

М.В. Сахарова

Формирование личности: философия на службе педагогики и психологии

Статья посвящена взаимодействию философии, педагогики и психологии в решении проблемы формирования личности. На примере советской философии, педагогики и психологии (теория деятельности, теория развивающего обучения, загорский эксперимент и др.) показывается, что в основании любой педагогической (психологической) теории лежит та или иная философская концепция.

Ключевые слова: советская философия; личность; взаимодействие философии и педагогики; психология; педагогическая теория; критическое мышление; слепоглухота; развивающее обучение.

Если первому встречному задать вопрос: «Какая наука занимается проблемой формирования личности?», то с большой долей вероятности услышишь в ответ: «Педагогика». Может быть, подумав, он добавит: «Психология». И вряд ли кто вспомнит о философии. Однако философию не зря называют наукой всех наук: любая педагогическая (психологическая) теория базируется на той или иной философской концепции. Даже если она сама об этом и не подозревает.

В 1963 году в Загорске (ныне — Сергиев Посад) был начат эксперимент со слепоглухонемыми детьми. Главным организатором, теоретиком и идейным вдохновителем эксперимента был Александр Иванович Мещеряков. В ходе эксперимента впервые в мире слепоглухонемые дети были «очеловечены» и социализированы: они научились себя обслуживать, освоили устную и письменную речь, прошли программу средней школы, а некоторые и программу высшего образования (см.: [2; 3; 12]). Социализированы были не единицы (о таких случаях было известно и ранее, например, Л. Бриджман, Э. Келлер, О. Скороходова), а воспитанники Загорского интерната.

Но какое отношение имеет данный эксперимент к философии и педагогике в целом? Ведь проблема обучения слепоглухонемых детей — проблема узконаучная...

Во-первых, сам успех эксперимента говорит о том, что наконец-то были правильно подобраны не только конкретные методики, но и выбраны верные теоретические основания. Попытки к обучению слепоглухонемых детей к моменту начала загорского эксперимента предпринимались уже более ста лет (Перкинская школа С.Г. Хоува, Харьковская школа И.А. Соколянского и др.), однако знаменовались лишь редкими отдельными удачами. Во-вторых, речь шла не просто об обучении, а о формировании психики и сознания, которые у таких детей практически отсутствовали. Слепоглухонемой от рождения ребенок напоминает скорее растение, которое, если не польешь, погибнет — они не просят есть, не пытаются передвигаться... И даже если ребенок не был слепоглухонемым от рождения, а потерял зрение и слух во время болезни в раннем детстве, он быстро деградирует и через некоторое время мало чем отличается от животного.

В эксперименте участвовал философ — Эвальд Васильевич Ильенков. Во время его обвиняли в уходе из философии, но на самом деле этот эксперимент был продолжением дела всей его жизни — решения проблемы идеально-го. Он считал, что хотя слепоглухота — явление редкое, задача, которая стояла перед организаторами эксперимента, по сути своей не отличалась от задачи, стоящей перед любым педагогом или родителем: воспитать личность. «А для этого нужно знать совершенно точно: что именно ты хочешь сформировать? Что такое психика вообще? Что такое специально человеческая психика — интеллект, сознание, воля? Где граница между психикой животного и психикой человека?» [7: с. 33].

Таким образом, частная на первый взгляд проблема специальной психологии оборачивается философской проблемой соотношения социального и биологического в человеке, проблемой возникновения и функционирования мышления, проблемой соотношения образа и слова.

Работая со слепоглухонемыми детьми, педагоги находятся в ситуации полной зависимости обучающихся от педагога — нет других влияний (улицы, семьи и т. д.) и, следовательно, все, что возникает (любое психическое образование), — это дело рук педагогов (по крайней мере на первом, самом длинном, этапе). Психика здорового ребенка формируется стихийно под воздействием множества факторов. Эксперимент же «создает условия, в которых делаются зримыми ... и притом растянутыми во времени как бы с помощью замедленной киносъемки — узловое события процесса формирования личности, становления (подумать только!) человеческого сознания, условия, открывающие как бы окно в самые сокровенные глубины его природы» [8: с. 33]. А.И. Мещеряков, несколько перегибая палку, в целом верно сказал: «Все приводные ремни психики ребенка находятся в руках педагога. Он может запрограммировать личность и воспитать ее в соответствии с этой программой» [12].

Прав один из критиков эксперимента: «...в Загорском эксперименте сказался метафизический дух времени, <...> он имел прямое отношение к советской философской и психолого-педагогической мысли» [13: с. 134]. Сказалась

вера в могущество человека, вера в возможность воспитания нового человека, но гораздо важнее для нас, то, что в основу специальных методик обучения слепоглухонемых детей были положены общетеоретические положения советской (читай: марксистской) психологии и философии, которые в ходе эксперимента получили свое подтверждение.

Одним из главных отличий человека от животного считается речь. Если ребенок не освоит речь, он не сможет общаться с миром людей, не будет социализирован, даже минимально, не говоря уже об интеллектуальном развитии. Именно с обучения речи и начинали работать со слепоглухонемыми (не важно, в какой форме — устной речи, дактильной или др.). Доктор С.Г. Хоув и его последователи применяли метод Тандома (руки ребенка прикладывали к губам, горлу, гортани учителя), И.А. Соколянский обучал речи с помощью формирования условного рефлекса. Но, как оказалось, научить говорить не так-то просто: требовалось около 80 тысяч повторений, чтобы ребенок запомнил одно слово.

Речь — это оперирование символами, а символы имеют значение только в рамках определенной системы. Слово для нас значимо не само по себе, а как «сосед» других слов; оно должно быть частью некой системы, как человек — быть частью системы общественных отношений. Речь имеет смысл (ей стоит учиться) только если она нужна — нужна для общения, для удовлетворения каких-либо интересов. Л.С. Выготский считал, что для того чтобы «открыть» речь, сначала надо мыслить [1]. А мышление, согласно марксистской философии, возможно только в социуме. «Прежде чем браться за проблему увязывания “слов и вещей”, “значений слов”, следовало создать систему, в которой сами эти вещи обладали бы жизненным значением для ребенка, в которой, далее, эти значения совпадали бы с “общественными значениями” вещей в составе человеческой культуры и в которой сами вещи осознавались бы лишь как “знаки” деятельности, опредмеченной в них» [3: с. 72].

В Загорском интернате пошли по этому пути. Сначала формировали потребность в речи, начиная не с речи, а с действия. Учили удовлетворять биологические потребности (есть, пить) по-человечески, то есть погружали в мир культуры, в мир человеческих вещей и действий. И только потом переходили к научению речи. Любит ребенок чай? Будем давать ему чай и ненароком используем жест, означающий «дай чай». Но жест — это уже символ. Постепенно заменим жест дактильным словом. Ребенок получает желаемое (чай) и одновременно усваивает слова. В такой ситуации слово — это не знак вещи, это знак *действия* с вещью. Речь не первична, первична система отношений и действий. «Не слово, не речь и мышление, а труд создал человека. Работа руки, а не работа голосовых связок была и остается основой и причиной возникновения и развития человеческой психики, человеческого сознания, человеческой воли, человеческого мышления, человеческой речи» [7: с. 83–84].

Когда педагоги говорят о необходимости опираться на интересы и потребности ребенка, они фактически говорят о встраивании нового знания в уже существующую систему знаний и отношений ребенка, говорят о *потребности*

в новом знании как о необходимом условии формирования нового знания. Ведь не существует никакого врожденного исследовательского рефлекса. Слепоглухонемые дети, когда им давали в руки предметы для обследования, в большинстве случаев их роняли, не проявляя интереса. Исключение составляли предметы, которые были для них необходимы: засорившаяся соска, ложка необычной формы... Так и здоровый ребенок не будет осваивать то, что ему неинтересно, то, в чем он не испытывает потребности. А если под давлением и освоит, ограничится лишь формальным запоминанием и, как только появится возможность, побыстрее забудет.

В ходе загорского эксперимента на практике были подтверждены не только идея Л.С. Выготского о первичности мышления по отношению к языку, но и базовая для марксистской философской антропологии трудовая теория происхождения человека. Эксперимент показал, что сознание слепоглухонемого ребенка формируется только в процессе взаимодействия с миром человеческой культуры, с миром человеческого труда. И дело не в том, что учение — это труд. Учась удовлетворять первичные биологические потребности по-человечески, ребенок знакомится с трудом всего человечества — трудом, зафиксированным в предметах быта, — в ложке, горшке, кровати... Без общения к миру человеческой культуры даже при нормальном с точки зрения медицины мозге сознание и мышление не возникнут (наглядным примерам служат так называемые дети-маугли).

Поток критики, обрушившийся на теоретиков эксперимента в конце 80-х гг. (сам эксперимент объявили ненаучным, а А.И. Мещерякова и Э.В. Ильенкова обвинили в утаивании информации), был вызван идеологическими причинами — желанием дискредитировать советскую науку и марксизм в целом. С водой, как в таких случаях и бывает, выплеснули и ребенка (подробно см.: [13; 14]). Даже если возможны другие интерпретации эксперимента, если его участники были не во всем правы, их основные идеи до сих пор не опровергнуты и находят свое подтверждение в педагогической практике.

Решая конкретные педагогические проблемы, мы тем самым решаем и проблемы теоретические, иногда частнонаучные, иногда философские. И если педагогическая методика базируется на неверных философских основаниях, вероятность успеха педагогической деятельности невелика.

Косвенным аргументом в пользу данной точки зрения может служить тот факт, что психологи и педагоги, совершившие революционные открытия в своей области, были одновременно и философами и/или их теории базировались на четко артикулированной философской концепции. Помимо уже упоминавшегося Л.С. Выготского, необходимо вспомнить В.В. Давыдова и его концепцию развивающего обучения.

Педагогическая система развивающего обучения В.В. Давыдова базируется на концепции двух видов обобщения — эмпирическом и теоретическом. Первый вид обобщения соответствует педагогической системе, берущей свое начало в работах Коменского, Песталлоцци, и имеет своим философским основанием

эмпирицистскую и сенсуалистскую философию. Именно этот вид обобщения господствует в школе. Ребенка учат мыслить рассудочно. Такое мышление позволяет человеку систематизировать и классифицировать объекты на основе фиксации в первую очередь внешних признаков. Однако рассудочное мышление, ограничиваясь сравнением объектов между собой, не позволяет проникнуть в сущность явлений.

Помимо рассудка есть еще разумное мышление. Несколько упрощая реальное положение дел, можно сказать, что рассудок соответствует эмпирии, а разум — теории. Рассудок, безусловно, важен, рассудок — это определенность, четкость, системность. Но рассудок, например, не приемлет противоречия. А именно противоречие — двигатель прогресса. Поэтому, с точки зрения В.В. Давыдова, детям нужно не только объяснять разницу между эмпирическими обобщениями (обобщениями из обыденной жизни) и обобщениями научными, но и учить делать содержательные обобщения. Фактически речь идет об использовании метода «восхождения от абстрактного к конкретному». Философ за всеми этими рассуждениями без труда разглядит идеи Канта, Гегеля, Маркса... (подробнее о философских основаниях педагогической теории В.В. Давыдова см.: [9; 10]).

Но при чем здесь проблема формирования личности, вынесенная в заглавие статьи? Если вы считаете, что каждый человек, раз уж у него есть какие-то взгляды, характер, индивидуальные особенности, является личностью, то не при чем. Но если вы, как автор статьи, считаете, что личность — это прежде всего человек самостоятельно и критически мыслящий, то есть человек творческий и свободный, то самое прямое. Основным стержнем (главной характеристикой, если хотите), отличающей личность от не-личности, является мышление. Но не любое, а критическое.

Любой взрослый человек умеет мыслить, мыслить рассудочно. Рассудочному мышлению нас учит обыденный опыт, научному, то есть теоретическому, мышлению, обыденный опыт научить не может. Более того, школа, в которой преобладают методы эмпирического обучения, развивая и закрепляя навык рассудочного мышления, одновременно с этим блокирует формирование разумного (теоретического) и критического мышления.

Разные методы обучения формируют разный тип мышления. Так, громадный поток информации, предлагаемый школьникам для запоминания, решебники и практика натаскивания на ЕГЭ стимулируют лишь память и — в лучшем случае — рассудочное мышление. Не говоря уже о том, что простое усвоение знаний является тренировкой памяти, а не ума. В.В. Давыдов и Э.В. Ильенков по-другому расставляли приоритеты: настоящее знание неотделимо от умения самостоятельно и критически, а значит — разумно, мыслить. Для того, чтобы педагог мог формировать это умение, он должен очень хорошо себе представлять разницу между двумя типами мышления, знать условия их возникновения и создавать ситуации, способствующие их возникновению. Так, критическое мышление невозможно сформировать, если преподносить знания в готовом виде. Готовые знания не оставляют пространства для развития

собственно ума, не дают возможности познакомиться с ключевым моментом в процессе возникновения нового знания — с противоречием. «Всякий серьезный вопрос всегда вырастает перед сознанием в виде противоречия в составе наличного, уже имеющегося в голове знания. В виде формального противоречия в составе этого знания, неразрешимого с помощью уже отработанных, усвоенных понятий, с помощью известных схем решения» [7: с. 48]. Оказываясь перед противоречием, ум должен не пасовать перед ним, а стараться его разрешить (тем самым приращивая знание). Попытки взрослого вложить в голову ребенка побольше информации, побыстрее объяснить «как правильно» приводят к формированию мнимого знания.

В ходе одного из экспериментов В.В. Давыдов изучал формирование умения производить математическую операцию сложения. Сначала ребенок даже не складывает, а просто пересчитывает все имеющиеся на столе предметы. Потом формируется умение присчитывания, когда ребенок вслед за взрослым повторяет вслух количество предметов в первой кучке и сразу же начинает считать дальше. В ходе эксперимента оказалось, что вполне можно научить присчитывать без понимания смысла производимого действия — так называемое мнимое присчитывание. Вообще, цифры (числа) легко присчитывать, ведь они и так идут в определенном порядке. И именно этот порядок запоминает ребенок, повторяя за взрослым «один, два, три...». Но из всех этих действий должно вырасти понимание смысла числа, понимание того, что число обозначает некое целое (неважно какое) и что к нему можно присчитать что угодно. Однако из мнимого присчитывания, возникающего исключительно в ситуации неправильного обучения, понимание числа и понимание смысла операции сложения не вырастает. Ребенок, находящийся на этапе пересчитывания предметов, игнорирует порядковую определенность числа. Ребенок, освоивший мнимое присчитывание, игнорирует количественную определенность числа. В то время как ребенок освоивший настоящее присчитывание, разрешает противоречие между количественной и порядковой стороной числа. Такой ребенок проводит рукой над всеми предметами, составляющими первое слагаемое (тем самым учитывая порядок), но не пересчитывает их (тем самым учитывая количество). Это уже сложение, а не счет и прийти к нему ребенок может только самостоятельно разрешив противоречие между количественной и порядковой стороной числа [4: с. 180–189].

Самостоятельное разрешение противоречия — это сложный и трудозатратный процесс. Гораздо легче запомнить, что тебе говорят, не вникая в то, как это знание было получено. По этой причине студенты предпочитают знания, разложенные по полочкам, знания, в которых нет противоречий. Они зачастую не могут отличить простого вопроса от проблемы, они сопротивляются, когда предлагаешь привести аргументы в пользу противоположных точек зрения, им не нравится, когда указываешь на наличие противоречия между только что записанным определением (тезисом) и фактами действительности. Они теряются и не знают, что делать, когда такое противоречие все-таки обнаружат. При этом

отношение к противоречию — один из лучших критериев ума, показатель его наличия или отсутствия. В отличие от собаки Павлова, которая срывалась в истерику, когда ей показывали превращение круга в эллипс, для настоящего ума противоречие — это маркер наличия проблемы и необходимости ее разрешить. И у детей это умение разрешать противоречие есть. Но традиционная система обучения его разрушает, формируя тысячи мнимых присчитываний. Приучая решать задачи без понимания смысла производимого действия, приучая все принимать на веру, не проверяя и не сопоставляя с фактами действительности. Поэтому уже в вузе мы сплошь и рядом наблюдаем картину, когда студенты падают перед противоречиями и стараются их избегать, требуя от преподавателя четких и однозначных ответов на все вопросы.

Выбирая методику преподавания, расставляя приоритеты, преподаватель выбирает, будет он формировать критическое мышление или нет. Так, философию можно преподать как книгу сказок. Вот одна сказка от Сократа, а вот другая от И. Канта, а вот еще сказка от К. Маркса. А можно показать, что проблемы, над которым бились философы, выросли из толщи общественной жизни, что они поставлены самой жизнью, что даже древним философам есть что нам сказать, а нам есть чему у них поучиться. Ведь эти проблемы не решены до сих пор и именно поэтому мыслителей древности можно не просто изучать, с ними можно вести диалог. Для развития критического мышления гораздо важнее показать не парадную сторону философии с ее афоризмами и максимами, а побывать на «кухне» науки, показав процесс приготовления.

Но если на кухне ты будешь только наблюдателем, ты мало чему научишься. В педагогике принято разделять знания и умения, тем самым утверждая, что можно знать, но не уметь применить. Однако подобная ситуация означает, что ты запомнил только значения слов, но не понял их смысла, ты получил лишь суррогат знания. Понимание как раз означает возможность *применения*. Совсем не случайно, что методика развивающего обучения В.В. Давыдова базируется на деятельностной теории мышления и философской концепции Э.В. Ильенкова [4; 8]. Э.В. Ильенков пишет: «Идеальное как общественно-определенная форма деятельности человека, создающей предмет определенной формы, рождается и существует не “в голове”, а с помощью головы в реальной предметной деятельности человека» [6]. В.В. Давыдов вторит ему: «Одна из основных трудностей соответствующего построения какого-либо учебного предмета состоит в том, что порой необходимо провести длительное психологическое исследование, чтобы найти эти “особые действия”, открывающие ребенку содержание тех абстракций, обобщений и понятий, которые конституируют данную область знания или какой-либо существенный ее раздел» [4: с. 207]. Стержень формирования человеческого мышления — это действия с объектами — реальными или идеализированными. Ребенок, осваивая понятие числа, переходит от действий с материальными предметами к действиям с числами. Слепоглухонемой, осваивая речь, переходит от действий к жесту, от жеста — к слову. А школьник или студент преобразует информацию в знание только если с информацией «поработает», произведет с ней определенные действия.

Допустим, студенты знакомятся со взглядами ученого, читая его статью. Простой пересказ статьи гарантирует лишь усвоение информации, воспроизведение тех или иных словесных формул. Необходимость выделить основную мысль и аргументы автора позволяют сделать шаг навстречу формированию знания, но и этого недостаточно. Для формирования знания необходимы определенные манипуляции с полученной информацией. Например, сравнение точки зрения автора статьи со своей собственной или точкой зрения других ученых; поиск дополнительных аргументов за и против позиции автора; проигрывание в уме вымышленных ситуаций, когда автору статьи задают вопросы, на которые в тексте нет прямого ответа, но ответы на которые так или иначе вытекают из его концепции. Все перечисленные действия объединяет необходимость проследить причинно-следственные связи, понять, как рассматриваемая теория связана с другими теориями и концепциями, определить ее значение для политической, социальной или других сфер общества. В ходе этого процесса новое знание незаметно встраивается в уже имеющуюся систему знаний, которая раз за разом подвергается сомнению и проверке: находится ли новое знание в согласии или приходит в противоречие с уже имеющимся? Подобная операция принципиально отличается от механического раскладывания новой информации по полочкам памяти, так как предполагает самокритику. А самокритичность — это синоним самостоятельности и независимости мышления. Ведь умение спорить с оппонентом начинается с умения спорить с самим собой, с умения найти сильные и слабые стороны в собственной позиции, с умения сопоставить собственные идеи и факты действительности. Самостоятельность мышления обеспечивает самостоятельность принятия решения и самостоятельность действий. Только в этом случае мы можем утверждать, что личность сформировалась.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: Национальное образование, 2015. 368 с.
2. Выход из темноты: история одного эксперимента. М.: Эксмо, 2016. 256 с.
3. *Гургенидзе Г.С., Ильенков Э.В.* Выдающееся достижение советской науки // Вопросы философии. 1975. № 6. С. 63–73.
4. *Давыдов В.В.* Деятельностная теория мышления. М.: Научный мир, 2005. 240 с.
5. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
6. *Ильенков Э.В.* Идеальное // Философская энциклопедия. Т. 2. М.: Советская энциклопедия, 1962. С. 219–227.
7. *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М.: Наука, 1991. 464 с.
8. *Ильенков Э.В.* Школа должна учить мыслить. М.: МПСИ, 2002 // Читая Ильенкова. URL: <http://caute.tk/ilyenkov/texts/sch/index.html>
9. *Кудрявцев В.Т.* Ильенков Э.В. и Давыдов В.В.: логико-психологические основы становления мышления в обучении // Развивающее образование. Т. 1. Диалог с В.В. Давыдовым. М.: АПК и ПРО, 2002. С. 13–143.
10. *Лекторский В.А.* О философском значении работ Василия Васильевича Давыдова // Развивающее образование. Т. 1. Диалог с В.В. Давыдовым. М.: АПК и ПРО, 2002. С. 35–43.

11. Мещеряков А. Познание мира без слуха и зрения // Природа. 1970. № 1. | Скепсис. Научно-просветительский журнал. URL: http://scepsis.net/library/id_960.html
12. Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. М.: Педагогика, 1974. 328 с.
13. Пуцаев Ю.В. История и теория Загорского эксперимента (часть I) // Вопросы философии. 2013. № 3. С. 132–147.
14. Слепоглухонемота: Исторические и методологические аспекты: мифы и реальность. М.: Философское общество СССР, 1989. 119 с.

Literatura

1. Vy'gotskij L.S. My'shlenie i rech'. М.: Nacional'noe obrazovanie, 2015. 368 s.
2. Vy'ход iz temnoty': istoriya odnogo e'ksperimenta. М.: E'smo, 2016. 256 s.
3. Gurgenidze G.S., Il'enkov E'.V. Vy'dayushheesya dostizhenie sovetskoj nauki // Voprosy' filosofii. 1975. № 6. S. 63–73.
4. Davy'dov V.V. Deyatel'nostnaya teoriya my'shleniya. М.: Nauchny'j mir, 2005. 240 s.
5. Davy'dov V.V. Teoriya razvivayushhego obucheniya. М.: INTOR, 1996. 544 s.
6. Il'enkov E'.V. Ideal'noe // Filosofskaya e'nciklopediya. T. 2. М.: Sovetskaya e'nciklopediya, 1962. S. 219–227.
7. Il'enkov E'.V. Filosofiya i kul'tura. М.: Nauka, 1991. 464 s.
8. Il'enkov E'.V. Shkola dolzhna učit' my'slit'. М.: MPSI, 2002 // Chitaya Il'enkova. URL: <http://caute.tk/ilyenkov/texts/sch/index.html>
9. Kudryavcev V.T. Il'enkov E'.V. i Davy'dov V.V.: logiko-psixologicheskie osnovy' stanovleniya my'shleniya v obuchenii // Razvivayushhee obrazovanie. T. 1. Dialog s V.V. Davy'dovy'm. М.: APK i PRO, 2002. S. 13–143.
10. Lektorskij V.A. O filosofskom znachenii rabot Vasiliya Vasil'evicha Davy'dova // Razvivayushhee obrazovanie. T. 1. Dialog s V.V. Davy'dovy'm. М.: APK i PRO, 2002. S. 35–43.
11. Meshheryakov A. Poznание mira bez sluxa i zreniya // Priroda. 1970. № 1 | Sкеpсis. Naучно-просветitel'skij zhurnal. URL: http://scepsis.net/library/id_960.html
12. Meshheryakov A.I. Slepogluxonemy'e deti. Razvitie psixiki v processe formirovaniya povedeniya. М.: Pedagogika, 1974. 328 s.
13. Pushhaev Yu.V. Istoriya i teoriya Zagorskogo e'ksperimenta (chast' I) // Voprosy' filosofii. 2013. № 3. S. 132–147.
14. Slepogluxonemota: Istoricheskie i metodologicheskie aspekty': mify' i real'nost'. М.: Filosofskoe obshhestvo SSSR, 1989. 119 s.

M.V. Sakharova

Formation of a Personality: Philosophy in the Service of Pedagogy and Psychology

The article is devoted to the interaction of philosophy, pedagogy and psychology in solving the problem of personality formation. On the example of Soviet philosophy, pedagogy and psychology (theory of activity, the theory of developmental learning, the Zagorsk experiment, etc.) it is shown that at the basis of any pedagogical (psychological) theory lies one or another philosophical concept.

Keywords: soviet philosophy; personality; interaction of philosophy and pedagogy; psychology; pedagogical theory; critical thinking; deafblindness; developing training.