

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ КОЗЬМЫ МИНИНА

На правах рукописи



ИЛАЛТДИНОВА Елена Юрьевна

**ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИОГРАФИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ А.С. МАКАРЕНКО
(1939 – 2013 гг.)**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени доктора педагогических наук

Нижний Новгород - 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

	<i>Стр.</i>
Введение	4
ГЛАВА 1. МАКАРЕНКОВСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПЕДАГОГИКИ КАК ОСНОВА ИСТОРИОГРАФИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	32
1.1. Методология историографического исследования педагогического наследия А.С. Макаренко	32
1.2. Педагогическое творчество А.С. Макаренко (1920-1939 гг.) в разви- тии идей социального воспитания	57
1.3. Состав и структура педагогического наследия А.С. Макаренко	83
Выводы	106
ГЛАВА 2. КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ТРАКТОВКИ НАСЛЕДИЯ А.С.МАКАРЕНКО (1939–СЕРЕДИНА 1950-Х ГГ.)	110
2.1. Освоение наследия А.С. Макаренко в довоенный и военный периоды (1939 - 1945 гг.)	110
2.2. Дискуссионность как имманентная характеристика освоения мака- ренковского наследия (начало 1950-х гг.).....	126
2.3. Освоение наследия А.С. Макаренко в официальной педагогике и в массовой практике воспитания в послевоенное время (первая половина 1950-х гг.).....	149
Выводы	167
ГЛАВА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ А.С. МАКАРЕНКО В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ВОСПИТАНИЯ (СЕРЕДИНА 1950-х – СЕРЕДИНА 1970-х ГГ.).....	173
3.1. Социально-педагогические условия развития педагогики и школы 1954–середина 1970-х гг. на основе идей и опыта А.С. Макаренко	173
3.2. Интерпретация идей и опыта А.С. Макаренко в русле развития педа- гогики в середине 1950-х – середине 1970-х гг.	192
3.3. Направления интерпретации наследия А.С. Макаренко в практике	

воспитания (середина 1950-х гг. – середина 1970-х гг.)	215
Выводы.....	237
ГЛАВА 4. НАСЛЕДИЕ А.С. МАКАРЕНКО В УСЛОВИЯХ ГУМАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ (1975– 1991 ГГ.)	241
4.1. Актуализация наследия А.С. Макаренко в период с середины 1970-х гг. до 1991 г.	241
4.2. Теоретико-методологическая разработка наследия А.С. Макаренко в условиях гуманизации образования	257
4.3. Признание макаренковского наследия как социально-культурного явления (вторая половина 1980-х гг. – 1991 г.)	288
Выводы	306
ГЛАВА 5. ДЕКОМПОЗИЦИЯ РАЗРАБОТКИ НАСЛЕДИЯ А.С.МАКАРЕНКО (1992-2013 ГГ.)	311
5.1. Роль и место наследия А.С. Макаренко в современной педагоги- ке.....	311
5.2. Гуманистическая сущность макаренковского наследия в современ- ной концепции воспитания	333
5.3. Интеграционные процессы в отечественном макаренковедческом пространстве (1992-2013 гг.)	350
Выводы	375
Заключение	380
Библиографический список	388
Приложения	434

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Ключевым фактором современной государственной образовательной политики является акцент на социальной, педагогической и духовно-нравственной значимости сферы воспитания. В Послании Президента РФ Федеральному собранию (12 декабря 2014 г.) подчеркивается необходимость вернуть школе безусловную ценность, поставлена задача полноценного развития в школе современной воспитательной компоненты. Серьезное внимание государства и общества к проблемам воспитания и социализации подрастающего поколения нашло отражение в Стратегии национальной безопасности РФ до 2020г., предполагающей развитие гражданского, духовного, патриотического воспитания, усиление внимания к социально-личностной ориентации целеполагания и результативности воспитания. В Государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013-2020 гг. подчеркивается потребность в эффективном обновлении системы воспитания, в более глубоком участии образования в решении задач воспитания, формирования социальных компетенций и гражданской позиции в молодежной среде. Предполагается создание условий для совершенствования общественно-государственной системы воспитания, обновление его инструментария за счет включения детей и молодежи в широкий социальный контекст.

Современный Федеральный государственный образовательный стандарт ставит конкретные цели в плане воспитания в рамках деятельностного и компонентностного подходов. При этом жестко не регламентируются средства, способы и методы достижения поставленных целей, что открывает простор для творчества педагогов в выборе педагогических технологий для достижения личностных результатов реализации основной образовательной программы в урочной и внеурочной деятельности. Это повышает требования к знаниям педагога истории построения и функционирования образовательных систем, включенным в профессиональный стандарт «Педагог» (6 декабря 2013 г.), обобщенную трудовую функцию – педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса. Несомненное значение для трудовой функции педагога

«воспитательная деятельность» имеет наследие А.С. Макаренко, история освоения и разработки его идей и опыта, ориентирующая педагога в многообразии проблематики, преодолении стереотипов и симплифицированных трактовок.

Эти целевые ориентиры и задачи способствуют актуализации методологии, теории и практики воспитания в широком историко-педагогическом контексте социальной педагогики А.С. Макаренко, обладающем прогностическим потенциалом, и необходимым для моделирования и реализации воспитательных программ с учетом опыта и ошибок прошлого. Реализация установки на социальные ценности в воспитании социально активной личности, достижение планируемых результатов в рамках деятельностного подхода, могут быть эффективными при продуктивном использовании наработанных подходов к решению таких проблем педагогики как соотношение «личность и общество», «воспитание и жизнь», разработанных и детализированных на уровне практических решений, несколькими поколениями исследователей наследия А.С. Макаренко и его последователей.

В современных научных дискуссиях актуализируются историко-педагогические исследования в контексте воспитания, что обосновывается их высоким методологическим, прогностическим и теоретическим потенциалом. Реализация в сфере воспитания ключевых методологических принципов связи новаторства и преемственности, истории и современности требует обращения к исследованиям наследия выдающегося отечественного педагога А.С.Макаренко (1888–1939 гг.), признанного как социальный педагог-реформатор, создатель высоко результативной социально-педагогической концепции воспитания. Его социально-личностная педагогика все больше становится востребованной современным обществом, когда люди и общество начинают соотносить свою жизнь с устремлениями всего народа и интересами государства, когда приходит осознание того, что нельзя прожить особняком, не расширяя ответственность за пределы своей семьи или профессиональной группы.

Философ и теоретик педагогики Г.Нооль после знакомства с «Педагогической поэмой» в 1950 г. отметил: «Можно завидовать русскому народу, который владеет таким богатством». Историк и педагог-компаративист О.Анвайлер в

1971г. подчеркнул: «Педагогика XX столетия имеет немного деятелей, чье значение далеко выходит за рамки их родины. Может быть, их только четыре: американец Дж. Дьюи, итальянка М. Монтессори, немец Г. Кершенштейнер и украинец и советский гражданин А.С. Макаренко» [502;3].

В 1968 г. по инициативе Л. Фрезе в Марбургском университете создана лаборатория «Макаренко-реферат» (Г. Хиллиг, З. Вайтц), деятельность которой способствовала объединению сторонников А.С. Макаренко во многих странах. Лаборатория внесла важный вклад в становление в середине 1980-х гг. и развитие макаренковедения как одного из направлений историко-педагогических и общепедагогических исследований.

Осенью 1987 г. конференция ЮНЕСКО призвала широко отметить в 1988 г. 100-летие со дня рождения А.С. Макаренко как «великого советского писателя и педагога, чья деятельность оказала значительное влияние на становление педагогики». В издании ЮНЕСКО «Перспективы», т.3, №1-2, 1995г. он представлен в ряду: Платон, Т. Мор, Д. Локк, Мао Дзедун, Ж.Пиаже и др. [508]. Как «педагог и социальный работник» он характеризуется в универсальной энциклопедии «Британика» [503; 716-717]. Статьи о нем, его работы даются в учебниках и хрестоматиях по педагогике в педагогических энциклопедиях и словарях разных стран.

В сентябре 1991 г. в открытом тогда Музее-заповеднике А.С. Макаренко под Полтавой состоялась учредительная конференция Международной макаренковской ассоциации с центром в Полтаве (затем в Марбурге, Москве).

В декабре 1994 г. по первой программе Российского телевидения (студия «Публицист») материал об А.С.Макаренко показан в серии «Кто есть кто. XX век», среди других выдающихся деятелей XX века: Сунь Ятсен, Мать Тереза, Д. Кеннеди, В.И. Вернадский, П. фон Гинденбург, Ле Корбюзье и др. В начале 2000 г. Немецкое общество научной педагогики внесло макаренковскую «Педагогическую поэму» в список 10 наиболее значительных книг по педагогике XX в.

Включающий произведения А.С. Макаренко том вышел в составе двадцатитомной «Антологии гуманной педагогики, школы жизни» (Москва, 1998). Сборник его произведений издан в серии «Золотой фонд педагогики» (Москва, 2003).

Вышли современные издания «Педагогической поэмы» в России (Москва, 2003; Санкт-Петербург, 2009), в Италии (2009). В серии «Библиотека Фаберлик» (2013) опубликованы «Флаги на башнях» с предисловием М.В. Богуславского и «Педагогическая поэма» с предисловием Т.Ф.Кораблевой.

В Международной энциклопедии образования (Нью Йорк, 1988) педагогическая концепция А.С. Макаренко представлена в статье под названием «История методов образования» (*History of Teaching Method*) [504], в ней выделено и проанализировано четыре основных периода, начиная с раннего итальянского Возрождения. Педагогика А.С. Макаренко в этом издании замыкает ход истории развития методов образования. Авторы энциклопедии признают заслугой А.С. Макаренко успешное соединение интеллектуального, профессионального, политического и нравственного воспитания таким способом, который дает воспитанникам опыт, ведущий к развитию коллективистского общества. В статье подчеркивается, что А.С.Макаренко лучше всех педагогов продемонстрировал политизацию образования, которая, имея разные проявления в разных странах, стала в XXв. характерной чертой образования.

Сегодня в России и за рубежом актуализируются исследования теории воспитательного коллектива А.С. Макаренко как основы уклада жизни педагогического учреждения в направлениях развития методологии педагогики (А.А. Фролов, Р. Райт), методологии решения одной из фундаментальных педагогических проблем соединения воспитания и жизни (А.М. Кушнир), а также методологии менеджмента (И. Адизес). Высоко результативный опыт воспитания А.С. Макаренко, осмысленный им на уровне теоретических обобщений, стал основой современной педагогики отношений (А.В. Мудрик), «воспитатики» (И.З. Гликман). Педагогика А.С. Макаренко доказала свою жизнестойкость и продуктивность. С его идеями связано творчество в педагогике В.А. Сухомлинского, И.П. Иванова, Л.И. Новиковой, В.А. Караковского, А.А. Католикова и их последователей.

Проведенное нами исследование показало, что дальнейшее теоретическое и историко-педагогическое осмысление трудов и опыта А.С. Макаренко в контексте реалий современности непродуктивно без комплексного всестороннего анализа

осуществленных ранее исследований этого наследия. На протяжении более 70 лет после смерти А.С. Макаренко его идеи были предметом исследования четырех поколений педагогов и ученых. Известно множество работ о наследии А.С. Макаренко. В России защищено более 40 кандидатских диссертаций по отдельным аспектам наследия А.С. Макаренко, четыре докторских диссертации (А.А. Фролов, В.В. Кумарин, Л.И. Гриценко, С.С. Невская), ознаменовавшие новый уровень в разработке этого наследия. Такие выдающиеся деятели отечественной педагогики как М.В. Богуславский, В.Е. Гмурман, Б.Н. Есипов, А.И. Каиров, Ф.Ф. Королев, Э.И. Моносзон, Н.Д. Никандров, М.Н. Скаткин, Д.И. Фельдштейн, Г.Н. Филонов признают ценность наследия А.С. Макаренко. Несмотря на изменения общественных условий на протяжении длительного времени, исследования не прерывались, накоплен обширный существенный материал, требующий проблемного осмысления и актуализации в новых условиях.

Исходя из этого историографическое исследование является творческим стимулом к продолжению исследований в этой области, определяет наиболее значимые направления и выявляет наименее разработанные аспекты в качестве перспектив дальнейших исследований. Историографический анализ процесса освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко позволяет определить, исходя из современной методологии историко-педагогических исследований, исторически сложившиеся ограничения и лакуны в интерпретации этого наследия. Историографическое исследование имеет также целью определение основ для реализации потенциала педагогического наследия в решении современных социально-педагогических проблем в сфере образования с учетом достижений прошлого.

Актуальность исследования продиктована логикой развития самой истории педагогики и образования. Обращение к такому существенному, но недостаточно представленному предмету историко-педагогических исследований, как историография освоения и разработки педагогического наследия классиков педагогики, соответствует современным тенденциям развития истории педагогики и образования, ориентированным на рефлекссию генезиса и развития педагогического зна-

ния и познания; на преодоление фрагментарности и дискретности историко-педагогических исследований.

Значимость трудов и опыта А.С. Макаренко в настоящее время обоснована также определенным сходством современной эпохи и его времени. И это не только наличие кризисных явлений социально-педагогической реальности в семейном, школьном и общественном воспитании, но и позитивные тенденции, дающие основу для их преодоления. На смену периоду утраты нравственных идеалов и духовности, идет время возрождения социальной и духовной значимости воспитания в общественной жизни и духовно-нравственной сфере личности. Абсолютизация значимости индивидуальных интересов сменяется пониманием их ограниченности, потребностью в расширении сферы ответственности личности, становлением и постепенным ростом гражданской активности.

Определению путей преодоления этих противоречий и призвано во многом способствовать историографическое изучение и практическое использование педагогического наследия А.С. Макаренко.

Состояние изученности проблемы. Первые попытки осмысления хода и результатов процесса освоения наследия А.С. Макаренко начали предприниматься в 1960-х гг. В макаренковедческих статьях (В.Е. Гмурман, Э.С. Кузнецова) анализировались исследования этого наследия в тематическом плане с определением перспектив дальнейшей исследовательской деятельности. Интерес к рефлексии освоения и разработки этого педагогического наследия в дальнейшем сохраняется и выражается в следующих формах.

Результаты целенаправленной *библиографической работы* нашли отражение в трех изданиях (1959, 1978, 1988) библиографических указателей его трудов и трудов о его жизни и деятельности (В.А. Хрусталева, Н.А. Сундуков, Л.Ю. Гордин, И.М. Рудаева, И.М. Турич, А.В. Жилина, Н.Д. Скворцова). На современном этапе эта работа продолжается в новом издании сочинений А.С. Макаренко (2007–2013) «А.С. Макаренко. Школа жизни, труда, воспитания» (А.А. Фролов, Е.Ю. Илалтдинова, С.И. Аксенов).

В многочисленных исследованиях наследия А.С. Макаренко проанализированы имеющиеся подходы к анализу в отечественной педагогической науке и практике *отдельных аспектов разработки педагогического наследия А.С.Макаренко*. Так, например, критический анализ существующей в педагогической литературе интерпретации макаренковской педагогической логики, его понимания предмета и объекта педагогики, воспитания, параллельности дан в работах Л.А. Левшина «Педагогика и современность» (1964) и Г.И. Легенького «Педагогический процесс как целостная динамическая система» (1979). Л.И. Новикова (1978) характеризует направления реализации макаренковского наследия в послевоенной школе; Т.Ф. Кораблева (2000) – анализирует исследования коллектива и малой группы 1960–1990-х гг. в отечественной социально-психологической и философско-социологической литературе; А.Н. Неустроев (2002) дает краткий обзор исследований 1970–1990-х гг. социально-экономической сущности идей А.С. Макаренко. Г.А. Гасимова (2008) рассматривает исследования 1950–1990-х гг. философских основ и контекста педагогических воззрений А.С. Макаренко. С.С. Невская в исследовании «Гражданское воспитание личности в творчестве А.С. Макаренко» (2006) анализирует имеющиеся исследования по данной теме.

Подходы к *определению индивидуальных исследовательских траекторий* становления и развития педагогического знания в макаренковедении раскрыты в книге под редакцией В.М. Коротова «Педагогический опыт А.С. Макаренко» (1987), в коллективной монографии АПН СССР «Пионеры макаренковедения» (1991) под редакцией В.М. Коротова и Л.Ю. Гордина, где представлены 23 биографических очерка первого поколения исследователей, в статье А. Нуйкина (2002), в монографии А.А. Фролова (2006).

Осмысление *истории отдельных центров* исследования и популяризации наследия А.С. Макаренко проведено в статьях А.А. Лиханова (1987), Ф.Мер (1993), С. Пуймана (1993), Э. Гюнтер-Шельхаймера (2002), Н. Никольской (2003), Г. Хиллига (2007), в монографии А.А. Фролова (2006).

Обращение исследователей к *проблеме периодизации освоения и разработки наследия А.С. Макаренко* началось на рубеже 1980–1990-х гг. Н.Д.Ярмаченко в

монографии «Педагогическая деятельность и творческое наследие А.С. Макаренко» (1989) выделяет периоды активизации внедрения идей А.С. Макаренко; А.А. Фролов в статье «Беречь и развивать творческое наследие А.С. Макаренко» (1988) выделяет до 1988 г. пять периодов спада и подъема интереса к наследию А.С. Макаренко в связи с изменением направленности государственной политики.

В коллективной монографии «Развитие идей А.С. Макаренко в теории и методике воспитания» под редакцией В.М. Коротова (1989) и в диссертационном исследовании Л.И. Гриценко «Личностно-социальная концепция А.С. Макаренко в современной педагогике: сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта» (1998) разработки наследия А.С. Макаренко с 1939 г. представляется в проблемно-тематическом ключе как непосредственное влияние А.С. Макаренко на развитие советской педагогики. Л.И. Гриценко выделяет два периода исследований наследия А.С. Макаренко с характеристикой деятельности «пионеров» макаренковедения и направлений исследований 1980–1990-х гг. Н. Дичек (2005) в исследовании наследия А.С. Макаренко в контексте мирового историко-педагогического на материале англоязычной литературы выделила 2 основных периода в западном макаренковедении XX в.

В монографии А.А. Фролова «А.С. Макаренко в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия (1939–2005 гг., критический анализ)» (2006) выделены четыре периода освоения и разработки макаренковского наследия в 1939–2005 гг. в связи с социально-экономическими изменениями в СССР и РФ. Автором представлены сведения о публикации произведений А.С. Макаренко, теоретической разработке и практическом освоении его наследия в двадцати странах.

Осуществленный историографический анализ показывает, что в процессе постепенного и последовательного роста интереса к рассматриваемой сфере историко-педагогической действительности историографические исследования осуществлялись преимущественно аспектно. Выделенные в публикациях этапы процесса освоения и разработки наследия А.С. Макаренко в полной мере не отражают его целостность и внутреннюю логику развития. Отсутствуют специальные

историографические исследования содержания и форм осуществления освоения и разработки наследия А.С. Макаренко, не разработана общая периодизация этого процесса, не определены направления, тенденции, подходы и типология исследований в 1939–2013 гг.

Анализ состояния изученности проблемы позволяет выделить **противоречия** между:

– накопленным богатым материалом, содержащим в себе результаты более чем семидесятилетней истории исследований педагогического наследия А.С. Макаренко - и отсутствием специального исследования по осмыслению данного исторического процесса, рефлексии его промежуточных итогов, позволяющего охарактеризовать результаты приращения научного знания;

– необходимостью диалектического исследования направлений официальной педагогики и педагогической общественности в освоении и разработке педагогического наследия А.С.Макаренко - и теоретической неопределенностью, смысловой неоднозначностью этих педагогических категорий, неразработанностью научно-педагогических основ их взаимодействия;

– потребностью в определении путей и средств использования наследия А.С. Макаренко в современной отечественной педагогике - и функционированием ограниченного комплекса представлений о его педагогической деятельности;

– растущей потребностью исследователей педагогического наследия А.С. Макаренко в саморефлексии, определении перспектив развития макаренковедения - и отсутствием специальных историографических исследований истории освоения и разработки этого наследия в ее целостности.

Стремление разрешить данные противоречия определило **проблему исследования**: каковы субъекты, направления, этапы и тенденции развития научного знания о педагогическом наследии А.С. Макаренко в процессе его освоения и разработки?

Эта проблематика определила **тему исследования**: «Отечественная историография педагогического наследия А.С. Макаренко (1939-2013 гг.)».

Объект исследования – становление и развитие научно-педагогического знания о наследии А.С. Макаренко.

Предмет исследования – процесс освоения и разработки наследия А.С.Макаренко отечественной педагогической теорией и практикой в 1939–2013гг.

Цель исследования: теоретически осмыслить и системно охарактеризовать процесс освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко отечественной педагогической теорией и практикой в 1939–2013 гг.

Проблема, цель и предмет определили **задачи** исследования:

1. Сформировать целостную концептуальную модель историографического анализа освоения и разработки классического педагогического наследия А.С. Макаренко.

2. Охарактеризовать становление, развитие (1920–1939 гг.) педагогической концепции А.С.Макаренко и структуру состава его наследия А.С.Макаренко.

3. Разработать периодизацию процесса освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко в 1939–2013 гг.

4. Выявить и раскрыть направления исследования педагогического наследия А.С. Макаренко, сформировавшиеся на протяжении 1939–2013 гг.

5. Проанализировать ведущие субъекты освоения и разработки трудов и опыта А.С. Макаренко (1939–2013 гг.).

6. Определить и систематизировать основные тенденции процесса освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко в 1939–2013 гг.

7. Обозначить перспективы дальнейшего исследования наследия А.С.Макаренко.

Хронологические рамки исследования. Нижняя граница исследования освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко – 1939г., период, непосредственно последовавший за его кончиной. Верхняя граница – 2013 г., знаменующийся окончанием работы над новым собранием его сочинений «А.С.Макаренко. Школа жизни, труда, воспитания» (2007–2013 гг.), подведением

итогах исследований ведущими специалистами в этой области в рамках юбилейных мероприятий, посвященных 125-летию со дня рождения А.С. Макаренко.

Прижизненный период становления, развития, распространения идей и опыта А.С. Макаренко с 1920-х гг. до апреля 1939 г. рассматривается как необходимая предпосылка их последующего освоения и разработки.

Географические рамки исследования охватывают территорию СССР до 1992 г. и территорию современной Российской Федерации.

Теоретическую основу исследования составляют *универсальные философские положения* о направленности, необратимости и нелинейности развития, его движущих силах и дихотомии его свойств. Важным для исследования является понимание феноменов системы, преемственности и новаторства в их диалектическом единстве, идеи взаимосвязи формы и содержания явлений и процессов. Исследование опирается на *положения философии науки* о внешних и внутренних факторах и этапах развития научного знания (Т. Кун, К.Поппер).

Для определения подходов к разработке *ведущих субъектов исследования наследия* А.С. Макаренко: официальной педагогики и педагогической общественности, – представляют ценность работы П.Ф. Каптерева, Н.К. Гончарова, Э.Д. Днепров, Н.Д. Никандрова, Л.А. Степашко, Т.Б. Соломатиной, Г.Н. Козловой.

Методологической основой исследования является комплексная методология, предполагающая применение методологических достижений педагогики, истории педагогики и историографии.

Для анализа процессов освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко существенными являются исследования *методологических основ процессов преемственности и новаторства* в истории педагогики и школы – труды В.Г. Безрогова, Б.М. Бим-Бада, М.В. Богуславского, Э.Д. Днепров, В.И. Доднова, С.Ф. Егорова, Г.Б. Корнетова, С.В. Куликовой, Ф.Ф. Королева, В.А. Мосолова, З.И. Равкина.

Методологическим основанием данного исследования являются труды по *методологии педагогического исследования*, (Н.В. Бордовская, С.И. Брызгалова, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, М.А. Лукацкий, М.М. Поташник, А.П. Тряпи-

цына) и *методологии историко-педагогического исследования* (В.Г. Безрогов, Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, С.В. Бобрышов, Т.В. Врачинская, Э.Д. Днепров, С.Ф. Егоров, Г.Б. Корнетов, А.И. Пискунов, З.И. Равкин, А.Н. Шевелев), позволяющие уточнить методологический аппарат специфического историографического исследования в истории педагогики.

Существенными для данного исследования являются *цивилизационный* (Г.Б. Корнетов), *герменевтический* (И.Д. Лельчицкий), *аксиологический* (М.В. Богуславский, В.И. Додонов, З.И. Равкин), *парадигмально-цивилизационный* (М.В. Богуславский, А.Н. Копыл, Г.Б. Корнетов), подходы, предполагающие характеристику историко-педагогического процесса в его целостности и преемственности, подчиненного собственной логике и смыслам, при тесном взаимодействии с общим историческим процессом. Диалектичность этого взаимодействия проявляется в глубинном сочетании педагогики и культурной, общественно-политической, литературной деятельности.

Работы по *методологии историографического исследования* Е.Н. Городецкого, Э.Д. Днепрора, Е.М. Жукова, А.И. Зевелева, В.Д. Камынина, Р.А. Киреевой, О.Е. Кошелевой, М.В. Нечкиной, Л.П. Репиной, М.В. Савина, В.В. Тихонова, И.Б. Федотовой способствовали уточнению цели, предмета, методов данного историографического исследования, специфики педагогической историографии.

Источниковая база исследования состоит из следующих основных блоков.

1. *Труды А.С. Макаренко*, которые отражает его саморефлексию восприятия современниками и распространения собственного опыта: собрания сочинений А.С. Макаренко 1952-1953 гг., 1957-1958 гг., 1983-1986 гг., Марбургское издание трудов А.С. Макаренко 1976-1982 гг., серия «Неизвестный Макаренко» 1990-2000-е гг., Альманах «Макаренко», 2008-2012 гг., «А.С. Макаренко. Школа жизни, труда, воспитания», 2007-2014 гг., отдельные издания его трудов.

2. *Труды по основам педагогики и воспитания, учебные педагогические издания* – учебные программы, учебники и учебные пособия по педагогике и истории педагогики, определяющие педагогическое наследие А.С. Макаренко как

существенный фактор обогащения современной теории и практики воспитания (П.Н. Шимбирев, Ф.Ф. Королев, В.Е. Гмурман, Н.А.Константинов, З.И. Равкин, А.И. Пискунов, М.Ф. Шабаева, Ю.К. Бабанский, М.В. Богуславский, А.В. Мудрик, Ф.А. Фрадкин, А.А. Фролов, А.Н.Шевелев, Е.Г. Тищенко).

3. *Справочно-энциклопедические педагогические и непедагогические источники*, включающие разделы, статьи, посвященные А.С. Макаренко, его деятельности, трудам, наследию (В.Е. Гмурман, И.А. Каиров, Л.А. Левшин и др.).

4. *Биографические произведения о личности и деятельности*, среди которых А.С.Макаренко Е.Н.Медынского (1944), Е.З.Балабановича (1951), Н.А.Морозовой (1961), А.А.Фролова (1997), А.Абаринова, Г.Хиллига (2000) и др.

5. *Научные труды, статьи о педагогических взглядах А.С.Макаренко*, созданные четырьмя поколениями исследователей его наследия, среди которых можно выделить ряд значимых на отдельных этапах истории освоения разработки наследия: И.Ф. Козлов (1941), А.Г. Тер-Гевондян (1949), Б.Н. Есипов (1956), И.А. Каиров, А.Б. Ложечко, Г.Е. Жураковский, М.П. Павлова (1963), Д.И. Фельдштейн (1978), В.В. Кумарин (1979), Н.Д. Ярмаченко (1989), Г.Н. Филонов (1994), А.А. Фролов (1987, 1990, 2006, 2011), Л.И. Гриценко (1998, 2006, 2008), В.И. Беляев (2000), С.С. Невская (2006), И.З. Гликман (2008), М.В. Богуславский (2008, 2012) и др.

6. *Публикации об опыте реализации идей А.С. Макаренко* – Т.Е.Конникова (1957), И.З. Гликман (1969), И.П. Иванов (1982), В.П. Сериков (1986), Г.М. Кубраков (1987), М.П. Павлова, В.Ф. Карманов (1987), И.С. Сеницын (1987), Я.Н. Левин (2009), М.С. Фонотов, Ю.А. Калина (2009), Н.А.Шобонов (2009), А.М. Кушнир (2010) и др.

7. *Материалы рефлексии непосредственных участников процесса освоения и разработки наследия А.С. Макаренко* - переписка и воспоминания о ходе исследований и работы в этой сфере: Ф. Мер (1993), Г. Хиллиг (1993), Э. Гюнтер-Шельхаймер (2002), М.Д. Виноградова (2009).

8. *Воспоминания и художественные произведения о А.С. Макаренко*: Н.Э.Фере (1953), С.Л.Соловейчик (1986), В.И.Ширяев (1990), И.Л.Евсеев (2008); и

освоении его наследия: М.С.Бременер (1956), Ю.П.Азаров (1989), Г.Г.Ульшина (2011).

9. *Периодические педагогические и непедагогические издания*, содержащие материалы педагогических дискуссий, проекты и результаты деятельности педагогических общественных организаций по освоению и разработке наследия А.С. Макаренко: «Учительская газета», «Литературная газета», «Правда», «Комсомольская правда», «Советская педагогика», «Педагогика», «Народное образование», «Педагогический вестник», «Коммунист», «Наш современник», «Новый мир», «Юность».

10. Материалы по вопросам исследования педагогического наследия А.С.Макаренко, *находящиеся в архивах*:

ГАРФ Фонд Р-10049 «АПН СССР. Президиум» опись 1 (Материалы и стенограммы дискуссий и обсуждений в АПН);

РГАЛИ, фонд 332 «А.С. Макаренко» опись 4 (переписка Г.С. Макаренко, планы и отчеты Лаборатории по изучению педагогического наследия А.С. Макаренко до 1955 г.);

НА РАО фонд 31 «НИИ общей педагогики» опись 1 (дела Лаборатории по изучению педагогического наследия А.С. Макаренко. Протоколы Лаборатории.), опись 3 (Протоколы заседаний Ученого совета НИИ теории и истории педагогики АПН РСФСР), фонд 131 «Коллекция документов о жизни и деятельности А.С. Макаренко, собранная Е.С. Долгиным», опись 3 (Дела секции А.С. Макаренко в Педагогическом обществе РСФСР); личные фонды: 35 – Медынский Евгений Николаевич (1885–1957 гг.), 125 – Гончаров Николай Кириллович (1902–1978 гг.), 136 – Гмурман Виктор Ефимович (1906–1987 гг.).

Каждый из названных блоков на современном этапе дополняется Интернет- и видеоматериалами о наследии А.С. Макаренко.

Использованные **методы исследования** выступают как комплекс общенаучных, исторических и историко-педагогических методов.

1. *Общенаучные*: анализ и синтез, индукция и дедукция, конкретизация и обобщение, систематизация, классификация, понятийно-терминологический.

2. *Исторические*: описательный, ретроспективный, периодизации, статистический анализ, сравнительный, историко-логический.

3. *Историко-педагогические*: историко-структурный, историко-генетический, историко-сравнительный, интерпретация и смысловая реконструкция историко-педагогических источников.

Использование комплекса методов позволяет выявить системообразующие компоненты педагогического наследия А.С.Макаренко и его исследований в 1939–2013 гг.; проанализировать процесс рефлексии изучения наследия А.С. Макаренко, его субъекты, периоды, направления; провести сравнительный анализ изучения данного наследия по выявленным периодам.

Научная новизна исследования заключается в решении крупной научной проблемы характеристики процесса освоения и разработки классического педагогического наследия как предмета историографического исследования, с выявлением и анализом субъектов, тенденций, этапов и направлений разработки наследия А.С. Макаренко.

1. Установлена онтологическая заданность гносеологии, проблематики, стилистики и организационной специфики освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко самим процессом становления и развития этого наследия при жизни А.С. Макаренко, особенностями его саморефлексии и рефлексии восприятия его идей и опыта современниками.

2. Разработана целостная концептуальная модель историографического анализа освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко, в единстве содержания проблематики исследований (субъекты и направления) и организационных форм их осуществления (институционализация).

3. Определена общая периодизация истории освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко на основе системы критериев, раскрывающей этот процесс в его внутренней логике и социальной обусловленности, отражающей организационную сторону проведения исследований и их проблематику.

4. Представлена типология исследований педагогического наследия А.С. Макаренко на основе выявленных направлений его освоения и разработки: био-

графическо-текстологическое, проблемно-тематическое, организационное и историографическое.

5. Впервые системно реконструирован процесс освоения и разработки макаренковского наследия в контексте взаимодействия его внешних и внутренних факторов, двух его основных субъектов: официальной педагогики и педагогической общественности. Каждое из них представлено в двух аспектах: как субъект освоения и разработки наследия А.С. Макаренко и как научно-практические педагогические результаты их действия или бездействия. Преодолено упрощенное сведение противоречия между ними к противоречию между теорией и практикой. Охарактеризованы основные функции официальной педагогики: трансформации, медиации, унификации и трансляции. Деятельность педагогической общественности представлена не только как инициативная, выходящая за рамки официальной педагогики, но и как активно действующая в ее рамках.

6. Установлены следующие тенденции развития процесса освоения и разработки наследия А.С. Макаренко в 1939–2013 гг.:

- актуализация социально-педагогической значимости наследия;
- расширение источниковой базы исследований наследия;
- неравномерность изучения на различных исторических этапах освоения наследия;
- последовательность наращивания методологического арсенала подходов к исследованию;
- повышение уровня общественной институционализации исследований наследия;
- последовательное расширение спектра тематики при цикличном её повторением на новом уровне развития;
- снижение числа исследований в периоды доминирования общественной институционализации исследований;
- сохранение некоторой недооценки педагогической общественностью задач теоретического осмысления наследия А.С. Макаренко;

- цикличность смены доминирования субъектов освоения и разработки наследия А.С. Макаренко.

7. Обозначена перспективная проблематика для дальнейших биографическо-текстологических, проблемно-тематических, организационных и историографических исследований педагогического наследия А.С. Макаренко.

Теоретическая значимость исследования, содержащего решение актуальной теоретической проблемы, – комплексное, проблемное и институциональное историографическое рассмотрение процесса освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко заключена в следующем:

Разработанная модель историографического анализа освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко на основе выделенных четырех направлений позволяет системно объяснять результаты, состояние и определять перспективы дальнейшего исследования этого педагогического наследия, является основой для историографического анализа освоения и разработки любого педагогического наследия, способствует развитию педагогической историографии.

Представленная трактовка становления и развития макаренковской педагогической концепции (1920–1939 гг.) как предпосылки ее дальнейшей разработки обогащает теорию педагогики.

Уточнение понятий: «институционализация» как организационная форма развития научного знания и практики; «освоение» и «разработка» педагогического наследия, в большей степени отражающие сущность процессов осмысления и интерпретации наследия по сравнению с традиционными «изучение» и «внедрение», обогащает понятийно–категориальный аппарат, содействует развитию методологии педагогики.

Общая периодизация процесса освоения и разработки макаренковского наследия показала особенности реализации педагогической общественностью функции замещения недостающих элементов в официальной педагогике и функции вариативности сфер и путей разработки макаренковского наследия, что способствует преодолению дискретности в описании процесса освоения и разработки наследия А.С. Макаренко.

Параллельность ретроспективного синхронического и диахронического рассмотрения истории и современности в историко-педагогическом пространстве и времени освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко способствует выработке нового подхода к решению методологической проблемы связи истории и современности в обращении педагогической классики к актуальным проблемам современного образования и педагогики, обогащает методологию историко-педагогического исследования.

Понятия «официальная педагогика» и «педагогическая общественность» показаны в их взаимодействии как основные субъекты освоения и разработки наследия А.С. Макаренко. Характеристика педагогической общественности освобождается от абсолютизации ее прогрессивной значимости как имманентной характеристики; она вводится в контекст действия официальной педагогики. Уточнение понимания двух основных субъектов освоения и разработки педагогического наследия обогащает понятийно-терминологическую систему истории образования и педагогической мысли, содействует развитию истории педагогики.

Введение в научный оборот значительного объема архивных материалов, историко-педагогического материала педагогических дискуссий обогащает современную теорию и практику воспитания и социализации.

Практическая значимость. Результаты исследования нашли отражение в работе автора (со-составитель совместно с А.А. Фроловым, С.И. Аксеновым) над новым собранием сочинений А.С. Макаренко «А.С. Макаренко. Школа жизни, труда воспитания»: Часть 1, 2007 (31,5 п.л.); Часть 2, 2008 (35,7 п.л.); Часть 3, 2009 (31,5 п.л.); Часть 4, 2010 (30,8 п.л.); Часть 5, 2011 (33,6 п.л.); Часть 6, 2013 (32 п.л.); Часть 7, 2014 (31,2 п.л.). Оно значительно расширило источниковую базу отечественных и зарубежных исследований наследия А.С. Макаренко, его учебно-методический материал используется в научно-исследовательской деятельности студентов, магистрантов и аспирантов. В издании последовательно обобщается современная библиография разработки наследия А.С. Макаренко.

В 2008–2010 гг. подготовлено 3 выпуска научного издания «Наследие А.С.Макаренко: современная разработка и перспективы (в аспекте методологии)»

(в соавторстве), способствовавшего консолидации сил современных исследователей макаренковского наследия в направлении теоретико-педагогического осмысления наследия.

Результаты исследования используются при разработке содержания педагогического образования, способствуют повышению методологического и теоретического уровня преподавания педагогических дисциплин, модернизации вузовских курсов истории педагогики и других педагогических дисциплин на основе перехода от знаниевой парадигмы к компетентностной, за счет широкого включения в содержание обучения материала педагогических дискуссий рассматриваемого периода. Результаты исследования используются в учебном процессе ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет» в процессе преподавания дисциплины «Педагогика» (ФГОС ВПО) в модулях: «История образования и педагогической мысли», «Теория воспитания», в курсах по выбору «Педагогика А.С. Макаренко» и «Социально-педагогическая система А.С.Макаренко», а также в подготовке учебно-исследовательских, квалификационных и магистерских историко-педагогических работ в системе педагогического образования и повышения квалификации работников образования в ГОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования». Изданы два учебных пособия «Школа как социокультурный центр: созидание, управление. Инновационный опыт Нижегородской области» (2005, 3,2 п.л., в соавторстве), «Освоение и разработка наследия А.С. Макаренко в отечественной педагогике: педагогические дискуссии» (2010, 4,7 п.л.).

Внедрение результатов исследования, касающихся интерпретации макаренковских идей и практики производственно-хозяйственного воспитания и их реализации в последующей педагогической теории и практике, осуществлено в серии публикаций в журнале «Народное образование» и в процессе разработки программы и учебно-методического комплекта курсов повышения квалификации педагогических и управленческих кадров «Нормативно-правовые и технологические основы создания и организации деятельности школьных мини-технопарков и детско-взрослых образовательных производств как инновационной инфраструктуры

технологической подготовки и производственного воспитания в общеобразовательной школе» в рамках реализации мероприятий Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг.

Личный вклад исследователя в решение проблемы исследования. На примере историографического анализа педагогического наследия А.С.Макаренко предложен *инвариант комплексной модели историографического анализа* содержания и форм осуществления освоения и разработки педагогического наследия. Выявлены и проанализированы *четыре* направления освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко: биографическо-текстологическое; проблемно-тематическое; организационное и историографическое, составившие основу *типологии* исследований наследия.

Систематическое и комплексное изучение и обобщение фактов истории освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко позволило дать *общую периодизацию* этого процесса на протяжении 1939–2013 гг. в его целостности, преемственности этапов с преодолением дискретности в представлении этого процесса, присущей предыдущим периодизациям, основанным преимущественно на внешних факторах развития научного знания. Разработана *система критериев* периодизации, основанная на современном комплексном понимании предмета историографических исследований. Применение компонентарного и институционализационного подходов к историографическому исследованию разработки педагогического наследия А.С. Макаренко позволило выявить и проанализировать этот процесс в целостности – в единстве деятельности двух его *субъектов*: официальной педагогики и педагогической общественности и соответствующих им форм институционализации и научно-практических результатов деятельности.

Источниковая база историографического исследования педагогического наследия дополнена изучением учебной литературы, материалов, посвященных борьбе различных идей и интерпретаций, системе и эволюции институционализации исследований наследия. Проанализирована современная разработка наследия А.С. Макаренко в России. Введено в научный оборот более 20 ранее неизвестных

архивных документов, отражающих ход освоения и разработки наследия А.С.Макаренко.

Изданы научные статьи по проблеме исследования, две монографии по истории освоения и разработки наследия А.С. Макаренко в 1939–1975 гг. и 1975–2013 гг., подготовлены разделы в двух коллективных монографиях, два учебных пособия; в качестве со-составителя (с А.А. Фроловым, С.И. Аксеновым) подготовлено и издано в 2007–2014 гг. 7 томов нового собрания сочинений А.С. Макаренко в виде учебной книги: «Школа жизни, труда, воспитания», в 2008–2010 гг. издано три выпуска научного издания «Наследие А.С. Макаренко: современная разработка и перспективы (в аспекте методологии)».

Основные этапы исследования охватывают период с 2000 по 2015 гг.

2000–2003 гг. – сбор эмпирических материалов, изучение литературы по теме исследования, выявление степени разработанности проблемы, определение общего концептуального подхода к трактовке наследия А.С. Макаренко, установление источниковой базы исследования, разработка модели историографического исследования педагогического наследия А.С. Макаренко;

2004–2007 гг. – систематизация и концептуализация историко-педагогического материала по периодам истории освоения и разработки наследия А.С. Макаренко;

2008–2015 гг. – обобщение результатов исследования, их апробация, формулирование научно-теоретических и практических обобщений, выводов, оформление материалов диссертации.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения исследования докладывались на конференциях разного уровня. Среди них:

Международные научно-практические конференции: «Школьное образование и социальное взросление растущего человека: поиски и перспективы» (Н.Новгород, 2006), «Традиции и воспитание» (Саранск, 2007), Макаренковские чтения (Екатеринбург, 2008, 2010, 2013), Макаренковские педагогические чтения (Волгоград, 2008, 2012, 2013), «Инновационные ресурсы развития российского образования на современном этапе его модернизации» (Н.Новгород, 2009), Кари-

шинские чтения (Украина, Полтава, 2011, 2012, 2013), «Педагогика А.С. Макаренко: воспитание и жизнь (достижения и проблемы)» (Н. Новгород, 2013), международный симпозиум «Современное макаренковедение: история, состояние, перспективы» (Н.Новгород, 2014).

Всероссийские конференции: научно-практическая конференция, посвященная 115-летию со дня рождения А.С. Макаренко и 100-летию со дня рождения С.А. Калабалына (Егорьевск, 2003), сессии Научного совета по истории образования и педагогической мысли РАО (2007, 2009, 2011, 2012, 2014), ежегодные конференции «Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия» (Москва, 2007, 2009, 2011, 2012), «Современные проблемы науки, образования и производства» НФ УРАО (Н.Новгород, 2007, 2008), симпозиум «Современный А.С. Макаренко: методология, теория и практика педагогики» (Москва, 2008), Юбилейные чтения, посвященных 120-летию со дня рождения А.С. Макаренко (Самара, 2008), «Подготовка учителя для XXI века: теория и практика» (Н.Новгород, 2010), «Педагогическое образование: новое время – новые решения» (Саранск, 2010).

Региональные, межвузовские конференции: «Проблемы развития непрерывного многоуровневого профессионального образования» (Н.Новгород, 2004), Макаренковские чтения (Екатеринбург, 2005, 2007, 2013), «Педагогическое мышление в контексте теоретико-методического наследия А.С. Макаренко» (Украина, Ровно, 2008).

Научные результаты, полученные в процессе исследования, нашли отражение в публикациях автора на страницах *научных, научно-теоретических, научно-методических журналов:* «Педагогика», «Народное образование», «Образование и общество», «Вестник Орловского государственного университета», «Вестник Тверского государственного университета», «Педагогический журнал Башкортостана», «Вестник БФУ им. И. Канта», «Сибирский педагогический журнал», «Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина», «Нижегородское педагогическое обозрение», «Витоки» (Украина) в сборниках научных трудов (Нижний Тагил, Воронеж, Самара, Полтава).

Обоснованность результатов исследования обеспечена последовательной реализацией принципа историзма, в единстве его эвристической, прогностической и педагогической функций; опорой на современную методологию историко-педагогического исследования; комплексом исходных методологических положений и исследовательских методов; целостной совокупностью хронологически упорядоченных теоретических положений и конкретных исторических фактов; приведением исследовательских данных в соответствие с задачами, логикой и структурой исследования.

Достоверность результатов исследования подтверждается полнотой и целостностью исследовательской базы, она охватывает весь массив многообразных известных к настоящему времени авторских материалов А.С. Макаренко, документов о его деятельности и основных источников освоения и разработки его наследия, с включением выявленных автором новых архивных и опубликованных материалов; обеспечивается сочетанием источников, документов различного уровня и значимости, в том числе противоречивых по своему характеру и направленности; строгим соблюдением хронологического принципа; особым вниманием к проблеме соответствия педагогической теории и практики, доказательной базе идей и решений.

Положения, выносимые на защиту.

1. Модель историографического анализа освоения и разработки педагогического наследия предполагает интеграцию содержательной и организационной сторон рассматриваемого процесса в диахронии и синхронии в четырех измерениях, строится на выявлении и характеристике *направлений* исследования педагогического наследия, *состава наследия* как предмета и содержания его освоения и разработки, основных *субъектов* и институциональных форм, с характеристикой их становления и развития во *времени*. Данная модель разработана в рамках авторской методологии историографического исследования педагогического наследия и является основой историографического анализа освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко на протяжении 1939–2013 гг.

2. Становление и развитие идей и опыта А.С. Макаренко, их восприятие и саморефлексия А.С. Макаренко не просто связаны с последующим (после 1939 г.) процессом освоения и разработки педагогического наследия, но в значительной степени предопределяют его. В процессе становления педагогической концепции А.С. Макаренко рельефно проявились специфические черты, характерные для последующего процесса освоения и разработки его наследия, рассматриваемые как предпосылки этого процесса. К ним относим следующие характеристики:

1. Система взглядов А.С. Макаренко остается открытой для восприятия, пространства и критики, лишена догматизма.

2. А.С. Макаренко активно, глубоко и творчески рефлексировал, обобщал собственный опыт, поднимал его на уровень теоретического обобщения. Органичная связь теории и практики в творческой деятельности А.С. Макаренко предполагает разноплановую разработку его наследия – в теоретических трудах и на практике.

3. Длительность становления и развития его идей и опыта предполагает их глубокую диалектичность, которая создает благоприятные условия для их исследования.

4. Творческий, новаторский характер становления и развития педагогической концепции А.С. Макаренко способствует инновационности деятельности его последователей и исследователей.

5. Для освоения наследия А.С. Макаренко изначально была характерна дискуссионность, высокая общественная активность.

6. Художественная форма изложения его идей и опыта ведет к эмоциональности их восприятия, образованию впоследствии устойчивых стереотипов.

7. Сохраняется особый акцент на актуализацию педагогического знания, его использования и развития.

3. Целостный процесс освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко в отечественно педагогической науке и практике на протяжении 1939–2013 гг. имеет четыре основных этапа. Научным обоснованием периодизации является *система критериев*, отражающая современную трактовку предмета историографического исследования. В качестве критериев были предложены:

1. общественные условия,
2. накопление знаний о наследии;
3. совершенствование методологического аппарата исследований,
4. формирование проблематики исследований;
5. институционализация исследований.

Данная система критериев позволила определить следующие этапы:

1. 1939–1958 гг. – формирование *эмпирической базы* исследований наследия в рамках официальной институционализации с 1943 г. Начало исследований проблематики, связанной с дисциплиной и коллективом в основном на эмпирическом уровне и на уровне обобщения в условиях довоенного, военного и послевоенного времени.

2. 1959–1974 гг. – выработка *научных подходов* к разработке наследия А.С. Макаренко в контексте актуальных проблем того времени (труд, самоуправление), и практических моделей использования его педагогических идей в условиях политехнизации образования, в рамках общественного движения.

3. 1975–1988 гг. – создание *общей теоретической модели* трактовки педагогической концепции А.С. Макаренко в сотрудничестве с зарубежными исследователями, с обновлением источниковой базы в условиях нереализованных предпосылок официальной институционализации. Усиление внимания к проблемам – личность и коллектив, труд и самоуправление в школе.

4. 1989–2013 гг. – расширение и обновление *методологического арсенала* исследований наследия, перенос акцента на социально-педагогические, гуманистические аспекты проблематики на фоне демократизации и гуманизации общества и системы образования, в условиях становления устойчивой интеграции официальной и общественной институционализации.

4. В процессе освоения и разработки наследия А.С. Макаренко действуют два субъекта: официальная педагогика и педагогическая общественность. Их рассмотрение в единстве и взаимодействии позволяет охарактеризовать процесс освоения и разработки наследия как непрерывный и целостный. В освоении и разработке наследия А.С. Макаренко официальная педагогика реализовывала ряд

функций: в функциях медиации и трансформации официальная педагогика выступает в роли посредника между государственной политикой и педагогической теорией и практикой в определении характера интерпретации макаренковского наследия в соответствии с целями государственной образовательной политики; функция унификации выражается в направленности на выработку единой интерпретации идей и опыта А.С. Макаренко, результатом ее проявления стало на начальном этапе широкое признание наследия официальной педагогикой, в более далекой перспективе – его схематизация, приспособление к имеющимся теоретическим положениям; распространение единой интерпретации этого наследия посредством педагогического образования реализуется в функции трансляции.

Основной целью деятельности педагогической общественности в освоении и разработке наследия А.С. Макаренко является совершенствование педагогической теории и практики, социально-педагогической действительности посредством внедрения макаренковских идей и опыта. Приоритетной сферой деятельности педагогической общественности является пропаганда макаренковских идей и опыта, в основном их практического использования. Общественность в определении направлений освоения и разработки наследия А.С. Макаренко неоднородна и противоречива.

5. В истории освоения и разработки педагогического наследия А.С.Макаренко выявлены четыре основных направления этого процесса.

– *Биографическо-текстологическое*: включает исследования направленные на накопление фактического биографического и текстологического материала, составляющего основу для дальнейших исследований, интерпретации и публикации.

– *Проблемно-тематическое*: исследования педагогики А.С. Макаренко на четырех уровнях: методологический, теоретический, организационно-методический и технологический.

– *Организационное*: практическая реализация идей и опыта на основе результатов исследований и их прямого переноса в новые условия.

– *Историографическое*: историографические исследования процесса освоения и разработки наследия А.С. Макаренко как истории научно-педагогического знания.

Данные направления развиваются на протяжении всей истории освоения и разработки макаренковского наследия, при некотором доминировании и качественных изменениях каждого из них, они самоценны, взаимосвязаны и составляют часть общей педагогической истории.

6. К стабильно сохраняющимся на протяжении 1939–2013 гг. тенденциям освоения и разработки наследия А.С. Макаренко относим следующие:

– Тенденция актуализации социально-педагогической значимости наследия. В ходе развития страны, изменения системы образования всегда сохраняется социальный заказ на педагогическое наследие А.С. Макаренко, как отклик на потребности развития общества и системы образования в тех доминирующих формах, которые были адекватны вызовам времени.

– Тенденция расширения источниковой базы исследований наследия А.С. Макаренко. Последовательно до настоящего времени идет процесс включения в научный оборот новых источников путем открытия новых авторских материалов и уточнения ранее известных с их публикацией.

– Тенденция неравномерности изучения наследия А.С.Макаренко на различных исторических этапах. Процесс освоения и разработки наследия А.С.Макаренко не носил линейно-поступательный характер. С одной стороны, он отличается постоянностью, с другой стороны для него характерно изменение интенсивности исследований, связанное как с социальными факторами, так и с юбилейной спецификой.

– Тенденция последовательного наращивания методологического арсенала подходов к исследованию в ходе разработки наследия А.С. Макаренко: от эмпирического - к теоретическому и методологическому.

– Тенденция повышения уровня общественной институционализации исследований наследия А.С.Макаренко в процессе его освоения и разработки: от учрежденческого до международного.

– Тенденция последовательного расширения спектра тематики проблемно-тематических исследований наследия А.С. Макаренко при цикличном её повторении на новом уровне развития: значительное нарастание исследований по численности в контексте конкретных потребностей каждого этапа сопровождается расширением тематики, повторяющейся на последующих этапах на новом уровне осмысления, в различных направлениях исследования.

– Тенденция понижения числа исследований наследия А.С.Макаренко в периоды доминирования общественной институционализации при общем росте числа исследований наследия А.С. Макаренко на протяжении 1939–2013 гг.

– Тенденция недооценки педагогической общественностью задач теоретического осмысления наследия А.С. Макаренко при ориентации на организационное направление разработки его наследия.

– Тенденция цикличной смены доминирования субъектов освоения разработки наследия А.С. Макаренко: периоды активности общественности сменяются последовательно периодами активности официальной педагогики с постепенно усиливающимися интеграционными процессами.

7. Дальнейшая разработка педагогического наследия А.С. Макаренко может осуществляться по следующим линиям: создание полного собрания сочинений А.С. Макаренко на основе проведенных текстологических и биографических исследований; проблемно-тематические исследования: уклад жизни как главный фактор воспитания, школа-хозяйство как материальная основа воспитания, разработка А.С. Макаренко методологических проблем педагогики; развитие его взглядов после 1935 г.; организационное направление разработки наследия: дальнейшее развитие опыта модернизации среднего профессионального образования на идеях детско-взрослого производства; проведение историографических исследований разработки отдельных аспектов освоения и разработки наследия А.С. Макаренко в отечественной и зарубежной педагогике в научной логике.

ГЛАВА 1. МАКАРЕНКОВСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПЕДАГОГИКИ КАК ОСНОВА ИСТОРИОГРАФИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Методология историографического исследования педагогического наследия А.С. Макаренко

Методология педагогической историографии как относительно самостоятельной области истории педагогики четко не определена, требует определения и структурирования на основе исследования историко-педагогического процесса освоения и разработки педагогического наследия, что составляет базис данного исследования.

Методология историографического исследования педагогического наследия служит основой для достоверного определения сущностных характеристик исследуемого историко-педагогического явления. Разработка инструментария историографического исследования историко-педагогического процесса освоения и разработки педагогического наследия должна выстраиваться на методологии историко-педагогического исследования и методологии историографии.

Анализ методологии историко-педагогического и историографического исследования позволил определить структуру методологии историографии педагогического наследия, включающую две составляющие

1. Теоретико-методологическая структура включает теоретические положения и методологические подходы к исследованию.
2. Логическая структура включает объект, предмет, задачи, методы, результат исследования.

Уточнение методологии историографического исследования историко-педагогического явления должно выстраиваться на достаточно разработанных на современном этапе развития историко-педагогического знания методологии историко-педагогического исследования и методологии историографического исследования. Современным этапом, являющимся закономерным и логичным продолжением развития отечественной истории педагогики, мы, вслед за А.Н. Джуринским, считаем период, начавшийся на рубеже XX-XXI веков, связанный им с ге-

нерацией историков педагогики, пришедших в науку в этот период (В.Г. Безрогов, В.И. Блинов, М.В. Богуславский, А.В. Духовнева, Г.Б. Корнетов, М.А. Лукацкий, В.М. Петров, А.Д. Столяренко и др.).

1.1.1. Современная трактовка методологии историографии как отрасли исторической науки. Российский гуманитарный энциклопедический словарь (2002 г., М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС: Филол. фак. С.-Петербург. гос. ун-та) дает этимологию слова историография от греческого *ἱστορία* — исследование, повествование о том, что исследовано, узнано и *γραφω* — пишу и определяет термин в интересующем нас общем смысле как историю исторической науки и как научную дисциплину, занимающуюся изучением истории исторической науки.

Анализ современной справочно-энциклопедической, научной и учебной литературы (Н.В. Акифьева, С. Боброва, М.В. Зотова, А. Крюковских и др.) дает представление о современной трактовке историографии и методологии историографии как отрасли исторической науки. В современной литературе историография понимается преимущественно в русле трактовки «Большой российской энциклопедии» (<http://www.slovarus.ru/index.php?di=35216>).

Историография интерпретируется в трех смыслах, последний из которых дается как устаревший. Во-первых, историография понимается как «история исторической науки в целом, а также совокупность исследований, посвященных определенной эпохе, теме или совокупность исторических работ, обладающих внутренним единством...»; во-вторых, «как отрасль исторической науки, изучающая ее историю (накопление исторических знаний, истолкование исторических явлений, смена методологических направлений в исторической науке и др.)». В отдельных изданиях все значения даются недифференцированно, перечислением.

Для идентификации в истории педагогики собственно историографического исследования историко-педагогического процесса оптимальным является понимание историографии во втором смысле. В этом аспекте, экстраполируя понимание историографии на сферу истории педагогики, историография истории педагогики (как мета-история педагогики) может рассматриваться как «наука, изучающая развитие историко-педагогических знаний»; «отрасль историко-

педагогической науки, изучающая ее историю, смену методов исследования и направлений»; «дисциплина, изучающая историю историко-педагогической науки, накопление историко-педагогических знаний, разногласия в истолковании историко-педагогических явлений», рефлексия развития историко-педагогического знания.

Все эти определения в содержательном плане дополняют, уточняют и конкретизируют друг друга, раскрывая рассматриваемое понятие.

Уже в 1980-х гг. отечественная историческая наука и историография преодолели тенденцию на понижение статуса историографии и отказались от ее трактовки как вспомогательной исторической дисциплины. На современном этапе историография рассматривается как относительно самостоятельная специальная отрасль исторической науки, научная дисциплина, в отличие от понимания историографии как исторической литературы по определенной проблеме или периоду, ее критический разбор, анализ.

Круг методологических проблем историографического исследования традиционно включает цели и задачи, предмет и методы историографического исследования.

Одной из центральных *функций* [39; 8, 89] историографии считается установление историографических закономерностей и законов, связанных с общими закономерностями познания науки и с закономерностями исторической науки. Закономерность преемственности накопления историографических знаний дает возможность установить движущие силы развития науки, точки соприкосновения новых знаний, возможность их приумножения.

Центральной методологической проблемой историографического исследования является определение его *предмета*, который формируется в контексте последовательного процесса расширения спектра целей и задач историографии в ходе ее развития как научной дисциплины.

Российский гуманитарный энциклопедический словарь (2002 г.) в систематизированном представлении шесть *задач* историографического исследования.

- анализ теоретико-методологических принципов исторических исследований, а также изучение их применения в историческом исследовании;
- изучение постепенного расширения тематики исторических исследований, выяснение причин обращения исследователей к тем или иным проблемам истории;
- изучение расширения источниковой базы исследований в результате открытия и введения в научный оборот ранее неизвестных научных источников;
- изучение методики исторических исследований на разных этапах развития исторической науки;
- изучение исторической концепции, различных направлений и школ в исторической науке, выявление преемственности в развитии, смены концепций, заимствования достижений исторической мысли;
- изучение развития организационных форм существования исторической науки: форм и методов подготовки исследователей; истории академий, научных обществ; издательской деятельности в области истории, исторической периодики; истории музеев, архивов, научно-исследовательских учреждений.

А.И. Зевелев [39] в 1987 г. рассматривает цели, задачи и значимость историографии в связи с потребностями развития исторической науки, ее методологии, во взаимодействии в области самопознания науки с науковедением. Особую ценность историографических исследований для всего обществознания он видит в возможности решения в рамках данных исследований важнейшей методологической проблемы соотношения истории и современности, которая является значимой и для истории педагогики. В рамках историографического исследования она ставится в контексте, с одной стороны, определения актуальности исследования, выбора темы, построения выводов, а, с другой стороны, является основой прогнозирования общественного развития и развития науки как обязательной составляющей историографического исследования, его функцией.

К **задачам** историографического исследования относятся также: установление закономерностей истории исторической науки на основе выявления повторяемости исторических явлений; определение уровня разработанности историческо-

го знания в целом или отдельных тем и проблем на разных стадиях развития; выяснение принципиально нового знания, которое внесли новые поколения исследователей в конкретный период; вскрытие механизма формирования знаний в целом и особенно новых знаний; объяснение причины почему те или иные факты остались вне рамок научного поиска; выяснение объективных и субъективных обстоятельств появления случайных историографических фактов и явлений в их соотношении с закономерностью; качественно-количественное изменение проблематики исследований на разных этапах; прогнозирование развития исторической науки.

Целевой компонент историографического исследования определяет в полной мере его *предмет* исследования. Современное представление о предмете историографического исследования складывалось постепенно (О.В.Сидоренко, 2004), его расширяя и уточняя. Это процесс привел к формированию трех основных подходов в понимании предмета историографии, обусловленных многообразием форм познания прошлого: в формах философских теорий, создания художественных образов и научных исследований.

В рамках первого подхода предмет историографии, понимаемой как история исторической мысли, приближен к определению предмета историографии с историей философии, социологии, общественной мысли.

Второй подход расширяет понятия предмета историографии как история исторических знаний (А.Л. Шапиро, С.О. Шмидт, Л.В. Черепнин) до распространения исторических знаний в обществе и отражения в произведениях литературы и искусства. Вопрос о включении в предмет историографии исторических взглядов не собственно историков-исследователей, а деятелей культуры, философов, социологов, общественных деятелей решается неоднозначно.

Третий подход предмет истории представляет как историю исторической науки (А.М. Сахаров, М.В. Нечкина, Е.Н. Городецкий и др.) – сложный, многогранный и противоречивый процесс развития исторической науки и его закономерности.

А.И. Зевелев [39; 34-36] исходя из специфики задач и предмета историографического исследования обращается к проблеме *метода*. Система методов исследования в историографии характеризуется им в рамках традиционного понимания: общие для всех общественных наук методы исследования, применяемые с учетом своеобразия историографии; специфические, характерные для историографического познания, и заимствованные из других наук. А.И. Зевелев раскрывает потенциал для историографического исследования следующих методов, используемых историографами: сравнительно-исторический (исторические сравнения, сопоставления, параллели), конкретный анализ, логический анализ, хронологический и проблемно-хронологический методы, метод периодизации, ретроспективный метод, метод актуализации, прием перспективности, системный анализ, статистические методы. Характеристика этих методов дается автором вне той системы методов, которую он предлагает брать за основу.

Центральное место в системе методов историографического исследования А.И. Зевелев отводит сравнительно-историческому методу, поскольку он объединяет потенциал историзма и способствует прогнозированию. Этот метод позволяет изучать историографические факты в тесной связи с исторической обстановкой и в качественном изменении на различных этапах. Его ценность для историографии также и в том, что он позволяет выявить причины и обстоятельства возникновения и существования повторяющихся явлений, как проявление и функционирование закономерностей в историографии. Метод применим и для сравнения фактов, не связанных прямо, но имеющих генетическое родство, соизмеримых в плане их доступности к сравнению, действующих в единой историографической ситуации.

А.И. Зевелев приходит к выводу, что применение сравнительно-исторического метода в историографическом исследовании способствует

- углубленному раскрытию накопленных исторической наукой знаний;
- выявлению закономерностей развития исторической науки;
- преодолению ошибочных суждений;
- прогнозированию развития истории исторической науки.

Конкретный анализ в историографии предполагает исследование историографических явлений как единства многообразных их составляющих элементов в условиях их возникновения и взаимовлияния. Его цель выявление конкретных причин определенных событий в развитии науки.

Реализация логического метода в историографии предполагается А.И.Зевелевым на четырех уровнях. Первый уровень – анализ единичных явлений и событий в исторической науке. Второй – развитие исторической науки в пределах определенного периода с выделением общего и особенного в развитии науки. Третий – теоретическое обобщение всего накопленного материала. Четвертый уровень – проверка достоверности выводов практикой.

Главное значение хронологического метода в историографии А.И. Зевелев видит в рассмотрении движения научной мысли с точки зрения смены концепций, в их хронологической последовательности с целью образования цепи историографических фактов генетически связанных между собой и тех, которые повторяются.

Проблемно-хронологический метод предполагает расчленение более широкой темы на ряд узких проблем, каждая из которых рассматривается в хронологической последовательности относящихся к ней фактов.

Применение метода периодизации связана в первую очередь с проблемой выбора критериев периодизации. В свою очередь в советской историографии они определяются доминирующими объективными (базисные и надстроечные факторы) и субъективными факторами развития истории. К субъективным факторам в историографии А.И. Зевелев относит факторы, непосредственно характеризующие состояние самой науки.

Суть ретроспективного метода заключается в изучении процесса движения мысли исследователя от современности к прошлому, а именно изучение элементов старого, сохранившегося в наши дни и реконструкция на их основе исторических явлений и событий. Выделены три уровня ретроспекции в историографии – применение современных теоретических и методологических положений историографии для анализа процесса формирования и развития научной мысли; ис-

пользование достижений историографического источниковедения для анализа источниковой базы, созданной ранее; изучение причинно-следственных связей современной историографии для анализа аналогичных явлений в прошлом без переноса на прошлое оценок сформировавшихся на современном этапе развития науки.

Метод актуализации означает определение ценности научных знаний для современности и будущего на основе выявления ведущих тенденций и их изменения во времени.

В.В. Тихонов (2012; http://scahi.ru/viewpage.php?page_id=71) отрицает необходимость выделения специфических **методов** историографического исследования, но определяет специфику использования исторических методов в историографическом исследовании и предпринимает попытку их систематизации на трех уровнях. Это в целом соотносимо с подходом в интерпретации А.И. Зевелева.

На философском методологическом уровне В.В. Тихонов выделяет методы анализа и синтеза, индукции и дедукции, метод восхождения от конкретного к абстрактному и т. д., которые традиционно сюда относят.

К уровню общенаучных методов им отнесены метод классификации и типологизации, метод идеализации, моделирование.

К низшему уровню специально-исторических методов В.В. Тихонов относит историко-генетический метод и наиболее близкие к нему хронологический и проблемно-хронологический методы, биографический метод (с некоторыми допущениями), периодизация на нескольких уровнях; сравнительно-исторический метод; методы ретроспективного и перспективного анализа, позволяющие актуализировать полученную историографическую информацию.

Количественные методы: метод контент-анализа, статистические методы могут, по мнению В.В. Тихонова, значительно повысить объективность исследования. Он видит возможности привлечения новых методов исследования в историографии из смежных отраслей науки (филология, лингвистика), использование методов «устной истории», значительного расширения источниковой базы за счет новых форм передачи информации (например, аудио, видео, Интернет и т.д.).

Необходимо отметить определенную специфику в понимании В.В. Тихоновым сути сравнительно-исторического метода, который он упрощенно сводит к компаративистским исследованиям исторических процессов разных стран.

Среди *форм* историографического исследования выделены: хронологическая, тематическая, проблемная, биографическая и информационное описание. Не соглашаясь с А.И Зевелевым, относим информационное описание к собственно историографическим исследованиям как необходимой ступени, на которой идет сбор и систематизация фактического материала, при условии полноты представленного материала. Эти исследования необходимы для конкретизации проблемы исследования и дальнейшего глубоко анализа материала и выводов аналитического и прогностического характера.

1.1.2. Основы методологии историографического исследования освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко: предмет, цель, методы. Принимая подход М.В. Кларина, рассматриваем историографическое исследование в истории педагогики как «изучение истории развития историко-педагогического знания», что соответствует современному пониманию историографии как истории исторической мысли, исторического знания и исторической науки. Педагогическая историография в Российской педагогической энциклопедии (1996-1999 гг.) определяется как новая, формирующаяся специальная историко-педагогическая дисциплина, изучающая историю развития историко-педагогического знания (Э.Д. Днепров). В результате экстраполяции на сферу истории педагогики мы уточняем понимание педагогической историографии как истории педагогической мысли, педагогического знания и педагогической науки.

Современное понимание предмета историографии, анализ его специфики в историко-педагогическом исследовании позволили получить широкое понятийное поле. Историографическое исследование педагогического наследия является:

- интердисциплинарным исследованием в сфере социально-гуманитарного знания, неотъемлемой составляющей интеллектуальной истории (в русле методологии историографии, Л.П. Репина [119a]);

- формой рефлексии генезиса и развития педагогического знания и познания, исторически развивающейся педагогической реальности, порождающей и порождаемой контекстами общественной жизни, (в русле методологии истории педагогики, М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов);
- изучением истории развития историко-педагогического знания (в русле педагогической историографии, Э.Д. Днепров, М.В. Кларин);
- стимулом развития исследований педагогического наследия (в русле специфической области истории педагогики, изучающей конкретное педагогическое наследие, Е.Ю. Илалтдинова)

Понятийно-терминологический аппарат историографического исследования педагогического наследия:

Историографическое исследование [историография – от греч. *historia* рассказ о прошедшем и *graphō* пишу] – «изучение истории развития историко-педагогического знания» (М.В. Кларин).

Педагогическое наследие – результат становления и развития взглядов и опыта педагога в виде целостной концепции или системы, сохраняющей ценность и актуальность в изменяющихся условиях.

Состав педагогического наследия – источниковая база, основа для освоения, разработки и историографического исследования, включает авторские и неавторские материалы, является совокупностью трех основных компонентов, отражающих три способа познания и преобразования педагогической действительности педагогом: первый, рационально-научный - педагогические произведения, второй, ассоциативно-образный - художественно-педагогические произведения, третий, эмпирический - документы опытно-педагогической практики.

Освоение и разработка педагогического наследия – важный элемент оценки результатов деятельности классика педагогики и совершенствования представления о нем:

Освоение наследия – процесс и результат его изучения, включает получение знания о биографических данных, сведений о трудах и результатах деятельности классика;

Разработка наследия – процесс последовательного и всестороннего исследования, осмысления и совершенствования данных, полученных в результате освоения наследия, в свете современных научно-практических достижений; результатом чего является установление новых научных фактов в процессе интерпретации наследия.

Историко-педагогический факт – историко-педагогическая концепция интерпретации педагогического наследия, идей и опыта педагога, сформировавшаяся в процессе освоения и разработки педагогического наследия и отражающаяся в историко-педагогических источниках.

Институционализация – процесс упорядочения, формализации и стандартизации освоения и разработки педагогического наследия, выражающийся в создании стабильных форм; примеры официальной институционализации: исследовательские группы, лаборатории, системы обучения, и общественной институционализации: общественные объединения, организации, кружки, содружества.

Официальная педагогика – рассматривается в двух планах: первый, совокупность теоретических положений, соответствующих государственной образовательной политике, выраженных в содержании педагогического образования и определяющих массовую педагогическую практику; и, второй, научное сообщество педагогов-ученых, представителей официальной педагогики, действующих в рамках ее официальных организационных структур, создающих, совершенствующих и распространяющих педагогическую теорию и практику.

Педагогическая общественность - часть учительской, научной, литературной, производственной, партийной, политической, профсоюзной, родительской и пр. общественности, которая проявляет активность в сфере освоения и разработки педагогического наследия и формально не отвечает за принятие решений в этой сфере, но оказывает на них влияние.

Теоретико-методологическая структура историографического исследования педагогического наследия включает теоретические положения и методологические подходы к исследованию.

Теоретическую основу историографического исследования истории освоения и разработки педагогического наследия составляют универсальные философские положения о направленности, необратимости и нелинейности развития, его движущих силах и дихотомии его свойств. Важным для исследования является философское понимание феноменов системы, преемственности и новаторства в их диалектическом единстве, идеи взаимосвязи формы и содержания явлений и процессов, положения философии науки о внешних и внутренних факторах и этапах развития научного знания (Т. Кун, К. Поппер). Система факторов историко-педагогического процесса освоения и разработки педагогического наследия А.С.Макаренко включает две основные группы внешние и внутренние (Приложение 7), в которых детализируется деятельность и результаты деятельности двух ведущих субъектов освоения и разработки педагогического наследия А.С.Макаренко.

Для разработки ведущих субъектов исследования педагогического наследия: официальной педагогики и педагогической общественности, представляют ценность работы П.Ф. Каптерева, Н.К. Гончарова, Э.Д. Днепров, Н.Д. Никандрова, Л.А. Степашко, Т.Б. Соломатиной, Г.Н. Козловой.

Методологическое основание историографического исследования истории освоения и разработки педагогического наследия должно инкорпорировать методологические достижения педагогики, истории педагогики и историографии:

- исследования методологических основ процессов преемственности и новаторства в истории педагогики и школы – труды В.Г. Безрогова, Б.М. Бим-Бада, М.В. Богуславского, Э.Д.Днепров, В.И. Додонова, С.Ф. Егорова, С.В. Куликова, Г.Б. Корнетова, Ф.Ф. Королева, В.А. Мосолова, З.И. Равкина;

- труды по методологии педагогического исследования (Н.В. Бордовская, С.И. Брызгалова, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, М.А. Лукацкий, Поташник М.М., А.П. Тряпицына);

- труды по методологии историко-педагогического исследования (В.Г. Безрогов, Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, С.В. Бобрышов, Т.В.Врачинская, Э.Д.Днепров, С.Ф. Егоров, Г.Б. Корнетов, А.И. Пискунов, З.И. Равкин);

- работы по методологии историографического исследования Е.Н. Городецкого, Э.Д. Днепров, Е.М. Жукова, А.И. Зевелева, В.Д. Камынина, Р.А. Киреевой, О.Е. Кошелевой, М.В. Нечкиной, Л.П. Репиной, М.В. Савина, А.М. Сахарова, О.В.Сидоренко, И.Б. Федотовой;

- цивилизационный (Г.Б. Корнетов), герменевтический (И.Д. Лельчицкий), аксиологический (М.В. Богуславский, В.И. Додонов, З.И. Равкин), парадигмально-цивилизационный (М.В. Богуславский, А.Н. Копыл, Г.Б. Корнетов) подходы.

Логическая структура историографического исследования педагогического наследия включает объект, предмет, задачи, методы, результат исследования.

Объектом исследования историографии педагогического наследия должен являться процесс становления и развития научно-педагогического знания о педагогическом наследии.

Соответственно предметом такого исследования становится процесс освоения и разработки педагогического наследия педагогической теорией и практикой в определенный период и в очерченных географических рамках. Предмет детализируется в пяти основных составляющих:

1. общественные условия освоения и разработки педагогического наследия на разных этапах этого процесса;
2. динамика и содержание процесса накопления, приращения знания о педагогическом наследии по биографическо-текстологическому, проблемно-тематическому, организационному, историографическому направлениям в аспектах накопления историко-педагогических фактов и совершенствования методологии историко-педагогического исследования наследия.
3. круг и характер историко-педагогических источников, история введения в научный оборот ранее неизвестных трудов педагога, материалов о его деятельности и его времени, ход и последовательность введения в научный оборот компонентов состава педагогического наследия.
4. процесс формирования и развития проблематики исследований педагогического наследия и его реализации в педагогической практике под влиянием внешних и внутренних факторов освоения и разработки этого наследия.

5. «организационные условия», в которых происходит развитие научно-педагогического знания об исследуемом наследии, институционализация освоения и разработки наследия, т.е. возникновение и эволюция научных учреждений, процесс и результат упорядочения и формализации исследований наследия.

Определение предмета данного типа исследования соответствует современной трактовке предмета истории педагогики Г.Б. Корнетова. Он определяет предмет истории педагогики как «исторически развивающуюся педагогическую реальность» [279а], порождающую и порождаемую контекстами общественной жизни, духовной и предметно-практической педагогической деятельностью. В такой трактовке расширяется предмет исследования истории педагогики, включая широкий социально-педагогический контекст.

Целью исследования является теоретическое осмысление и системная характеристика процесса освоения и разработки педагогического наследия педагогической теорией и практикой в определенный период и в очерченных географических рамках в соответствии с предметом исследования.

Достижение цели исследования обеспечивается комплексом задач историографического исследования истории освоения и разработки педагогического наследия, которые проецируются соответственно на результаты историографического исследования педагогического наследия:

1. Определение предпосылок освоения и разработки наследия через выявление специфических особенностей формирования и развития идей и опыта педагога в конкретно-исторический период.

2. Создание модели историографического исследования педагогического наследия на основе определения состава наследия, ведущих субъектов, направлений освоения и разработки наследия.

3. Разработка периодизации процесса освоения и разработки педагогического наследия в заданных хронологических рамках на основе системы критериев, отражающих предмет исследования во всей полноте его составляющих.

4. Выявление и характеристика основных направлений освоения и разработки педагогического наследия, рассматриваемого как совокупность историко-

педагогических источников (состав наследия) и историко-педагогических фактов (педагогическая концепция педагога) в меняющихся социально-педагогических условиях.

5. Анализ ведущих субъектов освоения и разработки трудов и опыта педагога в заданный период, характеристика процессов зарождения, развития и свертывания форм официальной и общественной институционализации освоения и разработки этого наследия.

6. Определение и систематизация основных тенденций процесса освоения и разработки педагогического наследия в рамках всего комплекса аспектов, образующих предмет исследования.

7. Выявление перспектив дальнейшего исследования педагогического наследия.

Комплекс методов историографического исследования педагогического наследия должен выстраиваться на основе интеграции общенаучных, исторических и историко-педагогических методов.

Комплекс историко-педагогических методов выстраивается на модели современного историко-педагогического знания, структура которой представлена М.В. Богуславским на нескольких уровнях [17; 59-60]: первый уровень: макро-страта – общая методология; второй: мезоуровень – методологические подходы к продуцированию историко-педагогического знания; третий уровень – общие методы историко-педагогического исследования; четвертый уровень – методы исследования конкретных историко-педагогических феноменов.

В современной методологии историко-педагогического исследования М.В.Богуславский [там же] выстраивает стройную систему методов историко-педагогического исследования, которая включает три ведущих метода: историко-структурный, конструктивно-генетический и историко-компаративистский.

В контексте исследуемой проблематики историко-структурный метод направлен на целенаправленное выявление основных системообразующих компонентов в составе наследия и в трудах исследователей этого наследия. Историко-генетический метод ориентирован на анализ в диахроническом плане процесса

освоения и разработки педагогического наследия, изменений данных компонентов во времени с выявлением основных этапов историко-педагогического процесса. Историко-компаративистский метод обеспечивает сравнительно-сопоставительное синхроническое изучение выявленных компонентов на разных этапах процесса освоения и разработки педагогического наследия.

Соглашаясь с пониманием А.И. Зевелева методов историографического исследования в логике исторических методов, формируем систему методов историографического исследования педагогического наследия в логике историко-педагогических методов:

- **Общенаучные:** анализ и синтез, индукция и дедукция, конкретизация и обобщение.
- **Исторические:** описательный, ретроспективный анализ, перспективный анализ, периодизация, хронологический, проблемно-хронологический, систематизации, классификации, историко-логический, статистический анализ.
- **Историко-педагогические:** историко-структурный, историко-генетический, историко-сравнительный, интерпретация и смысловая реконструкция историко-педагогических источников, анализ понятийно-терминологического аппарата педагогики.

Ведущими в системе методов, отражающими историографическую специфику исследования, являются историко-сравнительный, хронологический, проблемно-хронологический, ретроспективный анализ, перспективный анализ, периодизация.

Полноценное решение задач историографического исследования педагогического наследия обеспечивается, во-первых, комплексностью подхода к отбору педагогического наследия как предмета историографического исследования и, во-вторых, полнотой формирования источниковой базы исследования

К признакам педагогического наследия как предмета историографического исследования, на основании которых можно судить о состоятельности, необходимости, целесообразности и возможности проведения историографического иссле-

дования истории освоения и разработки педагогического наследия отосим следующие:

1. Социально-педагогические потребности в актуализации педагогического наследия, идей и опыта педагога.

2. Потребность в самоидентификации, саморефлексии и развитии сформированной относительно самостоятельной области истории педагогики, исследующей конкретное педагогическое наследие.

3. Относительная завершенность процесса оформления основных компонентов состава педагогического наследия.

4. Длительность во времени и постоянство активного приращения научно-педагогического знания о педагогическом наследии. В отношении наследия А.С.Макаренко этот признак раскрывается ярко в хронологической таблице (Приложение 1).

5. Наличие вариативности в интерпретации педагогического наследия, дискуссионной составляющей, борьбы идей.

6. Наличие материала для обобщения – историко-педагогических фактов и источников.

7. Наличие типового многообразия исследований разных уровней осмысления педагогического наследия.

8. Наличие, жизнеспособность и жизнестойкость институциональных форм освоения и разработки педагогического наследия.

9. Наличие историко-педагогических фактов реализация педагогической концепции, идей педагога в педагогической практике.

Источниковая база историографического исследования педагогического наследия должна позволить раскрыть во всей полноте предмет историографического исследования педагогического наследия с учетом многообразия исследовательских перспектив, историко-педагогических «нарративов», отражающих ведущие субъекты историко-педагогического процесса освоения и разработки педагогического наследия. Источниковая база должна включать следующий комплекс историко-педагогических источников:

1. Труды педагога, которые отражают его саморефлексию восприятия современниками и распространения собственного опыта.

2. Труды по основам педагогики и воспитания, учебные педагогические издания – учебные программы, учебники и учебные пособия по педагогике и истории педагогики, определяющие педагогическое наследие как фактор обогащения педагогической теории и практики.

3. Справочно-энциклопедические педагогические и непедагогические источники, включающие разделы, статьи, посвященные педагогу, его деятельности, трудам, наследию.

4. Биографические произведения о личности и деятельности педагога.

5. Научные труды, статьи о педагогических взглядах педагога.

6. Публикации об опыте реализации идей педагога на практике.

7. Материалы рефлексии освоения и разработки наследия непосредственными участниками этого процесса: устная история, переписка и воспоминания о ходе исследований и работы в сфере освоения и разработки наследия.

8. Воспоминания и художественные произведения о педагоге.

10. Периодические педагогические и непедагогические издания, содержащие материалы педагогических дискуссий, проекты и результаты деятельности педагогических общественных организаций по освоению и разработке наследия педагога.

11. Материалы по вопросам исследования педагогического наследия, находящиеся в архивах.

Современное состояние педагогического наследия А.С. Макаренко и степень его освоения и разработки соответствуют в полной мере всем девяти признакам, выделенным выше. Это позволяет сделать вывод о своевременности и целесообразности проведения историографического исследования педагогического наследия А.С. Макаренко. Применительно к историографическому исследованию педагогического наследия А.С. Макаренко считаем возможным использовать термины - «мета-макаренковедение» по аналогии с термином «мета-история» в значении историографии и «макаренковедение в узком смысле» - освоение и разра-

ботка наследия А.С. Макаренко путем критического анализа и обобщения трудов его последователей, педагогов-теоретиков и практиков, историков педагогики, литературоведов.

Применение методологии историографического исследования педагогического наследия на задачи отечественной историографии педагогического наследия А.С.Макаренко позволило определить следующую номенклатуру *задач* историографического исследования педагогического наследия А.С.Макаренко:

- анализ теоретико-методологических принципов историко-педагогических исследований педагогического наследия А.С. Макаренко, а также изучение их применения;

- изучение постепенного расширения тематики историко-педагогических исследований наследия, выяснение причин обращения исследователей к тем или иным проблемам в наследии, анализ закономерностей изменения и повторения проблематики, условий, причин и мотивов, приводящих к устойчивому повторению опровергнутых положений в интерпретации педагогического наследия А.С. Макаренко;

- изучение расширения источниковой базы исследований в результате открытия и введения в научный оборот ранее неизвестных авторских и неавторских источников, появление нового корпуса источников как фактор создания не только углубленного понимания идей и опыта А.С Макаренко, но и новых оценочных характеристик; изучение процесса изменения и совершенствования методов и приемов источниковедческого анализа; исследование динамики процесса накопления фактических знаний, введения в научный оборот источников;

- изучение методики исследований наследия А.С. Макаренко на разных этапах (Приложение 3) развития истории его освоения и разработки;

- изучение утверждения, развития и смены историко-педагогических концепций интерпретации идей и опыта А.С. Макаренко, теоретико-методологических принципов различных направлений и школ, и выяснение закономерностей их смены, борьбы и преемственности;

- изучение развития организационных форм существования и распространения знания об идеях и опыте А.С. Макаренко: форм и методов подготовки исследователей и педагогических кадров; истории академий, научных обществ; издательской деятельности в области истории освоения его наследия, педагогической периодики; истории музеев А.С.Макаренко, архивов, научно-исследовательских педагогических учреждений;
- изучение условий и факторов развития истории освоения и разработки наследия А.С. Макаренко;
- исследование международных связей отечественного макаренковедения.

На основе современного понимания методологии историографического исследования, специфики историографического исследования в педагогике, методологии историко-педагогического знания *определен предмет историографического исследования педагогического наследия А.С. Макаренко* в рамках обозначенных выше задач историографического исследования педагогического наследия. Это - история освоения и разработки этого наследия А.С.Макаренко как направление и относительно самостоятельная область исследований в истории педагогики. Современная трактовка предмета историографического исследования требует рассматривать педагогическое наследие А.С. Макаренко в единстве пяти составляющих.

Во-первых, *выяснение общественных условий* освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко на последовательно развивающихся этапах процесса исследования этого наследия. Общественные условия освоения и разработки наследия в отечественной педагогической теории и практики в период 1939 – 2013 гг. рассматриваются в контексте современных представлений о факторах развития научного знания как важный внешний фактор развития этого процесса.

Во-вторых, *изучение процесса накопления знания о рассматриваемом наследии*, в аспектах накопления фактов и совершенствования методологии историко-педагогического исследования. Процесс накопления знаний о педагогическом наследии А.С. Макаренко развивался в контексте и тесной взаимосвязи с

развитием отечественной педагогики и истории педагогики, приращением знания в области воспитания, прежде всего. На совершенствование методологии исследований наследия А.С. Макаренко существенно влияли процессы развития методологии педагогики и истории педагогики.

В-третьих, *анализ круга и характера источников*, история введения в научный оборот ранее неизвестных трудов А.С. Макаренко и авторских и неавторских материалов о его деятельности и его времени. Источниковедческая и текстологическая работа исследователей наследия не прекращалась на всем протяжении рассматриваемого периода и явилась необходимой базой и стимулом приращения научного знания в процессе освоения и разработки наследия.

В-четвертых, в предмет историографии входит *изучение процесса формирования проблематики исследований педагогического наследия А.С. Макаренко* под влиянием внешних и внутренних факторов освоения и разработки этого наследия. Смена ракурсов проблемно-тематического рассмотрения наследия А.С. Макаренко является, с одной стороны, важнейшим свидетельством обусловленности процесса освоения и разработки этого наследия внешними факторами и, с другой стороны, показателем динамики этого процесса в хронологическом рассмотрении. Кроме этого в диахроническом рассмотрении формирование проблематики исследований отражает содержание исследований педагогического наследия А.С.Макаренко, тенденции, характер его изменения.

В-пятых, предметом изучения являются *«организационные условия»*, в которых происходит развитие макаренковедческого знания, рассматриваемые как *институционализация освоения и разработки наследия*, т.е. возникновение и эволюция научных учреждений, процесс и результат упорядочения и формализации исследований наследия А.С.Макаренко как направления историко-педагогических исследований. Становление и развитие институционализационных форм исследований наследия позволяет определить и проанализировать характер и тенденции смены отношения к этому наследию.

Такое понимание предмета историографического исследования обеспечивает интеграцию двух основных подходов к этим проблемам, реализующихся в

рамках «проблемной» и «институциональной» историографии. Проблемная историография направлена, с одной стороны, на подведение итогов изучения проблемы, выявление дискуссионных, слабо разработанных вопросов, определение путей дальнейшего исследования проблемы. С другой, – на выявление того, что имеет значение для современного этапа развития научных знаний. Второй подход предполагает включение в поле зрения исследователей не только результаты историко-педагогических исследований, но и институционализационную деятельность исследователей.

Одной из задач в методологии историографического исследования педагогического наследия А.С. Макаренко в период с 1939 г. до 2013 г. является разработка модели такого исследования, определение ее структурных элементов. Реализация данной модели предполагает рассмотрение освоения и разработки педагогического наследия на разных этапах этого процесса с их характеристикой и выявлением тенденций.

В основе разработки модели историографического исследования педагогического наследия А.С. Макаренко - система, включающая два основных подхода в понимании предмета историографии, в соответствии с тремя формами познания прошлого, обеспечивает комплексное и всестороннее рассмотрение педагогического наследия А.С. Макаренко, во-первых, в единстве его трех компонентов в составе наследия и, во-вторых, в сочетании всех сформировавшихся направлений в истории его освоения и разработки.

Таким образом, одним из основополагающих компонентов модели историографии педагогического наследия А.С. Макаренко является состав педагогического наследия А.С.Макаренко, предполагающий включение всех трех его компонентов в сферу исследования. Состав педагогического наследия А.С.Макаренко инкорпорирует три основных компонента, соответствующих трем основным способом познания и отражения действительности: А.С. Макаренко – теоретик (педагог, философ и общественный деятель), писатель и педагог-практик.

Комплексное историографическое исследование всех трех компонентов состава наследия А.С.Макаренко обеспечивает максимальное приближение к объек-

тивной интерпретации идей и опыта А.С. Макаренко. Такой методологический подход позволяет окончательно преодолеть недооценку отдельных компонентов состава педагогического наследия А.С.Макаренко. В этом ракурсе рассмотрения историю освоения и разработки наследия А.С. Макаренко необходимо анализировать как

- историю педагогической мысли,
- историю распространения знаний о наследии в обществе и отражения в произведениях литературы и искусства
- историю педагогической практики - многогранный и противоречивый процесс развития.

Единство трех способов познания и преобразования действительности, комплексное понимание задач и предмета, система методов историографического исследования составили методологическую основу подхода к определению и анализу состава педагогического наследия А.С. Макаренко как основы для его последующего освоения и разработки.

Вторым основополагающим компонентом модели историографии педагогического наследия А.С.Макаренко является видовое разнообразие освоения и разработки данного наследия, которое включает сформировавшиеся в истории направления этого процесса. Данные направления (Приложения 2 и 4) дифференцируются по источниковой базе и цели: освоение состава наследия, разработка теоретической концепции А.С. Макаренко на разных уровнях, практическое применение его идей и опыта и историографические исследования наследия А.С.Макаренко.

Третьим основополагающим компонентом модели историографического исследования педагогического наследия А.С.Макаренко являются ведущие субъекты истории освоения и разработки этого наследия – официальная педагогика и педагогическая общественность, которые представлены в общей системе факторов (Приложение 7) истории освоения и разработки наследия А.С.Макаренко, как внешние и внутренние факторы.

Таким образом, в основе модели историографического исследования педагогического наследия А.С. Макаренко, разработанной в рамках представленной выше методологии, следующие структурные компоненты:

- основные компоненты состава наследия А.С. Макаренко,
- ключевые направления освоения и разработки педагогического наследия,
- ведущие субъекты освоения и разработки наследия А.С.Макаренко.

Это может быть представлено схематично в виде таблицы (Таблица 1) по трем выше названным компонентам структуры модели.

Таблица 1

**Модель историографического анализа
освоения и разработки педагогического наследия**

Направление освоения и разработки	Исследуемые компоненты состава наследия		Доминирующий субъект освоения наследия
	Предмет исследований	Содержание исследований наследия А.С. Макаренко	

Эти три ключевые компонента должны анализироваться с изменением во времени, с периодизацией общего процесса и выявлением основных тенденций во времени: в характере использования источниковой базы наследия исследователями; в изменения направленности исследований наследия А.С. Макаренко; в динамике активности субъектов освоения и разработки наследия А.С. Макаренко.

Временной параметр модели должен предусмотреть рассмотрение каждого из этих трех компонентов в диахронии и синхронии и отразиться в периодизации процесса освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко. Таким образом, историографические факты историко-педагогического процесса освоения и разработки наследия А.С. Макаренко оцениваются в четырех основных измерениях, в сопоставлении с тенденциями определенного этапа и целого процесса. В приложении 2 диссертации показана итоговая реализация этой модели, в систематизирующем и условном виде представляющая результаты ее реализации в истории освоения и разработке наследия А.С. Макаренко в период 1939-2013 гг.

Применительно к истории освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко как историографическому явлению, подлежащему осмыслению и анализу, как генетически связанные рассматриваются планы разработки этого наследия в педагогической науке, в истории педагогики, в педагогической практике. К обязательным условиям, делающим использование этого метода возможным, относятся: накопление достаточного количества знаний, многообразие изучаемых явлений.

Рефлексивное историографическое исследование в контексте реализации разработанной модели является творческим стимулом к продолжению исследований в области освоения и разработки наследия А.С. Макаренко, определяет наиболее значимые направления и выявляет менее разработанные аспекты в качестве перспектив дальнейших исследований, максимально раскрывая прогностический потенциал истории. Историографический анализ процесса освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко позволяет определить, исходя из современной методологии историко-педагогических исследований, сложившиеся исторически ограничения и лакуны в интерпретации этого наследия. Кроме этого историографическое исследование способствует определению основ для реализации потенциала педагогического наследия А.С. Макаренко в решении современных социально-педагогических проблем в сфере образования с учетом достижений прошлого.

Для характеристики историко-педагогического процесса в рамках историографического исследования педагогического наследия необходимо предварительное решение задач выяснение особенностей и специфических характеристик процесса становления и развития идей и опыта А.С.Макаренко, особенностей его восприятия современниками и саморефлексии А.С.Макаренко, а так же изучение состава его наследия. Решение этих задач, составляющих основу определения тенденций освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко, будет рассмотрено в следующих двух параграфах первой главы.

1.2. Педагогическое творчество А.С. Макаренко (1920-1939 гг.) в развитии идей социального воспитания

Педагогическое творчество А.С.Макаренко в период 1920 – 1939 гг. обусловлено социально-педагогическими особенностями данного периода. Характер восприятия идей и опыта А.С.Макаренко педагогической общественностью и деятелями педагогики изменялся с изменением направленности государственной политики в области народного образования и официальной педагогики.

1.2.1. *Основные направления развития образования и педагогики в РСФСР и УССР в 1917-1927 гг.* воплощаются в одном из центральных понятий формирующейся советской педагогики - «социальное воспитание». В нем воплотилась официальная линия Коммунистической партии и Советского государства в образовательно-воспитательной политике в этот период.

Сущность социального воспитания была обозначена еще в конце XIX в. В.И.Лениным. В статье 1897 г., посвященной критическому анализу проекта реформы школы С.Н.Южакова, он выдвинул три положения: соединение всеобщего обучения со всеобщим производительным трудом, всеобщая обязанности принимать участие в производительном труде, организация самоуправления [66; 57, 62].

Уже 3 ноября 1918 г. первый нарком просвещения РСФСР А.В.Луначарский выступил с речью «О социальном воспитании». Он показал эволюцию идеи социального воспитания в историческом плане, объяснил ее общечеловеческую сущность, доказательно представил условность альтернативы общественного и индивидуального как в постановке целей воспитания, так и в решении проблемы его средств. Подчеркивая дуалистичную природу воспитания, он не допускал его интерпретацию с экстремально крайних позиций, в виде абсолютизации коллективизма или индивидуализма.

Теория социального воспитания была призвана решать не только собственно педагогические, но и общественно-политические и культурные задачи. 5 июня 1918 г. на первом Всероссийском съезде учителей В.И. Ленин от имени Совета Народных Комиссаров (СНК) поставил перед «новой педагогикой» задачу «свя-

зять учительскую деятельность с задачей социалистической организации общества» [66; 193]. Основа решения этой задачи – тесная связь обучения и воспитания с практической деятельностью во всех областях жизни общества.

Принятое на первом Всероссийском съезде по просвещению (26 августа–6 сентября 1918 г., г. Москва) «Положение о единой трудовой школе РСФСР» было 30 сентября утверждено ВЦИК РСФСР и 16 октября 1918 г. опубликовано вместе с «Основными принципами единой трудовой школы» («Декларацией», автор А.В.Луначарский) [7; 133-145]. Эти документы определили основное содержание новой педагогической теории и практики, являясь выражением государственной образовательной политики, правовой и морально-политической базой становления и развития отечественной педагогической науки в 1920-х гг.

Разработку этих документов провела Государственная комиссия по просвещению. В нее вошли Н.К. Крупская, П.Н. Лепешинский (заведующий отделом реформы школы Наркомпроса), В.М. Познер, А.В. Луначарский, М.Н. Покровский, Л.Р. Менжинская. В работе широко участвовала педагогическая (учительская) общественность в форме обсуждения проектов на съездах по просвещению. В 1918 г. прошло 164 таких съезда на разных уровнях.

В соответствии с государственной политикой в образовании основой школьной жизни стал производительный общественно необходимый труд. Определено, что «трудовое начало» становится «мощным педагогическим средством» [по: 7; 133-145]. Труд не должен выступать как средство возмещения затрат на содержание детей; во-вторых, его нельзя рассматривать в узком дидактическом смысле как «метод преподавания»; труд должен выйти «за пределы непосредственной обстановки детской жизни» и знакомить детей с разнообразными, включая и высшие, формами производства; он должен быть «творчески радостным», свободным от насилия над личностью; труд нужно сделать планомерно и социально организованным, органически связанным с окружающей жизнью. Все это обеспечивается такой организационной формой, как школа-коммуна.

В центре внимания педагогики оказались проблемы интерпретации понятий «трудовая школа», «школа как производительная коммуна»; вопросы соотноше-

ния общего, политехнического и профессионального образования («политехнизм и монотехнизм»), активные методы воспитания и обучения в процессе живой, общественно-значимой практики; основа воспитания – действия личности, ее поведение в коллективе и социуме.

Проблема дисциплины решалась путем запрещения наказания, которое скрывает «свободное развитие личности ребенка». Было сформулировано важнейшее положение обосновывающее зависимость дисциплины от содержания деятельности ребенка: при «рационально поставленном коллективном труде» формируется «внутренняя», сознательная дисциплина, поскольку она обязательным условием коллективного труда является наличие. Тем самым были заданы основные способы, формы и содержание дисциплинирования на материальной основе коллективного, рационально организованного труда, в силу того, что.

Школьный коллектив предстает как единое объединение учащихся и школьных работников. Система самоуправления как неотъемлемая составляющая коллектива включает ответственные исполнительные органы, общие собрания школьного коллектива.

«Основные принципы единой трудовой школы» требовали отказа от узкоспециального технического образования детей до 14 лет. Показательным является использование термина «воспитательная школа» в этом документе. Высшей ценностью воспитания провозглашается личность, способная к «общим переживаниям и солидарности». Главная педагогическая задача – создание «коллективов с тонкой индивидуализацией». Педагогика должна «обратить особое внимание на воспитательные функции школы, которые в последнее время приносились в жертву обучению, интеллект становился на первый план, забывали о выработке характера, о развитии воли» [по: 156; 213-215].

Коммунистическая партия и государство поставили в области образования перед научно-педагогической общественностью задачу: обосновать идею социального воспитания, обеспечить ее реализацию в теории и на практике воспитания и обучения. Партия выступила как направляющая сила для объединения государственных, общественных и педагогических сил по решению этой задачи на

всех уровнях власти, начиная с центрального и заканчивая уровнем отдельного педагогического учреждения.

Несмотря на революционное воодушевление, подъем инициативы педагогов и общественности, массовая школа в условиях разрухи, наступившей в результате первой мировой войны, иностранной интервенции и гражданской войны, не могла иметь реальной основы для полной реализации подлинной идеи трудовой школы в масштабе всей страны. Исключение составили опытно-показательные школы, действующие как школы-коммуны. Этому варианту школьной реформы, «московскому варианту», разработанному в 1918 г. П.Н. Лепешинским и В.М. Познером, было отдано предпочтение, по сравнению с «петербургским вариантом», который предполагал сосредоточение усилий школы на приобретении знаний. Школа-коммуна строилась на самоуправлении, самообслуживании и самоорганизации учебной работы. Главный организующий фактор школы – общий бытовой, сельскохозяйственный или ремесленный, промышленный труд.

В Украинской ССР в начале июля 1920 г. опубликована «Декларация народного комиссариата просвещения УССР о социальном воспитании детей», написанная с революционным воодушевлением [156; 232-236]. Будучи солидарной с документами РСФСР по народному просвещению, «Декларация» взяла за основу педагогическую ориентацию на насущные потребности в «охране детства» (прежде всего пролетарских детей), в осуществлении «прав ребенка», преимущественно за счет развития сети детских домов, многообразных форм и средств общественного воспитания, дифференциации детей с различными социально-педагогическими особенностями (больные, «дефективные», правонарушители, беспризорные), реализации педологических идей, воспитания и обучения на основе труда. Определена главная форма педагогической работы: детский дом как «единая система», объединяющая школьную и внешкольную работу с детьми, воспитание в семье и школе.

В конце 1920 г. (декабрь 1920 г. – январь 1921 г.) на первом партийном совещании по вопросам народного просвещения с представителями Наркомпроса Украинской ССР была определена государственная линия в образовании. Уста-

новлен переход от девятилетней школы к семилетней как основному типу общеобразовательной школы. Взята установка на профессионализацию второй ступени средней школы. Это предпринималось как временная мера, вызванная трудными социально-экономическими условиями перехода к мирному строительству.

Наркомпрос РСФСР позже предпринял попытку поворота образования в РСФСР в этом же направлении, утвердив 4 июля 1921 г. «Положение о реорганизации школы II ступени». Но отделы наркомпроса в Москве и Петрограде отказались от преобразования школ второй ступени в техникумы, ссылаясь на финансовые трудности, отсутствие необходимого оборудования и квалифицированных кадров. В 1922 г. Положение 1921 г. было отменено.

Таким образом, поставленные в документах Наркомпроса РСФСР 1918г. задачи решались в РСФСР и УССР в первой половине 1920-х гг. по-разному. Россия пошла по пути дифференциации учреждений общего и профессионального образования; Украина стала проводить линию профессионализации старшего звена школы. Московский отдел народного просвещения ввел профессиональную подготовку в 8 и 9 классах (в виде спецкурсов). В 1926 г. в Москве было 54 таких школ, в Московской губернии – 37. Их деятельность была осуждена А.В. Луначарским.

Единодушие по вопросам социально-педагогического целеполагания в массовом сознании не подкреплялось ясным пониманием необходимых средств достижения целей, сформулированных в самом общем виде в государственно-партийных документах. Педагогика и школа столкнулись с труднейшей проблемой сочетания новаторства и преемственности в педагогике и школе. Это создавало основу для возможности вариативности и творчества.

А.С. Макаренко включился в этот противоречивый процесс реализации на практике идей соцвоса, преобразования образования имея к этому времени педагогический и жизненный опыт. 12 лет, в 1905–1920 гг. (с исключением трех лет учебы в Полтавском учительском институте) он работал в школе, был учителем Крюковского железнодорожного начального училища (в пригороде г. Кременчуга, Украина), учителем-воспитателем («надзирателем») Долинского железнодо-

рожного училища (тогда Херсонской губернии) и с 1917 г. – инспектором (директором) Соединенного железнодорожного училища (объединившего начальное и высшее начальное училище на ст. Крюков), заведующим 2-м городским низшим начальным училищем имени князя Куракина в г. Полтава, затем трудовой школой № 10. (Уточненные биографические сведения даются по: Фролов А.А. А.С. Макаренко в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия (1939–2005 гг., критический анализ) – Н.Новгород, 2006).

Двухклассное начальное училище, учителем которого А.С. Макаренко был в Крюкове и на ст. Долинской, - это школа с 5 или 6 годами обучения, где первые 3 года соответствовали начальной школе, а в последующие 2-3 года давались повышенные знания по арифметике и начальные сведения по геометрии, естествознанию, физике, истории, черчению. Высшее начальное училище, которым он руководил 1917–1919 гг. – это 4-годичное учебное заведение, для окончивших начальную школу, оно давало право поступления во 2-й или 3-й класс средней общеобразовательной школы (вместе с начальным обучением – 7-летняя школа).

Железнодорожные начальные училища, предназначенные для детей железнодорожников, были в определенной мере привилегированными, давали начальную общеобразовательную подготовку повышенного уровня, с профессиональной ориентацией на железнодорожного рабочего низшей квалификации. А.С. Макаренко говорил, что он был «народным учителем», работал в «заводской школе», «рабочей школе»; училище в Крюкове располагалось на территории крупного предприятия (вагоноремонтных мастерских), было частью «рабочего общества» [71, т. 4; 11, 32, 287].

Многогранной была общественная деятельность А.С.Макаренко, в том числе и в период Гражданской войны (на Украине она окончилась в конце 1919–начале 1920 гг.). Он принял участие в восстановлении в Полтаве органов Советской власти, реализации принятых ею декретов и законов.

В 1918 г. участвовал в работе бюро комитета народного просвещения в Харькове (где располагалось управление железнодорожными училищами Южной железной дороги). В 1919–1920 гг. работал в Полтавском губернском правлении

профсоюза учителей. Как представитель этого профсоюза с марта 1920 г. – член первого состава Полтавского городского Совета солдатских и рабочих депутатов (секции «Просвещение», один из четырех представителей Союза учителей, беспартийный). Летом 1920 г., несколько недель он работал в Полтавском губернском отделе народного образования, заведовал секцией детских колоний, которая входила в подотдел социального воспитания. С декабря 1920 г. и в 1921–1923 гг. А.С. Макаренко – член Полтавского горсовета 2-го созыва. В 1926–1927 гг. он заинтересованно работал в Президиуме Харьковской окружной Комиссии помощи детям (окрпомдета) (Данные выше сведения даны по исследованию Г. Хиллига и Н. Оксы).

Целенаправленная, опирающаяся на концепцию советского социального воспитания (в ее украинском варианте) педагогическая деятельность А.С.Макаренко началась с конца сентября 1920 г. с заведования Полтавской колонией для несовершеннолетних правонарушителей и беспризорных детей им. М.Горького (до перевода колонии в мае 1926 г. в Куряж, под Харьковом), где он официально оставался заведующим до сентября 1928 г. С сентября 1927 г. он - заведующий Харьковской детской коммуной им. Ф.Э.Дзержинского, с апреля 1932 г. – начальник педагогической части коммуны, по июнь 1935 г.

В педагогической концепции А.С. Макаренко необходимо определить то общее, что соответствовало в его творчестве официальным и социально-педагогическим принципам социального воспитания, действующим в стране в его время, в том числе и в работе с несовершеннолетними правонарушителями и беспризорными детьми. А.С. Макаренко всецело принял выдвинутое в конце 1917 г. применительно в целом к правонарушителям государственное установление: «от тюрем – к воспитательным учреждениям». Ведущим стал принцип «исправимости преступника», подчинение меры социальной защиты целям воспитания и перевоспитания. Тем самым в сфере преступности признавалась ответственность не только отдельного человека, но и общества в целом.

Судопроизводство начиналось с возраста лишь 18 лет. Для части осужденной молодежи в системе ОГПУ были созданы трудовые коммуны. Первое учре-

ждение такого типа – Болшевская трудкоммуна (действовала с начала 1924 г.; образ ее деятельности положен в основу знаменитого фильма «Путевка в жизнь»). Принципы деятельности этих учреждений: добровольность пребывания в коммуне, организация производства и хозяйственная самообеспеченность, самодеятельность в управлении и организации внутренней жизни, доверие к бывшему правонарушителю и его самообязательства, открытость учреждения, отсутствие ведомственной охраны. Вынесенные правонарушителям судебные приговоры со временем, по ходатайству коммуны могли отменяться.

В отношении несовершеннолетних правонарушителей и беспризорных детей действовали комиссии по делам несовершеннолетних. С первых лет существования советская власть обращала внимание на проблемы детства, искала пути и способы социальной защиты детей. Совет народных комиссаров декретом от 9 января 1918 г. отменил суды и тюремное заключение для малолетних и несовершеннолетних, выделил в отдельное рассмотрение дела о несовершеннолетних правонарушителях. Создавалась особая межведомственная комиссия для несовершеннолетних, в которую входили представители ведомств общественного призрения, народного просвещения и юстиции, с обязательным присутствием врача. Крайняя применяемая ими мера – направление в детскую трудовую колонию. Ф.Э. Дзержинский, возглавивший в начале 1921 г. Комиссию по улучшению жизни детей, по борьбе с беспризорностью при ВЦИКе, определил основу педагогического успеха детских колоний: в воспитании необходимо опираться на организацию труда, доверие, самостоятельность и помощь самих детей.

Отношение к несовершеннолетним правонарушителям и беспризорным детям как к «морально дефективным» (сохранившееся от предшествующей педагогики) вскоре, в 1923–1924 гг. было преодолено. В документах об учреждениях для этой категории детей утверждалось, что работа с ними основывается на педагогических принципах, установленных для всех детских учреждений страны (включая отмену «каких-либо наказаний»).

Новая общественно-педагогическая практика опиралась на отечественный и мировой опыт использования производительного труда в учреждениях этого ти-

па. Воспитание на основе труда – один из главных принципов «Положения о единой трудовой школе РСФСР» (1918 г.). Всеобщей стала установка на воспитание в коллективе, на развитие самоуправления, единство педагогов и воспитанников в их жизнедеятельности, развитие шефских связей с общественными и государственными организациями.

Наркомпрос вел настойчивую борьбу за создание единой системы воспитательных учреждений, включающих в числе прочих детские дома, учреждения для несовершеннолетних правонарушителей. К 1920 г. ему были переданы учреждения из Наркоматов социального обеспечения и здравоохранения. Система включала разнофункциональные типы учреждений для беспризорников и несовершеннолетних правонарушителей – детские приемники, распределители и детские дома – для изучения потребностей детей с целью оптимального индивидуального подбора типа учреждения. Это соответствовало общему революционному порыву первых лет советской власти.

Произошло кардинальное изменение общественного положения учреждений «трудного» детства: они вошли в общую систему народного образования, освободились от социального отчуждения и унижающей человеческое достоинство благотворительности, жалостливого «приютского» отношения к детям. Государство и общественность создали систему «охраны детства».

Рассматриваемый период не отличался однородностью, что объяснялось как политическими, так и социально-экономическими причинами, например, изменением состава беспризорных и правонарушителей. До 1922 г. большая часть детей – жертвы гражданской войны и голода, вызывающие сострадание у широкой общественности, готовность идти на помощь. После 1922 г. увеличивался процент детей с большим стажем жизни на улице, правонарушителей, предпочитающих улицу детскому дому, появилось такое явление как «профессионал эвакуации» – дети, кочующие из одного детского дома в другой, по мере того как заканчивался запас пищи и одежды. Пропорционально этому шло уменьшение интереса общественности к проблемам беспризорности.

Отражением ситуации стало изменение Уголовного законодательства РСФСР (июнь 1922 г.) в сторону уменьшения возраста с 18 до 16 лет, когда дело несовершеннолетнего может отправляться в суд. Право решать, кто будет рассматривать дела 14–15-летних комиссии по делам несовершеннолетних или суд, было отдано суду. До 1922 г. оно принадлежало комиссиям (в 1923 г. им вернули это право, поскольку сеть исправительных учреждений была не достаточно развита и часто несовершеннолетних отправляли прямо во взрослые тюрьмы). Предпринимались попытки передать ответственность за исправление правонарушителей из ведения Наркомпроса в подчинение Комиссариата Юстиции.

Для А.С. Макаренко судьбоносным стал государственный документ – «Декларация Наркомпроса УССР о социальном воспитании детей». Под ее воодушевляющим влиянием он перешел из обычной «единой трудовой школы» в трудовую колонию, которая, как говорилось в «Декларации», является «безусловно тем, что всецело удовлетворяет требованиям нашей новой системы». Он пошел по указанному в этом документе пути: достижение «единства всей воспитательной работы», единства многообразных воспитательных влияний всей жизни и деятельности детей, осуществление принципиально новых подходов к решению проблем «школа и жизнь», «учение и труд», «школа и семья», к вопросам работы с несовершеннолетними правонарушителями и беспризорными детьми.

А.С. Макаренко с самого начала деятельности в колонии им. М. Горького (первоначально она называлась «основной детский дом для морально-дефективных детей № 7») ориентировался на ее превращение в учреждение для «нормальных детей» [71, т. 8; 8]. Что и было реализовано, по его словам к 1923–1925 гг. Трудовая колония им. А.М. Горького с 1922 г. являясь опытным учреждением Наркомпроса УССР, поддерживалась государственными и общественными организациями. 1921–1926 гг. – время многообразной поддержки идей и опыта А.С. Макаренко, а 1923–1926 гг. – время их триумфа.

До 1926 г. макаренковское творчество получало положительную оценку и одобрение. Работу А.С. Макаренко в колонии им. М. Горького активно поддерживал нарком просвещения УССР Г.Ф. Гринько. С конца 1922 г. до мая 1926 г.

макаренковская колония подчинялась непосредственно Наркомпросу Украины, являлась его опытно-показательным учреждением и находилась на республиканском, а не на местном бюджете. Развитию колонии способствовали государственные и партийные работники Украины: заместитель наркома просвещения Я.П.Ряппо, работники Наркомпроса Л.Р. Менжинская, И.А. Соколянский, М.Н.Котельников, Р.Л. Берлин, Г.С. Салько, В.А. Арнаутов, председатель ЦК КП(б) Украины В.П. Затонский, заместитель председателя Харьковского окрисполкома С.И. Канторович и др.

Таким образом, обоснованным является тот факт, что многое из того, что характеризуется обычно как новаторство А.С. Макаренко, на самом деле было общепринятым явлением. Игнорирование этого приводит исследователей идей и опыта А.С. Макаренко к тому, что его истинное новаторство раскрывается очень слабо, остается за рамками исследования.

Но было и определенное недопонимание. В письме А.М. Горькому 4 августа 1925 г. А.С. Макаренко отмечал, что по некоторым вопросам педагогический коллектив колонии «одинок», не находит полного понимания даже среди тех, кто относится к колонии с симпатией, оценивает ее деятельность в целом положительно.

Это недопонимание в дальнейшем вылилось в критику специфического, новаторского содержания его деятельности, созданного в рамках развития им общей государственной линии социального воспитания.

1.2.2. Расхождение макаренковского педагогического творчества с общепринятой линией реализации социального воспитания явилось основой критики его деятельности после 1926 г. Непосредственно по отношению к работе с детьми-правонарушителями и беспризорными выделены некоторые существенные элементы новаторства А.С. Макаренко по отношению к официальной линии практической реализации идеи соцвоса.

Так, его учреждение к середине 1920-х гг. по существу перестало быть «правонарушительским», и наступил период «нормальной работы» [там же, т. 4; 139-140]. С 1924 г. А.С. Макаренко четко обозначил тезис: «обязательный прием

в колонию в определенном размере детей, не совершивших правонарушение, по их просьбе и по постановлению общего собрания колонии» [там же, т.1; 38].

В порядке опыта ему разрешалось совместное содержание в колонии мальчиков и девочек (в сентября 1922 г. соответственно 60 и 9 человек). Принципиально важным стало макаренковское требование «забвения прошлого», впечатлений правонарушения и беспризорности в колонии (при несомненном знании педагогами этого прошлого). В педагогической практике А.С. Макаренко педологические обследования детей не допускались, должности педолога не было. Исходная установка – не на «биографию» воспитанника, а на его будущее и на формирование отношения к себе.

А.С. Макаренко имел возможность педагогически более целесообразной организации труда педагогов, его оплаты, приема на работу и отстранения от нее.

То, что его колония «представляла собой свободное объединение людей – здесь никого не заставляли жить насильно», она была «организована как открытое учреждение», без заборов и сторожей [71, т. 7; 96-97], на основе добровольного пребывания в ней, с возможностью самовольного ухода из нее и возвращения, – это было общим явлением. Новаторство А.С. Макаренко заключалось в тщательной разработке морально-психологических средств «удержания личности в коллективе». Число самовольных уходов воспитанников в его практике сводилось к минимуму.

Применяя общие принципы воспитания в работе с «трудными», в том числе и фундаментальный принцип доверия, он установил важные коррективы к этому: особое положение вновь поступившего воспитанника в период от 2-х до 5-и первых месяцев (когда он приводился к «норме» и мог стать полноправным членом коллектива); оказание воспитаннику безусловного доверия при достижении реальной возможности этого и др.

При организации Трудового детского корпуса Харьковского округа (конец 1927 г.–начало 1928 г.) А.С. Макаренко предполагал «три колонии специального назначения»: первичная (принимающая и изучающая детей, распределитель); выпускающая (производящая жизненное определение выпускников); реформатори-

ум (для временного пребывания «нуждающихся в принудительном воспитании», после нее обычно с направлением в первую колонию) [71, т. 1; 58].

В области производительного труда воспитанников принципиально новаторским является вывод А.С. Макаренко о возможной воспитательной «нейтральности» труда. Социально-воспитательную мотивацию труда он создает на основе «организации труда как хозяйства», путем включения коллектива колонистов в управление хозяйством, в организацию работ, распределение средств и результатов труда.

Центральный орган детского самоуправления, совет командиров, действовал прежде всего как хозяйственно-распределительный орган; система первичных коллективов-отрядов строилась по производственному принципу. Самоуправление было основано на сочетании выборности и назначения.

А.С. Макаренко создает единую систему административного управления и детского самоуправления, реализует «принцип взаимосвязанных полномочий» в системе педагогического руководства. При этом воспитатель-учитель не закрепляется за определенной группой детей, не имеет права распоряжения и наказания; он должен был всецело полагаться на свой авторитет; главная задача воспитателя – углубленная индивидуальная работа.

Дисциплину, ответственность, контроль и учет всего происходящего в жизнедеятельности коллектива учреждения А.С. Макаренко рассматривает как особую, специальную проблему воспитания. Она решалась в системе «главного дежурства»: очередной воспитатель и воспитанник-активист (это пара составлялась «по взаимной симпатии»). Он использует наказание, применяя принципиально новую его «инструментировку», основанную на уважительной требовательности к человеку и доверии к нему.

В отношении коллектива воспитанников: вопрос о его единстве и сплоченности в макаренковской теории и практике органически связывается с дифференциацией. Это шло по линии дифференциации официального членства в коллективе и по линии его неофициальной структуры, с учетом групп в коллективе, раз-

личных по степени и характеру активности воспитанников в трудовом коллективе.

Применяемые А.С. Макаренко «игра-военизация», эмоционально-эстетические средства – выдающийся пример учета возрастных особенностей детей, их духовно-нравственного развития и воспитания чувств.

Эти черты его новаторства в их совокупности становились и остаются сегодня «камнем преткновения», объектом недоверия и критики. Отмеченное – лишь некоторые, преимущественно внешние признаки творчества А.С. Макаренко в педагогике.

Отрицая проблему дисциплины и наказания в новой педагогике, Г.Г.Ващенко, профессор Полтавского института народного образования, возбудил направление, по которому пошла дискредитация макаренковских трудов в дальнейшем. Ведущий тезис во взглядах Н.К. Крупской об отказе от наказаний стал основой ее резкого выступления против А.С. Макаренко в мае 1928 г. Первым печатным выступлением с критикой его опыта и идей стала статья Г.Г. Ващенко, в журнале «Путь просвещения» (Харьков, 1926, № 2). Это отчет о конференции работников учреждений соцвоса закрытого типа, прошедшей в Полтаве 15–16 января 1926 г., Г.Г. Ващенко был ее руководителем.

Ранее, в сентябре 1925 г. Г.Г. Ващенко (тогда руководитель кабинета социальной педагогики в Полтаве), одобряя воспитательную систему этого учреждения, называл организацию коллективной жизни воспитанников в нем «безусловно верной» [72, Ч.1; 262]. В предисловии к сборнику статей работников полтавских учреждений для правонарушителей он обращал внимание на некоторые «детали», с которыми можно спорить, соглашаясь с главным – трудовой основой системы воспитания.

В 1926 г. в центре полемики на указанной выше конференции оказалась проблема дисциплины и наказания. Г.Г. Ващенко в названной статье расценил выступление А.С. Макаренко на этой конференции и тот интерес и одобрение, которые получили его идеи среди участников конференции, как возврат к «старым методам воспитания» и «расхождение с линией соцвоса» [72, Ч.1; 184]. Он

исходил из запрета на применение наказаний в системе соцвоса, который был провозглашен в документах об образовании, действовавших как в РСФСР, так и в УССР [156; 215, 238].

Педагогические воззрения этого профессора хорошо видны по его биографии. В 1933 г. Г.Г. Ващенко уволен из Полтавского пединститута за «буржуазный национализм». Во время фашистской оккупации он по поручению спецотдела науки группы «Украина» оперативного штаба рейхсфюрера оккупационных областей А. Розенберга написал в 1942 г. книгу о педагогике и школе в СССР (издана в 1965 г. в Англии, украинский язык). По данным Г.Хиллига, Н.Оксы, В.Моргуна, в конце 1945 г., он в эмиграции, профессор педагогики в Украинском свободном университете; с 1950 г. ректор украинской богословской академии (Мюнхен). В журнале «Визвольний шлях», 1955, №№ 6, 8, 9, 10 (Лондон) его статья «Педагогическая наука в СССР. Янычар А.С. Макаренко – великий советский педагог» [72, Ч.1; 184-185].

В начале 1930-х гг. произошла существенная деформация социальной функции школы. Утвердился тип школы, ориентированной на предметное обучение, стал развиваться соответствующий ей тип педагогики – «дидактическая педагогика».

Соответственно изменилось отношение к детскому дому. Если в 1918–1920 гг. в РСФСР говорили о детских домах как об учреждениях, которые должны стать «формой нового общественного воспитания», то к 1930 г. они стали учреждениями лишь для беспризорников и сирот. Как заметила Н.К.Крупская, сами детские дома стали «какими-то беспризорными учреждениями, какими-то пасынками» в общей системе народного просвещения [127; 64]. Число воспитанников в детских домах начало сокращаться с 540 тысяч 1921-1922 гг. до 136 тысяч в 1930г. Этот факт, несомненно, говорит об успехах государства и общества в преодолении беспризорности и сиротства.

В 1930 г. на первом публичном заседании общества педагогов-марксистов при Коммунистической Академии Н.К. Крупская отметила сходство проблем народного просвещения в 1918 и 1930 гг. [там же; 3]. Подводя итоги развития

трудовой школы, она назвала формы реализации ее «трудового начала». В сельской местности общественно-полезная работа шла по двум направлениям: культурному и хозяйственному. Ее главные формы: помощь в ликвидации неграмотности, участие в пере выборах состава советов, работа по сортировке семян, пропаганда правильного кормления скота и пр.

Н.К.Крупская поставила вопрос о назревшей необходимости в организованном детском труде, в форме «детского колхоза», об «организации труда поголовно всех ребят, организации труда на колхозных основаниях». Реальных путей такой организации труда она не видела. Общественность требовала от школы организации труда детей: «пусть ребенок хоть курицу кормит, но все же что-то делает, потому что только тогда он будет себя чувствовать членом колхоза» [127; 8-9].

«Город сильно отстает» по организации общественно-полезной работы в школе, говорила Н.К. Крупская. Работает только ученический актив, основная масса школьников пассивна. В городе, развивающемся более быстрыми темпами, ярче проявилась перспектива перехода к «школе учебы», отказа от «трудовой школы». В 1918–1930 гг. в выстроенных школьных зданиях мастерские занимали 1,9% площади (преимущественно в подвалах). Для сравнения: раздевалки занимали – 5%. М.В. Крупенина утверждала, что за 12 лет развития трудовой школы не были разработаны «конкретные формы и виды труда, в которые можно вовлекать ребят», что официальная педагогика в этот период не вышла «из стадии общих разговоров» [там же; 16].

Показательно, что на данном совещании только два выступления были посвящены теме труда в школе, поднятой во вступительном выступлении Н.К.Крупской. И в своем заключительном слове она не вернулась к заявленной теме. Проблема трудовой основы школы ставилась уже как бы по инерции предыдущего периода.

В это время продолжался и становился все более актуальным разговор о профессионализации школы второй ступени. Выступая оппонентом Главсоцвоса,

руководство ВЛКСМ требовало от школы практической подготовки ее выпускников к жизни, путем замены старших классов техникумами.

Постановление ЦК ВКП (б) 1931 г. «О начальной и средней школе» осудило отказ от классно-урочной системы и предметного построения учебных программ; обучение основам наук объявлено главным звеном работы школы. В 1931–1935 гг. разрабатывались и утверждались постановления, направленные на восстановление атрибутов классно-урочной системы: оценка успеваемости и поведения, проверочные и переводные испытания, четкое расписание занятий, стабильные учебники, дисциплина и распорядок школы.

Ряд постановлений ЦК ВКП(б) и СНК СССР 1927, 1934, 1937 гг. о преподавании истории, географии, Конституции СССР способствовал закреплению в официальной педагогике идеи о главенствующей роли обучения в идейно-нравственном, патриотическом и интернациональном воспитании подрастающего поколения. Решение воспитательных задач все более относилось к сфере обучения. Так мыслилось «единство учебно-воспитательного процесса», без четкого осознания специфики обучения и воспитания. Дидактика стала главенствовать в педагогике как науке.

Не получила развития высказанная в 1931 г. на совещании педагогов-марксистов идея организации в каждом колхозе учебно-производственных бригад подростков, молодежи. Их организация предполагалась по типу бригад ученичества на предприятиях.

Начало распространения макаренковских идей и опыта во всеукраинском масштабе связано с его выступлением на Первой Всеукраинской конференции детских городков и колоний в Одессе, проведенной Главсоцвосом НКП УССР 3-5 октября 1926 г. [71, т.1; 53]. А.С. Макаренко предложил идею укрупнения воспитательных учреждений интернатного типа в виде «трудового корпуса», высказал ряд критических замечаний по основополагающим положениям теории и практики воспитания в этих учреждениях.

Исходя из поставленных целей воспитания, он высказал свои основные положения по вопросам дисциплины и наказания, выходящие за рамки официаль-

ной педагогической доктрины, сделал ряд критических замечаний в адрес теоретиков педологии, сказал о непригодности для практики разработанной ими «типологии трудного детства», о реальной практике «воспитания потребителей» [там же, т.1; 53-54].

В макаренковском письме А.М. Горькому 24 ноября 1926 г. от этой конференции говорится: «На съезде нам много аплодировали ..., но практические предложения наши вызвали у всех страх: мы оказались слишком решительными. Я предлагал организацию всеукраинской детской трудовой армии, с широким активным самоуправлением, но с горячей дисциплиной. Разумеется, из этого ничего не вышло» [там же; 217].

Инспектор НКП УССР В.М. Дюшен, (М.В.Брегель в «Педагогической поэме») в статьях об этой конференции (Путь просвещения, 1926, № 11 и Друг детей, 1926, № 8-9) отметила, что выступление А.С. Макаренко признано лучшим, но в нем содержится «целый ряд весьма спорных вопросов».

Споры вокруг идей и опыта А.С. Макаренко далее вылились в полемику в связи с организацией Трудового детского корпуса Харьковского округа (июнь 1927–февраль 1928 гг.). Этот проект, изначально получивший официальное одобрение, встретил, по словам А.С. Макаренко «бесконечное сопротивление как сверху, так и снизу...» [71, т.8; 29].

Тогда он вел эту работу одновременно с заведованием колонией им. А.М.Горького и с организацией коммуны им. Ф.Э. Дзержинского, активно участвовал в работе Харьковской окружной инспектуры народного образования, стал заведующим управлением детскими домами, колониями и домам рабочих подростков, «трудового детского корпуса». Это был важный этап его педагогической деятельности – совмещение им заведования колонией горьковцев и коммуной дзержинцев с заведованием Управлением колоний и детдомов Харьковского округа с августа-сентября 1927 г. по февраль 1928 г. В его ведение входили 18 колоний и другие учреждения интернатного типа – Трудовой детский корпус, около 10 тыс. детей.

Идея создания «трудового детского корпуса» Харьковского округа одобрялась общественностью, знакомой с результатами деятельности колонии им. А.М.Горького. Но необычайная сложность этого проекта, план коренной перестройки воспитательных учреждений на основе колонии горьковцев породили множество трудностей. Отвергались макаренковские педагогически целесообразные установки в области административно-управленческой, производственно-хозяйственной и финансовой деятельности учреждений, входящих в объединение.

Критика одновременно шла и в адрес объединения, и в адрес колонии им. А.М. Горького. В этот период было проведено несколько обследований колонии; делались и положительные, и отрицательные выводы. В октябре 1927 г. по итогам обследования сделан вывод о недопустимости переноса системы воспитания горьковской колонии в другие учреждения. Отмечались недостатки: отсутствие «сознательной дисциплины», широкой выборности самоуправления и активной клубной работы, преувеличение роли военизированной атрибутики. Все это воспринималось как несоответствие содержанию и методам, «общей линии» соцвоса.

Увольнение А.С. Макаренко с должности управляющего детскими домами, колониями, домам рабочих подростков произошло вскоре после его открытого письма в журнал «Коммунист» (опубликовано в журнале «Народное образование» в 1963 г.), в основном в связи с судом над А.И. Остапченко за применение физических мер воздействия к детям [72, Ч.1;244-249].

Споры возникли и в связи с обсуждением основных принципов работы трудовой коммуны им. Ф.Э. Дзержинского, сформулированных А.С. Макаренко в марте 1928 г. в «Докладе на заседании секции социального воспитания Украинского научно-исследовательского института педагогики» [71,т.1; 69-80]. «Расхождение с институтом» (директор А.И. Попов) вызвали вопросы: соотношение коллективов воспитанников и воспитателей, роль воспитателя и самоуправления, соотношение обучения и воспитания в данном учреждении, его статус (ФЗС или «трудовая коммуна»), разные интерпретации понятий «принуждение», «сознательность», «дисциплина».

Деятельность А.С. Макаренко в этот период стала объектом критики и со стороны Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, А.Б. Залкинда, П.Г. Бельского, которые при этом исходили из очерка Н.Ф. Остроменцкой о горьковской колонии в журнале «Учитель», №1-2, 1928 г., Москва. Результат – отстранение его от заведования колонией им. А.М. Горького (чему предшествовало его личное заявление об увольнении). Критику поддерживал видный деятель компартии Украины Н.А.Скрипник.

Во всем этом видно то, что А.С. Макаренко отстаивал социально-педагогическое направление в педагогике, категорически отрицал педологическое направление, которое фактически ограничивается изучением ребенка, его природно-наследственных свойств и условий окружающей его среды. Принцип гуманизма в педологии предстает как пассивное следование за природой ребенка, лишь как содействие его «свободному проявлению», «саморазвитию», чему целенаправленное воспитание мешает.

В истории отечественной педагогики *конец 1920-х–начало 1930-х гг.* определяется как время «теоретического оформления педагогики» [129; 235], которое *сопровождалось дискуссиями, в частности, и вокруг трудов и опыта А.С. Макаренко*. Формирование официальной педагогики происходило в ходе и в результате дискуссии. В ней противостояли два основных теоретических направления, основными представителями которых стали А.Г. Калашников и В.Н. Шульгин.

Педагогическая дискуссия шла в условиях коренных общественно-политических изменений в стране. Как отмечала Г.С. Салько (затем жена А.С.Макаренко), 1927 г. на Украине был годом обострения политической борьбы, украинизации, дифференциации сил и направлений в педагогической теории, развития педологии. С апреля 1926 г. в стране действовал «строжайший режим экономии», что стало одной из причин катастрофически тяжелого положения учреждений образования. Осенью 1926 г. Л.Д. Троцким, Г.Е. Зиновьевым и Л.Б. Каменевым инициирована и возглавлена общественно-политическая дискуссия; в октябре 1927 г. прошла общепартийная дискуссия по тезисам, определяющим содержание XV съезда ВКП(б).

Конец 1920-х гг. в отечественной официальной педагогике явился периодом утверждения педологии. Психологические отделения в вузах преобразовываются в педологические. В 1927–1928 гг. педология начала претендовать на роль единственной марксистской «науки о детях», поглощая педагогику, психологию, физиологию и анатомию детского возраста. Руководство Наркомпроса, деятели партии поддержали педологию, созданием в 1928 г. специальной комиссии по планированию педологических исследований, изданием журнала «Педология».

Два направления педологии: биогенетическое (П.П. Блонский) и социогенетическое (А.Б. Залкинд), разрабатывали социально-биологическую концепцию, по существу не выходя за рамки природных сил ребенка и обусловленности его развития жизненными обстоятельствами. Роль наследственности и среды исследовалась при умалении или полном игнорировании воспитания и обучения как целенаправленных, активных факторов развития.

Педагогике отводилась второстепенная роль, она сводилась лишь к разработке педагогических методов и средств, соответствующих различным группам детей, которые выделялись в ходе педологических тестовых обследований, изучения возрастных и индивидуальных особенностей детей и условий их жизни.

В первой педагогической энциклопедии СССР 1927–1929 гг. закреплены позиции педологии: отрицание социально-активной функции воспитания. А.Г.Калашников и А.П. Пинкевич в своих работах, отстаивая идею обусловленности деятельности школы современными задачами, отрицали ее активнотворческую социальную функцию, возможность опережения школой жизненной реальности.

С критикой их позиции выступил И.Ф. Свядковский. Он доказывал, что педагогика не должна основываться на биологии ребенка. В работе «В поисках марксистской методологии в педагогике» (1930) В.А. Струминский назвал точку зрения А.Г. Калашникова реакционной по отношению к позиции А.В. Луначарского, основанной на идее о «стимулирующей общественную работу» функции школы. Он определил суть дискуссии конца 1920-х гг. выяснением «вопроса о качестве предмета педагогики» [132; 217-218]. В 1931 г. Е.Н. Медынский в книге

«Воспитание и классовая борьба» рассматривает воспитание как орудие и форму классовой борьбы.

Макаренковский педагогический гуманизм в полной мере реализует потребность растущего человека в целенаправленном воспитании. Это педагогика, «созидающая личность», развивающая ее «созидательный творческий актив», «практически целесообразная» и «ответственная», «активная, целеустремленная, политическая наука» [71, т. 3; 390.Т. 4; 51, 126 и др.]. А.С.Макаренко выступает против недооценки проблемы целей воспитания, свойственной теории «свободного воспитания». У него объектом педагогического мышления и действия является не ребенок сам по себе, а процесс его становления как личности, «педагогический факт (явление)», т.е. успешное педагогическое действие, соответствующее закономерностям педагогического процесса. А.С. Макаренко доказал, что условием успешности воспитания является возможность получения полного среднего образования. В его учебно-образовательном производственно-хозяйственном самоуправляемом учреждении решались задачи и подготовки в вуз, и производственно-хозяйственного воспитания, и начального профессионального образования.

Современные макаренковедческие исследования (М.В. Богуславский, С.И.Аксенов) показывают, что в начале 1930-х гг. макаренковское творчество вступило в противоречие с общим направлением развития школы. Произошел отказ от идей «социального воспитания», трудовой основы воспитания и обучения, школа пошла по пути «школы учебы», дидактической педагогики. Создавались общеобразовательные школы привилегированного типа, вне условий производства, готовящие к поступлению в вуз и школы, где осуществлялась профессиональная подготовка квалифицированных рабочих, не имеющих общего среднего образования (профшкола, фабзауч, ФЗС, ШКМ, в дальнейшем ремесленные училища, ПТУ). Критика А.С. Макаренко с позиций противоречия его идей «Постановлениям ЦК партии о школе, общей линии коммунистического воспитания и политической жизни» [72,Ч.1; 287], по сути, является обоснованной, но опасной для А.С. Макаренко.

Все его творчество – это практическая проверка, теоретическая и организационно-методическая разработка официально действующей во всей системе образования страны в 1920-х гг. концепции «социального воспитания», «соцвоса». А.С.Макаренко подошел к ней не догматически, всесторонне осмысливая ее в контексте своей опытной работы, педагогической истории и современной ему практики осуществления идей соцвоса. В результате в конце 1920-х гг. он пришел к «ревизии», критике общепринятой реализации этих идей в теоретических разработках и массовом педагогическом опыте.

В своей творческой деятельности А.С. Макаренко искал и находил соответствующие доктрине соцвоса организационно-методические и технологические решения, развивал и обогащал ее содержание, целевые установки и средства, выдвигал и обосновывал новые проблемы. Таким образом, он выходил далеко за рамки работы с несовершеннолетними правонарушителями и беспризорными детьми, закладывая основы новой социальной педагогики для «нормального детства».

1.2.3. Реализация педагогических взглядов А.С. Макаренко в его художественно-литературных трудах, публицистической и общественной деятельности во второй половине 1930-х гг. В конце февраля – начале марта 1935 г. А.С.Макаренко был приглашен на работу в Наркомпрос УССР. С июля 1935 г. (официально с 1 августа) А.С. Макаренко – помощник начальника отдела трудовых колоний (ОТК) для несовершеннолетних НКВД УССР (начальник отделения учебно-воспитательной работы); с сентября 1936 г. – старший инспектор-консультант этого отдела; с октября 1936 г. – временно исполняющий обязанности начальника Киевской трудовой колонии НКВД УССР № 5 в Броварах (под Киевом), до февраля 1937 г. (официально до середины марта).

В его распоряжении первоначально было 12 трудколоний, 19 приемников-распределителей и «реформаториев» для несовершеннолетних. Коммуны им. Ф.Э. Дзержинского в Харькове и им. В.А. Балицкого под Прилуками в ведение ОТК официально не входили. ОТК подчинялись и учреждения лишения свободы для взрослых, осужденных на срок до 3-х лет.

Имея в виду более или менее длительную работу А.С. Макаренко в 1935–1936 гг. в некоторых подотчетных ему колониях, которые он не только инспектировал и консультировал, но и практически поднимал на новый уровень педагогической работы. По уточненным данным А.А. Фролова, А.С.Макаренко был руководителем в пяти колониях НКВД УССР.

А.С. Макаренко всегда имел активную социальную позицию, был включен в общественную работу. В июне 1934 г. он принят в Союз советских писателей. С июня 1935 г. – член Дзержинского районного Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов г. Харькова. В мае 1937 г. избран в правление московского Дома советских писателей; в ноябре – в бюро секции прозаиков Союза советских писателей. С апреля 1938 г. – заместитель главного редактора журнала «Октябрь», литературный консультант. В октябре – председатель комиссии в помощь писателям (по Иркутску). В феврале 1939 г. введен в состав редакционного совета издательства «Советский писатель».

Во второй половине 1930-х гг. восприятие его литературно-педагогических трудов не было однозначным. При большом положительном отклике читателей появились и отрицательные рецензии на его «Книгу для родителей», «Флаги на башнях» и другие работы [363].

К сентябрю 1938 г. А.С. Макаренко получил несколько сот писем-откликов и пожеланий читателей его «Книги для родителей». Опубликовано несколько рецензий на нее, в основном положительных. Резко отрицательную оценку дал в 1938 г. журнал «Советская педагогика», № 3, (главный редактор в это время Н.К.Гончаров) в статье Н.П. Стороженко «Вредные советы родителям о воспитании детей». Автор обвинил А.С.Макаренко в «извращении понимания социальных процессов», «дискредитации педагогики и педагогов», в «отрыве семейного воспитания от школьного», в «антимарксистских и антинаучных взглядах», в отступлении от партийно-государственных постановлений о школе, от требования партии «восстановить педагогику в своих правах» [404].

Э.И. Моносзон, по сведениям В.В. Кумарина, был на год исключен из коммунистической партии за то, что в 1938 г. организовал в Наркомпросе лекции А.С. Макаренко [256; 125].

Критика макаренковских взглядов на воспитание и его социально-педагогического опыта развернулась с особой остротой в 1926–1928 гг. Его обвиняли в преувеличении воспитательной роли труда, в «авторитарности» и использовании «атрибутов старой школы». Затем в 1930–1933 гг. были полемические выступления: А.С. Макаренко критиковали за «либерализм» как последователя «свободного воспитания». В целом макаренковскую теорию и практику воспитания его противники рассматривали как «муштру», отступление от основ советской педагогики и школы, а в 1930–1935 гг. как отступление от постановлений ЦК ВКП (б) о школе начала 1930-х гг. [475].

Осмысливая свою работу в науке о воспитании, он летом 1936 г. писал, что его борьба в педагогике была особенно острой, потому что в ней «наиболее ярко звучали противоречия между социально-педагогической и педологической точками зрения» [71, т.4; 15]. Эти противоречия крайне обострились в 1927-1928 гг., что и привело к увольнению его из колонии им. М.Горького. Глубинный смысл его «Педагогической поэмы» – «борьба с педологией и педологическим уклоном в педагогике» [там же; 38].

Но начало этому положено в 1922 г., когда А.С. Макаренко со всей категоричностью сказал: объектом исследования в педагогике является не ребенок, а «педагогический факт (явление)» [71, т.1; 10], т.е. процесс «созидания личности», взаимодействие в педагогическом процессе его целей, средств и результатов.

Главный порок педологии, по мнению А.С. Макаренко, – «система логики», методология, фактически отвергающая целенаправленное воспитание; развитие личности представляется как результат влияния лишь наследственности и среды [71, т.7; 28-29]: «педология затягивает и сейчас много умов, когда формально педология не существует» [там же; 28]. Он отрицал педологию, хотя, несомненно, был вполне согласен с необходимостью создания всеобъемлющей «науки о дет-

стве» и признавал роль тщательного изучения и учета в воспитании возрастных и индивидуальных особенностей детей.

В выступлении в Московском областном педагогическом институте 27 октября 1936 г. П.Н. Шимбирев вступил в полемику с А.С. Макаренко, согласившись в вопросах оценки педологии: «изучать ученика надо в процессе обучения и воспитания, а не путем анкет». П.Н. Шимбирев признав, что А.С.Макаренко «займет почетное место в советской художественной литературе и педагогике», критиковал его за то, что он «незаслуженно ограничивает наследие буржуазной педагогики», выступает за строительство новой педагогики «отдельно от педагогики обучения» и делает вывод, заключение о том, что его методы устарели, что «сейчас уже нельзя применять методы, которые он применял в 20-м году» [72, Ч.5].

Попытки целостного научного обобщения собственного опыта А.С.Макаренко предпринимал с 1922 г., обозначив тогда главные проблемы педагогики [71, т.1; 10]. В начале 1935 г. А.С.Макаренко искал возможность полностью заняться только научной работой. В течение двух лет он хотел написать «капитальный труд» о воспитании, «с книгами в руках, просмотрев все высказывания старого опыта, истории, художественной литературы», изложить накопившиеся «за 30 лет (т.е. учитывая и дореволюционный опыт) мысли, наблюдения, предчувствия, анализы, синтезы» [там же; 264]. О «большой серьезной книге» о воспитании он говорил в октябре 1938 г., за 5 месяцев до кончины. Этот жизненный замысел научно-педагогического труда не был реализован в полной мере. Вероятно, отсутствие такой работы, в привычной и традиционной академической форме прямо выражающей педагогические идеи, и затрудняло его признание в педагогическом сообществе.

На статьи А.С. Макаренко в газете «Правда» в 1938-1939 гг. «Воспитание в школе», «Воспитание характера в школе» педагоги не откликнулись. Две важнейшие награды, которые он получил, – это золотые часы, от коллегии ГПУ УССР «За энергичную и преданную работу в детской трудовой коммуне им. Ф.Э.Дзержинского» в 1932 г. и орден Трудового Красного Знамени «за выдающи-

еся успехи и достижения в развитии советской художественной литературы» (Указ Президиума Верховного Совета СССР, 1 февраля 1939 г.) [16;15]. Его похороны в 1939 г. организованы Союзом советских писателей, «Учительская газета» перепечатала некролог «Памяти А.С. Макаренко» из «Литературной газеты», составленный от имени Президиума этой литературной общественной организации.

Социально-педагогические воззрения и опыт А.С. Макаренко – сложнейшая, многоаспектная и многоуровневая система, которая динамично развивалась под влиянием комплекса факторов и условий. Целостное восприятие этой системы, в ее развитии, и ее теоретическая разработка, изучение опыта ее освоения и практического применения в новых условиях – задача, которая стоит перед исследователями с 1939 г., решать ее предстоит еще не одному поколению педагогов, специалистов различных областей социально-гуманитарного знания.

Макаренковское творчество формировалось в условиях, благоприятствующих вариативности, свободному проявлению педагогической инициативы, поиска и использования новых эффективных форм и средств. Изменение социально-педагогической ситуации, постепенное завершение процесса формирования педагогической науки в стране и массовой практики, противопоставило эффективный опыт А.С. Макаренко укрепившейся официальной линии в педагогике. Его активная и принципиальная социальная, гражданская, педагогическая позиция, его педагогические убеждения и «педагогическая вера» способствовали активным дискуссиям вокруг его идей и опыты, нарастанию критики в его адрес.

1.3. Состав и структура педагогического наследия А.С.Макаренко

Осмысление процесса освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко требует первоначального определения степени опубликованности этого наследия и разработанности источниковой базы исследований, динамики ее изменения во времени. Состав педагогического наследия как источниковая база его исследований формируется в результате длительного и разнонаправленного процесса его освоения.

1.3.1. Подходы к классификации и типологизации наследия А.С. Макаренко

начали складываться сразу после его смерти. Определение сущности наследия А.С. Макаренко, концептуализация и типологизация – процесс последовательный и длительный. Он идет с 1939 г. в контексте освоения и разработки этого наследия педагогами, психологами, литературоведами, философами, экономистами. Сложившееся разнообразие исходных позиций для рассмотрения макаренковского наследия становится, с одной стороны, одним из факторов вариативности его трактовки, а с другой стороны, способствует комплексности и всесторонности его осмысления на современном этапе и в дальнейшем. Значимым для процесса освоения и разработки его наследия в педагогике является тот факт, что изначально, уже в ходе дискуссий 1940 г. и 1950–1951 гг., наследие А.С. Макаренко в целом определено как «педагогическое наследие». Этому факту мы придаем большое значение в связи с теми достаточно негативными тенденциями в отношении к А.С. Макаренко как к педагогу, которые складывались в последние годы его жизни, когда литература и публицистика стала его прямым социально-педагогическим средством, главным оружием в его борьбе за его педагогические принципы и педагогическую веру.

При этом формируется и развивается установка на рассмотрение ценности для литературы наследия А.С. Макаренко. В исследованиях, направленных на осмысление его трудов, макаренковское наследие описывается как «литературное» (Н.А. Морозова, 1957 г.) и как «литературно-педагогическое» (Н. Сундуков, 1957 г.; Н.А. Морозова, 1961 г.), объединяющее его «литературное творчество» и «научно-теоретическое наследие».

К концу 1960-х гг. мы видим значительное изменение в подходах к наследию А.С. Макаренко со стороны педагогов, которое среди прочего отражается и в используемой терминологии. В 1967 г. в «Общих основах педагогики» [351] Ф.Ф.Королев и В.Е. Гмурман определяют макаренковское наследие как «научное наследие» в педагогике. В 1969 г. В.Е. Гмурман показывает, что А.С. Макаренко разрабатывал «педагогику, противопоставленную культу педагога-одиночки», творил «педагогику борьбы и гармонии» [168; 8, 10]. Показано, что работы

А.С.Макаренко шире рамок педагогических книг, ограниченных теоретическими рассуждениями или описанием опыта, в них «анализируются широкие социологические, психологические, этические, педагогические проблемы и вместе с тем ... излагается методика и техника воспитания» [там же; 15-16].

В 1978 г. Л.Ю. Гордин представляет наследие А.С. Макаренко как «классика советской педагогики» [13; 3], показывает влияние его идей на развитие педагогической теории и практики в СССР и других странах и проблемы «творческого применения» его идей.

В 1988 г. А.А. Фролов рассматривает наследие А.С. Макаренко как «культурное достояние». Его педагогическую систему он характеризует свойствами: «целостность» ее внутреннего строения и внешних связей, во взаимоотношении и единстве с педагогикой и ее историей, и «открытость» - «способность вбирать в себя атмосферу сегодняшнего и завтрашнего дня педагогики и школы». Выделены ее идейно-нравственная, хозяйственно-трудовая и организационно-управленческая основы [111; 17-18]. В 1990 г. В.И. Малинин описывает макаренковское наследие как «наследие Мастера, соединившего в одном лице педагога, писателя, философа-моралиста» [320; 93]. Позднее в 2006 г. А.А. Фролов определяет макаренковское наследие как «социально-педагогическое».

В рамках данного исследования мы используем понятие «педагогическое наследие», ориентируясь на доказанную современными исследованиями подчиненность всех видов деятельности А.С.Макаренко его педагогическим убеждениям. При таком подходе данное понятие включает в себя весь комплекс значений, наработанный исследователями этого наследия с 1939 г.

Таким образом, типологизируя наследие А.С. Макаренко как педагогическое, мы вкладываем в это понятие весь комплекс смыслов, выработанный макаренковедами до 2013 г. Всё многообразие видов его деятельности, отраженное в авторских и неавторских материалах: воспитание, обучение, изучение воспитанников, теоретическое осмысление и рефлексия деятельности, управление учреждением, организация уклада жизни учреждения, формирование системы морально-нравственных ценностей, инспекторская и проектировочная деятельность,

деятельность как писателя, критика и публициста, общественная деятельность и другие, оставшиеся за рамками данного перечисления, - подчинены социально-педагогическим целям. Такое понимание позволяет определить наследие А.С.Макаренко в наиболее общем и полном плане как педагогическое.

Это обосновывается тем, что сохраняясь в ценностно-целевом и в содержательном планах, деятельность А.С Макаренко изменялась в ее формах и видах, менялся масштаб и способ реализации и продвижения его идей, направленных в конечном итоге на совершенствование жизни отдельного человека, микросоциума и всего общества: от жизни отдельного воспитанника, коллектива учреждения, ближайшего окружения до жизни республики и всей страны.

Мы отказываемся от того узкого понимания педагогического наследия А.С.Макаренко, которое ставило под сомнение целесообразность включать в его состав «Педагогическую поэму» и другие художественные произведения, отрывало его теоретическую работу от практической.

1.3.2. Характеристика состава наследия А.С. Макаренко. Комплексность методов и форм познания и преобразования мира, которые использовал А.С. Макаренко в своем педагогическом, литературном и публицистическом творчестве, при специфике каждого из них в общей единой социально-педагогической направленности всех видов деятельности А.С. Макаренко отразилась в поисках исследователей подходов к структурированию состава наследия А.С. Макаренко.

Работа над собраниями сочинений А.С. Макаренко (1951-1952, 1957-1958, 1983-1986, 2007-2014 гг.) предполагает постановку и решение составителями и редакторами проблемы состава педагогического наследия. Дискуссионным в макаренковедении долгое время оставался статус художественных и публицистических произведений А.С. Макаренко в его педагогическом наследии. Первые издания его трудов 1950-х гг. дифференцировали педагогическое и художественное творчество. Последнее рассматривалось как отражение педагогических взглядов. Повесть «Честь», не имеющая явной педагогической проблематики, долгое время не включалась в собрания сочинений (до 1983 г.).

До 1980-х гг. материалы опытно-практической деятельности А.С. Макаренко не считались ценными для его наследия. Их включение в собрание сочинений проходило с большим трудом. Продолжая тенденцию восьмитомного собрания сочинений А.С. Макаренко (1983–1986 гг.), новое собрание сочинений (2007-2015гг.) включает в наследие материалы опытно-практической педагогической деятельности, например, приказы по его колонии и коммуне [148; 49-57].

Постоянно расширяющаяся источниковая база исследований наследия А.С.Макаренко и изменение понимания его роли и значимости от успешного практика-одиночки до социального педагога-мыслителя отражается в постоянном процессе освоения его наследия за счет включения новых материалов в состав исследования как объект исследования. Следующим шагом в расширении состава наследия стало включение в его состав неавторских материалов. Так, неотъемлемой частью макаренковского наследия в новом издании его сочинений в виде учебной книги [72] считаются неавторские материалы его деятельности и деятельности его учреждений – протоколы заседаний совета командиров, материалы стенгазет его учреждений и др.

И.А. Каиров (1974 г.) говорит об отражении педагогических взглядов А.С.Макаренко в «художественном творчестве», в котором он выделяет художественные произведения («Педагогическая поэма», «Марш 30-го года», «Флаги на башнях»), художественно-теоретические («Книга для родителей»), публицистические статьи («Воля, мужество и целеустремлённость», «О коммунистической этике», «Коммунистическое воспитание и поведение» и другие) [20].

В состав наследия, источниковую базу исследований, включается и «огромный массив творческих материалов и практического опыта», накопленный под влиянием этого педагога в нашей стране и многих странах мира [148;58].

В 2007 г. в наследии А.С.Макаренко и источниковой базе его освоения А.А.Фролов и Е.Ю. Илалтдинова [119; 275-279] выделяют пять частей, объединенных в две большие группы – литературные произведения и материалы педагогической практики. Это, во-первых, изданные при жизни и после смерти А.С. Макаренко педагогические статьи, тематические разработки, доклады, проекты, вы-

ступления, лекции и пр.; во-вторых, художественно-педагогические произведения, изданные при жизни и после смерти; в-третьих, рабочие и дневниковые записи, конспекты, записные книжки, в-четвертых, авторские материалы его педагогической практики и, в-пятых, неавторские материалы педагогической практики А.С.Макаренко, к которым отнесены документы деятельности его учреждений.

Задачи данного исследования предполагают выделение в педагогическом наследии А.С. Макаренко двух компонентов, по степени доступности его трудов педагогической общественности на начало процесса освоения педагогического наследия: опубликованные при жизни и после смерти. Прижизненных собственно педагогических публикаций А.С. Макаренко немного: 1 - в центральной педагогической печати и 4 - в педагогической печати УССР. Основные его собственно педагогические труды, включая и незавершенные, более 40, – это тематические разработки, доклады, проекты, выступления, лекции, статьи (связанные и с его художественно-педагогическими и публицистическими произведениями) – опубликованы посмертно.

В рамках нашего исследования представляется целесообразным считать основными составляющими макаренковского педагогического наследия три части, соответствующие трем основным видам деятельности А.С. Макаренко: как педагога-практика, мыслителя и писателя. Продукт каждого из этих трех видов его деятельности характеризуется существенными особенностями, связанными с различными способами освоения и отражения действительности: эмпирическим, рационально-научным и ассоциативно-образным.

Таким образом, в структуре состава наследия А.С. Макаренко выделяем три основные части:

- 1) материалы педагогической практики;
- 2) педагогические труды;
- 3) художественно-педагогические произведения.

Данное подразделение носит условный характер, в его основе - комплексность, сложность, интегрированность и целостность этого наследия.

Первая часть педагогического наследия А.С. Макаренко – его собственно педагогические произведения. Среди них *статьи, изданные при жизни*: Колония им. М. Горького, Опыт образовательной работы Полтавской трудовой колонии им. М. Горького (1923 г.); Через труд и самоорганизацию – к новой жизни; Очерк работы Полтавской колонии им. Горького (1925 г.); Педагогижимают плечами; Перевернутые страницы; Конституция страны ФЭД (1932 г.); Коммуна им. Ф.Э.Дзержинского (1932, 1933 гг.); Прекрасный памятник (1936 г.); статьи об А.М.Горьком (1936 г.); Цель воспитания; Детство и литература (1937 г.); Проблемы воспитания в советской школе; Воспитание характера в школе; Разговор с читателем; Воспитательное значение детской литературы (1938 г.).

Отдельное педагогическое издание одно: «Методика организации воспитательного процесса». Под названием «Временные методические указания по организации воспитательного процесса в трудовых колониях для несовершеннолетних» эта книга в марте 1936 г. разослана отделом трудовых колоний для несовершеннолетних НКВД УССР с предложением присылать соображения о данном материале. А.С. Макаренко с июля 1935 г. работал там помощником начальника отдела. Затем в связи с арестом начальника отдела Л.С. Ахматова все экземпляры «Временных методических указаний» 23 августа 1936 г. отозваны в отдел [14; 70-72, 131, 134].

В 1929 г. А.С. Макаренко и Н.Э. Фере написали большой *очерк* «На гигантском фронте», который вышел в отдельном издании на украинском языке, в Харькове, в 1930 г. (авторы указаны: Н.Ф. и А.М.). Практика крупного механизированного зерносовхоза «Гигант» Ростовской области, широко использующего американскую технику и специалистов (где в конце 1920-х гг. работал Н.Э. Фере) заинтересовала А.С. Макаренко сравнением советских и американских форм, методов хозяйствования и организации научной работы в ее связи с практикой. В этом опыте он видел то, что может быть полезным в организации и научно-педагогической деятельности, своей опытной работы в трудовой сельскохозяйственной колонии им. М. Горького.

А.С. Макаренко принял участие в *издании*: Салько Г.С. Беспризорность и борьба с ней (Харьков, 1931 г., украинский язык, автор – Галина Стахивевна Салько, затем жена А.С. Макаренко). А.А. Фролов [148; 32] доказывает, что части этой работы, текст о колонии им. М. Горького написаны им или с его участием.

Наиболее значительные *педагогические работы* А.С. Макаренко 1938–1939 гг., изданные после его кончины (в том числе и незавершенные): О некоторых проблемах теории и практики воспитания; Опыт методики работы детской трудовой колонии; Лекции о воспитании детей (в семье, радиолекции); Проблемы школьного советского воспитания (четыре лекции в Наркомпросе РСФСР); О коммунистической этике; Воля, мужество, целеустремленность.

Принципиальные обобщения сделаны в *выступлениях* А.С. Макаренко 1938-1939 гг. на педагогические темы: Семья и воспитание детей; Некоторые выводы из моего педагогического опыта; О моем опыте [71, т.8; 179-187]; Доклад в педагогическом училище; Воспитание в семье и школе; Коммунистическое воспитание и поведение; Мои педагогические воззрения; Из опыта работы.

В связи с обсуждением его художественно-педагогических произведений А.С. Макаренко излагал свои взгляды на воспитание и педагогику в выступлениях 1936-1938 гг.: Выступление на заводе «Шарикоподшипник»; Разговор о воспитании; Художественная литература о воспитании детей; О «Книге для родителей»; Беседа с начинающими писателями; О повести «Флаги на башнях».

Материалы А.С. Макаренко 1938–1939 гг. в защиту своих позиций в литературе и педагогике имеют важное значение для понимания существа его педагогического творчества: Против шаблона; О книге «Честь»; Ответ товарищу Бойму; Открытое письмо товарищу Ф. Левину.

Многие работы А.С. Макаренко малоизвестны, т.к. выявлены лишь в 1970-х-начале 1980-х гг. Большинство из них вошло в восьмитомное издание произведений А.С.Макаренко 1983–1986 гг., увеличивая его объем по сравнению с вышедшим в 1950–1952 и в 1957–1958 гг. сеमितомным изданием примерно на 20 печатных листов. Значимым дополнением к этому служат некоторые публикации в серии «Неизвестный Макаренко» (сост. С.С.Невская, М., 1993–1999), издание пе-

реписки А.С. Макаренко с женой, в двух томах [138] и в серии Опускула макаренкиана (сост. Г. Хиллиг, №№ 18-25. – Марбург, 1996–2003, немецкий и русский языки), издание стенограмм его выступлений (сост. Г. Хиллиг, Елец, 2012).

Важные аспекты педагогических воззрений А.С. Макаренко отражены в его *проектах* развития своего опыта: Письмо к А.П. Сугак 24 марта 1923 г. (о реорганизации школы в Крюкове); В Главсоцвос НКП УССР (1925 г., проект «крупного воспитательного предприятия», основанного на «экономном и точном расходовании личных и материальных сил в условиях крупного производства и сложного коммунального быта» – т. 1, с.41); Письмо Г.С. Салько 14 октября 1928 г. (о лесной школе); Объяснительная записка к проекту (1934 г., направлена в Совнарком УССР, проект «федеративного союза» колоний для беспризорных детей и несовершеннолетних правонарушителей «на базе участия в одном производственном, бытовом и культурном комбинате», 12 тыс. детей; воспитание вне производства, в отрыве от жизни – это воспитание «в искусственно созданных несоветских условиях» [71, т. 1;209]); Некоторые соображения о школе и наших детях (1935 г., меры по перестройке «фундамента» массовой школы); О лесной школе (1936 г., второй вариант); Рецензия на повесть Г.А. Медынского «Бубенчики» (1939 г., критика массовой школы, некоторые предложения).

Ключевые моменты становления и развития педагогической системы и творческого метода А.С.Макаренко содержатся в других, не публиковавшихся при его жизни материалах: Тезисы содоклада на Всеукраинском совещании комиссий по делам несовершеннолетних правонарушителей (1924 г.); В Инспектуру охраны детства НКП УССР (1924 г., отзыв о проекте «Устава трудовой сельскохозяйственной колонии»); Тезисы доклада «Организация воспитания трудного детства» (1926 г.); Доклад на заседании секции социального воспитания Украинского НИИ педагогики (1928 г.); Письмо заведующему Главным управлением социального воспитания НКП УССР (1928 г.); Рецензия на «Руководство для комиссии по делам несовершеннолетних» (1929 г.).

Свои социально-педагогические принципы он объяснял и отстаивал в многочисленной *официальной переписке*. В этом отношении особо выделяются мате-

риалы 1922–1928 гг.: Заявление в Центральный институт организаторов народного просвещения; Инспектору учреждений дефективного детства Харьковской области; два Доклада о состоянии Полтавской трудовой колонии им. М. Горького; Письмо заведующему Главным управлением социального воспитания НКП УССР; Письмо в редакцию газеты «Коммунист»; Операционный план педагогической работы трудовой коммуны им. Ф.Э.Дзержинского; «Конституция» коммуны им. Ф.Э. Дзержинского; Сокращение расходов.

Сюда относятся материалы 1930–1938 гг.: Докладная записка члену правления коммуны им. Ф.Э. Дзержинского; Замечания к акту обследования коммуны им. Ф.Э. Дзержинского; Председателю Государственного политического управления УССР; Ответственному редактору «Комсомольской правды».

Деловые письма А.С. Макаренко существенно отличаются от обычной официальной переписки по различным вопросам жизни и деятельности педагогического учреждения. Особая ценность этих материалов состоит в том, что они теоретически объясняют многие аспекты целесообразного построения его «школы жизни, труда, воспитания», дают конкретные примеры практической реализации и технологического оснащения его жизненно-ориентированной, социально-воспитательной педагогики.

Составителям и редакции Педагогических сочинений А.С.Макаренко в восьми томах удалось ввести его деловые письма в ранг работ, имеющих непосредственное отношение к педагогике как науке, сломить устоявшуюся традицию рассматривать педагогику лишь как теорию, которая сама по себе определяет педагогическую практику. Сделана решительная попытка вывести решение конкретных педагогических проблем из сферы индивидуальной творческой деятельности педагога-практика в сферу педагогики как науки.

Важные соображения о своей педагогической работе, о советской педагогике и школе А.С.Макаренко высказывал *в переписке* с товарищами и близкими людьми, читателями, бывшими своими воспитанниками, работниками редакций и издательств [71, тт. 1,4,8]. Существенные аспекты его творчества в педагогике

раскрываются в доверительной переписке с А.М. Горьким (1925–1935 гг., т. 1) и с Г.С. Макаренко.

Есть немало *рабочих записей* А.С. Макаренко, в которых он разрабатывал те или иные педагогические идеи и решения. Из них к 1925–1937 гг. относятся: К вопросу об организации кабинета научной педагогики; Кое-что о самоуправлении; Вроде методического плана клубной работы; Характеристики выпускников; О школьном комбинате коммуны им. Ф.Э. Дзержинского; Обращение к коммунарам-выпускникам; Запись на Всероссийском совещании по педагогическим наукам.

Есть немало *записей слушателей* о выступлениях А.С. Макаренко, а также корреспонденций о них в периодической печати.

Органическую часть его наследия составляют сохранившиеся *дневниковые записи, записные книжки* 1929–1939 гг. (в объеме примерно 20 печатных листов), отражающие его жизненные и педагогические впечатления и мысли. Данный материал еще малоизвестен, частично использован в некоторых макаренковедческих публикациях [541].

Вторая часть наследия А.С. Макаренко и важный элемент источниковой базы – это *продукты его деятельности как педагога-писателя, его художественно-педагогические произведения*. Редакционная коллегия собрания сочинений А.С. Макаренко (1957-1958 гг.) определяет его деятельность во второй половине 1930-х гг. как деятельность «писателя-профессионала». Рассмотрение им политических, этических тем в публицистике не раскрывается в их социально-педагогической ценности, хотя и обозначена связь педагогики с жизнью как «непременное условие» педагогического творчества.

При жизни изданы художественно-педагогические произведения: Марш 30 года; Мажор; Педагогическая поэма; Книга для родителей; Честь; Флаги на башнях.

При жизни А.С. Макаренко его «*Педагогическая поэма*» (1-я часть произведения) была опубликована в переводе на английский язык (Лондон, 1936 г.), голландский (Амстердам, 1938 г.) и французский (Париж, 1939 г.) под названием

«Дорога в жизнь» (по аналогии с созданным в 1931 г. первым советским звуковым художественным фильмом «Путевка в жизнь», который с большим успехом демонстрировался в разных странах). Книга воспринималась прежде всего как художественное произведение, она вызвала оживленные отклики, заинтересованные рецензии, стала главным и наиболее известным произведением А.С. Макаренко, определившим разработку и интерпретацию его наследия.

В «Педагогической поэме» ключевое положение заняли идущие от А.М. Горького «любовь к человеку – «мудрому строителю жизни»», вера «в победу человека и полное человеческое достоинство, полноценность человеческой культуры», утверждение «ценности человека» в его социально-творческой сущности [71, т.4; 19-20].

В рассказе «Глупый день», написанном в 1914 г. (или в 1915 г., в начале учебы в учительском институте), прототипом главного героя стала Елизавета Федоровна Григорович, тогда близкий друг А.С. Макаренко, его первая помощница в колонии им. М. Горького. Рассказ автобиографичен, отражает социальную атмосферу предреволюционной России. Посланный А.М. Горькому, рассказ им был отклонен [там же, т. 4; 12], [там же, т. 7; 177].

В конце 1930 г. А.С. Макаренко завершил документальную книгу-очерк «Марш 30 года». В ней изображаются реальные события жизни трудовой коммуны им. Ф.Э. Дзержинского (конец 1927 г. – конец 1930 г.), с сохранением подлинных фамилий, точными данными о времени происходящего.

Книга была направлена в ГХИЛ; с согласия автора редакция сократила ее, исключив полемический материал, который, по её мнению, содержит «слишком широкие обобщения социального воспитания» [541]. В ноябре 1931 г. А.М. Горький содействовал опубликованию этого произведения [71, т. 2; 500]. Редактор издания – Ю.Б. Лукин. Книга вышла в Москве в 1932 г. Это стало для А.С. Макаренко важным событием. Поверив в свою писательскую судьбу, он подошел к созданию «Педагогической поэмы» как художественного произведения.

На «Марш 30 года», лишенный полемического содержания, появилась лишь одна рецензия (Л. Гессен, журнал «Художественная литература», 1933, № 4), где

было указано на «ряд неясных мест и весьма спорных положений», на отсутствие внимания к учебной работе в школе, к соединению труда с обучением, что было тогда главным в педагогике.

Весной 1932 г. А.С. Макаренко написал как бы продолжение «Марша 30 года» – документальную книгу-очерк «ФД-1». Она была направлена им в ГИХЛ осенью 1932 г., оттуда передана в издательство «Молодая гвардия». При жизни автора не опубликована. Некоторые фрагменты текста вошли в повесть «Флаги на башнях». В «ФД-1» А.С. Макаренко стремился к научному изложению своей позиции в педагогике, в дискуссионном плане высказывается по проблемам соотношения социального и биологического, сознания и поведения в процессе воспитания и развития личности.

Повесть «*Флаги на башнях*» А.С. Макаренко писал по договору с Детгизом (для старшего школьного возраста), но там публикация не состоялась из-за принципиальных разногласий по проблеме «коллектив–личность». Произведение опубликовано в «Красной нови», 1938, №№ 6,7,8. В связи с развернувшейся вокруг него полемикой А.С. Макаренко в последние дни своей жизни написал еще одну главу повести – «Не может быть!», в ответ на главный аргумент критиков – «не может быть». Она включена в отдельное издание произведения, которое вышло летом 1939 г. Повесть рассказывает о высокоорганизованном воспитательном коллективе, где дети «прежде всего граждане», трудящиеся, вместе со всей страной строящие новую жизнь. Это романтическое произведение, «идиллия», основанная «на дисциплине и организации», изображение «счастья и поэзии детской жизни» [71, т. 6; 369-370].

В конце 1932 г. – начале 1933 г. А.С. Макаренко написал пьесу «*Мажор*». Рукопись была утеряна; написана вторично осенью 1933 г. под псевдонимом Андрей Гальченко на конкурс пьес правительства СССР. А.С. Макаренко отмечен среди первых трех новых имен в советской драматургии (всего на конкурс было подано более трех тысяч пьес). Пьеса не была поставлена в театре, опубликована в отдельном издании в 1935 г.

В пьесе «Мажор» коммуны дзержинцев А.С. Макаренко показал как единое трудовое объединение молодежи и старшего поколения, преимущественно инженерно-технических работников. Основа сюжета – «столкновение двух культур», их взаимодействие и развитие. Единый коллектив молодежи и старых производственных кадров раскрывается как качественно новая форма общественно-педагогического процесса.

Эта же проблема, с преимущественным изображением жизни и деятельности старшего поколения, также на материале коммуны им. Ф.Э.Дзержинского («завода пленочных фотоаппаратов АЗетЭн»), – стала центральной в пьесе-комедии «*Ньютоновы кольца*». А.С. Макаренко написал ее в конце 1934 - начале 1935 гг., во время доработки второй части «Педагогической поэмы». При жизни А.С. Макаренко пьеса не опубликована. Она не вошла в 7-томное и 8-томное собрания его сочинений (хотя была включена в проспект 8-томника). Отдельной брошюрой вышла в серии «Неизвестный Макаренко» (Выпуск 3. Составители С.С. Невская и др., Москва, 1993 г.).

Летом 1936 г. А.С. Макаренко начал работу над «*Книгой для родителей*» (первоначально «Отцы и дети»), закончил ее в июле–сентябре 1937 г. Произведение предполагалось для альманаха «Год XIX». Окончательный текст напечатан в журнале «Красная новь», 1937, № 7-10. В отдельном издании (1937 г.) А.С. Макаренко отметил, что эта книга написана «в сотрудничестве с женой Галиной Стахивной Макаренко».

Работа над последующими томами этого произведения продолжалась в сотрудничестве с Г.С. Макаренко в 1938–1939 гг. Подготовительные материалы к первому и последующим томам опубликованы [71, т. 5; 237-310].

А.С. Макаренко объясняет семейное воспитание в русле своей общепедагогической концепции, в свете единых социально-педагогических закономерностей. На опыте семейного воспитания он делает новые, более широкие педагогические обобщения. Каждая из глав книги – это постановка и разработка какой-то общезначимой для воспитания проблемы: гражданская позиция воспитателя, про-

блема воспитания потребностей, хозяйственный коллектив, структура коллектива, любовь и долг и др.

«Книга для родителей» – художественно-публицистическое произведение с элементами лирики и публицистики, философско-этическими и научно-педагогическими обобщениями. В этом произведении, особенно в подготовительных материалах А.С. Макаренко изображает социальные явления регресса, проникающие в семью (особенно в семьи интеллигенции и ответственных работников) и поражающие всю советскую общественно-педагогическую систему [71, т.5; 265-269, 275-280].

«Какие-то беспринципные бестии задают тон и замечательно деятельно перевоспитывают нашу публику на какой-то дешевый, глупый и вредный лад ... И если им открыто возразить, они накинутся всей толпой, и даже партийная скорая помощь никогда не подоспест» (Хиллиг Г. Опускула макаренкиана, № 9, 1989, с. 38). Он видел то, что стало распространяться, закрепляться и развиваться в дальнейшем.

Повесть «Честь», часть первая, напечатанная в журнале «Октябрь» (1937, №№ 11-12 и 1938, №№ 5-6), в определенной мере автобиографична, отражает исторические события предвоенного, военного (1914–1917 гг.) и революционного времени. В ней А.С. Макаренко раскрывает важные в его педагогике этические категории чести и достоинства. Острую критику повесть вызвала по вопросу отношения рабочего класса к мировой войне. Считалось, что в изображении автора оно противоречит ленинской оценке этого явления, как отмечено в «Литературном критике» (1938 г., №5, Малахов К. «Война и революция в кривом зеркале»). В связи с этим вторая часть произведения не была написана.

Взяв за основу школу фабрично-заводского ученичества (ФЗУ), А.С.Макаренко по договору с «Союздетфильмом» в январе 1939 г. завершил работу над сценарием полнометражного звукового художественного фильма «Настоящий характер». Киностудии был нужен «хороший сценарий о советском молодом человеке» [88; 41-42]. Просмотрев свои «темы и наброски молодого человека», он составил «Принципы характеров положительной молодежи».

Опубликовано в издательстве «Московской рабочий» (Балабанович Е. Человек и писатель, 1963). На основе архивных источников суммарно дает А.А. Фролов [150; 89]. Руководством киностудии сценарий был «встречен довольно холодно... Нет драматизма...» [71, т. 7; 313].

Продолжая разрабатывать проблему воспитания характера, А.С.Макаренко в последние месяцы жизни написал киносценарий *«Командировка»* («Трудный характер»). В этом произведении он наиболее полно воплотил социальную суть нового воспитания – солидарность поколений, их общие дела и заботы. Сценарий был принят в киностудии 29 марта 1939 г., но фильм не был снят.

В 1937–1939 гг. в различных газетах и журналах опубликованы 9 рассказов А.С. Макаренко.

Своеобразные художественно-педагогические произведения – это музыкально-стихотворные юмористические «обозрения для эстрадных представлений», *«феерии»*, написанные А.С. Макаренко с участием воспитанников и взрослых на темы жизни коммуны дзержинцев и поставленные им на коммунарской сцене. Сохранились два сценария таких представлений – «Постройка стадиона» [71, т. 2; 146, 506-507; Т. 6; 205-207], [542] и «Коммунарская феерия в одном акте, с музыкой, танцами и повышением производительности труда» [71, т. 2; 507], [542]. Информация об этой «феерии», фото даны – в коммунарской газете-многотиражке «Дзержинец»). Такие представления разыгрывались и в колонии им. М.Горького. В очерке Н.Ф. Остроменцкой описывается «обозрение в стиле раешника» (Народный учитель, М., 1928, № 1-2, с. 65). Об этом упомянуто в «Педагогической поэме» [71, т. 3; 413].

Характеристика нескольких художественно-педагогических и других произведений А.С. Макаренко, которые он задумывал, оставил незавершенными, а также публикаций отдельных подготовленных записей дана А.А. Фроловым в историографическом труде, посвященном освоению и разработке наследия А.С.Макаренко [148; 45-49].

Третья часть наследия А.С. Макаренко и источниковой базы – это обширный массив многообразных документов его педагогической практики (1920–

1935гг.), которая динамично и разносторонне развивалась в его деятельности в колонии им. М. Горького, коммуне им. Ф.Э. Дзержинского и затем более трех лет проявлялась в поисках путей дальнейшей апробации и более широкого развития этого опыта.

Специфической чертой педагогической практики А.С. Макаренко является то, что его опыт целостно охватывает все стороны деятельности воспитательно-образовательного педагогического учреждения. В этом случае появляется возможность судить о его эффективности по общим педагогическим результатам, включая их социальный аспект и устойчивость, прочность воспитательных влияний, их проявление в личных жизненных судьбах выпускников. В опыте А.С. Макаренко это более двух тысяч воспитанников, свыше десяти организованно произведенных выпусков.

Правильность научно-теоретических установок А.С. Макаренко, эффективность их практической реализации убедительно проявились в его текущей работе и в отсроченных результатах его педагогической деятельности, в жизненных судьбах его колонистов-горьковцев и коммунаров-дзержинцев.

Об этом повествуется в книгах: Судьбы воспитанников А.С. Макаренко. Сост. П.Г. Лысенко. – Полтава, 1994; Чубаров Л. Макаренковцы – Москва, 1994; Конисевич Л. Нас воспитал А.С. Макаренко. – Челябинск, 1993; Воспитанники А.С. Макаренко. Иван Токарев. - Челябинск, 2013. Эти и другие отдельные издания, сотни газетно-журнальных публикаций на данную тему – единственный, исключительный факт в истории педагогики и школы. О жизненном пути колонистов-горьковцев и коммунаров-дзержинцев говорится в их воспоминаниях [11; 34-38]. В педагогической деятельности (в ПТУ, школе, детдомах, военных училищах и других вузах, воспитательных колониях) проявили себя воспитанники колонии горьковцев и коммуны дзержинцев С.А. Калабалин, А.Г. Явлинский, П.Е. Джуринская, С.Н.Швед, Э.А. Быков, В.И. Ключник, Л.В. Конисевич, Ф.П.Куслий, Н.Г.Матвеев, В.А.Руденко, И.Д.Токарев и др.

Образцом системного и процессуального подходов к характеристике конкретных педагогических явлений, с учетом эффективности всей деятельности пе-

дагогического учреждения, ее результатов, – могут служить макаренковские «Перевернутые страницы» [71, т. 1; 157-163]. Это *хроника*, целостно и в развитии отражающая некоторые основные аспекты педагогической системы коммуны им. Ф.Э. Дзержинского, ее действия в 1928-1932 гг. (Более развернуто и детально, в стиле документальной хроники А.С. Макаренко показал эту систему в «Марше 30 года» (конец 1927–конец 1930 гг.) и «ФД-1» (осень 1931–март 1932 гг.).

Продолжение этот подход нашел в исследованиях наследия А.С. Макаренко, построенных по историко-хроникальному принципу, посвященных описанию фактов макаренковского педагогического опыта. В жанре педагогической хроники написаны книги: Н.А. Морозова «А.С. Макаренко. Семинарий» [84]; А.А.Фролов «Организация воспитательного процесса в практике А.С. Макаренко» (Горький, 1976 г.). Содержание последней ограничивается деятельностью колонии им.М.Горького. Развитие ее опыта, его описание и осмысление в различных документальных макаренковских материалах показано с использованием многих ранее неизвестных архивных источников, публикаций 1920-х гг., воспоминаний.

Важнейший источник изучения макаренковской педагогической практики - многочисленные и разнообразные *документы деятельности его учреждений*. В макаренковедении они длительное время недооценивались, отражая общую направленность педагогики на ценность теории. Авторские деловые, документальные материалы А.С. Макаренко практического характера органически приобщены к его научно-педагогическому наследию в изданиях 1983–1986 гг. в 8 томах [71, т. 8; 129-178], и 2007-2014 гг.

Многие материалы колонии им. М. Горького и различных связанных с ней учреждений и организаций, относящиеся к некоторым, особенно напряженным периодам истории ее развития и продолжения ее традиций в коммуне им. Ф.Э.Дзержинского, - содержатся в №№ 5, 12, 14, 18, 25 серии «Опускула макаренкиана» (составитель Г. Хиллиг, Марбург, 1985–2003 гг.). Это документы о переезде колонии из Полтавы в Куряж, 1925–1926 г.; материалы проверок колонии в 1922–1928 гг.; деловая переписка А.С. Макаренко 1924–1925 гг.; документальные материалы по организации коммуны, 1928 г.

Важные сведения о становлении и развитии социально-педагогического опыта колонии им. М. Горького, в его связи с деятельностью вышестоящих организаций и руководящих лиц даны в книге: Г. Хиллига «Поблекшие лица, забытые люди... 28 портретов «друзей» и «врагов» А.С.Макаренко» (Бремен, 1999 г.).

Педагогическая история колонии горьковцев, развитие внутренней организации этого учреждения и его взаимодействия с окружающей средой, Наркомпросом УССР, другими государственными и общественными организациями – раскрывается в издании: Полтавская трудовая колония им. М. Горького в документах и материалах (1920–1926 гг.). Под редакцией И.А.Зязюна. Составители А.П. Ермак, Л.В. Крамущенко, И.Ф.Кривонос, Н.Н.Тарасевич (Полтава, 2002 г.). Продолжение этого издания: Антон Макаренко: Харьковская трудовая колония им. М.Горького в документах и материалах 1926–1928 гг. (А.И. Кривонос, Н.Н. Тарасевич, А.В. Ткаченко. Под редакцией И.А. Зязюна. Киев, 2008, украинский язык).

Особую ценность представляют *ежемесячные «отчетные ведомости»* о состоянии колонии, которые А.С. Макаренко посылал в январе-июне 1923 г. в НКП УССР, когда колония стала опытно-показательным учреждением Наркомпроса [72, Ч.1; 161-166, 181-187, 189-192, 194-196],[71, т. 1; 24-27, 29-31; т. 8; 244].

Своеобразная педагогическая летопись колонии горьковцев 1925–1928 гг. – *переписка* А.С. Макаренко с А.М. Горьким (том 1 собрания сочинений в восьми томах) и параллельная переписка с ним колонистов, группами, по отрядам (частично опубликована Н.А. Сундуковым: Советская педагогика, 1954, № 1; т. 8, с. 247; источник: Архив А.М. Горького Института мировой литературы (ИМЛ), ДПГ-20-6, 12, 54, 74 и др.).

Уникальный материал педагогической практики колонии им. М. Горького – *альбом «Наши жизни-Горькому-горьковцы»*, подаренный А.М. Горькому при ее посещении им 8–9 июля 1928 г. Книгу составляет автобиографический материал 284 воспитанников (перепечатанный А.С. Макаренко) и 32 фотографии; многие тексты сопровождаются стихами колонистов. Альбом открывается предисловием А.С. Макаренко [71, т. 1; 91-92] и статьей С. Ковпаненко «Правда о горьковцах» (Архив А.М. Горького ИМЛ:ДПГ, 20-75-1).

Коммуна им. Ф.Э. Дзержинского, ее текущая жизнь и деятельность, воспитательный процесс широко представлены в документах 1929–1935 гг.: приказы по коммуне, распоряжения протоколы заседаний совета командиров коммуны; педсоветов школы, рабфака, ведомости успеваемости коммунаров и др. (РГАЛИ, ф. 332, оп. 2, ед. хр. 4-5,7,29; оп. 4, ед.хр. 382, 386, 388, 392, 410-411).

Большой и разнообразный материал, детально конкретизирующий педагогическую практику коммуны дзержинцев в ее развитии и результативности, – коммунарские *стенгазеты* «Дзержинец», «Шарошка», «Пионер-дзержинец» и многотиражка «Дзержинец» (март–апрель 1930 г.; 1932–1938 гг.) (РГАЛИ, ф. 332, оп. 2, ед. хр. 57,58, 604 оп. 4, ед. хр. 406, 421).

Ценные педагогические документы представляют *автобиографии* 31-го коммунара-дзержинца, с описанием их положения в коммуне (большинство с фотографиями), объединенные под заголовком «Бывшие–будущие» в сборнике «Второе рождение» (Харьков, 1930 г., с. 89-120), и биографические сведения о 17 коммунарах в статье М.М.Букшпана этого сборника.

Книга отзывов посетителей коммуны, охватывающая период от 29 декабря 1927 г. по 10 мая 1938 г. [302], – это свидетельства очевидцев и отражение обширных общественных связей коммуны, ее социально-культурного значения, что органично входило в ее педагогическую систему. К концу 1935 г. в «Книге отзывов», сделано более 350 записей (индивидуальных и коллективных), многие на иностранных языках. К августу 1934 г. коммуну посетили 214 делегаций «из которых две трети – делегации Германии, Франции, Америки, Китая, Австралии, многих других стран» [71, т.1; 212].

Конкретное представление о коммуне дзержинцев есть в *кинохронике*: Именем железного большевика. К 5-летию детской трудовой коммуны им. Ф.Э.Дзержинского, 1932 г. (Российский архив кино-фотодокументов: 1-2297). В кинохронике отражено посещение коммуны экс-премьер-министром Франции Э.Эррио 28 августа 1933 г. (там же: О-9894). Приезд А.М. Горького в колонию запечатлен в кинохронике (Российский архив кино-фото-фонодокументов:

А.М.Горький, часть 5-я; 1-15963, 1-9830; Украинская студия документальных фильмов).

Основное хранилище *архивных* макаренковедческих материалов – фонд 332 в РГАЛИ, Москва, открыт для читателей в 1965 г., 1-4 описи, около 1300 единиц хранения; 5-я опись открыта в 1993 г. Обширный массив макаренковедческих материалов – в архивах гг. Полтава, Харьков, Кременчуг, Киев.

Документальный материал о макаренковской колонии и коммуне – *корреспонденции о них в отечественной и зарубежной печати* 1920-х–1930-х гг. В этих публикациях немало характерных деталей педагогической практики этих учреждений, которые как бы выпадали из макаренковских описаний, но оказывались в поле зрения постороннего человека, людей разных возрастов, профессий и убеждений.

Такой материал содержится в отдельных изданиях: Маро (Левитина М.И.). Работа с беспризорными. Практика новой работы в СССР – Харьков, 1924 г., с. 61-76 (эта публикация положила начало известности опыта А.С.Макаренко не только на Украине, но и во всем СССР); 5 лет работы с детьми-правонарушителями. – Полтава, 1925 (сборник, стеклограф, с Предисловием Г.Г.Ващенко, с. IV-V); Вильсон Л. Новая школа в новой России. – Нью-Йорк, 1928, с. 104-107 (одна из первых зарубежных публикаций об А.С.Макаренко; по его просьбе был сделан перевод на русский язык страниц о колонии - РГАЛИ, ф. № 332, оп. 1, ед. хр. 59).

Повседневный быт, образ жизни колонии им. М. Горького подробно описан Н.Ф. Остроменцкой (летом 1926 г. работала в ней клубным работником и воспитателем, затем посетила ее в апреле 1927 г.) в большом очерке «Навстречу жизни» (Народный учитель, М., 1928, № 1-2, с. 42-77). А.М.Горький о своих впечатлениях о колонии его имени рассказал в цикле очерков «По Союзу Советов» (вторая серия цикла, журнал «Наши достижения», 1929, № 2) [468;165-166].

В подготовленном журналистской бригадой газеты «Комсомольская правда» и изданном в конце 1932 г. в Харькове сборнике «Второе рождение» историю коммуны им. Ф.Э. Дзержинского и главные направления ее работы описали в

своих материалах А.С.Макаренко, председатель правления коммуны А.О. Броне-вой, член правления М.М. Букшпан, инженер П.Е. Силаков, заведующий производственным обучением Т.Д. Татаринов (в «Педагогической поэме» Н.Д. Киргизов), секретарь комсомола С.Н. Швед.

Газетные, журнальные корреспонденции о макаренковской колонии появились в первой половине 1920-х гг. в полтавских газетах «Большевик Полтавщины», «Работник», «Народный учитель». После переезда колонии в Куряж и создания коммуны им. Ф.Э. Дзержинского информацию о их деятельности публиковали центральные украинские газеты и газеты г. Харькова: «Вести ВЦИК», «Пролетарий», «Коммунист», «Харьковский пролетарий», «Комсомолец Украины», «На смену», газета–многотиражка «Театр русской драмы». Корреспонденции о коммуне печатали центральные московские газеты «Правда», «Комсомольская правда», газеты регионов «Брянский рабочий», «Горьковская коммуна» и др. Публикации были в украинских журналах «Октябрьские всходы», «Красные цветы».

Публикации в периодической печати о колонии и коммуне 1924–1937 гг. представлены в издании: Макаренко–материален–IV. Украинка. Педагогическая деятельность А.С. Макаренко в свете украиноязычной прессы. Редактор Г. Хиллиг (Очерки социалистической педагогики, т. 12; факсимиле и в переводе на немецкий язык, без указания на источники, Марбург, 1982).

Многообразные аспекты педагогической практики А.С.Макаренко, в особенности ее индивидуализация раскрываются в *воспоминаниях* его сотрудников, воспитанников, в отдельных изданиях. Многие материалы-воспоминания лиц, так или иначе причастных к опыту А.С. Макаренко, не опубликованы (или опубликованы частично), находятся в архивном хранении (РГАЛИ, ф. 332, оп. 4, ед. хр. 461-529; ед. хр. 477-478).

Особую ценность представляют записи выступлений и воспоминаний, сделанных еще в 1939–1940-х гг. на различных мероприятиях, посвященных А.С.Макаренко (Отдел рукописей Российской государственной библиотеки, ф. 447 – Г.Е. Жураковский), а также воспоминания и материалы Г.С. Макаренко, воспоминания и материалы И.А. Соколянского (Архив музея А.С.Макаренко при

Центре внешкольной работы им. А.С. Макаренко, Москва, 3-35); Архив лаборатории «Макаренко-реферат» Марбургского университета, Германия; переписка И.А.Соколянского с Г.С. Макаренко [537].

Свидетельствами педагогической практики А.С. Макаренко являются *фотодокументы*: относящиеся к 1928-1935 гг. 212 фотографий, индивидуальных и групповых, 273 фото, многие с А.С. Макаренко и автографами его воспитанников, 2 фотоальбома с 95 фото. Фотоматериалы находятся в описях 2 и 4 фонда 332 РГАЛИ.

Немало документальных материалов, фото, воспоминаний имеется в архивах *музеев*: Педагогическо-мемориальный музей А.С. Макаренко в г. Кременчуге, Музей-заповедник А.С. Макаренко в с. Ковалевка (Полтавской области), музей Куряжской (Харьковской) детской воспитательной колонии им. А.С. Макаренко, музей производственного предприятия на месте коммуны им. Ф.Э. Дзержинского, музей при Центре внеклассной и внешкольной работы им. А.С. Макаренко, г. Москва.

Уникальные документы были собраны и в самодеятельных музеях А.С.Макаренко: в Якутии (пос. Кептени, Л.И. Дьяконов), в г. Долинская (Украина, И.Л. Евсеев), г. Актюбинске (Казахстан, Н.А. Шкилева) и др.

Характеристика состава педагогического наследия А.С. Макаренко, определение его структуры являются основой для историографического исследования освоения и разработки этого наследия после 1939 г. Историографический анализ позволяет определить обусловленность интерпретации наследия педагога на каждом этапе его освоения и разработки используемой источниковой базой, в контексте ее доступности для исследователей конкретного исторического периода, представленного в последующих главах в рамках проблемно-хронологического подхода. Глубина интерпретации наследия, степень приближения к объективности оценок и выводов находятся в зависимости от разработанности источниковой базы, используемых материалов. Это будет показано в следующих главах, представляющих материал освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко в проблемно-хронологической логике изложения.

ВЫВОДЫ

1. Методологические основы историографического исследования педагогического наследия А.С. Макаренко разработаны на основе комплексного исследования методологии историографии и методологии истории педагогики. Они включают понятийное поле, понятийно-терминологический аппарат, объект, предмет, цель, задачи, теоретико-методологическое основание, методы, источниковую базу историографического исследования, признаки педагогического наследия как предмета историографического исследования, на основании которых можно судить о состоятельности, необходимости, целесообразности и возможности проведения историографического исследования истории освоения и разработки педагогического наследия.

Интеграция институционального и проблемного подходов к историографическому исследованию данного предмета способствует максимальному приближению к объективной интерпретации историко-педагогических фактов истории освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко. Результатом формирования методологического аппарата историографического исследования педагогического наследия А.С.Макаренко стала целостная модель исследования истории освоения и разработки наследия А.С. Макаренко в четырех основных измерениях, позволяющих сформировать максимально полную, целостную картину историко-педагогического процесса: время, источниковая база, направления исследований, основные субъекты этого процесса.

Анализ процесса становления и развития идей и опыта А.С.Макаренко при его жизни рассматривается в русле разработанной методологии как необходимая составляющая выявления предпосылок и тенденций процесса освоения и разработки наследия А.С. Макаренко после его смерти. Определения состава педагогического наследия на конец рассматриваемого периода является источниковой базой для исследований наследия, основой для установления динамики приращения знаний о наследии в историографическом исследовании.

2. Становление и развитие педагогической концепции А.С. Макаренко объективно обусловлены противоречивым общественным развитием, обстановкой революционного времени и социально-культурного подъема в СССР в 1920-х гг. Советский общественно-политический строй создавал новый образ жизни, новую педагогику, соответствующие социально-педагогические организации, проверяя их действие в массовом опыте. С этим связана однонаправленность официальной педагогики и деятельности педагогической общественности в этот период. Осмысление этих явлений, разработка необходимой социально-педагогической теории, поиск наиболее эффективных принципов, форм и средств педагогической практики, их проверка в длительном и масштабном педагогическом опыте – такова роль А.С. Макаренко в развитии теории и практики воспитания.

Таким образом, творческая деятельность А.С. Макаренко совершалась в русле идей социального воспитания (соцвоса), положенных в основу советской педагогики и школы. Вместе с тем, его новый опыт далеко выходил за рамки официальной линии в образовании, создавался на основе отечественной традиции и использования идей и практики западной педагогики.

3. Принятая летом 1920 г. «Декларация Народного Комиссариата Просвещения УССР о социальном воспитании детей» вывела на первый план учреждения общественного воспитания, трудовую направленность образования, коллективизм, приоритет воспитания в становлении и развитии личности и индивидуальности, демократические принципы управления, равенство и всеобщность образования. «Школа жизни» отрицала традиционную привилегированную «школу учебы», ее словесно-академическую направленность и социально ограниченную практику. Базой педагогического исследования А.С. Макаренко стало учреждение для беспризорных детей и несовершеннолетних правонарушителей, где концентрированно обозначились общественно-педагогические проблемы. Здесь была возможность иметь независимость личных педагогических устремлений.

Разрабатывая на практике на уровне организационно-методических решений идеи социального воспитания, А.С. Макаренко в конце 1920-х гг. вступил в противоречие с общепринятой практикой соцвоса. Он выступил против подмены

концепции социального воспитания педолого-педагогической теорией и практикой, господствовавшей с конца 1920-х гг. до середины 1930-х гг., отягощенной индивидуализмом, верой в «свободное проявление личности», в ее развитие практически без целенаправленного воспитания. В конце 1920-х гг. его обвинили в «отступлении от основ соцвоса».

А.С. Макаренко смог продолжить в трудовой коммуне им. Ф.Э. Дзержинского реализацию концепции соцвоса. Он творчески и успешно развил ее в условиях сочетания общего образования, воспитания и труда, на базе современного промышленного производства. Это удалось сделать, т.к. коммуна дзержинцев была общественно-государственным учреждением, функционировала как хозрасчетное предприятие. Однако, это не помешало обвинению А.С.Макаренко в «отступлении от постановлений партии и правительства о школе 1931–1932 гг.», в недооценке общего образования, в искажении принципов коллективизма и связи обучения и воспитания с производительным трудом.

4. Анализ дискуссий об опыте А.С. Макаренко конца 1920-х гг., рецензий на его художественно-педагогические произведения 1933-1937 г. и материалов его творчества 1937-1939 гг. позволил выявить два основных противоречия в основе макаренковской борьбы в педагогике: 1) противостояние его педагогики как науки о воспитании, «школы жизни», труда – и «дидактической педагогики», «школы учебы»; 2) противоречие социально-педагогического и педолого-педагогического направлений в педагогике, которое в массовой практике фактически было сведено к пассивному следованию за ребенком, его индивидуальным природным развитием.

Исследование показало, что к моменту кончины А.С. Макаренко не был признан как теоретик и деятель, преобразующий основы педагогической науки и практики. На многие годы за ним закрепилась характеристика: писатель, талантливый педагог-практик, выдающийся специалист по работе с несовершеннолетними правонарушителями и беспризорными детьми.

5. В составе педагогического наследия А.С. Макаренко выделены три основные части, составившие источниковую базу исследований. Первая часть

наследия отражает рационально-научный способ познания социально-педагогической действительности, включает собственно педагогические произведения А.С. Макаренко. Вторая часть, соответствующая ассоциативно-образному типу освоения и отражения действительности, – это продукты его деятельности как педагога-писателя, художественно-педагогические произведения. Третья часть – обширный массив многообразных документов его целеустремленной опытно-педагогической практики, отражающий эмпирический способ познания.

Оценивая в целом состав наследия А.С. Макаренко, отмечено, что каждая часть этого наследия является одинаково важным компонентом источниковой базы макаренковедческих исследований; условием их объективности является комплексное изучение состава наследия.

ГЛАВА 2

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ТРАКТОВКИ НАСЛЕДИЯ А.С. МАКАРЕНКО (1939–СЕРЕДИНА 1950-Х ГГ.)

2.1. Освоение наследия А.С. Макаренко в довоенный и военный периоды (1939 - 1945 гг.)

2.1.1. Социально-политические и педагогические предпосылки обращения к наследию А.С. Макаренко. Начало рассматриваемого периода (1939 г.) примечательно тем, что состояние педагогической науки и школьной практики вызывало серьезное недовольство и критику со стороны государства и педагогического общества.

Со статьей «За расцвет советской педагогической науки!» 17 февраля 1939 г. выступила «Учительская газета» (орган наркомпросов союзных республик и центральных комитетов профсоюзов работников начальной и средней школы союзных республик, союза работников высшей школы и научно-исследовательских учреждений). Ярко обозначилась необходимость в создании практико-ориентированной педагогики: педагогическая наука «оторвана от жгучих, коренных вопросов, выдвигаемых жизнью школ», «отделяется цитатами или общими, ничего не говорящими положениями», «плетется в хвосте у практики».

К числу актуальных отнесены четыре основные проблемы: «воспитание у учащихся сознательной дисциплины»; исследование «возрастных особенностей развития учащихся»; обобщение, теоретическое осмысление положительного опыта «широких учительских масс»; «сам ребенок и его органическая связь со всем сложным процессом новой жизни, процесс влияния этой жизни на формирование сознания». Все они были определенным образом решены в высоко результативном педагогическом опыте А.С. Макаренко и представлены общественности во второй половине 1930 гг. в его художественно-педагогических и публицистических произведениях.

Критика в адрес педагогики в этот период велась преимущественно с позиции ее главного недостатка, которым считалась оторванность от проблем реальной практики, школы, жизни. Председатель Совнаркома СССР А.Я.Вышинский резко высказывается о деятельности «теоретиков-педагогов», заявив, что «область теоретической педагогики ... весьма мало разработана. Однако сплошь и рядом педагоги-теоретики ... строят всякого рода теоретические концепции с точки зрения своих личных взглядов, а не с точки зрения опыта всей системы работы...» («Учительская газета» от 11 апреля 1940 г.).

В ответ на критику Б.В. Всесвятский, директор НИИ школ Наркомпроса РСФСР, в статье «За передовую педагогическую науку!», не сформулировав новых задач, направлений исследований, ограничился признанием необходимости для научного работника «сочетания теоретической работы с непосредственным изучением педагогического процесса в школе» («Учительская газета» от 17 мая 1940 г.). На текущий год он ставит задачи, связанные с повышением успеваемости школьников и воспитания у них сознательной дисциплины, с развитием методик обучения по учебным предметам и обобщением лучшего опыта внеклассной работы.

Усиление внимания к проблемам школы в довоенный период проходило на фоне борьбы в стране за трудовую дисциплину; за ее нарушение применялись суровые меры, вплоть до привлечения к суду за прогулы. В центральной печати (газета «Правда», 1940 г.) отмечалось, что большой процент нарушителей дисциплины составляет молодежь. Корень проблемы стали видеть в школе, в нерешенности проблем педагогической теории и практики.

В передовой статье «Учительской газеты» от 3 января 1940 г. «Назревшие вопросы воспитательной работы» отмечены: «... плохая дисциплина на уроках, разболтанность учащихся, невыполнение ими домашних заданий, пропуски занятий, озорство и хулиганство отдельных учащихся, разлагающих своим поведением целые классы». Педагогика реагировала на это положение разработкой проблем «воспитательной работы», имея в виду кружки художественной самодеятельности, привлечение комсомола к «животрепещущим проблемам школьной

жизни», координацию деятельности классных руководителей (по примеру предметных методических объединений), организацию социалистического соревнования в школе.

В сфере деятельности школы сформировалось осознание необходимости актуализации пролематики собственно воспитания в условиях, когда уже утвердилась «дидактическая педагогика», основанная на обучении, образовании, – завершилась смена типа официальной педагогики. С 1931 г. отечественная школа и педагогика руководствовались в своей деятельности Постановлением ЦК ВКП (б) от 5 сентября 1931 г., ориентировавшим на борьбу за «глубокие знания и высокую успеваемость школьников». Сфера воспитания сузилась до «воспитывающего обучения», содержания обучения. Главной проблемой, на которую было направлено внимание педагогики, стало единство учебно-воспитательного процесса, реализуемого на уроке в ходе обучения. Педагогические проблемы ограничивались задачами обучения, сведением воспитания к внеклассной, внешкольной работе и «воспитательным моментам» на уроке.

Педагоги-практики и ученые сходятся во мнении, что дидактика в этот период являлась наиболее разработанной частью педагогики. Теория воспитания рассматривалась в социально-педагогическом смысле весьма ограниченно, как «воспитание на уроках по учебному предмету или в десятиминутную перемену» [207; 54]. Вопросы собственно воспитания сводились в основном к воспитанию «сознательной дисциплины», успеваемости и соблюдению школьного порядка.

Общая социально-политическая ситуация в стране в военные годы способствовала некоторому улучшению климата в школе в плане дисциплины и воспитания. К типичным нарушениям дисциплины относят явления, которые связываются исключительно с отсутствием требовательности педагогов к учащимся: «на предложение учительницы «Поднимите эту бумажку» девочка 6 класса отвечает «Подними сама», ... в школе, где тепло, допускается, чтобы учащиеся сидели в пальто, как будто они пришли в кино; ... не дожидаясь разрешения выйти из класса после звонка, они норовят гурьбой ринуться в дверь, ... при входе в класс старших не здороваются с ними и не поднимаются с места».

Военные годы, по мнению Наркома просвещения В.П. Потемкина, «дали школе кое-что» в области «поднятия дисциплины». Благоприятно влияющими на решение проблемы школьной дисциплины факторами он считает общественно-полезную и трудовую деятельность учащихся, введение элементов военизации; сельскохозяйственные работы, участие в сооружении оборонительных рубежей («Советская педагогика», 1944 г. №5-6, с. 6).

Другим фактором, способствовавшим обращению педагогической общественности к наследию А.С. Макаренко, была потребность работников детских домов, учреждений интернатного типа в дальнейшей разработке теории и практики собственно воспитания, которая обострилась в военные годы. «Руководств по воспитанию в детских домах и интернатах нет, за исключением замечательного сочинения А.С. Макаренко «Педагогическая поэма» ... Воспитатели детских домов и интернатов предъявляют требования к кафедрам педагогики о создании теории воспитания в детских домах» [207; 54].

В военные годы расширилась сеть детских домов. В 1949 г. в РСФСР детских домов было более 3700; число содержащихся в них детей дошкольного и школьного возраста составило 400000, это в два с лишним раза больше, чем в довоенном 1940 г. В середине 1950-х гг. на государственном уровне констатировалось, что в стране покончено с детской беспризорностью и преступностью, устранены условия, их порождающие.

В 1944 г. А.Г. Тер-Гевондян обосновывал актуальность «изучения и внедрения в практику воспитательных учреждений педагогической системы А.С. Макаренко» «необходимостью воспитывать в учреждениях интернатного типа детей, родители которых погибли...» в военное время [412; 47]. Правительственная политика тогда стимулировала развитие в детских домах производительного труда. В Постановлении СНК СССР «Об улучшении работы детских домов» от 1 сентября 1943 г. местные органы власти были обязаны организовать в течение 1943–1944 учебного года во всех детских домах мастерские (столярные, слесарные, швейные, обувные, трикотажные и пр.) «для трудового обучения воспитанников и обслуживания их бытовых нужд». Обязательность создания мастерских при дет-

ских домах была подтверждена в 1947 г. в «Положении о школьном детском доме». Проблема труда в детских домах в аспекте воспитания не ставилась.

Затрудняющим понимание и полноценную разработку наследия А.С.Макаренко явилось противоречие во взглядах на сущность воспитания. Так, знакомый с произведениями А.С. Макаренко М.И. Калинин призывал к учету специфики обучения и воспитания, к усилению собственно воспитательной функции школы, говоря, что «нередко воспитание смешивают с обучением»; «оно имеет большое сходство с обучением, но ни в коем случае это не синонимы». Считая, видимо, правильной точку зрения официальной педагогики, ограничивающей школьное воспитание «воспитывающим обучением», он говорил о том, что воспитание – это дело «государственных, партийных, всех общественных организаций, литературы, искусства, кино, театра» [49; 174].

Отсутствие внимания в официальной педагогике к специфике воспитания, в его отличии от обучения и в связи с ним, отход массовой школы от собственно воспитания вели к тому, что призывы на государственном уровне к усилению воспитания молодежи воспринимались педагогами-учеными и практиками как задачи совершенствования воспитания в ходе обучения.

В предвоенный период (1940–1941 гг.) в органах государственной власти, у производственной общественности, в сообществе педагогов-практиков остро ощущалась проблема укрепления связи школы с жизнью. В статье А.Лившица «Школа и жизнь» в «Учительской газете» от 15 апреля 1939 г. цитируется В.М.Молотов: «... встает вопрос о том, чтобы перед окончанием средней школы они (юноши и девушки – Е.И.) уже получали хотя бы некоторую подготовку к будущей практической деятельности» [308].

А. Лившиц определяет недостатки в подготовке школьников к жизни: отсутствуют навыки культурной организации труда, дисциплины, нет элементарного знакомства с современной техникой, очень слаба физическая подготовка. При этом как положительное явление отмечается ликвидация в школах «кустарных мастерских», поскольку они «давали искаженное представление о современном производстве»

[там же]. А. Лившиц говорит, что необходимо вернуть труд школьникам в какой-то форме.

Официальная педагогика, своеобразно понимая политехнизацию образования, не придавая особого значения специфике воспитания, предлагала: надо «объяснить», «убедить», «напомнить» учащимся, что «труд в стране социализма является обязанностью и делом чести» («Учительская газета» от 3 июня 1939 г.). Действовал главный аргумент: «труд для школьников – это прежде всего ученье» [27; 225].

На несостоятельность такого подхода к рассмотрению связи школы с жизнью и трудом указывал позднее председатель колхоза Ф. Трушкевич. На деле он видел: «Проучились наши ребята в школе семь лет, а многих из них нельзя даже учетчиком поставить. О чем ни спросишь, на все готовый ответ: «Этому нас в школе не учили»... Работа на пришкольном участке заканчивается посевом семян, затем каникулы, посевы зарастают, уничтожаются. Ребята не видят результатов своего труда» [418; 1].

Основные направления деятельности государственных органов управления образованием (наркомпросов) по внедрению наследия А.С.Макаренко в массовую педагогическую практику были обобщенно сформулированы народным комиссаром просвещения БССР Е. Ураловой в ходе дискуссии: 1. новые издания произведений А.С.Макаренко; 2. «отвести ему должное место в программе по педагогике педагогических вузов и педагогических училищ»; 3. «больше внимания уделять исследовательской работе по изучению его педагогического наследия» («Учительская газета» от 19 июля 1940 г.). По этим трем направлениям и велась работа в рассматриваемый период и далее по освоению и разработке наследия А.С. Макаренко.

2.1.2. Генезис трактовки наследия А.С. Макаренко в педагогической дискуссии 1940 г. В описанных условиях обращение педагогики к наследию А.С. Макаренко в первоначальный период его освоения было инициировано ВКП(б) и поддержано педагогической общественностью. «Правда» 17 марта 1940 г. опубликовала статью «Неиспользованное наследство» учительницы истории М.В. Кропа-

чевой (г. Ленинград), чем начала дискуссию, центром которой стала педагогика А.С. Макаренко, рассматриваемая ею как «многолетний педагогический опыт» «талантливейшего советского педагога-новатора» (после войны М.В. Кропачева являлась депутатом Верховного Совета СССР, в числе одиннадцати «учителей-новаторов педагогического труда» стала членом-корреспондентом АПН РСФСР [47; 26]).

Она назвала ошибочным мнение, что «методы А.С. Макаренко применимы исключительно к закрытым детским учреждениям», высказалась за «использование опыта» А.С. Макаренко как средства решения современных проблем школы: неуспеваемость, второгодничество, отсутствие дисциплины. М.В. Кропачева акцентировала внимание на следующем: организация детского коллектива; роль общественного мнения в коллективе; воспитательное значение игры, военной романтики; «область стиля и тона».

26 марта 1940 г. в «Правде» заведующий отделом народного образования (г. Рязань) И. Вислов высказался о невозможности дальше игнорировать педагогические успехи А.С. Макаренко и «тратить время на поиски уже найденных им методов коммунистического воспитания». Аргументом в пользу этого являлось то, что практика дает примеры, «подтверждающие жизненность методов воспитания А.С.Макаренко»; «стихийно применяемые в школе методы Макаренко уже дают положительные результаты». Процессу изучения и освоения наследия А.С.Макаренко было дано направление на обобщение и популяризацию его как «положительного педагогического опыта».

И. Вислов призвал наркомпросы «приковать внимание теоретиков педагогики к изучению педагогического наследия писателя, использовать все ценное в этом наследстве, чтобы двигать советскую педагогическую науку вперед». Принципиальное внимание обращено на вопросы: детская активность, строгость детской дисциплины, принцип требования и доверия, «спаянный, крепкий, воспитывающий коллектив», который создал А.С. Макаренко, «требуя от воспитанников, чтобы они ставили интересы колонии и всего государства выше своих личных интересов», воспитание у детей «организаторских функций».

16 апреля 1940 г. в «Правде» С.А. Калабалин, воспитанник А.С. Макаренко, заведующий детским домом № 3 Малинского района Московской области, делает вывод, что современный детский дом способен «растить только иждивенцев и бездельников», т.к. существует запрет на труд детей. По его мнению, в педагогической науке царит «беспорядок и неопределенность». Было сказано о макаренковском индивидуальном подходе к воспитаннику, в то время как всеобщим было внимание к коллективности. Подчеркнуто, что в педагогической науке нужна преемственность; «в поисках нового почти всегда забывают о том, как много уже раскрыто и найдено».

Через месяц после статьи М.В. Кропачевой обсуждение вопроса о наследии А.С.Макаренко перешло на страницы «Учительской газеты». В статье другого воспитанника А.С. Макаренко Е. Ройтенберга «Замечательное педагогическое наследство» подчеркивалось, что «Макаренко обладал блестящим мастерством индивидуального подхода к каждому воспитаннику» («Учительская газета» от 17 апреля 1940 г.).

«Учительская газета» объявила «широкую дискуссию по вопросам воспитания, в частности, по вопросу о возможности использования в условиях советской школы педагогического наследия А.С. Макаренко». В основу обсуждения была положена статья «О педагогическом наследии А.С. Макаренко» доцента Ленинградского государственного университета Н.А. Лялина [315]. Статья Н.А. Лялина была проникнута уверенностью в результативности макаренковской педагогики и в неспособности официальной педагогики и школы решать поставленные перед ней задачи.

Дискуссия показала наличие в педагогическом сообществе различных мнений по ключевым вопросам воспитания. В центре дискуссии оказался фундаментальный в педагогической науке и практике вопрос об их базовых категориях – воспитании и обучении.

В статье «Непротивление злу и его последствия» В. Саламатин, соглашаясь с мнением официальной педагогики, что «обучение нельзя оторвать от воспитания», обратил принципиальное внимание на то, что «за последнее время важней-

шую задачу воспитания раздробили по предметам...», «нет целенаправленности в системе воспитания, а есть рецепты, по которым учитель воспитывает на уроке, классный руководитель – на перемене и на собрании, директор – в кабинете» («Учительская газета» от 21 июня 1940г.). В откликах на статью Н.А. Лялина отмечалось, что «дело воспитания значительно сложнее и тоньше дидактики», необходимо единство учебно-воспитательного процесса, но нельзя убеждение сводить к словесному воздействию. «Воспитывать характер только «словесным методом» нельзя» («Учительская газета» от 29 июня 1940 г.).

Дискуссия стала важным фактором развития отечественной педагогики и школы. Долгие годы ход и содержание дискуссии продолжали волновать общественность, были отражены в некоторых макаренковедческих изданиях. Каковы бы ни были оценки этой дискуссии, неоспорим тот факт, что она предопредила становление макаренковедения и явилась фактором развития педагогики и педагогического образования. Анализ литературы показывает большое значение, которое придавали ей историки педагогики. Н.А.Константинов видел в ней значимую веху на пути «преодоления схематизма и шаблонности в воспитательной работе», устранения «разрыва между теоретиками и практиками» [276; 57].

Н.А. Морозова (1961 г.) видит результат дискуссии в изменении отношения педагогической печати к А.С. Макаренко: «если при жизни писателя в педагогических журналах неверно оценивалось наследие Макаренко, то сейчас (после дискуссии 1940 г.) печать стала уделять ему большее внимание». Оппозиционная А.С. Макаренко сторона представлена ею поверхностно, вне конкретного исторического контекста как «рецидив ошибочных взглядов на Макаренко» [84; 29]. Н.А. Морозова также видела роль дискуссии в «научном осмыслении педагогического наследия Макаренко» и ее результат – в постановке перед практическими работниками школ и детских домов задачи «активного творческого использования опыта А.С. Макаренко» [81; 45].

Позднее, в 1987 г., писатель-публицист И.С. Сеницын основное содержание этой дискуссии видит в противостоянии «академической теории» и «учительской массы». По его утверждению, «увы, учительская плеть не перешибла «олимпий-

ский» обух. Дорога в школы для макаренковской системы ... осталась закрытой» [126; 64-65]. Она была сужена до предела, удовлетворяющего требованиям того времени, рамками официальной педагогики. А.А.Фролов [148; 62] приходит к выводу, что выработанные в ходе этой дискуссии педагогические положения стали определять восприятие и использование наследия А.С. Макаренко советской педагогикой и школой последующие десятилетия. В 1940 г. положено начало освоению отдельных макаренковских ведущих идей и решений.

Началось механическое применение макаренковского наследия к условиям «школы учебы», к содержанию дидактической педагогики. Вопросы о закономерной связи знаний и практического опыта, о специфике воспитания, о воспитании в труде были надолго сняты с обсуждения.

Важным аспектом понимания условий начального этапа освоения наследия А.С. Макаренко является степень сформированности и доступности его наследия. В этот период все обобщения строились на «Педагогической поэме», которая являлась основным источником для изучения, а для широкой педагогической общественности скорее всего таким источником. Многие работы А.С. Макаренко двадцатых годов в это время были еще неизвестны, а затем они стали игнорироваться как «устаревшие». Более или менее полное ознакомление с его педагогическими трудами началось во 2-й половине 1940-х гг., когда стали издаваться первые сборники его сочинений. В 1940 г. была уже опубликована (в «Советской педагогике», №11-12) Программа по истории педагогики для пединститутов (Е.Н.Медынский, Н.А. Константинов, П.Н. Шимбирев, Г.Е. Жураковский, А.Н.Веселов), где впервые была обозначена тема: Педагогические взгляды и педагогическая деятельность А.С.Макаренко.

В 1941 г., перед началом Великой Отечественной войны, И.Ф. Козлов защитил первую макаренковедческую кандидатскую диссертацию «Педагогический опыт А.С. Макаренко и основные положения его педагогического учения», в Московском педагогическом институте им. К. Либкнехта. В ней показана макаренковская фундаментальная идея единства воспитания и жизни, трактовка воспитания как организации жизни и деятельности детей, «детского коллектива».

В период Великой отечественной войны расширился социально-педагогический потенциал использования идей и опыта А.С. Макаренко. Тогда было положено начало организации труда школьников в форме учебно-производственных бригад (впервые для советской педагогики), но потенциал наследия не был реализован. В 1942 г. было разрешено в порядке мобилизации привлекать к сельскохозяйственному труду подростков с 14-летнего возраста, группами во главе с учителями. В 1942 г. по предложению СНК СССР и ЦК ВКП(б) начало осуществляться «обучение сельскохозяйственным работам учащихся старших классов и студентов вузов, чтобы послать их уже подготовленными для оказания помощи колхозам и совхозам» [338; 3]. Организация учебно-производственных бригад не ограничивалась обучением. Большое значение приобрела организация быта, досуга, комсомольской работы, распределение между членами бригады общественных поручений без освобождения от сельскохозяйственных работ. Необходимо было иметь редколлегию стенгазеты, организаторов культурной, агитационной и военно-физкультурной работы, хозяйственников и библиотекарей. В городах работали учебно-производственные мастерские.

Однако привлечение школьников к труду широкого распространения не получило. К опыту трудовых отрядов школьников было сформировано отношение, по публикациям С.М.Шабалова, М.И.Зарецкого, А.А.Шибанова, как к временному явлению, вызванному военной обстановкой.

В то же время возникает мнение об ошибочности такого взгляда на опыт трудовых отрядов школьников. Так, Н.В. Нечаев говорит о необходимости рассматривать это направление деятельности школ «в смысле приближения их к запросам жизни» [337; 32]. В отдельных публикациях, посвященных практике работы школьников, отмечается, что «труд учеников в сельском хозяйстве, как труд большой политической важности, вырастает в крупный фактор воспитания» [450; 37]. С.М. Шабалов, рассматривая производительный труд учащихся в контексте политехнического обучения, предлагает рассматривать его как «большую педагогическую проблему» [446; 1]. В статье «Как мы боремся с второгодничеством (Из опыта работы Косинской средней школы Московской области)» Л.С. Щедрова

писала: «Участие в сельскохозяйственных работах... развивает все те качества, которые необходимы детям, чтобы хорошо учиться» [458; 91]. Она рассматривала труд как один из важных компонентов всей системы воспитания в школе.

Вопрос о воспитательном потенциале производительного труда в научных разработках не приобрел статус самостоятельного. В этом плане он не рассматривался и в работах, посвященных А.С. Макаренко. Уровень педагогического руководства школьными мастерскими был низким, поскольку их деятельность не была регламентирована органами Наркомпроса. Действовала в основном инициатива руководства школ, педагогического коллектива.

В.Н. Колбановский с иных позиций актуализирует наследие А.С. Макаренко в годы Великой отечественной войны в контексте связи педагогики и жизни. В письме с фронта от 15 января 1944 г. Г.С. Макаренко он приходит к выводу, что «...война предъявила к нашим людям те суровые требования, к которым далеко не все были готовы прежде всего из-за вопиющих пробелов нашего воспитания. Не трескучие речи о патриотизме и не барабанный бой зазнайства и чванливости могли решить исход сражений, в которых прежде всего требовались техническое оснащение и высокая физическая и моральная устойчивость... Войди она («педагогическая установка А.С. Макаренко» – Е.И.) на много лет раньше в практику советской педагогики, это, помимо прочего, означало бы спасение миллионов жизней...» [533; л.2 об.].

2.1.3. Освоение и разработка наследия А.С. Макаренко в общем русле институционализации советской педагогики. Важнейшей вехой рассматриваемого периода стал процесс институционализации освоения наследия А.С.Макаренко в официальной педагогике, создание Лаборатории по изучению и пропаганде наследия А.С. Макаренко в Академии педагогических наук РСФСР. После организации АПН РСФСР на основе действовавшего в МГПИ «научно-исследовательского кабинета» создана научно-исследовательская «лаборатория по изучению педагогического наследия А.С. Макаренко» – при Институте теории и истории педагогики АПН, ее возглавила Г.С. Макаренко в качестве старшего научного сотрудника.

Предпосылкой институционализации освоения и разработки наследия А.С.Макаренко в АПН РСФСР является деятельность кабинета педагогики Государственного научно-исследовательского института школ Наркомпроса РСФСР (В.Е.Гмурман, П.Н. Груздев, Э.И. Монозон, С.М. Ривес, М.О. Хойхин и др.). На основе анализа архивных источников С. Пуйман [376; 60-62] дает сведения о научной сессии 31 марта – 2 апреля 1941 г., посвященной второй годовщине со дня смерти А.С. Макаренко, подготовленной ученым советом НИИ школ с привлечением кафедр педагогики МГУ, педвузов и института усовершенствования учителей Москвы и Московской области. Среди выступающих Б.В. Всесвятский, Е.Н.Медынский, И.А. Каиров, С.М. Ривес, С.А. Калабалин.

С. Пуйман выявил на основе архивных источников некоторые факты «противостояния» коллектива НИИ школ и ряда руководителей управлений и отделов Наркомпроса РСФСР, некоторых «скептически настроенных» по отношению к наследию А.С. Макаренко педагогов-теоретиков (Н.П. Стороженко, А. Кононов, Т.Д. Корнейчик, П.Н. Шимбирев и др.).

До Великой отечественной войны в русле деятельности кабинета педагогики перед И.Ф. Козловым были поставлены задачи: собрать все литературные, имеющие педагогическое значение труды А.С. Макаренко, составить библиографию работ о нем, обработать весь собранный материал, сделать «извлечения из всех главных работ А.С. Макаренко, в виде выписок на отдельные карточки всех высказываний и отдельных мыслей Макаренко» [376;61-62]. Результатом работы сотрудников института, а также И.Ф. Козлова (работал по трудовому соглашению) и Г.С. Макаренко стала подготовка макета сборника «Макаренко о воспитании». Его обсуждение вылилось в дискуссию, но возможность его опубликования появилась лишь после Великой отечественной войны, в 1946 г.

В 1943 г. при кафедре педагогики (заведующий кафедрой И.А. Каиров) Московского государственного педагогического института им. В.И. Ленина начал действовать «научно-исследовательский кабинет по изучению и внедрению в практику воспитательных учреждений педагогических идей А.С.Макаренко». В его планах: организация материальной базы исследований (создание библиотеки,

выставки, архива, библиографии); подготовка к печати ранее опубликованных и неопубликованных работ А.С. Макаренко и архивных материалов; разработка тематики научно-исследовательской работы по изучению педагогической системы А.С. Макаренко, рассчитанной «на участие научных работников педагогических вузов и университетов, учителей школ, воспитателей детдомов и педагогического состава воспитательных учреждений других типов» [412;47]. Г.С. Макаренко определяет задачи этого кабинета так: «научная разработка и исследование педагогического наследия А.С. Макаренко с целью внедрения его опыта в практику школ и детских учреждений» [76; 9].

Постановление об организации Академии педагогических наук РСФСР утверждено СНК СССР 6 октября 1943 г.; срок ее открытия – 15 декабря 1943 г., в Москве. Академия подчинялась Наркомпросу РСФСР, ее ежегодный план работы утверждался Советом Министров РСФСР. Первым президентом АПН стал народный комиссар просвещения РСФСР В.П. Потемкин. Издававшийся с 1937 г. журнал «Советская педагогика» как научно-теоретический орган Наркомпроса РСФСР был передан АПН РСФСР. С 1946 г. ее печатным органом стал и журнал «Семья и школа». В составе шести учреждений АПН РСФСР, ее четырех Институтов был организован Институт теории и истории педагогики. Он использовал опыт работы Института педагогики при МГУ и Института научной педагогики в Ленинграде (в дальнейшем во всех республиках СССР были созданы Институты педагогики).

Трудности создания лаборатории Г.С. Макаренко описывает в письме В.Н.Колбановскому на фронт от 7 марта 1945 г.: «надо было ... преодолеть инерцию и перевести Лабораторию в АПН РСФСР», «дело оказалось совсем нелегким, как и всегда, когда дело связано со сложными дипломатическими ходами». Отмечена «очень умная и дельная помощь» И.А. Каирова, в то время как, по ее мнению, «И.Ф. Свядковский не читал до сих пор «Лекции о воспитании», «Книгу для родителей»». Среди трудностей первоначального периода деятельности она выделила необходимость «выявить, определить метод Антона Семеновича и этим же методом продолжать работу изучения и исследования»; «новизна и трудность

нового дела и отсутствие надежных методов исследования неизбежно рождали и трудности в коллективе Лаборатории» [528; лл.1-2].

1943 год Г.С. Макаренко назвала началом «научного и систематического освоения этого наследия» [90; 10]. Она утверждала и доказывала примерами, что этому процессу предшествовала результативная, успешная деятельность многих учреждений, которые творчески применяли методы воспитательной системы А.С.Макаренко. Эти учреждения преимущественно использовали «более ранний опыт колонии имени Горького» [90; 9], опыт Коммуны рассматривался как более подходящий к использованию.

В составе научно-исследовательской «лаборатории по изучению педагогического наследия А.С. Макаренко» были Е.Г. Альтшуллер, В.Е. Гмурман, М.Е.Луппол, А.Г. Тер-Гевондян, И.Ф. Козлов, В.Н. Терский. Директор НИИ теории и истории педагогики И.Ф. Сवादковский принимал участие в работе лаборатории. На основе анализа архивных материалов С. Пуйман [376; 63] дает материал о выступлении его на одном из первых заседаний с рассказом о его опыте работы «по А.С. Макаренко» в трех детских домах Омской области. На заседаниях обсуждались рукописи книг об А.С. Макаренко Е.Н. Медынского, Г.Е. Жураковского, М.М. Рубинштейна. Большое значение в создании лаборатории имела поддержка Б.П. Есипова [187;115].

В феврале 1944 г. В.Н. Колбановский (подполковник, «один из первых профессоров, признавших Макаренко по заслугам», по мнению Е.Н. Медынского [536; 18об.]), еще будучи на фронте, в регулярной наступающей армии, работал одновременно над тремя статьями об А.С. Макаренко для журналов и центральных газет («Комсомольская правда» и «Известия») по просьбе и в сотрудничестве с Г.С. Макаренко [533; л.4]. Отправляя ей 28 февраля 1944 г. готовую статью, поясняет: «писал я ее во время бешенных передислокаций, в четырех местах, двигаясь по пятам за отступающими немцами», не имея под руками источников, цитируя по памяти. В связи с этим он просит Г.С. Макаренко уточнять цитаты, приведенные им в тексте [533; л. 6].

Переписка Г.С. Макаренко вскрывает определенные расхождения во взглядах и подходах к наследию А.С. Макаренко. Она приходит к заключению, что «И.Ф. Козлов тоже не только изучает, но и любит Антона Семеновича, но он думает, что надо «отформулировать систему Макаренко», как он выражается и думает, что именно этим и занимается...». Она же сама убеждена, что «система Антона Семеновича ... – наука о воспитании человека, Антон Семенович не только дал сам творчески, но и показал, как надо применять эту теорию и какие результаты она дает. ...Что тут «отформулировать»! Надо использовать эти достижения нашей науки и в практической деятельности, развивать и двигать науку дальше». Путь этой науки она видит «через ученых, педагогические вузы, ... в практику» [530; л.2об, 3].

В плане научно-исследовательской работы АПН РСФСР на 1945 г. Института теории и истории педагогики перед лабораторией ставились три задачи: «а) подготовка к печати опубликованных ... работ А.С.Макаренко, составление к ним вводной статьи, комментариев и тематического указателя; б) отбор и редактирование неопубликованных педагогических работ А.С. Макаренко и подготовка их к печати...; в) изучение по архивным материалам и личным воспоминаниям воспитательной работы в коммуне им. Дзержинского» [9; 46].

Острые дискуссии в лаборатории и затем в дирекции НИИ вызвала деятельность И.Ф. Козлова, которые позднее стали причиной ««отлучения» Козлова от академии» [376; 65]. Представленные в 1993 г. С. Пуйманом архивные материалы показывают, что в центре критики оказалась деятельность И.Ф. Козлова по разработке наследия А.С. Макаренко как педагогической системы. Он вышел за узкие рамки поставленных перед ним неаналитических задач: его доклад «О педагогической системе А.С. Макаренко (в порядке постановки вопроса)» (12 июля 1944 г.), вводная статья к сборнику его избранных педагогических произведений «А.С. Макаренко как педагог. Его педагогическая система» (19 февраля 1945 г.).

Суть критики со стороны И.Ф. Свядковского (заседание дирекции института от 5 июня 1945 г.) сводилась к тому, что И.Ф. Козлов вышел за рамки «весьма скромного и простого задания» собрать ранее изданные произведения А.С. Мака-

ренко, аннотировать, написать предисловие и подготовить к печати сборник, предложил свое понимание идей и опыта А.С. Макаренко. Он доказывал, что «целеустремленная, организованная воспитывающая жизнь и деятельность детей есть жизнь, в которой каждый фактор является целенаправленным воспитательным средством» [по: 376; 64].

И.Ф. Свадковский считал, что «его (И.Ф. Козлова – Е.И.) концепция от начала до конца неправильна. Он хочет разработать систему Макаренко на сегодняшний день, показать, как ее нужно применять. Он хочет, чтобы лаборатория сказала, как нужно понимать Макаренко. Не так, как в газетах писали, не так, как Медынский писал, не так, как другие писали. ... Сама постановка этого вопроса насквозь метафизическая и схоластическая...». Г.С. Макаренко выразила несогласие с «формой и стилем изложения педагогической системы Макаренко» И.Ф.Козловым [по: 376; 65, 64].

Таким образом, социально-педагогические условия предвоенного и военного времени, целенаправленная деятельность педагогической общественности, вдохновленной преимущественно художественно-педагогическими произведениями А.С.Макаренко, по институционализации исследований наследия в официальной педагогике определили в первые годы после смерти А.С. Макаренко направленность освоения его наследия. Получили развитие тенденции высокой дискуссионности разработки наследия А.С.Макаренко, его актуализации.

2.2. Дискуссионность как имманентная характеристика освоения макаренковского наследия (начало 1950-х гг.)

Несмотря на положительные тенденции, связанные с деятельностью макаренковской лаборатории и активным вниманием общественности к наследию А.С.Макаренко, трудности в его освоении и разработке в педагогической теории и практике сохранялись в послевоенный период. В 1946 г. профессор В.Н. Колбановский характеризует состояние работы над макаренковским наследием как «застой» [533; л.24]. 4 сентября 1948 г. на расширенной сессии Президиума АПН

РСФСР он показывает, что макаренковское наследие «маринуется», на примере выхода «Книги для родителей», которая два с половиной года назад подписана к печати, но так и не опубликована. На Редакционно-издательском совете АПН РСФСР говорили, что спешить с опубликованием уже подготовленных трех томов его сочинений не стоит; высказывались сомнения по поводу целесообразности опубликования работ А.С. Макаренко «в ряду классиков педагогики» [348; 51]. В 1951 г. В.Н. Колбановский приводит «факт опубликования за границей солидных трудов, посвященных Антону Семеновичу, в то время когда наши доморощенные шимбиревы прилагают усилия к тому, чтобы навести тень на ясный день и доказать приемлемость отдельных положений Антона Семеновича и неприемлемость его системы» [533; л.35].

Эти эмоциональные характеристики явились отражением тех острых дискуссий, которые стали продолжением дискуссии 1940 г. в послевоенный период. Следующие дискуссии представляют несомненный интерес для решения задач данного исследования и полноценной характеристики рассматриваемого периода:

- Вторая дискуссия. На рубеже 1949–1950-х гг. организовано обсуждение академических изданий по педагогике.
- Третья дискуссия. В «Литературной газете» 19 декабря 1950 г. – 11 августа 1951 г. дискуссия по статье Ф.А. Вигдоровой.
- Четвертая дискуссия. В «Учительской газете» в июле-ноябре 1953 г. в связи с вопросом об учебнике педагогики.

2.2.1. Унификация трактовки педагогического наследия А.С. Макаренко в содержании педагогического образования в начале 1950-х гг. Учебники и учебные пособия по педагогике, проблемы организации практики воспитания, непосредственно связанные с подготовкой учителя, стали в центр педагогических дискуссий послевоенного периода.

Если в середине 1938 г. И.А. Каиров констатирует отсутствие «не только хороших, но и посредственных учебников по педагогике» [265] для педагогического образования, то в 1943 г. Е.Н. Медынский, характеризуя состояние развития педагогической науки, утверждает, что за 6 лет (с 1936 г.) «Педагогика вышла из

... аморфного состояния: установилась система, логика, стройная последовательность ..., охватывающая все важные проблемы воспитания, образования и обучения». «Система советской педагогики отражена в программах. ... Изданные учебники по педагогике целиком отражают эту систему» [325; 16].

Учебник по истории педагогики с главой об А.С.Макаренко (авторы Н.А.Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева) вышел в 1956 г. (главу написал Е.Н. Медынский, по книге 1940-х гг.), использовался до начала 1990-х гг. В Украине первый учебник по истории педагогики с главой об А.С.Макаренко вышел в 1947 г. (украинский язык, М.Ф. Даденков).

Для характеристики освоения наследия А.С. Макаренко в педагогике важно понимание *основных педагогических категорий в связи с решением проблем связи воспитания и школы с жизнью и производительным трудом*. Это то, что непосредственно связано с сущностью этого наследия.

Определение основных педагогических категорий в учебных пособиях по педагогике, подготовленных П.Н. Груздевым (1949 г.), И.Т. Огородниковым и П.Н. Шимбиревым (1950 г.), И.М. Духовным (1951 г.), дается в рамках одной концепции. Она сохранялась фактически без изменений в течение всего рассматриваемого периода.

В пособии по педагогике П.Н. Груздева, действительного члена АПН РСФСР, категория «воспитание» рассматривается как центральная. Прерогативой школы и предметом педагогики как науки называется «воспитание в собственном смысле» [31; 13]. Оно понимается как «усвоение опыта ... в процессе обучения, когда происходит целенаправленная и последовательная передача опыта новым поколениям и определенное влияние на них людей опытных, знающих»; это «сознательный, целесообразный процесс». Обучение в узком смысле – «составной элемент» воспитания, «как процесс передачи различных приемов и навыков деятельности ученика» [31; 23].

Школьное воспитание – высшая, более совершенная форма по сравнению с семейным и производственным. Термины «школьное воспитание» и «школьное обучение» употребляются фактически как синонимы. Положение: «наука все же

остаётся самым могущественным средством воспитания», - показывает установку на явное превалирование обучения в педагогическом процессе [там же; 15] и отсутствие постановки проблемы специфики обучения и воспитания.

П.Н. Груздев все же указывает на существование «разницы в понятиях: *обучить* чтению... и *воспитать* характер ...». Но желание преодолеть «негативную» тенденцию к «разделению функций» между учителем и воспитателем, обусловленную спецификой деятельности того и другого, приводит к тому, что «позитивным решением вопроса» признается точка зрения К.Д. Ушинского: «учитель должен быть в то же время и воспитателем, который прежде всего своим предметом воспитывает учеников» [31; 25]. Ссылаясь на «русскую прогрессивную педагогику», автор относит «проблему единства обучения и воспитания, воспитывающего образования» к «руководящим основным идеям», к «принципиальным положениям, имеющим огромное теоретическое и практическое значение» [там же; 24- 25].

Эта ссылка на отечественную педагогическую традицию опровергается исследованиями Г.Н. Козловой и ее заключением: К.Д. Ушинский и его предшественники исходили из представления: педагогика – наука о воспитании; рядом с ней – дидактика, наука об обучении [272].

Характерно и чрезвычайно узкое понимание дисциплины в официальной педагогике, в духе «воспитывающего обучения». Н.К. Гончаров в 1947 г. утверждал: «Воспитание дисциплины у учащихся ... имеет целью обеспечить их успешную учебную работу, выработать у них сознательное стремление к отличным знаниям...» [27; 225].

Неготовность официальной педагогики к постановке и решению вопроса о специфике воспитания и обучения – главная причина ограниченности в освоении и разработке наследия А.С. Макаренко в 1939-1953 гг.

На основе анализа учебного пособия И.М. Духовного (1951 г.) и других пособий обнаруживается противоречивость взглядов и суждений, стремление оставить вопрос открытым или перевести его в плоскость индивидуальных решений педагога-практика. Это стало результатом более глубокого проникновения в педа-

гогику А.С. Макаренко в рамках официальной (дидактической) педагогики и «школы-учебы».

И.М. Духовный по-макаренковски выражает резко отрицательное отношение к «пáрной педагогике», говоря, что «воспитание нельзя рассматривать как изолированное прямое воздействие учителя на ученика». А далее он уже не так категоричен – «воздействие воспитателя далеко не всегда осуществляется непосредственно» [35; 95].

Противоречивость в отношении к взглядам и опыту А.С. Макаренко, обращение лишь к отдельным его идеям и решениям, без опоры на разработку основ его педагогики, – типичны для официальной педагогики рассматриваемого периода. Высказываются и противоречащие макаренковским установки. Сотрудник Свердловского педагогического института Н. Катериночкин в дискуссии по наследию А.С. Макаренко защищает «пáрную педагогику»: «В школе всегда было и всегда останется и должно остаться решающим непосредственное влияние учителя на ученика» [269].

По существу концепция «пáрной педагогики» оказалась в эпицентре полемики по проблеме авторитета учителя и роли личности педагога в воспитании. Заведующий кафедрой педагогики Ленинградского городского института усовершенствования учителей Л. Раскин утверждал: «нужно добиваться того, чтобы каждый учитель, безотносительно к тому, в каком классе он работает и какой предмет преподает, рассматривался всеми учащимися как представитель государственной власти, которому доверено воспитание подрастающего поколения и требованиям которого обязан подчиняться каждый ученик» [379].

В трактовке проблемы методов воспитания, с одной стороны, убеждение рассматривается очень подробно как единственный и главный метод воспитания; с другой стороны, положительно оценивается критика А.С. Макаренко словесного метода воспитания и его указание на «разрыв поведения и складывающегося сознания», показаны условия успешного воздействия режима на учащихся [35; 112,117].

В «Основах педагогики» Н.К. Гончарова (издание 1947 г.) А.С. Макаренко упоминается только в списке литературы, в его разделе «Высказывания советских общественных деятелей и педагогов».

В учебном пособии по педагогике П.Н. Груздева (издательство АПН РСФСР, 1949 г.) он лишь упоминается в разделе «Воспитание в социалистическом обществе». Приводится его высказывание из «Педагогической поэмы» о том, кем стали его воспитанники, бывшие беспризорные, – для иллюстрации тезиса о роли государственного устройства в создании нового человека. В главе «О воспитании характера в процессе обучения» упоминается об «искусстве ставить перед учащимися определенную цель», со ссылками на А.С. Макаренко (его высказывание «против ориентации только на субъективный интерес воспитанника при воспитании», его принцип «(и не только его, но и всех советских педагогов...) ... как можно больше требований к ученику, но вместе с тем как можно больше уважения к нему» [31; 160,163]).

Учебник «Педагогика» И.Т. Огородникова и П.Н. Шимбирева (АПН РСФСР, 1948 г.) явился первой книгой, утвержденной Министерством просвещения РСФСР в качестве учебника для учительских институтов, им также пользовались и педагогические институты. Это издание вышло тиражом 75000 экземпляров, оно рассматривалось как задача большой государственной важности, было одобрительно встречено рецензентами. (До этого в качестве пособий использовались: П.П. Блонский – Педагогика, изд. 1922-1924 гг.; Основы педагогики, изд. 1925-1929 гг.; А.П. Пинкевич – Педагогика, в 2 т., изд. 1924-1929 гг.; Основы педагогики, изд. 1929 г.).

Первое издание учебного пособия по педагогике И.Т. Огородникова и П.Н.Шимбирева обсуждалось в АПН РСФСР в декабре 1947 г. – феврале 1949 г. [92; 575], результаты этого обсуждения некоторым образом были учтены во втором издании 1950 г.

Во второе издание этого учебного пособия материал о Н.К. Крупской и А.С.Макаренко включен в раздел «Воспитание в социалистическом обществе». А.С.Макаренко характеризуется как «замечательный педагог-практик», «ориги-

нальный мыслитель», «новатор советской педагогики». Указаны основные его произведения: «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Марш 30 года», «Книга для родителей», «Лекции о воспитании» (для родителей). В самых общих чертах показаны следующие положения: первенство цели в воспитании – подготовка целеустремленного, деятельного человека, проникнутого идеями социализма; труд и детский коллектив – важнейшие средства воспитания; целеустремленный и организованный труд и общность интересов воспитанников как необходимые условия сплочения коллектива воспитанников; воспитание дисциплины на основе умелого сочетания самостоятельности воспитанников с твердым руководством со стороны воспитателей.

Особое внимание уделено разделам: «Труд в системе А.С. Макаренко» и «Опыт А.С. Макаренко по воспитанию коллектива». При этом замечено, что это «опыт воспитания и перевоспитания беспризорных детей и малолетних преступников», где труд был основой воспитательной системы. Принуждение объяснялось особенностями контингента воспитанников, которые «ранее не были приучены к труду, ... привыкли к праздности» [93; 280,281].

Заключение авторов пособия: макаренковский опыт трудового воспитания «широко используется в лучших детских домах и школах» – далеко не соответствовал действительности.

Роль комсомола в становлении коллектива колонии им. М. Горького увеличивается: «только после того, как комсомольская организация была создана, в колонии установилась настоящая коллективная жизнь» [там же; 352]. В интерпретации авторов актив (комсомольская организация) предстает как нечто противостоящее «рядовым колонистам», «массе», «отстающим» [там же; 350-351].

Вывод: «опыт А.С. Макаренко во многом специфичен и не может быть в своем чистом виде перенесен в нашу школу, которая имеет дело с нормальными детьми». Перед современной советской школой в деле создания коллектива стоят «значительно меньшие трудности». Поэтому отпадают многие меры воздействия, о которых в учебном пособии и не говорится. Отмечен общий принцип: учет интересов подростков.

Примеры из работ А.С. Макаренко используются для иллюстрации отрицательных явлений в жизни школы, для объяснения «ложного стыда», «вредных в воспитательном отношении игр», отрицательных примеров отношения родителей к детям [93; 214, 290, 404].

В «Очерках по педагогике» И.М. Духовного (издательство Учпедгиза Министерства просвещения РСФСР, 1951 г.) по сравнению с учебником И.Т.Огородникова и П.Н. Шимбирева макаренковское наследие представлено с акцентом на положительное отношение к нему: «Прав А.С. Макаренко, когда утверждает...», «А.С. Макаренко справедливо видит ...», «... следует руководствоваться положением Макаренко...», «А.С. Макаренко совершенно правильно утверждает...» и пр. Изменился характер использованных примеров: доминируют не отрицательные примеры из жизни беспризорников, а собственно процесс воспитания с опорой на положительное.

Расширился круг проблем, для разработки которых важно наследие А.С.Макаренко: его оптимизм, вера в человека, воспитание чувства долга и дисциплины, крайняя ограниченность «словесного метода» воспитания, значение режима в воспитании, стиль воспитания, педагогическое значение игры, поощрение и взыскание, требования к педагогу.

Труды А.С. Макаренко воспринимались не как научно-педагогические, а как практически-методические. Характер цитирования и сносок показывает, что его ставили в ряд с писателями и учителями-практиками. Его наследие еще не воспринимается как органическая часть педагогики и ее истории.

В 1952 г. макет учебника по истории педагогики для педагогических институтов широко обсуждался на кафедрах педагогики по всей стране. В архиве Е.Н.Медынского имеются отзывы 34 кафедр. Относительно характера освещения наследия А.С. Макаренко сделано 15 замечаний. Лишь в одном из них выражаются сомнения по поводу «допустимости» говорить о «педагогической системе А.С.Макаренко»: «Макаренко только талантливо осуществил ее (систему коммунистического воспитания – Е.И.) и опыт его работы ... поучителен. И так надо говорить об опыте работы А.С. Макаренко, а не какой-то особой системе А.С. Ма-

каренко» [564; л. 127]. В четырех отзывах отмечается, что материал об А.С. Макаренко является «положительной стороной учебника» [566; л. 31, 154, 215, 292], в одном – «А.С. Макаренко очень обеднен» [там же; л.264].

Высказаны два замечания по освещению вопроса о коллективе, «имеющее центральное значение в системе педагогических взглядов А.С. Макаренко» [там же; л.62]; три – о необходимости освещения практики применения «педагогических приемов А.С. Макаренко в современных условиях» [там же; л. 261]. В остальных указано на недостатки освещения его новаторства по вопросам воспитания [там же; л. 243], его взглядов на физическое воспитание, воспитание сознательной дисциплины [там же; л. 284, л. 192]. Указано на отсутствие освещения вопроса о педагогической логике [там же; л. 316].

2.2.2. Направления освоения наследия А.С. Макаренко в содержании педагогических дискуссий начала 1950-х гг. Вторая (после 1940 г.) дискуссия, предметом которой стало наследие А.С. Макаренко, прошла на рубеже 1949–1950-х гг. в русле широкого обсуждения академических изданий «книг по педагогике». Одним из главных в этих дискуссиях стал вопрос о характере отражения идей А.С. Макаренко в учебных пособиях для педагогического образования.

В феврале–марте 1949 г. прошло обсуждение учебного пособия по педагогике под редакцией И.А. Каирова. Дискуссия осталась незамеченной, в ней проявилась характерная для последующих дискуссий черта, отмеченная в Ленинградском институте педагогики АПН РСФСР. Среди недостатков этого пособия указывалось, что авторы не использовали «ценнейшее педагогическое наследство выдающегося новатора коллективного воспитания А.С.Макаренко». Говорилось, что авторы пособия ссылаются на А.С. Макаренко, приводят цитаты из его сочинений, но «не раскрывают по существу теоретического обоснования им важнейших проблем морального воспитания» [203; 36]. Высказывались и противоположные мнения: к числу положительных моментов данного пособия отнесено «систематическое стремление авторов использовать педагогическое наследство А.С.Макаренко» [518; л. 12].

В своем выступлении К.И. Львов сделал вывод, ссылаясь на А.С. Макаренко, что «принцип требовательности и уважения к личности учащегося вовсе не раскрыт» [517; л.47]. С макаренковской позиции он так же критикует отнесение авторами к средствам формирования общественного мнения при сплочении коллектива «...обсуждение актуальных вопросов жизни класса, ...организационных вопросов, ...организацию диспутов, ...изучение статей», считая, вслед за А.С.Макаренко, «основным в формировании общественного мнения коллективный труд» [там же; л.48-49].

С другой стороны, «некритический» подход к наследству А.С. Макаренко Зикеев видит в «антипедагогических советах» авторов: «воспитание дисциплины начинается с предъявления четких, решительных, не допускающих возражений требований», без лишнего уговаривания [518; л.34, 35].

В.Н. Колбановский делает вывод, что «вопрос о месте и роли коллектива, ... его значении как субъекта воспитания сформулирован точно и в полном созвучии с тем, как сформулировал А.С. Макаренко». «Недостаточно полно», по его мнению, «изложено то, чему Макаренко придавал большое значение, это вопрос об упражнениях в выработке... моральных качеств» [519; л. 30]. Он объясняет это тем, что эта проблема «недостаточно разработана в теории педагогики».

В 1949 г. на страницах «Учительской газеты» А.Г. Тер-Гевондян делает вывод, что освоение наследия А.С. Макаренко «происходит с непонятной «осторожностью»», «осуществляется путем произвольного отбора отдельных положений и методов из общей системы его взглядов». В результате «педагогическая логика» А.С. Макаренко ««присутствует» в том или ином труде в виде отдельных цитат, в то время как вся «логика» этого труда в корне противоположна педагогической логике А.С. Макаренко» [414;4].

Среди недостатков учебных пособий по педагогике А.Г. Тер-Гевондян, во-первых, выделяет функциональный метод построения процесса воспитания, когда воспитание дисциплинированности, коллективизма, социалистического гуманизма и пр. осуществляется «отдельно». Во-вторых, проблема целеполагания, по мнению А.Г. Тер-Гевондяна, не решена: «рассуждения о формировании коммуни-

стической личности носят в педагогических трудах ...отвлеченный характер». В-третьих, методы воспитания, рекомендуемые в пособиях, словесные, они «односторонне обращены лишь к сознанию учащихся» при недооценке воспитательного и познавательного потенциала труда. Он видит задачу в разработке проблемы формирования личности в процессе различных форм деятельности детей: учение, игра, производительный труд, художественное творчество, общественная работа.

С.М. Ривес, комментируя высказанные в ходе дискуссии замечания, доказывает, что «... пропагандировать и обогащать наследство Макаренко не значит: обязательно поссорить с нашей педагогикой, противопоставить его ей». Он объясняет, что «авторский коллектив не принадлежит к тем, кто игнорирует наследство Макаренко, ... в учебнике много внимания уделено Макаренко, и теория воспитания даже там, где его имя не упоминается, в значительной степени построена на его опыте, на основе его учения...». Но задача «дать стройное обобщение этого учения» еще не решена [520; л. 53].

По «Основам педагогики» доктора педагогических наук, профессора Н.К.Гончарова дискуссия была организована Министерством высшего образования СССР и АПН РСФСР, создана специальная комиссия по подготовке и проведению дискуссии. Инициатива проведения этой педагогической дискуссии принадлежала ЦК ВКП (б), она проводилась в рамках других научных дискуссий начала 1950-х гг. Хотя это обсуждение не имело такого большого общественно-политического резонанса как философская дискуссия, оно все же существенно повлияло на развитие официальной педагогики.

Дискуссия была назначена на 13–17 декабря 1948 г., затем перенесена на декабрь 1949 г., а состоялась 5-9 января 1950 г. (Н.К. Гончаров в 1944–1950 гг. – работник аппарата ЦК ВКП (б) (сектор школ)). В ходе дискуссии выступили 48 человек, присутствовали при обсуждении 230. Предварительно книга обсуждалась в институтах АПН РСФСР в октябре 1948–марте 1949 гг. [515; 516] и на кафедрах педагогики педвузов.

В опубликованных материалах дискуссии указывалось: «единодушной и наиболее резкой критике подверглась позиция Н.К. Гончарова в отношении педа-

гогического наследства А.С. Макаренко. Замалчивание А.С. Макаренко в работе, посвященной основам советской педагогики, полное игнорирование его замечательного педагогического опыта, имеющего ... мировое значение, пренебрежительное отношение к его выдающимся теоретическим обобщениям, безусловно, является серьезной ошибкой Н.К. Гончарова» [247; 12]. Н.Катериночкин, участник первой дискуссии, делает резкое заключение: «...человек умудрился написать основы педагогики, совершенно не дав ничего положительного о таком педагоге как А.С. Макаренко...» [516; л.3].

На совещании представителей кафедр педагогики, педагогической науки союзных республик, АПН РСФСР Н.К. Гончаров представлен как «принципиальный противник А.С. Макаренко». Указан факт опубликования критической рецензии [404] на «Книгу для родителей» еще при жизни А.С. Макаренко в журнале «Советская педагогика», редактором которого тогда был Н.К. Гончаров.

Отмечено неправильное понимание предмета педагогики и объекта воспитания вне коллектива. Не рассматривается проблема подготовки школьников к практической деятельности, к жизни, в решении которой А.С.Макаренко имел большой опыт, успешно соединял обучения и воспитание с производительным трудом. Критике подверглась позиция автора, принципиально отрицающего возможность участия школьников в производительном труде, игнорирование накопленного опыта, «игнорирование замечательного педагогического наследства А.С.Макаренко» [402].

Критиковалось намерение Е.Н. Медынского [514] и некоторых других педагогов-ученых сделать наследие А.С. Макаренко лишь объектом истории, не имеющим практического значения для современной школы.

При подведении итогов дискуссии в статье «О некоторых вопросах педагогической науки» (газета «Культура и жизнь») определены задачи научных работников и учителей: «творческая разработка педагогического наследства А.С. Макаренко, внедрение его замечательных идей в массовую общеобразовательную школу», «повышение научного уровня историко-педагогических исследований и

усиление внимания к истории советской педагогики и школы», создание «подлинно научного труда по истории советской педагогики» [402].

В заключительном слове Н.К. Гончаров наиболее подробно остановился на критике в его адрес по поводу игнорирования макаренковского наследия. Он признал, что не использовал его «совершенно сознательно», поскольку всегда считал А.С. Макаренко «крупным и талантливым педагогом, но в организации педагогической работы не в массовой общеобразовательной школе, а с детьми-правонарушителями. Я считал, что его система специально разработана для воспитания и перевоспитания таких детей» [349; 90]. Он сказал, что факт реального использования макаренковских идей и опыта учителями в современной школе заставил его изменить мнение о наследии А.С. Макаренко, начать использовать его в своей практической работе, при чтении лекций в педвузе.

Развитие отношения Н.К. Гончарова к макаренковскому наследию проявляется в его последующих выступлениях, докладах. Так, в его докладе в Праге «Основы и принципы воспитания в советской школе» (ноябрь 1953 г.) нет упоминания А.С. Макаренко [568]. В его плане лекций по педагогике в 1966-1967 учебном году наследие А.С. Макаренко рассматривается в лекции о воспитании детей в семье, в разделе «А.С. Макаренко и Н.К. Крупская о задачах и проблемах семейного воспитания» [569; л.6]. В его статье «Детский коллектив в педагогической системе А.С. Макаренко» детский коллектив рассматривается как «фактор коммунистического воспитания всесторонне развитой личности, как явление советской общественной жизни», разбираются отдельные приемы «воздействия через коллектив». Основной смысл «принципа параллельного действия» – «воспитать в детях сознание тесной зависимости между его жизнью и жизнью коллектива. Ребенок должен знать, что он является членом общества и что за свои поступки он отвечает перед коллективом и, точно так же, коллектив отвечает за его поступки» [567; л.8]. Противоречит идеям А.С. Макаренко переоценка сознания в воспитании: «воспитать сознание», «ребенок должен знать», как в целеполагании, так и прогнозируемом результате и средствах его достижения. Это в полной мере отра-

жает не только субъективную позицию ученого, но и общую линию, определяющую место наследия А.С. Макаренко в развитии педагогики в стране.

Возвращаясь к периоду второй макаренковской дискуссии, в апреле 1951 г. В.Е. Гмурман, комментируя обсуждение книги Н.К. Гончарова, его «коренную ошибку» видит в том, что «автор не выводит советскую педагогику из советской жизни. Неверно, что он не знает советскую школу. Он ее знает. Но логика-то другая. Советская жизнь остается за бортом этой книги. ... Сила Макаренко в том, что Макаренко... показывает специфику педагогических явлений в нашем обществе. И когда Макаренко говорит, что логика педагогического средства лежит не в узкой школьной области, а в области новых традиций... – тут есть над чем задуматься» [584; л.2].

В мае 1950 г. состоялось обсуждение книги профессора П.Н. Груздева «Вопросы воспитания и обучения», в нем приняли участие научные сотрудники институтов АПН РСФСР, сотрудники кафедр педагогики педагогических институтов Москвы и других городов.

Ход и результаты этого обсуждения в Институте теории и истории педагогики АПН РСФСР представил А.Г. Тер-Гевондян в журнале «Советская педагогика». По его мнению, в ходе дискуссии утверждалось, что причиной отставания педагогической науки, ее отрыва от практики воспитания является пренебрежение «педагогической логикой А.С. Макаренко». «Теоретическое освоение педагогической системы Макаренко происходит с непонятной осторожностью, по принципу отбора отдельных положений и методов воспитания, в результате чего нарушается стройная система педагогического мышления А.С. Макаренко, а богатейшее его наследство превращается в иллюстративный материал для научно-педагогических исследований и учебных пособий по педагогике» [413; 48].

В этот период начала формироваться тенденция на формальное приспособление отдельных высказываний и положений из работ А.С.Макаренко к существующей педагогической теории и практике, без качественного пересмотра ее сущностных основ, противоречащих идеям и пыту А.С. Макаренко. Так, А.Г. Тер-Гевондян делает вывод, что в «Вопросах воспитания и обучения» автор дал не-

сколько цитат из произведений А.С. Макаренко, но содержание всей книги в целом расходится с макаренковской системой взглядов. Так, П.Н. Груздев признает детский коллектив только в связи с задачами физического воспитания, по существу отрицая роль детского коллектива как фактора воспитания.

Очень важным моментом явилась критика, затрагивающая принцип единства учебно-воспитательного процесса. Участники дискуссии отмечали, что воспитание характера П.Н. Груздев рассматривает только в процессе обучения; воспитание в других видах труда, кроме учебного, не нашло отражения в «Основах воспитания и обучения».

Вопрос об отражении в этой книге идей и опыта А.С. Макаренко в заключительном слове П.Н. Груздева и Н.А. Петрова по дискуссии не комментируется.

5 июля 1950 г. по итогам дискуссии принято решение Ученого совета Института теории и истории педагогики АПН РСФСР. В этом документе игнорирование автором педагогического наследия А.С. Макаренко рассматривается как нарушение принципа связи педагогической теории с практикой. Опубликование рукописи П.Н. Груздева без предварительного обсуждения в АПН, в Институте теории и истории педагогики Ученый совет счел свидетельством «о наличии в Академии совершенно неправильной практики в подготовке и издании научных работ» [346; 54]. Материалы этой дискуссии признаны значимыми для кафедр педагогики педвузов.

Почти через полгода после этого в *«Литературной газете»* прошла третья педагогическая дискуссия (19 декабря 1950 г.–11 августа 1951 г.), открытая статьей Ф.А. Вигдоровой «Драгоценное наследство» (19 и 21 декабря 1950 г.). Были показаны серьезные трудности в освоении макаренковских идей и опыта. Дискуссия совпала с началом первого издания Сочинений А.С. Макаренко в 7 томах (1950–1952 гг.). Редакция газеты обратилась к общественности с предложением высказаться о макаренковском наследии, путях его использования в педагогической практике. Возник вопрос о его роли в развитии педагогической теории. 2 февраля 1951 г. состоялось заседание комиссии Союза советских писателей по охране литературного наследия и увековечению памяти А.С. Макаренко [525].

Ф.А. Вигдорова писала: «Книги Макаренко..., растревожившие миллионы сердец, оставили глухими и равнодушными тех, кому больше всех следовало задуматься над ними, – теоретиков педагогической науки». Они ограничиваются выражениями почтения к нему как к новатору; в учебниках по педагогике его система считается специфической, не подходящей для «нормального» детства. Статья подчеркивает значение традиций в «воспитании коллектива». Острой критике подвергается педагогическое образование, ограничение педагогики А.С. Макаренко «малолетними правонарушителями», фрагментарное рассмотрение макаренковского наследия, его механическое приспособление к официальной педагогической проблематике. Рассматриваются вопросы: физическое воспитание, строение педагогического коллектива, взаимосвязь школы и родителей, родительский авторитет, воспитание чувства долга и чести, воли и характера и др. Она делает вывод, необходимо системное, целостное выявление всеобщих и специфических, основополагающих макаренковских идей и принципов [208].

Позицию Ф.А. Вигдоровой в отношении педагогов-ученых поддержала Л.Померанцева статьей «На постной пище кабинетных рассуждений», (опубликована 10 марта 1951 г.). В ней дана обстоятельная критика учебного пособия П.Н.Шимбирева для педагогических училищ. Об игнорировании педагогических идей А.С. Макаренко в учебниках педагогики критически высказался С.А. Калабалин, имея в виду и «Вопросы воспитания и обучения» П.Н. Груздева, и «Основы педагогики» Н.К. Гончарова. Н. Лукин в статье «Вместе с жизнью страны» [312] показал: школа в годы войны и в первые послевоенные годы шла по макаренковскому пути воспитания.

П.Н. Шимбирев в статье «О «постной пище» и педагогическом наследии А.С. Макаренко» (29 марта 1951 г.) критику педагогического образования назвал «огульным охаиванием всей нашей системы педагогического образования». Он указал на «недостатки» и «грубые», «серьезные» ошибки А.С. Макаренко: в организации детского коллектива не учитываются возрастные особенности, недооценивается роль пионерской организации, недопустим «метод взрыва», нет связи школьного обучения с производством.

Он сделал вывод, что «педагогическое наследство А.С. Макаренко и в области воспитания может быть использовано не целиком и не как система, а лишь в его отдельных частях». На данном этапе развития теории и практики, решения «новых задач» воспитания «надо основное внимание направлять ... на изучение и обобщение лучшего опыта современной советской школы, и, обогащаясь новым опытом, искать новые более эффективные пути и методы ... воспитания ...» [452]. Так автор первого нового популярного учебного пособия по педагогике отразил характерное явление – пассивное следование педагогической науки за практикой, отсутствие ее направляющей, творческой силы. Такой подход приводит к отставанию науки от практики, за что на протяжении всего рассматриваемого периода педагогическая наука подвергалась критике как со стороны руководства страны, так и со стороны педагогической и широкой общественности.

М.Н. Скаткин, член-корреспондент АПН РСФСР, в статье «Профессор Шимбирев неправ» (в редакцию «Литературной газеты» во время дискуссии пришло более 300 писем от оппонентов П.Н. Шимбирева) согласился с критикой в адрес учебников педагогики. Он назвал высказывания П.Н. Шимбирева «неубедительными и необоснованными» и добавил: он «обратил внимание на отдельные педагогические приемы, не сумел довести до читателя основные идеи и принципы А.С. Макаренко»; к «диалектической по своей природе системе А.С. Макаренко нельзя подходить с механических позиций», «вне системы и вне педагогического контекста» [395].

На заседании Сектора учебно-воспитательной работы в детском доме Института теории и истории педагогики АПН 15 января 1951 г. обсуждали статьи Ф.А. Вигдоровой с критикой учебников педагогики. Принято решение: «Необходимо заняться институту изучением и применением опыта А.С.Макаренко в детском доме». А.Г. Уманский предложил организовать в институте дискуссию по изучению системы А.С. Макаренко с привлечением практических работников школ и детских домов [546; л.4].

В «Литературной газете» от 19 мая и 7 августа 1951 г. прозвучала «просьба практических работников детских домов..., чтобы Академия педагогических наук

помогла разобраться в том, что и как из педагогического наследства А.С. Макаренко можно перенести в практику работы детских домов...» [347; 2]. Соглашаясь с тем, что к этому наследию нужно подходить творчески, поскольку, как правило, «попытки точного копировать все приемы А.С. Макаренко «терпят крах»», они ставили проблему: «...что это значит - подходить творчески, – об этом никто не говорит» [312;2].

Высказано общее мнение: «работать без знания Макаренко – это значит работать в прошлом педагогики или открывать открытое». Общим стало убеждение против узкого исторического подхода к макаренковскому наследию: нельзя «отдать Макаренко историкам-педагогам». «Макаренко – наш современник» – под таким заголовком вышел обзор писем читателей в «Литературной газете» от 9 августа 1951 г.

Утверждалось также, что «некоторые положения Макаренко следует пересмотреть, уточнить, дополнить. Применять их в школе очень трудно, а иные невозможно». Высказывались сомнения по поводу необходимости «популяризации незаконченных трудов, содержащих спорные положения, которые могут запутать» [316].

Н. Мощанский охарактеризовал процесс освоения макаренковского наследия в педагогической теории и практике по состоянию на 1951 г. как неудовлетворительный. «Ни АПН, ни Министерство просвещения РСФСР не дали ... никаких указаний о том, как следует использовать в школе педагогическую систему и опыт Макаренко». В школах же отдельные учителя и целые педагогические коллективы «в порядке собственной инициативы» изучают и применяют в своей практической работе идеи А.С. Макаренко, но при отсутствии каких-то надежных научных ориентиров этот процесс идет «стихийно, без руководства, подчас без критического подхода и, может быть, иногда во вред делу» [332; 2].

В статье от редакции подведен итог, который четко обозначил направленность на развитие макаренковского наследия, его совершенствование, хотя и при признании его ценности: макаренковское наследие «не должно и не может быть объектом хранения в исторических архивах, материалом для бесстрастных акаде-

мических изданий. Очищенное от отдельных неправильных и устаревших положений, – это действенное, боевое оружие в арсенале коммунистического воспитания, и надо относиться к нему именно так...» [316]. Задача теоретиков педагогики – обобщение передового опыта советских учителей и создание методики коммунистического воспитания, начало которой было положено А.С. Макаренко.

Первоочередной, по мнению авторов редакционной итоговой статьи, должна быть работа, помогающая применить основные принципы и методы воспитания А.С. Макаренко в практике обучения, в учебном процессе.

Четвертая дискуссия об отражении взглядов и опыта А.С.Макаренко в учебнике педагогики в конце рассматриваемого периода говорилось в дискуссии (июль–ноябрь 1953 г.) на страницах «Учительской газеты». Редакция поставила на обсуждение вопрос о том, каким должен быть учебник по педагогике для педагогических вузов.

Началом обсуждения стала статья Н. Болдырева от 15 июля 1953 г. В.М.Коротов, в это время учитель 200-й московской школы, в статье «Идеи А.С.Макаренко в учебнике педагогики», поставил вопрос «о правильном использовании идейного богатства трудов А.С. Макаренко» [280], о слабом их отражении в проспекте учебника. Такое же мнение высказал Б.П. Есипов, директор НИИ теории и истории педагогики АПН РСФСР.

Опираясь на защищенную И.Ф. Козловым летом 1941 г. первую макаренковедческую кандидатскую диссертацию, В.М. Коротов назвал исходным пунктом идей и опыта А.С. Макаренко «закон параллельного педагогического действия», единство воспитания и жизни. Он критиковал авторов проспекта за трактовку воспитания в узком смысле, выдвинул тезис: «организация всей жизнедеятельности детей приводит к изменению личности». Дифференцируя понятия «детский коллектив» и «воспитательный коллектив» и определяя воспитательный коллектив как «организованный педагогами специально с воспитательными целями», он, как и И.Ф. Козлов, ограничил этот коллектив организацией детей. Это было далеко от макаренковского понимания «воспитательного коллектива», как единого

коллектива детей и взрослых в педагогическом учреждении, но являлось шагом вперед по сравнению с положениями официальной педагогики.

В.М. Коротов критически высказывался о трактовке педагогического требования как прямого категоричного требования воспитателя, предложил рассматривать методы педагогического воздействия как «методы организации детского воспитательного коллектива». Критику вызвало то, что проблема методов воспитания сведена лишь к убеждению и внушению.

Доцент Новосибирского педагогического института Ю. Шаров высказался за включение в учебник отдельной главы «для ознакомления студентов с идеями А.С. Макаренко и принципами, выдвигаемыми им». Предложено наименование этой главы: «Воспитание в коллективе, через коллектив» («Учительская газета» от 19 сентября 1953 г.). В 1952 г. при обсуждении макета учебника истории педагогики он высказался за необходимость включения в «главу, посвященную учению А.С. Макаренко о воспитании коллектива и через коллектив» изложение системы перспективных линий, значения традиций, стиля и тона жизни коллектива, «системы ответственных зависимостей» [566; л. 232].

В обзоре материалов («Учительская газета» от 31 октября 1953 г.), поступивших в редакцию газеты, одним из серьезных недостатков предложенного проекта учебника педагогики названо отсутствие «конкретной методики коллективного воспитания». Сказано, что такая методика может разрабатываться на основе глубокого изучения и использования наследия А.С. Макаренко и опыта современных передовых школ и педагогов.

На расширенном заседании Ученого совета НИИ теории и истории педагогики, посвященного 65-летию со дня рождения А.С. Макаренко, 7 апреля 1953 г. член Союза советских писателей С.Н. Болдырев замечает, что для «внедрения А.С. Макаренко» «первое и главное» – это научить студентов-будущих педагогов. На его предложение о необходимости расширения рамок применения наследия А.С. Макаренко, ограниченных школой, Б. Есипов ответил отрицательно, объяснив, что это «требует привлечения новых сил. У нас недостаточно тех сил, которые имеются в нашем распоряжении, чтобы прибавить им нагрузку» [550; л.118].

В 1952 г. Э.С. Кузнецова обобщила негативные тенденции того времени в отношении к наследию А.С. Макаренко: не имеет актуальности, специфичность в силу работы А.С. Макаренко в закрытых учреждениях, основная цель школы – учеба, а этот вопрос у него не разработан, А.С. Макаренко получал результат в силу своей гениальности, а обычному человеку это не под силу [588;л.2-3]. Она высказывает мнение, что вреднее критиков А.С. Макаренко его «друзья», которые «любят, уважают Макаренко, но обращаются с его теорией как с пустынным медведь. Они выдергивают из нее отдельные приемы...» [там же; л.4]. Делается вывод: «... почти во всех учебниках и учебных пособиях принято лишь ограничиваться произнесением дежурных хвалебных слов по адресу Макаренко, которые самым мирным образом уживаются с положениями, вопиюще противоречащими мыслям Макаренко» [588; л.31]. Основным содержанием новаторства А.С. Макаренко она считает метод параллельного действия – «воспитание коллектива детей в таких условиях, в которых воспитывают не только воспитатель, но и сама обстановка...» [там же; л.7].

Дискуссия продолжалась и в стенах АПН РСФСР. По воспоминаниям М.Д.Виноградовой, на защите ее макаренковской диссертации в апреле 1951 г. «резкая дискуссия» между И.Ф. Козловым и В.Е. Гмурманым длилась почти два часа. До этого при подготовке диссертации на кафедре ей было запрещено сотрудничество с Лабораторией по изучению педагогического наследства А.С. Макаренко в АПН. Основная мысль И.Ф. Козлова, по ее оценке, - в противопоставлении взглядов А.С. Макаренко и советской педагогики: «только идеи А.С. Макаренко и есть советская педагогика, а все остальное – не настоящее» [467; 156].

На защите диссертации Н.А. Сундукова «Роль А.М. Горького в педагогической деятельности А.С. Макаренко» в 1953 г. В.Е. Гмурман и Смирнов критиковали второго оппонента П.Н. Шимбирева за «фальсификацию» данных о педагогической системе А.С. Макаренко, «за отрицание педагогической системы А.С.Макаренко как системы», за сведение ее успеха к роли личности А.С. Макаренко [551;л.94], за неприятие идеи «воспитательного коллектива», равенства прав членов коллектива – «учителя и ученика, даже 10 класса» [там же; л.96].

Н.К. Гончаров критикует диссертанта за то, что он не избежал общих недостатков тех, кто пишет об А.С. Макаренко, – отсутствие критики. Он доказывает её необходимость наличием ошибочных положений у А.С. Макаренко, тем, что при подготовке одного из томов собрания сочинений один материал был снят как «совершенно неправильный», снята статья Калгановского в журнале «Семья и школа», в которой цитировались некоторые положения, как «совершенно неправильные» [551; л.95].

В то же время нельзя не отметить известную правоту П.Н. Шимбирева в том, что макаренковское наследие неприменимо в школе, где отсутствуют даже уроки труда, нет учебных мастерских, господствуют чисто образовательные установки, всеохватывающие принципы «школы учебы», нет каких-либо элементов интерната. В этих условиях, как показала последующая практика, применение идей и решений А.С. Макаренко неизбежно ведет к формализму и дискредитации его наследия. Педагогика не могла подняться до научного обоснования решительной смены типа школы и педагогики, как это представлено в трудах и практическом опыте А.С. Макаренко. Этого не могли предусмотреть и педагоги-практики, т.к. это противоречило бы партийно-государственным постановлениям о школе начала 1930-х гг., которые уже прочно вошли в педагогическую практику.

Материалы дискуссий имели значение и для Лаборатории АПН по изучению педагогического наследия А.С. Макаренко. О значительном влиянии общественного обсуждения на деятельность Лаборатории и о некоторой ее оторванности от практики говорит (протокол заседания лаборатории от 3 ноября 1951 г.): материал газет «Учительская газета», «Литературная газета», «Комсомольская правда» «дал богатый материал» о состоянии применения наследия А.С. Макаренко [547; л. 16]. В результате была усилена работа по изучению применения идей А.С. Макаренко в практике школы [90; 4].

В 1951 г. сотрудники лаборатории проводили работу по четырем направлениям: издательская деятельность; теоретическая работа (анализ вышедшего Собрания сочинений А.С. Макаренко, важнейших монографий об А.С. Макаренко, подведение итогов дискуссии о его наследии в «Литературной газете», по статьям

в «Учительской газете»); пропаганда наследия (подготовка публичной лекции об А.С. Макаренко и ее издание через Общество распространения политических и научных знаний, разработка примерной тематики работы кружков по изучению наследия для учителей, студентов и для родителей, сотрудничество с учителями, использующими наследие); опытная работа [547; л. 9].

В отчете Лаборатории за 1952 г. [539; л.144-146] содержание исследования «включало большой круг задач и проблем»:

1. Показать, в чем должен выражаться творческий подход к наследию А.С. Макаренко;

2. Наметить основные пути творческого применения наследия А.С.Макаренко, выявить типичные ошибки, имеющие место в школьной практике, и сформулировать спорные вопросы, требующие специальной опытной проверки;

3. На основании анализа опыта рассмотреть наиболее злободневные вопросы воспитательной работы школы: структура общешкольного коллектива, связь между первичным и общешкольным коллективами, условия работы, обеспечивающие руководящую роль комсомольской и пионерской организаций в школе, методы работы с активом, использование наследия А.С.Макаренко в воспитании сознательной дисциплины, социалистического отношения к учению и др. (эти задачи решаются на основе выявления школ и учителей, «сознательно и целеустремленно» применяющих педагогические идеи и опыт А.С. Макаренко, анализа и оценки этого опыта, обобщения, отбора и оформления положительного опыта);

4. К типичным ошибкам отнесено механическое копирование, прожектерство; к положительному опыту – система поручений отдельным классам, шефство классов, работа школьного коллектива над единой воспитательной темой.

Таким образом, в острых дискуссиях начала 1950-х гг. окончательно сформировалась тенденция дискуссионности разработки наследия А.С. Макаренко. В отражении педагогического наследия А.С. Макаренко в содержании педагогического образования и дискуссиях по нему ярко проявились функции официальной

педагогике трансформации и унификации. Были определены основные проблемы и темы разработки наследия А.С. Макаренко.

2.3. Освоение наследия А.С. Макаренко в официальной педагогике и в массовой практике воспитания в послевоенное время (первая половина 1950-х гг.)

2.3.1. Формирование источниковой базы исследований наследия А.С.Макаренко к концу рассматриваемого периода. Ситуация с источниковой базой исследований, с доступом к литературным и педагогическим трудам А.С.Макаренко за рассматриваемый период кардинально изменилась, что являлось важнейшим фактором, условием и результатом педагогических дискуссий по его наследию. Начало периода характеризуется продолжением «политики замалчивания» его идей и опыта 1930-х гг. Научный сотрудник Государственного НИИ школ г. Москвы М. Данилов приводит факты: при подготовке к дискуссии по наследию А.С. Макаренко в 1940 г. в г. Смоленск по всем библиотекам города было найдено 6-7 экземпляров его произведений, «в библиотеках и педагогических кабинетах даже мощных педагогических вузов имеется всего по 2-3 экземпляра трудов А.С. Макаренко, а в огромном количестве вузов эти труды вообще отсутствуют» («Учительская газета» от 24 июля 1940 г.). В 1940 г. «литературные произведения А.С. Макаренко невозможно достать даже в домах учителя, не говоря уже о городских и сельских библиотеках»; «молодые учителя не знают педагогические взгляды А.С.Макаренко», «книги А.С. Макаренко давно стали библиографической редкостью» («Учительская газета» от 21 июня и 9 июля 1940 г.).

К концу рассматриваемого периода в 1955 г. при опросе студентов, начинающих изучать педагогику в вузах, выяснено, что «почти все читали произведения А.С. Макаренко», они «приводят факты, свидетельствующие о вреде разговорной педагогики» [299; 10-11].

Ведущее место в издательской деятельности педагогических и непедагогических издательств заняла «Педагогической поэмы», со многими переизданиями.

В 1940–1957 гг. ее публикацию на русском языке произвели 21 издательство (включая республиканские и местные). «Книга для родителей» переиздана 7 раз, «Флаги на башнях» – 11. На языках народов СССР «Педагогическая поэма» издана 18 раз; «Книга для родителей» – 12; «Флаги на башнях» – 5.

В понимание сущности творчества А.С. Макаренко как социального педагога и писателя, общественного деятеля огромный вклад внесли литературоведы и литературные критики. Вышли книги: Е.З. Балабановича (Культпросветиздат, 1951 г.); Б.О. Костелянца (Гослитиздат, 1954 г.); Ю.Б. Лукина (Советский писатель, 1954 г.) и В.В. Ермилова (1955 г.); М.П. Павловой (Трудрезервиздат, затем переизданная в разных издательствах). Вышли сборники: О детской литературе и детском чтении. Предисловие Ю. Лукина (1955 г.); О литературе. Составитель Ю.Лукин (1956 г.).

Оценка данных изданий представителями официальной педагогики не была однозначно положительной. Е.Н. Медынскому книга М.П. Павловой, которая впоследствии была достаточно популярна и переиздавалась несколько раз, не понравилась. В письме к Г.С. Макаренко от 27 декабря 1956 г. она характеризуется так: «компиляция, свод-пересказ в систематическом порядке высказываний Антона Семеновича, но нет совершенно анализа, обобщений» [536; л. 40об.].

Публикация произведений А.С. Макаренко в педагогических издательствах: сборники избранных произведений – составитель И.Ф. Козлов, под редакцией Е.Н. Медынского и И.Ф. Свадковского (1946 г.); в четырех книгах, под редакцией И.А. Каирова и Г.С. Макаренко (1949 г.); составитель К.М.Лейченкова, под редакцией Г.С. Макаренко (1951 г.); под редакцией Г.С.Макаренко (1951 г.); составитель В.Е. Гмурман и И.С. Петрухин (1952, 1953, 1956 гг.); составитель И.С. Петрухин (1955г.).

Собрание сочинений А.С. Макаренко в семи томах вышло в 1950–1952гг. (составители А.Г. Тер-Гевондян, В.Е. Гмурман, Н.А. Сундуков. Редакционная коллегия: А.И. Каиров, Г.С. Макаренко, Е.Н. Медынский; переиздано с дополнениями в 1957–1958 гг.).

Педагогические издания о творчестве А.С. Макаренко: брошюры Б.П.Есипова (издательство Знание, 1956 г.), А.Г. Тер-Гевондяна (Всесоюзное общество по распространению политических и научных знаний, 1949 г.); книги Е.Н.Медынского (издательство Молодая гвардия, 1944 г.; второе издание в АПН, 1949 г.), Г.Е. Жураковского, 1953 г.

Вопрос издания последней книги решается с участием ЦК КПСС (бюро ЦК КПСС по РСФСР, отдел школ, Н.С. Виноградов), так же как вопросы, связанные с празднованием 75-летия А.С. Макаренко, обсуждаются в обкоме партии по инициативе Н.А.Лялина [535;л.89 об.].

В период до середины 1950-х гг. защищено 19 макаренковедческих кандидатских диссертаций: 11 педагогических, 5 – по психологической тематике, 2 – филологические и 1 – философская. Первая диссертация была защищена в 1941 г. И.Ф. Козловым в Московском городском педагогическом институте им. К.Либкнехта. В 1953 г. было защищено 8 диссертаций. А.А.Фролов показал, что только М.Д. Виноградова, Н.А. Лялин, М.И. Смирнов и Н.А. Сундуков продолжили далее работу в этом направлении. Большинство диссертаций этого периода имеют «реферативный характер, ограничиваются в основном обзором и пересказом произведений А.С. Макаренко» [148; 71].

2.3.2. Альтернативные направления научной разработки идей и опыта А.С.Макаренко в послевоенный период. В результате дискуссий 1940 г. и начала 1950-х гг. ряд существенных положений официальной педагогики и массовой практики о воспитании остался незыблемым, некоторые претерпели существенные изменения.

Во-первых, в ходе дискуссии доказана ошибочность противопоставления официальной педагогики и воспитательной педагогики А.С. Макаренко, «передового учительства» и А.С. Макаренко. Н. Катериночкин считал ошибкой «утверждение, будто бы у нас есть единственно правильный опыт и правильная теория, - это опыт и теория А.С. Макаренко, а теория и практика всех остальных педагогов страны никуда не годятся» [269]. Л. Раскин: «ошибочно и вредно рассматривать

Макаренко как некий утес, противостоящий и враждебный всей советской педагогической науке» [379].

Главной причиной, почему «опыт А.С. Макаренко недостаточно проникал в школу», называли игнорирование его «рутинерами от педагогики» [269]. Действовала и другая точка зрения: споры вокруг его наследия объясняются «слабостью ... педагогической науки и тем, что она не занималась всерьез анализом этого наследия» [176]. Не ставился вопрос о противоречии условий, сути официальной педагогики и педагогики А.С.Макаренко, абсолютизировался субъективный фактор в разработке его идей.

Итогом стало признание этого наследия «авангардом движения» передового учительства; А.С. Макаренко «шел тем же путем», что и все советские учителя [258]. Изучение наследия пошло по пути его адаптации к «школе учебы». Коренная проблема специфики воспитания и обучения не стала определяющей, была отодвинута «в тень» на многие десятилетия.

Во-вторых, была ослаблена роль «парной педагогики», признана ведущая роль коллектива в воспитании. Создание коллектива класса и школы стало «актуальнейшей задачей». При этом не достигнуто единодушие в понимании «путей и способов привлечения к практическому участию коллектива в воспитательной работе педагога». «Детский коллектив» и педагог воспринимались особняком.

Для создания коллектива и осуществления воспитания в коллективе правильными признаны следующие положения: 1. постановка перед школьниками ясной, достижимой цели (борьба за первенство школы, против некультурного поведения) и ее конкретизация в задачах (оформление класса, озеленение); 2. опора на имеющиеся ученические организации (комсомольскую, пионерскую), без создания каких-либо новых организаций, подобных макаренковскому командирскому самоуправлению; 3. сочетание воспитания в коллективе, через коллектив с индивидуальным подходом; 4. обеспечение авторитета учителя, который является центральной фигурой учебно-воспитательного процесса (ему должно принадлежать право наказания и поощрения, с учетом мнения ученического коллектива); 5. важность коллектива педагогов в организации деятельности ученического кол-

лектива; б. введение наказаний предполагает перенос акцента, как писал А.И. Каиров [260], «с бесконечных предварительных уговоров и разговоров ... в плоскость последующей ответственности за сделанное».

В-третьих, принципиальным отходом от официальной линии в педагогике рассматриваемого периода можно считать требование изменить отношение к производительному труду школьников, признать «применение труда в системе школьного воспитания» [258]. Это положение сочетается с сохранением основных требований, которые действовали в официальной педагогике в связи с проблемой политехнизации школы, а также с тезисом: «труд должен быть подчинен учебно-воспитательным задачам школы и тесным образом связан с ними» [там же]. В дальнейшем введение труда в жизнь школы предполагало его связь с задачами обучения, общетрудовой подготовки и лишь отчасти – воспитания, что противоречило опыту А.С. Макаренко.

Из предлагаемых форм организации труда школьников признаны правильными: работа на пришкольном участке, в школьных мастерских по изготовлению и ремонту учебных пособий и школьного здания, в сельском хозяйстве в период каникул. Предполагалось расширить практику школьных экскурсий на заводы, фабрики, в колхозы.

В проблематике научно-исследовательских работ АПН РСФСР на 1946–1950 гг. разработка макаренковедческого направления отсутствует. Подготовка к печати трудов А.С.Макаренко, а также создание монографии о его жизни и деятельности рассматриваются в связи с изданиями по истории советской школы и педагогики, наряду с трудами М.И. Калинина, Н.К.Крупской, А.В. Луначарского, С.Т. Шацкого. В 1947 г. эта работа определяется как одна из задач научно-исследовательской работы АПН в области истории педагогики.

К концу рассматриваемого периода результаты деятельности Лаборатории по изучению педагогического наследства А.С. Макаренко Института теории истории педагогики АПН РСФСР представлены в отдельном выпуске «Известий АПН РСФСР» (1952) как «первая попытка осветить некоторые малоисследованные проблемы, связанные с разработкой и творческим освоением педагогического

наследства А.С. Макаренко» [90; 4]. В редакционной вводной статье указывается на неразработанность некоторых тем, существование «отдельных спорных положений» относительно таких вопросов, как «педагогика параллельного действия», «метод взрыва» и др.

В «Известиях АПН» включен материал Г.С. Алексеевич о работе шести детских домов Алтайского края с применением «положений педагогической системы А.С. Макаренко» (одна из глав первой макаренковедческой докторской диссертации, которая так и не была защищена). Редакторы издания подчеркивают, что эта статья не носит инструктивно-методического характера; изложенный в ней опыт требует дополнительного изучения и проверки. Второй раздел издания включает материалы об истории коммуны им. Ф.Э. Дзержинского и о биографии А.С. Макаренко, а также ранее не публиковавшиеся архивные материалы.

Характерная черта издания: наследие А.С. Макаренко рассматривалось не само по себе, в его самоценности, а лишь в контексте структуры и проблем действовавшей тогда школы и официальной педагогики. Так, рассмотрение содержания и организации производительного труда в коммуне им. Ф.Э. Дзержинского (статья А.Г. Тер-Гевондяна) идет лишь в аспекте его связи с обучением, обходя специфические задачи и средства воспитания, которые составляют сущность макаренковского наследия.

Фрагментарность в подходе к освоению и разработке этого наследия отразилась в доминирующей формулировке: «педагогический опыт и педагогические высказывания А.С. Макаренко» [90;6]. В этом отражается общая методологическая установка: построение педагогической теории на основе представления и интерпретации отдельных «высказываний» разных авторитетных, официально признанных авторов по тем или иным научным проблемам, фундаментальных положений классиков марксизма-ленинизма, идей выдающихся деятелей государства и просвещения и научно «обобщенного опыта многолетних творческих усилий миллионной армии советских учителей» [там же].

К концу рассматриваемого периода А.С. Макаренко официально включен в ограниченное число деятелей, чьи «высказывания» приобрели статус, необходи-

мый для подкрепления проблем и идей, разрабатываемых в сфере «вопросов воспитания и методики воспитательной работы» [там же].

Важным достижением стало то, что академические исследования опровергали тезис об ограничении макаренковского вклада в педагогику рамками перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей и беспризорных детей, что обычно делалось лишь на основе «Педагогической поэмы».

К концу рассматриваемого периода утвердилось представление об А.С.Макаренко как о педагоге-новаторе «в области строительства советской педагогики», т.е. стала признаваться его роль как педагога-ученого. В этом плане выделяются главные черты его вклада в педагогику: проблема детского коллектива (однако, без учета того, что воспитание в коллективе было ведущим принципом советской педагогики и в 1920-х гг.); «педагогическая логика»; социалистический гуманизм в основе воспитания и перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей и беспризорных детей; задача воспитания молодого поколения в духе коммунистической морали.

Тема воспитания в труде (также основополагающая в 1920-е гг.) оказалась недооцененной, что вело к недопониманию и искажению всей системы макаренковской педагогики, к ее искусственности и формализму в применении к реальной педагогической практике.

В наиболее общем виде основное значение «педагогической деятельности» А.С. Макаренко педагогика видела «в творческой разработке новых, наиболее эффективных, методов воспитания...» коммунистической морали [90; 16]. Его наследие в основном продолжало ограничиваться практико-ориентированной методикой воспитания.

Утверждалась макаренковская точка зрения о недопустимости переоценки роли знания («сознания») и недооценки жизненно-практических навыков и привычек в воспитании. При этом, однако, «система упражнений, обеспечивающая замечательные воспитательные результаты» [там же; 20], ограничивалась требованиями режима и устойчивыми жизненными традициями в отрыве от производ-

ственно-хозяйственной деятельности, которая в трудах и опыте А.С. Макаренко предопределяет эти «режимные требования», традиции и т.д.

К концу рассматриваемого периода в официальной педагогике отношение к макаренковскому наследию выразилось в требовании «творческого подхода» к нему и применения его на практике «не только педагогами-одиночками, но и широкими массами советского учительства».

И.С. Петрухин представил ряд проявлений «некритического отношения» к идеям и опыту А.С. Макаренко и «механического перенесения этого опыта в школу» [90; 55]. Приводится пять аргументов. Во-первых, трудовая деятельность воспитанников, производственно-бытовой принцип организации отрядов относятся к специфическим условиям макаренковских учреждений, что «не может быть принято для школы» [там же; 53]. Возможно, необходимо и целесообразно использовать опыт и теоретические выводы А.С.Макаренко по вопросу о детском коллективе вне системы труда.

Во-вторых, «слабое отражение в его трудах и высказываниях ... методики комсомольской и пионерской работы» [там же].

В-третьих, признавалась только «теоретическая ценность» того, что А.С.Макаренко уделял много внимания производственной деятельности воспитанников, но практической ценности для массовой школы того времени это не имело. «Его замечательные, глубокие мысли и идеи ... должны войти в общий фонд советской педагогики» [там же; 54].

В-четвертых, «методологическая и методическая ошибка» А.С. Макаренко – переоценка им роли игры в воспитательном процессе. Не игра, а труд имеет «первостепенное значение в деле воспитания». Имеется в виду «школьный труд-учение и общественно-полезный труд, который осуществляет ... школа» [там же].

В-пятых, А.С. Макаренко не давал ответа «на кардинальные вопросы педагогики», не разрабатывал «основы советской дидактики, содержание и методы обучения, ... вопросы воспитания в процессе обучения» [там же; 55].

В общей социально-педагогической направленности рассматриваемого периода педагогическая и литературная деятельность А.С. Макаренко прочно свя-

зывалась исследователями его творчества с политикой партии и правительства, с именем Сталина: «Все свои способности и силы отдал он борьбе за осуществление великих идей партии Ленина-Сталина, за торжество коммунизма...»; «он видел свой долг в том, чтобы отдать все свои силы нашему общему делу и воспитать молодое поколение в духе самоотверженного служения социалистической Родине»; «успех своей деятельности ... видел в том, чтобы воспитывать молодое поколение в борьбе, в коллективном напряжении, в требовательной и даже суровой дисциплине, в тесной связанности с Родиной, ... с именем Сталина»; «в единстве нашего народа, в верности партии и великому Сталину – счастье и сила наших людей, – говорил Макаренко» [90; 55, 56, 57].

К концу рассматриваемого периода принцип воспитания в коллективе и через коллектив стал в официальной педагогике полностью ассоциироваться с именем А.С. Макаренко, – зачастую при игнорировании его дифференцированного и глубоко индивидуального подхода в воспитании.

Официальная педагогика стала в макаренковской формулировке «воспитание в коллективе и через коллектив» приписывать еще и «для коллектива». «Воспитание в коллективе, через коллектив и для коллектива в педагогическом наследстве А.С. Макаренко» – статья Г.А. Паперной и Ф.И. Науменко (1954 г.) [11; 102]; Г.С. Алексеевич утверждала, что «в основе педагогической системы Макаренко лежит мысль о том, что ... вся жизнь молодого поколения должна быть организована как опыт жизни и деятельности в коллективе и для коллектива» [90;59].

В архивных материалах, в рецензиях Л.И. Новиковой и М.Д. Виноградовой на доклад П.С. Плохих, присланный на «Педагогические чтения» в 1952 г., сохранено в названии «для коллектива» [559; л.160, 201, 202]. В.Е.Гмурман в рецензии на один из докладов зачеркнул эту часть высказывания, взятую в кавычки и подписанную именем А.С. Макаренко [560; л.40]. Позднее, в 1969 году, он рассматривал такую трактовку главного принципа педагогики А.С. Макаренко как непонимание диалектики его педагогики [168;11].

Эта приписываемая А.С. Макаренко формулировка стала позднее главным «козырем» в подрыве всей его концепции педагогики, якобы приносящей личность в жертву коллективу.

Б.П. Есипов в мае 1953 г. делает вывод, что «единодушия в оценке наследства А.С. Макаренко в педагогических кругах нет...» [587; л.2]. Соглашаясь, что нельзя говорить о создании А.С. Макаренко своей собственной, особой педагогики, автор признает, что он «создал свой педагогический опыт, разрабатывая при этом тонкие детали педагогического процесса», применяя марксистско-ленинское учение [там же; л.3]. Б.П. Есипов, не соглашаясь с мнением, что у А.С. Макаренко нет системы, что он практик, а «в теории невежественен», показывает, что «у Макаренко есть цельная концепция» [там же; л.4], и необходимо изучать не отдельные его приемы, а «основы его педагогического опыта и его теоретических положений» [587; л.5]. В докладе автором используется термин «педагогика А.С. Макаренко» [там же; л.11].

Значение А.С. Макаренко для педагогической науки Б.П. Есипов видит в том, что он «помогает вскрывать сущность воспитания»: «воспитание и подготовка к жизни, и организация жизнедеятельности в настоящем» [там же; лл. 5,6], закономерности в явлениях воспитания, цели воспитания. Он отвергает утверждение о невозможности переноса выводов А.С. Макаренко в современные условия в силу специфичности условий его работы.

За рамками исследования остался вопрос об учете возрастных особенностей при изучении концептуальных положений А.С. Макаренко, его опыта. Это способствовало игнорированию наряду с другими особенностями и возрастной специфики в организационных основах воспитания.

В академических педагогических изданиях разрабатываются некоторые идеи А.С. Макаренко в альтернативном для официальной педагогики направлении. А.Г. Тер-Гевондян в 1944 г. в «Советской педагогике» говорит о производительном труде как мощном средстве создания и развития коллектива. Он обосновывает ошибочность утверждений о недооценке А.С. Макаренко роли образования: «Воспитание у него действительно начиналось с производительного труда,

но как только обнаруживались первичные черты организованного коллектива, он немедленно выдвигал перед воспитанниками образовательные задачи» [412; 48]. Хотя по инерции этого устоявшегося «недоразумения», А.Г. Тер-Гевондян к основным компонентам «жизни коллектива» А.С. Макаренко относит трудовую, общественную и игровую деятельности, игнорирует обучение.

В статье «Детский производительный труд в коммуне им. Ф.Э. Дзержинского» А.Г. Тер-Гевондян отражены некоторые макаренковские положения, которые расходятся с официальной трактовкой. Макаренковский вывод о зависимости «воспитательной ценности труда» от его характера, содержания и организации: «улучшение морального состояния воспитанников происходит параллельно с развитием хозяйства, по мере того, как коллектив входит в руководство этим хозяйством» [90; 108]. Вслед за А.С. Макаренко А.Г. Тер-Гевондян рассматривает труд по самообслуживанию как низшую по воспитательному значению форму организации труда. Заработная плата коммунаров рассматривается как «мощный педагогический фактор» [там же; 121]. Отмечена очень важная зависимость: усложнение системы производства ведет к расширению общего развития и кругозора воспитанников, усиливается стремление к знаниям.

Воспитательная ценность труда в «школе-хозяйстве», в «хозяйственно-трудовой деятельности», как это предусматривается у А.С. Макаренко, тогда не осознавались. На конференции-совещании учителей-практиков по «применению наследия А.С. Макаренко» в Свердловске в 1951 г. А.Г. Тер-Гевондян был единственным, кто среди проблем, «которые необходимо срочно поставить в школьной педагогике», назвал «применение идей А.С.Макаренко в организации детского производительного труда в условиях школы» [548; л.168].

Качественно новый подход виден в работе Н.А.Петрова. По его мнению, А.С. Макаренко нашел «новый тип воспитательных отношений», новую форму организации коллектива, т.к. это не «детский коллектив», а «коллектив воспитанников и воспитателей»; нельзя говорить лишь о детском «самоуправлении»; мало говорить лишь о «взаимоотношении личности и коллектива», надо видеть «социальный широкий контекст и базис педагогики А.С.Макаренко» [361;35, 36]. Эта

трактовка затем долгое время не применялась, довлела концепция «детской педагогики», «педагогики школы».

В 1951-1952 гг. В.Е. Гмурман в публичных лекциях обращается к рассмотрению наследия А.С. Макаренко, имеющего научное значение, «с его методологической стороны» [585; л.1]. А.С. Макаренко, по его мнению, «первооткрыватель важнейших закономерностей воспитания» [там же; л.66]. В.Е. Гмурман анализирует связь законов воспитания и законов жизни, связь его новаторства с ролью традиций (в жизни коллектива и в его подходе к анализу педагогических явлений), соотношение сознания и опыта, воспитания и жизни общества, общих и частных целей воспитания, эволюционного и революционного в воспитании, взаимосвязь педагогических средств и результата, зависимость педагогических явлений от других и от всей системы. Показывает «специфические для воспитания внутренние противоречия», единство и борьбу противоположностей в педагогических явлениях: дисциплина и сознательность, единоначалие и реальные права коллектива, требовательность и забота о каждом воспитаннике, воспитание активности и воспитание тормозов.

Он видит, что «некоторые из организационных форм ... не могут быть применимы в рамках одного класса, они рассчитаны на весь коллектив в целом», одно и то же средство в разных условиях дает различные результаты [585; л.62]. Так сделаны важнейшие выводы, не соответствующие установкам того времени, но отражающие суть макаренковского наследия.

В 1954 г., уже после окончания обсуждения учебников и учебных пособий по педагогике, на заседании Ученого совета НИИ теории и истории педагогики В.Е. Гмурман продолжает доказывать, что логика образования и логика воспитания «не всегда совпадают», идет «подмена широкого, многогранного процесса воспитания воспитывающим обучением» [581; л.1,8]. С этой позиции он критикует учебники педагогики, в которых нет речи об «организации жизни школы», и подход к освещению воспитания, когда «весь процесс воспитания в школе делим на 2 рубрики: урок и внеклассная работа. Многие стороны жизни школы как учреждения, как коллектива в эти 2 рубрики не укладываются» [там же; л. 4].

Возможность таких глубоких выводов о наследии А.С. Макаренко, не укладывающихся в рамки формирующейся его официальной трактовки, стала возможной благодаря проведенной текстологической работе. Публикация авторских материалов в специальных изданиях не оказала влияния на массовую педагогику и практику, но сделала значительный вклад в развитие макаренковедения, академических исследований.

2.3.3. Реализация идей и опыта А.С. Макаренко в практике массовой школы послевоенного периода. Характер использования макаренковского наследия в практике воспитания в рассматриваемый период отражают Педагогические чтения. В октябре 1944 г. Президиум АПН утвердил «Положение о Педагогических чтениях». Первые центральные «Педагогические чтения» состоялись в октябре 1945 г.

«Педагогические чтения» рассматривались как способ привлечения широкой педагогической общественности «к изучению, обобщению и распространению передового педагогического опыта и разработке на этой основе актуальных вопросов педагогики» [110, т. 2; 108]. АПН разрабатывала примерную тематику докладов, направляла содержание и организацию «Педагогических чтений» на местах, производила отбор наиболее ценных материалов для опубликования в специальных сборниках.

Тематика докладов «Педагогических чтений» по линии Лаборатории по изучению педагогического наследия А.С. Макаренко в 1952-1953 гг. распределена по направлениям: организация общешкольного коллектива, влияние коллектива на личность, организация детского коллектива класса, опыт воспитания коллектива учащихся старших классов, опыт работы классного руководителя по формированию детского коллектива, использование наследия А.С. Макаренко во внеклассной работе по предметам.

Тематика работы Лаборатории, по сведениям заведующего В.А.Вейкшана [561; л.25], в рамках «педагогической системы А.С. Макаренко»: С.М. Ривес «Педагогическая техника», «Инструментовка», «Педагогический талант и мастерство»; В.Е. Гмурман «Метод взрыва», «Педагогика параллельного действия» (в

1951 г. им велась работа «относительно философских основ педагогики А.С. Макаренко [547; л.5об.]»; Л.И. Новикова «Первичный коллектив»; М.Д. Виноградова «Единый коллектив»; П.И. Самоуков «Дисциплина и наказание»; Р.В. Роговина «Система перспективных линий»; Н.В.Малькова «Организационное строение школьного коллектива» (комсомол, пионерия, учком); Е.М. Бальных «Неправильное применение опыта А.С.Макаренко» (по «Учительской газете» и «Комсомольской правде»).

В 1951 г. макаренковская проблематика и вопросы работы классного руководителя на «Педагогических чтениях» (20 докладов) были в ведении Секции воспитания коммунистической морали (руководитель А.Г. Тер-Гевондян). С 1952 г. во время «Педагогических чтений» работает «специальная секция по применению педагогического наследия А.С. Макаренко в школе». Рецензированием и подготовкой докладов занимается Лаборатория. В 1952 г. поступило 24 доклада; в 1953 г. допущено 29 докладов, из них 17 посвящено общешкольному коллективу, 12 – «применению педагогического наследия в работе классного руководителя».

Л.И. Новикова, анализируя доклады учителей, 29 декабря 1953 г. делает вывод: «В практике школ особенно широко используется учение А.С. Макаренко о воспитательном коллективе, о методике его организации. Отдельные классные руководители и целые педагогические коллективы с успехом реализуют идеи А.С.Макаренко о путях дисциплинирования детского коллектива, об организации перспективных устремлений в его жизни, о проникновении игры в нее, о создании и укреплении традиций, о воспитании актива, о связи поколений в коллективе, о путях формирования общественного мнения и пр.» [561;л.11].

В 1954 г. из 11 докладов, рецензируемых Лабораторией для «Педагогических чтений», 10 посвящены проблемам воспитания коллектива учебного класса [563].

Выступления учителей и других работников народного образования периодически проводились по определенной тематической программе с обобщенным изложением передового педагогического опыта. Они организовывались в масштабе школы, района, города, области, а центральные «Педагогические чтения» –

в масштабе республики. Между «Педагогическими чтениями» разных ступеней существовала преемственность в отборе докладов. В конце 1970-х гг. Л.И. Новикова связывает педагогику и школу послевоенных лет с обращением к наследию А.С. Макаренко, с поисками форм организации совместной деятельности школьников. Реализацией макаренковского принципа перспективных линий считается появление и распространение праздников «За честь школы», «Первый звонок», «Последний звонок», «Праздник букваря». Результатами поисков в области форм ученического самоуправления стали: общешкольное собрание, учком, стенная газета, дежурный класс. Продолжением макаренковской линии считается работа по созданию и внедрению единых педагогических требований, регламентирующих деятельность в школе и вне ее.

Одним из доминирующих направлений исследовательской деятельности Лаборатории по изучению педагогического наследия А.С. Макаренко стало изучение характера применения его идей и опыта в современной школьной практике. Л.И. Новикова [539; л.175-178] в начале 1950-х гг., обобщая этот опыт, выявила некоторые спорные вопросы в организации и воспитании школьного коллектива:

1. воспитание детского коллектива начинают сразу со второго этапа (по терминологии А.С. Макаренко), когда есть пионерская и комсомольская организации, другие школы начинают с этапа «категорических требований»;
2. одни начинают со сплочения первичного коллектива, другие - с создания общешкольного;
3. одни считают первичным коллективом только класс, другие – и кружки тоже;
4. в определении работы учкома как главного органа самоуправления одни идут по типу макаренковского совета командиров, у кого-то его вообще нет, кто-то совершенствует существующее положение об учкоме;
5. отдельные формы работы с активом оспариваются;
6. одни считают целесообразным начинать сплочение ученического коллектива с постановки перед ним перспективы успешного овладения основами наук, другие – надо начинать с более легких задач;

7. соревнование – является действенным средством в воспитательной работе, но не найдены способы, как избежать соревнования в вопросах, связанных с успеваемостью;

8. одни полагают, что игра лучшее средство воспитания, другие - сфера применения игры должна быть ограничена;

9. идут поиски способов сочетания руководящей роли учителей с инициативой учащихся и коллектива.

Тенденция официальной педагогики к унификации, поиску единственно верного подхода к решению проблем проявляется в подходе С.М. Ривеса к результатам этой деятельности. Он формулирует недостатки в применении идей А.С. Макаренко [89; 47]: ограничение рамками класса, недооценка учебного процесса как основы сплочения ученического коллектива, роли пионерской и комсомольской организации, исключение индивидуального подхода, «механический» перенос некоторых форм работы; попытки подменить класс как основную структурную единицу разновозрастным коллективом по месту жительства, «неоправданно широкие полномочия» совета командиров классов, злоупотребление вызовами провинившихся «на середину», наказанием коллектива за проступки отдельных учеников. Этим допускаются «ошибки в логике педагогической целесообразности» [71, т. 4; с. 126-128] сформулированные А.С. Макаренко: «дедуктивного предсказания» и «уединенного средства».

Взаимодействие Лаборатории и педагогической общественности осуществлялось через консультирование. По отчетам Лаборатории, за период 1944-1950 гг. 703 человека получили устные и письменные консультации (в 1948 г. – 191 человек, в 1949 – 300 человек) [539; л.5]. Кроме этого, Лаборатория осуществляла «связь с местами» в форме переписки с теми, кто работал над темами, с бывшими воспитанниками, проведение семинаров, рецензирование работ, подготовку к печати книг, брошюр, стенограмм, лекций и статей ... для учителей и населения, подготовка и апробирование текстов лекций [там же; л.57-64]. Отчеты Лаборатория сначала готовила ежемесячно, затем, в 1949 г., раз в квартал, затем раз в пол-

года. В 1951 г. было 20 заседаний лаборатории, в 1952 г. – 45, в это время заведующий – С.М. Ривес) [там же; л. 83].

Архивные материалы показывают широкомасштабную целенаправленную деятельность Лаборатории по пропаганде наследия. Во второй половине 1940-х гг. Е.Н. Медынский читает в Москве публичные лекции о педагогическом наследии А.С. Макаренко, организованные Всесоюзным обществом по распространению политических и научных знаний (1 декабря 1947 г.), Отделом пропаганды научно-педагогических знаний АПН РСФСР (15 мая 1949 г.) [565]. В 1954 г. число лекций, прочитанных сотрудниками лаборатории: 40 (из них 31 в Москве) - Л.И. Новикова «Воспитание ученического коллектива»; 31 – В.Е. Гмурман, по разной макаренковедческой тематике; 13 – М.Д.Виноградова. В.Е. Гмурман и Л.И. Новикова прочитали по одной лекции по радио [562; л.32].

Не только в Москве, но и в регионах ставилась задача популяризации наследия А.С. Макаренко. В г. Молотов, например, на 1954 г. райгорно и райгорпедкабинеты планируют работу по «широкому ознакомлению всех учителей района с педагогическим наследием А.С. Макаренко», помощь им «правильно осмыслить этот замечательный опыт, указать путь правильного использования наследия А.С. Макаренко в работе школы и детского дома». Эта работа проводилась в связи с задачами улучшения качества обучения и воспитания с опорой на тех учителей и воспитателей, которые в 1950-1953 гг. на курсах при областном институте усовершенствования учителей прослушали курс лекций об А.С. Макаренко.

Программа мероприятий на 1954 г. включала следующие формы пропаганды наследия А.С. Макаренко: изучение литературных и педагогических произведений, доклады, чтение вслух и обсуждение произведений А.С. Макаренко, конференции, доклады учителей о своей работе по А.С. Макаренко, о практической ценности изучения его наследия, читательские конференции родителей по «Книге для родителей», беседы и лекции для старшеклассников, выпуск стенгазет, оформление стендов-выставок.

Примерный план конференций [345; 5] отражает основные направления разработки макаренковского наследия официальной педагогикой: жизнь и деятельность А.С. Макаренко; педагог-марксист; учение о коллективе; организация перспективных линий в его педагогической системе; дисциплина, режим, наказание и поощрение; о физическом воспитании; о воспитании в семье; о педагогическом коллективе и личности учителя-воспитателя; опыт использования его наследия в школе и детском доме. В списке литературы – материалы о наследии А.С.Макаренко не только в «Известиях АПН», «Учительской газете», «Народном образовании», «Начальной школе», «Семье и школе», но и в «Огоньке», «Работнице», «Октябре», «Новом мире», газетах «Литература и искусство», «Смена».

Учителя ищут способы использования его идей и опыта в своих школах, обсуждают их на совещаниях, внедряют в деятельность своих учреждений. При этом – в обход проблемы производительного труда.

Внедрением и развитием макаренковских идей считаются: наличие традиций в учебных заведениях, таких, как слет бывших воспитанников, вручение золотых и серебряных медалей выпускникам, праздник букваря; организация шефства старших над младшими; сохранение учебного класса и во внешкольной работе; обслуживание пришкольного участка; дежурство учащихся по школе.

В городских школах лучший пример связи школы с заводом – это разносторонняя материальная помощь школе и учителям, их семьям. Со стороны школы – экскурсии учащихся на завод, концерты для рабочих, чтение учителями лекций.

Школа № 58 г. Краснодара, школы №№ 49, 45 г. Ростова, № 95 г. Москвы и др. ставили задачу наиболее полного изучения макаренковского наследия и его использования в современной школе. Их опыт освещался в педагогической печати, журналах «Народное образование» и «Советская педагогика». По воспоминаниям М.Д. Виноградовой [467] в тесном сотрудничестве с директором школы №58 Ф.Ф. Брюховецким (Краснодар) работала Лаборатория по изучению педагогического наследия А.С. Макаренко. После ухода Г.С. Макаренко, это направление разрабатывала Л.И. Новикова.

Наиболее близко подходили к существу макаренковской педагогической теории и практики те школы, которые решали вопросы: актив коллектива, принцип «параллельного действия», система «перспективных линий», роль традиций в формировании коллектива. Отдельные педагогические коллективы ставили задачу создания общешкольного коллектива, не ограничиваясь «детским коллективом» в классе, кружковой работой, деятельностью пионерской и комсомольской организаций.

Таким образом, активное формирование источниковой базы исследований педагогического наследия А.С.Макаренко способствовало развитию различных направлений его научной разработки, в том числе альтернативных общей линии, принятой официальной педагогикой. Соответственно, ведущими факторами освоения наследия А.С.Макаренко стали внутренние факторы, а именно приращение знания о наследии. Активно начало формироваться организационное направление разработки наследия А.С.Макаренко педагогической общественностью, что нашло непосредственное отражение в участии учительской общественности в Педагогических чтениях.

ВЫВОДЫ

1. В главе проанализированы четыре основные педагогические дискуссии рассматриваемого периода в 1940–1941 гг. в «Правде», «Учительской газете» (С.А. Калабалин, М. Кропачева, Н.А. Лялин и др.), 1949-1950 гг. в АПН РСФСР, 1950–1951 гг. и 1953 г. в «Литературной газете» (Б.П. Есипов, В.М. Коротов, М.Н.Скаткин, А.Г. Тер-Гевандян, П.Н. Шимбирев) и основные факторы, способствовавшие появлению этих дискуссий.

К этим факторам мы относим, во-первых, характер отражения наследия А.С. Макаренко в содержании педагогического образования, как важнейшего средства совершенствования школьной массовой практики воспитания и, во-вторых, формирование научного направления специальных исследований педагогического наследия А.С. Макаренко. Биографическо-текстологическое направле-

ние деятельности Лаборатории по изучению педагогического наследия А.С.Макаренко, работа по подготовке его трудов к опубликованию, не способствовало тому, чтобы лаборатория стала активным участником дискуссий, поднимающим обсуждение на высокий теоретический уровень. В этом проявилась тенденция некоторого разрыва между проблемно-тематическим и организационным направлениями освоения и разработки наследия А.С. Макаренко: теоретических исследований и процессов применения этого наследия в практике школ и детских домов. В этот период сделаны некоторые важные для дальнейшего исследования этого наследия обобщения, выходящие за рамки, альтернативные общей линии интерпретации наследия в педагогике. При этом выявлено, что эти исследования не нашли отражения в содержании педагогического образования.

В первоначальный период освоения и разработки наследия А.С. Макаренко эти дискуссии позволили сделать позитивные сдвиги в освоении этого наследия и в развитии теории и практики воспитания и показали основную тенденцию этого периода на унификацию трактовки наследия А.С.Макаренко.

На основе многочисленных фактов доказана опережающая роль педагогической общественности («Правда», «Учительская газета», «Литературная газета») в освоении макаренковского наследия, развитии педагогики, теории воспитания, изменении отношения к нему отдельных педагогов. Обращение к идеям и опыту А.С. Макаренко инициировано партийно-государственной общественностью, стремящейся в довоенный и послевоенный периоды преодолеть противоречие между потребностями практики воспитания и невозможностью их удовлетворения в системе сложившейся образовательно-воспитательной концепции, в условиях «школы учебы», массовой педагогической практики, направленной, прежде всего, на успеваемость и дисциплину школьников.

Исследование показало, что в массовом педагогическом сознании источниковая база была ограничена преимущественно «Педагогической поэмой», что накладывало отпечаток на восприятие наследия. Но если для широкой общественности результаты исследований ученых (В.Е. Гмурман, И.Ф.Козлов, В.Н. Колба-

новский, И.С. Петрухин, А.Г. Тер-Гевондян) АПН РСФСР были недоступны, то авторы учебных пособий по педагогике их фактически игнорировали.

2. В период первой дискуссии (1940–1941 гг.) с постановки и положительного решения вопроса: «Является ли педагогика А.С. Макаренко советской?» началось освоение и разработка макаренковского наследия на методологическом уровне. Положительный ответ на этот вопрос дал, с одной стороны, возможность дальнейшему освоению наследия и, с другой, направил этот процесс в русло официальной педагогики. Сложившаяся концепция педагогики считалась незыблемой, но внимание общественности к наследию требовало его разработки официальной педагогией. Вопрос о расхождении официального и макаренковского направлений в педагогике не изучался и фактически был снят объявлением А.С.Макаренко «выдающимся советским педагогом» (Б.Б. Комаровский, 1941 г.).

Вместе с тем, на основе материалов исследования охарактеризован интенсивный процесс взаимообогащения различных подходов (АПН РСФСР, И.Ф. Козлова, работников школ) к пониманию идей и опыта А.С. Макаренко. Его результатом стала единая трактовка макаренковского наследия. Содержание педагогического образования (П.Н. Шимбирев, И.М. Духовный и др.) как основной канал формирования массового педагогического сознания, влияния на практику, показывает степень освоения этого наследия. До 1943–1944 гг. оно фактически не отражало макаренковский вклад в педагогику и макаренковедческие исследования, после 1944 г. – выстраивалось преимущественно на трудах Е.Н. Медынский (1944, 1949 гг.).

Противоречие между провозглашенной (Е.Н. Медынский) общностью педагогики А.С. Макаренко с официальной педагогией и реальными слабыми возможностями реализации наследия в массовой практике в силу их несовместимости вело к низкой результативности «применения» идей и опыта А.С. Макаренко в школьном воспитании. Это в определенной мере подтверждало правоту выводов противников А.С. Макаренко о невозможности применения наследия в школе. П.Н. Шимбирев, Н.К. Гончаров, П.Н. Груздев по существу правильно считали невозможным использование творчества А.С. Макаренко в массовой общеобразова-

тельной школе, ссылаясь на специфические условия деятельности его учреждений.

3. Проанализированный процесс общественной активности в освоении макаренковского наследия привел к институционализации на учрежденческом (1943 г.), а затем национальном (1944 г.) уровнях разработки этого наследия в системе АПН РСФСР большой группой исследователей во главе с И.А. Каириным. Ведущими деятелями в этой работе стали: Г.С. Макаренко, Е.Н. Медынский, И.Ф.Свадковский, А.Г. Тер-Гевондян, Б.П. Есипов, И.Ф.Козлов, В.Н. Колбановский, Н.А. Лялин, Н.А. Сундуков, В.Е. Гмурман, И.И.Данюшевский, С.М. Ривес, И.С.Петрухин, Г.С. Алексеевич; литературоведы Е.З. Балабанович, Б.О. Костелянец, Ю.Б. Лукин, В.В. Ермилов.

Анализ деятельности Лаборатории по изучению педагогического наследия А.С. Макаренко АПН РСФСР показал, что главным ее делом стало расширение источниковой базы макаренковедческих исследований и углубление их проблематики. Заложены основы биографическо-текстологического подхода к исследованиям. Подготовлено издание в 1951–1952 гг. собрания его сочинений в 7 томах, ставшее базой разностороннего изучения этого наследия. Показано, что редакторская правка текстов проводилась иногда с учетом социально-педагогической ситуации.

4. Признанные официальной педагогикой заслуги А.С. Макаренко как педагога-писателя постепенно стали относиться к области педагогической истории 1920-х гг. (Е.Н. Медынский, Н.К. Гончаров), объявленной несостоятельной в рамках партийно-государственных установок первой половины 1930-х гг. Эта тенденция осуждалась общественностью в 1950–1951 гг. в ходе дискуссий в «Литературной газете» и в АПН РСФСР по учебным пособиям по педагогике.

На основе контент-анализа учебников и учебных пособий по педагогике выявлено, что выработка официальной педагогикой единой концепции наследия А.С. Макаренко шла по пути сведения его педагогики к нескольким положениям, не противоречащим действующей системе дидактической педагогики и «школы учебны»: воспитание дисциплинированности; коллектив как дополнительное сред-

ство «педагогического руководства»; воспитание в труде, прежде всего учебном; культура школьного поведения. Система производительного труда в школе отсутствовала, школа отошла от выполнения в полном объеме её социально-воспитательных функций. Утвердилась ограниченная формулировка (В.А.Вейкшан, Н.К. Гончаров, Л.И. Новикова, П.Н.Шимбирев) роли этого педагога-новатора как создателя определенной системы воспитательных средств. Интерпретация макаренковского наследия в 1939–1953 гг. велась сквозь призму педагогического знания того времени. Этот способ не был подкреплён задачей объективной реконструкции педагогического прошлого в его специфике и сложности; описание генезиса и развития макаренковского творчества регламентировалось идеологическими установками. Наследие А.С. Макаренко было востребованным, но его разработка производилась преимущественно на уровне организационно-методических вопросов воспитания (Л.И. Новикова), без осмысления макаренковской методологии педагогики и теории воспитания.

5. Вместе с тем, в начале 1950-х гг. под влиянием освоения наследия А.С.Макаренко произошел некоторый отход от абсолютизации словесных методов воспитания, начал разрабатываться новый подход к проблеме коллектива в воспитании, развивалась мысль о возвращении производительного труда в жизнь школ. Официальная педагогика существенно повлияла на ход и содержание освоения макаренковского наследия педагогической общественностью, работниками детских домов и отдельными представителями академической и вузовской педагогики. Их работа вела к углубленному пониманию идей и опыта А.С. Макаренко, но получала распространение лишь в той степени, которая соответствовала действующей педагогической теории и практике. Не была поддержана тенденция выявления специфики воспитания (в его отличии от обучения), разработки проблем личности в коллективе и воспитательного потенциала труда; воспитательный коллектив стал пониматься как «ученический», «детский», помощник педагога; стала преувеличиваться роль педагога и его требований; построение воспитательного процесса пошло преимущественно по логике учебной деятельности.

Социально-значимый, вызванный потребностями военного времени результативный опыт по созданию школьных производственных бригад развивался в русле макаренковского творчества в педагогике, что подтверждает универсальность его идей и подходов, характерную для классического педагогического наследия, актуального во все времена. Но этот опыт развивался вне какого бы то ни было обращения к его наследию. Фактически шел поиск форм и средств, которые он уже выявил, апробировал, обосновал и описал в своих произведениях. Для этого есть и объективные причины: неизвестность многих его трудов, стремление общественности направить потенциал макаренковского наследия на совершенствования массовой практики школы.

Широкая педагогическая общественность действовала, не выходя за пределы официальной педагогики, не анализировала характер теоретической разработки наследия в содержательном плане, но при этом стимулировала ее развитие, разделяя с ней общий фундаментальный недостаток – одностороннюю ориентацию на обучение, отрыв от многообразных потребностей жизни, социально-экономического и культурного развития страны. «Внедрение» макаренковских идей о воспитании в коллективе проходило с явным отклонением от его понимания в общешкольном масштабе, как единого хозяйственно-трудового коллектива детей и взрослых, с единой системой административного управления и самоуправления. Тенденция решения социально-педагогических проблем современности путем дальнейшего осмысления и применения идей и опыта А.С. Макаренко явилась новым стимулом в освоении и разработке его наследия. Не учитывалась социально-гуманитарная сущность макаренковского творчества как пример новаторского общественно-педагогического действия, вскрытая литературными критиками (Б.Я.Брайнина, В.В. Ермилов) в рецензиях на «Педагогическую поэму» уже в 1930-х гг.

ГЛАВА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ А.С. МАКАРЕНКО В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ВОСПИТАНИЯ (СЕРЕДИНА 1950-х – СЕРЕДИНА 1970-х ГГ.)

3.1. Социально-педагогические условия развития педагогики и школы на основе идей и опыта А.С. Макаренко (1954–середина 1970-х гг.)

3.1.1. Отказ официальной педагогики от освоения наследия А.С. Макаренко.
Начало рассматриваемого периода в СССР характеризуется А.А.Фроловым как начало процесса спада интереса к А.С. Макаренко [148;99], в русле общего критического отношения к времени, которое ассоциировалось со второй половиной 1930-х гг., определенной в 1956 г. как время «культа личности Сталина», массовых нарушений «принципов социалистической законности и демократии». Стало появляться, еще не открыто, недоверие к макаренковским трудам и опыту как к атрибуту «сталинской педагогики».

Реакцией общественности можно считать статью «Равнодушие к памяти А.С. Макаренко» 7 мая 1955 г. в «Литературной газете» редактора Харьковского радио А. Каштаньера, народного судьи В. Шапошникова и артистки Харьковского драматического театра К. Борискиной. Авторы сообщают, что инициативы педагогической общественности увековечить память А.С. Макаренко не реализованы на местном уровне. Руководители Харьковского горисполкома не проводят работы в этом направлении, хотя в городе имеются макаренковские материалы и специалисты из Харьковского педагогического института им. Г.С. Сковороды готовы с ними работать.

При этом в середине 1950-х гг. на экраны страны вышли художественные фильмы «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Большие и маленькие» (с использованием сюжетов «Книги для родителей»). Г.С. Макаренко и Е.Н. Медынский [538] принимали участие в работе над фильмами. По мнению Б.П. Есипова, «облик Антона Семеновича ... удался артисту» [532; л.13]. Г.С. Макаренко отмечает: «Фильм «Педагогическая поэма» имел хорошую прессу: на русском языке в газетах по Союзу 200 очень толковых статей...», фильм был отправлен на Все-

мирный кинофестиваль в Канн (с фильмами «Мать» и «Отелло»), отбирали в 1955 г. из 75 фильмов [531; лл.5,6].

В начале 1950-х г. в педагогической печати продолжается критика состояния воспитания в теории и практике в общем русле содержания дискуссий предыдущего периода. Воспитательная работа в школе «должным образом... не организована, ведется кустарно, в зависимости от инициативы отдельных педагогических коллективов, а чаще всего – отдельных педагогов». «Министерство просвещения и АПН должны раз и навсегда отвергнуть ложное положение некоторых педагогических учебников о том, что никаких, мол, отдельных вопросов воспитания нет, что воспитание неразрывно связано с образовательным процессом». «Школа... не имеет права дальше возлагать все надежды в области воспитания на семью, на комсомол, на пионерскую организацию, а сама оставаться при этом в стороне» [335; 11].

Неблестящими оказывались результаты деятельности школы и в обучении, хотя на нем концентрировались все педагогические средства. В «Советской педагогике» (1956 г., № 4) даны сведения по итогам приема в вузы выпускников школ в 1955 г., не подтвердившего оценки в аттестате.

Формализм деятельности школы раскрывается в художественной литературе. В 1956 г. журнал «Юность» опубликовал повесть М.С. Бреженера «Пусть не сошлось с ответом», в которой в уста старшеклассника, а затем и прокурора в зале суда вкладываются обвинения образцово-показательной школы с успеваемостью 96 % в формализме, в создании иллюзии полезной деятельности, в «двоедушии», разладе между словом и делом. Главный герой-старшеклассник, видя что «от нравучений учителей нет толка», ищет ответы на вопросы, кто в школе хозяин: комсомол или шайка хулиганов, что такое коммунистическое воспитание. Обдумав эти вопросы, «когда большими кусками глотал «Педагогическую поэму»», он бросает вызов директору школы, сидящему под «большим застекленным портретом Макаренко»: «Зачем же вы сидите под этим портретом?» [465; 42].

Критике школы способствовало и то, что в начале 1950-х гг. в стране завершился переход ко всеобщему семилетнему образованию, начался переход к

обязательному обучению всех детей в десятилетней средней школе. В это время стало обнаруживаться несоответствие двух функций общеобразовательной школы: подготовки выпускников к получению высшего образования и к работе на производстве. Все большая часть молодежи, настроенная на вузы и не поступившая в них, оказывалась невостребованной, социально дезориентированной. С 1954 по 1957 гг. свыше 2,5 миллионов выпускников средней школы не поступили в высшие и средние специальные учебные заведения [113; 45]. Переориентация этой части молодежи, ее трудоустройство породили серьезную социально-педагогическую проблему, она охватила массу населения, родителей.

В рассматриваемый период актуализируется близкая макаренковскому наследию проблематика подготовки учащихся средних общеобразовательных школ к практической деятельности, в соответствии с Постановлением ЦК партии от 5 августа 1946 г. «О начальной и средней школе». В 1954 г. повторяют требования XIX съезда КПСС (октябрь 1952 г.) к педагогической науке и общественности: «ускорить в научно-исследовательских педагогических учреждениях разработку вопросов практического осуществления политехнического обучения и вооружить в ближайшее время работников школ конкретными указаниями» [206].

В соответствии с этой задачей вносятся изменения в учебный план и программы общеобразовательной школы. Восстановлены отмененные в 1930-х гг. уроки труда в начальной школе; в среднем звене введены практические занятия на учебно-опытных участках, в учебных мастерских; для старшеклассников создаются практикумы по сельскому хозяйству, машиноведению и электротехнике.

Отдельно конкретизировались задачи сельской школы, в связи с потребностями сельского хозяйства, обозначенными на Пленуме ЦК КПСС «О мерах дальнейшего развития сельского хозяйства в СССР» (сентябрь 1953 г.). Школа должна в процессе учебных занятий давать необходимые научные знания, умения и навыки сельскохозяйственного труда, для улучшения подготовки сельскохозяйственных кадров. Необходимо использовать имеющийся опыт «передовых учителей лучших сельских школ», которые «находят доходчивые формы ознакомления

учащихся» с сельскохозяйственными знаниями, организуют непосредственное участие школьников в производительном сельскохозяйственном труде [353; 16].

Новые задачи предполагается целиком решать в русле учебного процесса, игнорируя тот факт, что производительный труд имеет свою специфику и логику, существенно отличную от учебной деятельности. Урок и далее сохраняется как основная форма учебно-воспитательной работы.

Политехнизации сельской школы предполагает более или менее регулярное участие учащихся в сельскохозяйственных работах преимущественно в форме массовых мероприятий («неделя сада», «день леса», сбор семян, удобрений и пр.), кружков юных натуралистов, механизаторов, мичуринцев, шефства над молодняком животных, участия в работе школьного учебно-опытного участка. В 1954 г. в СССР до 2 миллионов школьников участвовали в работе кружков юных натуралистов [242; 149].

Отмечается и новое – большое познавательное и практическое значение работы учащихся в полеводческих и тракторных бригадах колхозов и совхозов. Но признается, что эта работа «стоит особняком», не организуется школой. Эта форма организации производительного труда школьников в 1954 г. начала приобретать широкое распространение в виде «ученических производственных бригад». Сельская общественность выступает с требованием более активного сотрудничества школы с правлением колхоза, дирекцией МТС и совхоза по организации труда школьников.

В отношении политехнизации в педагогической науке развивается линия дидактической педагогики: особенности политехнического обучения в сельской школе; производительный труд в системе политехнического обучения; методы формирования понятий о научных принципах сельскохозяйственного производства; методы выработки у учащихся умений и навыков сельскохозяйственного труда, его место в учебном режиме сельской школы. М.Г. Хитарян (1974 г.) причину трудностей реализации новых задач в этот период видит в том, что «... министерства союзных республик и АПН РСФСР ... ориентировали учительство на осуществление задач политехнического обучения только в процессе преподавания

основ наук». В разработанных инструкциях указывалось, что «безошибочное решение» этих задач предполагает, что «основной формой политехнического образования должен быть урок» [154; 163]. Это отдалило задачи политехнизации от макаренковского наследия, рассматривающего труд в широком социально-педагогическом, экономическом контексте.

С целью подготовки учащихся «к непосредственному участию в промышленном и сельскохозяйственном труде» («Советская педагогика» 1954 г. №7, с.4) с 1954–1955 учебного года постепенно вводится новый, усовершенствованный учебный план школы и программы, начинают готовиться новые учебники. Эта перестройка рассчитана на три года – до 1957 г. В базовых школах АПН РСФСР предполагается опытная работа.

XX съезд КПСС, состоявшийся в 1956 г., указал на необходимость усиления внимания к перестройке системы народного образования, приведения ее в соответствие с потребностями коммунистического строительства, преодоление главного недостатка школы: «известный отрыв обучения от жизни», слабая подготовленность оканчивающих школу к практической деятельности, пренебрежительное отношение большей части выпускников к производительному труду, медленные темпы осуществления политехнизации. Этот недостаток не связывался с какими-либо объективными причинами, он «зависит ... от работников народного образования и педагогической науки» [380; 5].

Решение данных проблем осложняется многими условиями, среди которых и восстановлением в школах крупных городов с 1954–1955 учебного года совместного обучения мальчиков и девочек. На первый план вышла «проблема сплочения обновленных на 50% коллективов школ» (раздельное обучение было введено в 1943 г.).

Актуальной оставалась проблема укрепления в школе дисциплины. В решении Президиума АПН РСФСР (1955 г.) «О мерах по укреплению дисциплины в школе» констатируется, что «недисциплинированность многих учащихся, грубые нарушения ими правил поведения объясняются ... крупными недостатками в воспитательной работе школы» [204; 108-111]. Среди них: вся воспитательная работа

возлагается только на классных руководителей, в школе нет твердого режима и внутреннего распорядка, не уделяется внимания организации ученического коллектива, недооценивается комсомольская и пионерская работа, воспитание сознательной дисциплины ограничивается словесными методами; в формировании нравственных представлений и понятий недооценивается нравственный опыт детей, нет должной организации их повседневного поведения, переоценивается установление внешнего порядка, отсутствуют условия для трудового обучения.

Отмечаются и социально-педагогические факторы: наличие в школах переростков и нервнобольных детей, детская безнадзорность, неправильное семейное воспитание, несоблюдение запретов продавать детям водку и табак, недостаточное количество детских внешкольных учреждений, отсутствие у директора и педагогического совета школы права исключать учащихся из учебного заведения, плохая постановка преподавания, перегрузка.

В решении проблемы дисциплины в школе высказано настоятельное стремление «перейти от разговоров о творческом использовании наследия А.С.Макаренко к делу». Необходимо утвердить в практике воспитания роль «организованного опыта учащихся и прежде всего трудового режима», «решительно покончить с безнаказанностью» [421; 12-14]. Разработка этой актуальной проблемы была поручена В.Е. Гмурману. В 1958 г. вышла его книга «Дисциплина в школе», написанная с использованием идей А.С. Макаренко.

Укреплению в макаренковском духе практической основы воспитания в массовой школе способствовали:

– принятое в сентябре 1956 г. партийно-правительственное постановление о создании новой системы общественного воспитания: школ-интернатов, в целях развития общественного воспитания и улучшения работы с детьми, лишенными необходимых условий воспитания в семье;

– принятый после всенародного обсуждения Верховным Советом СССР 24 декабря 1958 г. «Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР»;

– принятое в июне 1959 г. партийно-правительственное постановление «О расширении самообслуживания в общеобразовательных школах, школах-интернатах, детских домах, профтехучилищах, суворовских училищах, средних специальных и высших учебных заведениях» и постановление ЦК КПСС и Совмина СССР «Об организации школ с продленным днем».

Потенциал макаренковского наследия рассматривался как ценный для проблематики «общественном воспитании» в школах-интернатах. Термин «социальное воспитание», характерный для 1920-х гг. и объявленный потом аполитичным, не использовался (заменен «коммунистическим воспитанием»). Предусмотрено: выделять школам-интернатам земельные угодия для организации подсобных хозяйств, семена, удобрения, птицу, продуктивный рабочий скот, сельхозмашины и инвентарь. Эта мера была реализована в немногих школах-интернатах в сельской местности, создала условия для применения наследия А.С.Макаренко.

Школа-интернат как более совершенная форма по сравнению с обычной школой в перспективе должна была стать основным типом учебно-воспитательных учреждений в стране, поскольку «школа не располагает достаточными возможностями для проведения широкой программы воспитательных мероприятий в целях формирования из учащихся людей сильной воли и твердого характера, умеющих творчески работать как в области умственного, так и физического труда» [380;7]. Как весьма важный фактор отмечена также неспособность семьи решать воспитательные задачи в силу занятости родителей.

Новая система общественного воспитания должна строиться с «опорой на коллектив воспитанников, при всемерном развитии их самостоятельности и инициативы». Особенно ценным в этом отношении назывался опыт А.С. Макаренко. Официальной педагогикой декларировались задачи популяризации среди работников школ-интернатов идей А.С. Макаренко, но в плане Учпедгиза на 1957 г. издание его трудов и макаренковедческих исследований не предусмотрено.

Создание школы принципиально нового типа, усиление роли общественного воспитания, значительное расширение средств воспитания в сфере быта детей, их защита от неблагоприятных социальных условий, в том числе и в обстановке

семьи, – все это воодушевило массу сторонников А.С. Макаренко. Они активно включились в работу по созданию школ-интернатов, видя в них хорошую основу для развития педагогического творчества.

Но массовая практика создания нового типа учреждений общественного воспитания развивалась в рамках официальной педагогики, что приводило к многочисленным проблемам развития этого типа учреждений. На совещании директоров школ-интернатов, созванном Министерством просвещения РСФСР в январе 1957 г. («Советская педагогика» 1957, №5, с.157-159), названы следующие проблемы их деятельности: плохо подготовлены помещения; контингент приходящих воспитанников в несколько раз превышает живущий; недостаточно подготовлены воспитатели; многие учреждения не наладили связи с окружающими предприятиями; все единодушно отмечали «слабость материальной базы, которая не позволяет осуществить политехническое обучение».

Мало обсуждались вопросы собственно воспитания, которое без серьезного участия детей в производительном труде, при слабом бытовом благополучии порождало потребительское, беззаботное отношение к жизни.

Я.Н. Левин, описывая состояние школ-интернатов в стране к 1961 г., заключает, что учреждения этого типа, задуманные «как школы аристократического типа образца Царскосельского лицея времен молодого Пушкина, в результате ...превратились в осовремененные детдома. Это «помогло» некоторым людям избавиться от своих детей и получить дополнительную возможность выпить, погулять, вести тунеядствующий, развратный образ жизни» [304; 24]. В Куйбышевской области школы-интернаты «влачили жалкое существование» [120; 14]: не хватало мебели, кроватей (дети спали по двое), плохо организовано питание детей.

Следующей важной вехой определившей характер процесса освоения и разработки наследия А.С. Макаренко явился Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (от 24 декабря 1958 г.). Этот закон предусмотрел: переход школы на 11-летку, базовой формой общего образования становилась восьмилетняя школа; выделение специ-

ального времени на производительный труд и общественно-полезную работу учащихся; введение производственного обучения (начального профессионального) в старших классах; возможность изменения сроков учебного года в зависимости от потребностей производства, введение в штат школы специалистов-производственников.

Началось коренное преобразование школы, она вступила в прямую связь с социально-культурными преобразованиями, насущными и перспективными потребностями социально-экономического развития страны. В педагогике на первый план вышла проблема: школа и жизнь, трудовая основа жизни, образования и воспитания. В периодической педагогической печати, как это было в 1920-х гг., появилась рубрика «Школа и жизнь».

Наметился переход от привилегированной нетрудовой «школы учебы» к демократической массовой «школе жизни» и педагогике, основанной на приоритете воспитания, которое обеспечивается реальной жизненной практикой учащихся, соединением обучения с производительным трудом. В новых условиях, когда в связи с введением всеобщего среднего образования основная часть выпускников направляется в трудовую жизнь, пришло понимание того, что «все, что до этого называли в школе связью с жизнью, оказалось совершенно недостаточным»: подготовить к жизни «без систематического развития его самостоятельности в труде, без опыта личного участия в производительном труде невозможно» [456;50-51]. Поиск форм его интеграции с общеобразовательной школой оказался очень сложным.

Не в русле макаренковского наследия пошло и усиление социальной функции общеобразовательной школы средствами политехнизации. Был выбран путь совершенствования предметного обучения при игнорировании значения политехнизации для воспитания. Более того, попытки связать политехнизацию с организацией производительного труда и опытом А.С. Макаренко названы «прожектерством». С.М. Шабалов, считавшийся единственным специалистом высокого уровня в сфере политехнического обучения (им защищена докторская диссертация по этой проблеме), утверждал: действие при школах производственных предприятий

приведет к созданию второй производственной системы для специальных учебных целей, которая окажется «искусственной, нежизненной» [447; 9]. Он выступил против превращения школ в «воспитательно-хозяйственные организации, подобные учреждениям А.С. Макаренко» [там же].

Ф.Ф. Королев критиковал А.С. Макаренко за отказ от «поисков и реализации ... связей между обучением и трудом» и его последователей за то, что они «принимают это положение как аксиому» [56; 26].

Отказ от использования наследия А.С. Макаренко в организации производительного труда в массовой школе можно рассматривать в двух аспектах. Во-первых, это свидетельствует о неспособности или нежелании серьезно исследовать его идеи и опыт с целью выявления воспитательного потенциала производительного труда, особенностей его педагогически целесообразной организации. Во-вторых, это следствие направленности на единый, унифицированный тип массовой школы.

В.А. Сухомлинский (1955 г.) мыслил политехническое обучение в неразрывной связи с производительным трудом и воспитанием. «Добиться тесной связи обучения с жизнью – это значит сделать производительный труд учащихся одним из важнейших элементов воспитательной работы» [408; 30]. Руководство производительным трудом должны осуществлять не учителя-предметники, а классные руководители; участие в производительном труде должно быть предусмотрено программой 8-10 классов школы; в аттестат зрелости должна включаться характеристика отношения учащегося к труду.

Эти созвучные А.С. Макаренко идеи, по сути альтернативные официальной педагогике, В.А. Сухомлинский выдвигал, исходя из опыта своей школы. К макаренковскому наследию он при этом прямо не обращался.

В педагогической науке требование быть «ближе к жизни, школе» воспринималось как отказ от историко-педагогических исследований. В 1960 г. при определении перспектив развития педагогики на пять лет И.А. Каиров сказал: необходимо «развивать ... теорию воспитания, обобщая передовой опыт лучших школ ... Жизнь, современная практика советской школы, ... ставят ... новые тео-

ретические и практические педагогические вопросы, на которые нельзя найти ответа в трудах Крупской и Макаренко» [263; 25]. Ф.Ф. Королев (член Президиума АПН СССР, академик-секретарь Отделения теории и истории педагогики, главный редактор журнала «Советская педагогика»), в октябре 1966 г. заключает: «...жизнь идет вперед и ...одними цитатами из А.С. Макаренко, как бы они ни были хороши, нельзя обосновать наши предложения и рекомендации школе...» [по: 320; 87].

В условиях фактического отказа официальной педагогики от разработки наследия А.С. Макаренко освоение его идей и опыта не прекращалась.

3.1.2. Реализация общественностью функции замещения в разработке наследия А.С. Макаренко. В 1958 г. закрыта Лаборатория по изучению наследства А.С. Макаренко АПН РСФСР. Хотя уже в 1956 г. Н.А. Лялин писал Г.С. Макаренко (письмо от 20 мая): «Сейчас стало труднее потому, что не с кем советоваться, ... обмениваться мыслями. В Академии ведь эта работа просто прекращена. И люди, занимающиеся наследием Антона Семеновича, как-то работают в одиночку. С ликвидацией лаборатории дело стало хуже» [535; л.41 об.].

В середине 1950-х гг. группа педагогов-энтузиастов (23 человека, среди них был Б.П. Никитин) обратилась в высшие инстанции с инициативой продолжения «Педагогической поэмы» А.С. Макаренко в современных условиях. Проект предусматривал выделение земельного участка, предоставление небольшого первоначального капитала, возвращение кредита через несколько лет, переход на самокупаемость.

Этот план подходил к стадии реализации, но затем был отвергнут как «проектный» [148; 101]. После приема у В. Фурцевой в ЦК КПСС представители этой группы подверглись гонениям. Их план не вписывался в официальную доктрину развития школы, где продолжала действовать генеральная установка на развитие образования-обучения, а не на целенаправленное воспитание «гражданина-хозяина».

Труды А.С. Макаренко стали считаться полностью изданными и вполне изученными. Оставалось лишь их «практическое использование» и «творческое

развитие». Лаборатория преобразована в лабораторию школ-интернатов, во главе с В.Е. Гмурманом. Макаренковское наследие оказалось отделенным от близкого ему по духу Закона 1958 г., где на первый план вышел принцип интерната, отделения детей от сложностей жизни, семьи.

Педагогической общественностью в мае 1959 г. планировалась организация выступлений в печати и «в форме обращения к Н.С. Хрущеву по целому комплексу макаренковских проблем». Особо выделен пункт, по настоянию Л.А. Чубарова, в котором характеризуется «острая необходимость» создания Музея А.С. Макаренко [522; л.9]. В сборе подписей проявили инициативу студенты химфака МГУ им. М. Ломоносова. В поддержку письма Н.С. Хрущеву выступила Р.Л. Берлин, Ф.Ф. Брюховецкий, против - В.Е. Гмурман. Его довод: «нужны не письма, а книги по методике воспитания» [там же; л. 9 об.]. В окружении Г.С.Макаренко данный довод назван «фальшивым»: «сколько книг не пиши, лучше Макаренко о его методике не сказать. Задача в том, чтобы создать интерес к изучению самого А.С. Макаренко. Тогда и гмурманов будет как грибов после дождя» [там же; л. 9 об.].

Определенная недооценка роли педагогической науки в разработке наследия А.С. Макаренко видна также в переписке Г.С. Макаренко и В.В. Кумарина в 1959 г. В письме от 8 февраля Г.С. Макаренко делает вывод: «Антон Семенович разработал метод и систему, как он это называл «педагогического действия». Практическая разработка этого метода и системы в практике детских учреждений имеет сейчас решающее значение» [529; л.1, 1об.]. В.В. Кумарин отмечает «задачу активной и строго научной популяризации системы А.С. Макаренко» [534; л.8].

В ноябре 1959 г. рассмотрение вопроса о создании в Москве Музея А.С.Макаренко Совет Министров РСФСР поручил рассмотреть Министерству культуры РСФСР (архив Р.В. Соколова, переписку вел А.С. Соловьев). Работа по созданию Музея была продолжена в начале 1960-х гг. В инициативную группу Макаренковской секции Московского отделения Педагогического общества РСФСР вошли Э.С. Кузнецова, М.Д. Виноградова, Л.А. Чубаров, В.Е. Гмурман. Они объединили студентов-энтузиастов, собирали материалы [340; 173].

Летом 1960 г. инициативная общественная группа сторонников А.С.Макаренко выступила с призывом к предстоящему учительскому съезду «сказать свое авторитетное слово о необходимости широкого изучения творчества выдающегося советского педагога; ... организовать широкое изучение ... и претворение в жизнь школы макаренковской системы коммунистического воспитания» [415], опираясь на новые возможности, возникшие по Закону об укреплении связи школы с жизнью.

Открытое письмо к съезду в «Литературной газете» под заголовком «Пусть в каждую школу войдет Макаренко!» подписали писатели Н. Тихонов, К. Чуковский, С. Маршак, В. Ермилов, Н. Атаров, А. Шаров, В. Финк, Е.Балабанович, педагоги Г. Макаренко, В. Кумарин, Р. Гусева, Э. Костяшкин, Ю. Шаров, воспитанники А.С. Макаренко А. Соловьев, В. Богданович, юрист В. Бронева. Редакция получила «многочисленные отклики читателей», письма от целых коллективов – родителей, учащихся, студентов, педагогов, постановления ученых советов и кафедр педагогики некоторых педагогических институтов [415].

26 ноября 1960 г. опубликован ответ министра просвещения Е.И. Афанасенко с обещанием изучить этот вопрос и ответить позже. 11 февраля 1961 г. в «Литературной газете» был дан ответ Вице-президента АПН РСФСР Н.К. Гончарова без комментариев редакции. Он согласился, что наследие А.С. Макаренко «нужно пропагандировать», поскольку оно «обладает многими достоинствами».

АПН РСФСР предложила: «войти в Министерство просвещения с предложением предусмотреть в учебных планах педагогических институтов семинары по изучению научного наследия А.С. Макаренко»; предусмотреть в плане работ АПН подготовку книг, «систематически излагающих педагогические идеи и опыт А.С. Макаренко»; поставить вопрос перед Педагогическим обществом РСФСР о создании секции по изучению и внедрению в практику идей А.С. Макаренко; поставить вопрос перед Изогизом об издании портрета А.С. Макаренко.

Было отклонено предложение установить праздник «День советского учителя». Восстановление в АПН лаборатории А.С. Макаренко названо «неприемлемым»: «вопросами пропаганды педагогических идей А.С. Макаренко и внедрения

их в практику ... должны заниматься лаборатория школ-интернатов, сектор воспитательной работы и другие подразделения» [225].

Более активному включению общественности в жизнь школы способствовал отход в 1964-1965 гг. от положений Закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» 1958 г., вызванный, прежде всего, отставкой Н.С. Хрущева от руководства партией и страной, обвинениями его в «волюнтаризме».

Постановление ЦК КПСС и Совет Министров СССР «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» (10 ноября 1966 г.) укрепляло позиции дидактико-ориентированной школы, направляло педагогику и школу на углубление подготовки учащихся по основам наук. В 1971 г. XXIV съезд КПСС наметил переход к новому этапу осуществления всеобщего обучения в стране: на 1971-1975 гг. намечено завершение перехода ко всеобщему среднему образованию молодежи. С 1964-1965 гг. школа снова стала 10-летней, производственное обучение отменено; производительный общественно полезный труд выведен за рамки учебного плана, стал необязательным. Произошло резкое усиление учебной функции школы. Успехи в обучении стали ассоциироваться с успехами в воспитании, в котором преобладает познавательно-просветительные, культурно-массовые, праздничные и развлекательно-игровые «мероприятия».

Июньский пленум ЦК КПСС 1963 г. нашел в деле образования две «ошибочные попытки»: «ограничение задач школы обучением и искусственный разрыв органического единства процессов обучения и воспитания». Поставленная при этом задача: «всемирно повышать воспитывающую роль обучения, обеспечивать слияние обучения и воспитания в единый поток» – подтвердила первенство обучения (редакционная статья в «Советской педагогике», 1963, №11, с. 6-7). Приоритет обучения в школе закреплен «Уставом средней общеобразовательной школы» (от 8 сентября 1970 г.), определившим урок как «основную организационную форму учебно-воспитательной работы в школе». До этого времени, с начала 1930-х гг. урок рассматривался как основная организационная форма учебной работы.

Всеобщий переход к обязательному среднему образованию без изменения типа школы, ориентированного на вуз, при недооценке связи воспитания с жизненной практикой и производительным трудом, – породил господство нетрудовой морали в образе жизни школы, в системе школьного воспитания.

Обнаружились серьезные недостатки в массовой школе, особенно в городской. В деятельности школ-интернатов без серьезного производительного труда школьников культивировалось потребительское отношение к жизни; родители отстранялись от воспитания детей. Стала актуальной проблема детской безнадзорности и преступности. Г.А. Романова на основании архивных материалов по Куйбышевской области показывает: преступность среди молодежи по Кировскому району (рабочий район) г. Куйбышева растет с 1961 по 1963 год с 10,9% до 20% [120; 8].

На помощь школе в решении воспитательных задач пришла широкая общественность. Развернулась массовая просветительская, пропагандистская работа. Возникло новое общественно-педагогическое направление: школа-семья-общественность, опирающееся на идеи А.С. Макаренко.

Стали проводиться вечерние рейды общественности, комсомольцев, дружинников (контроль за выполнением режима дня подростками), различные собрания («конференции отцов», родителей-коммунистов) непосредственно по месту работы родителей. Появились родительские комитеты на предприятиях, городские советы родительской общественности, школьные «университеты родителей». Стали проходить совместные заседания комиссий по народному образованию и по социалистической законности и охране общественного порядка. По инициативе пенсионеров создаются методические кабинеты, детские комнаты, клубы, кружки для детей на общественных началах и при ЖЭКах (в ЖЭКах утверждена должность воспитателя с 1972 г.). Возникло общественное шефство над «трудными» семьями.

В работе со школами, с учащейся молодежью принимали участие представители общественности: профсоюзные, комсомольские организации, промышленные, транспортные, строительные, сельскохозяйственные предприятия, творче-

ские союзы, воинские части, высшие учебные заведения, научно-исследовательские институты, действующие под руководством партийных и советских органов. В партийных и государственных документах в качестве основополагающего принципа выдвигался тезис о том, что воспитание молодого поколения является «делом всей партии, всего народа», гражданским долгом и почетной обязанностью.

Формы этой работы отличались разнообразием. Теоретическое осмысление этого взаимодействия производилось в соответствии с пониманием воспитательной работы в трактовке официальной педагогики, сложившимися традициями шефской работы.

Профсоюзы выделяли 4 «главных направления своего участия в воспитании подрастающего поколения» [399; 19]: подготовка учащихся к трудовой деятельности, к выбору профессии; повышение ответственности родителей за воспитание детей; организация отдыха и досуга учащихся; работа в коллективах учителей по повышению эффективности их труда, улучшению их жилищно-бытовых условий и отдыха.

Наиболее рациональной формой объединения усилий школ и предприятий по организации трудового обучения и воспитания секретарь ВЦСПС Л.А. Земляникова в 1974 г. [там же; 22] назвала учебные цеха на базе предприятий, соединяющие обучение, производительный труд, профессиональную ориентацию. Инициатива по их созданию принадлежала местным партийным, советским и профсоюзным органам.

В первой половине 1970-х годов основными формами совместной деятельности школ и общественности были провозглашены беседы, лекции, встречи, экскурсии, походы, политинформации, кружковая работа, общественно-полезный труд. Установку официальной педагогией на задачу: «У каждого школьника ... должен быть старший друг из числа шефов, такой друг, который отвечал бы его индивидуальным особенностям, интересам и склонностям» [399; 258], можно рассматривать как пример той «парной педагогики», против которой боролся А.С.Макаренко.

Основным направлением деятельности комсомола в школе было названо «формирование ответственного отношения каждого ученика к учению, развитие его познавательных интересов, укрепление единства действий педагогических коллективов и комсомольских организаций» [там же; 30].

В плане помощи школе в трудовом воспитании комсомол стал организатором летнего труда учащихся, так называемая «пятая трудовая четверть». Осуществлялась деятельность по трудоустройству по комсомольским путевкам абитуриентов, не прошедших по конкурсу в вуз, и выпускников с последующей работой по закреплению их на производстве.

Комсомол принимал участие в создании и деятельности ученических производственных бригад. Критерием результативности деятельности в этой сфере на селе считался рост числа выпускников, оставшихся в родном колхозе или совхозе. При этом наблюдалось расхождение с требованиями к средней общеобразовательной школе, результативность которой оценивалась по числу выпускников, поступивших в вуз.

Сравнение содержания и форм участия комсомольских и профсоюзных организаций в деятельности школ показывает расхождение в приоритетах: профсоюзные организации акцент ставили на организацию трудовой деятельности учащихся, работу с семьей; комсомольские организации с центре внимания ставили учебную работу. Большое внимание уделялось этими организациями проблемам досуга и отдыха.

Документы конференции по проблемам взаимодействия школы и общественности (1974 г.) отразили те результативные формы участия общественности в делах школы, которые были основаны на продуктивной деятельности коллектива воспитателей и воспитанников, а не на словесном воздействии и, по сути, являлись универсальной формой, органично сочетающей патриотическое, нравственное, эстетическое, физическое воспитание на основе целесообразно и системно организованной жизнедеятельности детей и молодежи: учебно-производственная бригада, учебный цех, школьное лесничество, пионерская флотилия. Но на первый план практических рекомендаций, сформулированных на конференции и

опубликованных в издании Министерства просвещения РСФСР тиражом 40 тысяч экземпляров [399], вышли именно словесные формы воспитания, которые не могли способствовать целям преодоления имеющихся недостатков школьного воспитания.

В материалах Всероссийской конференции (26-27 июня, 1975 г., г. Нальчик), организованной секцией Педагогического общества РСФСР по изучению и применению педагогического наследия А.С. Макаренко, посвященной этой же проблематике, нашла отражение деятельность единственного в стране промышленно-педагогического учреждения – завода «Чайка». Его руководители В.Ф.Карманов и Л.И. Рогаль говорят, «более рациональным решением проблемы комплексного воспитания ... последовательным продолжением макаренковских принципов ... является организация детского трудового коллектива в рамках школьного завода, наделенного юридической самостоятельностью государственного... предприятия» [381; 31].

Основное содержание выступлений на данной конференции направлено на организацию работы по месту жительства, взаимодействию в этой сфере различных учреждений, воспитанию в условиях разновозрастного отряда и работе с педагогически запущенными подростками.

Отдельные педагоги-практики понимали движение на объединение сил школы, семьи и общественности как реализацию макаренковской идеи о «моноколлективе» – единстве педагогов, родителей и учащихся. П.Г. Сидоренко (директор школы № 7, г. Нальчик) называет начало 1970-х гг. новым этапом в развитии школы, для которого характерно «формирование мощного моноколлектива». Это дает возможность «комплексного использования теории оптимального коллектива», разработанной А.С. Макаренко. Ранее развитие коллектива общеобразовательной школы при отсутствии единого коллектива детей и взрослых шло не по макаренковскому пути [456; 47].

С 1967 г. центром организации различных макаренковских мероприятий (в основном просветительско-пропагандистского характера) стала секция по изучению и пропаганде наследия А.С. Макаренко Педагогического общества РСФСР;

создана по инициативе Э.С. Кузнецовой (Москва, МГПИ им. В.И. Ленина), при активной поддержке студенческой общественности, педагогов, работников культуры, средств массовой информации. В 1972 г. заседания секции проводятся не реже 1 раза в 2 месяца, Бюро секции собирается не реже 1 раза в месяц в МГПИ им. В.И. Ленина [571; лл.2-3].

В 1961 г. в МГПИ им. В.И. Ленина были созданы макаренковские дружины, как коллективы, «занятые вопросами воспитания и перевоспитания педагогически запущенных подростков, состоящих на учете в детской комнате милиции Ленинского района г. Москвы» [79; 183]. Членами дружины были студенты, рабочие и сами подростки. Это движение было сначала поддержано МГК ВЛКСМ, распространялось по городу, а затем по всей стране.

С 1969 г., по данным Ф. Мер [327; 115], Э.С. Кузнецова начала традицию проведения «макаренковских сред». Она вела их у себя дома для своих студентов и аспирантов. С 1978 г. традиция была поддержана инициативной группой в Доме учителя, а затем в Московском музее А.С. Макаренко.

На общественных началах с 1964 г. действовала лаборатория «по проблеме творческого применения педагогических идей А.С. Макаренко в современной школе» [63; 142] в Таганрогском педагогическом институте (научный консультант Я.Н. Левин). При кафедре педагогики и психологии в 1948 г. было создано студенческое педагогическое общество им. А.С. Макаренко, которое с середины 1960-х гг. активно сотрудничало с детской комнатой милиции. Цель общества - воспитание и перевоспитание трудных подростков, предупреждение правонарушений, овладение педагогическим наследием А.С. Макаренко и пропаганда его идей [там же; 176]. Одним из направлений деятельности стало индивидуальное шефство студентов многих вузов страны над подростками, которое сохранилось до середины 1980-х гг.

В конце марта 1972 г. прошел организованный Московским пединститутом им. В.И. Ленина и Педагогическим обществом РСФСР симпозиум «Педагогическая система А.С. Макаренко и вопросы ее творческого применения современными воспитательными учреждениями». В его работе участвовали 57 бывших коло-

нистов-горьковцев и коммунаров-дзержинцев. В работе секций участвовало 200 человек, всего было 532 участника, включая зарубежных [572]. К симпозиуму изданы его материалы (редакционная коллегия: В.Е. Гмурман, Л.Ю. Гордин, Э.С.Кузнецова).

В этом сборнике отражен опыт школ № 12 (г. Краснодар), № 50 (г. Львов, педколлектив), № 6 (г. Таганрог, ученическое самоуправление), школы в г. Шивбоси (Чувашия, разновозрастные отряды), Григориполисской школы (Ставрополье, ученическая бригада); школы-интерната № 61 (Москва, «специализация воспитателей»); межшкольного завода «Чайка» (Москва); макаренковского студенческого общества (г. Таганрог); работы в ЖЭКе по месту жительства детей (Москва); двух воспитательных трудовых колоний (Горьковская область и Икшанская колония); опыт перевоспитания в одном из ИТУ; работа музея А.С.Макаренко в Кременчуге.

Включены теоретические разработки Г.Н. Волкова (народные истоки педагогики А.С. Макаренко), О.С. Газмана (детский коллектив – субъект воспитания), Л.Ю. Гордина (стиль отношений педагогов и воспитанников), В.Е. Гмурмана (положения А.С. Макаренко, важные для методологии педагогики), Л.А. Левшина (А.С. Макаренко о соотношении системы и метода), Б.Т. Лихачева (цели воспитания); А.В. Мудрика (аспекты общения в коллективе), Н.П. Нежинского (производственная педагогика).

В 1972 г. В.Е. Гмурман делает вывод, что «в настоящее время нет центра, объединяющего и направляющего работу над наследием А.С. Макаренко. Эта работа во многом ведется на общественных началах. Академия в организации Симпозиума участвовала лишь частично. По многим важным вопросам единые позиции не выработаны» [579; л.1].

В.Е. Гмурман, подводя итоги Симпозиума, сообщает, что за рубежом распространяется мнение, что «демократическая педагогика А.С. Макаренко не находит условий для своего развития в Советском Союзе и странах социалистического содружества» [там же; л.5]. В ФРГ к этому времени проведено уже 2 международных симпозиума, посвященных А.С. Макаренко. В это же время Е.С. Дол-

гин доказывает необходимость «организации при головном педагогическом институте лаборатории А.С. Макаренко» теми же аргументами: «во многих странах есть специальные институты, центры, изучающие и пропагандирующие педагогическое наследие А.С. Макаренко, а у нас нет» [574; лл.2-3].

Таким образом, социально-педагогические условия способствовали активизации педагогической общественности и реализации её функции замещения недостающих элементов в системе официальной педагогики, а именно институциональных форм освоения и разработки наследия А.С.Макаренко. 1958 год стал ключевой датой, ознаменовавшей существенное изменение в процессе освоения и разработки наследия и с точки зрения развития проблемно-тематического направления разработки наследия, и с точки зрения смены институциональной формы его разработки, вызванной закрытием Лаборатории в АПН РСФСР.

3.2. Интерпретация идей и опыта А.С. Макаренко в русле развития педагогики в середине 1950-х – середине 1970-х гг.

3.2.1. Разработка теоретических основ трактовки наследия А.С. Макаренко к середине 1970-х гг. В массовой педагогике и общественном педагогическом сознании к началу рассматриваемого периода прочно закрепилось представление об А.С. Макаренко как выдающемся советском педагоге, который занимался разработкой методов воспитательной работы, на основе главного принципа, искаженно понимаемого как «воспитание в коллективе, через коллектив и для коллектива».

В статье В.Е. Гмурмана в 26 томе второго издания «Большой советской энциклопедии» (1954 г.) А.С. Макаренко представлен как «создатель научно обоснованной методики воспитательной работы с детским коллективом», разработчик «принципов и методов воспитательной работы» [20]. Его вклад в развитие педагогики, этики и эстетики раскрывается в связи с общими принципами советского общества. Это можно считать закономерным в связи с продолжающимся в то время процессом «самоидентификации советской педагогики ... как официальной

педагогической теории советского общества» [403; 236]. В данной статье дисциплина представлена как результат воспитания, реализации единства поведения и сознания воспитанников, труд – один из «самых основных элементов в воспитательной работе».

При этом ничего не сказано о взаимоотношении его творчества и официальной педагогики 1920–1930-х гг., а также о его освоении в современной теории и практике.

В третьем издании этой энциклопедии (1974 г.) И.А. Каиров раскрывает вклад А.С. Макаренко «в теорию и практику коммунистического воспитания», в разработку «теории воспитания в коллективе и через коллектив», «претворение в жизнь ... идеи соединения обучения и воспитания с производительным трудом». Особо выделяется его «опыт массового перевоспитания детей-правонарушителей» как «беспримерный в педагогической практике» [261]. Список литературы сокращен, общий объем статьи по сравнению со вторым изданием сокращен почти в 3 раза.

Представленный как современный советский педагог, вне педагогической истории и лишь в некотором противоречии с советской педагогической наукой и практикой 1920–1930-х гг., которое уже давно «изжито», – А.С. Макаренко продолжал восприниматься весьма упрощенно. По заключению А.А. Фролова, макаренковское наследие в это время «канонизируется» на уровне разработок 1940–1950-х гг. и считается соответствующим действующей официальной педагогике. Труды А.С. Макаренко должны были содействовать успешной реализации официальной доктрины, поддерживать ее авторитетом этого педагога. Это так и было в той части преобразований, которая направлялась на демократизацию школы, усиление роли воспитания, его связь с жизнью и производительным трудом, развитие самоуправления и самообслуживания. Но это влияние далеко не соответствовало огромному потенциалу макаренковского вклада в педагогику.

Выявлено расхождение декларируемого отношения к А.С. Макаренко и реального использования его наследия в обсуждении доклада В.Е. Гмурмана на заседании 15 и 22 апреля 1954 г. Ученого Совета НИИ истории и теории педагогики

АПН РСФСР. В.Е. Гмурман в этом докладе остановился на вопросе о том, «как мы, научные работники, пользуемся положениями Макаренко и насколько мы помогаем школе решить насущные задачи учебно-воспитательной работы» [552; л.62]. Еще в 1952 г. В.Е. Гмурман одним из направлений, по которым должна идти «творческая работа над этим наследием», назвал перестройку преподавания педагогики с целью «вооружить молодых учителей методикой воспитания коллектива» [580; л.23].

В своем докладе В.Е. Гмурман отстаивал позицию о дифференциации воспитания и обучения, «о различной логике воспитания и образования» [552; л.64-65]. На основе анализа учебников под редакцией И.А. Каирова, М.Т. Смирнова и Н.И. Болдырева В.Е. Гмурман приходит к выводу о «расхождении между нашими учебниками педагогики и работами Макаренко» [там же; л.65], об отсутствии рассмотрения «жизни школы как учреждения, в котором дети проводят значительную часть своей жизни», «весь процесс воспитания делим на 2 рубрики: урок и внеклассная работа» [там же; л.69].

Он критикует логику изложения материала: сначала излагается дидактика, потом теория воспитания, сначала все вопросы воспитания, затем излагается теория коллектива; предлагает ее изменить [там же; л.75]. Предложенная им в 1954 г. последовательность содержится в «Хрестоматии по педагогике» под редакцией З.И. Равкина, составители М.Г. Бушканец и Б.Д. Леухин (1976 г.)

В.Е. Гмурман утверждает, что общая схема: «воспитывать в процессе обучения, давать определенные знания, потом упражнять» - противоречит «логике жизни», ... это один из путей. ... Но это не единственная логика» [552; лл.72, 249]. Эта схема означает тенденцию поменять «многосторонний сложный процесс воспитания... воспитывающим обучением», она противоречит макаренковскому положению о том, что сознание должно обязательно подкрепляться опытом, должно вырасти из опыта» [там же; 72, 92].

Слабо изученным и освещенным в литературе он считает вопрос о том, «как воспитание влияет на обучение» [там же; л.75]. В.Е. Гмурман видит разногласия в Постановлении ЦК, определяющем урок как основную форму учебной работы, и

педагогической литературе, считающей урок основной формой учебно-воспитательной работы.

Председатель Ученого Совета Б.П. Есипов сводит обсуждение доклада к вопросу «Можно ли одними педагогическими мероприятиями уничтожить хулиганство в школе?». Ставит задачу обсудить, что «неладно» в школе, семье, пионерской и комсомольской организациях, какова роль внешкольных организаций, пережитков старого в поведении взрослых, дурных компаний, общественности, милиции и ведомства юстиции [552; 108].

Несмотря на то, что в докладе В.Е. Гмурман четко высказался о том, что он не против воспитания на уроке в процессе передачи знаний, заведующий лабораторией по изучению педагогического наследия А.С. Макаренко В.А. Вейкшан назвал его точку зрения опасной, неправильной [там же; 114-115]. Он утверждает, что «все в учебниках благополучно», в них нет тенденции «свести воспитание к воспитывающему обучению», по его мнению, «плохо» не в учебниках, а в самой школе [там же; 115, 120].

В ходе обсуждения прозвучал призыв директора школы № 71 г. Москвы к педагогической науке быть «более смелой... в смысле ее взаимоотношений с руководящими органами просвещения, с пионерскими и комсомольскими руководящими органами» [552; 180]. В ответ В.А. Вейкшану он поддержал В.Е. Гмурмана: «вопросы воспитания решаются в основном на уроках», и это принесло вред в связи с недооценкой директорами и учителями воспитательной работы. Вопрос о неподготовленности молодых учителей он также связывает с вопросами педагогической науки.

Н.И. Болдырев, выражая согласие с идеями В.Е. Гмурмана, охарактеризовал воспитание как «единство разъяснительной и организационной работы» [там же; л.175] и сформулировал необходимые меры для преодоления трудностей воспитания, в центре которых - учебный класс и классный руководитель как организатор воспитательной работы [там же; л.143-148].

В заключительном слове Б.П. Есипов предложил остановиться на проблемах семьи, «ибо отсюда начинается воспитание» [там же; 251]. Он согласился, что

необходимо «осудить сведение воспитания к обучению», предложил «попробовать» вариант структуры учебника педагогики В.Е. Гмурмана и запланировал подготовить статью «о путях улучшения воспитания» на основе материалов данного обсуждения [552; л.256-257, 262].

В середине 1960-х гг. А.И. Пискунов [366] делает вывод, что для макаренковедческих исследований характерны общие для историко-педагогических исследований того времени недостатки. «Изолированное изучение взглядов А.С.Макаренко» по вопросам воспитания детского коллектива, физического, эстетического воспитания, формирования личности, роли коллектива педагогов и т.д. приводит, по его мнению, к гипертрофии то одной, то другой ее стороны и слабо обогащает педагогическую науку. Он показывает ошибочность этого подхода, отсутствие серьезной научной работы о педагогической системе А.С. Макаренко в целом, хотя и существует свыше 30 диссертаций и почти 1000 отдельных работ о нем [там же].

3.2.2. Наследие А.С. Макаренко в содержании педагогического образования и научных исследованиях рассматриваемого периода. Единая концепция понимания макаренковского наследия закрепляется в содержании педагогического образования.

При Президиуме АПН РСФСР 13–14 декабря 1954 г. состоялось совещание по вопросам педагогики. И.А. Каиров признал, что «теоретическая педагогика не продолжает творческого развития идей А.С. Макаренко и мало уделяет внимания внедрению их в школу, в частности, при организации детского коллектива. Школа в области воспитательной работы предоставлена самой себе, идет ощупью, допуская нередко промахи и ошибки» [262; 10]. Научная методика коммунистического воспитания не разработана, вопрос о методах нравственного воспитания не решен, авторы учебников по педагогике гипертрофируют значение словесного убеждения; «переоценивается роль знания учащимися нравственных норм и понятий... не учитывается, что их действенность зависит от организации жизни и поведения» [там же; 12].

На рубеже 1950–1960-х гг. материалы о творчестве А.С. Макаренко заняли важное место в трудах по истории советской педагогики и школы: монографии З.И.Равкина, Ф.Ф. Королева, Т.Д. Корнейчика, Н.С. Гриценко. Но в перспективном плане научно-исследовательских работ АПН РСФСР на 1956-1960 гг. отсутствует тематика, связанная с освоением и разработкой педагогического наследия А.С. Макаренко.

При обсуждении рукописи Н.И. Болдырева «Методы воспитания коммунистической морали» в НИИ теории и истории педагогики в Секторе воспитания коммунистической морали в 1951 г., его учебного пособия «Воспитание коммунистической морали у школьников» (1954 г., тираж 50 тысяч экземпляров) вызвало критику поверхностное использование опыта и трудов А.С. Макаренко, в особенности его «системы перспективных линий», концепции воспитания в коллективе: «идея коллектива А.С. Макаренко раскрыта частично и только теоретически». А.Г. Тер-Гевондян сделал вывод, что «в работе преобладает логика парного воздействия» [549; лл.4-5]. Общий недостаток научных трудов рассматриваемого периода по воспитанию: описательность, акцент на изложении целей воспитания, слабость в определении конкретных средств их достижения, отсутствие разработанных и проверенных критериев результативности воспитания.

В этом же плане критиковали [257] изложение теории воспитания в учебнике по педагогике П.Н. Шимбирева и И.Т. Огородникова (1954 г.). В основном критика направлялась на разработку дидактических проблем; интерпретация воспитания в духе А.С. Макаренко уже не вызывала особого внимания.

Сравнительный анализ учебных пособий по истории педагогики конца 1940-х - начала 1950-х гг. и второй половины 1950-х гг. показывает некоторые изменения в описании жизни и педагогического творчества А.С. Макаренко. Авторство этих разделов в учебных пособиях принадлежит Е.Н. Медынскому. Прежде всего отмечается закономерное изменение в изложении в связи с исключением апеллирования к имени И.В. Сталина, хотя словосочетание «сталинский гуманизм» («Истории педагогики» 1947 г.) как основа подхода А.С. Макаренко к личности [77;540] отсутствует уже в издании 1951 г. С 1955 г. стали издаваться и

переиздаваться учебники под редакцией М.Ф. Шабаевой – 1955, 1961 гг. и вплоть до 1980-х гг.

В изданиях рубежа 1940-х–1950-х гг. А.С. Макаренко представлен как «талантливый писатель и глубокий педагог-теоретик», автор методики воспитания коммунистической морали. Основа его «педагогической системы» - воспитание в коллективе, в труде, воспитание дисциплины, чувства долга и чести. Труд представлен как «обслуживание» всех нужд учреждения [78; 206, 128]. А.С. Макаренко охарактеризован как разработчик философско-педагогических вопросов, который показал, как следует применять методологию диалектического материализма при решении педагогических вопросов. Упоминается, но не раскрывается, как А.С. Макаренко ищет и находит разрешение противоречий [44; 593]: личность и общество, свобода и необходимость, обязанность и право, авторитет и власть педагога и права коллектива воспитанников, требовательность и любовь к детям, индивидуальность и коллектив. Закон движения коллектива, система перспективных линий рассматриваются как проявление законов диалектического развития.

В разделе, посвященном А.С. Макаренко, издания 1956 г. [54; 445-479] появились новые акценты. Упоминается большое значение, которое он придавал школе и общеобразовательным знаниям, он показан как учитель экономической географии и преподаватель русского языка и литературы. Отдельные виды деятельности воспитанников в его учреждениях характеризуются как культурно-просветительные мероприятия. Упоминается его работа в 1935 г. в Киеве в Отделе трудовых колоний Украины, но не указано, что он принадлежит системе НКВД УССР. Дается описание общей значимости не только изучения, но и творческого применения «педагогических идеи, методов, приемов» А.С. Макаренко в общеобразовательной школе и особенно в учреждениях с условиями интерната. Поясняется, что творчески надо применять идеи и метод А.С. Макаренко, не копируя механически таких приемов, которые были вызваны специфическими условиями того времени, и которые являются «исторически преходящими» [там же; 457-458].

Новым для рассматриваемого периода является включение дискуссионного материала в содержание пособия для студентов. В библиографический список

книги Н.А. Морозовой «А.С. Макаренко. Семинарий» (1961 г.), предназначенной для студентов в качестве учебного пособия, включена «устаревшая» литература, «содержащая методологические ошибки», «чтобы студент мог представить процесс исследования проблемы, учился разбираться в дискуссиях и полемике и приходиться к собственным выводам» [84; 4].

Положительным для интерпретации макаренковских идей рассматриваемого периода было преодоление тенденции к свидению сложной системы связей внутри коллектива к дружбе.

В издании «Педагогика. Курс лекций» 1966 г. под редакцией Г.И. Щукиной коллектива преподавателей ЛГПИ им. А.И. Герцена раздел «Основы воспитательной работы» написан исследователями макаренковского наследия Н.А. Лялиным и Н.Н. Петуховым. Они показали специфику воспитания в его «единстве и различии» от обучения, обосновали его главную цель – воспитание коммунистической морали [105; 323, 325]. На основе анализа практики современной школы указано на неправомерность считать успеваемость главной задачей классного руководителя как организатора воспитательной работы [там же; 613].

Опираясь на идеи А.С. Макаренко, авторы доказали зависимость успеха воспитания от организации «всей жизни» для «накопления опыта нравственного поведения учащихся, чтобы он постепенно превращался в их потребности и привычки» в связи и в единстве с формированием их нравственного сознания [там же; 327, 329].

Макаренковскими положениями обосновываются принципы коммунистической целеустремленности, воспитания в коллективе, уважения к личности воспитанника и высокой требовательности к нему, единства и целостности воспитательного процесса. Утверждается, что *воспитание коллектива* не является самоцелью: «главной целью воспитательной деятельности нашего общества является личность» [там же; 340].

Вопрос о *диалектической научной логике* как методологической основе педагогики, о «методе педагогики» остро поставил, опираясь на труды А.С. Макаренко, «педагог-журналист» Л.А. Левшин в плане критики существующей педаго-

гической теории. В книге «Педагогика и современность» (1964 г.) он доказывает, что от диалектического понимания явлений воспитания и метода воспитания зависит «судьба самой науки: станет ли педагогика подлинно научной дисциплиной, система и логика которой находятся в действительном соответствии с природой педагогических явлений, или будет полуумозрительной, полуэмпирической теорией, зачастую беспомощной перед лицом практики» [64;116].

Л.А. Левшин объясняет недостатки учебников по педагогике несовершенством педагогической логики, которой оперируют их авторы. В соответствии с взглядами А.С. Макаренко он рассматривает педагогическую логику как логику педагогической целесообразности, «логику реальных событий», основанную на педагогически правильно организованной хозяйственной, учебной, трудовой, общественной деятельности детей [там же; 119]. Методология педагогики выводится на уровень понимания ее предмета, движущих сил, рабочего метода. Эти мысли Л.А. Левшин высказал ранее, в 1954 г., на заседании Ученого Совета НИИ теории и истории педагогики АПН РСФСР и на страницах «Учительской газеты» (1957 г.) в статье «Педагогический опыт и наука». Уже в 1954 г. он делает вывод, что А.С. Макаренко решил «вопрос о научном методе в педагогике» теоретически и практически в вопросе о «педагогической логике». С этих позиций он критикует издания по педагогике – «все недостатки в порочной методологии»: «надо начинать с организации социального опыта ребенка, ... а у нас наоборот», «принципы прямо выводятся из цели», «педагогические средства отрываются от цели (результата)», «мероприятия превращаются в самоцель» [552; лл.187-198].

Н.И. Болдырев, выразив позицию официальной педагогики, назвал ошибочным утверждение о первостепенном значении проблемы методов исследования, поставил во главу угла тезис о приоритете содержания исследований, оно определяет «какие проблемы и в каком направлении будут разрабатываться» («Советская педагогика» 1957 г. № 4, с.111).

В 1967 г. в издании АПН СССР утверждается о переориентации в перспективе проблематики научных исследований. Если ранее они посвящены «по преимуществу» дидактике, то во второй половине 1960-х гг. они направляются на

проблемы «воспитания детей». Утверждается необходимость «вывести педагогику из узкошкольных рамок» [351; 90, 91]: «понятия воспитания в широком и узком смысле слова тесно связаны. Поэтому, чтобы правильно решать собственно педагогические задачи, необходимо учитывать самые разные факторы, влияющие на формирование людей» [там же; 118].

Ставится проблемы соотношения «педагогики школы» и «педагогики жизни», связи теории педагогики и жизни, опираясь на макаренковское положение: «настоящая педагогика – это та, которая повторяет педагогику нашего общества» [там же]. Предпринимается попытка преодолеть тенденцию прошлого на ограничение сферы педагогики уроком и внеклассной работой, педагогика выводится в широкий социальный контекст: «теория педагогики (во всяком случае на современной стадии ее развития) не решает проблем организации жизни общества ... Но это вовсе не дает оснований деятелям педагогической науки оставить вне поля своего зрения общественную жизнь» [там же]. Это направление наиболее ярко проявится в педагогической практике в рамках общественной инициативы, в различных формах участия общественности в организации досуга детей преимущественно вне сферы деятельности школы, официальной педагогики.

Характеристика «научного наследия А.С. Макаренко» как «определенной системы», а не «суммы отдельных высказываний» дается в монографии «Общие основы педагогики» под редакцией Ф.Ф. Королева и В.Е. Гмурмана (1967 г.). Авторы видят в этой системе три круга проблем: «проблемы методологии педагогики («педагогической логики»), методики коммунистического воспитания, техники педагогического действия». Они определяют значение макаренковского наследия для современности: А.С. Макаренко «разрабатывал многие важнейшие вопросы педагогической теории, далеко опередив его время», обогатил терминологический аппарат педагогики. Актуальность его трудов, по мнению авторов, сохраняется для решения проблем воспитания потребностей, подготовки молодежи к участию в общественном самоуправлении, трудового воспитания [351; 88].

Макаренковский вклад в педагогику, таким образом, не ограничивается разработкой теории коллектива, которая стала основой «методики организации вос-

питательного процесса». Признается, но не конкретизируется вклад А.С. Макаренко в разработку теоретических и методологических проблем педагогики. При этом утверждается, что «его теоретическая позиция изложена им лишь в самых общих чертах», «многие большие проблемы были ... только намечены, некоторые теоретические выводы он не успел изложить» [там же; 88-89].

Авторы признают, что общие теоретические и методологические вопросы и в то время (1967 г.) «недостаточно разработаны», поскольку в 1940–1960-х гг. «исследовались главным образом организационно-методические проблемы: формирование и сплочение детского коллектива, формы и методы воспитания, организация и методика комсомольской и пионерской работы, специфика воспитания в школах разного типа и пр.». Обозначается потенциал наследия А.С. Макаренко для решения таких «широких педагогических проблем», как «сущность воспитания, его движущие силы, закономерности, противоречия воспитания, пути их разрешения, воспитательный эффект различных видов деятельности и его зависимость от характера мотивации, воспитание потребностей и развитие способностей...», соотношение «педагогики школы» и «педагогики жизни», соотношение дедуктивных и индуктивных выводов в педагогике [351; 88-89].

В.Е. Гмурман в докладе «Дискуссионные вопросы теории в педагогическом наследии А.С. Макаренко» на конференции в г. Градецкарлове 1 октября 1973 г. представляет «дискуссионную проблему, которая еще не имеет своего названия в педагогике» под условным названием «проблема векторов» [582; л.6], проблема «анализа педагогических явлений на разных уровнях» [577; л.2]. Главная задача – «наметить основные направления, кардинальные», «векторы, которые относятся к макроявлениям, ... характеризуют направление деятельности в целом» [582; л.6]. Он показывает на конкретных примерах и делает выводом том, что без разграничения «макро-уровня» и «микро-уровня» иногда «очень трудно или невозможно решить сложные педагогические явления» [577; л.2]. Принимая во внимание, что эти направления пересекаются, идут навстречу друг другу, он выделяет «генеральные направления» на макроуровне, которые в произведениях А.С. Макаренко «очень ясно сформулированы» [там же; л.3]: от воспитания к обучению, от целого

к элементам, от опыта к сознанию, от коллектива к личности. Такой подход помогает, по мнению В.Е. Гмурмана, преодолеть односторонность в изложении идей А.С.Макаренко, преувеличение одной из сторон вектора. Этот подход помогает осмыслить дихотомичность основ педагогики А.С. Макаренко.

В середине 1950-х гг. явно обозначилась *потребность в новых источниках, позволяющих выйти за пределы сложившихся стереотипов восприятия макаренковского наследия*. 3 декабря 1955 г. в «Учительской газете» появилась публикация Н.А. Лялина «Личное дело студента А.С. Макаренко (новые архивные материалы)» – макаренковский текст «Вместо коллоквиума» (1922 г.), представленный им для поступления в московский Центральный институт организаторов народного просвещения им. Е.А. Литкенса (Москва) и материалы о пребывании А.С. Макаренко в этом институте (Ранее эти документы опубликовал журнал «Нева»).

С 1949 г. в «Львовских сборниках» (Ф.И. Науменко) в специальной рубрике стали печататься архивные авторские материалы А.С. Макаренко, не вошедшие в семитомное собрание его Сочинений. В период с конца 1950-х гг. до конца 1960-х гг. макаренковедение обогатилось книгами, сборниками с воспоминаниями об А.С. Макаренко, тематическими сборниками его произведений, вторым изданием семитомного собрания сочинений А.С. Макаренко, первым библиографическим указателем литературы [148; 229-231].

В.Е. Гмурман в 1969 г. в издании Педагогического общества РСФСР определил перспективы исследования наследия А.С. Макаренко. Во-первых, необходим розыск и публикация неизвестных материалов [168; 9]. Во-вторых, «самой актуальной задачей» он считает разработку в этом наследии «философско-педагогических проблем, педагогической логики, узловых проблем теории воспитания» [там же; 10, 12] В-третьих, В.Е. Гмурман ставит задачу «обобщить и систематизировать опыт применения» макаренковского наследия. В-четвертых, говорит о необходимости «разоблачить фальсификаторов его идей» в зарубежной педагогике. Интерес к наследию в Чехословакии, Франции, Англии и ГДР отме-

чают в середине 1950-х гг. Б.П. Есипов и Е.Н. Медынский в письмах к Г.С. Макаренку [532; л.11-11об], [536; 31об].

Э.С. Кузнецова выделяет еще две проблемы. Это проблема организации школы как хозяйства и «глубокий анализ и серьезное обобщение того, что уже сделано в области макаренковедения» [168; 60].

Перспективы дальнейшей разработки макаренковского наследия официальной педагогикой не определялись. И.А. Каиров видит актуальность идей А.С. Макаренко в 1963 г. лишь в связи с «проблемами перевоспитания отдельной части молодежи» [264; 13].

3.2.3. Проблемно-тематическое направление разработки наследия А.С.Макаренко на основе педагогического опыта в период с середины 1950-х до середины 1970-х гг. С первой половины 1950-х гг. официальная педагогика начала ориентироваться на изучение и пропаганду передового педагогического опыта. В 1955 г. И.А. Каиров связывает развитие педагогики не с совершенствованием методологии и тематики педагогических исследований, а с поиском учителей, которые «могут решать коренные вопросы улучшения учебно-воспитательной работы школ» [262; 15]. Нужна популяризация их деятельности, создание из них «определенных исследователей», внедрение их достижений в практику работы школ.

Результатом анализа Лабораторией по изучению педагогического наследия А.С. Макаренко характера применения его идей и опыта в современной школьной практике [539; л.175-178] стало разрешение в предыдущий период определенным образом выявленных «спорных вопросов» в организации и воспитании школьного коллектива. На популяризацию передового опыта отдельных школ и педагогов, развивающегося в рамках выработанных положений, и была направлена в рассматриваемый период официальная педагогика. Особое внимание уделялось опыту Т.Е. Конниковой (школа № 210 г. Ленинграда) и В.А. Сухомлинского (Павлышская школа, Украина), опирающихся в своей деятельности на идеи и опыт А.С. Макаренко.

Реакцией на эту линию деятельности АПН РСФСР стали предложения педагогов-практиков к научным работникам: нужно «не только оформлять законченный опыт, но и помогать в процессе его создания» [314; 100].

Популяризация передового педагогического опыта в публикациях «Советской педагогики» проводилась в ракурсе подтверждения правильности отдельных положений А.С. Макаренко, их соответствия педагогической практике того времени. Типичными были формулировки: «Опыт нашей работы по ... подтвердил положение А.С. Макаренко о том, что ...», «Наш опыт подтверждает полные глубиной мысли слова А.С. Макаренко ...» («Советская педагогика» 1956 г. № 5 с. 48; 1959 г. № 12, с.36). Причем, макаренковские положения, «проверяемые на практике», полностью соответствовали интерпретации его взглядов в официальной педагогике либо упрощали, а иногда и искажали их. Они закреплялись педагогическим образованием и печатью в массовом педагогическом сознании. Главная причина – отсутствие теоретических и историко-педагогических исследований трудов и опыта А.С. Макаренко, игнорирование его литературно-педагогического наследия.

В публикациях В.А. Сухомлинского в журнале «Советская педагогика» в середине 1950-х гг. отдельные макаренковские идеи представляются как результат его многолетнего опыта, целенаправленного педагогического экспериментирования. В статье «Роль производительного труда в воспитании у учащихся моральной зрелости» [409; 17-34] мысль А.С. Макаренко о возможной «нейтральности труда» представлена в утверждении: «не всякий труд дает воспитательный результат».

Основываясь на собственных наблюдениях, В.А. Сухомлинский делает выводы: «оплата производительного труда школьников еще больше повышает его воспитательное значение»; «коллективный труд при индивидуальном учете... более результативен»; использование «моральной встряски» «приводит к перелому в отношении к учебному и производительному труду» (макаренковский «метод взрыва»). Необходимы «неустанный контроль», «твердость требований», наказа-

ния. Автор подходит к идее «единого коллектива взрослых и детей», важности работы детей в трудовом коллективе взрослых.

При полном отказе официальной педагогики от трудовой основы воспитания в школе идеи и опыт А.С. Макаренко трансформируются в атмосфере «школы учебы» того времени. Яркий пример этого – деятельность школы № 210 г. Ленинграда, директор Т.Е. Конникова. Активно поддерживаемая и широко пропагандируемая АПН РСФСР работа Т.Е. Конниковой «Организация коллектива учащихся в школе» (АПН РСФСР, под редакцией Л.И. Божович) характеризуется как наиболее удачная реализация макаренковского наследия в современной школе, в «деятельности, связанной с учением» [53; 5]. Урок рассматривается как главное средство «воспитания у учащихся коллективных отношений».

Т.Е. Конникова, соглашаясь, что коллективная деятельность должна быть общественно ценной, считает спорным вопрос о *характере* деятельности. Она утверждает, что основой формирования коллектива в учреждениях А.С. Макаренко являлся производительный труд, составляющий главное содержание жизни его воспитанников: соответственно учение, как основное содержание жизни современной школы, должно стать основой ученического коллектива. Эффективность формирования нравственных качеств личности зависит от построения совместной деятельности в коллективе «на главном содержании жизни» воспитанников. У А.С.Макаренко это производительный труд, в школе – учение. Вся внеучебная деятельность должна служить укреплению тех коллективных связей, которые возникают в учебной деятельности.

Возражение А.С.Макаренко против «парной педагогики» Т.Е. Конникова понимает как возражение против того, что «учитель требует подчинения лично себе» [53; 29]. Если же учитель предъявляет каждому ученику общественные требования, то это уничтожает пороки «парной педагогики». Макаренковское положение о единстве детей и взрослых в коллективе трактуется так: «детский коллектив ... требует от отдельных учеников того же, что требуют и учителя»; «требования учителей к личности отдельного ученика энергично поддерживаются активом учащихся и даже всем коллективом школьников» [53; 33], дети становятся не

только объектами, но и субъектами воспитания. Требования учителей принимаются учащимися, становятся «волей учащихся», происходит «сплочение учеников вокруг учителей» [там же; 65]. Такие упрощенные, не соответствующие взглядам А.С.Макаренко формулировки позднее будут восприниматься как атрибуты его «авторитарной педагогики».

На основе трудов А.С. Макаренко и опыта передовых школ Л.И.Новикова (НИИ теории и истории педагогики АПН РСФСР) разрабатывает проблему первичного и общешкольного коллективов, их соотношения. Признавая коллектив основным фактором воздействия на личность, она не считала «абсолютно верным во всех условиях макаренковское положение о том, что первичный коллектив должен объединять от 7 до 15 детей» [343; 16], т.к. это не соответствует численным нормам школьного класса, который признано считать первичным коллективом. Основываясь на опыте учителей, она предложила считать первичным коллективом в начальной школе «ряды», возглавляемые учеником, назначаемым учителем, затем – пионерское звено, в старших классах – «каждый ученик способен себя ощущать непосредственно членом классного коллектива» [там же; 16].

В соответствии с положением о том, что первичный коллектив не должен замыкаться в кругу узких интересов, устанавливаются формы взаимосвязи классных коллективов в школе: информация классов о важнейших событиях школы, поручения общешкольного характера, шефство старших над младшими, совместные мероприятия. Основные органы «школьного ученического коллектива» – учком, стенная газета, школьное радио, ученический лекторий, временные уполномоченные (дежурство).

Многие педагоги [40; 463], [122; 183-184] несмотря на провозглашенную ценность общешкольного ученического коллектива, занимаются лишь вопросами «сплочения» и «формирования» коллектива класса. Особенности интерпретации макаренковских идей в рассматриваемый период отражаются в используемой терминологии, в акценте на термин «воспитание коллектива». Это обстоятельство в дальнейшем станет одной из главных причин обвинения А.С. Макаренко в «по-

глощении» личности коллективом, в отступлении от принципов гуманизма, в «тоталитарной» педагогике.

В.И. Куфаев делает вывод, что «А.С. Макаренко в течение 7 лет практически и теоретически утверждал: класс, как учебная группа, не может являться первичным коллективом» [573; л.2]. Он обобщил в этом плане недостатки класса: не выполняет функцию связующего звена между личностью и целым коллективом, живет своими узкими интересами, нет возможности для положительного влияния старших на младших, для более сложной и разнообразной жизни коллектива [там же; л.3].

Л.А. Левшин называет недостатки реализации в современной ему педагогической практике макаренковской теории коллектива: ограниченность индивидуального развития детей в детском коллективе, пренебрежение отдельным ребенком «с его индивидуальным путем развития» [64; 122]. Он предполагает, что это результат превращения в самоцель задач воспитания коллектива; переоценки и формализации деятельности актива, самоуправления; ограниченности перспектив ученического коллектива задачами повышения дисциплины и успеваемости.

Творческие, ищущие педагоги даже в условиях «школьной воспитательной системы высочайшего уровня» видели искусственность жизнедеятельности школьников. Поиски, например, И.Д. Демаковой в 1962-1966 гг. не удались ни в классе, ни в школе, ни в Москве. Решением поставленной задачи для нее стала организация в период летних каникул труда школьников в геологических экспедициях в Калмыкии, Казахстане в качестве помощников топографов, электроразведчиков [239].

В некоторых школах-интернатах первичные коллективы стали создаваться «по принципу разных возрастов». Преимущество разновозрастных отрядов Л.Ю.Гордин [29; 147] видел в практике самообслуживания и в организации соревнования, когда и самые младшие получали возможность почувствовать результаты коллективной работы. Он, как Т.Е. Конникова и И.З. Гликман, считал, что к созданию разновозрастных коллективов можно приступать только после того, как будет создан коллектив учебного класса. При сравнении трех форм организа-

ции первичного коллектива: класс, разновозрастной отряд, сводный отряд – предпочтение отдается последнему, как «наиболее сложной и ...наиболее богатой в воспитательном отношении форме» [там же; 148]. Все три формы ценны; в учении наиболее целесообразным является класс, в производительном труде и других видах систематической деятельности – постоянный разновозрастной коллектив, в единовременной деятельности – сводный отряд.

В это же время в «Советской педагогике» предпринята попытка положить конец обсуждению проблемы организации первичного коллектива в школах-интернатах. В.М.Румянцев в соответствии с положениями официальной педагогики, утверждает, что в «современной школе-интернате первичный коллектив должен быть одновозрастным» [383; 72]. К недостаткам разновозрастного первичного коллектива относят: младшие усваивают отрицательный опыт старших; они в разновозрастном коллективе всегда выступают в роли подчиненных; учебно-воспитательная работа (беседы о культуре поведения, предъявления требований к коллективу, учеба, пионерская работа, внеклассные занятия) требует учета возрастных особенностей. Разновозрастной коллектив все равно приходится делить на группы по возрасту, особенно это касается учебы и организации труда школьников.

Такой вывод отражает абсолютизацию официальной педагогикой проблемы психолого-педагогических возрастных особенностей детей в их обучении и развитии, а также то, что и в школе-интернате приоритетной оставалась учебная деятельность. Важно и то, что действовала установка на унификацию организационных форм коллектива, боязнь их многообразия, чего не было в практике А.С. Макаренко.

Несмотря на поддержку общественности некоторые школы-интернаты, строящие свою жизнь на макаренковских основаниях, не смогли отстаивать свои позиции (школа-интернат № 2, г. Ленинграда, «Литературная газета» 17 декабря 1959 г.) в борьбе с теми, для кого интернат – это «обыкновенная школа», кто уверен, что «ничего нового изобретать для него не нужно... его основа класс, классные пионерские отряды» [448;1].

В отдельных школах-интернатах опыт разновозрастных коллективов сохранялся и совершенствовался. Он был представлен в трудах Педагогического общества РСФСР и непедagogических изданиях [168], [159]. Директор школы-интерната № 61 г. Москвы Л. Микаэльян в 1966 г. приводит примеры успешной организации коллектива учреждения на основе разновозрастных первичных коллективов, называет разновозрастной коллектив «вечным коллективом, в котором живут и развиваются традиции», формой жизни детей после занятий в школе [159; 253]. В марте 1964 г. в слете школ с разновозрастными отрядами на базе школы-интерната № 61 приняли участие педагоги и воспитанники из 17 школ трех союзных республик [168; 128].

В 1975 г. вновь педагогами-практиками поднимается вопрос о разновозрастном воспитательном коллективе на страницах «Советской педагогики» в связи с привлечением широкой общественности к воспитанию школьников. П.Г. Сидоренко доказывает с макаренковских позиций, что именно разновозрастной коллектив является оптимальной формой для реализации направления выдвинутой партией «школа – центр воспитательной работы в микрорайоне» [389; 49].

В освоении и разработке макаренковских идей о коллективе особо выделялась проблема актива коллектива. А.К. Сбоева («Советская педагогика» 1954 г., № 6) освещала опыт создания такого актива в 3-4 классах, особое внимание уделяла «повседневной» работе учителя с активом и связи актива с «остальной массой». Л.И. Новикова «выращивание и расширение актива коллектива» рассматривала в аспекте «работы по вовлечению в общую коллективную деятельность всех школьников» и «обеспечения преемственности актива», исключительно в плане смены старших младшими [343; 15-34].

В условиях школы-интерната упрощенная трактовка роли актива в самоуправлении вела к формализму, преувеличению функций «командира», игнорированию общественного мнения. Декларируемое воспитание через коллектив фактически стало осуществляться через его актив. Поддерживалась иллюзия наличия детского коллектива; ряд функций педагогов можно было переложить на плечи актива. Отмечаются типичные недостатки в работе актива, появление «весьма не-

желательных явлений зазнайства и ханжества» [105; 357]. Признается, «сводные отряды» позволяют решать проблемы образования «командной касты», но не найдены формы «преломления и использования в школе этого достижения воспитательного опыта» [там же; 358].

В.М. Коротов рассматривал проблемы ученического самоуправления с точки зрения опыта того времени и макаренковских опыта и взглядов в узких рамках дидактической педагогики. Основой самоуправления коллектива как средства воспитания он видит самоуправления класса в учебной, общественно полезной и клубной деятельности [58].

В рассматриваемый период макаренковский «воспитательный коллектив» (коллектив всего педагогического учреждения, детей и взрослых) безусловно сводится к «детскому», «ученическому», даже если говорится об «общешкольном» коллективе.

В 1952 г. С.М. Ривес в рецензии на доклад к «Педагогическим чтениям» замечает: «мысль о ненужности первого этапа в организации коллектива при наличии в классе комсомольского актива очень правильна» [558; л.60]. Ученическое комсомольское самоуправление уравнивается, сливаются ученический и комсомольский актив, что в дальнейшем приведет к отказу от органов ученического самоуправления, что противоречит идеям А.С. Макаренко. Эта линия привела к тому, что в середине 1960-х гг. по инициативе ЦК комсомола ученическое самоуправление в школах начали ликвидировать. Для того, чтобы избежать «двоевластия» в коллективе, «ЦК комсомола «рекомендовал» педагогам проводить всю воспитательную работу через комсомольскую и пионерскую организации... абсолютное большинство директоров школ распускало Учкомы» [158; 15]. Эта линия проводилась более 10 лет до декабря 1977 г., когда в очередном Постановлении ЦК КПСС о школе было сказано о целесообразности создания в школах органов ученического самоуправления.

По вопросу о традициях коллектива общепринятым [209; 44] становится понимание традиций как регулярное плановое проведение в школе различных мероприятий-праздников (1 сентября, встреча с выпускниками, выпуск стенной га-

зеты и др.). В этом же плане В.А. Сухомлинский рассматривал трудовые традиции в школе как совокупность мероприятий трудовой направленности [408; 30]. И.А. Блинков («Советская педагогика», 1954 г., №7, с. 25-34) ограничивал роль традиций в повседневной школьной жизни (уборка класса) и общественной работе учащихся задачами формирования навыков, чувства долга по отношению к учению и учебным обязанностям.

Проблема дисциплины разрабатывается преимущественно в аспекте необходимости и важности наказания. В.Е. Гмурман, осмысливая дисциплину в более общем плане, говорил, что она «не может быть достигнута с помощью отдельных дисциплинарных мер» [224; 35]. Опираясь на примеры из «Педагогической поэмы» и из современной школы, он определял правила применения наказания.

Официальной педагогике (Н.И. Болдырев, П.Н. Шимбирев, И.Т. Огородников, пособия НИИ теории и истории педагогики АПН РСФСР) свойственно рассмотрение основ, на которых строится дисциплина. Она рассматривается как результат сознательного отношения к учебе, осознания необходимости выполнения установленных правил. На этом строится метод воспитания, он сочетается с методом воздействия на сознание учащихся. В русле этого подхода утверждается, что нарушение учащимися правил поведения требует напоминания о них и постоянного разъяснения.

Авторитет А.С. Макаренко в этом вопросе используется для обоснования идеи об отрицательных последствиях безнаказанности и при рассмотрении режима как «важнейшего средства дисциплинирования» [107; 379, 372]. Н.И. Болдырев рассматривает дисциплину как «результат всей системы воспитания» [там же; 369], но в узких рамках дидактической педагогики, ограниченной учебно-воспитательной работой, эта идея сводится к «условиям воспитания дисциплинированности».

В учебных пособиях по педагогике отражается тенденция на преодоление в педагогической теории переоценки словесных методов воспитания. Это наблюдается в последовательности изложения материала о методах воспитания: ранее – сначала идет описание методов «формирования сознания», а лишь затем как не-

обходимое дополнение к ним методов «приучения». В учебных пособиях И.Т.Огородникова (1968 г.), Н.В. Савина (1972 г.) и др. последовательность изменена: приоритетными становятся «методы формирования общественного поведения и организации деятельности школьников» [122; 168-169], [91; 85], [105; 328, 376-377]. Но в то же время «Методика воспитательного процесса» В.М. Коротова (1970 г.) критиковалась на страницах «Народного образования» за недооценку метода убеждения и сознательности, за то, что «процесс воспитания односторонне сводится к организации деятельности детей» [334; 94].

К 1975 г., в массовой школе сохранились основные «формы внеклассной воспитательной работы» классного руководителя: собрания, встречи, беседы, лекции. Были произведены определенные коррективы по их содержанию и участникам в направлении тематики производительного труда и участия общественности и трудовых коллективов предприятий. Например, темы «бесед у станка с привлечением рабочих-новаторов, инженеров, ученых»: «Труд создал человека», «Труд создает материальные и духовные богатства общества», «Новое отношение к труду в стране социализма», «Бригады коммунистического труда» [177; 66].

При рассмотрении методов нравственного воспитания макаренковский метод «взрыва» уже не определяется неприемлемым так однозначно как ранее. В издании ЛГПИ им. А.И. Герцена «Педагогика. Курс лекций» (1966 г.) в разделе «Методы нравственного воспитания» отдельный параграф посвящен методу «взрыва» [105; 409-411]. Т.Е. Конникова охарактеризовала его «как особый подход к выбору воздействий», «особый путь изменения неправильной позиции ребенка». Она ограничила сферу его применения «случаями перевоспитания». В издании «Педагогика» АПН СССР и Института теории и истории педагогики (1968 г.) метод «взрыва» не упоминается.

Большое внимание обращалось на игровую деятельность в публикациях В.Н. Терского (в «Педагогической поэме» Н.В. Перский), популяризировались ее конкретные формы. Цитаты из А.С. Макаренко о значении игры широко используются в учебных пособиях по педагогике, педагогической печати, информации об опыте воспитания дошкольников и школьников, об организации их досуга и

отдыха. Этому способствовали издания: Терский В.Н. Клубные занятия и игры в практике А.С. Макаренко. – М., 1959, 1961 (переведены и изданы затем в ГДР и Болгарии); Терский В.Н., Кель О.С. Игра. Творчество. Жизнь. – М., 1966. Опыт использования в московской школе-интернате № 12 одной из применяемых в макаренковской колонии-коммуне массовых познавательно-практических игрсоревнований освещен в книге: Кель О.С, Терский В.Н. Игра «Конкурс смекалки» в школе. – М., АПН, 1960.

Таким образом, к середине 1970-х гг. окончательно сформирована и закреплена в содержании педагогического образования, научных исследованиях и энциклопедических изданиях официальная трактовка наследия А.С. Макаренко. Она развивается в проблемно-тематических исследованиях наследия А.С.Макаренко, в педагогическом опыте. Разработка наследия А.С. Макаренко способствует обращению официальной педагогики к осмыслению специфики воспитания в отличие от обучения. После некоторого спада публикаций об идеях и опыте А.С. Макаренко, вызванного закрытием Лаборатории в АПН, в с1960-х гг. начался рост (Приложение 8, рис. 1) числа работ, посвященных его идеям и опыту, на фоне общей общественно-педагогической активности данного периода. Это отражало характер интерпретации наследия в практике воспитания.

3.3. Направления интерпретации наследия А.С. Макаренко в практике воспитания (середина 1950-х – середина 1970-х гг.)

3.3.1. Основные направления разработки наследия А.С. Макаренко. В ходе подготовки и реализации Закона 1958 г. «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» в массовой практике школ, школ-интернатов, групп продленного дня возникло множество проблем. Многие идеи и решения А.С. Макаренко оказались востребованными, но отставание с их разработкой затрудняло их использование. Препятствием было и отсутствие необходимой материальной базы школ, новых административно-

правовых актов, обеспечивающих развитие их социально-педагогических функций.

Еще до 1958 г. в ходе инициативного движения общественности стали складываться некоторые формы взаимодействия предприятий и школ по осуществлению политехнического обучения школьников, связи школы с производством. Пример, взаимодействие Московского карбюраторного завода и мужской средней школы № 584 в 1954 г. включало уже не только традиционную форму шефской помощи по ремонту школьного здания, оборудованию спортивной площадки и пр. - завод оказал школе помощь в создании производственной мастерской, ее оборудование проходило силами заводской общественности.

В 1956 г. в Марийской АССР из 306 средних и семилетних школ в 174 оборудованы учебные мастерские («Советская педагогика», 1956 г., № 6). Помехой в организации условий для труда школьников являлось отсутствие инициативы и настойчивости директоров школ, задержка с разработкой законодательной базы, обеспечивающей этот процесс. МТС не передавали неиспользуемую технику в распоряжение школ, поскольку не было соответствующих распоряжений министерства сельского хозяйства.

Уже на начальном этапе обнаружилось недостатки новых форм политехнического обучения. Работники предприятий указывали на отсутствие постоянного состава учащихся в кружках, которые действовали в школьной мастерской; приходя на заводские экскурсии, учащиеся ведут себя пассивно, не делают никаких записей; подготовка по химии и физике недостаточна для усвоения технологических процессов; слишком большие группы для экскурсий (25-30 человек) [371; 28].

Как показывают имеющиеся региональные исследования, школы затруднялись с созданием своих мастерских и даже опытных участков. Было найдено решение: школы могут решать новые задачи только в сотрудничестве с промышленными и сельскохозяйственными предприятиями ближайшего окружения. Но базовые хозяйства, которые должны были организовывать производственное обучение, испытывали свои трудности: отсутствие свободной

техники, которая могла бы предоставляться школам, финансовые затруднения. В расширении внеклассной работы также мешала слабость материальной базы школы, работавшей в две, а иногда и в три смены.

Одной из главных задач системы образования тогда было выполнение плана всеобщего обязательного восьмилетнего образования, а с 1960-х гг. - всеобщего среднего. Нужно было организовать доставку детей в школу из отдаленных мест проживания в сельской местности, устройство пришкольных интернатов, более активно работать с семьей. В августе 1960 г. ЦК КПСС и Совет Министров СССР приняли постановление «О школьном строительстве и мерах по укреплению материальной базы школ».

В обстановке общественно-политического подъема педагоги активно включились в решение задач поставленных перед школой. В 1961 г. учителя Ивановской области выступили с инициативой организовывать группы продленного дня на общественных началах. Их поддержали в других областях; учителя согласились на неоплачиваемую работу по несколько часов в неделю в группах продленного дня. В поддержку этой инициативы для учителей, занятых в группах продленного дня, были предусмотрены дополнительный недельный отпуск, бесплатные путевки за счет профсоюза, поощрение в виде звания «Отличник народного просвещения».

Группы продленного дня расширили социально-педагогическую функцию школы, стали важным средством помощи семье в воспитании детей, в организации их питания и отдыха, что имело важное социальное значение. Но скоро работа групп продленного дня стала сводиться к выполнению домашних заданий под присмотром учителей. Мало внимания уделялось отдыху, прогулкам на свежем воздухе, подвижным играм. Общим недостатком были теснота помещений, отсутствие необходимого оборудования.

Э.Г. Костяшкин в 1960 г. видит недостатки работы этих групп. Они «...не могут играть существенной роли в перестройке школы, соединении обучения с трудом, в совершенствовании учебно-воспитательного процесса» [283; 56]. Причинами он называет малочисленность групп, состав преимущественно из

младших школьников, рассмотрение групп продленного дня как «средства усиления надзора», а не как «серьезнейшую педагогическую проблему». Выход он видел, основываясь на собственном опыте (школа № 544, г. Москва), в переводе всей школы на полный день пребывания учащихся, с ежедневным производительным трудом с 5 класса в хозрасчетных школьных мастерских.

К концу первого года работы школ-интернатов (было создано 300 учреждений) констатировалось, что «жизнь в школе-интернате строится на основе воспитания ребят в труде». По преимуществу это учебный труд, физический и самообслуживание.

В начале 1960-х гг. актуализировалась проблема организации самообслуживания учащихся. Взгляды и опыт А.С. Макаренко рассматривались через призму этой задачи. Большая часть публикаций по этому вопросу носила характер описания опыта.

В разделе книги Л.Ю. Гордина «Коллективное самообслуживание школьников» (1965 г.), посвященном истории самообслуживания, особое внимание уделено вкладу А.С. Макаренко в «теорию и практику коллективного самообслуживания» [29; 43]. Автор полемизирует с Т.Е. Конниковой, считающей, что производительный труд в макаренковских колонии и коммуне был направлен исключительно «на борьбу за обеспечение жизненных условий в детском учреждении», т.е. не был педагогически необходим [53; 15]. Л.Ю. Гордин акцентирует внимание на макаренковском отрицательном отношении к «полному самообслуживанию» и «самооборудованию».

К сфере самообслуживания в опыте А.С. Макаренко он относил сельскохозяйственный труд, работу в мастерских, театр в колонии им. М. Горького, уборку коммуны и производительный труд [29; 52]. Макаренковские высказывания, относящиеся к производительному труду и его организации, он переносит на проблематику, обозначенную в Постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР о самообслуживании (от 2 июня 1959 г.). «Самообслуживание – составная часть трудового воспитания молодежи», это его начальная ступень. Производительный труд – третий, высший этап, развития самообслуживания [там же; 178-179]. Необ-

ходимое требование к организации самообслуживания – наличие самоуправления, которому передаются не только исполнительские, но и организаторские функции.

Л.Ю. Гордин [там же; 54] выявляет черты макаренковского новаторства в организации самообслуживания в сравнении с практикой его времени, которой свойственны массовость, общеобязательность, охват разных сторон жизни коллектива, связь самоуправления с соревнованием. А.С. Макаренко вводит новое: единые требования к разным видам деятельности, ко всем членам коллектива, планирование и разделение труда, внимание к его организации.

В середине 1950-х гг. зародилось основанное на макаренковской идее коллективной социальной активности молодежи *«коммунарское движение»*. Во главе его стал И.П. Иванов, последователь А.С. Макаренко, пришедший в педагогику после чтения *«Педагогической поэмы»* в 14 лет (некоторое время работал в ЦК ВЛКСМ). В 1956 г. на базе Дома пионеров Фрунзенского района г. Ленинграда он организовал *«Союз энтузиастов»*, объединение пионервожатых района. Затем в 1959 г. создана *«Коммуна юных фрунзенцев»* (руководители И.П. Иванов, Л.Г. Борисова, Ф.Я. Шапиро) – свободное самоуправляемое объединение, которое имело официальный статус *«школы пионерского актива»*.

В 1962-1966 гг. шло распространение коммунарской методики [243; 187]. В 1963 г. по инициативе И.П. Иванова в Ленинградском педагогическом институте им. А.И. Герцена (на факультете начальных классов) появилась *«Студенческая коммуна им. А.С. Макаренко»* – *«свободный коллектив преподавателей, студентов, выпускников пединститута, энтузиастов воспитательной работы»*. В нем соединились функции студенческого научного общества, студенческого педагогического отряда, педагогического клуба и агитбригады. Объединение действовало до середины 1980-х гг.

В пропаганде этого движения значительную роль сыграл публицист С.Л.Соловейчик, который организовал в 1960-х гг. в *«Комсомольской правде»* рубрику *«Алый парус»* с материалами о деятельности Фрунзенской коммуны вне связи с идеями и опытом А.С. Макаренко.

По образцу «коммунарской методики», «методики коллективных творческих дел (КТД)» стал вести организаторскую работу открытый в 1962 г. круглогодично действующий Всероссийский пионерлагерь «Орленок» на Черноморском побережье Кавказа. Основа его работы – временный коллектив лагерной смены в реализации социально значимых инициатив, «творческих дел». Принципы «коммунарской методики» здесь разрабатывали в 1963-1966 гг. О.С. Газман, А.Ф. Дебольская и др.

При участии «Орленка», работающего как школа пионерского и комсомольского актива, «коммунарское движение» развилось в особое направление деятельности пионерской организации страны, преимущественно в летних пионерлагерях. В конце 1960-х гг. ЦК ВЛКСМ с целью оживления пионерской работы предпринял попытки распространения этого опыта. Это приводило к его унификации, частичной формализации. В различных регионах в СССР к 1975 г. действовали свыше 30 «коммунарских» объединений.

Регулярно проводились научно-методические сборы, «слеты коммунаров» на базе регионального опыта. С участием секции А.С. Макаренко Педагогического общества РСФСР 10-й коммунарский макаренковский слет проведен в 1974 г. в г. Белополье, Сумской области Украины, где прошло детство педагога-писателя. Вышли отдельные издания: Иванов И.П. Формирование юных общественников и коллективистов (Ленинград, 1969); Коллективные творческие дела коммуны им. А.С. Макаренко. Из опыта воспитательной работы, с предисловием И.П. Иванова (Ленинград, 1970).

В 1977 г. в Москве А.Г. Хрипкова, председатель Президиума Центрального совета Педагогического общества РСФСР, вице-президент АПН СССР, положительно оценила это движение: «Интересной формой работы стали слеты представителей комсомольских педагогических отрядов, проводимые секцией по изучению и пропаганде педагогического наследия А.С. Макаренко (руководитель Э.С. Кузнецова)» [401; 149-151].

После 1966 г. и вплоть до перестройки в СССР в 1986 г. идет «снижение социального пафоса движения» [243; 188]. Некоторое педагогическое осмысление

практики этого движения произошло в деятельности коммунарко-макаренковского содружества в 1972–1976 гг. Объединение педагогов и педагогических отрядов в Макаренковской секции Педобщества РСФСР. Движение существовало преимущественно в «социально свободной среде»: подростковой, студенческой, свободных художников, в дворовых клубах, лагерях. В 1971 г. был создан Форпост культуры им. С.Т. Шацкого (Р.В. Соколов), как объединение по месту жительства.

В школьных пионерских организациях (где коллективная деятельность детей по существу регламентировалась «сверху», имела преимущественно агитационно-демонстрационный характер) «коммунарское движение» игнорировалось в течение 20 лет, вплоть до середины 1980-х гг., когда оно стало восприниматься в русле деятельности «педагогов-новаторов», как авторитетное направление «педагогики сотрудничества» в области воспитания. В условиях школы методику КТД стали использовать В.А. Караковский, А.Н. Тубельский, М.П. Щетинин и др.

Со временем все более отчетливо определились недостатки «коллективных творческих дел»: их разрозненность, краткосрочность, неопределенность педагогических результатов, определенная замкнутость, отсутствие стабильной хозяйственно-трудовой деятельности. В условиях школы практика КТД привела фактически лишь к совершенствованию традиционной «педагогики мероприятий», методики «внеклассной и внешкольной работы», деятельности в сфере досуга и отдыха, организации праздников, походов, конкурсов, игр и т.д.

В первой половине 1970-х гг. «коммунарское движение» стало постепенно переходить в движение «педагогических отрядов». В 1976 г. секретариатом ЦК ВЛКСМ было утверждено «Положение о комсомольском педагогическом отряде».

Коммунарское движение, создание школьных заводов, школ-хозяйств позднее будут охарактеризованы как «общественно-педагогические движения, ставшие событием в 50–60-х гг.», которые «вышли» из системы А.С. Макаренко [246].

Интерес к макаренковскому наследию появляется в системе МВД. В.Н. Колбановский и В.Е. Гмурман проводят семинары-совещания для политотде-

лов мест заключения системы МГБ РСФСР на тему о педагогическом наследии А.С.Макаренко и возможностях его применения в воспитательной работе в местах заключения [там же; л.94]. В 1960 г. они готовят конференцию колоний МВД по внедрению педагогических идей АСМ в практику этих учреждений. 15 июня 1960 г. создается Методический совет для ГУМЗ МВД, для разработки теоретических вопросов воспитательной работы с заключенными [там же; л.100, 101].

3.3.2. Интерпретация идей А.С. Макаренко при разработке проблем труда школьников. Рассмотрение этой проблематики идет по линии организации производственного труда в сельской и городской местности, в школах-интернатах.

История организации производственного труда в сельской местности связана в нашей стране с историей ученических производственных бригад. В Ставропольском крае решение о создании в колхозе ученической производственной бригады было принято 15 марта 1954 г. на совместном заседании парткома правления колхоза, педсовета средней школы № 2, совета МТС и исполкома сельсовета станции Григорополисской.

Правление колхоза и его председатель Н.Ф. Лыскин закрепили за бригадой 22 га земли. В бригаду по добровольному заявлению школьников и комсомольским путевкам принято 110 человек, им вручены трудовые книжки. В 1957 г. животноводческими звеньями выращено 42,5 тысячи уток, 1000 кроликов и 10 телок. Бригада вела опытническую работу: 23 из 238 проведенных опытов так или иначе внедрено в колхозное производство. В декабре 1956 г. на выездной сессии АПН в Краснодаре решено организовать ученические производственные бригады (УПБ) во всех школах Ставропольского края. В 1958 г. в крае был проведен уже третий слет учебно-производственных бригад. Григополисская школа стала участницей ВДНХ, учащиеся награждены 120 грамотами ВДНХ и 48 медалями «Юный участник ВДНХ».

В 1970 г. бригада начала принимать участие в механизированной уборке зерновых культур, ей выделено колхозом 4 комбайна, за ними закреплено 12 членов бригады – механизаторов. В 1980 г. звено механизаторов намолотило 6 тысяч центнеров зерна, а через 3 года более 10 тысяч центнеров.

Практически одновременно на Ставрополье ученическая бригада была образована в станице Горячеводской; организаторы – учительница биологии А.П.Субботина и агроном Н.М. Ляхова: 169 членов бригады, 198 га земли, с выращиванием и плодоовощных культур, с применением поливного земледелия.

Почин педагогов, хозяйственников и школьников-комсомольцев Ставрополья получил широкую известность и поддержку общественности. О нем обстоятельно было рассказано в газете «Правда» (корреспондент А.А. Карамышев), журнале «Огонек» (Г. Радов, в очерке «Запев»). Его оценило и поддерживало краевое руководство.

В организацию производительного труда членов бригады органически вошли отдых, горячее питание, оздоровительно-спортивная и культурно-просветительная работа – обычно на базе «культстанов», специальных построек в поле, на закрепленной за бригадой производственной площади.

Переход к масштабной и более эффективной в педагогическом отношении форме участия школы в сельскохозяйственном производстве произошел постепенно. Комиссия представителей ЦК КПСС, министерств просвещения и сельского хозяйства, АПН РСФСР лишь в марте 1961 г., а Бюро ЦК КПСС по РСФСР в апреле 1961 г. приняли постановление «О распространении опыта работы ученических бригад Ставропольского края». Этому предшествовало личное знакомство первого секретаря ЦК КПСС Н.С. Хрущева с работой и жизнью Григориполисской, Казьминской и Ольгинской ученических производственных бригад во время посещения им Ставропольского края. На совещании передовиков сельского хозяйства Северного Кавказа об УПБ он сказал: «Здесь хорошо сочетается образование и воспитание у молодежи стремления быть полезными народу, участвовать в производстве ценностей, необходимых обществу» [157; 158].

В конце 1961 г. подписана к печати и вышла в издательстве АПН подготовленная коллективом ставропольских авторов книга «Ученические производственные бригады». Ее разделы: Организация труда и производственная деятельность (структура бригад, материальная база, планирование труда, его нормы, оплата и

др.); Воспитательная работа (ее «формы и методы», воспитание нравственное и эстетическое, физкультурная работа) [139].

В книге нет связи деятельности УПБ с опытом А.С. Макаренко. И.О. Руденко, заведующий кафедрой педагогики Ставропольского пединститута, считал его устаревшим и неприемлемым в новых условиях. Хотя в некоторых изданиях рассматриваемого периода все же указывается, что в организации ученических бригад «практически воплощаются и развиваются ценнейшие положения педагогической системы А.С. Макаренко» [100; 221].

В 1974 г. в издании АПН СССР Н.И. Подшивалов, директор сельской школы Кировской области, называет четыре неразработанные проблемы в опыте УПБ Ставропольского края, которые среди прочих причин делают этот опыт «неприемлемым»: роль и место трудового воспитания в бригаде в общем процессе политехнического образования в условиях сельской школы; пути и формы совместной работы школы и колхоза по трудовому воспитанию и профессиональной ориентации; принцип взаимоотношения учительского коллектива с учащимися в процессе производительного труда, педагогическое руководство и его сочетание с детским самоуправлением, воспитательная сторона трудового процесса; роль и место экономического анализа в условиях работы ученической производственной бригады [456; 169]. Способы решения этих проблем в опыте А.С. Макаренко не рассматривались.

Движение УПБ стало массовым в экономически развитых, южных районах РСФСР, в Алтайском крае, Казахстане, Узбекистане. В центральных районах, в Нечерноземье оно сдерживалось слабой производственной инфраструктурой, разбросанностью малочисленных населенных пунктов.

В своем производственно-педагогическом развитии УПБ столкнулись с теми же препятствиями, которые в свое время стояли на пути взглядов и опыта А.С.Макаренко. Это устаревшие нормы трудового законодательства, отсутствие в системе образования нормативно-правовых решений, педагогически регламентирующих новые социально-педагогические явления, возникшие при укреплении связи школы с жизнью, серьезном изменении статуса школы в финансовом отно-

шении; не изжитое до конца стремление полностью подчинить производительный труд обучению. Инициативы директора Григориполисской школы Г.А. Ладыгина по некоторому преодолению этих трудностей скоро привели к отстранению его от занимаемой должности.

А.А. Фролов дает сведения [148; 104-104] об участии студенчества в изучении и популяризации этого опыта, организации макаренковского кружка в МГУ им. М.В. Ломоносова во второй половине 1950-х гг.

Кружок МГУ поддерживал связь с аналогичными самодеятельными организациями в Московском пединституте им. В.И. Ленина и Московским областном пединституте им. Н.К. Крупской. В марте 1959 г. на этой базе создано Московское студенческое научно-педагогическое объединение им. А.С.Макаренко (корреспонденция А. Терентьева об этом в газете «Московский университет», 30 мая 1959 г.).

В 1964 г. А.А. Фролов, следуя макаренковскому направлению в педагогике, на основе четырехлетнего опыта работы в Донской средней школе Ставропольского края и обобщения практики некоторых УПБ этого края защитил в МГУ кандидатскую диссертацию «Моральные и материальные стимулы труда в коммунистическом воспитании школьников» [499] (научный руководитель К.Т. Галкин). Значимость этой работы для исследований макаренковского наследия подчеркивает в 1969 г. Э.С. Кузнецова.

Результаты практической организации производительного труда и отдельные исследования о значении материальных стимулов труда в воспитании противостояли абсолютизации в массовом педагогическом сознании бескорыстности общественно полезного труда как неперемного условия его воспитательной ценности. Понятия «общественно полезный труд» и «производительный труд» отождествлялись. Неотъемлемое свойство общественно полезной деятельности – ее выполнение «не ради корысти и наживы, а ради благополучия и удобства всех» как «огромная воспитывающая нравственная сила» [142; 37] переносились и на понимание педагогической сущности производительного труда.

В Рязанской области (Ермишинская школа и др.) возникла другая форма привлечения школьников к сельскохозяйственному труду – школьные учебно-опытные хозяйства (УОХ). Появившиеся практически одновременно с ученическими бригадами, они стали развиваться как альтернатива им, получив такую же поддержку. Педагоги-ученые сочли эту форму наиболее целесообразной, рассматривая «внедрение» школы в систему современного производства как нежелательный выход за пределы учебно-воспитательных задач школы, произведенная в УОХ продукция шла на ее нужды; труд учащихся не оплачивался.

Школьные УОХ оказались далеки от макаренковской «организации школы как хозяйства» [71, т.1; 11]. Они создавались в неизменном русле «школы учебы», в основном как база для практических занятий по отдельным учебным предметам, не предполагали организацию труда по производственному принципу, этот вариант обособленной от современного производства организации труда школьников оказался нежизнеспособным, и учебно-опытные хозяйства вскоре сошли на нет.

В.Н. Колбановский весной 1959 г. делает вывод, что «... АПН РСФСР делает все возможное для того, чтобы педагоги все реже обращались к живительному источнику педагогической мудрости. Во время обсуждения проектов реформы народного образования мало кто вспомнил о том, что трудовое воспитание с наилучшими результатами было осуществлено Антоном Семеновичем. Но практики педагогики об этом хорошо помнят и знают, куда им обращаться за советом» [533; л.90].

Он показывает, что «... делается практически немало для того, чтобы идеи Антона Семеновича восторжествовали во всесоюзном масштабе. Не всегда, однако, вспоминают о том, кто проложил первые борозды в этом направлении в советской педагогике. Слишком много у нас «иванов, не помнящих родства». Но ... прогрессивные идеи делают свое дело» [там же; л. 91].

Опыт школьных хозяйств, зародившихся в 1960-х гг. на основе макаренковских принципов и продолжающий далее действовать, несмотря на отказ в 1964 г. от направления, взятого Законом 1958 г., освещается в очерках И.С. Сеницына (журнал «Наш современник», 1979 г. № 1, 1980 г. № 1 и др.). Очерки показывают

активное применение идей А.С. Макаренко в деятельности школ-хозяйств, их роль в воспитании гражданских качеств личности, влияние школы на ближайшее окружение.

В *городских школах* реализация Закона 1958 г. в отношении производительного труда пошла по двум направлениям: его организация на базе школы, школьных мастерских, – и труд в системе производства.

Второе направление приняло форму «прикрепления» школьников к производственным участкам, рабочим местам на ближайшем к школе предприятии. При этом рабочий, являясь инструктором, не освобождался от выполнения производственного задания, а его подопечный мог главным образом лишь «за его спиной» наблюдать за производственным процессом (отсюда название «заспинники»). Такая неорганизованность при выделении в старших классах одного дня в учебную неделю (1,5-2 часа в неделю – работа в цеху; 1 час два раза в неделю – теория [154; 193-194]) для участия в производстве вела к неэффективной трате времени и средств, отрицательно сказывалась на воспитании школьников. Будучи массовой, эта форма стала одним из аргументов за отход в 1964 г. от Закона о школе 1958 г.

Предусмотренная Законом организация производительного труда школьников на базе «учебных и производственных цехов предприятий» получила распространение и педагогически целесообразное оформление лишь в отдельных случаях. Таков, например, учебно-производственный цех Горьковского автозавода. Иногда школа, получившая заводское оборудование и мастеров, превращалась в «цех завода», с использованием школьных мастерских.

В 1963 г. М.П. Павлова в макаренковедческой работе (Профтехиздат) говорит: «Использование опыта А.С. Макаренко ... все еще остается достоянием отдельных коллективов – партийных, комсомольских, рабочих, армейских, отдельных коллективов вузов, школ и училищ» [100; 8].

Предприятие «школа-завод» макаренковского типа, работающее на хозрасчетной основе, с применением производственного плана, норм выработки, расценок и т.д., – действовало в школе № 10 г. Новосибирска (директор Е.Н. Варша-

вицкий). Хозрасчетное предприятие работало в школе № 30 г. Ижевска. Но наиболее близкий А.С. Макаренко опыт не привлекал должного внимания педагогов-исследователей, не учитывался и не обобщался.

Применялась и такая организация: выполнение отдельных заказов предприятия, «подсобных работ» в школьных мастерских, при их дополнительном заводском оборудовании. В школе № 67 г. Москвы это участок цеха товаров народного потребления соседнего машиностроительного предприятия (директор школы Р.М.Бескина, сторонник А.С. Макаренко).

В поиске целесообразной организации производительного труда учащихся старших классов в условиях города в 1963 г. по инициативе Моссовета создано специальное экспериментально-опытное предприятие, учебно-производственная база для нескольких школ г. Москвы, – школьный завод «Чайка», по производству микродвигателей (назван в честь В.В. Терешковой). Его директор В.Ф. Карманов пришел в педагогику, преобразовав в «школьный» (межшкольный) завод предприятие, которым руководил ранее.

Его заместители по учебно-воспитательной работе – В.И. Клейтман, затем Л.И. Рогаль. Одна из первых публикаций об этом опыте в педагогической печати: Рогаль Л.И., статья в журнале «Школа и производство», 1973, № 3 (об «ученическом трудовом коллективе»).

Действуя в период уже официального отказа от производственного труда школьников, в условиях реализации концепции лишь «профессиональной ориентации», – завод «Чайка» в статусе опытно-экспериментального предприятия работал рентабельно, обеспечивал организацию досуга и отдыха нескольких школ. Завод «Чайка» действовал, преодолевая с помощью общественности многочисленные трудности, более 20 лет, вплоть до середины 1980-х гг. Но необходимое постоянное расширение состава работающих школьников создавало непреодолимое препятствие организации хорошо управляемого заводского коллектива как основы воспитания.

Сессия общего собрания АПН СССР в 1974 г. по проблемам политехнического образования и трудового воспитания подтвердила, что принцип политех-

низма требует соединения обучения с личным трудом школьников, развития начальных трудовых навыков в процессе труда, а не на специально организованных, оторванных от жизни учебных занятиях. Но опыт завода «Чайка» не был упомянут среди многочисленных форм организации труда школьников, хотя к этому времени он насчитывал уже 11 лет. Отсутствие поддержки со стороны Министерства просвещения СССР, распространения этого опыта объяснялось «узко-ведомственным подходом», нежеланием органов просвещения поддерживать инициативу других ведомств, они ограничивались лишь их «формальным одобрением» [101; 164].

И.С. Синицын приводит *примеры замалчивания официальной педагогикой новаторского опыта различных педагогических учреждений, основывающих свою социально-педагогическую деятельность на производственном труде*. Из научных работников, поддерживающих эти инициативы, он называет В.В. Кумарина. Изучение и распространение этого опыта шло по линии общественных инициатив, в виде экскурсий, личного обмена опытом, переписки. Систематической научно-исследовательской работы по выявлению и обобщению этого опыта, его совершенствованию не проводилось.

На Всесоюзном семинаре «Прогнозирование развития школы и педагогической науки» (ноябрь 1974 г.) ни один из предложенных вариантов школы будущего не был основан на соединении воспитания и производительного труда. Объективно сложившая тенденция соединения школы и производства не нашла отражения в проектах.

В *практике школ-интернатов*, особенно городских, производительный труд не стал важным фактором воспитания. В подавляющем большинстве школ-интернатов первичные коллективы комплектуются по классам. Например, в г. Москве школа-интернат № 15 Тимирязевского района главное внимание уделяла учебной работе; школа-интернат № 7 Дзержинского района – формированию навыков культурного поведения, строению первичного коллектива на базе пионерского звена, связи с родителями.

«По пути А.С.Макаренко» пошла московская школа № 61 (сотрудник И.З.Гликман, практикуются «разновозрастные отряды», производственная работа в мастерских), школа № 544 г. Москвы для «переведенных из других школ за плохую дисциплину и успеваемость» (директор Э.Г. Костяшкин, опора на связь обучения с трудом в хозрасчетных школьных мастерских). Благодаря ежедневному двухчасовому труду в мастерских с 5 класса, с приобретением рабочей специальности, они смогли привести свое учреждение «к норме» и стали принимать детей на общих основаниях.

Предусмотренного постановлением о школах-интернатах создания при них «подсобных хозяйств» в массовой практике городских школ-интернатов не произошло.

Среди городских школ-интернатов, придерживающихся макаренковского направления, выделяется опыт Москворецкого района г. Москвы, заведующий районо Г.В. Гасилов (работник Наркомпроса РСФСР в 1934-1937 гг.; по поручению наркома просвещения А.С. Бубнова посещал коммуну им. Ф.Э. Дзержинского, встречался с А.С. Макаренко) [112].

Организуемые обычно с начальных классов, школы-интернаты показали, что они могут сохранять свою социально-педагогическую эффективность (особенно в старших классах) лишь при наличии хорошей базы производительного труда и начального производственного обучения.

В 1960-х гг. начали свою историю, продолжили ее в 1970-х и 1980-х гг. несколько школ, получивших затем широкую известность и всенародное признание. Организованная в 1965 г. санаторная школа-интернат в г. Мамлютка, Казахской ССР (директор Г.М. Кубраков, убежденный последователь А.С. Макаренко), – пошла по пути создания «школы-хозяйства». Неуклонно развиваясь, она получила широкую известность, вызвала разноречивое отношение среди макаренковедов: В.В. Кумарин этот опыт поддерживал, В.М.Коротов отрицал, и позднее, в 1980-х гг., когда на волне подъема интереса к последователям А.С. Макаренко официальная педагогика начала популяризацию опыта отдельных педагогических дея-

телей и учреждений (А.А.Захаренко, А.А. Католиков), деятельность Г.М. Кубракова замалчивалась.

С начала 1960-х гг. успешно развивала свою общественно-педагогическую деятельность школа в селе Халдан, Азербайджанской ССР – директор З.Г.Шоюбов, последователь А.С. Макаренко. В 1973 г. А.А. Католиков начал работу по созданию агрошколы-интерната на основе макаренковских идей.

В середине 1960-х гг., творчески применяя макаренковскую трактовку социально-трудовой основы воспитания, А.А. Захаренко в селе Сахновка (УССР) начал создавать школу-комплекс, центр сельской общественно-трудовой и культурной жизни. По этому же пути пошла Шелаевская школа Белгородской области (РСФСР) – директор В.С. Подерягин. На базе ученической бригады колхоза в середине 1960-х гг. стала школой-хозяйством Шумяцкая школа (БССР) – директор В.Ф. Алешин. В 1960-х гг. широко развернулась хозяйственно-трудовая, социально-культурная деятельность Богдановской школы (УССР) – директор И.Г. Ткаченко.

В начале 1960-х гг. в разработке проблем воспитания ведущее место стала занимать *деятельность В.А. Сухомлинского* (школа в с. Павлыш, УССР, директор с 1948 г.). 15 ноября 1963 г. он говорил, что в своих произведениях он показывает, «как в практической работе сегодня воплощаются его (А.С. Макаренко) идеи». 2 мая 1970 г., за 4 месяца до своей кончины, он писал: «... Все живое и творческое, что есть в нашей школе, – это детище А.С.Макаренко» (Комсомольская правда, 16 ноября 1972, публикация М.П.Павловой).

Дискуссия по линии сопоставления «Макаренко-Сухомлинский» не стала в это время достоянием широкой общественности. В.И. Малинин в 1990 г. показывает реакцию АПН РСФСР на его книгу «Формирование коммунистических убеждений молодого поколения» (М., 1961 г.). На заседании Президиума АПН РСФСР 11 апреля 1962 г. критика велась за упрощенное понимание диалектики стихийного и сознательного в общественном воспитании, проповедь коммунистического аскетизма, отказ от материальных стимулов труда и построение на этом процесса нравственного воспитания, за опасность подмены воспитания произво-

дательным трудом, превращения школы в производственную единицу, метафизическую постановку цели воспитания. По мнению В.И. Малинина, «официозная точка зрения» на сопоставление «Макаренко–Сухомлинский» состояла в том, что «Макаренко – классик марксистско-ленинской педагогики, и поэтому Сухомлинского следует мерить по Макаренко. Все, что противоречит ... следует считать нежелательным отклонением» [320; 86,87].

Эта дискуссия, принявшая форму «травли» [191; 112], в характеристике М.В. Богуславского, имела более глубокие социально-политические корни, чем она выглядела на поверхности. Когда Л.Ю. Гордин и В.В. Кумарин выступили как защитники макаренковской педагогики, они стояли на позициях официальной трактовки наследия А.С. Макаренко, официальной педагогики того времени: классовый пролетарский гуманизм, в основе воспитания система требований в интерпретации В.М. Коротова. И это официальное одностороннее и достаточно упрощенное направление в трактовке идей и опыта А.С. Макаренко утверждалось, в том числе, и на основе критики В.А. Сухомлинского. Глубинным основанием этой дискуссии были политические изменения концу 1960-х гг., растущее недовольство партийного руководства страны идеями социализма с «человеческим лицом», «абстрактного гуманизма» и его выражения в педагогике свободного воспитания.

Массовая школа во второй половине 1960-х гг. шла по пути внедрения в педагогическую практику «Примерной программы воспитания учащихся». Активизация на этой основе «воспитательной работы» породила в школьном воспитании формализм, бюрократический шаблон. В образе жизни школы утверждались двойная мораль, расхождение между словесным «сознанием» и реальным поведением педагогов и школьников.

Опыт общеобразовательной школы середины 1950-х–середины 1970-х гг. показал не только значительные результаты укрепления ее связи с жизнью, общественно-производительным трудом, но и трудности работы в этом направлении: несоответствие экономических и педагогических факторов в организации труда школьников, неготовность педагогики и других наук к исследованию и решению

этой проблемы, неспособность традиционного типа школы к деятельности, максимально приближенной к жизненной практике.

Производительный труд применялся лишь как некоторое дополнение к главной, учебно-образовательной функции школы, как обучение труду, средство политехнического обучения, практически-прикладной компонент в обучении по отдельным предметам. Это соответствовало формулировкам официальной педагогики: «соединение обучения с производительным трудом», «политехническое обучение». Общественно полезный труд рассматривался в связи с проблематикой методики преподавания учебных предметов.

Идея педагогически целесообразной организации производительного труда доводилась до его общественной значимости, она объявляется главнейшим фактором воспитания. «Чем выше общественная значимость труда, тем значительнее его воспитательное воздействие» [110, т.2; 186]. При этом мысль А.С. Макаренко о «параллельности» производственного и воспитательного процессов, об их специфике, при ведущей роли педагогических целей, – не актуализировалась.

В ходе обсуждения проблемы политехнического обучения в средней школе в 1956–1957 гг. макаренковское наследие актуализировалось фактически при рассмотрении вопроса о том, как проводить производственную практику в тех школах, в ближайшем окружении которых нет предприятий. Отдельные предложения о необходимости создания при школах собственного производства назывались необоснованными. Причины: их организация потребует «огромной подготовки и больших материальных затрат», необходимо изучить и проверить на практике «вопрос об экономической эффективности и педагогической целесообразности этого производства» [257; 91].

В 1958 г. М.Н. Скаткин, рассматривая вопрос о соединении обучения с производительным трудом в исторической ретроспективе, считает опыт А.С.Макаренко положительным, говорит, что неправильно объявить «единственно верным и возможным» путь включения учащихся в уже имеющееся производство только по той причине, что это более доступно, практично и не требует особых капиталовложений.

Он считает что, «где это окажется возможным, школам надо создавать свое собственное производство», указывает на долговременность этого процесса (ссылаясь на двенадцатилетний опыт А.С. Макаренко), на необходимость подготовительного этапа организации более простых видов производительного труда и на утопичность требований к Министерству просвещения немедленно строить заводы. М.Н. Скаткин говорит, что эту практику «нельзя насаждать сверху..., но нужно поощрять инициативу директоров и учительских коллективов, вставших на этот путь» [394; 13, 19].

Это направление не развивалось официальной педагогикой, в публикациях «Советской педагогики» – одна названная статья М.Н. Скаткина. Многие публикации давали только критическую оценку этому направлению.

В пособии Института теории и истории педагогики СССР под редакцией Л.И. Новиковой (1967 г.) трудовое воспитание учащихся рассматривается как нравственная подготовка к труду в процессе познавательной деятельности, обучения труду, внеклассной деятельности, общественно полезного труда, профессиональной ориентации. Авторский коллектив в этом общем контексте рассматривает вопрос о школьном хозяйстве, обобщает основные педагогические требования: разработка плана будущего развития, образцовость хозяйства, его доходность, привлечение школьников к управлению им, сочетание труда в своем хозяйстве с трудом за пределами школы. Все это – безотносительно к теории и практике А.С. Макаренко. Не ставится проблема оплаты труда учащихся, цели школьного хозяйства – улучшение условий обучения, питания, отдыха учащихся, развитие школы [136; 135-138].

Противопоставление производственных и педагогических показателей вело к тому, что экономическая целесообразность не включалась в критерии результативности производительного труда. Положение о пришкольных участках предусматривало, что урожайность на них должна быть не ниже, чем в окружающих передовых колхозах, но без учета экономической эффективности. Не затронута проблема педагогически целесообразной организации труда, игнорируется макаренковская идея о его возможной «нейтральности».

Общая тенденция реформы школы данного периода – стремление к минимуму материальных затрат, мобилизация внутренних ресурсов и разного рода «пристройки» к имеющейся материальной базе школ. Это в общем далеко не содействовало задачам, заложенным в Законе о школе 1958 г.

Многие педагоги-практики, ученые, родители продолжали по-прежнему считать, что в воспитании и обучении можно и далее вполне обходиться без производительного труда (не надо «отнимать у детей детство», «наша страна достаточно богата, чтобы нуждаться в труде детей»).

Производительный труд в «Педагогическом словаре» (1960 г. издания) определяется как «труд, создающий материальные ценности, имеющий экономическое значение и соединенный с обучением» [110, т.2;186]. Это: общественно полезный труд на практических занятиях в учебных мастерских при выполнении учащимися заказов предприятий и колхозов или на специально организуемом производстве определенных предметов по заказу торгующих организаций. Для старшеклассников производительный труд – неотъемлемая часть профессиональной подготовки в ходе производственного обучения.

Труд называется важнейшим средством трудового воспитания, но фактически рассматривается лишь в связи с обучением, т.е. без учета специфики процессов воспитания и обучения. Деятельность А.С. Макаренко рассматривалась как деятельность по созданию «системы соединения обучения с производительным трудом» [105; 82]. Считается, что работа школьников в коллективе взрослых рабочих, внимание к труду передовиков и новаторов производства воспитывают у учащихся уважение и любовь к труду, к людям труда, вызывают желание следовать их примеру. Этого вместе с необходимыми знаниями, умениями и навыками достаточно для подготовки к жизни.

Ограниченное и искаженное представление о наследии А.С. Макаренко не позволило в содержании и организации труда школьников выйти на уровень таких его понятий: «школа как хозяйство», «хозяйственная деятельность», «хозяйствование», «хозяйственный коллектив»; «коллективно-хозяйственное» и «социально-экономическое», «производственное» воспитание; «воспитание хозяй-

ственной позиции по отношению к окружающему миру», «воспитание будущего хозяина жизни» [71, т. 1; 11, 44, 46-47], [там же, т. 3; 456], [там же, т. 4; 361]. Слабо воспринимались макаренковские идеалы: устранение «командной касты» [71, т.3; 140], преодоление размежевания «управленцев-профессионалов» и «рядовых» работников.

В 1967 г. Г.И. Легенький делает вывод, что «отсутствие истинного общественно производительного труда, подмена его кустарщиной, учебно-производственным и бытовым самообслуживанием создает вялость детских коллективов», в современных школах нет того содержания, которое могло бы сделать коллективы «живыми социальными организмами», как у А.С. Макаренко [79; 215-216]. Настоящим общественно производительным трудом он считает труд, производящий материальные ценности, «при наименьшей затрате рабочей силы на единицу продукции», «в обстановке технического прогресса» [там же; 225].

Несмотря на реальный широкий спектр направлений разработки наследия в период 1953 г. – середина 1970-х гг. в 1972 г. Н.К. Гончаров ограничивает педагогическое творчество А.С. Макаренко следующими проблемами воспитания: цели воспитания, соединение обучения с производительным трудом, эстетическое и этическое воспитание, воспитание чувства долга, честности и правдивости, физическое воспитание. «Коренной проблемой», которую практически и теоретически решил А.С.Макаренко, он считает «проблему детского коллектива» [28; 227]. В этом проявилось расхождение в подходах к ценности педагогического наследия А.С. Макаренко для педагогической общественности и официальной педагогики.

Таким образом, организационное и проблемно-тематическое направления разработки наследия А.С. Макаренко развивались взаимообусловленно, однонаправленно и параллельно. Ключевыми темами стали самообслуживание, труд, самоуправление. Продолжалась линия предыдущего периода на разработку теории коллектива в наследии А.С. Макаренко, применительно к условиям и потребностям современности. Отдельные исследователи показали специфику макаренковского диалектического понимания проблемы труда и воспитания, вышли за рамки ограничения ее вопросами политехнизации, связи труда и обучения.

ВЫВОДЫ

1. Процесс исследования и применения наследия А.С. Макаренко проходит на фоне основных событий периода середина 1950-х – середина 1970-х гг.: осуждение культа личности И.В. Сталина, подготовка и реализация Закона 1958 г. «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» и отступление от него в 1964 г. с возвратом к «школе учебы». Выявлено, что педагоги-ученые и практики, в том числе и последователи А.С. Макаренко, в это время оказались не готовы к использованию новых общественно-педагогических и социально-экономических условий для более глубокого осмысления его наследия. Они ограничивались уже сложившимися представлениями.

2. Потребность в привлечении учащейся молодежи к производительному труду, к жизни страны стала предпосылкой того, что в конце 1950–середине 1960-х гг. педагогическая общественность, обратившись к проблемам общественного воспитания, стала опираться на наследие А.С. Макаренко (Г.М. Кубраков, З.Ю.Шоюбов). Но в педагогической теории воспитание в коллективе, полноценное социально-нравственное развитие личности тогда не удалось связать с использованием производственного труда как ведущего фактора воспитания. Фундаментальная макаренковская идея о воспитании на основе организации труда как хозяйства не стала достоянием педагогики и широкой педагогической общественности. Политехнизация общеобразовательной школы в русле действующей педагогики и «школы учебы» сузилась до политехнизации преподавания учебных предметов, а идея производительного труда – до учебно-производственной практики. Связь общего образования и производительного труда с задачами собственно воспитания, с усилением социально-воспитательной функции школы в педагогической науке и практике оказалась ограниченной.

Обоснована основная причина этого – отказ официальной педагогики от дальнейшего научного исследования макаренковского творчества (И.А. Каиров) в 1953–середине 1970-х гг. Ранее причисляемое к несостоятельной педагогической

теории и практике 1920-х гг., оно в рассматриваемый период стало характеризоваться еще и как педагогика 1930-х гг., периода «культы личности Сталина». В 1958 г. Лаборатория АПН по изучению макаренковского наследия была закрыта. Попытки общественности (Г.С. Макаренко) с 1959 г. восстановить эту структуру не увенчались успехом. Институционализация произошла в 1967 г. на региональном уровне в общественной организации в Секции А.С. Макаренко (Э.С. Кузнецова) Педагогического общества РСФСР.

3. В конце 1950-х гг. в официальной педагогике наступил период малопродуктивного отношения к макаренковскому наследию, на основе идей и решений, которые были приняты ранее. Переиздавались труды об А.С. Макаренко 1940–1950-х гг., они широко использовались в вышедших в 1960–1970-х гг. книгах (Б.П. Есипов, Г.Е. Жураковский, И.А. Каиров, Т.Е. Конникова, Н.А. Морозова, М.П. Павлова,) статьях (А.И. Винниченко, В.А. Вейкшан,) по педагогике и ее истории, теории и практике воспитания. Укреплялось упрощенное представление о его жизни и творчестве. Официальная педагогика переориентировалась главным образом на изучение «передового педагогического опыта» и его распространение.

4. Оценка интерпретации трудов и опыта А.С. Макаренко рассматриваемого периода показала доминирование проблемно-тематического и организационного направлений разработки его наследия. Рассмотрение методического аспекта вне его обусловленности специфической макаренковской методологией, его теоретическими предпосылками порождало трудности реализации, неудовлетворенность, фрагментарные заимствования, формализм, низкий уровень эффективности использования. Разработка его идей и решений шла главным образом применительно к деятельности школ-интернатов (И.З. Гликман, В.П. Ильин). Вполне решенной считалась проблема коллектива; макаренковская трактовка его как хозяйственно-трудовой организации педагогического учреждения подменялась объединением на основе любой деятельности: учения, занятий по интересам (Т.Е. Конникова, Л.И. Божович, Л.И. Новикова). Началось обесценивание труда и трудовой морали, отождествление коллектива с «малой группой», лишенной общественной значимости. Макаренковский «воспитательный коллектив» педагоги-

ческого учреждения продолжал определяться как «детский», «ученический». Такое понимание коллектива в теории и практике воспитания затем сохраняется вплоть до середины 1980-х гг.; а в массовом педагогическом сознании – до настоящего времени.

5. Вместе с тем отдельные деятели педагогики (В.Е. Гмурман, Л.А. Левшин) пытались преодолеть этот недостаток, откликаясь на требования жизни и предъявляя новые требования к педагогической науке и практике. Они подошли к новой, теоретико-методологической проблематике в интерпретации наследия. В изданиях Секции А.С. Макаренко Педагогического общества РСФСР (В.Е. Гмурман, Э.С. Кузнецова) рассматриваемого периода присутствует мысль о недопустимости ограничения макаренковедческой работы организационными и методическими вопросами. Актуализируется ее направленность на разработку методологии педагогики, философско-педагогических проблем, «педагогической логики», базовых проблем теории воспитания (Л.А. Левшин, 1964, В.Е. Гмурман, Ф.Ф. Королев, 1967). Возникает немало примеров педагогического творчества, выходящих за пределы общепринятой концепции педагогики (И.З. Гликман, Э.Г. Костяшкин, И.П. Иванов). Но лишь немногим из этих инициатив, осуществляемых приверженцами А.С. Макаренко, удавалось отстоять свои позиции, закрепить их и добиться успеха.

Оформилось новое направление (Ф.И. Науменко, 1950-е–1960-е гг.) макаренковедческих публикаций – воспоминания современников, сотрудников и воспитанников А.С. Макаренко, продолжается обогащение источниковой базы макаренковедения.

Осуществленный анализ литературы о воспитании и коллективе показывает, что макаренковская педагогика рассматривается не в ее самоценности, а с позиций официальной педагогики (Т.Е. Конникова, 1957, Н.И. Болдырев, 1971); не удается преодолеть разделение целостного воспитательного процесса по отдельным его «видам» (А.И. Пискунов, 1964) в исследованиях. Не разрабатывается производительный труд как основа коллектива и системы воспитания социально активной и разносторонне развитой личности.

Материал педагогических дискуссий (1954, 1960–1961, 1962 гг.) позволил выделить основные противоречия в понимании макаренковского наследия, имеющие социально-политический контекст. Это является свидетельством сохранения противоречий между действующей педагогикой и наследием А.С.Макаренко.

6. В 1953–середине 1970-х гг. общественно-педагогическое движение последователей А.С. Макаренко развивалось в нескольких сферах: создание ученических производственных бригад, школьных цехов и заводов, «коммунарская методика» (И.П. Иванов) и движение педагогических отрядов (Э.С. Кузнецова), развитие воспитания в школах-интернатах (Г.М. Кубраков), по месту жительства (Р.В. Соколов, П.Г. Сидоренко), которые значительно расширяли рамки проблематики официальной педагогики в разработке наследия А.С. Макаренко.

ГЛАВА 4. НАСЛЕДИЕ А.С. МАКАРЕНКО В УСЛОВИЯХ ГУМАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ (1975–1991 ГГ.)

4.1. Актуализации наследия А.С. Макаренко в период с середины 1970-х гг. до 1991 г.

4.1.1. Возвращение официальной педагогики к освоению и разработке наследия А.С. Макаренко. На общем годичном собрании АПН СССР 26-27 февраля 1975 г. актуализирована проблема «борьбы буржуазной педагогики против социалистической педагогики». Утверждается, что «борьба с буржуазной педагогикой, постоянная, систематическая критика буржуазных педагогических концепций должна стать органической частью всех тех исследований, которые могут иметь к ней отношение» [350; 153].

Как отражение идеологической борьбы с «Западом» прочно вошли в оборот термины «социалистическая педагогика», «социалистическое воспитание», «социалистическая система воспитания», «социалистическая школа», «социалистический коллектив» и др. [103; 30-40]. «Соцвос» макаренковских времен в массовом сознании стал ассоциироваться скорее не с социальным воспитанием, а с социалистическим воспитанием.

В рамках общего идеологического «противостояния с Западом» макаренковедение стало одним из направлений, по которым была поставлена задача идеологической борьбы в ответ на активизацию международной макаренковедческой деятельности. Ранее, в феврале 1968 г. в Марбургском университете в составе созданного в сентябре 1966 г. Научно-исследовательского центра сравнительной педагогики (руководитель Л. Фрезе) образована лаборатория «Макаренко - реферат». Ее основатели - Г. Хиллиг и З. Вайтц, И. Виль. Основное направление деятельности лаборатории - исследование жизни и творчества А.С. Макаренко, международное признание его идей. Результаты исследований, проведенных лабораторией «Макаренко-реферат», отразились в серии продолжающихся изданий: Макаренко-материален, Опускула макаренкиана, Макаренко-архив.

В 1974 г. лаборатория «Макаренко-реферат» начала печатать материалы к изданию: «Антон Макаренко. Собрание сочинений. Марбургское издание», в 20 томах (редакционная коллегия: З.Вайтц, И. Виль, Л. Фрезе, Г. Хиллиг). Оно создавалось как альтернатива советской 7-томной публикации 1950-1952 гг. и 1957-1958 гг., как представление аутентичного, действительного, нефальсифицированного А.С. Макаренко.

В этих условиях в январе 1975 г. Е.С. Долгин обратился к А.И. Пискунову с докладной запиской о необходимости издания трудов А.С. Макаренко. Он обстоятельно охарактеризовал неизданную часть наследия А.С. Макаренко, несоответствие современным исследованиям 7-томного издания его сочинений и предложил: издать отдельными книгами неизданные произведения и архивные материалы А.С. Макаренко; переиздать массовыми тиражами то, что имеет наибольшее значение для организации воспитания в школе и семье; к 100-летию со дня рождения А.С. Макаренко подготовить и выпустить полное академическое собрание его сочинений [575; лл.5-6]. А.А. Фролов указывает на роль служебной записки П.В. Руднева «Об изучении наследия А.С. Макаренко», направленной в Президиум АПН СССР [148; 175].

Новый период в истории освоения и разработки наследия А.С. Макаренко начинается с *решения Президиума АПН СССР от 4 марта 1975 г. «О публикации и дальнейшей разработке трудов А.С. Макаренко»*.

Решение указывает на необходимость «нового подхода» к изучению наследия А.С. Макаренко, «творческого применения и исследования его идей в современных условиях». Л.Ю. Гордин новизну подхода определяет в «показе органического единства опыта и идей педагога с развитием всей советской школы и педагогической науки», «влияния, которое оказало это наследие на последующее развитие теории и практики в Советском Союзе и странах социалистического содружества» [13; 6-7].

Определены основные направления работы [205; 158]: издание в 1977 г. массовым тиражом в серии «Педагогическая библиотека» однотомника *Избранных сочинений А.С. Макаренко* (ответственный редактор И.А. Каиров); издание в

1976–1977 гг. однотомника архивных материалов; подготовка Полного собрания сочинений в 9-10 томах; издание аннотированной библиографии его произведений; организация и проведение союзных и международных совещаний, посвященных «применению научно-педагогических идей А.С. Макаренко в современных условиях» (с участием ученых-педагогов социалистических стран); публикация в «Советской педагогике» в 1975–1976 гг. статей об «использовании его идей в учебно-воспитательных учреждениях» СССР и других социалистических стран.

Однако в составе АПН СССР не было создано какого-либо органа, который возглавил и организовал бы эту работу. Предполагалось, что она возглавляется и направляется АПН СССР при участии НИИ педагогики (школ) союзных республик, кафедр педагогических институтов и университетов, в сотрудничестве с учеными-педагогами социалистических стран.

В 1990 г. из 5 названных Л.И. Гриценко [231] центров изучения наследия А.С. Макаренко в РСФСР действовало два: общественная лаборатория по изучению и распространению опыта А.С. Макаренко в Челябинске и временная группа сотрудников в НИИ ОПВ, которые осуществили работу по подготовке издания сочинений А.С. Макаренко в 8 томах (1983-1986 гг.).

Не позволяет рассматривать данную временную группу сотрудников в НИИ ОПВ как форму институционализации макаренковедческой работы тот факт, что, по сведениям А.А.Фролова и Э. Гюнтера-Шельхаймера [148; 175-176], [238], работа составителей по подготовке нового издания сочинений проходила параллельно с их деятельностью по основному месту работы. Лишь один раз за все время подготовки издания они были командированы сроком на одну неделю для совместной работы. Техническую работу выполняли 2 человека в секторе методологических проблем воспитания Л.Ю. Гордина. Идея (начало 1977 г.) о создании в составе Отделения теории коммунистического воспитания АПН группы «по изучению, дальнейшей разработке и проблемам применения педагогического наследия А.С. Макаренко» во главе с А.А.Фроловым не была реализована.

По данным учреждения РАО Институт семьи и воспитания, Лаборатории теории и истории воспитания (официальный сайт, режим доступа:

<http://www.niisv.ru/>) группа по изучению наследия А.С. Макаренко под руководством С.С. Невской действовала с 1980 г. до 2000 г. в АПН СССР. До 1992 г., опубликовано обществом «Знание» РСФСР «А.С. Макаренко о воспитании детей в семье» (Л.Ю. Гордин, С.С. Невская, И.В. Филин, 1987. – 48 с.) и подготовлено совместное издание С.С. Невской и Г. Хиллига на немецком языке (1990 г.), начала серия «Неизвестный Макаренко».

В передовой статье «Советской педагогики», характеризующей перспективные направления работы журнала на 1976 г., макаренковедческая проблематика не указана. В 1976 г. опубликованы две статьи: «А.С.Макаренко о воспитательной роли литературы» А.И. Фотеевой (№ 1) и «Становление педагогических взглядов А.С. Макаренко в 20-х годах» А.А.Фролова (№ 9), а также к 90-летнему юбилею А.С.Макаренко (1978 г., № 3). При подведении итогов за 10 лет деятельности НИИ ОПВ АПН СССР в 1980 г. не отмечено проведение макаренковедческой работы [212; 149-153].

Недостатки и задачи изучения наследия А.С. Макаренко сформулированы Н.К.Гончаровым в 1977 г. Данный материал подготовлен А.В. Рудневым (датировано: март 1972 г., октябрь 1975 г., прошел обсуждение в мае 1976 г. и подписан Н.К. Гончаровым в 1977 г.). Задачи дальнейшего изучения наследия А.С. Макаренко связаны с «изучением генезиса педагогических идей А.С. Макаренко». Смысл такого исследования авторы видят в установлении «идейной преемственности» А.С. Макаренко со всеми выдающимися советскими педагогами, для того, чтобы «объективно оценить то подлинно новое, что было внесено в сокровищницу социалистической педагогики». Фактически же авторы, игнорируя расхождения, не выявляют суть истинного новаторства А.С. Макаренко, обосновывают «единство и согласие в основном», утверждают, что термин ««педагогика А.С.Макаренко» вряд ли можно считать достаточно научно обоснованным» [570; л.2об.].

Выдвигаются три вопроса, связанные с изучением наследия А.С. Макаренко. Во-первых, «о произвольном обращении с цитатами, высказываниями». Имеется в виду их «одностороннее использование», в зависимости от целей исследо-

ватели «обходят» те его высказывания, которые не согласуются с их задачами. В этом А.В. Руднев и Н.К. Гончаров видят «догматический» подход к наследию. Во-вторых, о критике ошибок А.С. Макаренко, о «наличие спорных и слабых сторон» в «теоретических высказываниях и определениях А.С. Макаренко». Авторы выступают за «обоснованную критику ошибочных положений» [там же; л.3об.].

В-третьих, «об элементах субъективизма». С одной стороны, «печать субъективизма», по мнению авторов, характерна для политических выступлений А.С.Макаренко, с другой, проявлением субъективизма они считают «шаржированное изложение позиции оппонента», «огульные и ... безымянные заявления ... по поводу вредительства в области педагогики».

Намечены «ближайшие меры по повышению уровня изучения и пропаганды педагогического наследия А.С. Макаренко»: к 90-летию подготовить статьи о генезисе его педагогических идей, их преемственности с общим процессом развития советской педагогики, о связях его наследия с наследием других советских педагогов; опубликовать наиболее значительные архивные материалы и документы, характеризующие связи и полемику А.С. Макаренко с украинскими педагогами; приступить к подготовке коллективной и комплексной монографии о педагогическом пути и наследии А.С. Макаренко, удовлетворяющей требованиям научной биографии; опубликовать ряд критических статей по работам западноевропейских педагогов [570; лл.4-4об.].

В содержательном плане задачи реализованы в исследованиях А.А.Фролова и Л.И. Гриценко, архивные материалы опубликованы в УССР, вошли в Собрание сочинений А.С. Макаренко (1983-1986 гг.), запланированная работа над монографией не была проведена.

Юбилейные мероприятия, посвященные 90-летию А.С. Макаренко, по характеристике А.А. Фролова [148; 184-189], не способствовали серьезному обсуждению макаренковского наследия, проходили в отрыве от массового и передового опыта воспитания. Вместе с тем отмечен высокий уровень в плане числа и статуса участников Всесоюзной научно-практической конференции «А.С. Макаренко и современность» (13-14 марта 1978 г.). 15 марта 1978 г. секция А.С. Макаренко

Педагогического общества РСФСР провела юбилейную конференцию. С докладами выступили А.А. Фролов, И.П. Иванов, присутствовали 136 выпускников учреждений А.С. Макаренко. Прошли республиканские и региональные конференции. Состояние исследований отражено в публикациях педагогических и непедагогических изданий.

В 1978 г. в АПН СССР был подготовлен «Указатель трудов и литературы о жизни и деятельности А.С. Макаренко» [13] (научный редактор Л.Ю.Гордин), охватывающий литературу 1959-1977 гг. Макаренковское наследие рассматривается как «педагогическая система», выделены ее общая характеристика; политическое, нравственное, эстетическое и физическое воспитание; трудовое воспитание; формирование и организация детского коллектива; воспитание детей в семье; педагогическое мастерство. Его продолжением стало библиографическое издание 1988 г. Они построены по одной логике, включены макаренковедческие исследования 1976-1986 гг.

В 1975 г. началась подготовка эксперимента по совершенствованию образования на основе макаренковских идей в УССР по инициативе Министерства просвещения, НИИ педагогики и Педагогического общества УССР, в котором по собственному желанию принимали участие 22 школы. Были разработаны рекомендации (возглавил редколлегию Н.Д. Ярмаченко) с учетом анализа недостатков внедрения, «ошибок, которые обычно допускаются в применении методики А.С.Макаренко» [392; 134], были получены положительные рецензии.

Эксперимент был прекращен, рекомендации отозваны из школ по анонимке в руководство УССР. Главным аргументом были расхождения положений эксперимента, теории А.С. Макаренко и существующей теории коммунистического воспитания. Эксперимент представлен как «идеологическая диверсия против существующей общепризнанной теории коммунистического воспитания», «попытка подменить теорию коммунистического воспитания ... «теорией А.С. Макаренко»» [там же; 135]. Данный эксперимент рассматривался как «тенденция опорочить единственно-верную марксистско-ленинскую методологию педагогики», утверждалось, что он «ставит под сомнение систему класс-коллектив учащихся», со

ссылкой на «авторитетное отрицательное мнение Института общих проблем воспитания в АПН СССР и Всесоюзной лаборатории «Коллектив и личность» во главе с Л.И. Новиковой» [там же; 134].

4.1.2. Основные направления актуализации макаренковского наследия (середина 1970-х гг. - 1991 г.). Это проблематика, связанная с постановкой трудового воспитания, в контексте подготовки и реализации реформы 1984 г., и с защитой коллективизма в рамках идеологической борьбы в педагогике по проблеме «индивидуализм–коллективизм». Выделяется также и третье направление, связанное с разработкой официально обозначенного комплексного подхода к воспитанию.

Введение всеобщего обязательного среднего образования (закреплено законодательно Конституцией СССР 1977 г.) на уровне целеполагания определило «двухперспективность школы» [578; л.1]: ориентация выпускников на вуз и на трудовую деятельность. М.А. Прокофьев одним из направлений в развитии образования, школы и педагогической науки в этой связи называет «повышение ответственности школы за подготовку выпускников к последующему труду и профессиональному обучению..., за их целесообразное трудоустройство» [375; 3-4].

В конце 1970-х гг. современниками отмечается противоречивость в понимании целей и противоречие декларируемых и реально осуществляемых целей среднего образования. Л.А. Левшин (редактор отдела педагогики журнала «Семья и школа») отмечает: «...В одном случае говорили о воспитании «всесторонне развитой личности», в другом – напрямую связывали эту цель с получением определенной профессии. А реально продолжала действовать прежняя цель средней общеобразовательной школы – готовить контингент для высшей школы» [305; 97].

В.Е. Гмурман считает, что противоречия, обусловленные «двухперспективностью школы», не носят «имманентно-антагонистический» характер [578; л.1]. Этот вывод согласуется с макаренковской организацией учебно-воспитательного учреждения, его «школы-комплекса».

Перед официальной педагогикой поставлены цели улучшение трудовой подготовки и профессиональной ориентации школьников при отсутствии соответствующей нормативной базы. По Конституции 1977 г. статья 42 «Граждане

СССР имеют право на охрану здоровья» предполагала как особую заботу о здоровье подрастающего поколения «запрещение детского труда, не связанного с обучением и трудовым воспитанием» [6; 330]. Смягчение формулировки о «запрете детского труда» является завоеванием общественности [148; 195]. До 1988 г. путь школьников к полноценной производственной деятельности оставался закрытым. Отсутствие трудового законодательства для подростков рассматривалось как социальный фактор, отрицательно влияющий на формирование личности [362; 25]. Такая организация, как «ученический разновозрастной хозрасчетный колхоз» [199; 158], так и не была узаконена.

В этих условиях проблеме «воспитания молодежи в духе уважения и любви к труду» (Общее собрание АПН СССР 11-12 декабря 1974 г.) предлагалось подчинить все стороны учебной и внеучебной деятельности школы. Называется задача «воспитания у учащихся готовности к труду, внутренней убежденности в необходимости труда и трудолюбия» [172; 3]. Передовыми направлениями в официальной педагогике считались: решение задач трудового воспитания «в ходе изучения всех учебных дисциплин», во внеклассной работе (самообслуживание, кружки, мероприятия по профориентации – встречи со знатными людьми, конференции), во внешкольной работе (экскурсии на предприятия, помощь им, сбор металлолома и макулатуры, тимуровская работа), в ходе летней работы сочетаемой с отдыхом (работа на учебно-опытном участке школы, в лесничестве, строительство и ремонт хозяйственных объектов школы).

В 1974 г. на открытом конкурсе АПН СССР по проблеме трудового воспитания учащихся первая премия была присуждена Л.И. Роголю, заместителю директора по учебно-воспитательной работе московского опытно-экспериментального школьного завода «Чайка». Работа учащихся на этом предприятии организована на хозрасчетной основе в отличие от всех остальных, представленных на конкурс.

В 1979 г. «признанной формой трудового обучения старшеклассников» называют учебно-производственный комбинат (УПК) [387; 123]. На IV пленуме ЦК ВЛКСМ (17 мая 1979 г.) М.А. Прокофьев сообщил, что создано 1300 УПК

[171; 22], они рассматриваются как «высшая форма трудового обучения школьников» [306; 25]. Хотя в академической педагогике сложилось мнение о том, что «увлечение УПК не очень оправдало себя в педагогическом отношении ... УПК изолированы от производства и школы» [553; л.13].

17 июня 1983 г. принят Закон СССР «О трудовых коллективах и повышении их роли в управлении предприятиями, учреждениями, организациями». Он не был оценен педагогикой, макаренковедом, не был реализован на практике, не была разработана идея о труде, коллективной организации труда как объективной основе массового воспитания граждан страны.

12 апреля 1984 г. приняты «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы» [10]. Основные мероприятия реформы предполагается осуществить в течение 1984–1990 гг. Школа переводится на 11 летнее обучение детей с 6 летнего возраста, с введением начального профессионального образования и трудового обучения в старших классах, углубленного изучения отдельных предметов в 8-11 классах. В перспективе это должно было привести к объединению общеобразовательной и профессиональной школы. Предполагается разработать новые «Правила для учащихся». А.С. Макаренко упоминается в разделе, посвященном важности развития общественных организаций и самоуправления.

Трудовое воспитание, обучение и профессиональная ориентация, непосредственное участие школьников в общественно полезном, производительном труде названы незаменимыми факторами выработки осознанного отношения к учебе, гражданского становления, нравственного и интеллектуального формирования личности, физического развития. Предполагается расширение самообслуживания учащихся, включение учащихся в систематический, организованный посильный общественно полезный труд, при активном участии производственных коллективов, базовых предприятий школ.

В тесной связи с трудовым обучением рассматривается экономическое воспитание учащихся как включение их в производственные отношения, получение ими жизненных представлений о социалистической собственности, плане, трудо-

вой и производственной дисциплине, заработной плате. Часть заработанных учащимися средств должна направляться в распоряжение школьного коллектива. Школа призвана формировать качества рачительных хозяев, знакомить учащихся на практике с такими понятиями, как режим экономии, производительность труда, себестоимость, качество продукции, хозрасчет и др.

Школа в этом документе рассматривается как центр активной воспитательной работы с учащимися в микрорайоне. Реально реформа фактически только началась и вскоре, в 1988 г., была отменена.

В 1988 г. на страницах «Учительской газеты» Г.М. Кубраков обобщает потенциал макаренковского наследия для решения стоящих перед обществом, педагогикой и школой задач: «современные задачи: развитие гласности, утверждение правды, справедливости, внедрение хозрасчета, возрождение уважения к личности у Макаренко уже были» [292]. На секции «Трудовое воспитание» Всесоюзного съезда работников народного образования он «не имел возможности выступить» и попросил слово на пленарном заседании, в котором коротко «провозгласил идею об организации трудовой подготовки в собственном школьном производстве». На его вопрос, должна ли школа давать выпускникам профессию, – из зала выкрики: «Нет». Он делает вывод о том, что «школе нужен настоящий труд» [213].

В официальной педагогике сохраняется тенденция решения задач трудового воспитания в основном в учебной работе, все сводится к идее: «для того, чтобы сформировать у учащихся умение работать, нужно научить их учиться» («Советская педагогика» 1976 г., № 4, с. 72). В.Н. Столетов, президент АПН СССР, в ответ «на призывы снизу о необходимости усовершенствовать, по-жизненному поставить трудовое воспитание» основную в этом надежду возложил на семью [393; 154]. М.И. Кондаков, вице-президент АПН СССР, в ответ на письма слушателей Всесоюзного радио констатирует: «Нельзя все сводить к труду, считая панацеей от всех бед прежде всего труд производительный... самым главным и тяжелым трудом для школьников является учение ... Академизм школы ... всегда был и будет ее достоинством, а не недостатком!» [там же; 155]. И.С. Марьенко, с одной

стороны, ссылаясь на А.С. Макаренко, утверждает, что «в основе формирования личности должна быть организация детского опыта, жизненного опыта...», с другой стороны, замечает: «Для школьника самым ответственным трудом является учение...» [322; 23, 25].

В некоторой противоречивости публикаций П.Р. Атутова проявляется расхождение концепции официальной педагогики о связи обучения с производительным трудом, о «трудоустройстве», «системообразующим звеном» которой является трудовое, профессиональное обучение и имеющееся понимание «трудоустройства в воспитании», важности формирования «мотивационно-потребностной сферы личности, отношения к труду как социально-этической ценности» [179; 3]. Последнее гораздо шире трудового и профессионального обучения, внедряемого официальной педагогией.

Последователь А.С. Макаренко писатель-публицист И.С. Сеницын видит альтернативные тенденции в понимании воспитательной роли производительного труда педагогической общественностью. По его мнению, «жизнь и деятели педагогики заговорили на разных языках» [393; 156]. Он приводит примеры того, что инициативы в сфере организации производительного труда в школах не получают одобрения в научных журналах. Деятели педагогики отвечают на них констатацией того, что «главный труд школьника – это учеба», что «нужен культ знаний», потому что «юноши и девушки, воспитанные в Союзе ССР, должны двигать вперед важную идею применения атомной энергии в мирных целях, должны строить коммунистическое общество, а для этого нужны огромные знания» [там же; 149].

И.С. Сеницын связывает негативные явления в жизни молодежи – инфантилизм, иждивенчество – с отсутствием педагогически целесообразного производительного труда. По его мнению, «педагогическая наука пока не отвечает на эти вопросы, но дает понять, что труд здесь не при чем». Он показывает реакцию Академии «на инициативу низов» по организации школ-хозяйств: «А что вам мешает делать без инструкций?» [там же; 156, 170].

В ряде публикаций И.Б. Первина (НИИ ОПВ АПН СССР) второй половины 1980-х гг. критикуются воспитательные результаты осуществления трудовой дея-

тельности в школах [357; 23-28], хода её реформирования. Названы причины: труд носит эпизодический характер, беден по содержанию, не превращает «труд-работу» в «труд-заботу» [там же; 23]. С позиций А.С. Макаренко он обосновывает невозможность «чисто детского» производства, рассматривает роль взрослых, воспитательные возможности хозрасчета.

И.Б. Первин созвучно А.С. Макаренко, но не апеллируя к его наследию, определяет производительный труд школьников как «общественно значимый труд, дающий прибавочный продукт, организуемый в логике производства, соответственно возрасту, задачам воспитания, включающий в сферу трудовых отношений общества» [358; 46] и концентрируется на «воспитательных аспектах производительного труда», который считает «стержнем социального и нравственного воспитания». Выделяет два обязательных и важных вида труда: учебный и производительный.

И.Б. Первин определяет подведение итогов производительного труда как важный фактор воспитания, констатирует в 1988 г., что данные о вкладе школьников в народное хозяйство страны не публиковались. На его запрос в Институт экономики сельского хозяйства был получен ответ: «в СССР детский труд запрещен», и они не учитывают труд, который дает менее 5% общего валового продукта. Отдельные сведения даются периодической печатью, радио и телевидением (телепередача «До 16 и старше») [там же; 48-49].

Сохраняется отсутствие в массовом педагогическом сознании четкого понимания производительного труда. А.Ф. Ахматов, отмечает, что педагогические практики «всякую общественно полезную деятельность квалифицируют как «производительную»: уборку классных помещений, благоустройство школьного двора, выполнение трудовых заданий учебного характера» [180; 15-18].

М.Г. Хитарян причисляет А.С. Макаренко «к сторонникам не только трудового, но и производственного воспитания», подчиненного учебным и воспитательным задачам школы. Идеи А.С. Макаренко о создании предприятия при школе, включенного «в общий поток социалистического производства» и сохраняю-

щего определенную самостоятельность для обеспечения выполнения педагогических задач, он считает актуальными [443; 112,113].

И.С. Синицын показывает существование двух форм, двух систем организации трудовой подготовки школьников: общепринятой (официальной) и новаторской (макаренковской). Первая выносит производительный труд за пределы школы; «педагогическая, воспитательная роль такого труда невелика» [390; 147]. У новаторов – труд организуется в школьном хозяйстве.

Школьные заводы, отличающиеся завершенностью технологического процесса, на страницах «Советской педагогики» представлены одной из перспективных моделей организации производительного труда учащихся [266; 24]. Отличие школьного завода от УПК – в его основе не труд сам по себе и не только обучение труду, а хозяйственно-трудовой коллектив.

Вне контекста наследия А.С. Макаренко В.А. Каленей высказывает родственные ему по сути идеи и обосновывает их экспериментальной работой: школьный завод в Зеленоградском районе Москвы (электронная игра «Тайны океана»), школьный завод в Черемушкинском районе Москвы (модели робототехнических комплексов), школьный завод «Максим» в Выборгском районе Ленинграда (радиоприемники «Электроника»).

В издательстве «Знание» РСФСР в помощь лектору к 100-летию со дня рождения А.С. Макаренко вышла брошюра Т.К. Ахаян «А.С. Макаренко и трудовое воспитание». В ней ставятся следующие вопросы: труд как основной элемент системы воспитания, основные закономерности формирования трудового коллектива и личности, соединение обучения с производительным трудом как условие воспитания, экономическое воспитание в труде на основе активного, рачительного хозяйствования [15; 11], трудовое воспитание в семье. Т.К. Ахаян показывает труд как основу формирования нравственного отношения к другим людям, привычку к труду как основу формирования творческого отношения к труду, значение труда не только для общества и производства, но и для личности.

Макаренковское наследие актуализируется в контексте идеологической борьбы, в связи с появившейся *тенденцией к противопоставлению коллективиз-*

ма и индивидуализма, роли коллектива в воспитании и учета индивидуальных особенностей детей. Г.Л. Смирнов в передовой статье «Советской педагогики» критикует тенденцию «последнего времени» к «односторонности», «перекоосу» в разработке проблемы личности и коллектива: «неумеренное – к месту и не к месту – употребление понятия личности», «подмена масс, коллектива личностью» в диссертационных исследованиях; «настойчивое подчеркивание значения «нравственной суверенности», «моральной независимости» личности, ... в литературе и публицистике» [397;8-9]. Критика данной тенденции ведется им с использованием в качестве аргументов положений марксизма-ленинизма и отдельных макаренковских высказываний о роли коллектива в воспитании.

Е.А. Ямбург (директор школы, преподаватель факультета начальных классов МГПИ им. В.И. Ленина) показывает, что эта антиномия «коллективное-индивидуальное», «в тисках которой бьется педагогика», не нова, имеет свою историю. Он показывает изменение отношения к А.С. Макаренко в связи с изменением отношения на негативное к коллективному началу в жизни и воспитании в 1980-х гг.: «По мере того, как из официальных писаний стали исчезать привычные ориентиры, ... в обыденном сознании некоторых педагогов возникла аллергическая реакция на коллективное воспитание вообще как на педагогическое обеспечение тоталитаризма. Акцент стал переноситься на парную педагогику, штучное выращивание личностей ... В борьбе против унификации личности не пощадили и А.С. Макаренко (Любопытно, что с «революционной» критикой поспешили выступить его недавние апологеты.) Другие педагоги, напротив, поторопились усилить коллективное начало ... Большинство учителей замерли в нерешительности...» [461; 11].

Для книги «Идеи А.С. Макаренко сегодня» (1988 г.) Р.М. Бескина, М.Д.Виноградова среди трех выбранных для рассмотрения центральных вопросов: личность, коллектив, труд – на первое место ставят личность.

Продолжается разработка проблем коллектива, при Президиуме АПН СССР создан научный совет «Психолого-педагогические проблемы коллектива и личности», в конце 1976 г. состоялось его первое заседание («Советская педагогика»,

1977, № 5, с.152). В секторе воспитательных проблем школьного коллектива НИИ ОПВ проводится разработка «концепции детского коллектива как сложной социально-педагогической системы», как «субъекта воспитания по отношению к личности ребенка» [342; 20].

В докладе «Проблема личности в системе педагогических идей и деятельности А.С. Макаренко» на заседании Ученого совета НИИ общей педагогики АПН СССР в 1988 г. З.И. Равкин делает вывод, что «теория формирования детского коллектива включала в себя диалектическую методику индивидуализации воспитания, воздействия на личность», называет А.С. Макаренко «мастером индивидуальной работы» [557; л.217].

Тенденция развития официальной педагогики отражена в смене акцентов в выступлениях вице-президента АПН СССР М.И. Кондакова в 1978 и 1987 гг. На Всесоюзной научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения А.С. Макаренко на тему «А.С. Макаренко и современность» (Москва 13-14 марта 1978 г.), в докладе М.И. Кондакова внимание фиксировалось на макаренковских идеях о «связи воспитания с политикой», о «социально-классовой направленности деятельности воспитательных учреждений» [274]. М.И. Кондаков связывает актуальность макаренковского наследия с условиями идеологической борьбы, в центре которой находятся цели, задачи и условия формирования человека.

В 1987 г. М.И. Кондаков [275; 4-12] считает необходимым направить усилия на психолого-педагогическую разработку и обоснование конкретной «технологии» всестороннего воспитания и развития [там же; 5]. По его мнению, изучение личности, осуществление индивидуального подхода в воспитании становится одной из генеральных задач. Ссылаясь на авторитет А.С.Макаренко, М.И. Кондаков обосновывает необходимость и задачу «изучения ребенка» [там же; 6].

Макаренковское наследие актуализируется также в связи с реализацией *комплексного подхода к воспитанию*. После XXV съезда КПСС (февраль-март 1976 г.) «комплексный подход» к различным явлениям жизни, в том числе и педагогической, стал доминировать. 25 января 1977 г. редколлегией и редакцией жур-

нала «Советская педагогика», Ученым советом НИИ общих проблем воспитания АПН СССР и проблемным советом по формированию научного мировоззрения АПН СССР было проведено обсуждение вопроса «О комплексном подходе к реализации задач коммунистического воспитания». Э.И. Моносзон реализацию комплексного подхода видел в идеях А.С. Макаренко о целостности человеческой личности, о необходимости применять комплекс методов [329; 22, 24].

В.Е. Гмурман при рассмотрении методологических и теоретических аспектов комплексного подхода к воспитанию (X сессия Всесоюзного семинара по методологическим проблемам педагогики при президиуме АПН СССР, апрель 1982 г.) называет «формулу А.С. Макаренко «человек не воспитывается по частям» глубоко созвучной идеям комплексности, замечает, что она «не отвергает аналитических задач» педагогической науки [328;57].

При рассмотрении трудового коллектива как «развивающейся социальной системы и фактора воспитания» В.Н. Иванов называет А.С. Макаренко первым, кто осуществил комплексный подход к анализу детского трудового коллектива. Он доказывает, что сформулированные им «принципы организации детского трудового коллектива» являются «в определенной мере общими для любого коллектива» [252; 1].

С.М. Косолапов, Л.И. Рувинский актуализируют макаренковские идеи о дисциплине, воплощению которых мешает «отрицательная тенденция», сохранившаяся в педагогике, рассматривать вопрос формирования сознательной дисциплины и соответствующую систему мер с позиций интересов только самого нарушающего дисциплину. Они доказывают, что А.С. Макаренко подчеркивая интересы коллектива, не принижал интересов личности, «тем более, что сам коллектив состоит из тех же, требующих чуткого подхода, личностей» [282; 56-57]. С макаренковских позиций они пытаются доказать неправомерность «снижения ответственности личности», формальность практики перекладывать ответственность с личности на коллектив – семью, школу, микросреду, на недоработки воспитания [там же; 57-58].

Таким образом, в новых социально-педагогических условиях и, прежде всего, в условиях возвращения интереса официальной педагогики к наследию А.С.Макаренко, его идеи и опыт стали актуализироваться по ряду направлений, продолжающих тенденции разработки наследия предыдущих периодов в сфере воспитания и труда. Кроме этого, разработка наследия А.С.Макаренко осуществлялась и на новом уровне.

4.2. Теоретико-методологическая разработка наследия А.С. Макаренко в условиях гуманизации образования

4.2.1. Развитие общих тенденций разработки наследия А.С. Макаренко в педагогической науке. В книге Э.И. Монозона «Основы педагогических знаний» (1986 г.) макаренковское наследие, его идеи и опыт актуализируются в главе «Воспитание коллектива и личности в коллективе». Как «главный объект воспитания» рассматривается «детский коллектив», а не единый трудовой воспитательный коллектив педагогов и воспитанников, как у А.С. Макаренко. «Самой реальной формой работы по отношению к личности является «удержание ее в коллективе», причем такое, при котором личность считает себя находящейся в коллективе по своему желанию» [82; 38].

Показан «детский коллектив» как «своеобразная модель общества», раскрыты обоснованные А.С. Макаренко принципы «педагогики параллельного действия» и «педагогики индивидуального действия». Упоминается макаренковский принцип «единства требований и уважения к личности» [там же; 48]. С макаренковских позиций обосновывается метод приучения и «метод требования» как способ воздействия на коллектив и личность. Последний характеризуется, как «выдвинутый» А.С. Макаренко [там же; 52-53]. Э.И.Монозон описывает важность общего стиля отношений, строя жизни коллектива, используя макаренковский «мажор».

Относительно семейного воспитания Э.И. Монозон использует наиболее часто повторяемую цитату А.С. Макаренко «Не думайте, что вы воспитываете ре-

бенка только тогда, когда с ним разговариваете ...» и приводит его обобщения о родительском авторитете.

Главным условием формирования отношения к труду в рамках трудового воспитания наряду с трудовым обучением называется участие в процессе практической трудовой деятельности [82; 29]. Ученическая производственная бригада названа «наилучшей формой связи учебной работы сельских школьников с трудовой деятельностью совхоза или колхоза» [там же; 31].

Не останавливаясь на содержании, участниках и деталях дискуссии об управлении школьным коллективом, Э.И. Моносзон обобщает ее результаты. Он утверждает необходимость создания и развития отдельных школьных органов управления (учком или старостат), выполняющих особые функции (организация учения, труда, свободного времени, самообслуживания и пр.), способствующих «приобретению школьниками опыта работы в разных коллективах» [82; 40-41], «расширению ученического актива» [103; 195].

В этом же ключе о значении ученического самоуправления высказывается и Г.Н. Филонов в работе «Воспитании личности школьника» (1985 г.), со ссылками на А.С.Макаренко [145; 33]. На необходимость развития ученического самоуправления ранее указывалось в постановлении ЦК КПСС и Совета министров СССР «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду» (22 декабря 1977 г.). Самоуправление рассматривается как метод организации воспитательного коллектива, который формирует педагогически целесообразные отношения взаимозависимости и взаимоподчинения.

В 1978 г. Д.И. Фельдштейн обобщает причины затруднений в разработке макаренковского наследия. Во-первых, «кажущаяся общепонятность проблемы детского коллектива создает психологический барьер, серьезно мешающий изучению слабо разработанных психолого-педагогических вопросов». Во-вторых, это «произвольное толкование ряда положений А.С.Макаренко» [423; 13-14].

Д.И. Фельдштейн разрабатывает психологические основы общественно-полезной деятельности как ведущего вида деятельности подростков исходя из ре-

зультатов теоретической и экспериментальной работы 1960-1970-х гг. в целом в соответствии с макаренковскими идеями и опытом. Более того, в изложении отдельных положений А.С. Макаренко автор дает суть полемики вокруг них в ходе разработки его идей. Это – приписываемая ему формула «... воспитывать для коллектива» [142; 126], коллектив и личность, А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский [там же; 103].

К факторам, обеспечивающим «воспитательный успех системы А.С.Макаренко», Д.И. Фельдштейн относит преодоление обособленности педагогов и школьников, «противостояние «мы» и «они» (педагоги и дети)» [142; 66]. В этом суть макаренковского воспитательного коллектива учреждения, как единства детей и взрослых, который в официальной педагогике понимается как детский. Автор доказывает специфику обучения и общественно полезной деятельности, групповой и коллективной деятельности. По мнению автора, именно в трудах А.С.Макаренко наиболее полно раскрыта содержательная сущность коллектива как «условия формирования нравственной сферы личности» [там же;102].

С макаренковских позиций представлена система отношений между членами коллектива [142; 110], разновозрастное построение коллектива [там же; 115], самоуправление, условия, обеспечивающие воспитательное воздействие труда [там же; 148]. Используются макаренковские термины: инструментовка, контактные объединения, «труд-забота». В духе идей и опыта А.С.Макаренко Д.И. Фельдштейн делает выводы о важности формирования в деятельности мотивационно-потребностной структуры личности, которая в конечном итоге определяет результат воспитания личности в целенаправленно организованной деятельности; о решающем значении накопления опыта как условия развития привычек поведения и относительно устойчивых качеств личности, что обеспечивается организацией системы деятельности детей [там же;19-21, 23]; о недопустимости оценки деятельности школы только по «традиционным» критериям – учеба и дисциплина [там же; 41].

Не соответствует макаренковским выводам о единстве моральных и материальных стимулов труда то, что автор безвозмездную трудовую деятельность,

общественную деятельность в целостной системе общественно-полезной деятельности считает главными и смыслообразующими [142; 51].

К концу 1980-х г. одной из центральных проблем становится «воспитательная система», проблемы ее создания и в этом ракурсе затрагивается наследие А.С.Макаренко. Л.И. Новикова воспитательную систему прослеживает в опыте воспитательных учреждений Ф.Ф. Брюховецкого, В.А. Караковского, А.А. Захаренко и в научных исследованиях А.Т. Куракина. Н.Д.Никандров делает вывод, что «изжила себя организация воспитательной работы школы «по основным направлениям»» [23; 6]. Как воспитательная система, как «социальный эксперимент, значительно опередивший практику массового воспитания тех лет» [там же; 19] осмысливается опыт А.С. Макаренко наряду с учреждениями С.Т. Шацкого, В.Н. Сороки-Росинского. С.М.Ривеса и др.

Общим для этих учреждений названо самообслуживание, которое у А.С.Макаренко «сливалось с трудом производительным», и считалось, что чрезмерное увлечение им имеет отрицательные последствия без включения детского коллектива в широкие социальные отношения [там же; 20]. Общим названы игра, театр, занятия по интересам, общественно-полезная работа, эмоционально приподнятая атмосфера, чувство хозяина, инициатива, индивидуальность учреждения. «Система Ф.Ф. Брюховецкого» рассматривается как реализация идей А.С.Макаренко в опыте послевоенной массовой школы. Итогом ее считается сохранение макаренковских идей в виде «типично школьного воплощения».

Показательно, что если ранее целью воспитания объявлялось создание коллектива, то в данном контексте сделан вывод, что «воспитательная система школы должна выступать в качестве специальной и важнейшей цели всего педагогического коллектива» [23; 75]. Вновь ставится вопрос о специфичности и приоритетности воспитания как «особой» сферы, которая не может рассматриваться в качестве «дополнения» к обучению. Воспитательная система школы показана во взаимодействии со средой, возможности преобразования последней иллюстрируются на примере «сильной» воспитательной системы А.С. Макаренко.

В 1981 г. В.Е. Гмурман систематизировал основные недостатки в отражении наследия А.С. Макаренко в программах и пособиях по педагогике, прежде всего в преподавании теории и истории педагогики. Он замечает, что учитель должен «видеть истоки макаренковской теоретической концепции, ее влияние на историю развития педагогической мысли, понимать, как соотносятся преемственность и новаторство» [223; 97]. Таким образом, подчеркивается важность не просто макаренковского наследия, но и истории его разработки.

В.Е. Гмурман выявил расхождение структуры программ и учебников с сущностью его педагогической концепции. Макаренковское положение о том, что методика воспитания, методы и приемы зависят от степени развития коллектива, остается для студентов декларативным, поскольку тема «Методы воспитания», изучается, когда студентам еще не известны основные характеристики развития коллектива.

В курсе педагогики «отражены фрагментарно» такие важнейшие научные общепедагогические выводы А.С. Макаренко, как «соотношение социального и биологического в развитии личности, обогащение сознания на базе организации опыта воспитанников, тесная взаимосвязь между воспитанием и жизнью, прямым и косвенным опытом, внешней и внутренней культурой, этическим и правовым воспитанием» [там же; 98].

Формированию научного мышления студентов способствует, по мнению В.Е. Гмурмана, изучение макаренковских положений, объединенных понятиями «педагогическая логика» и «ошибки педагогической логики» и овладение системой «гибких развивающихся понятий и точных терминов» [223; 99].

Рассматривая понятийно-терминологическую систему как основу для усвоения студентами, В.Е. Гмурман делает вывод, что некоторые макаренковские понятия и термины не всегда рассматривались исследователями системно, что привело к «явным недоразумениям», «разночтениям» [там же]. Он приводит пример с противоречивым пониманием «парной педагогики».

Макаренковское положение о необходимости при подготовке учителей не только давать педагогические знания, но и вырабатывать практические умения и

навыки получило развитие в Полтавском педагогическом институте. Под руководством И.А. Зязюна в конце 1970-х гг. был разработан и введен в учебный процесс курс «Педагогическое мастерство», получивший широкое распространение в педагогическом образовании. В 1987 г. впервые вышло учебное пособие «Основы педагогического мастерства» (Под редакцией И.А. Зязюна), через два года оно было издано издательством «Просвещение» в Москве. Его направленность на подготовку студентов к индивидуальной воспитательной работе, в отрыве от проблемы организации воспитательного коллектива, может быть сведена к парной педагогике, против которой боролся А.С. Макаренко.

Программа (1987 г.) учебного курса «Введение в специальность» (36 аудиторных часов, первый семестр) предполагает изучение наследия А.С.Макаренко в связи с отдельными темами: в программе под редакцией В.А. Сластенина – «Личность учителя» [116; 4]; в программе под редакцией Л.И. Рувинского (МГУ им. М.В. Ломоносова) – «Воспитательная работа с учащимися в процессе педагогической практики», в контексте стимулирования инициативы и самостоятельности, ученического самоуправления [там же; 14].

В программе по педагогике (82 часа, 1 и 2 курсы) формирование личности в коллективе рассматривается на примере трудов А.С. Макаренко, а также Н.К.Крупской, В.А. Сухомлинского и др., изучается разработка теории коллектива [там же; 27]. Включены их идеи о семейном воспитании.

В программу государственного экзамена по педагогике включена характеристика вклада А.С. Макаренко в теорию и практику воспитания в целом. В список рекомендуемой литературы вошли четыре его работы: «Цель воспитания», «Лекции о воспитании детей», «Проблемы школьного советского воспитания» и «Методика организации воспитательного процесса» (даны по собранию сочинений 1957-1958 гг.). В списке литературы в программе государственного экзамена по педагогике 1978 г. произведений А.С.Макаренко нет [по: 148; 201]. Наследие А.С. Макаренко не представлено в примерной тематике рефератов по дисциплине.

Дисциплина «Методика воспитательной работы» (60 часов, 3 курс) включает «совокупность методов воспитания» и педагогическую технику, «во многом разработанную А.С. Макаренко» [116; 170], проблемы культуры общения педагогов с учащимися, воспитательной роли перспектив изучаются с опорой на макаренковские идеи и опыт по программе под редакцией Л.И. Рувинского. В программе этого же курса под редакцией А.И. Пискунова [там же; 201-215] апеллирования к наследию А.С. Макаренко нет.

Программа спецкурса «Общение как фактор воспитания школьников» планирует работу студентов с новым собранием сочинений А.С. Макаренко в восьми томах 1983-1986 гг. издания. А.В. Мудрик делает вывод, что хотя А.С. Макаренко не рассматривал общение как специальную теоретическую проблему, в его наследии в данном контексте описаны: «роль общения в процессе становления коллектива, разработка проблемы деловых и межличностных отношений в коллективе (в том числе взаимодействие коллектива воспитанников с коллективом взрослых)» [86; 12].

В программах педагогических институтов для факультетов общественных профессий педагогическое наследие А.С. Макаренко изучается в курсах: «Педагогические основы организации и деятельности трудовых объединений школьников» и «Основы теории и методики воспитательной работы с трудными подростками» для организаторов макаренковских педагогических отрядов [124; 38].

В 1986 г. опубликована программа спецкурса «Генезис и основы педагогической системы А.С. Макаренко», автор А.А. Фролов, ответственный редактор А.И. Пискунов [148; 217]. В 1988 г. на старших курсах Полтавского педагогического института стал апробироваться курс «Основы макаренковедения» (32 часа), в 1991-1992 учебном году он был преобразован в курс «Основы макаренковедения и сравнительная педагогика», было издано специальное учебное пособие [там же; 241]. Широкое распространение данных курсов в практике педагогического образования не состоялось.

Состояние преподавания истории педагогики и историко-педагогических исследований как фактор улучшения постановки этого предмета в педагогических

вузах проанализировал А.И. Пискунов в 1983 г. Раскрыв общепедагогическое и воспитательное значение истории педагогики, он критикует программы, поскольку они «не подвергались серьезному пересмотру» в течение 30 лет, и учебные пособия по этой дисциплине. Действующий учебник по истории педагогики создан на основе учебника Е.Н.Медынского 1947 г. [365; 83]. Его содержание не отражает новые результаты исследований.

А.И. Пискунов отмечает «опасную для развития всей педагогической науки тенденцию к ограничению и свертыванию историко-педагогических исследований» [там же; 82]. В РСФСР эта тенденция проявляется ярче, чем в других республиках. Причина такого положения объясняется на местах тем, что «Министерство просвещения и АПН СССР, руководители вузов запрещают заниматься историей педагогики и поддерживают только тематику, связанную с разработкой проблем преимущественно прикладного характера» [там же]. Не соглашаясь с такой постановкой вопроса, А.И. Пискунов поясняет, что проведение историко-педагогических исследований предполагается в рамках решения крупных педагогических проблем, над которыми работают исследовательские коллективы, и историки педагогики должны входить в эти коллективы и ставить задачи в рамках поиска решений общей проблемы.

В 1982 г. при обсуждении сообщения М.И. Колмаковой о состоянии и мерах совершенствования историко-педагогических исследований упоминается, что за 5 лет защищена одна докторская диссертация по истории педагогики [556; л.15]. В характеристике состояния историко-педагогических исследований по А.С. Макаренку [там же; лл. 38-40] отмечено издание в 1960-х гг. в серии «Педагогическая библиотека» его избранных педагогических трудов и рассмотрение его взглядов в генезисе в «Очерках по истории школы и педагогической мысли народов СССР: 1917-1941 гг.».

В курсе истории педагогики макаренковское наследие изучается в теме «Советская школа и педагогика в период построения и упрочения социализма в СССР (1921-1941 гг.)». Программа планирует изучение его «практической и теоретической деятельности в области коммунистического воспитания», проблем

«детского коллектива как инструмента всестороннего развития личности», трудового и семейного воспитания, формирования характера, нравственных, эстетических качеств, воспитания дисциплины [116; 164].

Е.А. Ямбург делает вывод о том что «курс истории педагогики оставляет желать лучшего, он читается формально. Студенты не понимают практической значимости тех золотых россыпей, которые есть в трудах педагогов прошлого. Зачастую в трудах исследователей, экспериментаторов идет изобретение велосипеда... В итоге мы сегодня открываем для себя те вещи, которые надо было узнать еще в вузе» [356; 88].

Всесоюзный научно-методический центр профессионально-технического обучения молодежи при Госкомитете СССР по профессионально-техническому образованию разработал методические рекомендации для повышения квалификации руководителей ПТУ, СПТУ, ТУ, УКК, учебно-методических подразделений (УМК министерств, ведомств, республик) «Организация и содержание изучения и пропаганды педагогического творчества А.С. Макаренко» (1984 г.) [95]. Данный курс рассматривается как средство расширения педагогического кругозора, совершенствования учебно-воспитательной работы, предполагает обмен опытом по применению наследия А.С. Макаренко в практике профтехобразования.

В регионах издаются учебные программы не только вузовских спецкурсов, но и для народного университета педагогических знаний (Л.В. Крамушенко, Киев, 1990 г.), для школ педагогического мастерства (Челябинск, 1991 г.), методические рекомендации об изучении и использовании наследия А.С. Макаренко в профтехобразовании, в пропагандистской работе, в деятельности воспитательно-трудовых колоний, в системе повышения квалификации педагогических кадров, в организации экскурсий и пр. [148;241].

Контент-анализ учебных пособий под редакцией С.П. Баранова (1976), для студентов институтов физической культуры (1978), под редакцией Ю.К. Бабанского (1983), Г. Нойнера и Ю.К. Бабанского (1978, 1984), Г.И. Щукиной (1977), И.Т.Огородникова (1978), учебных пособий И.Ф. Харламова (1983, 1990), Н.И.Болдырева (1974, 1979), В.М. Коротова (1976, 1990) по педагогике, теории,

методике и организации воспитания, а также под редакцией М.Ф. Шабаевой (1981) по истории педагогики позволяет констатировать сохранение основных тенденций предыдущего периода в определении вклада А.С. Макаренко в педагогику его времени и современности и появление новых акцентов в его характеристике.

Преемственность с предыдущим периодом проявляется в плане сохранения состава исследователей «детского коллектива»: Т.Е. Конникова, Л.И.Новикова, М.Д. Виноградова, А.В. Мудрик, О.С. Богданова, Л.Ю. Гордин, В.М. Коротов, Э.С. Кузнецова, Н.Е. Щуркова [108; 347]. С учетом их исследований даются признаки и структура коллектива, развитие детского коллектива. Макаренковское наследие используется в освещении проблем: принципы и методы воспитания, понятие коллектива, законы его развития, структура коллектива, методы наказания, принцип сочетания требовательности и уважения к личности, понятие о дисциплине, требование как метод воспитания сознательной дисциплины, воспитательное значение труда, коллективность как одно из педагогических требований к организации трудовой деятельности детей, игра в пионерской работе.

Ограничивается вклад А.С. Макаренко в теорию и методику воспитания двумя художественными произведениями 1930-х гг. («Педагогическая поэма» и «Флаги на башнях»): он «ярко и убедительно показал роль труда и коллектива в воспитании» [19; 32]. Сохраняется мысли о том, что первичным коллективом является учебный класс. Идеи А.С. Макаренко об организации коллектива и его самоуправления интерпретируются в жестких рамках школьной педагогики – воспитания, ограниченного стенами учебного заведения.

Основные методы работы по сплочению воспитательного коллектива и руководству его развитием [80; 12]: единые педагогические требования, коллективное самообслуживание учащихся, соревнование, самоуправление. Воспитательный коллектив по-прежнему понимается как детский, управляемый взрослыми, трудовая деятельность сводится к самообслуживанию.

Новой является характеристика А.С. Макаренко как создателя программы воспитания личности [106; 23], теории развития личности [153; 59], «педагогически последовательной, стройной теории воспитания личности в коллективе», ко-

торый «теоретически обосновал и практически доказал» ее эффективность [104; 52]. С макаренковских позиций дается ответ «на критику... идеологических противников» советской педагогики за «нивелировку» личности, раскрывается его требование учета индивидуальных особенностей каждого и общих целей воспитания при проектировании развития личности каждого воспитанника [там же; 33]. И.Ф. Харламов характеризует вклад А.С.Макаренко в развитие методов исследования в педагогике [153; 31, 36].

Новое, разрабатываемое в это время А.В. Мудриком, направление «педагогика отношений» пересекается со сведением воспитания к воздействию, по инерции предыдущего периода.

Не новым для истории разработки наследия А.С.Макаренко является использование отдельных примеров из его «Педагогической поэмы» для иллюстрации различных положений. Но Г. Нойнер, автор раздела «Педагогика» (1984 г.), на анализе «классического примера «завоевания Куряжа»» раскрывает сущность такого сложного педагогического явления как «педагогический процесс», его структура, формулирует понятия «воспитание», «воспитательные отношения», «воспитательные средства», «воспитательная ситуация» [103;73-81]. Это было новым и для разработки наследия А.С. Макаренко в целом, и для «макета для обсуждения» этого издания 1978 г., в котором этот эпизод рассматривается как иллюстрация идеи о развитии коллектива как формы его существования, о перспективах [102; 205].

Сравнительный анализ работ И.Ф. Харламова 1967 г. [152] и 1983 г. [151], посвященных проблемам воспитания, с формальной точки зрения показывает сохранение влияния макаренковского наследия на освещение данной проблематики. Однако, сравнительный анализ частотности цитирования А.С. Макаренко и апеллирования к его идеям и опыту выявил его незначительное снижение: с 31 в издании 1967 г. до 28 в издании 1983 г. на десять условных печатных листов. Единственным эпитафием к изданию 1967 г. является высказывание А.С. Макаренко о «могуществе» воспитания, в то время как все четыре эпитафии издания 1983 г. принадлежат другим авторам.

С точки зрения содержания установлены изменения, которые выражаются в смене проблем и тематики, которые подтверждаются макаренковскими идеями. В отличие от издания 1983 г. в «Основных вопросах организации воспитательной работы в школе» (1967 г.) И.Ф. Харламов с макаренковской позиции представил общепедагогические, методологические вопросы о специфике воспитания и методики воспитания. Он показал диалектический характер педагогики и роль практических работников в ее развитии, активную роль воспитания, связь между знанием этической нормы и нравственным поступком. Отдельное внимание уделено требовательности как средству формирования личности, характеру предъявления требований и проблеме педагогического риска.

В пособии для классных руководителей «Нравственное воспитание школьников» (1983 г.), в отличие от издания 1967 г., более широко раскрывается проблема коллектива. Показана направленность воспитательной работы не только на коллектив в целом, но и на отдельного ученика, при этом создание детского коллектива рассматривается как цель коммунистического воспитания. Коллектив представлен как арена нравственной тренировки, выработки положительных свойств. И.Ф. Харламов дает материал о роли общественного мнения в моральном развитии школьников, с учетом недостатков деятельности актива повторяет макаренковскую идею о том, что необходимо всех учить руководить и подчиняться, приказывать и выполнять приказы.

В издании 1983 г. концентрируется внимание на политической составляющей воспитания. И.Ф. Харламов развивает идеи о том, что политическая направленность любой деятельности придает ей воспитательный эффект, обосновывает идею возможной педагогической нейтральности труда отсутствием его связи с общественной и политической жизнью.

В «Нравственном воспитании школьников» (1983 г.) появилась направленность развития педагогики того времени на системное обоснование проблемы изучения воспитанности и индивидуальных особенностей морального развития учащихся. Изучение воспитанников представляется с макаренковских позиций: обосновывается индивидуальный дифференцированный подход к каждому; тре-

бование изучения воспитанников в процессе совместной с ними деятельности, а не в ходе простого наблюдения; значение ведения дневника воспитателями; важность в процессе изучения учащихся выявления воспитанности и особенностей развития коллектива, три стадии развития которого показаны как ключ к установлению уровня его воспитанности.

Появились ранее не упомянутые автором макаренковские идеи о значении санитарно-гигиенической и эстетической культуры помещений в воспитании, о критериях нравственной воспитанности, которыми названы поступки наедине с собой, и характеристика воспитательной работы как деятельности, прежде всего организаторской, что определяется тематическими отличиями изданий.

Таким образом, в русле общих тенденций предудущих периодов освоения и разработки наследия А.С. Макаренко в научной и учебной педагогической литературе сформировались определенные новообразования в проблемно-тематическом направлении исследований наследия А.С. Макаренко. К ним относятся выяснение причин затруднений в разработке макаренковского наследия, характеристика наследия А.С. Макаренко как воспитательной системы, определение недостатков в отражении наследия А.С. Макаренко, определение важности не просто самого макаренковского наследия, но и истории его разработки.

4.2.2. Разработка наследия А.С. Макаренко на теоретико-методологическом уровне (середина 1970-х–середина 1980-х гг.). Обращение исследователей к методологическим проблемам педагогики активизировалось со второй половины 1960-х гг. При НИИ общей педагогики АПН СССР была создана специальная лаборатория, при Президиуме АПН СССР начал работу Всесоюзный семинар по методологическим проблемам педагогики. Несмотря на определенные достижения в этой сфере к середине 1970-х гг. в АПН СССР не были завершены запланированные на 1971–1975 гг. исследования по методологии педагогики: «Методологические проблемы педагогических исследований», «Педагогическая наука и педагогическая практика», «Понятийно-терминологический словарь по педагогике» [240; 20].

В конце 1970–1980-х гг. Л.А. Левшин, Э.И. Монозон, Б.Н. Наумов, Ф.А.Фрадкин, Л.М. Фридман, А.А. Фролов, Г.И. Легенький, Я.С. Турбовской, В.С.Шубинский, В.А. Караковский, Л.И. Новикова, А.Т. Куракин и др. продолжают начатую Л.А. Левшиным, Ф.Ф. Королевым и В.Е. Гмурманом, разработку методологических проблем, связанных с осмыслением научного знания, логики его становления и связи педагогической теории и практики в контексте понимания методологии педагогики А.С. Макаренко.

Б.Н. Наумов обращается к определению «факта педагогической науки», доказывает, что часто цитируемое макаренковское положение: «Объектом исследования со стороны научной педагогики должен считаться факт (явление)» – «ни с точки зрения предмета педагогики, ни с позиций выявления содержания понятия факта педагогической науки не получило развития» [333; 78]. На примере установленного А.С. Макаренко нового факта педагогической науки о первичном коллективе Б.Н. Наумов показывает развитие факта в теории, его объективность и зависимость от конкретно-исторических условий, а также необходимость точной фиксации вносимых дополнений и всех изменений в ходе его развития.

Л.М. Фридман предпринимает попытку преодолеть абсолютизацию «пути построения педагогических теорий на основе изучения и обобщения существующей педагогической практики» [427; 54]. Он приходит к выводу, что передовым считается тот опыт, в котором «в наибольшей степени осуществлены принципы принятой в настоящее время педагогической теории». Обобщение такого опыта может способствовать лишь уточнению этой теории.

Другой тип передового педагогического опыта, который ведет к развитию педагогики, по его мнению, построен на отрицании общепринятых и осуществлении в своем опыте новых форм и методов обучения и воспитания. В исторической ретроспективе это путь всех великих педагогов-новаторов, к которым он относит А.С.Макаренко.

Л.А. Левшин доказывает, что «творческая деятельность А.С. Макаренко подсказывает выход из «заколдованного круга», когда посыл о том, что главный источник развития педагогики – живой опыт обучения и воспитания приводит к

массовым поискам учителей ..., накоплению фактов опыта и повышению мастерства многих учителей, но не способствует развитию теории» [305; 93]. Он вновь ставит перспективы дальнейшего развития педагогики в непосредственную зависимость от решения «вопроса о логике педагогического процесса». Основным препятствием для превращения педагогики в «действительную науку со своим точно определенным предметом, с системой выверенных понятий, ... со своим научным методом» Л.А. Левшин называет «непреодолимое до сих пор в педагогике влияние обыденно-абстрактного мышления» [там же; 105, 106].

В докладе на IX сессии Всесоюзного семинара по методологическим и теоретическим проблемам педагогики (31 октября–1 ноября 1978 г.) по изучению, обобщению и использованию передового педагогического опыта Э.И.Моносзон обосновывает значение «цельного опыта», который позволяет выявить систему в работе школы, учителя. Цитируется работа А.С. Макаренко «Педагогическая логика», «цельный опыт» им понимается как «система педагогической работы» отдельного педагога или учреждения [330; 8]. «Диалектику взаимодействия теории и практики» Э.И. Моносзон описывает, опираясь на макаренковский подход Л.А.Левшина [там же; 11].

А.А. Фролов дает материал о том, как надо связывать практику с теорией, анализируя и обобщая факты педагогической деятельности с определенных теоретических позиций, делает вывод о том, что «ошибки педагогической логики, на которые указывал А.С. Макаренко, ... встречаются и в современной практике», показывает «неумение связывать анализ реальных фактов воспитания с важнейшими теоретическими положениями» [430;24].

В начале 1980-х гг. В.Е. Гмурман в материалах для семинара «А.С. Макаренко о педагогической логике» обобщает: предмет педагогической логики включает не только научное познание: «соотношение между логикой развития педагогической науки, логикой научных исследований и логикой решения практических задач» [586; л.5]. Он описывает типичные нарушения педагогической логики в теории и практике и показывает значение их критики. В списке литературы даются работы Л.А. Левшина, А.А. Фролова.

В.Е. Гмурман доказывает, что «в научном наследии А.С. Макаренко ... методология, теория и конкретные советы (рецепты) представлены в их внутренних взаимосвязях, взаимопроникновении, единстве. ... Это единство теории и практики – один из источников силы и бессмертия классика педагогики, основа его особой актуальности» [583; л.6-7]. В.Е. Гмурман доказывает важность и актуальность осознания того, что «самые широкие формулы ... и абстрактные идеи могут и непосредственно влиять на деятельность практического работника» [там же; 4-5]. При этом он считает, что «уподобление методологии педагогики, теории и методики трем этажам или ярусам одного здания (а философии – фундаменту) отражает основное соотношение между различными пластами науки, но все же оно огрубляет его... Эти «пласты» не рядоположены; они как бы входят и переходят один в другой» [там же; л.7]. Он замечает, что структура педагогической науки предполагает различия и взаимопроникновения всеобщего, общего, особенного и единичного.

В 1988 г. А.А. Фролов, раскрывая истоки педагогического творчества А.С.Макаренко, своеобразие его взглядов на воспитание, пути развития его деятельности, показывает комплексный, диалектический подход А.С. Макаренко к исследованию процессов воспитания, в основе которого лежит единство решения им методологических, теоретических и организационно-методических проблем педагогики и неравномерность разработки этих трех компонентов его системы. А.А.Фролов дает получивший позднее широкое распространение подход к педагогике А.С.Макаренко, основанный на единстве «трех основных компонентов макаренковской системы»: методологический, теоретический и организационно-методический [429; 29]. В последующий период этот подход приобретает парадигмальный характер.

В 1987 г. А.А.Фролов защитил в Академии МВД СССР докторскую диссертацию «Становление педагогической системы А.С. Макаренко в процессе развития теории коммунистического воспитания», которую В.М. Коротов отнес к фундаментальным исследованиям в этой области. Две главы этого исследования опубликованы издательством Горьковского областного отделения Педагогическо-

го общества РСФСР (председатель А.А.Касьян): «А.С.Макаренко и педагогика его времени» (1988 г.), «А.С.Макаренко: основы педагогической системы» (1990 г.).

Ф.А. Фрадкин, исследуя становление и развитие средств педагогического познания в историческом аспекте, показывает место и роль А.С. Макаренко в этом процессе. Его схема педагогического познания способствовала в 1940–1950-х гг. переносу «центра тяжести» на решение вопросов, выдвинутых практикой [426; 114-115]. Ф.А. Фрадкин рассматривает результат реализации макаренковской схемы педагогического познания как свидетельство развития и повышения авторитета педагогики. Педагогическое познание 1960–1970-х гг. он характеризует как разнообразие схем (Ф.Ф. Королев, В.Е.Гмурман; М.А. Данилов, Н.И. Болдырев; Л.И. Новикова, А.Т. Куракин).

Проблема связи педагогической теории и практики, когда появление нового опыта непосредственно выводится из отрицания предыдущего как устаревшего, рассматривается Э.Д. Днепровым («Учительская газета, 21 апреля 1987 г.). Он доказывает на примере А.С. Макаренко, что в основе новаторства не «отрицание существующей реальности», а скрупулезное ее изучение, показывает несостоятельность противопоставления «ученых-конструкторов» «наблюдателям» практики. Он делает вывод, что по этой логике А.С. Макаренко пытаются «поставить за двери педагогической теории, отлучая его от «научного генералитета» и причисляя к «педагогической пехоте» – к «талантливым учителям-практикам»».

Э.Д. Днепров объясняет проблемы с применением макаренковского наследия. В ссылках на уникальность и неповторимость его опыта он видит «нежелание понять глубочайшую теоретическую сущность его концепции воспитания» [34, т.1; 239]. Указывает на повторяемость мысли, алгоритма опыта, а не самого опыта: «Ссылки на то, что опыт Макаренко не был повторен, не только ничего не объясняют, но сами нуждаются в объяснении. Еще предстоит внимательно проанализировать те социально-педагогические причины и обстоятельства, в силу которых многие идеи Макаренко оказались за бортом нашей школы и педагогики» [там же; 240].

Для истории освоения и разработки наследия А.С. Макаренко большое значение имело обращение с методологических позиций к проблемам выявления специфики обучения и воспитания.

В ходе обсуждения книги В.М. Коротова «Воспитывающее обучение» (1980 г.) в январе 1981 г. в НИИ ОПВ АПН СССР фундаментальное методологическое положение советской педагогической науки о единстве учебно-воспитательного процесса (принцип воспитывающего обучения) поставлено под сомнение последователями А.С. Макаренко. Г.М. Кубраков и Г.И. Легенький трактуют его как «сведение воспитания к обучению, решение всех проблем воспитания в учебном процессе» [385; 141]. Они назвали этот принцип «дезориентирующим учительство». Позднее в 1988 г. заведующий отделом науки и учебных заведений Челябинского обкома КПСС Н. Булгаков главной трудностью на пути перестройки воспитания в школе называет «глубоко въевшийся в сознание массового работника просвещения стереотип: «Если я обучаю – значит, воспитываю» [202; 109].

В.В. Кумарин считает специфику воспитания и обучения основой понимания наследия А.С. Макаренко. Их главным дифференцирующим признаком он считает обеспеченность эффективности обучения индивидуализацией, а воспитания - коллективностью организации; сущность обучения в усвоении знаний и навыков, а воспитания – формирование убеждений и социально ценных привычек [148; 216].

Данный подход нашел отражение в защищенной В.В. Кумариным в 1987 г. докторской диссертации: «Методологические проблемы теории воспитания в трудах А.С. Макаренко», основанной на его книге «Теория коллектива в трудах А.С. Макаренко» (Киев, 1979 г.). Он выступает против воспитывающего обучения. В.В. Кумарин называет коллектив «основным технологическим элементом в системе А.С. Макаренко», рассматривает его как «систему отношений, которая и является подлинным воспитателем личности» [60; 15], проводит идею о невозможности «рассчитывать на то, что теоретические установки А.С.Макаренко можно реализовать в рамках класса» [61; 117], только в масштабе коллектива всего учреждения. При этом коллектив рассматривается им вне социально-

экономической, производственной основы воспитательных отношений в макаренковском коллективе.

И.С. Сеницын дает сведения о том, что В.В. Кумарин был снят с работы за «ошибочность ... позиции в вопросе о воспитывающем обучении» [391; 155]. Дискуссию о воспитывающем обучении в 1979-1980-х гг. И.С. Сеницын трактует как столкновение двух концепций: гербартовской и макаренковской [там же; 152]. Его идеи вызывали критику со стороны и официальной педагогики, и макаренковедов за гипертрофирование отдельных сторон диалектичных по своей сути макаренковских идей.

В 1989 г. В.В. Кумарин, тогда кандидат в члены АПН СССР, заведующий лабораторией НИИ ОПВ АПН СССР, доктор педагогических наук, на Первых академических чтениях (апрель 1989 г., Москва) доказывает, что «засилье вербализма в воспитательной работе, попытки решать воспитательные задачи средствами обучения» имеют корни в деформации принципов обучения и воспитания, являющейся «тягчайшей методологической ошибкой», и видит ее продолжение в концепции ВНИКа «Базовая школа», которая сохранила в полном объеме отождествление обучения и воспитания [359; 54].

В условиях доминирования принципа воспитывающего обучения особое значение имеют работы А.Т. Куракина и Л.И. Новиковой (лаборатория воспитательных проблем школьного коллектива НИИ ОПВ АПН СССР), посвященные проблемам собственно воспитания в его отличии от обучения.

В 1978 г. Л.И. Новикова [89;48] выделяет следующие направления исследований наследия А.С. Макаренко в сфере теории детского коллектива: формы организации, методика сплочения и воспитания ученических коллективов (Т.Е.Конникова, Л.И. Новикова, М.Д. Виноградова, Е.А. Фомин, О.С. Богданова), разработка педагогического требования как принципа и метода воспитания (Л.Ю.Гордин, Б.Т. Лихачев, В.М. Коротов), самоуправление (В.М. Коротов), социалистическое соревнование (О.С. Богданова, М.Д. Виноградова, З.А. Малькова, Л.И.Новикова), игра (С.А. Шмаков, В.А. Фомин), педагогическая инструментовка деятельности коллектива (Э.С. Кузнецова).

Она в русле официальной педагогики заключает, что основы «методики сплочения и воспитания ученических коллективов», заложенные А.С. Макаренко, были обобщены к 1960-м гг. К недостаткам теории и практики «детского» коллектива, разработанных на основе макаренковских положений она относит следующее: коллектив функционирует вне рамок учебного процесса, связан главным образом системой официальных связей и отношений, индифферентен к развитию индивидуальностей [89;52, 42].

В разработках коллектива ученых под руководством Л.И.Новиковой и А.Т.Куракина системного подхода в воспитании широко используется макаренковская терминология, но зачастую в нее вкладывается другой смысл. Воспитательный коллектив – «трудовой коллектив общества, воспитательная функция которого основная», школьный коллектив – «два взаимосвязанных коллектива – педагогический и ученический» [128; 7]. Развивается линия официальной педагогики 1950-х гг.: «Класс – основной первичный коллектив школы, ибо учение – основной вид деятельности школьников» [там же; 10], не как макаренковская, а как линия Т.Е.Конниковой.

В 1982 г. А.Т. Куракин и Л.И. Новикова обосновывают необходимость «при разработке современной педагогической концепции детского коллектива» использовать более широкое понятие «воспитательный коллектив» [297; 44], как центр всех воздействий, которые испытывают дети. При этом они отмечают, что в рамках воспитательных коллективов того времени не решается задача интеграции всех испытываемых ребенком воздействий.

Важным является вывод о необходимости отказаться от традиционной характеристики коллектива как явления исключительно педагогического и рассматривать его как «систему социально-педагогическую». Социально-педагогическая сущность коллектива рассматривается авторами как единство задаваемой взрослыми структуры и неофициальной структуры, возникающей в результате самоорганизации [там же; 45].

Собственно макаренковедческое исследование разработки А.С. Макаренко методологических и общетеоретических основ воспитания предпринято

А.А.Фроловым. Он дает новый подход к наследию А.С. Макаренко, выводя его интерпретацию на методологический уровень. Показано, как А.С.Макаренко решал в своей деятельности основные методологические и общетеоретические проблемы педагогики: связь теории и практики, цель воспитания, личность и общество, коллектив и личность, среда и воспитание, связь воспитания с жизнью, дисциплина и свобода, воспитание как социальное явление. Раскрыто макаренковское понимание активно-творческой сущности педагогики, отражающей растущую роль воспитания. А.А. Фролов доказывает, что неразрывная связь теории и практики в деятельности А.С. Макаренко проявилась в признании практики не только «основой и целью познания», но и «критерием истины» [433; 103]. Важнейшим результатом работы А.С. Макаренко над методологическими и общетеоретическими проблемами науки о воспитании считается выделение им педагогической логики в качестве «специальной области научно-педагогического знания» [там же; 107].

Содержание и характер цитирования в коллективной монографии «Методологические проблемы развития педагогической науки» (АПН СССР, 1985 г.) показывают, что влияние идей и опыта А.С. Макаренко на данную проблематику развивалось лишь в части работы В.Е. Гмурмана, в связи с проблемами: соотношение теоретического и эмпирического уровней в исследовании [81; 21]; уточнение и обогащение понятий и терминов педагогики [там же; 45-47]. В.Е. Гмурман констатирует вклад «научного наследия» А.С.Макаренко в разработку таких методологических проблем, как соотношение педагогики с другими науками, целостный подход к воспитанию, связь теории и практики, специфики педагогической логики [там же; 36]. Ранее, в 1981 г., он защитил докторскую диссертацию в форме научного доклада, построенную на идеях А.С.Макаренко, «Методологические и теоретические проблемы педагогики в их взаимосвязи», закрепил значение макаренковского научного вклада в развитие методологических основ педагогики.

Таким образом, наследие А.С. Макаренко, его разработка в 1960-1970-х гг. стали неотъемлемой составляющей методологических исследований в педагогике

в 1980-х гг. Обращение к идеям и опыту А.С.Макаренко проводилось в связи с рассмотрением категориального аппарата педагогики, соотношения теоретических и эмпирических исследований, предмета педагогики, методологических и общетеоретических основ воспитания.

4.2.3. Интеграция отечественных исследований наследия А.С. Макаренко в мировое макаренковедческое пространство. Зарубежное макаренковедение, с претендующей на звание мирового центра лабораторией А.С. Макаренко в Марбургском университете, направлено преимущественно на конфронтацию с советским макаренковедением по биографическим и текстологическим проблемам, которая началась в 1960-х гг.

Западногерманские макаренковеды активно ведут библиографические и текстологические исследования, конкурируя не только с советскими исследователями, но и с учеными из других стран. Г. Хиллиг отказывается от помощи, действует втайне от французских коллег в борьбе за первенство в обнаружении новых фактов биографии А.С. Макаренко, в стремлении обойти советское макаренковедение [438; 103].

В середине 1970-х гг. на первый план выходят «разоблачительно-оборонительные» статьи, в центре которых полемика с зарубежным макаренковедением. В.В. Кумарин выделяет три основных «метода фальсификации коллектива» в зарубежном макаренковедении: сознательное искажение представлений, изображение коллектива как средства подавления личности; его идеологическая нейтрализация; коллектив представляется как «органическое производное социализма ... в русской разновидности», лишенное «человеческого лица», и чуждое «европейскому социализму» [296; 89-90]. Эти же три линии выделяет А.Н. Джуринский [241; 130] в 1987 г.

Концептуальной в этом ракурсе является работа Л.И.Гриценко по изучению интерпретации наследия А.С. Макаренко западногерманскими педагогами. В 1983 г. она выходит за рамки традиционного представления А.С. Макаренко как «выдающегося советского педагога», показывает высокую оценку его трудов мировой

научной педагогической общественностью, связь его идей и опыта с общим процессом развития педагогики.

Л.И. Гриценко выделяет определенные характеристики западногерманской интерпретации идей коллективного воспитания и вскрывает причины ее несоответствия советской, не ограничиваясь только идеологической сферой. К этим причинам она относит абсолютизацию отдельных его положений вне рассмотрения диалектической системы А.С. Макаренко: «Нельзя понять тот или иной вопрос его теории без понимания всей его системы в целом» [233; 127], а также терминологические разногласия.

Продолжением и проявлением идеологического противостояния стало, по мнению Э. Гюнтера-Шельхаймера, решение «перегнать (не догоняя!) «марбуржцев»» изданием нового собрания сочинений А.С. Макаренко в 8 томах. Это было ответом АПН СССР на исследования Марбургской лаборатории, в чьих руках находилась инициатива «в областях биографических и особенно текстологических исследований» [238].

Несмотря на то, что инициатором проекта выступила АПН СССР, отношение к нему было неоднозначным. Э. Гюнтер-Шельхаймер дал критическую характеристику подхода АПН СССР (В.М. Коротов, Г.Н. Филонов, Э.И. Моносзон) к новому изданию: критический анализ семитомника, проведенный в Марбурге, оценивается как «антикоммунистическое извращение облика и идей великого советского педагога»; первое и второе издания семитомника дают «целостное представление о научном и художественном наследии, творческом пути и практической деятельности выдающегося советского педагога. В эти издания вошли все основные работы А.С. Макаренко, которые достаточно широко и точно отражают его мировоззрение, педагогические идеи и опыт»; восьмитомник не будет академическим изданием, то есть включаются не все произведения педагога-писателя и не в полном объеме; то, что нетипично для А.С.Макаренко, не войдет в восьмитомник, то есть все, что не соответствует уже созданной картине великого советского педагога [238].

Новое собрание сочинений получило название «более полного издания» (на 20 печатных листов за счет архивных материалов), оно построено по хронологическому принципу с учетом различных частей наследия, расширена публикация авторских материалов, отражающих педагогическую практику учреждений, в тексты внесены дополнения, уточнения дат и названий некоторых произведений, обновлены и расширены комментарии с учетом результатов исследований 1960 - начала 1980-х гг., предметно-тематический указатель составлен с учетом системы понятий – по «гнездам».

Данное издание не стало массовым, тираж - 50000 экземпляров. В 1984 г. на него вышла одна рецензия М.Ф. Гетманца. А.А. Фролов дает сведения об общей активизации издания сочинений А.С. Макаренко [148; 178-179].

Оппозиционная отечественному макаренковедению линия Запада поддерживается, по словам Л.Ю. Гордина, отечественной массовой прессой, критикующей советское макаренковедение, утверждающей, что оно не знает подлинного А.С. Макаренко и только на Западе его начинают «открывать» [226; 58]. Эта антимакаренковская линия направлена, по сути, не против А.С.Макаренко, а против интерпретации его идей официальной педагогикой. Здесь отражается тенденция отрицания и критики всего, связанного с советской историей.

Это противостояние способствует обострению полемики вокруг наследия А.С. Макаренко в отечественном макаренковедении и в педагогическом сообществе в целом. В центре ее - противоречия между, с одной стороны, разработкой наследия официальной педагогикой, адаптирующей это наследие применительно к сложившейся концепции педагогики и теми изменениями, которые наметились в рассматриваемый период, и, с другой, альтернативным подходом, основанным на понимании расхождения официальной интерпретации и самого наследия.

В 1988 г. В.М. Коротов признает «справедливость упреков» в адрес советского макаренковедения: «подмена важных реалий жизненного и творческого пути педагога мифами, канонизация его официальной биографии, исключение из нее... упоминаний о его младшем брате» [118; 310-311].

Обвинение педагогической теории и практики в том, что не найдено воплощение и не получено дальнейшее развитие идеи А.С. Макаренко, Г.Н.Филонов [321; 45- 51] опровергает примерами ранее игнорируемого, не признаваемого опыта отдельных учреждений, строящих свою воспитательную деятельность на основе производительного труда: А.А. Захаренко, А.А. Католиков и др.

При этом вновь не был представлен наиболее близкий духу А.С. Макаренко опыт организации «школы-хозяйства» Г.М. Кубракова, который активно выступал в защиту своих макаренковских позиций, против официальной педагогики. Усилия Г.М. Кубракова по поиску поддержки и распространению своего опыта через АПН СССР не увенчались успехом. В 1978 г. он оправил письмо в АПН, два года ждал ответа и затем получил свои материалы обратно, запросив их по истечении этого срока [392; 131].

100-летию А.С. Макаренко было посвящено торжественное собрание общественности 15 марта 1988 г. в Москве, в Колонном зале Дома Союзов, с участием представителей партийного и государственного руководства (Е.К.Лигачев, В.И.Воротников, М.А. Орлик), АПН СССР и Союза писателей СССР. 15-17 марта в АПН СССР прошла Всесоюзная научно-практическая конференция «Педагогическое наследие А.С. Макаренко и современные проблемы воспитания молодежи». Институт мировой литературы им. М. Горького и Отделение литературы и языка АН СССР, Союза писателей СССР провели свою конференцию «А.С. Макаренко и современность».

На конференции АПН СССР были сформированы секции: «Наследие А.С.Макаренко и реформа школы», «Теоретико-методологические проблемы наследия А.С. Макаренко и современность», «Коллектив и личность», «Трудовое воспитание», «Педагогическое образование» [148; 224-226]. Некоторые новые аспекты в разработке наследия А.С. Макаренко проявились в исследованиях С.С.Невской, В.А. Полякова, И.П. Прокопьева, В.Д. Семенова, М.П.Стуровой, А.А.Фролова.

По-прежнему ограничивается круг вопросов в разработке макаренковского наследия в соответствии с прагматическими потребностями текущего дня и воз-

возможностями непосредственного использования отдельных идей: «...принципы организации жизни его коммуны – коллективизм и демократизм, самоуправление учащихся, сотрудничество детей и взрослых, воспитание в труде, всесторонний учет интересов и способностей» [298; 51].

Утверждение идеи «А.С. Макаренко и сегодня – наш современник» [226; 59] идет в отечественном и зарубежном макаренковедении в ответ на распространение тенденции считать, что «Макаренко становится все более и более чисто историческим феноменом, хотя и великой фигурой в истории педагогики» [354; 56]. Такой подход рассматривается как «непризнание актуального значения его творчества для ...сегодняшней практики».

На Общем годовом собрании АПН СССР при подведении итогов конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.С. Макаренко, организатором которой был НИИ общих проблем воспитания (Директор В.М.Коротов), указывалось, что ее главный смысл - в определении «значения для современной школы развития идей выдающегося советского педагога» [253; 21]. Эту идею Л.Ю. Гордин называет «лейтмотивом» конференции [226; 59]. Фактически это является продолжением подхода, ориентированного не на целостное изучение наследия, а на разработку отдельных положений, соответствующих устоявшимся представлениям официальной педагогики. Хотя в решении проблемы взаимоотношения истории и современности уже сформировалась отрицательная установка на «прагматическое отношение» к прошлому [377].

К 1990 г. коренным образом меняется отношение к зарубежному макаренковедению. В 1970-х гг., по данным А.А.Фролова [148; 193], за сотрудничество с Г. Хиллигом оказались временно отстранены от работы В.Е. Гмурман, Н.Н. Окса, Ф.И. Науменко. Резкая политико-идеологическая направленность характерна для статей В.В. Кумарина, Л.Ю. Гордина и С.И. Метлина, З.А. Мальковой в 1974-1979 гг.

Во второй половине 1980-х гг. в связи с празднованием 100-летия А.С.Макаренко, советское макаренковедение интегрируется в мировой процесс,

проводятся совместные конференции, симпозиумы, в «Советской педагогике» идет серия публикаций зарубежных макаренковедов.

В мае 1986 г. ученые из СССР впервые приняли участие в макаренковедческом мероприятии в Фалькенштейне-Таунас (ФРГ). Первая встреча в узком кругу макаренковедов из СССР и стран Восточной и Западной Европы с Г.Хиллигом состоялась в Венгрии в сентябре 1987 г. (А.А. Фролов, А.Левин, М.Быблюк, Л.Пеха, А. Петрикаш, Л. Гашпар.В. Бойчева). В марте 1988 г. в Оломоуце (ЧССР) прошла международная конференция «А.С. Макаренко – классик социалистической педагогики». В протоколе по итогам этой конференции говорится «о важности интеграции различных направлений современного макаренковедения, о целесообразности образования в Москве международного макаренковского центра» [226; 62].

В мае 1990 г. Г. Хиллигу было впервые разрешено посетить Куряж, Полтаву, Кременчуг [256; 118].

В журнале «Советская педагогика» была объявлена международная дискуссия, «касающаяся оценки, современного прочтения и перспектив изучения педагогического наследия А.С. Макаренко». Она не была проведена как подлинно научная, с подведением итогов, растянулась на несколько лет.

Зарубежное макаренковедение дает новый вывод об отрицательном влиянии интерпретации наследия А.С. Макаренко официальной педагогикой на восприятие этого наследия молодыми педагогами. Они знакомятся «со взглядами Макаренко уже как с «учебным материалом», т.е. в несколько догматизированном и выхолощенном виде» [354; 56].

Выступления и публикации Г. Хиллига в большей степени направлены на анализ советского макаренковедения. Его «агрессивно-критический настрой» [217; 151] вызывал дискуссии в плоскости зарубежное и отечественное макаренковедение, с одной стороны, и, с другой, стали фактором активизации разработки наследия А.С. Макаренко в СССР. Хотя острые вопросы, поднятые Г. Хиллигом, не подвергались глубокому анализу советскими макаренковедами. Это – «искажение, приукрашивание» макаренковского наследия на первоначальном этапе его

освоения, отношение А.С. Макаренко к Октябрьской революции, период службы в НКВД УССР в 1935-1937 гг., проблема его национального самосознания.

В. Зюнкель, преподаватель университета в Баварии, делает выводы об изменении отношения к наследию А.С. Макаренко и о неоднородности западногерманского макаренковедения, изменении интереса к нему от политического в 1970-х гг. к социально-педагогическому в 1990-х гг. [250;132].

А. Левин (Польша) [303; 134-138] и Ф. Патаки (Венгрия) дали характеристику генезиса восприятия идей А.С. Макаренко в Польше и Венгрии, показали особенности освоения и разработки его наследия в этих странах, различные подходы к оценке его деятельности, анализ причин непонимания и неприятия наследия и характер искажения его идей. Показано определенное сходство истории освоения и разработки наследия в разных странах.

Это стимулировало отечественное макаренковедение к анализу своей истории, что и было сделано в преддверии и в ходе юбилейных мероприятий.

В.М. Коротов характеризует обусловленность развития советской педагогики наследием А.С. Макаренко, делает вывод, что «все лучшие достижения в теории и методике воспитания, начиная с 40-х гг., прямо и непосредственно связаны с идеями А.С. Макаренко» [там же; 22]. Не обсуждается проблема объективности интерпретации макаренковского наследия в советской педагогике, что логично для условий идеологической борьбы с Западом.

Игнорируя наличие альтернативных точек зрения в понимании идей и опыта А.С. Макаренко, прошедшие дискуссии по макаренковскому наследию, В.М.Коротов представляет «влияние идей А.С. Макаренко на разработку важнейших концепций воспитания», не характеризуя содержания и степени этого влияния [281; 23]. Это концепции: оптимизации воспитательного процесса (Ю.К.Бабанский, Г.Н.Филонов), соединения научного образования с общественно полезным, производительным трудом (С.Я. Батышев, П.Р. Атутов), нравственного воспитания (О.И.Рута, Н.И. Болдырев, И.Ф. Харламов, О.С.Богданова), коллектива и личности (А.А. Бодалев, Х.И. Битинас, Л.И.Новикова), целостного учебно-

воспитательного процесса (Л.Ю. Гордин, В.С. Ильин, Ю.П. Сокольников), программирования воспитательного процесса (Н.А. Петров, И.С. Марьенко) [там же].

Опыт макаренковцев-практических работников школы (Г.В. Гасилов, Э.Г.Костяшкин, К.Н. Волков, Б.Е. Ширвиндт, Л.Л. Микаэлян, С.Э. Карклина) рассматривается В.М. Коротовым как источник нового развития. «Особенно детальную разработку» [там же] теории и методики воспитательного коллектива провели В.А. Сухомлинский, Т.Е. Конникова, Ф.Ф. Брюховецкий.

Упоминается влияние макаренковского наследия на разработку проблемы взаимодействия школьников в производительном труде (Л.Ю. Гордин), на творческую «экспериментальную» деятельность И.П. Иванова и его единомышленников (Ф.Я. Шапиро, А.Г. Зуев, О.С. Газман), развитие коллективных форм познавательной деятельности (Х.И. Лийметс, М.Д. Виноградова, И.Б. Первин), на развитие идей А.С. Макаренко «в области воспитания сознательной дисциплины» (Л.Е.Раскин, Э.И. Моносзон, В.Е. Гмурман, Т.Д.Лейченков), «клубной педагогики» (В.Н. Терский, О.С. Кель). Продолжением макаренковской концепции считается система методов воспитания, представленная в «Педагогике» Ю.К. Бабанского и Г. Нойнера (1984 г.).

Процесс развития теории воспитания представлен как лишенный противоречий процесс творческого применения идей А.С. Макаренко, отражающих соответствующие официальной педагогике исследования макаренковского наследия.

В этом же проблемно-тематическом ключе влияние А.С. Макаренко на развитие педагогики рассматривает и Л.И. Гриценко, добавляя в 1998 г. к выделенным В.М. Коротовым проблемам новую - развитие педагогического мастерства (Ф.Н. Гоноболин, И.А. Зязюн, Н.В. Кузьмина, Ю.Л. Львова, Э.Ш. Натанзон, В.А.Сластенин) [479; 4].

Показывая в ретроспективе с 1940-х гг. разработку макаренковского наследия в педагогической теории и практике, В.М. Коротов не упоминает А.А. Захаренко, В.Ф. Карманова, А.А. Католикова, Г.М. Кубракова, В.В. Кумарина, Г.И.Легенького, Н.А. Лялина, Г.С. Макаренко, Н.А.Морозову, М.П.Павлову, С.М.Ривеса, М.Н. Скаткина, А.А. Фролова.

В 1988 г. А.А. Фролов [429] обосновывает сложности понимания макаренковского наследия. Макаренковский «воспитательный коллектив» определяется в отличие от принятого в официальной педагогике не просто как детский и ученический, а «единый коллектив педагогов, воспитанников, всех работников учебно-воспитательного учреждения» [там же; 28]. В.Е. Гмурман определяет его как «единый коллектив педагогического учреждения, состоящий из детей и взрослых» [223; 107].

А.А. Фролов дает в 1988 г. следующую периодизацию [429; 29] отечественной разработки макаренковского наследия: 1939-1941 гг. – определение роли А.С.Макаренко в советской педагогике; 1941-1958 гг. – начало активного систематического изучения его трудов, их теоретическая разработка и практическое применение; 1959-1974 гг. – период противоречивого развития, когда расширение работы над наследием шло в условиях недооценки макаренковского творчества для современности; 1975-1983 гг. – рост интереса к наследию, использование наследия в исследовании проблем коммунистического воспитания и идеологической борьбе с буржуазной педагогикой; 1984-1988 гг. – усиление значимости трудов и опытов А.С. Макаренко в свете задач реформирования общеобразовательной и профессиональной школы.

Впервые период 1960–начала 1970-х гг. характеризуется как период спада интереса к наследию А.С. Макаренко, в отличие от общепринятой характеристики, представленной В.М. Коротовым.

Н.Д. Ярмаченко представляет историю «внедрения в широкую практику идей А.С. Макаренко» как историю периодов «активизации работы по овладению педагогическим наследием А.С. Макаренко» [166; 5-14]. Он отмечает, что эта работа не всегда получала «своевременную поддержку в педагогической теории» [там же; 6], но не показано, что эта деятельность далеко не всегда была широко-масштабной.

По результатам празднования 100-летнего юбилея А.С. Макаренко Л.Ю.Гордин определяет «ближайшие и относительно отдаленные перспективы» макаренковедения [226; 63-64]. К ближайшим перспективам в рамках широкого

международного сотрудничества он относит подготовку научной биографии и библиографии А.С. Макаренко. Перспективным направлением считается подготовка полного, академического издания сочинений А.С. Макаренко. Для него необходима предварительная работа по изданию серии макаренковедческих сборников с новыми авторскими материалами, фрагментами и вариантами одних и тех же работ, совершенствование и издание сочинений А.С. Макаренко в 8, 5, 3 и 2 томах. Движением в этом направлении он называет издающиеся более 30 лет сборники «А.С. Макаренко» во Львове.

Л.Ю. Гордин видит необходимость в дальнейших исследованиях методологических аспектов становления взглядов А.С. Макаренко на сущность воспитания, его взаимосвязи с другими общественными явлениями, влияние на личность социальной среды и наследственности, взаимоотношение педагогики с другими науками, единство общечеловеческого и классового в воспитании. Он считает необходимым рассмотреть систему взглядов и опыта А.С. Макаренко не просто в эволюции, а с точки зрения выявления в ней общего, особенного и единичного.

К недостаткам макаренковедческих исследований он относит отсутствие полной научной библиографии всех макаренковедческих источников и фундаментальной научной биографии педагога-писателя. «Позитивным заделом» [118; 311] в последнем направлении он считает исследования А.А. Фролова, Л. Пехи, Г.Хиллига.

В публикациях «Советской педагогики» в 1990-1991 гг. были обозначены ориентиры дальнейшего развития макаренковедения. Н.С. Пашко ставит в качестве перспективных вопросы о правомерности утверждения о полном непризнании педагогических идей А.С. Макаренко, о том, что в наследии А.С. Макаренко «шло от научной истины, глубокого убеждения, и что она диктовалось идеологическими запросами дня и страхами ночи» [355; 146].

М.В. Богуславский видит перспективы «выявления путей использования «командирской педагогики» А.С. Макаренко на основе сочетания историко-теоретического анализа с экспериментально-теоретическим исследованием. Среди актуальных идей, которые обладают «достаточно творческим потенциалом для

углубления соответствующих разделов современной теории педагогики и могут составить основу проверки возможности и целесообразности их использования в школе», он называет выводы А.С. Макаренко о важности для педагога владеть «искусством переключения страстей с личностно-эгоистических на общественно значимые» [190; 98-99].

Правление Советской ассоциации Антона Макаренко в 1990 г., определяя перспективы макаренковедения, провозглашает: «Сейчас назрела необходимость осваивать далее наследие А.С.Макаренко не только как сложную цельную, открытую и развивающуюся систему, но и как метод педагогического мышления и действия» [167;148]. Ставится задача преодолеть упрощенно-обыденное и извращенное представление об А.С. Макаренко.

Актуальным назван вопрос об опыте А.С. Макаренко «гармонизации» [там же] (сам А.С. Макаренко не использовал такой термин, он использовал категорию «мера») таких противоположных явлений, как уважение и требовательность, демократия и дисциплина, многообразие и единство, стабильность и развитие, общее и особенное, индивидуальное и пр. Тем самым макаренковедение опередило общую педагогику [182] в постановке вопроса о дихотомии в педагогике на почти 2 десятилетия.

Таким образом, в рассматриваемый период кардинально меняется характер взаимодействия отечественного и зарубежного макаренковедения. От открытого противостояния произошел переход к взаимообогащению, при сохранении противоположных взглядов по ряду вопросов, среди которых отношение к роли официальной педагогики в освоении и разработке наследия А.С. Макаренко.

4.3. Признание макаренковского наследия как социально-культурного явления (вторая половина 1980-х гг. – 1991 г.)

Вторую половину 1980-х гг. – период «перестройки» – отличает неоднородность, *внутренне противоречивое развитие официальной педагогики*: «баррикады сегодня находятся не между общественными структурами, а внутри них: не меж-

ду школой, Минпросом и академией, а между различными силами в каждом из этих социальных институтов» [34, т.1; 297]. Э.Д.Днепров противопоставляет в официальной педагогике официально-академическую педагогику и Министерство просвещения СССР. Э.Д. Днепров дифференцирует кризис педагогической науки и АПН СССР, и если первое считается явлением закономерным в развитии любой науки, то второе – «социальный факт» [там же; 72].

Рассматриваемый период (особенно 1980-е гг.) стал для педагогики, по характеристике Б.С. Гершунского, периодом «бездумной, разрушительной травли» [216; 98-102]. Общественно-педагогическое сознание формировалось на фоне критики АПН СССР и ученых-педагогов за «гонения на педагогов-новаторов» и организаторов просвещения (Э.Д. Днепров), на фоне недооценки роли науки, создания образа ученого - «врага общества» [там же; 101].

Единственное направление в «педагогике сотрудничества», разрабатывающее проблематику собственно воспитания, в отличие от обучения, это «коммунарская методика» И.П. Иванова, развивающаяся с 1950-х гг. на основе макаренковских идей, «методика коллективного творческого воспитания» [215; 75]. Более 30 лет она игнорировалась официальной педагогикой, и только в 1988 г. в результате активизации деятельности литературно-педагогической общественности «Советская педагогика» начала дискуссию публикацией четырех статей, ей посвященных: «Теория и практика воспитания: опыт коммунарской методики». Показательно, что предварительно «коммунарская методика» обсуждалась на заседании Научного Совета АПН СССР «Проблемы интеграции психолого-педагогической науки и школьной практики» («Советская педагогика» 1988 г., № 5, с. 77).

Несколько ранее, 26 марта 1987 г., «Учительская газета» начинает серию публикаций С.М. Соловейчика под названием «Жизнь Иванова». Автор показывает кратко историю коммунарского движения в связи с демократизацией партийного и государственного аппарата и отхода от нее в 1964 г., когда возобладали централизованные формы управления. И.П. Иванов представлен как «продолжатель макаренковской продуктивной созидательной педагогики» (2 апреля 1987 г.).

С.М. Соловейчик говорит о «выделяемых и противопоставляемых линиях» в педагогике: линия гуманизма (Сухомлинский – Амонашвили) и линия коллективизма (Иванов – Макаренко). Он показывает, что «они не пересекаются, а совпадают всеми точками, они одно – и в то же время разное. Они поддерживают друг друга, они и противоборствуют. Гуманизм – вечное, коллективизм – сегодняшнее, но нет воспитания без вечного, и нет его без сегодняшнего» (28 марта 1987 г.).

Содержательный и целенаправленный анализ «коммунарской методики» с точки зрения преемственной связи с идеями А.С. Макаренко не проводился, хотя идеи, лежащие в основе «коммунарской методики», действительно созвучны макаренковским: преодоление «просвещенческой» основы воспитательного процесса, единый коллектив взрослых и детей, «разновозрастной отряд», «самоорганизация и самодисциплина», «общественно полезная направленность, коллективность, многоролевой характер, романтическая форма, творческая основа» [454; 64], дифференциация «труд-работа» и «труд-забота», преодоление «элитарности» актива [215; 71].

В продолжение традиции официальной педагогики О.С. Газман доказывает, что результативность коммунарской методики обеспечивается вне зависимости от вида деятельности, на которой она строится: «... не столь важно, на какую конкретно деятельность опирается организатор. Главное, чтобы она характеризовалась заботой и творчеством, обеспечивалась коммунарской технологией» [там же; 74]. Ставится основной вопрос о возможности переноса («внедрения») этой методики на массовую школьную практику. В тенденции «использовать коммунарскую методику только как средство подготовки и проведения каких-либо мероприятий» проявляется общая тенденция приспособления новых идей к существующей «традиционной педагогике», «педагогике мероприятий» [198; 48].

В 1990 г. О.С. Газман приходит к выводу, что предназначение коммунарской методики сужается использованием ее только в целях эмоционально-нравственного сплочения коллектива, удовлетворения стремления подростков к неформальному человеческому общению, новизне впечатлений, самовыражению в творчестве, «вне гражданской мотивации» [214; 40].

М.В. Богуславский связывает распространение коммунарской методики с периодами демократизации в стране – начало 1960-х гг. (в 1966 г. она стала «вещью в себе») и конец 1980-х гг. - и определяет его как «общественно-педагогическое движение». В 1988 г. он приходит к выводу о необходимости «официального признания» этого движения, «выраженного в соответствующем документе Гособразования СССР» [189], как общественного движения со своим научно-педагогическим объединением.

Другим направлением приложения сил последователей А.С. Макаренко стала *популяризация опыта учебно-воспитательных учреждений, строящих свою воспитательную деятельность на хозяйственно-трудовой основе.*

В журнале «Наш современник» (литературно-художественный и общественно-политический ежемесячный журнал, орган союза писателей РСФСР) в 1974, 1979, 1980, 1982, 1987, 1988 гг. опубликованы публицистические материалы И.С. Сеницына по проблемам воспитания детей, подготовки их к трудовой жизни, которые получили широкий общественный отклик. В 1973 г. писатель С.С. Смирнов вел 3 передачи по Центральному телевидению об опыте организации «макаренковской школы», на примере Улановской школы (Калужская область), в которой «созданием школы-хозяйства решается сразу целый комплекс задач, которые стоят перед школой» [393; 169]. Этот опыт был представлен на ВДНХ, о нем писали, кроме «Нашего современника», «Правда», «Сельская жизнь», Педагогическое общество планировало на его базе Пленум по трудовому воспитанию (был проведен в Калуге).

И.С. Сеницын подчеркивает отрицательное отношение «академической педагогики» к ежедневному производительному труду школьников. Предложения о популяризации опыта А.И. Новикова (г. Пермь) АПН СССР отвергает, поскольку «загруженность учебной работой не оставляет времени для ежедневных занятий производительным трудом», а Министерство просвещения – по экономическим соображениям: «потребовалось бы создать дополнительно несколько миллионов рабочих мест» [393; 171]. И.С. Сеницын приводит доводы Л.Ю. Гордина, его видение возможных негативных последствий введения труда: снижение уровня образова-

ния, свертывание воспитательной работы, отвлечение внимания педагогических коллективов ... от основного дела [390; 161]. В «Учительской газете» в 1983 г. Л.Ю. Гордин делает вывод об утопичности призывов к самокупаемости школьных заводов и «школ-хозяйств»[227]. На первый план он выводит самообслуживание, говорит о двух-трех периодах трудовой практики в течение учебного года, с основной целью помочь в выборе профессии, в формировании мировоззрения.

Продолжают развиваться, показывая свою жизнеспособность, созданных последователями А.С. Макаренко учебно-воспитательные учреждения, строящие воспитание на основе производственного труда. В феврале 1977 г. Секция по изучению и пропаганде педагогического наследия А.С. Макаренко при Центральном совете Педагогического общества РСФСР рассматривала вопрос о выдвижении завода «Чайка» и его руководителя на премию Ленинского Комсомола. На заседании Бюро секции Р.В. Соколов рассматривает выдвижение завода на премию как «принципиальное дело педагогического общества», премию Комсомола как необходимое «признание педагогической системы А.С. Макаренко» [571] и в перспективе возможность поддержки этого опыта комсомолом. Э.С. Кузнецова видит смысл этой инициативы в утверждении макаренковской системы производительного труда

В 1983 г. коллективный корреспондент «Коммунист» - «Комсомольская правда» представляет опыт этого школьного завода как «лучший опыт, который может стать образцом соединения обучения с производительным трудом для дальнейшего развития образования» [218; 89].

На страницах «Учительской газеты» в начале 1980-х гг. в рубриках «Школа и жизнь», «На путях к школьной реформе» рассматривается опыт организации производительного труда, анализируются условия его педагогически целесообразной организации (например, статьи от 17 и 22 ноября 1983 г., 24 апреля 1984 г.) с макаренковских позиций. Активно используется термин А.С. Макаренко «труд-забота», развивается идея о приоритетности воспитания над профессиональной выучкой (статьи от 24 и 31 января 1984 г.). 13 февраля 1988 г. в «Учительской газете» был опубликован материал круглого стола «Учение и труд – как

их соединить». С макаренковских позиций выступили В.В. Кумарин, З. Тененбойм, Х.Цориева, Ф. Брагин, Н. Перельман за школы-заводы, школы-хозяйства, школы-комплексы, с критикой «ложного пути», по которому пошла школа в организации трудового воспитания – по пути трудового обучения, преимущественно теоретического: «труд вошел в школу не в виде труда-заботы, основанного на экономической самостоятельности коллектива, а как раз в виде труда-работы» [422].

Благодаря поддержке средств массовой информации опубликована книга Г.М. Кубракова «По заветам А.С. Макаренко» (1987 г.), рецензенты Э.И. Монозон и Ф.Н. Мер. Этот опыт был давно известен, рукопись была подготовлена к печати более 10 лет назад, но книга вышла только после того, как «благодаря Центральному телевидению миллионы зрителей познакомились с этим оригинальным опытом». В книге «обоснована концепция «школы как хозяйства»» на «трех важнейших положениях»: самостоятельное школьное хозяйство, разновозрастной отряд, единство воспитания и жизни детей. («Советская педагогика», 1989 г. № 2, с. 153).

В 1988 г. вышла книга В.А. Ермолаева «С веком наравне. Эксперимент в Халданской средней школе Азербайджанской ССР», осветившая опыт З.Г.Шоюбова, с послесловием Ш.А. Амонашвили. Многолетний опыт работы этих и других учреждений сделала достоянием общественности книга И.С.Синицына «Когда воспитывает труд» (1987 г.) с предисловием А. Алексина, рецензент Ю.П. Азаров.

В 1990 г. по поручению Всесоюзной конференции «Движения за трудовые школы» И.С. Синицын как представитель оргкомитета этого движения обращается в ЦК КПСС, совместно с А.И. Новиковым, Б.П. Никитиным, И.А.Платоновой, с письмом «Устранить трагическую ошибку партии в воспитании». На основе макаренковского и современного опыта высказываются доводы в пользу трудовой школы: соединение обучения с производительным трудом не ухудшает качество учебной работы, а способствует ей, так же как улучшает «нравственное здоровье»; повышает экономическую выгодность; совершенствует преобладающие свя-

зи между поколениями; формирует умений управленческой деятельности, хозяйственной ответственности; преодолевает противоречие текущего законодательства (КЗоТ) Конституции 1977 г. в вопросе о трудовой занятости подростков.

Предложено: «1. Провести широкую дискуссию о положении в педагогической науке с последующим рассмотрением вопроса в высших органах власти страны. 2. Как исходную и основополагающую обсудить задачу соединения современного производительного труда с обучением и воспитанием (история вопроса, анализ опыта, формы организации труда)» [259].

Всплеску внимания общественности к проблемам воспитания, школы, молодежи способствовала деятельность литературной общественности. Исследование А.А. Фролова показывает, что литературоведение опередило [148; 192] педагогику в плане рассмотрения творчества А.С. Макаренко в контексте общей советской истории, в частности, литературы того времени (Гетманец М.Ф. «А.С.Макаренко и концепция нового человека в советской литературе 20-30-х гг.», Харьков, 1976). Его докторская диссертация, защищенная в 1980 г., стала первой докторской филологической макаренковедческой диссертацией. 100-летний юбилей А.С.Макаренко был отмечен конференцией, которую организовали Отделение литературы и языка АН СССР, Институт мировой литературы им. А.М. Горького АН СССР и Союз писателей. В основном рассматривались биографические и литературоведческие аспекты наследия [226; 64].

В литературе негативное отражение к А.С. Макаренко шло в общем контексте переосмысления советской истории, ее критики. У А.И. Солженицына А.С.Макаренко, наряду с А.М. Горьким, предстает как основатель «культы блатных» в советской литературе. Оптимистический подход к человеку он рассматривает в этой плоскости как проявление сталинской идеи о «социальной близости» рабочему классу, «исправимости» преступного элемента, в то время как священники, политические заключенные и пр. осуждаются по всей строгости действующего закона. «Архипелаг ГУЛАГ» был полностью опубликован в 1990 г. (впервые отдельные главы были опубликованы в журнале «Новый мир», 1989, № 7-11).

Высказывались и противоположные этому мнения. В. Амлинский ((1935-1989) - писатель, секретарь Союза писателей СССР) в 1988 г. на страницах «Литературной газеты» делает вывод о том, что А.С. Макаренко «как писатель дегероизировал, дероманизировал своих героев». Анализируя проблемы воспитания подростков, он показывает, что принципы А.С. Макаренко «победили, но реально не вошли в педагогическую практику». Причину этого он видит в том, что на первый план выведено обучение, воспитание теряется в потоке отчетной документации по обучению, поскольку воспитание «не выразишь словами, не уловишь, не отразишь на бумагах» [175; 5].

В 1988 г. старший научный сотрудник НИИ ОП АПН СССР С.Ф. Егоров дает информацию о том, что в издательстве «Просвещение» в серии «Люди науки» не состоялся выпуск книги об А.С. Макаренко, поскольку «редакция не могла найти среди писателей подходящих авторов, а писатели не спешили помочь школе» [364; 71]. Вышли книги о К.Д. Ушинском, Н.К.Крупской.

В издательстве «Молодая гвардия» в 1989 г. вышла повесть Ю.П. Азарова «Не подняться тебе, старик». В ней четко проявились сформировавшиеся в определенной части общества две нигилистические тенденции отношения к недавней педагогической истории. Во-первых, критика отношения к коллективу и труду в советской педагогике. Во-вторых, критика педагогической науки, академической педагогики, а именно представителей «Научного Ведомства» – «академических старцев» [464; 40].

Именно та небольшая часть повести, которая связана с А.С. Макаренко, была опубликована в «Комсомольской правде» (20 октября 1989 г.) в статье «Перечитаем Макаренко?». Редакция предлагает высказаться оппонентам Ю.П.Азарова, утверждает, что «в эпоху нового мышления рождается новая педагогика. И она ... не сможет обойтись без Макаренко! Отречься от него – значит отречься от всего, чем мучилась не только предшествующая эпоха авторитаризма, но и вся предшествующая культурно-историческая практика» [360]. Эта публикация стала широко известна и вызвала отклики в «Народном образовании» (статья

Н.Д.Ярмаченко «В плену у конъюнктуры» 1990 г., № 3), в «Советской педагогике» (Г.М. Кубраков, И. Яценко, 1991 г.).

Анализ этой повести (без положительного героя [255]) показывает, что в ней ярко отражено прежде всего кризисное развитие педагогики того времени. Критика нацелена не на наследие А.С. Макаренко, а на его стереотипизированную трактовку официальной педагогикой. Выходят на первый план те макаренковские идеи, которые не были восприняты и разработаны советской педагогикой в 1960-ые и 1970-ые гг.: личность, свобода, сознание и поведение, возможная педагогическая нейтральность труда, дифференциация в воспитании, дихотомичность его педагогики.

Это хорошо видно в высказываниях С.М. Соловейчика. Он акцентирует внимание на реализации идеи А.С. Макаренко о коллективе в массовой практике с начала 1950-х гг.: «никогда, ни разу, нигде не видел я официального коллектива, хоть отчасти напоминающего макаренковский» [470; 40].

В этом же направлении в журнале «Коммунист» в 1988 г. М. Махмутов (директор НИИ профтехподготовки АПН СССР) делает вывод: «наша школа, которую ... называли и трудовой, и политехнической, полвека не была таковой», «теория А.С. Макаренко может быть с успехом использована только в учреждении с производительным трудов – в школе гимназического типа ее невозможно реализовать» [323;108].

Противоречивость в отношении Ю.П. Азарова к макаренковскому наследию проявилась и в том, что в других работах этого же периода он высказывается о А.С. Макаренко положительно («Радость учить и учиться», статья «Надежды на культуру» 1989 г.).

Ранее, в 1976 г., журнал «Коммунист» начал статьей Ю.П. Азарова дискуссию «Гражданственность или человечность». Редакция поставила цель пресечь попытки «очернить наследие В.А. Сухомлинского, противопоставить его А.С.Макаренко». Содержание этой статьи вошло позднее в книгу Ю.П.Азарова «Искусство воспитывать» (1985 г.).

Суть дискуссии Ю.П. Азаров видит в непонимании соотношения коллективного и индивидуального, целей и средств в формировании личности. Неоправданность противопоставления А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского объясняет тем, что «учение Макаренко ограничивают лишь теорией коллектива, а Сухомлинскому инкриминируют гипертрофию «индивидуального» подхода» [170; 64, 70].

В этой дискуссии он видит противостояние общественности («Правда», «Советская Россия», «Комсомольская правда», «Литературная газета»), которая оценила творчество В.А. Сухомлинского - и отдельных педагогических изданий («Советская педагогика»). Полноценной дискуссии не получилось, поскольку не было предоставлено слово тем, кто обосновывал специфику идей и опыта этих педагогов. Дискуссия перешла на проблемы школы, «где все усилия направлены на интеллектуальное развитие детей» [228; 85].

В 1989 г. З.И. Равкин делает заключение, что «нет научных оснований для противопоставления и тем более поиска какого-то антагонизма в позициях» А.С.Макаренко и В.А. Сухомлинского, «логика педагогического воздействия А.С.Макаренко обусловлена линией «от коллектива – к личности», а логику воспитания личности, по В.А. Сухомлинскому, можно определить как движение от личности к коллективу» [378;154].

В 1989 г. «Народное образование» продолжает дискуссию по макаренковскому наследию в рамках темы «Макаренко–Сухомлинский» опубликованием письма В.А. Сухомлинского А. Бойму от 24 июня 1967 г. В нем формулируется намерение подготовить статью «в защиту живого Макаренко». В.А. Сухомлинский делает вывод: «Я теперь понял, что борьба против эпигонов Макаренко требует сейчас защиты прежде всего живого Макаренко, защиты духа Макаренко, а защита в том, чтобы отметить формализм, цитатничество...». Он выражает общую для того времени идею: «Быть подлинным макаренковцем... – это значит творчески подходить к его идеям, развивать их, иногда отказываться от устаревшего, но это ни в коем случае не означает низвергать...» [407; 70].

Он говорит о гипертрофии отдельных положений А.С. Макаренко в трудах его «комментаторов», о «механическом пересаживании опыта», о том, что «не вина Макаренко, что его втискивают в неприемлемые условия, в которых его педагогика не работает» [там же; 71, 73, 74]. В.А. Сухомлинский, с одной стороны, обвиняя последователей в цитатничестве, с другой стороны, сам страдает этим недостатком, не принимает полемическую заостренность отдельных высказываний А.С. Макаренко, рассматривает дихотомичность его педагогики как расхождение его опыта и теоретических положений. Он говорит «о непоследовательности А.С.Макаренко в теоретических выводах», их противоречии его же собственной практике [там же; 74-76].

В этом же номере журнала опубликованы статьи В.В. Кумарина (Вперед к Макаренко) и Я.С. Турбовского (Диалог через 20 лет). Последний приходит к выводу, что В.А. Сухомлинский «устанавливает «вину» А.С. Макаренко за современное для тех лет положение вещей», делает предположение, что «в пылу полемики со временем он отождествил его уродливые явления с теорией Макаренко» [419; 81, 84]. К «настоящим последователям» А.С. Макаренко он относит А.А. Захаренко, В.А. Караковского, Н.И. Дубина.

На страницах «Советской педагогики» в дискуссию вступает В.И. Малинин. Он акцентирует внимание на противоречиях в творчестве А.С. Макаренко, которые с 1960-х гг. «стали научным фактом» для литературоведов, педагоги же о них высказывались «крайне осторожно» [320; 91]. По его мнению, В.А. Сухомлинский о них смело заявил, но «не увидел их движения, развития, процесса поиска в самом Макаренко» [там же; 93]. В.И. Малинин доказывает, что это именно противоречия, а не «путаница и непоследовательность индивидуальной мыследеятельности». Противоречия он понимает как «движение противоположностей к единству». Он доказывает, что «есть противоречия в теоретических построениях, но есть и их осознание, опыт преодоления» [320; 91, 92].

Выход исследователей на понимание диалектичности педагогики А.С.Макаренко через противоречия (неотъемлемую часть диалектики) является очень важным на фоне широко распространенной трактовки макаренковских вы-

сказываний о диалектичности педагогики в том смысле, что «в теории воспитания рецептов нет, педагогика не предлагает готовых решений на все случаи жизни», она учит мыслить, дает ориентиры, подходы. Представлено в это время также мнение о диалектичности педагогики А.С. Макаренко как постоянно развивающейся науке, требующей «творческого применения его наследия». В борьбе с «метафизическим подходом», «механическим копированием» формировалась идея о необходимости развития его идей, что однако приводило к искажениям их истинного смысла.

В новом понимании диалектичности педагогики через противоречия ставится проблема, например, «соотношения элементов техники и мастерства», «педагогической науки и искусства воспитывать».

Дискуссия о судьбе наследия А.С. Макаренко отражается в публикациях «Учительской газеты». 12 марта 1988 г. она впервые публикует материал о В.С.Макаренко, брате А.С. Макаренко; 17 марта публикуется беседа с Г. Хиллигом. В 1991 г. в «Советской педагогике» публикуются воспоминания В.С. Макаренко «Мой брат Антон Макаренко». В предисловии к этой публикации Г. Хиллиг обвиняет советских макаренковедов в использовании этих материалов без указания на их марбургское издание, сообщает, что в редакцию «Учительской газеты» этот материал был передан в 1973 г. и не был опубликован. В № 12 «Советской педагогики» за 1991 г. В.В. Кумарин обоснованно ответил на эти обвинения в статье «Кто кого обокрал?». В конце 1991 г. «Советская педагогика» публикует переписку А.С. Макаренко с М. Горьким по марбургскому изданию под редакцией Г. Хиллига с участием С.С. Невской.

В 1989 г. В. Щепкин вскрывает на страницах «Учительской газеты» противоречия между «хозрасчетным детищем» А.С. Макаренко и административно-командной системой, «сталинщиной», которые обернулись низведением воспитательного учреждения до «рабочего заводского придатка». Делается вывод, что благоприятные для макаренковского наследия условия, созданные перестройкой, не были реализованы: «очаги макаренковской педагогики как были, так и остаются локальным, местным опытом, педагогическим «исключением» из антипедаго-

гической по сути воспитательной системы». Суть макаренковской педагогики он видит в том, что «для многих трудно соединимо»: школа, хозяйство, производство. Многообразие коллективных отношений его учреждений в школе воссоздаются искусственно и потому не работают [459; 2].

Постепенно спор об А.С. Макаренко и его наследии выводится за рамки собственно педагогических дискуссий, переходя в плоскость идеологическую – в самом широком смысле слова.

Дискуссия 1990 г. о наследии А.С. Макаренко в периодической педагогической и широкой печати обобщена и проанализирована А.А. Фроловым [148; 237-239, 244-245] на материале газет «Учительская газета», «Комсомольская правда», «Известия», «Независимая газета», журналов «Советская педагогика», «Педагогический вестник», «Вожатый», «Юность», «Народное образование», «Континент» и украинских изданий. Отмечено появление «резко негативного отношения» к А.С. Макаренко в связи с социально-политическими событиями 1991 г., а также тот факт, что дискуссия 1989-1991 гг. проходила относительно независимо от процесса освоения и разработки взглядов и творческой деятельности А.С. Макаренко.

М. Рощин в статье «Педагогика здравого смысла», предисловии к повести В. Ширяева «Камни с дороги надо убирать» («Молодая гвардия», 1990 г.), охарактеризовал конец 1980-х гг. периодом «общественного самосознания», изучения самих себя. Он искал истоки противоречия между всеобщим признанием А.С.Макаренко и игнорированием его идей на практике: «Почему такой разрыв между «иконой», висящей в красном углу каждой учительской, и сегодняшней школьной практикой?». Значение повести В. Ширяева он видел в том, что автор заставляет читателей задуматься, показывает то, каким А.С. Макаренко был в действительности, а не «на музейном портрете» [473; 3]. М. Рощин в статье под тем же названием в газете «Известия» (12.03.1988) характеризует это время как период разрушения стереотипов об А.С. Макаренко, делает вывод, что ранее его «не применяли в широком масштабе» [382; 3].

В. Ширяев дает портрет А.С.Макаренко в художественно-публицистической форме учитывая современные отечественные и зарубежные исследования. Его повесть «Камни с дороги надо убирать» о киевском периоде жизни А.С. Макаренко показывает трудность распространения новых идей. В.Ширяев, почти цитируя слова С.Т. Щацкого о трудностях распространения новых идей, говорит об идее детского самоуправления, которую «упростили и опошлили» при поверхностном применении, при игнорировании здравого смысла, основных гуманистических принципов: «... сколько человеческого опыта, сколько стоивших мук и крови мыслей и открытий часто переводится на язык невежества и пошлости!» [473; 75].

А. Алексин, писатель, секретарь правления Союза писателей РСФСР, член-корреспондент АПН СССР, обобщает суть дискуссии об А.С. Макаренко: те кто «продолжают именовать его педагогику «авторитарной», а его самого поборником муштры, ... судят об идеях Макаренко по ... откровениям тех его интерпретаторов, которые, выдавая себя за единомышленников..., в действительности являются его антиподами». Он отмечает «скептическое отношение к Макаренко тех, кто не читает и не знает Макаренко по принципу: не читал, но скажу!» и описывает педагогику Макаренко как «педагогику сотрудничества младших и старших». А. Алексин видит пороки современности в пороках воспитания, отмечает невостребованность наследия: «... школа... воспользоваться помощью его (А.С. Макаренко – Е.И.) не спешила и не спешит», «официально Макаренко, конечно же, называют знаменем нашей педагогики. Но знамя это стоит зачехленным где-то в дальнем углу» [174].

Идеи и открытия А.С. Макаренко в организации управления в коллективе развивались в 1960-1980-х гг. при создании первых подрядных бригад в Мурманской области, за Полярным кругом. Этот опыт и связь его с макаренковским наследием раскрыл В.П.Сериков в книге «Договор по совести» (Политиздат, 1984 г.; Роман-газета, 1987 г.). В.П. Сериков применял открытия А.С. Макаренко для взрослого производственного коллектива [254].

А.С. Макаренко помог ему осмыслить свой опыт, понять позитивное преобразующее, воспитательное значение «настоящего дела, общественного признания» для сплочения коллектива и для каждого: «на смену мелкособственническому индивидуализму шли коллективизм, дружба, ответственность за общее дело» [469; 13,14].

В 1986 г. в издательстве «Детская литература» опубликована книга С.Л. Соловейчика «Час ученичества», в которой отдельная глава посвящена А.С. Макаренко. Значение его для современности автор определяет так: «его имя не сходит со страниц газет и участвует в каждом сегодняшнем споре на педагогические темы»; «Сегодня трудно быть педагогом, не определив своего отношения к Макаренко». С.Л. Соловейчик опровергает устоявшееся мнение о непригодности макаренковского наследия для обычной школы в силу специфичности условий его деятельности, характеризует его педагогику как «педагогику борьбы и мужества». Новаторство, его главное открытие видит в отказе от опоры на прошлое воспитанников: «Макаренко нашёл сотни усовершенствований педагогической работы, сделал десятки изобретений и одно открытие» [471; 181-197].

В 1986 г. А.А. Лиханов добился создания лаборатории воспитательной работы в детском доме, которой он заведует на общественных началах. Состоит она из двух человек, и своего «угла» у нее нет. А возможность интенсивной работы есть благодаря интересу ЦК КПСС и Совета Министров СССР, М.С.Горбачева и Н.И.Рыжкова. В приказе о создании лаборатории его покорило «в порядке исключения» - со времен гражданской войны существуют детские дома, а число детей в них остается тем же. Говорит о «новом социальном явлении – сиротстве при живых родителях» [309; 61].

А.А. Лиханов делает вывод, что «АПН СССР больна такими болезнями, как нерешительность и нечувствительность к острым социально-педагогическим ситуациям в детском мире», АПН СССР «не умеет использовать то, что у нее есть. В рабочих столах научных сотрудников разных НИИ АПН СССР лежат ... полезные средства, так, к сожалению, и не пущенные в педагогический оборот... усилия Л.Ю. Гордина, В.В. Кумарина и др. вполне годились бы для сегодняшней жизни,

однако или были малоизвестны, или вообще оказались мертвым капиталом» [там же].

Лаборатория выступила с инициативой – поставить важный социальный эксперимент: построить в г. Кирове детский дом крупного промышленного предприятия. Он рассматривает это как социальный эксперимент, который ставит академия педагогических наук. Но об этом эксперименте знают только ЦК КПСС, Совет министров СССР, Министерство просвещения СССР, руководство АПН СССР, «но не знает народ, учительство. К реальному делу не прилажен пропагандистский мотор».

По его мнению, «вопросы воспитания ушли на периферию общественной ответственности», нет ответственности родителей за воспитание своих детей, даже партийной. Проблемы домов ребенка, детдомов, спецшкол для малолетних преступников, интернатов для маленьких инвалидов АПН «вообще зарыла в песок безгласности», предпочитало «политику ведомственно-охранительную» [309; 63].

В период перестройки в условиях общего роста общественной активности имела успех деятельность педагогической общественности по институционализации освоения и разработки наследия А.С. Макаренко.

В 1983 г. (по данным официального сайта Музея) на общественных началах воспитанниками А.С. Макаренко и московскими педагогами на основе личных коллекций и коллекции Московского педагогического общества образован Музей А.С. Макаренко. Первый директор Р.М. Бескина. История музея началась в 1970-х гг. (Р.В. Соколов), в 1980 г. «сложилась небольшая инициативная группа, решившая создать музей» [327; 114]. Причем ставилась задача заручиться поддержкой официальной организации, поскольку существование общественных музеев не было долгим. Ф. Мер приходит к выводу, что они «гибли» вместе со своими экспозициями «с уходом энтузиастов». По данным П. Лысенко, на 1993 г. в стране было создано 360 музеев и комнат А.С. Макаренко при поддержке Педагогическо-мемориального музея в Кременчуге [313; 109]. Задачи музея: собрать как можно больше документальных материалов, пока живы воспитанники и некото-

рые работники колонии и коммуны, пропагандировать наследие А.С. Макаренко как «уникальную, беспроектную воспитательную методику» [327; 114].

В 1987–1988 г. Музей, по сведениям Ф. Мер, он стал «ведомственным при Педобществе», появилось два штатных работника и материальная поддержка. В 1992 г. музей в Москве был подчинен Центру внешкольной работы им. А.С. Макаренко, который был организован при Западном административном округе Московским департаментом образования. Традиционная форма работы Музея - проведение «макаренковских сред» (вторая среда каждого месяца с октября по май). На этих «камерных, абсолютно добровольных» собраниях представлены все, от школьников до ученых. В конце 1980-х гг. Музей принимал 300-400 посетителей в год [148; 218].

В 1986 г. В.М. Опалихиным была создана Лаборатория А.С. Макаренко, просуществовала 5 лет, до 1991 г. в Институте усовершенствования учителей Челябинска. Помощь была со стороны Педагогического общества, которое включило работу лаборатории в свои планы. ИУУ предоставил возможности своего издательства (включил работу в свои планы), обком КПСС дал им мощную моральную и организационную поддержку. Были изданы пособие В.В. Кумарина «А.С.Макаренко и реформа школы» (1987 г.), В.Е.Гмурмана «Изучение теории и практики А.С. Макаренко сегодня» и А.А.Фролова «Основы педагогической системы А.С. Макаренко» (1990 г.).

При Лаборатории было несколько секций (директоров школ, ПТУ и техникумов) из разных районов Челябинска и области, проводились регулярные заседания по обмену опытом, научно-практические семинары, циклы лекций для руководителей учебно-воспитательных учреждений, собиралась и обобщалась информация о лучшем опыте в области, издавались и распространялись методическая литература. Самым крупным делом, по мнению ее руководителя В.М. Опалихина, была региональная (Урал) научно-практическая конференция по случаю 100-летия А.С. Макаренко, участие в которой приняли специалисты из разных городов России и Украины. Всего участников вместе с гостями из города и области было более тысячи.

В 1987 г. Лаборатория разработала концепцию развитию образования области, принятую обкомом КПСС. Поддержка пуководства способствовала тому, что во всех учреждениях области развернулась работа по изучению и внедрению «системы Макаренко».

В 1986 г. Педагогическое общество Украины на базе Полтавского государственного педагогического института создало специальную лабораторию по изучению и внедрению в практику наследия А.С. Макаренко.

В октябре 1989 г. в Полтаве состоялась учредительная конференция макаренковедов страны, создана Советская ассоциация А. Макаренко. Ее задачи: содействовать разработке различных аспектов макаренковедения (педагогического, психологического, философского, этического, эстетического, социологического, нравственного, экономического), пропагандировать макаренковское наследия и труды о великом педагоге, опыт практической реализации его идей в современных условиях, проводить макаренковские чтения, содействовать подготовке полного академического издания сочинений А.С.Макаренко, его научной биографии, проведению сравнительных исследований в области макаренковедения как в СССР, так и за рубежом. Ее основная цель - защищать наследие классика социалистической педагогики от различных фальсификаций, вульгаризации, необоснованных нападок [463].

19-24 ноября 1990 г. в г. Полтаве состоялось заседание комитета по подготовке учредительного съезда Международной ассоциации макаренковедов. Здесь же собрание правления Советской ассоциации Антона Макаренко приняло обращение, которое было опубликовано «Советской педагогике» в 1991 г. (№3) с призывом к сотрудничеству. В обращении было охарактеризовано отношение ассоциации к социально-педагогической обстановке в стране: «чрезвычайная запущенность сферы воспитания» как причина социально-экономических деформаций; в общественном сознании - «девальвация всего, что издревле принято обозначать словом воспитание»; отождествление воспитания с насилием над личностью; катастрофическая недооценка проблемы семьи; отказ СМИ от своей воспитательной

функции. Главной задачей педагогики названо приведение воспитания в соответствие и с законами развития общества и с законами природы человека [167; 147].

Международная макаренковская ассоциация возникла в сентябре 1991 г. в Полтаве по инициативе исследователей творчества А.С. Макаренко, его воспитанников, педагогов из СССР, ГДР, Китая, Польши, США, ФРГ, Франции, Чехословакии и других стран. Председатель – Н.Д. Ярмаченко; его заместитель – М.Быблюк, В.Е. Лобурец, А.А. Фролов, Г. Хиллиг; ответственный секретарь – Л.В.Крамущенко [148; 244].

Журнал «Народное образование» (в то время ежемесячный журнал Госкомитета СССР по народному образованию и Министерства народного образования РСФСР) в 1989 г. стал членом Советской ассоциации А. Макаренко. В 1990 г. статус журнала «Всесоюзный ежемесячный научно-популярный журнал», в числе учредителей - Всесоюзная Федерация профсоюзов работников народного образования и науки, Педагогическое общество РСФСР, трудовой коллектив редакции журнала. До конца рассматриваемого периода он остается общественным.

В 1991 г. в этом журнале появляется новая рубрика «Школа и рынок». В одной из первых публикаций этой рубрики заведующий лабораторией управления, экономики и развития образования АПН СССР В. Ерошин вспоминает слова А.С.Макаренко о хозрасчете: «...хозрасчет гораздо лучше бюджета, богаче бюджета», доказывая, что те школы, у которых есть возможность перейти на полный хозрасчет, смогут это сделать [245; 7]. В 1990-1991 гг. в журнале прошли публикации ранее неопубликованных материалов А.С. Макаренко (подготовлены П.Лысенко, И. Невским, С. Невской). В марте 1990 г. стал выходить «Педагогический вестник» – еженедельник Советской ассоциации педагогов-исследователей и Педагогического общества РСФСР, который после 1992 г. публиковал макаренковедческие материалы.

Таким образом, в период общественной активности второй половины 1980-х гг. разработка наследия А.С.Макаренко проводилась по направлениям, которые продолжали и развивали тематику, сложившуюся в сфере интересов педагогической общественности ранее. Это организационное и проблемно-тематическое

направления, к которым относятся следующие проблемы: воспитание на основе производственно-хозяйственной деятельности, институционализация разработки наследия А.С. Макаренко, коммунарская методика. Литературная общественность сохранила в рассматриваемый период интерес к идеям и опыту А.С.Макаренко, к проблемам в сфере воспитания молодежи.

ВЫВОДЫ

1. Рассматриваемый период (1975-1991 гг.) характеризуется постепенной сменой крайностей в понимании дихотомии индивидуального и коллективного в воспитательной системе в педагогических исследованиях указанного периода. В общественно-педагогическом сознании с именем А.С. Макаренко наиболее прочно связывались основные положения советского воспитания в коллективе. Процесс переосмысления истории, начинающиеся кардинальные общественные преобразования в стране усилили противопоставление общего и индивидуального, затмили их понимание как частей единого целого. Этот сложный и противоречивый процесс представлялся как борьба «авторитарного» (А.С. Макаренко) и «гуманистического», «демократического» (В.А. Сухомлинский) начал в педагогике. Некоторые из тех, кто ранее провозглашали себя продолжателями «дела Макаренко», становятся его яростными гонителями (Ю.П. Азаров). Это ярко проявилось в среде литературной и научно-педагогической общественности (А.И. Солженицын). Дискуссии об А.С. Макаренко в рассматриваемый период носили преимущественно общественно-политический, а не собственно педагогический характер. Анализ показывает, что его критика, имевшая начало в скрытой форме в 1960-х гг. в дискуссии о В.А. Сухомлинском, фактически шла не по макаренковскому наследию, а касалась тех упрощенных, вульгаризированных представлений о нем, которые подавались от его имени.

Официальная педагогика решала проблемы интеграции макаренковского наследия с нарождающимся переосмыслением проблемы личности и коллектива в воспитании (Л.Ю. Гордин, Б.Т. Лихачев, А.А. Фролов). Важную положительную

роль в освоении и разработке трудов и опыта А.С. Макаренко сыграло расширение сфер исследования его наследия, усиление внимания к ранее игнорировавшемуся практическому опыту его последователей. Официальная педагогика стала ведущим фактором, влияющим на разработку макаренковского наследия с середины 1970-х гг. Она становится веским аргументом в защиту социально-личностной коллективистской направленности воспитания. Авторитет А.С. Макаренко используется отдельными педагогами (И.Ф. Харламов) в обосновании «лично-деятельностного» подхода в педагогической теории и практике. Использование его наследия в борьбе с нарождающейся «лично-ориентированной» педагогикой, в идеологической борьбе в педагогике - отрицательно сказалось на отношении к этому наследию, на его восприятии в массовом педагогическом сознании после 1991 г.

2. 1988 год стал важным пунктом активизации отечественной и зарубежной макаренковедческой работы. В связи со 100-летием со дня рождения А.С. Макаренко подводились итоги сделанного и определялись перспективы (В.М. Коротов, А.А. Фролов, Г. Хиллиг, А. Левин). Появилась потребность в критическом анализе проведенных исследований, возник интерес (Г. Хиллиг, А.А. Фролов) к киевскому и московскому периодам макаренковского творчества, осознана (В.И. Малинин) необходимость целостного восприятия его как педагога, писателя, художника слова, публициста и общественного деятеля. Особое внимание к биографическим исследованиям стало отвлекать от изучения существа макаренковского вклада в педагогику и воспитание.

3. Значимым достижением рассматриваемого периода стало издание нового, более полного собрания Сочинений А.С. Макаренко в 8 томах (1983-1986 гг.), с введением в научный оборот многих новых авторских материалов и с учетом результатов отечественных и зарубежных макаренковедческих исследований середины 1970-х–начала 1980-х гг.

Количественная характеристика процесса освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко с 1939 г. показывает, что в 1975–1988 гг. отмечается наибольшее число (Приложение 8, рис. 1) проблемно-тематических иссле-

дований этого наследия. На диаграмме показана динамика изменения численности работ посвященных А.С. Макаренко с распределением по трем видам исследований наследия А.С.Макаренко. Некоторое падение числа исследований во второй половине 1980-хх гг. объясняется тем, что фактический рост публикаций шел в малотиражных, региональных, вузовских издания, оставшихся за рамками статистического анализа. Реальное число многотиражных изданий (более 1000 экземпляров) сократилось в контексте социально-экономических условий этого периода.

В диссертации охарактеризована плодотворная роль методологических педагогических исследований в разработке макаренковского наследия. Они в комплексе с расширением источниковой базы и новыми зарубежными и отечественными исследованиями способствовали интерпретации наследия на более высоком уровне – общетеоретическом и методологическом (Г.И.Легенький, Ф.А. Фрадкин, А.А. Фролов). Результаты этой работы не нашли отражения в содержании педагогического образования, не привели к преодолению действующих в массовом педагогическом сознании упрощенных стереотипов понимания идей и опыта этого классика педагогики.

4. Отмечен некоторый перелом в восприятии макаренковских идей педагогической организации труда в системе воспитания. Их интеграция в проблематику, связанную с реформированием школы, начавшимся в 1984 г., произошла благодаря признанию жизнестойкости и результативности практического опыта отдельных последователей А.С. Макаренко (А.А. Католиков, Г.М. Кубраков). Их основанная на хозяйственно-трудовой базе направленность воспитания отразилась в педагогических и непедагогических изданиях (В.П. Сериков, И.С. Синицын, Г.М. Кубраков, М.П. Павлова, В.Ф. Карманов). Но сама идея производственно-хозяйственной организации воспитательного коллектива оставалась не оцененной, не подняла на новый уровень проблему коллектива и личности.

Выявленное расхождение академической и официальной педагогики проявилось в понимании педагогической ценности «школьных заводов» и учебно-производственных комбинатов.

5. К факторам, которые не позволяли видеть в А.С. Макаренко социального педагога-реформатора, классика педагогики, относятся: борьба с зарубежными теориями образования и воспитания, попытками показать политическую нейтральность или оппозиционность советскому строю наследия А.С. Макаренко, игнорирование признания в разных странах мирового значения его наследия. Не признавалось макаренковедение как таковое, несмотря на факт его интернационализации. Это проявилось в нереализованности попыток (Е.Н. Долгин, Л.Ю. Гордин) его институализации в системе АПН СССР в 1980-х гг.

Анализ многочисленных фактов показывает противоречивые последствия углубления тенденции рассматривать наследие А.С. Макаренко в его самоценности, а не с точки зрения применимости отдельных его идей к существующей педагогической теории и практике (при сохранении и такой направленности исследований). С одной стороны, это способствовало повышению уровня разработки этого наследия, а с другой, вело к отдалению исследователей общепедагогической проблематики от макаренковской проблематики. Обозначились признаки обособления, изолированности, замыкания макаренковедения на собственной проблематике. Наследие А.С. Макаренко перестает быть фактором непосредственного влияния на развитие педагогики. Это влияние приобретает опосредованный или скрытый (без ссылок на него) характер. Вместе с тем, макаренковедение, поднявшись на методологический и общетеоретический уровни его разработки, значительно повысило свой потенциал в решении фундаментальных проблем педагогики.

6. В рассматриваемый период выявлена проблема вариативности интерпретации макаренковского наследия и задача консолидации сил для сопоставления неоднозначных трактовок, выработки общего адекватного понимания, которые принесло зарубежное макаренковедение (Г. Хиллиг, А.Левин, В. Зюнкель). Оно стало стимулом для развития в отечественных исследованиях новых подходов вместо «единственно верного». Началось формирование восприятия А.С. Макаренко не просто как «выдающегося советского педагога», но как классика мировой педагогики, социального педагога-реформатора.

ГЛАВА 5. ДЕКОМПОЗИЦИЯ РАЗРАБОТКИ НАСЛЕДИЯ А.С. МАКАРЕНКО (1992-2013 ГГ.)

Декомпозиция как характеристика современного периода освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко рассматривается в русле философского понимания феномена системы. К началу 1990-х гг. сложилось системное понимание наследия А.С. Макаренко, как «системы А.С. Макаренко», как «педагогики А.С. Макаренко». Это делает возможным рассмотрение аспектных, проблемно-тематических исследований как разбиение, т.е. декомпозицию системы на подсистемы, с целью ее более глубокого познания. На более ранних этапах освоения и разработки наследия А.С. Макаренко аспектные исследования служили цели поиска и определения системообразующих основ этого наследия, т.е. были противоположно направлены, а именно, на концептуализацию педагогики А.С. Макаренко.

5.1. Роль и место наследия А.С. Макаренко в современной педагогике

5.1.1. Продолжение дискуссии о месте А.С. Макаренко в педагогике в начале 1990-х гг. На смену полному отказу от воспитания «как насилия над личностью» с начала 1990-х гг. пришел период *восстановления с конца 1990-х гг. внимания государства и официальной педагогики к воспитанию, актуализации социальной функции школы.*

Этот период начался попыткой «демакаренкизации» официальной педагогики в начале 1990-х гг. Она возникла в общем русле исключения воспитания из системы педагогического мышления и действия. Произошло отступление от основ отечественной педагогической традиции, утверждающей приоритет воспитания в становлении человека как личности. Эта традиция коренится в народно-педагогическом опыте, она питает ведущее направление всей мировой истории педагогической мысли и практики, воплощается в знаменитом тезисе Ж. Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци «Жизнь образует».

Сторонники А.С. Макаренко включаются в обсуждение концепций воспитания в новой России, выступают за его возрождение в школе, в широком историческом контексте ставят проблемы воспитания в школе, целеполагания и контроля результативности. На макаренковских идеях обосновываются единство и противоречие сознания и поведения, невозможность воспитания без «воспитания привычки поведения, без системы упражнений в поведении», отличие логики системы воспитания от логики обучения [211; 71-72].

В 2001 г. в журнале Народное образование (№ 4) появляется новая рубрика «Стратегия воспитания». В ней публикуется глава из «Педагогической поэмы» А.С. Макаренко «У подошвы «Олимпа» с комментарием В. Кумарина. Он показывает, что гарантом успехов было разграничение «собственно воспитания» и обучения. Автор вступает в полемику с Академиком РАО И.А. Зимней, показывает отсутствие учета этой специфики и в работе образовательных учреждений, и в сфере педагогического образования. Он критикует проект введения подсистемы воспитания в образовательные стандарты, программы и уставы школ с позиций опыта советской школы, когда все воспитательные задачи должны были решаться на уроке. В.В. Кумарин призывает перечитать А.С. Макаренко и найти возможности того, «как реализовать технологию собственно воспитания ...» [295; 61].

Редакция «Народного образования» в начале 2000-х гг. выступает против оформившейся тенденции на возрождение акцента на «досуговую деятельность», «воспитывающее обучение» и «классные мероприятия». Предлагается этому не оправдавшему себя в истории пониманию воспитания альтернатива – трудовое воспитание, труд как инструмент воспитания, но не всякий, а в макаренковском понимании, производственный.

В.А. Караковский, характеризуя современные процессы модернизации образования, приходит к выводу, что «опять нарушается баланс основных функций школы – обучения, воспитания и развития» [267; 205], показывает исторические корни отставания воспитания от обучения, замечает, что и при многообразии типов школ школа воспитания «слабо звучит». Воспитание представлено как сила,

объединяющая всех учителей учреждения (обучение разъединяет – у каждого свой предмет).

К недостаткам учебных заведений, снижающим эффективность воспитательной деятельности, работники НИИ теории и истории педагогики относят «разрыв обучения и воспитания», подход к ним как к двум параллельным процессам, взгляд на воспитание как на «сопутствующую учению второстепенную деятельность» [196; 13].

Для коренных социально-политических изменений в стране второй половины 1990-х гг., когда развивались идеи «свободного воспитания» на основе общечеловеческих ценностей, вне влияния со стороны государства, характерны дискуссии о воспитании, связанные с определением роли и места А.С. Макаренко в советской и современной отечественной истории.

В 1994 г. к 105-летию со дня рождения А.С. Макаренко редакция журнала «Педагогика» (с 1992 г.) дает характеристику современному состоянию и перспективам макаренковедения. Отмечено увеличение объема архивных публикаций, расширение объекта, обогащение методики исследования, развитие связей с зарубежным макаренковедением, преодоление одностороннего «школьного» взгляда на значение А.С. Макаренко..., осознание «факта, что этический и эстетический регламент, которым он руководствовался, принадлежит прошлому» [398].

В основе понимания А.С. Макаренко целей и задач воспитания, по определению В.И. Малинина, - «представления рабочего класса об аскетическом идеале личности». Личность для него – это «социальное бытие индивида – члена рабочего коллектива, понимающего свой революционный долг по отношению к рабочему классу и рабочему государству» [318; 92], соответственно, к признакам воспитанности отнесены дисциплинированность, работоспособность, честность, политическая сознательность. В комментариях редакции «Педагогика» к макаренковедческому материалу утверждается, что в определении А.С. Макаренко коллектива в 1930-х гг. (по сравнению с 1920-ми гг.) он прочно «увязывался с коммуни-

стическими установками и этическими нормами рабочего класса как системообразующим ядром» [286; 61].

При этом В.И. Малинин все же признает, что в текстах А.С. Макаренко есть и «другое представление о человеке, который чувствует свою связь со Вселенной». Это противоречие, по мнению автора, характерно не только для личности педагога, но и для его эпохи [318; 92].

С.Г. Новиков доказывает, что «педагогика А.С. Макаренко увидела в «культурном рабочем» ту личность, которая является носителем объективных тенденций социального развития». Нравственные качества рабочих рассматриваются как «социально-этический образец» «человека – строителя «рая на Земле»», соответствующие «гуманистическому вектору развития человечества» [341; 134-135].

М.В. Богуславский определяет ценностную ориентацию «социально-реформаторского» философско-педагогического направления первой трети XX в., к которому отнесен и А.С. Макаренко: «подготовка человека-преобразователя окружающей среды в соответствии с программой построения социализма» [195; 73]. В учебном пособии по истории педагогики под редакцией А.И. Пискунова (2001 г.) при рассмотрении идей и опыта А.С. Макаренко целью педагогики 1920-1980-х гг. названо формирование «человека-конформиста» [43].

В журнале «Педагогика» отмечается стремление объективно оценить смысл ключевых понятий, осознать исторический смысл событий после 1917 г., что позволит «непредвзято, вне политических симпатий и антипатий рассмотреть новаторские поиски» А.С. Макаренко. Например, В.И. Малинин с опорой на специфику опыта А.С. Макаренко обосновывает «требование» как центральное понятие советской педагогики при внедрении его опыта в общеобразовательную школу советской педагогикой, как системообразующий фактор, как замену «режимности», «без которой система, созданная для колонии и коммуны, рассыпалась» [318; 90]. Научную объективность исследователя макаренковедения В.И. Малинин связывает с признанием того, что этический и эстетический регламент эпохи ушел в прошлое. Признание этого свидетельствует, что «в отечественном макаренковедении происходят необратимые перемены» [там же; .92].

Констатируется общекультурная и историческая значимость макаренковедческих исследований. В 1993 г. М.П. Стурова[406], например, показывает это, определив связь взглядов А. Макаренко и В.Франкла на ценностные ориентации личности.

В «Педагогике» после 1992 г. ведется публикация макаренковедческих материалов, которую можно считать продолжением объявленной в 1988 г. (№ 5) международной дискуссии, «касающейся оценки, современного прочтения и перспектив изучения педагогического наследия А.С. Макаренко». В 1996 г. делается вывод о впечатлении, что «международное макаренковедение, исчерпав свой идеологически ориентированный конфронтационный импульс, перешло в русло неспешного обстоятельного академизма» [286; 61], но время от времени вновь возобновляется дискуссия.

Ставился вопрос: его наследие – «проклятое прошлое или светлое будущее нашей педагогики?» [311; 66]. Газета «Труд» 12 октября 1992 г. опубликовала статью Ю.П. Азарова «Великий педагог ГУЛАГа (Макаренко и сталинизм)», которая вызвала дискуссию.

А.А. Фролов [148; 298-301, 303, 307-308, 310, 313] дает материал данной полемики 1992–1996 гг. по «Педагогическому вестнику», «Независимой газете», журналу «Свободная мысль» и региональной печати и делает вывод, что в этот период «отрицание гуманизма» в основе наследия А.С. Макаренко «достигло крайних пределов идеологической предвзятости и грубой политизации» [там же; 298].

28 января 1993 г. в газете «Труд» были опубликованы ответы на публикацию Ю.П. Азарова. Это были В.В. Кумарин («Дегтем – по таланту») и А. Горелов («Идея вместо идеала»). Последний утверждает, что созданная А.С. Макаренко система воспитания «без свободы» стала «страшным психологическим воздействием на мозг его воспитанников», прекрасные цитаты в его наследии расходятся с «общей направленностью его педагогической деятельности». Объективную суть коллективистского подхода А.С. Макаренко он видит в том, чтобы «создать с помощью «образа врага» стаю, которая будет действовать как один, по приказу

вожака». Делается вывод: «если отказаться от сталинизма, надо отказаться и от его детища – макаренковской «педагогике трепанации»».

В.В. Кумарин доказывает расхождение наследия А.С. Макаренко и его интерпретации Ю.П. Азаровым, «антисталинская, нацеленная на воспитание человека раскованного, гуманного и счастливого», педагогика А.С. Макаренко не имеет ничего общего с гулаговской «моралью».

В 1993 г. в продолжение полемики о сопоставлении Макаренко и Сталина опубликован материал В.И. Малинина. Он приходит к выводу, что и в новых исторических условиях «существует «феномен Макаренко» как составляющая общественно-педагогического сознания, остается актуальной проблема современного истолкования его идей и опыта» [319; 66].

В 1996 г. журнал «Педагогика» вновь возвращается к данной теме опубликованием статьи Г. Хиллига «Макаренко и сталинизм: размышления и комментарии к дискуссионной теме» [440], в которой дается попытка на архивных, дневниковых и эпистолярных материалах киевского и московского периодов, воспоминаниях близких и воспитанников А.С. Макаренко определить его личное отношение к И.В. Сталину, Л.Д. Троцкому, репрессиям.

В 1994 г. Г. Хиллиг ставит под сомнение единство взглядов А.С. Макаренко и Н.К. Крупской, одно из основных направлений разработки макаренковского наследия (вопрос о генезисе взглядов А.С. Макаренко), принятое официальной педагогикой в 1975 г. Он делает заключение о «фундаментальных разногласиях в отношении целого ряда теоретических и практических вопросов» при наличии сходных положений [437;84], полемизируя с результатами исследований в советском макаренковедении предыдущего периода.

В 2005 г. А. Ермолин высказывает мысль, что А.С. Макаренко «был честным российским учителем, заболевшим тяжелой формой коммунистической невменяемости», он стал жертвой «гипноза» общественного бессознательного «великого порыва масс», почувствовал силу коллективного влияния и пал его жертвой [244; 161-162]. Автор рисует А.С. Макаренко как жертву того времени, его взгляды – не вина его, а беда: «великий одиночка, родившийся не в ту эпоху»

[там же; 153]. А. Ермолин показывает, что педагогическая система А.С. Макаренко - на 90% это его личность: его «истинная вера» делает «ложное учение» истинным [там же; 162, 163].

С.Г. Новиков в 2011 г. доказывает, что рассмотрение макаренковских работ в широком социокультурном контексте заставляет сомневаться «в большевистских корнях макаренковского коллективизма». Он указывает на связь его педагогики с «аутентичным марксизмом», а не с его интерпретацией Л.Д.Троцким, Н.И.Бухариным и И.В. Сталиным. Подлинный марксизм рассматривается автором как «антропоцентристское учение, возносившее на вершину пирамиды ценностей интересы не социальной целостности, но индивида» [341; 131-132].

Продолжается обсуждение концепции А.С. Макаренко о воспитании «в коллективе и через коллектив», «традиционно связанной с идеологическими пристрастиями» [286; 61]. В 2000 г. «Педагогика» публикует статью М.Ю. Красовицкого «Великий мастер парной педагогики», в которой автор вступает в полемику с теми, кто абсолютизирует его высказывания против парной педагогики, показывает его мастером «индивидуализированной педагогики, основанной на личностных особенностях воспитанника» [285; 75]. Ранее в 1996 г. этот же автор утверждает актуальность разработки проблемы коллектива в воспитании, исследования путей его положительного влияния на личность. М.Ю. Красовицкий представляет послевоенную историю педагогики с точки зрения формирования и совершенствования «двух направлений в организации педагогического процесса» – гуманистическое (Г.Е. Жураковский, В.А. Сухомлинский, Л.И. Новикова, А.Т. Куракин, Х.Ю. Лийметс, А.В. Мудрик, М.Г. Казакина) и авторитарное (В.М. Коротов, Н.П. Нежинский, В.В. Кумарин, Б.Т. Лихачев). Каждое из них представлено как субъективная интерпретация идей и опыта А.С. Макаренко. (С.М. Соловейчик выделял в конце 1980-х гг. линию гуманизма (Сухомлинский – Амонашвили) и линию коллективизма (Иванов – Макаренко)).

Выражением и ключевым моментом противостояния этих направлений является тема «Макаренко – Сухомлинский», активно обсуждаемая на рубеже 1980-1990-х гг. В 1995 г. Я. Береговой обращается к этой теме в статье «Макаренко или

Сухомлинский?»), примиряет этих педагогов, обосновывая свою позицию спецификой контингента воспитанников и исторических условий каждого из них. В центре его внимания организационно-методический уровень педагогики А.С. Макаренко, «приемы, методы, технологии» [184; 119].

Ранее, в 1993 г., М.В. Богуславский более концептуально подходит к этой проблеме, рассматривая не просто проблему «Макаренко–Сухомлинский», а вскрывая подходы к ее решению, исследуя взаимоотношения В.А. Сухомлинского и официальной педагогики [191;110] в конкретных социально-политических условиях, характеризующихся «пражским синдромом»: возрастающей нетерпимостью к социализму с «человеческим лицом», к «абстрактному гуманизму», идеям свободного воспитания. М.В. Богуславский показывает насколько революционно во второй половине 1960-х гг. звучали идеи В.А. Сухомлинского, когда он «навсегда разошелся с направленностью официальной педагогики» [там же; 112, 110].

Л.И. Гриценко, сопоставляя подходы к воспитанию А.С. Макаренко и В.А.Сухомлинского, делает вывод, что последний «был действительно последователем А.С.Макаренко и развивал его идеи», «Макаренко как бы обозначал, выявлял те или иные положения воспитания, а Сухомлинский вскрывал их психологический механизм». Суть несогласия В.А. Сухомлинского с А.С. Макаренко она видит в отождествлении им уродливых явлений педагогической практики с теорией А.С.Макаренко, показывает, он критиковал не А.С. Макаренко, а вульгаризацию его идей в массовой практике.

Кроме этого, Л.И. Гриценко объясняет критику А.С. Макаренко В.А. Сухомлинским наличием противоречий, которые являются «самой уникальной спецификой макаренковской педагогики». Она доказывает единство их позиций в понимании коллектива, роли наказаний, воспитания гражданственности.

В 2008 г. А.А. Фролов обобщает хронологически факты дискуссии о В.А.Сухомлинском за 1967–начало 1990-х гг., показывает основных ее участников и делает выводы по ее сущности. Он видит заслугу В.А. Сухомлинского в осознании противоречия между догматической трактовкой макаренковского

наследия, его канонизацией и новыми общественно-политическими условиями и потребностями и в творческом стремлении его преодолеть. А.А. Фролов показывает, что это «полемика не столько в защиту В.А. Сухомлинского, сколько против А.С.Макаренко». Он делает вывод, что идеи В.А. Сухомлинского были «предвестником современной личностно-ориентированной педагогической теории и практики» на основе того, что его идеи потеряли актуальность с внедрением либерально-демократических ценностей в педагогику и школу [72, Ч.3; 23-26].

В официальной педагогике прослеживается тенденция, сложившаяся в макаренковедении с послевоенного времени, считать вершиной творчества А.С. Макаренко поздний период, – 1930-е годы. Хотя и высказываются отдельные мнения о неоднозначности его политизированных публицистических высказываний 1937-1939 гг. М.В. Богуславский («два пласта в оценке деятельности и взглядов А.С.Макаренко» [194;234]) и А.А. Фролов делают вывод, что для характеристики социально-личностной педагогики А.С. Макаренко нужно опираться на его наследие периода колонии им. М. Горького – 1920-е гг. Вторая половина 1930-х гг. – это приспособление А.С. Макаренко к сложным условиям социально-политической обстановки и к официальной «дидактической» педагогике, «школе учебы». Неслучайно одним из последних его планов, проектов была работа в качестве директора одной из школ в Москве. А.А. Фролов посвящает московскому периоду творчества А.С. Макаренко специальное издание (Нижний Новгород, 1997 г.), включающее материал о деятельности А.С. Макаренко как педагога, писателя, публициста, его ранее неопубликованные и малоизвестные работы [150].

5.1.2. Направления проблемно-тематических исследований педагогического наследия А.С. Макаренко в современный период. В 1992–1993 гг. прошли макаренковедческие конференции: Всероссийская конференция, организованная Нижегородским государственным педагогическим университетом и Педагогическим обществом РСФСР, «А.С. Макаренко и современные преобразования в педагогической теории и практике» (Нижний Новгород, март 1992 г.) и международная конференции в Москве – «Наследие А.С. Макаренко и современность» (1993 г.). Главные темы конференции в Нижнем Новгороде (1992 г.): «Наследие А.С. Мака-

ренко в контексте изменяющихся представлений о мире и человеке»; «Развитие макаренковедения и современные преобразования в теории и истории педагогики»; «Идеи А.С. Макаренко в практике современной школы, вуза и других учреждений».

В.И. Малинин, анализируя материалы этих конференций, делает заключение, что в макаренковедении существуют две «особые проблемы»: содержание дискуссии и архивная, текстологическая работа. К центральным проблемам дискуссии начала 1990-х гг., как ее новообразование (фактически, это новообразование 1980-х гг.), он относит историко-методологическое направление («прорыв к «методологическому сознанию»») и понятийно-терминологическое направление (попытка на основе строгого научного подхода пересмотреть доминировавшие долгое время установки на рассмотрение наследия).

В 1993 г. в Москве прошел «круглый стол» по теме «Творческая реализация гуманистических идей и опыта А.С. Макаренко в профессиональной подготовке молодежи»; организован Научно-методическим центром профобразования и Российским педагогическим обществом. Участники – специалисты из Москвы, Санкт-Петербурга, Рязани, Иванова, Екатеринбурга, Перми, Нижнего Тагила, Челябинска, Грозного, Черкесска, Благовещенска.

Биографическо-текстологические исследования, проводимые в двух направлениях: создание научной биографии А.С. Макаренко и создание полного академического издания его трудов, - тоже сохраняют элементы дискуссии в аспекте исторического противостояния западногерманского и советского макаренковедения. В частности, в 1992 г. в журнале «Педагогика» (№ 7-8) в рубрике «Полемика» обсуждается ранее поднятый на макаренковедческих конференциях вопрос о судьбе «дипломной работы» А.С. Макаренко, его работы по педагогике, за которую он получил золотую медаль. Г.И. Созинова опровергает доводы Г. Хиллига, обосновывающие его идею о том, что А.С. Макаренко не писал выпускную работу по педагогике.

В продолжение международной дискуссии журнал «Педагогика» активно публикует материалы Г. Хиллига. В 2007 г. Г. Хиллиг показывает историю его

взаимоотношений с журналом «Педагогика» («Советская педагогика»), показывает роль В.Кумарина и В. Борисенкова в его первых публикациях в 1988 г., их участие в международном симпозиуме в ФРГ в 1989 г. [441; 55].

В период 2001–2007 гг. было опубликовано шесть его материалов (за этот же период: Л.И. Гриценко – 3, А.А. Фролов – 1 материал), посвященных работе А.С. Макаренко в ОТК НКВД УССР (2001, № 8), его отношению к брату (2006, № 9), к опыту Большевской коммуны (2001, № 3), к власти в дореволюционный период и позднее с негативным отношением автора к «десталинизации» наследия (2002, № 8), анализу работы А.С. Макаренко в колонии им. М. Горького с опорой на результаты зарубежных исследований.

Значимым для отечественного макаренковедения и созвучным современным установкам является приведенный Г. Хиллигом вывод В. Зюнкеля, сделанный в 1965 г., о бесперспективности стремления «исходить из проблемы соотношения личности и общества в качестве центральной проблемы ... понимания А.С. Макаренко», что позволяет не противопоставлять коллектив личности, а понимать их как «особую структуру отношений между личностями» [439;81].

В этом же ключе И.Ф. Харламов при рассмотрении особенностей формирования личностных качеств в процессе воспитания доказывает, что воспитание «неличным» быть не может [436; 52], Я.С. Турбовской доказывает, что коллективизм – основа воспитания индивидуальности [420].

Г. Хиллиг продолжает исследование соотношения художественного вымысла «Педагогической поэмы» и педагогической реальности (Народное образование 2003 № 6). В.И. Малинин ставит под сомнение возможность «объективной оценки опыта Макаренко» [318; 87]. Он обосновывает вывод о том, что в педагогике, которая представляет собой синтез науки и искусства, имеет место «определенный элемент иррациональности», который воспринимается интуитивно-образно, дает простор для субъективной интерпретации, и соответственно не может быть основой научной объективной оценки. Данный вывод он полностью переносит на опыт А.С. Макаренко, который «известен в главном и основном лишь в передаче самого Макаренко, т.е. в его интерпретации, со слов его почитателей...» [там же].

Автор критикует подход макаренковедов, которые используют в качестве научно достоверных фактов цитаты из «Педагогической поэмы».

По мнению В.И. Малинина, к 1992 г. получила концептуальное осмысление «истинная причина непримиримости оппонирующих сторон» в дискуссии вокруг наследия А.С. Макаренко в конце 1980-х гг. Он видит ее в различии подходов к «оценке исторического смысла событий, начатых коммунистической революцией в России» [318; 81], т.е. в сфере внешних по отношению к педагогике факторов. В публикациях А.А. Фролова, М.В. Богуславского выходит на первый план историческая линия противостояния двух направлений, концепций педагогики, «парадигм»: «школа учебы» и «школа жизни», «трудовая школа».

Макаренковское наследие актуализируется на данном этапе также в публикациях по педагогике. И.Ф. Харламов касается проблем, которые не были восприняты в наследии А.С. Макаренко. К ним он относит идею о «возможности быстрого изменения поведения воспитанников», о необходимости разграничивать обученность и воспитанность личности [436; 54]. В.С. Безрукова при определении объекта исследования педагогики и объекта педагогической работы обращается к наследию А.С. Макаренко и его решениям [183; 20].

В 2004 г. Я.Н. Левин возвращается к проблематике, ранее активно разрабатываемой В.В. Кумариным (умер в 2002 г.), связанной с вопросами общешкольного коллектива и разновозрастного принципа организации первичного коллектива в современных условиях [304; 84-87].

В передовой статье «Труд как средство воспитания» А.Г. Пашкова (журнал «Педагогика», №7-8, с.3-10) нет упоминания А.С. Макаренко даже просто в списке воспитательных систем, в которых «развивался труд», хотя упоминается «опыт современных подвижников трудовой педагогики», последователей А.С. Макаренко. Я. Береговой вне макаренковского наследия ставит проблему преодоления возрастной разобщенности детей «Сумеет ли мы преодолеть возрастную разобщенность школьников?» («Народное образование», 2001 г., № 4, с.92-105).

Анализ публикаций в «Народном образовании» в 2001 г. позволил выделить ряд проблем, родственных А.С. Макаренко, но рассмотренных вне контекста его

наследия. Это маргинализация подростковой среды, невозможность воспитания лидера вне коллектива и проблема отвергаемых в коллективе. И. Парфенова, сотрудник Научного центра современных проблем воспитания Института теории образования и педагогики РАО, рассматривает гуманистический потенциал школьного класса вне проблемы общешкольного коллектива (Народное образование, 2001, № 7 с.159-162).

В 2007 г. Н. Селиванова рассматривает классный коллектив как ячейку школы, как первичный коллектив в трактовке А.С. Макаренко. Характеристика этапов его развития дается вне характерной для советской педагогики интерпретации через «требование». В основе выделения этапов развития: конфликтность, образование микрогрупп, дружеские отношения, комфортность и развитие личности и пр. Взаимоотношения с другими коллективами – школьными классами начинают устанавливаться на первой стадии [386; 196-197]. В этом же ключе Д.Григорьев анализирует роль классного руководителя в организации и развитии детского самоуправления, предполагает формирование «детско-взрослого самоуправления» в классе, этапом на пути его формирования становится стадия, когда классный руководитель – лидер педагогического самоуправления. Педагогическая команда класса – добровольное объединение учителей, преподающих в конкретном учебном классе [229]. Данные подходы являются развитием научной школы Л.И. Новиковой.

Прозаик, публицист, журналист, секретарь Союза писателей Москвы А.Нуйкин доказывает, что система А.С. Макаренко основывалась на принципах народовластия, и поэтому она не была востребована при его жизни (всегда сопровождалась борьбой) «столкнувшись с господствующими системами ценностей и нормами поведения, самые прекрасные принципы и формы объединения людей терпели фиаско...[344; 159]. Он утверждает, что «реанимировать его чудодейственную систему нереально, ничего не получится при любых усилиях и затратах», она не «вписывается» в «общественный организм страны» [там же; 158].

Характеристикой современного этапа, по мнению В.И. Малинина, стало осознание существования разных представлений о Макаренко как феномене со-

циально-педагогической советской действительности, разного отношения к «универсализации его специфического опыта социальной реабилитации беспризорных и криминальных подростков...» [318; 88].

М. Стурова дает материал об истории исправительно-трудовой (пенитенциарной) педагогики, сложившейся в начале 1960-х гг. как специфическая отрасль педагогики. Ее основоположником считается А.С. Макаренко. М. Стурова выявляет некоторые различия взглядов А.С. Макаренко и современных ученых, пенитенциарной практики. Педагогическая система А.С. Макаренко рассматривается как социальная, показана возможность изучать наследие с позиции науки социального управления. Делается вывод о невозможности повторения или насильственного внедрения любой социальной системы, и в том числе педагогической. Видит необходимость выделять главные принципы: «главные вехи, главные элементы, главные идеи, без которых система перестает быть педагогикой или дает весьма низкую воспитательную отдачу» [405; 87].

Л.И. Гриценко ставит в 1998 г. в этом же ключе как актуальную проблему необходимости «отдифференцировать, что из наследия выдающегося педагога представляет непреходящую ценность, а что является специфичным именно для современной ему исторической эпохи и социального уклада» [479; 15].

В макаренковедческих исследованиях разрабатывается методологический макаренковский принцип «параллельности» (исследование Л.В. Кильяновой, 1995 г.), который, по заключению А.А. Фролова, позволяет «освободиться от альтернативного, взаимоисключающего подхода к решению фундаментальных проблем педагогики: соотношение социального и педагогического, коллективного и индивидуального, внешних и внутренних факторов воспитания, его материальных и духовных предпосылок, знания и поведения, обучения и воспитания, творческого развития и регламентации, свободы и дисциплины, общего руководства и единоначалия, распоряжения и подчинения, новаторства и традиции...» [434; 75].

Г.Б. Корнетов рассматривает макаренковскую «идею педагогики параллельного действия» в контексте исследования одного из аспектов «использования манипуляции при реализации педагогической власти» [135; 223-224], как опосре-

дованное взаимодействие педагога с ребенком через создание специальной социальной среды.

В.С. Безрукова, говоря о двоичности объекта исследования педагогики, делает вывод о необходимости создания «новой матрицы более углубленного понимания макаренковского «параллельного действия», которая в основе категориального аппарата «будет механизмом реализации внешнего и внутреннего воздействия на человека в единстве мировоззренческих установок» [181; 49].

Л.И. Гриценко «идею интегративности», «принцип интегративной диалектической целостности» считает важнейшей особенностью макаренковской педагогики, связывает с ней его новаторство. Целостность системы воспитания А.С.Макаренко она понимает как «органическую», как «конструктивный синтез противоположных оппозиций», которая разрешает «сущностные противоречия методологического уровня» [230; 63, 64].

Л.И. Лещинский, продолжая тему предыдущего периода о противоречиях в педагогике А.С. Макаренко, говорит о «парадоксах» современной оценки А.С.Макаренко, в основе которых тот факт, что «и в теоретических рассуждениях Макаренко, и в его практике мы найдем немало аргументов, подтверждающих противоположные мнения». Он делает вывод: «Главное – видеть тенденции, направленность развития» [307; 87].

В. Слущкий отмечает как парадокс, тот факт, что об А.С. Макаренко «много научных трудов написано, но практиков, работающих по-макаренко нет». Причину этого он видит в том, что его подлинно демократическая система не уживалась и не уживается с политическим строем, моральным обликом общества в целом и педагогического сообщества, характеристиками которого он считает мещанство, узко личные интересы. Автор делает заключение, что на «макаренковца» нельзя обучить, можно только воспитать, т.е. нужно формирование определенной системы мировоззрения, ценностей.

Я.С. Турбовской обращается к анализу «парадокса Макаренко» в 2002 г., определяя место А.С. Макаренко в советской и современной педагогике. Он приходит к выводу, что А.С. Макаренко был «ненавистным и неудобным для власти,

для системы образования и для академической науки» [420; 152], несмотря на многочисленные исследования и восхваления. По сути, Я.С. Турбовской характеризует как парадоксальное именно состояние исследований наследия в официальной педагогике. Делает заключение, что парадокс А.С. Макаренко в том, что положение на словах и на деле расходилось в его разработке. Автором не принимается во внимания деятельность общественности в макаренковедении и макаренковской общественности в педагогике в направлении разработки линии развития «школ-хозяйств». История дает альтернативные официальной педагогике, немногочисленные примеры разработки макаренковского наследия в широком социально-педагогическом контексте в русле его воспитательной, социальной педагогики, ориентированной на воспитание в труде.

Широкий масштаб в рассматриваемый период набирает в макаренковедении линия развития «школ-хозяйств». Е. Шишмакова [453] на основе макаренковского понимания обобщает современный опыт учебно-воспитательных учреждений разных типов, строящих свою воспитательную систему на основе производственно-хозяйственной деятельности на материале Конкурса школ-хозяйств им. А.С.Макаренко. Автор выделяет черты «чисто педагогической системы хозяйства»: развитие, мощь, прибыльность, «мажорный» тон, «труд-забота», экономическая, «хозяйственная забота», приобщение воспитанников к социально-управленческим функциям, освоению собственности, обобщает педагогические формы, найденные и описанные А.С. Макаренко.

Е. Шишмакова делает вывод, что логика коллективного хозяйствования определяет педагогическую логику, но не педагогическую цель; что в современной официальной педагогике отсутствуют понятия «трудовое воспитание» (есть трудовое обучение – урок технологии) и «производственное воспитание». Она выделяет общее, особенное и единичное для модели производственного обучения. К общему отнесены образцовое прибыльное, хозяйство, равенство воспитанников и взрослых – (разновозрастные хозяйственно-педагогические отряды), главный воспитательный эффект – становление чувства собственного достоинства воспи-

танников, основной источник воспитания – не воспитатель, а среда, насыщенная деятельным со-бытием, со-деланием взрослых и воспитанников [453; 97].

Е. Шишмакова обобщает результаты Всероссийского конкурса «Школа: эффективные способы привлечения внебюджетных средств», проводимого Национальным фондом подготовки кадров (2007 г.). На конкурсе организация школьных производств названа одним из самых «интересных, экономически эффективных и социально значимых способов экономической деятельности» [там же; 94] в ряду с другими способами привлечения внебюджетных средств, и единственным из всех педагогическим средством. По сравнению с Конкурсом им. А.С. Макаренко в материалах этого конкурса вопрос о воспитательном значении школьного производства обозначается как лишь один из эффектов школьного производства (В этом конкурсе – 30 участников, в конкурсе им. А.С. Макаренко – более 200).

Еще одним новшеством рассматриваемого периода считается (В.И. Малинин) «системный подход к изучению наследия А.С. Макаренко», который также активно начал разрабатываться в предыдущий период, что не позволяет нам отнести его к новообразованиям в середине 1990-х гг.

Бесспорно новым в макаренковедении 1990-х гг. стало применение к анализу наследия А.С. Макаренко понятия «социальная педагогика» при наличии разных подходов к пониманию этого явления. В.И. Малинин понимает социальную педагогику как «систему действий государственных и иных структур, ориентированную ... на обеспечение прав и интересов неблагополучных граждан, отдельных групп и слоев населения всех возрастов» [318; 88]. М.П. Гурьянова позднее, констатируя разброс мнений относительно трактовки социальной педагогики, приводит еще понимание ее как социального воспитания, как еще одно воспитательное поле помимо семьи и школы, как педагогику социальной среды ориентированной на активизацию воспитательных и образовательных ресурсов социума [236; 38].

Ю. Крупнов утверждает, что открытие А.С. Макаренко не только социально-педагогическое, оно актуально и экономически, и политически [289]. В плане актуализации социально-экономического значения наследия проведено исследо-

вание А.А. Фроловым, опубликованное в «Вопросах экономики»: ««Человек в системе производства» у Ф. Фукуямы и А. Макаренко» [435].

Непродуктивной признана тенденция описывать педагогику А.С. Макаренко в современной понятийно-терминологической системе. Например, М.Г. Яновская осмысливает «опыт и теоретические обобщения А.С. Макаренко» как педагогику сотрудничества [462]. Такой подход обозначается как «осовременивание» А.С. Макаренко путем трактовки его идей и опыта в духе новаций. На конференциях высказываются призывы бороться с тенденцией, когда общепринятые понятия приписываются А.С. Макаренко, а истинно макаренковские понятия выпадают из педагогического оборота [318; 88].

Новым по сравнению с предыдущим периодом стало обращение исследователей к определению методологических, философских основ его философско-педагогического мировоззрения. В.М. Опалихин и А.И. Кузнецов доказывают, что для понимания наследия необходимо его осмысление в рамках материалистической концепции философии, С.Г. Новиков – «аутентичного марксизма». А.А. Фролов и В.И. Малинин придерживаются позиции, что этой основой является диалектика Гегеля. На основе новых публикаций трудов А.С. Макаренко В.И. Малинин доказывает, что «одним из главных источников педагогического мировоззрения Макаренко была философия Гегеля, его система диалектической логики». В формулировках А.С. Макаренко цели воспитания, критики ошибок педагогической логики он видит реализацию гегелевского принципа восхождения от абстрактного к конкретному. В отвержении А.С. Макаренко индивидуалистической, ориентированной на личный успех модели развития человека он видит развитие им «антиперсонализма», идущего от Гегеля, Фейербаха, Маркса и включенного в доктрину большевизма, как представления о том, что «человек реализуется только в коллективной жизни и в конце концов растворяется в ней» [319; 70].

В.В. Кумарин доказывает отсутствие связи взглядов А.С. Макаренко и философии марксизма: «Марксизмы, ленинизмы, сталинизмы были нужны ему как рыбе зонтик. У него были другие корни: он всю модель разработал совершенно другой образ жизни, проверяя его на человечность в экстремальных обстоятельствах. И

с моделировал. Проверил и описал» [293; 48]. Позднее В.В. Кумарин, продолжая эту тему, обосновывает, что А.С. Макаренко «вопреки идеологической версии коммунистов никогда не был «великим советским педагогом» в том смысле, что ни в чем не опирался на марксистскую схоластику и прибегал к ней исключительно в целях маскировки. ... его путеводной звездой всегда и во всем был принцип природосообразности» [294; 10]. По мнению автора, компромисс не возможен между природой и обществом, ролью социума и человеческой природой; марксизм он рассматривает как «махровое социологизаторство».

Выявлено расхождение в отношении вопроса об адаптации воспитанников А.С. Макаренко после выпуска. Р. Гурова на основе изучения особенностей личности воспитанников А.С. Макаренко, «объединяющих их черт», вскрывает сложности их адаптации в обществе после выпуска [235; 80]. М.В. Богуславский, рассматривая специфику социально-личностной педагогики А.С. Макаренко, выявляет его «Идеологию Просвещения» (воспитание нового человека в закрытых учреждениях), но показывает отличие в реализации этой «Идеологии Просвещения» в том, что воспитанники А.С. Макаренко выходили из его учреждений «прекрасно социализированными, они активно и успешно включались в общий созидательный труд». Этот факт автор объясняет тем, что идеалы «внешней макросреды» гармонировали с «несущими основами педагогической системы» А.С. Макаренко [194; 235].

Педагогика А.С. Макаренко рассматривается как «педагогика отношений». Исследователи дают ее разную трактовку. Н.Е. Щукина показывает отношение как «объект внимания педагога», содержание воспитания, сущность воспитательного процесса; Я.С. Турбовской понимает воспитание как особые отношения, воспроизводимые самими воспитанниками; В.А. Сластенин акцентирует «дефективность» социальных отношений как исток правонарушений; И.З. Гликман одним из требований к педагогической организации жизнедеятельности детей называет наполненность нравственно ценными отношениями, рассматривает воспитание как влияние на систему отношений; Л.И. Гриценко сущность воспитательной

деятельности видит в развитии системы отношений воспитанников с окружающим миром.

В наследии А.С. Макаренко при современном прочтении В.И. Малинин выделяет четыре слоя: переписка, в которой он предстает как философ-моралист; второй слой представляет его как прозаика, драматурга, эссеиста, члена Союза советских писателей; третий связан с опытом социальной реабилитации бездомных и правонарушителей; четвертый – статьи, опубликованные в центральной партийно-государственной печати, как вербализация его опыта в свете положений конституции 1936 г. Он согласен с мнением, что «неисторично» последнюю часть наследия считать определяющей отношение к наследию А.С. Макаренко. Главное - его социальная педагогика, которую автор понимает как «обеспечение прав и интересов неблагополучных граждан, отдельных групп и слоев населения всех возрастов» [318; 89, 88].

С.С. Невская и А.И. Невский показывают, что наследие А.С. Макаренко носит «многоуровневый характер». Верхний слой – «средства, методы, приемы организации индивидуального и коллективного воспитывающего взаимодействия» (описаны в художественных и собственно педагогических произведениях); следующий – «система реальных отношений с воспитанниками» (художественные тексты и воспоминания воспитанников), авторы считают ее с одной стороны неповторимой «авторской», с другой делают вывод, что лежащие в ее основе принципы имеют общепедагогическое значение и могут быть перенесены в другие условия. Более «глубокий» слой – «интуитивно найденная» «система влияний ..., раскрывавшая личность каждого во всем индивидуальном своеобразии». Это система положений теории управления, которая обеспечивает «превращение отдельных индивидов и сообществ в единый ученический, педагогический и производственный коллектив» [336; 52].

К проблеме определения состава наследия А.С. Макаренко как необходимой для определения потенциала для его дальнейшего освоения в 2007 г. обращаются А.А. Фролов и Е.Ю. Илалтдинова. Анализ состава наследия дается по

двум его большим частям – литературные произведения и материалы педагогической практики [119; 275-281].

В.В. Кумарин в ряде публикациях в «Народном образовании» доказывает природосообразность идей и опыта А.С. Макаренко, развивая идеи о разновозрастном принципе организации коллектива, об индивидуальном коррективе общей для всех «программы» воспитания. По мнению Н.Д. Виноградовой, природосообразность «нравственного воспитания в коллективах Макаренко» проявляется в том, что опорой его служили привычки нравственного поведения [210; 96].

Л.И. Гриценко доказывает и обосновывает с макаренковских позиций ошибочность ориентации современного педагогического менеджмента на «ученическое» детское самоуправление, раскрывая организационный механизм функционирования воспитательного коллектива как единого коллектива педагогов и воспитанников [507; 198-206]. Н.Г. Санникова, И.А. Вершинина вскрывают особенности управленческой культуры в теории и практике А.С. Макаренко, показывают высокий уровень управленческой культуры А.С. Макаренко как педагога-руководителя во всей системе взаимоотношений с воспитанниками и коллегами, в его общей культуре и личностных качествах [там же; 241-246].

А. Ермолин делает заключение, что «не коммунистическому труду учил своих воспитанников А.С. Макаренко, а самому что ни есть капиталистическому с высококласным менеджментом и высокой экономической эффективностью». По его мнению, в советской педагогике неправильно толковалось его трудовое воспитание как «производственно-профессиональная деятельность». А. Ермолин понимает его как обучение «менеджменту эффективной организации производства» [244; 162].

Сохранилась тенденция ограничивать вклад А.С. Макаренко в педагогику созданием и руководством авторским педагогическим учреждением, т.е. практикой. М. Поташник ставит его в ряд «руководителей школ, создавших свои авторские заведения» [372].

В.В. Морозов в 1998 г. в преддверие принятия Закона «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (21 мая

1999 г.) актуализирует наследие А.С. Макаренко в связи с необходимостью решения проблем трудного детства, видит его значение для реабилитационной педагогики [331]. С макаренковских позиций показывает правонарушителей как нуждающихся прежде всего в помощи, результат не их моральной дефективности, а неправильных педагогических методов, социальных отношений.

По мнению Т.Ф. Кораблевой [278], новая волна интереса к наследию А.С.Макаренко вызвана отказом государства от своих приоритетов в воспитании в пользу обучения, ростом преступности, безнадзорности, дегуманизацией современной среды.

Н. Целищева [444; 87] показывает связь проблем современной образовательной политики и практики, порожденных пренебрежением современной официальной педагогики к наследию А.С. Макаренко, и возможности преодоления «общества потребления» на основе его теории и методики воспитания.

Ю.С. Бродский (Общество православных педагогов, Просветительский центр собора Святого благоверного великого князя А. Невского, г. Екатеринбург) видит необходимость «проанализировать педагогическую систему Антона Семёновича сквозь призму православного вероучения» [201]. Православные истоки макаренковского наследия исследуют Р.В. и Н.В. Соколовы [400]. Санкт-Петербургское отделение «Макаренковского содружества» сотрудничает с православным педагогическим обществом. На первых студенческих макаренковских чтениях в Екатеринбурге в 2004 г. В.А. Нечаев выступил с докладом на тему «Христианские интуиции в педагогическом поиске А.С. Макаренко». Чтения организованы кафедрой социальной педагогики и психологии этого университета (Н.Г. Санникова) и кафедрой теологии (В.М. Князев).

Резко отрицательное отношение к этому направлению макаренковедческих исследований высказывает З.Ш. Тененбойм, считающий, что «атакующий атеист» А.С. Макаренко несовместимым со «славословиями православной церкви» (архив Лаборатории НГПУ, письмо З.Ш. Тененбойма от 13 мая 2011 г.).

Митрополит Калужский и Боровский Климент (Капалин) в докладе на открытии XIV Рождественских чтений в Кремле 30 января 2006 г. признает, что

отечественная педагогика «всегда имела устремленность к идеалам святости и высокий нравственный потенциал. Даже после отделения школы от Церкви и установления атеистической власти в нашей стране процесс обучения неразрывно был связан с воспитанием высоких нравственных качеств. Педагогические взгляды Ушинского, Макаренко, Сухомлинского – это звенья одной цепи российской педагогики, которые ставили во главу угла воспитание самоотверженного и ответственного гражданина, патриота, готового на подвиг ради блага ближних, ради блага Отечества» [455].

С.Г. Новиков в 2011 г. доказывает возможность говорить «о христианских истоках воспитательного идеала А.С. Макаренко» с марксистских позиций, поскольку рабочий класс К. Маркса – «это класс, реализующий христианские идеалы – жертвенной борьбы во имя счастья других, свободы, равенства» [341; 135].

Таким образом, идеологически обусловленная полемика о наследии А.С.Макаренко, его времени и советской педагогике стала одним из условий и результатом возрождения в педагогическом сознании значимости воспитания. Циклическое развитие проблематики исследований наследия А.С.Макаренко сопровождалось универсализацией его опыта, созданного в специфических условиях, преодолением стереотипов, персонифировавших все недостатки советской педагогики, ставились и решались на новом уровне вопросы о методологических основах взглядов А.С.Макаренко, усилилась работа по рефлексии макаренковедения. Все это составило новообразования современного этапа освоения и разработки его наследия.

5.2. Гуманистическая сущность макаренковского наследия в современной концепции воспитания

5.2.1. Восстановление позиций А.С. Макаренко в педагогике нового российского общества. С конца 1990-х гг. начали реализовываться еленаправленные шаги по формированию государственной политики в области воспитания: «Программа развития воспитания в системе образования России на 1999-2001 гг.» и

«Основные направления развития воспитания в системе образования России на 2002-2004 гг.», государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 гг.». Эти процессы на возрождение воспитания в системе образования нашли отражение в современных учебных пособиях и учебниках по педагогике и в целом ориентировались на восстановление того положительного, что было создано советской педагогикой.

Например, «Основные направления и план действий по реализации программы развития воспитания в системе образования России на 2002-2004 гг.» предусматривает организацию работы с детьми по месту жительства, развитие деятельности детских и молодежных общественных организаций и объединений, развитие системы кружков и секций в образовательных учреждениях и системе дополнительного образования, введение в штатное расписание образовательных учреждений педагогов дополнительного образования, старших вожатых, педагогов-организаторов, классных воспитателей и пр. [24; 27-42]. В 2009 г. проблемы духовно-нравственного воспитания выведены на первый план в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [5].

В.В. Краевский (2002 г.) отмечает появление тенденции на сохранение социальной функции образования: «запущен механизм развития и саморазвития системы образования благодаря чему она сможет стать реальным фактором становления гражданского, открытого общества». Делается вывод о важности педагогического образования, его содержания как «главного канала» доведения до школьной практики результатов педагогических исследований [284; 5]. Однако отмечается и негативная тенденция в рамках «действия мощного инновационного импульса» на «размывание» педагогики.

Признание А.С. Макаренко официальной педагогикой шло параллельно с процессом восстановления и реабилитации воспитания в педагогике нового российского общества и было закреплено в Российской педагогической энциклопедии [121] (второй том, включающий статью об А.С. Макаренко, издан в 1999 гг.).

Статистический и сравнительный контент-анализ педагогических энциклопедий 1966-1968 гг. и 1993, 1999 гг. издания позволяет сделать следующие выво-

ды по характеру освещения наследия А.С. Макаренко и основных тенденциях его изменения в современный период истории освоения и разработки наследия А.С. Макаренко по сравнению с предыдущими периодами. В Российской педагогической энциклопедии (главный редактор В.В. Давыдов, 1993, 1999 гг.) имя А.С.Макаренко в том или ином контексте упоминается в 4% статей этого двухтомного издания. По сравнению с предыдущим изданием 1966-1968 гг. эта цифра увеличилась на 0,8% при общем уменьшении числа статей в Российской педагогической энциклопедии на 2000.

В современном издании педагогической энциклопедии А.С. Макаренко предстает как противник авторитарного воспитания, его учебно-воспитательные учреждения описаны как «авторская школа», Ф.Ф. Брюховецкий, В.С. Ершов, И.П. Зайцев, И.П. Иванов, С.А. Калабалин представлены как его последователи. Его отдельные идеи использованы в раскрытии таких качеств личности, значимых для педагогики, как бескорыстие, воля, любовь.

Специфические условия создания его опыта нашли отражение в освещении проблем беспризорности, перевоспитания, исправительно-трудовой педагогики, правового воспитания. Новым по сравнению с изданием 1966-1968 гг. стало макаренковское понимание экономической подготовки как воспитание сознательного хозяина, важности для воспитанников понимания сути производственного процесса, его экономической целесообразности, способов эффективного труда и включения в хозрасчетные отношения.

В статье «Макаренко» [121] Российской педагогической энциклопедии (РПЭ) (том 2, 1999 г., автор Л.А. Левшин, редактор А.А. Фролов) более кратко по сравнению с изданием 1966-1968 гг. [109; 705-709] изложена его биография, но показано становление и развитие его взглядов на фоне изменяющейся социально-педагогической ситуации его времени. В обоих изданиях не конкретизируется истинное новаторство А.С. Макаренко, хотя В.Е. Гмурман (издание 1966-1968 гг.) отмечает, что общие для всех педагогов того времени задачи А.С. Макаренко «решал по-своему».

В РПЭ в статье «Воспитательно-трудовая колония» не показаны принципиально отличные основы учреждений А.С. Макаренко от современных воспитательно-трудовых колоний.

Л.А. Левшин ядром учения А.С. Макаренко считает теорию воспитательно-го коллектива, который строится на принципах соединения воспитания и обучения с производительным трудом, в предыдущем издании это был принцип соединения обучения с производительным трудом и рассматривался высокоорганизованный «детский коллектив». Если В.Е. Гмурман отдельно рассматривает проблемы этики, эстетики, дисциплины (и в ее контексте «педагогику параллельного действия»), то Л.А. Левшин все эти проблемы в наследии А.С. Макаренко затрагивает в контексте методов воспитания в коллективе в единстве с многосторонней жизнедеятельностью детей. «Метод параллельного действия» представлен им в контексте противопоставления «парной педагогике».

И В.Е. Гмурман, и Л.А. Левшин останавливаются на важности социальных связей, но последний видит в завязывании и укреплении правильных отношений суть воспитания по А.С. Макаренко, в то время как В.Е. Гмурман показывает конкретизацию А.С. Макаренко внутриколлективных и межколлективных отношений на основе обобщений системы социальных связей в обществе. Л.А. Левшин в отличие от предыдущего издания не показывает связь задач воспитания с задачами общества.

Выявлены некоторые отличия в описании макаренковской «педагогической логики». В более широком общепедагогическом смысле она представлена В.Е.Гмурманом. Он видит главную задачу педагогики в «выяснении объективно существующих связей между целью, средствами и результатами педагогической деятельности». Основным требованием педагогической логики названа целесообразность. Л.А. Левшин считает теорию педагогической логики «основой методики воспитательной работы с коллективом и личностью», говорит о трех типах ошибок «шаблонного мышления». В.Е. Гмурман, на более высоком уровне – об ошибках педагогической теории.

В РПЭ поставлена проблема противоречий в наследии А.С. Макаренко, хотя и не показаны поиск и способы их разрешения. Новым, при общей характеристике этого наследия как гуманистического, стала характеристика восприятия этого наследия в советской педагогике как «канонизация образа А.С. Макаренко в официальной педагогической теории в СССР» и в 1980-х гг. – обвинения его в приверженности сталинизму, карательной педагогике, авторитарному воспитанию. Состав наследия А.С. Макаренко характеризуется в издании 1966-1968 гг.

Макаренковская линия в официальной педагогике прослеживается в теории образовательной системы, среды, так называемое «гуманистическое» направление в разработке наследия А.С. Макаренко в научно-педагогической школе Л.И. Новиковой, ее коллегами, учениками и последователями. (А.Т. Куракин, А.В. Мудрик, В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова, Ю.С. Мануйлов и др.). Критика А.С.Макаренко «логики уединенного средства в организации учебно-воспитательного процесса» рассматривается созвучной подходу, в котором система становится «ключевым понятием педагогики будущего», упоминается категория меры как педагогическая [52; 40, 46]. Характер цитирования показывает опосредованность влияния идей и опыта А.С.Макаренко на данное направление в развитии педагогики, основатель которого начинала свою научную деятельность в лаборатории по изучению наследия А.С. Макаренко в АПН РСФСР.

Этому направлению свойственно оперирование такими макаренковскими понятиями как «воспитание в коллективе и через коллектив», отношения «ответственной зависимости», общешкольный коллектив, воспитательный коллектив как содружество детей и взрослых (Н.Л. Селиванова [24; 176, 177, 181, 183], «образ жизни» (Ю.С. Мануйлов [75; 80-81]), социальный опыт, его организация как неотъемлемая часть воспитательной организации (А.В. Мудрик [24;79]) и раскрытие макаренковских идей в новых терминах. Например, «со-бытие» детей и взрослых как механизм создания воспитательного пространства (Н.Л. Селиванова [24; 186]) фактически укладывается в макаренковское понимание воспитательного коллектива.

В.А. Караковский при рассмотрении «ученического коллектива школы» связывает с именем А.С. Макаренко «становление и развитие педагогической концепции детского коллектива» [52; 63-65], которая рассматривается вне его идеи хозяйственно-трудовой основы воспитания. Указывается на «некоторые положения не только гуманистического характера»: преувеличение роли коллектива в воспитании и развитии личности, роли требований в сплочении и развитии детского коллектива, управлении им, опора на «моноколлектив», а не «на многообразие в жизни детей», «унифицировались» формы детского самоуправления. Признается, что опыт «шагнул за рамки перевоспитания» [там же; 64].

5.2.2. Содержание современного педагогического образования закрепляет и развивает противоречивые тенденции в понимании макаренковского наследия, его педагогики как науки о воспитании.

Личностно-социальный подход в теории и методике воспитания на основе макаренковского наследия разрабатывается Л.И. Гриценко. А.С. Макаренко назван «самым ярким представителем традиций российской педагогики, в работе которого в целостном виде выражена сущность личностно-социального воспитания и его ценности», такие, как человек, любовь, свобода, долг [30; 24-25]. Сущность воспитания раскрывается в связи с социализацией, его свойствами названы: целенаправленность, организованность, деятельностный характер, взаимодействие воспитателей и воспитанников. Сущность воспитательной работы педагога, воспитательной деятельности Л.И. Гриценко видит в развитии системы отношений воспитанников с окружающим миром [там же; 6-11].

Личностно-социальный подход как концепция воспитания определяется как интегративный, как синтез «подхода, исходящего из природных данных человека» и «подхода с приоритетом внешних социальных параметров». Его результатом выступает новое качество, объединение в воспитании двух механизмов: персонализированные отношения (микроуровень) – отношения педагога и воспитанника; и социально-ориентированные отношения (макроуровень) – отношения в коллективе, связанном с социумом разнообразными зависимостями [там же; 15].

Это соотносится в некоторой степени с подходом В.Е. Гмурмана к пониманию дуалистичности педагогики А.С. Макаренко.

С макаренковских позиций Л.И. Гриценко обосновывает проблему целей воспитания, показывает единство противоположностей, идею интегративности как основу воспитательной системы [30; 44-45]. Она рассматривает педагогику А.С. Макаренко как «систему воспитания, основанную на диалектической целостности». Выделены, вслед за А.А. Фроловым: методологический уровень (отношение как объект педагогической работы) – методология воспитания, теоретический (исходная единица – педагогический факт) – воспитательная теория, технологический уровень (структурная единица – педагогическая операция) – педагогическая операция [там же; 47-48].

Обращено внимание на характер взаимодействия педагогов и детей в воспитательных учреждениях А.С. Макаренко, необходимость равноправия воспитателей и воспитанников [там же; 55]. Доказаны природосообразность и культуросообразность воспитания в коллективе, «в защищенных условиях гуманного организованного коллектива», на основе «гармоничного комплекса разнообразных видов жизнедеятельности (производственной, учебной, культурной, бытовой и т.д.)» [там же; 58-59]. Л.И. Гриценко выделяет 4 признака коллектива: «совместная деятельность для достижения общей цели, опосредованной прогрессивной социальной направленностью», «открытость коллектива социальным контактам», наличие гуманистических отношений, демократический характер самоуправления.

Значение коллектива в перевоспитании показано не как специфичное, характерное только для воспитания «трудных», а в общем контексте установления «здоровых отношений с окружающим миром» и формирования здоровой системы мотивов [там же; 66-67]. Главными средствами такого воспитания названы: производительный труд, образование, интересная и богатая перспективами и содержанием жизнь коллектива [там же; 69].

Перспективы рассмотрены в связи с определением опережающего характера воспитания, по линиям – педагогическое время и педагогическое пространство (индивидуальная, коллективная, социальная перспективы) [30; 87-88].

Принцип параллельного действия положен в основу связи воспитания с социумом: «Логика педагогической целесообразности требует, чтобы воспитание опиралось на логику обстоятельств жизнедеятельности личности в коллективе и на требования жизни». Делается важный вывод о том, что его реализация эффективна при условии, если учебно-воспитательные учреждения являются не только субъектами воспитательной, но и социально-экономической деятельности [там же; 92]. Определена роль А.С. Макаренко в гармонизации педагогической и экономической технологий в воспитательном процессе, показана современная постановка вопроса о школе как субъекте экономической деятельности, о хозяйственной основе учебно-воспитательного учреждения с точки зрения ее необходимости для развития личности.

В контексте связи воспитания с социумом рассматривается труд [там же; 95-107], его значение для воспитания гражданина-патриота, нравственной подготовки, для самоопределения личности. Сформулированы условия, при которых труд имеет воспитывающее значение (производительный характер; наличие хозяйственной позиции, цели; должен быть составной частью системы жизнедеятельности воспитательного коллектива; связь с образованием; учет эмоционального и творческого аспектов; моральное и материальное стимулирование).

Кроме традиционно выделяемых макаренковских принципов воспитания, таких, как опора на положительное, требования и уважения к человеку, Л.И. Гриценко сформулировала принцип опоры на красоту и чувства. С опорой на идеи и опыт А.С. Макаренко дана характеристика стиля отношений в коллективе, определены функции педагогического общения, раскрыты принципы, условия и методы семейного воспитания.

В учебном пособии «Теория и методика воспитания» (2003 г.) И.З. Гликман активно цитирует А.С. Макаренко, в списке рекомендуемой литературы две его работы: «Методика организации воспитательного процесса» и «Проблемы школьного советского воспитания». Автор с макаренковских позиций раскрывает сущность, специфику воспитания в отличие от обучения, определяет его как «це-

ленаправленное создание условий для правильного формирования качеств личности», как «влияние на систему отношений человека» [26; 9].

Выделены три основные группы методов воспитания [там же; 36-38]: методы воспитания убеждений (убеждения), методы воспитания привычного поведения (упражнения) и методы формирования эмоционально-волевой сферы личности (стимулирования). Первая группа методов раскрывается на основе подхода В.М.Коротова [57; 104-125].

В обосновании логики воспитания стереотипов поведения И.З. Гликман опирается на идеи А.С. Макаренко. Он рассматривает упражнение как «целенаправленное повторение действий для выработки стереотипов поведения», делает вывод, что особенность «воспитательной гимнастики» в том, чтобы она не воспринималась детьми «как специальное упражнение в поведении с воспитательной целью». Выделены: эпизодическое упражнение, приучение, педагогическая организация жизнедеятельности и поручение [26; 64-67].

Сформулированы требования к педагогической организации жизнедеятельности детей: длительность, регулярность, повторяемость, наполненность нравственно ценными отношениями, свобода выбора, участие педагога. Главное – «направленность, характер, построение, организация самой деятельности», а не ее вид. Здесь автор согласен с выводами, сделанными в первоначальный период освоения наследия А.С. Макаренко, о том, что любой вид деятельности может стать основой воспитания, предполагается, что деятельность детей должна быть разнообразной, не должна ограничиваться только учебной [там же; 72-78, 79].

Методы формирования эмоционально-волевой сферы личности раскрыты И.З. Гликманом с точки зрения важности формирования устойчивых мотивов культурного поведения. К выделяемым В.М. Коротовым «методам педагогического воздействия» (требование, поощрение-наказание, общественное мнение) добавлены - личный пример воспитателя, игровой подход к организации жизнедеятельности, соревнование, мажор и ситуация успеха, доверие.

С макаренковских позиций раскрыты особенности воспитания личности в группе, «детский коллектив» рассматривается как «педагогизированная среда»

[26; 108]. Сделан вывод, что «в школе, где кроме уроков дети ничем не заняты, создать воспитывающий детский коллектив невозможно» [там же; 111]. Методика параллельного действия понимается, как процесс воспитания в результате совершенствования отношений детей за счет того, что педагог вместе с детьми организует и налаживает деятельность. Сформулированы некоторые особенности этой методики.

Также обобщены формы и технологии воспитания и профессиональные качества воспитателя, педагогическая техника.

В 2008 г. И.З. Гликман обращается к проблеме определения вклада А.С.Макаренко в педагогическую науку, который рассматривается по восьми сферам: разработка «научных основ перевоспитания» на основе «удачной практической работы», создание «Педагогической поэмы», разработка теории и методики воспитания в коллективе как основ системы научных знаний в области воспитания, создание, обоснование и реализация «социально-производственного воспитания в образовательном учреждении», демонстрация общевоспитательных возможностей театральной и клубной деятельности в школе, обоснование конструирование и демонстрация реального детского самоуправления, разработка им основ системы педагогической мотивации, которые представлены И.З.Гликманом в логике педагогического требования (В.М. Коротов), обоснование новой педагогической логики, которая понимается как развитие воспитательных систем и ее элементов, «ни один метод или система методов не могут оставаться лучшими навсегда» [220;243]. Проблема самоуправления рассмотрена вне логики учебной деятельности, показано, что реальное детское самоуправление возможно только в клубной, спортивной и производственной деятельности [там же; 241].

Н.Е. Щуркова рассматривает А.С. Макаренко как основоположника направления, в котором «отношение» рассматривается как «объект внимания педагога», основное содержание воспитания, формирование отношения как сущность воспитательного процесса [163; 27]. Это созвучно выводу М.В. Богуславского о том, что А.С. Макаренко является создателем «оригинального и значимого направления воспитания» – «педагогика отношений» [18; 98-99]. Я.С. Турбовской видит

гениальность педагога Макаренко в его понимании воспитания как «особых отношений, воспроизводимых самими воспитанниками в первую очередь потому, что они сами в таких отношениях нуждаются», отношений, «в которых проявляются человеческие потребности, интересы, ценностные ориентации, целевые устремления и воля» [420; 157].

Ссылаясь на А.С. Макаренко, Н.Е. Щуркова доказывает, что человек не воспитывается по частям, «не являет собой мешок с достоинствами» [163;49].

В «Профессиональном мастерстве классного руководителя» (2007) она, раскрывая особенности педагогического взаимодействия с детьми, начинает с макаренковского принципа уважения и требования к человеку. Делает вывод, что хотя А.С. Макаренко выявил суть «сопряжения» уважения и требования, современная практика с этой задачей не справляется [164; 6-11, 82].

Индивидуальный подход к развитию личности ученика она считает с макаренковских позиций элементом целостной системы, не сводимым к парному воздействию «педагог – индивидуальность»: «воздействие на индивидуальность, прежде всего, производится через воздействие на группу». Макаренковское воспитание «в коллективе и через коллектив» она рассматривает как воспитание в группе и через группу, которое должно быть дополнено индивидуальным прямым и косвенным, непосредственным и опосредованным, открытым и скрытым, иницирующим и тормозящим воздействием [там же; 66-67].

Цитирование и прямое упоминание А.С. Макаренко в трудах Н.Е. Щурковой не многочисленное, но показывает, что автор не отвергает его наследие (признается за его «педагогическим экспериментом» всемирное значение [162; 23]). По сути ее взгляды достаточно близки макаренковской педагогике, что отражается и в используемой терминологии: мажор, инструментовка, воспитание как организованная жизнь ребенка на уровне культуры [там же; 8], в воспитании нет мелочей, значение условий жизни в воспитании и перевоспитании, яркий, образный стиль изложения при характеристике современного состояния воспитания («Вокруг горы под названием Система идут лихие административные пляски – этакий педагогический шабаш» [165;3]), значение цели и ее осознания в воспитании [там

же; 22], выход за узкое школьное пространство в воспитании, эстетика и традиции школьной среды, рассмотрение труда как «ценность жизни», как возможность реализовать свою индивидуальность, «как одну из самых главных миссий человека на Земле» [там же; 44] и пр.

В учебном пособии по истории педагогики под редакцией А.И. Пискунова (2001 г.) наследие А.С.Макаренко представлено в контексте характеристики школы и педагогики в России (1917-1945 гг.) [43; 473-475]. Авторы показывают восприятие «Педагогической поэмы» А.С. Макаренко как «манифеста нового воспитания, в центре которого находится коллектив» [там же; 473]. В целом идея воспитания в коллективе «для формирования человека-конформиста» в советской педагогике 1920-1980-х гг. характеризуется как доминирующая, коллектив – как «инструмент манипулятивных действий педагога». Названо, но не раскрыто на примерах влияние методики параллельного действия, перспективных линий развития коллектива, «метода взрыва» на практику работы советской школы. История освоения наследия А.С. Макаренко показана как «канонизация» его идей и практической деятельности сразу же после его смерти. Особенно привлекательной для педагогов названа позиция А.С. Макаренко по вопросам использования приемов поощрения и наказания.

Показано несовпадение позиций А.С. Макаренко и Н.К. Крупской, П.П.Блонского, С.Т. Шацкого по применению наказания. Дается информация несоответствующая действительности, что А.С. Макаренко «в некоторых случаях считал возможным применение физической силы, главным образом с целью предупреждения противоправных действий» [43; 475].

В целом показано, что педагогика А.С. Макаренко вызывала и вызывает «массу разноречивых оценок», «более полную и объективную оценку роли А.С.Макаренко как практика, а тем более теоретика педагогики смогут дать только исследователи XXI в.». Делается вывод, что в практической деятельности А.С.Макаренко «использовались очевидная муштра и формы организации жизни воспитанников, которые нельзя было распространять на массовую школу» [там же; 473, 475].

А.Н. Джуринский в изданиях 2000 и 2003 гг. по истории образования определяет «спектр научных интересов» А.С. Макаренко: методология педагогики, теория воспитания, организация воспитания, трудовое воспитание, семейное воспитание и пр. По мнению автора, «наиболее обстоятельно им представлены воззрения по методике воспитательного процесса», А.С. Макаренко предложил «стройную педагогическую систему, методологической основой которой является педагогическая логика, трактующая педагогику как «прежде всего практически целесообразную науку»». Узловым пунктом теоретических воззрений названо параллельное действие, как «единство воспитания и жизни общества, коллектива и личности, когда обеспечивается свобода и самочувствие воспитанника...», квинт-эссенция методики системы воспитания – идея воспитательного коллектива как «единого трудового коллектива педагогов и воспитанников» [33; 302-303].

В «Лекциях по истории отечественной педагогики» Ф.А.Фрадкина, М.Г.Плохой, Е.Г. Осовского (1995 г.) в разделе «А.С. Макаренко и воспитание в коллективе» его наследие представлено в связи с предшественниками, его деятельность - в условиях игнорирования со стороны официальной педагогики. Отдельно рассмотрены методологические основы: комплексность его способа познания и отражения социально-педагогической действительности в единстве философских, научных и этических форм; важность теоретического самоопределения педагогики как самостоятельной науки; понимание предмета педагогики; противоречивость его высказываний показывается без поиска разрешений этих противоречий самим А.С. Макаренко. Отдельно рассмотрены цели и средства воспитания, дана положительная оценка высоко эффективной «макаренковской методики воспитания» [147; 121-137]. Важным для осмысления истинного влияния наследия А.С. Макаренко на советскую педагогику после его смерти, характера последующего ее развития в плане интерпретации макаренковских идей и практики, является характеристика Н.К. Гончарова как «педагогического генерала» [там же; 146], подчинявшего педагогику идеологии.

В учебном пособии под редакцией З.И. Васильевой А.С. Макаренко характеризуется как «создатель новой концепции воспитания», основанной на самосто-

тельной трудовой деятельности, разносторонней, многоплановой жизнедеятельности разновозрастного коллектива. Коллектив – субъект «педагогики индивидуально-параллельного действия» [41; 399]. Показана цель воспитания, основы коллективной деятельности, эстетическая сторона воспитания, отношения ответственной зависимости в коллективе, дано описание организации самоуправления. В данном разделе, наряду с сущностными значимыми характеристиками наследия, нашли место и догмы, советской педагогики: «Ключевая идея воспитания по А.С.Макаренко – «Воспитание в коллективе, для коллектива, через коллектив», описаны 4 (Л.И. Новикова) стадии развития коллектива [41; 400], непонятен остается принцип формирования разновозрастного первичного коллектива [там же; 401]. Не показано влияние А.С. Макаренко на педагогику, трудности и особенности восприятия его наследия.

Д.И. Латышина (2005 г.) очень подробно рассматривает жизнь, педагогическую деятельность А.С. Макаренко с опорой на текст «Педагогической поэмы», основные положения его педагогической теории, используя издание его трудов 1957-1958 гг. А.С. Макаренко представлен как «самая яркая личность в истории советской педагогики», воспитатель, ученый, писатель [62; 527].

Отдельное внимание автором уделено макаренковскому пониманию цели воспитания, учению о коллективе, которое показано как ядро его педагогической теории, отдельно рассмотрены методы индивидуального воздействия.

В учебном пособии «История образования и педагогической мысли» (Н.Новгород, 2009) А.А. Фролов [42; 116-128] показывает социальную педагогику А.С. Макаренко в контексте современных социально-педагогических проблем, как «воспитательную педагогику». А.С. Макаренко, как создатель новой социально-личностной, активно-творческой концепции педагогики, показан в противопоставлении с индивидуалистической «педагогикой развития», строящей развитие личности на основе обучения и в процессе социализации, на фоне ограниченности «воспитывающего обучения», несостоятельности подхода умозрительно-декларативной педагогики, рассматривающей педагогическую деятельность как искусство. Характеристиками его педагогики названы оптимистичность, приро-

досообразность, эффективность, практико-ориентированность, технологизм. Она имеет опытно-экспериментальную основу, в ее основе система педагогического учреждения в целом, единая община воспитанников и сотрудников, построенная на их взаимодействии, а не на односторонней передаче знаний и опыта от старших к младшим, основой ее является труд, производственно-хозяйственная деятельность.

В книге А.Н. Шевелева «Отечественная школа: история и современные проблемы» (2003 г.) в главе «А.С. Макаренко: за и против» [161; 389-412] современное понимание А.С. Макаренко дается с учетом дискуссий рубежа 1980-1990 гг.: «когда цитаты произвольно вырываются из контекста, а в пылу полемики публицисты порой выдают собственное понимание взглядов Макаренко за его взгляды» [там же;389].

А.Н. Шевелев впервые показывает макаренковское наследие в широком контексте макаренковедческих разработок. Основные вехи в этой истории: 1941 г. (диссертация И.Ф. Козлова), 1949 г. (монография Е.Н. Медынского), 1963 г. (монография Г.Е. Жураковского), 1950-1960-е гг. (осознание общественностью недопустимости догматизации его наследия), 1970-1980-е гг. (окончательная догматизация официальной педагогикой его наследия, чему способствовало, по мнению автора, издание восьмитомного собрания сочинений А.С. Макаренко), 1988-1989 гг. (новая дискуссия об А.С. Макаренко, вызванная публикациями Ю.П. Азарова, начало сотрудничества с зарубежным макаренковедением).

А.Н. Шевелев дает обобщающее представление о системе педагогических воззрений А.С. Макаренко, называет главным и эффективным современным направлением изучения наследия педагога поиск системообразующего фактора его педагогики. Он приводит позицию В. И. Малинина, для которого А.С. Макаренко – социальный педагог, работавший в сфере социализации трудного ребенка, включения его в окружающую жизнь. Такая, по сути верная, установка не способствует преодолению недооценки общепедагогического значения педагогики А.С.Макаренко.

В целом в этом издании дана глубокая положительная характеристика творчества А.С. Макаренко, как теоретика и социального педагога, в контексте разработки его наследия советской, зарубежной и современной педагогикой, но вне макаренковской установки на труд как нравственную ценность и основу его педагогики.

При рассмотрении наследия А.С. Макаренко в контексте педагогических технологий, созданные им воспитательные учреждения Г.К. Селевко характеризует как «авторские школы» – «новые для своего времени, оригинальные и экспериментальные учебно-воспитательные учреждения в истории педагогики» [125; 235]. В этом ключе агрошкола А.А. Католикова анализируется как «воплощение модели трудового воспитания по А.С. Макаренко» [там же; 253], построенная «по аналогии» с учреждениями А.С. Макаренко, на его концептуальных основах (школа-хозяйство, разновозрастной коллектив, параллельное действие, самоуправление и пр.). К аналогам причислены учреждения Г.М. Кубракова, З.Г.Шоюбова, В.Ф. Карманова, кубинские трудовые школы и школы-хозяйства в израильских киббуцах.

Наследие А.С. Макаренко входит в содержание педагогического образования в виде спецкурсов. В.В. Морозов разработал спецкурс «Воспитательная педагогика А.С. Макаренко и его последователей» [83] для студентов факультетов педагогики и психологии. Этот спецкурс введен в учебный план педагогического факультета Егорьевского филиала Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова.

Отдельное внимание уделено методологии макаренковского творчества, педагогической логике. Его воспитательная педагогика представлена как «продукт опыта педагога-практика».

В.В. Морозов в разработанной им программе спецкурса предполагает изучение студентами не только идей и опыта А.С. Макаренко, но и показывает «реализацию» педагогики А.С. Макаренко в деятельности его последователей [83]. Отдельный раздел курса «Последователи Макаренко» посвящен реализации идей А.С. Макаренко в советской школе, в школах интернатах, в детских домах, дея-

тельности С.А. и Г.К. Калабалиных в различных воспитательных учреждениях А.А. Католикова, Г.М. Кубракова, С.Т. Терского, коммунарской методике И.П.Иванова, педагогике сотрудничества.

А.А. Фролов разработал учебный курс по выбору «Педагогика А.С. Макаренко: наука о взаимодействии поколений» (2007). Его содержание раскрывает темы: поколение как объект изучения в социально-гуманитарном знании, художественной литературе; полемика вокруг педагогики А.С. Макаренко: теоретические предпосылки; основы жизненно-ориентированной, воспитательной педагогики А.С. Макаренко; взаимодействие поколений в практике трудовой колонии им. М. Горького и трудовой коммуны им. Ф.Э. Дзержинского; проблема взаимодействия поколений в произведениях А.С. Макаренко, более полно характеризующих старшее поколение.

Проведен контент-анализ учебных пособий «Педагогика» (2002), «Методика воспитательной работы» (2008), «Воспитательная деятельность педагога» (2008) под редакцией В.А. Сластенина и др., «Педагогика» под редакцией В.С.Безруковой (1996), И.П. Подласого (1999), В.И. Андреева (2000), Б.Т. Лихачева (2003), В.С. Кукушина (2006), П.И. Пидкасистого (2008), «Теория и методика воспитания» И.Н. Емельяновой (2008), «Общие основы педагогики» В.В. Анисимова и др. (2006), «Психология и педагогика» Г.В. Бороздиной (2011), «Семь парадоксов воспитания» Б.З. Вульфова (1994). Только в двух изданиях из 13 обозначено мировое значение наследия А.С. Макаренко.

Практически во всех (кроме одного источника) педагогика А.С. Макаренко характеризуется как гуманистическая (Б.З. Вульфова рассматривает его наследие как «культ коллектива» [25, 50]). В одном пособии сохраняется как макаренковская формула «воспитание для коллектива». Среди вопросов семинарского занятия при достаточно поверхностном изложении макаренковской педагогики предлагается вопрос: «Прав был А.С. Макаренко, утверждая, что надо воспитывать в коллективе, для коллектива и через коллектив?» [114; 82].

Воспитательная система А.С. Макаренко по характеру ориентации на личность воспитанника и контроля (М.В. Воропаев) рассматривается как нормативно-

гуманистическая. Ее отличает ориентация на прогностический образ личности воспитанника в сочетании с развитой системой институциональных санкций [22; 255]. Как социоцентрическая модель воспитательного процесса [243; 30-31] она характеризуется правом каждой личности на развитие, обучение и образование, приоритетом социальных институтов, рассмотрением воспитания и обучения как трансляции опыта. Её свойства: внешне задаваемая цель, модель формирования личности, универсальность содержания, общность идеологии, передаваемые технологии.

Таким образом, в содержании курсов теории воспитания представлены как концепции, в значительной степени воплотившие достижения педагогики А.С.Макаренко, так устаревшие представления о его наследии, ориентированные на теорию детского коллектива в понимании И.Ф. Козлова. В ряде изданий игнорируется макаренковское понимание воспитательного коллектива как сложной системы взаимодействий, которая характеризуется направленностью не только от старших к младшим, но и обратная связь, предполагающая изменение старших в ходе взаимодействия в едином коллективе детей и взрослых в учебно-воспитательном учреждении. Не обозначено производство как материальная основа воспитательного коллектива и воспитания. Узко рассматривается «педагогика параллельного действия».

5.3. Интеграционные процессы

в отечественном макаренковедческом пространстве (1992-2013 гг.)

Российская макаренковская ассоциация (Москва) наряду с Украинской ассоциацией Антона Макаренко (Полтава), Итальянской макаренковской ассоциацией (Рим) и Обществом макаренковедов им. Либора Пехи (Марбург-Берлин) образует Международную макаренковскую ассоциацию. Созданная в 1991 г., с 2005 г. она имеет юридический статус межрегиональной общественной организации педагогической общественности «Макаренковское содружество».

Президент Российской макаренковской Ассоциации – Т.Ф. Кораблева, кандидат философских наук, доцент; Президент Международной макаренковской Ассоциации – В.И. Слободчиков, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук. В 2000 г. Т.Ф. Кораблева защитила кандидатскую диссертацию «Философско-этические аспекты теории коллектива А.С. Макаренко» (Москва, Институт философии РАН).

По данным ассоциации можно выделить основные направления деятельности ее членов. Ассоциация на современном этапе объединяет силы педагогической общественности и деятелей официальной (академической и вузовской) педагогики.

В 2003 г. Т.Ф. Кораблева [278] формулирует цели и задачи Международной макаренковской ассоциации, среди них - способствовать формированию гражданского общества России, доказывая преимущества «школы жизни», «педагогике здравого смысла» по сравнению со «школой учебы», «педагогикой досуга»; реабилитировать в общественном мнении «коллектив» как главный инструмент социального воспитания, способный гармонизировать взаимоотношения личности и общества; содействовать распространению в воспитательной практике производительного труда, всех видов продуктивной занятости, формированию единых коллективов педагогов и учащихся; преодолеть агрессивный индивидуализм, иждивенческую психологию в детской и юношеской среде; быть источником достоверной информации о жизни и творчестве А.С. Макаренко; способствовать эффективному взаимодействию российской и международной педагогической общественности с участием государственных и политических организаций; участие в работе всего общества по выработке целей (содержания) воспитания.

Руководители макаренковской ассоциации выделяют следующие направления ее деятельности: возвращение гуманности в работу воспитательных колоний системы Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН) (члены «Макаренковского содружества», Общественной палаты РФ А.С. Калабалин и В.В. Зарецкий); преодоление беспризорности, сиротства, детской преступности силами общественности в проектах загородных экопоселений, общин, коммун, семейных

детских домов; поиск лучших воспитательных практик в России и за рубежом, привлечение социально-ориентированного бизнеса, распространение высоких технологий в сфере школьного производства; участие в приоритетной Национальной программе «Здоровье» в части профилактики наркомании и распространения ВИЧ инфекции среди подростков и молодёжи (В.В. Зарецкий); разработка «реабилитационной педагогики» (В.В. Морозов, А.Н. Берникова); совместный проект с ФИРО (2010 г.) – конкурс «Каким должен быть детский дом сегодня?» (В.В. Морозов) – за сохранение детского дома как типа учреждения со всей полнотой государственной ответственности и общественного контроля; ставится задача сделать доступными работы А.С. Макаренко, издав Новое собрание сочинений (М.В. Богуславский); работа над международным проектом «Воспитанники» (В.М. Опалихин, Т.Ф. Кораблёва, А.В. Ткаченко), с целью собрать все материалы о судьбах воспитанников А.С. Макаренко для выявления отдалённых результатов его педагогической деятельности; совместно с Постоянным комитетом Союзного государства Россия–Беларусь подготовка контуров Программы «Создание инфраструктуры, социокультурных институтов и гуманитарных технологий поддержки детей, ограниченных в возможностях развития и реализации своего человеческого потенциала» (Д.В. Григорьев, В.И. Слободчиков, В.В. Зарецкий, В.В. Морозов); задача превратить Педагогический музей А.С. Макаренко в Москве (А.С. Калабалин, В.В. Морозов, Н.В. и Р.В. Соколовы) в современный научно-методический центр; открытие первого музея А.С. Макаренко в сотрудничестве с Русской православной церковью в Свято-Алексиевской пустыни Ярославской области (Н.В. и Р.В. Соколовы, 2009 г.); с 2003 г. совместно с журналом «Народное образование» (А.М. Кушнир) проведение ежегодного Конкурса им. А.С. Макаренко школ-хозяйств и Педагогических Чтений.

В апреле 2002 г. в Полтаве прошел международный семинар «А.С. Макаренко и мировая педагогика» [148; 331], посвященный 10-летию Международной макаренковской ассоциации и 75-летию со дня создания трудовой коммуны им. Ф.Э. Дзержинского. Была проведена акция памяти ушедших из жизни в видных деятелей макаренковедения Ф.И. Науменко, Л.Ю. Гордина, Л.А. Чубарова,

В.И.Малинина, Б.Т. Лихачева, В.М. Коротова, А. Петрикаша, воспитанников А.С.Макаренко – Л.В. Конисевича, В.А. Руденко, И.И. Яценко, О.В. Макаренко.

В сентябре 2003 г. проведена организованная российским Правлением Международной макаренковской ассоциации, Коломенским государственным педагогическим институтом, НИИ уголовно-исполнительной системы Минюста РФ и др. организациями, в г. Егорьевске Московской области научно-практическая конференция, приуроченная к 115-й годовщине со дня рождения А.С. Макаренко и 100-летию со дня рождения С.А. Калабалына. Участвовали специалисты из Москвы и Московской обл., Нижнего Новгорода, Екатеринбурга, Вологды, Рязани, Белгорода, Кургана, Воронежа.

В 2008 и 2013 гг. Ассоциация поддерживает своим участием юбилейные мероприятия, посвященные 120- и 125-летию со дня рождения А.С. Макаренко. Т.Ф. Кораблева проводит активную деятельность по информационной поддержке (<http://www.makarenko.edu.ru>) юбилейных мероприятий.

Итоги двадцатилетней деятельности ассоциации были подведены 12 октября 2011 г. в Музее А.С. Макаренко в Москве на очередной «Макаренковской среде» на тему: «20 лет Международной Макаренковской ассоциации: от истоков до наших дней». Выступали: С.С. Невская, В.В. Морозов, Т.Ф. Кораблева.

Санкт-Петербургское отделение «Макаренковского содружества» (по материалам из архива Н.Н. Коршуновой) начало осуществлять свою деятельность с 2005 г. Постоянный состав отделения: Н.Ф. Голованова, С.Ф. Эхов, Г.Б. Загулова, В.К. Потемкин, З.Ш. Тененбойм, А.Б. Николаев, ядро организации представляют О.А. Белянова, Н.Н. Коршунова, О.А. Евлашева. В регистрационном списке среди 14 участников заседания отделения от 6 февраля 2008 г. кроме педагогов - инженер, киноактер, режиссер. База организации – РГПУ им. А.И. Герцена, факультет технологии и предпринимательства.

Специфическим направлением разработки наследия А.С. Макаренко в Санкт-Петербургском отделении является проблема антикриминального воспитания А.С. Макаренко – «антикриминальная педагогика А.С. Макаренко» [36]. На заседании оргбюро Отделения от 23 июня 2005 г. (архив Н.Н. Коршуновой) сде-

ланы выводы об актуальности этого направления для всего мирового сообщества, он отнесен к числу основополагающих как методологический, антикриминальные принципы педагогики являются центральными в ряду с другими теоретическими вопросами (труд, коллектив), разрабатываемыми в макаренковедении.

Исследования членов данной общественной организации представляются на конференциях различного уровня. Например, в 2001 г. на секции «Советский человек: вчера, сегодня, завтра» Международной научной конференции в Москве «Распад СССР: 10 лет спустя» выступают Л. Истягин, В. Морозов, Т. Кораблева, Ф. Мер, Л. Очкина, А. Фролов. На секции «Идеи гражданственности и патриотизма в наследии А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского» Второй Всероссийской научно-практической конференции «Воспитание патриотизма, гражданственности, культуры межнационального общения» в Москве, организованной Дагестанским государственным педагогическим университетом и НИИ семьи и воспитания РАО были обсуждены выступления С.С. Невской, В.В. Морозова, Т.Ф. Кораблевой, Р.В. Соколова, А.С. Калабалина, А.В. Николаенко, Л.И. Шамовой, А.А. Фролова и др.

Обзор современного «историко-педагогического пространства России», данный Председателем Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО М.В. Богуславским (2011 г.) [188;11], показывает: единственным центром историко-педагогических исследований занимающихся целенаправленно макаренковедческой работой, является *исследовательская лаборатория «Воспитательная педагогика А.С. Макаренко»* Нижегородского государственного педагогического университета во главе с А.А. Фроловым (сотрудники Е.Ю. Илалтдинова, С.И. Аксенов).

Данная лаборатория была создана в 2003 г. как структурное подразделение кафедры общей педагогики (заведующая В.В. Николина) НГПУ (ректор В.А.Глуздов) с целью дальнейшей разработки теоретического и практического освоения наследия А.С.Макаренко, с учетом современных достижений макаренковедения, перспективных направлений развития отечественной педагогики и школы.

Определены три основных направления деятельности лаборатории «Социальная педагогика А.С. Макаренко». Первое – теоретико-педагогическое: разработка основ наследия А.С.Макаренко как воспитательной концепции педагогики, в связи с дидактической концепцией педагогики. Второе – историко-педагогическое: выяснение закономерностей возникновения воспитательной концепции педагогики, ее реализации в творчестве А.С. Макаренко, освоения и развития в отечественной педагогике и школе с начала 1940-х гг. Третье – исследование современного (с 1990-х гг.) состояния педагогической теории и школьной практики в аспекте воспитания (в отличие от обучения и в связи с ним), определение их перспективных направлений, участие в опытно-практической работе школ по воспитанию на основе продуктивно-трудовой деятельности.

В 2006 г. А.А. Фролов опубликовал историографическое исследование «А.С. Макаренко в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия (1939-2005 гг., критический анализ)» [148], в котором А.С. Макаренко характеризуется как социально-культурное явление; раскрывается основное содержание его наследия, даются с максимальной полнотой хронологически упорядоченные сведения о публикации произведений А.С. Макаренко, теоретической разработке и практическом опыте освоения его наследия в 20 странах мира.

Основные результаты деятельности лаборатории – подготовка нового издания макаренковских трудов «А.С. Макаренко. Школа жизни, труда, воспитания» в виде «учебной книги». Издание содержит авторские материалы А.С. Макаренко, обширные комментарии, отражающие современные отечественные и зарубежные макаренковедческие исследования, вступительные статьи, раскрывающие новое видение наследия А.С. Макаренко в широком общепедагогическом и социально-педагогическом смысле, учебно-методический материал, ориентирующий на постановку и решение современных проблем воспитания детей и молодежи по-новому, с учетом историко-педагогического опыта, именной указатель лиц, причастных к педагогической деятельности А.С. Макаренко.

Исследовательская лаборатория работает в рамках научно-педагогической школы А.А. Фролова, специалиста по общей педагогике, истории образования и

педагогики, теории и практике воспитания – в русле разработки социально-педагогического наследия А.С. Макаренко. Под его руководством подготовлены и защищены кандидатские диссертации: Д.В. Сочнев: «Преемственность социально-педагогических воззрений как фактор становления А.С. Макаренко-педагога» (1993); Л.В. Кильянова: ««Параллельное действие» в наследии А.С. Макаренко как принцип воспитания и тенденции его развития в современной педагогике» (1995); А.В. Повshedный: «Факторы воспитательного процесса как проблема в педагогическом наследии А.С. Макаренко» (1996); С.Ю. Карсакова: ««Педагогическая операция» в истории и современной технологии воспитания» (2000); С.И.Аксенов: «Становление и развитие взглядов А.С. Макаренко на воспитание в противоречиях социально-педагогической действительности 1920-1935 гг.» (2011); докторская диссертация Г.Н. Козловой: «Воспитание в системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы (первая половина XX в.)» (2005).

Под руководством А.А. Фролова лаборатория исследует фундаментальную проблему: «Разработка наследия А.С. Макаренко как фактор развития современной педагогики (методология и теория)». Ранее, в 1994 г., методологические проблемы педагогики в ракурсе макаренковского наследия А.А. Фролов и З.В. Вайтц (Германия) представили в монографии РАО «Современные проблемы истории образования и педагогической науки» (под редакцией З.И. Равкина). Они [148; 302] дают характеристику проблемы предмета педагогики в наследии А.С. Макаренко, полемики о педагогических взглядах А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского как отражение разногласий в трактовке предмета педагогики.

В феврале 2005 г. в Москве по инициативе Российского правления Международной макаренковской ассоциации, московского Центра внешкольной работы им. А.С. Макаренко, исследовательской лаборатории «Воспитательная педагогика А.С. Макаренко», на базе Института развития дошкольного воспитания РАО (директор В.И. Слободчиков) прошел симпозиум «Критический анализ советского, российского макаренковедения и его влияния на отечественную педагогику и школу» [148;350]. По оценкам А.А. Фролова, состав симпозиума был представи-

тельный. Непосредственно по этой проблеме выступили: А.А. Фролов, В.А. Сластенин, В.И. Максакова, Я.С. Турбовской, В.И. Слободчиков, А.М. Новиков, В.В.Хилтунен, Н.Л. Селиванова, М.Б. Зыков, А.С. Калабалин, В.В. Морозов, Р.В.Соколов, З.Ш. Тенейбойм и др. Но вызвать общую дискуссию не удалось, каждый высказывался в рамках своих представлений об А.С. Макаренко.

В Федеральном институте развития образования (Москва) 29-30 января 2008 г. был проведен симпозиум «Современный А.С. Макаренко: методология, теория и практика педагогики» [374] при участии лаборатории. Констатируется, что в 1970-1980-х гг. сформировалась специальная область научно-педагогического знания – макаренковедение, современным центром макаренковедения стала Россия, оно развивается в Москве, Нижнем Новгороде, Санкт-Петербурге, Волгограде, Екатеринбурге, Челябинске.

В итоговом документе [374] симпозиума констатируется, что современное макаренковедение освобождается от грубого идеологического влияния и политизации, преодолена ограниченность макаренковедения рамками педагогики школы. Разрабатываются методологические основы педагогики А.С. Макаренко, масштабно обобщается процесс освоения его наследия с 1939-1940-х гг.

Симпозиум определил задачи макаренковедения и предложил рекомендации по дальнейшим исследованиям в данной области. Показана необходимость освобождения от различных искажений воззрений А.С. Макаренко, чему должно способствовать дальнейшее исследование методологических основ его педагогики. Признана плодотворной разработка макаренковского наследия как жизненно ориентированной педагогики, где существенно обогащается характеристика ее базовых понятий. Эта педагогика значительно усиливает роль воспитания в процессе социализации, поднимает на качественно новый уровень решение фундаментальных проблем: воспитание и жизнь, школа и производство.

Среди перспективных задач выделены: осмысление единой системы социально-педагогических, философско-этических и эстетических воззрений А.С. Макаренко; развитие в макаренковедческих исследованиях внимания к экономическим и социально-гуманитарным проблемам; совершенствование теории воспита-

ния в направлении: уклад жизни педагогического учреждения, семьи и т.д. — главный фактор воспитания; поощрение распространения теории и практики «школ-хозяйств»; обогащение в русле макаренковских представлений практики «социального проектирования», детского и юношеского движения, самоуправления, «компетентностного подхода» в обучении.

Симпозиум подтвердил [374], что педагогика А.С. Макаренко базируется на хозяйственно-трудовой деятельности, связанной с общим образованием, начальной профессиональной подготовкой, разносторонним духовным, культурным и физическим развитием личности. Такой подход свидетельствует о преодолении отчуждения человека от средств производства и результатов труда, обеспечивает полноценное и всестороннее социально-нравственное развитие личности и индивидуальности.

28-29 марта 2013 г. лаборатория при поддержке РГНФ (проект № 13-06-14002, руководитель доктор педагогических наук, профессор В.В. Николина) и Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО (председатель совета член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор М.В. Богуславский) провела на базе НГПУ им. К. Минина Международную научно-практическую конференцию «Педагогика А.С. Макаренко: воспитание и жизнь (достижения и проблемы)», посвященную 125-летию со дня рождения А.С. Макаренко.

Конференция включала пленарное заседание и работу трех секций: «Освоение и разработка наследия А.С. Макаренко: достижения и проблемы», «Макаренковская школа жизни, производственно-трудовой деятельности (история и современность)»; «Вопросы воспитания в аспекте педагогики А.С. Макаренко». В рамках конференции прошла презентация современных макаренковедческих изданий, а также круглый стол «Современное состояние макаренковедения и направления исследований в 2013-2015 гг.». В конференции приняли участие более 100 специалистов педагогики, работников образования из 20 городов и районов РФ, ведущие отечественные исследователи (М.В. Богуславский, Л.И. Гриценко,

С.С.Невская, А.А. Фролов и др.) макаренковского наследия, специалисты из 5 зарубежных стран: Японии, США, Италии, Германии, Украины.

В итоговом документе конференции [355а; 252-253] предложены формы популяризации наследия А.С.Макаренко и данных о его разработке и практическом использовании. Конференция показала авторитет А.С. Макаренко в педагогике и образовании, стремление к дальнейшему исследованию и использованию его наследия в развитии педагогики, теории и практики воспитания и образования. Подтверждена актуальность проблемы методологии педагогики в разработке трудов А.С. Макаренко. В докладах и сообщениях участников конференции развивается макаренковская концепция единства воспитания и жизни, государства и общества, педагогической науки и образования как фактора социально-экономического и культурного развития общества. Отмечено некоторое отставание в разработке положений А.С. Макаренко: о производственно-хозяйственной основе воспитания и образования и о «воспитательном коллективе», как едином трудовом коллективе педагогического учреждения.

Конференции, посвященные 125-летию со дня рождения А.С. Макаренко, прошли в Москве, Волгограде, Екатеринбурге, Украине (Сумы, Полтава).

Результаты исследовательской деятельности лаборатории регулярно обсуждаются на сессиях Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической мысли РАО (М.В. Богуславский, Т.Б. Игнатьева), на Всероссийской научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия» (Академия социального управления, Г.Б. Корнетов), на конференциях разного уровня по историко-педагогической тематике, по проблемам воспитания.

В 1990-х гг. активно работала *группа по изучению наследия А.С. Макаренко* под руководством С.С. Невской в РАО. В 1993 г. в издательстве Педагогического общества вышел первый выпуск Серии «Неизвестный Макаренко». Это совместный труд группы по изучению наследия А.С. Макаренко (С.С. Невская, А.Н. Русаков, И.В. Филин) Института развития личности РАО, Международной макаренковской ассоциации и лаборатории «Макаренко-реферат» Марбургского университета. Выпуски этой серии продолжаются в 2000-х гг., публикуются макаренков-

ские материалы и результаты макаренковедческих исследований (Выпуск № 18, 2009 г.). В состав редакционной коллегии серии входят: Г. Хиллиг (Германия), М.Быблюк (Польша), С. Невская (Россия), Н. Окса (Украина), Ф. Патаки (Венгрия), Л. Пеха (Чехия).

Основным направлением деятельности группы по изучению наследия А.С.Макаренко в РАО стала совместная работа с лабораторией «Макаренко-реферат» кафедры педагогики педагогического факультета Марбургского университета по опубликованию ранее неизвестных макаренковских материалов. Это переписка А.С. Макаренко с Г.С. Макаренко и Л.М. Салько, эти закрытые до 1993г. материалы РГАЛИ, неизвестные исследователям, стали значительным вкладом в дело создания научной биографии А.С. Макаренко. В 1994-1995 гг. в московском издательстве был опубликован двухтомник всей сохранившейся переписки А.С. Макаренко с женой (1927-1939 гг.) под названием «Ты научила меня плакать...», в 1998 г. – воспоминания В.С. Макаренко «На разных берегах ... Судьба братьев Макаренко». Переписка А.С. Макаренко с сыном (1927-1939 гг.) «Береги себя!» была подготовлена С.С. Невской и Г. Хиллигом для опубликования в марбургском издании на русском языке (*OpusculaMakarenkiana*, Выпуск № 24, 2001 г.). Переписка А.С. Макаренко с читательницами вышла ранее на русском и немецком языках (*OpusculaMakarenkiana*, Выпуск № 15, 1995 г.) и др.

В центре особого внимания этого научного коллектива было опубликование авторских материалов без каких-либо поправок и купюр. В этом же ключе С.С.Невской была проведена работа по восстановлению купюр в «Педагогической поэме» А.С. Макаренко. В 2003 г. С.С. Невская выступила как составитель, автор вступительной статьи, примечаний, комментариев нового издания «Педагогической поэмы» А.С. Макаренко, в котором были восстановлены по архивным источникам ранее сокращенные, опущенные места авторского текста.

Эти издания для макаренковедения явились значительным продвижением вперед как в плане сотрудничества с зарубежным макаренковедением, так и в содержательном плане, как основа для дальнейшей разработки наследия на новом ее этапе. Группа по изучению наследия А.С. Макаренко РАО – С.С. Невская,

А.С.Русаков, И.В. Филин - публиковала также макаренковедческие материалы, воспоминания, из своих архивов.

Кроме собственно архивной работы по дальнейшему освоению наследия А.С. Макаренко, которая является непосредственным шагом по подготовке полного собрания его сочинений, С.С. Невская разрабатывает, с опорой на макаренковское наследие, проблемы гражданского воспитания, взаимодействия семьи и школы, борьбы с беспризорностью, педагогической технологии и педагогической логики.

В ноябре 1995 г. на заседании Президиума РАО обсуждено сообщение Г.Хиллига и С.С. Невской «Открытие и использование новых источников, архивных материалов для фундаментальных исследований жизни и деятельности А.С.Макаренко» (в соответствии с подписанным 27 апреля 1995 г. Соглашением о сотрудничестве РАО и лаборатории «Макаренко-реферат» Марбургского университета). В постановлении Президиума [148; 306] предлагается Институту развития личности РАО (директор В.С. Мухина) рассмотреть вопрос о придании группе по изучению наследия А.С. Макаренко статуса лаборатории, с соответствующим обеспечением; Вице-президенту РАО В.В. Давыдову оказать содействие в работе над академическим трехтомным изданием произведений А.С. Макаренко.

В октябре 1998 г. секция «А.С. Макаренко и его ученики как творцы современной технологии воспитательной работы» (руководители В.М. Коротов и С.С.Невская) – работала на Международной научно-практической конференции «Новаторство как традиция отечественной педагогики» (НИИ семьи и воспитания РАО). В том же году вышел сборник произведений А.С. Макаренко (составитель В.М. Коротов), в составе «Антологии гуманной педагогики» (Издательский дом Ш. Амонашвили).

С.С. Невская является председателем секции А.С. Макаренко и заместителем председателя секции по трудным подросткам Российского педагогического общества. Об особенностях работы Российского педагогического общества на современном этапе, которые способствовали снижению активности этой общественной организации в целом и в сфере макаренковедения в частности можно

судить по оценкам ее председателя И. Бестужева-Лады. Он в конце 1990-х гг. говорит о том, что «ушли в прошлое те времена», когда у общества был многомиллионный бюджет, который позволял проводить широкомасштабные мероприятия, когда «членские взносы собирались как бы сами собой, любые запланированные мероприятия оплачивались как бы автоматически. Теперь каждый дающий обязательно спросит: а что я буду иметь за мой кровный рубль?» [185; 75].

В 2012 г. в серии «Фундаментальные исследования института теории и истории педагогики РАО. Труды 2008-2012 гг.» издана монография председателя Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки М.В.Богуславского «История педагогики: методология, теория, персоналии», две главы [17а; 304-350] которой посвящены А.С. Макаренко, его социально-личностной педагогике, его педагогической деятельности в контексте развития парадигмы трудовой школы 1920–1930-х гг.

В Москве продолжает работать *Педагогический музей А.С. Макаренко* при Центре внешкольной работы им. А.С. Макаренко (Н.В. Соколова, В.В. Морозов). В конце 2011 г. начался пересмотр штата Музея. На современном этапе Музей ставит образовательные, а по сути социально-педагогические, задачи приобщение широких кругов населения к новому пониманию образовательного опыта А.С.Макаренко; реабилитация в общественном мнении коллектива как главного инструмента социального воспитания, способного гармонизировать взаимоотношения личности и общества; содействие распространению в воспитательной практике производительного труда, всех видов продуктивной занятости детей и молодежи; преодоление агрессивного индивидуализма, иждивенческой психологии в детской и юношеской среде; превращение Педагогического музея А.С. Макаренко в культурный центр Москвы.

На 100 м² экспозиционно-выставочной площади – 700 единиц хранения основного фонда из 5020 единиц хранения. К наиболее ценным коллекциям отнесены письма А.С. Макаренко, книги с его автографами, коллекция его рукописей, его личные вещи. Тематика экскурсий: «Жизнь и творчество педагога и писателя А.С. Макаренко», «Соратники и последователи А.С. Макаренко», «Основы педа-

гогической реабилитации», «Воспитательная педагогика А.С. Макаренко», «Православные корни педагогического опыта А.С. Макаренко». Музей осуществляет образовательную программу «Юный педагог», проводит ежегодные мероприятия в День рождения (13 марта) и день памяти (1 апреля) А.С. Макаренко, участвует в Международном конкурсе им. А.С. Макаренко и Педагогических чтениях (1-5 апреля). Среднее число посетителей в год по сведениям на 2011 г. одна тысяча человек.

Музей является членом Российской макаренковской ассоциации, сотрудничает с Федеральным институтом развития образования и Институтом семьи и воспитания РАО. Оказывает консультационную помощь. В его помощь созданы три документальных фильма об А.С. Макаренко: «Семейная тайна Антона Макаренко»: Производство Российского Фонда Культуры по заказу телеканала «Россия», Е. Чавчавадзе при участии А. Васильева, Т. Карповой. (Премьера по РТР 1 июня 2005 г. Продолжительность 44 мин.); «Традиции образования. Макаренко» (Программа создана по заказу Правительства Москвы, ООО «Школьник ТВ», 2005 г., И. Холодова, О. Лапузный, 15 мин.); «Антон Макаренко»: Производство телекомпании «Цивилизация» ОРТ (1 канал ТВ) из серии «Гении и злодеи уходящей эпохи», И. Серов, Л. Николаев, А. Деникина. (26 декабря 2006 г., 26 мин.). Музей А.С. Макаренко организует тематические выставки в Музее образования в Москве (директор музея, член-корреспондент РАН, профессор Г.А. Ягодин); подготовлена автобусная экскурсия по макаренковским местам Москвы (Р.В. Соколов, Н.В. Соколова).

Общественная лаборатория А.С. Макаренко в Волгограде во главе с Л.И.Гриценко успешно действует с 2003 г. В марте 1996 г. в Волгограде на базе областного Института повышения квалификации специалистов образовательных учреждений был организован (Л.И. Гриценко) международный семинар «Социально-личностная концепция в педагогике: наследие А.С. Макаренко и современность». Участвовали специалисты из России, Украины, Германии, Венгрии, Польши.

В январе 1998 г. в Екатеринбурге, Уральском государственном педагогическом университете защищена докторская диссертация Л.И. Гриценко «Личностно-социальная концепция А.С. Макаренко в педагогике (сравнительный анализ отечественного и зарубежного макаренковедения)». Научный консультант – В.И. Загвязинский. В 2003 г. опубликована ее книга «А.С. Макаренко: педагогика трудного детства» (Волгоград, 2003), нацеленная на анализ всей «системы воспитательной работы А.С. Макаренко» в связи с проблемой «трудных» детей.

С 2003 г. Л.И. Гриценко организует в Волгограде Макаренковские педагогические чтения на базе Волгоградского государственного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, посвященные проблемам социально-педагогической адаптации детей и подростков (2003 г.), социализации и развитию детей в общеобразовательных учреждениях интернатного типа (2004 г.), воспитанию личности в пространстве социальных ценностей (2005 г.), гражданскому (2006 г.), духовно-нравственному (2007 г.) воспитанию, истории отечественной педагогики (2008 г.), единства образования и жизни (2009 г.), учителю (2010 г.), социализации учащихся в образовательном пространстве учебного заведения (2011 г.), наследию А.С. Макаренко и развитию современной школы (2012 г.), социальное воспитание и свобода личности: проблемы и перспективы (2013 г.). С.В. Куликова в 2008 г. видит в наследии А.С. Макаренко истоки концепции культурно-антропологической направленности образования в России.

Л.И. Гриценко рассматривает макаренковскую концепцию педагогики как личностно-социальную. Данная точка зрения поддерживается В.И. Загвязинским. Ей оппонирует А.А. Фролов, он показывает, что макаренковская педагогика по сути своей «социально-личностная» [434; 76], раскрывая ее место в общей истории педагогики, представленной в контексте двух типов школы, «школы учебы» и «школы жизни». Основываясь на подходе В.Е. Гмурмана к векторной оценке педагогики А.С. Макаренко можно предположить, что данные ученые рассматривают ее на разных уровнях (макро и микроуровни).

В Челябинске действует общественная (с февраля 2012 г. приобрела официальный статус) лаборатория (В.М. Опалихин и А.И. Кузнецов). В 1993 г. издана

книга Л.В.Конисевича «Нас воспитал Макаренко. Записки коммунара» – его воспоминания о жизни в коммуне им. Ф.Э.Дзержинского, в 4-х частях: 1929-1930 гг.; крымский поход (июль-август 1930 г.); время до конца 1931 г., кавказский поход; период до выпуска в 1933 г. В этом городе дважды проводился Конкурс школ-хозяйств им. А.С. Макаренко и Макаренковские Чтения. В.М. Опалихин и А.И.Кузнецов проводят работу по исследованию философских основ системы А.С.Макаренко с целью выявления причин трудностей, возникающих при реализации воспитательной системы А.С. Макаренко. Деятельность челябинской лаборатории «Педагогика А.С. Макаренко» нацелена на развитие детско-взрослых производств в процессе модернизации профессионального образования Челябинской области.

Екатеринбургский макаренковедческий центр с 2004 г. организует Макаренковские студенческие педагогические чтения «Психолого-педагогическое наследие прошлого в современной социально-педагогической деятельности» (инициатор Н.Г. Санникова) на базе Социального института Российского государственного профессионально-педагогического университета. В Чтениях принимают участие члены макаренковской Ассоциации. В 2013 г. в Чтениях приняли участие более 50 студентов.

Редакция журнала «Народное образование» инициировала в 2002 г. и осуществляет масштабный социально-педагогический проект по развитию макаренковской идеи организации материальной основы воспитания в форме школ-хозяйств.

Предпосылки к появлению данного проекта начали появляться во второй половине 1990-х гг., даются материалы о варианте (1992 г.) решения проблемы трудового воспитания школьников Ассоциацией педагогов-инженеров Москвы; с 1997 г. новый главный редактор А.М. Кушнир начинает активно разрабатывать проблемы природосообразности в педагогике в контексте педагогической классики, проблемы современной школы в связи с широким социально-культурным контекстом развития России, обращение (с 1998 г.) к региональному опыту организации «трудового лета» – возрождение УПБ на Ставрополье.

В 2000 г. «Народное образование» ставит проблему хозяйственной деятельности сельской школы. М. Гурьянова дает материал о том, что 77 % опрошенных директоров не рассматривают развитие подсобного хозяйства при школе как перспективное направление ее деятельности, около четверти директоров видят в развитии подсобного хозяйства один из источников самообеспечения школы [237; 8]. Она делает вывод: «одним из негативных последствий социально-экономического кризиса стало разрушение сложившейся в 70-80-е годы системы трудовой подготовки сельских школьников». Показано, что попытки в 1990-е гг. в сельских школах организовать подготовку школьников к фермерскому труду не удалось.

В 2002 «Народное образование» (№ 4, с.17-21) публикует для обсуждения Положение о Всероссийском конкурсе им. А.С. Макаренко. Данный конкурс учреждается по инициативе редакции «Народного образования», при поддержке Минобразования, педагогической общественности и российских предпринимателей, как выражение понимания того, что «подлинное воспитание возможно только на основе труда, занятости детей и молодежи настоящим Делом» [370; 17], труд берется в его макаренковском понимании.

Положение следующим образом раскрывает цели конкурса: актуализация педагогического наследия А.С. Макаренко в современных условиях; выявление, поддержка и распространение воспитательных систем, практик и технологий, опирающихся на продуктивную деятельность и труд, успешного опыта привлечения внебюджетных доходов и самостоятельной финансово-хозяйственной деятельности образовательных учреждений, создания школьных предприятий, обеспечивающих полезную деятельность детей и молодежи; выявление и распространение опыта юридического оформления приносящей доход деятельности, положительной практики ведения бухгалтерского и налогового учета; содействие развитию общественных и государственных институтов и инициатив, законодательных норм и социальных технологий, обеспечивающих полезную занятость детей и молодежи; создание условий для обмена опытом успешной внебюджетной деятельности между образовательными учреждениями; формирование в общественном сознании понимания значимости и незаменимости труда как инструмента

воспитания. В цели и задачи Конкурса по Положения 2003 г. добавлена задача развития Макаренковского педагогического движения.

Данная социально-педагогическая инициатива вызвала широкую поддержку и положительную оценку макаренковского сообщества – положительные отклики З.Ш. Тененбойма, А.А. Фролова. З.Ш. Тененбойм считает идею конкурса гениальной по простоте и по плодотворности [411]. А.А. Фролов видит в этом окончание периода «низвержения» А.С. Макаренко «в угоду очередной педагогической конъюнктуре», начало развития практики в том направлении, которому он посвятил свою жизнь. Акцентирует внимание на принципиальном и концептуальном отличии макаренковских идей и педагогической практики от официальной педагогики тех лет и нынешней. Она основана «не только на знаниевой, но и на трудовой творческой парадигме» [432; 197]. Н.Н. Коршунова оценивает опыт современных школ-хозяйств как национально-значимую модель школы [369].

А.М. Кушнир отмечает факт «административной тишины», руководители образования не приняли участие в обсуждении положения о конкурсе, он характеризует это как свидетельство того, что «идея системного приобщения детей к производительному труду пока не входит в представления администраторов о модернизации российского образования» [300; 83]. Получена поддержка со стороны депутата Госдумы О.Н. Смолина, Аграрной партии России, Университета потребительской кооперации, Министерства образования Московской области, Российской Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования, Управления воспитания и дополнительного образования Минобрнауки РФ, членов Международной макаренковской ассоциации во главе с президентом Т.Ф.Кораблевой, академика РАО А.М. Новикова.

В апреле 2003 г. стартовал Конкурс им. А.С. Макаренко. В журнале «Народное образование» ежегодно с 2003 г. публикуются отчеты о Конкурсе и Макаренковских педагогических чтениях.

В 2007 г. участники очередного Конкурса им. А.С. Макаренко делают вывод, что производительный труд в школе держится на энтузиазме директора и учителей, («Народное образование» № 6, с. 106), к препятствиям отнесены: со-

противление в коллективе, равнодушие окружающего социума, отсутствие необходимой законодательной базы, издержки рыночных отношений (налоги, «откаты», конкуренция на рынке сбыта продукции и т.д.).

Кроме этого, Конкурс выявил, что понимания макаренковского типа школы нет. Некоторые педагоги относят к нему и те учреждения, в которых отсутствует собственная производственная инфраструктура, систематическая хозяйственная деятельность, реальная хозяйственная автономия, на которой и создается эффективная система воспитания. Первый Конкурс выявил двенадцать школ-финалистов, которые доказали свою принадлежность к макаренковскому типу школы.

В рамках конкурса проводится научно-практическая конференция – «Макаренковские педагогические чтения», основная цель которых – обеспечить взаимодействие теории и практики продуктивного воспитания, дальнейшая разработка методологии «Педагогики Дела» (этот термин выводится на первый план). Среди тем Чтений: «Педагогика А.С. Макаренко в решении проблем современного детства» (2003), «Воспитательный потенциал «Педагогики Дела» в современных условиях» (2005), «Теория и практика производственного воспитания в структуре базовых понятий педагогики» (2007), «Детско-взрослые образовательные производства как институт воспитания строителей страны» (2009), «Социальное предпринимательство и педагогическая инноватика для инновационного развития страны» (2011).

Постепенно идея школ-хозяйств находит поддержку в регионах, становится неотъемлемым аспектом региональной государственной политики. В 2005 г. «Народное образование» (№ 6) публикует статьи губернатора Пензенской области В. Бочкарева, главы республики Коми В. Торлопова, раскрывающие их видение этого вопроса. В 2006 г. дается материал о создании в министерстве образования Татарстана специального отдела, исследующего финансово-экономическую деятельность школ, организацию производственного труда. Специалисты министерства изучают этот опыт и активно его пропагандируют. Показана поддержка идеи школ-хозяйств главой администрации Бобровского района Воронежской области

А.И. Балбековым: в районе всего 1 школа, которая занималась хозяйственно-экономической деятельностью, ее примеру последовали 7 из 22 сельских школ района. В поддержку инициативы «Народного образования» по развитию движения школ-хозяйств выступил губернатор Ставропольского края А. Черноголов (2007 № 6), глава г. Сочи В. Колодяжный (2007 №6), в 2003 г. вышло постановление губернатора Костромской области № 252 (от 30 мая) «Об ученических трудовых бригадах в общеобразовательных учреждениях, расположенных в сельской местности» («Народное образование», 2007, № 6, с.41-45). В 2007 г. Конкурс впервые активно поддержан профильным министерством: руководитель Департамента по молодежной политике, воспитанию и социальной защите детей Министерства образования и науки А.А. Левитина встретила с участниками конкурса. Результаты встречи оформлены в виде предложений департаменту.

А.А. Алексеев, В.А. Егоров в Ярославской области разработали проект сети школ-хозяйств и внутрисетевого взаимодействия, который можно рассматривать как реализацию макаренковского направления на укрупнение, объединение педагогических учреждений с сохранением специфики каждого. Институт социальной педагогики РАО разработал и предложил в 2008-2009 учебном году проект «Соглашение о взаимодействии между новаторскими школами и главами администрации сельских поселений при Ассоциации крестьянских (фермерских) хозяйств и малых сельхозкооперативов Ярославской области на 2008-2012 гг.» [173].

Конкурс способствует развитию школ-хозяйств за счет популяризации технологий доступных школам. Например, Биляр-Озерская школа Татарстана (директор А.А. Граф) внедрила и развивает вермитехнологию, с которой познакомилась на конкурсе во Владимире.

В 2007 г. редакция журнала, подводя итоги Конкурса за 5 лет, дает сведения о том, что из 87 регионов России, в Конкурсе приняли участие 65 регионов (2007, № 6, с. 115).

А.М. Кушнир в 2010 г. делает вывод о «полном равнодушии Минобрнауки к Конкурсу им. А.С.Макаренко в течение восьми лет», который рассматривается им

как общественная инициатива, опирающаяся на «всемирно признанную педагогическую эффективность детско-взрослого образовательного производства» [301; 223]. А.М. Кушнир обращается к А.А. Фурсенко от имени школ-хозяйств, макаренковского сообщества и старейшего педагогического журнала России с предложением определить формат государственной поддержки школ-хозяйств России и развития в стране инфраструктуры производственного воспитания детей и молодежи.

В 2011 г. произошел коренной поворот в отношении Министерства образования РФ к общественно-педагогическому движению школ, строящих свою воспитательную деятельность на основе производственной деятельности. В рамках реализации мероприятий Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 гг. 17-19 ноября 2011г. проведена Межрегиональная научно-практическая конференция «Нормативно-правовые и технологические основы создания и организации деятельности школьных минитехнопарков и детско-взрослых образовательных производств как инновационной инфраструктуры технологической подготовки и производственного воспитания в общеобразовательной школе» на базе Педагогической академии постдипломного образования (г. Москва).

В рамках конференции была обсуждена и апробирована программа повышения квалификации педагогических и административных работников образования «Нормативно-правовые и технологические основы создания и организации деятельности школьных минитехнопарков и детско-взрослых образовательных производств в условиях модернизации образования». Под редакцией А.М. Кушнира с участием лаборатории «Воспитательная педагогика А.С. Макаренко» (А.А.Фролов, Е.Ю. Илалтдинова, С.И. Аксенов) разрабатывается учебно-методическое комплект повышения квалификации на историко-теоретической и опытно-практической основе.

Методологической основой развития инновационной модели школьного технопарка как инфраструктурной базы технологической подготовки и производственного воспитания в детско-взрослых образовательных коллективах признан

опыт производственного воспитания и социализации подрастающего поколения А.С. Макаренко. В основу педагогизации детско-взрослого производства положен его ведущий принцип «параллельности» производственно-экономической и педагогической деятельности учебно-воспитательного учреждения.

Ежегодно с 2003 г. осуществлялась курсовая подготовка по направлению «производственная деятельность школы-хозяйства» в объёме 48-72 часа. За этот период повышение квалификации прошли более 700 работников образования, преимущественно директоров и заместителей директоров школы, а так же учителя технологии и биологии.

В 2008 г. Издательский дом «Народное образование» в связи со 120-летним юбилеем педагога начал издание нового альманаха «Макаренко» (А.М. Кушнир), где представлены лучшие, по оценке Т.Ф. Кораблевой, публикации исследователей-макаренковедов, сторонников и последователей педагога (М.В. Богуславского, Л.И. Гриценко, И.З. Гликмана, И. Гашковца, Е.Ю. Илалтдиновой, С.Г. Карпенчук, Т.Ф. Кораблёвой, Н.Н. Коршуновой, Я.Н. Левина, В.И. Максаковой, Э.Меттини, В.Ф. Моргуна, С.С. Невской, Н.Н. Оксы, Н.Г. Санниковой, В.И. Слободчикова, А.В. Ткаченко, Э.Гюнтер-Шелльхаймера, А.А. Фролова, Г. Хиллига и др.).

125-летие со дня рождения А.С. Макаренко было отмечено в 2013 г. XI Международным конкурсом им. А.С. Макаренко и Макаренковскими чтениями в Московской области. При некотором уменьшении числа школ-участников Конкурса по сравнению с предыдущим годом отмечается значительное повышение уровня проведения Чтений и курсов повышения квалификации.

Макаренковедческое интернет-пространство делает широко и достаточно легко доступными труды самого А.С. Макаренко и макаренковедческие исследования, способствует популяризации наследия А.С. Макаренко и интеграции отечественного и мирового макаренковедения за счет знакомства с результатами исследований мирового макаренковедения. В широком доступе имеются международные энциклопедии, показывающие характер восприятия его наследия в мире: Британника (<http://www.britannica.com/EVchecked/topic/359137/Anton->

Semyonovich-Makarenko), Хатчинсон энциклопедия (<http://encyclopedia.farlex.com/Makarenko,+Anton+Semyonovitch>), Энциклопедия Колумбия (<http://www.answers.com/topic/anton-semyonovich-makarenko>), и др.

Французский портал научных журналов «Persee» (www.persee.fr) с 2003 г. (к 2007 г. в сети было размещено 100 тысяч документов) под патронажем Министерства высшего образования и исследований Франции публикует несколько макаренковедческих работ конца 1980-х – начала 1990 гг. на русском языке (Г. Хиллиг и др.).

Интернет-сайт А.Ю. Федосова, профессора кафедры социальной и педагогической информатики Российского государственного социального университета, доктора педагогических наук (<http://www.makarenko.edu.ru/>), включает наиболее полный и хорошо структурированный электронный архив трудов А.С. Макаренко с иллюстрациями и фильмами, снятыми по его произведениям, предоставляется возможность получения собрания сочинений А.С.Макаренко в 8-ми томах в электронном виде со страницами (для цитирования), ссылки на ресурсы, связанные с именем А.С. Макаренко, воспоминания о нем, даны материалы о воспитанниках А.С. Макаренко и их судьбах.

Сайт «Игорь Петрович Иванов и коммунарская методика» (<http://www.kommunarstvo.ru>) к истокам коммунарского движения относят макаренковскую педагогику. В контексте возникновения, истории и современного состояния «коммунарской методики» на сайте размещены в свободном доступе авторские материалы А.С. Макаренко, макаренковедческие публикации разных лет, воспоминания о нем С.А. Калабина, И.П. Судакова, И.Д. Токарева, И.И. Яценко, материалы Ленинградского Макаренковского Мемориально-методического центра.

Интернет-сайт Р.В. Соколова (<http://www.sokolovr.ru/>), последователя С.Т.Шацкого и А.С. Макаренко, отражает историю и современность общественно-педагогического движения, развивавшего клубную работу с детьми по месту жительства, возникшую в 1960-х гг. Этот опыт представлен в книге Р.В. Соколова «Участие населения в воспитании детей и подростков по месту жительства»

(Учебно-методическое пособие по социальной педагогике, 1993. Научная консультационно-внедренческая фирма «Социнновация», кафедра «Социальные инновации» Института молодежи). По существу это отражение одного из направлений общественно-педагогического движения в стране, действующее вне школы (наряду с системой Домов пионеров, Станций юных техников и др.). Описан опыт создания «детского общества», его включения в социальную жизнь микрорайона, в условиях большого города (Москвы), преимущественно на базе досуга и отдыха детей, с развитием детского технического творчества, но без производственного труда, с привлечением средств государства, общественных организации, затем спонсоров.

На сайте размещаются материалы, отражающие историю и сегодняшний день макаренковедения, авторские материалы А.С. Макаренко, деятельность Музея А.С. Макаренко в Москве.

Активную деятельность по размещению макаренковских материалов в интернете, с собственным своеобразным комментированием ведет З.Ш. Тенненбойм, координатор Санкт-Петербургского отделения межрегиональной общественной организации «Макаренковское содружество» (<http://zt1.narod.ru/>), он также размещает материалы, освещающие деятельность последователей А.С.Макаренко. В 2007 г. он выступил с инициативой по созданию учреждения макаренковского типа «Остров трудящегося подростка» на острове «Новая Голландия». Предложение было отклонено, альтернативным решением проблемы занятости несовершеннолетних Комитета по молодежной политике и взаимодействию с общественными организациями (от 25 апреля 2007 г.) названы функционирование постоянных специализированных рабочих мест для социальной адаптации и реабилитации несовершеннолетних и молодежи в возрасте от 14 до 19 лет, склонных к совершению правонарушений, не учащихся и не работающих, и организация специальных кружков ручного труда для детей этой же категории 9-14 лет (архив З.Ш. Тенненбойма).

В современном интернет-пространстве (Центральный форум коммунистов: сентябрь 2010 г. Режим доступа: <http://www.com-forum.ru/forum/index>.

php?PHPSESSID=cfgr3eodbbi075fnrjbsjet833&action=printpage;topic=1615.0) рассматривается «макаренко-сериковский метод» в контексте применения ими коммунистического мотивационного механизма к подросткам, и к взрослым коллективам, высказываются мнения, что «эмпирические открытия А. Макаренко, В.Серикова дают великолепные результаты, легко воспроизводятся другими», «коммунары Макаренко, рабочие Серикова при коммунизме жили, работали и прекрасно видели, как он устроен». «Коммунистические отношений (по Макаренко и Серикову) – принципиально новая мотивация труда и вообще социального поведения. Заключается она в передаче власти самим трудящимся. Не декларируемой передаче, а реальной, фактической».

В качестве разницы в подходах у А.С. Макаренко и В.П. Серикова выделяется то, что «Если дети соглашаются на участие во власти вместе с ними «штатного начальства», то взрослые такого не терпят совсем – коллективистские отношения исчезают, когда в совет бригады входит бригадир или его заместитель. Сериков проверил это экспериментально».

Делается вывод, что А.С. Макаренко успешно занимался практическим установлением «новых отношений», «открытия Макаренко специально загнали в узкие «ведомственные» рамки, дабы никто случайно не увидел там главного, что было найдено этим человеком, - коммунистических общественных отношений».

В 2007 г. в статье Г.Ф. Недялкова «Коммунизм рождается на производстве» деятельность В.П. Серикова показана вне его связи с наследием А.С. Макаренко, но залогом эффективности названа система самоуправления бригады. Статья А.С.Макаренко «О коммунистической этике» изучается, цитируется на этом же форуме, в контексте проблем воспитания в детских домах вспоминается опыт А.С. Макаренко, созданный в отсутствии должной поддержки государства. При этом сохраняется и мнение, что для правильного понимания нужно читать только его книги «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Марш тридцатого года», ни статьи, ни научные работы, ни художественные, ни документальные фильмы о нем не помогают осмыслению его идей и опыта.

Современная разработка наследия А.С. Макаренко развивается в многополярном пространстве, в котором сложились шесть основных центров. Сохраняется дискуссионность проблемно-тематического рассмотрения и разнонаправленность подходов к исследованию педагогической концепции А.С.Макаренко. При этом выявлены стабильные интеграционные процессы в сообществе исследователей и последователей педагогики А.С.Макаренко, которые ярко проявляются в активном взаимодействии всех действующих центров. Сложились интергационные площадки взаимодействия на базе ежегодного Конкурса им. А.С. Макаренко, Российской макаренковской ассоциации и исследовательской лаборатории Мининского университета, являющихся формами общественной и официальной институционализации освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко.

ВЫВОДЫ

1. В начале 1990-х гг. продолжается с постепенным ослаблением начатая во второй половине 1980-х гг. дискуссия по двум центральным проблемам: коллектив и личность в наследии А.С. Макаренко и его общественно-политическая позиция: «сталинист или гуманист»?

В начале 2000-х гг. выявлена смена доминирующей проблематики в разработке наследия А.С. Макаренко официальной педагогикой в направлении методологии и теории педагогики. В таблице 2 это показано в общем контексте периодизации этого процесса 1939-2013 гг.

2. К концу 1990-х гг. дискуссия переходит в параллельное сосуществование противоположных точек зрения на роль его взглядов и опыта в ретроспективе и современных условиях.

В ходе исследования выявлены расхождения по следующим проблемам исследования педагогического наследия А.С. Макаренко: А.С. Макаренко и педагогика его времени, деятельность Н.К. Крупской; «гуманистическое» и «авторитарное» направления в толковании его наследия, продолжение полемики вокруг про-

блемы Макаренко – Сухомлинский; соотношение художественного вымысла и реальности в его художественно-педагогических произведениях; различная интерпретация его авторских материалов и фактов биографии; идеологически обусловленное и общечеловеческое в макаренковском понимании целей, содержания и средств воспитания; какой период считать вершиной его творчества; причины непримиримости оппонентов в дискуссиях о его наследии; подходы к интерпретации противоречий в его педагогике; возможность ее описания в современной терминологии; понимание его педагогики как социальной; ее методологические, философские основы; возможности ее интерпретации с позиции эффективного управления; его педагогика и православная религиозная идеология.

Таблица 2

**Основные вопросы разработки наследия А.С. Макаренко
в официальной педагогике (1939–2013 гг.)**

Этап	Период	Проблематика	Основные деятели
IV	2013– 1989	Гуманистический потенциал педагогики А.С.Макаренко. Методология и теория педагогики и воспитания	М.В.Богуславский, А.А.Фролов, Л.И. Гриценко, С.С. Невская, И.З. Гликман, В.В. Кумарин, В.И. Малинин, Л.А. Левшин
III	1988– 1975	Генезис идей и опыта А.С.Макаренко	В.Е. Гмурман, А.А. Фролов, Л.Ю. Гордин, В.В. Кумарин
II	1974– 1959	Самоуправление, педагогическое требование, самообслуживание	Н.И. Болдырев, Т.Е. Конникова, В.М. Коротов, Л.Ю. Гордин
I	1958– 1939	Дисциплина, коллектив. Философские основы педагогических взглядов А.С. Макаренко.	Е.Н. Медынский, Э.И. Монозон, И.А. Каиров, А.Г. Тер-Гевондян, В.Е. Гмурман, Л.И.Новикова

3. Выявлены три сформировавшихся вида отношения к наследию А.С. Макаренко на начало 1990-х гг.: полное отрицание и неприятие его наследия; положительное отношение его сторонников и последователей; игнорирование социально-педагогического значения его открытий и их возможностей для совершенствования теории и практики воспитания.

Антимакаренковские настроения стали очень сильными в начале 1990-х гг. После того, как общественная активность спала и была сформирована новая педагогическая концепция, отраженная в Российской педагогической энциклопедии (1999 г.), критика идей А.С. Макаренко ослабла, стала скрытой. Явно в педагогической и непдагогической печати она не проявляется.

Охарактеризованный в диссертации «эклетицизм» в понимании макаренковской педагогики как науки о воспитании, сосуществование разнородных и противоречивых оценок и тенденций можно считать закономерным на современном этапе социально-культурного и историко-педагогического развития. Это обусловлено необычайной сложностью, диалектической природой макаренковского творчества, его постоянным развитием. Так преодолевается догматический подход к нему, в нем обнаруживаются новые творческие потенциалы и способность к обогащению педагогической теории и практики в разных условиях. Сосуществование в настоящее время устаревшей трактовки макаренковского наследия и новой, обогащенной современными отечественными и зарубежными исследованиями, порождает необходимость в снятии противоречий для дальнейшего развития педагогики и совершенствования содержания педагогического образования. Разрешение этих противоречий может стать источником познания сути педагогических явлений, стимулом продуктивной разработки не только трудов и опыта А.С.Макаренко, но и воспитания, педагогики в целом.

В пятой главе обосновано, что признание А.С. Макаренко как педагога-гуманиста, ослабив конфронтационность позиций его сторонников и противников, не привело к исчезновению факта неприятия наследия частью педагогов. Сохранились сформированные ранее иллюзии о полной изученности наследия, а также стереотипы восприятия идей А.С. Макаренко, основанные на их полной тождественности советской педагогике, которая осуждается как олицетворение авторитаризма, абсолютизации коллективизма и социальных требований, подавления личности и индивидуальности.

4. Выявлены определенные новообразования рассматриваемого периода в плане проблемно-тематических исследований. Совместными усилиями деятелей

официальной педагогики и педагогической общественности идет разработка направлений: трактовка педагогики А.С. Макаренко как социальной и «воспитательной» (М.В. Богуславский, В.И. Малинин, А.А. Фролов); исследования трудов его современников – С.Т. Шацкого, В.Н. Сороки-Росинского и др. (М.В. Богуславский, С.С. Невская); развивается историко-методологическое направление (А.А. Фролов); исследования в русле теории эффективного управления и проблем личности в его наследии (Н.Г. Санникова, Л.И. Гриценко, А. Ермолин), наследие актуализируется в связи с проблематикой «трудного детства» (В.В. Морозов, Т.Ф.Кораблева). Исследование православных истоков педагогических взглядов А.С. Макаренко (Р.В. и Н.В. Соколовы, Ю. Бродский, В.А. Нечаев, С.Г. Новиков) проводится преимущественно педагогической общественностью. Развивается тенденция актуализации политического (Ю. Крупнов), философского (С.Г. Новиков) и экономического (А.А. Фролов), управленческого (Е.Ю. Илалтдинова) аспектов макаренковского наследия. Характерной чертой современного периода является взаимообогащение (Приложение 6) знания, формирующегося в сферах деятельности официальной педагогики и педагогической общественности.

5. Подход к наследию А.С. Макаренко как к социальной педагогике сужается современным пониманием «социальной педагогики», ее направленностью на обеспечение прав и интересов неблагополучных детей и слоев населения. Широкий социально-педагогический контекст макаренковского новаторства и деятельности, активно преобразующий личность в социуме, слабо разрабатывается.

6. Как показал комплексный анализ источников, спектр педагогических публикаций с использованием имени А.С. Макаренко, частотность обращения к его идеям и опыту в общепедагогических исследованиях сокращается. Влияние наследия А.С. Макаренко на педагогику имеет не только непосредственный характер, проявляющийся в цитировании, но и опосредованный, осуществляющийся через те научные школы (например, научная школа Л.И. Новиковой), которые были созданы под влиянием его идей как специфическая их интерпретация.

7. Осуществленный анализ показал, что в 1990-х гг. расширяется область текстологических исследований и исследований, ориентированных на пересмотр

общих социально-педагогических позиций в изменившихся общественно-политических условиях. Результаты этой деятельности находят отражение преимущественно в региональных изданиях, педагогической периодике (Г. Хиллиг, В.В. Кумарин, А.А. Фролов и др.). Подведены итоги взаимодействия отечественного и зарубежного макаренковедения в 1980-х гг., поднявшего отечественное макаренковедение на принципиально новый уровень. Этот сложный противоречивый процесс, его ход, итоги глубоко проанализированы в исследовании Л.И. Гриценко (1998).

В 2000-х гг. освоение и разработка наследия А.С. Макаренко ведется по следующим направлениям: расширение источниковой базы (С.С. Невская, А.А. Фролов), проблемно-тематические исследования (С.И. Аксенов, Л.И. Гриценко, Е.Ю. Илалтдинова, Т.Ф. Кораблева, А.М. Кушнир, В.В. Морозов, С.С. Невская, А.А. Фролов и др.) и исследования истории разработки этого наследия (А.А. Фролов, Е.Ю. Илалтдинова). Отдельные исследователи (Л.И. Гриценко, И.З. Гликман) выходят на рассмотрение и обобщение общепедагогической проблематики с макаренковских позиций в форме учебных пособий. Это является важным фактором сохранения и использования наследия А.С. Макаренко в системе подготовки педагогических кадров.

Закономерный ход развития педагогической теории и практики, его внутренняя логика приводят исследователей к проблемам, которые уже были поставлены А.С. Макаренко и решались определенным образом. Этим подтверждается актуальность его наследия и значимость как классика педагогики, обнаруживается опережающий характер его открытий.

8. Анализ форм институционализации рассматриваемого периода показал, что создание исследовательской лаборатории «Воспитательная педагогика А.С. Макаренко» в Нижегородском государственном педагогическом университете (А.А. Фролов) в 2003 г. можно считать началом очередного этапа официальной институционализации исследований наследия А.С. Макаренко на учрежденческом уровне (Приложение 5). Цветом на схеме показана повторяющаяся смена периодов официальной и общественной институционализации. Более того в дис-

сертации доказана направленность на интеграцию общественных и официальных структур в разработке наследия А.С. Макаренко после 2002 г.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. В основу модели историографического анализа педагогического наследия А.С.Макаренко положена целостная методология историографического исследования педагогического наследия, позволяющая представить процесс освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко в становлении и развитии его основных направлений, субъектов, состава наследия, интегрирующая институциональный и проблемный подходы. Основу категориального аппарата историографического исследования педагогического наследия составляют следующие понятия:

Историографическое исследование [историография – от греч. historia рассказ о прошедшем и graphō пишу] – «изучение истории развития историко-педагогического знания» (М.В. Кларин). Историографическое исследование педагогического наследия характеризуется в рамках сформированного понятийного поля как интердисциплинарное исследование в сфере социально-гуманитарного знания, неотъемлемая составляющая интеллектуальной истории (в русле методологии историографии, Л.П. Репина); форма рефлексии генезиса и развития педагогического знания и познания, исторически развивающаяся педагогическая реальность, порождающая и порождаемая контекстами общественной жизни, (в русле методологии истории педагогики, М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов); изучение истории развития историко-педагогического знания (в русле педагогической историографии, Э.Д. Днепров, М.В. Кларин); стимул развития исследований педагогического наследия (в русле специфической области истории педагогики, изучающей конкретное педагогическое наследие, Е.Ю. Илалтдинова).

Педагогическое наследие – результат становления и развития взглядов и опыта педагога в виде целостной концепции или системы, сохраняющей ценность и актуальность в изменяющихся условиях.

Освоение и разработка педагогического наследия – важный элемент оценки результатов деятельности классика педагогики и совершенствования представления о нем: освоение наследия – процесс и результат его изучения, включает получение биографических данных, сведений о трудах и результатах деятельности классика; разработка наследия – процесс последовательного и всестороннего исследования, осмысления и совершенствования данных, полученных в результате освоения наследия, в свете современных научно-практических достижений; результатом чего является установление новых научных фактов в процессе интерпретации наследия.

Предметом историографического исследования педагогического наследия А.С. Макаренко является история освоения и разработки этого наследия как направление в истории педагогики. Современная трактовка предмета историографического исследования, в единстве пяти составляющих, основана на интеграции «проблемной» и «институциональной» историографии.

2. Становление и развитие макаренковского целеустремленного социально-педагогического опыта и его педагогических взглядов началось в рамках официальной педагогики – теории социального воспитания. Педагогика А.С. Макаренко – это результат органического соединения новых социально-культурных условий, возможностей и потребностей с критическим осмыслением и использованием достижений предшествующей отечественной и зарубежной педагогической теории и практики, проявление единства преемственности и новаторства. Вплоть до 1926 г. деятельность А.С. Макаренко в трудовой колонии им. М. Горького встречала всестороннюю помощь, в основном положительную оценку и одобрение со стороны государственных органов и общественности. Далее начались первые возражения по вопросам дисциплины, наказания, игры, роли символики в воспитании, обозначились расхождения по вопросам воспитания в труде и коллективе. Возникли серьезные расхождения по отношению к педологическим воззрениям.

Деятельность А.С.Макаренко по распространению опыта его колонии в 1927–1928 гг. вызвала неприятие его педагогически целесообразных установок в области административно-управленческой, производственно-хозяйственной и

финансовой деятельности педагогического учреждения, самоуправления, эстетического оформления жизни коллектива. Его методы воспитания признаны не соответствующими общей линии социального воспитания. Эти расхождения сохранялись в ходе освоения и разработки его наследия после 1939 г., обозначая новаторский потенциал его наследия в условиях действия «школы учебы», «дидактической педагогики».

3. В соответствии с основными сферами деятельности А.С.Макаренко его наследие, как основа для освоения, разработки и историографического исследования, представлено в единстве трех основных компонентов, включающих не только авторские, но и не авторские материалы: материалы педагогической практики, педагогические труды, художественно-педагогические произведения. Освоение и разработка источниковой базы проходила неравномерно, представляло собой длительный и неравномерный процесс.

4. В истории освоения и разработки макаренковского наследия в 1939–2013 гг. выделены четыре основных направления разработки этого наследия. Первое направление – биографическо-текстологическое – расширение источниковой базы, накопление фактического материала, биографических данных, текстологических разработок, сведений о результатах деятельности А.С. Макаренко, открытие новых фактов, опубликование этого наследия (И.Ф. Козлов, В.Е.Гмурман, Е.С.Долгин, Л.Ю. Гордин, С.С. Невская, А.А. Фролов, Г. Хиллиг).

Второе – проблемно-тематическое – исследования, предполагающие использование макаренковского наследия для решения педагогических проблем, формирование новых смыслов в процессе его интерпретации на методологическом, теоретическом, организационно-методическом и технологическом уровнях.

На методологическом уровне освоение и разработка макаренковского наследия началась в период первой дискуссии (1940–1941 гг.). В конце 1940-х–начале 1950-х гг. проводились исследования философских основ его педагогических взглядов (Е.Н. Медынский, В.Е. Гмурман, П.М. Степанов). С середины 1960-х гг. рассмотрение методологических основ макаренковской педагогики продолжали В.Е. Гмурман, Ф.Ф. Королев, Л.А. Левшин, Ф.А.Фрадкин, А.А. Фролов в ас-

пекте «педагогической логики», предмета педагогики. Этот уровень становится доминирующим в настоящее время.

Теоретический уровень педагогики А.С. Макаренко начинает разрабатываться с 1939 г. Выявлено, что проблематика исследований, проводимых педагогической общественностью, опережала исследовательский комплекс официальной педагогики.

Организационно-методический уровень макаренковской педагогики осваивался со времени первой дискуссии педагогической общественностью, путем обобщения отдельных форм и средств воспитания. Исследования велись преимущественно по пути адаптации его отдельных идей и решений к положениям официальной теории и методики воспитания в общеобразовательной школе (Т.Е. Конникова, Ф.Ф. Брюховецкий, Л.И. Новикова, Н.И. Болдырев, Л.Ю. Гордин, В.М. Коротов и др.) и с созданием новых подходов к воспитанию (И.П. Иванов, Г.М. Кубраков, В.В. Караковский и др.).

Технологический уровень педагогики А.С. Макаренко обозначившись еще в 1950-х гг., получил развитие в исследованиях в начале 1980-х гг. (С.Ю. Карсакова). Остается до сего времени слабо разработанным.

Третье направление – организационное, предполагает практическое применение идей и опыта А.С. Макаренко в конкретных педагогических условиях (школа-хозяйство, коммунарская педагогика, детско-взрослое производство, школьный минитехнопарк) и изучение, обобщение и популяризацию этого опыта в общественно-педагогических проектах (Е.Н. Медынский, И.П. Иванов, А.И. Каиров, Л.И. Гриценко, И.З. Гликман; Г.С. Макаренко, В.В. Караковский, Г.М. Кубраков, Э.С. Кузнецова, А.М. Кушнир, Т.Ф. Кораблева и др.).

Четвертое – историографическое – исследования истории освоения и разработки наследия А.С. Макаренко с целью саморефлексии макаренковедения и обогащения научного знания о закономерностях историко-педагогического процесса являются специфической чертой современного этапа разработки наследия А.С. Макаренко (А.А. Фролов, Е.Ю. Илалтдинова).

5. Выявлены две линии взаимодействия двух ведущих субъектов в истории освоения и разработки наследия А.С. Макаренко: официальной педагогики и педагогической общественности, выступающих как факторы разработки педагогического наследия. Каждое из них действует как внешний (субъективный) фактор (деятельность их представителей и организаций по освоению и разработке этого наследия) и как внутренний фактор (результаты их деятельности в виде теоретических положений и практических решений). Это линия взаимодействия субъектов исторического процесса, проявляющаяся в реальных организационных формах – педагогические дискуссии, полемика, институционализация, и линия взаимовлияния результатов их научной и практической деятельности, отражающаяся во взаимообогащении научного знания и практики, создавшая видовое разнообразие исследований, дифференцированных в диссертации по четырем основным направлениям.

Макаренковское наследие становится предметом не только специально ему посвященных дискуссий (1940, 1954, 1960-1961, 1989, 1992 гг.), но и дискуссий по иной, связанной с наследием, проблематике (1950-1951, 1962, 1976 гг.).

Институционализация макаренковедения в общественных и официальных структурах рассматривается как организационная форма развития научного знания и практики, как фактор освоения и разработки наследия А.С. Макаренко. Рассмотренная таким образом, эта история представляется противоречивым циклическим процессом становления, развития и свертывания официальных и общественных форм институционализации при их последовательном чередовании, образовавшем шесть периодов в истории освоения и разработки наследия А.С. Макаренко (1939–2013 гг.).

В процессе освоения и разработки наследия А.С. Макаренко сущность официальной педагогики проявилась в ряде функций, реализация которых имела противоречивые последствия. Функции медиации и трансформации наиболее отчетливо проявляясь на всех этапах рассматриваемого периода, в силу того, что официальная педагогика всегда активно реализует социальный заказ, выраженный в установках государственной политики, формулирует с разной степенью успешно-

сти задачи перед педагогической теорией и практикой (начало 1950-х, 1975 гг.) в определении характера интерпретации макаренковского наследия в соответствии с целями государственной образовательной политики; функция унификации выражается в направленности на выработку единой интерпретации идей и опыта А.С. Макаренко на каждом этапе освоения и разработки наследия с разной направленностью и интенсивностью; распространение интерпретационных моделей этого наследия осуществляется педагогическим образованием, реализующим функцию трансляции.

Направление официальной педагогики в основном поддерживалось педагогической общественностью, проводилось в практику воспитания. Решающую роль педагогическая общественность сыграла на первоначальном этапе освоения этого наследия, когда под ее влиянием, в результате дискуссий (1940, 1950–1951 гг.), инициированных партийной и литературной общественностью, началась разработка наследия. После 1958 г. и до сего дня педагогическая общественность продолжает работу по линиям: создание и деятельность Музея А.С. Макаренко в Москве; реализация организации воспитательно-образовательного учреждения в форме «школы-хозяйства»; воспитание в хозяйственно-производственной логике; поддержка и популяризация деятельности последователей А.С. Макаренко и его трудов; реализация идеи воспитания на основе разновозрастного принципа организации первичного коллектива в школе и по месту жительства; создание макаренковедческих групп в структуре АПН (РАО) и общественных структурах; совершенствование методологии и теории педагогики, педагогического образования, вывод макаренковедческих исследований на социально-педагогический уровень осмысления; расширение источниковой базы макаренковедения.

6. В результате историографического анализа освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко были сформулированы тенденции этого процесса в 1939–2013 гг., характеризующие его актуальность в единстве содержания исследований и форм их реализации; в расширении источниковой базы, постоянном, хотя и неравномерном росте объема проведенных исследований в связи с формами институционализации и наращивании методологического потенциала ис-

следований; в целостности, объединяющей два субъекта освоения и разработки наследия с характеристикой их специфики и цикличности развития; в последовательности развития и цикличности.

7. В современных исследованиях А.С. Макаренко предстает как международный педагогический авторитет, классик педагогики, социальный педагог-реформатор. Его педагогика характеризуется как «активная, целеустремленная наука» о созидании, целенаправленном воспитании личности, всестороннем развитии природных свойств человека. В методологический фундамент педагогики как науки о воспитании заложены идеи: нового положения человека в обществе, в системе производства; построения воспитания на основе хозяйственно-трудовой деятельности единого детско-взрослого трудового объединения, «воспитательного коллектива» педагогического учреждения. Четкое понимание специфики воспитания (в отличие от обучения и в связи с ним) обеспечило высокую эффективность творчества А.С. Макаренко как педагога-теоретика и практика.

Перспективными направлениями разработки наследия А.С. Макаренко могут стать наименее теоретически и опытно-экспериментально разработанные ключевые понятия его педагогики, требует преодоления тенденция приспособления современных понятий к педагогике А.С. Макаренко. Необходимо использовать потенциал наследия А.С. Макаренко для обогащения понятийного аппарата современной педагогики. Осталась нереализованной и ждет своего окончательного решения задача создания полного собрания сочинений А.С. Макаренко на основе изданий его трудов, подготовленных исследователями ранее. Среди проблемно-тематических исследований требует достаточного историко-педагогического и опытно-теоретического обоснования благотворная идея рассмотрения уклада жизни воспитательно-образовательного учреждения, детско-взрослого объединения, семьи как главного фактора воспитания. Проблема единства административного управления и самоуправления нуждается в дальнейшей практической разработке. Показавший жизнеспособность опыт организации «школ-хозяйств» требует обобщения, критического анализа, развития и дальнейшей опытно-экспериментальной проверки. Современные задачи укрепления вос-

питательной составляющей деятельности школы способствуют развитию организационного направления разработки макаренковского наследия. Задачам максимально объективной интерпретации наследия А.С. Макаренко должны служить историографические исследования и исследования генезиса его взглядов.

Библиографический список

І. Официально–документальные материалы

1. Закон Российской Федерации «Об образовании». [Текст] М., 2012. – 80 с.
2. Закон СССР от 24.12.1958 «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» [Текст] / Документы СССР: Режим доступа: <http://www.bestpravo.ru/sssrgn-pravo/x7g.htm>
3. Национальная доктрина развития образования Российской Федерации до 2025 г. [Текст] // Официальные документы об образовании.–2000. № 21.–С. 3–14.
4. Декларация Народного комиссариата просвещения УССР о социальном воспитании детей [Текст] // Антология педагогической мысли Украинской ССР. – М.: Знание, 1988. – С. 306 – 310.
5. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. М., 2009. – 24 с.
6. Конституция (Основной Закон) Союза Советских Социалистических Республик. Принята на внеочередной седьмой сессии Верховного Совета СССР девятого созыва 7 октября 1977 г. Режим доступа: <http://www.hist.msu.ru/ER/Etext/cnst1977.htm>
7. Народное образование в СССР: общеобразовательная школа. Сб. документов 1917–1973 гг. [Текст] /Сост. А.А.Абакумова и др. – М.: Педагогика, 1974.-358 с.
8. О педологических извращениях в системе Наркомпросов (1936 г.) // История педагогики в России: Хрестоматия [Текст] / сост. С.Ф. Егоров. – М.: Академия, 1999. – С. 352 – 356.
9. План научно-исследовательской работы Академии педагогических наук РСФСР на 1945 г. [Текст] // Советская педагогика. 1945. № 4. С.45-55
10. Постановление Верховного Совета СССР от 12.04.1984 N 13-XI «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» [Текст]/ Документы СССР: Режим доступа: <http://www.bestpravo.ru/sssrgn-zakony/c5w.htm>

II. Монографии, учебные книги, учебные пособия

11. А.С. Макаренко. Библиографический указатель. [Текст] / Сост. В.А. Хрусталева. Под ред. Н.А. Сундукова. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 136 с.
12. А.С. Макаренко. Указатель трудов и литературы о жизни и деятельности. [Текст] / Сост. А.В. Жилина, Н.Д. Скворцова. М.: Педагогика, 1988. – 56 с.
13. А.С. Макаренко: указатель трудов и литературы о жизни и деятельности [Текст] / сост.: И.М. Рудаева, И.М. Турич; науч. ред. Л.Ю. Гордин. – М.: Педагогика, 1978. – 79 с.
14. Абаринов, А. Испытание властью: Киевский период жизни Макаренко (1935 - 1937 гг.) [Текст] / А. Абаринов, Г. Хиллиг. - Марбург, 2000. - 200 с.
15. Ахаян, Т.К. А.С. Макаренко и трудовое воспитание [Текст] / Т.К. Ахаян. - Л., 1988. – 16 с.
16. Балабанович, Е.З. А.С.Макаренко. Очерк жизни и творчества [Текст] / Е.З. Балабанович. – М., 1951. – 255 с.
- 16а. Богуславский, М.В. XX век Российского образования [Текст] / М.В. Богуславский. – М., 2002. – 336 с.
17. Богуславский, М.В. История педагогики: методология, теории, персоналии: Монография [Текст] / М.В. Богуславский – М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский дом ИЭТ, - 2012. – 436 с.
18. Богуславский, М.В. Подвижники и реформаторы российского образования: историко-биографические очерки [Текст] / М.В. Богуславский. – М.: Просвещение, 2005. – 191 с.
19. Болдырев, Н.И. Нравственное воспитание школьников: (Вопросы теории) [Текст] / Н.И. Болдырев. – М.: Педагогика, 1979. – 224 с.
20. Большая советская энциклопедия. 2-е изд.: в 51 т. [Электронный ресурс] [Текст] / Гл.ред. Б.А.Введенский. М.: Сов.энцикл., Т.26. 1954. 652 с. - Режим доступа: http://bse2.ru/book_view.jsp?idn=030291&page=1&format=html
21. Воспитание патриотизма в условиях социальных перемен: теоретико-методологические и прикладные основы: Монография [Текст] / А.Н. Вырщиков,

М.Б. Кусмарцев, В.И. Лутовинов, Г.Н. Филонов и др. Под общ.ред. С.В. Дармоде-хина и А.К. Быкова – М., 2007. – 328 с.

22. Воспитательная деятельность педагога: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / [И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова]; под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 336 с.

23. Воспитательная система школы. Проблемы и поиски [Текст] / Сост. Н.Л. Селиванова. – М.: Знание, 1989. – 80 с.

24. Воспитать человека: Сборник нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспита-ния [Текст] / под ред. В.А. Березиной, О.И. Волжиной, И.А. Зимней. – М., 2003. – 384 с.

25. Вульффов, Б.З. Семь парадоксов воспитания [Текст] / Б.З. Вульффов. М.: Новая школа, 1994. – 78 с.

26. Гликман, И.З. Теория и методика воспитания: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. Заведений [Текст] / И.З. Гликман. М., 2003. – 176 с.

27. Гончаров, Н.К. Основы педагогики [Текст] / Н.К. Гончаров. М., 1947. - 408 с.

28. Гончаров, Н.К. Очерки по истории советской педагогики [Текст] / Н.К. Гончаров. Киев – 1970. - 363 с.

29. Гордин, Л.Ю. Коллективное самообслуживание школьников [Текст] / Л.Ю. Гордин. М. – 1965. - 248 с.

30. Гриценко, Л.И. Теория и методика воспитания: личностно-социальный подход: учеб.пособие для студ. высш. учеб. Заведений [Текст] / Л.И. Гриценко. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 240 с.

31. Груздев, П.Н. Вопросы обучения и воспитания [Текст] / П.Н. Груздев. М. 1949. - 156 с.

32. Данюшевский, И.И. Учебно-воспитательная работа в детских домах и специальных школах: Статьи и доклады [Текст] / И.И. Данюшевский / под ред. чл.-кор. АПН РСФСР Л. В. Занкова. - М.: АПН РСФСР, 1954. - 160 с.

33. Джуринский, А.Н. Педагогика: история педагогических идей: Учебное пособие [Текст] / А.Н. Джуринский. – М., 2000. – 352 с.
34. Днепров, Э.Д. Образование и политика: новейшая политическая история российского образования: в 2 т.[Электронный ресурс] / М. – 2006. Том 1. 536 с.; Том 2. 520 с. / Э.Д. Днепров. Режимдоступа: <http://www.gnpbu.ru/downloads/Formation%20and%20policy%201.pdf>
35. Духовный, И.М. Очерки по педагогике [Текст] / И.М. Духовный. - М. 1951. - 411с.
36. Елашева, О.А. Закон антикриминального воспитания (открытый и проверенный А.С. Макаренко) [Текст] / О.А. Елашева, Н.Н. Коршунова, А.Б. Николаев. СПб, 2011. – 16 с.
37. Есипов, Б.П. Организация и воспитание коллектива школьников в свете учения А.С. Макаренко [Текст] / Б.П. Есипов. – М.:«Знание», 1956. – 23 с.
38. Жураковский, Г.Е. Педагогические идеи А.С.Макаренко [Текст] / Г.Е. Жураковский /под ред. Ш.И. Ганелина. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963.–328 с.
39. Зевелев, А.И. Историографическое исследование: методологические аспекты [Текст] / А.И. Зевелев. – М.: Высшая школа, 1987. – 160 с.
- 39а. Иванов, И.П. Воспитывать коллективистов: Из опыта работы [Текст] / И.П. Иванов. - М., 1982. – 80 с.
40. Ильина, Т.А. Педагогика. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. [Текст] / М., 1968 – 572 с.
41. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: учеб пособие для студ. высш. пед. учеб.заведений [Текст] / И.Н. Андреева, Т.С. Буторина. З.И. Васильева и др.; Под ред. З.И. Васильевой.–М., 2001– 416
42. История образования и педагогической мысли: Учебное пособие [Текст] / Под ред. Н.С. Зыковой, Ф.В. Повshedной. – Н. Новгород: НГПУ, 2009.– 170 с.
43. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учеб-

ных заведений [Текст] / Под ред. академика РАО А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М., 2001. – 512 с.

44. История педагогики. Учебник для пед. ин-тов [Текст] / М., 1951.–723 с.

45. История педагогики: Учеб.пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2110 «Педагогика и психология (дошкольная)» [Текст]/ Под ред. М.Ф. Шабаевой. - М., 1981. – 367 с.

46. Каиров, И.А. Академия педагогических наук РСФСР. Краткий очерк научной деятельности: 1944-1957 гг. [Текст] / И.А. Каиров. М.: АПН РСФСР – 1957, 28 с.

47. Каиров, И.А. Очерки деятельности Академии педагогических наук РСФСР 1943 – 1966 [Текст] / И.А. Каиров. М. – 1973, - 417 с.

48. Калашников, А.Г. Очерки марксистской педагогики [Текст] / А.Г. Калашников. М.: Работник просвещения, 1929. 131 с.

49. Калинин, М.И. О молодежи. Избранные речи и статьи. [Текст] / М., 1975. – 335 с.

50. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст] / Под ред. А.М.Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.

51. Караковский, В.А. Воспитай гражданина: (Записки директора школы). [Текст]/ – М.: Моск.рабочий, 1987. – 144 с.

52. Караковский, В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем [Текст] / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова /под ред. Н.Л. Селивановой. Изд.2-е, доп. и перераб. – М., 2000. – 256 с.

53. Конникова, Т.Е. Организация коллектива учащихся в школе [Текст] / Т.Е. Конникова. М., 1957. - 340 с.

54. Константинов, Н.А. История педагогики [Текст] / Н.А. Константинов, В.З. Смирнов. М., 1956. – 479 с.

55. Корнетов, Г.Б. Педагогика: теория и история [Текст] / Г.Б. Корнетов. М.: УРАО, 2003. - 296 с.

56. Королев, Ф.Ф. Советская школа в период социалистической индустриализации [Текст] / Ф.Ф. Королев. М., 1959.
57. Коротов, В.М. Общая методика учебно-воспитательного процесса: Учеб.пособие для слушателей ФПК директоров школ и студентов пед. ин-тов [Текст] / В.М. Коротов. – М.: Просвещение. 1983. – 224 с.
58. Коротов, В.М. Самоуправление школьников. Изд. 2-е, доп. и перераб. [Текст] / В.М. Коротов. М., «Просвещение».1976. – 175 с.
59. Кубраков, Г.М. По заветам А.С. Макаренко [Опыт Мамлютской школы-интерната]: Кн. для учителя [Текст] / Г.М. Кубраков. М., 1987. – 118 с.
60. Кумарин, В.В. А.С. Макаренко и реформа школа [Текст] / В.В. Кумарин. Челябинск, - 1987. – 105 с.
61. Кумарин, В.В. Теория коллектива в трудах А.С. Макаренко [Текст] / В.В. Кумарин. – Киев, 1979. – 120 с.
62. Латышина, Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): Учеб.пособие. [Текст] / Д.И. Латышина – М., 2005. – 603 с.
63. Левин, Я.Н. Педагогическая поэма продолжается. Документальная повесть о встречах, дарованных судьбой. Часть 2. [Текст] / Я.Н. Левин. Москва-Екатеринбург, 2009. - 405 с.
64. Левшин, Л.А. Педагогика и современность [Текст] / Л.А. Левин. М.: Просвещение, 1964. – 360 с.
65. Легенький Г.И. Педагогический процесс как целостная динамическая система [Текст] / Г.И. Легенький. – Харьков: Вища школа, 1979. – 144 с.
66. Ленин В.И. О воспитании и образовании [Текст] / Сост В.П. Груздев; Общ. ред. и вступ. ст. В.И. Додонова. – М.: Просвещение, 1987. – 495 с.
67. Луначарский А.В. О воспитании и образовании [Текст] / Под ред. А.М. Арсеньева, Н.К. Гончарова, И.А. Каирова, М.А. Прокофьева, В.А. Разумовского. – М.: Педагогика, 1976 – 640 с.
68. Лушников, А.С. История педагогики [Текст] / А.С. Лушников. 2-е изд., перераб., доп. – Екатеринбург. - 1996.

69. Лынский В.И. Сила детского коллектива [Текст] / В.И. Лынский. М., 1952. – 166 с.

70. Макаренко, А.С. Педагогическая поэма [Текст] / сост. С.С. Невская /А.С. Макаренко. – М.: ИТРК, 2003. – 736 с.

71. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т.; сост. М.Д. Виноградова, Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов: Ред.кол.: М.И. Кондаков [Текст] /гл. ред. В.М. Коротов и др. – М.: Педагогика, 1983–1986.

Т. 1 – сост.: Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов. – 1983. – 386с.

Т. 2 – сост.: М.Д. Виноградова, А.А. Фролов. – 1983. – 512с.

Т. 3 – сост.: Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов. – 1984. – 512с.

Т. 4 – сост.: М.Д. Виноградова, А.А. Фролов. – 1984. – 400с.

Т. 5 – сост.: Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов. – 1985. – 336с.

Т. 6 – сост.: М.Д. Виноградова, А.А. Фролов. – 1985. – 384с.

Т. 7 – сост.: Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов. – 1986. – 320с.

Т. 8 – сост.: М.Д. Виноградова, А.А. Фролов. – 1986. – 336с.

72. Макаренко А.С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания: В 6-ти частях [Текст] / А.С. Макаренко.– Н.Новгород: ВВАГС, 2007-2011

Ч. 1. Деловые и личные письма, статьи 1921–1928 гг.: сост. и коммент. А.А. Фролов, Е.Ю. Илалтдинова. 2007. – 361 с.

Ч. 2. Письма, разработки, книги–очерки, статьи 1928–1932 гг.: сост. и коммент. А.А. Фролов, Е.Ю. Илалтдинова. 2008. – 409 с.

Ч. 3. Статьи выступления, письма, материалы книги, пьесы, «Педагогическая поэма» – 1932–1934 гг.: сост. и коммент. А.А.Фролов, Е.Ю. Илалтдинова. 2009. – 365 с.

Ч. 4. Деловые и личные письма, «Педагогическая поэма», «Методика организации воспитательного процесса», статьи, выступления, подготовительные материалы 1935–1936 гг.: сост. и коммент. А.А. Фролов, Е.Ю. Илалтдинова. 2010. – 380 с.

Ч. 5. Статьи, выступления, письма, подготовительные материалы, «Книга для родителей». 1936-1937 гг.: сост. и коммент. А.А. Фролов, Е.Ю. Илалтдинова, С.И. Аксенов. 2011. – 387 с.

73. Макаренко А.С.: наследие и современные преобразования в педагогической теории и практике [Текст] // Материалы Российской науч.–практ. конф. (24–25 марта 1992 г.). – Н.Новгород: НГПУ, 1992. – 165 с.

74. Международные макаренковедческие исследования. Макаренко на Востоке и Западе — III [Текст] / Под.ред. З. Вайтца и А.А. Фролова. — Н.Новгород, 1994. – 264 с.

75. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании [Текст] / Ю.С. Мануйлов. – 2-е изд., перераб. – М., Н.Новгород, 2002. – 157 с.

76. Медынский, Е.Н. Антон Семенович Макаренко [Текст] / Е.Н. Медынский. М., 1944. – 94 с.

77. Медынский, Е.Н. История педагогики [Текст] / Е.Н. Медынский. М., 1947. – 580 с.

78. Медынский, Е.Н. Народное образование в СССР [Текст] / Е.Н. Медынский. М., 1952. – 259 с.

79. Методика воспитательной работы в школе. Очерки [Текст] / Сост. Э.С. Кузнецова, А.М. Бардиан. М.: Просвещение, 1967. – 414 с.

80. Методика воспитательной работы: Учеб.пособие для студентов пед. училищ [Текст] / В.М. Коротов, Л.Ю. Гордин, А.Ю. Гордин, В.В. Жуков; Под ред. В.М. Коротова. – М.: Просвещение, 1990. – 175 с.

81. Методологические проблемы развития педагогической науки [Текст] /ред. П.Р. Атутов, М.Н. Скаткин, Я.С. Турбовской. - М.: Педагогика, 1985. - 340 с.

82. Моносзон, Э.И. Основы педагогических знаний [Текст] / Э.И. Моносзон. – М.: Педагогика. 1986. – 200 с.

83. Морозов, В.В. Воспитательная педагогика Антона Макаренко. Опыт преемственности (документальное педагогическое исследование)[Электронный ресурс] / В.В. Морозов. М., Егорьевск.–2008.–238 с. Режим доступа: http://makarenko-museum.narod.ru/lib/el_book_Morozov_02.htm

84. Морозова, Н.А. А.С. Макаренко. Семинарий [Текст] / Н.А. Морозова. - Л.: Учпедгиз, 1961. – 240 с.
85. Мосолов, В.А. Воспитание в России. Опыт парадигмального исследования педагогической мысли XIX-XX веков [Текст] / В.А. Мосолов. СПб: ЛГОУ им. А.С. Пушкина, 2000. - 264 с.
86. Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания школьников [Текст] / А.В. Мудрик. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.
87. Нежинский, Н.П. А.С. Макаренко и современная школа [Текст] / Н.П. Нежинский.– Киев: Радянська школа, 1970. – 311 с.
88. Неизвестный Макаренко. Выпуск 2. [Текст] / Сост. С.С. Невская и др. – М., 1993. – 56 с.
89. Новикова, Л.И. Педагогика детского коллектива. Вопросы теории [Текст] / Л.И. Новикова. М., 1978. –143 с.
90. О педагогической деятельности А.С. Макаренко. Труды института теории и истории педагогики. Известия АПН РСФСР. Выпуск 38. [Текст] / Под ред. Е.Н. Медынского, Н.А. Константинова – 1952. – 268 с.
91. Огородников И.Т. Педагогика. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов [Текст] / И.Т. Огородников. М.: Просвещение, 1968. 374 с.
92. Огородников, И.Т. Педагогика. Учебник для учительских институтов [Текст] / И.Т. Огородников, П.Н. Шимбирев. М.: Учпедгиз. 1946. - 396 с.
93. Огородников И.Т., Шимбирев П.Н. Педагогика. Учебник для учительских институтов [Текст] /И.Т. Огородников, П.Н. Шимбирев. М.: Учпедгиз. 1950.-458с.
94. Опускула макаренкиана [Текст] / Сост. Г. Хиллиг. Марбург, 1975-2003.
95. Организация и содержание изучения и пропаганды педагогического творчества А.С. Макаренко. Методические рекомендации. [Текст] / М., 1984.-38с.
96. От истоков к перспективам. Опыт работы ученических производственных бригад Ставропольского края. [Текст]/ Ставрополь, 2004 – 104 с.

97. Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917-1941) [Текст] / Отв. ред. Н.П. Кузин, М.Н. Колмакова, З.И. Равкин. М.: Педагогика, 1980. 456 с.
98. Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941-1961) [Текст]/ Под ред. Ф.Г. Паначина, М.Н. Колмаковой, З.И. Равкина. М.: Педагогика, 1988. 270 с.
99. Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961-1986) [Текст]/ Под ред. Ф.Г. Паначина, М.Н. Колмаковой, З.И. Равкина. М.: Педагогика, 1987. 416 с.
100. Павлова, М.П. Педагогическая система А.С. Макаренко [Текст] / М.П. Павлова.– М., 1963 – 335 с.
101. Павлова, М.П. Педагогическая система А.С.Макаренко и коммунистическое воспитание учащихся: Учеб.-метод.пособие [Текст]/ М.П. Павлова, В.Ф. Карманов. – М.: Высш.шк., 1988. – 287 с.
102. Педагогика [Текст]/ Под ред. Г. Нойнера, Ю.К. Бабанского. М.: Просвещение. 1978. – 511 с.
103. Педагогика [Текст]/ Под ред. Г. Нойнера, Ю.К. Бабанского. М.: Просвещение. 1984. – 368 с.
104. Педагогика школы. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов [Текст]/ Под ред. Г.И. Щукиной. М.: Просвещение, 1977. – 384 с.
105. Педагогика. Курс лекций [Текст] /Под ред. Г.И.Щукиной. Л., 1966.– 648 с.
106. Педагогика. Учеб.пособие для студентов фак. педагогики и методики нач. обучения пед. ин-тов. [Текст] / Под ред. С.П. Баранова и др. М.: Просвещение, 1976 – 352 с.
107. Педагогика. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов [Текст] / Н.И. Болдырев, Н.К. Гончаров, Б.П. Есипов, Ф.Ф. Королев. Отв. ред. С.Ф. Егоров. М.: Просвещение, 1968. – 326 с.
108. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов [Текст] / Под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Просвещение. 1983. – 608 с.

109. Педагогическая энциклопедия: В 4 тт. [Текст] / гл. ред. И.А. Каиров. М., 1966-1968.
110. Педагогический словарь в 2 тт. М.:АПН РСФСР, 1960 [Текст] / Т.1: 776 с.; Т.2: 768 с.
111. Педагогическое наследие А.С. Макаренко: история и современность. Методическое пособие предназначено для первичных организаций Педагогического общества РСФСР в педагогических вузах и техникумах, средних общеобразовательных школах. [Текст] / М. 1988. – 115 с.
112. Пионеры макаренковедения: Сб. науч.-биогр. Статей [Текст] /Под ред. В.М. Коротова и Л.Ю. Гордина.–М.: АПН СССР,1991.–192 с.
113. Плясовских, В.С. Политика КПСС в области народного образования: Опыт разработки и реализации [Текст] /В.С. Плясовских.–М.: Мысль, 1987.–221с.
114. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. [Текст]/ И.П. Подласый – М., 1999.–Кн. 2: Процесс воспитания.–256 с.
115. Принципы организации школьного коллектива: единые требования, самоуправление, соревнование, самообслуживание. [Текст] / М.: Просвещение, 1965. – 270 с.
116. Программы педагогических институтов. Сборник № 22. [Текст]/ М.: Просвещение. 1987. – 222 с.
117. Равкин, З.И. Творцы и новаторы школы, рожденной Октябрем: кн. для учителя [Текст] / З.И. Равкин. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.
118. Развитие идей А.С. Макаренко в теории и методике воспитания [Текст] / Под ред. В.М. Коротова. – М.: Педагогика, 1989. – 320 с.
119. Развитие образования и педагогической мысли в истории общества. Монография [Текст] / под ред. Г.Б. Корнетова. М.:АСОУ, 2007. – 368 с.
- 119а. Репина Л.П. Историческая наука на рубеже XX – XXI вв.: социальные теории и историографическая практика. М., 2011 – с. 560.
120. Романова, Г.А. Реформирование системы школьного образования в 1958-1964 гг. (на материалах Куйбышевской области) [Текст] / Г.А. Романова. Самара: Изд-во СамГУ, 2003, 36 с.

121. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт.: Т. 1 (А-Л); Т. 2 (М-Я) [Текст] / гл. ред. В. Давыдов. - М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 1993-1999.
122. Савин, Н.В. Педагогика. Учеб.пособие для учащихся пед. училищ [Текст] / Н.В. Савин. М.: Просвещение, 1972. 303 с.
123. Сборник документов по трудовому и профессиональному обучению [Текст] / Сост. С.М. Кулешов, Ю.П. Аверичев. – М.:Просвещение, 1987. – 208 с.
124. Сборник программ педагогических институтов № 23. [Текст]/ М.: Просвещение. 1986. – 164 с.
125. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие [Текст] / Г.К. Селевко. – М., 1998. – 256 с.
126. Сеницын И.С. Когда труд воспитывает [Текст] [Текст] / И.С. Сеницын. - М.: Педагогика, 1987 – 336 с.
127. Система народного образования в реконструктивный период. Советские педагоги-марксисты при коммунистической академии. 7.02-16.03. [Текст] / Москва, 1930 – 67с.
128. Системный подход в воспитании. Сборник научных трудов [Текст]/ Под ред. Л.И. Новиковой, А.Т. Куракина. М., 1979. – 178 с.
129. Сластенин, В.А. Педагогика: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Академия, 2002. – 576 с.
130. Современный А.С. Макаренко: методология, теория и практика педагогики: Матер. междунар. Симпозиума [Текст] / Ред.: Ф.Ф. Харисов, М.Б. Зыков, А.А. Фролов. – М., ФИРО, 2008. – 306 с.
131. Степанов, П.М. Философские основы педагогических взглядов А.С. Макаренко [Текст] / П.М. Степанов. Шахты, 1957. – 58 с.
132. Струминский, В. В поисках марксистской методологии в педагогике [Текст] / В. Струминский. – М., 1930. –240 с.

133. Тер-Гевондян, А.Г. Педагогическая система А.С. Макаренко. Стенограмма публичной лекции, прочитанной 1 апреля 1949 г. в центральной лектории общества в Москве [Текст] / А.Г. Тер-Гевондян. М., 1949. – 32 с.

134. Тищенко, Е.Г. Организация самостоятельной работы студентов по изучению педагогического наследия А.С. Макаренко. Учебное пособие [Текст] / Е.Г. Тищенко. – Таганрог, 2010. – 219 с.

135. Традиции и новации в истории педагогической культуры: В 2 т. Т.1. Методология и теория истории педагогики [Текст] / Под ред. Г.Б. Корнетова. – М., 2011. – 244 с.

136. Трудовое воспитание учащихся 5-8 классов [Текст] / Под ред. Л.И. Новиковой. М., 1967 – 222 с.

137. Турбовской, Я.С. Традиции и современность (учебное пособие) [Текст] / Я.С. Турбовской. М.:МПСИ, 2006. 64 с.

138. Ты научила меня плакать...: Переписка А.С.Макаренко с женой [Г.С. Салько-Макаренко] (1927-1939): В 2 т. [Текст] / введ. Г. Хиллига. - М., 1994-1995. Т.1: 215 с.; Т.2: 291с.

139. Ученические производственные бригады [Текст] /Под ред. К.А. Ивановича, В.И. Кириеенко, И.О. Руденко, А.А. Черникова. М.: АПН РСФСР, 1961.-229с.

140. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. [Текст] / Под ред. В.Я. Струминского. Т. 1. – М., 1953.

141. Фатеев, А.В. Сталинизм и детская литература в политике номенклатуры СССР [Текст]/ А.В. Фатеев. М.: МАКС Пресс, 2007. – 352 с.

142. Фельдштейн, Д.И. Психологические основы общественно-полезной деятельности подростков [Текст] / Д.И. Фельдштейн / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. М.: Педагогика, 1982. – 224 с.

143. Фере, Н.Э. Мой учитель: Воспоминания об А.С. Макаренко [Текст] / Н.Э. Фере. - М.: Правда, 1953. – 104 с

144. Филонов, Г.Н. Воспитание как социально-педагогический феномен. Стратегия развития [Текст] / Г.Н.Филонов. М., 2002. –159 с.

145. Филонов, Г.Н. Воспитание личности школьника [Текст] / Г.Н.Филонов. – М.: Педагогика, 1985. – 224 с.
146. Философия науки и образования: Учеб.пособие [Текст] / В.А. Глуздов, А.А. Касьян, С.В. Куревина, Л.Е. Шапошников; под ред. А.А. Касьяна. – Н.Новгород, 2003. – 103 с.
147. Фрадкин, Ф.А. Лекции по истории отечественной педагогики: Учебное пособие для студентов высших и средних учебных заведений [Текст] / Ф.А.Фрадкин, М.Г. Плохова, Е.Г. Осовский. М., 1995. – 160 с.
148. Фролов, А.А. А.С. Макаренко в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия (1939-2005 гг., критический анализ) [Текст] / А.А. Фролов. Н. Новгород, 2006. – 417 с.
149. Фролов, А.А. А.С. Макаренко: основы педагогической системы [Текст] / А.А. Фролов. Горький. – 1990. – 116 с.
150. Фролов, А.А. А.С. Макаренко: московский период творчества. 1937-1939 гг. Хроника дел и мыслей [Текст] / А.А. Фролов. – Н.Новгород, 1997.–103 с.
- 150а. Фролов, А.А. Педагогика А.С. Макаренко: основы методологии (в сравнении с другими концепциями педагогики). [Текст] / Выпуск 4 в серии: Наследие А.С. Макаренко: современная разработка и перспективы (в аспекте методологии). – Н.Новгород, 2013. – 32 с.
151. Харламов, И.Ф. Нравственное воспитание школьников. Пособие для класс.руководителей [Текст]/ И.Ф. Харламов. – М.: Просвещение, 1983. – 160 с.
152. Харламов, И.Ф. Основные вопросы организации воспитательной работы в школе[Текст]/ И.Ф. Харламов. Минск: Нар.асвета, 1967. – 176 с.
153. Харламов, И.Ф. Педагогика: Учеб.пособие. 2-е изд., перераб. и доп. [Текст]/ И.Ф. Харламов – М.: Высш. шк., 1990. – 576 с.
154. Хитарян, М.Г. Трудовое воспитание и политехническое обучение в советской школе накануне перехода ко всеобщему среднему образованию (1937-1956 гг.) [Текст] / М.Г. Хитарян. – Вологда, 1974. – 219 с.
155. Хрестоматия по истории педагогики. Том 1 [Текст]/ Сост. И.Ф. Свядковский. Изд. 2-е. – М., 1936. – 694 с.

156. Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания. Часть 2. Отечественная история [Текст]/ Сост. А.А. Фролов, Ю.Х. Трушина, Г.Н. Козлова. – Н.Новгород, 2003. – 338 с.

157. Хрущев, Н.С. Повышение благосостояния народа и задачи дальнейшего увеличения производства сельскохозяйственных продуктов. Сборник речей [Текст] / Н.С. Хрущев. – М.: Госполитиздат. 1961. –514 с.

158. Человек из будущего: памяти Максима Клайна [Текст]/ сост.: М.С. Фонотов, Ю.А. Калина. – Челябинск: Взгляд, 2009. – 256 с.

159. Чтобы рос человек. Педагогическая система А.С.Макаренко – вожакому. [Текст] / М.: Молодая гвардия. 1966. –288 с.

160. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. Т.2 [Текст] / С.Т. Шацкий – М., 1980. – 303 с.

161. Шевелев, А.Н. Отечественная школа: история и современные проблемы. Лекции из истории российской педагогики [Текст] / А.Н. Шевелев. – СПб., 2003. – 432 с.

162. Щуркова, Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры [Текст] / Н.Е. Щуркова. – М., 1997. – 78 с.

163. Щуркова, Н.Е. Новое воспитание [Текст]/ Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 117 с.

164. Щуркова, Н.Е. Профессиональное мастерство классного руководителя [Текст]/ Н.Е. Щуркова. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 160 с.

165. Щуркова, Н.Е. Система воспитания в школе и практическая работа педагога [Текст]/ Н.Е. Щуркова. – М.:АРКТИ, 2007. – 152 с.

166. Ярмаченко, Н.Д. Педагогическая деятельность и творческое наследие А.С. Макаренко [Текст]/ Н.Д. Ярмаченко. Киев, 1989. – 192 с.

IV. Научные статьи в сборниках, журналах, газетах

167. А.С. Макаренко вчера и сегодня (для обсуждения в первичных организациях ассоциации) [Текст] // Советская педагогика. 1991. № 3. - С. 147-149

168. А.С. Макаренко (опыт, изучение, применение). Материалы конференции, посвященной 80-летию со дня рождения: 1888–1968 [Текст]/ Редкол.: В.Е. Гмурман, Л.Ю. Гордин, Э.С. Кузнецова. М., 1969. – 215 с.

169. Абрамов, А.Г. Воспитательное значение участия детей в районных сельскохозяйственных выставках (Из опыта школ Ленинградской области) [Текст] / А.Г. Абрамов // Советская педагогика. 1955. № 12. – С. 52-57.

170. Азаров, Ю.П. Гражданственность и человечность [Текст] / Ю.П. Азаров // Коммунист. 1976. № 8. – С. 64-72

171. Актуальные вопросы совершенствования коммунистического воспитания школьников и подготовки их к труду [Текст] // Советская педагогика. 1979. № 9. – С.20-33

172. Актуальные проблемы политехнического образования и воспитания [Текст] // Советская педагогика. 1975. № 3. – С.3-4

173. Алексеев, А.А. Созидательный потенциал детей и юношества: школа, село, ассоциация крестьянских хозяйств [Текст] / А.А. Алексеев, В.А. Егоров // Народное образование. 2010 . № 2. – С. 69-76

174. Алексин, А.Г. Поэма жизни. Слово об А.С. Макаренко [Текст]/ А.Г. Алексин // Правда. 1988. 13 марта. – С. 3

175. Амлинский, В. «Педагогическая поэма» и «неформалы» [Текст] / В. Амлинский // Литературная газета. 1988. 16 марта. – С. 5

176. Ананьев, И. Нужно многое пересмотреть [Текст]/ И. Ананьев // Учительская газета. 1940. 17 июля. № 95

177. Атутов, П.Р. Производительный труд как средство воспитания учащихся [Текст]/ П.Р. Атутов // Советская педагогика. 1960. № 1.– С.65-72.

178. Атутов, П.Р. Соединение обучения с производительным трудом – ведущий принцип советской общеобразовательной школы [Текст] / П.Р. Атутов // Советская педагогика. 1984. № 3. – С.14-21.

179. Атутов, П.Р. Формировать у молодежи трудовой образ жизни [Текст]/ П.Р. Атутов, В.А. Поляков // Советская педагогика. 1989. №3. – С. 3-10

180. Ахматов, А.Ф. Педагогическое руководство производительным трудом учащихся [Текст] / А.Ф. Ахматов // Советская педагогика. 1985. № 6. – С.15-18
181. Безрукова, В. С. Воспитаниеведение как новая педагогика [Текст] / В. С. Безрукова // Педагогика. 2011. № 9. – С.42-49
182. Безрукова, В.С. Дихотомический подход к развитию педагогического знания [Текст] / В.С. Безрукова // Педагогика. 2010. № 8. – С. 19-30
183. Безрукова, В.С. Личностный фактор в системе теоретической педагогики [Текст] / В.С. Безрукова // Педагогика. 2007. № 5. – С. 14-22
184. Береговой, Я. Макаренко или Сухомлинский? [Текст] / Я. Береговой // Педагогика. 1995. № 3. – С. 118-120
185. Бестужев–Лада, И. Трудное возрождение [Текст] / И. Бестужев–Лада // Народное образование. 1999. № 9. – С. 75-76
186. Бобрышов, С.В. Взаимосвязь онтологического и феноменологического подходов в теоретико-педагогическом исследовании [Текст] / С.В. Бобрышов, Е.Н. Шиянов // Педагогика 2006. №6. – С. 10-19
187. Богданова, О. Б.П. Есипов – видный ученый (1894-1967) [Текст] / О. Богданова, В. Мерцалова // Советская педагогика. 1984. №10. – С. 113-115
188. Богуславский, М.В. Историко-педагогическое пространство России: научное сообщество, исследовательские проблемы и перспективы развития [Текст] / М.В. Богуславский // Развитие педагогического знания в науке и образовании. Материалы XXVII сессии Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО / под ред. М.В. Богуславского, Т.Б. Игнатьевой. – М.-Тверь, 2011. – С. 8-14
189. Богуславский, М.В. Как жить коммунарству [Текст] / М.В. Богуславский // Учительская газета. 24 сентября 1988 г. – С. 2
190. Богуславский, М.В. Опыт теоретико-экспериментального исследования [Текст] / М.В. Богуславский // Советская педагогика. 1991 № 2. – С. 97-99
191. Богуславский, М.В. Почему Сухомлинский? [Текст] / М.В. Богуславский // Народное образование. 1993. № 7-8. – С. 110-113

192. Богуславский, М.В. Процесс развития отечественной педагогики XX века: проблема моделирования [Текст] / М.В. Богуславский // Развитие педагогического знания в науке и образовании. Материалы XXVII сессии Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования / под ред. М.В. Богуславского, Т.Б. Игнатъевой. – М. – Тверь: Научная книга, 2011. – С. 26-32

193. Богуславский, М.В. Развитие основных направлений отечественной педагогической науки XX века: преемственность и новаторство [Текст] / М.В. Богуславский, Т.Б. Игнатъева // Преемственность и новаторство в развитии основных направлений отечественной педагогической науки. Материалы XXV сессии Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки / под ред. М.В. Богуславского, Т.Б. Игнатъевой. М. – Тверь: Золотая буква, 2007. – С. 8-13.

194. Богуславский, М.В. Сущность и пределы социально-личностной педагогики А.С. Макаренко [Текст] / М.В. Богуславский // Народное образование. 2008. № 6. – С. 231-236

195. Богуславский, М.В. Ценностные ориентации российского образования в первой трети XX в. [Текст] / М.В. Богуславский // Педагогика. 1996. № 3. – С. 72-75

196. Бодалев, А.А. Концепция воспитания учащейся молодежи [Текст] / А.А. Бодалев, З.А. Малькова, Л.И. Новикова, В.А. Караковский // Педагогика. - №3-4. – С.11-19.

197. Борисенков, В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки [Текст] / В.П. Борисенков // Педагогика. 2004. № 1. – С. 3-10.

198. Борисова, Л.Г. Почему разноречивы суждения о коммунарской методике? [Текст] / Л.Г. Борисова, А.Н. Тубельский // Советская педагогика. 1988. № 12. – С. 46-52

199. Бохан, Л. Ученический колхоз – школа предпринимательства [Текст] / Л. Бохан // Советская педагогика. 1990. № 11. – С.57-58

200. Бочачер, М. Антипедагогическая поэма [Текст] / М. Бочачер // Книга и пролетарская революция. 1936. № 3. – С. 62-64

201. Бродский, Ю.С. Антон Семенович Макаренко православный педагог? [Электронный ресурс]/ Ю.С. Бродский // Просветитель. № 3. Духовная культура и образование. Режимдоступа: http://www.prosvetcentr.ru/Ask_to/article/articl.php?id_site=1&id_page=67&id_article=318
202. Булгаков, Н. И обучать, и воспитывать [Текст]/ Н. Булгаков // Коммунист. 1988. № 3. – С.109-111
203. Бушля, А.К. О новом учебном пособии по педагогике [Текст] / А.К. Бушля // Советская педагогика. 1949. № 5. – С. 34-39.
204. В Академии педагогических наук РСФСР [Текст]// Советская педагогика. 1955. № 9. – С. 108-113.
205. В Президиуме АПН СССР [Текст] //Советская педагогика. 1975. №5.– С.158
206. В.И. Ленин об образовании и воспитании молодежи [Текст] // Советская педагогика. 1954. № 1. – С. 3-14
207. Верзилин, Н.М. Воспитание в детских домах во время войны [Текст]/ Н.М. Верзилин // Советская педагогика. 1944. №№ 11-12. –С. 50-54.
208. Вигдорова, Ф. Драгоценное наследство [Текст] / Ф. Вигдорова // Литературная газета. 1950. 19 декабря; 21 декабря.
209. Винниченко, А.И. Воспитательные методы А.С.Макаренко в школьной практике [Текст] /А.И. Винниченко//Советская педагогика. 1954. № 1.-С. 25-50
210. Виноградова, Н.Д. Привычка – основа нравственного воспитания [Текст]/ Н.Д. Виноградова // Педагогика. 1997. № 5. – С. 91-96
211. Виноградова, Н. За честном и порядочность школа не в ответе [Текст]/ Н. Виноградова, В. Кумарин // Народное образование. 1994. № 5. – С. 68-72
212. Воспитанию подрастающих поколений – научную основу [Текст]// Советская педагогика. 1980. № 8. – С. 149-153
213. Всесоюзный съезд работников народного образования. Прения на пленарных заседания 20 и 22 декабря 1988 г. [Текст] // Учительская газета. 1988. 24 декабря. – С. 3

214. Газман, О.С. Общественное гражданское воспитание: взгляд в будущее [Текст] / О.С. Газман // Советская педагогика. 1990. № 7. – С. 38-44
215. Газман, О.С. Социально-педагогические аспекты развития [Текст] / О.С. Газман // Советская педагогика. 1988. № 5. – С. 70-75
216. Гершунский, Б. Это ли дорога к храму? [Текст] / Б. Гершунский // Советская педагогика. 1990. № 1. – С.98-102
217. Гетманец М.Ф. С установкой на историзм [Текст] // Советская педагогика. 1989. № 4. – С. 150-153
218. Главный ваятель личности труд [Текст] // Коммунист. 1983. № 9.– С.85-96
219. Гладовская, Ю. Общественно-полезный труд в сельской школе [Текст] / Ю. Гладовская // Советская педагогика. 1948. № 3. – С.87
220. Гликман, И.З. Вклад А.С Макаренко в педагогическую науку [Текст] / И.З. Гликман // Народное образование. 2008. № 6. – С. 237- 244.
221. Гликман, И.З. Живая педагогика Макаренко: К 120-летию со дня рождения А.С. Макаренко [Текст] / И.З. Гликман // Инновации в образовании.– 2008. – № 3. – С. 125-139.
222. Гликман, И.З. По макаренковскому пути [Текст] / И.З. Гликман // А.С. Макаренко (опыт, изучение, применение). Материалы конференции, посвященной 80-летию со дня рождения: 1988-1968 / редкол.: В.Е. Гмурман, Л.Ю. Гордин, Э.С. Кузнецова. М.,1969. – С.117-155
223. Гмурман, В.Е. Научное наследие А.С. Макаренко и задачи педагогического образования [Текст] / В.Е. Гмурман // Советская педагогика. 1981. № 3. – С. 97-108
224. Гмурман, В.Е. Поощрение и наказание в школе [Текст] / В.Е. Гмурман // Советская педагогика. 1956. № 3 – С. 35-54.
225. Гончаров, Н.К. Пусть в каждую школу войдет Макаренко! [Текст]/ Н.К. Гончаров // Литературная газета. 1961 г. 11 февраля. № 19. – С.4.
226. Гордин, Л.Ю. Послесловие к юбилею [Текст] / Л.Ю. Гордин // Советская педагогика. 1988. № 8. – С. 58-64

227. Гордин, Л.Ю. Союз с производством [Текст]/ Л.Ю. Гордин // Учительская газета. 1983. 27 августа. – С. 3
228. Гражданственность или человечность (обзор писем) [Текст] // Коммунист. 1977. № 13. – С.78-89
229. Григорьев, Д. Роль классного руководителя в организации детского самоуправления [Текст] / Д. Григорьев // Народное образование. 2007. № 4.– С.201-207
230. Гриценко, Л.И. А.С. Макаренко: педагогика, устремленная в будущее [Текст] / Л.И. Гриценко // Педагогика. 2003. № 2. – С.63-67
231. Гриценко, Л.И. А.С. Макаренко: мифы и реальность [Текст] / Л.И. Гриценко // Советская педагогика. 1990. № 8. – С. 136-140.
232. Гриценко, Л.И. Концепция воспитания Макаренко в свете современных научных знаний [Текст]/ Л.И. Гриценко // Педагогика. 2006. №2. – С. 89-96.
233. Гриценко, Л.И. Фальсификация идей А.С.Макаренко о коллективе в буржуазной педагогике ФРГ [Текст] / Л.И. Гриценко // Советская педагогика. 1983. № 7. – С.125-128
234. Груздев, П.Н. Вопросы трудового воспитания в детском доме и интернате [Текст] / П.Н. Груздев // Советская педагогика. 1945. № 8 – С. 24-32.
235. Гурова, Р. Облик воспитанника А.С. Макаренко [Текст] / Р. Гурова // Народное образование. 1993. № 2. – С.80-84
236. Гурьянова, М.П. Созидательная миссия социальной педагогики в современном обществе [Текст] / М.П. Гурьянова // Педагогика. 2011. №5. – С. 36-44
237. Гурьянова, М.П. Школа российской глубинки: как выжить? [Текст] / М.П. Гурьянова // Народное образование. 2000. №3. – С. 5-9
238. Гюнтер-Шельхаймер, Э. К сожалению, это не все творчество А.С. Макаренко. Об истории подготовки последнего советского издания собрания его трудов [Текст] / Э. Гюнтер-Шельхаймер // Материалы Международного макаренковского семинара «А.С. Макаренко и мировая педагогика». Полтава. – 2002. Режим доступа: <http://antonmakarenko.narod.ru/Poltava2002/materi/gunter.htm>

239. Демакова, И.Д. Размышления о воспитательных системах и воспитательных пространствах [Электронный ресурс] /И.Д. Демакова//Российско-американский форум образования: электронный журнал. Volume: 1, Iss. 3. 15.12.2009
Режимдоступа: <http://www.rusameeduforum.com/content/ru/?task=art&article=1000672&iid=4>
240. Деятельность Академии педагогических наук СССР в 1971-1975 гг. и планы научных исследований на 1976-1980 гг. [Текст]// Советская педагогика. 1976. № 7. – С.14-35
241. Джурицкий, А.Н. Фальсификация истории советской школы и педагогики [Текст] / А.Н. Джурицкий // Советская педагогика. 1987. № 6.–С.128-133
242. Дроздов, Л.Н. Школы и внешкольные детские учреждения готовятся к участию во всесоюзной сельскохозяйственной выставке [Текст] / Л.Н. Дроздов // Советская педагогика. 1954. № 2. – С. 149-151.
243. Емельянова, И.Н. Теория и методика воспитания: Учеб.пос. для студ. высш. учеб. Заведений [Текст] /И.Н. Емельянова. М.: Академия, 2008.–256 с.
244. Ермолин, А. Педагогика развитого тоталитаризма. Триумф и трагедия Макаренко [Текст] /А. Ермолин //Народное образование. 2005. № 2.–С. 152-169
245. Ерошин, В. Все, что не запрещено ... [Текст] / В. Ерошин // Народное образование. 1991. № 1. – С. 5-11
246. Жуков, В. Драма ... востребованности? [Текст] / В. Жуков // Учительская газета. 1991. № 42. октябрь. – С. 6
247. За большевистскую критику и самокритику (К итогам дискуссии по книге Н.К. Гончарова «Основы педагогики») [Текст] // Советская педагогика. 1950. № 3. – С. 3-13
248. Зарецкий, М.И. Общественно-производительный труд учащихся [Текст] / М.И. Зарецкий // Советская педагогика. 1945. № 7 – С. 62-65
249. Зарецкий, М.И. Учебно-производственные мастерские при школах в 1941-1943 гг. [Текст] /М.И. Зарецкий //Советская педагогика. 1944. № 1–С. 49-52.
250. Зюнкель, В. В Эрлангене изучают Макаренко [Текст] / В. Зюнкель// Советская педагогика. 1990. № 4. – С.131-139

251. Зязюн, И.А. Идеи А.С. Макаренко живут ... [Текст] /И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос // Советская педагогика. 1990. № 9. – С. 150-153
252. Иванов, В.Н. Трудовой коллектив как развивающаяся социальная система и фактор воспитания [Текст]/ В.Н. Иванов // Советская педагогика. 1977. № 1. – С.17-27
253. Из выступлений участников собрания [Текст]// Советская педагогика. 1988. №10. – С.20-27
254. Илалтдинова, Е.Ю. Литературно-педагогическая общественность как фактор разработки наследия А.С. Макаренко [Текст] / Е.Ю. Илалтдинова // Ученые записки НТГСПА. Серия: Педагогика. Психология / отв. ред. С.В. Лебедев; Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия. Нижний Тагил: Изд-во НТГСПА, 2011. –С. 67-73
255. Илалтдинова, Е.Ю. Наследие А.С. Макаренко в официальной педагогике современной России[Текст] / Е.Ю. Илалтдинова // Образование и общество. 2011. – № 6. С.103-110
256. Интерес к Макаренко будет расти (беседа В.В. Кумарина и Г. Хиллига) [Текст] // Народное образование. 1990. № 5. – С. 118-128
257. К итогам дискуссии по вопросам политехнического обучения в средней школе [Текст]// Советская педагогика. 1957. № 1. – С.83-91.
258. К итогам дискуссии. Проблемы воспитания в современной школе [Текст]// Учительская газета. 1940. 11 августа.
259. К центральному комитету КПСС. Устранить трагическую ошибку партии в воспитании [Электронный ресурс] // Народное образование. 2005. № 6. Режим доступа: http://jorigami.narod.ru/PP_corner/Letters/P_letter_1990.htm
260. Каиров, И.А. Детский коллектив и роль учителя [Текст] / И.А. Каиров // Учительская газета. 1940. 9 июля. № 92.
261. Каиров, И.А. Макаренко А.С. [Текст] / И.А. Каиров / Большая советская энциклопедия. 3-е изд.: в 30 т. Т. 15: М.: Сов.энцикл., 1974. – 632 с.
262. Каиров, И.А. О состоянии и задачах советской педагогической науки [Текст] / И.А. Каиров // Советская педагогика. 1955. № 3 – С. 3-31.

263. Каиров, И.А. Перспективы развития педагогической науки [Текст] / И.А. Каиров // Советская педагогика. 1960. № 2 – С. 16-33.
264. Каиров, И.А. Слово о Макаренко. К 75-летию со дня рождения [Текст] / И.А. Каиров. М.: АПН РСФСР, 1963. – 13 с.
265. Каиров, И.А. Требования к учебнику по педагогике [Текст]/ И.А. Каиров // Советская педагогика. 1938. № 7. – С. 75-83.
266. Кальней, В.А. Трудовая подготовка школьников: приоритетные направления [Текст] / В.А. Каленей // Советская педагогика. 1990. № 2. – С. 22-25
267. Караковский, В.А. Школа будущего – это школа воспитания? [Текст]/В.А. Краевский // Народное образование. 2007. № 1. – С.205-206
268. Карпенчук, С. Г. Макаренковская логика целесообразности - путь к познанию педагогических закономерностей [Текст] /С.Г. Карпенчук /гл. ред. А. Кушнир. // Макаренко: альм. – М.: Народное образование. 2008. № 2.–С.46-47
269. Катериночкин, Н. Больше чувства меры тов. Лялин [Текст]/ Н. Катериночкин // Учительская газета. 1940. 29 июня.
270. Каштаньер, А. Равнодушие к памяти А.С.Макаренко [Текст]/ А. Каштаньер, В. Шапошников, К. Борискина // Литературная газета 1955. 7 мая
271. Кель, О.С. Опыт организации первичного детского коллектива в школе-интернате [Текст]/ О.С. Кель, Н.П. Зубачев // Советская педагогика. 1955. № 2. – С. 23-31.
272. Козлова, Г.Н. Проблема специфики воспитания в отечественном образовании и педагогике XIX века [Текст]/ Г.Н. Козлова, А.А. Фролов // Материалы Всероссийской научной конференции 3-4 октября 2002 г. – М.: ИТОиП РАО. 2002. – С.388-397
273. Комаровский, Б.Б. А.С. Макаренко – выдающийся советский педагог [Текст] / Б.Б. Комаровский // Советская педагогика. 1941. № 3. – С. 3-17
274. Кондаков, М.И. А.С. Макаренко и современность [Текст] / М.И. Кондаков // Советская педагогика. 1979. № 3. – С.105-107
275. Кондаков, М.И. Педагогическая наука: практика перестройки [Текст] / М.И. Кондаков // Советская педагогика. 1987. № 7. – С. 4-12

276. Константинов, Н.А. Советская педагогика за 30 лет [Текст] / Н.А. Константинов // Советская педагогика. 1948. № 2. – С. 41-62.
277. Копыл, А.Н. О методологических основаниях истории педагогики и образования [Текст] / А.Н. Копыл // Педагогика. 2007. № 8. – С. 98-101
278. Кораблева, Т.Ф. К итогам конференции «Педагогика А.С. Макаренко в решении проблем современного детства» [Текст]/ Т.Ф. Кораблева // Народное образование. 2003. № 8. – С. 173-176
279. Корнетов, Г.Б. История педагогики в начале III тысячелетия [Текст]/ Г.Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. 2011. № 1. – С. 13-42
- 279а. Корнетов, Г.Б. Современное осмысление предмета истории педагогики [Текст] / Г.Б. Корнетов // Историко-педагогический ежегодник. 2012 год. / Гл. ред. Г.Б. Корнетов. – АСОУ, 2012. – с. 37-54 (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 49)
280. Коротов, В.М. Идеи А.С. Макаренко в учебнике педагогики [Текст]/В.М. Коротов // Учительская газета. 1953. 2 сентября. № 70.
281. Коротов, В.М. Развитие идей А.С. Макаренко в теории воспитания [Текст]/В.М. Коротов // Советская педагогика. 1988. № 3. – С.21-25
282. Косолапов С.М. О некоторых вопросах комплексного подхода к воспитанию [Текст] / С.М. Косолапов, Л.И. Рувинский // Советская педагогика. 1978. № 6. – С.53-59
283. Костяшкин, Э.Г. Школа продленного дня [Текст]/ Э.Г. Костяшкин, И.Г. Майорова // Советская педагогика. 1960. № 1. С. 56-64.
284. Краевский, В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее [Текст] / В.В. Краевский // Педагогика. 2002. № 1. – С. 3-10
285. Красовицкий, М.Ю. Великий мастер парной педагогики [Текст] / М.Ю. Красовицкий // Педагогика. 2000. № 1. – С.75-82
286. Красовицкий, М.Ю. Педагогика А.С. Макаренко: какой она видится в конце XX столетия? [Текст] /М.Ю. Красовицкий//Педагогика. 1996. № 1. –С. 61-68
287. Кропачева, М.В. Неиспользование наследство [Текст] / М.В. Кропачева // Правда. 1940. 17 марта. – С.4

288. Кругликов, П.Н. Сухаревская средняя школа [Текст] / П.Н. Кругликов // Советская педагогика. 1942. № 10 – С. 52-57
289. Крупнов, Ю. Социально-педагогическое открытие А.С. Макаренко: воспитательные возможности высокопроизводительного, рентабельного труда [Текст] / Ю. Крупнов // Народное образование. 2005. № 10. – С. 205-212
290. Крупская, Н.К. Общественное воспитание [Текст]/ Н.К. Крупская // На путях к новой школе. 1923. № 1
291. Кубраков, Г.М. Кому страшен Макаренко? [Текст]/ Г.М. Кубраков // Советская педагогика. 1991. № 4. – С. 148-150
292. Кубраков, Г.М. Мы – макареньковцы [Текст]/ Г.М. Кубраков // Учительская газета. 10 сентября 1988 г. – С. 2
293. Кумарин, В.В. Посредством дел, а не посредством болтовни... [Текст] / В.В. Кумарин // Народное образование. 1996. № 9. – С. 42-48.
294. Кумарин, В.В. Советская педагогика как зеркало марксистской схоластики [Текст]/ В.В. Кумарин // Народное образование. 1998. № 2. – С. 5-16
295. Кумарин, В.В. Стратегия воспитания [Текст] / В.В. Кумарин // Народное образование. 2001. № 4. – С. 58-61
296. Кумарин, В.В. Теория коллектива и ее фальсификаторы [Текст] / В.В. Кумарин // Воспитание школьников. 1974. № 3. – С.87-90
297. Куракин, А.Т. Проблемы коллектива и личности в современной педагогике [Текст] / А.Т. Куракин, Л.И. Новикова // Советская педагогика. 1982. № 5. – С.43-48
298. Курзанова, Н.И. Источник творчества [Текст] / Н.И. Курзанова // Советская педагогика. 1988. № 8. – С.51-55
299. Кушков, Н.Г. Опыт усовершенствования лекционного курса по педагогике [Текст] / Н.Г. Кушков // Известия АПН РСФСР. Вып. 74. М.:АПН РСФСР. 1955. – С.7-83.
300. Кушнир А. Наша реформа [Текст] / А. Кушнир // Народное образование. 2003 № 5. – С.79-84
301. Кушнир А.М. А.А. Фурсенко и педагогические рецепты А.С. Макаренко [Текст] / А.М. Кушнир // Народное образование. 2010. № 5. – С. 223-228

302. Лановенко М. О практике в опытных школах [Текст] / М. Лановенко // На путях к новой школе. 1925. № 6
303. Левин, А. Педагогические идеи А.С. Макаренко в Польше [Текст] / А. Левин // Советская педагогика. 1989. № 3. –С. 134-138
304. Левин, Я.Н. Нужно ли учиться у А.С. Макаренко созданию общешкольных коллективов? [Текст]/ Я.Н. Левин // Педагогика. 2004. № 1. – С.84-87
305. Левшин Л.А. Логика педагогического процесса [Текст] / Л.А. Левшин // Вопросы философии. 1978. № 5. – С. 92-106
306. Ленинский завет «Учиться коммунизму» в действии [Текст]// Советская педагогика. 1979. № 11. – С.19-27
307. Лещинский, В.И. Самосуд: позиция Достоевского и Макаренко [Текст]/ В.И. Лещинский // Педагогика. 2001. № 6. – С. 83-87
308. Лившиц, А. Школа и жизнь [Текст] / А. Лившиц // Учительская газета. 1939. 15 апреля
309. Лиханов, А.А. Педагогика конфликтного детства [Текст] / А.А. Лиханов // Советская педагогика. 1987. № 9. – С.61-63
310. Лихачев, Б.Т. Реальности и мифы педагогики сотрудничества [Текст] / Б.Т. Лихачев // СП 1988 № 7, С.115-122
311. Лишин, О. А.С. Макаренко: проклятое прошлое или светлое будущее нашей педагогики? [Текст] / О. Лишин // Народное образование. 1993. № 2. –С.66-69
312. Лукин, Н. Вместе с жизнью страны [Текст] / Н. Лукин // Литературная газета. 1951. 7 августа. – С. 2
313. Лысенко, П. Более 40 лет в строю [Текст] / П. Лысенко // Народное образование. 1993. № 2. – С.106-113
314. Лыскин, Н.Ф. Колхоз и школа (Колхоз им. И.В. Сталина Ставропольского края) [Текст] / Н.Ф. Лыскин // Советская педагогика. 1956. № 2.–С. 96-100
315. Лялин, Н.А. О педагогическом наследстве А.С. Макаренко [Текст] / Н.А. Лялин // Учительская газета. 1940. 7 июня; 8 июня. №№76, 77.

316. Макаренко – наш современник. (Обзор писем) [Текст] // Литературная газета. 1951. 11 августа.
317. Макаренко и современность: [Выступления на Всесоюзной науч.-практ. конф., посвященной 90-летию со дня рождения А.С. Макаренко] [Текст] // Учительская газета. 1978.– 28 марта.
318. Малинин В.И. К дискуссии о наследии А.С. Макаренко [Текст] / В.И. Малинин // Педагогика. 1994. – № 2. – С.86-92
319. Малинин В.И. Макаренко и сталинизм: правомерно ли сопоставление [Текст]/ В.И. Малинин // Педагогика. 1993. – №3. – С.65-70
320. Малинин В.И. Сухомлинский о Макаренко: незавершенный труд [Текст] / В.И. Малинин // Советская педагогика. 1990. № 3. – С. 85-93
321. Марксизм-ленинизм – методологическая основа педагогической системы А.С. Макаренко [Текст]// Советская педагогика. 1988. № 8. – С.45- 51
322. Марьенко, И.С. Нравственный опыт как условие формирования активной жизненной позиции школьников [Текст] / И.С. Марьенко // Советская педагогика. 1981. №1. – С.22-28
323. Махтутов, М. АПН и реформа школы [Текст] / М.И. Махмутов // Коммунист. 1988. № 3. – С. 106-109
324. Медынский, Е.Н. Педагогические науки в СССР за 25 лет [Текст]/ Е.Н. Медынский // Советская педагогика. 1942. № 11-12. – С.12-17.
325. Медынский, Е.Н. Педагогическое наследие А.С.Макаренко и его значение в период Великой отечественной войны [Текст]/ Е.Н. Медынский // Советская педагогика. 1943. № 8-9. – С.1-8.
326. Медынский, Е.Н. Содержание учебной работы советской школы за 25 лет [Текст] / Е.Н. Медынский // Советская педагогика. 1942. № 10. – С.10-23.
327. Мер, Ф. Московский музей А.С. Макаренко [Текст] / Ф. Мер // Народное образование. 1993. № 2. – С.114-115
328. Методологические и теоретические аспекты комплексного подхода к воспитанию в свете решений XXVI съезда КПСС [Текст]// Советская педагогика. 1983. № 1. – С. 52-59

329. Моносзон, Э.И. Комплексный подход к воспитанию – важнейшее условие всестороннего развития школьников [Текст]/ Э.И. Моносзон // Советская педагогика. 1977. № 4. – С. 20-28
330. Моносзон, Э.И. Методологические и теоретические вопросы изучения, обобщения и использования педагогического опыта [Текст]/ Э.И. Моносзон // Советская педагогика. 1979. № 2. – С.4-12
331. Морозов, В.В. Педагогика творчества и реабилитации [Текст]/ В.В. Морозов // Народное образование. 1998 № 4. – С.163-164
332. Мощанский, Н. За «педагогическую технику» [Текст]/ Н. Мощанский // Литературная газета. 1951. 22 мая. № 60.
333. Наумов, Б.Н. Факт педагогической науки в исследовании [Текст]/ Б.Н. Наумов // Советская педагогика. 1980. № 1. – С. 76-83
334. Наумов, Н. О книге по методике воспитания [Текст]/ Н. Наумов // Народное образование. 1971. № 4. –С.94-96
335. Наши неотложные задачи [Текст]// Народное образование. 1952. № 12. –С. 3-14.
336. Невская, С.С. Современные проблемы преодоления правонарушений несовершеннолетних [Текст]/ С.С. Невская, И.А. Невский // Педагогика. 1994. - № 4. – С.52-54
337. Нечаев, Н.В. К итогам работы школьников на полях колхозов и совхозов в 1942 г. [Текст]/ Н.В. Нечаев // Советская педагогика. 1943. № 1 - С. 25-32.
338. Нечаев, Н.В. Сельскохозяйственная работа школьников [Текст]/ Н.В. Нечаев // Советская педагогика. 1942. № 7 - С. 3-9.
339. Никандров, Н.Д. Академической педагогике – 50 лет [Текст]/ Н.Д. Никандров // Советская педагогика. 1994 . № 2. – С. 3-12
340. Никольская, Н. Педагогическому музею А.С. Макаренко – 20 лет [Текст]/ Н. Никольская // Народное образование. 2003. № 6. – С.173-174
341. Новиков, С.Г. А.С. Макаренко: марксизм и советский воспитательный проект 1920-1930-х годов [Текст] / С.Г. Новиков // Историко-педагогический журнал. 2011. № 1. – С. 130-137

342. Новикова, Л.И. Детский коллектив и личность школьника [Текст]/ Л.И. Новикова // Советская педагогика. 1978. № 8. – С. 20-26
343. Новикова, Л.И. Организация и воспитание ученического коллектива [Текст]/ Л.И. Новикова // Советская педагогика. 1956. № 3. – С. 15-34
344. Нуйкин, А. Страсти по Макаренко [Текст] / А. Нуйкин // Народное образование. 2002 № 5. – С.157-159
345. Об изучении педагогического наследства А.С. Макаренко (к 15 годовщине со дня смерти). Инструктивное письмо. Молотов [Текст] / 1954. – 8 с.
346. Об итогах дискуссии по книге проф. Груздева «Вопросы воспитания и обучения» [Текст] // Советская педагогика. 1950. № 9. – С. 53-55
347. Обсуждение вопросов использования педагогического наследства А.С. Макаренко [Текст]// Литературная газета.1951. 19 мая. – С.2
348. Обсуждение доклада президента АПН И.А. Каирова «Итоги сессии Всесоюзной академии сельскохозяйственных наук им. В.И. Ленина и задачи АПН [Текст]// Советская педагогика. 1948. № 11. –С. 43-55
349. Обсуждение книги проф. Н.К. Гончарова «Основы педагогики» (5-9 января 1950 г.) [Текст] // Советская педагогика. 1950. № 4. –С. 36-103
350. Общее годовичное собрание АПН СССР [Текст] // Советская педагогика. 1975. № 7. – С.151-154
351. Общие основы педагогики [Текст] / Под ред. Ф.Ф. Королева, В.Е. Гмурмана. М.: Просвещение, 1967. –391 с.
352. Ответ на открытое письмо «Пусть в каждую школу войдет Макаренко!» [Текст]// Литературная газета. 1960 г. 26 ноября. № 142. – С.4.
353. Очередные задачи сельской школы [Текст] // Советская педагогика. 1954. № 1. – С. 15-24
354. Патаки, Ф. Антон Семенович Макаренко в Венгрии[Текст] / Ф. Патаки // Советская педагогика. 1988. № 8. – С. 55-58
355. Пашко, Н.С. Актуальное исследование [Текст]/ Н.С. Пашко // Советская педагогика. 1991. № 4. – С. 145-147

355а. Педагогика А.С. Макаренко: воспитание и жизнь (достижения и проблемы): Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 125-летию со дня рождения А.С. Макаренко (28-29 марта 2013 г.) [Текст] / Сост. Е.Ю. Илалтдинова, С.И. Аксенов. Под ред. А.А. Фролова. - Нижний Новгород: НГПУ, 2013. – 259 с.

356. Педагогическое образование: реальности и надежды. Творческая встреча: МГПИ им. В.И. Ленина [Текст] // Советская педагогика. 1989. № 86-93

357. Первин, И.Б. Коллективный труд школьников [Текст]/ И.Б. Первин // Советская педагогика. 1986. № 2. – С. 23-28.

358. Первин, И.Б. Производительный труд школьников [Текст]/ И.Б. Первин // Советская педагогика. 1988. № 3. – С.46-49

359. Первые академические чтения [Текст] // Советская педагогика. 1989. № 6. – С. 53-63

360. Перечитаем Макаренко? [Текст]// Комсомольская правда. 1989. 20 октября. – С.4

361. Петров, Н.А. О характеристике воспитательных отношений в советской социалистической школе [Текст] / Н.А. Петров // Советская педагогика. 1948. № 11 – С. 23-36.

362. Петрова, Н.А. Анализ негативных явлений в школьной среде [Текст]/ Н.А. Петрова // Советская педагогика. 1990. № 1. – С. 23-27

363. Петрухин, И.С. Выдающийся советский педагог Антон Семенович Макаренко[Текст] / И.С. Петрухин // Советская педагогика. 1958. № 3 – С. 11-22.

364. Писатели и педагоги: гражданский потенциал [Текст] // Советская педагогика. 1988. № 11. – С. 66-74

365. Пискунов, А.И. История педагогики как учебный предмет в педагогическом вузе [Текст] / А.И. Пискунов//Советская педагогика. 1983. № 7. – С.79-84

366. Пискунов, А.И. О проблематике истории педагогики на современном этапе [Электронный ресурс] / А.И. Пискунов // Советская педагогика. 1964. № 5. Режимдоступа: <http://piskunov-ai.ru/scientific-publications/history-of-pedagogy>

367. Пискунов, А.И. Профессионально-педагогическая подготовка будущего учителя [Текст]/А.И. Пискунов // Советская педагогика. 1985. № 12.–С. 42-47
368. По поводу публикации Ю. Азарова «Перечитаем Макаренко?» [Текст] // Советская педагогика. 1991. № 5. – С. 154-158
369. Покровские образовательные листки. Вып. 4 [Текст] / Спб., 2006. – 12 с.
370. Положение о Всероссийском конкурсе им. А.С. Макаренко [Текст] // Народное образование. 2002. № 4. – С.17-21
371. Положенцев Д.Д. Помощь завода в политехническом обучении [Текст]/ Д.Д. Положенцев // Советская педагогика. 1954. № 5. – С. 25-28.
372. Поташник, М.М. Евгений Ямбург – учитель и человек [Текст]/ М.М. Поташник // Народное образование. 1994. № 1. – С. 40-47
373. Потемкин, В.П. Об улучшении качества обучения и воспитания в школе (Доклад на Всероссийском совещании по народному образованию (15-19 августа 1944 г.) [Текст] /В.П. Потемкин//Советская педагогика. 1944. №№ 11-12 – С. 1-11.
374. Проект. Заключение и рекомендации по итогам работы симпозиума «Современный А.С. Макаренко: методология, теории и практика педагогики» [Текст] // Альманах. Макаренко. 2008. № 2. – С.189-192
375. Прокофьев, М.А. Новый этап в развитии просвещения [Текст]/ М.А. Прокопьев // Советская педагогика. 1981. № 3. – С.3-9
376. Пуйман, С. Так начиналось ... [Текст] / С. Пуйман // Народное образование. 1993. № 2. – С.60-66
377. Равкин, З.И. История педагогики и современность [Текст] / З.И. Равкин // Советская педагогика. 1988. № 6. – С.102-108
378. Равкин, З.И. Методологическая функция историко-педагогических исследований [Текст]/З.И. Равкин//Советская педагогика. 1989. № 2. – С. 124 - 130
379. Раскин, Л. О сознательной дисциплине и роли детского коллектива [Текст] / Л. Раскин // Учительская газета. 1940. 5 июля.
380. Решения XX съезда КПСС и задачи педагогической науки [Текст]// Советская педагогика. 1956. № 4. – С.3-9

381. Роль педагогической системы А.С.Макаренко в организации работы с детьми и подростками по месту жительства. Материалы Всероссийской конференции, проведенной 26-27 июня 1975 г. в г.Нальчике (КБАССР) [Текст] /Под ред. Э.С.Кузнецовой и др. – М., 1975.– 147 с.
382. Рощин, М. Педагогика здравого смысла [Текст] / М. Рощин // Известия. 1988. 13 марта. – С. 3
383. Румянцев, В.М. О принципах построения первичного детского коллектива в школе-интернате [Текст] / В.М. Румянцев // Советская педагогика. 1959. № 8 – С. 67-72.
384. Савин, М.В. Сущностное значение традиции как педагогической реальности [Текст] / М.В. Савин // Вестник ОГУ. 2004. № 6. –С. 69-73.
385. Сарафанников, Г.П. Повышать воспитывающую роль обучения (Обсуждение книги В.М. Коротова «Воспитывающее обучение») [Текст] / Г.П. Сарафанников// Советская педагогика. 1981. № 8. – С.140-142
386. Селиванова, Н. Современный школьный класс: становление коллектива [Текст] / Н. Селиванова // Народное образование. 2007. № 4. –С.192-200
387. Семенчук, А. Старейший советский педагогический журнал [Текст] / А. Семенчук // Советская педагогика. 1979. № 1. – С.122-124
388. Семин, А. Коммунистическое воспитание. Очерк политической истории понятия [Текст] / А. Семин // Учительская газета. – 1989. 11 ноября. – С.3
389. Сидоренко, П.Г. Школа и микрорайон [Текст] / П.Г. Сидоренко // Советская педагогика. 1975. № 1 – С. 49-55
390. Сеницын, И.С. Латать или перестраивать? [Текст] / И.С. Сеницын // Наш современник. 1987. № 6. – С. 141-164
391. Сеницын, И.С. Ученье и труд [Текст]/ И.С. Сеницын // Наш современник. 1982. № 1. – с. 140-156
392. Сеницын, И.С. Ученье и труд [Текст]/ И.С. Сеницын // Наш современник. 1982. № 2. – С. 130-145
393. Сеницын, И.С. «Не может сердце жить покоем ...» [Текст]/ И.С. Сеницын // Наш современник. 1980. № 1. – С. 144-171

394. Скаткин, М.Н. О соединении обучения с производительным трудом [Текст]/ М.Н. Скаткин // Советская педагогика. 1958. № 2 – С. 13-26.
395. Скаткин, М.Н. Профессор Шимбирев неправ [Текст]/ М.Н. Скаткин // Литературная газета. 1951. 19 апреля.
396. Слободчиков, В.И. Педагогика Антона Семёновича Макаренко–социально-педагогическое открытие XX века [Текст]/ В.И. Слободчиков // Народное образование 2006. № 6. – С. 149-154
397. Смирнов, Г.Л. К вопросу о комплексном подходе к воспитанию [Текст] / Г.Л. Смирнов // Советская педагогика. 1976. № 12. – С.3-12
398. Современное макаренковедение: направление поиска [Текст]// Педагогика. 1994. № 2. – С.81-92
399. Содружество школы и общественности. Материалы Всерос.науч.-метод. конференции по вопросам участия общественности в ком. воспитании учащихся общеобразоват. школ. 7-9 янв. 1974 г. [Текст] / М., 1974. – 292 с.
400. Соколов, Р.В. Православные истоки педагогического опыта А.С. Макаренко: к 120-летию со дня рождения [Электронный ресурс] / Р.В. Соколов // Православие и мир. 2008. 13 марта. Режим доступа: http://www.pravmir.ru/article_2754.html
401. Старинина, Э. Всероссийский съезд Педагогического общества РСФСР [Текст] / Э. Старинина // Советская педагогика. 1977. № 7. – С.149-151
402. Степанов, А. О некоторых вопросах педагогической науки [Текст]/ А. Степанов //Культура и жизнь. 1950. 21 февраля. – С. 3.
403. Степашко, Л.А. Самоидентификация советской педагогики как официальной педагогической идеологии [Текст] / Л.А. Степашко // Развитие образования и педагогической мысли в истории общества: Монография / Под ред. Г.Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2007. –С.236-244.
404. Стороженко, Н.П. Вредные советы родителям о воспитании детей [Текст]/ Н.П. Стороженко // Советская педагогика. 1938. № 3. – С.124-129.
405. Стурова, М. Реальная перспектива – работать без брака [Текст] / М. Стурова // Народное образование. 1994. № 5. – С.84-87.

406. Стурова, М. Макаренко и Франкл о ценностных ориентациях личности [Текст]/ М.П. Стурова // Педагогика. 1993. № 1. – С.99-103
407. Сухомлинский, В.А. Идти вперед! [Текст]/ В.А. Сухомлинским // Народное образование. 1989. № 8. – С. 70-77
408. Сухомлинский, В.А. Практика учащихся в колхозном производстве [Текст] / В.А. Сухомлинский // Советская педагогика. 1955. № 1. – С. 29-40
409. Сухомлинский, В.А. Роль производительного труда в воспитании учащихся моральной зрелости [Текст]/ В.А. Сухомлинский // Советская педагогика. 1956. №1. – С. 17-34
410. Творческие дискуссии – постоянный метод научной работы [Текст]// Литературная газета. 2 декабря 1950
411. Тененбойм, З.Ш. Отзывы о конкурсе [Текст] / З.Ш. Тененбойм// Народное образование. 2003. № 5. – С.88
412. Тер-Гевондян, А. Об организации и содержании научной работы по изучению педагогического наследства А.С.Макаренко [Текст] / А. Тер-Гевондян // Советская педагогика. 1944. № 1 – С. 47-49
413. Тер-Гевондян, А.Г. Обсуждение книги Груздева. Институт теории и истории педагогики РСФСР [Текст] / А.Г. Тер-Гевондян // Советская педагогика. 1950. № 8. – С. 48-51
414. Тер-Гевондян, А.Г. Творчески разрабатывать педагогическое наследство А.С. Макаренко [Текст] /А.Г. Тер-Гевондян//Учительская газета. 1949. 11 мая
415. Тихонов, Н. Пусть в каждую школу войдет Макаренко! [Текст] / Н. Тихонов // Литературная газета. 1960 г. 11 июня. № 69. –С.2
416. Ткаченко, А.В. Пособие по макаренковской педагогике [Текст] /А.В. Ткаченко // Макаренко. Альманах. № 2. – 2010/под ред. С.С. Невской.–С.104-106
417. Торжественное заседание педагогической общественности, посвященное 100-летию со дня рождения А.С. Макаренко [Текст] // Советская педагогика. 1988. № 6. – С. 3-8
418. Трушкевич, Ф. Чему не учат колхозных ребят [Текст] / Ф. Трушкевич // Литературная газета. 1951. 1 февраля. № 12

419. Турбовской, Я.С. Диалог через 20 лет [Текст] / Я.С. Турбовской // Народное образование. 1989. № 8. – С. 81-85
420. Турбовской, Я.С. Коллективизм как основа воспитания индивидуальности [Текст] / Я.С. Турбовской // Народное образование. 2002. № 9 – С. 152 - 158
421. Укрепление дисциплины и порядка в школе - насущная задача [Текст] // Советская педагогика. 1956. № 11. – С.12-14
422. Учение и труд – как их соединить: круглый стол [Текст] // Учительская газета. 1988. 13 февраля. – С. 2
423. Фельдштейн, Д.И. Идеи А.С. Макаренко в системе психолого-педагогических проблем воспитания [Текст] / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. 1978. № 3. – С.7-20
424. Филонов, Г.Н. Деятельная сущность воспитания [Текст] / Г.Н. Филонов // Педагогика, 2008. № 2. – С. 13-19
425. Филонов, Г.Н. Формирование личности в системе коллективных отношений [Текст] / Г.Н.Филонов // Советская педагогика. 1975. № 2. – С. 3-11
426. Фрадкин, Ф.А. Становление и развитие средств педагогического познания в истории советской педагогики [Текст] / Ф.А. Фрадкин // Советская педагогика. 1979. № 12. – С.108-116
427. Фридман, Л.М. Пути разработки педагогических теорий и их основные параметры [Текст] /Л.М. Фридман//Советская педагогика. 1977. № 3.–С.53-60
428. Фролов, А.А. Административное управление и самоуправление в педагогике А.С. Макаренко [Текст] / А.А. Фролов //Педагогика. 2011. № 10.–С.57-65
429. Фролов, А.А. Беречь и развивать творческое наследие А.С. Макаренко [Текст] / А.А. Фролов // Советская педагогика. 1988. № 3. – С. 25-30
430. Фролов, А.А. Воспитательный процесс и коллектив. О замечаниях А.С.Макаренко к акту обследования коммуны им. Ф.Э. Дзержинского [Текст] / А.А. Фролов // Воспитание школьников. 1978. № 2. – С. 19-25
431. Фролов, А.А. Второй международный конкурс им. А.С. Макаренко: что дальше? [Текст] / А.А. Фролов // Народное образование. 2004. № 6 –с.130-133

432. Фролов, А.А. Наконец-то! [Текст] / А.А. Фролов // Народное образование. 2002. № 7. – С. 197-199
433. Фролов, А.А. Разработка А.С. Макаренко методологических и общетеоретических проблем коммунистического воспитания [Текст] / А.А. Фролов // Советская педагогика. 1983. № 3. – С.103-107
434. Фролов, А.А. Социальное воспитание и наследие А.С. Макаренко [Текст] / А.А. Фролов // Педагогика. 2002. № 6. – с.71-77
435. Фролов, А.А. «Человек в системе производства» у Ф. Фукуямы и А. Макаренко [Текст] / А.А. Фролов // Вопросы экономики. М., 2010, № 8.–С.144-147
436. Харламов, И.Ф. Формирование личностных качеств в процессе воспитания [Текст] / И.Ф. Харламов // Педагогика. 2003. № 3. – С. 52-59
437. Хиллиг, Г. А.С. Макаренко и Н.К. Крупская (возвращаясь к полузабытому спору 60-х гг.) [Текст] / Г. Хиллиг // Педагогика. 1994. № 3. – С.84 -89
438. Хиллиг, Г. Как мы нашли брата А.С. Макаренко [Текст] / Г. Хиллиг // Народное образование. 1993. № 2. – С.103-105
439. Хиллиг, Г. Колония им. М. Горького – творческая лаборатория Макаренко [Текст] / Г. Хиллиг // Педагогика. 2003. № 8. – С. 78-87
440. Хиллиг, Г. Макаренко и сталинизм: размышления и комментарии к дискуссионной теме [Текст] / Г. Хиллиг // Педагогика. 1996. № 1. – С. 68-75
441. Хиллиг, Г. Юбилейное приветствие из Марбурга [Текст] / Г. Хиллиг // Педагогика. 2007. № 8. – С.54-56
442. Хилтунен, В. Наследство до востребования?: Неюбилейные размышления о судьбе педагогических идей Макаренко [Текст] / В. Хилтунен // Комсомольская правда.– 1988.– 13 марта.
443. Хитарян, М.Г. Теоретические проблемы политехнизма и реализации принципа связи школы с жизнью в советской педагогике (1937-1952) [Текст] / М.Г. Хитарян // Советская педагогика. 1980. № 6. – С.110-116
444. Целищева, Н. Корневая проблема педагогики [Текст] / Н. Целищева// Народное образование. 2008. № 4. – с.85-88

445. Чубаров, А. Место рождения Ассоциации – Полтава [Текст] / А. Чубаров // Народное образование. 1992. № 3. – С. 108-109
446. Шабалов, С.М. Вопросы политехнического воспитания в период отечественной войны [Текст] / С.М. Шабалов // Советская педагогика. 1943. № 7.–С. 1-6
447. Шабалов, С.М. О соединении образования с производительным [Текст] / С.М. Шабалов // Советская педагогика. 1956. № 1. – С. 3-16.
448. Шаров, А. Не сворачивать с трудных дорог [Текст] / А. Шаров // Литературная газета. 1959. 17 декабря. № 154.– С. 1-2.
449. Шибанов, А.А. О воспитательной работе в сельской школе [Текст] / А.А. Шибанов // Советская педагогика. 1947. № 4. – С. 32-39.
450. Шибанов, А.А. О подготовке учащихся общеобразовательных школ к сельскохозяйственным работам [Текст] / А.А. Шибанов // Советская педагогика. 1942. № 8-9. – С. 37-43.
451. Шибанов, А.А. Школа и сельское хозяйство [Текст] / А.А. Шибанов // Советская педагогика. 1948. № 9. – С. 69-77.
452. Шимбирев, П. О «постной пище» о педагогическом наследстве А.С.Макаренко [Текст] / П. Шимбирев // Литературная газета. 1951. 29 марта.
453. Шишмакова, Е. Существует ли школа-хозяйство? [Текст] / Е. Шишмакова // Народное образование. 2008. № 2. - С. 91-99.
454. Шмаков, С.А. Феномен коммунарской методики [Текст] / С.А. Шмаков // Советская педагогика. 1988. № 5. – С. 63-66
455. Школа должна научить делать добро. Доклад митрополита Калужского и Боровского Климента на XIV Рождественских чтениях [Электронный ресурс].Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/79883.html>
456. Школа и педагогическая наука. Сборник статей. [Текст] / М.: Педагогика, 1975. - 239 с.
457. Шобонов, Н.А. Трудовое образование сельских школьников [Текст]/ Н.А. Шобонов // Народное образование. 2009. № 1. – С. 247-253
458. Щедрова, Л.С. Как мы боремся с второгодничеством [Текст] / Л.С. Щедрова // Советская педагогика. 1948. № 4 - С. 85-92.

459. Щепкин, В. Драма не востребованности [Текст] / В. Щепкин // Учительская газета. 1989. 29 апреля. – С. 2

460. Это дело живое [Текст] // Литературная газета. 1960. 11 февраля. № 18.-С. 1-2

461. Ямбург, Е.А. Демократическая педагогика перемен [Текст] // Советская педагогика. 1990. № 10. – С. 6-14

462. Яновская, М.Г. Педагогика сотрудничества: 20-е годы [Текст] / М.Г. Яновская // Педагогика 1993. № 4. – С.101-103

463. Ярмаченко, Н.Д. «В плену у конъюнктуры» [Текст] / Н.Д. Ярмаченко // Народное образование. 1990. № 3. – С.126-130

III. Художественная и художественно-документальная литература

464. Азаров, Ю.П. Не поднаться тебе, старик: Роман-исследование [Текст] / Ю.П. Азаров / Послесл. Т.М. Афанасьевой. – М.: Мол. Гвардия, 1989. – 302 с.

465. Бреженер, М.С. Пусть не сошлось с ответом! [Текст] / М.С. Бреженер // Юность. 1956. № 10. – С.12-44

466. Беляев, А. Долгая «Ночь после выпуска». К 20-летию со дня смерти Владимира Тендрякова [Текст] / А. Беляев. [Электронный ресурс]: Режим доступа:http://www.kultura-portal.ru/tree_new/culpaper/article.jsp?number=575&rubric_id=1000188&crubric_id=1002082&pub_id=644235

467. Виноградова, М.Д. Воспоминания [Текст] / М.Д. Виноградова // Альманах. Макаренко. 2009. № 1. – С.146-169

468. Горький, М. Собрание сочинений в 30 томах [Текст] / М. Горький. Т. 17. – М.: 1952. – 422 с.

469. Сериков, В.П. Договор по совести [Текст] / В.П. Сериков // Роман-газета. – 1886. - № 7. – 64 с.

470. Соловейчик С. Младший мир [Текст] / С. Соловейчик // Новое время. 1989. № 45. – С. 40-43

471. Соловейчик С.Л. Час ученичества [Текст] / С. Соловейчик. — М.: Дет. лит., 1986. — 381 с.

472. Ульшина, Г.Г. Наталья Султан-Гирей – судьба и книги [Текст] / Г.Г. Ульшина. – Иваново, 2011. – 510 с.

473. Ширяев, В. Камни с дороги надо убирать [Текст] / В. Ширяев – М.: Молодая гвардия. – 1990. – 332 с.

IV. Диссертации, авторефераты диссертаций

474. Адамский, А.И. Общественно-педагогическое движение в отечественном образовании в 1980-е-90-е гг. XX в.: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст]/ А.И. Адамский. - Москва, 2003 - 196 с.

475. Аксенов С.И. Становление и развитие взглядов А.С. Макаренко на воспитание в противоречиях социально–педагогической действительности 1920–1935 гг.: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст]/ С.И. Аксенов. – Н.Новгород, 2011. – 25 с.

476. Бобрышов, С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: Автореферат дис. ... докт. пед. наук:13.00.01 [Текст]/ С.В. Бобрышов. – Спб., 2007. – 71 с.

477. Гасымова, Г.А. Философско–антропологические основы мировоззрения и творчества А.С. Макаренко: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13 [Текст] / Г.А. Гасымова. – Нижневартовск, 2008. – 23с.

478. Гончарова, К.М. Стили педагогической деятельности А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / К.М. Гончарова. – Пятигорск, 2006. – 22с.

479. Гриценко Л. И. Личностно-социальная концепция А.С. Макаренко в современной педагогике: сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта: Автореф. дис. ...докт. пед. наук [Текст] / Л.И. Гриценко. - Екатеринбург, 1998. - 43 с.

480. Карпенчук С.Г. Педагогическая технология А.С. Макаренко в контексте современной педагогики: Автореферат дис. ... докт. пед. наук [Текст] / С.Г. Карпенчук .- Киев, 2003.

481. Карсакова, С.Ю. «Педагогическая операция» в истории и современной технологии воспитания: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / С.Ю. Карсакова. - Нижний Новгород, 2000.

482. Кильянова, Л.В. «Параллельное действие» в наследии А.С. Макаренко как принцип воспитания и тенденции его развития в современной педагогике: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Л.В. Кильянова. – Н.Новгород, 1995. – 17с.

483. Козлова, Г.Н. Воспитание в системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы (первая половина XX в.): Автореферат дис. ... докт. пед. наук . [Текст] / Г.Н. Козлова – Нижний Новгород, 2005.

484. Кораблева, Т.Ф.Философско–этические аспекты теории коллектива А.С. Макаренко: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.05 [Текст] / Т.Ф. Кораблева. – М., 2000. – 170 с.

485. Кумарин, В.В. Методологические проблемы теории воспитания в трудах А.С. Макаренко: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 [Текст] / В.В. Кумарин. – М., 1986. – 335с.

486. Мосолов, В.А. Парадигмы воспитания в педагогической мысли России XI-XX вв.: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 [Текст]/ В.А. Мосолов. -Спб., 2000 -367 с.

487. Невская, С.С. Гражданское воспитание личности в творчестве А.С. Макаренко: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 [Текст]/ С.С. Невская. – М., 2006. – 42с.

488. Неустроев, А.Н. Формирование экономического сознания воспитанников в системе трудового воспитания А.С. Макаренко : Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст]/ А.Н. Неустроев. - Якутск, 2002 128 с.

489. Носаль, А.Л. Проблемы воспитания и развития личности в практико–теоретической деятельности А.С. Макаренко: психологическое время личности: дис. ... канд. псих.наук: 19.00.01 [Текст] / А.Л. Носаль. – М., 1999. – 140с.

490. Повshedный, А.В. Факторы воспитательного процесса как проблема в педагогическом наследии А.С. Макаренко: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / А.В. Повshedный. – Н.Новгород, 1996. – 19 с.

491. Ромм, Т.А. Историко-методологический анализ становления и развития теоретических представлений о социальном воспитании: Автореферат дис. ... докт. пед. наук [Текст]/ Т.А. Ромм. – Москва, 2007. – 46 с.

492. Сечина, К.А. Смыслы понятия «любовь к детям» в отечественной педагогике XX века: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст]/ К.А. Сечина. – СПб., 2011. - 22 с.

493. Симатова, Т.В. Опыт трудового воспитания А.С. Макаренко в теории и практике отечественной педагогики 50–60–х гг.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст]/ Т.В. Симатова. – Елец, 2001. – 157 с.

494. Синиченко, О.В. Проблематика и поэтика «Педагогической поэмы» А.С. Макаренко: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 [Текст] / О.В. Синиченко. – М., 2003. – 198 с.

495. Соломатина, Т.Б. Развитие общественно-педагогических инициатив в области начального образования в России второй половины XIX - начала XX веков: Дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Т.Б. Соломатина. - Москва, 1999 - 387 с.

496. Сочнев, Д.В. Преемственность социально–педагогических воззрений как фактор становление А.С. Макаренко–педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Д.В. Сочнев. – Н.Новгород, 1993. – 16 с.

497. Сутырина, Т.А. Генезис гуманистических идей в отечественной педагогической публицистике: Автореферат дис. ... докт. пед. наук [Текст] / Т.А. Сутырина. – Екатеринбург, 2006.

498. Филин, И.В. Проблемы семейного воспитания в педагогическом наследии А.С. Макаренко: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / И.В. Филин. – М., 1990. – 224 с.

499. Фролов, А.А. Моральные и материальные стимулы труда в коммунистическом воспитании учащихся (на опыте ученических бригад): Автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / А.А. Фролов. М., 1964.

500. Фролов, А.А. Становление педагогической системы А.С. Макаренко в процессе развития коммунистического воспитания: дис. ... д–ра.пед. наук: 13.00.01 [Текст] / А.А. Фролов. – Горький, 1986. – 490 с.

501. Юдина, К.Ю. Проблемы развития личности в практико–теоретической деятельности А.С.Макаренко: Психологическая составляющая педагогической системы: дис....канд. псих.наук: 19.00.11 [Текст] / К.Ю. Юдина. –М., 1999.–121 с.

IV. Литература на иностранном языке

502. Anton Makarenko. Gesammelte Werke. Marburger Ausgabe. – Ravensburg, 1975 -
503. Britannica Encyclopaedia [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/359137/Anton-Semyonovich-Makarenko>
504. Connell W. F. Teaching Methods, History of / The International Encyclopedia of Education. – Oxford, N.Y., Toronto, Sydney, Paris, 1985. – Vol. 9. – P. 1134 – 1148.
505. Eberhard Mannschatz. Gemeinsame Aufgaben bewältigung als Medium Sozialpädagogischer Tätigkeit. Denkanstöße für die Wedergewinnung des Pädagogischen aus der Makarenko–Rezeption. – Gesellschaft–Geschichte–Gegenwart. – Berlin, 2003. – 722 s.
506. Thom Gehring, Fredalene B. Bowers, Randall Wright. Anton Makarenko: The «John Dewey of the USSR» // Journal of Correctional Education. Lanham: Dec.2005. V.56, Iss.4; pg.327, 19 pgs.
507. Менеджмент освітніх закладів та управління проектами. Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка / за гальною редакцією професора М.В. Гриньової. – Полтава, 2010. – 258 с.
508. Prospects: the quarterly review of comparative education (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIV, no. 1/2, 1994, p. 77-91.
509. The International Encyclopedia of Education in 12 Vol.-New York, 1988.
510. Thinkers on Education. Four volumes. Studies in Comparative Education series [Электронный ресурс]. 1997. Режим доступа: <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/publications/thinkers-on-education.html>

V. Архивные источники

Государственный архив Российской Федерации

Фонд Р-10049. Академия педагогических наук СССР. Президиум

511. Оп.1. Ед.хр. 344.
512. Оп.1. Ед.хр. 474.

- 513. Оп.1. Ед.хр. 575.
- 514. Оп.1. Ед.хр. 576.
- 515. Оп.1. Ед.хр. 577.
- 516. Оп.1. Ед.хр. 578.
- 517. Оп.1. Ед.хр.730.
- 518. Оп.1. Ед.хр. 731.
- 519. Оп.1. Ед.хр. 732.
- 520. Оп.1. Ед.хр. 733.

Российский государственный архив литературы и искусства

Фонд 332. Макаренко А.С.

- 521. Оп.2. Ед.хр. 1.
- 522. Оп.4. Ед.хр. 560.
- 523. Оп.4. Ед.хр. 561.
- 524. Оп.4. Ед.хр. 565.
- 525. Оп.4. Ед.хр. 574.
- 526. Оп.4. Ед.хр. 580.
- 527. Оп.4. Ед.хр. 588.
- 528. Оп.4. Ед.хр. 699.
- 529. Оп.4. Ед.хр. 709.
- 530. Оп.4. Ед.хр. 715.
- 531. Оп.4. Ед.хр. 722.
- 532. Оп.4. Ед.хр. 847.
- 533. Оп.4. Ед.хр. 869.
- 534. Оп.4. Ед.хр. 882.
- 535. Оп.4. Ед.хр. 890.
- 536. Оп.4. Ед.хр. 898.
- 537. Оп.4. Ед.хр. 935.
- 538. Оп.4. Ед.хр. 1002.
- 539. Оп.4. Ед.хр.1003.
- 540. Оп.4. Ед.хр. 1035.

541. Оп.5. Ед.хр. 20-35.

542. Оп.5. Ед.хр. 37.

Научный архив РАО

Фонд 25. Президиум Академии педагогических наук

543. Оп.1. Ед.хр. 2120.

544. Оп.1. Ед.хр. 6460.

545. Оп.1. Ед.хр. 1701, л.1.

Фонд 31. Научно-исследовательский институт общей педагогики

546. Оп.1. Ед.хр. № 301.

547. Оп.1. Ед.хр. № 307.

548. Оп.1. Ед.хр. № 308.

549. Оп.1. Ед.хр. № 324.

550. Оп.1. Ед.хр. № 366.

551. Оп.1. Ед.хр. № 368.

552. Оп.1. Ед.хр. № 429.

553. Оп.1. Ед.хр. № 1923.

554. Оп.1. Ед.хр. № 1924.

555. Оп.1. Ед.хр. № 1927.

556. Оп.1. Ед.хр. № 1993.

557. Оп.1. Ед.хр. № 2301.

558. Оп.3. Ед.хр. № 134.

559. Оп.3. Ед.хр. № 135.

560. Оп.3. Ед.хр. № 153.

561. Оп.3. Ед.хр. № 154.

562. Оп.3. Ед.хр. № 199.

563. Оп.3. Ед.хр. № 182.

Фонд 35. Личный фонд. Медынский Евгений Николаевич (1885-1957 гг.)

564. Оп.1. Ед.хр. № 14.

565. Оп.1. Ед.хр. № 15.

566. Оп.1. Ед.хр. № 32.

Фонд 125. Личный фонд. Гончаров Николай Кириллович (1902-1978 гг.)

- 567. Оп.1. Ед.хр. № 381.
- 568. Оп.1. Ед.хр. № 454.
- 569. Оп.1. Ед.хр. № 521.
- 570. Оп.1. Ед.хр. № 724.

Фонд 131.

Коллекция документов о жизни и деятельности А.С. Макаренко,
собранный Е.С. Долгиным

- 571. Оп.1. Ед.хр. № 300.
- 572. Оп.1. Ед.хр. № 310.
- 573. Оп.1. Ед.хр. № 368.
- 574. Оп.1. Ед.хр. № 483.
- 575. Оп.1. Ед.хр. № 508.

Фонд 136. Личный фонд

Гмурман Виктор Ефимович (1906-1987 гг.)

- 576. Оп.1. Ед.хр. № 93.
- 577. Оп.1. Ед.хр. № 115.
- 578. Оп.1. Ед.хр. № 120.
- 579. Оп.1. Ед.хр. № 136.
- 580. Оп.1. Ед.хр. № 145.
- 581. Оп.1. Ед.хр. № 148.
- 582. Оп.1. Ед.хр. № 159.
- 583. Оп.1. Ед.хр. № 161.
- 584. Оп.1. Ед.хр. № 172.
- 585. Оп.1. Ед.хр. № 174.
- 586. Оп.1. Ед.хр. № 181.
- 587. Оп.1. Ед.хр. № 230.
- 588. Оп.1. Ед.хр. № 241.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Хронологическая таблица 1

Отечественная история освоения и разработки наследия А.С. Макаренко: основные события и деятели (1939–2013 гг.)

		1939-1942 гг.	1943-1958 гг.	
официальная педагогика	события	отдельное издание "Лекций о воспитании детей" (в семье) Учпедгиз, 1941	1943 г. научно-исследовательский кабинет по изучению и внедрению в практику воспитательных учреждений педагогических идей А.С. Макаренко при МППИ	
	деятели	И.А.Каиров, П.Н. Шимбирев, Н.А. Лялин, М.Н. Скаткин, И.Ф. Козлов, Л.Раскин	И.А. Каиров, Б.Н. Есипов, И.Ф. Сवादковский, Е.Н. Медынский, Г.С. Макаренко, С.М. Ривес, В.Е. Гмурман, Л.И. Новикова, М.Д. Виноградова, Т.Е. Конникова, Ф.Ф. Брюховецкий, В.Н.Колбановский, А.Г.Тер – Гевондян, И.С. Петрухин, Н.А. Сундуков, Н.А. Морозова, П. Лысенко, Б.Б. Комаровский	
зарубежное макаренковедение			1950 г. начало положительной характеристики Макаренко в ФРГ (Г.Нооль, Л. Фрезе, О. Анвайлер)	
педагогическая общественность	события	1940-1941 гг. педагогическая дискуссия в газетах "Правда", "Учительская газета"	Ф.А.Вигдорова, Л.Померанцева, Н. Мошанский, Е.З. Балабанович, Б.О.Костелянц, Ю.Б.Лукин, В.В.Ермилов, М.П.Павлова, И.П. Иванов, Н.Э. Фере, А.А. Фролов	
	деятели	М.В. Кропачева, С.А. Калабалин, В. Финк, В. Ермилов, М. Мануильский		
		1940 г., начало многолетних изданий "Педагогической поэмы" в регионах		
		ходатайство о создании Музея Макаренко, февраль 1941 г.		
		1943-1957: Многочисленные издания "Педагогической поэмы", "Книги для родителей", "Флагов на башнях" в литературно-художественных изданиях		
		1949 г. юбилейные мероприятия в различных организациях		
		1950 г. малый сбор коммунаров-держинцев, Харьков		
		середина 1950-х гг. план группы педагогов "повторить" опыт Макаренко		
		1950-1951 гг. Дискуссия в "Литературной газете" по наследию А.С. Макаренко		
		середина 1950-х гг. художественные фильмы "Педагогическая поэма", "Флаги на башнях"		
		1951-1955 гг. книги литературоведов об А.С.Макаренко		
		середина 1950-х гг. Студенческие макаренковские объединения в вузах Москвы и в вузах		
		1956 г. книга М.П. Павловой		
		с 1955 г. начало публикации различных архивных и малоизвестных макаренковских материалов		
		1956 г. зарождение "коммунарского движения"		
		1958 г. научная сессия Педагогического общества, 70-летие А.С. Макаренко		
			1944 г. научно-исследовательская лаборатория по изучению педагогического наследия А.С. Макаренко при НИИ теории и истории педагогики АПН РСФСР	
			1944 г. монография "Антон Семенович Макаренко"	
			1946 г., издание первого сборника произведений А.С. Макаренко, Учпедгиз	
			1947 г. глава о Макаренко в учебнике по истории педагогики	
			1949 г. юбилейные мероприятия в АПН и вузах	
			1949 г. начало издания макаренковских "Львовских сборников" (до 198 г. включительно)	
			1950 г. Дискуссия в АПН РСФСР по учебным пособиям по педагогике	
			1940-1950 гг. 38 кандидатских диссертаций по А.С. Макаренко, из авторов 5 продолжили работу в этой сфере	
			1951 г. открыт в Кременчуге Педагогическо-мемориальный музей А.С. Макаренко	
			1951-1952 гг. издание сочинений А.С. Макаренко в 7 томах	
			1952 г. Выпуск 38 "Известия АПН"	
			1957-1958 гг. второе издание собрания сочинений А.С. Макаренко в 7 томах	
			1958 г. учреждение Медали А.С. Макаренко (УССР)	
			1958 г. Закрытие лаборатории А.С. Макаренко в АПН РСФСР	

Хронологическая таблица 1а

Отечественная история освоения и разработки наследия А.С. Макаренко: основные события и деятели (1939–2013 гг.)

1959-1974 гг.		1975-1988 гг.	
1959 г. издание библиографического указателя по Макаренко	1963 г. сборник "Макаренко-1988-1963", книга Г.Е. Журавского вторая половина 1960-х г. кандидатские диссертации А.А. Фролова, Л.Ю. Гордина, В.В. Кумарина	1966 г. "Педагогическое требование", 1967 г. "Общие основы педагогики" 1966-1968 гг. "Педагогическая энциклопедия"	1972 г. Обращение в руководство АПН СССР с инициативой о создании макаренковской лаборатории и дальнейшем издании его трудов
1975 г. Решение Президиума АПН СССР о дальнейшем изучении наследия А.С. Макаренко	1978 г. Вессозная юбилейная конференция в АПН по Макаренко	1978 г. Указатель трудов и литературы о жизни и деятельности А.С. Макаренко	1980 г. группа по изучению наследия А.С. Макаренко в АПН
1981 г. Докторская диссертация В.Е. Гмурмана	1982 г. Лаборатория "Личность и коллектив" дает отрицательный отзыв на эксперимент в Украине	1983-1986 гг. опубликование собрания сочинений А.С. Макаренко в 8 томах	1983 г. создан Музей А.С. Макаренко
1984 г. статья о Макаренко в журнале ЮНЕСКО "Перспективы"	1986 г. Общественная лаборатория в АПН СССР по детским домам	1987 г. Докторская диссертация А.А. Фролова	1988 г. А.С. Макаренко. Указатель трудов и литературы о жизни и деятельности
1988 г. Ученый Совет НИИ ОП "Проблема личности в системе педагогических идей и деятельности А.С. Макаренко"	1988 г. мероприятия в связи со 100-летием Макаренко, международная конференция в АПН, международная дискуссия по наследию А.С. Макаренко в "Советской педагогике"	1988 г. Ученый Совет НИИ ОП "Проблема личности в системе педагогических идей и деятельности А.С. Макаренко"	
И.А. Каиров, В.Е. Гмурман, Н.К. Гончаров, П.В. Руднев, А.А. Фролов, Л.Ю. Гордин, В.В. Кумарин, В.М. Коротов, Б.Т. Лихачев, Г.Е. Журавковский, Е.С. Долгин, И.Ф. Харламов, Ю.П. Азаров, Н.П. Нежинский	Н.И. Болдырев, А.И. Каиров, Д.И. Фельдштейн, Л.И. Новикова, С.С. Невская, И.В. Филин, А.А. Фролов, Н.Д. Виноградова, В.М. Коротов, И.А. Зязюн, В.В. Кумарин, Н.Д. Ярмаченко, Л.Ю. Гордин, Г.М. Кубраков, А.А. Лиханов	И.А. Каиров, В.Е. Гмурман, Н.К. Гончаров, П.В. Руднев, А.А. Фролов, Л.Ю. Гордин, В.В. Кумарин, В.М. Коротов, Б.Т. Лихачев, Г.Е. Журавковский, Е.С. Долгин, И.Ф. Харламов, Ю.П. Азаров, Н.П. Нежинский	Н.И. Болдырев, А.И. Каиров, Д.И. Фельдштейн, Л.И. Новикова, С.С. Невская, И.В. Филин, А.А. Фролов, Н.Д. Виноградова, В.М. Коротов, И.А. Зязюн, В.В. Кумарин, Н.Д. Ярмаченко, Л.Ю. Гордин, Г.М. Кубраков, А.А. Лиханов
конец 1960-х гг. начало критики Макаренко в странах Восточной Европы	1976 г. начало Марбургского издания Макаренко	конец 1960-х гг. начало критики Макаренко в странах Восточной Европы	1987 г. первая встреча советских и зарубежных макаренковедов, призыв конференции ЮНЕСКО отметить 100-летие Макаренко
Г.С.Макаренко, В.В.Кумарин, Э.Костяшкин, Э.С. Кузнецова, В.Е. Гмурман, Н.А. Морозова, В.Ф. Карманов, Г.М. Кубраков, З. Шоюбов, А.А.Католик, И.З. Гликман, Г.И. Легенский, Л.А. Левшин, О.С. Кель, И.П. Иванов, Н.А. Мрзозва, Р.В. Соколов, воспитанники А.С.Макаренко	Ю.П. Азаров, Р.В. Соколов, Э.С. Кузнецова, М.Ф. Гетманец, Р.М. Бескина, С.М. Соловейчик, И.С. Синицын, В.М. Сериков, Л.А. Левшин, В.Ф. Карманов, А.А. Фролов, В.М. Опалихин, Л.И. Гриценко, Ф.А. Фрадкин, В. Хилтунен, М. Рошин, А. Алексин	Г.С.Макаренко, В.В.Кумарин, Э.Костяшкин, Э.С. Кузнецова, В.Е. Гмурман, Н.А. Морозова, В.Ф. Карманов, Г.М. Кубраков, З. Шоюбов, А.А.Католик, И.З. Гликман, Г.И. Легенский, Л.А. Левшин, О.С. Кель, И.П. Иванов, Н.А. Мрзозва, Р.В. Соколов, воспитанники А.С.Макаренко	Ю.П. Азаров, Р.В. Соколов, Э.С. Кузнецова, М.Ф. Гетманец, Р.М. Бескина, С.М. Соловейчик, И.С. Синицын, В.М. Сериков, Л.А. Левшин, В.Ф. Карманов, А.А. Фролов, В.М. Опалихин, Л.И. Гриценко, Ф.А. Фрадкин, В. Хилтунен, М. Рошин, А. Алексин
развитие общественных инициатив в деятельности УПБ, школьных мастерских, школ-интернатов, по месту жительства	с начала 1960-х гг. школьный завод "Чайка", школы-хозяйства (Мамлотка, Сажовка и др.)	развитие общественных инициатив в деятельности УПБ, школьных мастерских, школ-интернатов, по месту жительства	с начала 1960-х гг. школьный завод "Чайка", школы-хозяйства (Мамлотка, Сажовка и др.)
1959-1960 гг. сборники воспоминаний о Макаренко	1965 г. открыт фонд Макаренко в ЦГАЛИ	1959-1960 гг. сборники воспоминаний о Макаренко	1965 г. открыт фонд Макаренко в ЦГАЛИ
1967 г. Секция по изучению наследия А.С. Макаренко при Центральном Совете Педагогического общества РСФСР	1968 г. конференция Педагогического общества к 80-летию Макаренко	1967 г. Секция по изучению наследия А.С. Макаренко при Центральном Совете Педагогического общества РСФСР	1968 г. конференция Педагогического общества к 80-летию Макаренко
1972 г. симпозиум «Педагогическая система А.С.Макаренко и вопросы ее творческого применения современными воспитательными учреждениями»	1975 г. Всероссийская макаренковедческая конференция Педобщества (Нальчик)	1972 г. симпозиум «Педагогическая система А.С.Макаренко и вопросы ее творческого применения современными воспитательными учреждениями»	1975 г. Всероссийская макаренковедческая конференция Педобщества (Нальчик)
1976 г. журнал "Коммунист" - дискуссия "Гражданственность или человечность" обострение дискуссии "Макаренко-Сухомлинский"	1977 г. выдвигание завода "Чайка" на премию Ленинского комсомола	1976 г. журнал "Коммунист" - дискуссия "Гражданственность или человечность" обострение дискуссии "Макаренко-Сухомлинский"	1977 г. выдвигание завода "Чайка" на премию Ленинского комсомола
с 1979 г. журнал "Наш современник" начинает серию публикаций о социальных последствиях воспитания вне труда, выступления на радио	1980 г. инициативная группа по созданию Музея А.С. Макаренко в Москве. Макаренковедческая докторская диссертация по филологии	с 1979 г. журнал "Наш современник" начинает серию публикаций о социальных последствиях воспитания вне труда, выступления на радио	1980 г. инициативная группа по созданию Музея А.С. Макаренко в Москве. Макаренковедческая докторская диссертация по филологии
1983 г. "Коммунист" и "Комсомольская правда" об опыте завода "Чайка"	1983 г. юбилейные конференции в Москве и регионах	1983 г. "Коммунист" и "Комсомольская правда" об опыте завода "Чайка"	1983 г. юбилейные конференции в Москве и регионах
1985 г. Совещание Педагогического общества "Использование педагогической системы Макаренко в работе по реализации школьной реформы"	1986 г. создание лаборатории Макаренко в Челябинске	1985 г. Совещание Педагогического общества "Использование педагогической системы Макаренко в работе по реализации школьной реформы"	1986 г. создание лаборатории Макаренко в Челябинске
1987 г. "Когда воспитывает труд", обобщение опыта исследователей Макаренко	1988 г. мероприятия Педобщество по 100-летию Макаренко, Советская ассоциация Антона Макаренко	1987 г. "Когда воспитывает труд", обобщение опыта исследователей Макаренко	1988 г. мероприятия Педобщество по 100-летию Макаренко, Советская ассоциация Антона Макаренко

Отечественная история освоения и разработки наследия А.С. Макаренко: основные события и деятели (1939–2013 гг.)

1989-2002 гг.				2003-2013 гг.														
1989 г. "Не подыаться тебе старик"	1990 г. обращение в ЦК КПСС "Движение за трудовые школы"	1991 г. международная макаренковская ассоциация	1992 г. международная макаренковская конференция, Нижний Новгород	1992 г. продолжение международной дискуссии о наследии А.С. Макаренко в "Педагогике"	1993 - 2000 гг. кандидатские диссертации Д.В. Сочнева, Л.В. Кильяновой, А.В. Повшедного, С.Ю. Карсаковой	1993 г. юбилейная макаренковедческая конференция в РАО с участием общественности	С 1993 г. серия "Неизвестный Макаренко"	1995 соглашение РАО и "Макаренко-реферат" о сотрудничестве	1998 г. докторская диссертация Л.И. Гриценко	1999 г. "Российская педагогическая энциклопедия" со статьей о Макаренко	2003 г. исследовательская лаборатория "Воспитательная педагогика А.С. Макаренко"	2003 г. издание "Педагогической поэмы"	2004 г. 50-летие Ставропольских УПБ,	2004 г. начала ежегодные макаренковские чтения в Екатеринбурге	2005-2011 г. защиты кандидатских макаренковедческих диссертаций	2007 г. начало издание нового собрания сочинений в 6 томах(Нижний Новгород)	2007 г. докторская диссертация С.С. Невской	2011 г. Поддержка общественного движения школ-хозяйств со стороны Министерства образования и науки РФ
Н.Д. Никандров, М.В. Богуславский, Я.С. Турбовской, В.И. Слободчиков, С.С. Невская, Н.Д. Ярмаченко, А.А. Фролов, Г. Хиллиг, Л.А.Степашко, Л.И. Гриценко, Д.В. Сочнев				М.В. Богуславский, А.М. Новиков, С.С. Невская, А.А. Фролов, Г.Н. Козлова, Е.Ю. Илалтдинова, С.И. Аксенов, Л.И. Гриценко														
1989 г. 6-й международный макаренковедческий симпозиум (ФРГ) с участием специалистов из СССР		1995-1996 гг. немецко-российское издание в 4 книгах (ФРГ)		1998 г. международный макаренковедческий симпозиум (ФРГ)		2005 г. "Макаренковское содружество"												
С.С. Невская, А.А. Фролов, Г. Хиллиг, Р.М. Бескина, В.И. Калинин, В.В. Кумарин, А.М. Кушнир, В.Г. Бейлинсон, Ю.П. Азаров, В.А. Мосолов, Б.Ф. Кваша, Л.И. Гриценко, М.Б. Зыков, Т.Ф. Кораблева, И.Д. Токарев, З.Ш. Тененбойм				А.М. Кушнир, Т.Ф. Кораблева, А.А. Фролов, С.С. Невская, Е.Ю. Илалтдинова, С.И. Аксенов, Л.И. Гриценко, Н.Ф. Гованова, Н.Н. Коршунова, Т.В. Симатова, Г.А. Гасымова, Р.В. Соколов, Г. Хиллиг, В.В. Морозов, З.Ш. Тененбойм, Е.Н. Тищенко														
1989 г. "Не подыаться тебе старик"	1990 г. обращение в ЦК КПСС "Движение за трудовые школы"	1991 г. международная макаренковская ассоциация	1992 г. международная макаренковедческая конференция, Нижний Новгород	1992-1996 полемика о наследии А.С. Макаренко в изданиях "Труд", "Независимая газета", "Педагогический вестник"	1993 г. открытие описи 5 фонда Макаренко в РГАЛД	1994 г. организация Педчтений Музеем А.С. Макаренко	1996 г. международная макаренковедческая конференция, Волгоград	1998 г. возрождение деятельности УПБ вна Ставрополье	2002 г. Объявление о Конкурсе им. Макаренко школ-хозяйств	2003 г. Ежегодный конкурс школ-хозяйств и Макаренковские педчтения с 2003 г. ежегодные макаренковские чтения (Волгоград)	с 2004 г. Медаль А.С. Макаренко "За педагогическую доблесть"	2006 г. издание книги по историографии освоения и разработки наследия Макаренко	2005 г. Симпозиум "Критический анализ советского, российского макаренковедения и его влияния на отечественную педагогику и школу"	с 2008 г. Альманах "Макаренко" ("Народное образование")	2009 г. выпуск брошюр пометодологии педагогики Макаренко (Н.Новгород)	2011 г. Совместное заседание Правления Международной макаренковской ассоциации, Российской макаренковской ассоциации и Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО		

Приложение 2
Таблица 3
Направления освоения и разработки
наследия А.С. Макаренко (1939-2013 гг.)

Направление	Предмет исследования	Содержание исследований по освоению и разработки наследия А.С. Макаренко	Доминирующие исследования						
			1939-1958	1959-1974	1975-1988	1989-2013			
Биографические, текстологические исследования	Источниковая база исследований наследия А.С. Макаренко	Собственно педагогические произведения	ОФП	+	+	+	+		
			ПО	+	+	+	+		
		Художественно-педагогические произведения	ОФП	+	+	+	+		
			ПО	+	+	+	+		
		Документы опытно-педагогической практики (1920 –1935 гг.) (авторские и неавторские материалы)	ОФП			+	+		
			ПО		+	+	+		
		Проблемно-тематические исследования	Педагогическая концепция А.С. Макаренко	Методологический уровень	ОФП	+	+	+	+
					ПО		+	+	
Теоретический уровень	ОФП			Дисциплина Коллектив	Самообслуживание Требование	Коллектив Самоуправление Требование	Личность и коллектив		
	ПО			Коллектив и личность, самоуправление	Коллектив Труд Школа-хозяйство	Личность и коллектив Труд Школа-хозяйство	Личность Коллектив Воспитание Школа-хозяйство «Трудное» детство		
Организационно-методический уровень	ОФП			+	+	+	+		
	ПО			+	+	+	+		
Технологический уровень	ОФП			Инструментовка воспитания		Педагогическая технология	Педагогическая операция		
	ПО								
Исследования педагогического явления как истории развития историко-педагогического знания	Становление и освоение идей и опыта А.С. Макаренко			Генезис идей и опыта А.С. Макаренко при жизни	ОФП			+	+
					ПО			+	+
				Историография освоения и разработки наследия А.С. Макаренко	ОФП	+		+	+
					ПО		+		
				ОФП - официальная педагогика	ПО - педагогическая общественность				
		" + " наличие исследований							

Приложение 3

Периодизация истории освоения и разработки наследия А.С. Макаренко

Пе-риод	Название	Центральные про-блемы	Форма инсти-туционализа-ции	Условия
1939 – 1958	Формирование <i>эмпирической базы исследований</i> наследия	Проблематика, свя-занной с дисципли-ной и коллективом в основном на эмпи-рическом уровне и на уровне обобще-ния	Официальная институциона-лизации с 1943 г.	Условия дово-енного, военно-го (1941–1945 гг.) и послево-енного времени
1959 – 1974	выработка <i>научных подхо-дов</i> к разработ-ке наследия	труд, самоуправле-ние, практические модели использова-ния педагогических идей	Общественная	Политехнизации образования, активизация общественного движения
1975 – 1988	– создание <i>об-щей теорети-ческой модели</i> трактовки пе-дагогической концепции А.С. Макаренко	личность и коллек-тив, труд и само-управление в школе	нереализован-ные предпо-сылки офици-альной инсти-туционализа-ции	сотрудничество с зарубежными исследователя-ми, обновление источниковой базы
1989 – 2013	расширение и обновление <i>методологиче-ского арсенала исследований</i> наследия	социально-педагогические, гу-манитаристические ас-пекты проблемати-ки	становление устойчивой ин-теграции офици-альной и общественной институциона-лизации	демократизация и гуманизация общества и си-стемы образова-ния

Приложение 4

**Модель историографического исследования
освоения и разработки наследия А.С. Макаренко (1939-2013 гг.)**

Направление освоения и разработки	Исследуемые компоненты состава наследия		Доминирующий субъект освоения наследия	
	Предмет исследований	Содержание исследований по освоению и разработке наследия А.С. Макаренко		
Биографические, текстологические исследования и популяризация наследия	Состав наследия	Собственно педагогические произведения	Преимущественно официальная педагогика (ОП)	
		Художественно-педагогические произведения	Не определяется	
		Документы опытно-педагогической практики (1920 – 1935 гг.) (авторские и неавторские материалы)	Преимущественно ОП	
Проблемно-тематические исследования	Педагогическая концепция	Методологический уровень	Философские основы педагогических взглядов А.С.Макаренко, предмет и методология педагогики	
		Теоретический уровень	Дисциплина, Коллектив, Самоуправление, Педагогическое требование, Личность и коллектив, Труд, Проблемы «трудного» детства, Школьное хозяйство	
		Организационно-методический уровень	Методы воспитания	Не определяется
		Технологический уровень	Педагогическая технология, Педагогическая операция	Преимущественно ОП
Организационное	Современная для исследователя социально-педагогическая действительность	Художественно-педагогические произведения	Педагогическая общественность	
Исследования развития педагогического явления как истории научного знания	Становление и освоение идей и опыта А.С. Макаренко как развитие педагогического знания	Генезис идей и опыта А.С. Макаренко при жизни	Преимущественно ОП	
		История освоения и разработки наследия А.С. Макаренко	Преимущественно ОП	

Приложение 5

Периодизация освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко с указанием основных дискуссий

I	1939	1940 гг.
	1942	
II	1943	1950-1951, 1954 гг.
	1958	
III	1959	начало 1960-х гг.
	1974	
IV	1975	середина 1970-х гг.
	1988	
V	1989	конец 1980-х - начало 1990-х
	2002	
VI	2003	
	2013	

Обозначения:

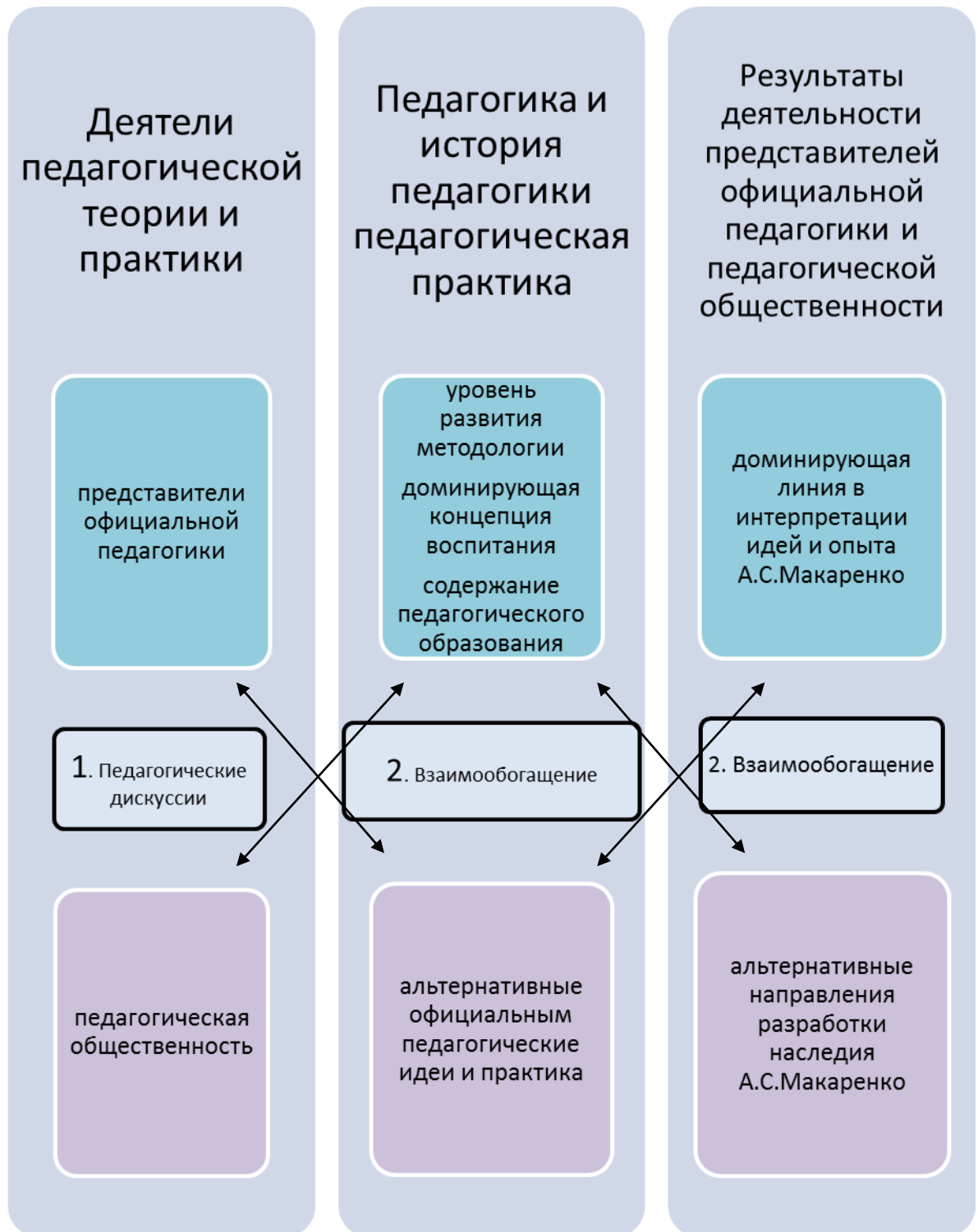
Период общественной институционализации макаренковедения

Период официальной институционализации макаренковедения

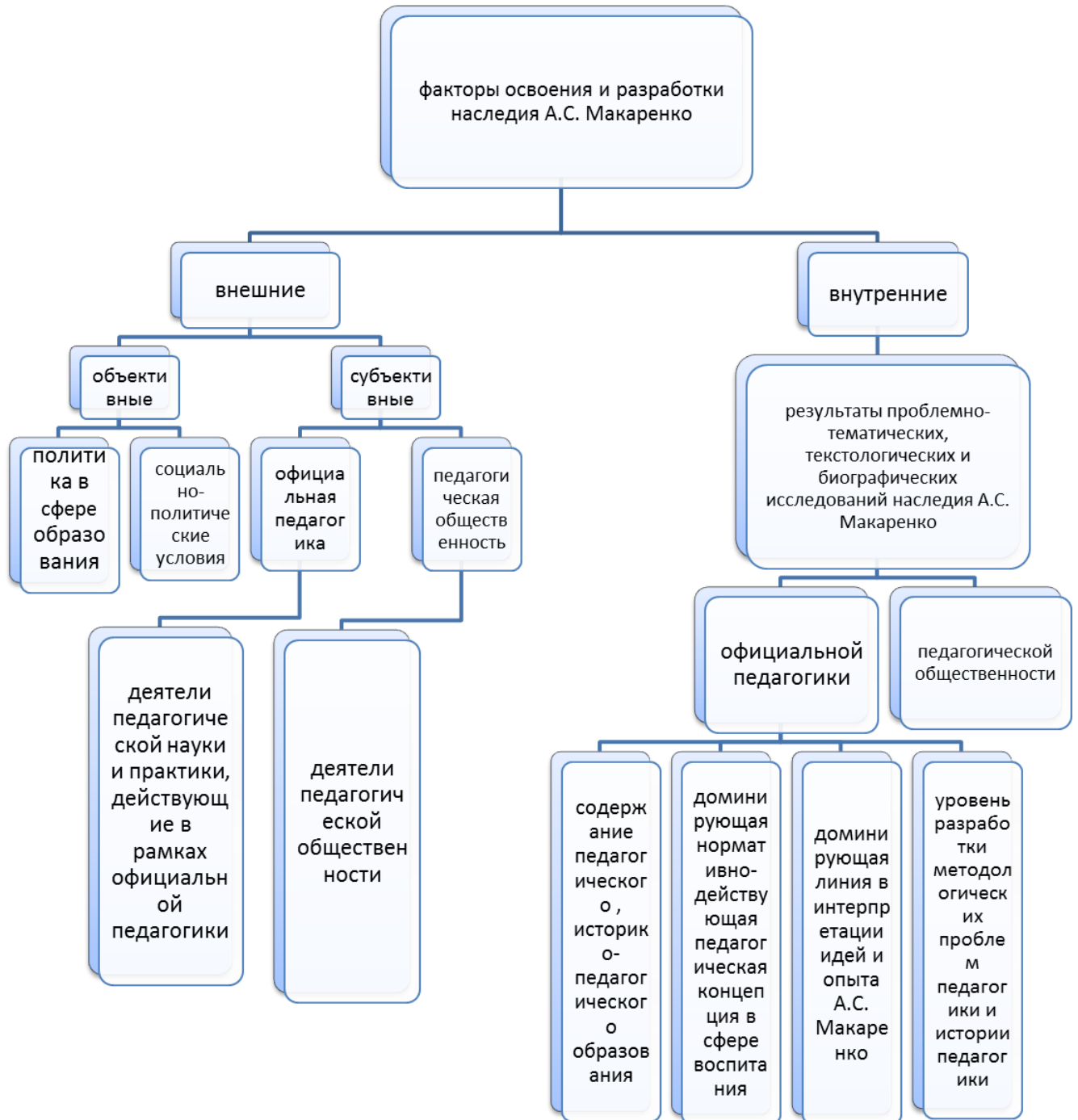
Дискуссии

Приложение 6

Сферы взаимодействия официальной педагогики и педагогической общественности в истории освоения и разработки наследия А.С. Макаренко



Факторы освоения и разработки наследия А.С. Макаренко



Приложение 8

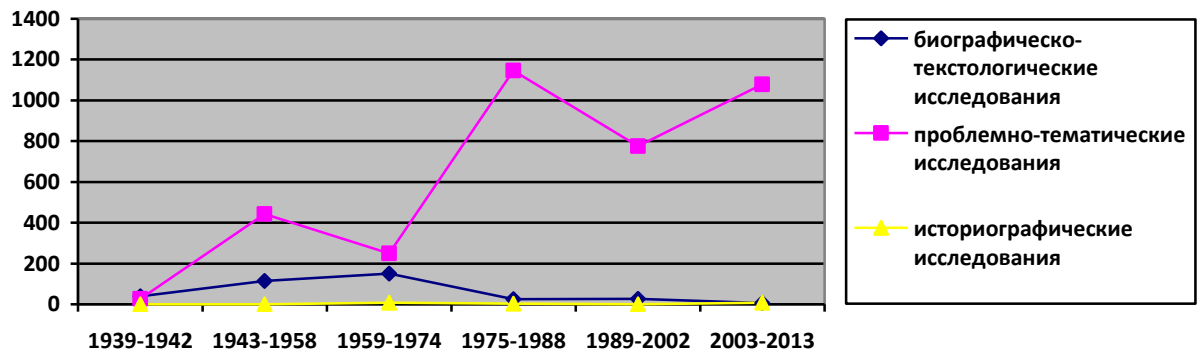


Рисунок 1
Количественная характеристика соотношения трех видов исследований наследия А.С. Макаренко в 1939–2013 гг.