

А.С.МАКАРЕНКО И В.А.СУХОМЛИНСКИЙ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФЕНОМЕНОВ

Л.А.Степанова

Аннотация. Акцент сделан на вопросах, касающихся методологических подходов к изучению их педагогического наследия на основе анализа существующих в теории педагогики оценок системы педагогов и ее прогностической значимости для современной практики воспитания.

Emphasis is placed on issues relating to methodological approaches to the study of their pedagogical heritage based on an analysis of existing pedagogy theory ratings system and its teachers prognostic significance for the modern practice of education.

Ключевые слова. *Методология изучения педагогического наследия, воспитание, пенитенциарная практика, воспитательная система, гуманистическая педагогика, педагогический феномен.*

Methodology for studying the pedagogical heritage, education, penitentiary practices, educational system, humanistic pedagogy, pedagogical phenomenon.

В отечественной педагогике, особенно в педагогической публицистике, попытки сравнения идей и подходов А.С.Макаренко и В.А.Сухомлинского предпринимались неоднократно. Однако в данной полемике, пик которой пришелся на 70—80-е гг. прошлого века, либо многое концентрировалось на противопоставлении ценностно-смысловых аспектов наследия педагогов и вульгарной трактовке соотношения социально-коллективного и индивидуально-личностного в их опыте, либо сравнительно-сопоставительный анализ их творчества осуществлялся в ключе упрощенной трактовки преемственности их опыта: «В.А.Сухомлинский — талантливый последователь А.С.Макаренко». Сия чаша не миновала педагогику Макаренко и Сухомлинского и в постсоветский период: на фоне очередных «баталий», развернувшихся вокруг идей и подходов А.С.Макаренко в новых социально-исторических условиях России 1990-х гг.,

интерес к творчеству В.А.Сухомлинского стал заметно снижаться, и в 2000-е гг. осмысление его концепции фактически «выпало» из контекста обсуждения проблем гуманизации школьного образования и воспитания. При этом данная тенденция особо отчетливо проявилась в российском научно-педагогическом сообществе в отличие от Украины, где хоть и наблюдались попытки вульгаризаторской трактовки преемственности идей «идеального чекиста» Макаренко и «порядочного коммуниста» Сухомлинского, наследие последнего получило статус национального достояния с последующим продуктивным его освоением в современных условиях [1, с. 95—98]. Причина заключалась не только в советской риторике произведений Сухомлинского, но и в наметившейся тенденции рассмотрения личностно-ориентированной педагогики, ее содержания исключительно сквозь призму зарубежной гуманистической психологии (А.Маслоу, В.Франкл, А.Кемпински, К.Роджерс, Э.Фромм, Р.Мей и др.), приоритет которой остается незыблемым и по сей день.

В создавшейся ситуации отношение к творчеству В.А.Сухомлинского, как, впрочем, и к практике А.С.Макаренко, актуализирует вопросы методологии изучения педагогического наследия двух ярчайших педагогов прошлого века как в контексте отечественной педагогической традиции, так и для объективной оценки современного состояния школы, необходимой для определения перспектив отечественной системы образования, чего, к сожалению, в той мере, в какой они этого заслуживают, не происходит. Так, призывы к «новому прочтению» Макаренко, более внимательному осмыслению наследия педагога, которые периодически ставятся сообществом макаренковедов, вполне понятны и обоснованы в качественно иных социально-исторических условиях. Однако, в каком русле должно осуществляться «новое прочтение» макаренков-

ских идей и принципов, к которому призывают ученые, и какова его специфика сегодня? Вопросы, на сегодняшний день не получившие должного освещения.

Не секрет, что долгие годы отношение к наследию педагога носило преимущественно академический характер, в этом процессе принимали самое активное участие теоретики педагогики, ученые-психологи, деятели культуры, студенчество. Эта же тенденция продолжает сохраняться и в наши дни, несмотря на то, что творчество Макаренко, начиная со второй половины XX в. и, особенно, с последней его трети, стало интегрироваться в теорию и практику других направлений — юридической психологии, сравнительной педагогики, социальной педагогики и др. В результате наметился заметный разрыв между теоретическими (в том числе фундаментальными) разработками и системным анализом практики в ее неразрывной связи с исследованием макаренковских педагогических воззрений, что в целом позволило бы увидеть перспективу идей педагога в меняющихся условиях. На сегодняшний день таких обобщающих трудов единицы [2].

Обращает на себя внимание и тот факт, что в большинстве публикаций (этим в большей степени отличаются отечественные работы) — от дискуссионных статей до фундаментальных исследований, посвященных Макаренко и его системе, — с очевидной степенью цикличности доминируют полярные по своей сути оценки: от открытого неприятия системы Макаренко и навешивания ярлыков до его канонизации, хотя последнюю правильнее было бы назвать догматизацией представлений о самом Макаренко и его практике. Данное обстоятельство, как свидетельство присутствующей идеологической и педагогической конъюнктуры разных лет в подходах к переоценке наследия педагога, является препятствием для более живого восприятия прошлого, основанного на исключении пристрастных суждений в его освещении.

В непосредственной связи с отмеченным выше высвечивается проблема, относящаяся к контекстному подходу в оценке личности и деятельности А.С.Макаренко (как, впрочем, и В.А.Сухомлинского и других выдающихся педагогов прошлого), основанному на выявлении системы ключевых факторов, которые определяли наиболее реальную картину и специфику изучаемого периода. [3, с. 54—55].

При очевидности того, что современная оценка системы А.С.Макаренко должна объективно соотноситься с ярким воплощением парадигмы «школы труда» в практике других, не менее известных педагогов 1920—30-х гг., следует заметить, что данное обстоятельство не может выступать главным и единственным обоснованием изменения представления о его деятельности как уникальной, хотя данное утверждение имеет под собой определенные основания. Действительно, идея воспитания нового человека, «выращенного» в условиях принципиально иной системы образования, особое внимание в которой уделялось трудовому воспитанию во всех его проявлениях, в первые послеоктябрьские годы была положена в основу работы многих учебно-воспитательных заведений, в том числе и инновационных опытно-показательных учреждений, призванных «изыскивать пути и средства к действительному осуществлению идей трудовой школы, установлению связи школы с жизнью, к выявлению новых методов школьной работы» [4, с. 86]. Для многих талантливых педагогов, которых привлекала не революционная фразеология новых документов и лозунгов, а возможность организовать жизнь детей в подобном ключе, идея воспитания социалистического настоящего и будущего становилась в те годы предметом практического интереса и экспериментаторских поисков. Такие учреждения, как Первая Опытная станция С.Т.Шацкого, Шатурская опытная станция, Московская опытно-показа-

тельная школа им. П.Н.Лепешинского— М.М.Пистрака, Школа жизни» Н.И.Поповой, школа-коммуна «Красные зори» И.В.Ионина и др., сыграли особую роль в становлении новой системы образования и воспитания, составив золотой фонд отечественной педагогики.

Однако все же важно учитывать и то обстоятельство, что деятельность показательных учреждений, работавших в парадигме «школы труда», при всей ценности их опыта была направлена в соответствии с официальными установками на совершенствование системы школьного образования. Между тем, в параллельно создававшихся учреждениях - колониях и школах-коммунах, которые при общем их подчинении Наркомпросу, фактически являлись частью превентивно-исправительной системы, формировалась особая практика — перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей и беспризорных детей с асоциальным и нередко криминальным опытом, причем в исключительно специфических условиях, гораздо более тяжелых по сравнению с опытно-показательными организациями. Об этом, в частности, свидетельствуют чудовищные условия, описанные Макаренко в письме Горькому и в «Педагогической поэме», в которых формировалась система перевоспитания: «Сейчас мы помещаемся в 10 верстах от Полтавы в имении б. помещиков Трепке. Получили мы это имение еще в 1920 году в совершенно разрушенном виде и до ноября 1924 года ремонтировали его, а сами ютились в старой колонии малолетних преступников... К нашему счастью, нас никто никогда не баловал особенным вниманием. Поэтому мы пережили много тяжелых дней. Две зимы хлопцы не имели теплой одежды и обуви, но работы не прекращали» [5, с. 453]. При этом важно подчеркнуть, что превращение исключительно трудной обстановки в уникальную воспитательную среду, выстроенную в присущей только ему «макаренковской»

логике преобразования «копошащихся в грязи распущенных подростков, привыкших к пьянству и матерной ругани» в «ярких, оригинальных и самобытных людей» [6, с. 14], объясняется феноменом самого Макаренко. Трудно найти и в той эпохе, и после подобного воплощения теоретика, практика и мастера художественного слова. ИАСоколянский, хорошо знавший А.С.Макаренко, отмечая его необычные способности, вспоминал: «Я допускаю, что в нашу эпоху не один Макаренко обладал таким “даром” проведения структуры личности воспитанника в каждый данный момент (я это особенно подчеркиваю), даже наверняка были и немало! Но у Макаренко это было выражено в такой степени, как ни у кого» [6, с. 11].

Умение проникать в глубины человеческой души, обладание редким «талантом оптимизма» во многом определялись высокой образованностью Макаренко (на которую редко ссылаются исследователи), его особым отношением к знаниям. В.С.Макаренко, младший брат педагога, в своих воспоминаниях отмечал его эрудицию в области литературы и искусства, истории, философии, естествознания, стремление пополнять арсенал прочитанных книг новейшими изданиями, что было само по себе в то время делом достаточно сложным. Этот фундамент в немалой степени способствовал в последующем осмыслению Макаренко процесса социализации беспризорных детей в сочетании с воспитанием, что позволило ему выстроить свою деятельность в русле системного, целостного и педагогически целесообразного видения будущего своих воспитанников. И тогда, и особенно сегодня, практика Макаренко представляется, в первую очередь, как уникальный опыт (в современной терминологии) социальной реабилитации несовершеннолетних, беспрецедентный по результатам и времени их достижения, составивший основу «контекстуальной педагогики», где отдельные педагогические

вопросы «радикально и последовательно ориентируются на контекст всей системы и требований времени». Но самым существенным основанием уникальности практики Макаренко можно считать то, что она, постепенно наполняясь «социальным оптимизмом», который целенаправленно культивировался педагогом, была устремлена в будущее в широком смысле этого слова (о чем, в частности, свидетельствует неослабевающий интерес к его педагогическому наследию всех поколений). Именно такой была деятельность Макаренко, стремившегося воплотить в идее «завтрашней радости» лучшие стороны организации жизни воспитанников. В письме А.М.Горькому Макаренко писал: «...общее настроение такое, чтобы ехать куда-нибудь на новое место. По-прежнему мечтают об острове, о море, о колонии в несколько тысяч человек, о “Первом детском корпусе имени Горького”. Пусть мечтают. Если хлопцы не мечтают, то они ничего не стоят» [5, с. 486].

В современной практике социальной реабилитации несовершеннолетних одна из ключевых и самых плодотворных идей макаренковской педагогики — идея «завтрашней радости», которую он впоследствии связывал с вопросами семейного воспитания, либо вульгарно трактуется, либо просто остается невостребованной. В многочисленных работах, посвященных профилактике социально отклоняющегося поведения детей и соответствующим технологиям, которые появились в последнее десятилетие, вопросы системного и целенаправленного создания среды социального оптимизма до сих пор не стали предметом научно-практического исследования. Сегодняшние воспитанники детских пенитенциарных учреждений практически лишены той радостной перспективы, о которой говорил педагог. И в самой колонии, и особенно за ее пределами они находятся под влиянием старших, более опытных криминалитетов, а после освобождения

подростков фактически никто не ждет ни в семье, ни в ближайшем окружении, что нередко является основной причиной рецидивов противоправных действий среди несовершеннолетних. Более того, в самих учреждениях, несмотря на их оснащенность неплохими бытовыми условиями, современным оборудованием для занятий учебной, спортивной, досуговой, производственной деятельностью, нет той воспитательной среды, создание которой отвечало бы принципу Макаренко: как можно больше требовательности к воспитаннику и как можно больше уважения к нему. И одна, и другая составляющие данной установки педагога в реальной практике не образуют единого целого, что является одной из причин криминальной иерархии и связанных с этим провокаций, насилия, закрепления в сознании воспитанников искаженных представлений о себе, своем будущем, которое они не видят вне криминальной или асоциальной среды. Ярким подтверждением тому явилась волна бунтов в российских исправительных учреждениях для несовершеннолетних правонарушителей в 2007 г., самым заметным из которых стали беспорядки в Кировоградской колонии Свердловской области, приведшие к жертвам нескольких сотрудников и воспитанников.

Безусловно, правы те исследователи, которые утверждают, что технологии по внедрению педагогической системы Макаренко в конкретных реалиях нельзя рассматривать отдельно, это части единого целого, и продуктивными они могут быть лишь в системе. Однако в данном случае речь идет о продуктивности самой идеи в определенных обстоятельствах, что, в свою очередь, зависит от профессионализма педагога, в том числе от его умения адаптировать особенности детей с социальными отклонениями к условиям и требованиям окружающей действительности, о чем убедительно свидетельствует опыт С.Калабина, В.Н.Терского, Г.В.Гасилова

и других последователей и единомышленников Макаренко.

Многоаспектность педагогики Макаренко, определявшаяся феноменом его личности и педагогической деятельностью, открыла проблемное поле вопросов, связанных как с традицией воспитания — универсальной формой сохранения социального и культурного наследия, так и с необходимостью его перспективного видения в иных социально-исторических условиях. Эта почва послужила импульсом для рождения уникального явления в отечественной педагогике — калокагатии В.А.Сухомлинского в ее оригинальной трактовке, актуализирующей вопросы диалектики общественного, личного и индивидуального, проблемы духовно-нравственного и гражданского воспитания, семейной педагогики, особенно ее гендерные аспекты, которые объединены вокруг главной смысловой доминанты — воспитания счастливого человека. В одном из писем Сухомлинский писал: «Я показываю, как воспитать Счастливого Человека, как достичь того, чтобы в нашем обществе не было ни одной человеческой личности с пустой душой... не может быть счастливым человек, если у него нет ничего святого за душой, если он ни во что не верит. Первая святыня, которую, по моему мнению, нужно утверждать в душе ребенка — это вера в человека, можно сказать, благоговение, удивление перед человеком, перед его стойкостью, богатством. Отсюда — сердечная чуткость, деликатность, чуткость к человеку. Отсюда — уважение к самому себе» [1, с. 92—93]. Калокагатия Сухомлинского — это стремление решить глобальные проблемы современного мира средствами педагогики, сохранить и передать гуманистическую составляющую отечественной и мировой педагогической традиции. Бесспорно утверждение, что мировоззрение В.А.Сухомлинского, его педагогические взгляды формировались под влиянием идей педагогов и

мыслителей прошлого — Ж.-Ж.Руссо, Достоевского, Ушинского, Толстого, Корчака [7]. Однако рассматривать становление гуманистических принципов его системы вне влияния педагогических идей и личности Макаренко, которому в этом ряду не нашлось места, — значит придерживаться прежнего стереотипа, связанного с фрагментарностью и односторонностью в подходах к знанию педагогического наследия Сухомлинского. Современные макаренковедение и сухомлиника располагают материалами, свидетельствующими о том, что Макаренко, которого Сухомлинский называл «батько», всегда оставался для него высоким авторитетом. Даже в нелегкий для педагога период развернувшейся острой дискуссии в конце 1960-х гг., в ходе которой новая «гуманистическая педагогика» Сухомлинского сначала рассматривалась «как частичное воплощение мечты Макаренко в современных условиях», а затем стала противопоставляться системе Макаренко и, наконец, подверглась критике за «абстрактный гуманизм», Сухомлинский не переставал считать себя его последователем. В одной из своих статей в «Комсомольской правде» он писал: «... Все живое и творческое, что есть в нашей школе, — это детище Макаренко» [2, с. 102, 106]. В то время он задумал, но не успел написать статью в защиту Макаренко, в которой призывал к отказу в работе над его наследием от догматов и формализма, подрывающих стремление изучать наследие педагога для пользы дела. «Люблю его за гуманность, подлинную требовательную гуманность, за глубокую веру в человека», — писал о Макаренко Сухомлинский незадолго до своей кончины [2, с. 108].

Сегодня совершенно понятно, что В.А.Сухомлинский был далек от умиления детством, от противопоставления индивидуальности коллективу, а в противоречиях, обозначившихся в ходе этой дискуссии, видится главное — подмена

педагогики выдающихся личностей существовавшей идеологией.

Примечательно, что в современных подходах к оценке их творчества видны черты той же тенденции. Так, отношение к Сухомлинскому и его наследию, интерес к которым, как отмечалось выше, в российской научной среде, особенно в последние годы, заметно снизился (на что также обращает внимание хранительница и популяризатор творчества педагога О.В.Сухомлинская), проявляется в аналогичном ключе: на почве идеологии антисоветизма его идеи и суждения либо отодвигаются в неактуальную для современных исследований плоскость, либо в материалах о нем, в основном публицистического характера, глубинные основы его концепции рассматриваются в контексте «педагог-гуманист в тоталитарном обществе». При этом формирование мировоззренческой и гражданской позиции Сухомлинского, его педагогического кредо, воплотившихся в воспитательной системе и неповторимой практике Павлышской школы, слабо увязывается с социально-историческими процессами того времени, в котором жил и работал педагог. И тот, и другой подход вступают в противоречие с методологическим принципом диалектического соотношения объективного и субъективного в историческом и современном освещении педагогики прошлого, что снижает побудительные стимулы возникновения и развития исследовательского интереса к педагогическому наследию мыслителей и, в конечном счете, искажает истинные смыслы их творчества [8]. Так, нельзя забывать о том, что педагогическое творчество Сухомлинского, расцвет которого пришелся на конец 1950-х — 1960-е гг., явилось концентрированным и ярким отражением общих целевых ориентиров учителей на творческую реконструкцию учебно-воспитательного процесса, в ходе которой особое внимание уделялось поиску стимулов познавательного интереса

школьников, развитию их духовных сил и личностных возможностей, превращению ребенка, таким образом, из объекта в субъект учебно-воспитательной деятельности школы. При этом важно учитывать, что, несмотря на сохранявшиеся в то время авторитарные методы управления школой, представители административно-управленческих структур не только не чинили препятствий исследовательской инициативе учителей, но и в ряде случаев поддерживали и стимулировали их в творческих поисках.

В данном контексте обращает на себя внимание и то обстоятельство, что не только благоприятные периоды в жизни Сухомлинского, но и тяжелые испытания, выпавшие на его долю, выступали мощным стимулом в профессиональном самоутверждении и творчестве педагога, что позволяет полнее понять истоки его гуманистических воззрений и сложившихся воспитательных ориентиров. В письме профессору Э.Г.Костяшкину, написанному 24 августа 1967 г. после публикации очередной «критической» статьи в его адрес, Сухомлинский так об этом писал: «Когда я шел на фронт, дома осталась жена, Вера Петровна (весной 1941 года она окончила учительский институт). Она не могла выехать, так как была беременной. Осталась у своих родителей. Во время оккупации ее арестовало гестапо — за распространение советских листовок, сброшенных с самолета, за перепрятывание советских бойцов, бежавших из плена, за сохранение и передачу им оружия. Фашисты жестоко пытали ее, выкололи глаза, после этого мучили еще несколько дней и потом повесили. Когда жена была в гестаповском застенке, к ее родителям-старикам приехали два гестаповца и забрали больного десятимесячного ребенка — якобы для того, чтобы мать его покормила. Они принесли ребенка в камеру и сказали: если не скажешь, кто руководит вашей организацией, убьем сына. И убили на глазах у матери, а по-

том выкололи глаза и мучили... Трудно передать словами горе, которое мне пришлось пережить. Я стремился работать, работать, работать. Работал день и ночь. Поверьте, что года три подряд я просыпался в два часа ночи и уже не ложился — работал. Не какими-то таинственными причинами объясняется то, что я много сделал, много писал, а вот — горем... Написал свыше 300 (точнее, сейчас опубликовано 310) научных работ, в том числе 32 книги, работы переведены на 36 языков народов СССР и зарубежных стран. Но я не считаю научную работу главным в своей жизни. Главное — это то, что я народный учитель. Творить человека — это высшее счастье...» [7].

Тяжелые переживания, связанные с Великой Отечественной войной, которые заставили Сухомлинского глубоко осмыслить и прочувствовать важнейшие смыслообразующие этические и нравственные категории, составили ядро его гуманистических убеждений в последующем. Это довольно отчетливо прослеживается в одной из работ, изданной уже после смерти педагога, «Как воспитать настоящего человека», в которой калогатия Сухомлинского предстает сквозь призму целей и смыслов жизни, гармоничного взаимоотношения материальных и духовных потребностей. В этой связи небезынтересным и призывающим к глубоким раздумьям является разговор о воспитании у ребенка правильного отношения к смерти. «... понимание смерти, — пишет педагог, — это не безотчетный страх перед смертью, а гимн вечной человеческой жизни. Понимать смерть как величайшее человеческое горе надо для того, чтобы любить жизнь, дорожить жизнью, беречь жизнь как величайшую и ни с чем не соизмеримую ценность... понимание этической стороны смерти — важнейшее условие подлинного оптимизма, жизнелюбия, умения дорожить жизнью и беречь ее» [9, с. 40-41]. В век бездушного потребительства и расту-

щей агрессии в современном обществе, которые нивелируют ценность человеческой жизни, лишая ее смысла, мысли В.А.Сухомлинского особо актуальны не только для воспитательной практики, но и в общечеловеческом значении. Именно поэтому трудно согласиться с мнением о том, что педагогика Сухомлинского сегодня совершенно беспомощна перед современными масс-медиа, особенно электронными.

Творчество В.А.Сухомлинского так же, как и Макаренко, разносторонне и многопланово, их педагогическое наследие — это крупнейший потенциал универсальных ценностей, открывший педагогические феномены современности (оптимистическое представление о человеке, воспитание культуры чувств и культуры желаний сквозь призму нравственности с учетом гендерной специфики, категории традиции, стиля, красоты, гуманных по своей сути, и др.), открывающий перед современными исследователями возможность выбора научно-доказательных методологических ориентиров в осмыслении настоящего.

А.С.Макаренко и В.А.Сухомлинский действовали в разных условиях, шли разными путями, по-своему вели личность к полному раскрытию, тем не менее их объединяет глубоко гуманное представление о путях к социально, нравственно и психологически здоровому детству и юношеству, воплощением которого является Счастливый Человек с выраженным чувством собственного достоинства, без которого, как отмечал Ю.Лотман, «нет ни культуры, ни демократии» [10].

ЛИТЕРАТУРА

1. В.А.Сухомлинский в размышлениях современных украинских педагогов: Монография / Сост. О.В.Сухомлинская, А.Я.Савченко. Луганск, 2012.
2. Фролов А.А. А.С.Макаренко в СССР, России и мире: Историография освоения и разработки его наследия (1939—2005 гг., критический анализ). Нижний Новгород, 2006.

3. *Богуславский М.В.* А.С.Макаренко и М.С.Погребинский: переплетение судеб // Альманах А.С.Макаренко. 2009. № 2.
4. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1917-1941 гг. / Под ред. Н.П.Кузина, М.Н.Колмаковой, З.И.Равкина. М., 1980.
5. *Макаренко А.С.* Собр. соч.: В 4 т. Т.4. М., 1987.
6. *Неизвестный Макаренко.* Литературная серия. Вып. 1 / Сост. С.С.Невская и др. М., 1993.
7. *Глейзер Г.Д.* Сухомлинский. Сердце, отданное детям, <http://ru.wikipedia.org/wiki>
8. *Равкин З.И.* Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований. М., 1993.
9. *Сухомлинский В.А.* Как воспитать настоящего человека (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / Сост. О.В.Сухомлинская. М., 1990.
10. *Лотман Ю.М.* Беседы о русской культуре. 33 телевизионных лекции. Эстонское телевидение-1986—1991.