

ПЕДОЛОГИЯ - ПСЕВДОНАУЧНЫЙ МЕТОД РАЗРУШЕНИЯ НРАВСТВЕННОСТИ

1. Духовность – источник нравственности
2. Российские педологи
3. Инстинкты как предмет, механизм и средство воспитания
4. Воспитание полового инстинкта
5. Интерес и ответственность
6. Мышление и сознание
7. Ницшеанство и фрейдизм – основа рассуждений Выготского о морали
8. Тупик педологической морали
9. Принципы морального воспитания
10. Оценка педагогической психологии в 1930-е годы

1. Духовность – источник нравственного поведения

В.И. Даль дал очень глубокое определение души и нрава. В своем словаре он написал: *«Нрав вообще, одна половина или одно из двух основных свойств духа человека. Ум и нрав слитно образуют дух (душу в высшем значении); ко нраву относятся, как понятия подчиненные: воля, любовь, милосердие, страсти... Нравственный, противоположный телесному, плотскому; духовный душевный. Согласный союз нрава и ума, сердца и думки, образуют стройность, совершенство духа; раздор этих начал ведет к упадку. В животном не может быть такого разлада: там нрав и ум, воля и рассудок слиты нераздельно в одно в побудке (инстинкт); и человек должен достичь такого же единства, но высшим путем; убежденьем, обузданием страстей и умничанья, сознанием долга»*¹.

Когда сегодня произносят слово духовность, то сразу подразумевают, что-то религиозное, видимо потому, что не знакомы, с упомянутым выше, определением В.И. Даля. Он никогда не считал себя психологом, но в определении души и нрава исходит из народного понимания этих феноменов. Высший путь достижения духовности по мысли Даля исключает «умничанье», которым грешат современные психологи, мешая в одну кучу животные инстинкты и человеческие страсти, подлежащие «обузданию волей, убежденьем, сознанием долга».

Сто пятьдесят лет назад русский ученый понимал, что нравственность должна покоиться на воле и силе духа, что человек выше животного. Однако уже через полвека после появления словаря Даля с Запада пришло поветрие, согласно которому с животными страстями не нужно бороться, а человек должен плыть по жизни, превращаясь в животное. Ч. Дарвин только заронил идею о возможном происхождении человека от животного, тогда как Ф. Ницше, З. Фрейд и десятки других, ставших самозванными учителями человечества, стали утверждать эту гипотезу как аксиому. В психологии конца XIX начала XX вв. утвердился бихевиоризм, который стал рассматривать психику не как внутренний мир человека, а реакции организма на внешние раздражители. При этом духовность в качестве особого состояния внутреннего мира, формирующаяся под воздействием языка, образования, культуры, искусства и общества, перестала рассматриваться как неотъемлемая черта личности. Биологическая составляющая человека в сочетании с его нервно-психическими реакциями – вот и все его содержание. Сторонники биопсихической концепции человека стали бороться за утверждение идентичности человека с животным и отрицание духовности как особого свойства людей.

2. Российские педологи

С началом социально-экономических преобразований и объявления деидеологизации после 1991 г. в образовании России чрезвычайно популярными стали имена Блонского П.П. и Выготского Л.С. Эти люди известны тем, что в 1920-х – начале 1930-х гг. были в числе главных создателей новой педагогической науки – педологии или педагогической психологии. Удивительным является то, что во времена перестройки социалистических общественных отношений и государственных институтов на либеральный лад, оба ученых, создававших новую коммунистическую идеологию и науку о воспитании человека в борьбе с буржуазной, оказались чрезвычайно востребованными.

Возникает вопрос, почему ученые, боровшиеся против буржуазной педагогики, стали ей чрезвычайно необходимы на новом этапе исторического развития? Попытаемся разобраться. После окончания Гражданской войны в РСФСР начинается государственное и культурное строительство в условиях новых социальных отношений. Пути такого созидания были совершенно неизвестны. Возникает движение «Пролеткульта», деятели которого использовали в качестве руководства слова пролетарского Гимна: *«Весь мир насилья мы разрушим до основанья, а затем мы наш, мы новый мир построим...»* Нарком Просвещения А.В. Луначарский взял Пролеткульт под крыло наркомата, чтобы не допускать полного хаоса в культурной сфере. Идеи о необходимости слома буржуазной культуры проникают в среду научных и практических работников образования, которые берутся за перестройку традиционной российской системы образования. Каких-то собственных идей воспитания, разработанных коммунистами кроме отдельных замечаний в трудах классиков, не существовало и некоторые советские ученые, интересовавшиеся педагогическими проблемами, заимствуют популярную на Западе педагогическую психологию.

Эта новая наука выглядит для советских педагогов привлекательно по двум причинам. Во-первых, она отвечала требованиям момента, так как отказывалась от постулатов традиционной педагогики, бравшей в основу воспитания духовную сущность человека, как образа и подобия Бога. Борьба с религией и религиозными принципами в то время была важнейшей задачей, и педагогика, которая за основу брала материалистическое, а точнее биологическое понимание человека была чрезвычайно востребована, так как соответствовала партийной идеологии, в которой безраздельно царила точка зрения Ф. Энгельса о том, что благодаря труду обезьяна превратилась в человека.

Во-вторых, потому что идеи этой педагогики были чрезвычайно популярными в США и Западной Европе, которые должны были перехватить у РСФСР борьбу за мировую революцию. Одним из первых за переосмысление системы воспитания человека берется Лев Семенович Выготский, труды которого, как отмечают современные авторы, *«пользуются широкой популярностью в мировой психологической науке.»*²

Исследователь творчества Л.С. Выготского А.А. Леонтьев писал: *«Выготский был марксистом (как он сам говорил, материалистом в психологии), и это в значительной мере определяло его научные взгляды.»*³ Старая российская педагогика основывалась на метафизическом взгляде на человека, в котором наличие души и духа было неразрывно связано с биологической природой. По этой причине Выготский ставит перед собой задачу создать новую педагогику, которая вытекала из психологии, основанной на рефlekсах и инстинктах. Самым главным его трудом по данной теме

является «Педагогическая психология», изданная в 1926 г. В этом году автору исполнилось всего тридцать лет, он не имел глубокого и систематического опыта педагогической или психологической работы. Его творческая деятельность ограничивалась в основном временной преподавательской работой и написанием театральных рецензий и статей по искусствоведению. Он, по-видимому, находился в творческом поиске. И вдруг появляется эта работа, в которой ставилась амбициозная цель изменить пути развития образования на много десятилетий вперед.

Биография Выготского свидетельствует, что его дерзость была поистине революционной. Эта книга написана чисто умозрительно, без какой-либо опоры на эмпирические научные исследования. По сути дела все ее выводы и умозаключения сделаны умозрительно и не подтверждены экспериментально. Он многое заимствовал из популярных в то время психологических теорий зарубежных ученых, прежде всего, американских.

Учение Энгельса о превращении обезьяны в человека, благодаря трудовой деятельности по изготовлению орудий, легло в основу теории американских психологов - бихевиоризма, которое в основу психики ставит двигательные реакции человека на воздействие окружающей среды. Выготский пишет: *«Вместо науки о душевных явлениях ныне психология начинает принимать форму новой науки, которую американские психологи обозначают как науку о поведении живых существ. Под поведением эти психологи понимают всю ту совокупность движений, внутренних и внешних, которыми располагает живое существо. Психология опирается на давно установленный факт, что всякое состояние сознания непременно связывается с теми или иными движениями. Иначе говоря, все психические явления, что происходят в организме, могут быть изучены со стороны движения.»*

*Психология, таким образом, становится биологической наукой, поскольку она изучает поведение как одну из важнейших форм приспособления живого организма к среде.»*⁴ В отличие от современных психологов, скрывающих свою принадлежность к какой-либо идеологии, Выготский о своей идеологической позиции говорит прямо: *«Отличительной чертой новой психологии является ее материализм... Наконец, последняя черта – ее биосоциальная основа...»*⁵ В подтверждение этих слов он указывает на источник своих «научных» построений: *«Учение об условных рефлексах представляет собой ту базу, на которой должна быть построена новая психология. Условный рефлекс есть имя того механизма, который от биологии переносит нас к социологии и позволяет выяснить саму сущность и природу воспитательного процесса.»*⁶

Далее Выготский начинает по живому кромсать тело традиционной педагогики, вырезая из него самое главное – душу. Он приводит слова другого популярного педолога: *«Философская педагогика, - говорит Блонский, - рождает педагогический утопизм. Научная же педагогика начинает свою работу не с установления высших идеалов, норм, законов, но с изучения фактического развития воспитуемого организма и фактического взаимодействия между ним и воспитывающей его средой.»*⁷ А далее он делает свое важнейшее заключение: *«Эмпирическая психология и сделалась «психологией без души», или «психологией без всякой метафизики».*⁸ Он проговаривается о причинах создания «психологии без души»: *«Воспитательный процесс насквозь конкретен. Он заключается не в чем ином, как в установлении новых связей, причем эта связь бывает всякий раз совершенно вещественна и конкретна. Ставить цели воспитательному процессу можно только конкретные.»*

Говорить об отвлеченных идеалах воспитания как о развитии цельной и гармоничной личности или культурного и цивилизованного человека с точки зрения научной бессмысленно...

Цели воспитания на самом деле всегда были конкретные и жизненные и отвечали идеалам той эпохи, той экономической и социальной структуре общества, которая определяет собой всю историю эпохи.»⁹ Позиция автора целиком укладывается в марксистскую схему понимания истории, недостаток ее в том, что фундаментальные проблемы воспитания: добро и зло, благородство и подлость, патриотизм и предательство, насилие и милосердие как и многие другие, не входят в круг вопросов, рассматриваемых новой наукой о воспитании.

«С психологической точки зрения бессмысленно говорить о каких-либо общих целях всякого воспитания вообще. У каждого воспитания свои собственные цели, даже у каждого периода воспитания могут быть свои, и, в чем бы они не выражались, они всегда будут формулировать известные стороны и характер того поведения, которое воспитание хочет вызвать к жизни. Они могут давать правила для отбора нужных воспитательных воздействий и для правильного их комбинирования в стройную педагогическую систему.»¹⁰ Выготский откровенно заявляет, что психология в виде учения об условных рефлексах не может быть основой для организации воспитательной работы, т.е. она неспособна служить инструментом для педагогики: «Вопрос о целях воспитания во всем его объеме не относится к предмету педагогической психологии. Последняя должна вскрыть формальную сторону всякого воспитательного процесса независимо от его целей, объяснить управляющие им законы независимо от того, в какую сторону направлено их действие. Дело общей педагогики, дело социальной этики – указывать и намечать цели воспитания.

Психологическая природа воспитательного процесса совершенно одинакова, хотим ли мы воспитать фашиста или пролетария, готовим и мы акробата или хорошего чиновника. Нас должен интересовать только сам механизм установления новых реакций, к чему бы эти реакции не клонились.»¹¹ После таких признаний совершенно логичным выглядел бы вывод, о том, что психология не должна вторгаться в сферу воспитания, но для создателя новой революционной науки (нужно вспомнить общий настрой того времени, когда каждый мог считать себя творцом нового мира и новой науки) такое признание было равнозначно капитуляции, и он не мог на него пойти.

Выготский вновь прибегает к помощи Блонского. Он пишет: «Педагогика должна основываться, - говорит Блонский, - на педагогической психологии, как животноводство основывается на экспериментальной биологии.»¹² Очень знаменательное сравнение: откорм бройлеров и воспитание молодых людей, только цели этих процессов не сопоставимые. В первом случае в кратчайшие сроки получить больше мяса, а во втором, процесс, который, по признанию самого Выготского, вообще цели не имеет, но он продолжает утверждать о неразрывности психологии и педагогики в системе воспитания: «Педагогика должна обсуждать цели и задачи воспитания, которым педагогическая психология только диктует средства осуществления.»¹³ Будучи закоренелым материалистом, отрицающим идеалы, Выготский не понимает, что методы откорма скота неприемлемы для воспитания людей, у которых существует духовный мир и духовные потребности, которые были признаны даже программой КПСС в 1961 г.

Заслуживает внимания мнение великого советского педагога А.С. Макаренко по поводу использования в педагогике достижений психологии и других смежных наук: *«Методику воспитательной работы нельзя выводить из предложений соседних наук, как бы ни были разработаны такие науки, как психология и биология»*.¹⁴

Вопреки рассуждениям Выготского, любая воспитательная система во все времена ставила своей задачей не поиски связей между отдельными элементами воспитательного воздействия на личность ребенка, а стремилась воспитать тот идеал, в котором отражались общественные потребности. Такими были спартанская и афинская воспитательные системы в античности, воспитание рыцарей в Средние века, воспитание в иезуитских колледжах в начале Нового времени и, наконец, воспитательная система А.С. Макаренко в советские времена. Либеральная система воспитания, заимствованная на Западе Выготским, не ставила целей и идеалов воспитания, так как не имела их.

Не все ученые того времени разделяли взгляды Выготского на воспитание человека. Его современник замечательный советский философ М.М. Рубинштейн писал следующее: *«Цель, которая ставится педагогике, заключается в следующем: воспитать и образовать цельную личность. Раскрывая содержание этого понятия, мы приходим к выводу, что педагогика должна теоретически указать и практически проверить средства и пути к воспитанию и образованию человека, как телесно и духовно, всесторонне индивидуально развитой, сильной, жизнеспособной социальной, самостоятельной, культурно-творческой силы.»*¹⁵ Как видим, Рубинштейн М.М. полностью разбивает предположения Выготского о целях, идеалах и роли психологии в процессе воспитания. Только педагогика должна заниматься теоретической и практической реализацией этих задач.

Выготский приводит слова Блонского о сути воспитания: *«Педагогика – наука о воспитании детей. Воспитание есть преднамеренное, организованное, длительное воздействие на развитие данного организма.»*¹⁶ Далее он вновь повторяет свою главную идею: *«Педагогическая психология может быть одинаково направлена на любую систему воспитания. Она может указывать, как следует воспитывать раба и свободного человека, карьериста – одинаково, как и революционера.»*¹⁷ Практика работы российских школ подтвердила эти выводы Выготского. Школа 1990-х и 2000-х годов, не дававшая воспитаннику идеалов и не имевшая целей воспитания, с удивительной легкостью выпускала в жизнь карьеристов-коррупционеров и даже бандитов. С обоими авторами можно полностью согласиться, что *«воспитание есть преднамеренное, организованное, длительное воздействие на развитие данного организма»*, необходимо только уточнить, чем наполнено это воздействие, какое духовно-нравственное содержание оно несет.

А далее Выготский перечеркивает только что им сказанное: *«Наши движения – суть наши учителя». Ребенок в конечном счете воспитывается сам. Воспитывали всегда не учителя и наставники, но та школьная социальная среда, которая устанавливалась для каждого отдельного случая... В воспитательном процессе личный опыт ученика представляет из себя все. Воспитание должно быть организовано так, чтобы не ученика воспитывали, а ученик воспитывался сам.»*¹⁸ Он повторяет тезисы американской школы прогрессивного воспитания, ставившей педоцентризм в основу работу с учениками. По сути дела Выготский отказывается от воспитания как целенаправленного воздействия на ученика.

Далее автор делает ничем не подкрепленный демагогический вывод: «В процессе воспитания учитель при новом понимании дела имеет не только не меньшее значение, чем прежде, но неизмеримо большее. Власть такого учителя над воспитательным процессом во столько раз больше власти прежнего учителя, во сколько раз могущество вагонОВОЖАТОГО больше, чем сила рикши.»¹⁹ Совершенно непонятно, в чем выражается «власть учителя над воспитательным процессом». Встает вопрос, для чего учителю власть над процессом? В чем задача учителя – в воспитании личности или власти над процессом?

3. Инстинкты как предмет, механизм и средство воспитания

Глава 5 книги называется «Инстинкты как предмет, механизм и средство воспитания». Начинается эта глава со слов: «*Инстинктивная деятельность животного и человека всегда представлялась наблюдателям чем-то таинственным и загадочным. До сих пор она остается самой темной и невыясненной для психологии животного и человека. Причины этой невыясненности и темноты лежат прежде всего в темноте самой инстинктивной деятельности... До сих пор в науке не решен вопрос относительно природы инстинктов и их классификации. С давних времен некоторые исследователи усиленно поддерживают тот взгляд, что инстинкта как такового, как особой формы поведения не существует вовсе. Другие усматривают в инстинкте нечто своеобразное, совершенно не сводимое ни к чему другому, какой-то особый класс реакций человека и животного. Один из исследователей очень верно заметил, что мы называем инстинктом все то, чего мы не понимаем.*»²⁰ Потрясает алогизм, приведенного текста. Автор отмечает, что инстинкты это то, чего мы не понимаем, и вот это непонимаемое должно стать «предметом, механизмом и средством воспитания». Поистине педагогика абсурда.

В подзаголовке, названном «**Инстинкт как механизм воспитания**» автор пытается подвести научную базу под свои измышления: «*Инстинкт есть самый могущественный импульс к деятельности.*»²¹ Далее он пишет: «*Совершенно невозможно ни подавлять, ни угнетать инстинкты, так как это значило бы бесплодно бороться с природой ребенка, и в случае, если бы борьба удалась, означало бы умаление и подавление детской природы, лишение ее самых драгоценных и важных свойств.*» Чувствуется, что Выготский не знаком с выводом Фрейда о том, что с момента рождения в психике ребенка господствует «принцип удовольствия», который сводит все его поведение к поиску таких удовольствий как насыщение, тепло и комфорт, материнская ласка и т.д. По мере роста ребенка принцип удовольствия входит в противоречие с «принципом реальности», т.е. интересами других людей, поэтому необходимо целенаправленное воспитание, чтобы принцип удовольствия, который является инстинктом, был заменен принципом реальности. Выготский об этом не знает. Дальнейшие рассуждения автора говорят о потере им чувства исторической реальности: «*Стоит припомнить каких бесцветных и вялых, ни к чему не пригодных, нежизнестойких людей производило прежнее воспитание, которое во главу угла ставило подавление инстинктов.*»²² В данном случае позиция Выготского полностью расходится с исторической правдой, если бы он был прав, то возникает вопрос, кто в России вел революционную борьбу против самодержавия. Кто, как не декабристы, воспитанные прежней идеалистической педагогией, вполне осознанно шли на каторгу в Сибирь. Революционеры, совершившие Октябрьскую революцию и победившие в Гражданской войне, тоже воспитанники старой системы, все они никак не попадают в категорию вялых, ни к чему не пригодных и нежизнестойких людей.

С высоты исторического пути, пройденного образованием в XX в., ясно видно, что положительные идеалы, прививаемые молодежи с раннего детства, помогали ей сохранять высокие нравственные качества в течение всей жизни. К сожалению, с изменением системы воспитания под влиянием идей педагогической психологии, высоконравственный тип личности грозит исчезнуть полностью.

4. Воспитание полового инстинкта

Одним из самых сомнительных открытий Выготского является методология, описанная в параграфе «Воспитание полового инстинкта». Сразу возникает вопрос, как инстинкт в качестве некоего психобиологического свойства, присущего человеку, может стать объектом воспитания? Этот вопрос вызывает следующий, кого воспитывает педагог, личность или ее инстинкты? Можно ли влиять на инстинкты, не затрагивая личность или же только личность способна управлять своими инстинктами? Любой педагог, сформировавшийся в традиционной системе педагогических взглядов, ответит, что только сама личность может влиять на собственные инстинкты, постороннее влияние возможно только тогда, когда личность теряет свои субъективные свойства.

Выготский, не замечая алогичности своих рассуждений, постоянно чередует или путает половое воспитание с воспитанием полового инстинкта. Ознакомимся с «открытиями» сделанными автором: *«Проблема полового воспитания всегда решалась по-разному, но особенно трагические формы приняла она в самые последние десятилетия, когда буржуазная мораль, с одной стороны, условия культуры, с другой, вместе со строем воспитательной системы заводили в тупик и не давали никакой способности решения этой проблемы. Трудно представить себе что либо более ужасное, чем половая жизнь в школе недавнего прошлого.»*²³ Автор не поясняет, в чем выразилась «трагедия проблемы полового воспитания в последние десятилетия», видимо, в том, что в это время появились труды З. Фрейда, по данной теме, которые вначале вызвали в обществе негативную реакцию. Потрясает своим содержанием последнее предложение: *«Трудно представить себе что либо более ужасное, чем половая жизнь в школе недавнего прошлого.»*²⁴ О какой половой жизни в школе может идти речь? Что означает эта предложение, оговорку, допущенную по невнимательности, или сознательную позицию продвинутого психолога? Тогда ему следовало уточнить, с какого класса должна начинаться эта самая половая жизнь, и какие формы она должна принимать: коллективные или индивидуальные? Не в том ли состоит смысл «воспитания полового инстинкта», чтобы вообще отказаться от нравственных норм, как это происходит в современной Европе?

Далее Выготский демонстрирует хорошее знание сексуальной теории З. Фрейда: *«Психологическое исследование показывает, что в самом раннем и даже грудном возрасте мы встречаемся с детской сексуальностью и различными патологическими и нормальными формами ее проявления. Онанизм в раннем детстве и даже в грудном возрасте есть явление, давно установленное в медицинской практике.»*²⁵ Тема онанизма является самой любимой для европейских педологов. В некоторых странах они ввели уроки коллективной мастурбации. Зачем? Сексопатологи утверждают, что первый сексуальный опыт накладывает отпечаток на всю жизнь человека. И первая неудача может негативно отразиться на сексуальном влечении. Нетрудно представить, что приучая детей к возможности самоудовлетворения, такие педологи попросту разрушают природную гендерную модель поведения, обучая обходиться без будущих

половых партнеров и закладывая основы для половых отклонений во взрослой жизни, а возможно, и предпосылки будущей импотенции.

Наконец он формулирует конечную цель полового воспитания, которая заключается в том, «чтобы научить человека любви». Не понятно, какой смысл он вкладывает в слово любовь. Судя по дальнейшим рассуждениям, оно означает секс, так как в качестве главного метода избирается следующий: *«Половое просвещение как основная воспитательная мера. Под половым просвещением мы разумеем ознакомление детей с самого раннего возраста с научным взглядом на половую жизнь. «Лучше на день раньше, чем на день позже.»*²⁶ Как можно научиться любви, изучая физиологию половых органов? Любовь это духовное чувство, а секс это биологический инстинкт. Лучшим комментарием к методике полового просвещения, которую рекомендует Выготский, будет мнение А.С. Макаренко по этому вопросу. *«Любовь неполая – дружба, опыт этой любви-дружбы, переживаемый в детстве, опыт длительных привязанностей к отдельным людям, любовь к Родине, воспитанная с детства, - все это самый лучший метод воспитания будущего высокообщественного отношения к женщине-другу...»* Далее он продолжает: *«Никакого особенно настойчивого интереса к половым проблемам у ребенка нет и не может быть. Такой интерес наступает только в период полового созревания, но к этому времени ничего таинственного в половой жизни для ребенка уже нет... Но если вы начнете с ним толковать о самых секретных подробностях в отношениях между мужчиной и женщиной, вы обязательно поддержите в нем любопытство к половой сфере, а потом поддержите и слишком рано возбужденное воображение. То знание, которое вы ему сообщите, для него совершенно не нужно и бесполезно, но та игра воображения, которую вы у него возбудите, может положить начало половым переживаниям, для которых еще не наступило время... Открытое и слишком преждевременное обсуждение половых вопросов приводит ребенка к грубо рационалистическому взгляду на половую сферу, кладет начало тому цинизму, с которым иногда взрослый человек делится с другими самыми сокровенными своими половыми переживаниями.*

Такие беседы с детьми ставят перед ребенком половую тему в узком физиологическом оформлении. *Половые темы в этом случае не будут облагорожены темами любви...»*²⁷ А вот что писал о половом воспитании замечательный советский педагог Василий Александрович Сухомлинский: *«Если бы мне поручили составление этого самого нужного в старших классах предмета – «Семья, брак, любовь, дети», я на первое место поставил бы вопрос культуры человеческих желаний. Ведь только умение жить в браке – человеческое умение любить, уважать друг друга, чувствовать человека рядом с собой. Это прежде всего умение руководить, управлять своими желаниями, умение поступаться частью своих желаний во имя блага семьи, родителей, детей, умение ограничивать свои желания.»*²⁸ В.А. Сухомлинский на первое место в половом воспитании ставит не знание физиологии полового акта, а проблему «культуры желаний», иными словами умение обуздать инстинкты. Того, что философ Рубинштейн М.М. называл формированием «культурной личности», которая может существовать наряду с «естественной личностью», ничем не отличающейся от животного.²⁹

5. Интерес и ответственность

Педологический взгляд на воспитание, рассматривающий в качестве основного метода использование инстинкта и рефлекса и отрицающий необходимость

формирования духовно-нравственного мира ребенка как матрицы его культурного облика, неизбежно приводит к острому конфликту с педагогикой не только в воспитании, но и обучении. *«Основной формой проявления инстинкта в детском возрасте является интерес...»*³⁰ Интерес мощнейший стимул в образовании ребенка, но как быть с ответственностью, без которой невозможно его полноценное образование и воспитание, и которая является важнейшим качеством взрослого человека. Учить таблицу умножения совсем не интересно, хотя можно используя определенные методики сделать этот процесс достаточно увлекательным. Так же малоинтересно учить стихи, но запоминание способствует развитию памяти, которая так необходима в дальнейшей жизни и учебе. Кроме того, занятия малоинтересными делами способствуют воспитанию воли, без которой невозможно преодоление трудностей. Если идти только по пути развития интереса ребенка, без воспитания ответственности и воли, то в конечном итоге мы будем выпускать в жизнь безответственных тупиц, что часто и происходит.

Гораздо более серьезно подходит к роли интереса в воспитании ребенка выдающийся психолог С.Л. Рубинштейн. Он подразделяет интересы ребенка на два вида: интерес как жажда обладания и интерес как жажда познания. В первом случае интерес носит совершенно эгоистический характер, а во втором он направлен на интеллектуальное и духовное развитие личности. Более того С.Л. Рубинштейн отрицает инстинктивную природу интереса: *«Интересы не являются продуктом будто бы в себе замкнутой природы ребенка. Они возникают из контакта с окружающим миром; особенное влияние на их развитие оказывают окружающие люди. Сознательное использование интересов в педагогическом процессе ни в коем случае не означает, что обучение следует приспособлять к интересам учащихся. Педагогический процесс, выбор предметов обучения и т.п. основывается на задачах воспитания, на объективных соображениях, и интересы должны быть направлены соответственно этим объективно обоснованным целям. Интересы нельзя ни фетишизировать, ни игнорировать: их надо учитывать и формировать.»*³¹

Опираясь только на педологическую теорию о ведущей роли инстинкта, Выготский позволяет себе вторгаться в педагогический процесс и делать серьезнейший вывод, подрывающий традиционные основы воспитания и способствующий формированию безответственной и аморальной личности: *«Награда и наказание являются психологически совершенно недопустимым средством в школе.»*³² Автор не указывает, на чем основывается его вывод, он преподносит его как аксиому. Такая установка в воспитании придумана людьми, далекими от практической работы с детьми, и противоречит не только традиционной педагогике и практике воспитания, но и дезориентирует развивающуюся личность, которая перестает понимать различие между добром и злом, дурным поведением и приличным. Она целиком взята из теории Руссо о свободном воспитании, основанной на ошибочном утверждении природной доброты ребенка. Руссо судил о воспитании детей, исходя из своего короткого опыта работы домашним учителем. Американская философская теория прагматизма вызвала к жизни теорию прогрессивного воспитания, в которой педоцентризм стал основной идеей. Такое отношение к воспитанию полностью противоречит выводам выдающегося советского педагога А.С. Макаренко, который определил свое педагогическое кредо следующими словами: *«Как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему.»*³³ А.С. Макаренко, создавший в результате практической работы свою коллективистскую теорию воспитания, в корне противоречившую либеральной,

индивидуалистической подробнейшим образом рассмотрел ее элементы, среди которых наказанию и поощрению придается важнейшее значение. Вот что он пишет о наказании: *«Наказание должно быть объявлено такой же естественной, простой и логически вменяемой мерой, как и всякая другая... Никакого физического и нравственного страдания не должно быть. В чем сущность наказания? Сущность наказания в том, что человек переживает, то что осужден коллективом, зная, что он поступил неправильно, то есть в наказании нет подавленности, а есть переживание ошибки, есть переживание отрешения от коллектива, хотя бы минимального»*.³⁴ Поощрениям А.С. Макаренко придавал чрезвычайно важное значение, и тщательно разработал целую систему, которую можно использовать не только в работе с детьми, но и взрослыми. В основе всего воспитания он положил принцип «завтрашней радости», который должен давать каждому человеку, а ребенку особенно, надежду на какие-то приятные события, которые принесет завтрашний день. Система перспективных линий, разработанная А.С. Макаренко, давала каждому воспитаннику возможность ожидать позитивные изменения в жизни, как в ближайшей, так и в более отдаленной перспективе. Эта система воспитывала оптимистическое отношение к будущему.

В главе 6 **«Воспитание эмоционального поведения»** Выготский делает противоречивые и логически не связанные выводы, так в подзаголовке «Воспитание чувств» он пишет: *«Разделение чувств на низкие и высшие, эгоистические и альтруистические должно отпасть, так как всякое решительно чувство может быть направлено воспитателем в любую сторону и связано с любым раздражителем. Воспитание чувств есть всегда, в сущности, перевоспитание чувств, т.е. изменение в направлении эмоциональной природной реакции.»*³⁵ Однако, чуть ранее он написал прямо противоположное: *«Эмоции возникают на основе инстинктов и представляют из себя ответвления последних... Особенно ясен инстинктивный корень эмоций в наиболее примитивных, элементарных, так называемых низших чувствованиях...»*³⁶ Описывая низшие эмоции, такие как гнев и страх, Выготский не смог ничего сказать о высших чувствах, таких как наслаждение прекрасным, эмоциях, вызванных музыкой, песней, танцем, радостью творчества или занятиями спортом. В таких эмоциях нет гнева и страха, а есть наслаждение и жажда жизни, но они, по-видимому, были ему не известны.

6. Мышление и сознание

В главе 9: «Мышление как особо сложная форма поведения» Выготский продолжает развивать свои предположения о биологическом характере психических процессов. Он пишет: *«Мышление само возникает только на инстинктивной и эмоциональной базе и направляется силами последней... Мысль приходится понимать как особую, наново решаемую задачу поведения или ориентировки в новых условиях.»*³⁷ Автор рассуждает так, как будто бы проблема мышления уже решена полностью.

Упрощенный биопсихический подход к мышлению человека подверг подробному рассмотрению Б.Ф. Поршнев в своем фундаментальном труде «О начале человеческой истории», в котором утверждает, что *«социальное нельзя свести к биологическому»*³⁸, а *«переход от зоологического уровня к человеческому еще не объяснен»*³⁹. Он упоминает и слова выдающегося русского физиолога И.П. Павлова, который писал: *«Слово сделало нас людьми»*⁴⁰. Поршнев считал, что существует «принципиальный разрыв между человеком и всеми другими животными. Мышление

человека – это не развитие способов обработки информации, существующих у других животных, а принципиальное новообразование.

В труде Б.Ф. Поршнева содержатся выдающиеся открытия, которые идут вразрез с трактовкой биосоциальной природы человека и поэтому замалчиваются. Он считал, что мышление человека первично коллективно и изначально осуществлялось сетью мозгов, связанных речевыми сигналами. Лишь по мере развития общества формируется индивидуальное мышление. Поршневым писал: *«Как мозг сформирован из миллиардов клеток, так сознание из миллиардов мозгов... Как нейроны мозга связаны синапсами, так мозги – речевой коммуникацией (второй сигнальной системой).»*⁴¹ Следующий тезис Б.Ф. Поршнева, опирающегося на позицию психолога А.Р. Лурии, полностью разбивает вывод Выготского и других биопсихологов о решающем влиянии инстинктов на поведение людей: *«Речь не только служит средством общения и орудием кодирования полученного опыта. Она является одним из наиболее существенных средств регуляции человеческого поведения»*⁴².

Тенденция упрощенного понимания природы человека, якобы выросшей из животного мира, идет еще от Ч. Дарвина. Поршневым пишет, что значительное место в своих книгах Дарвин уделил *«доказательствам психической и социальной однородности человека с животным миром... В главах по сравнительной психологии животных и человека есть интересные наблюдения, но нет глубоких идей. Тут все проблемы решаются путем качественных иллюстраций, будто в человеке нет ничего качественно нового по сравнению с животными, а существуют лишь количественные различия накопившиеся постепенно. Истоки морали и общественного поведения людей – в общественных инстинктах животных. Ни разум человека, ни способность к самосовершенствованию и самопознанию, ни употребление орудий, ни эстетическое чувство, ни вера в бога, не говоря о более простых психологических категориях, как воображение, не представляют собой специфического достояния человека.»*⁴³ Выготский, видимо, не знаком с высказыванием Л. Фейербаха, одного из основоположников философского материализма о том, что в *«существе, в котором пробудилось сознание, происходит изменение всей его сущности.»*⁴⁴ Догматическая приверженность материализму в его вульгарной форме заставляет Выготского делать педагогические суждения, далекие от научной объективности. Говоря о «значении мышления для внутреннего воспитания», он опирается на *«изучение всевозможных форм психопатий и умственной дефектности»*, из которых делает вывод: *«Никакое моральное предписание не заставит поступать нас вопреки влечению. Понимать, как нужно правильно поступать, это еще не значит поступать правильно.»*⁴⁵ Выготский, ставя биологическую природу человека выше духовно-нравственной, и считая, что эту ситуацию никак нельзя изменить, не только противоречит многовековой истории развития христианской морали, но и выводам психологов XX столетия.

Эрих Фромм в книге «Здоровое общество» пишет: *«У животного нет морального сознания, нет самосознания и осознания своего существования; у него нет разума, если понимать под разумом способность проникать в глубь явлений, воспринимаемых чувствами, и постигать суть, скрытую за поверхностью. Поэтому у животного нет представления об истине, хотя может быть представление о том, что для него полезно»*⁴⁶. Ставя на одну доску человеческие представления об истине и представления животных о собственной пользе, Выготский грубо искажает не только психические мотивы поведения людей, но и уничтожает достижения культуры, создавшей мораль, унижает самого человека. Э. Фромм утверждает: *«Человек – часть*

природы, он подчинен ее физическим законам и не может изменить их, но тем не менее он выше остальной природы».⁴⁷

В поведении человека Выготский видит только биологическую природу: «В поведении человека следует различать три класса реакций: 1) инстинкт (безусловные рефлексy, стереотипные, наследственные, готовые способы поведения, составляющие основу для всех реакций двух высших классов); 2) дрессировка (условные рефлексy или установленные посредством ассоциаций и выучки новые механизмы, составляющие приобретения личного опыта и надстроенные на инстинкте); 3) интеллект (мышление)».⁴⁸ Как видим, внутренний, духовный мир, нравственно-волевые качества человека в его рассуждениях отсутствуют, что было естественным для последователя бихевиоризма.

7. Ницшеанство и фрейдизм – основа рассуждений Выготского о морали

Главу «Моральное поведение» он начинает с рассуждения «Природа морали с психологической точки зрения», в котором излагает сомнительные истины: «Обязательной санкцией морали, кроме общественного мнения, делалась боязнь нравственного воздаяния, и человек в своем нравственном поведении легко руководствовался психологически теми же полицейскими правилами – то нельзя, а это можно. Сила нравственных законов на принудительной и унижительной силе страха перед нравственной карой и муками совести. Возникла особая мораль сильных и слабых, и как в отношении внешнего закона, так и законов совести слабые подчинялись им, сильные восставали и нарушали их.»⁴⁹ Неприкрытое ницшеанство, в котором повторяются слова большого философа о праве сильного быть над моралью, над добром и злом. Выготский, увлеченный идеями Ницше, не понимает, что этика – наука о морали родилась в Древней Греции в качестве правил для совместного проживания людей. Люди не могли жить, подчиняясь только праву сильного, поэтому они принимают на себя обязательные для всех нормы, регулировавшие отношения в обществе.

Повторяя ницшеанские рассуждения о новой морали, которая возникнет вместе с новым обществом, он приводит совершенно бездоказательные суждения: «Новая мораль будет создана одновременно с новым человеческим обществом, но тогда, вероятно, моральное поведение растворится в общих формах поведения. Все поведение в целом станет моральным, потому что не будет никаких оснований для конфликтов между поведением одного лица и всего общества.»⁵⁰ По всей видимости, Выготский, говоря о новой морали, имеет ввиду коммунистическую. Эти рассуждения вообще не имеют ничего общего с реальной жизнью, их утопичность доказана крахом советского общества.

8. Тупик педологической морали

В дальнейших рассуждениях о моральном воспитании Выготский заходит в тупик: «Сейчас можно наметить несколько пунктов, с которыми приходится встречаться моральной педагогике.

Первый из них заключается в отрицании абсолютного, сверхэмпирического корня морали или какого-нибудь врожденного морального чувства. Моральное поведение есть поведение, воспитываемое таким же точно образом через социальную среду, как и всякое другое.

Второй заключается в той неустойчивости, которую переживает наша мораль. Все то, что осталось как гнилое наследство прежнего быта, буржуазной морали, должно быть выметено из школы начисто. Но с другой стороны, в этой

неустойчивости морали в наше время кроется некоторая опасность – отказ от всякой нравственной сдержки и полный произвол в детском поведении.

Надо принять во внимание, что такой полный аморализм, полное отсутствие всяких сдерживающих начал возвращают нас к наивным и давно оставленным позади идеалам следования природным инстинктам, на которое никак не может согласиться современный человек.»⁵¹ Он отрицает «абсолютный, сверхэмпирический корень морали», не понимая, что этот корень рожден в ходе развития культуры, и к людям пришел из религии, которая является одной из ее форм. Рассуждения Маркса, подхваченные подавляющим большинством материалистов, о том, что «религия – опиум народа» не отражают глубины и сложности морального воспитания. Поэтому вывод о «полном аморализме и отсутствии сдерживающих начал, возвращающих к следованию природным инстинктам, на которое никак не может согласиться современный человек» звучит совершенным диссонансом тому, о чем только что говорилось. Он призывает вымести из школы наследство буржуазной морали и упирается в пустоту – аморализм, который грозит одичанию общества, поэтому предлагает выделить некоторое количество моральных норм, которые лягут в основу социального поведения человека. Постоянно отрицая необходимость моральных норм, он возвращается к необходимости их иметь.

Отсутствие логики в рассуждениях Выготского превышает все допустимые пределы: *«Революционная эпоха едва ли способна выдвинуть законченные системы морали... Мы можем поставить нашему нравственному воспитанию такие отдельные требования, которые много превосходят требования предыдущих эпох. Мы можем потребовать от нашего воспитания, чтобы оно готовило в сфере нравственности борцов и революционеров, как и в остальных сферах. Оно не должно задаваться отвлеченными идеалами создания совершенной личности, потому что такой личности не существует и подобное воспитание забывает современные цели и играет в словесные бирюльки. Перед нами стоят конкретные цели подготовки людей ближайшей эпохи...»*⁵² С одной стороны, психолог требует введения отдельных нравственных норм и требований, которые будут намного превосходить требования прежних эпох, а с другой он категорически против идеалов воспитания совершенной личности и отрицая наличие в воспитании целей, вынужден их ставить, говоря о «конкретных целях подготовки людей ближайшей эпохи». Приходится констатировать, что этот молодой человек (ему было всего тридцать) попросту не знает чему и как воспитывать, но берет на себя смелость излагать теорию морального воспитания.

9. Принципы морального воспитания

Перейдя к рассмотрению принципов морального воспитания, он переходит границы реальности, показывая свою полную некомпетентность не только в вопросах воспитания, но и человеческой культуры вообще. Он пишет: *«Следует признать совершенно бесплодными попытки морального обучения, моральной проповеди. Мораль должна составлять неотъемлемую часть всего воспитания в корне, и морально поступает тот, кто не замечает, что он поступает морально. Вот почему нам представляется бессмысленным обучать морали.»*⁵³ Следуя таким сентенциям мать или учитель не должны рассказывать ребенку, чем доброе поведение отличается от дурного. Увлеченный идеей главенства инстинктов и рефлексов в поведении человека, Выготский забыл, какую роль играет слово, как фактор не только воспитания, но и культуры человека. Выше были приведены слова Лурии - Поршнева о том, что *«речь является одним из наиболее существенных средств регуляции человеческого*

поведения», а Выготский вообще предлагает убрать слово из арсенала средств морального воспитания. Работа современных средств массовой информации, сделавших слово мощнейшим фактором воздействия на поведение людей, в корне опровергают позицию Выготского. Эти факты иллюстрируют слабость научной позиции педолога.

Великий пролетарский поэт В.В. Маяковский в отличие от Выготского, не будучи ни психологом, ни педагогом почувствовал в 1925 г. засилье педагогов, не занимающихся воспитанием, и необходимость моральной проповеди. Он написал для детей стихотворение: «Что такое хорошо и что такое плохо», которое представляет собой шедевр словесного морального воспитания, глубочайший смысл которого заключен в бесхитростных заключительных словах: *«Мальчик радостный пошел, и решила кроха: «Буду делать хорошо и не буду плохо».*

В рассуждениях Л.С. Выготского содержатся некоторые достаточно объективные утверждения. Он пишет о необходимости сочетания интересов отдельного индивидуума и коллектива: *«На деле часто оказывается, что поведение ребенка далеко не совпадает с интересами коллектива, тогда может возникнуть конфликт, который, ни к чему не принуждая, должен сделать для ребенка выгодным изменение его поведения в сторону социального интереса. Надо так организовать школьную жизнь, чтобы ребенку было выгодно идти в ногу с коллективом...»*⁵⁴ Странно читать автора, который причисляя себя к революционерам, в эпоху утверждения диктатуры пролетариата стоит на позициях либерального индивидуализма. Торгашеское слово «выгода» никак не подходит для характеристики взаимоотношений между индивидом и коллективом, потому что в отдельных случаях сиюминутная выгода индивида должна отступать перед отдаленными и фундаментальными интересами коллектива. Ребенок не хочет выполнять в данный момент какую-то скучную работу, ему это не выгодно и не интересно, но он должен это делать, так как интересы коллектива того требуют, поэтому он должен подчиниться требованию коллектива. А.С. Макаренко описывает множество подобных ситуаций, называя процесс сочетания интересов ребенка с интересами коллектива воспитанием сознательной дисциплины, о которой Выготский даже не упоминает.

Выготский замечает новую роль учителя: *«На долю учителя выпадает новая ответственная роль. Ему предстоит сделаться организатором той социальной среды, которая является единственным воспитательным фактором... На долю учителя в процессе воспитания выпадает активная роль – лепить, кроить, кромсать и резать элементы среды, сочетать их различным образом, чтобы они осуществляли ту задачу, которая ему нужна... Воспитательный процесс меньше всего можно понимать как благодушно мирный и ровный... Он представляет из себя динамичный, активный и диалектический процесс, напоминающий не медленный, эволюционный процесс роста, но скачкообразный и революционный процесс непрекращающихся схваток между человеком и миром.»*⁵⁵ По стилю изложения эти цитаты представляют не мысли ученого, а лозунги из выступления на митинге. Основной идеей книги Выготского является отрицание в воспитании идеалов, целей, эталона совершенной личности. Однако он требует от учителя *«лепить, кроить, кромсать и резать элементы среды, сочетать их различным образом, чтобы они осуществляли ту задачу, которая ему нужна».* Возникает вопрос, чем является воспитание в представлении автора, если целей нет, а задачи есть. Любому человеку понятно, что задачи ставятся исходя из целей. В воспитательном процессе не может быть у каждого

педагога своей индивидуальной задачи, конечно, они могут различаться, но вести должны к единым целям. Но автор книги этого не понимает.

Совершенно несуразно выглядит указание на необходимость формирование социальной среды как единственного фактора воспитания. Если педагог выводит социальную среду из биологической природы людей, то как можно осуществлять воспитание без идеалов и словесных методов. Не среда главный фактор воспитания, а человеческая культура. Можно находиться в любой среде и быть ее противником, не разделяя взгляды. Как можно влиять на среду, используя в качестве *«предмета, механизма и средства воспитания»* инстинкты. Кромсать и кроить среду без моральной поддержки членов этой среды не удастся. Педагог в такой среде без опоры на коллектив чрезвычайно слаб. В такой среде право сильного и все вытекающие последствия будут господствовать. В современной школе мы подобное видим в большинстве случаев.

Выдающаяся заслуга А.С. Макаренко состоит в том, что он открыл возможности коллектива, то есть среды, быть фактором воспитания. В книге Выготского слово «коллектив» упомянуто один раз, он все время пишет о безликой среде. При этом Макаренко не считал, что педагог по своему произволу может кроить и кромсать коллектив. Это сообщество живет по своим законам, главным из которых является закон развития коллектива.

В педологическом вмешательстве в педагогику Выготский не нес ничего созидательного. Руководствуясь стремлением разрушить до основания старую педагогику и опираясь только на биопсихические представления о человеке, не имея представления о практическом состоянии дел, он разрушал все многовековое здание науки о воспитании ребенка. Это можно оправдать его молодостью, которая не позволила приобрести практический опыт работы в школе и осознать меру ответственности, которую он брал на себя, призывая к слому традиционной педагогики. Исходя из данных соображений, Выготского нельзя делать светилом отечественной науки, на идеях которого должно строиться воспитание детей.

10. Оценка педагогической психологии в 1930-е годы

Сторонников новой революционной науки, какой представляли педологию ее последователи в 1920-е, начале 1930 г., потому что она ломала традиционные взгляды на средства и методы воспитания, было много, особенно в руководящих органах образования. Однако к середине 1930-х годов ее изъяны стали очевидными и победили ее противники, как среди педагогов, так и психологов. 4 июля 1936 г. газета «Правда» печатает Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». В постановлении отмечалось, что засилье педологов в образовании снизило роль педагогов и их ответственность за состояние учебной и воспитательной работы, создало фактическую бесконтрольность в руководстве школой. Многочисленные обследования учащихся, проводившиеся в школе, имели целью доказать, якобы, с «научной» «биосоциальной» точки зрения наследственную и социальную обусловленность неуспеваемости ученика или отдельных дефектов его поведения. В этих же целях действовала обширная система обследований умственного развития и одаренности школьников, некритически перенесенная на советскую почву из зарубежной педологии. Было создано большое количество «специальных» школ различных наименований, где громадное большинство учащихся было вполне нормальными детьми. Учебная и воспитательная работа в таких школах поставлена совершенно нетерпимо и отдана в руки наименее квалифицированных воспитателей и

педагогов. Большое число детей, которые в условиях нормальной школы легко поддавались исправлению в условиях «специальной» школы приобретали дурные навыки и склонности и становились все более трудно исправимыми.

Антинаучная теория отмирания школы пользовалась признанием в органах образования, а недоучившиеся педологи получали все большую поддержку. Педагогика была пренебрежительно объявлена «эмпирикой» и «наукообразной дисциплиной», а неопределившая своего предмета и метода педология была объявлена универсальной наукой, призванной направлять все стороны учебно-воспитательной работы, в том числе педагогику и педагогов. Опыт школьных работников не изучался и не обобщался, а советская педагогика находилась на задворках, в то время как представителям педологии предоставлялась широкая возможность проповеди вредных лженаучных взглядов и массовых, сомнительных, экспериментов над детьми.

Теория и практика педологии базируется на ложно-научных положениях. К таким положениям относится, прежде всего, главный «закон» современной педологии - «закон» фаталистической обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и неизменной среды.

Постановлением предусматривалось восстановление в правах педагогики и педагогов, упразднение педологов в школах. Отношение к педагогике и педагогам, описанное в постановлении, напоминает состояние дел в российском образовании в последние десятилетия. Своевременность партийного постановления подтверждена историческим опытом. Советская педагогика, освобожденная от педологических извращений, положившая в основу своего развития лучшие традиции российской и зарубежной науки сделала национальное образование лучшим в мире. Уже через двадцать лет после постановления был запущен первый советский спутник, явившийся доказательством триумфа советского образования.

Библиография:

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 тт. М. 2006. Т.2. С. 464
2. История педагогики и образования: учебное пособие. И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева. М. «Академия», 2008. С. 377
3. А.А. Леонтьев. Предисловие к книге «Выготский Л.С. Психология развития человека. – М., 2003. С. 7.»
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ: Астрель, 2010. С. 11
5. Там же. С. 13
6. Там же. С. 3-4
7. Там же. С. 7
8. Там же. С. 9
9. Там же. С. 68
10. Там же. С. 69
11. Там же. С. 67-68
12. Там же. С. 16
13. Там же. С. 16-17
14. Макаренко А.С. Соч. в 7 т. Т. 5. Проблемы школьного советского воспитания. Методы воспитания. С. 113
15. Рубинштейн М.М. О смысле жизни. Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу. Том 1. М. 2008. С. 561
16. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ: Астрель, 2010. С. 7

17. Там же. С. 17
18. Там же. С. 59
19. Там же. С. 64
20. Там же. С. 73
21. Там же. С. 84
22. Там же. С. 85
23. Там же. С. 88
24. Там же. С. 88
25. Там же. С. 89
26. Там же. С. 91
27. А.С. Макаренко. О воспитании: сборник. Лекции о воспитании детей. О половом воспитании. М. 1988. С. 145-147
28. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. Т.3. М. 1981. С. 400
29. Рубинштейн М.М. О смысле жизни. О целях и принципах педагогики. Т. 2. М. 2008. С. 256-293
30. Там же. С. 101
31. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. 2008. С. 525
32. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ: Астрель, 2010. С. 103
33. А.С. Макаренко. Сочинения в 7 т. Т. 5. Общие вопросы теории педагогики. С. 148
34. Там же. С. 158-159
35. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ: Астрель, 2010. С. 127
36. Там же. С. 118
37. Там же. С. 206
38. Поршнева Б.Ф. О начале человеческой истории (проблемы палеопсихологии). СПб. 2007. С. 13
39. Там же. С. 39
40. Там же. С. 80
41. Там же. С. 623.
42. Там же. С. 425
43. Там же. С. 63
44. Л. Фейербах. Избранные философские произведения. Т. 2. М. 1955. С. 31
45. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ: Астрель, 2010. С. 213
46. Эрих Фромм. Здоровое общество. М. 2011. С. 25-26
47. Там же. С. 27:
48. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ: Астрель, 2010. С. 213
49. Там же. С. 258
50. Там же. С. 259
51. Там же. С. 259
52. Там же. С. 261
53. Там же. С. 264 – 265
54. Там же. С. 279 - 280
55. Там же. С. 67, 385

