

Брошюра т. Рудневой в кратких чертах дает критику педологических извращений в писаниях Выготского и показывает связь их с антиленинской «теорией» отмирания школы.



45.5192

Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов» требует разоблачения антимарксистских, ложнонаучных концепций в деле образования и воспитания и расчищает дорогу для создания подлинно марксистской науки о детях.

Одним из «столпов» педологии, чьи книги принесли большой вред советской школе, был Л. С. Выготский.

Анализ работ Выготского, опубликованных за десять лет, начиная с «Педологии школьного возраста» и кончая «Мышлением и речью» (1934 г.), вскрывает антимарксистский характер его взглядов и органическую связь их с антиленинской «теорией отмирания школы».

Выготский преподавал в качестве «новинков» реакционные писания буржуазных ученых. Эти реакционные источники питали и глупую антиленинскую «теорию отмирания школы».

Антиленинская «теория отмирания школы» проходит через все высказывания Выготского, в особенности в «Педологии школьного возраста» и «Педологии подростка».

Уже в ранних работах Выготский утверждает, что родители и учителя не имеют права ничего предписывать детям. Он очень часто приводит слова Толстого: «Воспитание портит, а не исправляет». Он выступает против мер поощрений и взысканий, против экзаменов, против отметок. Воспитательная работа, по мнению Выготского, — ненормальность: предупреждая учащихся от плохих поступков, мы будто бы фиксируем их внимание на этих поступках. Эстетическое воспитание также должно идти самоотъемом; так как, по ложному представлению Выготского, детское творчество представляет собой стихийные, но подлинные образцы искусства, поэзии и т. д.

В городе будущего, по мнению Выготского, не будет ни одного дома, на котором красовалась бы вывеска «школа», потому что школа вся целиком войдет в труд и в жизнь, и будет на фабрике, на площади, в музее, в больнице, на кладбище. Как видно, у Выготского полное совпадение с «левацкими» высказываниями В. Н. Шульгина, ратовавшего за глупую антиленинскую «теорию отмирания школы».

И в последних своих работах «Мышление и речь», «Умственное развитие детей в процессе обучения» Выготский отрицает влияние обучения на развитие, приходит к умалению роли знания, пытается сослаться на свои «исследования» как в области природы предмета (понимание устного и письменного слова), так и психических особенностей ребенка (толкование им развития психологических функций, понятий и т. д.).

Выготский слепо шел за каждым вновь появившимся течением буржуазной психологии. Пытаясь давать «критику» Пиаже, Коффка и др., он по сути шел за ними. Он не преодолел буржуазных психологических течений, а некритически заимствовал их. Эклектизм в концепции Выготского выражен очень резко: трудно найти какое-нибудь направление в буржуазной психологии, возникшее за последние два десятилетия, которое бы не нашло места в его работах. Фрейд, Дьюи, Леви-Брюль, Адлер, Вернер, Пиаже, Клапаред, Коффка, Келлер, Левин — все они в той или другой степени нашли место в его эклектической системе.

Выготский на протяжении своей жизни подпадал под влияние различных педологических и психологических течений и неизменно на всех этапах работы стремился психологически «обосновать» «теорию отмирания школы».

Следуя за своими буржуазными учителями, Выготский брал у них и методику исследования. Отсюда работы его и его учеников, проводившиеся на детях, являлись по сути издательством над нашей советской детворой и сводились к глупым, абсурдным тестам и анкетам, связываемым с Пиаже, Клапаредом и др.

Таким образом Выготский-педолог свои вредные высказывания соединял как с психологическими, так и педагогическими вопросами, пытаясь разрешать такие проблемы, как обучение и воспитание. Много внимания, особенно за последние годы своей жизни, Выготский уделил в своих писаниях вопросам мышления и речи, вопросам, правильное разрешение которых имеет огромное значение для психологии и многих педагогических проблем.

Проблема мышления и речи у Выготского.

Анализ высказываний Выготского по вопросу мышления и речи показывает, что он стоит на антиленинских идеалистических позициях. Вся психическая деятельность человека рассматривается Выготским не в свете ленинской теории отражения, как единый сложный диалектический процесс активного отражения в человеческом сознании объективной действительности, а как идеалистический, имманентный (внутренний, самодовлеющий) процесс, протекающий вне социально-классовых отношений, вне производственной деятельности людей.

Слово выступает у него в качестве инструмента, орудия, организующего всю психическую деятельность.

«Осознанием является акт сознания, предметом которого является сама же деятельность сознания» («Мышление и речь», стр. 193). По Марксу, предметом сознания является осознанное бытие, а по Выготскому, само сознание выступает в качестве предмета; высшие научные понятия, по Выготскому, опираются не на восприятие реальной действительности, а источником их является слово. Переход от одной формы мышления к другой, по Выготскому, у ребенка носит характер саморазвития, и высшие по типу научные понятия «никак не могут быть внесены в сознание ребенка извне» («Мышление и речь», стр. 176). В то время как мы знаем, что развитие мышления у ребенка, овладение более сложными формами его, происходит под непосредственным воздействием воспитания и обучения в процессе овладения культурным до-

стоянием человечества, по Выготскому же, и память и внимание являются особой силой, заключенной внутри нас. Выготский игнорирует материальную основу психических явлений в то время, как совершенно очевидно, что без материального субстрата мы не можем ни понять, ни объяснить психологические процессы. Ленин придавал громадное значение изучению материального субстрата психических явлений. Ленин писал: ...«научный психолог отбросил философские теории о душе и прямо взялся за изучение материального субстрата психических явлений — нервных процессов, и дал, скажем, анализ и объяснение такого-то или таких-то психических процессов». Ленин считал настолько важным изучение материального субстрата, что до известной степени сравнивал поворот, совершенный в психологии этим изучением, с поворотом, произведенным Марксом в изучении общества¹.

В основных психолого-познавательных вопросах Выготский стоял на позициях субъективного идеализма, но как эклектик, он сочетал его с вульгарным материализмом, в особенности в период 1925—1930 гг. Так, в работах, выпущенных им в 1926/27 г. он сочетал рефлексологию с фрейдизмом; в «Педологии школьного возраста» (1928 г.) — рефлексологию со структурной психологией; в «Педологии подростка» (1931 г.) — рефлексологию с теорией Пиаже и др. Поэтому неудивительно, что в одних работах Выготского встречаются вульгарно-материалистические высказывания, в других — по этим же вопросам — суждения субъективно-идеалистического порядка. О сознании и отдельных психических функциях мы встречаем вульгарно-материалистические суждения вроде того, что «сознание есть только рефлекс рефлексов» (сборник «Психология и марксизм», стр. 190), что «бессознательное, психическое и означает рефлексы, передающиеся в другие системы, и др. (сборник «Психология и марксизм», статья Выготского, стр. 187—189). Каждую психическую функцию

¹ См. «Что такое «друзья народа» и как они воюют против «социал-демократов», Соч., т. I, стр. 64—65, изд. 3-е.

Выготский рассматривает с точки зрения рефлексологии. Внимание — это система реакций. Память, с грубо механической точки зрения Выготского, это лишь связь между внутренними раздражителями и группой реакций. Весь процесс обучения строится на рефлексологической основе, т. е. иначе говоря сводится к голой дрессуре.

В «Педологии школьного возраста» (1928 г.) он также сводит мышление и отдельные психические функции к рефлексам. Во вступительной статье к работе Торндайка — «Принципы обучения, основанные на психологии» (1930 г.) — Выготский бихевиористскую концепцию Торндайка расценивает как «большевизм в психологии».

Приведенные высказывания Выготского по вопросу о психике показывают, что Выготский явно игнорирует марксистско-ленинское учение о том, что психика не может быть сведена к движению материи. А вместе с тем хорошо известно, как Маркс, Энгельс, Ленин боролись против такого вульгарного упрощенства. В «Материализме и эмпириокритицизме» Ленин писал: «Не в том состоят эти взгляды (материалистов — Е. Р), чтобы выводить ощущение из движения материи или сводить к движению материи, а в том, что ощущение признается одним из свойств движущейся материи» (Ленин, «Материализм и эмпириокритицизм», т. XIII, стр. 38).

В последних работах («Мышление и речь», «Умственное развитие детей в процессе обучения» и др.) Выготский остается на механистических позициях. Методологическая и педагогическая порочность «теории» мышления Выготского особенно сказалась на толковании им понятия.

Вопросу образования и развития понятий у детей Выготский уделил довольно много внимания, особенно в последней работе («Мышление и речь»), выдвинув совершенно ложное деление понятий на научные и житейские. «Исследования» его ближайших учеников — Шиф «Развитие научных понятий у школьников» и Занкова «К вопросу о развитии мышления школьников» — также посвящены этому вопросу. Прежде всего совершенно неправомерным является деление Выготским

понятий на житейские и научные. По «теории» Выготского, житейские понятия возникают у ребенка в результате общения со средой, а научные понятия возникают в процессе обучения из житейских. Научное понятие, по Выготскому, может возникнуть только из житейского и притом, что явно противоречит основным положениям марксизма, не путем отражения объективного мира в нашем сознании, а порождается словом.

Точно так же и трактовка Выготским природы понятия явно противоречит ленинскому учению о понятии. Маркс совершенно определенно говорит: «Диалектика понятий сама становилась лишь сознательным отражением диалектического движения внешнего мира» (Маркс, «Л. Фейербах и конец немецкой классической философии», Избранные произведения, т. I, стр. 350). По Ленину, понятие является отражением природы в сознании человека.

Развитие понятия в детском возрасте Выготский так же рассматривает, как процесс самостоятельного внутреннего развития. Выготский говорит о созревании понятия. Постепенная смена качественно различных ступеней понятия происходит в результате внутренних законов.

Развитие понятия у ребенка, по Выготскому, проходит три этапа: синкретический, комплексный и понятийный. Первый этап (до 2—3 лет) характеризуется тем, что представления ребенка якобы образуются по методу проб и ошибок Торндайка и представляют собой «неоформленное, неупорядоченное множество».

Стадия комплексного развития понятия, выдвинутая Выготским вслед за Вернером, по его мнению, продолжается до 12—13 лет. Выготскому казалось, что на этой ступени развития понятия отличаются субъективностью; установление связи понятий о различных предметах находится вне всякой связи с объективной действительностью. «Случайность, неопределенность очертаний и принципиальная безграничность — отличительные черты комплексного мышления». Только после 12 лет, по Выготскому, ребенок переходит к мышлению в понятиях. «Лишь после 12 лет, т. е. с началом

переходного возраста, у ребенка начинают развиваться процессы, приводящие к образованию понятий и к абстрактному мышлению» («Мышление и речь», стр. 106).

Таким образом и переход от одной стадии развития понятия к другой, по Выготскому, является исключительно результатом саморазвития. Все развитие понятий у ребенка Выготский пытается объяснить только возрастными чертами, причем само понятие возрастного развития у Выготского строится на развитии, идущем изнутри, своеобразном самораскрытии, т. е. на основе того же контрреволюционного, так называемого биогенетического закона.

Категорическое противопоставление житейских и научных понятий теснейшим образом связано с идеалистической позицией Выготского, с его формально-логическим толкованием научного понятия, как лишенного конкретного содержания, с признанием конкретного содержания лишь за искусственно созданным им житейским понятием.

Выготский, противопоставляя эти два вида понятий, приводит такое весьма ошибочное противопоставление: «Развитие понятия «брат» (житейское — *Е. Р.*) начиналось не с объяснения учителя и не с научной формулировки понятия. Зато это понятие насыщено богатым личным опытом ребенка. Но как раз этого последнего нельзя сказать о понятии «Закон Архимеда» («Мышление и речь», стр. 177). То же ложное положение повторяет ученица Выготского Шиф: «Слабой стороной научных понятий выступает их содержательная бедность, их вербализм». «Житейские понятия имеют достаточно большую содержательную насыщенность» (Шиф, «Развитие научных понятий у школьников», стр. 68). Итак, Выготский трактует понятие в духе формальной логики.

Известно, что формальная логика устанавливает обратно пропорциональную зависимость между объемом и содержанием понятия. «Чем больше объем понятия, чем общее оно, тем беднее его содержание, и чем богаче оно по содержанию, тем меньше его объем» (Введенский, «Логика как часть теории познания», стр. 68). Толкование Выготским научного и житей-

ского понятия свидетельствует о том, что абстрактное и конкретное он понимает в духе буржуазной психологии, опирающейся на формальную логику.

Выготский явно игнорирует марксистско-ленинское учение об абстрактном и конкретном. Диалектика перехода от ощущения к мысли, от единичного к всеобщему в том и состоит, что всеобщее не отбрасывает единичное, а сохраняет его.

«Мышление, восходя от конкретного к абстрактному, не отходит,—если оно *правильное*, (NB) (а Кант, как и все философы, говорит о *правильном мышлении*) — от истины, а подходит к ней. Абстракция *материи, закона природы, абстракция стоимости* и т. д., одним словом, *все* научные (правильные, серьезные, не вздорные) абстракции отражают природу глубже, вернее, *полнее*» (Ленинский сборник IX, стр. 165 — 166, или «Философские тетради», стр. 166).

«Конкретное потому конкретно, что оно есть сочетание многочисленных определений, являясь единством многообразного» (Маркс, «Введение к критике политической экономии», Маркс и Энгельс, Соч, т. XII, ч. I, стр. 191).

Проблема образования и развития понятий является одной из актуальных в педагогике, и с ней связаны такие коренные вопросы учебного процесса, как методика преподавания, построение учебников и наглядных пособий.

Понимание Выготским научного понятия, как выхолощенного в отношении содержания, неизбежно влечет за собой схематизм в обучении.

Нельзя усвоить обобщение, если оно не включает богатства фактического материала. Обобщение будет тогда ценным, если оно охватит большое количество фактического материала. Только органическое соединение фактического материала и обобщения может создать прочную базу в сознании, крепкий фундамент для дальнейших знаний.

Деление понятий на научные и житейские у Выготского носит искусственный и надуманный характер. Трудно догадаться, по концепции Выготского, почему «кино» является житейским понятием, а «эксплуатация» только научным. Понятие

«Кинд» не только связано с личным опытом ребенка, но может осмысливаться под руководством учителя; первоначально же понятие эксплуатации у ребенка в капиталистической стране может приобретаться из собственного опыта. Трактовка Выготским проблемы мышления приводит не только к схематизму в обучении, но и комплексности. По Выготскому, развитие понятий у детей 12 лет носит комплексный характер, и обучение соответственно этим ложным установкам должно быть комплексным. И структурную психологию, которая в последние годы оказывала несомненное влияние на Выготского, он использовал для обоснования комплексной системы обучения. В противовес старой психологии, которая психические явления рассматривала как механическую комбинацию ощущений, представлений, буржуазная структурная психология рассматривает каждое психическое явление, как целостное и независимое от свойств частей.

Коффка весьма последователен, когда он, исходя из принципов структурной психологии, утверждает, что обучение никогда не бывает специфическим, что в переводе на язык школы обозначает независимость его от содержания.

«Обучение, утверждает Выготский вслед за Коффка, это образование структуры». Структурность в понимании Выготского связана с выхолащиванием особенностей отдельных предметов и с комплексностью в обучении.

Комплексная система обучения, осужденная партией и правительством, отвергнутая теорией и практикой обучения, психологически «обосновывается» Выготским во всех его работах.

В 1934 г. он повторяет, что комплексное мышление — это факт; ошибку педологов он усматривает лишь в том, что они ориентируют учителей на комплексность в обучении тогда, когда комплексность уже является пройденным этапом.

Таким образом и после всех постановлений ЦК ВКП(б) школе Выготский выступал принципиальным защитником комплексной системы обучения.

Антимарксистской, антинаучной является и теория происхождения и развития языка, из которой вытекает отрицание

роли грамматики в обучении, как это мы сейчас покажем.

Идеалистическое, формальное, схоластическое толкование устного и письменного слова приводит Выготского к левацим выводам в отношении роли грамматики.

Утверждение Выготского, что речь и мышление имеют разные генетические корни, идет вразрез с учением Маркса и Энгельса о происхождении и развитии мышления и речи из общественного процесса труда. Это положение Выготского также находится в противоречии с данными марксистско-ленинского языкознания, с яфетической теорией Марра об единстве языка и мышления.

Так переход от линейного языка, жестикулирующего и мимического, к звуковому и от конкретного мышления к отвлеченному связан с переходом от употребления естественных орудий к искусственным. «Корни наследуемой речи не во внешней природе, не внутри нас, внутри нашей физической природы, а в общественности, в ее материальной базе, хозяйстве и технике» (Марр, Яфетическая теория, стр. 18). О происхождении мышления Марр пишет: «Осознание творилось не естественно исторически по одному факту нахождения предмета в физической среде, а в процессе его выработки и технических средств, бравшихся не из природы, а из производства» (там же, стр. 84).

Между мышлением и речью, возникшими, по мнению Выготского, из разных источников, устанавливаются в процессе длительного развития весьма сложные функциональные отношения, результатом которых является единство речи и мышления.

Единство речи и мышления, по Выготскому, осуществляется в значении слова. Он приходит к тождеству между мыслью и словом.

В действительности каждое слово является не только обобщением, но и грамматической единицей. Между содержанием и формой слова существует диалектическое единство, но не тождество: слово может быть сложным по содержанию и простым по форме и наоборот. Игнорирование формы слова характеризует недооценку грамматического правила.

Выготский приходит к выводу о том, что «ребенок дошкольного возраста владеет уже всеми основными и грамматическими и синтаксическими формами. Ребенок в школе за время обучения родному языку не приобретает существенно новых навыков грамматических и синтаксических форм и структур. С этой точки зрения обучение грамматике является действительно бесполезным делом» («Мышление и речь», стр. 213).

Эти архилевацкие выводы, принесшие так много вреда школе, вытекают из антимарксистской «теории» Выготского о языке.

Анализ высказываний Выготского по вопросу высших психических функций, как и по другим вопросам, непосредственно связанным с процессом обучения, совершенно отчетливо показывает, что пережитки антиленинской теории отрицания школы, о которых говорится в постановлении ЦК ВКП(б) от 3 сентября 1935 г., питаются концепцией Выготского.

«Теория» о высших психических функциях была развита Выготским в его ранних работах — «Педология школьного возраста» (1930 г.) и «Педология подростка» — и без особых изменений повторена им в последних книгах.

Исходным положением теории Выготского является ложное деление всех психических функций на низшие и высшие.

Произвольность и сознательность, по Выготскому, основные черты высших психических функций. Психическая функция должна стать сознательной и произвольной, чтобы сделаться высшей. Высшие психические функции — это опосредствованные, интеллектуализированные, перестроенные на основе мышления.

Сущность культурного развития какой-нибудь психической функции будто бы заключается в том: «Что ребенок научается функционально употреблять известные знаки в качестве средства для выполнения той или иной психологической операции» («Педология школьного возраста», стр. 30). Совершенно неверно Выготский утверждает, что опосредствование, интеллектуализация функций происходит под влиянием слова, выступающего в качестве знака, символа.

Опираясь на вреднейшую контрреволюционную «теорию» культурного развития, Выготский утверждал, что память ребенка, как и память примитивного человека эйдетична: по Выготскому, 40 процентов детей проходят через эйдетическую стадию, если же включить детей со скрытым эйдетизмом, то их — 100 процентов.

Сущность эйдетики заключается в способности видеть, в буквальном смысле этого слова, изображение во всех деталях и после того, как оно уже непосредственно не действует на зрительное восприятие. Эйдетическая память — это память вне представлений, она ограничивает восприятие ребенка только наличной ситуацией.

Эйдетические образы субъективны, недифференцированы, и будто свойственны человеку, стоящему на низкой ступени культурного развития.

Эта архиреакционная «теория» заимствована Выготским у немецкого психолога Э. Енша, который сейчас выступает как прямой агент фашизма.

Между прочим Выготский, хорошо знавший иностранные языки, бывший за границей, не мог не знать о зоологической ненависти фашистского демагога Енша к Советскому Союзу, к марксизму, и тем не менее он беззастенчиво протаскивал эту галиматью на страницах нашей печати.

Вслед за буржуазными психологами и педологами Выготский утверждает, что к 12 годам память у детей из сферы восприятия переходит в сферу мышления, по сути дела, она, в его трактовке, растворяется в мышлении. Логическая память трактуется Выготским, как свободная от всего конкретного. Он пишет: «Память заполняется не столько образами конкретных представлений, сколько их понятиями, связями, отношениями» («Педология подростка»). «Запоминание конкретных образов заменяется усвоением понятий» («Педология подростка»).

Сведение культурной, логической памяти к «памяти понятий» и связей вне конкретных образов в основе своей имеет

идеалистическое понимание природы памяти и приводит к растворению ее в мышлении.

Эта трактовка памяти является выражением махистских высказываний Жане о том, «что время создано памятью». Все в нашем человеческом познании — построение духа».

В отношении обучения детей этот отрыв логической памяти от образов и представлений ведет к оправданию схематизма, социологизаторства в преподавании основ наук. К 12—14 годам, по мнению Выготского, внимание, как и память, из непосредственного и произвольного переходит в опосредствованное и произвольное, из системы восприятия оно переходит в систему мышления, фактически растворяется в нем.

Такое понимание внимания, такой резкий отрыв произвольного от произвольного опровергается развитием его в генетическом и функциональном плане. Произвольное внимание возникло из произвольного, как это показано еще Рибо.

В вопросе о развитии интеллектуальных функций Выготский находится под влиянием буржуазных психологов Пиаже, Клапареда и Адлера. У последнего Выготский заимствовал так называемую теорию компенсации, сущность которой сводится, по Адлеру, к следующему: недоразвитие высших интеллектуальных процессов, которое, по Адлеру, чаще встречается у трудящихся, компенсируется (восполняется) развитием элементарных психических функций. Эта вреднейшая буржуазная «теория» нашла широкое применение у Выготского в вопросе об умственно-отсталых детях. «Теория» компенсации Адлера «обосновывает» реакционный «закон» современной педологии об обреченности детей трудящихся на умственную отсталость.

Обучение и умственное развитие ребенка в лжеучении Выготского.

Вопросы умственного развития детей, несомненно, интересуют каждого учителя, каждого работающего с детьми. Умственное развитие находится в очень большой зависимости от

организации и методики обучения. Единство учебно-воспитательного процесса и умственного развития ребенка вытекает из марксистско-ленинского учения о познании. Обучение и развитие составляют единство. Обучение вызывает и направляет ряд процессов интеллектуального развития. Овладение знаниями ведет к развитию, усовершенствованию психических функций. Для нас умственное развитие не столько предпосылка для обучения, сколько результат его. Педологические же лжетеоретики подошли к этому вопросу со своим контр-революционным «законом» фаталистической обусловленности судьбы детей.

Выготский же в этом вопросе, как и в ряде других, оставался правоверным учеником буржуазных теоретиков, последовательно отражая влияние Торндайка, Бюллера, Пиаже, Коффка и др.

Буржуазные психологи в соответствии с их методологией рассматривают развитие интеллекта в отрыве от действительности, абстрагируя его от конкретных условий учебно-познавательного процесса, что и приводит либо к отрыву умственного развития от обучения (Пиаже), либо к растворению обучения в развитии (Коффа), недооценке школьных знаний.

Выготский утверждает, что обучение и развитие находятся в единстве при ведущей роли обучения. Обучение продвигает развитие, но только в том случае, если оно опирается не на созревшие функции, а на созревающие, на функции, которые еще не закончили своего развития, не на развитие сегодняшнего, а завтрашнего дня. Ведущая роль обучения — кажущаяся, мнимая; в действительности обучение у Выготского играет внешнюю роль по отношению к развитию, не вносит изменений в развитие ребенка. Абсолютно неверное, клеветническое утверждение. Каждому учителю очень хорошо известно, как повышается развитие ребенка с приходом его в школу, как совершенно невозможно оторвать развитие ребенка от обучения.

Особенно резко вредные взгляды Выготского на обучение

и развитие сказались в так называемой теории о зоне ближайшего развития. Выготский называет «зоной ближайшего развития» расстояние между уровнем актуального развития ребенка, определяемым с помощью тестов, разрешаемых ребенком самостоятельно, и уровнем возможного развития определяемым также с помощью тестов, но уже решаемых ребенком под руководством взрослого». «Теория» зоны ближайшего развития, которую Выготский и его ученики выдают за «открытие», позаимствована им у американской исследовательницы Мак-Карти.

Выготский очень большую роль отводит зоне ближайшего развития в педагогике. Она является, по его мнению, средством для «диагностирования умственного развития, успеваемости и комплектования классов».

С точки зрения этой теории Выготского школа и учитель совершенно беспомощны изменить развитие ребенка. Это становится особенно очевидным, когда Выготский говорит о влиянии школы на умственное развитие и успеваемость учащихся.

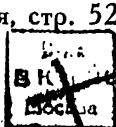
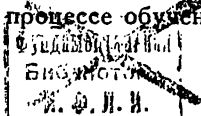
Выготский утверждает, что слабая успеваемость у детей, входящих в школу с высоким умственным развитием (JQ) в сравнении с успеваемостью детей с менее развитым интеллектом, объясняется тем, что зона ближайшего развития была первой группы детей исчерпана, и подчеркивает фатальность: 90 процентов школьников обречены на неуспеваемость, так как они уже «пробежали» зону ближайшего развития.

По Выготскому выходит, что если уровень умственного развития детей, входящих в школу, под влиянием растущей культурности трудящихся будет повышаться, то успеваемость в школе будет снижаться. Он пишет: «Они (кто пришел с более высоким умственным развитием — Е. Р.) его получают за счет зоны ближайшего развития, т. е. они раньше пробегают свою зону ближайшего развития, а потому оказываются с относительно малой зоной развития, так как они ее в некоторой степени использовали» (Выготский, Умственное развитие детей в процессе обучения, стр. 52).

45-5182

11825

269617



Handwritten signature

Таким образом, на словах обучение является доминирующим, ведущим, на деле же значение обучения отрицается. Выготский приходит к абсурдному «выводу», что школа не только не продвигает умственного развития ребенка, но даже задерживает его.

Оказывается, что «он (кто пришел с высоким умственным развитием — *Е. Р.*) будет последним, школа оказывает неблагоприятное действие на его умственное развитие, снижая его темпы» (Выготский, Умственное развитие детей в процессе обучения, стр. 78). На словах у Выготского обучение играет ведущую роль, на деле же он «обосновывает» и отстаивает шульгинские позиции в вопросе о влиянии школы на умственное развитие детей.

С точки зрения этой нелепой, антинаучной «теории» сроки обучения должны быть приспособлены к умственному развитию, соответствующему зоне ближайшего развития; отклонение вверх и вниз Выготский считает одинаково губительным. Зона отражает созревание функций. Она имеется у детей и отсутствует у взрослых, где процессы созревания закончены. Абсурдность рассуждений Выготского доходит до того, что он утверждает, что развитие прекращается с наступлением зрелости; у взрослого человека психика остается неизменной, у него не возникает новых качеств. «Подобно тому, как для человеческого организма существует оптимальная температура 37°, и уклон вверх и вниз грозит нарушением жизненных функций и в конце концов — смертью; точно так же и в отношении обучения существует своя «оптимальная температура» для обучения каждому предмету. Если мы начнем слишком рано или слишком поздно, то обучение окажется одинаково затрудненным» («Умственное развитие детей в процессе обучения», стр. 35). Не приходится доказывать, что этот вывод автора опровергается всеми успехами культурной революции в нашей стране. Огромные многомиллионные массы трудящихся нашей страны поднялись, пробудились для творческого участия в строительстве социалистического общества и овладевают труднейшими участками науки. Выготский пытался

клеветать на трудящихся, устанавливая «оптимальный» возраст для обучения, пытаясь свести на-нет огромные завоевания Великой Октябрьской Социалистической революции в области культуры.

Выготский вслед за буржуазными учеными выдвигает реакционную и вредную теорию о том, что все стадии детского развития пронизаны кризисами, т. е. такими периодами, когда развитие каждого ребенка происходит болезненно. По этой «теории» школьный возраст, с одной стороны, граничит с кризисом, падающим на семилетний возраст, с другой стороны, с критическим периодом полового созревания.

«Теория» кризисов приводит к выводу о том, что всякая полота в развитии ребенка не только создает непреодолимые трудности для обучения и воспитания, но обрекает ребенка на патологичность. По этой «теории» отсталость, относительная дефективность, якобы, составляют удел каждого ребенка на отдельных этапах его развития. Эта вреднейшая теория, связанная с «теорией» обреченности судьбы ребенка биологическими и социальными факторами, демобилизует, разрушает учителя: вместо того, чтобы указывать учителю наиболее целесообразные приемы воспитания и обучения, Выготский вредительски утверждает, что «кризисные» годы снижают успеваемость школьника.

В этом отношении Выготский явился учеником своих буржуазных учителей: Меймана, Пиаже, Термена и др.

Известный буржуазный педагог и психолог Мейман писал:

«Пожалуй, только в последнем классе народной школы в четырнадцатилетнем возрасте можно говорить о том, что ребенок в состоянии обзреть, понимать выполненные умозаключения или цель умозаключения» (Мейман, Очерк экспериментальной педагогики, стр. 187).

По Пиаже, дети начинают логически мыслить с 12 лет. Многие из буржуазных психологов, верных слуг эксплуататорских классов, писали, что мышление крестьянских детей никогда не развивается до абстрактного, логического. Бинз,

Термен единодушно утверждают, что только с 12—14 лет у детей появляется способность истолкования явлений, в то время как каждому родителю известно, что даже трех-четырехлетние дети могут объяснить доступные им явления. В этом отношении Выготский не одинок; по мнению Блонского, кругозор семиклассника не выходит за пределы его дома, того, что его в данный момент окружает» (Блонский, «Развитие мышления школьника»). Соответствует якобы этому и словарь семиклассника, где абстрактные слова составляют только 5 процентов, зато слова, касающиеся непосредственно окружающей обстановки, 53 процента. (Остальные слова относятся к дому, урокам и т. д.).

Выготский целиком принимает, установленную буржуазными учеными периодизацию детства и развития мышления. Отсюда и его явно неверное утверждение о том, что: «Только в переходном возрасте овладение логическим мышлением становится реальным фактом» («Педология подростка», стр. 313).

В последней своей работе («Мышление и речь») Выготский также утверждает, что у ребенка до 12 лет отсутствует способность к образованию понятий.

Все эти возрастные характеристики приводили к оправданию снижения успеваемости в области преподавания любой дисциплины.

Подобные ложные утверждения нашли себе отражение и в работах наших методистов по истории: так В. Н. Бернадский в статье «Итоги работ по истории в VII классах», отмечая бедность конкретно-исторических знаний учащихся, схематизм, приходит к следующему заключению:

«Вывод отсюда ясен. Он отнюдь не является чем-то новым, неизвестным до сих пор методисту или хорошему практику-преподавателю. Он формулирован уже рядом буржуазных методистов, отмечавших ограниченность, умственных сил подростка».

Вместо того, чтобы мобилизовать внимание учителя на организацию преподавания, показать лучшие образцы работы, вооружить лучшими приемами преподавания истории, методист

Бернадский, повторяя педологические бредни об «ограниченности умственных сил подростка», наносит вред преподаванию истории. В. Н. Бернадский предлагает на основе характеристики возраста, позаимствованной им у педологов, обучать учащихся в неполной средней школе только фактам, этим самым он предлагает упрощенное преподавание и исключает систематический курс истории не только для начальной школы, но и для средней.

Глубоко ошибочная «теория» Выготского по вопросу об обучении и развитии причинила огромный вред школе. Высказывания Выготского по вопросу об обучении отдельным предметам нанесли большой урон нашей школе и должны быть признаны вредительскими.

Так, Шиф, ученица Выготского, в работе «Развитие научных понятий у школьника», выполненной ею под непосредственным его руководством, задачу обучения видит не в вооружении учащихся конкретными знаниями в области истории, а, подобно своему учителю, обучение сводит к тому, чтобы сделать имеющиеся уже знания осознанными, произвольными. Показателем этой осознанности для Шиф является высокий процент правильного употребления детьми союзов противопоставления и причинности в тестах на научные понятия. Детям давались все те же антинаучные тесты «на научные и житейские» понятия, обрывавшиеся на словах «потому что», или «хотя» и предлагалось закончить эти предложения. Оставляя пока в стороне анализ этой грубо ошибочной методики, заимствованной без всяких изменений у Пиаже, нужно подчеркнуть всю неправильность сведения осознанности в обществоведении к употреблению грамматических форм. Осознанность в обществоведении, истории и любой другой дисциплине составляет органическое единство с усвоением фактов. У Шиф же они выступают только как иллюстрации.

Такое толкование природы обучения обществоведению не может не привести к социологизированию, к растворению его в формально-логическом развитии, к отрицанию фактических знаний, столь необходимых в изучении каждого предмета.

Такая «позиция» автора в корне противоречит указаниям товарищей Сталина, Кирова и Жданова на конспекты учебников истории и постановлениям ЦК ВКП(б) о преподавании гражданской истории, требующим изучения фактов и правильного освещения их. Хотя вся работа Шиф находится в вопиющем противоречии с директивами партии, направленными против схематизма в преподавании истории и обществоведения, она со «скромностью», свойственной ученикам Выготского, подчеркивает, что ее «исследования» предвосхитили постановление ЦК ВКП(б) о преподавании истории.

Отдельные психологи и после постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» пытались отстаивать правильность постановки вопроса Выготским об обучении и развитии. Так, т. Колбановский в одной из журнальных статей утверждал, что ошибка Выготского заключается лишь в том, что он переоценил обучение.

Такая постановка вопроса абсолютно неверна. Вредная система Выготского о развитии и обучении смыкается с антиленинской «теорией отмирания школы» и должна быть разоблачена и отброшена, а не исправлена. С точки зрения педагогической высказывания Выготского по вопросу об обучении и развитии служили антиленинской «теории» отмирания школы. Методологической их основой является махистское понимание интеллекта, саморазвитие его, независимость от внешнего мира, метафизический отрыв мышления от содержания.

Методика «исследования» у Выготского.

Единство умственного развития и процесса обучения обязывает учителя не отстраняться от изучения психических особенностей ребенка.

Психолога оно обязывает не отрывать исследование развития интеллекта ребенка от процесса обучения; только в этом случае данные его испытания могут помочь учителю в его работе. Как мы уже говорили, в области методики исследова-

ния детей Выготский переходил от одной буржуазной методики к другой.

Существующая же в буржуазной науке «методика» измерения интеллекта, начиная с системы Бинэ во всех ее вариантах, стремится изолировать от знаний ребенка, его учебы, от воспитания, от его опыта.

Методика изучения умственного развития ребенка, начиная с Бинэ и кончая столь распространенной среди педологов методикой Пиаже, была тем орудием, при помощи которого буржуазные психологи пытаются доказывать умственное превосходство детей господствующих классов над детьми трудящихся. Она-то и была совершенно некритически перенесена к нам.

Нужно иметь в виду, что экспериментальная работа в исследованиях Выготского вообще занимает весьма ограниченное место. Он очень много говорит о результатах «экспериментальных исследований» и чрезвычайно мало о самой методике исследования.

Ему и его ученикам (Лурия, Сахарову, Шиф, Занкову, Леонтьеву) принадлежит видное место в некритическом распространении у нас буржуазной методики, в частности методики Пиаже. Одним из учеников Выготского — Сахаровым — была создана методика для изучения понятий, которая по сути дела не отличалась от методики известного немецкого психолога-фашиста Н. Аха, и заключалась в бессмысленном нахождении соответствия между формой игрушки и ее вычурным абстрактным названием. Абсурдность этой «методики» была очевидна для всякого здравомыслящего человека; ничем иным, как подлинным издевательством над нашей детворой нельзя назвать эти глупые «эксперименты».

Для исследования развития понятий Выготский и его ученики пользовались также методикой Пиаже, давая детям тоже незаконченные фразы, обрывавшиеся на словах «потому что» и «хотя»; от детей требовалось придумать окончание фразы.

В целях выяснения положения о том, что перенос имени

означает для ребенка и перенос свойства одной вещи на другую, Выготский и его ученики пытались устанавливать при помощи следующих абсурдных вопросов: «Если у собаки рога есть, дает ли собака молоко?»

Эта «методика» полностью подходит под оценку, которую дает постановление ЦК ВКП(б).

«Эти, якобы, научные «обследования», проводимые среди большого количества учащихся и их родителей, направлялись, по преимуществу, против неуспевающих или неукладывающихся в рамки школьного режима школьников и имели своей целью доказать, якобы, с «научной» «биосоциальной» точки зрения современной педологии наследственную и социальную обусловленность неуспеваемости ученика или отдельных дефектов его поведения...» (постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов»).

«Закон» фаталистической обусловленности судьбы детей влиянием наследственности и среды у Выготского.

Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» с исчерпывающей ясностью вскрыло классовый смысл антинаучной теории фаталистической обусловленности судьбы детей влиянием наследственности и среды. «ЦК ВКП(б) устанавливает, что такая теория могла появиться лишь в результате некритического перенесения в советскую педагогику взглядов и принципов антинаучной буржуазной педологии, ставящей своей задачей в целях сохранения господства эксплуататорских классов доказать особую одаренность и особые права на существование эксплуататорских классов и «высших рас» и, с другой стороны, — физическую и духовную обреченность трудящихся классов и «низших рас» (постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов»).

Фаталистическая обусловленность судьбы детей наследственными факторами совершенно отчетливо сформулирована

Выготским не только в его ранних работах, но и в самых последних.

«Без малейшего преувеличения можно утверждать, что все решительно приемы и движения, которыми будет располагать в течение всей жизни будущий человек и гражданин мира, все они даны уже, когда он лежит в колыбели и беспомощно барахтается, не умея остановить взгляд и удержать руку» (так писал Выготский в 1926 г). Это положение целиком реакционно и является контрабандой самых вредных теорий буржуазной психологии.

В вопросе среды и наследственности Выготский находился под влиянием таких мракобесов, как Буземанн.

Буземанн, автор ряда работ по вопросам среды, которые распространялись и у нас усердием педологов, повсюду подчеркивает отсталость мышления, языка пролетарского ребенка. Выготский неоднократно ссылается на его демагогические писания.

Сейчас Буземанн один из наиболее ярких мракобесов фашистской Германии. Вместе с Э. Еншом, Н. Ахом, о влиянии которых на Выготского мы уже говорили, он обрушился на некоторых германских психологов, обвиняя их в «большевистствующем материализме», в пренебрежении к «национальному» и религиозному духу. Выготский пользовался не только методикой исследования умственных способностей Бинэ, но и его высказываниями по вопросам среды и наследственности, носящими откровенно буржуазный характер. В работе «Современные идеи о детях» Бинэ утверждает, что пролетарский ребенок обнаруживает отсталость в успехах, меньше внимания, в одиннадцать лет он на уровне девятилетнего». Что «правильное моральное определение нищего заключается не в словах: «Человек, у которого нет денег», но в словах: «Человек, который не способен беречь их», — наглое лицо буржуа здесь показано без маски.

Выготский ссылается и на других буржуазных психологов, которые с определенной классовой целью доказывают обреченность ребенка наследственным фактором (Бюллер, Петерс

и др.). Бюллер доказывал, что существует высокая корреляция между пребыванием родителей в тюрьме и детей: из 30 детей, родители которых были в тюрьме, 28 детей тоже попали в тюрьму. Петерс устанавливал корреляцию между успеваемостью родителей и детей. Хотя буржуазный классовый смысл здесь совершенно ясен, Выготский присоединяется к этому архиреакционному утверждению.

В отношении среды Выготский на протяжении всей своей работы отстаивал влияние неизменной среды на развитие ребенка, ничем не отличаясь в этом вопросе от других столпов педологии (Залкинда и Блонского). В лекциях по педологии, прочитанных Выготским в 1934 г. в Московском педагогическом институте, среда выступает в качестве источника всего развития ребенка. «Среда источник всех специфических человеческих свойств ребенка, если в среде отсутствует соответствующая идеальная форма, то у ребенка не разовьется соответствующая деятельность, соответствующее свойство, соответствующее качество» («Основы педологии», 1934, стр. 114).

Выготский психологизирует среду. Он говорит об изменении среды в процессе переживания. В «Основах педологии» (1934 г.) и в других местах он приводит случай, когда три ребенка в одной и той же среде находятся в одних и тех же условиях (тяжелая семейная обстановка, больная мать), а реагируют они на них по-разному. Здесь мы имеем субъективное, психологическое изменение среды, но объективно она остается неизменной. «Теория» психологизации среды позаимствована Выготским у Буземанна, о «методических» позициях которого мы говорили выше.

Наибольшее влияние в вопросах наследственности и среды на Выготского оказала теория конвергенции Штерна. Эта теория, механистически сочетающая наследственные факторы со средой, расценивалась «столпами» в области педологии, как наиболее прогрессивная.

Теория конвергенции, обреченности по линии наследственности и среды, устанавливающая одновременно двойную обре-

ченность, используется буржуазными учеными для доказательства превосходства господствующих классов и отсталости эксплуатируемых.

Выготский в вопросе среды и наследственности до конца жизни остался на штернианских позициях. Принцип конвергенции пронизывает у него любую сторону физического и психического развития.

«Дайте мне все до одной реакции новорожденного ребенка и все до одного скрещения влияний в структуре среды, и я вам предскажу с математической точностью поведение взрослого в каждый данный момент» — говорил Выготский в 1926 г. Эту эклектическую «теорию» он отстаивает во всех работах, начиная с «Педагогической школы возраста» и кончая «Основами педагогики» (1934 г.).

В высказываниях Выготского по вопросам среды и наследственности, наряду с влиянием Штерна, сказалось и влияние Фрейда и особенно Адлера с его вреднейшими утверждениями о постоянной борьбе между ребенком и средой. Неудовлетворенные желания уходят в бессознательное, в подполье, как он выражается, и вступают в борьбу со средой, а задача воспитания — это сублимация (переключение) этих желаний в высшие виды, установление равновесия между средой и ребенком. Совершенно не случайно то, что Выготский в предисловии к книге Фрейда «По ту сторону удовольствия» называет его концепцию материалистической и диалектической.

«Теория» равновесия явилась составной частью эклектической, антинаучной буржуазной «теории» фаталистической обреченности судьбы детей биологическими и социальными факторами.

Антимарксистская, антинаучная «теория» равновесия, «теория» приспособления человека к среде, была у Выготского дополнением к Фрейду: между ребенком и средой, между учеником и школой, по Выготскому, происходит постоянная борьба, и задачей воспитания является установление равновесия между ребенком и средой, т. е. подчинение этой среде.

Основоположники марксизма показали ошибочность и реак-

ционность «теории» равновесия. По определению товарища Сталина «... она не имеет ничего общего с ленинизмом». «Не существует абсолютного покоя, безусловного равновесия. Отдельное движение стремится к равновесию, но движение в целом снова уничтожает это равновесие» (Энгельс, Анти-Дюринг, т. XIV, стр. 62). Энгельс показал, как Дюринг, опираясь на принцип равновесия, пришел к выводу об отмирании классовых противоречий в капиталистическом обществе.

Все работы Выготского пронизаны совершенно откровенным биологизмом. Критикуя Келера и Коффка и особенно Торндайка за перенесение закономерностей, установленных для животных, на человека, он сам не свободен от этого.

В ранних работах он, подобно Бюллеру, утверждает, что ребенок, как и животное, проходит через три ступени развития (инстинкт, дрессура и интеллект). В последних же работах он следует за Келером и Коффка в отношении общности в развитии интеллекта обезьяны и человека.

С главным законом современной педологии связан так называемый биогенетический закон развития. Биогенетический «закон» разделяется большинством буржуазных психологов и педологов.

Вся так называемая теория культурно-исторического развития ребенка, созданная Выготским, исходит из того, что ребенок в своем развитии повторяет путь человечества. Развитие психических функций в историческом плане заключается в переходе от натуральных форм поведения к культурным; человек овладевает функциями, пользование ими становится произвольным и сознательным, — и все это совершается под влиянием орудий, знаков. На стадии культурного развития роль такого орудия играет слово. У педологов, в том числе и у Выготского, клевета на детей трудящихся смыкается с клеветой империалистов на колониальные народы для оправдания захвата новых территорий во имя «прогресса» и «культуры».

Таково, например, утверждение будто у примитивного человека нет разницы между восприятием и памятью. она эйде-

тична. Овладение памятью происходит под влиянием знаков (узелки, камышовые шнуры, коготь рыси и т. д.), которые меняются на протяжении развития.

Мышление примитивного человека, по Выготскому, синкретично и комплексно. «Первобытный человек не имеет понятий, абстрактные и родовые имена для него чужды» (Выготский, Этюды по истории поведения).

«Принцип» биогенетизма Выготский распространяет и на учебно-воспитательный процесс. Так, обучение письму, по мнению Выготского, должно носить естественный характер. История развития письма, связанная с овладением системой знаков, должна быть повторена ребенком в обучении. Это обучение «с педологической точки зрения должно строиться, как переход от рисования вещей к рисованию речи» («Умственное развитие детей в процессе обучения»). Естественный метод обучения письму требует перехода от пиктографического (картинного) письма к идеографическому изображению отвлеченными знаками).

В обучении арифметике, по Выготскому, ребенок также должен повторить путь развития науки от натуральной, в основе которой лежит числовая фигура, к культурной арифметике, характеризующейся употреблением знаков.

Реакционный биогенетический «закон» в обучении приводит к грубым ошибкам.

Соглашаясь с контрреволюционным биогенетическим «законом», представители педологической лженауки доходили до отрицания логики в обучении: вместо систематического изложения детям того или иного предмета, предлагалась лоскутность, разрозненные сведения в случайном сочетании, будто бы такой способ связан с возрастными особенностями. Это явно противоречит основным положениям нашей педагогики.

Школа должна давать знания в логической форме. Энгельс пишет: «Таким образом, единственно уместным был логический метод. Но в сущности это тот же исторический способ, только освобожденный от его исторической формы и от нарушающих случайностей. С чего начинается история, с того же

должен начинаться и ход мыслей, и его дальнейшее движение будет представлять собой не что иное, как зеркальное отражение исторического процесса, принимающее отвлеченную и теоретически последовательную форму; отражение исправленное, но исправленное соответственно законам, которые дает сам действительный исторический процесс, причем каждый момент можно рассматривать на высшей точке его развития, в его полной зрелости и совершенстве» (Карл Маркс, Избранные произведения в двух томах, т. I, стр. 283, Партгиздат, М. 1933).

Все высказывания Выготского по вопросам среды и наследственности находятся в вопиющем противоречии с учением Маркса — Энгельса — Ленина — Сталина. Понимание наследственности, заимствованное Выготским у буржуазных ученых, влекло за собой представление о развитии и воспитании человека, как пассивном процессе. Такое понимание развития неизбежно приводит к отрицанию роли обучения и воспитания. Маркс и Энгельс рассматривают развитие человека, как единый диалектический процесс, в котором происходит постоянная борьба между наследственностью и творческой стороной — приспособлением, разрушающим унаследованное.

«Теория развития показывает, как, начиная с простой клетки, каждый шаг вперед до наисложнейшего растения, с одной стороны, и человека — с другой, совершается в форме постоянной борьбы наследственности и приспособления.

При этом обнаруживается, как мало применимы к подобным формам развития категории вроде «положительное» и «отрицательное».

Можно рассматривать наследственность как положительную, сохраняющую сторону; приспособление — как отрицательную, постоянно разрушающую унаследованное достояние сторону; но с таким же успехом можно рассматривать приспособление как творческую, активную, положительную сторону, а наследственность — как оказывающую сопротивление, пассивную, отрицательную деятельность» (Энгельс, Диалектика природы, т. XIV, стр. 433).

Выготский не понимает марксистско-ленинского учения о среде; он игнорирует роль человека в переделке среды. В той роли, которая отводится всеильной среде, проявляется меньшевистская «теория» стихийности, правооportunистическая «теория» самотека. В педагогике отрицание роли личности, стихийное понимание среды приводило к недооценке учебно-воспитательного процесса и роли учителя, что составляет основу антиленинской «теории» отмирания школы. Известно, что основоположники марксизма всегда самым энергичным образом боролись со стихийностью, в какой бы форме и области она ни проявлялась.

Материалистическое понимание истории, выдвинутое Марксом и Энгельсом, подчеркивает творческую роль личности. Маркс и Энгельс, Ленин и Сталин неоднократно показывали, что экономический момент не является единственным фактором в ходе истории, наряду с ним действуют и другие, и в первую очередь человек.

«В истории общества действуют люди, одаренные сознанием, действующие обдуманно или по страсти, ставящие себе определенные цели» (Маркс, Избранные сочинения, т. I, стр. 354). В «Немецкой идеологии» Маркс и Энгельс утверждают, что обстоятельства «в такой же мере творят людей, в какой люди творят обстоятельства».

Товарищ Сталин в беседе с Эм. Людвигом подчеркнул марксистское понимание активной роли личности. «Именно люди, но лишь поскольку они правильно понимают условия, которые они застали в готовом виде, и лишь поскольку они понимают, как эти условия изменить,— делают историю» (Из беседы товарища Сталина с Эм. Людвигом, стр. 4).

Принятие Сталинской Конституции, величайшего документа нашей эпохи, в котором подводятся итоги борьбы и побед социализма и одновременно открываются перспективы новых побед и завоеваний, особенно рельефно выявляет чуждость и враждебность марксистской науке и нашему социалистическому строительству «закона» фаталистической обусловлен-

ности судьбы детей наследственностью и социальными факторами.

На взглядах Выготского предельно ясно сказалась тесная, неразрывная связь главного «закона» современной педологии об обреченности развития детей наследственными и средовыми факторами с антиленинской «теорией» отмирания школы.

Краткий анализ концепции Выготского показывает ее антинаучность, ошибочность и вредность для школы.

Критика работ Выготского является делом актуальным и нетерпящим отлагательства, тем более, что часть его последователей до сих пор не разоружилась (Лурия, Леонтьев, Шиф и др.).

Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля «О педологических извращениях в системе наркомпросов» требует разоблачения и выкорчевывания всех подобных теорий, как обязательного условия для успешной работы советской школы.



Отв. редактор А. П. Кубарева. Техн. редактор Ю. Ю. Балль.
Сдано в набор 22/VIII 1937 г. Подписано к печати 27/XII 1937 г. Формат
бумаги 70 × 108^{1/32}. Тираж 10 000 экз. Изд.
лист. 2. Бум. лист. 1/2. Авт. лист. 1,58. В 1 бум. листе 154 880 тип. зн.

Цена 25 коп.

Учпедгиз № 9749 У - 3. Заказ № 1339. Уполн. Главлита № Б. 31836
Школа ФЗУ Огиза треста «Полиграфкнига» Москва, Хохловский, 7.