

ОЧЕРКИ О П.П. БЛОНСКОМ



Представленные материалы подготовлены П.Г. Щедровицким в рамках проекта «Философия России XX века». Они служат для ознакомления с творчеством философа и для популяризации его работ. Еще одной задачей является сбор редких сведений о мыслителе и анализ малоизвестных тем его творчества.

Все материалы опубликованы на официальной странице П.Г. Щедровицкого в фейсбуке: <https://www.facebook.com/petr.shchedrovitskiy>

А также на официальной странице проекта ВКонтакте: <https://vk.com/rusphilosophy>

В конце каждого очерка дается ссылка на соответствующий пост в фейсбуке, где, ко всему прочему, часто можно найти дискуссии по теме.

При цитировании или использовании материала упоминание источника обязательно. Все права защищены ©

Официальная страница проекта «Философия России XX века»: <https://shchedrovitskiy.com/>

Вводный очерк.....	4
Педагогические идеи Ч.1.	6
Педагогические идеи Ч.2.	9
Педагогические идеи Ч.3.	12
Педагогические идеи Ч.4.	15
Педагогические идеи Ч.5.	18
Автобиография Ч.1.	20
Автобиография Ч.2.	22
Задачи и методы новой народной школы Ч.1.	25
Задачи и методы новой народной школы Ч.2.	28
Задачи и методы новой народной школы Ч.3.	31
Марксизм как метод решения педагогических проблем.....	34
Критика теории моральной дефективности	37
Очерки детской сексуальности Ч.1.....	40
Очерки детской сексуальности Ч.2.....	43
Проблема реальности у Беркли	46
Философия Плотина Ч.1.....	48
Философия Плотина Ч.2.....	51
Новая методология.....	54
Память и мышление	56
Генетическая теория памяти	59
Аффективная память	62
Воображение и память.....	65
Образование значения слова	67
Начало развития вербальной памяти	70
Мышление и речь Ч.1.	73
Мышление и речь Ч.2.	76
Мышление и речь Ч.3.	79

ВВОДНЫЙ ОЧЕРК

«Самые любимые мои собеседники — люди не моей специальности»

П.П. Блонский

Павел Петрович Блонский родился 26 мая 1884 года в Киеве. В 1902 году поступил на историко-филологический факультет Университета св. Владимира, который окончил в 1907 году, получив золотую медаль за работу «Проблема реальности у Беркли».

Интересовался античной философией, опубликовал ряд работ по гносеологии и этике. Переехав в Москву, стал вольнослушателем на историко-филологическом факультете Московского университета, по окончании которого в 1910 году был оставлен на кафедре философии для подготовки к профессорской деятельности.

С 1913 года — приват-доцент. Примкнул к партии эсеров, неоднократно подвергался аресту, однако в 1917 году порвал с ними, сблизился с большевиками. После революции испытывал нужду, занялся преподавательской деятельностью. Познакомился с Г. И. Челпановым, при содействии которого окончательно переехал из Киева в Москву и занялся психологическими исследованиями, став аспирантом Челпанова.

С 1919 года руководит Московской академией народного образования. Его взгляды всё больше расходятся с взглядами Челпанова, поскольку Блонский стремится к перестройке психологии на основе материалистического мировоззрения. Блонский был не столько материалистом, сколько противником интроспекционизма, который к тому времени уже давно утратил позиции на Западе под натиском бихевиоризма, однако сохранял позиции в России, где у него были такие известные сторонники, как Г. И. Челпанов, Н. О. Лосский, С. Л. Франк и др. Противопоставляет интроспекционизму естественнонаучный подход. Рассматривая психологию как науку о поведении, повторяет постулаты бихевиоризма.

В 1920-е гг. исключительно плодотворен, выпустил ряд учебников, в том числе школьных, статьи его публикуются за рубежом. По рекомендации Н. К. Крупской становится членом научно-педагогической секции Государственного ученого совета, участвует в разработке учебных программ и в школьной реформе, пользуется поддержкой А. В. Луначарского.

В 1924—1928 годах заинтересовался педологией, позднее разочаровался в ней. Тем не менее, спорил со сторонниками «социогенетизма», т. е. формирования характера средой: считал, что заложенные природой стадии развития человека (которые он понимал сугубо материально) нельзя ускорить. Позднее в книге «Очерки детской сексуальности» (1935) выступает с критикой психоанализа.

Круг исследуемых им проблем был чрезвычайно широк. В частности, разрабатывал проблемы, смежные для психологии и педагогики. Сформулировал генетическую (стадиальную) теорию памяти, согласно которой различные виды памяти — моторная, аффективная, образная и вербальная — описываются как этапы развития человека, его речи и мышления, изменения им окружающей действительности.

В конце жизни работал в Институте психологии в Москве, болел туберкулёзом. После выхода постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях...» (1936) подвергся травле, были арестованы два его сына.

Умер 15 февраля 1941 г. от туберкулёза, находясь в больнице.

После смерти его имя около 20 лет не упоминалось в психологической литературе, тем более, что в советской психологии в то время одержали верх сторонники «социогенетизма», а Блонский всегда был противником этой теории.

Своей научной школы не создал, хотя многие его идеи развивает ряд современных психологов.

Основные труды:

«Проблема реальности у Беркли» (1908).

«О национальном воспитании» (1915).

«Философия Плотина» (1918).

«Педология» (1934).

«Очерки детской сексуальности» (1935).

«Память и мышление» (1935).

В фейсбуке: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2186915228062029>

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ Ч.1.

«Еще гимназистом старших классов я любил смеяться, издеваясь над нелепостями гимназического воспитания, и, когда я пришел в университет, нелепости университетской педагогики уже не были для меня неожиданностью. Но только значительно позже я понял, что мой юношеский смех был поверхностен, что то, над чем я потешался, было не смешно, а гнусно. Это произошло, когда я понял, что все воспитание было очень, очень разработанной системой воспитания тупого и бессовестного человека. И тогда я стал ненавидеть такое воспитание, о котором мало пишут и говорят, но которое зато делают»

П.П. Блонский

Творчество П.П. Блонского многогранно. Ему принадлежат фундаментальные труды по философии, психологии и педагогике. Последний аспект его творчества обстоятельно рассмотрен в статье А.А. Никольской «Значение П.П. Блонского в истории психологии». Приводим выдержки оттуда:

«Характеризуя истоки своих научных взглядов на вопросы воспитания и развития, П.П. Блонский указывал на идеи великих педагогов — «реформаторов воспитания». Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой — вот те имена, на авторитет которых он опирался с самого начала своей педагогической и научной деятельности. Что же прежде всего привлекало П.П. Блонского в их творчестве, каковы те идеи, которые он наиболее ценил и развивал? Ему глубоко импонировали гуманизм и демократизм взглядов этих выдающихся деятелей культуры и науки, их стремления сделать знания доступными народу, попытки научно обосновать педагогику, найти пути познания законов духовной жизни человека и на этой основе строить систему воспитания и обучения. Горячий отклик у П.П. Блонского нашло положение о необходимости уважать личность ребенка, считаться с его интересами, всемерно развивать в ходе воспитания и обучения самостоятельность мышления и активность личности ребенка, пробуждать у него стремление к самовоспитанию и самосовершенствованию. Классики педагогики обосновывали необходимость серьезного трудового воспитания всего подрастающего поколения. Эти мысли представлялись П.П. Блонскому краеугольным камнем педагогической науки. Идеи гуманизма, демократизма, уважения к личности ребенка, всестороннего познания и развития ребенка, трудовой политехнической школы красной нитью проходят через все творчество П.П. Блонского. На этих идеях основана советская система воспитания и обучения в целом, они служат исходными принципами современного подхода к решению воспитательных задач. И немалая заслуга в этом принадлежит П.П. Блонскому.

Во главу угла всей воспитательной системы П.П. Блонский поставил задачу формирования всесторонне развитой личности, основанного на ее всестороннем изучении. «Именно личность ребенка,— писал он,— во всем ее своеобразии — основа правильного воспитания. Ведь пробуждать и развивать изнутри эту личность может лишь тот, кто знает сущность этой личности и законы развития ее».

Рассматривая задачу формирования всесторонне развитой личности как основную цель всей организации воспитания, П.П. Блонский при ее реализации

последовательно проводил два основных принципа: принцип гуманизма и принцип развития. Он решительно выступил против воспитания, основанного на насилии, подавлении ребенка, на наказаниях. В конечном счете, доказывал он, такое воспитание всегда является малопродуктивным. Только знание особенностей личности ребенка — основа правильного воспитания. Если воспитатель хочет добиться подлинного достижения целей воспитания, он должен обратиться к собственным силам воспитываемой личности, опереться на пробуждение и развитие внутренних духовных сил ребенка. «Самое действенное и плодотворное воспитание такое, которое обращается к собственным силам воспитываемой личности, действует на последнюю не посредством внешнего воздействия, но, так сказать, изнутри». Он был убежден, что только на основе познания природы ребенка и учета его потребностей и интересов можно добиться у него нужных качеств, т.е. добиться желаемых целей воспитания.



Яркое воплощение в творчестве П.П. Блонского нашел принцип развития, составляющий одно из ведущих положений современной психологической науки. Анализируя процесс формирования личности, П.П. Блонский подчеркивал, что «личность есть то, что не дается, но образовывается». Ребенку в процессе развития, отмечал он, приходится преодолеть огромный путь от родившегося «кусочка мяса» до современного цивилизованного человека. Воспитатель должен рассматривать личность ребенка не как сложившуюся, а как складывающуюся, формирующуюся. «Большая ошибка,— писал П.П. Блонский,— описывать личность, как нечто неподвижное и сразу данное. Личность есть динамическое понятие». Она «приобретается человеком, как конечный результат его внутреннего организовывания». Формирование личности, настойчиво подчеркивал П.П. Блонский, процесс сложный, напряженный и не всегда безболезненный. Поэтому воспитатель должен быть очень внимателен и чуток к этому процессу, тактично и ненавязчиво помогать развитию личности. Настаивая на этом положении, П.П. Блонский вместе с тем предостерегал от того, чтобы внимание к личности ребенка не превращалось в культ детской личности. Оно должно представлять собой «внимание к процессу формирования в ребенке личности, внимание к тем динамическим законам, которые управляют складыванием и организовыванием здоровой и уравновешенной личности будущего культурного человека». Процесс формирования личности, как и вообще весь процесс воспитания, П.П. Блонский трактовал как непрерывно продолжающийся активный процесс, в котором активны обе стороны — и воспитатель, и воспитуемый. Он горячо выступал против понимания воспитанника только как объекта воспитания, пассивного продукта воспитательных воздействий. В этой связи он дал обоснованную критику педагогических теорий, базирующихся на понимании воспитанника как пассивного существа, обосновал необходимость рассматривать человека, и в частности ребенка, как активное существо, а отнюдь не пассивный результат внешних воздействий. При этом, подчеркивал он, важнейшую сторону активности человека составляет активность социальная. Начинаясь в раннем детстве, под влиянием внешних воздействий процесс воспитания продолжается, по существу, всю жизнь человека и должен превратиться в конечном счете в процесс самовоспитания, в процесс сознательного построения человеком своей личности. С помощью внешних воздействий надо пробудить внутренние силы и стремление к самосовершенствованию. «Воспитанник должен быть

не только объектом воспитания, но и субъектом его; в воспитании надо опираться на самодеятельность воспитанника».

Организуя процесс воспитания, отмечал П.П. Блонский, надо стремиться сделать его «возможно последовательней и непрерывней», обеспечивать преемственную связь поколений. Задача воспитания, по мнению П.П. Блонского, применима не только к подрастающим поколениям, но и к взрослому населению (с учетом, конечно, специфических форм воспитательного воздействия). Задачи воспитания, считал он, надо рассматривать не только как педагогические, но и как социальные; социальная политика должна смыкаться с социальной педагогикой.

Придавая огромное значение воспитанию и отмечая его большие возможности, П.П. Блонский в то же время подчеркивал, что эти возможности не безграничны и воспитание с необходимостью должно опираться на познание объективно существующих закономерностей развития человека, в особенности детского развития. «Воспитание,— писал он, — играет огромную роль, влияя на темпы и полноту развития, но оно не превращает это развитие в нечто весьма капризно и весьма произвольно изменяющееся. При любом воспитании ребенок — сперва грудной младенец, потом малютка и т.д., и подростком бывает раньше, чем станет юношей. Мы видим, что развитие ребенка происходит строго последовательно, и надо знать этот ход детского развития, чтобы лучше уметь воспитывать детей». Такая постановка вопроса нацеливает на серьезное научное исследование различных аспектов возрастного развития, изучение факторов и условий, его определяющих, помогает избежать необдуманного прожектерства в постановке и решении проблем воспитания и развития».

В фейсбуке: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2188338931252992>

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ Ч.2.

«Наше поведение понятно только как история поведения»

П.П. Блонский

Продолжаем рассматривать взгляды П.П. Блонского на воспитание, опираясь на статью А.А. Никольской «Значение П.П. Блонского в истории психологии». В следующем фрагменте автор анализирует подход Блонского к воспитанию целостной личности, к проблеме психологии желания и мотивации. Приводим выдержки из работы:

«В подходе к исследованию закономерностей детского развития П.П. Блонский продолжал традицию КД. Ушинского, понимавшего ребенка как единое психобиологическое существо, изучая которое необходимо рассматривать в единстве его духовную и физическую сторону, учитывать взаимовлияние психического и физического развития. Только всестороннее знание ребенка, считал П.П. Блонский, основанное на комплексном изучении различных сторон и уровней психической и физической деятельности человеческого организма, может дать воспитателю возможность организовать жизнь воспитанника, обеспечивающую его всестороннее развитие.»

Идея целостного подхода к человеку как единому психобиологическому существу нашла воплощение в концепции П.П. Блонского о сущности и происхождении психической жизни, в основу которой он положил три главные идеи: развития; потребностей и интересов как двигателей развития психической жизни; зависимости реакции субъекта на внешние воздействия от силы или слабости природной нервно-психической организации.

Реализуя идею развития, П.П. Блонский представил становление и совершенствование психики как ряд последовательных эволюционных этапов от примитивных форм психического отражения (сон) до высших его форм, выражающихся в разумном человеческом поведении, основанном на логическом мышлении и социальной активности. При этом в процессе эволюции человеческой психики высшие формы не уничтожают низшие, а преобразуют их деятельность, «напластовываются» на них. Поэтому человеческая психика есть синтез психических проявлений разных уровней, в котором, не зная низших форм, нельзя по-настоящему понять и высшие. Сформулированный П.П. Блонским тезис — «наше поведение понятно только как история поведения» — стал для своего времени крылатым выражением в психологии и сохраняет свое значение до сих пор.

Исходя из такого «синтетического» представления о характере психической жизни, П.П. Блонский на основе огромного фактического материала, взятого из различных областей знания, и тонких психологических наблюдений повседневной жизни человека дал представление о различных уровнях психической деятельности, проявляющихся в различных формах поведения. При этом он сделал попытку проследить связь психологических черт с неврологическими, а психоневрологическое развитие связать с морфологическим и биохимическим.

Задача всестороннего комплексного исследования человека как целого во всем разнообразии проявлений его жизни и деятельности остро стоит в наше время, ибо только ее решение открывает пути научно обоснованного, действенного руководства

развитием человека на различных этапах его жизненного пути. Работа, проделанная П.П. Блонским в этом направлении, заслуживает внимательного изучения и анализа.

Важное значение для понимания психической жизни и человеческого поведения имеет развиваемое П.П. Блонским положение о потребностях и интересах как двигателе психического развития. «...Удовлетворение потребностей,— отмечал он,— укрепляя жизнь, создает предпосылки для новой неудовлетворенности, для возникновения, на почве удовлетворения первичных потребностей, новых потребностей. Этим объясняется постоянный рост потребностей, наша «вечная неудовлетворенность», которая, понимаемая как развитие потребностей, есть не что иное, как дальнейшее развитие жизни». Под этим углом зрения П.П. Блонский дал анализ особенностей психической деятельности разных уровней (сна, примитивного бодрствования, эмоционально-инстинктивной и интеллектуальной жизни), показав их зависимость в конечном счете от жизненных интересов человека.

П. БЛОНСКИЙ

ПЕДАГОГИКА

6-е издание.

ИЗДАТЕЛЬСТВО
«РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ»
МОСКВА—1924

Большое научное и педагогическое значение в этом плане имеют взгляды П.П. Блонского на сущность психологии желания и пути воспитания желаний и потребностей ребенка. Проследивая генезис желания, он показал взаимосвязи, непосредственные «стыки» между волевой и интеллектуальной сферами психической деятельности. Используя материалы наблюдения над грудным ребенком, он наглядно продемонстрировал, что желание рождается из противоречия между потребностями и возможностями их удовлетворения. «...Желание,— указывал он,— возникает из противоречия между нашими стремлениями и нашими силами. В том случае, когда мы не имеем возможности удовлетворить наши потребности, наши стремления переходят в желания». Если человек в силах овладеть предметом своего стремления (сам или с помощью других), то он это делает и тем самым удовлетворяет свою потребность. Если это ему не удастся, то либо человек истощается в

своих бессильных стремлениях и умирает сама потребность (а иногда и сам человек вместе с ней), либо стремление переходит в мысль о предмете. Такая мысль и есть желание. Но это — мысль особого рода. Она максимально близка к действию, это — страстная, движущая мысль, всегда эмоционально окрашенная, сопряженная с переживанием надежды и сомнения. Интеллектуальный характер желания определяется еще и тем, что человек при этом напряженно думает не только о средствах и способах его удовлетворения, но и о мотивировке, с помощью которой он может вызвать сочувствие и поддержку других людей. Таким образом, желание в трактовке П.П. Блонского предстает как сложное психическое образование, связанное с деятельностью разных психических сфер. При этом он справедливо подчеркивал, что при изучении желаний надо иметь в виду в конечном счете человека как целое, изучать не желание, а желающего человека. «Нужно,— писал он,— более глубоко и полно взять человека, как общественного человека. В конце концов мы должны прийти к пониманию психологии желающего человека, рассматриваемого как живущего в определенных общественных отношениях».

Исследование П.П. Блонским психологии желания стоит в ряду немногочисленных серьезных работ в этой области. Несмотря на важность этой проблематики, она

остаётся очень мало исследованной. «Желания в психологии, — остроумно замечал П.П. Блонский,— занимают настолько же малое место, насколько большое место занимают они в жизни человека». Значимость исследования этого вопроса для понимания реально живущего и действующего человека очевидна, и мысли П.П. Блонского в этой области должны получить развитие.

Изучая психологию желания, П.П. Блонский не ограничился теоретической стороной вопроса. Большое практическое значение имеют его выводы и рекомендации по воспитанию и регулированию потребностей и желаний, вытекающие из анализа психологического механизма желаний. Одну из основных задач воспитания, считал он, должен составлять сознательный контроль за количеством и качеством потребностей и желаний ребенка. Поскольку в онтогенезе желание всегда вначале выражается в форме просьбы или требования, обращенного к другим людям, от взрослого зависит удовлетворить или не удовлетворить это желание и тем самым способствовать росту новых желаний и потребностей или тормозить их. В этом взрослому важно соблюдать меру и такт. Нельзя допускать некритическое отношение к детским желаниям, идти на поводу у ребенка.

Принципом регулирования количества потребностей, по мнению П.П. Блонского, должно быть соответствие между потребностями ребенка и его силами, умением самому удовлетворить их. Если правильное соотношение между силами и потребностями ребенка будет нарушено, взрослый неминуемо превратится из опекуна ребенка в его слугу. Нерациональный рост потребностей пагубно сказывается на формировании личности в целом, влечет за собой развитие отрицательных черт характера (неоправданная требовательность, попрошайничество и т.п.). Однако, подчеркивал он, дело не только и не столько в количестве, но прежде всего в качестве потребностей и желаний, в их характере, их содержании, в том, на что они направлены. Богатство культурных и социально полезных потребностей (в труде, образовании и т.п.) обогащает личность, и их развитие следует поощрять и стимулировать. Таким образом, вопрос о воспитании детских потребностей и желаний П.П. Блонский связывал с общими задачами формирования личности, прежде всего ее нравственной стороны, с развитием нравственных представлений и понятий, с содержанием системы нравственных ценностей».

В фейсбуке: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2190107927742759>

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ Ч.3.

«Культура будущего — индустриально-коллективистическая культура, и только то образование, которое приобщается к этой культуре, есть подлинное образование»

П.П. Блонский

Продолжаем рассматривать взгляды П.П. Блонского на воспитание, опираясь на статью А.А. Никольской «Значение П.П. Блонского в истории психологии». В следующем фрагменте автор анализирует подход Блонского к перспективам воспитания личности, в частности затрагивается вопрос об образе будущего, для которого и воспитывается человек. Приводим выдержки из работы:

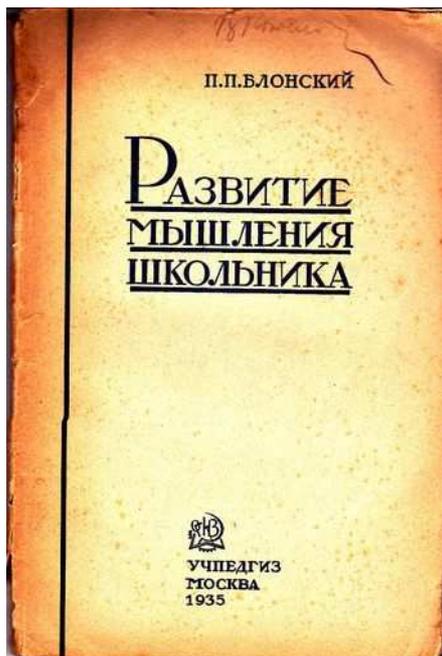
«Сохраняют свою актуальность и значимость и многие другие положения П.П. Блонского, относящиеся к различным аспектам формирования всесторонне развитой личности. Говоря о необходимости гармонического сочетания различных воздействий, обеспечивающих полноценное умственное, нравственное, эстетическое и физическое развитие подрастающих поколений, П.П. Блонский особо подчеркивал значение трудового воспитания и политехнического образования для всестороннего развития детей. Он явился пионером советской науки в этом вопросе и сформулировал в этой области основополагающие принципы.

Разработку основ трудовой школы П.П. Блонский связал с социальным прогрессом общества, показал необходимость политехнического, а не односторонне технического характера образования, его неразрывную связь с широким общим образованием, отражающим уровень современной науки и культуры. Содержание обучения в политехнической школе он мыслил как синтез гуманитарного и естественнонаучного образования, направленного в конечном счете на формирование четкого философского мировоззрения. Включая в содержание образования разные стороны научного знания, обеспечивающие полноценное интеллектуальное, нравственное и эстетическое развитие, П.П. Блонский подчеркивал, что образование только тогда достигает своей цели, когда оно будет базироваться на закономерностях возрастного развития, согласовываться с возрастными и индивидуальными возможностями воспитанников. Столь же важное значение он придавал педагогической осмысленности труда. Подлинная задача школы, считал П.П. Блонский, состоит в том, чтобы школа была детским трудовым сообществом, развивала у ребенка организаторские и творческие способности. Конечно, в ходе трудового обучения дети должны овладеть техникой трудовых действий, но главное в другом — в умении вообще организовывать свой труд. Трудовую школу П.П. Блонский рассматривал и как средство социального воспитания, формирования коллективистических отношений. В целом правильно организованная политехническая школа является лучшим средством всестороннего развития, так как «индустриально-трудовая школа, сочетающая знание с действием и образование с умением, является одновременно и школой воли, и школой интеллекта, воспитывая характер и образовывая мышление на одном и том же материале и в одном и том же процессе».

Уделяя огромное внимание вопросам воспитания всесторонне развитой и граждански зрелой личности, П.П. Блонский столь же серьезно занимался вопросами содержания образования и способов обучения, ибо без этого, по существу, недостижима цель воспитания. «Меня,— указывал он в воспоминаниях,— проблема образования интересовала не менее, чем воспитания, а может быть больше... Я всегда хотел видеть

детей народа очень много знающими. «Пичканье знаниями» я осуждал не за стремление дать знания, а за давание знаний в неудобоваримой форме неподготовленному для их усвоения уму». Всестороннее развитие с необходимостью предполагает и широкую, разностороннюю образованность.

Уже в начале 20-х гг. П.П. Блонский четко представлял значение и перспективы научно-технического прогресса. «Наш век,— утверждал он,— век техники». Поэтому «...техника должна стать центральным предметом действительно современной школы». «Культура будущего,— считал он,— индустриально-коллективистическая культура, и только то образование, которое приобщается к этой культуре, есть подлинное образование».



В педагогике XIX — начала XX в. шла острая борьба между сторонниками гуманитарного и естественнонаучного образования. Каждое из этих направлений содержало рациональное зерно. И подлинным решением вопроса о характере образования, отвечающего потребностям общественного развития, как справедливо подметил П.П. Блонский, является не выбор между тем или другим, а их соединение. «В понятие всестороннего образования входит как знание природы, так и знание человеческой жизни». Весь вопрос заключается в том, что нужно сделать, чтобы это соединение было не механическим, а органическим. В качестве такого объединяющего начала П.П. Блонский указал труд, так как «труд как раз и является взаимоотношением между человеком и природой. Трудовая школа поэтому есть единственная школа, дающая органический синтез гуманитарного и естественнонаучного образования». При этом, отмечал он, образовательным потребностям современного общества отвечает не всякий труд, а труд индустриальный, который органически требует соединения теоретического знания с умением, науки с техникой. Поэтому нужный синтез знания и действия дает только индустриально-техническая школа.

В соответствии с таким пониманием задач и характера школы П.П. Блонский намечал и содержание даваемого ею образования. Вокруг техники как центрального предмета он концентрировал, с одной стороны, науки о природе, а с другой — общественные науки. При этом он остро поставил вопрос о содержании преподаваемых предметов, о принципах их изучения. П.П. Блонский указал на необходимость коренного пересмотра содержания изучаемых дисциплин, ликвидации архаизмов. «В школе,— настаивал он,— должна изучаться современная наука в самой тесной связи с жизнью и практической деятельностью. Технике нельзя научиться только из книг; она усваивается на практике, но, конечно, в связи с наукой». Второй важный момент, на который обращал внимание П.П. Блонский, состоит в том, что программы по отдельным учебным предметам должны быть четко согласованы друг с другом и в идеале составлять органическое единство, поскольку целью школьного образования является «не агломерат отдельных наук, но синтетическое научное образование».

Понимая общую задачу образования как приобщение к культуре, П.П. Блонский отвел значительное место в содержании образования эстетическому воспитанию. Необходимым составным элементом образования он считал развитие правильного

эстетического вкуса, эстетических чувств, вообще понимания подлинной красоты окружающего мира. «По-моему, школа без техники — архаизм, а не современная школа. Но если школа без техники — вовсе не школа, то школа без искусства — уродливая школа». Школа обязана дать учащимся общую ориентировку в живописи, музыке, поэзии, а главное — всемерно побуждать к эстетическому творчеству.

Естественное место в содержании образования нашло у П.П. Блонского и физическое воспитание, которое кроме развития здоровья, грации, мужественности должно также развивать ловкость движений, необходимую для экономии и гигиены движений во время работы.

Намечая такое содержание образования, П.П. Блонский отчетливо понимал все трудности его реального воплощения, того, как это осуществить на практике, какие способы его достижения применить. И единственно правильный принципиальный путь для решения этой сложной задачи он видел в пробуждении внутренних творческих сил воспитанника, основанном на всестороннем изучении возрастного развития, на познании психологии развивающегося человека. «Образование,— подчеркивал П.П. Блонский,— есть процесс, требующий активного отношения к нему, и лучше всего говорить не “получать”, но “строить”, “делать” свое образование. Индустриально-трудовая школа дает образование посредством развития в своих учениках культурно-творческих сил».

Такая постановка вопроса определяла ведущую роль психологии в решении педагогических задач, намечала насущные проблемы для исследования. Изучению закономерностей возрастного развития, экспериментальному исследованию особенностей функционирования различных сторон детской психики (мышления, памяти и др.) П.П. Блонский посвятил многие годы. Результаты его трудов вошли в фундамент современных представлений о ребенке».

В фейсбуке: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2211633782256840>

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ Ч.4.

«Я считаю для себя величайшим счастьем, что жил в эпоху Октябрьской революции. Такие эпохи заставляют задумываться решительно над всем, ставят все под вопрос, обнажают самые скрытые основы. С другой стороны, вряд ли когда бывает что-либо хотя бы немного похожее на то огромное богатство творчества, которое проявляется в эти эпохи. Я счастлив, что дух Октябрьской революции вдохновлял меня в моей педагогике, какой бы слабой ни была эта педагогика сравнительно с тем, чем она должна была быть, чтобы хотя бы в малой мере быть достойной своего времени»

П.П. Блонский

Еще в дореволюционный период П.П. Блонский выступил с критикой старой школы. По его мнению, новая школа должна быть организацией не только учения, но и жизни ребенка, при этом ученики должны заниматься в школе и наукой, и трудом. Проблема новой школы в творчестве Блонского рассмотрена в статье А.В. Петровского и М.Г. Данильченко «П.П. Блонский как педагог и психолог». Приводим выдержки оттуда:

«Критикуя старую школу, Блонский много думал о том, какой должна быть школа в будущем. Еще в дореволюционное время он мечтал о школе, которая была бы организацией не только учения, но и всей жизни ребенка. "Мы должны, - писал в 1916 г. он в статье "Задачи и методы новой народной школы", - самым решительным образом отвергнуть проклятое обособление школы от жизни". В народной школе, говорил он, ребенок должен научиться жить. Жить означает не только познавать действительность, но и преобразовывать ее. Новая школа мыслилась им как самостоятельная детская община, характеризующаяся коллективной деятельностью учащихся.

Он проектировал школу, в которой ученики занимались бы одновременно наукой и трудом. Будущее общество, утверждал он в брошюрах "Школа и рабочий класс" и "Школа и общественный строй", написанных между февралем и октябрём 1917 г., станет индустриальным обществом, поэтому и школа будущего окажется индустриальной школой. Блонский утверждал, что школа в социалистическом обществе будет не только индустриальной, но и политехнической. Принцип соединения обучения с производительным трудом ляжет в основу трудовой, политехнической школы. В будущей школе наука утратит созерцательный характер, а труд перестанет быть механическим.

Свое понимание новой школы Блонский развил в ряде работ, написанных в первые годы Советской власти. Особое место среди них занимает его книга "Трудовая школа" (1919). Эта книга принесла ему всемирную известность. Здесь новая школа была обоснована как единая индустриально-трудовая школа. Блонский совершенно правильно указывал, что "не профессиональная школа, специализирующая подростка в определенной фиксированной профессии, но политехническая школа, дающая всестороннее научно-индустриальное образование, является современной школой. И такая школа гарантирует своим воспитанникам в качестве конечного результата равное приобщение к миру современной культуры". Соединяя знание с действием и образование с умением, такая школа является и школой воспитания воли и интеллекта, воспитательницей характера.

Она дает и социальное образование, поскольку индустрия, говорил Блонский, факт не только технический, но и социальный, она является базой социальных отношений и дает самый надежный ключ к пониманию их и воздействию на них.

Высказывания Блонского о задачах трудовой школы, его призыв к индустриализму в трудовом воспитании, подчеркивание огромной роли техники и индустрии в развитии общества имели большое значение. На них обратил внимание В. И. Ленин, когда читал книгу "Трудовая школа". Он сделал пометки там, где говорилось, что нашему обществу нужна индустриально-политехническая школа.*



Важное значение имело стремление Блонского творчески осмыслить вопросы содержания образования в советской школе. К числу главных требований он относил научность, идейно-политическую направленность обучения, учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Разрабатывая программу школьного образования, Блонский исходил из необходимости правильно соотносить содержание науки и учебного предмета. Только этим можно обеспечить связь обучения с жизнью. В противном случае неминуемо извращение научных знаний в школе. Необходимо, утверждал он, отобразить главное в науке, давать учащимся глубокие знания о природе, обществе и мышлении, а не "суррогаты наук". Он внимательно следил за развитием науки и техники, видел в их достижениях мощное средство школьного образования, последовательно выступал за то, чтобы все новое и передовое в развитии современной научной мысли оплодотворяло собой школьное образование.

Большое внимание уделял Блонский воспитанию активности и самостоятельности учащихся в процессе обучения.

Образование, говорил П. П. Блонский, это такой процесс, который требует активного отношения к себе, и лучше не "получать", а "строить", "делать свое образование". В связи с этим сохраняют интерес его высказывания о стимулировании активности и самостоятельности на основе интереса к учению и об организации активной самостоятельной деятельности, развивающей познавательные способности. Являясь активным существом, ребенок, говорил Блонский, томится от безделья, неподвижности и пассивного созерцания. По своей природе он ищет занятия. Ему надо оказать помощь в нахождении материала для самостоятельной работы, чтобы эта вечная тяга не оставалась без применения. "Вот почему, - заявлял Блонский, - вместо антипсихологической школы активного учителя и пассивно внимательных детей создается трудовая школа активных детей и внимательного учителя". Эта школа, соответствуя природе ребенка, "может быть прообразом идеального человеческого общества", так как она "есть самый естественный, самый психологический и потому самый верный путь от данной природы ребенка к высшему человеческому идеалу". Она сумеет вооружить ребенка умением научно работать, сумеет воспитать из него сознательного деятеля общественного развития, активного преобразователя природы и общества...

П. П. Блонский выступал сторонником "активных методов" обучения, обеспечивающих высокое качество знаний. Старая школа, говорил он, строила работу не на мысли, а на памяти учащихся. Образование, которое давала она, не способствовало развитию самостоятельного мышления ученика. В новой школе необходимо сделать учение интересным, увлекательным для ученика, удовлетворяющим его интеллектуальные запросы.

Одним из "активных методов" Блонский считал "исследовательский метод". Использование "исследовательского метода", по его мнению, способствует активному, критическому восприятию принятых положений, вооружает школьников умением ориентироваться в окружающей действительности, обеспечивает исследовательский подход к явлениям природы и общества, а также содействует формированию творческих способностей и самой потребности в творчестве. Высоко оценивая "исследовательский метод", Блонский указывал как на одну из его разновидностей на детский эксперимент. К разновидностям "исследовательского метода" он причислял и регулярные систематические наблюдения школьников над явлениями природы и общественной жизни. Выделялся им и "метод жизненных задач", который рассматривался как средство связи теории с практикой, путь вооружения учащихся способами решения практических задач».

В фейсбуке: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2214915855261966>

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ Ч.5.

«Речь - та область, где память и мышление теснейшим образом соприкасаются настолько, что трудно подчас решить, что в речи принадлежит памяти, а что - мышлению: то и дело одно переходит в другое»

П.П. Блонский

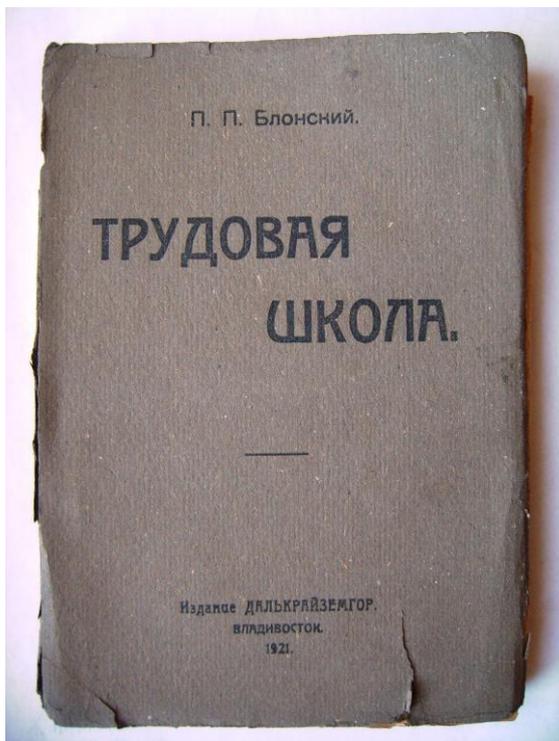
Представляет интерес поздний период творчества П.П. Блонского, когда были написаны его труды «Очерки детской сексуальности», «Память и мышление», «Развитие мышления школьника». Этот период вкратце рассматривается в статье А.В. Петровского и М.Г. Данильченко «П.П. Блонский как педагог и психолог». Приводим выдержки оттуда:

«Особое внимание следует обратить на работы, относящиеся к последнему - "собственно психологическому периоду" в творчестве П. П. Блонского. Мы имеем в виду книги "Очерки детской сексуальности", "Память и мышление", "Развитие мышления школьника" (все три книги были опубликованы в 1935 г.) и ряд статей. Перед читателями здесь открывается замечательное дарование зрелого ученого. Блонский отказался от своих механистических заблуждений с такой же научной честностью и добросовестностью, с какой в первые послереволюционные годы осудил свои идеалистические ошибки.

Подводящая итоги целой эпохи в развитии сексологической психологии и педагогики книга Блонского "Очерки детской сексуальности" представляет собой попытку дать правильное, марксистское решение этой важной проблемы. Главная опасность, которую констатировал автор и с которой он боролся, - это фрейдистские представления о гиперсексуальности ребенка, в особенности младенца. Здесь Блонский решительно порвал с тем объективизмом при изложении учения Фрейда, который свойствен его ранним психологическим и педагогическим сочинениям. Сосредоточив внимание на критике методов изучения и характере интерпретации детской сексуальности, Блонский убедительно показал психологическую несостоятельность фрейдизма, сближая "откровения" Фрейда и фрейдистов с "наукой богословов". Он не мог пройти мимо ханжеских и далеких от науки представлений о сексуально беспорочном ребенке, оказавшихся оборотной стороной фрейдистских эротических легенд. Он подчеркивал, что Фрейд, рассказывая сказки о сексуальности младенцев, отвлекал внимание от подлинных проблем полового развития, особенно в подростковом возрасте, и мистифицировал сексуальные эмоции и влечения. Анализируя переживания мальчиков и девочек разных возрастов, Блонский сумел обосновать главный тезис своего исследования: при нормальных условиях половое влечение пробуждается только в период полового созревания. "Очерки детской сексуальности" Блонского явились одной из первых работ, в которой вопросы полового развития ребенка, как и проблема формирования чувств, получили правильную научную интерпретацию. Но очерки были первым опытом построения научной теории детской сексуальности, и это объясняет их весьма существенные недостатки. Блонскому не удалось в должной мере преодолеть в своем анализе разрыв между половым развитием ребенка и развитием личности в целом, не удалось снять мнимую исключительность всей проблематики детской сексуальности, которая в конечном счете является лишь одной из сторон, пусть важной, особой стороной, проблемы формирования личности ребенка.

Книги Блонского "Память и мышление", "Развитие мышления школьника" и примыкающие к ним статьи ("Психологический анализ припоминания", "Проблемы

участия движения, практической деятельности и мышления в восприятии", "Психология доказывания и ее особенности у детей", "Психология желания") представляют собой обширный и незавершенный цикл трудов, в которых, опираясь на ленинскую теорию отражения, Блонский дает диалектический анализ процессов памяти, восприятия,



мышления и воли в связи с конкретной деятельностью человека в условиях обучения. Он формулирует генетическую, или стадильную, теорию памяти, рассматривая память в развитии, вскрывая связь с речью и мышлением, социальные корни ее развития. В противоположность сложившемуся в эмпирической психологии взгляду на существование четырех разорванных, не связанных между собой и неподвижных видов памяти (моторная, аффективная, образная и вербальная), Блонский видит в них четыре последовательных с точки зрения развития ступени (или уровни памяти), каждая из которых наряду с общими имеет и свои специфические законы. Он показывает, как память, поднимаясь в связи с развитием на более высокую ступень, приближается к мышлению. "Речь - та область, где память и мышление теснейшим образом соприкасаются настолько, что трудно подчас решить, что в

речи принадлежит памяти, а что - мышлению: то и дело одно переходит в другое". Здесь, как и во многих других проблемах, его внимание привлекают взаимосвязи, взаимопереходы, превращения одних функций в другие, что вообще характерно для советской психологии того времени.

В последних произведениях Блонского память, мышление не выступают в качестве самодовлеющих функций. Их развитие он теснейшим образом связывал с общим развитием человека, с изменением человеком природы. Анализируя в книге "Развитие мышления школьника" формирование мышления в младшем школьном возрасте, он связывает этот процесс с играми ребенка, а в подростковом возрасте - с процессом учения. Блонский намеревался осуществить обширную программу исследовательских работ по изучению комплекса психических процессов - восприятия, памяти, мышления, речи, воли и чувств - в их единстве и развитии. Оценивая последний период творчества Блонского, мы не можем не увидеть, какой простор обретает творческая мысль ученого, освободившись от сковывавших ее ошибочных методологических установок биологизации и механизации. Труды Блонского последних лет навсегда вошли в фонд работ, заложивших основы современной научной психологии».

В фейсбуке: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2216436451776573>

АВТОБИОГРАФИЯ Ч.1.

«Знание истории философии мне очень помогало в занятиях по истории педагогики, в чтении сочинений классиков педагогики. Признаться, мне и сейчас не ясно, что может понять человек, не знакомый с послекантовской философией, в сочинениях Песталоцци или Фребеля»

П.П. Блонский

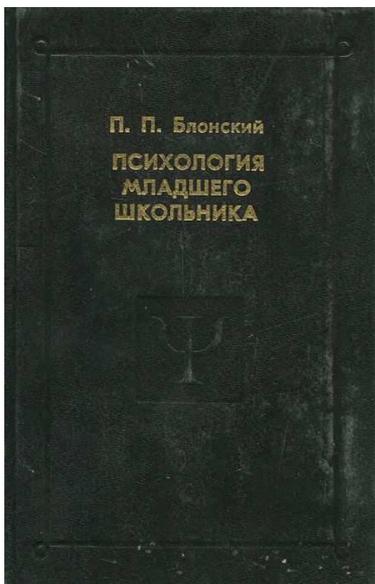
Эволюция педагогических взглядов П.П. Блонского обрисована в автобиографии «Как я стал педагогом», написанной для сборника в серии «Педагогические деятели в их высказываниях» (1928). Также она была напечатана в журнале «Народный учитель» (1928) с сокращенным названием. Творческая автобиография Блонского представляет чрезвычайный интерес, с одной стороны, для понимания особенностей его личности и времени, в которое он жил, с другой стороны, для выяснения истоков его научного творчества, его основных идей. Предлагаем вашему вниманию выдержки из работы, где Блонский рассказывает о своем становлении в качестве ученого:

«До конца университета я педагогией совершенно не интересовался, нигде ей не учился и ничего по ней не читал. В мое время в университете существовал только необязательный курс педагогики, но я ушел с первой же лекции. Ни одной педагогической книги я даже в руках не держал. Да и теперь книги по педагогике составляют приблизительно лишь одну двадцать пятую часть всех моих книг, и лежат они (за исключением, быть может, 10-15 книг) на самой нижней полке вместе со старыми журналами. Откровенно сознаться, я и сейчас считаю педагогическую литературу самой скучной в мире. Не люблю я и разговаривать на педагогические темы. И вовсе не случайно я не раз писал: "Учитель, будь человеком!"

Чем же я интересовался в гимназии и университете? Самообразованием, людьми и жизнью. В свое время я очень прилежно работал по тогдашним программам для самообразования, да и сейчас, насколько могу, я стараюсь держать себя в курсе самых различных наук. Конечно, это не удастся, как не удавалось и раньше, но к этому я всегда стремился и стремлюсь. Самые любимые мои собеседники - люди не моей специальности. Вероятно, некоторых удивит, что я всегда любил и люблю беллетристику и стихи. Кстати сказать, мое первое печатное произведение, напечатанное в одной из киевских газет в 15 лет, - стихи. Да и сейчас я иногда пишу, конечно только для самого себя, стихи и рассказы и очень доволен тем, что делаю это. Второе, чем я всегда интересовался, - это люди. Гимназистом я любил целыми часами наблюдать их, да и сейчас не прочь от этого. Особенно меня интересовало угадывать характеры. Больше всего я любил изучать людей самых верхних и самых нижних этажей общества. Изучать последних я имел большую возможность. Да и сейчас меня всегда тянет к ним, и в своих поступках я нередко считаюсь с ними. Обычно же на людях - в собраниях, гостях и т. п. - я держусь одиноко, Р стороне, предпочитая наблюдать над другими.

Интерес к людям и жизни сравнительно быстро, лет с 14-15, развился у меня в интерес к психологии и философии. Но здесь начались мои злключения. Традиционная университетская психология оказалась вовсе не такой, к какой я стремился. Я хотел, чтобы психология научила меня разбираться в характере и поведении людей, но я тогда еще не знал, что никакое эксплуататорское общество не потерпит такой психологии, ибо вовсе не в его интересах, чтобы были всем понятны характер и поведение эксплуататоров и их соратников. Вместо того, что я ждал, я наталкивался на мало

интересные для меня вопросы о душевной субстанции, психической причинности и т. п. Вот почему я переключался в конце концов на философию. Я изучал одну философскую систему за другой, но господствовавшие тогда философии не делали меня учеником какой-нибудь философской школы. В конце концов так я стал историком философии.



Итак, историк философии и отщепенец-психолог, но не педагог - так я рос студентом. Кроме философии и психологии, я интересовался еще, но в меньшей степени, филологией. Мои студенческие годы 1902-1907 (а родился я в 1884 г.) совпали с эпохой первой революции, и я не мог не увлечься ею. Как многие российские граждане, я проходил подпольный стаж, отбывал тюремную повинность в 1903, 1905 и 1906 гг., находился в бегах и т. п. Большим минусом для моего политического развития было то, что я работал тогда в партии социалистов-революционеров. Благодаря этому в политическом отношении моя идеология страдала сбивчивостью и иногда мешала мне правильно разбираться в событиях. И когда я поступал политически правильно, то этому сильно помогала лишь та мысленная консультация с моими знакомыми из нижних этажей, о которых я писал выше.

И все же, проделывая весь этот цикл развития, я думаю, я получал именно педагогическую подготовку. Ведь и сейчас я считаю, что основа педагогической подготовки - широкое общее образование, знание и понимание людей, умение разбираться в философских вопросах, интенсивный общественный интерес. Если педагог лишен этого, он - педагог без фундамента. Я считаю также большим плюсом в своем образовании, что до известной степени специализировался в филологии. По-моему, мы сильно недооцениваем значение знания новых и древних языков: без такого знания образовательные возможности для человека очень сужены. Результатом же отсутствия филологической подготовки учителя, по-моему, является та плохая постановка преподавания родного языка, на которую справедливо жалуется население.

Когда я кончил университет, предо мной открывалось, как почти единственная возможность заработка, учительство. Я нарочно подчеркиваю это. Прямая моя цель была стать ученым. Преподавание же было для меня сначала лишь источником заработка, пожалуй, даже досадным обстоятельством, отвлекающим меня от научных занятий. Так создалась известная двойственность. Мои печатные работы до 1914 г. были работами почти исключительно по истории философии, да и потом, до 1919 г., вышел ряд моих историко-философских работ. Наиболее крупные из них относились к ранней греческой философии, философии Платона, Беркли и, наконец, к современной философии. Я и сейчас работаю по истории философии, особенно по Аристотелю и Гегелю. Знание истории философии впоследствии мне очень помогало в занятиях по истории педагогики, в чтении сочинений классиков педагогики. Признаться, мне и сейчас не ясно, что может понять человек, не знакомый с послекантовской философией, в сочинениях Песталоцци или Фребеля».

В фейсбуке: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2218070328279852>

АВТОБИОГРАФИЯ Ч.2.

«Школа - организация не только учения, но и всей жизни ребенка. Мы должны самым решительным образом отвергнуть проклятое обособление школы от жизни и вернуться к античному пониманию школы, как школы жизни, выработки определенного поведения, определенных привычек. В народной школе ребенок должен, прежде всего, не обучаться теоретическим знаниям, но учиться жить. Учиться же жить возможно, лишь живя определенным образом. Итак, школа должна быть местом жизни ребенка, должна создать рациональную организацию этой жизни»

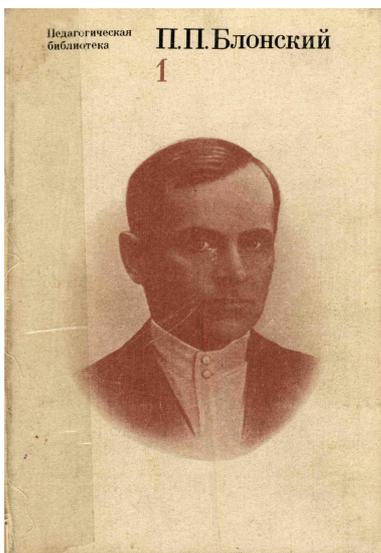
П.П. Блонский

Продолжаем рассматривать эволюцию педагогических взглядов П.П. Блонского по материалам его автобиографии «Как я стал педагогом», написанной для сборника в серии «Педагогические деятели в их высказываниях» (1928). В следующем фрагменте Блонский рассказывает о раннем послереволюционном периоде своей деятельности:

«Началась революция. Мои годы ученичества и годы педагогического просветительства сменились годами борьбы за трудовую школу. В период между Февральской и Октябрьской революциями я в числе других работ написал следующие: "Школа и общественный строй", "Школа и рабочий класс", "О программе и организации народной школы" и "Аксиомы педагогического дилетантства". Первые две брошюры стремятся выяснить классовый характер воспитания. Кстати, иногда мне приходилось слышать утверждение, что я их написал в 1918 г. Это фактически неверно: обе они были сданы в типографию летом 1917 г. Статья о народной школе хорошо выражает мои взгляды на сущность элементарного образования. Наконец, "Аксиомы педагогического дилетантства" были вызваны раздражением против тогдашней кадетско-эсеровской, педагогики. Февральская революция не удовлетворяла меня и как гражданина, и как педагога. Я ясно видел повсюду стремление сохранить старое и, как очень многие, сильно раздражался этим. Летом 1917 г. я порвал с эсерами. Во время Октябрьской революции я резко выступил против учительской забастовки. Октябрьская революция дала мне возможность несравненно полнее развиться как педагогу. До 1922 г. я отдался, как только мог, трудовой школе.

Обыкновенно бранят мою "Трудовую школу" за ее индустриализм. Я же и сейчас считаю это ее главным достоинством. Для меня всегда было ясно огромное значение техники, и я всегда терпеть не мог технической отсталости. Еще в статье "Как мыслить среднюю школу" до революции я вводил технику в программу средней школы. Как социалист я всегда понимал также связь между техникой и социализмом. Недостатки "Трудовой школы" я вижу в ином. Увлеченный стремлением выявить содержание трудовой школы, я в этой книге оттеснил, вопреки своему обыкновению, на задний план ребенка. В этом отношении получилась неполная книга, которую, пожалуй, лучше было бы назвать "Содержание трудовой школы". Второй крупный недостаток этой книги тот, что, увлеченный индустриализмом, я мало писал о другом - о революционном воспитании бойцов рабочего класса против эксплуататоров. Но не надо забывать, что "Трудовая школа" писалась в 1918 г., когда, по крайней мере мне, недостаточно было ясно будущее борьбы рабочего класса. Ведь это был как бы момент передышки перед грядущими всевозможными фронтами. Я писал "Трудовую школу" так, как будто бы уже было будущее бесклассовое общество.

Меня увлекало революционное разрушение капиталистического общества вообще и в частности разрушение старой педагогики. Статьи в журналах "Народное просвещение" и "Трудовая школа" характерны для моей тогдашней деятельности. Еще гимназистом старших классов я любил смеяться, издеваясь над нелепостями гимназического воспитания, и, когда я пришел в университет, нелепости университетской педагогики уже не были для меня неожиданностью. Но только значительно позже я понял, что мой юношеский смех был поверхностен, что то, над чем я потешался, было не смешно, а гнусно. Это произошло, когда я понял, что все воспитание было очень, очень разработанной системой воспитания тупого и бессовестного человека. И тогда я стал ненавидеть такое воспитание, о котором мало пишут и говорят, но которое зато делают. Вот почему с таким увлечением я отдался в период 1917-1921 гг. разрушению этого проклятого воспитания.



Но, работая над "Трудовой школой", я пришел к убеждению, что нельзя рассматривать проблему образования отдельно от проблемы науки. Мои историко-философские работы раскрыли мне колоссальную массу заблуждений и даже простых, но прямо невероятных фактических неверностей, которыми изобилуют книги по истории философии. Мои занятия по психологии не только убедили меня в бесплодности традиционной психологии, но и вскрыли мне социальные причины этой бесплодности. Если раньше я склонен был ограничиться лишь заменой "науки школьных учебников" действительно современной наукой, то теперь я очутился лицом к лицу с вопросом, что же такое эта наука. По мере того как я углублялся в этот вопрос, он все расширялся передо мной, и сейчас это один из тех вопросов, какими я наиболее занят.

Я считаю для себя величайшим счастьем, что жил в эпоху Октябрьской революции. Такие эпохи заставляют задумываться решительно над всем, ставят все под вопрос, обнажают самые скрытые основы. С другой стороны, вряд ли когда бывает что-либо хотя бы немного похожее на то огромное богатство творчества, которое проявляется в эти эпохи. Я счастлив, что дух Октябрьской революции вдохновлял меня в моей педагогике, какой бы слабой ни была эта педагогика сравнительно с тем, чем она должна была быть, чтобы хотя бы в малой мере быть достойной своего времени...

С 1924 г. я считаю себя не педагогом, а педологом. Когда я очень остро почувствовал, что стал исписываться, что педагогические мои статьи становятся все бессодержательнее, и примитивнее, я решил обратиться, как к живому источнику, к педологии. Для меня это было вполне естественно, так как к педагогике я пришел от психологии и теперь отходил как бы на прежние позиции. Когда я отдался педологии, то многие порицали меня за отход от педагогики. Но бывший зимой Всесоюзный педологический съезд показал мне, как своевременен был мой этот отход. Буквально с каждым месяцем все больше и больше педагогов обращаются к педологии, и я этому только радуюсь. Изучение детского возраста, бесспорно, даст педагогам много новых сил и много нового содержания. Выражаясь парадоксально, я ушел из педагогики, чтобы не потерять окончательно педагогики. Думаю, много и других педагогов поступают так же по тем же мотивам.

Наиболее крупными работами моего "педологического периода" являются "Педология", "Педология в массовой школе", "Основы педагогики" (правильнее их назвать "Педологические основы педагогики") и печатающиеся сейчас "Трудные школьники". Меня очень бранят за трудное содержание "Педологии". На это я всегда отвечаю так: надо различать популярные и научные книги; последние, конечно, доступны только подготовленным. Вообще выгодное отличие педологии от педагогики в том, что в педологии всякий незнающий менее смело высказывается, особенно по конкретным вопросам. Как педолог, я в полемике с врачами и психологами отстаиваю самостоятельное положение педологии, как науки о законах развития детского возраста, в отличие от физиологического или психологического "изучения ребенка". Педология - не энциклопедия различных сведений о ребенке, но особая наука с особым предметом. Несомненно, моя точка зрения победит в конечном результате: педология не просто "изучение ребенка", а наука о детском возрасте».

В фейсбуке: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2222982711121947>

ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ НОВОЙ НАРОДНОЙ ШКОЛЫ Ч.1.

«Великий грешник тот, кто льстит народу и тем убаюкивает его, мы же смело, хотя и со скорбью, скажем, что народ темен, дик и малопроизводителен. Черные тучи нависли над страной, и народное невежество и пассивность народа являются страшной угрозой для счастья и свободы России. Вопрос о просвещении народа и воспитании в нем самостоятельности - вопрос о будущем России»

П.П. Блонский

Одна из наиболее известных статей П.П. Блонского была написана в 1915-1917 гг. и называется «Задачи и методы новой народной школы». В этой статье он развивает следующие идеи: необходимость строить обучение и воспитание на основе знания закономерностей развития ребенка, уважать его личность, его потребности и интересы, ликвидировать "проклятое обособление школы от жизни", давать учащимся полноценное умственное, нравственное, эстетическое и трудовое воспитание. В первой главе Блонский противопоставляет принципы «современной школы» и принципы «новой школы». Обратимся к его рассуждениям:

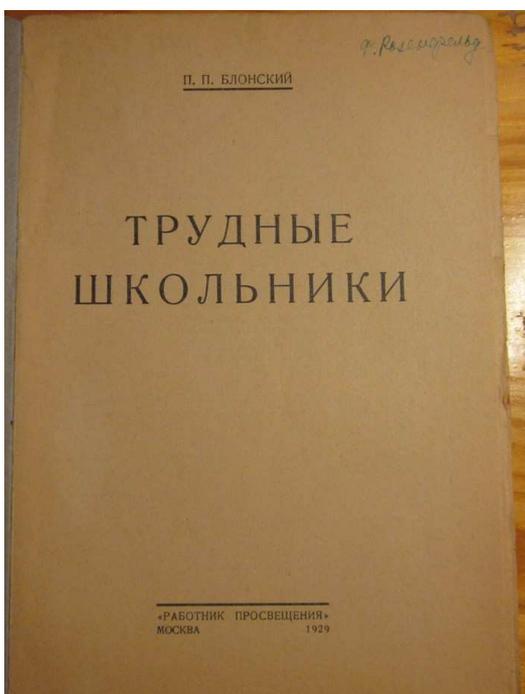
«Великий грешник тот, кто льстит народу и тем убаюкивает его, мы же смело, хотя и со скорбью, скажем, что народ темен, дик и малопроизводителен. Черные тучи нависли над страной, и народное невежество и пассивность народа являются страшной угрозой для счастья и свободы России. Вопрос о просвещении народа и воспитании в нем самостоятельности - вопрос о будущем России.»

Это просвещение и это воспитание народ не может получить в семье, ибо старшее поколение еще более темное и пассивное. Главное место, где воспитывается народ в настоящее время, есть школа. Народная школа, в которой ребенок только учится, совершенно не соответствует своему назначению, и народный учитель не имеет права быть только учителем. Народная школа должна быть местом воспитания народных масс и дать им то, самое необходимое ныне для России, что не может им дать ни семья, ни окружающая среда.

Но если так, тогда школа - организация не только учения, но и всей жизни ребенка. Мы должны самым решительным образом отвергнуть проклятое обособление школы от жизни и вернуться к античному пониманию школы, как школы жизни, выработки определенного поведения, определенных привычек. В народной школе ребенок должен, прежде всего, не обучаться теоретическим знаниям, но учиться жить. Учиться же жить возможно, лишь живя определенным образом. Итак, школа должна быть местом жизни ребенка, должна создать рациональную организацию этой жизни.

Но кто принимает это определение задачи народной школы, того не удовлетворит современная школа с ее учителем, "проходящим программу" и следующим принципу "учить возможно большему и возможно скорее", с ее учебниками, которые совершенно скрыли от глаз ученика живую действительность, с ее уроками, во время которых неподвижные дети по заказу пассивно и на веру воспринимают кусочки знаний из отдельных, разрозненных наук, без всякой логической необходимости, по звонку переходя от рассказа об Иосифе к задаче на умножение, а от последней к басне Крылова. Совершенно иной должна быть школа, воспитывающая ребенка и организующая всю жизнь его целиком. И пусть эта иная школа - пока идеал, это не причина отказываться

от стремлений осуществить ее, так как идеал, по нашему глубокому убеждению, реальнее действительности, потому что идеал преобразовывает действительность, а действительность без идеала умирает. Итак, как конкретно представить себе школу, как место воспитания народа для просвещенной активной жизни?



План новой народной школы определяется, прежде всего, тем, что в современной школе нас не удовлетворяет. Не удовлетворяет же нас в ней следующее:

1. Современная школа стремится внушить своим ученикам определенные догматические истины, но воспитание посредством внушения даже в самом лучшем случае создает автомата, повторяющего чужую волю и чужую мысль. Новая школа создает творца новой человеческой жизни посредством организации самовоспитания и самообразования его.

2. Современная школьная работа состоит в заучивании изолированных учебных предметов. Работа в новой школе состоит в постепенном овладении ребенком методами познания конкретной жизни и преобразования ее.

3. Современная школа базируется на книге и памяти ребенка; она не идет дальше пассивной наглядности восприятий ребенка. Новая школа дает систему воспитания активной логической мысли ребенка.

4. Современная школа изучает язык оторванным от реального мира. Новая школа изучение языка основывает на изучении той действительности, символом которой является слово.

5. В современной школе грамматика играет большую, но мало полезную роль. Новая школа уделяет ей место лишь постольку, поскольку она может действительно служить интересным материалом для развития логической мысли.

6. В современной школе математика изучается как отдельный предмет, что и трудно и не достигает цели. В новой школе математика - метод и язык точного познания окружающей действительности.

7. Современная школа слишком мало говорит человеку о человеке; даже мечты ее не идут дальше природоведения и ручного труда. Новая школа - школа человечности. Человеческая жизнь и социальный труд - вот предметы, на которых преимущественно упражняется мысль ребенка и его творчество.

8. Современная школа сообщает детям истины, их сознанию недоступные и потому усваиваемые на веру. Новая школа исходит из естественного органического развития истины из примитивного сознания ребенка.

9. Современная школа игнорирует эстетику, и в ней находит мало пищи сердце ребенка. Новая школа дает простор эстетическим переживаниям ребенка.

10. В современной школе царит вопросо-ответная форма обучения; в новой - задача или рассказ.

11. В современной школе экзамены - испытание знания учебной книги; в новой - испытание общей умственной и практической одаренности ребенка.

12. В современной школе учитель - отбывающий обязанность человек и культурная одиночка. Новая школа - школа жизни и творчества самого учителя; она ставит вопрос о Сотрудничестве с населением».

В фейсбуке: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2226486204104931>

ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ НОВОЙ НАРОДНОЙ ШКОЛЫ Ч.2.

«Творчество русского ребенка, развитие в нем инициативы и самостоятельности есть страхование будущих русских поколений от упреков в подражательности, пассивности и инертности. Мы не должны желать заранее определить грядущую жизнь ребенка: это и незаконное желание по отношению к чужой жизни, это и неосуществимо, ибо всякое живое существо развивается по своим внутренним законам из своих зачатков, да, наконец, кто мы сами с нашей уродливой, изломанной жизнью!»

П.П. Блонский

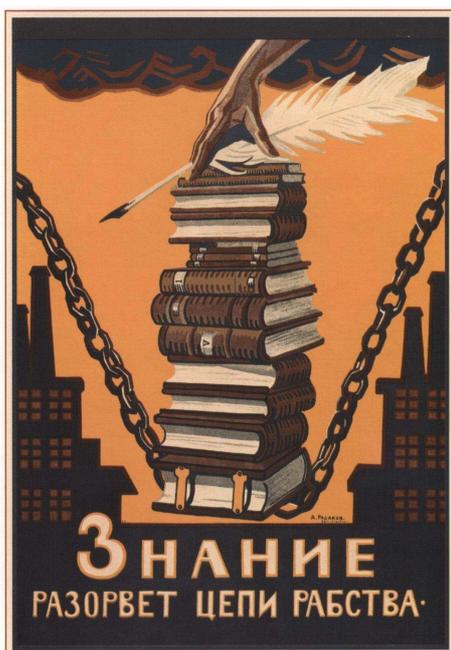
Продолжаем рассматривать статью П.П. Блонского «Задачи и методы новой народной школы» (1915-1917). В следующих фрагментах Блонский рассуждает о главном принципе новой школы – принципе воспитания нравственно автономной личности, а также о роли учителя в этом деле. Обратимся к его рассуждениям:

«Воспитывать возможно двояким путем. Первый путь - внушение. Гюйо определяет воспитание как внушение, и старое воспитание было не чем иным, как организованным внушением ребенку известных взглядов и привычек со стороны государства и школы. С этой точки зрения и мы должны были бы поставить вопрос о том, какие воззрения и привычки должна внушить своему восприимчивому воспитаннику русская народная школа. Так этот вопрос часто и ставился. Однако новая философия не позволяет нам признать правомерность такого вопроса. Новая философия признает морально ценной лишь автономную личность: только тогда личность человека может иметь нравственное значение, когда она сама себя определяет к действию по своим собственным внутренним законам; исполнение внушенного чуждой волей предписания есть лишь внешний механический процесс, есть лишь подражание чуждой жизни, но не своя жизнь. Внушающая сила воспитания может сделать многое, но и в самом лучшем случае ее результат - все тот же загнипнотизированный "старшими" автомат. Задача же школы - не заниматься гипнозом, хотя бы и к вящей славе божией, но создавать морально ценную автономную личность.

Кроме того, личность, следующая исключительно внушениям авторитета, может действовать лишь в той обстановке, которую предуказал ей этот авторитет. Но вечно живая жизнь требует создания новых форм жизни и умения приспособляться к вечно изменяющейся среде, на что обреченный на застой наш воспитанник, умеющий лишь повторять чуждую волю, но не умеющий создавать свою новую жизнь, не способен. Поэтому воспитание посредством внушения не только неправомерно, как отказ от создания автономной личности, но и непрактично, так как делает воспитанника не умеющим ни создавать новые формы жизни, ни приспособляться к ним. Он может быть лишь слепо доверчивым и послушно пассивным "подданным".

Нравственно автономная личность, творец новой, лучшей, чем наша, человеческой жизни - вот кто должен быть создан народной школой. Но творца можно создать лишь посредством упражнения в творчестве. Творчество русского ребенка, развитие в нем инициативы и самостоятельности есть страхование будущих русских поколений от упреков в подражательности, пассивности и инертности. Мы не должны желать заранее определить грядущую жизнь ребенка: это и незаконное желание по отношению к чуждой жизни, это и неосуществимо, ибо всякое живое существо развивается по своим

внутренним законам из своих зачатков, да, наконец, кто мы сами с нашей уродливой, изломанной жизнью! Мы должны, вместо этого, воспитывать человека, способного создавать свою собственную жизнь, способного к самоопределению. Воспитываться - значит самоопределяться, и воспитание будущего творца новой человеческой жизни есть лишь рациональная организация самовоспитания его. И Фребель, и Монтессори вполне правы, утверждая, что единственная задача воспитателя - найти наиболее благоприятный материал для самовоспитания ребенка. Итак, народная школа - место рациональной организации самовоспитания творца новой русской жизни. Учитель - лишь сотрудник, помощник и руководитель ребенка в собственной работе ребенка*. В школе ребенок не учится, но упражняется в самостоятельных занятиях. Школу надо мыслить как самостоятельную трудовую детскую общину, как прообраз грядущего идеального социального строя.



Наша школа - школа жизни, но в этой школе жизни будет ли место для тебя, живой ли ты человек? Не отбывает ли учитель в классе зачастую опостылевшую ему повинность за гроши ежемесячного жалованья и не проходит ли его личная жизнь где-то в стороне, то в томлении и тоске "культурной одиночки", то в моральном падении и опустошении души? И неудивительно, если душа живого человека не переносит неодолимой, неосмысленной работы: неудовлетворенность - все же желание лучшего. И с этой точки зрения несравненно вреднее для ребенка я считаю тех "отдавшихся своему делу" учителей и учительниц, которые часто и по внешнему виду сохранили в себе мало от нормального человека. Беззаветно уверовав в пользу современной школы, в ее уроки, методы и учебники, они деспотически захватили в свои цепкие руки опытных ремесленников учительского цеха

живые детские души; добавочными занятиями, частыми нотациями они скоро сумеют создать хороших школьных автоматов.

Пусть это звучит, как парадокс, но беззаветно преданных современной несовершенной школе педагогов я считаю одним из самых вредных для детей. Как насилюют эти полуллюди маленьких людей!

Любите не школу, а детей, приходящих в школу; любите не книги о действительности, а самую действительность; не жизнь суживайте до учения, но учение расширяйте до жизни! А самое главное: любите жизнь и как можно больше живите живой жизнью. В нашей идеальной школе учитель не будет скучать и томиться, ибо в ней он будет сам жить. Вместе с детьми он будет сам учиться, всматриваться в жизнь и разбираться в ней, и если он мало знает жизнь, тем интереснее ему будет узнавать ее. Вместе с детьми он будет путешествовать в новых для него странах; вместе с ними он втянется в новое общее дело. А нет у него настроения ни думать, ни мастерить вместе с детьми, он будет отдыхать за музыкой, книгой поэта, легендой или мечтой. В его учительской службе будет мало повторений, ибо творчеству учителя в новой школе, школе жизни, будет много места.

Да, мы много говорим о жизни и творчестве детей, но пора заговорить уже и о жизни и творчестве учителя. Школа должна дать место жизни учителя, иначе она не будет иметь учителей - живых людей. Школа должна дать возможность учителю стать человеком для детей и жить в классе интенсивной человеческой жизнью. В школе должно быть возможно больше простора для личного творчества учителя: точно регламентированная программа, учебник и вопросо-ответная форма обучения обезличивают учителя. Превратим же уроки в совместную жизнь учителя с детьми, пусть урок будет или совместной работой над новой задачей, или задушевной общей беседой, пусть учитель не скрывает от детей своего сердца, в котором дети увидят не только учительскую раздражительность и сухость, пусть наша новая школа мысли, человечности и поэзии для ребенка будет школой, полной человеческой жизни и живого культурного творчества и для учителя».

В фейсбуке: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2228261993927352>

ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ НОВОЙ НАРОДНОЙ ШКОЛЫ Ч.3.

«В современной школе слишком много шума: либо учитель, либо дети все время говорят. Учитель, как несчастья, боится молчания в классе. А между тем в молчании зреет мысль и особенно чувство. Древние пифагорейцы прославляли тихое созерцание. Дадим же место ему и в нашей школе. Пусть дети будут иметь возможность сосредоточиться, пережить в себе полученное впечатление. Подобные паузы для созерцания, раздумья или переживания чувства необходимы. Перестанем беспрестанно тормозить наших учеников»

П.П. Блонский

Продолжаем рассматривать статью П.П. Блонского «Задачи и методы новой народной школы» (1915-1917). В следующих фрагментах Блонский рассуждает о ключевом, по его мнению, воспитательном аспекте в школе – «воспитании сердца». Под этим он понимает развитие творческого мышления, воображения, этического и эстетического сознания. Обратимся к его рассуждениям:

«В нашей идеальной школе дети часто будут слышать рассказы учителя о его любимых героях, он часто будет читать им свои любимые стихи, петь с ними свои любимые песни, показывать им свои любимые картины. Конечно, не все, что любит учитель, доступно детям, но все, что дает он им, должно быть им любимым. В школе должно быть побольше ярких, красочных часов. И для того, чтобы увлечь ребенка рассказом (а дети очень любят рассказ), нужно не так много: нужно быть простым и сердечным, самому чувствовать и избегать пышных фраз.

Овейте душу ребенка героизмом и поэзией: этим вы воспитаете в нем самоотверженное нежное сердце. Побольше рассказов о героях-людях и героях-народах, побольше поэзии и музыки. У учителя есть балалайка, гитара или скрипка - полчаса игры учителя разве не будут очень, очень полезны для детей? А фантазия учителя - сказки, легенды, воображаемые путешествия? А что может быть лучше фантазирования вместе с детьми, когда они подсказывают запнувшегося учителю? Ведь это лучшее средство для развития поэтического творчества ребенка. Разве не урок это, если у нас состоится импровизированный концерт или если мы мысленно будем плыть в лунную ночь в низовьях Волги?

Два порока имеет детская фантазия: детский вымысел скучен, и ребенок не критически относится к нему; ребенок - раб своей бедной фантазии. Для устранения первого порока и необходим толчок со стороны учителя, его работа вместе с учеником, совместное фантазирование. А для того, чтобы ребенок не потерял чувства реальности, для этого не развитие его воображения сдерживайте, но развивайте в нем параллельно критическую научную мысль, что мы и делали. Фантазия и действительность не враги; плохо - фантазия и плохое знание действительности.

Но если есть в ребенке уже потребность, дайте волю и его самостоятельному поэтическому творчеству. Путь для проявления этого творчества много, и мы назовем самый главный - свободные сочинения. Лишь в них может найти удовлетворение личность ребенка и проявиться с полной энергией индивидуальное творчество его. Эти сочинения сперва устные, а потом письменные. В последнем случае школьный, лучший,

классный журнал - наиболее подходящий возбудитель творчества ребенка, кстати, это самое действенное средство воспитать в ребенке орфографический навык. Итак, дайте простор, чтобы и ребенок говорил в школе, а не только "отвечал учителю", как это делается теперь. Пусть и ребенок сочиняет, рисует, на все лады воплощает свою фантазию...



как лучше выразить настроение рисунком, какие где подобрать цвета; наконец, показывается самая картина.

В современной школе слишком много шума: либо учитель, либо дети все время говорят. Учитель, как несчастья, боится молчания в классе. А между тем в молчании зреет мысль и особенно чувство. Древние пифагорейцы прославляли тихое созерцание. Дадим же место ему и в нашей школе. Пусть дети будут иметь возможность сосредоточиться, пережить в себе полученное впечатление. Подобные паузы для созерцания, раздумья или переживания чувства необходимы. Перестанем беспрестанно тормошить наших учеников.

В нашей школе будет жить и чувство благоговения. Надо воспитать в ребенке благоговейное отношение к труду, истине и людям. Наша школа - школа серьезности, и мы категорически против учения-забавы. Жизнь - не игра, не забава, но серьезное дело, требующее священного отношения. Поэтому и учитель жизни не забавник. Конечно, и в нашей школе будут детские улыбки, детский смех и добродушный юмор учителя, но все это не самоцель; все это лишь привходящие моменты, лишь внешние проявления бодрости духа. Но в глубине души ребенок должен всегда с чувством благоговения подходить к своей работе и серьезно относиться к ней...

Последнее замечание. Мои указания, что нужно ребенку почаще говорить о героях и героизме, что нужно знакомить его с искусством и развивать в нем умение украшать себя и свое жилище, рискуют показаться односторонними. Я хочу ими подчеркнуть лишь то, что надо воспитать в ребенке стремление к высшему, сверхчеловеческому в лучшем смысле этого слова и жажду преобразования будничной серой жизни. Но желать преобразовывать жизнь не значит отворачиваться от нее.

Нет, мы будем развивать в ребенке умение находить красоту в той жизни, которая повседневно окружает его, и умение создавать красоту из самого заурядного. Не аристократов, но демократов духа готовим мы. Что красивого сегодня увидел ты по дороге в школу? Что красивого у тебя дома? Неужели ничего нет? Присмотрись: есть много, очень много незаметной, тихой красоты! И например, для городского ребенка красота засияет и в огоньках трамвая, и в извозчичьей кляче, плетущейся по мокрому снегу, и дырявых обоях сырого подвала. Мы будем искателями красивого повсюду, в самых мелочах. И там же будем мы искать и героизм. Нет ли героев вблизи нас? Не героиня ли твоя мать, голодная и больная, последний кусок отдающая детям и работающая, пока не свалится с ног? Не герой ли отец с его работой в типографии, многими часами дышащий свинцового пылью? Ребенок замечает незаметный героизм и сам становится понемногу таким, может быть, самым сильным героем, героем в мелочах. А украшения? Их можно много наделать из самого заурядного, даже из того, что сбрасывается в сорный ящик. Ребенок упражняется в работах над бросовым материалом».

В фейсбуке: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2233501810070037>

МАРКСИЗМ КАК МЕТОД РЕШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ

«Педагогика есть известного рода идеология»

П.П. Блонский

Статья П.П. Блонского «Марксизм как метод решения педагогических проблем» была написана в 1921 г. Она представляет собой попытку дать обоснование педагогике в свете марксистской мысли. Эта статья имела важное значение для постановки методологической работы в области педагогики, намечала марксистский подход к разработке ряда важных проблем педагогики. Блонский акцентирует внимание на необходимости овладеть диалектическим методом, умении применять его к решению теоретических педагогических проблем и к преподаванию учебных предметов. По его мнению, решение педагогических вопросов напрямую зависит от решения социально-экономических задач. Обратимся к тексту статьи:

«Маркс говорит: "Материалистическое учение о том, что люди суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменившиеся люди суть продукты иных обстоятельств и измененного воспитания, - это учение забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан. Оно неизбежно поэтому приходит к тому, что делит общество на две части, одна из которых возвышается над обществом (например, у Роберта Оуэна)" (Третий тезис о Фейербахе). Под материалистами Маркс в данном случае подразумевает французских просветителей и материализм первой половины XIX в. Эти материалисты в социологии оставались идеалистами: именно, они думали, что общество может быть изменено стоящими как бы вне общества воспитателями, т. е., иными словами, что общество может быть переделано соответственно известным педагогическим идеям, в то время как Маркс указывает, что "воспитатель сам должен быть воспитан", т. е. что и его сознание определяется его бытием.

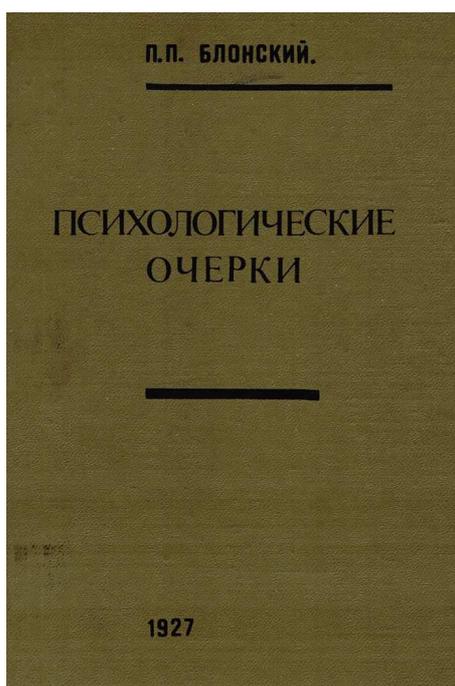
Педагогика есть известного рода идеология. Как таковая, она не является решающим фактором в реформе общества, и воспитание вовсе не создает новых людей. Это не мешает помнить всем тем, кто утопически мечтает о том, что новая школа создаст новых людей, и в то же время приходит в отчаяние от того, что все еще нет ни новой школы, ни новых педагогов.

Когда придет новая школа? Ясно, только тогда, когда будут иметься для этого достаточные материальные предпосылки. Советская власть поступает вполне марксистски, ставя проблему школы после проблемы фронта и производства: при разрухе производства ничего, кроме разрухи школы, не может быть. Новая школа есть производная новых производственных отношений. Так было всегда, так будет и теперь.

Отовсюду слышатся жалобы, что в просвещении нет людей и что до сих пор мы еще не имеем новых учителей. Но это вполне естественно. Новый педагог - это прежде всего человек новой психологии и новой идеологии. Только марксист может быть педагогом социалистической, т. е. марксистской трудовой школы. Но сейчас странно было бы требовать, чтобы та мелкобуржуазная интеллигенция, из среды которой обычно вербуются педагоги, была уже марксистской. На фронте Красной Армии и красного труда решается вопрос о новом учителе и новой школе...

История в трудовой школе есть не корпение учеников над рисованием картинок к исторической книге, но абсолютно иное: марксистский метод познания социально-исторических фактов, каковой метод, ясно, доступен преимущественно производителям,

тем, кто ориентируется в проблемах способа и организации производства. Труд в трудовой школе есть знакомство со способами и организацией производства, а не абсолютизация отвлеченного понятия "труд". Так, например, текстильный "труд" в школе не есть запойное увлечение ткацкой мастерской, особенно для детей 10-15 лет, а способы и организация прядильно-ткацкого производства в различные моменты. Литература в трудовой школе - не рисование картинок к стихам, но марксистская интерпретация истории литературы и новое литературное творчество новой, коммунистической эпохи. Математика - математическая подготовка квалифицированного рабочего пролетарского государства, а не методическая казуистика "трудового метода" преподавания математики. Центр же трудовой школы - не "трудовиков", но социалистов-марксистов - коммунистическое строительство (его факты, основы и тактика) и "вторая часть программы".



Еще раз, наша трудовая школа, в отличие от трудовой школы трудовиков, народников, толстовцев, буржуазии, - марксистская школа.

Марксизм - не только социология с точки зрения способа производства и производственных отношений, но и диалектика. Научная педагогика должна усвоить диалектический метод.

Что это значит? В настоящей статье - которая пишется бегло - ограничусь одним примером: пресловутым спором между общим и профессиональным образованием.

Тезис - образование "человека вообще", антитезис - образование "специалиста". Под туманным понятием "человека вообще" гимназическая общеобразовательная школа подразумевала вполне реальную подготовку будущего организатора бюрократического государства. Большая ошибка была думать, что из подобной школы-гимназии можно было создать трудовую школу: гимназия разрушается, несмотря на дверную вывеску "Трудовая школа II ступени". Конечно, политехническая школа есть не развитие ("реформа") общеобразовательной гимназической школы, но предполагает уже отрицание последней.

Отрицание общеобразовательной гимназической школы - профессиональная техническая школа. Совершенно очевидно, что именно технические школы - предыстория политехнической школы. Чисто экономический взгляд на задачи школы - гораздо более реальный шаг к настоящей трудовой школе, нежели прежние "программы старой истории по трудовому методу".

Но профессия, как устойчивое самоопределение трудящегося, есть следствие разделения труда между людьми, и как раз машинное производство несет отмену профессии, перебрасывая разделение труда на машины. Стирая противоречия капиталистического хозяйства - противоречия машинного производства и основанного на мануфактуре разделения труда, - развитое индустриальное коммунистическое общество [становится] эрой политехнической трудовой школы, т. е. общеобразовательной технической школы. И это - синтез. Но сейчас лишь переходная эра - диктатура пролетариата, и политехническая школа, с ее основным предметом -

общей технологией, в тумане. Лишь постепенно технологические науки с "товароведческой" точки зрения будут переходить на точку зрения не вырабатываемых продуктов, но самого способа производства их. И лишь постепенно после этого будет создаваться научная технология, как обобщения отдельных способов производства (а не теперешние либо "товароведения" коммерческих институтов, либо махистские "философии техники" Энгельмейера и Богданова). Научная общая технология предполагает широко обобщающий технологический ум и как предпосылки - высокоразвитую технику и государство производителей.

Мы идем от тезиса через антитезис к синтезу. Но мы - диалектики и, как таковые, мы умеем и осмысливать педагогическую программу текущего дня, и видеть завтрашний день школы».

В фейсбуке: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2235320756554809>

КРИТИКА ТЕОРИИ МОРАЛЬНОЙ ДЕФЕКТИВНОСТИ

«Идеал реальнее действительности, потому что идеал преобразовывает действительность, а действительность без идеала умирает»

П.П. Блонский

Работа П.П. Блонского «О так называемой моральной дефективности» была написана в 1923 г. Она появилась в тот период, когда в стране, после мировой и гражданской войн, до колоссальных размеров выросло число беспризорных детей; те дети, которые сложно поддавались воспитанию, нередко оценивались педагогами как «морально-дефективные». Теория моральной дефективности определяла нравственное уродство как специфическое психическое заболевание, не связанное с другими отклонениями в психическом и физическом развитии ребенка. Блонский выступил против этой теории, утверждая, что конфликт между преподавателем и учеником является в своей основе классовым: «Это "отец" буржуазного класса так клеймит "сына" рабочего класса». В работе Блонский настаивает на необходимости рассматривать нравственность как сложное явление, притом не биологического, а социального порядка. Обратимся к вводной части труда:

«Однажды мне случилось пожить в одном детском поселке. Когда я приехал туда, поселок был разложен до последней степени. Педагоги твердили: "С нашими детьми ничего не сделаешь: они почти сплошь морально-дефективные" - и требовали наказаний. Накануне приезда дети одного из домов поселка избили и выгнали свою воспитательницу, на смену никто идти не решался, и дом фактически был без взрослых. Так как даже "морально-дефективные" дети жить в аду не желают, то оставшиеся без воспитателей дети, среди которых самым старшим было уже 14-15 лет, стали сами налаживать свою жизнь, и, должен сознаться, к моему приезду этот дом выгодно отличался от других своей организованностью и порядком.

Кажется, в самый день моего приезда было общее детское собрание. Педагоги делали последнюю попытку столкнуться с детьми, но из этого ничего не вышло: педагоги обвиняли детей, дети - педагогов. В результате педагоги, что называется, махнули рукой, и собрание потекло уже по воле детей, главным образом, из того дома, который жил без педагогов. Эти дети поставили перед всем детским коллективом вопрос о том, чтобы мальчики не обижали девочек. Девочки выступали одна за другой с рассказами о безобразиях мальчиков, главным образом, на сексуальной или насильнической почве; мальчики-обидчики скрылись с собрания. Дети вынесли резолюцию - не обижать девочек. Но девочек эта резолюция мало успокаивала; они резонно указывали, что по приходе в свои дома они сегодня же будут избиты мальчиками за жалобу. Тогда члены детского президиума - более взрослые мальчики - взяли на себя проведение в жизнь этого постановления. Они проводили девочек в дома и вступили в переговоры с обидчиками. Последние были разъярены и обижены: злоба и обида охватывали их за то, что "девочки осрамили их на собрании". Но в конце концов товарищи убедили их "не лезть к девочкам" и "не идти против собрания". Была принесена бумага, и мальчики торжественно "дали руку".

Я был заинтересован этим, безусловно, здоровым подъемом детей и стал выяснять, кто эти дети, так умно ставшие налаживать детскую общественную жизнь при сдавших свою позицию педагогах. Мне начали объяснять: "Председатель собрания -

из дома морально-дефективных, секретарь побывал уже в двух домах для морально-дефективных"... Я отмахнулся и не стал дальше спрашивать.

События в поселке развивались. Педагоги твердо решили стать на путь наказания. В результате ОНО поспешило перевести этих педагогов в другие детские дома. С детьми начал работать новый коллектив.



Новый коллектив вступал в работу, действительно, как новый. Он был послереволюционного воспитания, и можно было надеяться, что дело пойдет по-иному. Но не прошел месяц, как новый коллектив стал превращаться в старый. Снова зафигуровала "моральная дефективность".

О моральной дефективности они учили в своей педагогической школе, и теперь, когда они столкнулись лицом к лицу с безобразиями беспризорных детей, эта теория им вспомнилась: "30-40% наших детей морально-дефективны, а значит... с ними нельзя работать". Помимо теории "моральной дефективности" порче молодых воспитателей способствовал "высококвалифицированный" педагог "с большим педагогическим стажем". Любимые слова этого педагога были: "милые дети" и "железная дисциплина".

Я был очевидцем одной его беседы. Педагог говорил длинно, приторно и скучно, и я боялся только того, что дети утомятся и перестанут слушать. Однако и здесь скандал не минул. Когда оратор в припадке красноречия обратился к детям: "Милые дети, ведь вы же - маленькие зверьки", то дети закричали: "А раз мы звери, то со зверями не разговаривают!" - и ушли. Оратору осталось лишь инструктировать взрослых, и тут его красноречие нашло внимательных слушателей: о железной дисциплине и железной метле, о самых решительных мерах, вплоть до расформирования поселка и вывоза детей, и т. п. он разглагольствовал бесконечно. Говорил все это он днем, а к ночи дети вполне

начали оправдывать свою квалификацию морально-дефективных: педагоги поселка были мобилизованы и дежурили всю ночь, так как боялись нападения детей. Нападение тем не менее произошло.

Я работал не в этом поселке, но во всем районе, где поселок находился, я вел с районными педагогами педагогические беседы. И вот однажды, когда педагоги востужались на свою неудачу с этими "морально-дефективными", неожиданно выступила одна воспитательница из района. Она случайно оказалась работавшей в этом поселке два года назад. Тогда поселок был иным, некоторые дома считались показательными. Дети были прекрасными. Все шло хорошо - даже в годы разрухи. Но налетел очередной шквал - заурядная русская история. Заведующий смежен, коллектив раскассирован. В результате - развал. Полтора года уже нет никакой педагогической работы. Среди воспитателей склока. Хозяйство разорено и расхищено. В итоге - дети стали "морально-дефективными"».

В фейсбуке: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2238875896199295>

ОЧЕРКИ ДЕТСКОЙ СЕКСУАЛЬНОСТИ Ч.1.

«Когда-то самонаблюдение считалось основой психологии, сейчас же ему обыкновенно отводят второстепенное место. В исследовании сексуальности на него особенно мало приходится рассчитывать. Сексуальные переживания - такого сорта, что субъект не всегда бывает откровенен в них перед самим собой и уж, конечно, перед другим. Пожалуй, только рассказывая о своих доходах, люди лгут так же часто и так много, как рассказывая о своих сексуальных делах»

П.П. Блонский

Работа П.П. Блонского «Очерки детской сексуальности» вышла в свет в 1935 г. Она представляет собой критику фрейдистской теории детской сексуальности со стороны марксизма. Сосредоточив внимание на критике методов изучения и характере интерпретации детской сексуальности, Блонский попытался показать психологическую несостоятельность фрейдизма, сближая его по степени аргументированности с теологией. Анализируя переживания мальчиков и девочек разных возрастов, Блонский стремился обосновать главный тезис своего исследования: при нормальных условиях половое влечение пробуждается только в период полового созревания, но никак не во младенческом возрасте (как он интерпретировал позицию Фрейда). Обратимся к рассуждениям Блонского об источниках нашего знания о детской сексуальности:

«Детская сексуальность представляет огромные трудности для изучения. Простое наблюдение, являющееся богатым источником наших знаний о многих других областях детской жизни, оказывается плохим средством изучения детской сексуальности. С помощью его мы узнаем лишь проявления детской сексуальности, так сказать, внешние выражения ее, иначе говоря, сексуальные поступки. Сексуальные же переживания, как таковые, сексуальные чувства, мысли, желания и тому подобное недоступны нашему внешнему наблюдению. Но поступок может считаться сексуальным, конечно, только тогда, когда он связан с сексуальными переживаниями. Непосредственно наблюдая лишь сексуальные проявления у ребенка и от них заключая к сексуальным переживаниям, мы рискуем делать неверные заключения. Эти заключения обыкновенно представляют собой умозаключения по аналогии и страдают всеми дефектами подобных умозаключений. В развернутом виде схема таких заключений такова: у нас, взрослых людей, данному сексуальному проявлению соответствует такое-то переживание; у ребенка мы наблюдаем данное сексуальное проявление; следовательно, у него имеется такое-то сексуальное переживание. Основанием для таких заключений является аналогия, предполагаемое сходство психологии детей и взрослых. Но такое предположение в значительной степени неосновательно.

Так, например, наблюдая онанирование малюток, обыкновенно предполагают, что оно связано с сексуальными переживаниями, так как у взрослых такая связь несомненна. Но несомненна ли эта связь у малюток? Что, кроме простой и весьма зыбкой аналогии, проводимой в данном случае между малютками и взрослыми, дает основание утверждать, что онанирование малюток связано с сексуальными переживаниями? Нельзя ли с таким же основанием предполагать, что оно не связано с сексуальными переживаниями, иными словами, что онанизм малюток не есть явление сексуальной психологии? Или возьмем другой пример, еще более показательный, - эрекцию у младенцев: вряд ли возможно проводить здесь аналогию между младенцем и взрослым

мужчиной и утверждать, что она - проявление полового возбуждения у младенца. Сознавая неосновательность проведения полной аналогии между детьми и взрослыми, некоторые наблюдатели впадают в противоположную крайность - полное отрицание всякой аналогии между детьми и взрослыми в сексуальном отношении. Так, например, наблюдая так называемую возню между мальчиками и девочками в подростковом возрасте, они отрицают, что она сопровождается сексуальными переживаниями, утверждая, как они выражаются, "товарищеский", а не сексуальный характер ее, тогда как отрицать сексуальный характер подобной возни между взрослыми мужчинами и женщинами рискнул бы только сексуально наивный человек. Но что дает право предполагать столь полное различие в этом отношении между взрослыми и подростками?

П. П. БЛОНСКИЙ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОЧЕРКИ

Правдоподобней всего предполагать во всех этих случаях не полную, а частичную аналогию. Но что это конкретно значит? Где пределы ее? В чем она состоит? Такая аналогия, конкретно расшифрованная, конечно, может быть только следствием, а не первоначальной предпосылкой наших наблюдений, вообще наших исследований детской сексуальности.

Наши заключения затрудняются еще тем, что одно и то же следствие может быть результатом самых различных причин. Поэтому довольно рискованно заключать от проявлений к переживаниям. Иногда мы наблюдаем у детей дошкольного возраста рассматривание половых органов детей другого пола или вопросы о рождении. Но это можно мыслить и как проявление сексуального интереса, и как проявление простой любознательности без привходящих сексуальных

переживаний. Очевидно, нужны какие-то дополнительные данные, чтобы решить, насколько эти поступки и вопросы имеют сексуальный характер.

Таким образом, простое наблюдение как метод изучения детской сексуальности представляет большие трудности даже в тех случаях, когда сексуальные проявления доступны наблюдению. Но очень часто они скрыты от него. В ряде случаев эти проявления мало заметны внешне, выражаются слабо и нетипично: таковы, например, некоторые случаи легкого влюбления. С другой стороны, даже физиологически резко выраженные случаи полового возбуждения в условиях культурного быта могут благодаря одежде остаться не замеченными посторонним наблюдателем.

В огромном же большинстве случаев ребенок скрывает, конспирирует свои сексуальные поступки и переживания, даже маскирует их. Уже с самых малых лет ребенок знает отрицательное отношение к ним взрослых, знает, что надо скрывать, так как иначе ему угрожают неприятности и даже репрессии. Пожалуй, только грудной младенец и малютка ведут себя открыто в сексуальном отношении. Но уже даже маленький дошкольник достаточно опытен в том, что и как скрывать ему в области сексуальных проявлений. Лишь изредка он оказывается настолько наивным, что постороннее наблюдение имеет возможность уловить что-либо. Но чем старше ребенок, тем искусней он в скрывании и притворстве и тем меньше может служить простое внешнее наблюдение источником наших знаний о детской сексуальности.

Даже родители, вообще воспитатели, повседневно общающиеся с детьми, плохо осведомлены о детской сексуальности, причем чаще всего они представляют ее преуменьшенно: пробелы своих наблюдений они принимают за отсутствие соответствующих реальных фактов. Еще больше пробелов в наблюдениях научных исследователей, которые имеют возможность непосредственно наблюдать детей только временами и притом в таких ситуациях, которые наименее располагают детей к сексуальным проявлениям.

Пожалуй, только у некоторых детей-психопатов сексуальные проявления вследствие интенсивности и яркости соответствующих сексуальных переживаний или вследствие общей несдержанности их, иногда вследствие слабоумия и т. п. дают больше материала наблюдателю. Это - одна из основных причин, почему детская сексуальная психопатология известна гораздо больше соответствующей обычной сексуальной психологии. Но это же нередко причина своеобразной исследовательской аберрации: располагая сравнительно немалым материалом по сексуальности детей-психопатов и имея очень мало материала по сексуальности нормальных детей, поддаются соблазну конструировать последнюю по аналогии с сексуальностью психопатов и наводнять исследования детской сексуальности половыми извращениями психопатов. Но право проводить такую аналогию надо еще доказать. Во всяком случае из нее нельзя исходить.

Таким образом, простое внешнее наблюдение дает по отношению к нормальным детям дошкольного и школьного возраста чрезвычайно мало материала, скорее отдельные случайные эпизоды, чем общую детальную картину. При этом оно может уловить лишь внешние проявления, отдельные поступки, заключение о сексуальном характере которых проводится в большинстве случаев по аналогии со взрослыми или детьми-психопатами и страдает обычными дефектами подобной аналогии».

В фейсбуке: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2240542589365959>

ОЧЕРКИ ДЕТСКОЙ СЕКСУАЛЬНОСТИ Ч.2.

«В рамках буржуазного общества невозможно правильное сексуальное развитие детей»

П.П. Блонский

Продолжаем рассматривать работу П.П. Блонского «Очерки детской сексуальности» (1935), в которой он критикует фрейдистскую теорию детской сексуальности с марксистских позиций. В заключительной части работы Блонский резюмирует выводы из своего труда. Главная идея состоит в том, что у человека при нормальных условиях половое влечение пробуждается во время полового созревания. Блонский также высказывает тезис о том, что в капиталистическом обществе по ряду причин невозможно правильное сексуальное развитие детей. Обратимся к его выводам:

«Основной тезис моего исследования: при нормальных условиях половое влечение пробуждается во время полового созревания. Под нормальными условиями в данном случае мы понимаем такое положение, когда процесс созревания не нарушается преждевременно эротизирующими стимулами среды.»

Но именно такое нарушение происходит сплошь и рядом. При этом возможны два крайних в смысле сроков таких нарушения: очень раннее, еще в дошкольном возрасте, и сравнительно позднее, накануне полового созревания. В зависимости от этого (а также от характера эротизирующих стимулов) будет или примитивно-чувственное, почти животное проявление сексуальности, или ранняя тяга к любовному романтизму.

Преждевременно раннее пробуждение детской сексуальности психологически очень вредно, пожалуй, даже гораздо вреднее, чем в физиологическом отношении, причем вред тем больший, чем раньше это случается. Основной вред состоит в том, что задерживается дальнейшее психологическое сексуальное развитие и субъект на всю жизнь остается на стадии примитивного полового влечения, не достигая стадии любви, т. е. выходит в жизнь тем, что на языке современной морали квалифицируется словом "развратник": в современных культурных отношениях он оказывается регрессивным типом, асоциальным типом, и нет ничего удивительного в том общеизвестном факте, что неслучайная преступность обычно сопровождается развратом, как нет ничего удивительного и в том, что к разврату тяготеют вырождающиеся, упадочные общественные группы и классы. Социальная деградация влечет за собой и сексуально-психологическую деградацию и разврат.

Вред преждевременного, раннего пробуждения детской сексуальности еще и тот, что субъект входит в половую жизнь взрослого с разного рода сексуально-психологическими инфантилизмами, которые портят жизнь и его сексуальных партнеров, в частности его супруга, в результате чего портится семейная жизнь со всеми вытекающими отсюда последствиями: он не способен к любви, он совокуплению предпочитает различные виды онанизма, проделывает над своими партнерами и сам требует от них то, что в обычной половой жизни взрослых людей считается извращениями, и т. д.

Но вред не только в этом: помимо сексуально-психологических инфантилизмов такой субъект может войти в половозрелую жизнь с рядом сексуально-психологических уродств. Так, например, у него может оказаться ряд фобий и антипатий по отношению к нормальным половым актам. С другой стороны, у него могут сохраниться остатки

неверных, нелепых детских сексологических теорий, которые, влияя на его поведение, могут со своей стороны изуродовать его половозрелую жизнь и жизнь его партнера, в частности сексуальную жизнь. Наконец, он рискует оказаться половым психопатом.

И даже в самом легком случае он имеет шансы войти в жизнь неустойчивым полигамистом, то и дело совершающим любовные измены, или человеком с испорченным любовным вкусом, то не находящим в жизни никого подходящего для себя, то, наоборот, поражающего всех знакомых своим экстравагантным влюблением и всеми плачевными последствиями такого влюбления...

Если верно то, что утверждается в этой книге, то становится очевидным, что в рамках буржуазного общества невозможно правильное сексуальное развитие детей. Невозможные жилищные условия делают интимную половую жизнь взрослых доступной наблюдению детей. Безнадзорность маленьких детей открывает возможность сексуальных агрессий и соблазнов их. Двойная половая мораль - для мужчин и женщин сексуально развязывает мальчиков еще до полового созревания. Ненормальное половое положение женщины делает ее то доступной агрессии подростков, то даже агрессоршей по отношению к ним. Проституция и порнография во всех видах то и дело эротизируют подростков. В таких условиях трудно не развратиться. А воспитание оставляет ребенка и подростка без защиты перед ними. В сущности, полового воспитания нет: ребенок воспитывается так, как будто бы он осужден в будущем вести безбрачную жизнь. Ханжество и разврат обыкновенно идут рядом, и это очевидно как раз здесь.

И дети трудящихся, и дети паразитических классов уродуются в своем сексуальном развитии. Одни - вследствие бедности, некультурности, безнадзорности; другие - вследствие окружающей их атмосферы, насыщенной эротизмом, и возможности доступа к эротическим переживаниям всякого рода. Таким образом, и девочки и мальчики в одинаковой мере, хотя и на разный манер, сексуально уродуются, одни - готовясь к сексуально-распущенной жизни, другие - получая институтски-монашеское воспитание в обстановке, пропитанной эротизмом. И жалким, до последней степени непрактическим лепетом кажутся перед лицом такой действительности книги по сексуальной педагогике, в которых немало и лжи - то эротической, как у фрейдистов, то ханжеской. Характерно, что в очень многих курсах педагогической психологии или детской психологии глава о сексуальном развитии ребенка отсутствует.

Только в стране строящегося социализма создаются условия для нормального сексуального развития детей. Уничтожены проституция и порнография. Женщина получила возможность нормальной половой жизни. Домашняя прислуга, безбрачные нестарые воспитательницы и т. п. уже не играют в сексуальной жизни детей и подростков той роли, которую обуславливали условия жизни в буржуазном обществе. Совместное воспитание создает товарищеские отношения между полами, тогда как раньше они были обыкновенно или никакие, или эротические. Ликвидируются плохие жилищные условия и детская безнадзорность. Воспитатель стал гораздо ближе к интимной жизни воспитанников. То, что многие буржуазные ученые считали законом природы, - пробуждение полового влечения задолго до полового созревания оказывается лишь законом сексуально портящей ребенка среды. В иных - не буржуазных условиях жизни пресловутая мечниковская "дисгармония природы" в этом отношении исчезает.

Но на пути два препятствия. Первое - остатки старого сексуально нездорового быта и старого ханжеского отсутствия полового воспитания половозревающего ребенка. Второе - отзвуки свободного воспитания, фактически означающие все ту же

безнадзорность и беззащитность ребенка в сексуальном отношении и либерализм по отношению к сексуально-психологической зараженности его».

В фейсбуке: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2240542589365959>

ПРОБЛЕМА РЕАЛЬНОСТИ У БЕРКЛИ

«Пусть Беркли во многом ошибался, пусть многие его утверждения произвольны, пусть его учение, последовательно проведенное, ведет как раз к тому, против чего он боролся, к атеизму и скептицизму. Пока нет еще совершенной истины, всякий мыслитель не свободен от заблуждений и противоречий, но нам ясно, как много способствовал Беркли разрешению проблемы реальности, но нам ясно, что после него нет возврата к прошлому, к наивно реалистической философии»

П.П. Блонский

Сочинение П.П. Блонского «Проблема реальности у Беркли» (1907) является переработанной версией его дипломной работы. В этом сочинении Блонский рассматривает теорию познания Беркли. Обстоятельства подготовки работы и ее краткое содержание анализируются в статье Т.Д. Марцинковской «Павел Петрович Блонский: от Плотина к Марксу, от философии к психологии». Обратимся к тексту статьи:

«С раннего детства Блонский полюбил книги, которые погружали его в другой мир, загадочный и манящий. Способности Блонского сделали его одним из лучших учеников в гимназии, несмотря на то что он часто болел, особенно в младших классах. Интерес к учебе и желание получить более фундаментальные знания привели его в Киевский университет св. Владимира. В 1902 году он поступил на историко-филологический факультет университета, который закончил в 1907, получив золотую медаль за свое сочинение «Проблема реальности у Беркли». Именно к этому факультету была приписана кафедра философии и психологии, на которой начинал свою научную деятельность Блонский. Наибольшее влияние на него оказали лекции профессоров философии А. Н. Гилярова и Г. И. Челпанова.

Особое значение в его судьбе сыграло и знакомство с Челпановым, работа под его руководством в психологическом семинаре. Впоследствии Блонский вспоминал, что именно у него он не только учился читать лекции, но и понял, что самое главное в педагогической работе – это суметь организовать работу учащихся. Челпанов сыграл значительную роль не только в формировании Блонского-педагога, но и в его личной жизни, так как способствовал его переезду из Киева в Москву, где он стал аспирантом Челпанова в Московском университете. Уже в зрелые годы Блонский писал о том, что, хотя он причинял своему учителю много забот, тот не раз выручал его из самых затруднительных положений, в которых без помощи Челпанова ему пришлось бы очень плохо. За это доброе отношение и участие Блонский был ему всегда благодарен, хотя впоследствии они разошлись, прежде всего по политическим мотивам. Блонский, настаивавший на том, что психология должна быть перестроена на основе марксизма, считал справедливым увольнение Челпанова из им же созданного Института экспериментальной психологии.

Выше уже упоминалось сочинение Блонского «Проблема реальности у Беркли». Возможно, что эта работа была частично, написана и под влиянием Челпанова, так как идеи Беркли (как и Юма, творчеству которого была посвящена работа другого ученика Челпанова – Шпета) очень активно использовались в докторской диссертации Челпанова. Однако подход Блонского существенно отличался от критики Беркли, данной в своей работе Челпановым. Его ученик сфокусировал свое внимание не столько на

исследовании восприятия, сколько на общей теории познания. Возможно, уже здесь, как и в последующей работе, посвященной Плотину, Блонский закладывал основания своей концепции интеллекта, которая стала центральной для его творчества.

Блонский подчеркивал связь концепции познания Беркли с сенсуалистическими идеями Локка о ведущей роли ощущений в формировании понятий. Отбросив идею о связи ощущений с внешним миром, во главу угла Беркли положил понятие о внутреннем опыте, став родоначальником крайней формы субъективно-идеалистического воззрения на внешний мир и психическую жизнь. Анализируя тот факт, что Беркли отверг разделение качеств предметов на первичные и вторичные, о котором говорили еще Демокрит и Локк, Блонский связывал это положение с формулой познания, выдвинутой Беркли «быть, значит быть в восприятии». По Беркли, то, что люди принимают за независимые от сознания вещи, – это не что иное, как комплекс их внутренних ощущений (по терминологии Беркли «идей»), которые никак не отражают состояние внешнего мира. Пока человеку кажется, что он видит или слышит какой-то объект, он реально существует, но стоит закрыть глаза – пропадает не только ощущение, но и объект. Поэтому и не удивительно, подчеркивал Блонский, утверждение Беркли о том, что никаких качеств, кроме непосредственно испытываемых субъектом, не существует. Исходя из этого все качества по существу являются вторичными, т. е. придуманными субъектом, так как качества, реально принадлежащие предметам, не существуют, во всяком случае они не познаваемы для человека. Соответственно, следует отказаться от предположения о материальных внешних агентах (раздражителях), воздействие которых на органы чувств вызывают ощущения («идеи») и другие психические образования. Идеи соединяются между собой по законам ассоциации, образуя комплексы, иллюзорно принимаемые за материальные физические объекты. За этими комплексами скрыта их истинная причина, каковой, согласно Беркли, является не материальная субстанция (природа), а дух – неделимая активная сущность, которая мыслит, обладает волей и воспринимает идеи (т. е. психические образы).

Критический обзор этих взглядов Беркли, тем не менее, не помешал Блонскому увидеть позитивное зерно в его позиции, связанной с попыткой Беркли понять причину истинности нашего познания. Вопрос об адекватности нашего познания и в последующие годы был крайне важен для Блонского, в юношеской же работе была сделана первая попытка проанализировать позиции ученых прошлого по этой проблеме. Отрицая возможность отдельного человека проверить истинность или ложность его знаний, Беркли подчеркивал, что существует все же некоторый критерий истинности в совокупности идей в умах многих людей, в их опыте. Он писал, что в нашем познании ум пассивен. Он лишь наблюдает смену феноменов, между которыми нет необходимой связи, но существует произвольная активность Бога. Именно этот тезис Беркли и был прежде всего опровергнут Блонским, который и здесь, и в более поздних сочинениях, последовательно отстаивал идею об активности мышления, процесса познания в целом».

В фейсбуке: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2247552748664943>

ФИЛОСОФИЯ ПЛОТИНА Ч.1.

«Философия Плотина – последнее значительное слово античной философии, окончательный и, следовательно, решающий ответ на ее вопросы»

П.П. Блонский

Работа П.П. Блонского «Философия Плотина» вышла в 1918 году, и она представляет собой его незаконченную магистерскую диссертацию. Диссертация состоит из нескольких частей и включает анализ того платонического фундамента, на котором была построена теория неоплатонизма, при этом акцент сделан на реконструкции психологического учения платонизма. Эта тема рассматривается в статье Т.Д. Марцинковской «Павел Петрович Блонский: от Плотина к Марксу, от философии к психологии». Приводим выдержки оттуда:

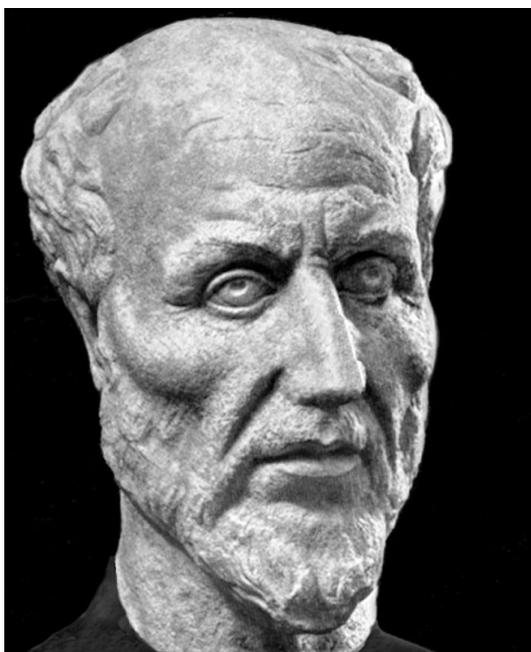
«Под влиянием Гилярова Блонский увлекся древнегреческой и римской философией, особенно теорией Плотина, который стал его любимым философом. Анализ его взглядов была посвящена незаконченная магистерская диссертация Блонского, а высказывания Плотина он любил приводить на своих лекциях и в последние годы жизни.

Можно предположить, что критика сенсуализма Беркли сделала для него в тот момент более привлекательной позицию рационализма, исходившего из того, что истинные знания, т. е. знания об общих законах и понятиях, основываются только на разуме и мало связаны с сенсорными данными о внешнем мире. Ощущения дают нам знания только о единичных вещах, знания же о всеобщем могут быть результатом только деятельности разума. Именно такой подход к познанию и был характерен для Платона и Плотина.

Возможно, что интерес к Плотину был первоначально связан и с увлечением идеями В. Соловьева, что было в тот момент характерно для многих молодых ученых. Как вспоминал впоследствии сам Блонский, на него произвело глубокое впечатление рассуждение Соловьева о том, что тяжелые испытания, выпавшие на долю Платона, наложили серьезный отпечаток на его взгляды. В. Соловьев писал, что «отрешенный» идеализм, в котором идеальный мир резко противопоставлялся этически несовершенной, дурной действительности, появляется именно в то время, когда Платону удалось вернуться в Афины после того, как он был продан в рабство. В работах Платона, написанных в это время, низшие и высшие части души находятся в постоянном конфликте друг с другом, а победа разума не окончательна. Тогда же в теории познания Платона появляются мысли о несовершенстве человеческого познания, которое чаще всего познает лишь тени реальных истин.

Стремясь создать универсальную концепцию, объединяющую человека и космос, Платон приходит к объективному идеализму. В его всеобъемлющей теории изучались проблемы человека, его познания мира, его связи с обществом, вопросы государственного устройства и способов оптимального взаимодействия личности и государства. Этот целостный подход так же импонировал Блонскому, как и приверженность Платона геометрии и его подход к проблеме общих понятий. В принципе идея Платона является общим понятием, словом, которого действительно нет в реальной жизни и отображением которого являются все вещи, входящие в понятие, означаемые данным словом. Так не существует какого-то обобщенного человека, но каждый из людей является определенной вариацией понятия «человек». Так как понятие неизменно, то и

идея или душа, с точки зрения Платона, постоянна, неизменна и бессмертна. Не менее важным для Платона являлась и связь души с этикой, так как он считал, что душа человека отличается от души животного тем, что является не только источником активности, но и хранилищем его разума и нравственности. Таким образом, впервые в психологии появляется идея о качественном (а не только количественном) отличии души человека от всего остального. Будучи рационалистом, Платон считал, что поведение должно побуждаться и направляться разумом, а не чувствами, и выступал против Демокрита и его теории детерминизма, утверждая возможность свободы человека, свободы его разумного поведения. Таким образом, разум не только дает возможность понять, где добро и где зло, но и помогает выстраивать поведение в соответствии с этими знаниями. Этим человек отличается от животного, чье поведение побуждается страстями, которое не осмысливается и потому произвольно и несвободно. Так в психологии появляется важная мысль о том, что свобода человека, возможность произвольного поведения связаны с необходимостью осмысления этого поведения, его причин, т. е. разум является основой, гарантией этой свободы.



Концепция души, разработанная Платоном, также рассматривалась Блонским, который сравнивал подход к этому вопросу у Платона и Плотина. В теории Платона он отмечал главным образом идею об уровнях и особенно конфликтах между частями души. И разум, и страсти входят в содержание души, которая, по мнению Платона, состоит из трех частей – вожделеющей, страстной и разумной. Он ввел этический критерий, по которому делил душу на части, так как вожделеющая и страстная души должны подчиняться разумной, которая одна может сделать поведение нравственным. Платон впервые представил душу не как целостную организацию, но как определенную структуру, испытывающую давление противоположных тенденций, конфликтующих мотивов, диктуемых

вожделеющей и страстной душой, которые не всегда возможно примирить при помощи разума. При этом возможности такого примирения увеличивались со временем, хотя мысли о противоборстве добра и зла, страстей и разума в душе человека всегда оставались важнейшими для Платона. Эта идея Платона о внутреннем конфликте души станет особенно актуальной в психоанализе.

Интересно, что в первых своих работах Блонский практически не отмечал вклада Платона в психологию памяти и только впоследствии он вернулся к его мыслям о развитии интеллекта. Исследуя познавательные процессы Платон рассматривает несколько стадий в формировании знаний, говоря об ощущении, памяти и мышлении, причем он был первым, заговорившим о памяти как о самостоятельном психическом процессе. Он дал ей определение – «отпечаток перстня на воске» и считал ее одним из важнейших этапов в процессе познания окружающего. Важная роль памяти по Платону связана и с тем, что сам процесс познания у него представлял в виде припоминания того, что душа знала в своей космической жизни, но забыла при вселении в тело. Однако, несмотря на такое внимание к памяти, Платон считал ее, как и ощущения, пассивным процессом и противопоставлял их мышлению, подчеркивая его активный характер. Активность мышления, считал он, обеспечивается его связью с речью. Платон развивает

идеи Сократа, доказывая, что мышление есть диалог души с собой, т. е., по сути, мышление для него отождествляется с внутренней речью. Соединяя эти разные психические процессы между собой, Платон фактически впервые ставит вопрос о сходстве и отличии в их развитии и об их генетических корнях. Именно эти вопросы со временем становятся центральными для Блонского».

В фейсбуке: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2252809028139315>

ФИЛОСОФИЯ ПЛОТИНА Ч.2.

«Философия Плотина – мирозерцание типичного философа, вся жизнь которого посвящена диалектическому восхождению от материального мира через самопознание ума к созерцанию бога, единого и первого блага»

П.П. Блонский

Продолжаем рассматривать работу П.П. Блонского «Философия Плотина» (1918). Одним из главных вкладов Плотина в мировую философию и психологию Блонский считал первую систематическую попытку развития метода самонаблюдения, или интроспекции; благодаря этому психология впервые становится наукой о явлениях сознания, понятого как самосознание. Эта тема рассматривается в статье Т.Д. Марцинковской «Павел Петрович Блонский: от Плотина к Марксу, от философии к психологии». Приводим выдержки оттуда:

«Мысли Платона о возможности непосредственного соединения человека с высшим началом, при котором отпадает необходимость в посредниках, была развита в теории Плотина. Поэтому естественным является тот факт, что в своей работе Блонский отталкивается от теории Платона. Тем не менее его внимание сфокусировано именно на неоплатонизме. Блонский подчеркивал, что теория Плотина является последней значительной вехой в развитии античной психологии. Плотин по-новому представил картину мира и роль человека в нем. Одним из главных качеств души с точки зрения Плотина выступает ее единство. Она сама создает единство и потому не может ни порождаться отдельными элементами, ни быть из них построенной. Таким образом, Плотин вводит важное для современной психологии понятие «холизм» – единство или целостность сознания и личности человека, которое формируется в первые годы жизни и является основой тождественности (идентичности) человека самому себе. Не менее важным, как подчеркивал Блонский, являлось и положение Плотина о самосознании как основе достижения этого единства. Плотин доказывал, что мир состоит из нескольких концентрических кругов, в центре которых размещался всеобщий разум, излучающий знания так же, как солнце излучает тепло. Далее по кругам размещались души, тела людей, животных, неодушевленные предметы. В качестве вершины бытия выступает высшее Единое Благо, из которого путем эманации (истечения от высшего к низшему) происходят ум и его идеи, а затем душа и чувственный космос. При этом каждое из явлений природы находится на определенном месте по отношению к всеобщему благу.

Особое внимание в работе Блонского по исследованию Плотина занимает вопрос об активности души. Активность души у Плотина направлена, во-первых, к мировому разуму, во-вторых, к чувственному миру (включая тело) и, в-третьих, к самой себе. Если первые два понимания унаследованы Плотинотом от Платона, то последнее было собственно плотинотским. Та сторона души, которая обращена к разуму, больше освещается его светом, более возвышенна по сравнению с телесной стороной души, больше склонна к познанию. В этих обращениях душа черпает различные знания. Плотин выделяет три пути познания. Обращаясь к телу, душа получает знания о нем. Этот же путь дает знания о природе, здесь душа познает окружающий мир посредством ощущений. Этот путь является основой формирования новых знаний, нашего опыта. Обращаясь к мировому разуму, душа сливается с ним, и в момент этого слияния (экстаза) знания, находящиеся в мировой душе, переливаются в индивидуальную душу, становятся ее достоянием. В принципе об этом пути говорил и Платон, однако у

неоплатонистов впервые подчеркивается непосредственный характер этого способа передачи знания. Плотин, как и Филон, подчеркивал, что этой передаче предшествует особое состояние души, так называемый экстаз. В этом состоянии человек ощущает свое единство с мировым разумом, дающее уверенность в истинности знаний. Так в концепции Плотина получает объяснение идея откровения Филона.



Но наиболее важной для психологической науки, как справедливо подчеркивал Блонский, был третий путь познания, открытый Плотинем, – возможность души обращаться к себе и таким образом получать знания о своей духовной жизни. Эти знания, открываемые человеком, давали ему возможность выстроить представления о себе, о своих переживаниях и мыслях, о своих индивидуальных особенностях в единую систему, т. е. осознать себя целостным и уникальным субъектом. Так в психологии появляется метод самонаблюдения, интроспекции, который станет важнейшим методом изучения психики, а на протяжении нескольких веков являлся и единственным методом психологической науки. Идея о самонаблюдении как важнейшем инструменте осознания своей цельности и уникальности станет путеводной и для возникшей впоследствии психологии личности. К этой идее Плотин Блонский впоследствии неоднократно обращался в своих лекциях, первоначально поддерживая идею самонаблюдения как основного метода психологии, а впоследствии критикуя интроспекцию за ее субъективность и фрагментарность.

Выделив обращенность души на себя в качестве одного из направлений ее активности, Плотин понимает психическое действие любого уровня как чисто духовное. Не только «чистое» мышление, но и все другие проявления жизни трактуются им как производные души. Уже в ощущениях душа действует, а не только испытывает. В процессах же памяти, где нет непосредственной зависимости от внешнего, она получает полный простор. Память – это не запас впечатлений, она есть не что иное,

как знание души о своих прежних действиях, поэтому она является основой единства сознания, соединяя в нем прошлое и настоящее. Но душа обладает не только памятью на совершенные действия. Ей свойственно знание и о тех актах, которые она производит в данный момент, будь то акты чувственного или интеллектуального характера. В ней возникает образ, отображение ее собственной работы. К ходу ее действий как бы пристраивается отражательный аппарат, дублирующий тот ход в виде представления о нем, именуемого фантазией. Таким образом, у человека существует сопровождающее все психические функции внутреннее представление, способность к осознанию которого необходимо развивать уже у детей.

Так у Плотина психология впервые становится наукой о явлениях сознания, понятого как самосознание, а самосознание является главным гарантом и основой единства сознания, личности человека, способного к интроспекции – наблюдению и анализу собственных состояний. Поэтому Блонский справедливо заключал, что появление этой концепции в третьем веке ознаменовало появление новых взглядов на психику и предназначение человека. Хотя в ней еще сохраняются традиционные для античной науки вопросы развития познания, новый подход к их решению оказал огромное влияние на развитие и философии, и психологии. Анализируя эту работу Блонского, А. Ф. Лосев писал, что она открыла, наравне с книгами П. Флоренского, эпоху нового понимания платонизма».

В фейсбуке: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2252809028139315>

НОВАЯ МЕТОДОЛОГИЯ

Активное развитие психологии в 1910-е гг. в России, разработка новой методологии и появление новой проблематики, связанной с анализом закономерностей генезиса психики, привели к необходимости разработки новых методик исследования. Значительный вклад в указанную область был внесен П.П. Блонским. Эта тема рассматривается в статье Т.Д. Марцинковской «Павел Петрович Блонский: от Плотина к Марксу, от философии к психологии». Обратимся к тексту статьи:

«Большое внимание начиная с 1920-х годов уделялось как разработке новых объективных методов, направленных на исследование закономерностей психического развития (рефлексологические методы, генетический метод, инструментальный метод Выготского), так и методов, доступных для массового применения и служивших целям психологической диагностики.»

П. П. Блонским был переработан предложенный еще И. М. Сеченовым генетический принцип исследования. Он настаивал на том, что генетический подход может быть использован не только при наблюдении (как у Сеченова), но и при проведении эксперимента. Выше уже говорилось, что П. П. Блонский считал, что научная психология есть прежде всего генетическая психология. Изучая поведение человека, необходимо, по его мнению, установить, каким образом и в зависимости от чего оно изменяется, чем и как обусловлено, а это невозможно выяснить, не проследив весь путь его формирования и развития, его генезис, т. е. поведение понятно лишь как история поведения.»

Кроме того, П. П. Блонский считал, что генетический подход может быть использован не только для изучения психики, но и для воспитания и обучения, так как его применение обеспечивает естественность развития детского сознания. Многие положения П. П. Блонского о генетическом подходе в исследовании развития поведения, мышления, других психических функций были блестяще продемонстрированы им самим в его исследовании памяти и мышления. Наряду с разработкой новых подходов к исследованию психологии ребенка и поисками адекватных этим подходам методов исследования, в 1920 – начале 1930-х годов широкое распространение получило создание и использование методов, направленных на выявление индивидуальных особенностей детей (а также на характеристику детских групп и коллективов) в практических целях. Это было связано с необходимостью отбора детей в различные типы учебно-воспитательных учреждений, для определения путей индивидуального подхода в их обучении и воспитании, для разработки стратегии воспитательной работы в классах и т. п.»

Такие методы имели серьезную теоретическую основу. Блонским были сформулированы пять основных принципов, которым должны были отвечать все методы изучения и диагностики детей. Они должны быть: 1) научно обоснованы, 2) объективны, 3) практически доступны, 4) направлены на раскрытие динамики детского развития, 5) должны способствовать целостному изучению детского развития. Блонский и его сотрудники исходили из принципа целостности поведения, являющегося результатом взаимодействия организма и среды, к которой организм приспособляется в процессе своего развития. Поскольку это приспособление совершается в разных сферах – физического роста, трудовой, бытовой деятельности, умственного развития, социального развития и т. п., то и схема включала в себя все эти аспекты жизни ребенка. Часто наблюдение сочеталось с анкетированием, когда ребенку задавались вопросы в соответствии со схемой наблюдаемых процессов. В схему наблюдения входило

и изучение жилищных условий ребенка, экономических условий семьи, физиологических особенностей, физического развития, здоровья ребенка и членов его семьи и т. д. Исследовались также проблемы отдыха, культурного уровня, отношений в семье и, конечно, партийности и социального положения семьи. Такая комплексная характеристика давала возможность учесть все факторы (и главные, и второстепенные), которые могли послужить причиной психических особенностей, выявленных у данного ребенка в процессе психологической диагностики.

Большое значение придавалось и методу тестов. Именно Блонский был пионером в развитии тестов в России, при этом он не только разрабатывал новые и усовершенствовал имевшиеся в то время тесты, но и разрабатывал теоретические основания их использования. Особенно много он сделал для усовершенствования тестов умственного развития и одаренности, подчеркивая при этом, что тесты являются лишь вспомогательным методом, диагностирующим уровень развития ребенка в конкретный период времени. Поэтому вместе с сотрудниками педологического кабинета М. И. Ионовой, В. П. Левиной, М. А. Шнейдером и другими Блонский разрабатывает новые методы комплексной диагностики детей, модернизируя и старые зарубежные тесты, прежде всего тесты А. Бине. Важной отличительной особенностью Блонского в подходе к проблеме создания тестов и диагностики в целом было стремление не только и не столько дать количественную оценку определенным качествам детей (например, найти коэффициент интеллекта), сколько выявить качественные отличия данного ребенка, причины его плохого поведения или неуспеваемости, и на основе проведенной диагностики разработать способы преодоления этих недостатков, формы обучения, развития интеллектуальных возможностей ребенка, исходя как из зоны его ближайшего развития, так и из его интересов и индивидуальных особенностей. Недаром, говоря о достижениях зарубежной психологии, и Блонский, и Выготский подчеркивали, что одним из основных, с их точки зрения, является принцип компенсации, предложенный А. Адлером. Если в дефектологии этот подход был реализован Выготским, то в возрастной и педагогической психологии – Блонским. Его деятельность, как и работы его сотрудников, привели к формированию дидактической, обучающей составляющей диагностической процедуры, что стало одной из отличительных черт тех методик, которые разрабатывались в его лаборатории в Институте экспериментальной психологии».

В фейсбуке: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2259878027432415>

ПАМЯТЬ И МЫШЛЕНИЕ

«Наше мышление в своем развитии социально обусловлено. Мышление в максимальной изолированности (психологической) от общества — неразвитое, так сказать, зародышевое мышление»

П.П. Блонский

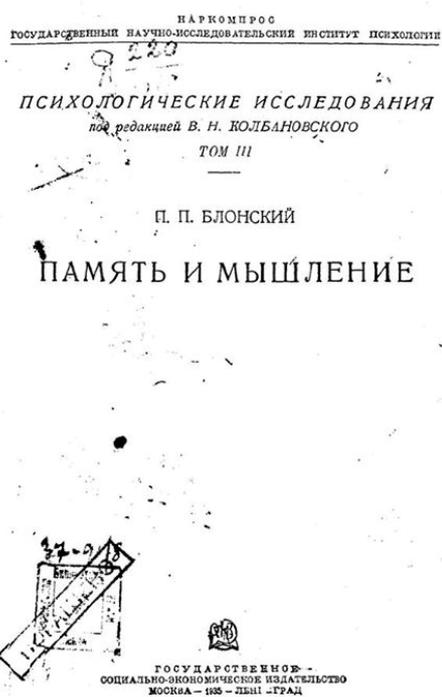
В последние годы жизни П.П. Блонский возглавлял лабораторию мышления и памяти в Психологическом институте. Именно в эти годы Блонский создал свои наиболее значимые психологические работы, посвященные развитию памяти и мышления. По результатам многочисленных экспериментов и обширной теоретической рефлексии им была подготовлена работа «Память и мышление». Ее главные выводы рассматриваются в статье Т.Д. Марцинковской «Павел Петрович Блонский: от Платона к Марксу, от философии к психологии». Приводим выдержки оттуда:

«Одним из первых Блонский открыл генетические этапы развития памяти и мышления, показав их взаимосвязь, влияние друг на друга, а также проанализировав процесс появления и развития внутренней речи и ее связь с мышлением и раздражением. Он писал о том, что в дошкольном возрасте память влияет на мышление и определяет его ход. Для дошкольника думать и припоминать – процессы сходные. Более того, ребенок этого возраста обычно начинает размышлять лишь над тем, что он предварительно запомнил, именно поэтому его память определяет уровень мышления. Начиная с младшего школьного возраста взаимоотношения мышления и памяти изменяются, и теперь мышление влияет на запоминание – хорошо запоминается лишь то, что ребенок хорошо понял. Таким образом, мышление уже не зависит от памяти, а, наоборот, хороший уровень мышления может частично компенсировать недостатки механической памяти.

По мнению Блонского, генетические виды памяти появляются не одновременно – сначала появляется двигательная (моторная) память, затем эмоциональная, затем образная и вербальная (словесно-логическая). Моторная память имеет четкую структуру, это память на движения, являющаяся основой привычек, операций, навыков. Уже не очень высокоразвитые животные и дети 3–4 месяцев могут запомнить и повторить некоторые движения, воспроизвести их в сходных ситуациях. Двигательная память тесно связана с мышечными ощущениями, она более устойчива, чем эмоциональная, в ней чаще встречаются реминисценции. Даже после длительного перерыва навык быстро восстанавливается. Эмоциональная память возникает уже на ранних этапах онто- и филогенеза, она есть и у младенцев, и у животных. Это память на эмоции, которая помогает выделить в окружающем благоприятные и неблагоприятные условия для существования, причем представления в эмоциональной памяти крайне расплывчатые и неструктурированные. Последующие исследования эмоциональной памяти подтвердили правоту данных Блонского, показав, что значительную роль играет эмоциональная память и во взрослом возрасте, когда человек переживает безотчетные эмоции, связь которых с определенной ситуацией или предметом он не может осознать. Особенно сильными могут быть негативные проявления эмоциональной памяти, проявляющиеся в депрессии, подавленном настроении, тоске.

Большое значение имели исследования Блонского, посвященные образной памяти. Он показал, что образная память встречается только у высших животных,

млекопитающих. Образы могут быть более или менее отчетливыми, осознанными, различаются они и по степени обобщенности. Исходя из этого в гештальтпсихологии выделяют эйдетическую и схематическую образную память. Блонский подчеркивал, что схематическая память связана с начальной переработкой информации. Последним видом памяти, который существует только у человека, является словесная (или вербальная) память – на слова, цифры, ноты, т. е. знаки любой природы. Представления, которые являются результатом такой памяти, еще более обобщены и абстрактны, чем схематические образы, иногда слово даже не имеет какого-то конкретного образа, с которым оно связано.



Анализируя процесс развития мышления и его связь с речью, Блонский пришел к выводу, что у мышления и речи генетические корни общие – практическая деятельность. Он полемизировал с Выготским, который считал, что мышление и речь имеют разные корни, оспаривая и его мнение о том, что внутренняя речь происходит от эгоцентрической и появляется только к концу дошкольного возраста. Эгоцентрический вид речи впервые был описан Ж. Пиаже, так как он тесно связывал ее с эгоцентризмом в мышлении, свойственным детям дошкольного возраста. Именно в это время наиболее часто встречаются эгоцентрические высказывания, которые у взрослых людей наблюдаются редко, обычно только в состоянии сильного возбуждения. Повторив эксперименты Пиаже, Выготский пришел к мысли о том, что эгоцентрическая речь является своеобразной стадией внешнего знака для мышления, т. е. внутренняя речь, тесно связанная с мышлением, появляется благодаря интериоризации

эгоцентрической речи. С точки зрения Выготского, процесс мышления выглядит следующим образом: наглядно-действенное мышление (натуральная стадия) – эгоцентрическое мышление (стадия внешнего знака) – словесно-логическое мышление (стадия внутреннего знака).

Эти положения теории Выготского были оспорены Блонским, доказывавшим одномоментность происхождения всех видов речи. При сопоставлении их взглядов необходимо помнить о том, что Блонский под внутренней речью понимал любые высказывания детей, произнесенные про себя. И такая речь действительно появляется у детей очень рано. Выготский же фактически отождествлял внутреннюю речь с планирующей, а этот вид речи как раз и появляется в дошкольном возрасте, что и было доказано в экспериментах Выготского.

Блонский же утверждал, что и внешняя, и внутренняя речь появляются одновременно в раннем возрасте и связаны первоначально больше с памятью, а затем с мышлением. Он доказывал, что первоначально говорящий человек скорее репродуцировал действие, о котором хотел рассказать, а слушающий скорее видел, чем слышал, подобную речь. Поэтому память играла большую роль не только в развитии мышления, но и в развитии речи – ведь это репродуцированное действие надо было запомнить, чтобы оно стало общеупотребительным словом. Для подтверждения значения памяти в развитии мышления и речи Блонский провел несколько экспериментов, в которых

показывал роль памяти, которая способствует развитию мышления и речи. Эти эксперименты, с точки зрения Блонского, доказывали, что эгоцентрическая речь у детей практически отсутствует и в любом случае не играет никакой роли при развитии внутренней речи.

Говоря о развитии внутренней речи, он подчеркивал, что она, как и внешняя, возникает из слушания других и внутреннего повторения речи других. Таким образом, Блонский выдвигал теорию подражания как основу возникновения внутренней речи и доказывал, что мышление, внешняя и внутренняя речь возникают одновременно, причем внешняя и внутренняя речь тесно связаны с общением.

Последняя работа Блонского вобрала в себя весь его творческий опыт, его философские, психологические и педагогические познания позволили органично сплавить в единое целое казалось бы несовместимые понятия. Так соединились представления Платона о роли памяти в познании с представлением о генетических видах памяти и их связи с другими познавательными процессами, идеи Плотина об активности души в процессе познания своего Я и окружающего мира с эмпирическими материалами о механизмах и факторах, влияющих на развитие когнитивных процессов детей. Не менее интересной является и концепция Блонского о связи мышления и речи и роли подражания в развитии внутренней речи, что было позднее подтверждено исследованиями.

Именно этот сплав философии и психологии с обширным экспериментальным материалом и обуславливает значение книги Блонского «Память и мышление» как для середины прошлого века, так и для настоящего времени».

В фейсбуке: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2263823563704528>

ГЕНЕТИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ПАМЯТИ

«Проблема “память и мышление” разрешается лишь на почве ее диалектического рассмотрения»

П.П. Блонский

Одним из важных вкладов Блонского в науку является генетическая теория памяти. Согласно этой теории, память развивается в несколько этапов, притом на каждом этапе имеет место своеобразная взаимосвязь памяти и мышления. Сначала появляется двигательная (моторная) память, затем эмоциональная (аффективная), затем образная и вербальная (словесно-логическая). На ранних стадиях память влияет на мышление и определяет его ход, а в школьном возрасте, напротив, уже мышление влияет на характер запоминаемой информации. Обратимся к его рассуждениям из работы «Память и мышление»:

«Даже самый беглый обзор онтогенетического развития человека показывает, что вышеупомянутые четыре основных вида памяти [моторная, эмоциональная, образная и вербальная] появляются в онтогенезе далеко не одновременно. Бесспорно, позже всех других видов памяти развивается память в понимании Жане, которую, не гонясь пока за точностью терминов, условимся называть памятью-рассказом, или логической памятью. По утверждению Жане, эта память имеется у ребенка начиная только с 3 или 4 лет. Когда заканчивается развитие этой памяти, мы не знаем, но педагогический опыт показывает, что развитие этой памяти продолжается еще в юношеском возрасте.

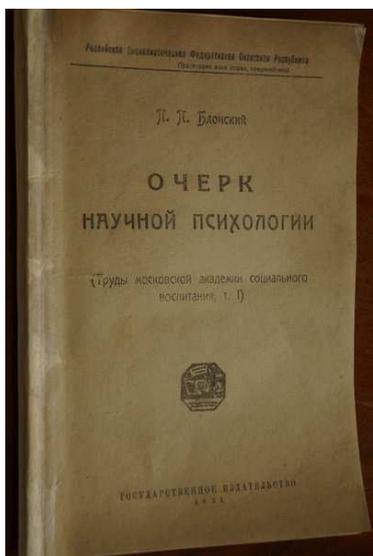
По данным Штерна, первые зачатки свободных воспоминаний наблюдаются только на втором году жизни, и, пожалуй, было бы осторожнее всего именно с этим связывать начало выступления образной памяти. Даже если проявить уступчивость и допустить участие «образов» в «припоминании» в виде так называемой связанной памяти, когда ребенок припоминает что-либо ассоциированное с данным наличным стимулом, то, по Штерну, такое припоминание фигурирует только с 6 месяцев. С другой стороны, если считать для человека наиболее характерной образной памятью зрительную память, то, судя по тому, что эйдетические образы после полового созревания сильно ослабевают, правдоподобно предположить, что во всяком случае уже в юношеском возрасте образная память не прогрессирует.

Аффективная память наименее изучена, и еще даже не улеглась дискуссия о том, существует ли она. Поэтому здесь наши предположения могут быть особенно гадательны. Однако кое-какие предположения, правда довольно неопределенные в смысле сроков, можно попытаться сделать. Если ребенок плачет или испугался после чего-нибудь, то здесь его плач и испуг — непосредственный результат действия данного стимула. Но если он плачет или испугался перед чем-нибудь, только от одного вида его, причем нет оснований предполагать здесь унаследованной инстинктивной реакции, то, пожалуй, наиболее правдоподобно предположить, что вид данного стимула оживил его прежние чувства, т. е. что здесь имеет место аффективная память. Такие аффективные реакции до непосредственного действия данного стимула почти не изучены, в частности относительно сроков появления их. Но во всяком случае, они уже, несомненно, имеются у 6-месячного ребенка, даже, кажется, раньше...

Учение о врожденных идеях, все равно, будет ли это понятие или представление, отвергнуто. Но существование врожденных движений, притом связей движений

(инстинктивные движения), несомненно. Если стать на точку зрения тех, кто, подобно Земону, расширяет понятие памяти за пределы приобретаемого в жизни индивидуума опыта, то можно говорить о наследственности инстинктивных движений как о той моторной памяти, которой индивидуум обладает уже при рождении.

Так или иначе, в онтогенетическом развитии раньше всего выступает моторная память и, может быть, затем, но вскоре — аффективная память, несколько позже — образная память и гораздо позже — логическая память.



Но, пожалуй, самое яркое подтверждение того, что эти виды памяти — различные «уровни» ее, можно видеть в той последовательности, с какой расцвет функционирования одной памяти сменяет такой же расцвет другой памяти. Простое наблюдение показывает, что именно ранее детство является возрастом максимально интенсивного приобретения привычек. Оно же обнаруживает гегемонию так называемого «образного мышления», проще и точнее говоря, воображения — воспроизводящего и продуктивного (фантазия) — в дошкольном возрасте. Наконец, в школьном возрасте, и чем старше он, тем больше, на первый план выступает логическая память. Этот яркий факт дает основание предполагать, что виды памяти — на самом деле различные уровни, лучше говоря, различные ступени развития памяти.

Приблизительно ту же последовательность в развитии памяти дает рассмотрение филогенеза ее. Та память, о которой говорит Жане, конечно, принадлежит только человеку. Пускаться в предположение о существовании образов у животных, вообще, довольно рискованно, тем более для автора как незоопсихолога. Однако можно предположить, что образы имеются у животных, видящих сны...

На основании онтогенетических и филогенетических данных удалось установить, что основные виды памяти являются как бы членами одного и того же последовательного ряда, и в филогенезе и в онтогенезе они развиваются в определенной последовательности друг за другом. Чем ближе к началу этого ряда, тем в меньшей степени имеет место сознание, и даже наоборот, активность его мешает памяти. Инстинктивные и привычные движения обычно совершаются автоматически, без участия сознания, а когда мы на автоматически совершенные привычные движения направляем сознание, то этим производство таких движений скорее затрудняется. Даже очень опытный танцор может сбиться, думая, как ему двигать ногами. Дискуссия о том, существует ли аффективная память, как увидим, возникла в значительной мере потому, что произвольная репродукция чувств трудна, почти невозможна, тогда как произвольно они то и дело репродуцируются.

Как образная, так и логическая память лежат уже в сфере сознания. Но и здесь их положение по отношению к сознанию различно: вряд ли кто станет оспаривать, что в логической памяти сознание принимает гораздо большее участие.

Таким образом, можно предположить, что различные виды памяти, развивающиеся последовательно одно за другим, находятся на различных уровнях сознания, относятся к различным ступеням развития сознания. Это еще раз укрепляет

нас в предположении, что виды памяти не что иное, как различные уровни памяти, или, точнее и правильнее, различные стадии развития памяти, различные ступени.

Понятие «уровень», введенное в неврологию английскими невропатологами (Джэксон, Хед) и отсюда перенесенное некоторыми исследователями (в том числе и мной) в психологию, нельзя признать вполне удовлетворяющим. Еще менее может удовлетворять как будто более распространенное среди генетических психологов, особенно немецких (Шторх, Вернер), понятие «слой». Эти понятия слишком статические, механистические. Они не внушают идеи движения, перехода. А между тем движение, переход, несомненно, имеют место.

Память-привычка — моторная память. Не случайно условные рефлексy, считаемые некоторыми одним из видов этой памяти, а другими интерпретируемые как вообще ассоциативная (моторная) память, собственно говоря, являются предметом физиологии, а не психологии; здесь есть движение, но не сознание. С другой стороны, та память, о которой говорит Жане, очень походит на мышление. Так, установленный выше ряд памяти имеет своим началом движение без участия сознания, а концом — мышление.

История изучения памяти показывает, что это изучение началось со сближения памяти и воображения, да и сейчас в обычных курсах психологии обе эти функции оказываются часто смежными, близко родственными друг другу. И в этом есть большой смысл: именно образная память есть, так сказать, типичная память, память как таковая. Память, в понимании Жане, не воспроизводит факт, а рассказывает о нем, и это так же похоже на воспроизведение воспринятого факта, как книга похожа на тот предмет, который является ее темой, например как книга о сражении похожа на сражение. С другой стороны, привычка не воспроизводит в сознании, а просто повторяет снова то же движение, и это так же можно назвать воспоминанием, как повторную порцию кушанья можно назвать воспоминанием о первой порции его.

Таким образом, в нашем ряде различных видов или «уровней» памяти каждый из них обладает своеобразными особенностями, отличающими его от других, но в то же время между ними существуют связь и взаимопереходы».

В фейсбуке: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2263823563704528>

АФФЕКТИВНАЯ ПАМЯТЬ

«Воспроизведение чувств находится как бы посередине между моторным и сенсорным воспроизведением: здесь оживает почти то же чувство, то же, так как "боюсь", "испытываю неприятное чувство" и т. д., но "почти" то же, так как обычно оно все же ослабленное, даже иногда перешедшее в другое, родственное чувство»

П.П. Блонский

Одна из тем, которая подробно рассматривается в работе П.П. Блонского «Память и мышление», – это проблема аффективной (эмоциональной) памяти. Блонский анализирует дискуссии по этому вопросу, ведшиеся в 1908-1913 гг., и приходит к выводу о том, что проблема доказательства существования аффективной памяти эмпирически решается с трудом. По его мнению, воспоминание чувств находится «посередине» между моторным и сенсорным припоминанием. Обратимся к его рассуждениям:

«Дискуссия об аффективной памяти, усиленно ведшаяся в 1908-1913 гг., не дала определенных результатов, как и не дали таких же результатов и изредка впоследствии предпринимаемые соответствующие эксперименты. В чем же дело? Почему так неудовлетворительно обстоит дело с проблемой аффективной памяти и до сегодняшнего дня? Те эксперименты, которые предпринимали в связи с этой проблемой, обычно состояли в том, что испытуемые должны были воспроизвести то или другое чувство. Чаще всего это им не удавалось. Отсюда, мне кажется, можно сделать только тот вывод, что произвольное воспроизведение чувств почти невозможно, по крайней мере для многих. Возможно ли произвольное воспроизведение чувств - этот вопрос подобными экспериментами, конечно, не решается.

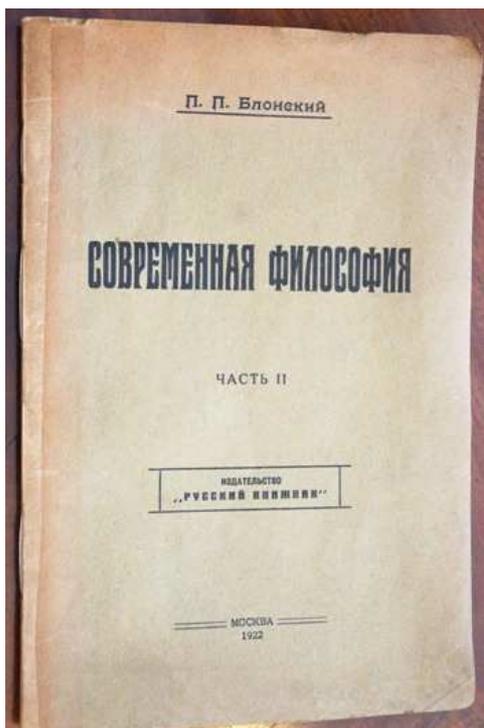
Воспроизведенное чувство в свою очередь ставилось под вопрос, есть ли это действительное чувство или "представление чувства", "аффективный образ", и если оно оказывалось не последним, а действительным, реальным чувством, то это считали опровержением существования аффективной памяти, так как исходили из предположения, что воспроизведенный образ, признаваемый как образ чего-то прошлого, сейчас не воспринимаемого, кардинально отличается от актуального восприятия объекта. В случае воспроизведения чувств обычно не находят той разницы, какая существует в интеллектуальной памяти между восприятием и представлением, образом, и отсюда заключали, что в данном случае вообще нельзя говорить о памяти. Такое заключение однако неправильно. Максимум, что можно заключать, это то, что воспроизведение чувств отличается от воспроизведения восприятий: в последнем воспроизведенный образ отличен от восприятия, воспроизведенное же чувство не отличается так от прежде пережитого чувства; если там образ - только копия восприятия, то здесь воспроизведенный страх не образ страха, а страх.

Но ведь и при воспроизведении привычных движений воспроизведенное движение - движение, а не образ движения, и это относится не только к ручным, ножным и т. п. движениям, но и к речевым: вспомнить стихотворение - значит снова мысленно или вслух повторять его, и вряд ли кто станет на этом основании отрицать, что здесь нельзя говорить о памяти и воспоминании, так как-де я повторяю стихотворение, а не ограничиваюсь лишь "представлением" "образа" его.

Воспроизведение чувств находится как бы посередине между моторным и сенсорным воспроизведением: здесь оживает почти то же чувство, то же, так как "боюсь", "испытываю неприятное чувство" и т. д., но "почти" то же, так как обычно оно все же ослабленное, даже иногда перешедшее в другое, родственное чувство.

Неверно в своей категоричности и утверждение, что между образом и восприятием резкая разница, исключая всякие переходы: зрительные галлюцинации - пример, как иногда разница между образом и восприятием может стираться и до такой степени, что виденный образ принимается за воспринимаемый предмет. Характерно, что это смешение особенно бывает, когда на первый план выступает более низкий нервный уровень (сумасшествие, интоксикация, сон и т. п.). Характерно при этом, что зрительные галлюцинации - обычно произвольно возникающие образы.

Выяснению вопроса очень много вредило то обстоятельство, что исследователи сопоставляли воспроизведение чувств с воспроизведением зрительных образов. Если следовать наиболее популярным в современной неврологии взглядам, то чувства являются результатом деятельности подкорковых органов, а зрительные образы - коры задних долей больших полушарий. Во всяком случае, зрительные образы - результат деятельности гораздо более высокого "нервного уровня", нежели чувства. Поэтому разница здесь так сильна, и если признать именно образную память за типичную, "настоящую" память, то можно прийти к отрицанию аффективной памяти.



Иное положение, если вместо зрения взять функцию более низкого нервного уровня, например обоняние, имеющее в жизни очень многих животных такое же приблизительно значение, как зрение в жизни человека. Геннинг подробно, притом экспериментально, исследовал обонятельную память, в отрицателях которой также нет недостатка. Отсылая за конкретным материалом к его книге "Запах", я приведу здесь только его выводы: "В поле низших чувств существуют не наглядные образы воспоминаний и представлений, но только эйдетические переживания. Ни одна женщина не может вспомнить наглядно о родовых болях, и если боль всплывает как наглядный образ, то она вызывает боль точно так же, как и объективно возбужденная. Если мы, сидя с закрытыми глазами на вертящемся маховом стуле, переживаем последовательное изображение (Nachbild), то мы чувствуем себя действительно движущимися. Аналогично при обонянии и вкусе. Здесь взрослый ведет себя еще так, как дитя, всю жизнь. Пресловутая психическая метаморфоза, стало быть, касается только высших чувств (Sinn), а при низших остается первоначальная форма единства у всех людей. Аналогично наглядным представлениям отсутствуют также и негативные последовательные образы (negative Nachbilder) в области низших чувств. Где впечатление длится дольше стимула, там оно имеет позитивный характер, и мы принимаем это последствие за "действительное". Если запахи держатся часами, то воображают, что в носу есть еще частицы объективно существующей пахнущей материи (которые, конечно, вследствие утомления давно уже стали бы необоняемы), и если эти запахи чувствуются на следующий день, на второй, третий день, спустя неделю, то они так реально возвращаются, что всякий раз ищут источника их".

Характерно, что и в области обоняния "произвольная эйдетическая репродукция" сравнительно трудна, но произвольная, спонтанная имеет место гораздо чаще, чем в случаях других органов чувств.

Таким образом, отрицание аффективной памяти основывалось на том, что хотели видеть ее подобной зрительной памяти и, наталкиваясь на своеобразие, отрицали ее как память. Генетическая психология отсутствовала полностью в подобных исследованиях. Рибо ближе стоял к истине, отстаивая существование аффективной памяти. Этому сильно содействовало явно выраженное у него стремление опираться на физиологию и психопатологию. Физиологические данные внушали ему, что маловероятно ограничивать реинтеграцию только определенными областями. Психопатология, богатая фактами из деятельности более низких нервных уровней сравнительно с нормой, давала ему известный фактический материал, и он правильно полагался в данной проблеме больше на патологию, чем на эксперимент. Он понимал уже, хотя и недостаточно сильно подчеркивал, что спонтанная репродукция чувства - наиболее частая, а произвольная репродукция их неосуществима и очень многих случаях.

Но Рибо еще не сознавал второй специфической особенности репродукции чувств - того, что репродуцированное чувство несравненно меньше отличается от первичного, чем зрительный образ от зрительного восприятия. Его трудно обвинять в этом: еще не была детально исследована обонятельная память, еще не были открыты эйдетические явления, еще физиологические и неврологические представления, особенно что касается чувств (не говоря уже об эйдетизме), были довольно примитивными сравнительно с современными. Но эта ошибка Рибо делает из всех приводимых им аргументов психологические аргументы самыми слабыми, особенно там, где он старается отстоять, что отнесение к прошлому - существенный признак памяти". Это бесспорно, поскольку речь идет о зрительных образах, и потому еще Аристотель, считавший, что предмет памяти - образ, очень подчеркнул это. Но этого не бывает сплошь и рядом не только при репродукции чувств, но и при обонятельной памяти, где, как это демонстрирует богатый материал, собранный Геннингом, субъект считает репродуцированный запах чего-либо, что он обонял когда-то, настолько реальным, что даже ищет источник его. Отношение к репродуцированному как не к настоящему выступает на более высоком уровне сознания».

В фейсбуке: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2265386260214925>

ВООБРАЖЕНИЕ И ПАМЯТЬ

«Люди были теми, кто создал язык, но они же были и теми, кто усвоил язык, и каждый новый этап языкового творчества происходил на базе уже определенно усвоенного языка. Люди не только создавали язык, но они и выучивались ему. В истории языка имеет место не только творчество, но и память - вербальная память»

П.П. Блонский

Предлагаем вашему вниманию резюме концепции памяти П.П. Блонского, сформулированное в его же работе «Память и мышление». Блонский пишет:

«В основном существуют четыре основных вида памяти: моторная память, или привычка, аффективная, образная, память и, наконец, вербальная память. С генетической точки зрения самым элементарным из видов памяти является моторная память, или привычка. Так как рассмотрение этого вида слишком далеко отвлекло бы нас от основной темы нашего исследования "Память и мышление", то мы специально не останавливались на изучении психологии привычки, и, пожалуй, только несколько положений здесь привлекает наше внимание. Привычку можно определить как предрасположение к определенным движениям, к большей возбудимости определенных движений в ответ на данный стимул при прочих равных условиях: при прочих равных условиях, я реагирую наиболее привычным движением. Привычка образуется в результате очень многократного действия стимула или вследствие достаточно частого повторения данного движения. В результате, правдоподобно предположить, происходят органические, в частности нервные, изменения. Стоя на точке зрения теории наследования приобретенных признаков, можно рассматривать инстинктивные движения как унаследованные в результате долгой истории родовые привычки. Подробнее рассмотрели мы аффективную память, которую интерпретировали как повышенную возбудимость определенных чувств, при прочих равных условиях, по отношению к данным (или однородным) стимулам. Наши симпатии и антипатии, наша осторожность, наше аффективное отношение к новому или уже знакомому (элементарное узнавание) объясняются в значительной степени часто аффективной памятью. Наша деятельность в большой мере состоит из инстинктивных и привычных движений, и наше отношение основывается часто на нашем аффективном опыте.

Инстинкты, привычки и аффективная память присущи не только животным, но и человеку. Печать их животного происхождения сохраняется и у человека: они отмечены сравнительной независимостью от воли (и обычно не ими управляют, но они управляют) и сравнительной далекостью от сознания, - психологи обычно говорят здесь о "бессознательном" и "подсознательном".

Память как движение и память как аффективное (обычно неосознаваемое) отношение - эти этапы своего развития память проходит еще до человека. Остается открытым вопрос, у человека ли в самые первые времена его полуживотной жизни или еще у самых высших животных начинается третий этап развития памяти - образная (может быть преимущественно обонятельная у некоторых животных и преимущественно зрительная у человека) память. Только с этих пор можно говорить о памяти не только как о моторно-аффективном опыте, но как о запечатлевшемся в представлениях знании, как об интеллектуальной памяти. На первых порах эта память функционирует как произвольная репродукция образов сенсорных впечатлений, притом

очень склонная к трансформации образов и, следовательно, к искажению их. Непроизвольная репродукция и столь же произвольное трансформирование их - таковы первые стадии развития воображения, и возможно, что именно с них начинается развитие человеческой памяти в самые начальные моменты ее истории. Тогда произвольное образное воспоминание, быстро переходящее в фантазирование, является первой главой этой истории. Но развитие фантазии приводит к тому, что фантазия из пассивного фантазирования, искажающего действительность, становится продуктивной силой, оперирующей символами и знаками.



Речь - одно из основных отличий человека от животного, и именно вербальная память - специфически человеческая память. Но речь - средство социального общения, и вербальная память - социальное явление, история которого уже социально обусловлена. Эта история еще не написана, и сейчас мы можем характеризовать ее только в общих чертах. На первых этапах человеческой истории вербальная память, вероятно, очень тесно сотрудничала с образной памятью, и поэтому ранняя вербальная память - репродуцирующая и в то же время фантазирующая память. Такова память человека в эпоху дикости, еще весьма несовершенная. На следующей стадии, в эпоху, отделяющую века дикости от веков цивилизации, вербальная память, судя по соответствующим источникам, достигает максимального расцвета. Возможно, что именно к этой эпохе следует отнести утверждение Бартлетта о воспоминании по более или менее твердым социальным "схемам". Именно в эту эпоху развилась социальная организация воспитания памяти в виде систематического словесного обучения, обязательного в варварских обществах в эпоху полового созревания юношей. Наконец, в эпоху цивилизации письменность создает новый этап истории человеческой памяти, которая уже прошла свой зенит. На смену гегемонии памяти идет гегемония мышления».

В фейсбуке: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2265386260214925>

ОБРАЗОВАНИЕ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА

«Для того чтобы выяснить, как создается значение слов, следует брать такие языки, где процесс словообразования происходит максимально энергично. Такими языками являются, например, индейские языки. Эти языки чрезвычайно богаты словами, потому что очень многие из них образуются как бы специально для данного случая, и огромное большинство слов образуется как бы на наших глазах»

П.П. Блонский

Работа П.П. Блонского «Память и мышление» представляет особый интерес тем, что в ней при обсуждении проблемы соотношения памяти, воображения и языка привлекается широкий лингвистический материал. Блонский обращается, прежде всего, не к европейским языкам (в основном флективным), а к полисинтетическим языкам американских индейцев. Анализ словообразования в этих языках приводит его к выводу о том, что первоначальное мини-слово тяготеет к тому, чтобы иметь очень общее значение, но из этих очень общих слов посредством всевозможных агглютинирующих приемов образуются чрезвычайно образные и конкретные речения. Блонский проецирует эту модель на историю языка и высказывает предположение о том, что первоначальные мини-слова обладали максимально общим значением (и в то же время максимально конкретным, как в случае слова «это»). Обратимся к его рассуждениям:

«Проблема значения слов - одна из труднейших проблем, над разрешением которой работают и психологи, и (главным образом) лингвисты. Но исследования велись преимущественно на флектирующих [флективных] языках, которые мне кажутся наименее подходящими для этой цели, так как в них процесс словообразования в значительной степени уже ослабел сравнительно с другими языками, и не случайно лингвисты-индоевропейцы исследовали скорее процесс изменения значения слов, нежели процесс создания значения слов. Для того чтобы выяснить, как создается значение слов, следует, как мне кажется, брать такие языки, где процесс словообразования происходит максимально энергично. Такими языками являются, например, индейские языки. Эти языки чрезвычайно богаты словами, потому что очень многие из них образуются как бы специально для данного случая, и огромное большинство слов образуется как бы на наших глазах.»

Возьмем для примера алгонкинские языки, распространенные на огромном пространстве от Лабрадора до Северной Каролины и от Атлантического океана приблизительно до Скалистых гор и Миссисипи. Почти в каждом алгонкинском слове мы находим основу (иногда по одну) и частицы; все это вместе образует некоторую семасиологическую единицу- "слово", которое семасиологически выступает так ясно, что не возникает сомнений в пределах его. Основа - тот комплекс звуков в слове, с которым преимущественно связывается значение данного слова, но так как связываемое значение обыкновенно бывает расплывчато, то одной основой удовлетвориться нельзя. Основа - нечто вроде слова, значение которого плохо дифференцировано и которое, следовательно, нуждается, так сказать, в добавочных словах, для того чтоб, в конце концов, получилось слово с вполне определенным значением. Правда, основы по своему значению могут быть различны, и обычно в начале слова стоят основы с более определенным значением ("начальные основы"), а к ним присоединяются "вторичные основы" с менее определенным значением. Таким образом, сама по себе одна основа может иметь слишком широкое значение, и присоединение других основ или частиц

уточняет ее. Например, в слове кечикам *ји* начальная основа кечи дает общее представление чего-то большого, интенсивного и т. п., вторая основа *кам* дает смутное представление неопределенного пространства, а конечная частица *ји* имеет значение личного местоимения для неживого предмета. Каждый из этих элементов сам по себе имеет слишком широкое значение, но все вместе дает большую определенность, сочетая представления большой величины, неопределенного пространства и неживого. В конце концов, такое словообразование сильно напоминает испытываемого в психологических опытах, когда он описывает свой смутный образ так: "Я вижу что-то... большое... неопределенное". Разобранное слово действительно означает: "большое безграничное пространство" (например, озеро)...

Намечается два, с первого взгляда, противоположных вывода: 1) значение элементов слов (т. е. того, что в наших языках оформляется как слово) очень общее, очень недифференцированное; 2) наоборот, слово (т. е. то, что скорее похоже на нашу фразу) и рассказ сравнительно очень образны, очень конкретны. Обоснуем каждый из этих выводов подробнее.

Начнем с первого. Не надо забывать, что в алгонкинских языках нет ни имен, ни глаголов, поскольку нет ни склонений, ни спряжений (в нашем смысле слова). Если пользоваться нашей грамматической терминологией, то я бы сказал, что если не считать числительных, то в алгонкинских языках имеются только местоимения и наречия; если под последними условно понимать неизменяемую часть речи, похожую то на имя, то на глагол-деепричастие. Возьмем наречие *utci* ("учи" со значением "оттуда", "откуда", "из" и т. п.). Присоединяя местоименное окончание живого рода *wa*, получаем *utciwa*, дословно "оттуда он".



То, что нам кажется глаголом, есть не что иное, как такое соединение наречия (или, чтобы не возбуждать лишней дискуссии со стороны лингвистов, основы) и местоимения. Основа *пье* имеет очень общее значение - "движение сюда". Присоединяя к этой основе личное местоимение, получаем "спряжение", так что если изменение местоимений принимать за спряжение, то, как ни парадоксально, приходится сказать, что в алгонкинских языках спрягаются местоимения, а не глаголы, которых нет. Если же считать это "спряжение" за признак глагола и считать глаголом всякое слово, с которым связано представление действия или подобное окончание, тогда почти все слова - глаголы, и, например, вышеприведенное слово *utciwa* обычно переводят: "оттуда он пришел". Но это же слово можно перевести и через существительное: "оттуда он пришелец". Так плохо еще все дифференцировано.

Но как очень общее, очень недифференцированное значение может в результате известных комбинаций дать, наоборот, очень образное представление, может иллюстрировать следующий пример. Основа *отä* имеет значение перемещения по поверхности, производимого с усилиями, медленно и т. д. (например, ползание). Слово *итани* (в начале и в конце основы) означает притяжательное местоимение "его", если принадлежащий объект - одушевленный предмет. Значит, слово *utotamani* или короче *utotäma* (произносится: "ютотем"), буквально значит: "его - перемещаться с усилием". Но наличие притяжательного местоимения придает этому слову, выражаясь

нашими терминами, значение существительного. На самом деле это значит "его старший брат". Но в индейской жизни старший брат не то, что у нас: там это слово означает также "охранитель ребенка", "его учитель", "его опекун по клану" и т. п. С этим связывается представление усиленных забот и т. п., и структура слова *utotãta* это образно выражает. Состоя из элементов очень общего значения, индейское слово в целом несравненно образнее и конкретнее нашего "старший брат", так как по-индейски, во-первых, непременно надо прибавить "его", "мой" и т. д., и просто "брат" не существует; во-вторых, это слово относится только к старшему брату, а не вообще к брату, и, в-третьих, оно выражает идею движения. Не просто "брат", но "его старший брат", точнее, "его усиленно движущийся", хлопочущий о нем...

Так называемые агглютативные [агглютинативные] языки дают богатейший материал для решения проблемы значения слова, так как в них процесс образования слов происходит, так сказать, на наших глазах. Такие ярко инкорпорирующие языки, как индейские, особенно удобны для этой цели, и как раз на их материале мы получили два наших общих вывода... Для тех, кто, подобно мне, присоединяется к ученым, считающим агглютинирование (широко понимая его) очень ранним явлением в языке, проблема значения слов решается просто и ясно: первоначальные слова, очень короткие, имеют очень общее значение, но из этих очень общих слов посредством всевозможных агглютинирующих приемов образуются чрезвычайно образные и конкретные речения».

В фейсбуке: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2296341390452745>

НАЧАЛО РАЗВИТИЯ ВЕРБАЛЬНОЙ ПАМЯТИ

«Известный исследователь Африки Фробениус рассказывает, что, когда однажды он повторил дословно только что услышанный им рассказ, рассказчик категорически заявил, что он этого не говорил. Даже дословное повторение не оказалось вполне удовлетворительным повторением: не была воспроизведена ни жестикация (драматизация), ни интонация (декламация), которые, очевидно, при рассказе играли, во всяком случае, не меньшую роль, чем речь»

П.П. Блонский

Рассматривая проблему вербальной памяти в своей работе «Память и мышление», П.П. Блонский отмечает, что на начальных стадиях развития речи вербальная память функционирует лишь в зародыше, при этом ее характерной чертой является повторение одних и тех же мотивов. Обратимся к его рассуждениям:

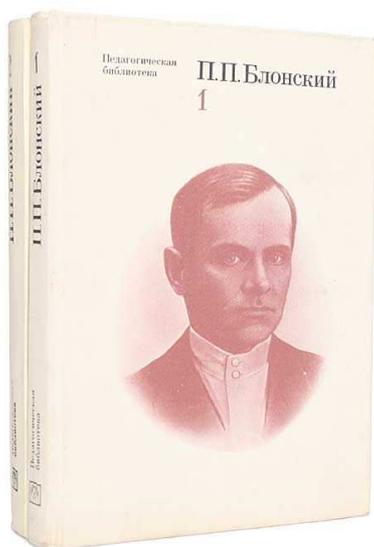
«Известный исследователь Африки Фробениус рассказывает, что, когда однажды он повторил дословно только что услышанный им рассказ, рассказчик категорически заявил, что он этого не говорил. Даже дословное повторение не оказалось вполне удовлетворительным повторением: не была воспроизведена ни жестикация (драматизация), ни интонация (декламация), которые, очевидно, при рассказе играли, во всяком случае, не меньшую роль, чем речь.»

На начальных стадиях речи, где слово, имеющее притом чрезвычайно общее значение, является только придатком к действию и где рассказчик скорее актер, а слушатель скорее зритель, с проблемой значения слов дело обстоит не очень остро. Помнить небольшое количество слов чрезвычайно общего значения, притом являющихся лишь придатком к действиям и, возможно, еще связанных с ними сравнительно прозрачной, так сказать, "естественной" (рефлекторной, имитирующей и т. п.) связью, нетрудно. Пожалуй, до того нетрудно, что вербальная память здесь функционирует лишь в зародыше.

*Но, даже когда в разговоре и рассказе выступила на первый план именно речь, а не действие, речь эта была очень экспрессивна, и если говорящий переставал быть действующим актером, то он в сильнейшей степени еще оставался декламатором. На ранних стадиях истории языка речь и пение еще не совсем отдифференцировались друг от друга: повышение и понижение тона, а также долгота и краткость слога играют большую роль. Но тогда значение слова сильно зависит от интонации, и, например, в суданском языке гола слово *dí* в зависимости от интонации имеет 5 различных значений ("голова", "рогатый скот", "коза", "земля", "маис"). Есть предположение, что интонация имела определенную связь со значением. Так, например, в том же языке гола, как и в ряде других языков, название больших предметов произносится низким тоном, а маленьких - высоким. Если так, то интонация на данной стадии развития речи сильно помогала высказыванию и пониманию высказывания. И сейчас, когда мы слушаем декламацию на совершенно непонятном языке, нам даже такая декламация все-таки кое-что "говорит". Вспомним, что дети начинают понимать тон голоса взрослых гораздо раньше слов, а их собственная ранняя речь эмоционально очень выразительна. Правдоподобно предположить, что на данной стадии разговора или рассказа слушатель понимал не*

только потому, что слушал речь и видел жесты, но и потому, что "чувствовал" интонацию.

Экспрессивности ранней стадии рассказа содействовала также развитая сначала подражательность речи. Когда мы читаем рассказы нецивилизованных народов, нас поражает в этих рассказах обычай так называемой прямой речи: если говорят о ком-нибудь, то его слова не пересказываются, а повторяются буквально. Но в устном рассказе это повторение - повторение не только слов, но и голоса, интонации того, чьи слова повторяются. Такая экспрессивность интонации и звукоподражательность облегчали рассказ и понимание рассказа подобной, так сказать, эмоциональной и звуковой наглядностью. В результате такой рассказ как более наглядный предъявлял к памяти меньшие требования. Из рассказов путешественников известно, что большое место занимает слушание всяких сказаний в жизни нецивилизованных народов, оно как бы заменяет им чтение. При этом рассказчик каждый раз рассказывает его слово в слово, как и в предыдущий раз, и, если он изменяет хотя бы одно слово, аудитория тотчас поправляет его так же, как делают это сейчас наши дети, в n-й раз с тем же, и даже с большим удовольствием, слушая одно и то же и требуя одного и того же. Притом и самый рассказ, как мы уже раньше видели это, сам по себе полон уже повторений. Даже в "Одиссее" или "Илиаде", в их столь характерных повторениях, мы находим отзвуки этого раннего рассказывания.



Но не только в рассказе, а и в простом разговоре повторение играет на этой стадии немалую роль: не говоря уже об общей склонности примитивного собеседника повторяться, вспомним из рассказов путешественников, какую большую роль даже в самом обычном разговоре играют различные, так сказать, формулы речи: ими пестрит и речь индейца, и речь негра, и речь кочевника азиатских степей и т. д.

Люди были теми, кто создал язык, но они же были и теми, кто усвоил язык, и каждый новый этап языкового творчества происходил на базе уже определенно усвоенного языка. Люди не только создавали язык, но они и выучивались ему. В истории языка имеет место не только творчество, но и память - вербальная память, как условимся ее называть.

Вербальная память так же, как и все остальное, имеет историю. На ранней стадии, где говорящий - действующее лицо или актер, а слушатель - также и зритель и где слова имеют очень общее значение, являясь лишь дополнением к действию, вербальная память еще не играет, по всей вероятности, значительной роли: значение речи скорее видится. Но и на следующей стадии, когда речь благодаря интонации, звукоподражательности и т. п. была эмоционально очень выразительной, вербальная память, хотя уже заметно фигурирует, все же далеко еще не играет той роли, какая предстояла ей впоследствии: если можно так выразиться, говорение и понимание требовали благодаря эмоциональной и звуковой выразительности меньше специально лингвистической подготовки, меньше вербальной памяти. На заре истории первобытной культуры вербальная память играла, вероятно, сравнительно небольшую роль.

Вербальная память, насколько можно об этом судить по характеру рассказов и фразеологии нецивилизованных народов, в ранней своей истории выступает главным

образом как память-повторение. В самых различных видах и вариантах фигурирует повторение в этих рассказах. Рассказ, обычно очень обстоятельный и подробный, как бы повторяет словами то, о чем он рассказывает, являясь как бы повторением в словах соответствующих фактов, реальных или сфантазированных. Но рассказ повторяет не только события, факты, но также, если можно так выразиться, он повторяет (полностью или частично) самого себя, то в отдельных выражениях (например, эпитеты, одно и то же сказуемое или подлежащее и т. д.), то даже в целых фразах. Самоповторяясь до известной степени уже в процессе рассказывания, рассказ в целом в свою очередь сплошь и рядом неоднократно повторяется, притом с максимальной точностью. Повторение в самых различных видах его насыщает вербальную память на этой стадии ее развития.

Так, вербальная память выступает преимущественно как память-повторение. Но повторение является не только выражением памяти, но и упражнением ее: многократно повторяемое лучше запоминается. Вот почему эту стадию развития вербальной памяти можно назвать также школой упражнения этой памяти. В онтогенезе - это дошкольный возраст, когда дети, будучи еще неграмотными, то и дело повторяют слова и рассказы окружающих, поражая нас то своим знанием наизусть многих сказок и стихов, то своим неустанным слушанием бесконечное количество раз одной и той же прекрасно известной им сказки, то своим копированием речи других, начиная с интонации и кончая содержанием фраз. Выучиться говорить - значит также привыкать говорить определенным образом - не только определенными словами и определенными грамматическими формами, но и определенными сочетаниями слов, определенными фразами и т. д. Это верно и для онтогенеза, и для филогенеза.

*Такая вербальная память-повторение кажется памятью *par excellence*. Она точна, но именно точностью воспроизведения обычно оценивают память. В известном смысле она даже точнее образной памяти, поскольку образы имеют тенденцию трансформироваться, а фразы могут повторяться без изменения. Другое ее преимущество перед образной памятью - большая зависимость от воли: репродуцировать образ не всегда в нашей власти, и именно образы повседневного не яркие, но снова произнести известную фразу ничего не стоит. Точность и большая зависимость от нашей власти - это такие огромные преимущества, что человек пользуется преимущественно вербальной памятью и только в исключительных случаях прибегает к образной. Та наша память, которой мы постоянно пользуемся, - вербальная память».*

В фейсбуке: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2298388116914739>

МЫШЛЕНИЕ И РЕЧЬ Ч.1.

«Язык есть непосредственная действительность мысли... Задача спуститься из мира мыслей в действительный мир превращается в задачу спуститься с высот языка к жизни»

К. Маркс

Эта цитата Маркса приводится в самом начале главы «Память, речь и мышление» из работы П.П. Блонского «Память и мышление». Хотя в этой главе заметна зависимость концепции Блонского от позиции «классиков марксизма-ленинизма», все же его собственная концепция о взаимосвязи языка и мышления логически вытекает из его более общей теории. Согласно Блонскому, мышление неотделимо от внутренней речи, при этом речь влияет не только на осмысление предмета, но и на его чувственное представление. Обратимся к его рассуждениям:

«Для непредубежденного человека положение, что он думает, пользуясь словами, настолько очевидно, что на вопрос: "На каком языке вы думаете?" - ответ: "На русском", "На татарском" и т. д. - следует без замедления. Что люди думают на том или другом языке, - это общеизвестный факт. Самое простое и в то же время самое сильное опровержение тех, кто отделяет мышление от речи, - предложить им экспериментально доказать свою теорию, попробовав, например, несколько часов думать без слов: их постигнет судьба Месмера. Можно сколько угодно доказывать, что мышление существует отдельно от речи, но на деле нельзя и минуты мыслить без слов. Но "...Практика человека и человечества есть проверка, критерий объективности познания". Практическая невозможность мышления без речи опровергает теорию тех, кто пробует отделить их друг от друга.

Наиболее детально развивал аргументацию в пользу отделения мышления от речи Эссен еще в 70-х годах прошлого столетия, и до сих пор обычно пользуются его аргументацией. Эссен считает, что понимание и мышление - центростремительный процесс, а рассуждение и речь - центробежный. Этот аргумент насыщен крупными ошибками. Странно так резко отделять, даже противопоставлять мышление и рассуждение, тогда как в действительности рассуждать - значит думать. Сблизить с речью рассуждение - все равно, что сблизить с речью мышление. Сближать же с речью рассуждение и в то же время резко обособлять от рассуждения и тем самым от речи мышление - не что иное, как ребячество. С другой стороны, неправильно так тесно сблизить мышление с пониманием: когда мы понимаем, мы обыкновенно не думаем; наоборот, мы думаем, когда что-нибудь трудно понимать. "Это так ясно, что я вовсе не думал", "Я сразу не понял и стал думать" - такие высказывания обычны при экспериментах над мышлением...

В моих опытах с течением зрительных образов испытуемые нередко описывали следующее положение: данный образ начинает трансформироваться, видится нечто неопределенное, постепенно этот неопределенный образ становится несколько определеннее, но тем не менее испытуемый продолжает переживать неясность, неопределенность, колебания; вдруг в известный момент приходит в голову название оформляющегося образа, и тотчас он становится очень определенным, а все неподходящее в нем под это название оставляется без внимания, как бы исчезает для испытуемого. На известной стадии восприятия название влияет на окончательный результат его, и еще Потеев доказывал, что слово является также средством апперцепирования...

Ессен указывает, что есть мысли, которые трудно передать словами, и есть слова без мыслей (например, бред), как есть и мышление без слов (афатика, глухонемые). Остановимся на последнем положении: можно мыслить без слов. Прежде чем перейти к вопросу о мышлении афатиков и глухонемых, изложу сначала результаты одного своего исследования.

Как было уже сказано вначале, испытуемый обыкновенно без особого труда отвечает, на каком языке он мыслит, и думать ни на каком языке, по крайней мере для говорящего человека, невозможно. Я имел возможность опросить трех "многоязычных" испытуемых. Два из них были "двужычными" и одна - "трехязычной", т. е. одинаково владеющая тремя языками. Оказалось, что и думали они на нескольких языках, насколько можно судить по их сообщениям, в зависимости от ситуации (например, с кем разговаривали) и отчасти от темы (например, один из них серьезные научные темы обдумывал обычно только на русском языке). Тем не менее они все же каждый раз думали на каком-то языке.

Я имел случай изучать нескольких школьников 10-13 лет, "двужычных", но плохо говорящих на обоих языках. Не только хромала грамматика, но и словарь их был очень скуден как на одном, так и на другом языке. Знающие их учителя квалифицировали их как очень неразвитых, и именно в качестве таковых они попали мне на обследование, которое подтвердило отзыв учителей (при обследовании я пользовался картинками и тестами на действие, требующими интеллектуального развития). Так, плохо развитая речь шла рука об руку со слабо развитым мышлением.

Но вот один взрослый испытуемый, до 13 лет росший в Англии и с тех пор живущий в Москве. Он думает по-русски, но иногда и по-английски. По-английски его речь несовершенна, несовершенна и русская речь его: дефекты относятся не только к произношению, но также к синтаксису и словарю. Тем не менее умственное развитие его гораздо выше среднего. Опрос его выяснил, что в результате двуязычия словарь не беднее, а гораздо богаче, чем при одном языке: "У меня много синонимов" - так характеризует он свой словарь, и действительно, у него до известной степени получилось нечто вроде какого-то общего русско-английского словаря. Два довольно несовершенных языка дали в итоге сравнительно высокосовершенный (в психологическом - семасиологическом смысле) язык.

Последний случай наводит на мысль, что при оценке речи (а также мышления) испытуемых надо остерегаться невдумчивых, поверхностных оценок: ведь последний случай (по видимости, недостаточно совершенное развитие речи при очень развитом мышлении) мог бы легко попасть в число примеров, призванных обосновать теорию, доказывающую независимость мышления от речи.

Возможно, что и ссылки на мышление глухонемых и афатиков также поверхностны. Я не изучал специально ни глухонемых, ни афатиков, и потому считаю себя некомпетентным в этом вопросе. Но не меньше некомпетентность и тех, кто доказывает этими ссылками возможность мышления без слов. Мы знаем в общем, что умственное развитие глухонемых весьма невысоко, но что мы знаем о мышлении глухонемых? Решать вопрос о взаимоотношении между мышлением и речью ссылкой на мышление немых - значит решать этот вопрос ссылкой на неизвестное. Доказывать возможность мышления без слов мышлением глухонемых - значит доказывать тем, о чем ни тот, кто доказывает, ни тот, кому доказывают, ничего не знают. Разве нельзя предположить, что наше мышление так же похоже на соответствующий процесс у

глухонемых, как наша речь на его знаки? Так же точно бросается в глаза некомпетентность и тех, кто доказывает возможность мышления без слов ссылками на афатиков. Несмотря на огромную литературу, афазия и до сегодняшнего дня недостаточно изучена. Правда, мышление афатиков более известно нам, чем мышление глухонемых, о котором ничего не знаем. Однако, насколько оно мало известно, видно из того, что даже знаменитое утверждение Мари, что у всякого афатика интеллект ослаблен, до сих пор еще ни доказано, ни опровергнуто с полной бесспорностью...

Следует относиться с большой осторожностью к формулировке: "Мышление есть внутренняя речь", всегда помня, что эту формулировку нельзя обратить, нельзя сказать: "Внутренняя речь есть мышление", так как возможна внутренняя речь без мышления. Совершенно уже никуда не годится бихевиористское определение мышления как "скрытых речевых навыков", так как говорим вслух или про себя, не думая, мы обыкновенно как раз именно привычное, а при данном определении стирается грань между речью-привычкой, речью-памятью, с одной стороны, и речью-мышлением - с другой. Выражаясь образно, внутренняя речь есть как бы поле встречи памяти и мышления...

В результате критического рассмотрения взглядов Ессена мы нашли, что может быть речь без мышления, но не может быть мышления без речи, как в этом может убедиться каждый на своем собственном опыте, пытаясь определенное количество времени думать без помощи слов. Этот опыт настолько убедителен, что защитникам противоположного мнения не остается ничего больше, как ссылаться на научно неисследованное мышление глухонемых или на афатиков, чья внутренняя речь известна науке, пожалуй, столь же мало».

В фейсбуке: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2308134685940082>

МЫШЛЕНИЕ И РЕЧЬ Ч.2.

«Мышление и речь имеют генетически один и тот же корень – действие, практическую деятельность»

П.П. Блонский

В работе «Память и мышление» П.П. Блонский полемизирует с тезисом Выготского о том, что «мышление и речь имеют генетически совершенно различные корни». В противоположность этому, он считает, что они имеют генетически один и тот же корень – действие, практическую деятельность. Обратимся к приводимой Блонским аргументации:

«Вместе с Келером Выготский признает общение между обезьянами при помощи жестов, мимики. "Животные прекрасно "понимают" мимику и жесты друг друга. При помощи жестов они "выражают" не только свои эмоциональные состояния, - говорит Келер, - но и желания и побуждения, направленные на других обезьян или на другие предметы. Самый распространенный способ в таких случаях состоит в том, что шимпанзе начинает то движение или действие, которое он хочет произвести или к которому хочет побудить другое животное (подталкивание другого животного и начальные движения ходьбы, когда шимпанзе "зовет" его идти с собой; хватательные движения, когда обезьяна хочет у другого получить бананы и т. д.). Все это - жесты, непосредственно связанные с самым действием". Я бы сказал еще резче: все это речь-действие.

Лернед, как указывает Выготский, даже составил словарь звукового языка шимпанзе, состоящий из 32 "слов", имеющих определенное значение "в том смысле, что они характерны для определенных ситуаций, как, например, ситуаций или объектов, которые вызывают желание или удовольствие, неудовольствие или злобу, стремление избежать или страх и т. д. ... Легко заметить, что это - словарь эмоциональных значений".

Из всего вышесказанного Выготский делает вывод: "Речь - не только выразительно-эмоциональная реакция, но и средство психологического контакта с себе подобными. Как обезьяны, наблюдавшиеся Келером, так и шимпанзе Иеркса и Лернеда с совершенной несомненностью обнаруживают эту функцию речи".

И вдруг после этого Выготский, правда, вместе с Бюлером и другими авторами, утверждает "независимость действий шимпанзе от речи". Это утверждение тем необыкновенней, что Выготский считает, что "речь вовсе не встречается исключительно в звуковой форме. Глухонемые создали и пользуются зрительной речью". Разве жесты, то, что я назвал речью-действием шимпанзе, не влияют на действия других шимпанзе? Разве не влияют на эти действия и "слова"? Конечно да.

Говоря о речи обезьян, Выготский говорит, что "менее всего эта реакция может напомнить намеренное, осмысленное сообщение чего-нибудь или такое же воздействие". Но разве, когда шимпанзе "зовет" другого шимпанзе идти с собой, производя начальное движение ходьбы, это не намеренное воздействие на него? Конечно да. "Мы не знаем ни одного намека на употребление знака у шимпанзе", - говорит Выготский. А что же такое эти начальные движения ходьбы, как не пантомимический знак? Выготский, как мне кажется, ограниченно понимает знак как предметный знак, тогда как знак может

означать (и означал вначале) действие или эмоционально сильно стимулирующую ситуацию.

Подведем итоги относительно речи шимпанзе, пользуясь приводимым у Выготского материалом из Келера, Лернеда и других авторов. Звуковая речь развита у шимпанзе настолько слабо, что не служит у них средством общения друг с другом. Так как только членораздельная словесная речь, по моему мнению, заслуживает названия речи, то я бы не стал говорить о речи шимпанзе; в конце концов, ведь шимпанзе все же не разговаривает, не рассказывает. Не надо растягивать чрезмерно значение слов, чтобы не прибегать к натяжкам. О речи у шимпанзе можно говорить только в условном смысле слова, как зачатках речи, еще лучше, как о средствах общения, непосредственно предшествующих человеческим средствам общения. Такое средство общения, предшествующее человеческому средству общения, у шимпанзе - жест. Но и термин "жест" может ввести в заблуждение благодаря придаваемому ему необычному значению: ведь мы жестикулируем руками. Говоря о "речи" шимпанзе, не надо забывать об отсутствии у них прямой походки и недоразвитии их рук. "Жест" шимпанзе - пантомимический жест. [Речь шимпанзе] в контексте нашей темы представляет интерес как предыстория, притом еще довольно далекая, человеческой речи. Эта предыстория - действие. Таков генетический корень речи.



Каков же генетический корень мышления? Характерно, что, говоря о мышлении шимпанзе, Выготский чрезвычайно растягивает этот термин, чуть ли не ставя знака равенства между мышлением и "интеллектуальной реакцией", что явно неправильно. Широко используемый Выготским Келер говорит об "Einsicht", вводя довольно неопределенный и двусмысленный термин. Эта неясность, это оперирование чрезмерно расширенными или чрезмерно неопределенными терминами лучше всякой критики демонстрирует, как трудно сблизить этим авторам человеческое мышление и мышление обезьян.

Сблизение истории и предыстории человеческого мышления лежит не на этом пути. Правильный путь сблизения намечен известным положением Энгельса: "Нам общи с животными все виды рассудочной деятельности: индукция, дедукция, следовательно, также абстрагирование (родовые понятия у Дидо: четвероногие и двуногие), анализ незнакомых предметов (уже разбивание ореха есть начало анализа), синтез (в случае хитрых проделок у животных) и, в качестве соединения обоих, эксперимент (в случае новых препятствий и при затруднительных положениях). По типу все эти методы - стало быть, все признаваемые обычной логикой средства научного исследования - совершенно одинаковы у человека и у высших животных. Только по степени (по развитию соответствующего метода) они различны". Несмотря на крайнюю сжатость формулировки Энгельса, легко заметить, что здесь говорится о действиях животных: начало анализа Энгельс видел в разбивании ореха, синтеза - в проделках животных, эксперимента, по-видимому, - в пробах их. Генетический корень мышления - действие.

Выготский пробует свою теорию о различии генетических корней речи и мышления доказать также на онтогенетическом развитии. Казалось бы, когда исследователь переходит от такой темной области, как речь и мышление шимпанзе, к такой несравненно более близкой и лучше изученной области, как ребенок, он должен был бы чувствовать себя лучше. На самом же деле как раз наоборот: "В онтогенезе отношение обеих линий развития - мышления и речи - гораздо более смутно и спутанно". Мы уже имели случай видеть не раз, как сторонники обособления речи и мышления лучше всего чувствуют себя, когда оперируют почти неизвестным (мышление глухонемых, внутренняя речь афатиков, мышление и речь шимпанзе).

Уже выше мы видели, что Выготский чуть ли не ставит знак равенства между мышлением и "интеллектуальной реакцией", тогда как и восприятие, и внимание, и память, и воображение - также "интеллектуальные реакции". В сущности он имеет в виду "доречевое вызревание интеллекта ребенка". Но кто сомневается, что можно говорить об интеллектуальном развитии (в самом широком смысле этого слова) грудных младенцев и даже новорожденных? Однако суть вопроса - не вообще интеллектуальное развитие, а развитие именно мышления. "Независимость зачатков интеллектуальных реакций от речи" несомненна, и ее можно было бы доказать даже несравненно проще, если только эта общеизвестная истина вообще нуждается в доказательстве. Мы имеем явную подмену тезиса: мы ждем, что будут доказывать независимость мышления от речи, а нам начинают доказывать совершенно иное.

Поскольку речь идет именно о мышлении, то максимум, что вместе с Бюлером находит Выготский до речевого мышления, это то, что он называет инструментальным мышлением (*Werkzeugsdenken*), т. е. "понимание механических соединений и придумывание механических средств для механических конечных целей". Формулировка этого определения звучит по отношению к 10-12-месячному младенцу, конечно, слишком пышно и ни в какой степени не удовлетворяет научным требованиям точности определения, не говоря уже о неправильном приравнивании мышления и понимания. Максимум, о чем здесь идет речь, это - о зародышевой форме применения наиболее примитивных орудий. Как и что думал при этом грудной младенец, вероятно, навсегда останется секретом сторонников критикуемой теории. Максимум, что мы имеем право утверждать, это существование до мышления действия, практической деятельности, начинающей в зародышевой форме применять наиболее примитивные орудия. Только в том возрасте (второй год жизни), в котором Выготский находит "зависимость развития мышления от речи", мы находим у него не вызывающее сомнений мышление ребенка действительно как мышление. Мы можем согласиться с Выготским о доинтеллектуальных корнях речи, но, вопреки ему, до речевого мышления мы находим не какое-то иное мышление, а всего лишь предысторию мышления - практическую деятельность».

В фейсбуке: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2310094555744095>

МЫШЛЕНИЕ И РЕЧЬ Ч.3.

«Слушание речи - не простое только слушание: до известной степени мы как бы говорим вместе с говорящим»

П.П. Блонский

В работе «Память и мышление» П.П. Блонский полемизирует со взглядами Выготского на генезис внутренней речи и ее связь с мышлением. Вопреки Выготскому, он считает, что внутренняя речь (любые проговоренные про себя высказывания, а не только планирующая речь) появляется у детей в очень раннем возрасте, одновременно с внешней речью; оба вида речи поначалу связаны не с мышлением, а с памятью. Основой возникновения внутренней речи Блонский считал подражание: она, как и внешняя, возникает из слушания других и внутреннего повторения речи других. Обратимся к рассуждениям Блонского:

«Когда мы говорим о связи мышления с речью, мы имеем в виду в первую очередь внутреннюю речь, и Выготский прав, утверждая, что, "как ни решать сложный и все еще спорный вопрос об отношении мышления и речи, нельзя не признать решающего и исключительного значения процессов внутренней речи для развития мышления". Мы согласимся с Выготским также в критике Уотсона, весьма упрощенно отождествлявшего мышление и внутреннюю речь. Примем также и критику Выготского совершенно не соответствующего действительности утверждения Уотсона, что внутренняя речь развивается из громкой речи через шепот.

Но в то же время мы вряд ли можем согласиться с утверждением самого Выготского, что средним звеном, соединяющим внешнюю и внутреннюю речь, является описанная Пиаже так называемая эгоцентрическая речь. Опровержение теории Выготского дает последовательно вытекающий из нее, сделанный им самим, вывод, что внутренняя речь появляется поздно... Этот вывод о столь позднем характере внутренней речи находится в столько кричащем противоречии с действительностью, что является самым лучшим опровержением той теории, из которой необходимо он следует.

Вопрос о внутренней речи слишком мало изучен, и всякие утверждения о генезе внутренней речи надо признать преждевременными. Не с целью отстаивания ниже излагаемой гипотезы как единственно правильной, но с целью демонстрации возможности иных путей решения, чем те, которые сейчас признаются единственными, позволяю себе высказать одно предположение. Стремясь обыкновенно связать развитие громкой и внутренней речи, предполагая, что внутренняя речь развивается из громкой. Но откуда развивается вообще речь ребенка? И крик, и лепет только предпосылка развития речи ребенка, но не из них развивается она: если бы ребенок рос среди неумеющих говорить, он и кричал бы, и лепетал бы, но не говорил бы. Глухорожденный тем самым немой. Речь ребенка развивается из слушания речи других. Но если так, то почему исключается возможность предположить, что по крайней мере в онтогенезе внутренняя речь, как и громкая, развивается из слушания речи? Что эта гипотеза имеет некоторое правдоподобие, видно из того, что при сенсорной афазии, а не при моторной чаще и сильнее всего страдает внутренняя речь.

Исследования Пикка показали, что эхололия, автоматическая и даже произвольная, развивается еще до понимания слов, даже при соответствующем предмете. Она имеется у сенсорного афатика, не понимающего слов. Слушание речи - не

простое только слушание: до известной степени мы как бы говорим вместе с говорящим. Конечно, здесь нет полного повторения его слов, даже внутреннего (хотя иногда такое полное повторение, даже громкое, например хоровое повторение припева, бывает). Но возможно, что зачатки внутренней речи именно здесь.

Конечно, при современном малом знании проблемы внутренней речи вышеизложенная гипотеза так же мало обоснована, как и всякая другая. Она имеет в данном случае только иллюстративное значение. Но то общее положение, иллюстрировать которое призвана эта гипотеза, мне представляется единственно правильным. Это положение можно формулировать так: так как язык "возникает из потребностей сношения с другими людьми", то объяснение развития его надо искать именно в этом. Неправильно объяснять развитие как внешней, так и внутренней речи исключительно физиологическими или индивидуально-психологическими причинами...

Но если слушание так сильно связано с повторением, то и в филогенезе не так уж трудно представить себе первоначальное развитие внутренней речи именно из слушания. Возможно, что вначале это была произвольная, тихая, зародышевая, про себя производимая, симультанная, т. е. происходящая одновременно со слушанием, эхолалия, или (чтобы не пользоваться этим клиническим термином) симультанная репродукция.

Что такая симультанная репродукция при слушании речи действительно существует, это может подтвердить самый простой, повседневный, но в высшей степени интересный опыт. Когда я смотрю на что-нибудь, я свободно могу одновременно и внимательно смотреть и говорить про себя что-нибудь. Когда я внимательно слушаю музыку, я также могу в то же время думать, говорить про себя. Но общеизвестно, как трудно в одно и то же время внимательно слушать говорящего и внутренне говорить что-либо про себя: если мы внимательно слушаем, мы не можем думать или говорить про себя, например, хотя бы знакомое стихотворение наизусть, больше того, мы замечаем, что при очень внимательном слушании мы повторяем про себя слова говорящего; если мы, наоборот, начинаем в это время думать, говорить про себя (не речь говорящего), то мы перестаем слушать речь говорящего и переживаем нечто вроде сенсорной афазии, примерно на той стадии ее, когда слова слышатся как слова, но еще не понимаются: мы слышим все, что говорят, но повторить ничего не сможем, так как речь до нашего, так сказать, "психического" слуха не дошла. По Пикку, эта стадия сенсорной афазии предшествует стадии эхолалии. Таким образом, эту стадию сенсорной афазии можно вызвать экспериментально: для этого только надо во время слушания речи думать о чем-нибудь другом, произнося это про себя. Правда, временами кажется, что в одно и то же время мы слушаем, понимая другого и сами внутренне говоря иное, но при более тщательном анализе в этих случаях всегда оказывалось, что имело место колебание внимания между слушанием речи и посторонней внутренней речью.

Невозможность при внимательном слушании речи внутренне говорить о другом объясняется тем, что при слушании речи происходит симультанная репродукция ее: если так, вышеописанный опыт состоит в попытке одновременно иметь две внутренние речи, что, конечно, физически невозможно. Во избежание неправильного понимания моей интерпретации этого опыта считаю нужным подчеркнуть, что речь идет в нем не о полной, а о частичной сенсорной афазии, именно об экспериментально вызванной определенной стадии ее, той именно, которая, по Пикку, непосредственно предшествует (если идти от самой глубокой стадии этой афазии) произвольной эхолалии.

Можно попытаться даже дать объяснение вербальной репродукции. Это - подражательность. Не надо забывать, что подражательность по еще неизвестным нам причинам с исключительной силой проявляется как раз по отношению к тем явлениям, где участвуют так или иначе органы речи (кашель, смех, зевание, пение). У детей и у первобытного человека возможно предполагать подражательность более сильно, чем у взрослого цивилизованного человека. Отсюда возможно предположить, что и вербальная репродукция, в том числе симультанная, у них гораздо сильнее, и, значит, тем легче было из этого развиться внутренней речи. Еще один простой опыт подтверждает это: гораздо легче писать что-либо и в то же время внимательно слушать чью-либо речь, чем слушать ее и в то же время читать. Однако это имеет место только при таком писании, которое не сопровождается внутренней речью: в том случае, если испытуемый пишет, в это же время произнося про себя, внимательное слушание очень затрудняется почти так же, как и при чтении. Получается все та же стадия сенсорной афазии.

Ставить вопрос о том, что развивалось раньше - речь или мысль, - неправильно: речь, подлинная речь, без мысли не речь, и мысль без слов не существует. Речь и мышление, внешняя и внутренняя речь, развивались одновременно. Как и внешняя речь, внутренняя речь социального происхождения: начало ее надо искать не в чисто физиологических причинах (превращение шепота во внутреннюю речь) и не в эгоцентризме, а в том, в чем надо искать происхождение вообще речи - в общении. Но если так, то тем самым мышление - социальный продукт...

Выросший на необитаемом острове Адам не говорил бы и не испытывал бы потребности говорить. У него не было бы и внутренней речи, и вербальной, т. е. специфически человеческой памяти. Он бы не мыслил, не рассуждал. Проще говоря, его интеллект был бы интеллектom не человека, а животного».

В фейсбуке: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2311847182235499>