

Е.И. Руднева

**Педологические извращения
Выготского**

**Москва
«Книга по Требованию»**

УДК 159.9
ББК 88
Е11

Е.И. Руднева
Е11 Педологические извращения Выготского / Е.И. Руднева – М.: Книга по Требованию, 2012. – 36 с.

ISBN 978-5-458-32525-7

Сравнительно часто цитируемая работа с критикой "педологических извращений Выготского", вышедшая под именем Е.И. Рудневой тиражом в 10.000 экземпляров через полтора года после публикации постановления ЦК ВКП(б) "О педологических извращениях в системе Наркомпросов" от 4 июля 1936 г. и, с другой стороны, патриотической кампании против "низкопоклонства" и "преклонения" перед западом (выражавшегося, в частности, в виде научных публикаций за рубежом), проходившей в рамках так называемого "дела академика Н.Н. Лузина" (кампания в прессе 3 июля-6 августа 1936 г.). В брошюре критика Выготского представлена именно с этих двух позиций: по линии критики механицизма, тестов и, шире, педологии и, с другой стороны, за эклектицизм его теории, вызванный многочисленными некритическими заимствованиями зарубежных психологических теорий. Классический пример якобы существовавшего с середины 1930х до середины 1950х гг. "запрета на Выготского" в Советском Союзе. Библиографический раритет, несмотря на громадный для своего времени тираж. Прекрасный образец критического дискурса в советской науке середины 1930-х. Брошюра Рудневой тематически перекликается с критическим исследованием А.Н. Леонтьева "Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского" (впервые опубликовано в журнале "Вопросы психологии" в 1998 году).

ISBN 978-5-458-32525-7

© Издание на русском языке, оформление
«YOYO Media», 2012

© Издание на русском языке, оцифровка,
«Книга по Требованию», 2012

Эта книга является репринтом оригинала, который мы создали специально для Вас, используя запатентованные технологии производства репринтных книг и печати по требованию.

Сначала мы отсканировали каждую страницу оригинала этой редкой книги на профессиональном оборудовании. Затем с помощью специально разработанных программ мы произвели очистку изображения от пятен, клякс, перегибов и попытались отбелить и выровнять каждую страницу книги. К сожалению, некоторые страницы нельзя вернуть в изначальное состояние, и если их было трудно читать в оригинале, то даже при цифровой реставрации их невозможно улучшить.

Разумеется, автоматизированная программная обработка репринтных книг – не самое лучшее решение для восстановления текста в его первозданном виде, однако, наша цель – вернуть читателю точную копию книги, которой может быть несколько веков.

Поэтому мы предупреждаем о возможных погрешностях восстановленного репринтного издания. В издании могут отсутствовать одна или несколько страниц текста, могут встретиться невыводимые пятна и кляксы, надписи на полях или подчеркивания в тексте, нечитаемые фрагменты текста или загибы страниц. Покупать или не покупать подобные издания – решать Вам, мы же делаем все возможное, чтобы редкие и ценные книги, еще недавно утраченные и несправедливо забытые, вновь стали доступными для всех читателей.

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 уделял 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 рефлекс, 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.

Именно 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 «эксплоатация» только научным. Понятие

«кино» не только связано с личным опытом ребёнка, 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) о 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 ахилесовские 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 отмирания 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