

УДК 159.922.2 (091), 159.922.33

DOI: 10.17748/2075-9908-2018-10-4/1-88-97

ФАНДО Роман Алексеевич
Институт истории естествознания и техники
им. С.И. Вавилова РАН
г. Москва, Россия
fando@mail.ru

Roman A. FANDO
S.I. Vavilov Institute for the History of Science
and Technology of the Russian Academy
of Sciences
Moscow, Russia
fando@mail.ru

**МНОГОВЕКОВОЙ СПОР О РОЛИ
НАСЛЕДСТВЕННОСТИ И ВОСПИТАНИЯ В
РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИЯ ВОПРОСА**

**CENTURIES-OLD DISPUTE ABOUT A ROLE OF
HEREDITARY AND EDUCATION FOR
DEVELOPMENT OF PERSONALITY: HISTORY OF
PROBLEM**

В статье рассмотрена история полемики в отношении причин детерминации личностных качеств индивидов. Данные вопросы рассматривались еще в трудах выдающихся мыслителей античности и продолжают обсуждаться до сих пор. Для древнегреческих философов было характерно пристальное внимание к человеку и его духовной стороне, представление о сложном механизме развития у человека заложенных природных возможностей. Средневековое христианство отстаивало догмат об абсолютном божественном начале. Интерес к изучению личности вновь возник в трактатах мыслителей Эпохи Возрождения, оказавших влияние на философию Нового времени и Просвещения. С развитием знаний о физиологии нервной деятельности проблема наследственной и социальной детерминации поднялась на новую ступень и вовлекла в обсуждение данного вопроса ведущих педагогов, ученых естествоиспытателей и философов. В статье проанализированы представления Пифагора, Демокрита, Платона, Аристотеля, Р. Декарта, Д. Локка, К. Гельвеция, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинского, Н.Г. Чернышевского, П.Ф. Лесгафта, З. Фрейда, С. Холла, А.Б. Залкинда, П.П. Блонского, П.Ф. Каптерева о причинах индивидуальности человеческой психики. На протяжении всей истории развития философской мысли проблема природной и социальной детерминации в развитии личности была одной из центральных.

The article discusses the history of polemic in relation to the reasons for the determination of personal qualities of individuals. These issues were considered in the studies of outstanding antique and continue to be discussed until now. The idea about complex mechanism for the development of man's inherent natural opportunities, close attention to man and his spiritual side was characterized the ancient Greek philosophers' views. Medieval Christianity defended the dogma about absolute godlike beginning. Interest in the study of the personality reappeared at the Renaissance thinkers' treatises, which influenced on the philosophy of the Early Modern period and the Enlightenment era. Interest for understanding of man biological essence was characteristic of the Early Modern period philosophy. Enlightenment philosophers believed in the possibility of liberation of man from his sins by education, which influenced the development of pedagogical thought in the second half of the XVII Century. Following the development of physiology of higher nervous activity knowledge the problem of hereditary and social determination has risen to a new level and involved the leading teachers, scientists of natural scientists and philosophers in the discussion about this question. The article analyzes the views of Pythagoras, Democritus, Plato, Aristotle, R. Descartes, D. Locke, C. Helvetius, J.-J. Rousseau, K.D. Ushinsky, N.G. Chernyshevsky, P.F. Lesgaft, Z. Freud, S. Hall, A.B. Zalkind, P.P. Blonskii, P.F. Kapterev on the causes of the individuality of the human psyche. Throughout the history of the development of philosophical thought, the problem of natural and social determination in the development of personality was one of the central.

Ключевые слова: история философской мысли, социальные и наследственные факторы развития личности, античный космоцентризм, средневековый теоцентризм, мыслители Нового времени, эпоха Просвещения, советская психологическая школа

Keywords: history of philosophical thought, social and hereditary factors of individual development, antique cosmocentrism, medieval theocentrism, thinkers of Modern times, Age of Enlightenment, Soviet Psychological School

Людей на протяжении всей истории человечества интересовал вопрос о влиянии наследственности и воспитания на формирование тех или иных психических качеств, проблема природной и социальной детерминации в развитии индивида была одной из центральных в философии. Обсуждение данных вопросов мы находим в высказываниях античных философов. Одним из первых проблему индивидуальных отличий стал обсуждать Пифагор (570 г. до н.э. - 490 г. до н.э.). Пифагор считал, что в природе нет равенства, в том числе и среди людей, из которых одни более способные и активные, а другие менее способные и склонные к послушанию. Данные различия, по Пифагору, являются наслед-

ственными. Исходя из этого, он считал необходимым поиск одаренных детей и их специальное обучение. Противодействие этим идеям как со стороны греческой демократии, так и со стороны аристократов привело к тому, что школа Пифагора и его последователей подверглась гонениям и приобрела форму закрытого общества, с посвящениями и клятвами верности [1].

Демокрит (470 г. до н.э. - 380 г. до н.э.) под воспитанием понимал «обладание мудростью», которое включает в себя три умения: «хорошо мыслить», «хорошо говорить», «хорошо поступать». Демокриту принадлежит прозорливое утверждение: хотя воспитатель формирует и изменяет человека, тем не менее его помыслами движет природа, ибо человек является ее частицей - «микрокосмом» (термин, который впервые употребил Демокрит в философии).

Демокрит полагал, что природа, так же как воспитание и обучение, непосредственно создает и формирует человека. Философ высказал следующую мысль: «Природа и учение подобны, а именно, учение с соблюдением определенной меры времени делает человека, и так же природа делает человека в определенный срок» [2, с. 172]. Только благодаря воспитанию, по Демокриту, человек преобразует свой духовный облик, становится более добродетельным. Поэтому философ советовал людям больше думать о своем душевном состоянии, ибо оно является главным в жизни человека. «Людям следует больше заботиться о душе, чем о теле, - советовал мыслитель, - ибо совершенство души исправляет недостатки тела, телесная же сила без рассудка несколько не улучшает душу» [2, с. 160].

Проблему формирования личности затрагивал Платон (427 г. до н.э. - 347 г. до н.э.) в своих трактатах «Диалоги», «Государство» и «Законы». О человеке философ писал: «Мы считаем человека существом кротким. Да, если его счастливые природные свойства надлежащим образом развить воспитанием, он действительно становится кротчайшим и божественным существом. Но если человек воспитан недостаточно или нехорошо, то это - самое дикое существо, какое только рождает земля» [3, с. 216-217]. По его мнению, воспитание является неотъемлемым основанием формирования человека. Ядром платоновского учения о воспитании служит его известная философская «концепция идей», утверждавшая, что земная жизнь должна готовить к слиянию человека с «истинным бытием». Приобретение знаний является процессом воспоминания о бестелесном мире идей, откуда вышел и куда уйдет каждый человек. Являясь верховным благом, мир идей выступает источником всех конкретных истинных благ. Рождение высшей идеи блага - цель любого воспитания. Поэтому задачи воспитания, обучения и философии, по его мнению, совпадают: они призваны помочь появиться идее блага.

В дальнейшем идеи Платона оказали влияние на развитие педагогической мысли европейской цивилизации. Раннее христианство видело в нем одного из своих идеологов при осмыслении цели воспитания.

Ученик Платона Аристотель (384 г. до н.э. - 322 г. до н.э.) по вопросам развития индивидуальных особенностей личности был не согласен со своим учителем. Он говорил по этому поводу следующее: «Платон мне друг, но истина дороже». Аристотель считал, что прежде чем воспитывать и обучать человека чему-либо, надо узнать его природу. Этот вопрос Аристотель связывал не только с проблемой собственно природы человека, но и с рассмотрением природы и сущности как таковых, охватывающих весь мир в целом.

Природой, по мнению философа, создана психика человека, формы ее проявлений: чувства, страсти, склонности, нравы. Между понятиями природы и сущности человека есть сходство и различие. Сходство состоит в том, что природа и сущность - главные понятия для определения качеств человека; различие заключается лишь в том, что сущность человека определяется без качеств человека и поведенческих проявлений. Аристотель считал, что после понимания смысла сущности и природы человек должен идти по пути улучшения человеческого рода, в основе которого лежит воспитание [4].

В средневековой европейской философии античный космоцентризм сменился христианским теоцентризмом. Если в античном мире человек рассматривался как часть природы, то в эпоху Средневековья он соразмерялся через основоположения религии с идеей личного абсолютного Бога. На протяжении длительного периода в средневековой философской традиции господствовал догмат о божественном начале в предопределении индивидуальных особенностей. Средневековые мыслители противились пониманию биологической природы человека, говоря о приоритете его духовной сферы.

Первые шаги раскрепощения научной мысли были сделаны Альбертом Великим и Роджером Бэконом, открыто выступившими в XIII в. с требованиями активно изучать природу, и природу человека в том числе.

Интерес к пониманию биологической сущности человека был характерен для философии Нового времени. При объяснении строения и функционирования организма акценты были поставлены на поисках причинно-следственных связей, которые также были использованы при рассмотрении феномена человеческой индивидуальности.

Р. Декарт (1596-1650) видел предопределенность свойств человека из-за врожденных идей и принципов, присутствия в каждом априорного знания. В противовес Декарту английский мыслитель Д. Локк (1632-1704) доказывал, что «человек рождается с душой чистой, как доска (*tabula rasa*)». Значит, от природы все люди равны, душа каждого ребенка - белый лист бумаги, на котором воспитатели записывают свои письма. По Локку, решающее значение в развитии человека имеет воспитание.

Д. Локк верил, что 90% людей становятся тем, чем они есть благодаря воспитанию. То, кем со временем будет человек, определяется воспитанием. Основную цель воспитания английский мыслитель видел в создании новой породы людей, джентльменов, наилучшим образом приспособленных к обществу. Джентльмен, по его мнению, - предприимчивый человек, процветающий в обществе, утонченный в обращении, высшая мудрость которого - это умение приумножить свое богатство.

Воспитание джентльмена Локк считал одновременно и воспитанием характера. Джентльмен в идеале должен был получить всестороннее воспитание: физическое, нравственное, патриотическое. Локк полагал, что характер лучше формируется в домашних условиях, так как в школах ребенка окружают плебеи, уличные мальчишки, влияние которых пагубно сказывается для всех окружающих детей. Дело благоразумных родителей - уберечь своих детей от такого окружения и доверить их в руки подготовленного воспитателя. Наилучший вариант он видел в том, чтобы этот воспитатель был из разорившейся дворянской семьи.

В концепции Д. Локка основной задачей воспитания является приобретение опыта, необходимого для практической жизни, подготовка «добродетельного и мудрого человека». Основополагающим в действиях человека должно быть веление разума, а не сиюминутные желания, считал английский философ. Поэтому Локк определил задачи воспитания как развитие храбрости, ума, скромности, мужества, умеренности, справедливости [5].

К. Гельвеций (1715-1771) исходил из того, что основой всех знаний человека являются ощущения. Он пытался понять происхождение способностей человека и установить их связь с наследственными задатками. Мыслитель считал, что у каждого индивида присутствуют душа и дух. Душа, отождествляемая с психикой и сознанием, по его мнению, является врожденным качеством всех живых организмов. Душа способна к ощущению и себялюбию, которое является главным мотивом деятельности человека. Даже совершение хороших поступков он объяснял стремлением заработать похвалу и расположить к себе окружающих.

Гельвеций предполагал, что души людей похожи врожденными себялюбием и ощущениями, а дух является совокупностью приобретенных мыслей и понятий. Таким образом, дух человека во многом определяется средой или окружением, а душевное содержание отличает людей с самого их рождения. Среди приобретенных качеств духа

Гельвеций особое место отводил способностям, которые, как и все другие духовные качества, не даются при рождении, а приобретаются в процессе жизни. Способности людей позволяют проявлять себя в той или иной сфере и определяются в процессе непосредственной деятельности человека. При этом способности - это приобретенные в процессе обучения качества, поэтому изначально люди потенциально обладают равными возможностями, а их индивидуальные различия - результат воспитания и социального окружения [1].

Особое место в истории культуры принадлежит французскому Просвещению, представители которого Ш.Л. Монтескьё, Д. Дидро, Ф.М. Вольтер, Д'Аламбер, Ж.Ж. Руссо с оптимизмом смотрели на возможности обучения в формировании личности, а единственный путь в развития общества видели в культурном и нравственном воспитании человека.

Философы эпохи Просвещения верили в возможность освобождения человека от его низменных качеств путем воспитания, что повлияло на развитие педагогической мысли во второй половине XVII в. Ж.-Ж. Руссо - один из ярких выразителей идей Просвещения - считал воспитание действенным методом для превращения озлобленного подростка в добродетельного отрока. Воспитание, по его мнению, сдерживает пороки и предохраняет людей от заблуждений. Оно вырабатывает у человека способность ко всему, что может привести его к истине и направляет его к добру, когда он научается любить добро. Руссо искренно верил в то, что только одному воспитанию подвластно изменить человеческую природу.

Руссо считал, что каждый ребенок - прекрасное и одаренное существо, природное совершенство которого можно раскрыть только путем воспитания. Руссо отмечает три вида воспитания и три типа учителей: Природа, Люди, Предметы. Безусловно, все они принимают участие в формировании человека, и каждый из этих факторов выполняет свою роль: природа влияет на развитие способностей и чувств; люди учат ребенка пользоваться своими способностями; предметы воздействуют на людей с целью обретения жизненного опыта. Все вместе они обеспечивают естественное развитие ребенка. Функция воспитателя заключается в том, чтобы сбалансировать действие этих факторов. Наилучшим воспитателем, как полагает Руссо, является самостоятельное накопление жизненного опыта.

Каждый человек, следовательно, есть результат работы троякого рода учителей. Ученик, в котором эти различные уроки противоречат друг другу, дурно воспитан и никогда не будет в ладу с самим собою; в ком все три фактора попадают в одни и те же пункты и стремятся к одним и тем же задачам, тот только и идет к своей цели, и живет правильно. Только он хорошо воспитан.

Из этих трех различных видов воспитания, по мнению Руссо, воспитание со стороны природы происходит независимо от человека, а воспитание со стороны вещей зависит лишь в некоторых отношениях. Таким образом, воспитание со стороны людей - то единственное, в котором люди являются самостоятельными. Не случайно мыслитель отводит ведущую роль воспитателю в формировании личности человека [6].

Идеи Просвещенной Франции о безграничных возможностях воспитательного процесса в формировании личности надолго вошли в европейскую традицию. На распространение данных идей в обществе большое значение оказал ламаркизм, постулирующий наследование благоприобретенных признаков. Было распространено мнение, что люди, получившие хорошее воспитание, имеют больше шансов в рождении развитого потомства.

Естествознание и педагогика XIX в. надолго были затянуты в тиски ламаркистского мышления. Одним из последователей данного направления в России был К.Д. Ушинский, рассматривавший человека как важный объект воспитания. Он обозначил направление, посвященное теоретическим основам воспитания, педагогической антропологией. Пер-

вый том его книги «Педагогическая антропология» вышел в свет в 1867 г., второй - в 1869 г., ознаменовав новый этап на пути становления педагогики как науки.

К.Д. Ушинский признавал возможность передачи по наследству некоторых привычек. «Что привычка, укоренившись в наследственную особенность, сливается с природным инстинктом, видоизменяет его, служит его дальнейшему развитию, - это можно считать доказанным фактом. Признавая существование привычек у животных, признавая возможность наследственности этих привычек и видоизменения инстинктов под их влиянием, мы, тем не менее, не видим в настоящее время возможности обойтись без прежней гипотезы о врожденности первоначальных инстинктов» [7, с. 70].

Наследуемость определенных черт характера он объяснял передачей признаков нервной системы. Он отмечал, что наследственность человека очевидна и нуждается только в детальном изучении специалистами. Под характером он понимал индивидуальную особенность, проявляющуюся в мыслях, наклонностях, желаниях и поступках. К.Д. Ушинский справедливо замечал, что некоторые стороны характера являются продуктами собственной жизни человека и жизни той среды, в которой он вращался, а некоторые - следствием наследственных задатков. По его мнению, наследование определенных особенностей характера может осуществляться через передачу специфики нервной системы родителей. При этом наследуются как наследственные, так и приобретенные родителями в течение жизни привычки.

Отличие между приспособлением человека и других организмов ученый видел в том, что у последних оно передается наследственно в виде новых форм и инстинктов, то есть помимо сознания. Для человека, по мнению Ушинского, огромное значение имеет историческая преемственность, которая важнее наследственных задатков, определяющих привычки и наклонности индивидуумов.

Одновременно в традициях европейской философии идея о значении природных задатков в формировании личности человека находила свою поддержку. Немецкий философ Л. Фейербах устранил разрыв между духом и телом, указав, что именно тело служит основой целостности человеческого существа. Фактически он ограничился рассмотрением человека как объекта природы. В основе общественных отношений, по мнению Фейербаха, лежат природные, а именно некоторые физиологические причины.

Известные русские мыслители В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов продолжили материалистические традиции философской антропологии Фейербаха. В особенности это относится к философской концепции человека Н.Г. Чернышевского, развитой им в труде «Антропологический принцип в философии», где, с одной стороны, природное утверждается как первооснова духовно-нравственного в человеке, а с другой - делаются попытки дать историческое и социальное понимание человека [8, с. 189-190].

Н.Г. Чернышевский четко различал характер и темперамент. Темперамент, по его мнению, обусловлен природными факторами, но иногда подвержен изменению под действием социальных условий. Характер определяется только условиями жизни, воспитанием и поступками человека.

Сторонником ведущей роли воспитания в развитии личности был профессор анатомии, теоретик и практик педагогики, П.Ф. Лесгафт (1837-1909). Основой его концепции развития ребенка была идея о том, что родители «творят» своих детей не только физически, но и нравственно, вызывая у них подражание как своим достоинствам, так и своим порокам и недостаткам.

Именно на этом положении основана резкая критика Лесгафтом толкований учения о наследственности. Он писал, что типичность, как последствие влияния семейной жизни, должна отвергать идею о наследственности. Ребенок, по его мнению, не может родиться лицемером, а становится таковым в семье, не приучаясь рассуждать и не получая понятия о правде. Также ребенок не может появиться на свет честолюбивым, он становится таким в результате постоянного восхищения его поступками со стороны взрослых [1].

Аналогично Чернышевскому, П.Ф. Лесгафт принимает наследование темперамента, проявляющегося различиями в силе и скорости мыслительных процессов, которые, тем не менее, могут изменяться с возрастом и под влиянием условий, в которых живет человек. Взрослый человек, способный к самовоспитанию, может корректировать проявление своего темперамента. Кроме того, по его мнению, образ жизни матери во время беременности оказывает влияние на темперамент ребенка.

Он наивно полагал, что каждый ребенок, родившийся без патологий, может вырасти в высоконравственную личность, если ему будут созданы благоприятные условия для воспитания. Имея естественнонаучное образование, он осознал, что от природы каждый человек получает комплекс наследственных задатков, которые развиваются в процессе жизни. В первые 12-14 лет окружающая среда целиком определяет процесс формирования личности и нравственный тип взрослого человека.

Лесгафт составил свою классификацию нравственных типов на основе собственных наблюдений за детьми. Е.Ш. Бух подробно описал «нравственные типы по-Лесгафту» [9].

Так лицемерный тип, по мнению Лесгафта, мог появиться при отсутствии влияния со стороны взрослых, а также при воспитании в семье пьющих родителей. Мягко-забитый тип формируется, когда страстно любящая мать ограждает ребенка от малейших забот и затруднений. Честолюбивый тип вырастает при равнодушии к ребенку со стороны родителей, а злостно-забитый может появляться в атмосфере злобы, грубости, недоверия, запретов и оскорблений. Добродушный нравственный тип является результатом постоянного общения с любящим высоконравственным воспитателем на лоне природы, а трудолюбивый тип формируется, как правило, в необеспеченных семьях, где родители добивались всего благодаря постоянному упорному труду.

Идеи о роли воспитания в формировании личности в отечественной традиции были скорее правилом, нежели исключением. Российские естествоиспытатели отводили важное место процессу воспитания, не отрицая, конечно, роль природных задатков. Идеи Д. Дидро о том, что развитие определяется равным сочетанием влияния наследственных факторов и воспитания, не потеряли своей актуальности и в XX в. Подтверждением тому могут служить слова выдающегося отечественного врача-невропатолога и физиолога В.М. Бехтерева: «Многие не отдают себе даже ясного отчета в том, какое значение в жизни человека имеет воспитание, и наивно воображают, что человеческая личность предуготовляется от природы, и то, что называется воспитанием, сводится лишь к приобретению некоторых внешних особенностей человеческой личности - манеры держаться, внешних форм обращения с другими» [10, с. 358]. В.М. Бехтерев полагал, что все приобретения человеческой личности добываются путем постоянного упражнения и создания навыков, совокупность которых и составляет то, что называется воспитанием.

Новую веху в истории психиатрии открыл Зигмунд Фрейд (1856-1939), выдвинувший в 1896 г. концепцию психоанализа. По Фрейду, движущими силами психического развития служили врожденные и бессознательные влечения, определяющие поступки и мотивы человека. С 1897 г. психиатр начал проводить систематическое самонаблюдение, которое тщательно записывал в дневниках. В своей книге «Толкование сновидений» (1900) он впервые представил свои воззрения на психическую природу человека. Затем вышли в свет его книги «Психопатология обыденной жизни» (1901), «Тотем и табу» (1913), «Я и оно» (1923). Идеи, выдвинутые З. Фрейдом, стали приобретать популярность, в том числе и в России, книги его стали переводиться на многие языки, появились сторонники и последователи психоанализа. Психоанализ еще раз заставил педагогов обратить внимание на внутренние мотивы, определяющие многие ориентиры в деятельности каждого ребенка.

Осознание биологической природы человека, а также полученные наукой данные по физиологии сложных поведенческих процессов к началу XX столетия привнесли в образование понимание психической стороны индивида как сложной биосоциальной категории.

В первой четверти XX в. российская философская мысль неоднократно обращалась к идеям педологии, науки о развитии ребенка, созданной американским психологом С. Холлом (1864-1924). Он в 1883 г. создал первую в США экспериментальную лабораторию, занимавшуюся изучением психологии подростков. Сотрудники лаборатории С. Холла разрабатывали анкеты для изучения психических особенностей ребенка. Статистически обработанные ответы помогали представить особенности психики детей разных возрастов.

Холл пришел к выводу: в основе формирования личности ребенка лежит биогенетический закон Э. Геккеля (1866). Геккель полагал, что организм в своем эмбриональном развитии проходит основные этапы своего филогенеза. Аналогично ему С. Холл перенес биогенетический закона на закономерности развития психики человека, доказывая, что онтогенез психики ребенка кратко повторяет ее эволюцию в историческом развитии. В выдвинутой теории рекапитуляции он постулировал, что последовательность и особенности каждого этапа жизни заложены природой, поэтому отклониться от какой-либо стадии развития не представляется возможным.

С. Холл заложил основы педологии - комплексной науки, в основе которой была идея педоцентризма, согласно которой ребенок должен стать центром исследования ученых различных специальностей, как медико-биологических, так и психолого-педагогических.

Педология быстро распространила свои идеи в различных странах. Популярность новой науки можно объяснить главным образом ее ориентированностью на практические нужды школы. Педагоги постоянно сталкивались с проблемой индивидуального различия в физическом, психическом и социальном аспекте здоровья детей. Пропагандистами педологии стали ученые-биологи и медики, так как они владели методиками изучения физических показателей у детей, чего не было у психологов. Начиная с 1920-х годов в педологии наиболее активно стала изучаться психологическая составляющая личностного развития ребенка, оставив остальные аспекты исследований на второй план. Затем термин «педология», который ввел ученик С. Холла О. Кристиен, был заменен новым - *child study* (изучение ребенка). В Америке и в Европе большую популярность приобрело педологическое движение, активными деятелями которого стали Э. Мейман, Д. Сели, В. Штерн, Э. Клапаред [1].

Педологической проблематикой увлеклись и российские мыслители. Педология признавала роль наследственности и внешних факторов в развитии ребенка. Известный русский психолог Л.С. Выготский в своей лекции 1930-х годов писал: «Педология не изучает законы наследственности как таковые, а изучает роль наследственности в развитии» [11, с. 52-53]. Сама проблема наследственности ставилась в педологии иначе, чем она ставилась в генетике. Педологи имели дело не с менделирующими признаками, скажем, как окраска глаз или окраска волос, а изучали сложные характеристики, которые могут изменяться в развитии. Педологов интересовали признаки, в формировании которых оказывают совместное влияние наследственные задатки и окружающая среда.

Русские педологи были в основном сторонниками взгляда на доминирующую роль среды в развитии личностных качеств ребенка. На различных конференциях и съездах по вопросам обучения и воспитания детей в 1920-е годы проходила ожесточенная полемика между генетическим и социологическим подходом на проблему детской дефективности и одаренности. Известный отечественный педолог А.Б. Залкинд (1889-1936) считал, что у каждого человека имеются огромные возможности для физического и умственного развития, отрицая представления генетиков в отношении предопределенности многих психических признаков генами. Он был категорически против признания массовой беспризорной детворы наследственными психопатами, считая, что негативное «био» не должно снимать ответственность с «социо» [12].

В противовес Залкинд П.П. Блонский (1884-1941) констатировал, что генетические факторы определяют процессы становления психики. Наследственность, по его мнению,

влияет на физиологические особенности человека, предрасположенность к болезням, а среда лишь является условием для их проявления. Блонский не принимал тезис о возможности ускорения темпа развития, так как темп умственного развития не связан с пластичностью нервной системы, а пропорционален темпу соматического развития, ускорение которого невозможно. При организации процесса обучения педагогам, по его мнению, необходимо провести ориентацию на личностные особенности ребенка [13].

Подобную точку зрения развивал П.Ф. Каптерев (1849–1922). Он считал, что школа должна учитывать природные способности учащихся, следовать их склонностям и вкусам. По его мнению, воспитание не способно изменить человека, так как оно не всемогуще. Резкой критике он подверг философские концепции воспитания Локка и Гельвеция, опровергая тезис о ведущей роли воспитания в формировании индивидуальных особенностей человека. Каптерев неоднократно подчеркивал, что наряду с общечеловеческой природой у каждого есть еще наследственная природа, полученная от своих ближайших и отдаленных родственников и предков. Именно этой наследственной природой, по мнению мыслителя, люди наиболее отличаются друг от друга [14].

К сожалению, идеи П.Ф. Каптерева не совпали с господствующей точкой зрения партии на образование. В 1920-е годы в советской педагогике царило представление о всемогущей роли воспитания. «Новаторы» от Наркомпроса даже вынашивали идею о коллективном воспитании детей. Нарком просвещения А.В. Луначарский, например, выступил с таким предложением, чтобы дети воспитывались оторванно от семьи в специализированных интернатах. Для воспитанников детских домов, по его мнению, отцом должно было стать государство, а матерью - вся рабоче-крестьянская общественность. «Если бы мы избавились от нашей бедности, я бы сказал, что детский дом - лучшая форма воспитания, вырывающая ребят из семейной обстановки с ее мещанским укладом», - писал Луначарский [15, с. 11].

П.Ф. Каптерев с болью смотрел на то, что в новой советской педагогике ни о каком развитии личности не могло быть и речи, так как детей массово загоняли в школы и учили по шаблону. Окончательную роль в судьбе Каптерева сыграла Н.К. Крупская, которая в 1921 г. написала отрицательную рецензию на его статью. О ее отношении к идеям Каптерева говорит фраза: «Каким затхлым духом веет от всего этого, и как далек П.Ф. Каптерев от современной молодежи...» [16, с. 128]. После этой рецензии на 60 лет был наложен запрет на труды Каптерева, и только в 1982 г. вышли его «Избранные педагогические сочинения».

Приведенный историко-философский анализ взглядов выдающихся мыслителей прошлого о причинах, влияющих на становление личности, помогает понять, что уже с античных времен люди пришли к пониманию внутренних и внешних причин развития человека. На протяжении многих веков одной из центральных философских проблем стала полемика о возможностях воспитания в формировании нравственно-духовной сферы личности. Педагогика к началу XX в., то есть к моменту появления генетики человека, уже накопила большой багаж знаний о закономерностях психического развития ребенка, пришла к выводу о влиянии наследственных задатков в определении характера, темперамента, способностей каждого индивидуума. Для дальнейшего изучения генетики психологических особенностей силами профессиональных ученых философской и педагогической мыслью была подготовлена благодатная почва.

В 1920-е годы в советской педагогике появилось направление, получившее название «биогенетическое», лидером которого выступал П.П. Блонский. Биогенетическая педагогика отстаивала целесообразность учета биологических особенностей ребенка в отборе содержания и методов обучения. Положения, разработанные школой Блонского, помогали переориентировать учебный процесс таким образом, чтобы в центре его оказалась личность ребенка с ее индивидуальными задатками. В качестве оппонирующего течения в советской педагогике в тот же период возникло «социогенетическое» направле-

ние педагогики во главе с А.Б. Залкиндом. Оно было пропитано идеями поиска новых методов воспитания, направленных на формирование людей нового типа.

Концепции, постулирующие ведущую роль среды в формировании личности человека, были созвучны социальному заказу советского общества - в короткий исторический срок преодолеть наследие капитализма и сформировать «нового человека». Эта идея была более доступна для понимания у народа, нежели представление о роли абстрактной наследственности. Понравилась эта мысль и идеологам строительства социализма, так как она вселяла уверенность в возможности при целенаправленной и четкой организации воспитания и пропаганды получения быстрых изменений в психике детей в нужном для общества направлении. Вера в колоссальную роль среды в развитии человека на определенном этапе сыграла не последнюю роль в критике отечественной генетики человека.

Генетика человека в СССР была вовлечена в общественно-политические коллизии, которые были тесно связаны с обсуждением вопросов воспитания. Проблема роли наследственных и социальных факторов в формировании личностных качеств остается актуальной и по настоящее время. Интерес к ней далеко не праздный, так как связан с одной из важнейших сфер человеческой жизни - образованием и воспитанием молодого поколения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Марцинковская Т.Д. История психологии. - М.: Академия, 2007. - 544 с.
2. Материалисты Древней Греции. - М.: Госполитиздат, 1955. - 238 с.
3. Платон. Государство // Собрание сочинений в 4 т. Т. 3. - М.: Мысль, 1994. - С. 79-420.
4. Аристотель. Поэтика // Аристотель. Сочинения в 4 т. Т. 4. - М.: Мысль, 1984. - С. 645-680.
5. Локк Д. Мысли о воспитании // История педагогики и образования / под ред. З.И. Васильевой. - М.: Академия, 2008. - 432 с.
6. Новичкова Г.А. Историко-философские очерки западной педагогической гии. - М.: ИФ РАН, 2001. - 368 с.
7. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. - М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. - 576 с.
8. Фролов И.Т. Избранные труды. В 3 т. Т. 3: О человеке и гуманизме. - М.: Наука, 2003. - 789 с.
9. Бух Е.Ш. Человековедение по Лесгафту. - М.: Лаватера, 2005. - 44 с.
10. Каганович А.А. Проблема формирования личности в истории отечественной ки. - Ульяновск: Обл. тип. «Печатный двор», 2007. - 320 с.
11. Выготский Л.С. Лекции по педологии. - Ижевск: Удмуртский университет, 2001. - 304 с.
12. Залкинд А.Б. Педология: Утопия и реальность. - М.: Аграф, 2001. - 464 с.
13. Блонский П.П. Педология: Учебник для высш. пед. учеб. заведений. - М.: Госучизд, 1934. - 338 с.
14. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1982. - 704 с.
15. Луначарский А.В. Детский дом // Журнал Главсоцвоса НКП. - 1929. - № 1-2. - С. 11-12.
16. Заварзина Л.Э. Педагогика: исторические портреты. - Воронеж: Черноземье, 1997. - 128 с.

REFERENCES

1. Martsinkovskaya T.D. Istoriya psihologii [History of Psychology], Moscow. Akademiya. 2007. 544 p.
2. Dynnik M.A. (ed.) Materialisty Drevney Gretsii [Materialists of Ancient Greece]. Moscow. Gospolitizdat. 1955. 238 p.
3. Platon Gosudarstvo. Sbranie sochineniy v 4 tomah [State. Collected works in 4 volumes]. Vol. 3. Moscow. Mysl. 1994. Pp. 79-420.
4. Aristotel Poetika [Poetics]. Sochineniya v 4-h t. [Aristotle. Compositions in four 4 volumes]. Vol. 4. Moscow. Mysl. 1984. Pp. 645-680.
5. Lokk D. Myisli o vospitanii [Thoughts about education]. Istoriya pedagogiki i obrazovaniya [History of pedagogics and education]. Moscow.Akademiya. 2008. 432 p.

6. Novichkova G.A. Istoriko-filosofskie ocherki zapadnoi pedagogicheskoi antropologii [Historical and philosophical essays of Western pedagogical anthropology]. Moscow. IPh RAS Pub. 2001. 368 p.
7. Ushinskii K.D. Chelovek kak predmet vospitaniya: Opyt pedagogicheskoi antropologii [Man as an object of education: The experience of pedagogical anthropology]. Moscow: FAIR-PRESS. 2004. 576 p.
8. Frolov I.T. Izbrannye trudy. V 3 tomah [Selected works. In 3 volumes]. Vol. 3. O cheloveke i gumanizme [About man and humanism]. Moscow. Nauka. 2003. 789 p.
9. Buh E.SH. Chelovekovedenie po Lesgaftu [Lesgaft Human Studies]. Moscow. Lavatera. 2005. 44 p.
10. Kaganovich A.A. Problema formirovaniya lichnosti v istorii otechestvennoi pedagogiki [The problem of personality formation in the history of Russian pedagogy]. Ul'yanovsk. Oblastnaya tipografiya Pechatnyi dvor. 2007. 320 p.
11. Vygotskii L.S. Lekcii po pedologii [Pedology lectures]. Izhevsk: Udmurtskii universitet. 2001. 304 p.
12. Zalkind A.B. Pedologiya: Utopiya i real'nost' [Pedology: Utopia and Reality]. Moscow. Agraf. 2001. 464 p.
13. Blonskii P.P. Pedologiya: Uchebnik dlya vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedenii [Pedology: A Textbook for Higher Educational Institutions]. Moscow. Gosuchizdat. 1934. 338 p.
14. Kapterev P.F. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya [Selected pedagogical compositions]. Moscow. Pedagogika. 1982. 704 p.
15. Lunacharskii A.V. Detskii dom [Children's Home]. Zhurnal Glavsocvosa NKP [Journal of Glavsotsvos NKP]. 1929. No 1-2. Pp. 11-12.
16. Zavarzina L.E. Pedagogika: istoricheskie portrety [Pedagogy: historical portraits]. Voronezh: Chernozem'e, 1997. 128 p.

Информация об авторе:

Фандо Роман Алексеевич, кандидат биологических наук, заместитель директора по науке, Институт истории естествознания и техники им. С.И. Вавилова РАН, г. Москва, Россия
fando@mail.ru

Получена: 18.07.2018

Для цитирования: Фандо Р.А. Многовековой спор о роли наследственности и воспитания в развитии личности: история вопроса. Историческая и социально-образовательная мысль. 2018. Том. 10. № 4 -1. с.88-97.
DOI: 10.17748/2075-9908-2018-10-4/1-88-97.

Information about the author:

Roman A. Fando, Candidate of Biological Sciences, Deputy Director for Science, S.I. Vavilov Institute for the History of Science and Technology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia
fando@mail.ru

Received: 18.07.2018

For citation: Fando R.A. Centuries-old dispute about a role of hereditary and education for development of personality: history of problem. Historical and Social-Educational Idea. 2018. Vol. 10. no.4 -1. Pp. 88-97.
DOI: 10.17748/2075-9908-2018-10-4/1-88-97. (in Russ)