

ТРАКТОВКА ПРИРОДЫ ЧЕЛОВЕКА КАК ПРЕДМЕТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В XX СТОЛЕТИИ¹

Корнетов Григорий Борисович,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики Академии социального управления, Москва

ОБРАЩЕНИЕ К ТРАКТОВКАМ МЕХАНИЗМОВ РОСТА И РАЗВИТИЯ ЛЮДЕЙ, КОТОРЫЕ ИМЕЛИ МЕСТО В ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ XX ВЕКА (ДЖ. ДЬЮИ, БИХЕВИОРИЗМ, КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ, Э.В. ИЛЬЕНКОВ, Г. РЕНЦ-ПОЛЬСТЕР), СПОСОБСТВУЕТ ПОНИМАНИЮ ЧЕЛОВЕКА КАК ПРЕДМЕТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, КАК СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.

• человек как продукт среды • становление человека в процессе деятельности • генетическое наследование

В XX столетии линия Дж. Локка — К. Гельвеция, восходящая к идеям Аристотеля, интенсивно развивалась, обретая различные, порой весьма несхожие, формы. Например, американский философ прагматист-инструменталист, создатель педагогики прогрессивизма Джон Дьюи (1859–1952) писал в 1916 г. о том, что поведение человека формируется «посредством воздействия окружающей среды, вызывающей у человека определённый тип откликов. Необходимых убеждений не вколотишь, нужные установки не приклеишь. Но конкретная среда, в которой живёт человек, подводит его к тому, чтобы видеть и чувствовать одно так, а другое — иначе; она заставляет его строить планы, чтобы его совместные с другими действия были успешными, она укрепляет одни убеждения и ослабляет другие, чтобы вызвать одобрение со стороны окружающих. Так постепенно среда формирует в человеке определённую систему поведения, установку на определённые действия. Слова “окружающая среда” и “обстановка” означают нечто большее, чем просто то, что окружает индивида. Они указывают на то, что собственные устремления человека являются непосредственным продолжением среды. <...> Объекты, в связи с которыми человек становится отличным от других, — вот его

истинная окружающая среда. <...> Окружающая среда состоит из тех внешних условий, которые способны или мешают, стимулируют или затрудняют деятельность, характерную для живого существа. <...> Именно потому, что жизнь — не просто пассивное существование (если считать, что таковое вообще возможно), а деятельность, окружающая среда или обстановка — всё то, что поддерживает эту деятельность или препятствует ей» [9, с. 16–17].

При этом Дж. Дьюи обращал внимание на то, что «для детства характерна инстинктивно подвижная и с готовностью изменяемая деятельность. С годами любовь к новым стимулам и свершениям сменяется желанием “осесть”. Оседлость обычно означает неприятие перемен и удовлетворённость достигнутым. Противодействовать этой тенденции может только среда, вынуждающая человека сполна использовать интеллект в процессе формирования привычек» [Там же, с. 51].

Однако Дж. Дьюи, как и многие другие продолжатели линии Дж. Локка — К. Гельвеция, отнюдь

¹ Продолжение статьи: Корнетов Г.Б. Трактровка природы человека как предмета педагогической деятельности: от Античной эпохи до века Просвещения // Школьные технологии. — 2020. — № 1.

не буквально следовал их идеям, а критически относясь к крайностям воззрений европейских просветителей, существенно корректировал и развивал их представления о природе человека, путях познания им окружающего мира, способах его образования. Так, он писал: «Локк утверждал, что ум новорождённого в отношении содержания каких-либо идей — чистая восковая табличка, на которой ещё ничего не выведено (*tabula rasa*), но признавал за младенческим умом активность, которая должна проявиться по восприятию материала. Его французские последователи отвергали наличие активности, принадлежащей уму изначально, и выводили её из полученных впечатлений. <...> Данное представление возникло благодаря новому интересу к образованию как методу реформирования общества. Чем более чиста *tabula rasa*, тем более у нас возможностей сделать ребёнка всем, чем мы только пожелаем, обеспечив поступление необходимых ощущений. Так, Гельвеций, едва ли не самый яркий и последовательный сенсуалист, заявлял, что образование всемогуще, способно сделать всё что угодно. <...> На деле ни одна методическая схема, основанная на чистом сенсуализме, никогда систематически не была опробована, тем более при работе со школьниками. <...> Историческое значение этой теории огромно: она разрушала существовавшие представления о мире и политических институтах, стала могучим средством критики устоявшихся догм. Но дело образования — созидание, а не критика. Оно требует не уничтожения и пересмотра прежних представлений, а встраивания нового опыта в интеллектуальные привычки с самого начала, насколько это возможно. Сенсуализм практически не подходил для решения этой созидательной задачи. Ум, понимание связаны с живым откликом на смыслы, а не на непосредственные физические стимулы. Смыслы появляются только в контексте мировосприятия, который не вмещается в схемы, отождествляющие знание с комбинацией ощущений-впечатлений. Теория, во всяком случае применительно к образованию, вела к преувеличению значения либо простого физического возбуждения, либо накопления разрозненных впечатлений от объектов. <...> Небрежение глубинными активными и двигательными факторами опыта — фатальный недостаток этой философии» [Там же, с. 245–247].

Одним из наиболее ярких и распространённых в XX веке направлений, выражающих и сегодня линию Дж. Локка — К. Гельвеция, стал *бихевиоризм*. Фундаментальные положения бихевиоризма во многом восходят к идеям лауреата Нобелевской премии в области медицины и физиологии (1904) И.П. Павлова (1849–1936) [27]. А их педагогические интерпретации, оказавшие огромное влияние на понимание природы человека, механизмов его становления, путей, способов и средств его образования во всём мире, были разработаны американскими психологами — Эдвардом Торндайком (1874–1949), Джоном Уотсоном (1878–1958), Эдвардом Толменом (1886–1959), Берресом Скиннером (1904–1990) и Альбертом Бандурой (родился в 1925 г. в Канаде).

Раскрывая суть бихевиоризма, член-корреспондент РАО М.А. Лукацкий пишет: «Для представителей бихевиористского подхода главной движущей причиной развития выступают не внутренние силы, присущие организму, а внешние силы, исходящие из окружающей среды. Такая постановка вопроса своими корнями уходит в учение Дж. Локка и его последователей, считавших, что сознание детей, приходящих в мир, является собой *tabula rasa* (чистую доску), на которой пишет свои письмена опыт, связывающий человека с внешней средой. <...> Личность человека не что иное, как его опыт, приобретённый в контексте жизни. Этот опыт наилучшим образом представляют накопленные человеком модели поведения. Внутренний мир человека бихевиористы рассматривают как производную от жизненного опыта, приобретённого человеком. <...> Бихевиористские подходы к развитию в целом состоят из двух групп факторов, определяющих течение этого процесса, — внешних и внутренних, отдают явное предпочтение первым» [27, с. 265–268].

Б. Скиннер, которого многие исследователи считают самым влиятельным психологом XX века, в своём главном итоговом труде «По ту сторону свободы и достоинства» (1971) последовательно обосновывал точку зрения, согласно которой «окружающая среда не только “подгоняет” и “стегает”, она *отбирает*. Её роль подобна той, которую она играет в естественном отборе, хотя и в совершенно другом временном масштабе. <...> Ясно, что мы должны учитывать

не только воздействие среды на организм до реакции, но и после неё. Поведение формируется и подкрепляется своими последствиями. <...> Существуют два важных следствия. Одно из них касается фундаментального анализа. Поведение, воздействующее на окружающую среду с целью изменить события (“оперантное” поведение), можно изучать, формируя такое окружение, в котором от поведения зависят определённые последствия. Исследуемые контингенции² постоянно усложняются, и одна за другой они принимают на себя объяснительные функции, ранее приписываемые личностям, состояниям сознания, чувствам, чертам характера, целям и намерениям. Второе следствие носит практический характер: средой можно управлять. Генотип человека действительно изменяется очень медленно, но изменения в окружающей индивида среде имеют незамедлительные и впечатляющие результаты» [31, с. 24].

Фокусируя внимание на схеме *стимул–реакция–подкрепление* (причём *подкрепление положительное*), Б. Скиннер утверждал: «С теоретической стороны мы теперь имеем достаточную ясность в вопросах о том, почему данный набор подкреплений вызывает формирование того или иного поведения. С практической стороны мы теперь знаем способ закрепления и поддержания активности на требуемом уровне при формировании желаемого нам поведения» [30, с. 34].

И далее он высказывал убеждение в том, что в середине XX века «мы стоим на пороге волнующего и революционного периода, когда научные исследования человека будут поставлены на службу его высшим интересам. В этом деле образование должно сыграть свою роль. Нужно проникнуться сознанием того, что немедленный пересмотр всей практики в системе образования является не только возможным, но и неизбежным» [Там же, с. 46].

Авторитетный бихевиорист А. Бандура в 1977 г. писал, что «с точки зрения теории социального научения природу человека можно представить как широкий набор возможностей, которые могут быть сформированы и опосредованным опытом, и представлены в огромном разнообразии форм в рамках биологических ограничений. Разу-

меется, уровень психологического и физиологического развития определяет то, что может быть усвоено в каждый конкретный период времени» [5, с. 27].

Другим направлением, развивающим со второй трети XX века «линию Локка — Гельвеция», при этом наполняя её содержанием, существенно отличающимся от подходов бихевиоризма, является культурно-историческая психология, которая почерпнула многие идеи из марксистского учения о человеке.

Основы культурно-исторической теории развития психики человека были заложены в начале 1930-х годов советским психологом Л.С. Выготским (1896–1934). В нашей стране эту теорию развивали его ученики и последователи (Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.С. Славина, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.). Идеи Л.С. Выготского получили и международное распространение (Дж. Брунер, Я. Валсинер, Дж. Вертш, М. Коул, Б. Рогофф, Р. Харе, Дж. Шоттер и др.).

Американский профессор коммуникации и психологии Калифорнийского университета Майкл Коул (р. 1938) в книге «Культурно-историческая психология: наука будущего» в конце XX века писал: «Представление о культурно-исторической психологии объединяет учёных многих национальных традиций, но обычно связывается с российскими учёными Алексеем Леонтьевым, Александром Лурией и Львом Выготским. <...> Культурная психология подчёркивает, что всякое действие опосредовано контекстом; настаивает на важности широко понимаемого “генетического метода”, включающего исторический, онтогенетический и микрогенетический уровни анализа; пытается осмыслить свой анализ на событиях повседневной жизни; считает, что психика возникает в совместной опосредованной

² А.А. Фёдоров следующим образом комментирует термин *контингенция*: «Этот термин, во-первых, подразумевает связь одного события с другим (реляционный аспект) и, во-вторых, указывает на то, что эта связь образовалась случайно (вероятностный аспект). Под контингенцией в бихевиоризме часто понимается вероятное, случайное событие, с которым связано (или, более жёстко, от которого зависит) другое явление (как правило, действие). Таким образом, это <...> обстоятельство, взятое в контексте связи, существующей между ним и другим событием (как правило, изменением в поведении)» [31].

деятельности людей <...>; считает, что индивиды являются активными субъектами своего развития, однако их действия в конкретной среде не определяются их собственным выбором; отвергает линейную причинно-следственную парадигму “стимул-реакция” в пользу утверждения эмерджентной природы психики в деятельности и признания центральной роли интерпретации; опирается на методы гуманитарных, а также социальных и биологических дисциплин» [20, с. 127–128].

В своей незаконченной и впервые опубликованной в 1960 г. рукописи «История развития высших психических функций» Л.С. Выготский писал: «Не природа, но общество должно в первую очередь рассматриваться как детерминирующий фактор поведения человека. В этом заключается вся идея культурного развития ребёнка» [7, с. 85].

При этом он обращал внимание на то, что «многие авторы давно уже указывали на проблему интериоризации, перенесения поведения внутрь. <...> Всякая функция в культурном развитии ребёнка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребёнка, как категория интрапсихическая. <...> Сам механизм, лежащий в основе высших психических функций, есть слепок с социального порядка. <...> Вся их природа социальна; даже превращаясь в психические процессы, она остаётся квазисоциальной» [Там же, с. 144–146].

В главе «Биологический и социальный факторы воспитания» своей книги «Педагогическая психология» (1926) Л.С. Выготский подчёркивал: «Поведение человека складывается из биологических и социальных особенностей и условий его роста. Биологический фактор определяет собой тот базис, тот фундамент, ту основу прирождённых реакций, из пределов которой организм не в состоянии выйти и над которой надстраивается система приобретённых реакций. При этом с совершенной очевидностью выступает тот факт, что эта новая система реакций всецело определяется структурой среды,

в которой растёт и развивается организм. Всякое воспитание носит поэтому неизбежно социальный характер, хочет оно того или нет. <...> Единственным воспитателем, способным образовать новые реакции в организме, является собственный опыт организма. Только та связь остаётся для него действительной, которая была дана в личном опыте. Вот почему личный опыт воспитанника делается основной базой педагогической работы. Строго говоря, с научной точки зрения нельзя воспитывать другого. Оказывать непосредственное влияние и производить изменения в чужом организме невозможно, можно только воспитываться самому, так сказать, изменять свои прирождённые реакции через собственный опыт. <...> Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом. <...> Воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой, и роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды» [8, с. 81–85].

Важнейшим понятием культурно-исторической психологии является *интериоризация*. Психолог Б.Г. Мещеряков в «Большом психологическом словаре» определяет это понятие следующим образом: «*Интериоризация* (от лат. *interior* — внутренний) — букв: переход извне внутрь; психологическое понятие, означающее формирование стабильных структурно-функциональных единиц сознания через усвоение внешних действий с предметами и овладение внешними знаковыми средствами (напр., формирование внутренней речи из внешней речи). Иногда расширенно трактуется в смысле любого усвоения информации, знаний, ролей, ценностных предпочтений и т.п. В теории Л.С. Выготского в основном речь идёт о формировании внутренних средств сознательной деятельности из внешних средств общения в рамках совместных видов деятельности; другими словами, понятие интериоризация относилось Выготским к формированию “системного” строения сознания (противопоставляемого “смысловому” строению)» [6, с. 206].

Немецкий психолог П. Кайлер, опираясь на тексты Л.С. Выготского, предлагает трактовку «концепта “интериоризации”, согласно которой “высшая” психологическая

функция, как, впрочем, любая “высшая” форма поведения, по своему происхождению является социальной формой поведения, то есть должна вначале иметь характер внешней операции. Таким образом, функции памяти, мышления или внимания (упомянем лишь три такие функции) по своему происхождению суть внешние операции, включающие в себя использование внешних знаков и являющиеся определённой формой социальных отношений, такой формой, которая не может быть реализована без использования знаков. Следовательно, в процессе развития ребёнка знак исходно представляет собой способ воздействия на других и только позднее становится средством воздействия на самого себя. Это и означает, что в процессе развития каждая внешняя функция “интериоризируется”, то есть постепенно утрачивает черты внешней операции и трансформируется во внутреннюю функцию» [17, с. 37].

В самом начале 1960-х годов один из наиболее ярких советских философов Э.В. Ильенков (1924–1979) работал над рукописью, в которой размышлял над полемикой психологов А.Н. Леонтьева (1903–1979) и С.Л. Рубинштейна (1889–1960) о природе человеческих способностей, о путях их формирования, о механизмах становления человека как социального и культурного существа, о роли внутренних и внешних факторов в развитии личности. При этом важно иметь в виду, что и Э.В. Ильенков, и Л.С. Выготский, и А.Н. Леонтьев, и С.Л. Рубинштейн были последовательными марксистами. Также следует иметь в виду, что, как отмечает академик РАН и РАО философ В.А. Лекторский, во многом под влиянием идей Э.В. Ильенкова [11; 12] «наши психологи начали в это время дискуссию о “клеточке” психологической теории. Предлагались разные варианты такой “клеточки”, на основе понимания которой можно строить здание теории, “восходя” от абстрактного к конкретному, — эти варианты включали “деятельность” в понимании А.Н. Леонтьева, некое “единство деятельности и сознания” в трактовке С.Л. Рубинштейна и “действие” в понимании В.П. Зинченко» [21, с. 13].

Э.В. Ильенков признавал, что ему была близка точка зрения, высказанная «Клодом-Адрианом Гельвецием в двух всеизвестных трактатах — “Об уме” и

“О человеке”. Гельвеций, один из духовных отцов Великой французской революции 1789–1794 годов, доказывал миру, что ум — это на сто процентов продукт и результат воспитания человека в обществе. Воспитания, понимаемого в самом широком смысле этого слова, то есть процесса, в котором принимают участие миллиарды микроусловий, случайно сплетающихся так, что ум возникает, или так, что он не возникает, т.е. возникает глупость» [16, с. 27].

Э.В. Ильенков подчёркивал, что «ум, интеллект вообще формируется только в ходе индивидуального усвоения умственной культуры, созданной трудом всех предшествующих поколений людей. Ум, собственно говоря, и есть не что иное, как эта исторически развившаяся умственная культура, превратившаяся в ходе образования в личное достояние, в личную собственность индивида. Ничего другого в составе “ума” нет» [16, с. 29].

Рукопись Э.В. Ильенкова осталась незавершённой и была напечатана лишь в 2002 г. под названием «О природе способностей» [13]. Обращаясь к этому тексту, важно иметь в виду, что, согласно его точке зрения, «*всё человеческое в человеке* — то есть всё то, что специфически отличает человека от животного, — представляет собою на 100% — не на 90 и даже не 99 — результат социального развития человеческого общества, и любая способность индивида есть индивидуально осуществляемая функция социального, а не естественно-природного организма, хотя, разумеется, и осуществляемая всегда естественно природными, биологически-врождёнными органами человеческого тела, в частности — мозгом» [10, с. 75].

А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн в опубликованных на рубеже 1950–1960-х годов статьях подробно изложили свои позиции [22; 23; 28; 29]. С точки зрения А.Н. Леонтьева, ученика и одного из самых выдающихся последователей Л.С. Выготского, «способности человека к общественно-исторически сложившимся формам деятельности, то есть его специфически человеческие способности, представляют собой подлинные новообразования, формирующиеся в его индивидуальном развитии, а не выявление и видоизменение того, что заложено в нём наследственностью. В этом и состоит

главная особенность способностей, специфических для человека, способностей, которые имеют общественно-историческое происхождение, общественную природу. <...> Развитие этих способностей у отдельного индивида происходит в процессе овладения им (присвоения им) того, что создано человечеством в его историческом развитии, что создано обществом. <...> Процесс присвоения, которого вовсе не существует у животных, есть процесс приобретения человеком видового опыта, но только не филогенетического опыта своих животных предков, а человеческого видового опыта, то есть общественно-исторического опыта предшествующих поколений людей. Это лежит не в наследственной организации человека, не внутри, а вовне — во внешнем объективном мире, в окружающих человека человеческих предметах и явлениях. Этот мир — мир промышленности, наук и искусств — выражает в себе подлинно человеческую природу, итог её общественно-исторического преобразования; он и несёт в себе человеку — человеческое. Овладение этим миром, присвоение его человеком и есть процесс, в результате которого воплощённые во внешней форме высшие человеческие способности становятся внутренним достоянием его личности, его способностями, подлинными «органами его индивидуальности». <...> В процессе формирования у человека деятельности, адекватной предметам и явлениям, воплощающей человеческие способности, у него прижизненно формируются также и способные осуществлять эту деятельность функциональные мозговые органы, представляющие собой устойчивые рефлекторные объединения или системы, которым свойственны новые специальные отправления» [23].

С.Л. Рубинштейн, весьма критически относящийся к теории интериоризации, вполне в логике «линии Д. Дидро», критикуя идеи А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина, писал: «Теория интериоризации несомненно является наиболее утончённым вариантом теорий, утверждающих внешнюю детерминацию развития человека. <...>. Эта теория односторонне подчёркивает детерминацию внутреннего внешним, не выявляя внутренней обусловленности этой внешней детерминации. <...> Надо говорить не только о способностях как продуктах освоения

предметов деятельности, но и о самих этих предметах как продуктах исторического развития способностей, то есть, отказавшись от утверждения об односторонней зависимости развития людей и их способностей от внешних продуктов их деятельности, исходить из взаимосвязи и взаимозависимости внутреннего развития самих людей, их собственной природы, их способностей и внешних объективированных продуктов их деятельности. Сознание этих последних имеет как своим следствием, так и своим условием, изменение природы людей, их способностей. Человек и предметный мир должны быть рассмотрены в их взаимодействии, и рассмотрение их взаимодействия не может быть ограничено только сферой усвоения, вовсе вне сферы производства. Способности людей формируются не только в процессе усвоения продуктов, созданных человеком в процессе исторического развития, но также и в процессе их создания; процесс же создания человеком предметного мира — это и есть вместе с тем развитие им своей собственной природы. <...> Правильное положение о социальной обусловленности человеческого мышления и человеческих способностей перекрывается в теории интериоризации механистическим пониманием этой социальной детерминации, разрывающим всякую взаимообусловленность внешнего и внутреннего, вытравливающим всякую диалектику внешнего и внутреннего, общественного и природного в человеке» [29].

Анализируя позицию С.Л. Рубинштейна, не соглашаясь со многими его замечаниями, Э.В. Ильенков, будучи сторонником теории интериоризации, в то же время отмечал, что точка зрения С.Л. Рубинштейна имеет «тщательно развитую им философско-логическую предпосылку — всякое внешнее воздействие на систему опосредуется (преломляется) через внутреннюю природу системы. Неучет этого обстоятельства неизбежно приводит, согласно С.Л. Рубинштейну, к механистическому толкованию “причинной” обусловленности психики внешним миром, к представлению о том, что человек есть нечто всецело пассивное, лишь рецептивное, и не есть субъект, активная сторона своих отношений с предметной средой. От этого упрека отмахнуться нельзя, тем более что С.Л. Рубинштейн подкрепляет его целой серией дальнейших соображений. Главное

из них следующее. Если весь состав способностей “задан” индивиду “извне”, будучи “депонирован” в формах предметно-человеческого мира, сообразуясь с которыми индивид тренирует свои органы, делая их «способными» к определённого типу действий, то процесс развития способности сводится просто к “усвоению исторически выработанных операций”. <...> Что же за условия требуются для того, чтобы индивидууму был не просто привит ряд операций и сообщён ряд признаков, по которым их следует включать, а *способность*? С.Л. Рубинштейн говорит: *внутренние условия*, то есть некоторые психические механизмы, данные до и независимо от процесса усвоения “навыков”, “операций” и признаков их “включения”, это — та почва, тот живой ствол личности, на который только и могут быть привиты навыки. Без этого система операций и признаков их включения не будет продуктивной, а будет только репродуктивной. Иначе говоря, получится машинообразный тип интеллекта, тот самый, который уже сегодня может успешно заменить машина, электронное устройство» [13, с. 64, 66].

Э.В. Ильенков попытался синтезировать некоторые идеи С.Л. Рубинштейна с важнейшими положениями теории интериоризации, развить и обогатить её: «Хитрость заключается вовсе не в том, чтобы заштамповать в индивидууме умение действовать по заученной схеме, умение включать её по заранее заданному “признаку” её применимости, а в том, чтобы поставить ребёнка в такую ситуацию, внутри которой он вынужден был бы действовать сам как “самость”, как субъект. Эта ситуация, очевидно, должна обладать следующими характеристиками. Прежде всего быть остроконфликтной. То есть такой, где заранее известные индивидууму “операции” и “признаки” их включения *отказывают*, и индивидуум должен сам найти способ решения трудности, открыть *новый* для себя (хотя и не новый для педагога) путь действия. Он должен сам “открыть” для себя тот единственный способ действия, ту “операцию”, которая ведёт к цели. Или же, наоборот, открыть новый для него “признак” применимости известных ему операций в непредусмотренном случае. Искусство педагога, педагогический такт, даваемый “опытом”, в том как раз и состоит, чтобы всегда уметь задать ребёнку подобную ситуацию и чтобы она притом была посильной

для того уровня и запаса знаний, с которыми он подходит к данной задаче, трудности, была “разрешимой” на этом уровне развития и притом разрешимой одним-единственным способом и путём — самостоятельного “открытия” ребёнком той операции, которая здесь требуется и даёт “выход” из трудности. Ибо “активность” — как “внутреннее условие” усвоения операции и признака её применимости — просыпается, как само собой понятно, только и исключительно там, где индивидуум оказывается перед трудностью в сочетании с потребностью её преодолеть *своими силами*, без натаскивания, без “подсказки”, без намека. Стало быть, искусство состоит в умении создать такую “трудную” ситуацию”, внутри которой был бы объективно *один-единственный выход*, тот самый, который педагогу известен, и есть чистейшая “операция”, но ребёнку — неизвестен и должен быть найден им самостоятельно, как “новое”, а не как “операция” по заданному признаку. При этом условии “операция” будет усвоена, но не путём дрессировки и заштамповывания, а путём самостоятельной акции индивидуума, через пробуждение его продуктивной активности. Этим, как нам кажется, снимается антиномия между “теорией интериоризации” и позицией С.Л. Рубинштейна. Таким образом, сохраняются сильные стороны той и другой позиции, но в то же время каждая из них очищается от слабостей, в которых они взаимно упрекают друг друга. Ибо “способность” заключается в умении действовать по логике той действительности, в которой “депонированы” операции и признаки их “включения”, опираясь при этом на усвоенные схемы действий, но не останавливаясь в растерянности там, где уже усвоенные формализмы исчерпали себя и привели к трудности, к антиномии. Ибо в виде антиномии, в виде формально неразрешимого противоречия, всегда и встаёт перед человеком *вопрос*, подлежащий решению и не имеющий ещё найденного *ответа*, уже разработанного способа действия, ведущего к ответу и решению» [Там же, с. 69–70].

Э.В. Ильенков был убеждён, что человек — это существо социальное и культурное, а отнюдь не биологическое, что человек становится социальным и культурным существом не в момент своего рождения, а по мере вхождения в мир, созданный другими людьми, по мере включения в систему

общественных отношений и продуктов человеческой деятельности («культурных объектов»). При этом процесс «окультуривания» человека имеет в основе его собственную активность, которая разворачивается при содействии и поддержке других людей

А. Майданский обращает внимание на то, что для Э.В. Ильенкова «тело человека, со всей его генетической “начинкой” и “церебральной архитектоникой”, есть *материал* для осуществления культурно-исторических программ. Тело тоже принадлежит к числу “артефактов”, поскольку является предметом общественного труда. Само тело становится частью предметной культуры, когда ребёнок становится на две ноги и берёт ложку в руки» [26, с. 424]. Ведь, как писал Э.В. Ильенков, «разум (“дух”) предметно зафиксирован не в генах, не в биологически заданной морфологии тела и мозга индивида, а только в продуктах его труда и поэтому индивидуально воспроизводится лишь через процесс активного присвоения вещей, созданных человеком для человека, или, что то же самое, через усвоение способности этими вещами по-человечески пользоваться и распоряжаться» [14, с. 37]. По его мнению, «предоставленный самому себе, организм ребёнка так и остался бы чисто биологическим организмом — животным. Человеческое же развитие протекает как процесс вытеснения органически “встроенных” в биологию функций (поскольку они ещё сохранились) принципиально иными функциями — способами жизнедеятельности, совокупность которых “встроена” в морфологию и физиологию коллективного “тела рода”» [15, с. 397].

Культурно-историческая психология Л.С. Выготского — А.Н. Леонтьева, подкреплённая философскими идеями Э.В. Ильенкова, даёт блестящий образец развития, углубления и обогащения линии Дж. Локка — К. Гельвеция в понимании природы человека и механизмов его формирования. Однако сегодня всё большее значение приобретают антропологические подходы, базирующиеся на совершенно иных основаниях. Об этом, например, свидетельствует книга немецкого врача-педиатра Герберта Ренц-Польстера «Рожденные жить на воле. Влияние эволюции на детей» (2009).

В этой книге последовательно проводится требование приоритетно ориентироваться при создании наиболее благоприятных условий для развития ребёнка на те программы поведения, которые были накоплены в его организме в ходе длительной биологической эволюции человеческого рода и наследуются на генетическом уровне. «Наши задатки, — пишет Г. Ренц-Польстер, — вовсе не целиком определяют нашу судьбу. Для развития детям нужны не только они. Однако это ничего не меняет: наследие прошлого продолжает играть свою роль и задаёт в развитии детей некие *рамки* — сегодня тоже. <...> Насколько мощны эти рамки, нам позволяет понять следующий пример. Вечно голодная, рассчитанная на образование некоторых запасов жировая клетка человека всегда была моделью успеха, когда люди, будучи охотниками и собирателями, жили тем, что они сумели добыть собственными руками. Сегодня, когда дети вырастают практически рядом с холодильником, эта благодать стала почти ругательным выражением. Жировые клетки создают запасы на плохие времена, которые никогда не наступят. Если рассматривать проблему с этой точки зрения, разве удивительно, что наши дети становятся более упитанными? В некоторых других моделях поведения также легко угадывается печать прошлого: маленькие дети испытывают ночью дискомфорт несмотря на то, что родители постоянно начеку благодаря радионяне. Мы продолжаем панически бояться змей, хотя опасность змеиного укуса существенно меньше, чем риск быть задавленным красным “Феррари” (на который практически никто из нас панически не реагирует). <...> Развитие наших детей <...> приводится в движение теми пружинами, которые были “заведены” в прошлом. Это развитие ориентируется в первую очередь не на требования сегодняшнего дня и не на ожидания родителей. Дети приходят в этот мир со своими собственными ожиданиями. <...> Нам необходимо глубокое понимание развития ребёнка, понимание *истории* наших детей. А история эта простирается намного дальше в прошлое, чем это могут охватить актуальные тенденции в современных дебатах, касающихся вопросов воспитания. Те, кто знаком с прошлым, смогут компетентнее и увереннее сопровождать развитие своего ребёнка. Тот, кто понимает, каким естественным

целям и мотивам следуют дети, наверняка сможет найти к ним и “более естественный” подход. <...> С точки зрения эволюции возникает закономерный вопрос, касающийся воспитания и его роли в истории человечества: почему детское поведение, обеспечивающее тысячелетиями выживание детей, сегодня вдруг должно стать “помехой” или даже неким препятствием для развития?» [26, с. 11–14].

В третьем тысячелетии окружающий человека мир всё более и более быстро меняется. Также ускоряется накопление новых научных данных о человеке, его природе, механизмах становления, путях, способах и средствах образования людей. На этом фоне возникают всё новые педагогические задачи, рушатся привычные педагогические стереотипы, происходит отказ от привычных форм и методов педагогической деятельности, идёт непрерывный поиск инновационных педагогических инструментов. От того, как будет проинтерпретирована природа человека, определены возможности и границы образования, осмыслены и концептуализированы наиболее эффективные способы воспитания и обучения, учитывающие современное состояние науки, потребности и ресурсы общества, интересы людей, зависит успешность педагогической практики.

Краткий анализ существовавших и существующих подходов к пониманию того, что есть человек, как он формируется, каким образом осуществляется педагогическое управление его развитием, позволяет предположить необходимость синтеза различных идей, концепций, теорий и учений о природе человека и их педагогических интерпретаций в целях выработки целостного взгляда на решение этих проблем. □

Литература

1. Астафьева Е.Н. Изучение педагогических инноваций в историко-педагогическом контексте / Е.Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 1. — С. 62–67.
2. Астафьева Е.Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики / Е.Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосквья. — 2016. — № 2. — С. 59–62.
3. Астафьева Е.Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики / Е.Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосквья. — 2015. — № 2. — С. 59–62.
4. Астафьева Е.Н. Теоретическое постижение педагогического наследия прошлого / Е.Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосквья. — 2018. — № 4. — С. 36–39.
5. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура; пер. с англ. под ред. Н.Н. Чубарь. — Санкт-Петербург: Евразия, 2000. — 320 с. — ISBN 5-8071-0040-9
6. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. — 3-е изд., доп. и перераб. — Санкт-Петербург: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. — 672 с. — ISBN 5 93878-232-5
7. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. — Москва: Педагогика, 1983. — С. 5–326.
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. — Москва: Педагогика, 1991. — 480 с. ISBN — 5-7155-0358-2
9. Дьюи Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи; пер. с англ. Ю.И. Турчанинова, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. — Москва: Педагогика-пресс, 2000. — 384 с. ISBN 5-7155-0773-1
10. Ильенков Э.В. Биологическое и социальное в человеке / Э.В. Ильенков // Школа должна учить мыслить. — Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭС, 2002. — С. 72–77.
11. Ильенков Э.В. Диалектика абстрактного и конкретного в «Капитале» Маркса / Э.В. Ильенков. — Москва: Институт философии АН СССР, 1960. — 284 с.
12. Ильенков Э.В. О диалектике абстрактного и конкретного в научно-теоретическом познании / Э.В. Ильенков // Вопросы философии. — 1955. — № 1. — С. 42–56.
13. Ильенков Э.В. О природе способностей / Э.В. Ильенков // Школа должна учить мыслить. — Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭС, 2002. — С. 62–71.
14. Ильенков Э.В. Откуда берётся ум / Э.В. Ильенков // Философия и культура. — Москва: Политиздат, 1991. — С. 30–43.

15. Ильенков Э.В. Так рождается личность / Э.В. Ильенков // *Философия и культура*. — Москва: Политиздат, 1991. — С. 396–399.
16. Ильенков Э.В. Философия и молодость / Э.В. Ильенков // *Философия и культура*. — Москва: Политиздат, 1991. — С. 18–30.
17. Кайлер П. «Культурно-историческая теория» и «культурно-историческая школа»: от мифа (обратно) к реальности / П. Кайлер; пер. с англ. А. Ясницкого // *Психологический журнал*. — 2012. — № 1. — С. 34–46.
18. Корнетов Г.Б. Исторические и педагогические аспекты истории педагогики / Г.Б. Корнетов // *Известия РАО*. — 2016. — № 2. — С. 108–126.
19. Корнетов Г.Б. Теория истории педагогики / Г.Б. Корнетов. — Москва: АСОУ, 2013. — 460 с. — ISBN 978-5-91543-102-6
20. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего / М. Коул; пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского. — Москва: Когито-Центр, Институт психологии РАН, 1997. — 432 с. — ISBN 5-89353-007-1
21. Лекторский В.А. Классик отечественной философии / В.А. Лекторский // *Абстрактное и конкретное: собр. соч. Т. 1. / Э.В. Ильенков*. — М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2019. — С. 7–18.
22. Леонтьев А.Н. О социальной природе психики человека / А.Н. Леонтьев // *Вопросы философии*. — 1961. — № 1. — С. 26–40.
23. Леонтьев А.Н. О формировании способностей / А.Н. Леонтьев // *Вопросы психологии*. — 1960. — № 1. — С. 13–21.
24. Лукацкий М.А. Методологические ориентиры педагогической науки: учебное пособие / М.А. Лукацкий. — Тула: Гриф и К, 2011. — 448 с. — ISBN 978-5-8125-162-42-0
25. Майданский А. Уроки Загорского эксперимента / А. Майданский // *Ильенков Э. Идеальное. И реальность. 1960–1979 / авт.-сост. Е. Иллеш*. — Москва: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2018. — С. 413–434.
26. Ренц-Польстер Г. Рожденные жить на воле. Влияние эволюции на детей / Г. Ренц-Польстер; пер. с нем. Д. Селиверстова. — М.: Ресурс, 2018. — 568 с. — ISBN 978-5-9909578-3-1
27. Романов А.А. Идеи И.П. Павлова в педагогике и психологии XX века (К 170-летию со дня рождения) / А.А. Романов // *Психолого-педагогический поиск*. — 2019. — № 3 (51). — С. 73–83.
28. Рубинштейн С.Л. Принцип детерминизма и психологическая теория мышления / С.Л. Рубинштейн // *Психологическая наука в СССР. Т. 1.* — Москва: АПН РСФСР, 1959. — С. 315–356.
29. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн // *Вопросы психологии*. — 1960. — № 3. — С. 12–23.
30. Скиннер Б.Ф. Наука об учении и искусство обучения / Б.Ф. Скиннер; пер. с англ. // *Программированное обучение за рубежом: сборник статей / под ред. И.И. Тихонова*. — Москва: Высшая школа, 1968. — С. 32–46.
31. Скиннер Б.Ф. По ту сторону свободы и достоинства // Б.Ф. Скиннер; пер. с англ. А.А. Фёдорова. — Москва: Оперант, 2015. — 192 с. — ISBN 978-5-9906841-3-3

Literatura

1. Astaf'eva E.N. Izuchenie pedagogicheskikh innovacij v istoriko-pedagogicheskom kontekste / E.N. Astaf'eva // *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii*. — 2019. — № 1. — S. 62–67.
2. Astaf'eva E.N. Poznavatel'nyj i obrazovatel'nyj potencial istorii pedagogiki / E.N. Astaf'eva // *Academia. Pedagogicheskij zhurnal Podmoskov'ya*. — 2016. — № 2. — S. 59–62.
3. Astaf'eva E.N. Postigaya istoriyu pedagogiki. K itogam Tre't'ego Nacional'nogo foruma rossijskih istorikov pedagogiki / E.N. Astaf'eva // *Academia. Pedagogicheskij zhurnal Podmoskov'ya*. — 2015. — № 2. — S. 59–62.
4. Astaf'eva E.N. Teoreticheskoe postizhenie pedagogicheskogo naslediya proshlogo / E.N. Astaf'eva // *Academia. Pedagogicheskij zhurnal Podmoskov'ya*. — 2018. — № 4. — S. 36–39.
5. Bandura A. Teoriya social'nogo naucheniya / A. Bandura; per. s angl. pod red. N.N. Chubar'. — Sankt-Peterburg: Evraziya, 2000. — 320 s.
6. Bol'shoj psihologicheskij slovar' / pod red. B.G. Meshcheryakova, V.P. Zinchenko. —

- 3-е изд., доп. и перераб. — Санкт-Петербург: ПРАЖМ-ЕВРОЗНАК, 2006. — 672 с. — ISBN 5 93878-232-5
7. *Vygotskij L.S.* Istoriya razvitiya vysshih psicheskikh funkcij / L.S. Vygotskij // *Sobr. soch.*: v 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psihiki. — Moskva: Pedagogika, 1983. — S. 5–326.
 8. *Vygotskij L.S.* Pedagogicheskaya psihologiya / L.S. Vygotskij; pod red. V.V. Davydova. — Moskva: Pedagogika, 1991. — 480 s. ISBN — 5-7155-0358-2
 9. *D'yui Dzh.* Demokratiya i obrazovanie / Dzh. D'yui; per. s angl. Yu.I. Turchaninova, E.N. Gusinskogo, N.N. Mihajlova. — Moskva: Pedagogika-press, 2000. — 384 s. ISBN 5-7155-0773-1
 10. *Il'enkov E.V.* Biologicheskoe i social'noe v cheloveke / E.V. Il'enkov // *SHkola dolzhna učit' myslit'*. — Moskva: MPSI; Voronezh: MODES, 2002. — S. 72–77.
 11. *Il'enkov E.V.* Dialektika abstraktnogo i konkretnogo v «Kapitale» Marksa / E.V. Il'enkov. — Moskva: Institut filosofii AN SSSR, 1960. — 284 s.
 12. *Il'enkov E.V.* O dialektike abstraktnogo i konkretnogo v nauchno-teoreticheskom poznanii / E.V. Il'enkov // *Voprosy filosofii*. — 1955. — № 1. — S. 42–56.
 13. *Il'enkov E.V.* O prirode sposobnostej / E.V. Il'enkov // *SHkola dolzhna učit' myslit'*. — Moskva: MPSI; Voronezh: MODES, 2002. — S. 62–71.
 14. *Il'enkov E.V.* Otkuda beryotsya um / E.V. Il'enkov // *Filosofiya i kul'tura*. — Moskva: Politizdat, 1991. — S. 30–43.
 15. *Il'enkov E.V.* Tak rozhdaetsya lichnost' / E.V. Il'enkov // *Filosofiya i kul'tura*. — Moskva: Politizdat, 1991. — S. 396–399.
 16. *Il'enkov E.V.* Filosofiya i molodost' / E.V. Il'enkov // *Filosofiya i kul'tura*. — Moskva: Politizdat, 1991. — S. 18–30.
 17. *Kajler P.* «Kul'turno-istoricheskaya teoriya» i «kul'turno-istoricheskaya shkola»: ot mifa (obratno) k real'nosti / P. Kajler; per. s angl. A. Yasnickogo // *Psihologicheskij zhurnal*. — 2012. — № 1. — S. 34–46.
 18. *Kornetov G.B.* Istoricheskij i pedagogicheskij aspektы istorii pedagogiki / G.B. Kornetov // *Izvestiya RAO*. — 2016. — № 2. — S. 108–126.
 19. *Kornetov G.B.* Teoriya istorii pedagogiki / G.B. Kornetov. — Moskva: ASOU, 2013. — 460 s. — ISBN 978-5-91543-102-6
 20. *Koul M.* Kul'turno-istoricheskaya psihologiya: nauka budushchego / M. Koul; per. s angl. YU.I. Turchaninovej, E.N. Gusinskogo. — Moskva: Kogito-Centr, Institut psihologii RAN, 1997. — 432 s. — ISBN 5-89353-007-1
 21. *Lektorskij V.A.* Klassik otechestvennoj filosofii / V.A. Lektorskij // *Abstraktnoe i konkretное: sobr. soch. T. 1.* / E.V. Il'enkov. — M.: Kanon+ ROOI «Reabilitaciya», 2019. — S. 7–18.
 22. *Leont'ev A.N.* O social'noj prirode psihiki cheloveka / A.N. Leont'ev // *Voprosy filosofii*. — 1961. — № 1. — S. 26–40.
 23. *Leont'ev A.N.* O formirovanii sposobnostej / A.N. Leont'ev // *Voprosy psihologii*. — 1960. — № 1. — S. 13–21.
 24. *Lukackij M.A.* Metodologicheskie orientiry pedagogicheskoy nauki: uchebnoe posobie / M.A. Lukackij. — Tula: Grif i K, 2011. — 448 s. — ISBN 978-5-8125-162-42-0
 25. *Majdanskij A.* Uroki Zagorskogo eksperimenta / A. Majdanskij // *Il'enkov E. Ideal'noe. I real'nost'. 1960–1979* / avt.-sost. E. Illesh. — Moskva: «Kanon+» ROOI «Reabilitaciya», 2018. — S. 413–434.
 26. *Renc-Pol'ster G.* Rozhdennye zhit' na vole. Vliyanie evolyucii na detej / G. Renc-Pol'ster; per. s nem. D. Seliverstova. — M.: Re-surs, 2018. — 568 s. — ISBN 978-5-9909578-3-1
 27. *Romanov A.A.* Idei I.P. Pavlova v pedagogike i psihologii HKH veka (K 170-letiyu so dnya rozhdeniya) / A.A. Romanov // *Psihologo-pedagogicheskij poisk*. — 2019. — № 3 (51). — S. 73–83.
 28. *Rubinshtejn S.L.* Princip determinizma i psihologicheskaya teoriya myshleniya / S.L. Rubinshtejn // *Psihologicheskaya nauka v SSSR. T. 1.* — Moskva: APN RSFSR, 1959. — S. 315–356.
 29. *Rubinshtejn S.L.* Problema sposobnostej i voprosy psihologicheskoy teorii / S.L. Rubinshtejn // *Voprosy psihologii*. — 1960. — № 3. — S. 12–23.
 30. *Skinner B.F.* Nauka ob uchenii i iskusstvo obucheniya / B.F. Skinner; per. s angl. // *Programmirovannoe obuchenie za rubezhom: sbornik statej* / pod red. I.I. Tihonova. — Moskva: Vysshaya shkola, 1968. — S. 32–46.
 31. *Skinner B.F.* Po tu storonu svobody i dostoinstva // B.F. Skinner; per. s angl. A.A. Fyodorova. — Moskva: Operant, 2015. — 192 s. — ISBN 978-5-9906841-3-3