

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Министерство сельского хозяйства Российской Федерации
Уральский государственный аграрный университет
Уральский федеральный университет
имени первого президента России Б. Н. Ельцина

НЕКРАСОВ С. Н.

ИДЕАЛ ЧЕЛОВЕКА В РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ

МОНОГРАФИЯ

Екатеринбург
Издательство Уральского ГАУ
2024

УДК 101.1:316(075.8)
ББК 87.6
Н48

*Утверждено и рекомендовано к печати
Научно-техническим советом ФГБОУ ВО Уральский ГАУ
(протокол № 09/23 от 17 ноября 2023 года)*

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

А. П. Ветошкин, доктор философских наук, профессор,
Российский университет транспорта (МИИТ), Москва
А. В. Ручкин, кандидат социологических наук, доцент,
заведующий кафедрой философии,
Уральский государственный аграрный университет, Екатеринбург

Некрасов, Станислав Николаевич

Н48 Идеал человека в российской государственности: монография /
С. Н. Некрасов. – Екатеринбург: Издательство Уральского ГАУ, 2024. –
220 с.

ISBN 978-5-87203-567-1

В книге рассмотрены социально-философские вопросы формирования идеала человека как цель воспитания в истории российской государственности. Автор в свете новаторской советской педагогики А. С. Макаренко проанализировал философские проблемы социальной философии воспитания в Российской империи, в СССР, в Российской Федерации, рассмотрел генезис новой педагогики, сопоставил систему социального воспитания при царском режиме с коммунистическим воспитанием в системе советской власти, определил принцип перспективы в формировании коллектива и возможности использования методов диалектической логики в формировании человека. В целом реконструирована динамика воспитания людей (детей и взрослых) в историческом процессе становления российской государственности.

Рекомендуется в качестве учебно-методического пособия и дополнительного научного материала по проблематике дисциплины «Основы российской государственности» преподавателям и студентам вузов, а также широкому кругу читателей.

УДК 101.1:316(075.8)
ББК 87.6

ISBN 978-5-87203-567-1

© Некрасов С. Н., 2024
© Уральский государственный
аграрный университет, 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
Глава 1. ГЕНЕЗИС НОВОЙ ПЕДАГОГИКИ	11
1.1. Выборное право трудящихся и генезис новой педагогики	11
1.2. Социальные проблемы детского дома и социальная зараза беспризорности	19
1.3. Настоящий советский марксистский соцвос: социальное воспитание по А. С. Макаренко	24
1.4. Критика интеллигентской педагогики и создание советского воспитательного метода А. С. Макаренко	30
1.5. Культивирование криминального прошлого воспитанников как педагогическое безобразие	36
Глава 2. СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И КОММУНИСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ	43
2.1. Педагогическая теория А. С. Макаренко: социальное воспитание как коммунистическое воспитание	43
2.2. Дореволюционная Россия и народное просвещение в СССР	53
2.3. Цель воспитания и идеал человека: раны, нанесенные педологией делу воспитания	63
2.4. Методические принципы воспитательной работы	68
2.5. Царская Россия и СССР: сопоставление показателей по народному образованию	75
2.6. Мораль двурешника и враги коллектива: концепция новой педагогики А. С. Макаренко	81
Глава 3. ПЕРСПЕКТИВА В ВОСПИТАНИИ КОЛЛЕКТИВА	87
3.1. Средняя и далекая перспектива в воспитании коллектива: концепция новой педагогики	87
3.2. Перспектива как стимул человеческой жизни: философия смысла жизни личности и коллектива	93
3.3. Новая педагогика: воспитательная техника в воспитательной работе	99
3.4. Воспитание культурного человека: концепция А. С. Макаренко и требования Наркомпроса	105

3.5. А. С. Макаренко о субъективных и объективных причинах преступности среди подростков	110
Глава 4. ДИАЛЕКТИЧЕСКАЯ ЛОГИКА В ВОСПИТАНИИ	115
4.1. Диалектическая логика как условие воспитания	115
4.2. Категория «человек» в понятийной системе и практике воспитания А. С. Макаренко	125
4.3. Воспитание культурного человека и общие принципы наказания в философии и педагогике	131
4.4. Карцер как форма наказания в системе педагогических мер наказания и воспитания	136
4.5. Специфика педагогических наказаний и воспитание культурного человека	142
4.6. Уровень культуры и капитализм в сельском хозяйстве	146
Глава 5. ЛОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ	151
5.1. Преподавание логики в СССР и ограниченность формальной логики: задачи научной философии	151
5.2. Формальная логика и возможности преодоления ее ограниченности в педагогической практике	156
5.3. Теория ложного и настоящего авторитета	162
5.4. Ложный авторитет и идолы сознания	167
5.5. Педагогические речи и воспитание жизнью	173
5.6. Воспитание как выращивание: философ как садовник	178
Глава 6. ВОСПИТАНИЕ В ИСТОРИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ	183
6.1. Позиция А. С. Макаренко: отец, мужчина, семья и воспитание в историческом процессе	183
6.2. Социальные ожидания и иллюзии в воспитании: позиция А. С. Макаренко	189
6.3. Отцы и дети в XX веке: концепция А. С. Макаренко	194
6.4. Постановка вопроса о роли Советского государства в культурном строительстве: прогнозы и реальность	200
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	213

ВВЕДЕНИЕ

В результате политических революций в предыстории человечества всегда встает вопрос о формах и фазах борьбы со свергнутыми классами, об идеалах и нормах нового человеческого облика. В феодальном обществе сложились три мира, каждый из которых имел свои требования к человеку – миры крестьян, священников и феодалов-рыцарей. Однако буржуазная революция потребовала реализации всеобщих идеалов буржуазии и третьего сословия – свободы, равенства и братства, которые были выданы за всеобщие человеческие идеалы. В пролетарской революции четвертого сословия на второй стадии революции – экономических преобразованиях в интересах беднейших слоев народа – врагом победившего пролетариата становится именно буржуазная стихия мелкого собственника или третьего сословия. Впервые в истории сознательно строится новое общество и проводятся социальные эксперименты, которые позволили бы найти наиболее адекватную форму управления этим живым обществом. Те, кто полагает, что подлинный социализм был только при В. И. Ленине, или при И. В. Сталине ничего не понимают в социальной диалектике истории и отвергают целину и полет Ю. А. Гагарина, массовую застройку городов, создание ядерного и ракетного вооружения как блистательные социальные эксперименты социализма. В центре их было создание нового человека и в этом заключался гуманизм социалистического общества и его научной доктрины – марксизма.

В новом фазисе борьбы трудящихся уже не с феодалами, а с буржуазией с самого начала возникала необходимость преодолеть «алчного хапателя» и спекулянта как социальный тип переходного периода от капитализма к социализму. Социальный тип мелкого собственника предполагает шатания между революционером пролетарским и мелкобуржуазным, поскольку этот тип утратил старый порядок и взбесился от бедствий его крушения. Нового порядка он еще не видит и не способен увидеть, социализм строить он не собирается, подобно булгаковскому профессору Преображенскому. Победа над мелкобур-

жуазной стихией и ее носителем как социальным типом предполагает использование государственного капитала и буржуазных специалистов в интересах строительства социализма, а также перевоспитание хапателей и мелких собственников. Их можно перевоспитать только развенчав идею изначального социального и биологического неравенства людей и разгромить иллюзию так называемого первоначального накопления.

Не случайно фильм А. О. Балабанова «Жмурки» как черная комедия о ельцинских рыночных реформах смерти, начинается с лекции о первоначальном накоплении. В прологе фильма в неназванном экономическом институте дама-преподаватель на лекции студентам по теме «накопления начального капитала» касается того, как этот капитал в России накапливался в дикие времена девяностых. Упоминаются олигархи, финансовые пирамиды и, наконец, деятельность криминальных структур. И дальше начинается фильм, являющий собой условную иллюстрацию к лекции преподавателя.

Ф. Энгельс в работе «Немецкий социализм в стихах и прозе» приводит цитату И. В. Гете о так называемом первоначальном накоплении: «Откуда у тебя, дитя, дары все эти? Ведь без источника нет ничего на свете. – Да что ж, я их от папы получил. – А папа от кого? – От дедушки. – Но дал их кто же деду твоему? – Он взял их» [1, с. 234]. Взял их!

К формированию нового человека нельзя относиться как к чуду, но поскольку оно противоречит обычному ходу истории, приходится прибегать к этому теологическому понятию. В. Багдасарян в статье «Сталинская историософия» пишет: «Понятие „чудо“ принято исключать из научного дискурса. О чудесах обычно заявляют в преломлении религии или мифологии. О чуде в истории принято говорить, когда нечто осуществляется в противоречии трендам, вопреки обстоятельствам, когда совершается нечто, кажущееся невозможным. И именно сталинское время стало временем небывалой концентрации „чудес“». И далее автор пишет о чуде в сфере культуры, которое интересует нас в данной монографии: «„Чудо в сфере культуры“. Чудом в сфере культуры можно охарактеризовать реальную передачу считавшейся прежде элитарно-дворянской культурной продукции народу, превращение СССР из полуграмотной страны в самую читающую страну в мире. „Надо не только ценить свою интеллигенцию, но весь рабочий класс, всё крестьянство сделать интеллигенцией“, – это высказывание Стали-

на редко цитируют, но оно точно отражает суть сталинской политики в культурной сфере» [2].

Либералы-младореформаторы 90 гг. прекрасно понимали источник силы социалистического общества – патриотизм как источник исторического русского чуда. Однако запрещенная в 1991 г. КПСС возродилась в 1993 г. В 2023 г. председатель ЦК КПРФ Г. А. Зюганов в докладе на майском пленуме ЦК отметил: «В этом году мы отмечаем юбилей возрождения партии. Прошло 30 лет после II учредительно-восстановительного съезда КПРФ. Все эти годы наше братство решало задачу соединения социально-классовой борьбы коммунистов с защитой подлинного суверенитета России» [3].

Особая роль партии заключалась в восстановлении патриотизма в сознании нашего народа: «В самое лихое время коммунисты внесли особый вклад в дело защиты Родины и народа. Партия, её союзники, влиятельная фракция КПРФ в Государственной думе настойчиво сражались против закабаления страны мировой финансовой олигархией, за сбережение её научного и производственного потенциала, за укрепление позиций России на мировой арене и восстановление связей с традиционными союзниками.

Решать такие задачи было непросто. Ельцинская камарилья объявила патриотизм «прибежищем негодяев». «Пятая колонна» либералов во власти «клеила» коммунистам ярлык «красно-коричневых». Травля велась массово и системно. По нам били из всех информационных орудий. Но КПРФ была верна объединительной силе патриотических идей» [3]. В том же далеком 1993 г., когда 30 лет назад из танковых орудий в прямом телеэфире была расстреляна Советская власть, прозвучало разъяснение партии о необходимости создания союза государственно-патриотических сил: «7 сентября 1993 года Президиум ЦК КПРФ обратился к коммунистам с открытым письмом, где говорилось: „Наша партия – партия государственного патриотизма. Американизация духовной жизни нашего общества – одна из форм современной русофобии, унижение национального достоинства всех народов России. Разрушение основ российской государственности и многонациональной культуры есть геополитическая стратегия правящих кругов Запада“ [3]. И через 30 лет доклад завершился последней фразой: „Великая идея социализма восторжествует!»

Однако, на наш взгляд, идея социализма должна иметь каждый раз в истории новое научное обоснование и научное воплощение. Развитие социализма от утопии к науке происходит не единственный уникальный раз в истории как это было в XIX в. при развитии и становлении марксизма. При откате социализма и временном поражении будущего человечества возникает необходимость обретения новой формы и смысла социалистической идеи. Так, советский философ В. Н. Тростников в журнале «Новый мир» в статье «Научна ли „научная картина мира“?» обнаружил исчерпанность научной картины мира и небытийность советского бытия нового человека. Статья в журнале «Новый мир», 1989, № 12 была подобрана из писем читателей и размещена в рубрике «из редакционной почты».

В. Винников пишет об этом феномене движения целого поколения советской интеллигенции от научного мировоззрения к православию, к Русской православной церкви, которое имело место в момент предательства социалистических идеалов революционных предков и всей освободительной русской традиции: «Эта работа, которая, несомненно, оказала значимое влияние на наше общество, представляла собой квинтэссенцию и развитие „Мыслей перед рассветом“: в ней автор разъяснял и доказывал, что положенные в основу современной, якобы научной картины мира принципы редуционизма (сложное можно свести к сумме его частей), эволюционизма (сложное развивается из простого) и рационализма (человеческий разум способен проникнуть во все тайны природы, а множество истинных утверждений соответствует множеству утверждений выводимых), по сути, уже опровергнуты развитием самой науки» [4].

В отличие от либеральной интеллигенции и диссидентов, сам автор, «отвергая тезис о разделении научного знания и религиозной веры как фундаментальной основы западного либерализма, Виктор Тростников закрыл для себя мнимый „рыночный рай“». Однако отвергая рынок и капитализм, он ушел от науки к церкви, а значит от социализма пришел к новому капитализму и в итоге оказался в капиталистической России. Говоря крылатыми словами А. А. Зиновьева, он целил в коммунизм, а попал в Россию.

Итак, нужна новая форма научного знания и понимания общества, которая позволит придать второе дыхание социализму и создаст феномен нового социализма. Каждое отступление от научной

идеологии есть переход на сторону классового противника. Вот как мотивировалось такое отступление редакцией ведущего «толстого журнала», путившей статью в печать под видом письма о демократизации общественной жизни: «Это письмо выбрано нами из обширной почты „Нового мира“, поскольку оно затрагивает много лет не обсуждающуюся в нашей философской литературе тему. В нем рассматриваются наиболее общие вопросы мироздания, те, которые в нашей философии считаются априорно решенными. Эта тема пересекается с дисциплиной, которая традиционно именуется научной апологетикой. Широкому читателю она вряд ли знакома; так еще со времен Тертуллиана называется искусство доказывать верность религиозного миропонимания, опираясь на материал науки. Одним из крупнейших специалистов в этой области был наш соотечественник П. А. Флоренский, читавший соответствующий курс в Московской духовной академии; однако эта линия русской культуры была насильственно оборвана и возродилась сравнительно недавно; одним из тех, кто участвовал в ее возрождении, является Виктор Николаевич Тростников (р. 1923), живущий в Москве, математик и философ, автор многих книг и статей, к сожалению, более известный зарубежному читателю, чем отечественному.

Факт публикации этого письма в журнале не означает, естественно, что редакция полностью разделяет эти идеи, хотя сама возможность метафизического или априорного постижения действительности и сегодня не утратила своей ценности. Мы считаем, что живой (а не только посмертный) голос русской религиозной мысли тоже может и должен органично и свободно вписаться в нынешнее многоголосие, обогащать нашу культуру» [5]. Через треть столетия мы имеем возможность наблюдать крупнейшую геополитическую и идейную катастрофу рубежа двух тысячелетий. Сам В. Н. Тростников в конце статьи аргументировал свои достаточно примитивные мысли в духе К. Р. Поппера следующим образом: «Что касается рационализма, то токсичность этого духовного яда мы, русские, испытали на себе в большей мере, чем кто бы то ни был. Когда-то нам сказали, что учение Маркса всесильно, потому что оно верно. А в чем состоял критерий верности? Хотя марксисты постоянно заявляют, что самым надежным должен быть признан критерий практики, тут они его не применили; хотя учение не было опробовано даже на лягушках,

его уже вознамерились приспособить ко всему человечеству... Конечно же, здесь пленились именно ясностью и простотой теории, в чем и проявился типичный рационализм. Что из этого вышло, мы знаем... Так что недооценивать пагубность ложной философии никак нельзя. Такую философию надо сразу же отбрасывать. Но отбросить ложь или заблуждение, разумеется, полдела, надо еще понять истину. Поиски ее – уже другая, очень сложная тема. К истине надо идти не только разумом и чувством, но и жизнью. Это великое искусство, овладев которым человек получает самую драгоценную награду» [5].

Такой наградой стало разрушение единого Отечества на множество псевдосуверенных государств-обломков, превращение России в колонию Запада, уничтожение русской духовности и всего наследия предков. Столкновение сил в истории ярко отражено А. С. Пушкиным. В русской культуре этот образ взят из западной культуры, но творчески переработан так, что встает вопрос о русской культуре и ее ценностях, которые позволяют вообще поставить вопрос о споре злата и булата: «Всё мое», – сказала злато; «Всё мое», – сказал булат. «Всё куплю», – сказала злато; «Всё возьму», – сказал булат» [6].

Список использованной литературы

1. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. М.: ГИПЛ, 1955, т. 4. – 615 с.
2. Багдасарян В. Сталинская историософия. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://zavtra.ru/blogs/voprosi_stalinizma_bagdasaryan
3. О задачах КПРФ по борьбе с фашизмом и патриотическому воспитанию подрастающего поколения. Доклад Председателя ЦК КПРФ Г. А. Зюганова на VI (майском) совместном пленуме ЦК и ЦКРК партии. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kprf.ru/party-live/cknews/218998.html>
4. Винников В. Тростников. Русский богоискатель. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://zavtra.ru/blogs/trostnikov>
5. Тростников В. Н. Научна ли «научная картина мира»? – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.veinik.ru/science/phil/article/458.html>
6. Александр Пушкин. Золото и булат. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.culture.ru/poems/4724/zoloto-i-bulat?ysclid=llb8ey04ld954869523>

Глава 1. ГЕНЕЗИС НОВОЙ ПЕДАГОГИКИ

1.1. ВЫБОРНОЕ ПРАВО ТРУДЯЩИХСЯ И ГЕНЕЗИС НОВОЙ ПЕДАГОГИКИ

Статья «Выборное право трудящихся» ведущего советского педагога А. С. Макаренко опирается на историю созыва царским правительством Государственной думы такого собрания, в которое нет равных выборов от всех слоев общества и которое не решает вопрос политической свободы трудящихся. Педагогическая деятельность А. С. Макаренко началась до революции в качестве репетитора племянника губернатора, когда даже высшие чины империи не интересовались образованием и воспитанием. Эти чины сохраняли видимость европейского приличия в общении с низшими чинами и сословиями. В результате реализации заветов В. И. Ленина трудящиеся нашей страны получили избирательное право и впервые совершили социалистическую культурную революцию. Сегодня в Российской Федерации, провозглашенной Конституцией социальным государством, стоит вопрос о полноте выборного права для трудящихся, сознательной поддержке ими президента страны.

Статья «Выборное право трудящихся» А. С. Макаренко размещена в Собрании сочинений в разделе «Публицистические статьи и заметки». Казалось бы, это в самом деле публицистическая статья, написанная на злобу дня и не имеющая отношения к педагогике, но она вскрывает генезис новой педагогики А. С. Макаренко. В примечаниях к седьмому тому педагогических сочинений сухо отмечается: «Статья „Выборное право трудящихся“ была впервые опубликована в сборнике статей, очерков и рассказов, посвященном выборам в Верховный Совет СССР, „И жизнь хороша и жить хорошо“, М., Гослитиздат, 1937. Сокращенный вариант статьи перепечатан в „Литературной газете“, № 6, 16 января 1951 г.» [1, с. 494].

Посмотрим начало статьи, в котором описано как положение трудящихся в царской России, отсутствие выборов для трудящихся,

стремление педагога дать не просто образование, но и воспитание, мялось и топталось при старом режиме. На это много раз обращал внимание В. И. Ленин, например, в обращении «К деревенской бедноте», где говорилось, что первое требование социал-демократов – «требование политической свободы». В примечании он разъяснял, что свобода не освободит трудящийся народ от нищеты и угнетения, но тем не менее создаст условия для освобождения и объединения трудящихся.

В примечании В. И. Ленина говорится также: «Народные депутаты должны быть выбраны от всего народа поровну, чтобы дворяне, помещики и купцы не имели перевеса над рабочими и крестьянами. Дворян да купцов – тысячи, а крестьян – миллионы. А под названием Государственной думы правительство созывает такое собрание, в которое равных выборов нет. Правительство устроило такие хитрые выборы, что дворянам и купцам достанутся почти все места в Думе, а рабочим и крестьянам не достанется даже одного депутата из десяти. Это – поддельная Дума. Это – полицейская Дума. Это – чиновничья и господская Дума. Для настоящего собрания народных депутатов нужна полная свобода выборов, нужны равные выборы от всего народа. Вот почему рабочие социал-демократы заявляют: долой Думу! долой поддельное собрание! нам нужно настоящее, свободное собрание депутатов от всего народа, а не от дворян да купцов! нам нужно всенародное Учредительное собрание, чтобы народ имел полную власть над чиновниками, а не чиновники имели власть над народом!» [2, с. 138].

И вот что пишет через три с половиной десятилетия после работы В. И. Ленина в 1937 г. А. С. Макаренко с болью за трудящихся, лишенных элементарных политических свобод при царизме: «Лет тридцать пять назад – перед японской войной – самое слово „выборы“, кажется, отсутствовало в лексиконе среднего трудящегося человека в России. Очень редко оно встречалось в книгах, если книги говорили о других странах, но другие страны были так далеки, что даже зависти не вызывали. Мой отец был рабочий, и поэтому я учился на медные деньги. Хотя слово „выборы“ и было мне известно, но я очень редко мог употреблять его в разговоре, – по какому случаю, в самом деле, оно могло прозвучать в моей речи? Мне, как и другим представителям моего класса, случалось, конечно, слышать, что есть такие выборные

высокопоставленные лица – губернский и уездные предводители дворянства. Никогда в жизни я не видел такого предводителя, ни живого, ни мертвого. Мои жизненные пути и жизненные пути предводителей почему-то не пересекались. Это происходило, может быть, потому, что наши жизненные пути были расположены в различных плоскостях: пути мои и таких людей, как я, были проложены где-то по земле, и гораздо выше, очень высоко, недостижимо для глаза, проходили пути дворянские. Вот я сейчас вспоминаю и никак не могу вспомнить, кто из моих знакомых был дворянином?» [1, с. 38].

Педагогическая деятельность А. С. Макаренко началась еще до революции, причем в качестве репетитора племянника губернатора: «Правда, в 1914 году в городе Полтаве меня, по особой протекции, рекомендовали в репетиторы в семью полтавского губернатора Богговута. Я почти обрадовался, если вообще можно говорить о радости в таком случае. Но это репетиторство обещало мне хороший заработок, а кроме того, мне хотелось посмотреть на потомка одного из героев двенадцатого года, генерала Богговута, убитого под Тарутиным, которого и Л. Н. Толстой помянул добрым словом.

Мои расчеты не оправдались. Я занимался с племянником губернатора несколько месяцев, на кроме этого племянника, чрезвычайно несимпатичного и глупого мальчика, я никого из губернаторской семьи не видел. Встречал я лакеев, каких-то приживалов да нечто вроде гувернера, – все такая же наемная рабочая сила, как и я. Они допускали меня в губернаторский дом через черный ход, они торговались со мной о цене и не позволили мне ничего лишнего сорвать с именитого работодателя, они же раз в месяц вручали мне конверт, в котором вовсе не были написаны благодарственные слова за мою помощь губернаторской семье, а только помещались обусловленные пятнадцать рублей. Мои пути и пути дворянской семьи Богговутов находились в настолько различных плоскостях, что Богговуты даже не могли выслушать мое мнение о способностях и прилежании члена их семьи – моего ученика, а нужно полагать, что мое мнение сколько-нибудь их все-таки должно было интересовать» [1, с. 39]. Чисто капиталистические отношения при феодальном базисе России проявились наглядно – учителю как прислуге с черного хода вручали конверт с деньгами в руки! Ярко описана обстановка, когда даже высшие чины империи не интересовались образованием и воспитанием. В анало-

гичных условиях развивалась школа домашних учителей-софистов в Древней Греции, где от учителя требовалось, чтобы он обучил детей богатых рабовладельцев искусству лжи и манипуляции.

Складывается впечатление, что высшие круги Российской империи сохраняли видимость европейского приличия в общении с низшими чинами и сословиями. Такое же приличие было в Европе, где, как описывал в 1845 г. Ф. Энгельс, нельзя было говорить о смерти от голода: «Так как оружием в этой социальной войне является капитал, т. е. прямое или косвенное обладание жизненными средствами и средствами производства, то ясно, что все невыгоды такого положения падают на бедняка. О нём не заботится никто; брошенный в этот засасывающий водоворот, он должен пробираться как умеет. Если ему посчастливилось найти работу, т. е. если буржуазия милостиво согласилась на нём нажиться, его ждёт заработная плата, которой едва хватит, чтобы удержать душу в теле; если же он не нашёл работы, он может воровать, если не боится полиции, или умереть с голоду, а полиция уж позаботится о том, чтобы он умер тихо, не нарушая покоя буржуазии.

За время моего пребывания в Англии умерло от голода в прямом смысле слова при самых возмутительных условиях по меньшей мере 20–30 человек, и редко можно было встретить присяжных, достаточно смелых, чтобы открыто признать это при осмотре трупа. Показания свидетелей могли быть ясны и недвусмысленны, но буржуа, из числа которых выбирались присяжные, всегда находили лазейку, чтобы уклониться от страшного вердикта: «Умер от голода». Буржуазия не смеет в таких случаях сказать правду: это означало бы для неё произнести свой собственный приговор. Но ещё гораздо больше людей умирает не в прямом смысле от голода, а от его последствий: постоянное недоедание вызывает смертельные болезни и умножает число жертв; оно настолько истощает организм, что случаи, которые при других условиях окончились бы вполне благополучно, неизбежно приводят к тяжёлым заболеваниям и смерти» [3, с. 264–265].

А. С. Макаренко пишет, что внешние европейские приличия вышли на первый план после поражения первой русской революции: «Это тонченное европейское приличие, этот демократический костюм хищнического империализма в особенности привлекал меньшевиков и эсеров. Недаром после свержения самодержавия они затеяли такой

нежный флирт с Антантой. Великая Октябрьская социалистическая революция спасла советский народ от этого утонченного, наиболее ханжеского, наиболее развращенного вида эксплуатации. Стоит почитать историю любой европейской демократии, чтобы увидеть всю безнадежную глубину того мошенничества, которое называется на Западе до сих пор всеобщим и равным избирательным правом. Не нужно при этом перечислять все отдельные уловки и исключения, которые делают это право и не всеобщим и не равным. Политическая жизнь, парламентская борьба партий так построены на Западе, что невозможным становится никакое революционное законодательство, никакие кардинальные социальные реформы... И поэтому до сих пор самые демократические в буржуазных государствах выборы не могут прекратить тот сложный и хитрый политический пасьянс, который называется парламентской борьбой.

В своей классовой власти, в руководстве классовым государством буржуазия выработала необычайно сложные и тонкие приемы борьбы. Среди этих приемов главное место занимает одурачивание избирателей программами и обещаниями, ажитация, доходящая до авантюризма, хитрые системы блоков и компромиссов, игра на ближайших, сегодняшних интересах, разжигание сегодняшней злобы дня, подачки, подкупы, наконец, сенсационные взрывы и повороты. Великая социалистическая революция избавила нашу страну от утонченной системы мошенничества и обмана трудящихся, избавила от разлагающей политики примирения и компромисса, избавила от трусливого следования поговорке: «Не обещай мне журавля в небе, дай синицу в руки». Русское царское правительство и против синицы возражало решительно, в самых воинственных выражениях: «Патронов не жалеть!» И поэтому при царе в руках трудящихся действительно ничего не было, но зато эти рабочие руки в нужный момент оказались свободными для того, чтобы взять винтовки» [1, с. 46–47].

В результате реализации заветов В. И. Ленина трудящиеся нашей страны получили избирательное право и впервые совершили победоносную социалистическую революцию и именно это обстоятельство подчеркивает А. С. Макаренко, говоря что в буржуазном обществе избирательное право не завоевать. Его можно только получить в революционной борьбе и старый лозунг русской демократии «в борьбе

ты обрешь право свое» получил новое звучание: «И вот сейчас мы, советский народ, советские народы, держим в руках действительно избирательное право, действительно всеобщее, действительно равное, тайное и прямое. Наше выборное право есть действительно всеобщее, всесоюзное волеизъявление трудящихся. Советский избирательный закон, советская избирательная кампания совершенно не сравнимы с чем-нибудь подобным в другом обществе и в какое угодно время. Нет никакой плоскости, лежащей выше трудящихся, нет никаких сфер, обладающих непонятной для меня психикой, неизвестными мне планами и тактикой. Вокруг меня на всем пространстве СССР трудящиеся, путь каждого из них ясен, ясны его способности, его заслуги, его стремления. Я вижу их всех привычным глазом товарища, в привычном разрезе нашей двадцатилетней солидарности. Никто не встанет против меня в чужом для меня фраке или мундире, никто не будет лгать, никто не покажет мне углышек авантюры, уверяя меня, что это реформа.

Нельзя обмануть гражданина СССР, прошедшего не только двадцатилетний опыт свободы от эксплуататоров, но и двадцатилетний опыт невиданного в мире строительства, невиданного в истории народного творчества. В этом грандиозном опыте молодого советского народа больше гарантии его прав, чем в любом писаном законе. Наше избирательное право – это прежде всего наша фактическая сила, коллективный результат наших народных побед. Как бы ни говорили о нашем избирательном законе, как бы ни старались представить его как собрание правил, мы не способны отрешиться от нашей советской истории. Любого кандидата, который встретится на нашем избирательном пути, мы обязательно спросим, – а какое участие он принял в социалистическом строительстве, какую энергию он отдал советскому народу, как он проявил свою личность в исторической нашей борьбе?» [1, с. 47]. Мы видим тут яркое проявление генезиса новой социалистической педагогики, где трудящиеся осознанно решают вопрос выбора пути развития страны, и страна оказывает воспитательное воздействие на трудящихся ежечасно и ежедневно самыми разнообразными способами.

И далее у педагога-новатора мы видим то, что можно назвать «Песня песней социализма»: «когда мы получим ответы на эти вопросы, для нас будет совершенно ясно, достоин ли этот человек быть

избранным в Верховный Совет СССР. Мы не зададим, может быть, ни одного вопроса, касающегося будущего. Это, разумеется, звучит очень странно для западного уха, но наше будущее – это та категория, в которой мы меньше всего сомневаемся. У всего советского народа есть одна программа, один план будущего, одна единоклюнная готовность продолжать строительство социализма в нашей стране, продолжать дело Ленина – Сталина во всем мире. В этом совершенно исключительном явлении программного единства заключаются все гарантии и всеобщности и равенства нашего избирательного права. Эти качества нашего закона и нашего права естественно вытекают из фактических отношений в Стране Советов. Выборное право трудящихся – это форма участия трудящихся в руководстве своей страной» [1, с. 48]. Фактически, в 30 гг. состоялась вторая социальная революция, которую мало кто из современников заметил, а если и заметил, то назвал ее рождением сталинизма.

В новом столетии эти две революции были различены. О. Санчес-Сибони писал: «В своей вышедшей в 1994 году книге „Великая трансформация“ К. Поланьи обратился к теме международного фундамента капитализма и объяснил, как разрушение одного из его столпов золотого стандарта привело к появлению сил экономического национализма, подорвавших изнутри европейский политический порядок. Ученый рассматривал большевизм как одну из этих радикальных сил, но в то же время в небольшом отрывке, посвященном России, назвал эту страну особым случаем. Поланьи выделял две русские революции (позже эту точку зрения будут разделять многие историки): первая, произошедшая в 1917 году, „воплотила традиционные западноевропейские идеалы, а вторая стала частью совершенно нового процесса 30-х гг.“ [4, с. 45]. И если первая, по К. Поланьи, была внутрироссийским событием, то вторая „составляла часть процесса всеобщей трансформации“ – становления глобализации. В СССР она прошла как „красная глобализация» и решила вопрос об избирательном праве трудящихся. Контрреволюция 90 гг. эту историческую проблему поставила вновь.

Сегодня в Российской Федерации, провозглашенной – Конституцией 1993 г. с поправками 2020 г. – «социальным государством», остро стоит вопрос о полноте выборного права для трудящихся, полноты сознательной поддержки ими народной власти и президента страны.

Этот вопрос на каждых выборах затушевывается работой политехнологов и приемами дистанционного электронного голосования, ситуацией чрезвычайщины – эпидемии Ковид или военной операции.

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1952, т. 7. – 578 с.
2. Ленин В. И. Полн. собр. соч., М.: Политиздат, 1967, т. 7. – 622 с.
3. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., 2 изд., М.: ГИПЛ, 1955, т. 2. – 651 с.
4. Санчес-Сибони О. Красная глобализация. Политическая экономия холодной войны от Сталина до Хрущева. Санкт-Петербург: Academic Studies Press / Библиороссика, 2022. – 407 с.

1.2. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКОГО ДОМА И СОЦИАЛЬНАЯ ЗАРАЗА БЕСПРИЗОРНОСТИ

А. С. Макаренко в борьбе с беспризорностью всегда использовал самые передовые методы и не раз отмечал, что иные методы не являются надежными, научными, а значит большевистскими. В детских домах под управлением чиновников Наркомпроса процветали кустарщина, уравниловка, ханжество. Результатом разукрупнений и оптимизаций становится распад воспитательной системы и бегство воспитанников из детских домов. В результате несостоятельности детдомовского воспитания начинает складываться социальная зараза беспризорности при Советской власти, но уже на другой основе, чем в старом классовом обществе. А. С. Макаренко создает структурированный план выхода из этого дурного круга создания детских домов, подбора беспризорных и выделения средств. Новая педагогика заключила, что в области воспитания нет ни возрастных, ни социальных групп при условии, что речь идет о социалистическом справедливом обществе. Этот дурной круг мы видим в современных капиталистических странах – флагманах «Свободного мира». В этом мире огромные массы бездомных объявляются наркоманами и свободными людьми, живущих в палатках и под зонтиками на асфальте городов, а полиция вместе с муниципальными службами проводят регулярные очистки пляжных туалетов и бульваров от отверженных бездомных. На это тратятся огромные средства и порочный круг проворачивается десятилетиями, когда вместо помощи бездомным и безработным деньги уходят на поддержку нацистских режимов и финансирование военно-промышленного комплекса. В детстве мы читали в журнале «Крокодил» пропагандистские стишки и полагали это пропагандой: «Америка, Америка. Спит безработный в скверике». Все оказалось чистой правдой. Наши поездки по миру это подтвердили – своими глазами автор видел тысячи людей в цивилизованных Италии и Испании, живущих в пещерах. Сегодня проблема дороговизны жилья и бездомных на Западе интерпретируется как продукт распространения наркомании и свободного выбора стиля жизни личностью в рыночном обществе.

Советский новатор в педагогике А. С. Макаренко в борьбе с беспризорностью всегда использовал самые передовые методы. Он также не раз отмечал, что иные методы не являются надежными, научными, а значит, большевистскими. Он писал: «Борьба с беспризорщиной, отданная во владение интеллигентщины, по совести говоря, не была по существу большевистской. Подходят к беспризорному с самым нежным сердцем и даже с разнообразными чувствами, вокруг бес-

призорного нагородили непроходимые ворохи всякого идеалистического словесного хлама, вплоть до свободного воспитания и гармонической личности, не рассматривали его как гражданина и будущего работника, а как биологическую игрушку для нашего этого самого сердца или как хороший прибор для упражнений в разных логических трюках. Остатками старой российской интеллигентщины заражены многие... Мы и легкомысленны как интеллигенты. Мы ничего не жалеем, отдаем на беспризорных огромные деньги, но за разными делами забываем проверить, как истрачены эти деньги и что получается. А что получается? Этому самому ребенку на линиях политической грамотности рассказываем об индустриализации, о Днепрострое, об автомобильных заводах. Даем ему газету, в которой он читает о технике, о рационализации, о стройках. А работать заставляем его в сапожной мастерской или в столярной, при этом работать так, как работали только сапожники в старой России...» [1, с. 456–457].

А. С. Макаренко фиксирует противоречие между пропагандой и реальностью: «А этот самый беспризорный прекрасно знает, что на обувных и деревообделочных фабриках вовсе не так работают. Этого не знают только его педагоги. Он стремится на завод, он хочет быть металлистом, шофером, механиком, радистом, летчиком, станковым или электромонтером, а мы ему в руки даем архаическое сапожное шило или заставляем делать вручную табуретки, которых теперь уже никто вручную не делает.

И это в лучшем случае. А бывает гораздо хуже: мы заставляем его собирать лекарственные растения, или заниматься картонажным делом, или просто ничем не заниматься. В детских домах обвиняют беспризорного в лени, обвиняют только потому, что тот не хочет сучить дратву. Так же ленивы были и «мальчики» у старых сапожников, но старые сапожники могли по крайней мере заставить «мальчика», а мы и этого сделать не в состоянии. И тогда мы начинаем кричать о проблеме дисциплины, когда на самом деле у нас такой проблемы вовсе нет, а есть только одна проблема: здравого смысла по отношению к детям» [1, с. 457].

Далее остро ставится вопрос о социальных функциях детского дома и утверждается, что складывается такое функционирование детского дома, которое разрушает систему социального воспитания и вытал-

кивает детей на улицу: «Если мальчишка бежит из детского дома, то вовсе не потому, что там плохо кормят, а потому, что такой детский дом ему просто не нужен, да вообще он и никому не нужен. Он бежит потому, что рассчитывает хоть на что-нибудь: на удачу, на новый дом, на случай, а здесь ему, во всяком случае, рассчитывать не на что.

С удивительной настойчивостью приняли меры, чтобы детские дома отвращали от себя. Их организовали в случайных местах, наименее социалистического типа: в старых монастырях и помещичьих гнездах, далеко от города, без водопровода, без канализации, без электричества. Их сделали карликовыми, т. е. обrekli на кустарное или примитивное хозяйство, лишили общества техников и инженеров и всех признаков серьезного советского хозяйства: промфинплана, рентабельности, цельности, полезности, качества, хозрасчета. Такие детские дома – это форменные белые вороны в Советском Союзе. Это ничем не объяснимое утверждение кустарщины, уравниловки, мелкобуржуазного ханжества» [1, с. 457]. Кустарщина, уравниловка, ханжество – это приговор старой догматической педагогике.

Результатом разукрупнений и оптимизаций становится распад воспитательной системы и бегство из детских домов: «Из таких детских домов должны бежать – это непреложный закон. Он вытекает из самых общих наблюдений. А если коснуться педагогической и организационной техники ближе, то мы найдем очень много причин... Возьмем наудачу одну техническую деталь. В детские дома дети идут не по собственному выбору, а по случайным обстоятельствам. И тем не менее мы предлагаем всем воспитанникам данного детского дома одну и ту же работу... Наробразы только и знают, что „реорганизуют детские дома“, то есть беззастенчиво перебрасывают из одного детского дома в другой по разным поводам и просто без поводов целые группы, закрывают, открывают, укрупняют, разукрупняют... У меня и сейчас есть воспитанники, которые ни разу ниоткуда не бежали, но которые тем не менее перешли через восемнадцать детских домов» [1, с. 457].

И в результате несостоятельности детдомовского воспитания начинает складываться «социальная зараза беспризорности» при Советской власти, но уже на другой основе, чем в старом классовом обществе: «Беглецы из детских домов должны представлять для нас интерес не только потому, что их снова нужно „подбирать“, а скорей

по другой причине. Беспорядочные на улице – это настоящая социальная зараза. Возле таких беспорядочных на улицах обязательно начинает организовываться группа будущих беспорядочных» [1, с. 458].

Затем социальная машина власти, машина порядка начинает работать так, что беспорядочных начинают массово забирать на улице и закидывать в детские дома: «И вот при такой конъюнктуре мы повторяем одну и ту же ошибку. Мы вдруг ассигнуем на подбор беспорядочных большие суммы и действительно в течение трех-четырех дней очищаем улицы, закидываем этих опытных беглецов из детских домов в эти же самые детские дома... Я участвовал не меньше как в десятке таких массовых подборов и давно пришел к такому заключению, что это самое большое зло, какое у нас есть.

Нет ничего вреднее такого массового подбора. Самый характер этого подбора определяет и его неудачу. Это очень не солидно, хотя и стоит солидных денег. Все эти ребята очень хорошо знают, чем кончатся такие подборы, а зная это, они и других научат – новеньких, первичных беспорядочных» [1, с. 458].

А. С. Макаренко создает четкий структурированный план выхода из этого дурного круга создания детских домов, подбора беспорядочных и выделения бесконечных средств. Новая педагогика заключила, что в области воспитания нет ни возрастных, ни социальных групп при условии, что речь идет о социалистическом справедливом обществе [2, с. 57]. На это обращали внимание социальные педагоги правящей партии и государства при старом социализме в СССР и, несомненно, обратят внимание при преобразовании российского общества при новом социализме.

При пришествии рынка в постсоветской России образовались массы бездомных и безработных, которые оказались на теплотрассах и вокзалах. Этот невиданный для социализма кошмар был внешне развеян сверхсмертностью людей отверженных рынком – суровый русский климат сделал свое дело. А переименованная из милиции (буквально, вооруженного народа) в полицию при президенте Д. А. Медведеве научилась разгонять демонстрации старушек и пенсионеров против монетизации льгот, проводить акции по очистке авто и железнодорожных вокзалов от бездомных. Сегодня бездомные и пострадавшие от бесчеловечного рынка оказались в многочисленных во всех регионах так называемых частных «рабочих домах»,

где занимаются тяжелым физическим трудом, получают крышу над головой, постель, еду и ежесуточную получку в 200–300 рублей. Разве не повторяют эти новые российские дома-приюты демократического типа тюрьмы для пауперов в капитализировавшейся Англии? [3].

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1952, т. 7. – 578 с.
2. Павлова М. П., Карманов В. Ф. Педагогическая система А. С. Макаренко и коммунистическое воспитание трудящихся. М.: Высшая школа. 1988. – 287 с.
3. Коути Е. Недобрая старая Англия. – СПб.: БХВ-Петербург, 2013.

1.3. НАСТОЯЩИЙ СОВЕТСКИЙ МАРКСИСТСКИЙ СОЦВОС: СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ПО А. С. МАКАРЕНКО

Столкновение А. С. Макаренко и «соцвоса» показало, что только у него сложился настоящий советский марксистский соцвос и автор после увольнения был убежден в правильности своего варианта детской организации. А. С. Макаренко учитывал обстоятельства ограниченности исторического опыта и прекрасно знал, что социалисты-утописты прошлого пытались построить новое справедливое общество в форме социальных экспериментов. Зная опыт утопического социализма, А. С. Макаренко пишет о гордости горьковцев и сравнивает с опытом дзержинцев, куда перешла часть горьковцев. Трудовой детский корпус как шаг в построении целостного социального воспитания, укреплял педагогическую убежденность А. С. Макаренко и он называл ее своей педагогической верой.

Столкновение А. С. Макаренко и «соцвоса» известно всем изучавшим историю отечественной педагогики. Автор учебника по истории педагогики Д. И. Латышина пишет: «Постоянные комиссии, проверки, разносы и поучения от людей, занимавшихся кабинетной педагогикой – таково было отношение Наркомпроса и НИИ педагогики к Макаренко. Заслушав отчет Макаренко о его педагогических взглядах, представители Наркомпроса и педагоги-теоретики осудили его воспитательные методы: „Коллектив у вас чудесный, но это ничего не значит, методы ваши ужасны“. „Предложенная система воспитательного процесса есть система не советская“. Дальнейшая судьба педагога складывалась драматично: „В 1928 г. Макаренко вынужден был уйти из колонии, но сделал это тактично: уже после долгожданного приезда Горького в колонию, превратившегося в большой праздник, и его отъезда отдал приказ о своем уходе ‚в отпуск‘ и передал заведование колонией одному из воспитателей. Педагогическая деятельность Макаренко продолжалась в детской трудовой коммуне им. Ф. Э. Дзержинского, которую он возглавил в 1928 г. и над которой шефствовали чекисты» [1, с. 531].

Вспоминается «Бодался теленок с дубом» – автобиографическое произведение А. И. Солженицына. Однако в отличие от последнего столкновение А. С. Макаренко и «соцвоса», за которым стояло его противостояние педологии, доказало правоту А. С. Макаренко сразу после разгрома Всесоюзной коммунистической партии в 1936 г. педологии. Оставался вопрос о соцвосе, а А. С. Макаренко в 20 гг.

настаивал на том, что только у него сложился настоящий советский марксистский союз.

В письме Заведующему Главным управлением социального воспитания НКП (Народного комиссариата просвещения) УССР советский педагог-новатор А. С. Макаренко описал черты настоящего союза, которые уже возникли у него в колонии и которые следовало рассматривать как модельные для всей Советской страны.

После приезда заведующего союзом в колонию А. С. Макаренко подвел итоги: «Я очень благодарен Вам за внимание, которое Вы оказали мне, приехав в колонию 11 июля. Наша беседа помогла и мне окончательно выяснить то, что от меня требуется и как мне нужно поступить. Независимо от того, какие меры могут быть ко мне применены, я продолжаю быть уверенным в правильности моего варианта детской организации. Я считаю и теперь, что в колонии им. М. Горького настоящий советский союз, основными моментами которого являются: 1. Организация первичных коллективов по производственному принципу. 2. Самоуправление, основанное не только на выборности, но и на назначении. К этому приводит наличие серьезно-делового трудового процесса, в котором должны принять участие не только выборные представители интересов детей, но и более опытные колонисты-организаторы. 3. Это сложное выборно-назначенное самоуправление (назначенное не заведующим, а органом самоуправления) должно быть не надстройкой над фактическим управлением взрослых (как в Ахтырке), а действительным руководителем колонии, действующим по двум линиям: по линии действия коллективного органа и по линии действия, в качестве уполномоченных этого органа, отдельных организаторов-колонистов на пространстве первичного коллектива (командир). 4. Воспитание не только трудовых, но и организационных навыков, для чего все работы, не требующие специальной инструментальной квалификации, исполняются временными отрядами с временными командирами, меняющимися как можно чаще (система сводных отрядов). 5. Открытое признание права коллектива как общего, так и первичного, на принуждение, а как следствие этого, существование института наказаний. Считаю вообще, что осуществление какой бы то ни было дисциплины при настоящем моральном состоянии общества невозможно без наказания» [2, с. 437].

Иначе говоря, в этих пяти пунктах дисциплина не носит лагерный палочный характер. Педагог описывает созданную им реальность, а не выдает желаемое за действительное. В поздней советской культуре, а тем более в перестроечной культуре встречались на каждом шагу вроде бы безобидные нарушения исторической и социальной правды. Посмотрим на знаменитый фильм Э. А. Рязанова «Вокзал для двоих» – мы видим в начале и в конце фильма исправительную колонию с колючей проволокой, вышками с часовыми, заключенными. Между тем в СССР за ДТП не полагалась исправительная колония, а только поселение без вооруженной охраны, без запрета выхода из поселения, без избы для встреч с приезжающими, без вышек и решеток. И между тем десятки лет на эту историческую неправду при прокате фильма никто не обращает внимания.

А. С. Макаренко далее характеризует новый тип сознательной дисциплины и самодисциплины как единственно возможный в социалистическом обществе: «6. Дисциплина, основанная на принуждении от имени коллектива, в то же время должна быть связана с уважением к воспитаннику и к его работе. Это уважение должно быть проявляемо на каждом шагу и заключаться не только в явлениях личной вежливости, но и в создании специальных форм внутриколлективных отношений (особые формы назначения на работу, отчета и контроля, специальные выражения доверия и уполномочия). 7. Я считаю совершенно необходимым организационные оформления эстетического порядка, подчеркивающие значение общекolleктивных движений, то, что по отношению к колонии им. Горького почему-то называется военизацией (салют, знамена, оркестр). 8. В работе самоуправления и всего коллектива мы опираемся на комсомол, как это естественно вытекает из более взрослого среднего возраста. Политическое воспитание (именно воспитание, а не политическое образование) заключается в организации постоянных связей между колонией и окружающим миром. Эту связь можно представить в виде двух путей; связь с политическими организациями и деловая (коммерческо-производственная) связь с производственными, потребительскими и распределительными организациями. 9. Воспитание классового чувства я представляю себе исключительно как результат приведенных выше начальных моментов. Жизнь детской коммуны, пропитанная движениями хозяина и рабочего и освещенная эконо-

мической связью с производственной жизнью республики, и является единственным путем к воспитанию сознательного члена рабочего общества. 10. Переходная ступень преданности своему коллективу не вредна, если коллектив не обособлен в своем успехе и в своей стройности» [2, с. 437–438]. Замечательная записка – письмо с перечислением признаков успешного воспитания в связи с дисциплиной нового типа – позволяет нам понять великую эпоху в категориях и организационных схемах.

В примечаниях к седьмому заключительному тому педагогических сочинений отмечается: «Настоящее письмо следует датировать июлем 1928 г. В письме кратко перечислены основные положения, которые А. С. Макаренко считал „предметом своей педагогической веры“. Для характеристики педагогических воззрений А. С. Макаренко оно является одним из наиболее важных документов» [2, с. 515]. Действительно, десять пунктов и десять тезисов были построены на узком опыте горьковской колонии. А. С. Макаренко учитывал обстоятельства ограниченности исторического опыта и прекрасно знал, что социалисты-утописты прошлого также пытались построить новое справедливое общество в отдельных анклавах в форме социальных экспериментов. Достаточно вспомнить эксперимент Р. Оуэна в Нью-Ленарке [3].

Зная опыт утопического социализма, А. С. Макаренко пишет о гордости горьковцев и сравнивает с опытом дзержинцев, куда перешла часть горьковцев: «Выпяченная гордость „горьковцев“ имеет нездоровый вид только потому, что по крепости своей организации колония не имела сколько-нибудь заметных конкурентов между другими колониями. Но уже появление коммуны Дзержинского, построенной по тому же плану и живущей с горьковцами в постоянном дружном общении, много внесло интересного и нового в жизнь колонии. За полгода одних общеколлективных визитов было около десяти, кроме того, чисто деловая связь между колониями проявляется почти ежедневно? Наблюдение многих деталей этой связи приводит меня к глубокому убеждению, что все детские колонии могут переживать гордость своей организацией на фоне общего развития. Я на это и рассчитывал в своем проекте „Трудового детского корпуса« [2, с. 438].

Трудовой детский корпус, запроектированный как третий шаг в построении целостного социального воспитания, укреплял педагогическую убежденность А. С. Макаренко. Он называл ее своей

педагогической верой: «Все перечисленное составляет предмет моей педагогической веры. Я уверен, что в колонии им. М. Горького осуществлен настоящий советский соцвос. Не имею никаких оснований усомниться хотя бы в одной детали. И поэтому по совести не могу ничего изменить, не рискуя делом? Все это заставляет меня просить Вас привести в исполнение Ваше решение снять меня с работы. Я понимаю, что в дальнейшем будет поставлен вопрос о снятии меня и в коммуне Дзержинского, находящейся в таком же цветущем состоянии, как и колония Горького. Все же я предпочитаю скорее остаться без работы, чем отказаться от организационных находок, имеющих, по моему мнению, важное значение для советского воспитания» [2, с. 438]. В результате А. С. Макаренко остался без работы.

В докладной записке члену правления Коммуны им. Ф. Э. Дзержинского он писал: «Я Вас прошу считать этот доклад попыткой изложить мои взгляды человеку, который не хочет ограничиваться по отношению ко мне одним нажимом. Я сильно и глубоко убежден, что моя педагогическая работа всегда была и есть настоящая советская работа. Я при этом совершенно не склонен падать ниц перед многими утверждениями и положениями так называемой соцвосовской педагогики только потому, что они высказаны от имени советской доктрины» [2, с. 438]. Тут рождается блестящая формула: «педагогическая работа всегда была и есть настоящая советская работа».

В примечаниях к тому сообщается: «Докладная записка должна быть датирована декабрем 1930 г.» [2, с. 515]. В это время в Европе рождался и активно наступал фашизм, и автор записки ставит вопрос о «настоящей советской работе», а не формальной работы, высказанной от имени советской доктрины. Тем более, что в написанной А. С. Макаренко хронике «Перевернутые страницы» имеется запись от 3 декабря 1930 г.: «Посещение коммуны красными фронтовиками Германии» [4, с. 411]. Как известно, от имени советской доктрины коммунисты Германии по линии Коминтерна были призваны к борьбе с социал-демократами, а не к созданию единого фронта коммунистов и социал-демократов против фашизма. Тем не менее это не означает, что фашизм был приведен к власти ошибками Коминтерна, германский нацизм является продуктом сговора групп империалистов. Вопрос о защите исторической правды становится особенно острым в интересах восстановления системы социального воспитания в РФ.

В. Г. Кикнадзе отмечал в работе сразу после голосования по поправкам к Конституции: «Не случайно принятый в России в 2020 г. Закон о поправке к Конституции Российской Федерации предусмотрел сразу два пункта в новой статье, связанные с защитой государством его истории. Конституция дополнена статьей 671 со следующими пунктами: 2. Российская Федерация, объединенная тысячелетней историей, сохраняя память предков, передавших нам идеалы и веру в Бога, а также преемственность в развитии Российского государства, признает исторически сложившееся государственное единство; 3. Российская Федерация чтит память защитников Отечества, обеспечивает защиту исторической правды. Умаление значения подвига народа при защите Отечества не допускается» [5, с. 7]. Действительно, у нас была великая эпоха! Именно так Э. В. Лимонов назвал одну свою раннюю повесть о детстве и юности – документальный роман [6]. Название было подобрано с печалью, оно вызывало отторжение либералов и перестройщиков-реформаторов, однако сегодня налет печали ушел – мы всерьез начали бороться с искажениями исторической правды. Борьба идет с переменным успехом с 2009 г., когда 19 мая 2009 г. Президент России Д. А. Медведев подписал Указ «О Комиссии при Президенте Российской Федерации по противодействию попыткам фальсификации истории в ущерб интересам России» [7].

Список использованной литературы

1. Латышина Д. И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): Учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 603 с.
2. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1952, т. 7. – 578 с.
3. Утопический социализм. Хрестоматия. М.: Политиздат, 1982. – 512 с.
4. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950, т. 2. – 498 с.
5. Кикнадзе В. Г. Российская политика защиты исторической правды и противодействия пропаганде фашизма, экстремизма и сепаратизма. М.: Прометей, 2021. – 800 с.
6. Эдуард Лимонов – У нас была великая эпоха: [Документ. роман]. СПб.: Амфора, 2002 (ГИПК Лениздат). 1989. – 190 с.
7. Указ Президента Российской Федерации от 15.05.2009 г. № 549 О Комиссии при Президенте Российской Федерации по противодействию попыткам фальсификации истории в ущерб интересам России

1.4. КРИТИКА ИНТЕЛЛИГЕНТСКОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЗДАНИЕ СОВЕТСКОГО ВОСПИТАТЕЛЬНОГО МЕТОДА А. С. МАКАРЕНКО

В результате гонений со стороны педологов и официального «соцвоса» Наркомата просвещения СССР А. С. Макаренко заставили уйти с руководства колонией и у него были развязаны руки для теоретической критики догматической педагогики. Эту педагогику он называл «безответственной выдумкой интеллигентщины», клеймил как «интеллигентскую педагогику». Борьба с педологией проходила до того, как партия приняла постановление о запрете педологических извращения в системе Наркомпросов. Многие моменты методов А. С. Макаренко были введены в пионерскую работу, были общепризнаны элементы военизации игры. Только коммуна под опекой чекистов – коммуна ГПУ давала простор педагогической деятельности. Именно там советский педагог-новатор открыл технологию педагогики параллельного действия, которая вытекает из целей и задач воспитания в социалистическом обществе.

Поскольку в результате гонений со стороны педологов и официально «соцвоса» Наркомата просвещения СССР А. С. Макаренко в 1928 г. заставили уйти от руководства колонией имени М. Горького, у него были развязаны руки для теоретической критики той педагогики, которая пришла на смену его новаций. Эту педагогику он называл не иначе как «безответственная выдумка интеллигентщины», клеймил как «интеллигентскую педагогику», которая «характеризуется совершенно тупой верой в действительность средства». Обратимся к интерпретации и пониманию этих резких и справедливых обвинений: «Я убежден (я так себе представляю, что я эта ясно вижу, у меня никаких сомнений нет), что такая „педагогика“ на самом деле есть в значительной мере безответственная выдумка интеллигентщины. К этому я приходил очень медленно, и сам в двадцатом году начал работу, будучи убежденным ее сторонником. В настоящее время я не только в своем опыте нашел много доказательств правильности моих сомнений, но уже могу наблюдать, как и советское общество и в особенности партийная мысль начали разбираться в непроходимом клубке предрассудков, созданных педагогическими писателями и писаками...» [1, с. 439].

И действительно, партия только к 1936 г. разобралась в этом клубке предрассудков и под влиянием секретаря партии по идеологии Ю. А. Жданова приняла постановление о запрете педологических извращений в системе Наркомпросов [2].

А. С. Макаренко помимо обнаружения двух характеристик плохой педагогики находит названную им «дамскую педагогику». Очевидно, педагог-новатор серьезно пострадал от наскоков истероидных дам-«педологичек» и функционеров «соцвоса»: «Плохие детские дома не оттого таковы, что там плохие работники или что мало денег дают на их содержание, а исключительно потому, что они отравлены дамской педагогикой, в существе своем не имеющей никакого отношения ни к идее социализма, ни к пролетариату, ни к труду, ни к советской власти, ни просто к здравому смыслу... Отдельные интеллигентско-российские идеи настолько живучи ...что сейчас многие люди, вопреки и фактам и действительной логике нашего развития, продолжают верить в спасительность большинства соцвосовских средств и продолжают настойчиво рекомендовать их употребление. Интеллигентская педагогика как раз и характеризуется совершенно тупой верой в действительность средства только на том основании, что это средство стройно вытекает из разных идеальных положений. Так, например, среди интеллигентщины искони была вера в полезность и высокую моральную ценность бесплатного труда, в помощь бедному, в милостыню, в непротивление „злomu“, в спасительность душевных разговоров, в какое-то особенное значение „любимого“ учителя, в сверхъестественное значение интереса и в так называемую „доминанту“ ...» [1, с. 439].

Дамская и интеллигентская педагогика сразу после снятия А. С. Макаренко приступила к разрушению его детища – колонии им. М. Горького: «Я с 1920 года организовал и заведовал колонией имени Горького сначала в Полтаве, затем под Харьковом, сделал ее известной всей Украине и РСФСР, а в значительной мере и за границей, результаты моей работы и работы подобранного педагогического коллектива были по меньшей мере удовлетворительны, и все-таки это не мешало в течение всех восьми лет порочить меня и нашу работу разным совершенно бездельным людям, которые занимались исключительно тем, что выигрывали на высказывании разных похвальных взглядов и педагогических премудростей. Окончилось все это тем,

что меня заставили уйти из колонии и при этом почти сознательно пожертвовали ценностью учреждения. Немедленно после моего ухода начали применять в работе разные шаблонные патентованные средства, и в последнем счете сейчас эта колония стоит на границе развала и безусловно через год или полтора будет расформирована. Вся эта поучительная история имеет только потому значение, что я никогда не подыгрывался под педагогическую интеллигентщину и всегда открыто высказывался против нее и настойчиво и упорно проводил систему организации, с моей точки зрения более соответствующую нашей нужде и нашему идеологическому кредо» [1, 439].

Гонители А. С. Макаренко были окончательно пострамлены в 1936 г., но уже в 1930 г. он писал в их адрес: «Очень многое из того, что было мною сделано в области метода и что было мишенью для возмущения и травли, потом в общесоветском масштабе было проведено как положительное средство. К примеру могу указать на некоторые элементы военизации игры, которые я предлагал еще с двадцатого года и за которые получал названия Аракчеева, жандарма и пр. Как известно, элементы такой игры даже в большей степени были введены в практике пионерработы, а в настоящее время признаются желательными в детских домах. В педагогической области чиновники боятся каждого нового живого слова и, как только оно кем-нибудь сказано, начинают крыть его при помощи различных рацей, введенных в употребление безответственными педагогическими мудрецами...» [1, с. 439–440].

Только коммуна под опекой чекистов – коммуна ГПУ давала простор педагогической деятельности: «В коммуны ГПУ я переходил с радостным ощущением того необходимого простора, который я буду иметь в области создания нового советского воспитательного метода. И действительно, у нас в коммуне мне такой простор предоставлен, и только поэтому наша коммуна может претендовать на одно из первых мест в Союзе. Но и здесь, в коммуне, на каждом шагу на дороге становится все та же логика „педагогической теории“, сделавшаяся почему-то достоянием буквально каждого охочего человека. Я меньше всего хочу сказать, что вот мне одному известны секреты работы, больше их никто не знает и поэтому никто не имеет права рассуждать о моей работе. Я только один из многих людей, находящихся на новых советских путях воспитания, и я, как и все остальные, собственно говоря, стоим еще в начале дороги. О нашей работе обязательно нужно

высказывать суждение, иначе мы обязательно заблудимся. Но это высказывание ни в каком случае не должно принимать характера навязывания методов и средств, которые только „кажутся“ хорошими и революционными, кажутся потому, что наскоро и совершенно по-дилетантски безответственно выведены из некоторых хороших понятий, а еще чаще даже не понятий, а слов и терминов. Например, сколько совсем пустых слов наговорено вокруг так называемой общественно-полезной работы детей. Только потому, что в словах „общественно-полезная работа“ содержатся признаки положительного содержания, только поэтому с детскими коллективами производят манипуляции, которые ведут прямым путем к развалу коллектива и к полной неудаче воспитания.

Нисколько не претендуя на звание великого изобретателя, я хочу только одного, чтобы о ценности метода судили по его результату, а о ценности системы судили по общему результативному итогу. Сейчас же получается такая картина: плох там я или хорош, но я работаю с беспризорными больше десяти лет. За это время я ни одного дня не болел и никогда не был в отпуску. Мой рабочий день не меньше 15 часов. Это – больше 50.000 рабочих часов работы непосредственно в детском коллективе. Я уже не считаю моей работы дореволюционной, которая тоже дала мне некоторый опыт, так как мне посчастливилось все время работать в рабочей школе. Работа моя была все время более или менее успешной. За это время, представьте себе, сколько я передумал, перепробовал, сколько видел чужих опытов, сколько приобрел навыков почти механических. За это время я научился очень многому, и сейчас я отдаю это до конца искренно и воодушевленно советскому воспитанию» [1, с. 440–441].

Советский педагог-новатор открыл принципиально новую, новаторскую технологию «педагогике параллельного действия», которая вытекает из целей и задач воспитания: «перейдем к самому главному вопросу, к вопросу об установке целей воспитания. Кем, как и когда могут быть установлены цели воспитания, и что такое цели воспитания? Я под целью воспитания понимаю программу человеческой личности, программу человеческого характера, причем в понятие характера я вкладываю все содержание личности, т. е. и характер внешних проявлений, и внутренней убежденности, и политическое воспитание и знания, решительно всю картину человеческой лич-

ности; я считаю, что мы, педагоги, должны иметь такую программу человеческой личности, к которой мы должны стремиться. В своей практической работе я не мог без такой программы обойтись. Ничто так человека не учит, как опыт. Когда-то мне дали в той же коммуне Дзержинского несколько сот человек, и в каждом из них я видел глубокие и опасные стремления характера, глубокие привычки, я должен был подумать – а каким должен быть их характер, к чему я должен стремиться, чтобы из этого мальчика, девочки воспитать гражданина. И когда я задумался, то увидел, что на этот вопрос нельзя ответить в двух словах. Воспитать хорошего советского гражданина – это мне не указывало пути.

Я должен был прийти к более развернутой программе человеческой личности. И подходя к программе личности, я встретился с таким вопросом: что эта программа личности должна быть одинакова для всех? Что же, я должен вгонять каждую индивидуальность в единую программу, в стандарт и этого стандарта добиваться? Тогда я должен пожертвовать индивидуальной прелестью, своеобразием, особой красотой личности, а если не пожертвовать, то какая же у меня может быть программа! И я не мог этого вопроса так просто отвлеченно разрешить, но он у меня был разрешен практически в течение десяти лет» [3, с. 114].

В этом рассуждении мы видим воедино соединенными метод изложения и метод исследования, когда ставится задача воспитания и она же получает разрешение. Относительно современной молодежи социолог Д. Ольшанский пишет: «Мне очень трудно понять, почему подавляющее большинство современных молодых людей – если, разумеется, говорить о сколько-нибудь культурной среде, а не про пацанов с района, – либералы. Ну, с некоторым левацким уклоном, естественно, но всё равно либералы. Это же ужасно скучно». Молодежь 20 гг. прошлого столетия была левой и большевистской, нынешняя молодежь праволиберальная и конформистская. Д. Ольшанский отмечает: «Очевидно же, что нынешний западный либеральный мир – тоталитарный, дисциплинарный, начисто лишенный духа свободы и жестко прописывающий все нормы повседневности – еще не на уровне махрового СССР, но уже где-то близко» [4]. Молодой человек с либеральными взглядами – это противоестественное и странное для истории сочетание. Молодой – значит левый, достаточно

вспомнить «барбудос» Ф. Кастро. Сам Кастро вышел из семьи очень богатого латифундиста.

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1952, т. 7. – 578 с.
2. Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов». (Извлечение). 4 июля 1936 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/125571>
3. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951, т. 5. – 515 с.
4. Ольшанский Д. Где неконформизм? Соппротивление у новых поколений отсутствует [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://zavtra.ru/blogs/mne_ochen_trudno_ponyat_

1.5. КУЛЬТИВИРОВАНИЕ КРИМИНАЛЬНОГО ПРОШЛОГО ВОСПИТАННИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ БЕЗОБРАЗИЕ

Обращение к прошлому перевоспитавшихся правонарушителей оказывается проблемой для педагогов и бывших преступников. А. С. Макаренко называл кокетничанье прошлым педагогическим безобразием, поскольку отвергал педологическую модель прирожденной преступности, что подтверждает весь опыт социального развития и воспитания народа в результате социальной революции. Интерес к преступному прошлому воспитанников связан с иллюзией о скором исчезновении беспризорности и А. С. Макаренко показывает изменение ситуации с беспризорностью, когда советский беспризорный – это не продукт классового распада старого антагонистического общества, а ребенок, потерявший семью в новом справедливом обществе. Победа над беспризорностью в новых условиях предполагает изучение и изложения теории морали, в первую очередь, новой социалистической морали.

Обращение к криминальному прошлому перевоспитавшихся правонарушителей оказывается серьезной проблемой не только для досужих журналистов и сплетников, но и для самих бывших преступников. А. С. Макаренко писал, что самым ужасным тут является кокетничанье этим прошлым и в целом – это педагогическое безобразие: «Между прочим, я считаю педагогическим безобразием вот то культивирование отрывки прошлого, которое практикуется как в московских коммунах ГПУ, так и в Прилукской коммуне. Сколько я ни видел воспитанников той и другой коммуны, все они носятся со своим прошлым и кокетничают им без отдыха. В торжественных речах они обязательно скажут: вот мы были преступниками, ворами, бандитами, а вот из нас делают людей. Их руководители совершенно зачарованы этим самым прошлым и на каждом шагу о нем говорят и воспитанникам, и посетителям, и в литературе. Недавнее письмо ко мне воспитанников Болшевской коммуны с предложением организовать сборник произведений бывших беспризорных тоже говорит, что у них есть много материала, но все это материал из прошлого, преступного прошлого детей. Прежде всего это бесчеловечно по отношению к ребятам» [1, с. 445].

А. С. Макаренко отвергал педологическую модель прирожденной преступности, что подтверждает весь опыт социального развития и воспитания народа в ходе и в результате социальной революции: «Что это за воспитание, которое берет такую дорогую плату с ребят: мы вас воспитываем, но помните, такие сякие, какие вы были скверные и какими становитесь под нашими руками. Во-вторых, это в последнем счете технически просто безграмотно: зачем тратить человеческую энергию, в данном случае ребяческую, на все эти ненужные переживания, зачем лишать человека той свободы развития, которую на самом деле хочет предоставить ему Советская власть, зачем делать из мальчика надорванное существо, всегда сознающее свою ограниченную человеческую ценность? И именно благодаря этой работе, в таких случаях никогда не может получиться сколько-нибудь интересных результатов – продукты работы в лучшем случае будут только средними по ценности. Идеологически это тоже безобразие. Мы давно отказались от представления о прирожденной преступности, и гордиться, что мы из преступника сделали человека, значит именно утверждать, что мы что-то в нем переделали. Этим гордиться не нужно» [1, с. 445–446].

А. С. Макаренко в духе исторического материализма утверждал, что изменение общества меняет человека, а потому нужно ли это к прошлому? И когда у И. Ильфа и Е. Петрова мы видим описание «Вороньей слободки» с ее бывшими людьми – «бывший князь, а ныне трудящийся Востока гражданин Гигиенешвили, бывший камергер Митрич, то это делалось в сатирических целях критики старого режима и бывших людей режима [2].

У А. С. Макаренко переделка старого человечества выглядит по-другому: вместо принятого в ожесточении гражданской войны принципа «в расход» пришел принцип переходного периода от капитализма к социализму «на переделку»: «Само собой понятно, что одна перемена условий жизни подростка уже и значит, что он перестает быть преступником. Вся эта возня с прошлым воспитанника имеет целью показать в увеличенном виде так называемые достижения и оправдать некоторые недочеты в общем тоне коллектива и в его жизни. Для того, чтобы успешно состязаться с Прилукской коммуной, мне нужно было бы тоже стать на такую же линии. Поверьте, что это сделать было бы совсем не трудно. Но мы практикуем другую

установку: в нашей коммуне никто никогда не вспоминает своего прошлого, в педколлективе положительно запрещено его касаться как в разговорах, так и в официальных вопросах. Мы совершенно сознательно отказались от всякого учета и всякой регистрации преступных элементов прошлого, и благодаря всему этому, оно у нас уничтожено до конца. Его просто нет. Наши коммунары буквально не тратят на свое прошлое ни одной минуты своей жизни. И я этим горжусь. Я горжусь тем, что в коммуне никогда не произносится слово „беспризорный“, и коммунары считают его обидным словом. Значит ли это, что у наших воспитанников нет прошлого и что они так легки для воспитания? Для красоты слова еще можно в литературном произведении раскрашивать детские преступления яркими красками... Но зачем это делать перед такими реальными людьми, как Вы или, скажем, я? Зачем выдумывать легенды о поголовной преступности нашего беспризорного детства и его трудности? Ведь это значит как раз играть в тон тем западноевропейским болтунам, которые нашу беспризорницу тоже раскрашивают. „Ужасы“ нашей беспризорницы почему-то преувеличивают именно у нас. Не могу понять, для чего это делается» [1, с. 446].

Нездоровый интерес публики и незрелой общественности к преступному прошлому связан с иллюзией о скором исчезновении беспризорности: «Нам все кажется, что беспризорность – это явление случайное или пережиток прошлого, что она скоро, вот-вот через один-два года исчезнет. Во всем Союзе я, кажется, единственный человек, который с начала Советской власти на Украине не изменил этому делу, не ушел от него, я, таким образом, могу себя считать самым высоким специалистом по беспризорным. И вот за 15 лет своей работы я регулярно наблюдаю одни и те же надежды: беспризорность вот-вот прекратится. Если она не прекращается, мы это относим за счет специальных явлений, а не за счет органических процессов... За нашими надеждами мы не заметили очень многих вещей, мы не производили никакого анализа, не увидели явлений гораздо более широких, чем беспризорность. Эта ошибка уже принесла много вреда, и этот вред увеличивается...» [1, с. 455].

А. С. Макаренко как талантливый исследователь показывает изменение ситуации с беспризорностью: «Беспризорные 1921–1924 годов уже давно исчезли. Писательская романтика еще до сих пор культи-

вирует этот старый тип беспризорного анархиста, блатняка и в то же время гениально способного индивида. На самом деле сейчас ничего такого нет. И раньше беспризорный не был так ужасен, как рисовали его наши, а еще более западные писаки, но раньше он действительно был сыном уголовного общества в значительной мере, или по крайней мере воспитывался им. В лучшем случае он был выходцем из отвратительного мещанского моря городской кустарщины. Сейчас у нас ни этого кустарного мещанства, ни тем более специально уголовного мира нет. Вор теперь больше руководится нуждой, чем какой-либо философией. И современный беспризорный это вовсе не то, что раньше. Даже если он вор, то все же он больше всего хочет перестать быть вором... Сейчас увлекает не романтика блатного индивидуализма, а зависть к металлистам, к футболистам, к летчикам, шоферам, морякам. Дайте вору в руки инструмент, и он доволен. Наш теперешний беспризорный – это не продукт классового распада... Теперешний беспризорный – это прежде всего ребенок, потерявший семью. Причин этому много: более свободная форма семьи, отсутствие принудительного сожительства, более напряженное движение человека в обществе, большая загруженность отца и матери работой, отход женщины от семейной ограниченности, материальные и прочие формы противоречий» [1, с. 455].

Победа над беспризорностью в новых условиях предполагает изучение теории морали применительно к практике коммунистического воспитания: «В своей практике я пришел к убеждению, что и для нас необходимо изложение теории морали. В наших современных школах такого предмета нет. Есть воспитательный коллектив, есть комсорги, пионеровожатые, которые имеют возможность при желании систематическую теорию морали, теорию поведения ученикам преподнести. Я уверен, что в развитии нашей школы в будущем мы необходимо придем к такой форме. В своей практике я принужден был теорию морали в определенном виде, в программном виде своим ученикам предлагать. Я сам не имел права ввести такой предмет – мораль, но я имел перед собой программу, мною лично составленную, которую я излагал моим воспитанникам на общих собраниях, пользуясь различными поводами» [3, с. 132]. В сущности, великий педагог поднимал и решал проблему соответствия сознания новому общественному бытию людей.

К. М. Симонов сообщает, что И. В. Сталин при обсуждении с А. А. Ждановым вопроса о низкопоклонстве перед Западом отметил разрыв сознания и бытия: «Надо уничтожить дух самоуничижения, – и добавил: – Надо на эту тему написать произведение. Роман» [4, с. 129]. Далее диалог получил такое развитие: «Бытие новое, а сознание старое, – сказал Жданов. – Сознание, – усмехнулся Сталин. – Оно всегда отстаёт. Поздно приходит сознание, – и снова вернулся к тому же, о чем говорил. – Надо над этой темой работать» [4, с. 130].

Обсуждение в политбюро шло в контексте «борьбы с самоуничижением, самоощущением не стопроцентности, с неоправданным преклонением перед заграничной культурой, о которой Сталин сказал, что в эту точку надо долбить много лет. Борьба эта очень быстро стала просто и коротко формулироваться как борьба с низкопоклонством перед заграницей и так же быстро приняла разнообразные уродливые формы, которыми почти всегда отличается идейная борьба, превращаемая в шумную политическую кампанию, с одной стороны, подхлестываемую, а с другой – приобретающую опасные элементы саморазвития» [4, с. 128]. Однако обсуждение в обществе приняло форму политической кампании.

Автор полагает, что реально в обществе возникла «духовная опасность», однако часто борьба с ней в истории велась негодными средствами. Он пишет: «Элементы всего этого реально существовали и проявлялись в обществе, возникшая духовная опасность не была выдумкой, и вопрос, очевидно, сводился не к тому, чтобы отказаться от духовной борьбы с подобными явлениями, в том числе и средствами литературы, а в том, как вести эту борьбу – пригодными для нее и соответствующими ее, по сути говоря, высоким общественным целям методами или методами грубыми и постыдными, запугивавшими, но не убеждавшими людей, то есть теми, которыми она чаще всего впоследствии и велась» [4, с. 128]. «Борьба с низкопоклонством перед заграницей» является частным случаем разрыва общественного бытия и общественного сознания.

Для преодоления этого разрыва при формировании стабильного нового общественного бытия важно формирование нового типа сознания – патриотического. В контексте обсуждения этой темы И. В. Сталин внес свое предложение: «А вот есть такая тема, которая очень важна, – сказал Сталин, – которой нужно, чтобы заинтересо-

вались писатели. Это тема нашего советского патриотизма. Если взять нашу среднюю интеллигенцию, научную интеллигенцию, профессоров, врачей, – сказал Сталин, строя фразы с той особенной, присущей ему интонацией, которую я так отчетливо запомнил, что, по-моему, мог бы буквально ее воспроизвести, – у них недостаточно воспитано чувство советского патриотизма. У них неоправданное преклонение перед заграничной культурой. Все чувствуют себя еще несовершеннолетними, не стопроцентными, привыкли считать себя на положении вечных учеников. Это традиция отсталая, она идет от Петра. У Петра были хорошие мысли, но вскоре налезло слишком много немцев, это был период преклонения перед немцами. Посмотрите, как было трудно дышать, как было трудно работать Ломоносову, например. Сначала немцы, потом французы, было преклонение перед иностранцами, – сказал Сталин и вдруг, лукаво прищурясь, чуть слышной скороговоркой прорифмовал: – засранцами, – усмехнулся и снова стал серьезным» [4, с. 126].

Далее в изложении К. М. Симонова разговор и рассуждения вождя приняли практический характер: «Простой крестьянин не пойдет из-за пустяков кланяться, не станет ломать шапку, а вот у таких людей не хватает достоинства, патриотизма, понимания той роли, которую играет Россия. У военных тоже было такое преклонение. Сейчас стало меньше. Теперь нет, теперь они и хвосты задрали. Сталин остановился, усмехнулся и каким-то неуловимым жестом показал, как задрали хвосты военные. Потом спросил: – Почему мы хуже? В чем дело? В эту точку надо долбить много лет, лет десять эту тему надо вдалбливать... Надо бороться с духом самоуничужения у многих наших интеллигентов» [4, с. 126–127].

Мы выпустили повод, по которому началось обсуждение – речь с самого начала шла об ученом-профессоре, исследователе противорачкового препарата, и в результате И. В. Сталин сделал вывод: «человек делает великое дело и сам этого не понимает, – и он снова заговорил о профессоре, о котором уже упоминал. – Вот взять такого человека, не последний человек, – еще раз подчеркнуто повторил Сталин, – а перед каким-то подлецом-иностранцем, перед ученым, который на три головы ниже его, преклоняется, теряет свое достоинство. Так мне кажется» [4, с. 126–127]. И. В. Сталин редко говорил «я» и «мне», он всегда говорил «мы».

В целом К. М. Симонов показывает, что это было даже не обсуждение, но довольно редкий тип монолога: «В сущности, это был не столько разговор, сколько получасовой монолог Сталина, начавшийся со слов: „Мы здесь думаем“, – Сталин вообще, и как мне помнится, и как это было мной записано тогда, редко говорил „я“, предпочитал „мы“ [4, с. 131]. Значит, тема была архиважная, если пришлось перейти на „я“ и „мы». Следует отметить, что воспоминания участников исторического процесса являются большой ценностью и воссоздает детали обсуждения. Приведем пример – уникальные воспоминания С. В. Михалкова об обсуждении с И. В. Сталиным текстов вариантов гимна Советского Союза осенью 1943 г., когда подготовка гимна была самой важной задачей и исполнение утвержденного гимна в Новый 1944 г. [5, с. 141–167].

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1952, т. 7. – 578 с.
2. Ильф И., Петров Е. Золотой теленок. Красноярск: Кн. изд-во, 1993. – 412 с.
3. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951, т. 5. – 515 с.
4. Симонов К. Глазами человека моего поколения. М.: Правда, 1990. – 432 с.
5. Михалков С. В. От и до... М.: Олимп. 1997. – 480 с.

Глава 2. СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И КОММУНИСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

2.1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ А. С. МАКАРЕНКО: СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК КОММУНИСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

В 2023 году – в «Год педагога и наставника» – президентом России В. В. Путиным заявлена необходимость создания суверенной системы образования. Это вторая попытка страны уже в новом столетии создать свою суверенную систему образования и воспитания. В прошлом веке Советская страна имела полностью суверенную и оригинальную систему образования. Ее наладка в части сочетания воспитания с образованием проходила через большие сложности и А. С. Макаренко писал, что в области разработки педагогических вопросов по отношению к детскому дому, да и в целом по отношению к воспитанию, происходило много неладного. Он настаивал на том, чтобы педагогическая наука имела прямое отношение к нашей революции и к плану построения социализма. Советское социальное воспитание понимается педагогом-новатором как коммунистическое воспитание, а значит и суверенное. Он не отрицает социальное воспитание и возглавлял тех людей, кого называли «подвижниками соцвоса». Странники А. С. Макаренко развивали настоящий соцвос в его советской форме, а сегодня встает вопрос о создании соцвоса в российской форме, то есть суметь соединить образование, обучение, наставничество и воспитание.

На встрече с участниками пилотной образовательной программы «Школа наставника» президент России В. В. Путин 2 марта 2023 г. дал старт Году педагога и наставника в России. При этом президент страны акцентировал смысл этой государственной акции следующими словами: «привлечь внимание общества» к труду людей «отечественной системы образования», поскольку «историческая миссия отечественной системы образования всегда состояла в воспитании гражданственности и патриотизма, ответственности за судьбу страны» [1]. Воспитание гражданственности осуществляется через формирование у людей ценностей гражданственности и патриотиз-

ма: «Эти ценности воплощены в трудах наших великих педагогов, которых знает весь мир, – это Макаренко, Сухомлинский и другие, в каждодневном подвиге учителей поколения Великой Отечественной войны, в подвижничестве мастеров производственного обучения, которые вместе со своими воспитанниками поднимали заводы, предприятия в послевоенное время» [1].

В выступлении руководителя нашей страны сказано и подчеркнуто значительно больше нового смыслового содержания, чем было провозглашено в официальном тексте указа и в других более ранних выступлениях. Теперь речь идет о формировании «суверенной системы образования»: «Вопросы обучения, наставничества – это всегда обращение к будущему. Опираясь на ваши знания и опыт, на традиции отечественной педагогики и, безусловно, используя передовые технологии, мы продолжим формирование суверенной системы образования – это очень важная вещь. Я сейчас сказал: суверенная система образования, – мы всё время говорим о суверенитете в разных ипостасях. Это чрезвычайно важная, базовая абсолютно вещь. Причём будем это делать на всех её уровнях – от школы до колледжей и вузов» [1].

Это вторая попытка страны уже в новом столетии создать свою суверенную систему образования и воспитания. В прошлом веке Советская страна имела полностью суверенную и оригинальную систему образования. Вместе с тем ее наладка в части сочетания воспитания с образованием проходила через большие сложности. А. С. Макаренко писал: «В настоящее время в области разработки педагогических вопросов по отношению к детскому дому, да и вообще по отношению к воспитанию, происходит много неладного, если не сказать больше. Схоластическая удаленность теории от педагогической практики, отсутствие определенного научного метода, гипотетичность большинства теоретических положений, преобладание формы проповеди, крайняя дедуктивность самой логики научной работы и, наконец, целое море удивительно живучих предрассудков, все это приводит к тому, что в настоящее время ни в так называемой теории, ни в практике нет совершенно бесспорных положений. По любому вопросу, даже самому древнему, возможны два мнения самое меньшее, и очень часто борьба этих мнений решается вовсе не при помощи аргументов, а исключительно благодаря давлению идей и принципов, стоящих вне

логики и даже открыто отрицающих право логики на вмешательство. Ни в какой другой науке и ни в какой другой практической работе такую заметную роль не играет чистое „убеждение“, т. е. совершенно свободная уверенность в какой-то непогрешимой истине, как в педагогике. Можно привести очень много примеров этой преобладающей априорности. Но было бы еще не такой большой бедой, если бы недостатки ограничивались только обилием вопросов спорных, даже больше, если бы все вопросы были спорными. В некоторых отделах педагогической мысли очень немного спорят, не потому, что нельзя спорить, а потому, что нет охотников на это занятие. Даже напротив: находится очень много любителей гораздо более легкого дела – разводить водой и разливать по многим страницам уже однажды высказанные положения. В практической работе тоже споров мало. Так что, повторяю, беда не в спорах» [2, с. 655].

Далее он обнаруживает источник проблемы в легкой любительской педагогике: «Беда в том, что практическая воспитательная работа вся состоит из проблем, над которыми вот уже десяток лет работают многие тысячи людей: воспитателей, инспекторов, инструкторов. Для нас это все действительные проблемы, и пока что проблемы проклятые, и, несмотря на это, все же проблемы педагогические. Они таковы как раз потому, что мы прекрасно видим, что в их разрешении весь залог успеха. Но этими как раз проблемами теория и литература совсем не занимаются или занимаются очень мало. Отчего это происходит? Отчего то, что для практиков составляет главный вопрос, не составляет никакого вопроса в „теории“? Ведь, если в практической медицине вопрос о лечении рака один из главных, то таков же он и в медицинской теории. В педагогике же наш главный вопрос не является ни главным, ни второстепенным, вообще, никаким в педагогической теории. Вот почему для практических работников, даже трудно решить, что же это такое – педагогическая „теория“. К нам в детские учреждения приходят новые товарищи, только что окончившие вуз, только что освоившие педагогическую „теорию“, и они к нам не приносят ничего нужного, никакой новой струи не вливают в застоявшиеся реки. В течение двух-трех лет они на наших глазах забывают эту самую „теорию“ и постепенно приучаются полагаться больше на эрудицию здравого смысла и житейского опыта, и в то же время они вместе с нами берутся с нашими проклятыми практическими проблемами,

которые где-то там на педагогическом Олимпе не считаются ни проклятыми, ни педагогическими, ни даже проблемами» [2, с. 656].

Необычным оказывается выход из ситуации, предложенный А. С. Макаренко в форме проекта трех воззваний к педагогической науке и всей тогдашней педагогической литературе: «Значит ли это, что мы отрицаем педагогическую теорию, а, пожалуй, даже и науку? Нет, это только значит, что мы заявляем несколько самых скромных желаний. Несколько самых тихоньких воззваний к педагогической науке и к педагогической литературе. 1. Мы просим те вопросы, которые крайне важны и которые давно торчат перед нашими практическими глазами, без решения которых мы не можем шагу ступить в педагогической работе, считать педагогическими и присвоить им звание проблем, почетных педагогических проблем. 2. Мы просим вообще считать педагогику наукой, которая нужна прежде всего нам, практическим работникам, и которая для нас специально существует, и просим не считать, что мы и наши воспитанники существуют для педагогической науки. Например, можно наблюдать, что не комплекс существует для учеников, а ученики для комплекса. 3. Мы просим, наконец, чтобы то, что называется педагогической наукой, стояло в прямом отношении и к нашей революции и к тому, что называется реализмом, и к пятилетке, и к индустриализации, чтобы и вся наша работа не сидела на берегу, глядя, как мимо нас пронесется широкая река жизни, а мы в это время колотим себя кулаками в грудь и кричим: – Мы тоже с вами, честное сознательное слово, с вами, ей богу, с вами! Вот наши скромные желания» [2, с. 656].

Эти предложения входят в противоречие с догматической формой «соцвоса» в молодом СССР и это обнаруживает автор предложений: «В ответ на них мы готовы выслушать возражения олимпийцев. Такие: 1. Ничего подобного, и даже, наоборот. 2. Наши взгляды самые революционные, самые индустриализационные. 3. Мы существуем только для нужд практической педагогики, и кто в этом сомневается, тот, значит, с нашей теорией не знаком и вообще человек подозрительный. 4. Вообще ничего подобного. 5. Все эти скромные желания – это отрицание соцвоса, это ревизия соцвоса, это недопустимо и это кустарничество. (К слову сказать, кустарничество есть самое ругательное слово в педагогике, по своему ругательному значению равное приблизительно слову „моветон“). Вот какие возражения.

Я их не выдумываю, потому что я их уже слышал много, много раз. Но ведь это не возражения. Это заклинания. Я не отрицаю, что, как член педагогического общества, я тоже боюсь заклинаний не потому, что я верю в их реальный смысл, а потому, что бывает на свете и панический страх» [2, с. 656–657].

Советское социальное воспитание понимается как коммунистическое воспитание, а значит, и суверенное: «Но социального воспитания мы не отрицаем. Напротив, как раз мы являемся теми людьми, которых называют „подвижниками соцвоса“. Как раз наш советский соцвос мы считаем одной из самых прекрасных мыслей человечества, но мы требуем и желаем, чтобы было социальное воспитание, а не разговоры о соцвосе, не спекуляция на соцвосе. О социальном воспитании, между прочим, можно очень много говорить, и у нас бы нашлось много доказательств, что оно извращается не по вине практических работников. Но сейчас не нужно этого специально говорить, потому что все, что написано выше и ниже, и есть как раз защита идей социального воспитания, воспитания коммунистического» [2, с. 657].

Получается, что сторонники А. С. Макаренко развивали настоящий соцвос в его советской форме. Сегодня встает вопрос о создании соцвоса в российской форме, то есть суметь соединить образование, обучение, наставничество и воспитание. Самым главным тут является воспитание, а потому возникающая суверенная система образования должна унаследовать историческую традицию отечественного образования – его воспитательную функцию. Указ Президента России № 401 от 27.06.2022 г. «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника» был принят «В целях признания особого статуса педагогических работников, в том числе осуществляющих наставническую деятельность». Именно в свете текста Указа 2022 г. мы и рассматриваем всю работу педагогических работников как воспитательную наставническую деятельность.

Сегодня понятно, что установка министра высшего образования науки на формирование «компетентного потребителя» не прошла в нашей стране и была отвергнута не только народом, но и политическим руководством России. Отметим, что автору книги как действующему профессору и Председателю правления Свердловской региональной организации Общероссийской общественной организации – Общество «Знание» России от Межрегионального профсоюза

работников высшей школы «Университетская солидарность» в 2014 г. пришло письмо о начале сбора подписей под петицией Министру образования и науки России Дмитрию Ливанову «Требуем отмены УМК и дебюрократизации сферы образования».

Руководство профсоюза сотрудничало тогда с Сахаровским центром, «Мемориалом» и иными структурами, к которым еще не применялся статус иностранного агента. Но когда схлестываются одни недруги России с другими, России и ее народу – только польза. В письме содержалось выражение справедливого стона преподавательского сообщества страны относительно издевательского характера составления все новых и новых форм УМКД. Это составление не позволяло заниматься научной и учебной работой, плодило все новые иллюзорные сущности в виде файлов УМКД для очников и заочников, дистантников и инвалидов, инвалидов по слуху и по зрению, инвалидов по психике и иностранцев и т. д. и т. п.

Особенно возмутило профессиональное сообщество последнее требование Министерства всеобщего перехода образования на стандарты ГОС 3 плюс. Впрочем, приведем письмо в оригинале: «В течение последних лет от преподавателей высшей школы руководство учебных заведений требует разработки и предоставления так называемых учебно-методических комплексов (УМК) по каждой из преподаваемых дисциплин. Данное требование исходит из возглавляемого Вами министерства образования и науки.

УМК, как следует из распоряжений руководителей учебных заведений (например, распоряжения ректора Казанского федерального университета И. Р. Гафурова № 01-07/39 от 15 мая 2013 г. «Об организации процедуры аккредитации отдельных образовательных программ в 2013/2014 учебном году»), должны включать в себя: – выдержку из государственного образовательного стандарта; – рабочую программу дисциплины; – конспект лекций, подготовленный лектором; – методические рекомендации по самостоятельной работе для студентов; – методические указания по выполнению лабораторных работ; – методические указания по выполнению рефератов, контрольных, курсовых работ (проектов) по дисциплине; – контролирующие материалы по дисциплине (тесты текущего и итогового контроля знаний); – экзаменационные вопросы; – оригиналы экзаменационных билетов; – перечень технических средств программного обеспечения

и электронных обучающих материалов; – справочные и дополнительные материалы.

Объем учебно-методических комплексов, разработанных в соответствии с такой структурой, составляет десятки и сотни страниц. На подготовку каждого УМК преподаватели тратят десятки часов. Однако абсурдность ситуации заключается в том, что учебно-методические комплексы не используются в учебном процессе, совершенно не нужны студентам и преподавателям и просматриваются только членами комиссий по аккредитации. При этом никто не в состоянии проверить, соответствует УМК реальному содержанию преподаваемых дисциплин и действиям преподавателей или нет. Члены межрегионального профсоюза работников высшей школы «Университетская солидарность» считают, основываясь на своем профессиональном опыте и опыте коллег, что для качественного преподавания достаточно рабочих программ дисциплин. Разработка же учебно-методических комплексов по дисциплинам является бессмысленной тратой времени, которое могло бы быть использовано преподавателями для проведения исследований, подготовки научных публикаций, совершенствования своих курсов.

Все преподаватели вузов и учителя средних школ в настоящее время до предела перегружены выполнением бюрократических требований – разработкой УМК, подготовкой отчетов, заполнением всевозможных форм и таблиц и пр. как в электронном, так и в бумажном виде» [3].

Каковы требования письма? Они были таковы: «В связи с этим Межрегиональный профсоюз работников высшей школы „Университетская солидарность“ ТРЕБУЕТ от министра образования и науки России Дмитрия Ливанова:

- отменить распоряжения Министерства образования и науки о разработке учебно-методических комплексов по дисциплинам (письма Минобрнауки России от 17.04.2006 № 02-55-77ин/ак, от 19.05.2000 № 14-52-357ин/13 «О порядке формирования основных образовательных программ высшего учебного заведения на основе государственных образовательных стандартов», от 23.03.2006 № 03-344);
- предпринять решительные шаги по дебиюрократизации сферы образования и сокращению численности управленческого

персонала в Министерстве образования и науки России, региональных министерствах образования и науки, городских управлениях и районных отделах образования, а также в высших учебных заведениях» [3].

Следует заметить, что через 9 лет стало ясно – все письмо и интернет-голосование как «выстрел в ночи» были сделаны вхолостую благодаря усилиям чиновников Министерства образования и науки. Помимо прочего в письме-петиции нет ни слова о том, что основной задачей образования министр считал формирование «компетентного потребителя». Не говорилось тогда, что систему образования министр полагает сферой услуг населению, и что сама модель УМКД предназначена в качестве опросного листа преподавателей и специалистов со стороны чиновников-профанов без степеней и званий. Эти чиновники день и ночь сайты ВУЗов, приезжают на места. Килограммы отчетов ректоров и кубические метры распечатанных каждой кафедрой бумаг есть только эпифеномен работы МинОбра как чиновничьей пятой колонны в теле государства российского. Чтобы удостовериться в этом, достаточно почитать рациональные и эмоциональные мотивировки тех, кто подписал петицию.

Однако вот именно здесь подходим к самому интересному. Как только Минобраз узнал о возникновении движения за подписание петиции, многоголетние напластования УМКД исчезли, как исчезла улыбка Чеширского кота, хотя у Кэрролла улыбка осталась, а кот пропал. Ситуация напоминает ловкость рук наперсточников – вот он был (УМКД), а вот его нет! Вспомним «трест, который лопнул» О. Генри и его незадачливых героев.

УМКД нет в природе и значит, нет предмета петиции – так поступают торговцы на рынке, переписав ценники, сменив сорта и переназвав товары. Вместо УМКД есть программы и их приложения и это все проведенные изменения! Как у А. Блока «и в желтых окнах засмеются, что этих нищих провели» – провели новых нищих постиндустриальной эпохи, где чиновники и их получившие переподготовку в США детишки провели кандидатов в доктора и профессоров.

Новый стандарт стал не ГОС 3 плюс (что слишком напоминает бюджетные турецкие курорты три звезды плюс), стандарт получил строгое название «актуальный», очевидно, вызывающий воспоминания о пятизвездочном «супероллинклюзив» стандарте отдыха.

Актуальный напоминает старшему поколению, что впереди еще много будет подобных наименований стандартов и их переделок: в застойной брежневской пятилетке был год начинающий, решающий, определяющий, переломный и завершающий.

За всеми новациями скрываются значительно более важные вещи, чем стон преподавателей, которым студенты мешают составлять бесконечные файлы по требованиям министерства. Какие это вещи, из-за которых премьер-министр Д. Медведев держался за министра Д. Ливанова? Что общего у них? Общее кроме бюрократизма и стремления «кошмарить» образование и науку («кошмарить бизнес» – два словечка премьера) – искреннее желание упростить мировосприятие нового поколения компетентных потребителей. За актуальным стандартом четвертого поколения скрывается изъятие мировоззренческих дисциплин из объема образования бакалавров.

Повторяя зады западной культуры и американского образования, министерство забывает, что все гуманитарные дисциплины в их нынешнем виде пришли с Запада, и именно так они изучаются в зарубежных университетах. То, что планировало министерство, есть полное вырывание посаженных еще со времен Петра Великого на русскую почву дисциплин и проблематик. Но нельзя же гонясь за Западом, выбрасывать плоды западного просвещения.

Философия, культурология, социология, политология, логика и методология науки – все это вымывается и эти дисциплины переносятся в магистратуру и аспирантуру. Но, как известно, пирамида сужается кверху – кому достанутся элитные жреческие знания, если они будут недоступны бакалаврам? В этом случае бакалавр станет подобен полуфабрикату, но не специалисту. Если попытки премьера убрать курс философии и истории и философии науки не увенчался успехом, то нынешняя агрессия против философии повторяет эпоху, когда с самого верха Российской империи было заявлено, что «польза философии не доказана, а вред от нее возможен». Этот афоризм министра народного просвещения Российской империи П. А. Ширинского-Шихматова возник в связи с его планами исключить философию из числа преподаваемых дисциплин, что и было реализовано в 1850 г.

В последний период царствования Николая I философия и в первую очередь западноевропейская философия рассматривалась как источник крамолы. Не в интересах ли наших стратегических, исто-

рических и геополитических противников нынешнее российское правительство проводило реформы в области науки и образования? Не в чужих ли интересах сделать так, чтобы молодое образованное поколение стало аполитичным, малограмотным и некультурным, если культура, воспитываемая социально-гуманитарными науками, будет заменена на «культурку», на внешнюю цивилизованность, на умение студентов прямо на семинаре работать в поисковиках с айпадом в руках?

Думается, что президенту России как национальному лидеру ее народов следовало в 10 гг. обратить внимание на ползучий переворот в образовании, реализуемый министрами образования. Именно об этом говорил на встрече с молодыми историками 5 ноября 2014 г. Президент России В. В. Путин [4]. Возвращение к советской системе высшего образования с 2023 г. стала значительным шагом вперед в соединении образования, обучения и воспитания новых поколений.

Список использованной литературы

1. Открытие Года педагога и наставника [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/70627>
2. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950. т. 2. – 498 с.
3. Кто и зачем вцепился в высшее образование России? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://miufa.ru/news/2014-11-24/kto-i-zachem-vtsepilsya-v-vysshee-obrazovanie-rossii?ysclid=llb9nam566125841423>
4. Встреча с молодыми учёными и преподавателями истории [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/46951>

2.2. ДОРЕВОЛЮЦИОННАЯ РОССИЯ И НАРОДНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ В СССР

А. С. Макаренко рисует картину старой России с неграмотным и темным народом. Широкое народное образование нечто большее, чем простая грамотность, и оно, тем более, не могло увлечь ни русское правительство, ни русскую буржуазию. Ставилась задача сохранить патриархальную темноту и то состояние образованности, которое стремилась дать русская буржуазия, называется полуграмотностью и она не отличается от Плана «Ост» для славянских рабов. При царизме крестьянское население и все население провинции жило без книг и газет. В Советской России возник другой народ и другая культура, изменилось само понятие образования: различие между постановкой народного образования в СССР и в старой России вытекает из различия эксплуататорского общества и свободной жизни трудящихся. Количественные данные по образованию и образованности отражают жизнь страны, в которой образование перестало быть эрудицией потребителя жизни, оно сделалось оружием создателя жизни.

Советский педагог-новатор А. С. Макаренко не имел иллюзий относительно положения образования в царской России – еще до революции он работал учителем в школе и репетиторов в семье губернатора. В 30 гг., то есть через 20 лет после Великого Октября и с высоты положения образования в СССР А. С. Макаренко рисует яркую картину лапотной отсталой России в области образования: «Россия старая, дореволюционная Россия, славилась своей темнотой и неграмотностью. К этой горькой славе так привыкли, что уже начинали ею кокетничать (из года в год печатая в календарях резко контрастные цифры о грамотности в Германии, в Бельгии и у нас). Констатировать нашу темноту сделалось чуть ли не хорошим тоном. После революции 1905 года таким же хорошим тоном считалось помечтать о повышении грамотности, и такая мечта стала необходимым признаком либерального мышления. В государственной думе не только кадеты, но и октябристы произносили горячие речи о необходимости поднять народную грамотность и на таких речах зарабатывали и добрую славу, и прогрессивное лицо. В этих мечтаниях сказывалось не только ханжество. Для русской буржуазии действительно необходим был более грамотный рабочий, в своих речах она в иные исторические

периоды была искренней. Искренность была и в пределах мечты: добивались или пытались добиваться именно грамотности, а не чего-либо большего. Рабочий, умеющий читать и писать, – приятный и практически приемлемый идеал, позволяющий надеяться на подъем промышленности, а следовательно, и на подъем кривых прибылей и накоплений. Правда, даже этот грамотный рабочий заключал в себе большие опасности: грамотность позволяет человеку читать не только деловые записки и чертежи, но и революционные газеты и прокламации, она приносит ему то расширение кругозора, которое угрожает прежде всего прибылям и накоплениям» [1, с. 464].

Понимая, что народ нуждался в образовании, а не простой элементарной грамотности, педагог писал: «Широкое народное образование нечто большее, чем простая грамотность, и оно, тем более, не могло увлекать ни русское правительство, ни русскую буржуазию. Цели царского просветительного ведомства не могли идти дальше осторожного распространения техники чтения и письма. При этом всегда подразумевалось стремление сохранить по возможности патриархальную темноту и прославленную непосредственность русского мужичка. Но даже такая программа вызывала бешеное сопротивление дворянских и дворцовых кругов, курских, волынских и иных зубров, князей Мещерских, газеты „Новое время“, всей романовской фамильной коллекции ничтожеств. Темнота и мракобесие были стилем последнего Романова. Недаром курсом его царствования была распутищина, – дикая и темная возня с прощелыгой, возведенным в звание пророка» [1, с. 464].

Автор называет то состояние образованности, которое стремилась дать трудящимся трусливая и компрадорская русская буржуазия, называется полуграмотностью. Чем эта полуграмотность отличается от проекта А. Гитлера и элементов Плана «Ост», где славянским рабам разрешалось считать до 100? Посмотрим письмо М. Бормана А. Розенбергу относительно политики на оккупированных территориях от 23 июля 1942 г. и выделим особенно те пункты, которые касаются культуры: «По поручению фюрера я довожу до Вашего сведения его пожелание, чтобы Вы соблюдали и проводили в жизнь в политике на оккупированных восточных территориях следующие принципы... 4. Ни в коем случае не следует давать местному населению более высокое образование. Если мы совершим эту оплошность, мы сами

породим в будущем сопротивление против нас. Поэтому, по мнению фюрера, вполне достаточно обучать местное население, в том числе так называемых украинцев, только чтению и письму. 5. Ни в коем случае мы не должны какими бы то ни было мероприятиями развивать у местного населения чувства превосходства! Необходимо делать как раз обратное! 6. Вместо нынешнего алфавита в будущем в школах надо ввести для обучения латинский шрифт. 7. Немцы должны быть обязательно удалены из украинских городов. Даже размещение их в бараках вне городов лучше, чем поселение внутри городов! Ни в коем случае не следует строить русские (украинские) города или благоустраивать их, ибо местное население не должно иметь более высокого жизненного уровня. Немцы будут жить в заново построенных городах и деревнях, строго изолированных от русского (украинского) населения. Поэтому дома, строящиеся для немцев, не должны быть похожи на русские (украинские). Мазанки, соломенные крыши и т. д. для немцев исключаются» [2, с. 122–123].

А. С. Макаренко писал в контексте необходимости революционного сноса царизма и русского феодализма: «Неудивительно поэтому, что даже та первоначальная грамотность, о которой мечтали либеральные ораторы, находилась в очень печальном состоянии. Она достигалась при помощи самых дешевых казенных способов и в подавляющем большинстве случаев не превышала того, что теперь мы обычно называем полуграмотностью. „Статистическое“ убожество русского императорского просвещения, само по себе достаточно выразительное, открыто для всех дополнялось качественной его примитивностью. Октябрьская революция получила в наследство весьма жалкое „просвещение“ народа – результат многолетней позорной и преступной политики Романовых и их клики. Толчки к просвещению, проделанные Петром Первым в начале XVIII века, не выросли в большое государственное дело, и на протяжении двух столетий они были заторможены на удивление однообразной, на удивление тупой политикой охранения, охранения народа от крамолы и, разумеется, от знания» [1, с. 465].

Общая картина в сфере образования при «проклятом царизме» была такова: «Образовательный „актив“ царской России, если не выходить за пределы цифр, был такой: учащихся во всех школах, не считая высшей... 7800 600 Вот это и все, что было достигнуто за 300 лет

романовского царствования – 7 млн детей в школах. Чему учились эти дети, какое они получали образование? Об образовании можно и не говорить – они получали ту самую грамотность, необходимость которой так красноречиво обосновывали в своих речах кадеты и октябристы. Если спросить, сколько же из этих 7 млн детей не пошли дальше начальной школы, ответ в круглых цифрах останется тот же: 7 млн. Более точный ответ очень незначительно изменяет картину: Всего учащихся 7800 600 В том числе в начальных школах 7015 000.

Следовательно, в начальной школе получали законченное образование 90 проц, всех учащихся. В этом и заключалась политика «грамотности». Так говорят голые цифры. Еще выразительнее язык исторических воспоминаний. Добрая половина начальных школ была школами церковно-приходскими – одно из самых «светлых» достижений последних Романовых, – гениальное творчество знаменитого Победоносцева. Эти школы меньше всего беспокоились о грамотности, перед ними стояла более высокая цель – воспитание народа в духе православия. На наше счастье даже на достижение такой светлой цели царское правительство жалело средств – оно было поручено ленивым и невежественным людям: попам, псаломщикам и дешевым малограмотным учителям. Воспитать в школах христианские доблести и главную из них – долготерпение так и не удалось, но зато, промучившись три года за изучением мертвого церковнославянского языка, ученик из этой школы выходил таким же темным, как и входил в нее. Та незначительная грамотность, которую он уносил с собою из школы и которая позволяла статистикам что-то показывать в сравнительных таблицах, эта «грамотность» обречена была на медленное умирание» [1, с. 465].

Русская художественная литература описывала удручающее состояние образованности народа до революции, и советский педагог разъясняет причины этого состояния: «Преобладающее в стране крестьянское население, а, впрочем, и вообще все население провинции жило без книг и газет. Этим грамотным „статистам“ читать было нечего. В этом „организационном моменте“ крылись корни явления, которое нашими публицистами именовалось столь выразительно – „рецидив“. Через несколько лет по окончании школы „грамотный“ еле-еле умел брести по печатной странице, а потом вовсе терял эту способность. Единственное знание, которое у него оставалось, – это

умение нацарапать свою фамилию в случаях официальных. Подобная грамотность в подавляющем большинстве случаев была тем особым видом косноязычия, комических и жалких потуг выражаться по-книжному, которое еще так недавно привлекало внимание наших юмористов. Но и таких „ученых“ людей было немного. Большинство же даже в официальных случаях ставило кресты – обычай, поистине христианский. Сверх 90 проц., получающих образование в начальной школе, оставались все-таки еще какие-то 10 проц. Может быть, они, хотя бы в незначительной степени, удовлетворяли нужду в народном образовании? Нет, 10 проц, имели другое назначение. Темной массой „грамотного“ и неграмотного народа нужно было управлять. Назначение этих 10 проц, было настолько ясно, что нет даже надобности особенно привлекать аргументацию» [1, с. 465–466].

Цифровой ряд также нагляден: «Цифры достаточно красноречивы: всего в средней и неполной средней школе (высшие начальные училища) учащихся было 785 600. Из них: в средней школе 564 800 в неполной средней школе 220 800. Средняя школа: гимназии, реальные училища, коммерческие училища, кадетские корпуса, институты благородных девиц и духовные семинарии полностью, разумеется, обслуживали „чистую“ публику – дворянство, чиновничество, духовенство и значительные слои буржуазии. Народ же здесь был представлен ничтожной цифрой – 220 тыс. учеников, или 2,8 проц, общего числа учащихся в неполной средней школе. Совершенно неестественный, поразительно нелогический разрыв между начальной и средней школой, который сказывается в этих процентах, – замечательно точный символ необходимой пропасти, разделявшей народные массы России и ее блестящую богатую и образованную верхушку» [1, с. 466].

Ситуация в области высшего образования была еще более невыносимой для народа: «Для этой верхушки, для нужд дворянско-чиновничьего управления существовало 91 высшее учебное заведение с 124 700 студентами и 233 учебных заведения, приближающихся по типу к нашим техникумам. В этих техникумах учащихся было всего 48 тыс. Так разрешалась Россией „проблема кадров“. Октябрьская революция получила настолько бедное наследие от царского просветительного ведомства, что почти невозможным становится сравнение просветительной работы советской власти и „просвещения“ императорской России. Если все же возможно сопоставление некоторых

цифр в области школ, то во всех остальных областях культуры приходится противопоставлять звучные полновесные ряды цифр – великие завоевания Октября – буквально единицам, а иногда и абсолютным нулям „культурных“ показателей проклятого прошлого» [1, с. 466].

Общепотребительное выражение 30 гг. – «проклятое прошлое» – свидетельствует о различии образования в старой России и в Советской России: «Различие между постановкой народного образования в СССР и в старой России – различие не только количественное, но и принципиальное. Оно так же глубоко, как глубока бездна, которая разделяет эксплуататорское общество с его охранительной идеологией и свободную жизнь 165 млн трудящихся нашей страны. В течение двухсот лет после эпохи Петра Первого царская Россия смогла создать контингент учащихся в 7 млн. Советская страна только за 20 лет своего существования сумела это число поднять на 18 млн. В царской России приходило в школы в течение одного года 35 000 новых учеников, а в СССР на каждый год его истории приходится в среднем около миллиона нового пополнения в школе. Эти цифры уже выводят нас за пределы сравнения, они говорят не только о истине могучем движении культуры, они показывают невиданное еще в истории человечества богатство возможностей, открывшихся перед народом, освобожденном от эксплуатации. Они говорят о таком скачке вперед, стремительность которого почти невозможно изобразить цифрой» [1, с. 467].

В Советской России другой народ и другая культура: «Гигантское движение советского народа к высотам культуры ни в коей мере не может быть истолковано как простое продолжение культурной эволюции прошлого. Нашу страну населяют сейчас совершенно новые люди. Они отличаются не только высокой культурностью. Решительно изменилось самое понятие образования. То, что знал человек, кончающий университет в старой России, было совершенно иным по сравнению с тем, что знает гражданин Советского Союза, окончивший семилетку или даже начальную школу, а в крайнем случае и ничего не окончивший, а побывавший на каких-либо профсоюзных курсах. Это явление, собственно говоря, не подлежит доказательству, это аксиома, но она доказывается буквально на каждом шагу. Возьмем первую попавшуюся цифру, иллюстрирующую наши хозяйственные успехи. Например, алюминий в 1913 г. был целиком предметом импор-

та, у нас вовсе не добывался. А в 1935 г мы импортировали уже только 2 проц, нужного нам количества. Этот путь – от 100 проц, до 2 проц. – сам по себе путь величественный, могущий поразить воображение любого европейца, уже не поражает наше воображение. Этот итог, пожалуй, не мог бы поразить воображение и старого россиянина. Он, наш недавний предок, потому не стал бы удивляться, что ему не было ровно никакого дела ни до алюминия, ни до его производства, ни до импорта или экспорта. Для советского гражданина эти цифры – не объект его любопытства, а итог его собственной деятельности» [1, с. 467].

Уже через 20 лет после Октябрьской революции возникла новая образованная социалистическая Россия: «В величественном движении вперед страны, совсем еще недавно нищей и отсталой, наш современник участвовал сознательно в каждом из дней своей жизни, боролся за это, переносил лишения и преодолевал препятствия, сопротивление и предательство врагов. Не поэтому ли в нашей 20-летней истории стали действительно бытовыми многие „астрономические“ цифры, которые другому мироощущению просто недоступны, как недоступны ощущению человека ультрафиолетовые лучи. Движение вперед нашей культуры так грандиозно и так стремительно, что напоминает по своему характеру космические явления. Тот же самый алюминий, импорт которого мы скостили со 100 до 2 проц., выступает еще в одном астрономическом итоге: потребление алюминия в стране в 1935 г. составляло по отношению к 1913 г. – 1 417 проц. А ведь алюминий отнюдь не относится к „звездам первой величины“: импорт по автомобилям мы снизили от 100 проц, до 0 проц., увеличив уже в 1925 г. потребление в стране автомобилей на 4 493 проц» [1, с. 467–488].

В заключении педагог-новатор пишет: «И все эти действительно мирового размаха количественные данные отражают обыкновенные будни нашей страны. Они есть и наш труд и наше знание, и результат нашего знания, и основание будущего знания. Диапазон познания, познавательная глубина социалистической культуры выходит далеко за пределы школы, – знание рождается из опыта, оно – выражение наших стремлений и наших удач и неудач. Образование в нашей стране – часть ее жизни, оно перестало быть эрудицией потребителя жизни, оно сделалось оружием создателя жизни» [1, с. 468].

Через 10 лет и уже после Великой Победы И. П. Верховцев писал в книге к 30-летию Советской власти: «Последовательно и настойчиво проводя в жизнь ленинскую национальную политику, Коммунистическая партия и Советское государство обеспечили победу подлинной культурной революции во всех союзных и автономных республиках. Важнейшим результатом культурной революции являются ликвидация неграмотности подавляющего большинства населения страны, введение всеобщего семилетнего обучения и создание многочисленных национальных кадров новой, социалистической интеллигенции. Состояние народного образования – один из ярких показателей культурного уровня той или иной страны, того или иного народа» [3, с. 45].

Автор отмечает: «До Октябрьской революции в Таджикистане имелось лишь несколько начальных духовных школ, в которых обучались дети баев и мулл. Один грамотный приходился тогда на 200 человек. Ныне Таджикская ССР располагает тысячами общеобразовательных школ, десятками средних специальных учебных заведений, она имеет девять высших учебных заведений. Известный таджикский писатель Садриддин Айни был очевидцем темноты и невежества народных масс Таджикистана, когда в нем господствовали царские чиновники, узбекские и таджикские феодалы-помещики во главе с бухарским эмиром. Тот же Айни был активным участником культурной революции в своей республике. Он так писал о великих завоеваниях своего народа после Октябрьской революции: „Сорок лет из 75 я прожил в мрачную эпоху феодализма и эмирата, и лишь при Советской власти мои глаза увидели светлый день“. Широкий размах во всех советских республиках получило высшее образование. Например, в Узбекской ССР в настоящее время работает 112 тысяч специалистов с высшим и средним образованием. Свыше 6 тысяч ученых ведут работу в научно-исследовательских институтах и учреждениях республики. А до революции в Узбекистане не только не имелось высших учебных заведений, но и не было ни одного инженера-узбека» [3, с. 46].

Фактология и летопись итогов 20-летия после революции демонстрирует: «Больших успехов в подготовке кадров национальной интеллигенции добились и другие советские республики. Только по сравнению с довоенным временем количество специалистов с высшим образованием увеличилось в Эстонии почти втрое, в Туркме-

нии – в 3,3 раза, в Молдавии и Таджикистане – в 3,4, в Казахстане – в 3,8, в Киргизии – в 4,8 раза и т. д. Численность научных работников за тот же период возросла на Украине в полтора раза, в Латвии и Азербайджане – в 2 раза с лишним, в Эстонии – почти втрое, в Литве – в 3 с лишним раза. До Октябрьской революции на огромной территории Казахстана, Киргизии, Узбекистана, Туркмении, Таджикистана не имелось ни одного высшего учебного заведения. В настоящее время в этих пяти республиках работает 85 вузов, готовящих национальные кадры для самых различных участков государственного, хозяйственного и культурного строительства. То же самое можно сказать о Белоруссии, Азербайджане и Армении, которые не имели прежде ни одного высшего учебного заведения, а ныне располагают своими университетами и многими институтами» [3, с. 47].

В сфере высшего образования дело обстоит еще более наглядно: «Очень знаменательно, что советские республики по размаху высшего образования далеко опередили не только страны Востока, но и западноевропейские капиталистические государства. Так, в Узбекистане на каждые 10 тысяч человек населения имеется 81 человек с высшим образованием, что в 2 раза больше, чем во Франции, и в 7 раз больше, чем в Турции. Такое явление характерно не только для союзных, но и для автономных советских республик. Например, Чувашия, население которой в 1917 году было на 90 процентов неграмотным, теперь по уровню высшего образования обогнала многие буржуазные страны Западной Европы и особенно Азии. Из каждой тысячи жителей Чувашской Автономной Советской Социалистической Республики восемь имеют высшее образование. А это в 2 раза больше, чем во Франции, в 7 раз больше, чем в Турции, и в 28 раз больше, чем в Иране» [3, с. 47–48]. И далее: «Чтобы полнее оценить исторические достижения в культурном развитии советских народов, следует непременно учесть, что 48 национальностей нашей страны только после победы Великой Октябрьской социалистической революции получили свою письменность. Советская власть не только приобщила их ко всем благам культуры, но и сделала активными творцами новых сокровищниц мировой культуры» [3, с. 48].

В свете сказанного становится понятной блистательная советская пропаганда достижений социализма во всех областях жизни, в том числе в области образования и науки. Вспомним оscarоносный фильм

«Москва слезам не верит», где на «Голубом огоньке» без всякой иронии показаны популярные куплеты певцов-пародистов-инструменталистов-куплетистов В. Нечаева и П. Рудакова: «Пусть нас лапотной Россией называет Вашингтон. Мы сегодня запустили „лапоть“ свыше пяти тонн!» [4]. Параграф мы начинали именно с верной оценки А. С. Макаренко старой России как лапотной и отсталой. Внутривнутриполитическое развитие Советской России оказывало наиболее сильное влияние на формирование внешней политики в начальный период ее существования и именно тогда это влияние получило название «русский вопрос» [5]. Чтобы решить этот вопрос Запад всегда готовил расчленение России и следовало преодолеть отсталость во избежание этой угрозы.

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951, т. 5. – 515 с.
2. «Совершенно секретно! Только для командования!» Стратегия фашистской Германии в войне против СССР: Документы и материалы. М.: Наука, 1967. – 752 с.
3. Верховцев И. П. Что дала Октябрьская революция народам СССР. М.: ГИПЛ, 1957. – 64 с.
4. Москва слезам не верит [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vvord.ru/tekst-filma/Moskva-slezam-ne-verit/3>
5. Быстрова Н. Е. «Русский вопрос» в 1917 – начале 1920 г.: Советская Россия и великие державы. М.: Институт российской истории РАН: Центр гуманитарных инициатив, 2016. – 368 с. – (Historia Russica).

2.3. ЦЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ И ИДЕАЛ ЧЕЛОВЕКА: РАНЫ, НАНЕСЕННЫЕ ПЕДОЛОГИЕЙ ДЕЛУ ВОСПИТАНИЯ

Вопрос о цели воспитания более столетия по умолчанию принимается или не принимается педагогами и социальными воспитателями. Причиной смыслового скольжения в понимании различных целей воспитания была педология как наука, соответствующая буржуазному обществу и псевдонаука для общества социалистического. Ущерб от педологии или раны, нанесенные педологией делу воспитания, были обнаружены на самом важном участке социалистического строительства. Как маскировалась буржуазная педагогика в начале прошлого столетия? Она выступала под знаменем борьбы с традиционной гуманистической педагогикой. Сейчас вновь в капиталистической России возрождается педология под маркой проектного метода и отказа от воспитания в пользу образования, передачи знаний, формирования представлений о гражданских ценностях и ценностях патриотизма.

Вопрос о цели воспитания уже более столетия принимается или не принимается педагогами и социальными воспитателями по умолчанию. Предполагается, что цель есть или цели нет, но в обоих случаях педагоги и чиновники молчат об этом. Советский новатор в педагогике А. С. Макаренко писал об этом: «Цель воспитания педагогической теории, как это ни странно, цель воспитательной работы обратилась в категорию почти забытую. На последнем всероссийском научном совещании по педагогическим наукам о цели воспитания не говорилось. Можно думать, что научной педагогике нет никакого дела до этого вопроса. В специальных педагогических контекстах недопустимо говорить только об идеале воспитания, как это уместно делать в философских высказываниях. От педагога-теоретика требуется не решение проблемы идеала, а решение проблемы путей к этому идеалу. Это значит, что педагогика должна разработать сложный вопрос о цели воспитания и о методе приближения к этой цели. Точно так же мы не можем говорить только о профессиональной подготовке нового поколения. Мы должны думать и о воспитании такого типа поведения, таких характеров, таких личных качеств, которые необходимы Советскому государству в эпоху диктатуры рабочего класса, в момент становления бесклассового общества. Как же обстоит у нас дело с этой проблемой? В начале революции наши педаго-

гические писатели и ораторы, разогнавшись на западноевропейских педагогических трамплинах, прыгали очень высоко и легко „брали“ такие идеалы, как „гармоническая личность“. Потом они заменили гармоническую личность „человеком-коммунистом“, в глубине души успокаивая себя дельным соображением, что это „все равно“. Еще через год они расширили идеал и возглашали, что мы должны воспитывать „борца, полного инициативы» [1, с. 325].

Причиной такого смыслового скольжения в понимании целей воспитания была педология как наука, соответствующая буржуазному обществу и некая псевдонаука для общества социалистического: «С самого начала и проповедникам, и ученикам, и посторонним зрителям было одинаково понятно, что при такой абстрактной постановке вопроса об „идеале“ проверить педагогическую работу все равно никому не доведется, а потому и проповедь указанных идеалов была делом совершенно безопасным. Педагогическая арена все более делалась достоянием педологии, и к 1936 г. у педагогов остались самые незначительные „территории“, не выходящие за пределы частных методик. Педология почти не скрывала своего безразличного отношения к нашим целям. Да и какие же цели могли вытекать из „среды и наследственности“, кроме фатального следования педолога за биологическими и генетическими капризами? Педологи сумели сохранить самое жреческое выражение во время подобных манипуляций, а мы, развесив уши, слушали их и даже чуточку удивлялись: откуда у людей такая глубокая ученость? Они, например, учили, что „система расположения материала подчиняется не отдельным отвлеченно взятым ‚целям‘, ‚темам‘, ‚вопросам‘... а воспитанию и обучению детей определенного возраста» [1, с. 326].

Технология работы такой науки, которая не ставит вопрос о цели воспитания, проста и цели такой дисциплины и науки оказываются прагматичными: «Если возраст является единственным направляющим началом педагогики, то, разумеется, слово цели можно взять в иронические кавычки. Но мы вправе заинтересоваться: почему вдруг в нашей стране воспитание молодого поколения сделалось игрушкой возрастных, биологических, психологических и других симпатий? Почему такое презрение высказывается по отношению к самой идее целенаправленности? На эти вопросы можно ответить различно. Может быть, причины заключаются в простом безразличии к нашей

жизни и нашим целям. Ну, а если дело в сознательном намерении скомкать нашу воспитательную работу, сделать ее безразличной и пустой дрессировкой личности в пределах тех возможностей, которые сами собой в этой личности открываются: личность способна научиться читать – прекрасно, пусть учится; она проявляет склонности к спорту – тоже не плохо; она никаких склонностей не проявляет, и то хлеб для педолога, – это „трудная“ личность, и можно над ней покуражиться вволю» [1, с. 326].

Получается, что ущерб от педологии или раны, нанесенные ей делу воспитания, могут быть обнаружены на самом важном участке социалистического строительства: «Трудно подсчитать раны, нанесенные педологией делу социалистического строительства на самом важнейшем его участке – воспитания молодежи. Дело идет о болезни теории, и даже не теории, а теоретиков, ослепленных педологией настолько, что они потеряли способность видеть истинные источники теории. В этом смысле болезнь имеет вид довольно несимпатичный. Суть этой болезни не только в количестве педологических положений, сохранившихся до сегодняшнего дня, не только в некоторой пустоте, образовавшейся на месте педологического Олимпа, суть – в отравлении самого нашего мышления. Научная мысль даже в искренней критике педологических утверждений еще содержит педологические пережитки. Зараза довольно глубока. Инфекция началась еще до революции в гнездах экспериментальной педагогики, для которой характерен был разрыв между изучением ребенка и его воспитанием» [1, с. 327].

Как маскировалась буржуазная педагогика в начале прошлого столетия? Она выступала под знаменем борьбы с традиционной гуманистической педагогикой: «Буржуазная педагогика начала XX в., разрываемая на части многочисленными школами и „новаторами“, бесконечными колебаниями от крайнего индивидуализма до бесформенного и нетворческого биологизма, могла казаться революционной наукой, потому что выступала под знаменем борьбы с казенной школьной муштровкой и официальным ханжеством. Но для чуткого уха уже и тогда были основания весьма подозрительно встретить эту „науку“, лишенную прежде всего настоящего научного базиса. Уже и тогда можно было видеть в ней очень сомнительные склонности к биологическим экскурсам, в сущности своей представляющие явную попытку ревизии марксистского представления о человеке.

Биологические тенденции экспериментальной педагогики и потом педологии отталкивают каждого учителя-марксиста. И напрасно думают, что наше учительство заморочено педологией. Если кто и заморочен, то не учительство. Выполнить призыв партии – „восстановить в правах педагогику и педагогов“ – мы способны только при одном условии: решительно порвав с безразличным отношением к нашим государственным и общественным политическим целям» [1, с. 327].

Преодоление педологии и построение новой педагогики описано А. С. Макаренко в книге «Флаги на башнях». «Флаги на башнях» является продолжением «Педагогической поэмы». Но в чем отличие это книги из знаменитой «Педагогической поэмы»? А. С. Макаренко на встрече с читателями, которая состоялась 13 октября 1938 г., во вступительном слове, сказал: «В „Педагогической поэме“ меня занимал вопрос, как изобразить человека в коллективе, как изобразить борьбу человека с собой, борьбу коллектива за свою ценность, за свое лицо, борьбу более или менее напряженную. В „Флагах на башнях“ я задался совсем другими целями. Я хотел изобразить тот замечательный коллектив, в котором мне посчастливилось работать, изобразить его внутренние движения, его судьбу, его окружение. Это – счастливый коллектив в счастливом обществе. И я хотел показать, что счастье этого коллектива, нередко выражающееся в глубоко поэтических формах, заключается тоже в борьбе, но не в такой напряженной борьбе с явными препятствиями, с явными врагами, как было в колонии, а в борьбе тонкой, в движении внутренних человеческих сил, часто выражаемых внутренними, еле заметными тонами. Все это – очень важные и сложные вопросы. Только в коммуне имени Дзержинского я особенно остро понял, почувствовал, что недостаточно охватил еще всю сложность процесса воспитания нового человека. Этот процесс, происходящий не только внутри самого коллектива, он происходит во всем нашем социалистическом обществе» [2, с. 451].

В Заключительном слове автор сказал: «Я стою за общественность в педагогике. Когда я воспитываю человека, то должен знать, что именно выйдет из моих рук. Я хочу отвечать за продукцию свою и моих сотрудников, за будущих инженеров и мастеров, за всю эту организацию, за летчиков, студентов, педагогов. За эту продукцию я несу ответственность. Но для того, чтобы можно было отвечать за свою продукцию, нужно в каждый момент своей педагогической

жизни знать, чего я хочу и чего добиваюсь. Среди наших педагогических руководителей оказались и враги народа, которые охотно пользовались порочной логикой: такое-то средство якобы обязательно приводит к таким-то результатам. Поэтому это хорошее средство. Проверка опытом здесь и логически не допускалась.

Я повторяю, что если ребенок становится хулиганом, то в этом виноват не он, а виноваты педагогические методы. В „Педагогической поэме“, изданной в 1933 г., сказано, как я относился к педологам; педологов всегда ненавидел, никогда этого не скрывал, и они боялись со мной встречаться. Однажды они пожелали проверить организованность нашего коллектива и начали задавать ребятам вопросы: „Представьте, у вас есть лодка, она затонула. Что вы будете делать?“ Ребята на это ответили: „Никакой у нас лодки нет, и ничего мы делать не будем“» [2, с. 453–454]. «Сейчас вновь в капиталистической России возрождается педология под маркой проектного метода и отказа от воспитания в пользу образования, передачи знаний, формирования теоретических представлений о гражданских ценностях и ценностях патриотизма. Но на этом пути патриотизм не может быть сформирован. Он может быть реализован только в процессе формирования национальных проектов будущего. В части воспитания и образования вопрос ставится в ведущих российских проектах так: «Образование детей элиты и наиболее вероятных кандидатов в нее должно идти в формате закрытых школ, под духовным окормлением монастырей. Человек, не прошедший и/или не состоящий в этой системе, не допускается до высших постов и членства в элите. Для будущего в элите не столь важно рождение, сколько воспитание, кто был наставником, определил правила поведения и мышления. Поиск, воспитание, обучение и отсев кандидатов в будущий „цвет нации“ и элиту ведется через государственные функции» [3, с. 453].

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951, т. 5. – 515 с.
2. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950, т. 3. – 490 с.
3. Школьников А. Ю. Национальные стратегии: геостратегический взгляд на будущее мира и России. – СПб.: Corvus, 2020. – 544 с.

2.4. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

На Всероссийском Совещании по педагогическим наукам в апреле 1937 г. был поставлен специальный доклад: «Методические принципы воспитательной работы». Считалось, что цели воспитания автору и слушателям давно хорошо известны, нужно говорить только о методах, о средствах их достижения. А. С. Макаренко обнаруживает разрыв между теорией педагогики и ее практикой и спрашивает, в чем заключается долг самого теоретика, и почему воспитание должно быть коммунистическим? В докладах на Совещании теория педагогики не теоретична с научной точки зрения: нет признаков научности, ссылок на источники и выводов. Сохраняется приверженность царской официальной педагогике как теории воспитывающего обучения на основе оберегающей буржуазной педагогики. В декларациях было коммунистическое воспитание, а на практике мешанина педологических концептов. А. С. Макаренко заключает, что для исправления ситуации при формировании личности необходима политическая чуткость, иначе воспитание уйдет в другую сторону.

Новаторский подход к принципам воспитательной работы выразился у А. С. Макаренко в критике материалов специального Совещания по педагогическим наукам в 1937 г. уже после разгрома педологии: «На Всероссийском совещании по педагогическим наукам в апреле 1937 г. был поставлен специальный доклад: „Методические принципы воспитательной работы“. Что в этом докладе сказано о целях воспитания, каким образом из этих целей вытекает метод? Доклад имеет такой вид, как будто цели воспитания автору и слушателям давно хорошо известны, нужно говорить только о методах, о средствах их достижения. Только для торжественного финала, отделенного от остального изложения некоторой черточкой, докладчик возглашает: „В основе их (принципов) лежит принцип коммунистической направленности, который является общим руководящим диалектическим принципом воспитания, поскольку он определяет и содержание, и методы, и организацию всей воспитательной работы“. И в самом конце: „Принцип этот требует от педагога партийности в работе, политической бдительности, глубокого понимания целей, средств и условий воспитания“. Такие именно финалы и раньше наблюдались

в педагогических писаниях. От педагога всегда требовалось высокое совершенство, всегда теоретик любил сказать два слова: „педагог должен“» [1, с. 328].

А. С. Макаренко обнаруживает тут разрыв между теорией педагогики и ее практикой и спрашивает: «А в чем заключается долг самого теоретика, имеется ли у него самого „глубокое понимание целей, средств и условий“? Может быть, и имеется, но почему в таком случае теоретик держит свои богатства в секрете, почему он не раскрывает перед слушателями глубин своего знания? Почему только „под занавес“ он иногда позволяет себе нечто продекламировать о целях и условиях, почему в самом изложении этих целей не видишь и не чувствуешь? И, наконец, до каких же пор такой теоретик будет отделяться общеизвестным утверждением, что наше воспитание должно быть коммунистическим? Когда я в своей книге „Педагогическая поэма“ протестовал против слабости педагогической науки, меня на всех перекрестках обвиняли в неуважении к теории, в кустарщине, в отрицании науки, в пренебрежении к культурному наследству. Но вот передо мной специальный доклад о методах воспитания, предложенный на специальном научном совещании. В докладе не упоминается ни одно ученое имя, нет ссылки ни на одно научное положение, нет попытки применить какую-либо научную логику» [1, с. 328].

Обнаруживается, что и теоретическая часть доклада, как и теория педагогики не теоретичны с научной точки зрения. Здесь нет и признаков научности, ссылок на источники, валидные результаты исследований и признанные выводы: «Доклад в сущности представляет собой обыкновенное домашнее рассуждение, средний навар из житейской мудрости и благих пожеланий. Только в некоторых местах в нем проглядывают уши известного немецкого педагога Гербарта, который, между прочим, почитался и царской официальной педагогикой как автор так называемого воспитывающего обучения. В начале вышеприведенного доклада говорится, что несмотря на улучшение, у нас имеются и недостатки. Недостатки следующие: а) нет надежной системы и последовательности в организации воспитательной работы педагога; б) воспитательная работа протекает от случая к случаю, главным образом, в связи с отдельными проступками учащихся; в) в организации воспитательной работы наблюдается разрыв воспитания; г) наблюдается разрыв воспитания, обучения и руководства

детьми; д) наблюдаются случаи нечуткого подхода. Эти, скромно выражаясь, недостатки приобретают весьма выразительный вид, если мы к ним прибавим еще один: неясность вопроса, в каком направлении, к каким целям „протекает“ эта воспитательная работа, не имеющая системы и последовательности, живущая от случая к случаю, украшенная разными „разрывами“ и „нечуткими подходами“» [1, с. 329].

Оберегающее воздействие напоминает нам описанные Д. Родари и развешанные по парку замка графинь Вишен таблички сензора Петрушки в целях воспитания графа Вишенки, который снимал очки, чтобы их не видеть, пока его учитель лакомился бутылочкой виноградной водки: «синьор Петрушка, развесил по всему парку объявления, в которых было указано, что Вишенке разрешается и что ему запрещается. Так, у бассейна с золотыми рыбками висела надпись: „Запрещается Вишенке окунать руки в воду!“ Было тут и другое объявление: „Запрещается разговаривать с рыбами!“ В самой середине цветущей клумбы красовалась надпись: „Запрещается трогать цветы! Нарушитель будет оставлен без сладкого“. Было здесь даже такое предостережение: „Тот, кто помнёт траву, должен будет написать две тысячи раз слова: „Я – неблаговоспитанный мальчик“» [2, с. 39].

А. С. Макаренко пишет о современных сторонниках берегающего воздействия как о проводниках мелкобуржуазной теории свободного воспитания: «Автор признает, что „воспитательная работа носит по существу характер берегающего воздействия и сводится к борьбе с отрицательными проявлениями в поведении учащихся, т. е. на практике осуществляется один из тезисов мелкобуржуазной теории свободного воспитания“. „...Воспитательное воздействие педагогов начинается в таких случаях лишь после того, как ученики совершили проступок“. Следовательно, мы можем позавидовать только тем детям, которые совершили проступки. Их все-таки воспитывают. Автор как будто не сомневается, что их воспитывают правильно. Мне бы хотелось знать, как их воспитывают, какими целями руководствуются в их воспитании. Что же касается детей без проступков, то их воспитание „протекает“ неизвестно куда» [1, с. 329].

Выясняется и кредо такой берегающей от жизни буржуазной педагогики: «Посвятив недостаткам три четверти доклада, докладчик переходит к своему положительному кредо. Оно имеет вид очень добродетельный: „Воспитывать детей – это значит прививать им по-

ложительные качества (честность, правдивость, добросовестность, ответственность, дисциплинированность, любовь к учебе, социалистическое отношение к труду, советский патриотизм и пр.) и на этой основе исправлять имеющиеся у них недостатки“. В этом милом „научном“ перечислении меня все приводит в восторг. Больше всего мне нравится „и пр.“. Так как перед этим „положительным качеством“ стоит „советский патриотизм“, то можно надеяться, что „и пр.“ будет тоже не плохо. А какая тонкость в понятиях: с одной стороны – честность, с другой – добросовестность, а между ними, обложенная добродетелями, как ватой, помещается „правдивость“. Вид замечательно приятный! Какой читатель не прослезится, услышав, что и любовь не забыта, на первое время, конечно, к учебе. А посмотрите, с каким старанием выписано слово „дисциплинированность“. И это ведь все-ррез, потому что перед ним стоит „ответственность“» [1, с. 330].

Однако ирония не позволяет забыть о результатах практической работы такой педагогики: «Но одно дело – декларация, а другое дело – будничная работа. В декларациях коммунистическое воспитание, а в частном случае – неразборчивая мешанина досужих находок, отравленных педологическим инертным фатализмом. Вот отдел „консультации“ в № 3 „Коммунистического просвещения“ за прошлый год. Ответ товарищу Немченко: „Когда приходится с ребенком или подростком проводить беседу о нарушении им правил внутреннего распорядка школы, о совершении им недопустимого для школьника поступка, – надо вести эту беседу спокойным, ровным тоном. Ребенок должен чувствовать, что учитель даже при применении мер воздействия делает это не из чувства злобы, не рассматривает это как акт мести, а исключительно как обязанность, которую учитель выполняет в интересах ребенка“. Каким целеустремлением направляется подобный совет? Почему учитель должен выступать как бесстрастный ментор, „ровным“ голосом изрекающий поучение? Кому неизвестно, что именно такие учителя, у которых ничего нет за душой, кроме „обязанности“, вызывают отвращение у ребят, а их „ровный голос“ производит самое отталкивающее впечатление?» [1, с. 330].

А. С. Макаренко в духе времени, когда СССР был в капиталистическом окружении и на горизонте громыхла мировая война, шла гражданская война в Испании, задает вопрос о том, что может дать в этих условиях бесстрашие в воспитании: «Какие положительные качества

личности должны быть воспитаны рекомендуемым бесстрашием? Еще интереснее ответ т. Позднякову. В нем довольно нежными красками описывается случай, когда учитель обнаружил вора, укравшего у товарища три рубля. Учитель никому не сказал о своем открытии, а поговорил с укравшим наедине. „Никто из учащихся класса так и не узнал, кто же украл, в том числе и девочка, у которой были украдены деньги“. По словам „консультации“, ученик, совершивший этот поступок, с тех пор стал прилежнее заниматься и отлично соблюдать дисциплину. Консультант приходит в восхищение: „Вы чутко подошли к нему, не стали позорить его перед всем классом, не сказали его отцу, и мальчик оценил эту чуткость... Ведь учащихся вашего класса и не было надобности воспитывать на поступке мальчика, укравшего деньги, а этому мальчику вы нанесли бы тяжелую внутреннюю рану“. Стоит остановиться на этом „рождественском“ случае, чтобы выяснить, как велико его расстояние от коммунистического воспитания. Прежде всего отметим, что подобное „чуткое“ мастерство возможно в любой буржуазной школе в нем нет ничего принципиально нашего. Это обыкновенный случай парного морализирования, когда и воспитатель, и воспитанник стоят в позиции *tete-a-tete*. Консультант уверен, что здесь произошел положительный акт воспитания. Может быть, но какого воспитания?» [1, с. 331].

А. С. Макаренко сражается за коммунистическую мораль и утверждает, что всепрощение это «не наша мораль»: «Давайте присмотримся к мальчику, поступок которого был скрыт от коллектива. По мнению консультанта, весьма важное значение имеет то обстоятельство, что мальчик „оценил эту чуткость“. Так ли? Мальчик остался в сознании своей независимости от общественного мнения коллектива, для него решающим явилось христианское всепрощение учителя. Он не пережил своей ответственности перед коллективом, его мораль начинает складываться в формах индивидуальных расчетов с учителем. Это не наша мораль. В своей жизни мальчик будет встречаться с очень многими людьми. Неужели его нравственная личность будет строиться в случайных комбинациях с их воззрениями. А если он встретится с троцкистом, какие у него выработаны способы сопротивления для такой встречи?» [1, с. 331–332].

Однако дело не в мальчике, а в коллективе и вопрос А. М. Горького из романа-эпопеи «Жизнь Клима Самгина» – «А был ли мальчик?» –

остается в прошлом: «Но дело не только в мальчике. Есть еще и класс, т. е. коллектив, один из членов которого совершил кражу. По мысли консультанта „учащихся класса не было надобности воспитывать на поступке мальчика“. Странно. Почему же нет надобности? В коллективе произошла кража, а воспитатель считает возможным обойтись без мобилизации общественного мнения по этому поводу. Он позволяет классу думать что угодно, подозревать в краже кого угодно, в последнем счете он воспитывает в классе полное безразличие к таким случаям; спрашивается, откуда возьмется у наших людей опыт борьбы с врагами коллектива, откуда придет к ним опыт страсти и бдительности, каким образом коллектив научится контролировать личность?» [1, с. 332].

Фактически, педагог открывает возможность «товарищеского суда», «суда офицерской чести». То есть того, что возникло впоследствии в 50–60 гг.: «Вот если бы учитель передал случай с кражей на рассмотрение коллектива, а я предлагаю даже большее – на решение коллектива, тогда каждый ученик был бы поставлен перед необходимостью активно участвовать в общественной борьбе, тогда учитель получил бы возможность развернуть перед классом какую-то моральную картину, дать детям и положительные чертежи правильного поступка. И каждый ученик, переживший эмоцию решения и осуждения, тем самым привлекался бы к опыту нравственной жизни. Только в такой коллективной инструментровке возможно настоящее коммунистическое воспитание. Только в этом случае и весь коллектив, и каждый отдельный ученик приходят к ощущению силы коллектива, к уверенности в его правоте, к гордости своей дисциплиной и своей честью» [1, с. 332].

Над этим судом при позднем кризисном социализме издевались в фильмах («Афоня»), а при капиталистической реставрации откровенно шельмовали в мюзиклах вроде «Стиляги». Посмотрим сценарий «Стиляг»: «Садитесь товарищи, мы начинаем. Сегодня на повестке дня дело комсомольца Бирюкова. Мэлс, встань! Был советский студент Мэлс... Теперь перед нами... Стиляга Мэ-эн! Казалось бы, всего одна буква. Правда товарищи? Такая малость. Но давайте вспомним. Что означает имя Мэлс. В нем зашифрованы святые для нас имена. Маркс... Энгельс... Ленин... Сталин. А теперь, давайте подумаем... Что означает, небрежно выброшенная им буква „С“? Среди нас он жил,

мы шагали строем, Честным парнем был, был простым героем,
Но правду не скрыть, этот час настал, И вот обнажился звериный
оскал, И вот обнажился звериный оскал...» [3].

А. С. Макаренко заключает, что при формировании личности необходима политическая чуткость, иначе воспитание уйдет в другую сторону: «При самом поверхностном анализе на каждом шагу мы можем убедиться, что наше педагогическое движение в отдельном случае происходит не в направлении коммунистической личности, а куда-то в сторону. Поэтому в формировании личности, личных деталей нового человека мы должны быть в высшей степени внимательны и обладать хорошей политической чуткостью. Эта политическая чуткость является первым признаком нашей педагогической квалификации» [1, с. 332–333]. За последние полвека мы совсем забыли эти слова – «политическая чуткость», однако события Специальной Военной операции и политический разворот России от коллективного Запада вновь вызывает к жизни скромные пока элементы политической чуткости.

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951, т. 5. – 515 с.
2. Родари Д. Приключения Чиполлино. М.: Детгиз, 1955. – 183 с.
3. Стиляги [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vword.ru/tekst-filma/Stilyagi/6>

2.5. ЦАРСКАЯ РОССИЯ И СССР: СОПОСТАВЛЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПО НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Сопоставление показателей Советской страны, царской России и капиталистического мира сопровождает жизнь 20–30 гг. прошлого столетия. Количественные показатели в сфере образования и науки свидетельствовали о духовном подъеме, возникшем в горниле революции и социалистического строительства нового советского народа. Благодаря социалистической революции и реализации ленинского плана построения социализма Советская Россия совершила большой скачок и этот огромный сдвиг произошел исключительно за время первой и второй сталинских пятилеток. Если сменить количественные показатели на качественные, то приходится использовать категорию «чуда» – чудо советской жизни. Это чудо возникло из советской жизни и советского коллективизма.

Сопоставление показателей Советской страны и капиталистического мира сопровождает жизнь 20–30 гг. прошлого столетия. На фотографиях родителей автора статьи, работавших в 20–30 гг. учителями в уральской глубинке, представлено огромное количество тогдашней инфографики – плакатов с показателями, на фоне которых фотографировались выпускники и ученики. Советский педагог 20–30 гг. А. С. Макаренко писал по поводу этих непрерывных сопоставлений показателей двух России и Запада: «Только помня о такой качественной поправке, можно согласиться на сопоставление наших цифровых показателей по народному образованию с данными старой России. Увеличение общего числа учащихся в советской общеобразовательной школе от 7 млн 800 тыс. до 25 млн 555 тыс. произошло, главным образом, за счет роста школ повышенного типа. Число учащихся в начальной школе выросло всего в полтора раза, составляя в 1935 г. 10 887 тыс. человек, т. е. 155 проц, по отношению к 1914 г. По нашим масштабам это – незначительное повышение. В будущем оно примет еще более скромные размеры, пока совершенно не исчезнет после введения всеобщего семилетнего образования. Зато рост числа обучаемых в средней и неполной средней школе составляет изумительнейшее явление в истории человечества. Число учеников в средней школе возросло с .564 тыс. до 4 млн 481 тыс., т. е. на 790 проц.

Еще более выразительны показатели по неполной средней школе. Те 220 тыс. учеников, которые в 1914 г., собственно говоря, демонстрировали только разрыв между низами и верхами, выросли в 10 млн 887 тыс. учеников, – рост на 4 945 проц.» [1, с. 468].

Делается вывод о духовном подъеме возникшего в горниле революции и социалистического строительства нового советского народа: «Эти данные показывают настоящее духовное воскрешение советского народа. Они буквально потрясают тогда, когда вопрос касается села, этого классического символа вековой темноты и нищеты. Здесь сила цифр просто-напросто превышает способность обыкновенного человеческого ощущения. Число учащихся в сельской средней школе возросло с 14 тыс. до одного миллиона двухсот девяносто одной тысячи, или на 9 121 проц., а в неполной средней школе с 37 тыс. до 7 948 тыс. учеников, т. е. более, чем на 20 тыс. процентов (21381 проц.). Столь же изумителен рост высших учебных заведений – этого многообразного и сложного вида обучения, который известен у нас как подготовка кадров. Уже упоминалось, что в старой России было 91 высшее учебное заведение, в 1935 г. их уже 718» [1, с. 468].

А. С. Макаренко пишет: «В советской высшей школе получает образование свыше полумиллиона человек. Среднее техническое образование до революции было в зачаточном состоянии. В техникумах в 1914/15 уч. г. обучалось 35,8 тыс. человек, ничего не значащая цифра для государства, занимающего одну шестую часть мира. В советской стране наново создана средняя техническая школа. В ней в настоящее время 715 тыс. учащихся – 1991 проц, по сравнению с прошлым. Такие учреждения, как рабфаки и ФЗУ, с общим числом учащихся свыше полумиллиона, даже и сравнивать не с чем, – это, действительно, новое слово в деле просвещения масс, подготовки их к активному участию в строительстве социализма. Общее количество учащейся молодежи в наших стационарных школах составляло в 1935 г. 27 млн 344 тыс. человек против 8 191 тыс. в 1913 г. При этом не учитывается огромная масса правительственных, общественных и различного рода ведомственных образовательных учреждений, которые составляют параллельное русло просвещения: разнообразные курсы, школы ликвидации неграмотности и малограмотности, школы переквалификации, клубные кружки и т. д. Точно так же не принимаются в расчет детские дома, площадки и сады, охватывающие в общем итоге

тоже несколько миллионов детей. Таково исключительное по своему размаху культурное движение советского народа, одно из самых поразительных в человеческой истории явлений, показывающее, как органически цельна, как прекрасна новая свободная жизнь» [1, с. 469].

Благодаря социалистической революции и реализации ленинского плана построения социализма – индустриализации, коллективизации, культурной революции – Советская Россия совершила большой скачок: «То, что капиталистическая Европа сделала с большим напряжением в течение веков, Октябрьская революция совершила на протяжении двух десятков лет, совершила при этом в совершенно новом стиле, – что называется с открытым человеческим лицом, в чудесной радости творчества, без малейшего проявления жестокой конкуренции, без группового и личного эгоизма, в действительно единомысленном дружеском усилии освобожденных масс, в мудром равновесии духа и в счастливом предвидении прекрасного будущего, – не каких-либо отодвинутых в мечту веков, а будущего завтрашнего, не выходящего за пределы живущего и творящего поколения. И сделано это не в порядке парадного блеска, сделано в могучем процессе все той же великой социальной победы, в общем подъеме поистине новорожденной истории. Мы, современники, не всегда можем понять всю пленительность этой картины, этого грандиозного движения, столь неизмеримого по масштабам с капиталистической культурой и уже столь привычного и будничного для нас самих. В нашей стране еще можно встретить людей одиночек, которых как бы укачивает стремительное наше движение, которые естественный ритм его ощущают как неприятные толчки. У нас еще можно услышать брюзжание какого-нибудь чудака на тему о наших недостатках. Есть такие брюзги среди наших сограждан. Часто бывает: сын такого чудака заканчивает техникум, занимая прочное место в тех самых астрономических 19 тыс. проц., а его папаша ворчит: – Как это так не хватает тетрадей? Почему раньше были тетради и хватало, а теперь не хватает?» [1, с. 469].

Блестящий пример с тетрадями, приводимый А. С. Макаренко, вскрывает всю картину в сфере образования: «Раньше и в самом деле кое-кому хватало и не только одних тетрадей. Старая Россия имела ежегодно 124 млн тетрадей, включая сюда и импорт. А в 1935 г. у нас было произведено больше одного миллиарда тетрадей, и этого все еще маловато для обслуживания замечательного духовного воскре-

нения народов нашей страны. Почему это? – Потому, что такой подъем народного образования на коротком отрезке времени в 20 лет, из которых многие годы ушли на кровавую военную борьбу, на защиту основ нашей революции, на отстаивание самого права нашего жить и строить, на утверждение вот этой первоначальной вершины истории, – такой подъем не только блестящее и счастливое деяние советской власти, но и дело совершенно неизмеримой сложности и трудности, дело такой же неповторимой, как и прекрасной смелости» [1, с. 469–470].

Народ, который царизм душил и мял, не давал подняться, вдруг как по волшебству обнаружил и вывел из своей толщи массу талантов и гениев: «Тот самый многомиллионный народ, который так тяжело, с таким предельным напряжением, с такими страданиями, вопреки воле своих властителей, всю свою жизнь рвался к культуре и к знанию, который в то же время еще так недавно не верил врачам и возился с нечистой силой, теперь обнаружил столько энергии, столько талантов, столько воли к великим действиям, что одно его стремление к образованию могло испугать и ошеломить многих талантливых и знающих организаторов. Дело просвещения ведь это дело прежде всего материальное – забота, строительство, то же производство, а во-вторых, это дело гигантской мобилизации культурных и духовных сил всей страны, мобилизации, для которой тоже необходимы реальные основания. При всем своем ошеломляющем размахе советское народное образование отнюдь не творится как-нибудь, по дешевке, а делается очень основательно и добротнo. Только в одной нашей общеобразовательной школе работает около миллиона учителей, – эту огромную культурную армию нужно было создать, – старые учительские кадры, и без того незначительные, во время войны и революции сильно передели. Организация образования многомиллионного народа в условиях революции и только что отгремевшей войны была делом не менее трудным, чем организация промышленности в отсталой и истощавшей стране...» [1, с. 470].

Ставится вопрос о формировании просвещения народов: «Народное просвещение в СССР – это не только дело просвещения народа, но и дело просвещения народов. Это не только небывалая по количественному объему задача, но и задача труднейшей социальной композиции. Достаточно сказать, что многие народности России

не только не имели своей школы, учителей, учебников (и тетрадей!), они не имели и письменности. Язык этих народностей еще нужно открывать, как Колумб открыл Америку. Нужно было еще прислушаться к этому языку, научиться ему, выяснить его законы, грамматику, снабдить его азбукой. И советская власть создала не только школу и письменность у этих народов, но и организовала действительную и глубокую систему народного национального образования. Это была работа невероятной трудности и неизмеримого величия, и эта работа завершена. Не многие из нас знают, что, например, в Узбекской ССР 22 высших учебных заведения и 63 техникума с общим числом учащихся в 25 200 человек. В царской России на месте этих учреждений стояли многоговорящие нули и тире. В начальной, средней и неполной средней школах Узбекской ССР учится 676 000 детей – процент по отношению к 1913 г. совершенно неизмеримый, а ведь в Узбекской ССР населения всего 5 млн человек, – как это немного для советской астрономической статистики и как это возмутительно много для великодержавной системы российского пренебрежения!» [1, с. 470–471].

Временные параметры этого сдвига таковы: «И этот огромный сдвиг произошел почти исключительно за время первой и второй сталинских пятилеток. Рост числа учащихся в этой республике только по отношению к 1923 г. составляет 916 проц. Столь же интересны данные и по другим национальным республикам. В Таджикской ССР с населением всего в 1360 000 человек – 3 высших учебных заведения и 27 техникумов с общим числом учащихся 2 800. Кроме того, в общеобразовательной школе учится 142 930 детей. Говоря о нашей работе по народному просвещению, нельзя забывать необычайную сложность и богатство ее красок. Советская страна дала возможность учиться на родном языке 83 национальностям, и из них нет ни одной, которая не имела бы учеников в старших классах средней школы. Средний русский читатель, поглощенный своими делами, мало знает об этом замечательном движении народов. Он, может быть, не знает совсем, что из 25 млн учеников в советской общеобразовательной школе русская национальность представлена только четырнадцатью с половиной, т. е. примерно 60 проц...» [1, с. 471].

Если сменить количественные показатели на качественные, то приходится использовать категорию «чуда» – чудо советской жизни. На встрече с читателями книги «Флаги на башнях» в Заключи-

тельном слове А. С. Макаренко обнаруживает именно чудесное объяснение: «Я достиг больших успехов в своей коммуне, достиг такого положения, что мог брать группы по 50 человек прямо с вокзала. Мы брали только тех, кто путешествует в поездах. Я брал, скажем, сегодня вечером, а завтра я не беспокоился, и никто не беспокоился, как ведут себя вновь принятые дети в коммуне. Вы скажете, что это чудо? Нет, это не чудо, это наша советская действительность. Совершеннейшая правда написана во „Флагах на башнях“, даже с сохранением фамилий, с сохранением событий и разговоров. Мы принимали много делегаций советских и иностранных. Иностранные делегации удивлялись и не верили. Но наши советские люди не могли не верить; они понимали, что это был счастливый коллектив. За все 8 лет не было ни одного черного дня, не было ни одного несчастья. Я не хочу сказать, что это чудо. Это норма. И именно потому, что я в этой жизни жил, видел, ощущал каждый нерв, именно поэтому считаю себя вправе настаивать на этом. Я ни к какой фантастике не прибегаю... Если имеется настоящая организация детского коллектива, то можно сделать настоящие чудеса» [2, с. 452]. Это чудо возникло из советской жизни и советского коллективизма. Это был подлинный коллективизм и подлинная советская жизнь.

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951, т. 5. – 515 с.
2. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950, т. 3. – 490 с.

2.6. Мораль двурушника и враги коллектива: концепция новой педагогики А. С. Макаренко

А. С. Макаренко в новой педагогике давал политические оценки морали и морализаторства — для него мораль изолированного индивида это мораль двурушника. Педология не достойна быть продуктом русской революции. Социализма и революции достойно создание метода, который дает возможность личности развивать свои особенности. Эта задача педагогики была давно решена на базе марксизма, который разрешил проблему личности и коллектива. Особенность советской жизни заключалась в ее глубинном коллективизме, а потому коллектив, который должен быть первой целью воспитания, должен обладать качествами, вытекающими из его социалистического характера. Перечисляются и изучаются четыре важных качества коллектива в отличие от качества западной корпоративной жизни. Поскольку речь идет не о коллективе вообще, то целью исследования оказывается именно советский социалистический коллектив и педагогике нового общества было необходимо преодолеть инертность, унаследованную от педологии, то есть неопределенность относительно цели и отказ от постановки цели.

А. С. Макаренко в своей новой педагогике давал политические классификационные оценки морали и морализаторства. Для него мораль изолированного индивида – мораль двурушника. Так, традиционный педагог, обсуждая вопрос о краже и скрывая его от класса, создает эффект уединенного сознания: «Мораль уединенного сознания – это в лучшем случае мораль „доброго“ человека, а большею частью это мораль двурушника» [1, с. 333]. Имеется в виду, что у человека есть два варианта ответа, а значит наличествует этический релятивизм: «При самом поверхностном анализе на каждом шагу мы можем убедиться, что наше педагогическое движение в отдельном случае происходит не в направлении коммунистической личности, а куда-то в сторону. Поэтому в формировании личности, личных деталей нового человека мы должны быть в высшей степени внимательны и обладать хорошей политической чуткостью. Эта политическая чуткость является первым признаком нашей педагогической квалификации. Кроме того, мы всегда должны помнить еще одно обстоятельство, чрезвычайно важное» [1, с. 332–333].

Расширение индивидуального подхода создает условия для развития педологии: «Каким бы цельным ни представлялся для нас че-

человек в порядке широкого отвлечения, все же люди являются очень разнообразным материалом для воспитания, и выпускаемый нами „продукт“ тоже будет разнообразен. Общие и индивидуальные качества личности в нашем проекте образуют очень запутанные узлы. Самым опасным моментом является страх перед этой сложностью и этим разнообразием. Страх этот может проявляться в двух формах: первая заключается в стремлении остричь всех одним номером, втиснуть человека в стандартный шаблон, воспитать узкую серию человеческих типов. Вторая форма страха – это пассивное следование за каждым индивидуумом, безнадежная попытка справиться с миллионной массой воспитанников при помощи разрозненной возни с каждым человеком в отдельности. Это – гипертрофия „индивидуального“ подхода. И тот и другой страх не советского происхождения, и педагогика, направляемая этими страхами, не наша педагогика: в первом случае она будет приближаться к старым казенным нормам, во втором случае – к педологии» [1, с. 333].

Однако педология не достойна быть продуктом русской революции и социалистического строительства: «Достойной нашей эпохи и нашей революции организационной задачей может быть только создание метода, который, будучи общим и единым, в то же время дает возможность каждой отдельной личности развивать свои особенности, сохранять свою индивидуальность. Такая задача была бы абсолютно непосильной для педагогики, если бы не марксизм, который давно разрешил проблему личности и коллектива. Совершенно очевидно, что, приступая к решению нашей частной педагогической задачи, мы не должны мудрствовать лукаво. Мы должны только хорошо понять положение нового человека в новом обществе. Социалистическое общество основано на принципе коллективности. В нем не должно быть уединенной личности, то выпяченной в виде прыща, то размельченной в придорожную пыль, а есть член социалистического коллектива» [1, с. 333].

Особенность нашей советской жизни заключалась в ее глубинном коллективизме: «В Советском Союзе не может быть личности вне коллектива и поэтому не может быть обособленной личной судьбы и личного пути и счастья, противопоставленных судьбе и счастью коллектива. В социалистическом обществе много таких коллективов: широкая советская общественность сплошь состоит именно из та-

ких коллективов, но это вовсе не значит, что с педагогов снимается долг искать и находить в своей работе совершенные коллективные формы. Школьный коллектив, ячейка советского детского общества, прежде всего должен сделаться объектом воспитательной работы. Воспитывая отдельную личность, мы должны думать о воспитании всего коллектива. На практике эти две задачи будут решаться только совместно и только в одном общем приеме. В каждый момент нашего воздействия на личность эти воздействия обязательно должны быть и воздействием на коллектив. И, наоборот, каждое наше прикосновение к коллективу обязательно будет и воспитанием каждой личности, входящей в коллектив. Эти положения в сущности общеизвестны. Но в нашей литературе они не сопровождались точным исследованием проблемы коллектива. О коллективе нужно специальное исследование» [1, с. 334].

Поскольку речь идет не о коллективе вообще, но о коллективе как социалистической ассоциации трудящихся, то целью исследования оказывается именно советский социалистический коллектив: «Коллектив, который должен быть первой целью нашего воспитания, должен обладать совершенно определенными качествами, ясно вытекающими из его социалистического характера. В короткой статье, может быть, невозможно перечислить все эти качества, я укажу главные.

А. Коллектив объединяет людей не только в общей цели и в общем труде, но и в общей организации этого труда. Общая цель здесь – не случайное совпадение частных целей, как в вагоне трамвая или в театре, а именно цель всего коллектива. Отношение общей и частной цели у нас не есть отношение противоположностей, а только отношение общего (значит, и моего) к частному, которое, оставаясь только моим, будет итожиться в общее в особом порядке. Каждое действие отдельного ученика, каждая его удача или неудача должны расцениваться как неудача на фоне общего дела, как удача в общем деле» [1, с. 333].

Далее речь идет о педагогической логике работы с коллективом: «Такая педагогическая логика должна буквально пропитывать каждый школьный день, каждое движение коллектива.

Б. Коллектив является частью советского общества, органически связанной со всеми другими коллективами. На нем лежит первая ответственность перед обществом, он несет на себе первый долг пе-

ред всей страной, только через коллектив каждый его член входит в общество. Отсюда вытекает идея советской дисциплины. В таком: случае каждому школьнику станут понятны и интересы коллектива и понятия долга и чести. Только в такой инструментовке возможно воспитание гармонии личных и общих интересов, воспитание того чувства чести, которое ни в какой мере не напоминает старого гонора зазнавшегося насильника» [1, с. 335].

А. С. Макаренко пишет об отказе от морализирования и переходе к опыту коллективной жизни: «В. Достижение целей коллектива, общий труд, долг и честь коллектива не могут стать игрой случайных капризов отдельных людей. Коллектив – не толпа. Коллектив есть социальный организм, следовательно, он обладает органами управления и координирования, уполномоченными в первую очередь представлять интересы коллектива и общества. Опыт коллективной жизни есть не только опыт соседства с другими людьми, это очень сложный опыт целесообразных коллективных движений, среди которых самое видное место занимают принципы распоряжения, обсуждения, подчинения большинству, подчинения товарища товарищу, ответственности и согласованности. Для учительской работы в советской школе открываются светлые и широкие перспективы. Учитель призван создать эту образцовую организацию, беречь ее, улучшать, передавать ее новому учительскому составу. Не парное морализирование, а тактичное и мудрое руководство правильным ростом коллектива – вот его призвание» [1, с. 335].

Отдельным моментом является понимание солидарности советского коллектива и союза трудящихся планеты: «Г. Советский коллектив стоит на принципиальной позиции мирового единства трудового человечества. Это не просто бытовое объединение людей, это – часть боевого фронта человечества в эпоху мировой революции. Все предыдущие свойства коллектива не будут звучать, если в его жизни не будет жить пафос исторической борьбы, переживаемой нами. В этой идее должны объединяться и воспитываться все прочие качества коллектива» [1, с. 335].

Перед коллективом в социалистическом обществе всегда стоит авангард всего народа: «Перед коллективом всегда, буквально на каждом шагу, должны стоять образцы нашей борьбы, он всегда должен чувствовать впереди себя коммунистическую партию, ведущую его

к подлинному счастью. Из этих положений о коллективе вытекают и все детали развития личности. Мы должны выпускать из наших школ энергичных и идейных членов социалистического общества, способных без колебаний, всегда, в каждый момент своей жизни найти правильный критерий для личного поступка, способных в то же время требовать и от других правильного поведения. Наш воспитанник, кто бы он ни был, никогда не может выступать в жизни как носитель некоего личного совершенства, только как добрый или честный человек. Он всегда должен выступать прежде всего как член своего коллектива, как член общества, отвечающий за поступки не только свои, но и своих товарищей. В особенности важна область дисциплины, в которой мы, педагоги, больше всего нагрешили. До сих пор у нас существует взгляд на дисциплину как на один из многочисленных атрибутов человека, и иногда только как на метод, иногда только как на форму» [1, с. 335–336].

В этих условиях здорового общества дисциплина становится нравственной категорией: «В социалистическом обществе, свободном от каких бы то ни было потусторонних оснований нравственности, дисциплина становится не технической, а обязательно нравственной категорией. Поэтому для нашего коллектива абсолютно чужда дисциплина торможения, которая сейчас по какому-то недоразумению сделалась альфой и омегой воспитательной премудрости многих педагогов. Дисциплина, выражаемая только в запретительных нормах, – худший вид нравственного воспитания в советской школе. В нашем школьном обществе должна быть дисциплина, которая есть в нашей партии и во всем нашем обществе, дисциплина движения вперед и преодоления препятствий, в особенности таких препятствий, которые заключаются в людях. В газетной статье трудно представить развернутую картину деталей в воспитании личности, для этого требуется специальное исследование. Очевидно, что наше общество и наша революция для такого исследования дают самые исчерпывающие данные» [1, с. 336].

И в заключении мы видим главную идею педагога-новатора – педагогике нового общества пора преодолеть инертность, унаследованную от педологии, то есть неопределенность относительно цели и отказ от цели: «Наша педагогика необходимо и быстро придет к формулировке целей, как только оставит приобретенную у педо-

логии инертность по отношению к цели. И в нашей практике, в ежедневной работе нашей учительской армии уже сейчас, несмотря на все педологические отрывки, активно выступает идея целесообразности. Каждый хороший, каждый честный учитель видит перед собой большую политическую цель воспитания гражданина и упорно борется за достижение этой цели. Только этим объясняется действительно мировой успех нашей общественно-воспитательной работы, создавшей такое замечательное поколение нашей молодежи. Тем более уместно будет и теоретической мысли принять участие в этом успехе» [1, с. 336–337]. Эта статья 1937 г., она пронизана духом этого года: «Статья написана в августе 1937 г., напечатана в газете „Известия“ 28 августа 1937 г.» [1, с. 491].

В заключении «Истории Всесоюзной Коммунистической Партии (большевиков)» так отмечались итоги 1937 г.: «1937-й год вскрыл новые данные об извергах из бухаринско-троцкистской банды. Судебный процесс по делу Пятакова, Радека и других, судебный процесс по делу Тухачевского, Якира и других, наконец, судебный процесс по делу Бухарина, Рыкова, Крестинского, Розенгольца и других, – все эти процессы показали, что бухаринцы и троцкисты, оказывается, давно уже составляли одну общую банду врагов народа под видом „право-троцкистского блока“» [2, с. 331]. Ситуация в 2023 г. в сравнении с 1934 г. и убийством С. М. Кирова иная – убийство В. Татарского еще не вызвало массовых народных выступлений с требованием уничтожения новых «врагов народа»: ФБК, СБУ и иных иностранных агентов.

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951, т. 5. – 515 с.
2. История Всесоюзной Коммунистической Партии (большевиков): Краткий курс / Под ред. Комиссии ЦК ВКП(б). Одобрено ЦК ВКП(б). 1938 г. – М.: Гос. изд. полит. лит., 1938. – 353 с.

Глава 3. ПЕРСПЕКТИВА В ВОСПИТАНИИ КОЛЛЕКТИВА

3.1. Средняя и далекая перспектива в воспитании коллектива: концепция новой педагогики

Современные рассуждения о проектной деятельности и проектном обучении терминологически унаследованы от педологии и исторически научно не оправданы, поскольку строятся на идеалистическом мировоззрении и неверном представлении об обществе и человеке. Устанавливаются значимые события в будущем в ближней, средней и дальней перспективах. Возможны конкурирующие проекты в одном коллективе. Новаторская педагогика предполагает всякое отсутствие нудных воспитательных и назидательных бесед старой педагогики досоветского периода. Впервые в обществознании А. С. Макаренко показана педагогическая робинзопада, где изолированный обучающийся подвергается словесному воспитательному оберегающему воздействию со стороны воспитателя.

Сегодня в системе российского образования много рассуждают о проектной деятельности, о проектном обучении в вузах. Однако это терминология унаследована от педологии и исторически научно не оправдана, поскольку строится на идеалистическом мировоззрении. Между тем научное понимание проекта события нуждается в материалистическом понимании истории и неверном представлении об обществе и человеке. В результате материалистического понимания истории и на основе диалектического мышления А. С. Макаренко писал: «Средняя перспектива заключается в проекте коллективного события, несколько отодвинутого во времени. Это совершенно необходимо. Даже взрослый человек всегда имеет в некотором отдалении группы более или менее приятных событий: отпуск, поездка на курорт, повышение в звании и т. д. Для детей это еще более необходимо. Таких событий не должно быть очень много» [1, с. 80].

Автор приводит пример установления таких значимых событий в будущем: «В октябре 1935 г. в коммуне им. Дзержинского было сказано: вы – одно из лучших учреждений. 1 Мая 1936 г. коммуна выедет в Киев, будет участвовать в киевской городской демонстрации, отсалютует нашему правительству. Руководство коммуны уже не закрывало вида на эту линию. Первое Мая 1936 г. должно стоять перед коллективом как большой радостный праздник, все должны задолго готовиться, у каждого коммунара он должен стоять впереди. Этот первомайский поход только в том случае будет воспитательно полезным, если он ощущается в течение всей зимы, в каждый рабочий день коллектива, усиливая и украшая всякую близкую перспективу» [1, с. 80].

Возникает вопрос о средней линии: «На линии средней перспективы могут располагаться: участие в праздничных демонстрациях и всенародных кампаниях, празднование революционных дат, день годовщины открытия детского учреждения и юбилейных дат почетного шефа, имя которого присвоено учреждению, окончание и начало учебного года, выпуск, выход учреждения на первое место, открытие нового цеха, достижение проектного выпуска завода, летний отпуск. Средняя перспектива будет иметь значение только в том случае, если к этим дням готовятся задолго, если им придается особенное значение, если к их основному содержанию присоединяются самые разнообразные темы: отчеты, прием гостей, премирование, новые помещения и оборудование, результаты годового соревнования. Подготовка к такому дню (их не должно быть больше 2–3 в году) должна чувствоваться сначала только в форме коллективной мысли, бесед, соображений. Задолго нужно приступить к выбору различных комиссий, в которые привлечь как можно больше воспитанников. Эти комиссии чаще должны делать отчеты перед общим собранием» [1, с. 80–81].

Возможны конкурирующие проекты в одном коллективе: «Полезно, если по поводу проведения такого праздника возникает в коллективе 2 проекта, и весь коллектив занимается разрешением вопроса, какой проект лучше. Особенно приятным, задолго ожидаемым событием должен явиться летний отпуск. Он должен рассматриваться не только как время отдыха, но, главным образом, как перспективная точка впереди. Лишение воспитанников отпуска не только потому вредно, что лишает отдыха, а главным образом потому, что отнимает

у них радостную перспективу. Летний отпуск по своему характеру должен соответствовать заслугам коллектива и развитию производства, организации быта и культурной работы. Чем больше достижения коллектива в работе, чем он дальше ушел вперед в организованности и дисциплине, тем более ценный отпуск будет ему предоставлен. Каждый коллектив должен стремиться к тому, чтобы заслуги коллектива были настолько значительны и единодушны, чтобы он в целом заслужил лучшие условия отпуска. Лучший отпуск для коллектива – это лагерь где-нибудь у воды» [1, с. 81].

Совершенно свежо и необыкновенно для современной унылой рыночной действительности и буржуазного либерального мировоззрения выглядит учение советского педагога о дальней социальной перспективе: «Несмотря на то, что каждый воспитанник пребывает в учреждении временно, рано или поздно уйдет из него, будущее учреждения, его более богатая и более культурная жизнь всегда должны стоять перед коллективом как серьезная и высокая цель, освещающая многие частности сегодняшней жизни. Как показал опыт, ребята вовсе не безразлично относятся к далекому будущему своего учреждения, если в учреждении им хорошо и они его любят. Такая далекая перспектива может увлекать ребят на большие работы и напряжения, может действительно составлять для них радостную перспективу. Это обстоятельство строится на естественном инстинкте каждого воспитанника как члена семьи.

Коллектив учреждения есть расширенная семья, и для каждого члена коллектива будущая судьба учреждения никогда не может быть безразличной. В особенности эта перспектива имеет большое значение, если учреждение не порывает с выпускниками, поддерживает постоянную переписку с ними, приглашает и принимает их во время отпуска в гости. Воспитание такой перспективы является очень важным этапом, в деле широкого политического воспитания, так как служит естественным, практическим переходом к более широкой перспективе – будущему всего нашего Союза. Будущее Союза, его движение вперед является самой высокой ступенью в деле организации перспективных линий; не только знать об этом будущем, не только говорить о нем и читать, но и всеми чувствами переживать движение вперед нашей страны, ее работу, ее успехи. Опасности, друзей и врагов своей Родины должны знать воспитанники советского детского

учреждения. Они должны уметь свою собственную жизнь представлять не иначе, как частью настоящего и будущего всего нашего общества. Для развития этой перспективности мало только изучать Союз и его движение. Надо на каждом шагу показывать воспитанникам, что их работа и жизнь есть часть работы и жизни Союза» [1, с. 83].

В жизни Союза необходимо менять систему воспитания как разговора: «Надо показывать им героические и славные советские дни, не только в знании, но и в ощущении, в опыте, в труде и напряжении. Очень важно показывать детям революционные кинофильмы, беседовать, с ними о значительных событиях в Союзе, сравнивать эти события с событиями в учреждении, принимать в коллективе и беседовать с лучшими людьми в Союзе, переписываться с отдельными лицами, переписываться с другими коллективами детей и взрослых. На фоне такой широкой советской перспективы всегда легко и удобно располагаются личные перспективы далекого типа отдельных воспитанников. Как только воспитанник детского учреждения начал учебу в школе и на производстве, его уже интересует его собственное будущее. Обслуживание этого будущего составляет одну из важнейших задач всякого детского учреждения, и задачу довольно трудную» [1, с. 84].

Новаторская педагогика предполагает всякое отсутствие нудных воспитательных и назидательных бесед старой педагогики досоветского периода. А. С. Макаренко писал с иронией по поводу картины, которую создают и реализуют старые педагоги: «Как раз те родители, которые плохо воспитывают своих детей, и вообще те люди, которые отличаются полным отсутствием педагогического такта, – все они слишком преувеличивают значение педагогических бесед. Воспитательную работу они рисуют себе так: воспитатель помещается в некоторой субъективной точке. На расстоянии трех метров находится точка объективная, в которой укрепляется ребенок. Воспитатель действует голосовыми связками, ребенок воспринимает слуховым аппаратом соответствующие волны. Волны через барабанную перепонку проникают в душу ребенка и в ней укладываются в виде особой педагогической соли. Иногда эта позиция прямого противостояния субъекта и объекта несколько разнообразится, но расстояние в три метра остается прежним. Ребенок, как будто на привязи, кружит вокруг воспитателя и все время подвергается либо действию голосовых связок, либо другим видам непосредственного влияния. Иногда ре-

бенок срывается с привязи и через некоторое время обнаруживается в самой ужасной клоаке жизни» [2, с. 10].

Фактически здесь впервые в общественном сознании блестяще показана педагогическая робинзонада (по аналогии с социологической робинзонадой), где изолированный обучающийся подвергается воспитательному воздействию со стороны воспитателя. Итальянский коммунист и детский писатель Д. Родари в «Приключениях Чиполлино» так сатирически описал такого наемного учителя, который повсюду развесил таблички с запрещающими надписями: «Вишенке наняли домашнего учителя, синьора Петрушку, который обладал удивительным свойством выскакивать неизвестно откуда и всегда некстати. Например, если Вишенка, готовя уроки, обратит внимание на муху, которая забралась в чернильницу, чтобы тоже поучиться писать, – сейчас же, откуда ни возьмись, появится синьор Петрушка. Он развернёт свой огромный платок с красными и синими клетками, громко высморкается и начнёт отчитывать бедного Вишенку: – Несдобровать тем мальчишкам, которые отрываются от своих занятий и смотрят на мух! С этого начинаются все несчастья. За одной мухой – другая, за ней – третья, четвёртая, пятая... Потом эти мальчишки пялят глаза на пауков, кошек, на всех прочих животных и, конечно, забывают готовить уроки. Но ведь тот, кто не учит уроков, не может стать благонастным мальчишкой. Неблагонастному мальчишку не бывать благонадёжным человеком. А неблагонадёжные люди рано или поздно попадают в тюрьму. Итак, Вишенка, если ты не хочешь окончить свои дни в тюрьме, не смотри больше на мух!

А если Вишенка возьмёт после уроков альбом, чтобы порисовать немножко, – глядь, синьор Петрушка опять тут как тут. Он медленно разворачивает клетчатый платок и снова заводит своё: – Несдобровать тем мальчишкам, которые теряют время на бумагомарание! Кем они станут, когда вырастут? В лучшем случае – малярами, теми грязными, плохо одетыми бедняками, которые по целым дням малюют узоры на стенах, а потом попадают в тюрьму, как того и заслуживают! Вишенка, разве ты хочешь угодить в тюрьму?» [3, с. 40].

Мы видим тут блестящую – в литературной упаковке – критику капиталистического и католического воспитания детей. Но не только это! После прочтения дискурса А. С. Макаренко о педагогической робинзонаде с детства милая и актуальная для советской детворы книга

о приключениях мальчика-луковки итальянского учителя Д. Родари получила педагогическую расшифровку.

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951, т. 5. – 515 с.
2. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951, т. 4. – 538 с.
3. Родари Д. Приключения Чиполлино. М.: Детгиз, 1955. – 183 с.

3.2. ПЕРСПЕКТИВА КАК СТИМУЛ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ЖИЗНИ: ФИЛОСОФИЯ СМЫСЛА ЖИЗНИ ЛИЧНОСТИ И КОЛЛЕКТИВА

Рассмотрение вопроса о стимулировании человеческого счастья и радости в здоровом обществе привели А. С. Макаренко к выводу, что в свободном социалистическом обществе иной источник радости и смысла жизни. Следует дать классификацию людей по принципу различия отношения человека к перспективе своей жизни – ближней, средней и дальней. Важно рассматривать не личные перспективы, но перспективы коллективные: такова позиция социологического реализма в отличие от социологического номинализма. В результате происходит отказ от старой побасенки либерализма – теории стремления человека только к приятному и полезному. Получается, что воспитательная работа очень легкая и может идти технологично, то есть ее можно механизировать.

Педагог-новатор А. С. Макаренко одним из первых мыслителей в социальной философии, кто поставил вопрос о стимулировании человеческого счастья и радости в здоровом обществе. Термин здоровое общество возникает после Второй Мировой войны в знак протеста против больного антагонистического общества, то есть современного капитализма, где источником радости являются деньги и подавление ближнего. Именно об этом фрейдомарксист Э. Фромм написал книгу «Здоровое общество» в 1955 г. [1].

А. С. Макаренко считал, что в свободном социалистическом обществе иной источник радости и смысла жизни: «Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость. В педагогической технике эта завтрашняя радость является одним из важнейших объектов работы. Сначала нужно организовать самую радость, вызвать ее к жизни и поставить, как реальность. Во-вторых, нужно настойчиво претворять более простые виды радости в более сложные и человечески значительные. Здесь проходит интересная линия: от простейшего примитивного удовлетворения до глубочайшего чувства долга. Самое важное, что мы привыкли ценить в человеке, – это сила и красота. И то и другое определяется в человеке исключительно по типу его отношения к перспективе» [2, с. 75–76].

Далее идет классификация людей по принципу различия отношения человека к перспективе своей жизни – ближней, средней

и дальней: «Человек, определяющий свое поведение самой близкой перспективой, есть человек самый слабый. Если он удовлетворяется только перспективой своей собственной; хотя бы и далекой, он может представляться сильным, но он не вызывает у нас ощущения красоты личности и ее настоящей ценности. Чем шире коллектив, перспективы которого являются для человека перспективами личными, тем человек красивее и выше. Воспитать человека – значит воспитать у него перспективные пути. Методика этой работы заключается в организации новых перспектив, в использовании уже имеющихся, в постепенной подстановке более ценных. Начинать можно и с хорошего обеда и с похода в цирк, но надо всегда возбуждать к жизни и постепенно расширять перспективы целого коллектива, доводить их до перспектив всего Союза. Неудачи многих детских учреждений, детских домов и колоний зависят от слабости и неясности перспективы. Даже хорошо оборудованные детские учреждения, если они этого не организуют, не добьются хорошей работы и дисциплины.

Близкая перспектива. Завтрашний день должен казаться обязательно лучше сегодняшнего в детском коллективе, состоящем из людей, еще неспособных надолго вперед располагать свои стремления и интересы. Чем старше возраст, тем дальше отодвигается обязательная грань ближайшей оптимистической перспективы. У юноши 15–16 лет близкая перспектива уже не имеет такого большого значения, как у подростка в 12–13 лет. У взрослого человека вполне достаточным бывает наличие только далекой перспективы, в зависимости от сознания и политического развития данной личности. В развитии нашего воспитательного процесса одной из самых существенных задач является переход от более близких к более далеким удовлетворениям. Однако эта задача в области перспективы еще недостаточна и принципиально ничем не отличает нашу педагогику от педагогики буржуазной» [2, с. 76].

Однако важно рассматривать не личные перспективы, но перспективы коллективные. Такова позиция социологического реализма в отличие от социологического номинализма, считающего реальными только индивидов и отрицающего феномен общественного сознания: «Наша работа в области перспективы заключается еще и в том, что мы все время должны воспитывать коллективные линии устремлений, а не только личные. Человек, у которого коллективная перспектива

преобладает над личной, является уже человеком советского типа. Наконец, наша задача – в гармонировании личных и коллективных перспективных линий с таким расчетом, чтобы у нашего воспитанника не было никакого ощущения противоречия между ними. Благодаря такой сложности работа в этой области приобретает весьма важное значение и в области собственно воспитания делается самой важной. Организация близкой перспективы должна, конечно, начинаться с личных линий. Первая стадия этой работы является необходимо обязательной в каждом упорядоченном учреждении. Оборудованные помещения и классы, теплые комнаты, удовлетворительная пища, чистая постель, полная защищенность ребенка от произвола и самодурства старших, приветливый простой тон отношений представляют тот необходимый перспективный минимум, без которого вообще трудно представить себе правильную воспитательную работу.

Однако мы должны считаться с тем обстоятельством, что бывают ребята, у которых уже выработаны привычки к ближайшим перспективам иного типа: показать свою силу над слабейшими товарищами, демонстративно грубо относиться к девушкам, рассказать скверный анекдот; материальные приобретения в форме кражи, вино – являются тоже стремлениями, расположенными на линии ближайшей перспективы. Для таких ребят сплошь и рядом упорядоченная жизнь детского учреждения не является чем-то настолько притягательным, что привычные стремления могут забыться. Поиграть в карты, выпить, поиздеваться над другими можно и в самых комфортабельных бытовых условиях. Поэтому в молодом коллективе всегда может происходить борьба между старыми и новыми перспективными линиями. Именно в это время должно уделить самое большое внимание делу организации близкой перспективы. Кино, концерты, вечера, работа клубных кружков, вечера чтения и самодеятельности, прогулки и экскурсии должны отеснять примитивные типы «приятного» времяпрепровождения» [2, с. 76–77].

Далее в рассуждениях автора идет поворот к различению типа перспективы и к уходу от старой побасенки либерализма – теории стремления человека только к приятному и полезному: «Однако было бы большой ошибкой строить близкую перспективу только на принципе приятного, даже если в этом приятном есть элементы полезного. Таким путем мы приучим ребят к совершенно недопустимому

эпикурейству. С самых первых дней близкая перспектива должна уже строиться по коллективному плану. Ребята большей частью отличаются активностью, довольно заметным самолюбием, стремлением выделяться из толпы, стремлением к преобладанию. Надо опереться именно на эти динамические стороны характера и направлять интересы воспитанников в сторону более ценных удовлетворений. Перспективные линии имеют интересную особенность. Они привлекают внимание человека общим видом удовлетворения, но это удовлетворение еще не существующее. По мере движения к нему возникают новые завтрашние планы, тем более притягательные, чем более усилий вложено на преодоление различных препятствий.

Надо дать возможность детям стремиться именно к таким удовлетворениям, которые требуют некоторого приложения труда. Если во дворе грязно, естественно, возникает представление о том, что нужно делать самую примитивную дорожку и тогда по двору будет проходить приятно. Но когда начинается работа по проведению примитивной дорожки, возникает новый идеал – сделать дорожку более капитальную. Начинается очень сложная работа, требующая больших усилий. Целые группы ребят вовлекаются в эту работу, она занимает несколько дней. Воспитатель в этом случае может наблюдать, как первоначальная простая перспектива удобной дорожки заменяется более ценной перспективой выполнения как можно лучше трудовой задачи» [2, с. 78].

Сам А. С. Макаренко выделял дополнительные линии и следствия перспективы: «А у некоторых в процессе этой работы возникают дополнительные линии близкой перспективы: организационные находки, усилия распорядителя. Когда коллектив сживается в дружную семью, уже один образ коллективной работы захватывает как приятная близкая перспектива. Одна из важнейших задач руководства детского учреждения – организовать такую близкую перспективу, т. е. общее стремление к завтрашнему дню, наполненному коллективным усилием и коллективным успехом. В особенности много возможностей в этом направлении можно найти в школьной и производственной работе. Работа в цехе не должна быть цепью скучных однообразных процедур. Перед каждым цехом, перед каждой группой станков всегда должна стоять почетная задача, захватывающая всех и своим значением в процессе развития учреждения, и своим техническим

интересом, и прямой пользой в приобретении навыков отдельным воспитанником. Если в учреждении создается такое настроение, воспитанники утром встают, уже увлеченные радостной перспективой сегодняшнего дня.

Надо, чтобы производственные планы, производственные трудности были известны всему коллективу, а для этого необходимо социалистическое соревнование. Если даже производство еще плохо налажено, мало станков, плохой инструмент, коллектив должен быть мобилизован на борьбу за лучшее производство. Ему должно быть известно, какие станки и где покупаются, когда они будут привезены, где поставлены, когда будет происходить назначение воспитанников к этим станкам. Так же точно надо располагать перспективные линии и в школе и в клубе. Воспитанник, выучивший урок, просыпается всегда с хорошей перспективой. Вот почему важно помочь ему этот урок выучить. С такой же радостной мыслью о завтрашнем дне живет и член драмкружка, участвующий в пьесе, и член редколлегии, если у него удастся газета. Жизнь коллектива должна быть наполнена радостью именно в этом смысле, не радостью простого развлечения и удовлетворения сейчас, немедленно, а радостью трудовых напряжений и успехов завтрашнего дня. Работа по организации близкой перспективы должна проводиться регулярно в самых разнообразных формах» [2, с. 79].

Вспомним «Песню о встречном» 1931 г. Б. Корнилова – она вся напоена радостью созидательного труда молодежи в своей свободной стране: «Нас утро встречает прохладой, Нас ветром встречает река. Кудрявая, что ж ты не рада Весёлому пенью гудка? Не спи, вставай, кудрявая! В цехах звеня, Страна встаёт со славою На встречу дня. И радость поёт, не скончая, И песня навстречу идёт, И люди смеются, встречая, И встречное солнце встаёт – Горячее и бравое, Бодрит меня. Страна встаёт со славою На встречу дня... Нас утро встречает прохладой, Нас ветром встречает река. Кудрявая, что ж ты не рада Весёлому пенью гудка? Не спи, вставай, кудрявая! В цехах звеня, Страна встаёт со славою На встречу дня. И радость поёт, не скончая, И песня навстречу идёт, И люди смеются, встречая, И встречное солнце встаёт» [3].

По мнению А. С. Макаренко, воспитательная работа очень легкая и может идти технологично, то есть ее можно механизировать. И это действительно так, посмотрим на технологию педагога работы в его

новаторском изложении: «Работа эта очень легкая и интересная и никаких особенных хитростей не представляет. Достаточно, например, объявить, что через две недели будет происходить футбольный матч между командой данного учреждения и какой-нибудь соседней командой, чтобы у коллектива уже повысился оптимизм перспективного чувства. Само собой разумеется, что игра перспективных линий только тогда будет действительна, если вы на самом деле заботитесь о коллективе, если вы на самом деле стараетесь сделать его жизнь более радостной, если вы не обманываете коллектив, показывая ему заманчивые перспективы, которые потом оказываются несуществующими. Всякая, даже небольшая радость, стоящая перед коллективом впереди, делает его более крепким, дружным, бодрым. Иногда нужно поставить перед ним и тяжелую достойную задачу, а иногда бывает нужно дать им самое простое детское удовольствие: через неделю на обед будет мороженое» [2, с. 80]. Разве мы не используем в семейном воспитании такие технологии? Используем, только в работе с коллективом они усиливаются благодаря принципу параллельного воспитания человека и коллектива. Это и есть педагогика параллельного воздействия.

Список использованной литературы

1. Фромм Э. Здоровое общество. – М.: АСТ, Астрель, 2011. – 446 с.
2. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951, т. 5. – 515 с.
3. Корнилов Б. Песня о встречном [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.culture.ru/poems/13811/pesnya-o-vstrechnom>

3.3. НОВАЯ ПЕДАГОГИКА: ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ТЕХНИКА В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

В середине 30 гг. перед советской воспитательной общественностью было выявлено, что в стране нет методики воспитания и ее предстоит создать так, как было в социалистической промышленности создано стахановское движение. В результате был сделан шаг к различению методики классного образования от методики воспитания, то есть то, что мы и через столетие не способны сделать, говоря о воспитании как внеучебной работе. А. С. Макаренко требовал создания коммунистической педагогики, но через несколько десятилетий в СССР произошла профанация слов и смыслов коммунистического воспитания. В период реализации программы партии по построению коммунизма были созданы коллективы коммунистического труда и возрождена чистая педагогическая теория о воспитании как словесном воздействии, когда рекомендовалось взять с ученика слово, что он больше не будет заниматься подобными делами. Стахановское движение и новая педагогика невозможны в капиталистическом обществе, но, когда в социалистическом обществе используется старая педагогика, это приводит к его разрушению.

В докладе «Разговор о воспитании» советский педагог А. С. Макаренко в середине 30 гг. поставил вопрос перед всей советской воспитательной общественностью, что в стране все еще нет методики воспитания и ее предстоит создать так, как было в социалистической промышленности создано стахановское движение: «У нас нет еще полноценной методики воспитания, и мы должны ее создать. Критики, разбиравшие „Педагогическую поэму“, больше всего меня ругали за недооценку теории педагогики. Но когда я писал свою книгу, то меня занимала не классная жизнь, а проблема воспитания и перевоспитания правонарушителей. Мой опыт воспитательской работы привел меня к тому выводу, что нам нужно создать методику воспитания» [1, с. 461].

Это было сказано в рамках диспута по книге «Педагогическая поэма», а в примечаниях к седьмому тому сочинений педагога-новатора сообщается: «В октябре 1936 г. по инициативе комитета комсомола и библиотеки Московского областного педагогического института был организован общеинститутский диспут по книге „Педагогическая поэма“. На диспуте присутствовал А. С. Макаренко, приехавший

на несколько дней из Киева, где он работал помощником начальника Отдела трудовых коммун НКВД УССР. Присутствовали также некоторые бывшие воспитанники коммуны им. Ф. Э. Дзержинского, которые были тогда студентами московских вузов. Всего на диспуте было свыше 900 человек» [1, с. 515–516]. Автор поэмы выступил с докладом и заключительным словом на диспуте. В докладе также было сказано: «Я полагаю, что в интересах дела нужно отличать школьную методику учебной классной работы от методики воспитания» [1, с. 462]. То есть в докладе был сделан шаг к различению методики классного образования от методики воспитания, то есть то, что мы и через 100 лет не способны сделать, говоря лишь о воспитании во внеучебной работе и образовании. На самом деле все есть воспитание и образование одновременно!

А. С. Макаренко заявил на диспуте о необходимости педагогики как новой науки в отличие от чистой теории педагогики: «В нашей прекрасной действительности, способной породить такое величественное движение, как стахановское, в этой действительности есть все, чтобы создать новую науку – педагогику. Мы сейчас крепко бьемся за новую воспитательную технику. И можно быть уверенным, что новая, социалистическая педагогика будет создана сегодня или завтра... В журнале „Коммунистическое просвещение“ (август, 1936 г.) дается совет, как бороться с недисциплинированностью учеников, с хулиганством и т. д. Этот вопрос задавался еще в 20 году, затем повторялся в 23, 25, 27, 29 гг. и сохранился до 36 года. Когда же, наконец, будет разрешен этот деловой и простой вопрос? Чистая теория педагогики показала свою полную беспомощность, если до сих пор не смогла разрешить этого вопроса. В консультации журнала „Коммунистическое просвещение“ дается совет учителям самим быть дисциплинированными, сплоченными, самим не опаздывать в школу и т. д. Это – отписка, а не совет. Такой „консультацией“ ничего не сделаешь для воспитателя. Здесь хотели и совет дать и ничего „страшного“ не насоветовать. В 7-м пункте рекомендуется учителю вести беседу с учеником, нарушающим правила внутреннего распорядка, занимающимся воровством и хулиганством, вести беседу спокойным, ровным голосом!.. Наша печать ежедневно сообщает о героических людях, о страстной работе, а учителям этот авторитетный журнал Наркомпроса рекомендует спокойный, ровный голос! Со своими вос-

питанниками я могу говорить ласково и нежно, но могу и повысить голос, твердо сказать „брось!“. Без этого нет воспитания. Я не хочу сказать, что нужно кричать на воспитанников. Нет! Но нужны страсть, любовь, увлечение своим собственным делом в той мере, как это мы наблюдаем у стахановцев. Если я не умею волноваться, то я обязан этому научиться!» [1, с. 462].

Что же предлагает чистая педагогическая теория в героических условиях социалистического строительства: «Рекомендуется взять с ученика слово, что он больше не будет заниматься подобными делами. И только. Не рекомендуют выносить этот поступок на обсуждение коллектива, так как это нанесет ребенку „тяжелую внутреннюю рану“, от чего пострадает учеба, а коллектив ничего не выиграет. Это – вредная установка. Затем в данной консультации ничего не говорится о наказании. Боятся этого слова. А в постановлении ЦК нашей партии это слово называется с большевистской прямоотой и наказание не вуалируется словами „мера воздействия“.

Я стою за наказание. Только надо уметь его применять, а этому нужно учиться. Весь отдел консультации журнала «Коммунистическое просвещение» отдает установками левака Шульгина. Консультанты стремятся удивить мир фокусом. Они подобны покойным педологам, которые любили такие вопросы изучать, изучать, изучать и записывать, чем и путали учителя в вопросе, как ему быть с наказанием. У нас еще не освоена система наказания. Из старой школы мы не можем взять систему наказаний, чуждую нам, с ее слежкой, кондуитами, привязываниями к каждому пустяку и т. д. Применению наказания я долго учился. Сами коммунары боролись с нарушениями правил внутреннего распорядка и сами управляли всей жизнью коммуны. В коммуне им. Дзержинского наказания принципиально признаны, но именно поэтому на практике они почти не применяются. Такого положения мне удалось добиться при помощи использования всей воспитательной силы коллектива. Воспитание, а следовательно, и наказание должны проходить через крепкий коллектив.

Сознательный крепкий коллектив крайне необходимо создать в каждой школе как живой организм с действующими органами и общими интересами. Снимать ответственность преступника перед коллективом, как советуют в журнале «Коммунистическое просвещение», значит отказываться от новой педагогики. Я настаиваю,

что и в педагогике нужно изобретать. До последнего времени не занимались изобретением в педагогике, так как боялись педологии, которая отнимала это законное право у педагогики. Пусть вновь созданная кафедра воспитания разработает вопросы воспитательного значения коллектива, проблему наказания, стиля, тона и т. д. Я уверен, что в ближайшие 10 лет мы создадим методiku коммунистического воспитания. Да здравствует коммунистическая педагогика! Да здравствуют наши вожди, великие мыслители, помогающие нам создавать и осваивать новую педагогiku!» [1, с. 463].

А. С. Макаренко требует коммунистической педагогики и через несколько десятилетий произошла профанация великих слов и смыслов коммунистического воспитания в период реализации программы партии по развернутому построению коммунизма были созданы коллективы коммунистического труда. Автор помнит трамваи с такими надписями на водительской кабине, которые потом заменились на то, что вагоном управляет «ударник коммунистического труда», а во дворе живут жильца которые достигли звания «двора коммунистического быта» или борются за звание «двора коммунистического быта». Между тем А. С. Макаренко не занимался профанацией педагогики под предлогом создания новой педагогики: «Я не отрицаю науку педагогiku. Препрежнее суждение о педагогике у меня сложилось в рабочем понимании ее. Придется опираться не на старую педагогическую систему, а на новую систему завтрашнего дня. Приходится ругаться не из-за отсутствия педагогических идей, а из-за отсутствия педагогической техники, которой не хватает. И сейчас остается спорным вопрос механизации воспитательской работы. Воспитать уметь чувствовать себя в рядах с другими, ощущать товарища локтем. Нужна не только индивидуальная обработка, а и обработка при помощи коллектива, через организацию.

Такие «детали» личности, как привычка к чистоте, к точности, как способность к быстрой ориентировке, нельзя воспитать при помощи индивидуальной обработки, не хватит сил и времени, а исключительно методом накопления коллективного опыта. Я выработал для себя рабочую схему, в которой разбираю 4 типа влияния (чистое и практическое, собственное и постороннее). Надо уметь организовать и подчинить себе эти влияния, чтобы создать технику и полезный пучок влияний. В социалистическом обществе владеть ими будет легче – без применения наказания. И, наконец, самое главное.

Наша коммунистическая работа не может быть бесстрастной. Надо уметь работать с верой в человека, с сердцем, с настоящим гуманизмом. Без любви к человеку не было бы и Октябрьской революции. Мирюсь с вами и по вопросу о наследстве. Глубоко уважаю старых педагогов. Много их читал и многому научился у них. Но нам нужно продолжать дело создания воспитательской методики. Эта ответственная задача лежит на нас. Многому в воспитательской работе учился у чекистов, имеющих доброе сердце и сильно любящих детей. Они ежеминутно чувствуют ответственность за свою работу. Они не проявляют ни лени, ни самоанализа, ни интеллигентщины в подходе к детям, они работают уверенно, хорошо, эффективно. Я учусь у них. Я соглашаюсь, что педагогика должна быть единой наукой, но продолжаю настаивать, что необходимо разработать методику воспитания и уметь ее подчинить воспитательным целям школы. Прекрасна работа по созданию нового человека! В ней много наслаждения! Я приветствую партию, давшую нам это счастье и радость!» [1, с. 463–464].

Нас не удивляют эти возвышенные слова, произнесенные на диспуте: его участники жили в условиях исторического чуда. Возникла новая советская молодежь-хозяева страны, и о ней А. С. Макаренко пишет в «Книге для родителей»: «в непривычно сказочных просторах краматорских цехов, на бесконечных площадях сталинградского тракторного, в сталинских, макеевских, горловских шахтах, и в первый, и во второй, и в третий день творения, на самолетах, на танках, в подводных лодках, в лабораториях, над микроскопами, над пустынями Арктики, у всех возможных штурвалов, кранов, у входов и выходов – везде десятки миллионов новых, молодых и страшно интересных людей. Они скромны. Они нередко мало изысканны в беседе, у них иногда топорное остроумие, ... – это верно. Но они хозяева жизни, они спокойны и уверены, они, не оглядываясь, без истерики и позы, без бахвальства и без нытья, в темпах, совершенно непредвиденных, – они делают наше дело. А покажите им какое-нибудь такое видение, о которых и мы уже начинаем забывать, ну вот, например: „Машиностроительный завод Н. А. Пастухова и С – я“, – и вы увидите, какое тонкое остроумие будет обнаружено ими в каждом их движении!» [2, с. 12].

Речь идет о том, что социалистическая общенародная форма собственности вызывала у наших предков «тонкое остроумие» при взгляде на приметы частной собственности на средства производства.

Они смотрели на это как представители ныне исчезнувшей высоко-развитой цивилизации. Аналогично и формирование стахановского движения невозможно представить себе при развитом капитализме. Мы начали статью со сравнения формирования новой педагогики и стахановского движения. Но как было создано это движение? И. В. Сталин в речи на Первом Всесоюзном совещании стахановцев 17 ноября 1935 г. для понимания первого источника движения использовал свою знаменитую фразу: «Основой стахановского движения послужило прежде всего коренное улучшение материального положения рабочих. Жить стало лучше, товарищи. Жить стало веселее. А когда весело живется, работа спорится. Отсюда высокие нормы выработки» [3, с. 85].

Но нас интересует в контексте статьи второй источник этого движения: «Вторым источником стахановского движения является у нас отсутствие эксплуатации. Люди работают у нас не на эксплуататоров, не для обогащения тунеядцев, а на себя, на свой класс, на свое, советское общество, где у власти стоят лучшие люди рабочего класса. Поэтому-то труд имеет у нас общественное значение, он является делом чести и славы. При капитализме труд имеет частный, личный характер. Выработал больше – получай больше и живи себе, как знаешь. Никто тебя не знает и знать не хочет. Ты работаешь на капиталистов, ты их обогащаешь? А как же иначе? Для того тебя и наняли, чтобы ты обогащал эксплуататоров. Ты не согласен с этим – ступай в ряды безработных и прозябай, как знаешь, – найдем других, более сговорчивых. Поэтому-то труд людей невысоко ценится при капитализме. Понятно, что в таких условиях стахановскому движению не может быть места» [3, с. 86]. Понятно, что стахановское движение и новая педагогика невозможны в капиталистическом обществе, но, когда в социалистическом обществе используется старая педагогика, это приводит к его разрушению.

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1952, т. 7. – 578 с.
2. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951, т. 4. – 538 с.
3. Сталин И. В. Сочинения. М.: Писатель, 1997. т. 14. с. 79–87.

3.4. ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРНОГО ЧЕЛОВЕКА: КОНЦЕПЦИЯ А. С. МАКАРЕНКО И ТРЕБОВАНИЯ НАРКОМПРОСА

Поскольку у советского педагога А. С. Макаренко в воспитательной работе стояла цель воспитать культурного человека, то следовало заранее дать определение такого человека. Его концепция культурного человека вошла в противоречие с требованиями советской педагогической верхушки. А. С. Макаренко использовал диалектический метод всестороннего воспитания, когда воспитывает человека всё, но надо сделать так, чтобы прогрессивные цели воспитателя стали целями воспитуемого. Умный воспитатель-организатор воспитывает с помощью коллектива, но педагог должен сформировать качества в своей личности и личности воспитанника – для этого нужны технологии и механизация процесса воспитания, включающая в себя тысячу мелочей. Борьба против формально-логических подходов работников «социального воспитания» позволила А. С. Макаренко осуществить свой метод не благодаря содействию Наркомата просвещения, а вопреки ему.

Поскольку на первом месте у советского педагога А. С. Макаренко в его воспитательной работе стояла цель: воспитать культурного человека, то следовало дать заранее определение такого человека и вычислить меру его культурности. А. С. Макаренко в статье «Педагоги пожимают плечами» писал как он развивал свое представление культурном человеке перед советской педагогической верхушкой: «В 1927 году мы явились перед педагогическим Олимпом со своим скромным идеалом культурного советского рабочего. Нам ответили: Культурного рабочего?.. А как? Самое главное как? Мы изложили свои взгляды на педагогическую технику, которую уже нам удалось испытать в одном из медвежьих углов, далеко от больших педагогических дорог. – Мы желаем воспитать культурного советского рабочего. Следовательно, мы должны дать ему образование, желательно среднее, мы должны дать ему квалификацию, мы должны его дисциплинировать, он должен быть политически развитым и преданным членом рабочего класса, комсомольцем, большевиком. Мы должны воспитать у него чувство долга и понятие части, иначе говоря – он должен ощущать достоинство свое и своего класса и гордиться им, он должен ощущать свои обязательства перед классом. Он должен

уметь подчиниться товарищу и должен уметь приказывать товарищу. Он должен уметь быть вежливым, суровым, добрым и беспощадным – в зависимости от условий его жизни и борьбы. Он должен быть активным организатором. Он должен быть настойчив и закален, он должен владеть собой и влиять на других; если его накажет коллектив, он должен уважать и коллектив и наказание. Он должен быть веселым, добрым, подтянутым, способным бороться и строить, способным жить и любить жизнь, он должен быть счастлив. И таким он должен быть не только в будущем, но и в каждый свой нынешний день» [1, с. 399].

Результат был следующий – полное отрицание такого понимания культурного человека и средств его воспитания: «Олимпийцы ужаснулись: – Наказание? Наказание воспитывает раба! – Долг – буржуазная категория! – Честь – офицерская привилегия!! – Это – не советское воспитание!!!» [1, с. 399].

На втором месте у А. С. Макаренко был диалектический метод всестороннего воспитания, основанный на применении диалектической логики. Воспитывает человека всё: и быт, и климат, и наследственность, и родители, и воспитатели, и коллектив, и окружающая среда, и государство, и уровень экономической жизни всего общества, и международная обстановка, и ближайшее окружение друзей, и ближайшее окружение «дружков». Надо сделать так, чтобы прогрессивные цели воспитателя стали целями воспитуемого. Нельзя полагаться на стихию. В задатках человека, доставшихся ему от мира животных, есть множество разрушительных черт: и жестокость, и воровство, и убийства. Надо сделать так, чтобы победила не стихия, а логика умного, системно мыслящего, позитивного воспитателя-организатора. А умный воспитатель-организатор воспитывает не в одиночку, а с помощью коллектива. Где педагог сумел найти качества в своей личности, как он сумел их сформировать? На наш взгляд, важна биография А. С. Макаренко в собственном изложении, то есть его автобиография: «Коротко я вам расскажу о своей биографии, педагогической и литературной, чтобы не было недоразумений. Потому что и сейчас многие думают, будто я бывший полковник. Я не только не был полковником, а и военным никогда не был. Я сын рабочего, маляра, железнодорожника, который на вагонном заводе проработал более сорока лет. На этом заводе работал и я, уже в качестве учителя с 1905 г., получив

самое низкое педагогическое образование: я закончил одногодичные педагогические курсы при начальном училище. Теперь такого низкого образования, кажется, даже и в помине нет. Это было такое низкое образование, что мне могли доверить только должность учителя в низшей начальной школе, с жалованием 25 рублей в месяц. (Голос: церковноприходской?). Нет, извините, не церковноприходской. Нет, в заводской школе.

Эта школа была прекрасной школой в том смысле, что там было единое рабочее общество. Я сам был членом этого общества как сын рабочего этого завода. И в этой школе я работал девять лет, и этот опыт имел для меня большое значение. Потом, уже в 1914 г., я поступил в учительский институт, даже не педагогический вуз, который закончил с золотой медалью. И после того я получил колонию для правонарушителей им. Горького. Шестнадцать лет, с 1920 по 1935 г., я вел один коллектив: колонию им. Горького и коммуны им. Дзержинского. Это один коллектив» [2, с. 274].

Это прекрасное изложение биографии сопровождается крайне важным пояснением об одном и том же коллективе: «Если вы читали „Педагогическую поэму“, вы помните, что когда меня Наркомпрос Украины „ушел“ из колонии им. Горького, то я перешел в коммуну, здесь у вас, в Харькове. И там уже было пятьдесят моих горьковцев. А вслед за мной еще сотня горьковцев перешла в коммуну им. Дзержинского. Так что фактически коммуна им. Дзержинского продолжала не только опыт колонии им. Горького, но и продолжала историю одного человеческого коллектива. Это имеет очень большое значение для меня и для дела, потому что продолжались и накапливались традиции, созданные в колонии им. Горького» [2, с. 274–275].

Далее автор разъяснил свой интерес к семейному воспитанию и переход от работы с беспризорными к работе с семейными: «Я еще написал первый том „Книги для родителей“. Почему я решил написать эту книгу? Последние два года я работал в управлении НКВД УССР, в отделе трудовых колоний, и организовал трудовые колонии. Мне уже пришлось меньше возиться с беспризорными, чем с „семейными“ детьми. Если в колонии им. Горького были беспризорные правонарушители, то в последние годы пришлось больше собирать детей „семейных“... Я должен был присмотреться, заинтересоваться семьей, и мне показалось нужным написать такую книгу для родителей.

Я выпустил первый том, в котором касался вопроса семьи как коллектива. Сейчас я пишу второй том, который говорит о нравственном и политическом воспитании в семье главным образом, но приходится касаться и школы. Третий том будет посвящен вопросам трудового воспитания и выбора профессии. И четвертый том, самый для меня важный, на такую тему: как нужно воспитывать человека, чтобы он, хочешь – не хочешь, был счастливым человеком. Правда, интересно?» [2, с. 275–276]. Правда, интересно!

На третьем месте у А. С. Макаренко была забота о технологии и механизации процесса воспитания, включающая в себя тысячу всяких мелочей. Мелочи – это диалектика соотношения общего и частного, а также это учет всех конкретных условий. И как разбогатеть, и как использовать хозрасчет, и как оборудовать рабочее место, и какие приобрести инструменты, и каким голосом просить или приказывать, и кого назначить на уборку туалетов (оказывается, за уборку туалетов шла борьба между отрядами) и кто должен следить за чистотой рук, и все мелочи, которые входят в диалектический подход к воспитанию личностей в рамках хорошо организованного коллектива.

На четвертом месте у А. С. Макаренко была борьба против не диалектических, формально-логических подходов работников Наркомата просвещения. Осуществлял свой метод А. С. Макаренко не благодаря содействию тогдашнего Наркомпроса, а вопреки ему.

Т. Ю. Киселева, В. О. Павликовский, А. А. Пирогова, К. А. Камелин в статье «Как удавалось педагогу А. С. Макаренко превращать преступников в борцов против преступников?» писали: «Борьба оказалась успешной. В чем-то главном А. С. Макаренко удалось продемонстрировать и свой метод, и позитивные результаты работы своего метода. 3000 его воспитанников стали настоящими людьми, превратились из преступников в борцов против преступности. Еще 200 000 его последователей тоже формировали и воспитывали у своих учеников честность, порядочность, работоспособность, системное мышление, организаторские способности активное участие в строительстве справедливого, не эксплуататорского общества. Это значит, что в принципе метод Макаренко показал себя действенным. Это значит, что современная Россия, строящая правовое общество, вооружившись методом А. С. Макаренко, может повести решительную борьбу против преступности. Не 200 000, а 145 000 000 россиян могут объявить вой-

ну преступности и всех наших преступников могут превратить, как Макаренко, в борцов против преступности. И это – то, что нашему обществу сейчас крайне необходимо» [3, с. 75].

Авторы в заключении отмечали: «В борьбе против ошибочных, не диалектических, и мы бы сказали, криминальных методов воспитания, главной проблемой оказалась проблема наказания. Работники соцвоса главным пунктом обвинения против метода Макаренко выдвинули применение системой воспитания Макаренко не только поощрений, но и наказания. Государство имеет право наказывать. А коллектив? А органы воспитания? Это очень важная (диалектическая) проблема. Её А. С. Макаренко решил» [3, с. 75]. Однако сегодня эта проблема в России вновь стоит на повестке дня.

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950, т. 2. – 498 с.
2. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951, т. 5. – 515 с.
3. Киселева Т. Ю., Павликовский В. О., Пирогова А. А., Камелин К. А. Как удавалось педагогу А. С. Макаренко превращать преступников в борцов против преступников? // Макаренко и мы. Санкт-Петербург: РГПУ, 2000. с. 73–75.

3.5. А. С. МАКАРЕНКО О СУБЪЕКТИВНЫХ И ОБЪЕКТИВНЫХ ПРИЧИНАХ ПРЕСТУПНОСТИ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Диалектическая логика, которой руководствовался педагог-новатор А. С. Макаренко, отличается от формальной логики тем, что требует рассматривать все события и предметы всесторонне, с учетом противоречий. Это значит, что истина конкретна. А. С. Макаренко видел естественные причины беспризорности и преступности, но будучи системно мыслящим диалектиком, он видел и другую субъективную сторону преступности – педагогическую, когда преступники растут и в хорошо обеспеченных семьях. Значит, дело не только в тяжелых условиях жизни, но и в субъективных условиях воспитания. Педология была построена на воспитании при отсутствии политических целей, но на деле это была враждебная социализму политика. Странники активной большевистской педагогики, создающей личность, создающей тип нового человека были сгруппированы вокруг А. С. Макаренко. Он полагал, что самой мощной является советская педагогика, потому что при Советской власти нет никаких объективных обстоятельств, препятствующих развитию человека. В результате опыт превращения преступников в борцов против преступлений уже был проделан в нашей стране, и теория этого пути уже есть. Метод превращения воров и лгунов в борцов против преступности подтвержден практикой социалистического строительства.

Диалектическая логика, которой руководствовался в своих действиях советский педагог-новатор и убежденный большевик А. С. Макаренко, отличается от формальной логики тем, что требует рассматривать все события и предметы всесторонне, с учетом противоречий, развития противоречий, системности и развития системности. В сущности, на эту тему рассуждал В. И. Ленин в работе «Еще раз о профсоюзах, о текущем моменте и об ошибках тт. Троцкого и Бухарина». Эта работа появилась в разгар партийной дискуссии и фракционной борьбы предсъездовского характера, т. е. перед выборами и в связи с предстоящими выборами на X съезд РКП(б) в 1920 г. В. И. Ленин воспроизводит логику эклектики Н. И. Бухарина так: «Товарищи, на многих из вас споры, которые здесь происходят, производят впечатление, примерно, такого характера: приходят два человека и спрашивают друг у друга, что такое стакан, который стоит на кафедре. Один говорит: „это стеклянный цилиндр, и да будет предан анафеме

всякий, кто говорит, что это не так“. Второй говорит: „стакан, это – инструмент для питья, и да будет предан анафеме тот, кто говорит, что это не так“. Этим примером Бухарин хотел, как видит читатель, популярно объяснить мне вред односторонности» [1, с. 289].

Далее он пишет: «Логика формальная, которой ограничиваются в школах (и должны ограничиваться – с поправками – для низших классов школы), берет формальные определения, руководясь тем, что наиболее обычно или что чаще всего бросается в глаза, и ограничивается этим. Если при этом берутся два или более различных определения и соединяются вместе совершенно случайно (и стеклянный цилиндр и инструмент для питья), то мы получаем эклектическое определение, указывающее на разные стороны предмета и только.

Логика диалектическая требует того, чтобы мы шли дальше. Чтобы действительно знать предмет, надо охватить, изучить все его стороны, все связи и „опосредствования“. Мы никогда не достигнем этого полностью, но требование всесторонности предостережет нас от ошибок и от омертвления. Это во-1-х. Во-2-х, диалектическая логика требует, чтобы брать предмет в его развитии, „самодвижении“ (как говорит иногда Гегель), изменении. По отношению к стакану это не сразу ясно, но и стакан не остается неизменным, а в особенности меняется назначение стакана, употребление его, связь его с окружающим миром. В-3-х, вся человеческая практика должна войти в полное „определение“ предмета и как критерий истины и как практический определитель связи предмета с тем, что нужно человеку. В-4-х, диалектическая логика учит, что „абстрактной истины нет, истина всегда конкретна“, как любил говорить, вслед за Гегелем, покойный Плеханов» [1, с. 289–290].

Имея дело с малолетними преступниками, А. С. Макаренко диалектически ставил вопрос: почему на улицах и вокзалах так много беспризорных детей? И почему беспризорные дети становятся на путь преступности? Почему число преступлений со стороны детей в годы войны и в послевоенное время не убывало, а росло? Чем вообще определяется число и рост преступлений? В сатирической форме эту тему поднимал герой «Двенадцати стульев» О. Бендер: «Отовсюду мы слышим стоны. Со всех концов нашей обширной страны взывают о помощи. Мы должны протянуть руку помощи, и мы ее протянем. Одни из вас служат и едят хлеб с маслом, другие занимаются отхожим

промыслом и едят бутерброды с икрой. И те и другие спят в своих постелях и укрываются теплыми одеялами. Одни лишь маленькие дети, беспризорные дети, находятся без призора. Эти цветы улицы, или, как выражаются пролетарии умственного труда, цветы на асфальте, заслуживают лучшей участи» [2, с. 144].

Конечно, А. С. Макаренко соглашался с общепринятым мнением, с фактами, которые были у всех на виду, в том числе и у И. Ильфа и Е. Петрова. Преступность – плод тяжелых экономических условий. Война принесла не только разруху, но и гибель отцов, мужчин, естественных воспитателей детей в семьях. Многие дети лишились родителей. Хозяйственная разруха и голод вынуждали детей уходить из дома в поисках куска хлеба, к попрошайничеству, к разбою. На Украине, чрезвычайно пострадавшей от мировой и гражданской войн, беспризорных детей было особенно много. А. С. Макаренко видел эти естественные причины беспризорности и преступности. Однако, будучи системно мыслящим диалектиком, А. С. Макаренко видел и другую субъективную сторону преступности – педагогическую. Преступники растут не только в мало обеспеченных семьях, но и в хорошо обеспеченных. Преступления совершают и выходцы из богатых семей. Все преступники, как малолетние, так и взрослые, так или иначе связаны со школами, с рабфаками, а то и с вузами. Значит, дело не только в объективных тяжелых условиях жизни, но и в субъективных условиях воспитания.

А. С. Макаренко в работе «Художественная литература о воспитании детей» писал: «Совершенно естественно, что педология была построена на воспитании при отсутствии политических целей. Но на деле это была враждебная нам политика. Педологи рассуждали о нас, советских воспитателях, так: вы теперь являетесь сторонниками пассивного наблюдения за ребенком и бездеятельного присутствия при его жизни и развитии, а ребенок пускай себе свободно развивает свои творческие силы. Нет, мы не являемся сторонниками такого пассивного наблюдения. Мы – сторонники активной большевистской педагогики, педагогики, создающей личность, создающей тип нового человека. Я уверен в совершенно беспредельном могуществе воспитательного воздействия. Я уверен, что если человек плохо воспитан, то в этом исключительно виноваты воспитатели. Если ребенок хорош, то этим он тоже обязан воспитанию, своему детству. Никаких

компромиссов, никаких средин быть не может, и никакая педагогика не может быть столь мощной, как наша советская педагогика, потому что у нас нет никаких обстоятельств, препятствующих развитию человека» [3, с. 343].

Мы можем утверждать, что А. С. Макаренко в 1937 г. заявил о главной причине появления и развития преступности. Т. Ю. Киселева, В. О. Павликовский, А. А. Пирогова, К. А. Камелин в статье «Как удавалось педагогу А. С. Макаренко превращать преступников в борцов против преступников?» писали: «Не среда виновата, а плохие педагоги – то есть, не системно мыслящие педагоги, не владеющие диалектической логикой педагоги, полагающиеся только на формальную логику педагоги. И если сегодня в России преступность растёт, то виноваты плохие педагоги – то есть, не системно мыслящие педагоги, не владеющие диалектической логикой педагоги, полагающиеся только на формальную логику педагоги. Наши педагоги в этом не признаются. Наши руководители нашей педагогики будут винить в росте преступности кого угодно, только не себя. А уже в 30-е годы Макаренко не только показал метод исключения преступности из жизни страны, но и высказал уверенность, что это реально. Это уже доказано практикой» [4, с. 82–83].

Получается, что опыт превращения преступников в борцов против преступлений уже был проделан в стране Советов. И теория этого пути уже есть. Метод превращения отбросов общества, воров и лгунов в борцов против воровства и вранья подтвержден практикой социалистического строительства: «Таким образом, существует не проблема воспитания правонарушителей, а проблема воспитания вообще. В практике наших колоний очень много найдено таких методов, таких организационных принципов, таких даже художественных находок, которые применяются нашей общей педагогикой. Я сделаю поправку: очень часто для воспитания правонарушителей люди мудрили, хитрили, придумывали разные фокусы. Почему? Только потому, что мало еще опыта, мало людей, знающих, как нужно вести себя с детьми, а не только с правонарушителями» [3, с. 345].

Т. Ю. Киселева, В. О. Павликовский, А. А. Пирогова, К. А. Камелин продолжают выявление причин преступности и находят его в скверной педагогике: «Сегодня по радио и телевидению мы постоянно слышим рассуждения о причинах роста преступников особенно среди

молодежи. Обвиняют в основном политиков и экономистов. Они довели страну до воровства и вранья! Виноваты политики! Виноваты экономеры! Юристы тоже виноваты! И это – правда. Но эта правда не должна скрывать главных виновников плохого воспитания – плохих учителей и преподавателей, которые не способны диалектически и системно мыслить, которые не знают и не изучают метод Макаренко, которые удовлетворены только той логикой, которую Антон Семенович Макаренко разоблачал и критиковал» [4, с. 83].

Обнаруживается, что сокрытие правды и сокрытие главной причины роста преступности – это тоже вид неправды. Для А. С. Макаренко главной причиной преступности оказывается «правонарушительская» или «ненормальная» педагогика, поскольку никаких прирожденных преступников, никаких прирожденных трудных характеров нет. Однако это является главной причиной преступности всякого общества, а не только капиталистического. Это значит, что капиталистическая педагогика рождает худшую преступность, какую только можно вообразить. Но преступность подростков в социалистическом обществе также порождается педологией как худшей формой капиталистической педагогики. Значит, нужна новая педагогика социализма. Уточним, новая педагогика нового социализма.

Список использованной литературы

1. Ленин В. И. Полн. собр. соч. т. 42. М.: ИПЛ, 1970. – 606 с.
2. Ильф И., Петров Е. Двенадцать стульев. Красноярск: Кн. изд-во, 1993. – 398 с.
3. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951, т. 5. – 515 с.
4. Киселева Т. Ю., Павликовский В. О., Пирогова А. А., Камелин К. А. Как удавалось педагогу А. С. Макаренко превращать преступников в борцов против преступников? // Макаренко и мы. Санкт-Петербург: РГПУ, 2000. с. 73–75.

Глава 4. ДИАЛЕКТИЧЕСКАЯ ЛОГИКА В ВОСПИТАНИИ

4.1. ДИАЛЕКТИЧЕСКАЯ ЛОГИКА КАК УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ

В прошлом столетии в 40–60 гг. в советском философском сообществе велись дискуссии о соотношении между формальной и диалектической логикой, в результате формальная логика стала учебной дисциплиной в вузах, а за диалектической логикой сохранилась задача изучения законов познания на ступени абстрактного мышления. Получается, что с тех пор диалектическая логика не существует, поскольку ее нигде не преподают и не существуют учебные программы. Однако диалектическая логика имеет практическое значение — перед педагогами и андрагогами жизнью поставлена задача воспитания диалектической логики в рамках отдельного предмета. Диалектическая логика нужна каждому прогрессивному человеку, который должен уметь не только системно мыслить, но и быть отличным организатором. Именно из системы воспитания А. С. Макаренко мы можем взять методы формирования личности как организатора, обладающего системным мышлением в коллективе и умеющего применять системное мышление на практике. Поскольку возможно воспитание капиталистическое и социалистическое, оно выступает как корректив реальности на уникальном человеческом материале. И А. С. Макаренко исходил из положения И. В. Сталина, что необходима работа садовника и «людей нужно заботливо и внимательно выращивать». Старорежимные педагоги и педологи возмутились, когда были сказаны слова о работе садовника, но сегодня столь же откровенно говорят о человеческом капитале. Условием воспитания на самом деле выступает диалектическая логика, позволяющая понять исторический момент в его динамике, и сформировать оптимальный тип гармонического человека для общества.

Российские студенты нового столетия получают весьма схематичное и идеологически нагруженное представление о развитии науки в прошлом вообще и в XX столетии в частности. Так, ответ на четвертый вопрос «История логического учения в 20 веке» курса логики сводит дело к дискуссиям о соотношении между формальной и диалектической логикой и неких загадочных «разного рода репрес-

сиях». Либералы под этим словом подразумевают сталинизм или сталинщину, как выражались одиозные деятели-перестройщики. Но если в конспирологическом учебном курсе времен либерального реформирования «Другая история науки» еще можно было использовать допуски и недоказанные намеки, то в наше время требуется ясность. Но ясности как раз и нет в предлагаемом конспекте студентам, которые рассматриваются как «чистый лист бумаги», нет и ответа на вопрос. Разве это ответ (?): «В 1940-х – 1960-х гг. в философском сообществе велись острые дискуссии о соотношении между формальной и диалектической логикой, о предмете и значении логики, ее месте в системе научного знания. Существовал реальный выбор: заниматься ли собственно наукой, изучая историю логики, осваивая достижения логики XX века и развивая их, или изобретать особую Логику. Атмосфера вокруг логики периодически сгущалась, а иногда следовали даже разного рода репрессии» [1].

Далее анонимные авторы повествования об истории логического учения сообщают: «Несмотря на идеологическое давление, именно формальная логика приобрела статус официальной учебной дисциплины в советских вузах. Попытки введения особого курса диалектической логики в высшую школу, по существу, провалились. Так, в 1965 г. состоялся организационный „развод“ сторонников формальной и диалектической логики на философском факультете МГУ. Была создана кафедра диалектической логики под руководством академика М. Б. Митина. За три года эта кафедра не только не начала чтение учебных курсов, но не смогла даже составить их программ. Митин отказался возглавлять далее кафедру, и она прекратила свое существование. С тех пор проблематика диалектической логики занимала буквально пару строк в программе курса „Логика“, утвержденной Минвузом СССР. По существу речь здесь шла о диалектической системе Гегеля» [1]. Когда автор настоящей статьи в 60 гг. был студентом философского факультета Уральского госуниверситета такого рода информация уже доходила и носила анекдотический характер, что на философском факультете МГУ есть дверь с прикрепленной табличкой «Кафедра диалектической логики» и эта дверь никогда не открывалась и преподаватели там никогда не появлялись.

На сайте философского факультета МГУ в разделе «Кафедра логики» сегодня сообщается еще более скудная информация: «В это время

на кафедре и на факультете в целом велись острые дискуссии о соотношении между формальной и диалектической логикой, о предмете и значении логики, ее месте в системе научного знания. Большой вклад в преодоление распространенного взгляда на формальную логику как низшую – по отношению к диалектической – ступень логики, пригодную лишь для „домашнего обихода“, внес Е. К. Войшвилло» [2].

Сообщим, что с тех пор, как Е. К. Войшвилло внес свой вклад в понимание логики на книги «Диалектическая логика. Очерки истории и теории» Э. В. Ильенкова [3] и «Диалектическая логика. Основные принципы и проблемы» Ф. Кумпфа и З. М. Оруджева [4] в отечественной философии внимания не обращали. Сам Е. К. Войшвилло на совещании 1982 г. по проблемам диалектического материализма в журнале «Вопросы философии» утверждал: «Е. К. Войшвилло (доктор философских наук, профессор философского факультета МГУ). Пожалуй наиболее слабым звеном в исследованиях по диалектике у нас является разработка проблем диалектической логики. Несмотря на то, что этой проблеме уделяется большое внимание в течение многих лет, мы недалеко продвинулись от основных принципов и закономерностей...

Но в силу ряда трудностей здесь возникают некоторые явления, которые могут ещё больше затормозить развитие этой науки. Я имею в виду стремление некоторых авторов, работающих в данной области, подменить реальные исследования построениями произвольных концепций. Это относится по моему мнению к главам, написанным З. М. Оруджевым в книге Ф. Кумпфа и З. Оруджева «Диалектическая логика. Основные принципы и проблемы» (М. 1979)... Что же касается собственно диалектической логики, то её задачу я вижу в исследовании законов формирования и развития научного знания, законов познания на ступени абстрактного мышления (познания, связанного с применением языка как средства отражения действительности), представляющих собой специфические формы проявления общих законов диалектики, а также в формулировке принципов и требований, вытекающих из знания этих законов, как и общих законов развития, составляющих диалектический метод познания... И последнее. Нужны более тесные контакты между теми, кто занимается проблемами диалектической логики, и представителями современной символической логики. В последней выработаны точные методы,

которые с успехом могут применяться для анализа и уточнения некоторых понятий диалектики... Мы считаем несостоятельной саму идею формализации диалектической логики. Формализация её как науки просто невозможна, однако это не означает, что работы указанного рода можно игнорировать. Вполне вероятно, что в них выявляются какие-то аспекты и правильно решаются отдельные вопросы» [5, с. 30].

Предполагается, что диалектическая логика не существует, поскольку ее нигде не преподают и нет учебных программ. Однако диалектическая логика имеет огромное практическое значение, поскольку перед современными педагогами и андрагогами самой жизнью поставлена сложная задача воспитания диалектической логики у ребенка и взрослого в рамках отдельного предмета. Диалектическая логика нужна каждому прогрессивному человеку, каждый современный прогрессивный человек должен уметь не только системно мыслить, но и быть отличным организатором. Именно из системы воспитания А. С. Макаренко мы можем взять методы формирования личности как организатора, как части коллектива, как обладающего системным мышлением и умеющего применять своё системное мышление на практике.

В «Книге для родителей» А. С. Макаренко писал: «Система бонн и гувернеров, постоянных надсмотрщиков и зудельщиков давно провалилась, не создав в истории ни одной яркой личности. Лучшие, живые дети всегда вырывались из этой системы. Советский человек не может быть воспитан непосредственным влиянием одной личности, какими бы качествами эта личность ни обладала. Воспитание есть процесс социальный в самом широком смысле. Воспитывает все: люди, вещи, явления, но прежде всего и больше всего – люди. Из них на первом месте – родители и педагоги. Со всем сложнейшим миром окружающей действительности ребенок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых неизменно развивается, переплетается с другими отношениями, усложняется физическим и нравственным ростом самого ребенка. Весь этот „хаос“ не поддается как будто никакому учету, тем не менее, он создает в каждый данный момент определенные изменения в личности ребенка. Направить это развитие и руководить им – задача воспитателя» [6, с. 20].

Далее он заключает: «Бессмысленна и безнадежна попытка некоторых родителей извлечь ребенка из-под влияния жизни и подменить социальное воспитание индивидуальной домашней дрессировкой.

Все равно, это окончится неудачей: либо ребенок вырвется из домашнего застенка, либо вы воспитаете урод» [6, с. 20]. Итак, влияние жизни и пути развития общества являются решающими детерминантами в формировании личности, а значит и в педагогике.

А. С. Макаренко интересен тем, что жил в двух эпохах и остро ощущал отличие капиталистического воспитания от социалистического. Сегодня мы также оказались в положении людей, способных сравнивать две эпохи и призывать к переходу в третью, которая нам нужна, а потому опыт советского первопроходца педагога-новатора сегодня остро востребован: «В старое время в зажиточных семьях называли детей „ангельскими душами“. В наше время было сказано, что дети – „цветы жизни“. Это хорошо. Но скоропалительные в суждениях, сентиментальные люди не дали себе труда задуматься над этими прекрасными словами. Если сказано „цветы“, значит нужно цветами любоваться, ахать, носиться, нюхать, вздыхать. Нужно, пожалуй, самим цветам внушить, что они составляют неприкосновенный, „роскошный“ букет. В этом узко эстетическом и бессмысленном восторге уже заложено его посрамление. „Цветы жизни“ надлежит представлять себе не в виде „роскошного“ букета в китайской вазе на вашем столе. Сколько бы вы ни восторгались такими цветами, сколько бы ни ахали, эти цветы уже умирают, они уже обречены и они бесплодны. Завтра вы прикажете их просто выбросить» [6, с. 20–21].

А. С. Макаренко стоит на позиции коллективной общественно-исторической практики и помещает свои педагогические эксперименты в общий процесс переделки жизни и формирования нового мира: «Нет, наши дети вовсе не такие цветы. Наши дети цветут на живом стволе нашей жизни, это не букет, это прекрасный яблоневый сад. И этот сад – наш, здесь право собственности звучит, честное слово, очаровательно! Трудно, конечно, не любоваться таким садом, трудно ему не радоваться, но еще труднее не работать в таком саду. Будьте добры, займитесь этим делом: вскапывайте, поливайте, снимайте гусеницу, обрезайте сухие веточки. Вспомните слова гениального садовника, товарища Сталина: „Людей нужно заботливо и внимательно выращивать, как садовник выращивает облюбванное плодовое дерево“. Обратите внимание: плодовое» [6, с. 21].

А. С. Макаренко определяет воспитание как корректив реальности на тонком и уникальном человеческом материале: «Человек давно

научился осторожно и нежно прикасаться к природе. Он не творит природу и не уничтожает ее, он только вносит в нее свой математически-могучий корректив; его прикосновение, в сущности, не что иное, как еле заметная перестановка сил. Там подпорка, там разрыхленная земля, там терпеливый зоркий отбор. Наше воспитание такой же корректив. И поэтому только и возможно воспитание» [6, с. 22]. Именно диалектическая логика лежала в основе работы А. С. Макаренко, который исходил из положения И. В. Сталина о работе с кадрами в «Выступлении на приеме металлургов 26 декабря 1934 года»: «Надо беречь каждого способного и понимающего работника, беречь и вырачивать его. Людей надо заботливо и внимательно вырачивать, как садовник вырачивает облюбванное плодовое дерево. Воспитывать, помогать расти, дать перспективу, вовремя выдвигать, вовремя переводить на другую работу, ежели человек не справляется со своим делом, не дожидаясь того, когда он окончательно провалится» [7, с. 49].

В период, когда были сказаны эти слова о работе садовника, либеральные и старорежимные педагоги, а особенно педологи возмутились – как можно сравнивать человека с растением и партию и государство с садовником! Сегодня мы не удивляемся тому, что о человеке говорят как о человеческом капитале и в вузах вводятся должности проректора по человеческому капиталу и его использованию по показателям возраста и образования, послушания и социальной инициативности. Капиталисты в погоне за прибылью могут позволить себе роскошь быть временами то демократами, то аристократами, то тиранами, то тираноборцами. Условием воспитания на самом деле выступает диалектическая логика, позволяющая понять исторический момент в его динамике, и формировать оптимальный тип гармонического человека для общества, в котором свободное развитие каждого является условием свободного развития для всех.

Психоаналитическое и затем фрейд-марксистское представление о человеке не может быть научным, поскольку психоаналитическая теория об универсальном бессознательном, и о компульсивном поведении искажает историю, более того оно отрицает и искажает роль рабочих, угнетенных социальных групп в классовой борьбе. Американский психолог Дж. Наэм пишет по этому поводу: «Одно из самых вредных течений фрейдизма находит выражение в попытке соединения Фрейда с Марксом» [8, с. 44]. Он далее отмечает: «Фромм

стремился соединить Маркса и Фрейда, исключив некоторые основные принципы марксизма, а именно: что люди разумны, что рабочий класс может построить социализм, что обобществление средств производства составляет суть истинного социализма. Фромм заменил эти принципы другими» [8, с. 44–45]. В новом синтезе «Фромм и Фрейд поглощают Маркса».

Американский психолог-марксист утверждает далее, говоря об эволюции взглядом популярного в СССР Э. Фромма: «В. И. Ленин отмечал, что субъективно-идеалистическая философия всегда открывает путь спиритуализму и мистицизму. Уильям Джемс, основоположник прагматизма, кончил тем, что стал увлекаться спиритическими сеансами, столоверчением и т. п. Фрейдизм – это субъективный идеализм в понимании психики, это „ментализм“, то есть отрыв психики от ее физиологической основы и от объективной социальной реальности. Неудовлетворенный своими более ранними попытками реформировать Фрейда (и Маркса), Фромм обратился к дзен-буддизму и религиозному мистицизму» [8, с. 46]. Мы не случайно заметили, что Э. Фромм был известен и издаваем в СССР. В романе «Час быка» И. А. Ефремова Фромм также выведен как главный психолог Томанса Эрф Ромм.

В. И. Ленин в беседе с Кларой Цеткин в 1920 г. предпринял критику фрейдизма: «Теория Фрейда сейчас тоже своего рода модная причуда. Я отношусь с недоверием к теориям пола, излагаемым в статьях, отчетах, брошюрах и т. п., – короче, к той специфической литературе, которая пышно расцвела на навозной почве буржуазного общества. Я не доверяю тем, кто постоянно и упорно поглощен вопросами пола, как индийский факир – созерцанием своего пупа. Мне кажется, что это изобилие теорий пола, которые большей частью являются гипотезами, притом часто произвольными, вытекает из личных потребностей... В партии, среди классово-сознательного, борющегося пролетариата для него нет места» [9, с. 41].

Поскольку фрейдизм уже столетие служит интересам реакции в области идеологии, и при этом не обнаружил особые законы и факты, присущие каждой отдельной науке, то следует обратиться ко второму источнику, который определяет направление развития каждой науки, – ее философским основаниям, или короче, к ее философии. Особой философией данной науки о человеке и его сознании как

отражении мира или как озарении, или мистическом даре человеку. Дж. Наэм эту нашу идею обосновывал так: «Каждая наука основывается, сознательно или нет, на какой-либо философской базе. В данном случае буржуазная психология строится главным образом на идеалистической или механистической основе. Фрейдизм идеалистичен по своей сути. Он отрывает мышление от материи, психику от мозга и нервной системы. Он также изолирует живых, деятельных индивидов от их социального окружения и превращает их в пассивные марионетки их бессознательного. Он также механистичен, потому что не может связать развитие психики с многосторонней, диалектически противоречивой действительностью. Фрейдизм принял окончательно идеалистический вид благодаря своим представлениям о вневременном, нерелективном, нелогичном, символическом бессознательном, оторванном от социальной действительности и управляющем поведением. Корни фрейдизма – в идеалистических взглядах на бессознательное Шопенгауэра и Ницше» [8, с. 52–53].

В ином обществе развитие науки определяется его законами движения, и мы согласимся с американским психологом: «Те же мощные силы способствуют развитию научной психологии и определяют ее исследования. Социалистическое общество, уничтожив капитализм с его погоней за прибылью, не заинтересовано в искажении истины в науке. Кроме того, его философия диалектического материализма выводит науку на правильный путь и помогает ей при оценке результатов ее исследований. При капитализме рабочий класс и прогрессивные силы должны бороться за истинную науку. Марксистская психология, основанная на диалектико-материалистическом мировоззрении и стремлении к истине, может только отвергнуть фрейдизм в его самых разнообразных формах. В отличие от фрейдизма научная психология подчеркивает роль и адаптивное значение сознания, его рост и развитие» [8, с. 53].

П. Л. Капица писал о медленном развитии науки в СССР. Он написал целый доклад об этом для ЦК партии. Позиции ученого были такими: «более всего советского физика возмущало то, что в Академии наук чиновники пытались подчинить себе всех мыслителей. Он предлагал немедленно осуществить в Академии разделение между идейным научным и административным руководством. Администраторы должны были обслуживать научное сообщество, решать

финансовые и хозяйственные вопросы, содействовать налаживанию бытовых условий учёных, но ни в коем случае не следовало возлагать на них руководство конкретными исследованиями. Вывод Капицы был таким: нельзя, чтобы бюрократы сели учёным на шею.

Но услышала ли власть тогда Капицу? Нет. Да что власть! К мнению Капицы тогда не прислушались даже руководители самой Академии. Президент Несмеянов отказался что-либо менять в системе управления Академией, поскольку очень боялся потерять своей пост, а вместе с ним и высокое положение в обществе, дававшее множество материальных и прочих благ» [9].

Увы, весь его последующий доклад в хрущевском СССР не был принят и был отправлен в партийный архив. А доклад подводил итоги концептуального понимания науки: «Весь трактат Капицы состоял из глав: „Наука и капиталистические страны“, „Наука и социалистические страны“, „Наука и соревнование социализма с капитализмом“, „Условия развития естественных наук“ и „Условия развития общественных наук“. Учёный выдвинул тезис: победит то общество, в котором успешней будет развиваться наука» [9].

Это значит, что для развития общества и прогресса науки в нем важен субъективный фактор, поскольку только при социализме в полной мере развитом мы сможем реализовать то, что сказал принц Гамлет о человечестве: «Недавно, не знаю почему, я потерял всю свою веселость и привычку к занятиям. Мне так не по себе, что этот цветник мироздания, земля, кажется мне бесплодною скалою, а этот необъятный шатер воздуха с неприступно вознесшейся твердью, этот, видите ли, царственный свод, выложенный золотою искрой, на мой взгляд – просто-напросто скопление вонючих и вредных паров. Какое чудо природы человек! Как благородно рассуждает! С какими безграничными способностями! Как точен и поразителен по складу и движеньям! Поступками как близок к ангелам! Почти равен богу – разуменьем! Краса вселенной! Венец всего живущего!» [10].

Список использованной литературы

1. История логического учения в 20 веке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/1853625/page:6>

2. Кафедра логики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://philos.msu.ru/kaf/logic>

3. Ильенков Э. В. Диалектическая логика. Очерки истории и теории. 3-е изд. – М.: УРСС, 2010. – 318 с.
4. Кумпф Ф., Оруджев З. М. Диалектическая логика. Основные принципы и проблемы. М.: Политиздат, 1979. – 286 с.
5. Материалы совещания по проблемам диалектического материализма в редакции журнала «Вопросы философии». – Вопросы философии: научно-теоретический журнал, 1982, № 5.
6. Макаренко А. С. Сочинения. т. 4. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951. – 538 с.
7. Сталин И. В. Сочинения. М.: Писатель, 1997. т. 14. – 368 с.
8. Наэм Дж. Психология и психиатрия в США. М.: Прогресс, 1984. – 300 с.
9. Цит. по: Воспоминания о Владимире Ильиче Ленине. М.: Политиздат, 1970. т. 5. – 558 с.
10. Огрызко В. Наука у нас развивается медленно. Какие сигналы послал в Кремль академик Пётр Капица [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://zavtra.ru/blogs/nauka_u_nas_razvivaetsya_medlenno
11. Уильям Шекспир. Трагедии. «Гамлет, принц датский (Перевод Б. Пастернак)» Акт II. Сцена 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://velchel.ru/index.php?cnt=27&stragedy=ham&part=8&page=5>

4.2. КАТЕГОРИЯ «ЧЕЛОВЕК» В ПОНЯТИЙНОЙ СИСТЕМЕ И ПРАКТИКЕ ВОСПИТАНИЯ А. С. МАКАРЕНКО

Формирование нового человека остается на повестке дня человечества. Президент России В. В. Путин заявил об исчерпанности современной модели капитализма, а значит и необходимости человека нового общества. Задача формирования человека коммунистического общества была подчинена деятельности А. С. Макаренко и его новаторская методика проверена на практике – она позволяла из правонарушителей воспитывать полноправных граждан. Но чтобы получить в результате воспитательных усилий нового человека, надо иметь правильное представление об этом человеке. Представление о человеке как существе трудящемся было усвоено в Новое Время, но А. С. Макаренко принёс в педагогическую практику точку зрения «Мы». Это означает, что он исходил из нового, а значит высшего понятия о человеке как организаторе коллектива и совместного труда. Научное высокое категориальное представление о человеке изначально было у А. С. Макаренко мощным воспитательным инструментом.

Формирование нового человека, выходящего из предыстории человечества и становящегося созидателем его подлинной истории, было для материалистического понимания истории важнейшей из задач советского социалистического общества и всего советского народа. Несмотря на гибель советского народа и уничтожение СССР эта задача остается на повестке дня формирующегося единого человечества. Эта задача часто заменяется в конце прошлого столетия и начале нового столетия паллиативами – декларацией формирования социального государства, правового общества, информационного общества, зеленой цивилизации и иными сказочными миражами, создаваемыми идеологами погибающего капитализма, который исчерпал свои ресурсы. Президент России В. В. Путин заявлял об исчерпанности современной модели капитализма, а значит и о необходимости человека нового общества: «Современная модель капитализма исчерпала себя как экономическая система. Об этом заявил на заседании клуба „Валдай“ президент России Владимир Путин, передает корреспондент РБК. „Все говорят о том, что существующая модель капитализма, а это сегодня основа общественного устройства в подавляющем

большинстве стран, исчерпала себя. В ее рамках нет больше выхода из клубка все более запутанных противоречий“, – сказал он» [1].

Задаче формирования человека коммунистического общества была подчинена вся деятельность А. С. Макаренко и его новаторская методика нашими героическими предшественниками проверена на практике. Достаточно упомянуть ее наглядные практические результаты – она позволяла из бывших правонарушителей и беспризорных подростков воспитывать полноправных граждан, активных общественных деятелей, трудолюбивых и грамотных людей с твердой волей и умением преодолевать трудности.

Однако, чтобы получить на выходе воспитательных усилий такого человека и воспитывать нового человека, надо иметь правильное представление об этом человеке. В монологе Хлопуши в поэме 1921 г. С. А. Есенина «Емельян Пугачев» так выражен весь ужас предыстории человечества, когда осталась единственная надежда на человека-освободителя: «Сумасшедшая, бешеная кровавая муть! Что ты? Смерть? Иль исцеленье калекам? Проведите, проведите меня к нему, Я хочу видеть этого человека». Этого человека любит чернь: «Чернь его любит за буйство и удаль» [2]. Далее в тексте: «Чёрта ль с того, что хотелось мне жить? Что жестокостью сердце устало хмуриться? Ах, дорогой мой, Для помещика мужик – Все равно что овца, что курица» [2].

Какие признаки вкладывал А. С. Макаренко в понятие «человек»? Исторически в понятие «человек» вкладывались разные признаки. В античной Греции рабов не считали за людей. В понятие «человек» класс рабовладельцев вкладывал два основных признака: уметь говорить, выступать на собраниях и умение абстрактно мыслить, выдвигать различные философские, политические, правовые, педагогические и прочие теории. Для Аристотеля это «зоон политикон». Рабы к такому понятию не подходили – они были «говорящим орудием». Трудовая физическая деятельность людей в понятие «человек» тогда включена не была: «В последние годы своей жизни Аристотель написал трактат, о государстве, содержащий начала социальной и политической философии, который назвал „Политика“ ... В данном трактате Аристотель впервые вводит понятие *zoon politikon* – „политическое животное“. Данное понятие, по мнению Аристотеля, неразделимо также с таким понятием как государство. Государство по Аристотелю

это: „общение подобных друг другу людей в целях возможно лучшего существования» [3].

В Средние века в христианской традиции человек был понят как результат творения Бога, его любимая тварь и образ и подобие Бога. Мужчины по назиданию творца должны были трудиться, а женщины рожать детей, продолжать род человеческий. Однако это вызывало сомнения и Д. Болл, соратник У. Тайлера, задал публично знаменитый вопрос о предназначении человека: «Торжественную мессу отслужил Джон Болл, которого восставшие освободили из тюрьмы недель раньше. Именно в этой проповеди он произнёс известные на весь мир и революционную историю слова „когда Адам пахал, а Ева пряла, кто тогда был господином?“» [4].

«Некий безумный священник из графства Кент по имени Джон Болл» – так называли его современники. Однако безумие Болла было в том, что он проповедовал равенство людей и именно за проповедь равенства утопических коммунистов возненавидели в XX столетии, когда потоком в атаку пошел на идею равенства так называемый роман-антиутопия.

Представления о человеке как существе трудящемся было усвоено в Новое Время в эпоху Просвещения. Человек – это существо не только говорящее и думающее, но и действующее, изготавливающее и использующее орудия труда, преобразующее своим трудом и отдельные предметы и весь мир в целом. По мнению идеолога молодой английской буржуазии Ф. Бэкона, человек должен уметь ставить эксперименты и знать, как из одних предметов делать другие предметы. Это было уже более развитое понятие о человеке. Но и оно еще не было совершенным.

Лишь в XIX и XX веках, когда экономика и политика приобрела ярко выраженный системный характер, когда появились НИИ с их коллективным, системным методом познания, лишь на базе высокого развития организаторского, системного мышления в понятие «человек» был добавлен еще один признак «организатор» и понятие человек стало категорией, то есть родовым и общим понятием на уровне категорий материя, сознание, природа, бытие.

Человек не только мыслит, говорит и действует, но и организует других людей, создает социальные машины из людей, и системы из действующих и познающих индивидов. Организаторская

деятельность человека – самая трудная деятельность, но зато и самая высокая. Понятие «человек» впервые в предыстории становится более совершенной и полной категорией. Именно в этом виде понятие о человеке усвоил и стал воплощать в своей педагогической системе А. С. Макаренко, когда заявил, что всех воспитанников надо делать организаторами и стал практически приучать всех к организаторской работе.

В работе «Педагогижимают плечами» он писал: «Мы считаем, что влияние отдельной личности на отдельную личность есть фактор узкий и ограниченный. Объектом нашего воспитания мы считаем целый коллектив и по адресу коллектива направляем организованное педагогическое влияние. Мы при этом уверены, что самой реальной формой работы по отношению к личности является удержание личности в коллективе, такое удержание, чтобы эта личность считала, что она в коллективе находится по своему желанию – добровольно, и, во-вторых, чтобы коллектив добровольно вмещал эту личность» [5, с. 400].

Если «коллектив является воспитателем личности», то «воспитатель должен уметь организовывать» в многоуровневой коллективистской практике. В лекции третьей «Педагогика индивидуального действия» он писал: «В развитии моего опыта я пришел к глубокому убеждению, которое было подтверждено потом практикой, что непосредственного перехода от целого коллектива к личности нет, а есть только переход через посредство первичного коллектива, специально организованного в педагогических целях. Мне кажется, что будущая теория педагогики особое внимание уделит теории первичного коллектива. Что же нужно разуметь под этим первичным коллективом? Первичным коллективом нужно называть такой коллектив, в котором отдельные его члены оказываются в постоянном деловом, дружеском, бытовом и идеологическом объединении. Это тот коллектив, который одно время наша педагогическая теория предлагала назвать контактным коллективом» [6, с. 160].

А. С. Макаренко принёс в педагогическую практику точку зрения «Мы». Это «мы» не имеет никакого отношения к «Мы» Е. И. Замятина, которое используется в антиутопии, чтобы устроить людей наступающим всемирным коммунизмом. «Мы» как роман-антиутопия, написанный в 1920 г. на нашей Родине – СССР не печатался до 1988 г.

как «идеологически враждебное» и «клеветническое» произведение. Это сообщает враждебная западная Википедия, но мы добавим, что было хорошо, когда этот роман не печатался. Сегодня мы можем себе позволить изучить роман и увидеть его пустоту, сравнить с научным пониманием «Мы» великого педагога-новатора [7].

На самом деле мы организуемся, мы организованно работаем, мы организованно ощущаем, мы организованно мыслим. А поскольку коллектив имеет социальную прибавку и в действиях, и в ощущениях, и в мышлении, постольку индивиды, личности, воспитанные в рамках «мы», получают социальную прибавку от коллективов. Они лучше действуют, лучше ощущают и лучше мыслят. Они реализуют свои высшие коллективистские потенции, которые нельзя реализовать и развить вне коллективов. Этот вклад А. С. Макаренко и означает, что он исходил из нового, а значит высшего понятия о человеке. Человек – это организатор.

А. С. Макаренко прямо заявил, что он строит свою работу не на базе двумерной бинарной элементарной логики. А диалектическая логика исходит из того, что человек – это не только существо мыслящее, говорящее и работающее, но и существо организующее. Значит, и с этой точки зрения понятие о человеке у А. С. Макаренко было самое высокое. Он сам был организатором, и формировал из своих учеников именно организаторов, способных организовать для себя и других богатство и радость, то есть делать то, что только и возможно в коммунистическом обществе и при коммунистической организации труда. Это значит, что научное высокое представление о человеке – категориальное уже изначально было у А. С. Макаренко мощным воспитательным инструментом.

Список использованной литературы

1. Путин заявил об исчерпании современной модели капитализма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rbc.ru/economics/21/10/2021/617182b79a7947da0cfe221a>
2. Есенин С. А. Монолог Хлопуши («Я хочу видеть этого человека») [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://poemata.ru/poets/esenin-sergey/monolog-hlopushi-ya-hochu-videt-etogo-cheloveka/>

3. «Человек есть политическое животное»: Учение Аристотеля о человеке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://idaten.ru/philosophy/chelovek-jivotnoe-politicheskoe>
4. Джон Болл говорит правду [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://diletant.media/articles/45353233>
5. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950, т. 2. – 498 с.
6. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951, т. 5. – 515 с.
7. Мы(роман)[Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Мы_\(роман\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Мы_(роман))

4.3. ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРНОГО ЧЕЛОВЕКА И ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ НАКАЗАНИЯ В ФИЛОСОФИИ И ПЕДАГОГИКЕ

Соскальзывание к идеализму сторонников социального воспитания привело к отказу от наказания и распаду дисциплины. Если воображать, что дисциплина вырастает из чистого сознания, то неизбежен переход к нацистской теории «ордунга» и либеральной идее Паноптикума – надзора и наказания. В результате идеалистической деградации научного общественнознания возникает педагогическая робинзопада, где воспитанник и воспитатель обособлены и одиноки. Советский педагог А. С. Макаренко встал на позиции материалистического понимания воспитания и реализовал идею переделки человечества для нового мира, включая беспризорных и преступников. Поскольку слово «дисциплина» имеет несколько значений, в советском обществе послушание было недостаточным признаком дисциплинированного человека, которое требовалось в дореволюционной России: от советского гражданина требовалась более сложная дисциплинированность. В отечественной истории возникло понимание дисциплины как призыв к героизму, который в СССР именовался сознательным исполнением долга. Наказание как мера принуждения, применяемая от имени государства – абстракция, но А. С. Макаренко в работе исходил из общих положений и выполнял государственное задание по работе с малолетними преступниками. В области наказания он считал, что важно разрешить и уничтожить конфликт, а не создавать новых конфликтов, и наказание в одном случае имеет смысл, а в другом случае не имеет смысла.

Выдающийся советский педагог А. С. Макаренко на примере задачи формирования дисциплины и понимания необходимости наказания показывал механизм соскальзывания к идеализму сторонников социального воспитания к отказу от наказания и признанию распада дисциплины. Действительно, если считать, что дисциплина вырастает из чистого сознания, то неизбежен переход к нацистской теории «нового порядка – ордунга» и либеральной идеи внешнего надзора и наказания. А. С. Макаренко писал об идеалистическом понимании сознательной дисциплины и в записках педагога сохранились его конспективные заметки работ В. И. Ленина о диалектике: «Были разговоры и о дисциплине. Базой теории в этом вопросе были два слова, часто встречающиеся у Ленина: „сознательная дисциплина“.

Для всякого здравомыслящего человека в этих словах заключается простая, понятная и практически необходимая мысль: дисциплина должна сопровождаться пониманием ее необходимости, полезности, обязательности, ее классового значения. В педагогической теории это выходило иначе: дисциплина должна вырастать не из социального опыта, не из практического товарищеского коллективного действия, а из чистого сознания, из голой интеллектуальной убежденности, из пара души, из идей. Потом теоретики пошли дальше и решили, что „сознательная дисциплина“ никуда не годится, если она возникает вследствие влияния старших. Это уже не дисциплина по-настоящему сознательная, а натаскивание и, в сущности, насилие над паром души. Нужна не сознательная дисциплина, а „самодисциплина“. Точно так же не нужна и опасна какая бы то ни была организация детей, а необходима „самоорганизация“» [1, с. 557].

Так в результате идеалистической деградации научного мышления возникает педагогическая робинзонада, где воспитанник и воспитатель обособлены и одиноки. Педагогическая установка такой робинзонады – социологический номинализм или учение об индивидах вне общества. Философия воспитания в этом случае отсутствует – при радикальном либерализме возможны только внешний надзор и наказание в Паноптикуме (от греческого «видно всё») И. Бентама.

А. С. Макаренко изначально встал на позиции материалистического понимания воспитания и реализовал идею практической переделки человечества для нового мира, включая беспризорных и преступников. В лекциях о воспитании, прочитанных А. С. Макаренко по Всесоюзному радио, речь не шла о муштре тела как объекта власти, как это имеет место у М. Фуко, где автора занимает «навязчивая идея Фридриха II, мелочно-дотошного короля маленьких машин, вымуштрованных полков и долгих упражнений» [2, с. 199]. Поскольку слово «дисциплина» имеет несколько значений, в советском обществе послушание было недостаточным признаком дисциплинированного человека, которое требовалось в дореволюционной школе: от советского гражданина требовалась более сложная дисциплинированность, а потому у советского человека было более сложное и целостное представление о счастье. В отечественной истории возникло понимание дисциплины как призыв к героизму, который не называется героизмом, но именуется сознательным исполнением долга. В СССР

защита социалистического Отечества была зафиксирована в Конституции как «священный долг», а воинская служба в рядах Вооруженных сил как «почетная обязанность советских граждан».

В. И. Ленин в статье «Очередные задачи советской власти» писал: «Новый суд нужен был прежде всего для борьбы против эксплуататоров, пытающихся восстановить свое господство или отстаивать свои привилегии, или тайком протащить, обманом заполучить ту или иную частичку этих привилегий. Но, кроме того, на суды, если они организованы действительно на принципе советских учреждений, ложится другая, еще более важная задача. Это – задача обеспечить строжайшее проведение дисциплины и самодисциплины трудящихся. Мы были бы смешными утопистами, если бы воображали себе, что подобная задача осуществима на другой день после падения власти буржуазии, т. е. в первой стадии перехода от капитализма к социализму, или – без принуждения. Без принуждения такая задача совершенно не выполнима.

Нам нужно государство, нам нужно принуждение. Органом пролетарского государства, осуществляющего такое принуждение, должны быть советские суды. И на них ложится громадная задача воспитания населения к трудовой дисциплине. У нас сделано еще непомерно мало, вернее, почти ничего не сделано для этой цели. А мы должны добиться организации подобных судов в самом широком масштабе с распространением их деятельности на всю трудовую жизнь страны. Лишь подобные суды, при условии участия в них самых широких масс трудящегося и эксплуатируемого населения, сумеют в демократических формах сообразно с принципами Советской власти добиться того, чтобы пожелания дисциплины и самодисциплины не остались голыми пожеланиями» [3, с. 163].

Расстрел в СССР понимался как высшая мера социальной защиты общества от преступника. Между тем К. Маркс в статье «Смертная казнь» в 1853 г. писал: «С точки зрения абстрактного права существует лишь одна теория наказания, которая в абстрактной форме признает достоинство человека: это – теория Канта, особенно в той более строгой формулировке, которую придал ей Гегель. Гегель говорит: „Наказание есть право преступника. Оно – акт его собственной воли. Преступник объявляет нарушение права своим правом. Его преступление есть отрицание права. Наказание есть отрицание этого

отрицания, следовательно есть утверждение права, которого домогается сам преступник и которое он сам себе насильно навязывает“.

В этих положениях кое-что, без сомнения, кажется правдоподобным, поскольку Гегель, вместо того чтобы усматривать в преступнике только простой объект, раба юстиции, поднимает его до ранга свободного, самоопределяющегося существа. Но, вникнув несколько глубже в суть дела, мы обнаруживаем, что здесь, как и во многих других случаях, немецкий идеализм лишь санкционирует в мистической форме законы существующего общества. Разве это не заблуждение, когда определенного индивида, с действительными мотивами его поступков, с влияющими на него многообразными социальными условиями подменяют абстракцией „свободной воли“, когда человека как такового подменяют лишь одним из многих его свойств?

Такая теория, рассматривающая наказание как результат собственной воли преступника, является лишь спекулятивным выражением древнего *jus talionis* – око за око, зуб за зуб, кровь за кровь. Скажем прямо, без всяких длинных повторений: наказание есть не что иное, как средство самозащиты общества против нарушений условий его существования, каковы бы ни были эти условия. Но хорошо же то общество, которое не знает лучшего средства самозащиты, чем палач, и которое через „ведущую газету мира“ провозглашает свою собственную жестокость вечным законом» [4, с. 530–531].

Наказание как мера принуждения, применяемая от имени государства по приговору суда к лицу – это весьма тощая абстракция, но А. С. Макаренко в своей работе исходил из общих положений. Он выполнял государственное задание по работе с малолетними преступниками и тесно взаимодействовал с государственными органами насилия. В этом смысле он утверждал в 1938 г. во второй лекции «Дисциплина, режим, наказания и поощрения»: «Что такое наказание?.. В области наказания я считаю, что как раз советская педагогика имеет возможность найти очень много нового. Все наше общество так устроено: так много уважения у нас к человеку, так много гуманности, что мы имеем возможность прийти к той счастливой норме, какая может быть по вопросу о наказаниях. И эта счастливая норма должна быть такой. Наказание должно разрешить и уничтожить отдельный конфликт и не создавать новых конфликтов. Все зло старого наказания было в том, что наказание, уничтожая один конфликт, создавало дру-

гой конфликт, который приходилось разрешать все более сложным путем... Ясно, что наказание в одном случае имеет смысл, а в другом случае не имеет смысла» [5, с. 155].

Вместе с тем, А. С. Макаренко внес новый элемент в общие положения. Он применил их к школе, к колониям, к воспитательным учреждениям. Он придал новое значение общим положениям: «Каковы же отличия советского наказания от других? Во-первых, ни в коем случае оно не должно иметь в виду причинение страдания. Обычная логика говорит, что я тебя накажу, ты будешь страдать, а другие будут смотреть и думать: „Вот ты страдаешь, и нам нужно воздержаться от этого поступка“. Никакого физического и нравственного страдания не должно быть. В чем же сущность наказания? Сущность наказания в том, что человек переживает то, что он осужден коллективом, зная, что он поступил неправильно, т. е. в наказании нет подавленности, а есть переживание ошибки, есть переживание отрешения от коллектива, хотя бы минимального. Поэтому и к наказанию нужно прибегать только в том случае, когда вопрос логически ясен, и только в том случае, когда общественное мнение стоит на стороне наказания. Там, где коллектив не на вашей стороне, там, где коллектив мы не перетянули на свою сторону, наказывать нельзя. Там, где ваше решение будет решением, отрицаемым всеми, там наказание производит не полезное, а вредное впечатление; только когда вы чувствуете, что коллектив за вашими плечами и коллектив думает так же, как вы, и осуждает так же, как вы, тогда только можно наказывать. Это то, что касается сущности наказания» [5, с. 155–156]. Далее разговор мог идти только о форме наказания по принципу категорий диалектики: форма содержательна, а содержание формально.

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950, т. 1. – 770 с.
2. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М.: «Ад Маргинем Пресс», 1975. – 500 с.
3. Ленин В. И. Полн. собр. соч. М.: ИПЛ, 1974. т. 36. – 741 с.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2 изд. М.: ГИПЛ, 1957. т. 8. – 705 с.
5. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951, т. 5. – 515 с.

4.4. КАРЦЕР КАК ФОРМА НАКАЗАНИЯ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕР НАКАЗАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Поскольку социалистическое государство было понято как «полугосударство», то советские педагоги сделали вывод: наше государство – это коллектив, школа выразитель воли трудовых коллективов. Наказание было понято как форма воздействия коллектива в отличие от буржуазного общества, где наказание выступает как форма социального террора. Из этого основного положения А. С. Макаренко с помощью диалектической логики и системного мышления вывел шесть основных требований к наказаниям. Правильно примененное наказание хорошо воспитывает, ведет к тем же целям, что и правильно примененное поощрение. Работники социального воспитания требовали воспитания без наказания, а А. С. Макаренко, утверждал, что он не мыслит воспитания без наказания со стороны коллектива. Коллектив имеет право себя защищать от нарушителей порядка и стиля, но в педагогике должна работать диалектическая логика. Это значит, что можно использовать карцер как символ осуждения, наказывать и арестовывать лучших. Безусловного наказания, признаваемого всеми как наказание, А. С. Макаренко не смог бы превращать малолетних преступников во взрослых борцов против преступности.

Поскольку социалистическое государство в его первой исторической форме диктатуры пролетариата, по определению В. И. Ленина, это «полугосударство», то советские педагоги легко сделали вывод: наше государство – это коллектив, народное правительство и совет народных комиссаров – представитель коллектива, народные суды – выразители воли коллективов, а советская школа тоже выразитель воли трудовых социалистических коллективов. В. И. Ленин в книге «Государство и революция» отмечал: «Буржуазное государство не „отмирает“, по Энгельсу, а „уничтожается“ пролетариатом в революции. Отмирает после этой революции пролетарское государство или полугосударство» [1, с. 18]. В трудах А. С. Макаренко эти идеи трансформировались в «основное положение» для педагогических наказаний: «Наказание есть форма воздействия коллектива либо в виде прямых его решений, либо в виде решений уполномоченных коллектива, избранных, чтобы оберегать его интересы».

Предпосылкой для такого вывода является учение о том, что в нашем обществе воспитывает все: «Наша методика воспитания должна основываться на общей организованности жизни, на повышении культурного уровня, на организации тона и стиля всей работы, на организации здоровой перспективы, ясности, особенно же на внимании к отдельному человеку, к его удачам и неудачам, к его затруднениям, особенностям, стремлениям. В этом смысле правильное и целесообразное применение наказания является очень важным. Хороший воспитатель при помощи системы наказаний может много сделать, но неумелое, бестолковое, механическое применение наказаний приносит вред всей нашей работе» [2, с. 43].

Таким образом, А. С. Макаренко в работе «Методика организации воспитательного процесса» в главе 9 «Наказания и меры воздействия» пишет, что вопрос ставится о советских принципах воспитания: «Нельзя дать общих рецептов в вопросе о наказании. Каждый поступок является всегда индивидуальным. В некоторых случаях наиболее правильным является устное замечание даже за очень серьезный проступок, в других случаях – за незначительный проступок нужно наложить строгое наказание. Для того чтобы воспитатель правильно применял наказание и другие меры воздействия, необходимо, чтобы он усвоил советские принципы наказания. Если они для него неизвестны или непонятны, он не может быть воспитателем» [2, с. 43].

В буржуазной школе и в буржуазном обществе наказание выступает как форма социального террора: «В буржуазной школе разрешаются телесные наказания. Логика их кратко может быть выражена так: всякое нарушение правил должно сопровождаться некоторой формой страдания для нарушителя. Переживание страдания есть содержание буржуазного наказания. Предполагается при этом, что пережитое страдание (боль, лишение, голод, уединение) заставит нарушителя „в другой раз“ воздержаться от нарушения из боязни снова пережить страдание. По отношению ко всем остальным наказание является формой террора по очень простой формуле: кто будет нарушать, тот будет страдать» [2, с. 44].

Именно отсюда делается вывод о коллективистском характере воспитания: «Отправной точкой нашего наказания является целый коллектив: либо в более узком значении отряд, бригада, класс, детское учреждение, либо в более широком – рабочий класс, Советское

государство. Интересы коллектива и, в особенности, интересы рабочего класса и государства Советов являются интересами общими. Кто нарушает эти интересы, кто идет против коллектива, тот отвечает перед коллективом. Наказание есть форма воздействия коллектива либо в виде прямых его решений, либо в виде решений уполномоченных коллектива, избранных, чтобы оберегать его интересы» [2, с. 44].

Из этого основного положения А. С. Макаренко с помощью диалектической логики и системного мышления вывел шесть основных требований к наказаниям. Он пишет: «Исходя из этого основного положения, наше наказание должно обязательно удовлетворять следующим требованиям: а) оно не должно иметь целью и не должно фактически причинять простое физическое страдание; б) оно имеет смысл только в том случае, если наказанный понимает, что всё дело в том, что коллектив защищает общие интересы, иначе говоря, если он знает, что и почему коллектив от него требует; в) наказание должно назначаться только в том случае, если действительно нарушаются интересы коллектива и если нарушитель открыто и сознательно идёт на это нарушение, пренебрегая требованиями коллектива; г) наказание должно в некоторых случаях отменяться, если нарушитель заявляет, что он подчиняется коллективу и готов в будущем не повторять своих ошибок (конечно, если это заявление не является прямым обманом); д) в наказании является важным не столько само содержание наложенных процедур, сколько самый факт его наложения и выраженное в этом факте осуждение коллектива; е) наказание должно воспитывать. Наказанный должен точно знать, за что он наказывается, и понимать смысл наказания.

При нашем понимании наказания весьма важное значение приобретает его техника. Каждое наказание нужно строго индивидуализировать применительно к случаю и к данному воспитаннику» [2, с. 44–45].

В статье «Общие принципы наказания» Е. В. Васильева, М. С. Дороган, М. В. Головнюк пишут: «Понятно, что не наказания и не поощрения были главными формами перевоспитания бывших преступников в борцов против преступлений. Главными формами были: а) учеба, б) труд, в) превращение воспитанников в организаторов) превращение воспитанников в системно мыслящих, д) превращение воспитанников в способных увидеть перспективы честного труда

и честного поведения. Но и наказания нельзя исключать из форм воздействия на воспитанников. Правильно примененное наказание хорошо воспитывает, ведет к тем же целям, что и правильно примененное поощрение» [3, с. 77–78].

Слово «карцер» наводило ужас в системе «социального» воспитания в период жизни и деятельности А. С. Макаренко. Как можно применять карцер к детям? Как можно превращать колонию воспитания в казарму для наказания? Работники соцвоса требовали воспитания без наказания. А А. С. Макаренко, напротив, утверждал, что он не мыслит воспитания без наказания или, по крайней мере, без реальной угрозы наказания со стороны коллектива. Коллектив имеет право себя защищать от нарушителей порядка и стиля. Педагогика – самая диалектичная наука. В педагогике должна работать диалектическая (всесторонняя) логика, а не только формальная (односторонняя). А диалектическая логика рассматривает и случаи, когда наказание недопустимо, и случаи, когда наказание необходимо.

Надо разобраться, почему в колонии и в коммуне А. С. Макаренко наказывали не худших, а лучших, не подчиненных, а командиров, тогда, как нам кажется, раскрывается диалектический смысл наказаний. Педагог в «Заключительном слове – некоторые выводы из педагогического моего опыта» ответил на вопрос: «Что я предлагаю применять в школе? Я ничего не предлагаю и не имею права предлагать. Но если бы я был в школе, я и аресты применял бы, но у меня в кабинете, и арестовывал бы только лучших (смех). Да, товарищи, наказывать вообще нужно не худших, а лучших, а худших нужно прощать, но чтобы все знали, что такой-то самый лучший, и я ему пустяка не простил. Попробуйте наказывать не за самые тяжелые проступки, а за самые мелкие... Конечно, такая система наказания с первого раза не пойдет; нужно, чтобы коллектив знал, что в наказании тоже проявляется уважение. Это, безусловно, трудная и сложная философия, и ее не стоило бы даже сегодня затрагивать» [2, с. 246].

В этом и заключается диалектика воспитательного процесса. Наказание превращается здесь в форму высшего уважения и в форму высшей требовательности. Таким образом, у А. С. Макаренко карцер лишь символ осуждения, эффективность данного метода определяется не жестокостью «репрессии», а тем, какое общественное мнение вызываем наказание у коллектива. Карцер у А. С. Макаренко

это не армейская гауптвахта: «Такой был комсомольский взвод. И вот его командир Вася Ключник, прекрасный человек, он у меня под арестом сидел чаще других. Почему? Вот он говорит, что он имеет право уходить без отпуска. Он не просил отпуска, а докладывал мне: „Антон Семенович, я ухожу до семи часов в отпуск“. Есть, записал. Я не имел права возразить. Он не нуждался в разрешении, он сам отвечал за себя. Раз уходит в отпуск, значит, знает, что делает. Но пришел в десять минут восьмого. Дал обещание, назначил срок и опоздал. Садись под арест! Тебя никто не тянул говорить, что вернешься в семь, а пришел в восьмом часу. Дал обещание, назначил срок – исполни. А опоздал – садись под арест! От таких, как Вася Ключник, я особенно требовал, ничего не прощал. И Вася знал, что ему никакой пустяк не будет прощен» [2, с. 291].

Арест – это особый карцер. Здесь есть элемент игры. Здесь есть элемент учебы. «Я наказывал коммунаров, сажал под арест у меня в кабинете. Бывало, посидит полчаса, а я говорю: иди. И думаю, какой я добрый человек, наказал и через полчаса отпустил. Вот меня теперь будут любить. Вообще, благорастворение души. И вдруг на общем собрании говорят: „У нас есть предложение, Антон Семенович имеет право наказывать, поддерживаем, приветствуем это право. Но предлагаем, чтобы он не имел права прощать и отпускать. Что это такое – Антон Семенович накажет, а потом у него доброе сердце, попросили, – и он простил. Какое же он имел право прощать? Иногда Антон Семенович с размаху скажет: под арест на 10 часов, а потом через час отпускает. Неправильно. Вы раньше, чем наказывать, подумайте, на сколько часов. А то вы скажете 10 часов, а потом прощаете. Никуда не годится“. Постановили на общем собрании: „Начальник имеет право наказывать, но не имеет права прощать“. Так, как судья: вынес приговор, и через несколько минут сам ничего поделывать не может. Приговор вынесен и все. И я сказал: „Спасибо не за то, что правильное предложение внесли, а спасибо за то, что вы меня воспитываете“» [2, с. 425].

Без такого рода карцеров – без наказания, признаваемого всеми как наказание, А. С. Макаренко не смог бы превращать малолетних преступников во взрослых борцов против преступности. Использование карцера – одно из педагогических открытий А. С. Макаренко.

Но нужно ли наказание в зрелом социалистическом обществе, где люди живут для других людей и работаю для себя? В феодальном обществе крестьянин разделял барщину и работу на себя: на себя работа была с полной отдачей сил, на барина – спустя рукава и безответственно. То же самое относится к системе управления в обществе, где работают на себя и на других, на хозяев. Вспомним начало стихотворения Н. А. Некрасова «Забывтая деревня», где описаны иллюзии патриархальных эксплуатируемых социальных групп: «У бурмистра Власа бабушка Ненила Починить избенку лесу попросила. Отвечал: нет лесу, и не жди – не будет! „Вот приедет барин – барин нас рассудит, Барин сам увидит, что плоха избушка, И велит дать лесу“, – думает старушка» [4]. Индивидуальные эксплуатируемые в индустриальную эпоху имеют иное представление в процессе вольного найма, которые ярко выражены в «Песне о погибших пилотах» на слова М. Соболя для фильма «Последний дюйм»: «Тяжелым басом гремит фугас Ударил фонтан огня А Боб Кеннеди пустился в пляс Какое мне дело До всех до вас? А вам до меня!» [5]. Это значит, что в социалистическом обществе подлинного гуманизма складывается иной тип отношений человека к трудовой деятельности.

Список использованной литературы

1. Ленин В. И. Полн. собр. соч., М.: ИПЛ, 1969. т. 33. – 433 с.
2. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951, т. 5. – 515 с.
3. Васильева Е. В., Дороган М. С., Головнюк М. В. Общие принципы наказания // Макаренко и мы. Санкт-Петербург, 2000. с. 76–78.
4. Николай Некрасов. Забывтая деревня [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ilibrary.ru/text/1253/p.1/index.html?ysclid=ll1n3qdl828280376>
5. Песня о погибших пилотах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.kino-teatr.ru/kino/movie/sov/5453/song/?ysclid=ll1z1zuk521556579251>

4.5. СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАКАЗАНИЙ И ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРНОГО ЧЕЛОВЕКА

Вопрос о форме наказания ставится А. С. Макаренко диалектически – возможны любые и новые формы в соответствии с принципом конкретности истины. Несмотря на гонения со стороны педологов, впадавших в ужас от слова «наказание», были введены разные формы нарядов и арест воспитанников. Специфика ареста – просидеть в течение выходного дня в кабинете директора колонии и разговаривать с ним. В отличие от методов государственного наказания у А. С. Макаренко используется наряд, лишение отпуска в выходной день, лишение кино и изгнание из воспитательного учреждения. Поскольку в детском возрасте обучение и труд сливаются с игрой, то советский новатор сумел наказание превратить в игру. При правильно организованных наказаниях и поощрениях воспитатель быстро добывается своих целей превращения преступников в борцов против преступлений.

После решения общего вопроса о сущности наказания в капиталистическом и социалистическом обществах педагог-новатор А. С. Макаренко поставил вопрос о форме наказания, поскольку форма содержательна, а содержание формально. Вопрос о форме наказания ставится диалектически – возможны любые и новые формы в соответствии с принципом конкретности истины: «Теперь, что такое форма наказания? Я противник каких бы то ни было регламентированных форм. Наказание должно быть чрезвычайно индивидуальным, чрезвычайно приспособленным к отдельной личности, тем не менее и в области наказания могут быть определенные законы и формы, ограничивающие право наказания. Я в своей практике считал, что прежде всего наказывать может либо весь коллектив, его общее собрание, либо один человек, уполномоченный коллектива. Я не представляю себе здорового коллектива, где могут наказывать, иметь право наказывать 10 человек. В коммуне им. Дзержинского, где я руководил и производством, и бытом, и школой, – только я один мог наказывать. Это необходимо. Необходимо, чтобы была единая логика наказания и чтобы наказание не было частым. Во-вторых, в наказании должны быть также известные традиции и норма для того, кто применяет наказание. В коммуне им. Дзержинского был такой закон. Каждый новенький имел звание воспитанника. Когда

он становился всем известным и когда все видели, что он идет вместе с коллективом, не возражая ему, он получал звание коммунара и значок с надписью ФЭД. Этот значок утверждал, что он коммунар» [1, с. 156].

Несмотря на гонения со стороны педологически настроенного Наркомпроса, впадавшего в ужас от самого слова «наказание» акции наказания у А. С. Макаренко совершенно неожиданные и не старорежимные: «Воспитанника я мог наказать так – наряд. Это получающая работа, главным образом на кухне, по уборке, в оранжерее, но не на производстве. Затем лишение отпуска в выходной день, лишение карманных денег, т. е. заработанные карманные деньги не выдавались, а шли в сберкассе на его имя, а получить из сберкассы деньги он не мог без моей подписи. И самое страшное наказание, которое можно было применить, – это увольнение с производства и перевод на хозяйственные работы. Вот наказания, которые я мог применить и имел право применить только по отношению к воспитанникам. По отношению к коммунарам я не имел права применять эти наказания. Там было только одно наказание – арест. Воспитанник же не мог быть арестован. Арест – это единственная форма наказания, которую я мог применить к коммунару» [1, с. 157].

Получение значков очень важно в воспитании. Автор настоящей статьи помнит, каких усилий и времени стоила ему борьба в конце 60 гг. за получение красивого значка «Турист СССР» с именованием удостоверением: поездка на турбазу с родителями, походы, испытания и финал всего – появление со значком 1 сентября в школе. А. С. Макаренко пишет о системе значков и званий: «Эта система имела огромное значение. Каждый старался как можно скорее получить звание коммунара. Тогда он получал такую привилегию – быть арестованным. А я арестами не стеснялся. За мелочь, за маленький проступок, за то, что пуговица не застегнута – час ареста. Я не имел права садиться, или сидеть, наказывая коммунара. Я должен был встать и сказать: – Такой-то, получай час ареста. И он говорил: – Есть, час ареста. И я мог до 10 часов наказывать. Что это значит? В выходной день он обязательно отдает пояс дежурному командиру, приходит ко мне в кабинет и говорит: – Я прибыл под арест» [1, с. 157].

У А. С. Макаренко арест выглядел так: «А раз он прибыл, я не мог его отпустить, так как в 1933 г. меня общее собрание лишило права

прощать. Сегодня я прощу, а завтра накажу, какой же порядок. Поэтому я прощать не мог, и он имел право сидеть и заниматься в моем кабинете. Разговаривать с ним мог только я, больше никто не имел права с ним говорить, причем тут нельзя было говорить о его проступке. Это считалось дурным тоном, это считалось вульгарным, если бы я заговорил с ним о его проступке. Он сидит под арестом, он „отдывается“, и разговаривать об этом было в высшей степени неприлично. Обычно мы разговаривали о коммунарских делах, о производстве и т. д. Я не имел права напоминать ему, что он арестован, и не имел права смотреть на часы...» [1, с. 157].

Далее поясняется технология ареста: «Вы не знаете, что это такое – арест. Просидеть в течение целого выходного дня у меня в кабинете, разговаривать со мной. Попробуйте-ка даром наказать. Никто ни за что не сядет, а ведь это приятный арест. На общее собрание пойдет, обжалует. Считалось, что это нарушение его личного права. Девочки относились к аресту с каким-то ужасом, сесть под арест – это значило быть опозоренной перед всей коммуной. Поэтому девочки-коммунарки, имеющие значок, обычно никогда не попадали под арест. Не допускалось такого случая, чтобы девочка попала под арест» [1, с. 158]. Общий теоретический вывод по таким арестам – следующий: «Арест – это применение той теоремы, о которой я говорил: как можно больше требований к человеку и как можно больше к нему уважения, и арест был делом священным» [1, с. 158].

В отличие от методов государственного наказания – лишение свободы, ссылки и высылки, исправительные работы без лишения свободы и с лишением свободы, лишение права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью, общественное порицание, конфискация имущества, наконец, смертная казнь, педагогические наказания иные. У А. С. Макаренко это наряд, лишение отпуска в выходной день, лишение кино, мороженого, лишение карманных денег, домашний арест, различные виды выговоров, общественный бойкот и, как крайняя мера, изгнание из воспитательного учреждения [2, с. 613]. Но в целом педагогическое наказание – это способ выразить отрицательное отношение коллектива к негативным поступкам. Тут не должно быть никакого физического и нравственного страдания.

Поскольку в детском возрасте обучение и труд сливаются с игрой, то А. С. Макаренко сумел наказание превратить в игру! С. В. Егоров, А. Э. Мова в статье «Специфика педагогических наказаний» пишут: «В „Педагогической поэме“ описаны случаи, когда коллектив наслаждается игрой в наказания. Провинившемуся говорят, что он обязательно украдет снова, и потому не наказывают с первого раза. Провинившемуся объявляют дружный бойкот. На общих собраниях вызывают нарушителя в центр круга и задают насмешливые вопросы. Наказание становится не только неотвратимым, но и сильнодействующим. Когда коллектив выдвинул наказание „подумать неделю и доложить“ и когда провинившийся „думал и докладывал“, А. С. Макаренко увидел в этом силу коллективного действия. „Такое наказание, – отметил он, – является не наказанием, а толчком, где коллектив шутя, играючи показывает свои силы“» [3, с. 79].

Следует заключить, что при правильно организованных наказаниях и поощрениях воспитатель быстро добивается своих целей. В колонии и коммуне А. С. Макаренко правильно организованные педагогические наказания и поощрения служили цели превращения преступников в борцов против преступлений.

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951, т. 5. – 515 с.
2. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950, т. 1. – 770 с.
3. Егоров С. В., Мова А. Э. Специфика педагогических наказаний // Санкт-Петербург, 2000. с. 78–79.

4.6. УРОВЕНЬ КУЛЬТУРЫ И КАПИТАЛИЗМ В СЕЛЬСКОМ ХОЗЯЙСТВЕ

Для материалистов особый интерес представляет рассмотрение обратного влияния культуры на экономику. Обнаружилось, что уровень культуры влияет на формы эксплуатации, что объясняет почему социал-демократы (марксисты XIX в.) считали работу капитализма прогрессивной, которая заключается в пробуждении рабочих и превращает недовольство в сознательный протест. Развивая эти мысли, Н. К. Крупская писала, что классовый характер общественной среды определяет, кто воспользуется улучшением культуры. В. И. Ленин не закрывал глаза на отрицательные стороны капитализма, полагая, что прогрессивная деятельность в обществе может стремиться к тому, чтобы ослабить вредное действие капиталистического прогресса на население. Марксисты и народники разошлись в вопросе о понимании или непонимании роли культуры, которая приносит капитализмом и разрушает деревенское варварство.

Поскольку материалисты-социологи и диалектики всегда обращают внимание на конечную определяющую роль экономики, то особый интерес представляет рассмотрение обратного влияния культуры на экономику. Такой пример влияния культуры на экономику В. И. Ленин приводит в книге «Развитие капитализма в России». Он писал: «...в руках крестьянской буржуазии сходятся нити и торгового капитала (отдача денег в ссуду под залог земли, скупка разных продуктов и пр.) и промышленного капитала (торговое земледелие при помощи найма рабочих и т. п.). От окружающих обстоятельств, от большего или меньшего вытеснения азиатчины и распространения культуры в нашей деревне зависит то, какая из этих форм капитала будет развиваться на счет другой» [1, с. 69–70]. Понятно, что уровень культуры влияет на формы эксплуатации.

Что такое рынок с точки зрения культуры и в культурологическом измерении? В борьбе с народниками и их идеалами он пишет: «Когда вы сравниваете описания экономики крестьянства у наших радикалов с точными данными первоисточников о хозяйственной жизни деревни, вас поражает отсутствие в критикуемой системе воззрений места для той массы мелких торгашей, которые кишмя кишат на каждом таком рынке, всех этих шибаев, ивашей и как там прозвали их еще

местные крестьяне, всей той массы мелких эксплуататоров, которые хозяйничают на рынках и беспощадно гнетут трудящегося. Их обыкновенно просто отодвигают – „это-де уже не крестьяне, а торгаши“. – Да, вы совершенно правы: это – „уже не крестьяне“. Но попробуйте выделить в особую группу всех этих „торгашей“, т. е., говоря точным политико-экономическим языком, тех, кто ведет коммерческое хозяйство и кто хотя бы отчасти присваивает себе чужой труд, попробуйте выразить в точных данных экономическую силу этой группы и ее роль во всем хозяйстве района; попробуйте затем выделить в противоположную группу всех тех, кто тоже „уже не крестьянин“, потому что несет на рынок свою рабочую силу, потому что работает не на себя, а на другого, – попробуйте выполнить эти элементарные требования беспристрастного и серьезного исследования, и вы увидите такую яркую картину буржуазного разложения, что от мифа о „народном строе“ останется одно воспоминание» [2, с. 240].

«Эта масса мелких деревенских эксплуататоров, – пишет Ленин, – представляет страшную силу, страшную особенно тем, что они давят на трудящегося враздробь, поодиночке, что они приковывают его к себе и отнимают всякую надежду на избавление, страшную тем, что эта эксплуатация при дикости деревни, порождаемой свойственными описываемой системе низкой производительностью труда и отсутствием сношений, представляет из себя не один грабеж труда, а еще и азиатское надругательство над личностью, которое постоянно встречается в деревне» [2, с. 240–241].

Он объясняет, почему социал-демократы (то есть марксисты в позапрошлом столетии) считают работу капитализма прогрессивной: полагают «прогрессивной работу нашего капитализма, когда он стягивает эти мелкие раздробленные рынки в один всероссийский рынок, когда он создает на место бездн мелких благонамеренных живоготов кучку крупных „столпов отечества“, когда он обобществляет труд и повышает его производительность, когда он разрывает это подчинение трудящегося местным кровопийцам и создает подчинение крупному капиталу» [2, с. 241].

И далее он отмечает прогрессивную роль капитализма, которая заключается в пробуждении рабочих: «Это подчинение является прогрессивным по сравнению с тем – несмотря на все ужасы угнетения труда, вымирания, одичания, калечения женских и детских организ-

мов и т. д., – потому, что оно БУДИТ МЫСЛЬ РАБОЧЕГО, превращает глухое и неясное недовольство в сознательный протест, превращает раздробленный, мелкий, бессмысленный бунт в организованную классовую борьбу за освобождение всего трудящегося люда, борьбу, которая черпает свою силу из самых условий существования этого крупного капитализма и потому может безусловно рассчитывать на ВЕРНЫЙ УСПЕХ» [2, с. 241].

Н. К. Крупская писала, что классовый характер общественной среды определяет, кто воспользуется «улучшением культуры». Она выделяет следующие тезисы: *«Экономика определяет собой уровень культуры. Но, с другой стороны, и культура является фактором, в свою очередь влияющим на экономику. Следствие диалектически превращается в причину»* [3, с. 502].

Получается, что вопрос уровня культуры лежит в основе общественного развития и выбора пути, а также находится в центре полемики народников как «друзей народа» и социал-демократов как марксистов: «постоянная и последовательнейшая тактика „друзей народа“ – фарисейски закрывать глаза на невозможное положение трудящихся в России, изображать его только „пошатнувшимся“, так что достаточно усилий „культурного общества“ и правительства, чтобы направить все на истинный путь. Эти рыцари думают, что если они закроют глаза на тот факт, что положение трудящейся массы плохо не потому, что оно „пошатнулось“, а потому, что она подвергается бесстыднейшему грабежу со стороны кучки эксплуататоров, что если они наподобие страусов спрячут головы, чтобы не видеть этих эксплуататоров, – то эти эксплуататоры исчезнут. И когда социал-демократы говорят им, что это – позорная трусость – бояться смотреть в лицо действительности, когда они берут за свою отправную точку этот факт эксплуатации и говорят, что единственно возможное объяснение его лежит в буржуазной организации русского общества, раскалывающей массу народа на пролетариат и буржуазию, и в классовом характере русского государства, представляющего из себя не что иное, как орган господства этой буржуазии, что поэтому единственный выход заключается в классовой борьбе пролетариата против буржуазии, – тогда эти „друзья народа“ поднимают вопли, что социал-демократы хотят обезземелить народ!! хотят разрушить нашу народную экономическую организацию!!» [1, с. 199–200].

Н. К. Крупская видит в этом столкновении вопрос о понимании или непонимании роли культуры, которая приносится капитализмом и разрушает деревенское варварство, говоря: «Владимир Ильич особо останавливается на вопросе о влиянии капитализма на деревню».

И действительно, молодой В. И. Ленин в статье «Капитализм в сельском хозяйстве» писал: «Отнятие промышленностью у земледелия самых сильных, энергичных и интеллигентных рабочих есть всеобщее явление не только промышленных, но и земледельческих стран, не только Западной Европы, но и Америки, и России. Противоречие между культурой городов и варварством деревни, порожденное капитализмом, неизбежно ведет к этому» [4, с. 145–146].

Полемизуя с К. Каутским, В. И. Ленин пишет в цитированной нами статье, имеющей подзаголовок «О книге Каутского и о статье г. Булгакова»: «Старые породы растений и животных, созданные естественным подбором, заменяются „облагороженными“ породами, которые созданы искусственным подбором. Растения и животные становятся более нежными, более требовательными; эпидемии при современных путях сообщения распространяются с поразительной быстротой, а между тем хозяйничанье остается индивидуальным, раздробленным, нередко мелким (крестьянское) и лишенным знания и средств. Для развития техники земледелия городской капитализм старается дать все средства современной науки, но социальное положение производителей он оставляет по-прежнему жалким; городской культуры он не переносит систематически и планомерно в деревню. Необходимости усовершенствовать породы скота не отменит никакая высшая социальная организация (подобного абсурда Каутский, разумеется, и не думал говорить), но современная капиталистическая социальная организация тем более страдает от отсутствия общественного контроля и от приниженного состояния крестьян и рабочих, чем более развивается техника, чем нежнее становятся породы скота и растений» [4, с. 144].

В. И. Ленин не закрывал глаза на отрицательные стороны капитализма. В рецензии на книгу Каутского «Аграрный вопрос», вышедшую в 1899 г., он пишет: «Процесс коренного преобразования капитализмом всего сельского хозяйства только еще начинается, но этот процесс быстро идет вперед, вызывая превращение крестьянина в наемного рабочего и усиленное бегство населения из деревень. Попытки

задержать этот процесс были бы реакционны и вредны: как ни тяжелы последствия этого процесса в современном обществе, но последствия задержки процесса еще хуже и ставят трудящееся население в еще более беспомощное и безысходное положение. Прогрессивная деятельность в современном обществе может стремиться только к тому, чтобы ослабить вредное действие капиталистического прогресса на население, чтобы усилить сознательность этого последнего и способность к коллективной самозащите» [4, с. 93–94]. Вспоминая совершенно ленинскую строчку молодого поэта А. Вознесенского, «Все прогрессы – реакционны, если рушится человек» [5].

Список использованной литературы

1. Ленин В. И. Полн. собр. соч. М.: ИПЛ, 1971. т. 3. – 792 с.
2. Ленин В. И. Полн. собр. соч. М.: ИПЛ, 1967. т. 1. – 662 с.
3. Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. М.: Изд. Академии пед. наук, 1958. т. 2. – 748 с.
4. Ленин В. И. Полн. собр. соч. М.: ИПЛ, 1967. т. 4. – 565 с.
5. Вознесенский А. Оза. Тетрадь, найденная в тумбочке дубненской гостиницы. Поэма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ruthenia.ru/6os/voznos/ahilles/oza.htm>

Глава 5. ЛОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ

5.1. ПРЕПОДАВАНИЕ ЛОГИКИ В СССР И ОГРАНИЧЕННОСТЬ ФОРМАЛЬНОЙ ЛОГИКИ: ЗАДАЧИ НАУЧНОЙ ФИЛОСОФИИ

По указанию И. В. Сталина в стране 40 гг. было введено преподавание логики и психологии, а с 1959 г. прекращено. В массовом сознании для описания этой истории преподавания логики используется антисталинский миф о том, что большевики уничтожили средствами философии логику, затем философию и в итоге осознали необходимость логики. На самом деле сворачивание системы логического образования в СССР было связано с тем, что изучение элементарной, метафизической логики шло без указания на существование высшей, диалектической. Диалектическая логика была необходима для перехода на высшие фазы общественного развития. Б. Рассел после Мировой войны выступил против формальной логики Аристотеля, показал её ограниченность и вредное влияние на экономику, политику и педагогику. Зарубежные мыслители наравне со сторонниками диалектической логики в СССР – А. С. Макаренко, развивавшего диалектическую педагогическую логику, настаивали на выходе за узкий горизонт формально-логического мышления. Этот горизонт буржуазного права, как показал К. Маркс, неизбежен при первой фазе коммунизма.

Старшее поколение советских людей прекрасно помнит, как в 40 гг. прошлого уже столетия по прямому указанию И. В. Сталина в нашей стране в средних школах было введено преподавание логики и психологии. Эти учебники сейчас воспроизводятся энтузиастами и раскупаются сторонниками советской школы для воспитания и образования детей и внуков. На сайте «Сталинский букварь» в качестве предуведомления к каталогу книг для самообразования размещено упоминание о постановлении ЦК ВКП(б) и сказано: «ЦК ВКП(б) в постановлении „О преподавании логики и психологии в средней школе“ от 3 декабря 1946 года признал совершенно ненормальным, что в средних школах не изучается логика и психология, и счел необходимым ввести в течение 4 лет, начиная с 1947/48 учебного года, преподавание этих предметов во всех школах Советского Союза» [1].

Сегодня предлагается перепечатанный 177 с. учебник С. Н. Виноградова, А. Ф. Кузьмина «Логика. Учебник для средней школы. Изд. Восьмое. М.: Учпедгиз, 1954 г.».

В Постановлении отмечалось: «ЦК ВКП(б) признал необходимым ввести в течение четырех лет, начиная с 1947/48 учебного года, преподавание психологии и логики в выпускных классах средней школы. Логика и психология должны преподаваться квалифицированными преподавателями, получившими специальную подготовку в области психологии и логики. Министерству просвещения РСФСР (тов. Калашникову) предложено ввести в 1947/48 учебном году преподавание логики и психологии в 200 средних школах городов: Москвы, Ленинграда, Горького, Саратова, Свердловска, Куйбышева, Новосибирска, Ростова-на-Дону, Воронежа, Казани, Молотова, Томска. ЦК компартий союзных республик и Советам Министров союзных республик предложено рассмотреть вопрос о постепенном введении преподавания логики и психологии, начиная с 1947/48 учебного года, в средних школах всех городов, где имеются подготовленные преподаватели. Институту философии Академии наук СССР (т. Васецкому) и Огизу (т. Грачеву) предложено до 1 марта 1947 г. издать учебник логики для высших учебных заведений и до 1 июля 1947 г. – популярный учебник логики для средней школы. Академия педагогических наук РСФСР (т. Каиров) и Учпедгиз (т. Перловский) обязаны до 1 июля 1947 г. подготовить и издать учебник психологии для высших учебных заведений. «Учительская газета». О преподавании, 1946, с. 1.» [2].

Отзвуки этого постановления слышны по сей день, поскольку в 1959 г. преподавание указанных предметов в школах Советского Союза было прекращено. Сообщается в массовом сознании сети интернет, что виноват в этом «архитектор перестройки» А. Н. Яковлев, который в это время учился в американской аспирантуре и был заведующим школьным отделом ЦК партии. В популярной и часто воспроизводимой статье «Почему в школах не преподают логику?» отмечается «Логика – это наука о том, как надо думать. Однако в нашей системе образования думать запрещено. Можно только читать и запоминать то, что написано в учебниках и утверждено программой образования. Если кто-нибудь забыл, то он обязан снова заглянуть в учебник и выучить. Поэтому в данную систему образования наука логика не вписывается».

Анонимный автор популярной статьи выделяет согласно формально-логическому мышлению два метода аргументации: «Получается

два конкурирующих метода аргументации. Первый через логику. Второй через авторитет (написано в учебнике или так сказал учитель). С точки зрения логики доказательство через авторитет – это логическая ошибка». Далее автор сообщает: «В общем, вся советская школа начала претворять решение в жизнь. А формальная логика при этом была полностью реабилитирована» [3].

Автор, в сущности, использует антисталинский миф о том, что вначале большевики уничтожили средствами философии логику, затем саму философию и после войны осознали необходимость логики. При этом автор ссылается на предателя идей марксизма-ленинизма А. Н. Яковлева и заявляет, что во всем виноваты коммунисты – как большевики-ленинцы, так и ренегаты. На самом деле такого не было, достаточно вспомнить слова И. В. Сталина «Речь на VIII съезде ВЛКСМ»: «Нужно понять, товарищи, что условия борьбы теперь иные, чем в период гражданской войны. В период гражданской войны можно было брать позиции врага напором, храбростью, удалью, кавалерийским наскоком. Теперь, в условиях мирного хозяйственного строительства, кавалерийским наскоком можно лишь испортить дело.

Храбрость и удаль нужны теперь так же, как и раньше. Но на одной лишь храбрости и удали далеко не уедешь. Чтобы побить теперь врага, надо уметь строить промышленность, сельское хозяйство, транспорт, торговлю, надо отказаться от барского и высокомерного отношения к торговле. Чтобы строить, надо знать, надо овладеть наукой.

А чтобы знать, надо учиться. Учиться упорно, терпеливо. Учиться у всех – и у врагов и у друзей, особенно у врагов. Учиться, стиснув зубы, не боясь, что враги будут смеяться над нами, над нашим невежеством, над нашей отсталостью» [4, с. 76–77].

И далее идет еще более знаменитое сравнение науки с крепостью, которую можно взять только логикой, а не зубрежкой и слепой верой в авторитет: «Перед нами стоит крепость. Называется она, эта крепость, наукой с ее многочисленными отраслями знаний. Эту крепость мы должны взять во что бы то ни стало. Эту крепость должна взять молодежь, если она хочет быть строителем новой жизни, если она хочет стать действительной сменой старой гвардии.

Нам нельзя теперь ограничиваться выработкой коммунистических кадров *вообще*, большевистских кадров *вообще*, умеющих поболтать обо всем понемножку. Дилетантство и всезнайство – теперь оковы

для нас. Нам нужны теперь большевики-специалисты по металлу, по текстилю, по топливу, по химии, по сельскому хозяйству, по транспорту, по торговле, по бухгалтерии и т. д. и т. п. Нам нужны теперь целые группы, сотни и тысячи новых кадров из большевиков, могущих быть хозяевами дела в разнообразнейших отраслях знаний. Без этого нечего и говорить о быстром темпе социалистического строительства нашей страны. Без этого нечего и говорить о том, что мы сумеем догнать и перегнать передовые капиталистические страны.

Овладеть наукой, выковать новые кадры большевиков – специалистов по всем отраслям знаний, учиться, учиться, учиться упорнейшим образом, – такова теперь задача. Массовый поход революционной молодежи за науку – вот что нам нужно теперь, товарищи» [4, с. 77]. После этих слов идет пометка: «(Бурные аплодисменты. Крики: „Ура!“, „Браво!“ Все встают.)»

Но значительно проще для доказательства нашей мысли о необходимости самой простой доказательной логики для строительства социализма будет обратиться к самому учебнику 1947 г., который наперед опровергал постперестрочную антисоветскую мифологию. В самом начале учебника в пятом параграфе «О значении логики» мы видим оценку И. В. Сталиным логики В. И. Ленина и оценку логики И. В. Сталина А. И. Микояном: «Выступая на вечере кремлёвских курсантов в январе 1924 года, И. В. Сталин говорил о необычайной силе убеждения, простоте и ясности речей В. И. Ленина. „Меня пленила, – говорил И. В. Сталин, – та непреодолимая сила логики в речах Ленина, которая несколько сухо, но зато основательно овладевает аудиторией, постепенно электризует её и потом берёт её в плен, как говорят, без остатка. Я помню, как говорили тогда многие из делегатов: „Логика в речах Ленина – это какие-то всеильные щупальцы, которые охватывают тебя со всех сторон клещами и из объятий которых нет мочи вырваться: либо сдавайся, либо решайся на полный провал“. О силе логики, о непоколебимой последовательности в мыслях и действиях И. В. Сталина писал А. И. Микоян: „У Сталина железная логика. С непоколебимой последовательностью одно положение вытекает из другого, одно обосновывает другое, ничего разбросанного в мыслях и действиях... Необычайная сила убеждения, логичность и ясность речей В. И. Ленина и И. В. Сталина являются выражением того глубокого смысла, богатства содержания, которое заложено в этих речах» [5, с. 9].

На самом деле сворачивание системы логического образования в СССР было связано с тем, что изучение элементарной, метафизической логики шло без указания на существование еще и высшей, диалектической логики и без обращения к диалектическому материализму. А диалектическая логика была необходима не только для правильного мышления и сохранения общественной стабильности, без нее невозможно построение нового общества и переход на высшие фазы общественного развития.

Именно в это время в 50 гг. в Англии выдающийся философ, логик и общественный деятель, лорд Б. Рассел опубликовал книгу «История западной философии и её связь с политическими и общественными событиями от древних времен до настоящих дней». В книге он решительно выступил против формальной логики Аристотеля, показал её ограниченность, вредное влияние на мышление и вредное влияние на экономику, политику и педагогику. Получается, что прогрессивные зарубежные мыслители наравне со сторонниками диалектической логики в СССР (например, А. С. Макаренко, развивавший диалектическую педагогическую логику) настаивали на выходе за узкий горизонт формально-логического мышления, задающего «узкий горизонт буржуазного права». Этот горизонт, как показал К. Маркс, неизбежен на первой фазе коммунизма [6, с. 19].

Список использованной литературы

1. Логика. Учебник для средней школы. Виноградов С. Н., Кузьмин А. Ф. 1954. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
2. https://stalins-bukvar.ru/catalog/samogobrazovanie/logika_uchebnik_dlya_sredney_shkoly/?ysclid=lgm6gjiy6s0555458198
3. 1946 год. 3 декабря. О преподавании логики и психологии в средней школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://runivers.ru/philosophy/chronograph/154945/>
4. Почему в школах не преподают логику? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.perunica.ru/sssrf/9487-pochemu-v-shkolah-ne-prepodayut-logiku.html>
5. Сталин И. В. Сочинения. М.: ГИПЛ, 1952. т. 11. – 381 с.
6. Виноградов С. Н., Кузьмин А. Ф. Логика. Учебник для средней школы. М.: Учпедгиз, 1954. – 177 с.
7. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2 изд., М.: ГИПЛ, 1961. т. 19. – 670 с.

5.2. ФОРМАЛЬНАЯ ЛОГИКА И ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЕЕ ОГРАНИЧЕННОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Буржуазное право, как право равенства неравных людей используется в социалистическом обществе. Это право задавало необходимость изучения и преподавания формальной логики. К. Маркс писал об ограниченности формально правильного мышления. Б. Рассел обратил внимание на торможение науки средствами формальной логики Аристотеля. А. С. Макаренко выступил против логики Аристотеля, за диалектическую логику. Логическая система Аристотеля стала тупиком в развитии логики и А. С. Макаренко написал в 30 гг. то же самое. А. С. Макаренко боролся против последователей Аристотеля – педологов, но они его отлучили от педагогической работы. Получается, что Б. Рассел объективно поддержал А. С. Макаренко: оба были правы, когда связывали успехи в экономике и политике с успехами в области логики, то есть с переходом от логики элементарной к логике высшей диалектической.

Буржуазное право, как право равенства неравных людей было неприемлемо для развивающегося социалистического общества. Но его вынуждены были поддерживать при социализме и именно это право задавало необходимость изучения и преподавания формальной логики. К. Маркс в работе «Критика Готской программы» писал об ограниченности такого формально правового и правильного мышления: «Но один человек физически или умственно превосходит другого и, стало быть, доставляет за то же время большее количество труда или же способен работать дольше; а труд, для того чтобы он мог служить мерой, должен быть определен по длительности или по интенсивности, иначе он перестал бы быть мерой. Это равное право есть неравное право для неравного труда. Оно не признает никаких классовых различий, потому что каждый является только рабочим, как и все другие; но оно молчаливо признает неравную индивидуальную одаренность, а следовательно, и неравную работоспособность естественными привилегиями. Поэтому оно по своему содержанию есть право неравенства, как всякое право.

По своей природе право может состоять лишь в применении равной меры; но неравные индивиды (а они не были бы различными индивидами, если бы не были неравными) могут быть измеряемы

одной и той же мерой лишь постольку, поскольку их рассматривают под одним углом зрения, берут только с одной определенной стороны, как в данном, например, случае, где их рассматривают только как рабочих и ничего более в них не видят, отвлекаются от всего остального. Далее: один рабочий женат, другой нет, у одного больше детей, у другого меньше, и так далее. При равном труде и, следовательно, при равном участии в общественном потребительном фонде один получит на самом деле больше, чем другой, окажется богаче другого и тому подобное. Чтобы избежать всего этого, право, вместо того чтобы быть равным, должно бы быть неравным. Но эти недостатки неизбежны в первой фазе коммунистического общества, в том его виде, как оно выходит после долгих мук родов из капиталистического общества. Право никогда не может быть выше, чем экономический строй и обусловленное им культурное развитие общества» [1, с. 19].

Далее К. Маркс заключает: «На высшей фазе коммунистического общества, после того как исчезнет порабощающее человека подчинение его разделению труда; когда исчезнет вместе с этим противоположность умственного и физического труда; когда труд перестанет быть только средством для жизни, а станет сам первой потребностью жизни; когда вместе с всесторонним развитием индивидов вырастут и производительные силы и все источники общественного богатства польются Полным потоком, лишь тогда можно будет совершенно преодолеть узкий горизонт буржуазного права, и общество сможет написать на своем знамени: Каждый по способностям, каждому по потребностям!» [1, с. 20].

Б. Рассел в книге «История западной философии и её связь с политическими и общественными событиями от древних времен до настоящих дней» обратил внимание на торможение науки средствами логики Аристотеля. Мощь его логического учения была столь же велика в науке как мощь обращения отцов церкви к вере и авторитету Священного писания. Б. Рассел писал: «Аристотель жил в конце творческого периода в греческой мысли, и после его смерти прошло две тысячи лет, прежде чем мир произвел на свет философа, которого можно было бы рассматривать как приблизительно равного Аристотелю. К концу этого долгого периода авторитет Аристотеля стал почти таким же бесспорным, как и авторитет церкви; и этот авторитет стал серьезным препятствием для прогресса как в области науки,

так и в области философии». Далее мысль автора приобретает неожиданный поворот: «С начала XVII века, – констатировал Б. Рассел, – почти каждый серьезный шаг в интеллектуальном прогрессе должен был начинаться с нападков на какую-либо аристотелевскую доктрину; в области логики это верно и в настоящее время» [2, с. 163]. А логика Аристотеля лежит в основе логики здравого смысла и общего смысла, в основе логики рынка и обмена.

В другой работе «Мудрость Запада» автор формулирует понимание логики Аристотелем – понимание задержавшееся на 2 000 лет и требующее коррекции: «Логика Аристотеля – это первая попытка установить в систематизированном виде общую форму языка и доказательства. Многое в ней вдохновлено Платоном, но это не уменьшает ее значения. У Платона вопросы логики разбросаны там и сям по диалогам, и какой-то отдельный вопрос может быть поднят и вновь оставлен, как диктует логика произведения в этот момент. В любом случае Аристотель сделал для логики то, что вскоре сделал Евклид в геометрии. Аристотелева логика полностью господствовала вплоть до XIX в. Как и многому другому, логике Аристотеля стали учить в устаревшей манере людей, которые испытывали такой благочестивый страх перед его авторитетом, что даже не решались задавать вопросы. Для большинства новых философов периода Возрождения характерно, что они были совершенно не удовлетворены школьными учителями – последователями Аристотеля. Это вызывало реакцию против всего, что было связано с именем Аристотеля. И это печально, потому что у него можно научиться многому ценному» [3, с. 139–140].

То же самое, почти теми же словами выражал А. С. Макаренко за задолго до Б. Рассела. А. С. Макаренко выступил против логики Аристотеля, за диалектическую логику, которая берет всё лучшее у Аристотеля, отвергая его ошибки и заблуждения. Поскольку, согласно Б. Расселу, логическая система Аристотеля стала тупиком в развитии логики, за которым последовало более двух тысяч лет застоя, то и А. С. Макаренко написал в 30 гг. то же самое: «В общем педагогика есть самая диалектическая, подвижная, самая сложная и разнообразная наука. Вот это утверждение и является основным символом моей педагогической веры. Я не говорю, что так уже я все проверил на опыте, вовсе нет, и для меня есть еще очень много неясностей, неточностей, но я это утверждаю, как рабочую гипотезу, ко-

торию во всяком случае надо проверить. Для меня лично она доказана моим опытом, но, конечно, ее надо проверить большим советским общественным опытом» [4, с. 113]. Он отмечал, что не может быть вопроса более для нас важного, чем вопрос о логике и во всех неудачах воспитания виновата педагогическая логика.

Б. Рассел описал трудности борьбы с засильем формальной логики и формальных логиков: «В заключение скажу, что доктрины Аристотеля, которыми мы занимались в этой главе, полностью ложны, за исключением формальной теории силлогизма, не имеющей большого значения. В наши дни любой человек, который захотел бы изучать логику, потратил бы зря время, если бы стал читать Аристотеля или кого-либо из его учеников. Тем не менее произведения Аристотеля, посвященные логике, – свидетельства большого дарования и были бы полезны для человечества, если бы появились в те времена, когда оригинальность интеллекта была еще очень значительна. К несчастью, они появились в самом конце творческого периода греческой мысли, и поэтому их приняли как неоспоримые положения. К тому времени, когда возродилась оригинальность в логике, двухтысячелетнее царствование логики Аристотеля сделало очень трудным ее свержение с трона. В течение всей новой эпохи практически каждый успех в науке, логике или философии приходилось вырывать зубами у сопротивлявшихся последователей Аристотеля» [2, с. 202].

И А. С. Макаренко за два десятилетия до Б. Рассела написал то же самое применительно к педагогике и, соответственно, к философии и логике. А. С. Макаренко боролся против «сопротивлявшихся последователей Аристотеля» – педологов от соцвоса, но они его победили, отстранили от науки, отлучили от педагогической работы.

К. А. Камелин в статье с парадоксальным названием «Бертран Рассел поддержал Антона Макаренко» пишет: «Рассел не ссылается на Макаренко. Может быть, он и не знал такой фамилии. Но дело не в этом. Дело в том, что жизнь заставляет ученых признавать значение диалектической логики для политики, для экономики, для педагогики. То, что Бертран Рассел повторил установки Антона Макаренко, является достаточным доказательством того, что оба они исходят из жизни, из практики. И оба они правы. Их взгляды соответствуют действительности.

В 1996 году на русский язык был переведен «Словарь разума, математики, морали», написанный Расселом еще в 1952 году. Здесь собраны

различные высказывания Рассела. И опять же можно обнаружить почти полное сходство педагогических взглядов Бертрана Рассела с педагогическими взглядами Антона Макаренко. Например, в разделе «Наказание» Б. Рассел поместил выдержку из его книги 1926 года «О воспитании, специально о воспитании в раннем возрасте», в которой опять же можно обнаружить поразительные совпадения и сходства» [5, с. 90].

Обратимся к этой книге, в которой Б. Рассел пишет: «Я считаю, что физическое наказание никогда не оправдано. В мягких формах оно причиняет мало вреда, но не приносит никакой пользы. Я убежден, что в суровых формах оно порождает грубость и жестокость. Это правда, что физическое наказание часто не вызывает обиды на человека, от которого оно исходит, там, где оно принято, мальчики приспосабливаются к нему и воспринимают его как часть естественного хода вещей. Но это приучает их к идее, что причинять физическую боль в целях поддержания авторитета – уместно и правильно. Этот урок особенно опасен для тех, кто может оказаться у власти» [6, с. 160–161].

К. А. Камелин так комментирует совпадение мнений великого философа и великого советского педагога: «А. С. Макаренко говорил о наказании то же самое. Он был против физических наказаний. Он верил в силу слова, в силу воспитания. Мы знаем, что в Англии за последние 300 лет произошли большие изменения в области экономики, политики, педагогики. Мы можем предположить, что Рассел и Макаренко правы, когда связывают успехи в области экономики и политики с успехами в области логики (с переходом от логики элементарной к логике системной, высшей, диалектической). Мы можем также предположить, что для России было бы полезным сделать то, что было сделано в Англии, что отметил Бертран Рассел и что предлагал нам А. С. Макаренко. С той лишь разницей, что Бертран Рассел указал путь от процветания мышления к процветанию экономики и политики, а А. С. Макаренко предлагал еще и полное избавление от преступности. Нам, в нашей стране необходимо использовать и педагогические идеи Рассела, и педагогические идеи Макаренко. Использование передовых идей тоже ЯВЛЯЕТСЯ ЗАКОНОМ» [5, с. 91]. Согласимся с необходимостью введения нового диалектического знания как ускорителя социального прогресса. Тем не менее вопрос

о применении диалектической логики к социальным процессам остается открытым.

И. В. Николаев в книге «Логика (дедуктивная, индуктивная, диалектическая)» пишет в самой краткой форме о положении в области логики: «Если в двух словах охарактеризовать положение на логическом фронте у нас в России, то можно сказать „ПОЛОЖЕНИЕ СКВЕРНОЕ“».

Автор называет четыре причины такого вывода. На втором месте – изучение, оторванной от высшей, низшей логики, которую только начали изучать в 40 гг. прошлого столетия. Начали и остановились. В итоге весь логический фронт остановился.

Список использованной литературы

1. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2 изд., М.: ГИПЛ, 1961. т. 19. – 670 с.
2. Рассел Б. История западной философии и её связь с политическими и общественными событиями от древних времен до настоящих дней. Новосибирск: Изд. Новосибирского ун-та, 1994. Книга 1–2. – 464 с.
3. Рассел Б. Мудрость Запада. М.: Республика, 1998. – 479 с.
4. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951. т. 5. – 515 с.
5. Камелин К. А. Бертран Рассел поддержал Антона Макаренко // Макаренко и мы. Санкт-Петербург, 2000. с. 89–91.
6. Рассел Б. Словарь разума, матери, морали. – Киев.: Porl-royal, 1996. – 368 с.
7. Николаев И. В. Логика (дедуктивная, индуктивная, диалектическая). Санкт-Петербург: Возрожденная Россия, 2001. – 208 с.

5.3. ТЕОРИЯ ЛОЖНОГО И НАСТОЯЩЕГО АВТОРИТЕТА

Воспитание в старой педагогике подменяли формированием послушания и дисциплинированности. А. С. Макаренко утверждал, что авторитет и послушание не могут быть целью, цель может быть только правильное воспитание. Советский педагог при постановке вопроса о правильном воспитании обратился к задаче классификации видов авторитета как образцов для воспитания. Первый вид авторитета в истории – это авторитет подавления, в семье возникает отцовский террор страха. Авторитет расстояния авторитарен и не приносит пользы, а такая семья не может быть названа советской семьей. Ф. Энгельс доказывал, что авторитет необходим в классовом обществе, и вопрос стоит об историческом векторе авторитета и подчинения. В социалистическом обществе как родимое пятно капитализма возникает авторитет чванства и В. И. Ленин усиливал этот термин, говоря о «комчванстве». Ведущие формы ложного авторитета имеют классовое происхождение, и исходят из базиса. Иные формы авторитета имеют вторичное социально-психологическое происхождение, они находятся не в базисе общества, но в надстройке.

Советский педагог-новатор А. С. Макаренко столетие назад поставил вопрос не об образовании, но о воспитании. Почему именно воспитание? Опыт истории показывает, что человек обученный, но не воспитанный, не образован. Самый сложный вопрос работы с человеком – это воспитание. Воспитание прежде в старой педагогике буржуазного общества подменяли формированием послушания и дисциплинированности. А. С. Макаренко утверждал в лекциях для родителей: «Авторитет и послушание не могут быть целью. Цель может быть только одна: правильное воспитание. Только к этой одной цели и нужно стремиться. Детское послушание может быть только одним из путей к этой цели. Как раз те родители, которые о настоящих целях воспитания не думают, добиваются послушания для самого послушания. Если дети послушны, родителям живется спокойнее. Вот это самое спокойствие и является их настоящей целью. На поверку всегда выходит, что ни спокойствие, ни послушание не сохраняются долго. Авторитет, построенный на ложных основаниях, только на очень короткое время помогает, скоро все разрушается, не остается ни авторитета, ни послушания» [1, с. 352].

Педагог при правильной постановке вопроса о правильном воспитании обращается к задаче классификации видов авторитета как образцов для воспитания: «Бывает и так, что родители добиваются послушания, но зато все остальные цели воспитания в загоне: вырастают, правда, послушные, но слабые дети. Есть много сортов такого ложного авторитета. Мы рассмотрим здесь более или менее подробно десяток этих сортов. Надеемся, что после такого рассмотрения легче будет выяснить, каким должен быть авторитет настоящий» [1, с. 352].

Первый вид авторитета наиболее часто встречается в истории и это авторитет подавления: «Это самый страшный сорт авторитета, хотя и не самый вредный. Больше всего таким авторитетом страдают отцы. Если отец дома всегда рычит, всегда сердит, за каждый пустяк раздражается громом, при всяком удобном и неудобном случае хватается за палку, или за ремень, на каждый вопрос отвечает грубостью, каждую вину ребенка отмечает наказанием, – то это и есть авторитет подавления. Такой отцовский террор держит в страхе всю семью, не только детей, но и мать. Он приносит вред не только потому, что запугивает детей, но и потому, что делает мать нулевым существом, которое способно быть только прислугой. Не нужно доказывать, как вреден такой авторитет. Он ничего не воспитывает, он только приучает детей подальше держаться от страшного папаши, он вызывает детскую ложь и человеческую трусость, и в то же время он воспитывает в ребенке жестокость» [1, с. 352–353].

Обоснование этой позиции исходит из точки зрения практики – из того, каковы результаты воспитания авторитетом подавления: «Из забитых и безвольных детей выходят потом либо слякотные, ничемные люди, либо самодуры, в течение всей своей жизни мстящие за подавленное детство. Этот самый дикий сорт авторитета бывает только у некультурных родителей и в последнее время, – к счастью, вымирает» [1, с. 353].

Далее указывается авторитет расстояния: «Есть такие отцы, да и матери, которые серьезно убеждены: чтобы дети слушались, нужно поменьше с ними разговаривать, подальше держаться, изредка только выступать в виде начальства. Особенно любили этот вид в некоторых старых интеллигентских семьях. Здесь сплошь и рядом у отца какой-нибудь отдельный кабинет, из которого он показывается изредка, как первосвященник. Обедает он отдельно, развлекается отдельно,

даже свои распоряжения по вверенной ему семье он передает через мать. Бывают и такие матери: у них своя жизнь, свои интересы, свои мысли. Дети находятся в ведении бабушки или даже домработницы. Нечего и говорить, что такой авторитет не приносит никакой пользы, и такая семья не может быть названа советской семьей» [1, с. 353]. Это то, что называется авторитарный авторитет.

Ф. Энгельс в известной статье «Об авторитете» начинал свое исследование так: «Некоторые социалисты начали в последнее время настоящий крестовый поход против того, что они называют принципом авторитета. Достаточно им заявить, что тот или иной акт авторитарен, чтобы осудить его. Этим упрощенным приемом стали злоупотреблять до такой степени, что необходимо рассмотреть вопрос несколько подробнее. Авторитет в том смысле, о котором здесь идет речь, означает навязывание нам чужой воли; с другой стороны, авторитет предполагает подчинение. Но поскольку оба эти выражения звучат неприятно и выражаемое ими отношение тягостно для подчиненной стороны, спрашивается, нельзя ли обойтись без этого отношения, не можем ли мы – при существующих в современном обществе условиях – создать иной общественный строй, при котором этот авторитет окажется беспредметным и, следовательно, должен будет исчезнуть» [2, с. 302].

По Ф. Энгельсу, авторитет необходим в классовом обществе, следовательно, вопрос стоит об историческом векторе авторитета и его прогрессивном или реакционном смысле. Поскольку главным воспитателем в истории являются революции, приведем заключение статьи классика марксизма: «Революция есть, несомненно, самая авторитарная вещь, какая только возможна. Революция есть акт, в котором часть населения навязывает свою волю другой части посредством ружей, штыков и пушек, то есть средств чрезвычайно авторитарных. И если победившая партия не хочет потерять плоды своих усилий, она должна удерживать свое господство посредством того страха, который внушает реакционерам ее оружие. Если бы Парижская Коммуна не опиралась на авторитет вооруженного народа против буржуазии, то разве она продержалась бы дольше одного дня? Не вправе ли мы, наоборот, порицать Коммуну за то, что она слишком мало пользовалась этим авторитетом?» [2, с. 305].

В социалистическом обществе с неизбежностью как родимое пятно капитализма возникает авторитет чванства. В. И. Ленин даже

усиливал этот термин, говоря о «комчванстве». А. С. Макаренко полагал, что «Это особый вид авторитета расстояния, но, пожалуй, более вредный. У каждого гражданина Советского государства есть свои заслуги. Но некоторые люди считают, что они – самые заслуженные, самые важные деятели, и показывают эту важность на каждом шагу, показывают и своим детям. Дома они даже больше пыжятся и надуваются, чем на работе, они только и делают, что толкуют о своих достоинствах, они высокомерно относятся к остальным людям. Бывает очень часто, что пораженные таким видом отца, начинают чваниться и дети. Перед товарищами они тоже выступают не иначе, как с хвастливым словом, на каждом шагу повторяя: мой папа – начальник, мой папа – писатель, мой папа – командир, мой папа – знаменитость. В этой атмосфере высокомерия важный папа уже не может разобрать, куда идут его дети и кого он воспитывает. Встречается такой авторитет и у матерей: какое-нибудь особенное платье, важное знакомство, поездка на курорт – все это дает им основание для чванства, для отделения от остальных людей и от своих собственных детей» [1, с. 353].

В. И. Ленин в Политическом отчете ЦК на XI съезде РКП(б) заявил: «тут осталось коммунистическое чванство – комчванство, выражаясь великим русским языком. Вопрос в том, что ответственный коммунист – и лучший, и заведомо честный, и преданный, который каторгу выносил и смерти не боялся, – торговли вести не умеет, потому что он не делец, этому не учился и не хочет учиться и не понимает, что с азов должен учиться. Он, коммунист, революционер, сделавший величайшую в мире революцию, он, на которого смотрят если не сорок пирамид, то сорок европейских стран с надеждой на избавление от капитализма, – он должен учиться от рядового приказчика, который бегал в лабаз десять лет, который это дело знает, а он, ответственный коммунист и преданный революционер, не только этого не знает, но даже не знает и того, что этого не знает» [3, с. 82].

В сущности, мы обнаружили ведущие формы ложного авторитета. Эти формы имеют классовое происхождение, а потому имеют политический характер. Именно ведущие формы ложного авторитета имеют классовое происхождение, и потому исходят из базиса. Иные формы имеют вторичное социально-психологическое происхождение, то есть они находятся скорее не в базисе общества, но в его политической и идеологической надстройке. Но поскольку школа и образование –

это государственные идеологические аппараты, а семья в основном бытовой аппарат частной жизни, то тут возникает обратное воздействие надстройки на жизненный базис. Или это то, что французский марксист Л. Альтюссер называл «сверхдетерминация», то есть дополнительная детерминация сверх необходимости.

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951. т. 4. – 538 с.
2. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., 2 изд., М.: ГИПЛ, 1961. т. 18. – 842 с.
3. Ленин В. И. Полн. собр. соч. М: ИПЛ, 1970. т. 45. – 729 с.

5.4. ЛОЖНЫЙ АВТОРИТЕТ И ИДОЛЫ СОЗНАНИЯ

Ошибки в воспитании исходят из ложных форм авторитета. Одним из ведущих ложных авторитетов социально-психологического плана является авторитет педантизма. Авторитет резонерства и авторитет любви вырачивают холодных эгоистов. Самый неумный вид ложного авторитета – авторитет доброты. Исследование ложного авторитета дружбы демонстрирует ситуацию войны или бедствия, когда друзья договариваются о будущем своих детей. Безнравственный вид авторитета – ложный авторитет подкупа. Советский педагог А. С. Макаренко отмечает, что есть много иных видов, опасных для воспитания сортов ложного авторитета: авторитет веселости, авторитет учености, авторитет «рубахи-парня», авторитет красоты. Рассмотрение видов ложного авторитета напоминает изложение Ф. Бэконом призраков, или идолов ложного сознания, стоящих на пути познания. А. С. Макаренко как коммунистический философ и идеолог четвертого сословия делает шаг вперед в сравнении с Ф. Бэконом, идеологом молодой буржуазии и всего третьего сословия.

Советский педагог А. С. Макаренко обращал особое внимание на ошибки в воспитании, исходящие из ложных форм авторитета. Одним из ведущих ложных авторитетов социально-психологического плана является авторитет педантизма. А. С. Макаренко писал: «В этом случае родители больше обращают внимания на детей, больше работают, но работают, как бюрократы. Они уверены в том, что дети должны каждое родительское слово выслушивать с трепетом, что слово их – это святыня. Свои распоряжения они отдают холодным тоном, и раз оно отдано, то немедленно становится законом. Такие родители больше всего боятся, как бы дети не подумали, что папа ошибся, что папа человек не твердый. Если такой папа сказал: „Завтра будет дождь, гулять нельзя“, то хотя бы завтра была и хорошая погода, все же считается, что гулять нельзя. Папе не понравилась какая-нибудь кинокартина, он вообще запретил детям ходить в кино, в том числе и на хорошие картины. Папа наказал ребенка, потом обнаружилось, что ребенок не так виноват, как казалось сначала, папа ни за что не отменит своего наказания: раз я сказал, так и должно быть. На каждый день хватает для такого папы дела, в каждом движении ребенка он видит нарушение порядка и законности и пристает к нему с новыми законами и распоряжениями. Жизнь ребенка,

его интересы, его рост проходят мимо такого папы незаметно; он ничего не видит, кроме своего бюрократического начальствования в семье» [1, с. 353–354]. Тут мы встречаем чистую социальную психологию и не видим никакой классовой борьбы в воспитании и идеологии.

Важен авторитет резонерства, который мы часто встречаем в литературе от резонера-сеньора Петрушки, воспитателя графа Вишенки у Д. Родари до резонера-директора воскресной школы у М. Твена: «Теперь, дети, я попрошу вас сидеть так спокойно и тихо, как вы только можете, и подарить мне минуту или две внимания. Вот именно так. Так и должны сидеть хорошие мальчики и девочки. Я замечаю, что одна маленькая девочка смотрит в окно, – боюсь, что она думает, что я не здесь, а где-нибудь там – может быть, на одном из тех деревьев говорю с птичками (одобрительный смешок). Я должен сказать вам, что мне очень приятно видеть столько светлых, чистеньких детских лиц, собравшихся в таком месте, как это, дабы учиться поступать справедливо и быть добрыми. И так далее, и так далее. Нет надобности приводить остальную часть речи. Она была того стиля, который не меняется и хорошо знаком всем нам» [2].

А. С. Макаренко подчеркивает, что «В этом случае родители буквально заедают детскую жизнь бесконечными поучениями и назидательными разговорами. Вместо того чтобы сказать ребенку несколько слов, может быть, даже в шутовском тоне, родитель усаживает его против себя и начинает скучную и надоедливую речь. Такие родители уверены, что в поучениях заключается главная педагогическая мудрость. В такой семье всегда мало радости и улыбки. Родители изо всех сил стараются быть добродетельными, они хотят в глазах детей быть непогрешимыми. Но они забывают, что дети – это не взрослые, что у детей своя жизнь и что нужно эту жизнь уважать. Ребенок живет более эмоционально, более страстно, чем взрослый, он меньше всего умеет заниматься рассуждениями. Привычка мыслить должна приходиться к нему постепенно и довольно медленно, а постоянные разглагольствования родителей, постоянное их зуденье и болтливость проходят почти бесследно в их сознании. В резонерстве родителей дети не могут увидеть никакого авторитета». Правда, тут речь идет не о внешнем воспитателе, но о семейном воспитателе.

Самый массовый вид ложного авторитета – авторитет любви: «Это у нас самый распространенный вид ложного авторитета. Многие ро-

дители убеждены: чтобы дети слушались, нужно, чтобы они любили родителей, а чтобы заслужить эту любовь, необходимо на каждом шагу показывать детям свою родительскую любовь. Нежные слова, бесконечные лобзания, ласки, признания сыплются на детей в совершенно избыточном количестве. Если ребенок не слушается, у него немедленно спрашивают: „Значит, ты папу не любишь?“ Родители ревниво следят за выражением детских глаз и требуют нежности и любви. Часто мать при детях рассказывает знакомым: „Он страшно любит папу и страшно любит меня, он такой нежный ребенок...“.

Такая семья настолько погружается в море сентиментальности и нежных чувств, что уже ничего другого не замечает. Мимо внимания родителей проходят многие важные мелочи семейного воспитания. Ребенок все должен делать из любви к родителям. В этой линии много опасных мест. Здесь вырастает семейный эгоизм. У детей, конечно, не хватает сил на такую любовь. Очень скоро они замечают, что папу и маму можно как угодно обмануть, только нужно это делать с нежным выражением. Папу и маму можно даже запугать, стоит только надуться и показать, что любовь начинает проходить. С малых лет ребенок начинает понимать, что к людям можно подыгрываться. А так как он не может любить так же сильно и других людей, то подыгрывается к ним уже без всякой любви, с холодным и циническим расчетом. Иногда бывает, что любовь к родителям сохраняется надолго, но все остальные люди рассматриваются как посторонние и чуждые, к ним нет симпатии, нет чувства товарищества. Это очень опасный вид авторитета. Он выращивает неискренних и лживых эгоистов. И очень часто первыми жертвами такого эгоизма становятся сами родители» [1, с. 354–355]. Парадоксально, но именно любовь выращивает холодных эгоистов. Г. Климов в серии парадоксальных романов и исследований называет это холодностью и признаком дегенерации [3]. Женщин, ничего не чувствующих, он называет «марсианками».

Самый неумный вид ложного авторитета – авторитет доброты: «В этом случае детское послушание также организуется через детскую любовь, но она вызывается не поцелуями и излияниями, а уступчивостью, мягкостью, добротой родителей. Папа или мама выступают перед ребенком в образе доброго ангела. Они все разрешают, им ничего не жаль, они не скупые, они замечательные родители. Они боятся всяких конфликтов, они предпочитают семейный мир, они готовы

чем угодно пожертвовать, только бы все было благополучно. Очень скоро в такой семье дети начинают просто командовать родителями, родительское неппротивление открывает самый широкий простор для детских желаний, капризов, требований. Иногда родители позволяют себе небольшое сопротивление, но уже поздно, в семье уже образовался вредный опыт» [1, с. 355–356].

Исследование ложного авторитета дружбы демонстрирует ситуацию войны или бедствия, когда друзья договариваются о своих детях: «Довольно часто еще и дети не родились, а между родителями есть уже договор: наши дети будут нашими друзьями. В общем, это, конечно, хорошо. Отец и сын, мать и дочь могут быть друзьями и должны быть друзьями, но все же родители остаются старшими членами семейного коллектива, и дети все же остаются воспитанниками. Если дружба достигнет крайних пределов, воспитание прекращается, или начинается противоположный процесс: дети начинают воспитывать родителей. Такие семьи приходится иногда наблюдать среди интеллигенции. В этих семьях дети называют родителей Петькой или Маруськой, потешаются над ними, грубо обрывают, поучают на каждом шагу, ни о каком послушании не может быть и речи. Но здесь нет и дружбы, так как никакая дружба невозможна без взаимного уважения» [1, с. 356].

Безнравственный вид авторитета – ложный авторитет подкупа. А. С. Макаренко подчеркивает безнравственность этого авторитета: «самый безнравственный вид авторитета, когда послушание просто покупается подарками и обещаниями. Родители, не стесняясь, так и говорят: будешь слушаться, куплю тебе лошадку, будешь слушаться, пойдем в цирк. Разумеется, в семье тоже возможно некоторое поощрение, нечто похожее на премирование; но ни в каком случае нельзя детей премировать за послушание, за хорошее отношение к родителям. Можно премировать за хорошую учебу, за выполнение действительно какой-нибудь трудной работы. Но и в этом случае никогда нельзя заранее объявлять ставку и подстегивать детей в их школьной или иной работе соблазнительными обещаниями» [1, с. 356].

«Мы рассмотрели несколько видов ложного авторитета. Кроме них, есть еще много сортов. Есть авторитет веселости, авторитет учености, авторитет „рубахи-парня“, авторитет красоты. Но бывает часто и так, что родители вообще не думают ни о каком авторитете, живут

как-нибудь, как попало и как-нибудь тянут волюнку воспитания детей. Сегодня родитель нагрелел и за пустяк наказал мальчика, завтра он признается ему в любви, послезавтра что-нибудь ему обещает в порядке подкупа, а на следующий день снова наказал, да еще и упрекнул за все свои добрые дела. Такие родители всегда мечутся, как угорелые кошки, в полном бессилии, в полном непонимании того, что они делают. Бывает и так, что отец придерживается одного вида авторитета, а мать – другого. Детям в таком случае приходится быть прежде всего дипломатами и научиться лавировать между папой и мамой. Наконец, бывает и так, что родители просто не обращают внимания на детей и думают только о своем спокойствии» [1, с. 356–357].

Рассмотрение видов ложного авторитета напоминает изложение Ф. Бэконом призраков, или идолов ложного сознания, стоящих на пути познания. В «Великом восстановлении наук» он пишет: «Идолы же, которыми одержим дух, бывают либо приобретенными, либо врожденными. Приобретенные вселились в умы людей либо из мнений и учений философов, либо из превратных законов доказательств. Врожденные же присущи природе самого разума, который оказывается гораздо более склонным к заблуждениям, чем чувства. Действительно, как бы ни были люди самодовольны, впадая в восхищение и едва ли не преклонение перед человеческим духом, несомненно одно: подобно тому как неровное зеркало изменяет ход лучей от предметов сообразно своей собственной форме и сечению, так и разум, подвергаясь воздействию вещей через посредство чувств, при выработке и измышлении своих понятий грешит против верности тем, что сплетает и смешивает с природой вещей свою собственную природу.

При этом первые два рода идолов искоренить трудно, а эти последние вовсе невозможно. Остается только одно: указать их, отметить и изблечить эту враждебную уму силу, чтобы не произошло так, что от уничтожения старых сразу пойдут новые побеги заблуждений в силу недостатков самой природы ума и в конечном итоге заблуждения будут не уничтожены...» [4, с. 73–74]. А. С. Макаренко как коммунистический философ и идеолог четвертого сословия делает шаг вперед в сравнении с лордом Ф. Бэконом, идеологом молодой буржуазии – третьего сословия.

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951. т. 4. – 538 с.
2. Твен М. Приключения Тома Сойера [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://онлайн-читать.рф/марк-твен-приключения-тома-сойера/4>
3. Климов Г. П. Протоколы советских мудрецов. О государственных и политических деятелях: лекции по высшей социологии. Ростов н/Д: Феникс, 1994. – 479 с.
4. Бэкон Ф. Сочинения в 2 томах. М.: Мысль, 1977. т. 1. – 570 с.

5.5. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕЧИ И ВОСПИТАНИЕ ЖИЗНЬЮ

Классическая благостная картина воспитательного процесса предполагает, что родитель говорит, а ребенок слушает. Такие педагогические речи имеют целью огорчить слушателя и довести до нравственного изнеможения. Когда ребенок срывается с «педагогической веревки воспитателя», он обнаруживается в стихии улицы и реальной жизни. Представление о детях как «цветах жизни» предполагает, что эти цветы обречены и бесплодны. Люди быстро меняются в историческом процессе и вовсе не под влиянием педагогических речей. В эпоху «застоя» жизнь формировала и осуждала в одном направлении. Сейчас жизнь сама наказала тех, кто разрушил великую страну и привел плечу на грань Мировой войны.

В «Книге для родителей» советский педагог А. С. Макаренко писал о бессилии родителей перед проблемой воспитания в свете впервые возникшего в новом советском обществе так называемого «основного конфликта». Этот конфликт возникает при столкновении педагогического процесса и социально-исторического процесса. На самом деле это не два процесса, а один и никакого конфликта нет. А. С. Макаренко иронизирует над жалобами воспитателя на нехватку времени. Он пишет: «А дай ему время, что он будет делать? Он будет бороться с неприличными анекдотами? Как? Сколько ему было лет, когда он сам начал ругаться? Какая у него программа? Что у него есть, кроме „основного конфликта“? И куда он убежал? Может быть, воспитывать своего сына, а может быть, в другое место, где можно еще поговорить об „основном конфликте“? „Основной конфликт“ – отсутствие времени – наиболее распространенная отговорка родителей-неудачников. Защищенные от ответственности „основным конфликтом“, они рисуют в своем воображении целительные разговоры с детьми. Картина благостная: родитель говорит, а ребенок слушает» [1, с. 18].

Действительно, для профана от воспитания (а все считают себя специалистами в этой области) картина создается благостная: воспитание оказывается говорением речей перед воспитанниками: «Говорить речи и поучения собственным детям – задача невероятно трудная. Чтобы такая речь произвела полезное воспитательное действие, требуется счастливое стечение многих обстоятельств. Надо, прежде всего, чтобы вами выбрана была интересная тема, затем необходимо,

чтобы ваша речь отличалась изобразительностью, сопровождалась хорошей мимикой; кроме того, нужно, чтобы ребенок отличался терпением.

С другой стороны, представьте себе, что ваша речь понравилась ребенку. На первый взгляд может показаться, что это хорошо, но на практике иной родитель в таком случае взбеленится. Что это за педагогическая речь, которая имеет целью детскую радость? Хорошо известно, что для радости есть много других путей; «педагогические» речи, напротив, имеют целью огорчить слушателя, допечь его, довести до слез, до нравственного изнеможения» [1, с. 18–19].

Под вопрос поставлены «педагогические речи». Именно поэтому мы видим прямое обращение к родителям: «Дорогие родители! Не подумайте, пожалуйста, что всякая беседа с ребенком не имеет смысла. Мы предостерегаем вас только от чрезмерных надежд на разговоры. Как раз те родители, которые плохо воспитывают своих детей, и вообще те люди, которые отличаются полным отсутствием педагогического такта, – все они слишком преувеличивают значение педагогических бесед» [1, с. 19].

Воспитательная работа старыми педагогами и профанами от педагогики создают педагогическую робинзонаду, когда Робинзон на острове общается с собой и с богом. Затем ему для воспитания попадает Пятница: «Воспитательную работу они рисуют себе так: воспитатель помещается в некоторой субъективной точке. На расстоянии трех метров находится точка объективная, в которой укрепляется ребенок. Воспитатель действует голосовыми связками, ребенок воспринимает слуховым аппаратом соответствующие волны. Волны через барабанную перепонку проникают в душу ребенка и в ней укладываются в виде особой педагогической соли.

Иногда эта позиция прямого противостояния субъекта и объекта несколько разнообразится, но расстояние в три метра остается прежним. Ребенок, как будто на привязи, кружит вокруг воспитателя и все время подвергается либо действию голосовых связок, либо другим видам непосредственного влияния. Иногда ребенок срывается с привязи и через некоторое время обнаруживается в самой ужасной клоаке жизни.

В таком случае воспитатель, отец или мать, протестует дрожащим голосом: – Отбилс от рук! Целый день на улице! Мальчишки! Вы зна-

ете, какие у нас во дворе мальчишки? А кто знает, что они там делают? Там и беспризорные бывают, наверное...» [1, с. 19].

Такая система формирования педагогической соли реально существовала в истории, но она не подходила для нового Советского общества, и новатор в педагогике пишет: «Система бонн и гувернеров, постоянных надсмотрщиков и зудельщиков давно провалилась, не создав в истории ни одной яркой личности. Лучшие, живые дети всегда вырывались из этой системы. Советский человек не может быть воспитан непосредственным влиянием одной личности, какими бы качествами эта личность ни обладала. Воспитание есть процесс социальный в самом широком смысле. Воспитывает все: люди, вещи, явления, но прежде всего и больше всего – люди. Из них на первом месте – родители и педагоги. Со всем сложнейшим миром окружающей действительности ребенок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых неизменно развивается, переплетается с другими отношениями, усложняется физическим и нравственным ростом самого ребенка. Весь этот „хаос“ не поддается как будто никакому учету, тем не менее, он создает в каждый данный момент определенные изменения в личности ребенка. Направить это развитие и руководить им – задача воспитателя. Бессмысленна и безнадежна попытка некоторых родителей извлечь ребенка из-под влияния жизни и подменить социальное воспитание индивидуальной домашней дрессировкой. Все равно, это окончится неудачей: либо ребенок вырвется из домашнего застенка, либо вы воспитаеете уroda» [1, с. 20].

В ответ на вопрос: «Выходит так, что за воспитание ребенка отвечает жизнь? А семья при чем?», А. С. Макаренко отвечает: «Нет, за воспитание ребенка отвечает семья, или, если хотите, родители. Но педагогика семейного коллектива не может лепить ребенка из ничего. Материалом для будущего человека не может быть ограниченный набор семейных впечатлений или педагогических поучений отцов. Материалом будет советская жизнь во всех ее многообразных проявлениях. В старое время в зажиточных семьях называли детей „ангельскими душами“. В наше время было сказано, что дети – „цветы жизни“. Это хорошо. Но скоропалительные в суждениях, сентиментальные люди не дали себе труда задуматься над этими прекрасными словами. Если сказано „цветы“, значит нужно цветами любоваться, ахать, носиться, нюхать, вздыхать. Нужно, пожалуй, самим цветам

внушить, что они составляют неприкосновенный, „роскошный» букет. В этом узко эстетическом и бессмысленном восторге уже заложено его посрамление.

«Цветы жизни» надлежит представлять себе не в виде «роскошно-го» букета в китайской вазе на вашем столе. Сколько бы вы ни восторгались такими цветами, сколько бы ни ахали, эти цветы уже умирают, они уже обречены и они бесплодны. Завтра вы прикажете их просто выбросить. В лучшем случае, если вы неисправимо сентиментальны, вы засушите их в толстой книге, и после этого ваша радость станет еще более сомнительной: сколько угодно предавайтесь воспоминаниям, сколько угодно смотрите на них, перед вами будет только сено, простое сено! Нет, наши дети вовсе не такие цветы. Наши дети цветут на живом стволе нашей жизни, это не букет, это прекрасный яблоневый сад» [1, с. 21].

Люди меняются в историческом процессе. Меняются быстро. В Новом столетии, когда нам объявили, что Россия «исчерпала лимит на революции», мы видели, как в событиях на Донбассе бывшие дауншифтеры с бокалом мохито прямо с пляжа вступали добровольно в народную милицию. Они в пляжных тапочках в 2014 г. стояли с группой «Оплот» на перекрестках и жгли нацистскую бронетехнику. Их жизнь еще тогда радикально менялась, как изменилась вся наша жизнь после 24 февраля 2022 г. Надо считать, что известные высказывания председателя КПРФ относятся к прошедшему столетию: «Наша страна исчерпала лимит на революции и прочие потрясения. Мы абсолютно не приспособлены сейчас к борьбе. И слава Богу» [2, с. 77]. Другое высказывание из ранней книги также описывает ситуацию шока после уничтожения СССР: «Социализм утратил историческую инициативу» [3, с. 48]. Получается, что жизнь воспитывает и воспитывает в разных направлениях.

В эпоху «застоя» жизнь формировала и осуждала в одном направлении. У В. С. Высоцкого в «Милицейском протоколе» это акцентируется: «Теперь позвольте пару слов без протокола: Чему нас учит семья и школа? Что жизнь сама таких накажет строго. Тут мы согласны, скажи, Серега. Вот он проснется и, конечно, скажет. Пусть жизнь осудит, да, Сергей? Пусть жизнь накажет – Так отпустите, вам же легче будет, Чего возиться, если жизнь осудит! Вы не глядите, что Сережа все кивает, Он соображает, он все понимает. А что молчит,

так это от волнения, От осознания, так сказать, и просветления» [4]. Жизнь наказывала тогда алкоголиков, которые прекрасно разбирались в позиции советского журнала «Семья и школа». Сейчас жизнь сама наказала, но еще не осудила преступников, разрушивших великую страну и глобальный красный проект, и тем самым приведших планету на грань Мировой войны с фашизмом.

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951. т. 4. – 538 с.
2. Зюганов Г. А. Драма власти. М.: Палея, 1993. – 208 с.
3. Зюганов Г. А. За горизонтом. О новейшей рос. геополитике. М.: Информпечать, 1995. – 148 с.
4. Владимир Высоцкий – Милицейский протокол [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rustih.ru/vladimir-vysockij-milicejskij-protokol>

5.6. ВОСПИТАНИЕ КАК ВЫРАЩИВАНИЕ: ФИЛОСОФ КАК САДОВНИК

Сравнение воспитания человека с выращиванием плодового дерева в саду встречается не раз в истории культуры. Лучшими воспитателями являются философы, на что обращал внимание К. Маркс. И. В. Сталин не раз говорил о садовнике, который с любовью выращивает человека как плодородное дерево. Брак в воспитании возможен именно у педагогов-догматиков, не владеющих диалектическим философским методом познания и А. С. Макаренко показывает это в обращении к родителям. Он полагал, что фокусы в семейном воспитании должны быть решительно отброшены, а рост и воспитание детей – серьезное и страшно ответственное дело, и отделаться здесь легким трюком нельзя. Трюки и фокусы в педагогике опасны – требуется диалектика и диалектическая логика.

Сравнение воспитания человека с выращиванием плодового дерева в саду встречается не раз в истории культуры. Лучшими воспитателями являются философы, которые сами являются продуктами своего времени и делают из философии духовную квинтэссенцию своего времени. Молодой К. Маркс в передовице «Кельнской газеты» писал: «Но философы не вырастают как грибы из земли, они – продукт своего времени, своего народа, самые тонкие, драгоценные и невидимые соки которого концентрируются в философских идеях. Тот же самый дух, который строит железные дороги руками рабочих, строит философские системы в мозгу философов. Философия не витает вне мира, как и мозг не находится вне человека, хотя он и не лежит в желудке. Но, конечно, философия сперва связана с миром посредством мозга, и лишь потом она становится на землю ногами; между тем, многие другие сферы человеческой деятельности уже давно обеими ногами упираются в землю и срывают руками земные плоды, не подозревая даже, что и «головам принадлежит этому миру, или что этот мир есть мир головы».

Так как всякая истинная философия есть духовная квинтэссенция своего времени, то с необходимостью наступает такое время, когда философия не только внутренне, по своему содержанию, но и внешне, по своему проявлению, вступает в соприкосновение и во взаимодействие с действительным миром своего времени. Философия перестаёт тогда быть определённой системой по отношению к другим опреде-

лѐнным системам, она становится философией вообще по отношению к миру, становится философией современного мира. Внешние проявления, свидетельствующие о том, что философия приобрела такое значение, что она представляет собой живую душу культуры, что философия стала мирской, а мир философским, – во все времена были одни и те же. Любой учебник истории покажет нам, как стереотипно повторяются простейшие внешние формы, которые с полной ясностью говорят о проникновении философии в салоны, в дом священника, в редакции газет, в королевские приёмные, в сердца современников – в обуревающие их чувства любви и ненависти» [1, с. 105].

Далее вводится объясняющий образ всеислия философии – «пожар идей»: «Философия вступает в мир при криках её врагов; но и враги философии внутренне заражаются ею, и они выдают это своим диким воплем о помощи против пожара идей. Этот крик её врагов имеет для философии такое же значение, какое имеет первый крик ребёнка для тревожно прислушивающейся матери; это первый крик её идей, которые, разорвавши установленную иероглифическую оболочку системы, появляются на свет как граждане мира» [1, с. 106].

Из великих мыслителей и социальных практиков – его продолжателей И. В. Сталин не раз говорил о садовнике, который с любовью выращивает плодородное дерево. На приеме металлургов он сказал: «Людей надо заботливо и внимательно выращивать, как садовник выращивает облюбленное плодородное дерево. Воспитывать, помогать расти, дать перспективу, вовремя выдвигать, вовремя переводить на другую работу, ежели человек не справляется со своим делом, не дожидаясь того, когда он окончательно провалится. Заботливо выращивать и квалифицировать людей, правильно расставить и организовать их на производстве, организовать зарплату так, чтобы она укрепляла решающие звенья производства и двигала людей на высшую квалификацию, – вот что нам нужно для того, чтобы создать многочисленную армию производственно-технических кадров» [2, с. 50].

Продолжая эту линию, великий советский педагог А. С. Макаренко задает вопрос о действительной роли садовника в выращивании садового дерева: «Кто выращивает садовое дерево? Из земли и воздуха оно берет атомы своего тела, солнце дает ему драгоценную силу горения, ветры и бури воспитывают в нем стойкость в борьбе, соседние братья-деревья спасают его от губительного одиночества.

И в дереве и вокруг него всегда протекают сложнейшие химические процессы. Что может изменить садовник в этой кропотливой работе жизни? Не должен ли он бессильно и покорно ожидать, пока созреют плоды, чтобы кощунственной и наглой рукой похитителя сорвать их и сожрать? Так именно и делают дикари где-нибудь в тущобах Огненной Земли. И так делают многие родители.

Но так не делает настоящий садовник. Человек давно научился осторожно и нежно прикасаться к природе. Он не творит природу и не уничтожает ее, он только вносит в нее свой математически-могучий корректив; его прикосновение, в сущности, не что иное, как еле заметная перестановка сил. Там подпорка, там разрыхленная земля, там терпеливый зоркий отбор. Наше воспитание такой же корректив. И поэтому только и возможно воспитание. Разумно и точно провести ребенка по богатым дорогам жизни, среди ее цветов и сквозь вихри ее бурь, может каждый человек, если он действительно захочет это сделать» [3, с. 22].

Брак в воспитании возможен именно у педагогов-догматиков, не владеющих диалектическим философским методом познания и А. С. Макаренко показывает это в обращении к родителям как социальным сущностям: «Товарищи родители! Между нами: среди нашей педагогической братии процент семейных бракоделов нисколько не меньше, чем у вас. И, наоборот, прекрасные дети вырастают часто у таких родителей, которые не видели ни парадного, ни черного входа в педагогическую науку. А педагогическая наука очень мало занимается вопросами семейного воспитания. Поэтому даже самые ученые педагоги, хотя и хорошо знают, что от чего происходит, но в воспитании собственных детей стараются больше полагаться на здравый смысл и житейскую мудрость. Пожалуй, они чаще других грешат наивной верой в педагогический „секрет“. Я знал одного такого профессора педагогики. Он к своему единственному сыну всегда подходил с книгами в руках и с глубокими психологическими анализами. Как и многие педагоги, он верил, что в природе должен существовать этакий педагогический трюк, после которого все должны пребывать в полном и благостном удовлетворении: и воспитатель, и ребенок, и принципы, – тишь и гладь, и божья благодать!» [3, с. 24].

Далее приводится пример конфликта и сбоя в воспитании, для разрешения которого была применена неверная методология: «Сын

за обедом нагрубил матери. Профессор недолго думал и решил воодушевленно: – Ты, Федя, оскорбил мать, следовательно, ты не дорожишь семейным нашим очагом, ты недостойн находиться за нашим столом. Пожалуйста: с завтрашнего дня я даю тебе ежедневно пять рублей, – обедай где хочешь. Профессор был доволен. По его мнению, он реагировал на грубость сына блестяще. Федя тоже остался доволен. Но трюковой план не был доведен до конца: тишь и гладь получилась, но божья благодать выпала.

Профессор ожидал, что через три-четыре дня Федя бросится к нему на шею и скажет: – Отец! Я был не прав, не лишай меня семейного очага. Но случилось не так, вернее, не совсем так. Феде очень понравилось посещение ресторанов и кафе. Его смущала только незначительность ассигнованной суммы. Он внес в дело некоторые поправки: порылся в семейном очаге и проявил инициативу. Утром в шкафу не оказалось профессорских брюк, а вечером сын пришел домой пьяный.

Через месяц профессор поднял белый флаг и просил принять сына в трудовую колонию. По его словам, Федю испортили разные товарищи: – Вы знаете, какие бывают дети?» [3, с. 24].

А. С. Макаренко заключает свой пример: «Если сын оскорбляет мать, никакой фокус не поможет. Это значит, что вы очень плохо воспитывали вашего сына, давно воспитывали плохо, долго. Всю воспитательную работу нужно начинать сначала, нужно многое в вашей семье пересмотреть, о многом подумать и прежде всего самого себя положить под микроскоп. А как поступить немедленно после грубости, нельзя решить вообще, – это случай сугубо индивидуальный. Надо знать, что вы за человек и как вы вели себя в семье. Может быть, вы сами были грубы с вашей женой в присутствии сына. Впрочем, если вы оскорбляли вашу жену, когда сына не было дома, – тоже достойно внимания. Нет, фокусы в семейном воспитании должны быть решительно отброшены.

Рост и воспитание детей – это большое, серьезное и страшно ответственное дело, и это дело, конечно, трудное. Отделаться здесь легким трюком нельзя. Если вы родили ребенка, – это значит на много лет вперед вы отдали ему все напряжение вашей мысли, все ваше внимание и всю вашу волю. Вы должны быть не только отцом и шефом ваших детей, вы должны быть еще и организатором вашей собствен-

ной жизни, ибо вне вашей деятельности как гражданина, вне вашего самочувствия как личности, – не может существовать и воспитатель» [3, с. 25]. Трюки и фокусы в педагогике опасны. Требуется диалектика и диалектическая логика.

Список использованной литературы

1. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2 изд., М.: ГИПЛ, 1955. т. 1. – 723 с.
2. Сталин И. В. Соч. М.: Писатель, 1997. т. 14. – 356 с.
3. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951. т. 4. – 538 с.

Глава 6. ВОСПИТАНИЕ В ИСТОРИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

6.1. ПОЗИЦИЯ А. С. МАКАРЕНКО: ОТЕЦ, МУЖЧИНА, СЕМЬЯ И ВОСПИТАНИЕ В ИСТОРИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Материалистическое понимание истории фиксирует центральную роль отца и мужчины в истории. А. С. Макаренко утверждал, что хозяином в семье был отец как центральная фигура истории. Новая семья имеет иные социальные характеристики – свойства социалистического общества. Новые люди потребуют правильного воспитания, иначе новое общество будет утрачено. Экономическая жизнь семьи в противоположных обществах создает противоположный воспитательный эффект, поскольку разные типы хозяйства вызывают к жизни разные системы морали. Буржуазная семья носит парцеллярный замкнутый характер, а советская семья не является замкнутым коллективом. Она составляла органическую часть советского общества, и всякая ее попытка построить свой опыт независимо от нравственных требований общества приводит к диспропорции и кризису воспитания. А. С. Макаренко, изучая содержание отношений в советской семье, ссылается также на широко известный факт личной скромности вождей Октябрьской революции.

Материалистическое понимание истории фиксирует центральную роль отца и мужчины в закономерном мировом процессе. Сегодня феминистки обрушиваются на этот факт с жесткой критикой и стремятся изменить историю, вывернув ее наизнанку. В XX веке философы-материалисты все называли своими именами. Так, А. С. Макаренко в духе исторического материализма утверждал о главной закономерности истории в части воспитательного процесса новых поколений: «Хозяином в семье был отец. Он управлял материальной борьбой семьи, он руководил ее трудной жизненной интригой, он организовывал накопление, он учитывал копейки, он определял судьбы детей. Отец! Это центральная фигура истории! Хозяин,

начальник, педагог, судья и иногда палач, это он вел семью со ступеньки на ступеньку, это он, собственник, накопитель и деспот, не знавший никаких конституций, кроме божеских, обладал страшной властью, усиленной любовью» [1, с. 32–33].

Диалектика требует рассматривать мир в противоречиях и выявлять противоположности, и педагог пишет: «Но у него есть и другое лицо. Это он пронес на своих плечах страшную ответственность за детей, за их нищету, болезни и смерть, за их тягостную жизнь и тягостное вымирание. Эту ответственность десятки веков перекладывали на него хозяева жизни, грабители и насильники, дворяне и рыцари, финансисты, полководцы и заводчики, и он десятками веков нес ее непосильное бремя, усиленное тою же любовью, и стонал, страдал, и проклинал небо, такое же невинное, как и он, но отказаться от ответственности не мог. И от этого его власть становилась еще священнее и еще деспотичнее. А хозяева жизни были довольны, что всегда к их услугам эта одиозная фигура ответчика за их преступления, фигура отца, отягченная властью и долгом» [1, с. 33].

Поскольку социалистическая революция открыла новую эру в истории человечества, то и в сфере семейно-воспитательных отношений складывается новая картина. Педагог пишет: «Советская семья не может быть отцовской монархией, так как исчезла старая экономическая семейная динамика. Наши браки не совершаются по материальным соображениям, и наши дети ничего материально существенного не наследуют в семейных границах. Наша семья – это уже не уединенная группа отцовских владений. Члены нашей семьи от отца до вчера родившегося ребенка – члены социалистического общества. Каждый из них несет на себе честь и достоинство этого высокого звания. И самое главное: для каждого члена семьи определен и обеспечен в великолепном ассортименте, в государственном масштабе выбор путей и возможностей, и победоносное шествие вперед каждого человека теперь зависит больше от него самого, чем от семейной мобилизации» [1, с. 33].

Новая семья имеет иные социальные характеристики – свойства социалистического общества: «Но наша семья не есть случайное соединение членов общества. Семья – это естественный коллектив, и, как все естественное, здоровое, нормальное, она должна только расцвести в социалистическом обществе, освободившись от тех самых

проклятий, от которых освобождается и все человечество и отдельная личность.

Семья становится естественной первичной ячейкой общества, тем местом, где реализуется прелесть человеческой жизни, куда приходят отдыхать победные силы человека, где растут и живут дети – главная радость жизни. Наши родители тоже не безвластны, но эта власть – только отражение общественной власти. Долг нашего отца перед детьми – это особая форма его долга перед обществом. Наше общество как будто говорит родителям: – Вы по доброй, любовной воле соединились, наслаждаетесь вашими детьми и дальше собираетесь радоваться на них. Это дело ваше личное и вашего личного счастья» [1, с. 33].

Новые люди потребуют правильного воспитания, иначе новое общество будет утрачено. В сущности, оно и погибло вместе с этими людьми в 90 гг. прошлого века. А. С. Макаренко это предчувствовал: «Но в этом самом счастливом процессе у вас родились новые люди. Настанет момент, когда эти люди перестанут служить только для вашей радости, а выступят как самостоятельные члены общества. Для общества совсем не безразлично, что это будут за люди. Передавая вам некоторую толику общественной власти, советское государство требует от вас правильного воспитания будущего гражданина. Оно в особенности рассчитывает на некоторое обстоятельство, естественно возникающее из вашего союза, – на родительскую любовь. Если вы желаете родить гражданина и обойтись без родительской любви, то будьте добры, предупредите общество о том, что вы желаете сделать такую гадость.

Люди, воспитанные без родительской любви, часто искалеченные люди. И так как такая любовь есть у общества к каждому своему члену, как бы он ни был мал, то ваша ответственность за детей всегда может принять реальные формы. Родительская власть в советском обществе есть власть, основанная не только на общественном полномочии, но и на всей силе общественной морали, требующей от родителей, по крайней мере, чтобы они не были нравственными уродами. Вот именно с такой властью и с такой любовью входят родители в семейный коллектив как особые ее компоненты, отличные от других компонентов – детей» [1, с. 33].

Экономическая жизнь семьи в противоположных обществах создает противоположный воспитательный эффект: «Наша семья,

как и прежняя, составляет хозяйственную единицу. Но советское семейное хозяйство есть обязательно сумма трудовых заработков. Даже если они очень велики, даже если они превышают нормальные потребности семьи, даже если они накаплиются, это накопление имеет совершенно иной характер, чем накопление в семье капиталистического общества» [1, с. 33–34].

Хозяйство и экономика вызывают к жизни разные системы морали: «Хозяйство нашей семьи строится в совершенно новых условиях общественной экономики и, следовательно, в новых условиях общественной морали. В наших семейных перспективах нет беспросветной нужды, но зато нет крахмальных заводов и благоприобретенных имений. Поэтому проблема семейной экономической политики в советском государстве выражается в совершенно новых формах. Прежде всего важно, что теперь за семейное благосостояние не может отвечать только отец. Семья, коллектив призваны отвечать за это благосостояние. Можно представить себе семью и у нас, в которой потребности удовлетворяются с некоторым напряжением, иногда даже большим. Нам приходилось видеть такие семьи, пример некоторых из них может быть для многих весьма поучительным» [1, с. 35–36].

Автор сравнивает два типа семьи и обращает внимание на то, что буржуазная семья носит парцеллярный характер. На парцеллы обращал внимание К. Маркс. В «Восемнадцатое брюмера Луи Бонапарта» он писал: «Парцелльные крестьяне составляют громадную массу, члены которой живут в одинаковых условиях, не вступая, однако, в разнообразные отношения друг к другу. Их способ производства изолирует их друг от друга, вместо того чтобы вызывать взаимные сношения между ними. Это изолирование еще усиливается вследствие плохих французских путей сообщения и вследствие бедности крестьян. Их поле производства, парцелла, не допускает никакого разделения труда при ее обработке, никакого применения науки, а следовательно и никакого разнообразия развития, никакого различия талантов, никакого богатства общественных отношений. Каждая отдельная крестьянская семья почти что довлеет сама себе, производит непосредственно большую часть того, что она потребляет, приобретая таким образом свои средства к жизни более в обмене с природой, чем в сношениях с обществом. Парцелла, крестьянин и семья; рядом другая парцелла, другой крестьянин и другая семья. Кучка этих единиц

образует деревню, а кучка деревень – департамент. Таким образом, громадная масса французской нации образуется простым сложением одноименных величин, вроде того как мешок картофеля образует мешок с картофелем. Поскольку миллионы семей живут в экономических условиях, отличающих и враждебно противопоставляющих их образ жизни, интересы и образование образу жизни, интересам и образованию других классов, – они образуют класс. Поскольку между parcelными крестьянами существует лишь местная связь, поскольку тождество их интересов не создает между ними никакой общности, никакой национальной связи, никакой политической организации, – они не образуют класса. Они поэтому неспособны защищать свои классовые интересы от своего собственного имени, будь то через посредство парламента или через посредство конвента.

Они не могут представлять себя, их должны представлять другие. Их представитель должен вместе с тем являться их господином, авторитетом, стоящим над ними, неограниченной правительственной властью, защищающей их от других классов и ниспосылающей им свыше дождь и солнечный свет» [2, с. 207–208].

Осталось сделать еще один шаг к пониманию положения семьи в социалистическом обществе. И А. С. Макаренко его делает: «Не всякий опыт в нашей стране есть опыт нравственный. Наша семья не является замкнутым коллективом, как семья буржуазная. Она составляет органическую часть советского общества, и всякая ее попытка построить свой опыт независимо от нравственных требований общества обязательно приводит к диспропорции, которая звучит, как тревожный сигнал опасности» [1, с. 46].

Западная социология предпочитает в этом контексте вводить понятие «нуклеарная семья». Вместо содержания отношений этот термин фиксирует форму: «Нуклеарная семья – это вид семьи, где её членами являются супруги: мужчина и женщина, их ребёнок или дети, не состоящие в браке. Может так классифицироваться и при наличии одного родителя, то есть когда является неполной. Семья состоит из представителей одного поколения взрослых людей и детей, при их наличии. Если говорить о том, что представляет собой нуклеарная семья, можно отметить, что отношения акцентируются между супругами, а не между разными поколениями членов одной семьи – родителями и их взрослыми детьми, имеющими свои семьи,

или другими родственниками. Также называется партнёрской семьёй, где ключевую роль играет супружеская связь в противовес патриархальному семейному укладу» [3]. Тут ощущается феминистская и ненаучная социологическая трактовка общественных отношений.

Напротив, А. С. Макаренко изучая содержание отношений и ссылается на широко известный факт личной скромности вождей Октябрьской революции. Особенно речь о В. И. Ленине и И. В. Сталине: «И если сам отец, как гражданин, имеет право на дополнительный комфорт, то как член семейного коллектива он тоже должен себя ограничивать. Какие-то нормы скромности обязательны и для него, тем более что в биографиях наших великих людей скромность всегда присутствует: „Поднимаемся по лестнице. На окнах белые полотняные занавески. Это три окна квартиры Сталина. В крохотной передней бросается в глаза длинная солдатская шинель, над ней висит фуражка. Три комнаты и столовая. Обставлены просто, как в приличной, но скромной гостинице. Столовая имеет овальную форму; сюда подается обед – из кремлевской кухни или домашний, приготовленный кухаркой. В капиталистической стране ни такой квартирой, ни таким меню не удовлетворился бы средний служащий. Тут же играет маленький мальчик. Старший сын Яша спит в столовой, – ему стелют на диване; младший в крохотной комнатке, вроде ниши“.

(Анри Барбюс).

Нравственная глубина и единство семейного коллективного опыта – совершенно необходимое условие советского воспитания. Это относится одинаково и к семьям с достатком и к семьям с недостатком. В пашей стране только тот человек будет полноценным, потребности и желания которого есть потребности и желания коллективиста. Наша семья представляет собой благодарный институт для воспитания такого коллективизма» [1, с. 47].

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951. т. 4. – 538 с.
2. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2 изд., М.: ГИПЛ, 1957. т. 8. – 705 с.
3. Нуклеарная Семья: Что Это Такое? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psylib.org/nuklearnaya-semya-chto-eto-takoe/>

6.2. СОЦИАЛЬНЫЕ ОЖИДАНИЯ И ИЛЛЮЗИИ В ВОСПИТАНИИ: ПОЗИЦИЯ А. С. МАКАРЕНКО

Ожидания и иллюзии пронизывают жизнь людей в антагонистических обществах — ожидания счастливого случая и принца представляют классическую тему буржуазной культуры и быта семьи. Советская семья исторически может быть только коллективом, и теряя признаки коллектива, семья теряет свое значение как организация воспитания. Потеря признаков коллектива происходит в системе единственного ребенка. В буржуазной семье единственный ребенок не представляет такой общественной опасности, как в социалистическом обществе. Педагог приходит к выводу, что при отсутствии братьев и сестер советская семья превращается в феодальную парцеллу и утрачивает свойства коллектива. Реакции разрушения семьи ведут к страшным последствиям в обществе, и русские писатели глубоко заглянули в самые мрачные пропасти человеческой психологии. Проблема воспитания детей восходит на высочайший уровень гуманитарной идеи, поскольку преступление против детей стоит ниже этой границы человечности, а любовь к детям — оправдание даже преступника.

Ожидания и иллюзии пронизывают жизнь людей в антагонистическом обществе. Ожидания счастливого случая, принца представляют собой классическую тему Голливуда и иных фабрик буржуазных иллюзий масс. Вспомним новую версию «Золушки» – фильм «Красотка», снятый в эпоху расцвета рейганомики 90 гг. Это фильм о трех столпах американской мечты: сексе, шопинге и преображении [1].

В. В. Маяковский в стихотворении «Барышня и Вульворт» писал о рекламирующей за стеклом бритвенные лезвия девушке, о том, что ей мнится: «Сидишь, глазами буржуев охлопана. Чем обнадежена? Дура из дур». А девушке слышится: «Опен, опен ди дор». «Что тебе заботиться о чужих усах? Вот... посадили... как дуру еловую». А у девушки фантазия раздувает паруса, и слышится девушке: «Ай лóв ю». Я злею: «Выйдь, окно разломай, – а бритвы раздай для жирных горл». Девушке мнится: «Май, май гóрл». Выходит фантазия из рамок и мерок – и я кажусь красивый и толстый. И чудится девушке – влюбленный клерк на ней жениться приходит с Вóлстрит. И верит мисс, от счастья дрожа, что я – долларовой воротила, что ей уже в других этажах готовы бесплатно и стол и квартира. Как врезать ей в голову

мысли-ножи, что русским известно другое средство, как влезть рабочим во все этажи без грез, без свадеб, без жданий наследства» [2].

Однако, как полагал блистательный советский педагог 20–30 гг. А. С. Макаренко, «Лучезарная тема принца вовсе не так бестелесна, как может показаться с первого взгляда, и вовсе не так далека от нашей жизни. Такие принцы не только игра воображения. Многие зрители и читатели, папаши и мамы, держат у себя дома, в скромной семье, таких же принцев и принцесс, таких же счастливых, единственных претендентов на удачу и так же верят, что для этой удачи они специально рождены. Советская семья должна быть только коллективом. Теряя признаки коллектива, семья теряет большую часть своего значения, как организация воспитания и счастья. Потеря признаков коллектива происходит различными способами. Одним из самых распространенных является так называемая „система единственного ребенка“. Даже в самых лучших, самых счастливых случаях, даже в руках талантливых и внимательных родителей воспитание единственного ребенка представляет исключительно трудную задачу» [3, с. 97–98].

От темы иллюзии ожидания принца происходит переход к теме единственного ребенка: «В буржуазной семье единственный ребенок не представляет такой общественной опасности, как у нас, ибо там самый характер общества не противоречит качествам, воспитанным в единственном отпрыске. Холодная жесткость характера, прикрытая формальной вежливостью, слабые эмоции симпатии, привычка единоличного эгоизма, прямолинейный карьеризм и моральная увертливость, и безразличие ко всему человечеству – все это естественно в буржуазном обществе и патологично и вредно в обществе советском.

В советской семье единственный ребенок становится недопустимым центром человеческой ячейки. Родители, если бы даже хотели, не могут избавиться от вредного центростремительного угодничества. В подобных случаях только противоестественная слабость родительской «любви» может несколько уменьшить опасность. Но если эта любовь имеет только нормальные размеры, дело уже опасно: в этом самом единственном ребенке заключаются все перспективы родительского счастья, потерять его, – значит потерять все» [3, с. 110].

Приводится пример возможности утраты такого ребенка: «В многодетной семье смерть ребенка составляет глубокое горе, но это никогда не катастрофа, ибо оставшиеся дети требуют по-прежнему и за-

боты, и любви, они как бы страхуют семейный коллектив от гибели. И конечно, нет ничего более горестного, чем отец и мать, оставшиеся круглыми сиротами в пустых комнатах, на каждом шагу напоминающих об умершем ребенке. Его единственность поэтому неизбежно приводит к концентрации беспокойства, слепой любви, страха, паники. И в то же время в такой семье нет ничего, что могло бы в том же естественном порядке этому противопоставляться» [3, с. 110].

Главная опасность неколективистского воспитания и одного ребенка в семье – это безудержное развитие индивидуализма: «Нет братьев и сестер – ни старших, ни младших, – нет, следовательно, ни опыта заботы, ни опыта игры, любви и помощи, ни подражания, ни уважения, нет, наконец, опыта распределения, общей радости и общего напряжения, – просто ничего нет, даже обыкновенного соседства. В очень редких случаях товарищеский школьный коллектив успевает восстановить естественные тормоза для развития индивидуализма. Для школьного коллектива это очень трудная задача, так как семейные традиции продолжают действовать в прежнем направлении. Для закрытого детского учреждения типа коммуны имени Дзержинского это больше по силам, и обыкновенно коммуна очень легко справлялась с задачей. Но, разумеется, лучше всего находить такие тормоза в самой семье» [3, с. 111].

Педагог приходит к выводу, что советская семья превращается в этом случае в феодальную парцеллу и утрачивает свойства коллектива: «Опасный путь воспитания единственного ребенка в советской семье в последнем счете сводится к потере семьей качеств коллектива. В системе „единственного ребенка“ потеря качества коллектива носит определенный механический характер: в семье просто недостаточно физических элементов коллектива, отец, мать и сын и количественно, и по разнообразию типа способны составить настолько легкую постройку, что она разрушается при первом явлении диспропорции, и такой диспропорцией всегда становится центральное положение ребенка.

Семейный коллектив может подвергаться другим ударам подобного же «механического» типа. Смерть одного из родителей может быть указана, как самый возможный пример такого «механического» удара. В подавляющем большинстве случаев даже такой страшный удар не приводит к катастрофе и распылению коллектива; обычно

оставшиеся члены семьи способны поддержать ее целость. Вообще удары, которые мы условно называем «механическими», не являются самыми разрушительными. Гораздо тяжелее семейный коллектив переносит разрушительные влияния, связанные с длительными процессами разложения. Эти явления так же условно можно назвать «химическими». Я уже указывал, что «механический» тип «единственного ребенка» только потому должен приводить к неудаче, что он необходимо вызывает «химическую» реакцию в виде гипертрофии родительской любви» [3, с. 111].

Автор отмечает, что реакции разрушения семьи ведут к страшным последствиям в обществе: «Химические» реакции в семье являются наиболее страшными. Можно назвать несколько форм такой реакции, но я хочу остановиться особо на одной, самой тяжелейшей и вредной. Русские и иностранные писатели глубоко заглянули в самые мрачные пропасти человеческой психологии. Художественная литература, как известно, лучше разработала тему преступной личности или вообще личности неполноценной, чем тему нормального, обыкновенного или положительного нравственного явления. Психология убийцы, вора, предателя, мошенника, мелкого пакостника и негодяя известна нам во многих литературных вариантах. Самые омерзительные задворки человеческой души не представляют теперь для нас ничего таинственного. Все то, что естественно отгнивало в старом обществе, привлекало внимание таких прозорливцев, как Достоевский, Мопассан, Салтыков, Золя, не говоря уже о Шекспире» [3, с. 112].

Эти последствия наиболее полно и прозорливо описаны в лучших произведениях русской и мировой литературы: «Нужно отдать справедливость великим художникам слова: они никогда не были жестокими по отношению к своим падшим героям, всегда эти авторы выступали как представители исторического гуманизма, составляющего безусловно одно из достижений и украшений человечества. Из всех видов преступления, кажется, одно предательство не нашло для себя никакого снисхождения в литературе, если не считать „Иуды из Кариота“ Леонида Андреева, да и эта защита была чрезмерно слабой и натянутой. Во всех остальных случаях в темной душе преступника или пакостника всегда находился тот светлый уголок, оазис, благодаря которому самый последний человек оставался все же человеком.

Очень часто этим уголком была любовь к детям, своим или чужим» [3, с. 112].

Обсуждение проблемы воспитания детей восходит на высочайший уровень гуманитарной идеи: «Дети – одна из органических частей гуманитарной идеи, в детстве как будто проходит граница, ниже которой не может пасть человек. Преступление против детей стоит уже ниже этой границы человечности, а любовь к детям – это некоторое оправдание для самого мизерного существа. Детский пряник в кармане раздавленного на улице Мармеладова („Преступление и наказание“ Достоевского) воспринимается нами, как ходатайство об амнистии» [3, с. 112].

Список использованной литературы

1. «Красотка» – как злая сатира стала классикой ромкома. Так ли романтична история о том, что во всем на свете, включая любовь, главное – это правильно составленный контракт? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pikabu.ru/story/krasotka_kak_zlaya_satira_stala_klassikoy_romkoma_10128512
2. Владимир Маяковский – Барышня и Вульворт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rustih.ru/vladimir-mayakovskij-baryshnya-i-vulvort>
3. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951. т. 4. – 538 с.

6.3. ОТЦЫ И ДЕТИ В XX ВЕКЕ: КОНЦЕПЦИЯ А. С. МАКАРЕНКО

Советский педагог-новатор А. С. Макаренко ценил художественную литературу не за вымысел или его отсутствие, но за мощь воспитательного воздействия и силу примера. Это классический подход к классической русской литературе в противоположность современному западному пониманию, когда художественная литература получила уничижительное название «fiction». В отличие от беллетристики, где читатель почитывает, а писатель пишет, В. И. Ленин поднял до революции литературное дело на небывалую высоту. Прекрасно знавший его работы А. С. Макаренко предвзял педагогический счет художественной литературе. Почему нельзя обойтись без художественной литературы при изучении жизни ребенка и процессов воспитания? По силе эмоций и глубине впечатлений, по чистоте и красоте волевых напряжений детская жизнь богаче жизни взрослых. При применении физического насилия к ребенку обязательно возникает каприз и в перспективе преступность. А. С. Макаренко дал решение этой проблемы воспитания – ни насилие и ни принуждение, но распоряжение на основе авторитета. Умение различать действительные и фиктивные потребности детей возможно только на основе научного материалистического мировоззрения. Но для этого воспитатель сам должен быть взрослым и уметь выявлять у взрослых фиктивные потребности.

В XX веке художественная литература еще не получила уничижительного названия «fiction». Однако в конце столетия все определилось и подверглось классификации. В западной англоязычной культуре, подвергшейся ядовитому воздействию экзистенциализма и позитивизма, определился «жанр книги Fiction – это художественная литература, произведения, в основе которых лежит вымысел. Исторические и любовные романы, детективы, фантастика – относим к фикшн. Художественную литературу делят на 5 видов: novel – роман; short story – рассказ; myth – миф; tale – сказка; legend – легенда» [1].

В 30 гг. советский педагог-новатор А. С. Макаренко ценил художественную литературу не за вымысел или его отсутствие («non-fiction»), но за мощь воспитательного воздействия и силу примера. Это классический подход к классической русской литературе, которая призвана к иному. В стихотворении А. С. Пушкина «Пророк»: «Встань, пророк,

и виждь, и внемли, Исполнись волею моею, И, обходя моря и земли, Глаголом жги сердца людей „глаголом жги сердца людей» [2].

В отличие от западной беллетристики, где читатель почитывает, а писатель пописывает, В. И. Ленин в статье «Партийная организация и партийная литература» поднял еще до революции литературное дело на небывалую высоту. Отметим здесь слово «дело»: «Литературное дело должно стать составной частью организованной, планомерной, объединенной социал-демократической партийной работы.

«Всякое сравнение хромает», говорит немецкая пословица. Хромает и мое сравнение литературы с винтиком, живого движения с механизмом. Найдутся даже, пожалуй, истеричные интеллигенты, которые поднимут вопль по поводу такого сравнения, принижающего, омертвляющего, «бюрократизирующего» свободную идейную борьбу, свободу критики, свободу литературного творчества и т. д., и т. д. Но существу дела, подобные вопли были бы только выражением буржуазно-интеллигентского индивидуализма. Спору нет, литературное дело всего менее поддается механическому равнению, нивелированию, господству большинства над меньшинством. Спору нет, в этом деле безусловно необходимо обеспечение большего простора личной инициативе, индивидуальным склонностям, простора мысли и фантазии, форме и содержанию. Все это бесспорно, но все это доказывает лишь то, что литературная часть партийного дела пролетариата не может быть шаблонно отождествляема с другими частями партийного дела пролетариата. Все это отнюдь не опровергает того чуждого и странного для буржуазии и буржуазной демократии положения, что литературное дело должно непременно и обязательно стать неразрывно связанной с остальными частями частью социал-демократической партийной работы. Газеты должны стать органами разных партийных организаций. Литераторы должны войти непременно в партийные организации. Издательства и склады, магазины и читальни, библиотеки и разные торговли книгами – все это должно стать партийным, подотчетным. За всей этой работой должен следить организованный социалистический пролетариат, всю ее контролировать, во всю эту работу, без единого исключения, вносить живую струю живого пролетарского дела, отнимая, таким образом, всякую почву у старинного, полуобломовского, полуторгашеского русского принципа: писатель пописывает, читатель почитывает»

[3, с. 101–102]. Последняя фраза взята прекрасно знавшим русскую литературу вождем у М. Е. Салтыкова-Щедрина [4].

Прекрасно знавший смысл работ В. И. Ленина педагог-диалектик А. С. Макаренко предьявляет свой педагогический счет художественной литературе: «Но есть основания и для претензии к художественной литературе. Есть преступление, которое она не затронула своей разработкой, и как раз такое, в котором обижены дети. Я не могу вспомнить сейчас ни одного произведения, где была бы изображена психология отца или матери, отказавшихся от родительских обязанностей по отношению к малым детям, бросивших детей на произвол судьбы в нужде и смятении. Есть, правда, старый Карамазов, но его дети все-таки обеспечены. Встречаются в литературе брошенные незаконные дети, но в таком случае даже самые гуманные писатели больше видели проблему социальную, чем родительскую. Собственно говоря, они правильно отражали историю. Барин, бросивший крестьянскую девушку с ребенком, вовсе и не считал себя отцом, для него не только эта девушка и этот ребенок, но и миллионы всех остальных крестьян были тем „быдлом“, по отношению к которому он не был связан никакой моралью. Он не переживал отцовской или супружеской коллизии просто потому, что „низший класс“ помещался за границами каких бы то ни было коллизий» [5, с. 112–113].

«Агитация Л. Н. Толстого за перенесение и на „низший класс“ господской „нравственности“ была бесполезна, ибо классовое общество органически не способно было на такое „просветление“. Отец, бросивший своих детей, иногда даже без средств к существованию, мог бы рассматриваться нами тоже как механическое явление, и это позволило бы нам более оптимистически смотреть на положение семьи, понесшей такой большой ущерб. Бросил и бросил, ничего не поделаешь, в семье исчезла фигура отца, вопрос ясен: семейный коллектив должен существовать без отца, стараясь как можно лучше мобилизовать силы для дальнейшей борьбы. В таком случае семейная драма объективно ничем не отличалась бы от семейного сиротства вследствие отцовской смерти. В подавляющем большинстве случаев положение брошенных детей сложнее и опаснее, чем положение сирот» [5, с. 113].

Почему нельзя обойтись без художественной литературы при изучении жизни ребенка и процессов воспитания? А. С. Макаренко

обосновывает это так: «Ребенок – это живой человек. Это вовсе не орнамент нашей жизни, это отдельная полнокровная и богатая жизнь. По силе эмоций, по тревожности и глубине впечатлений, по чистоте и красоте волевых напряжений детская жизнь несравненно богаче жизни взрослых. Но ее колебания поэтому не только великолепны, но и опасны. И радости и драмы этой жизни сильнее потрясают личность и скорее способны создавать и мажорные характеры деятелей коллектива и характеры злобных, подозрительных и одиноких людей. Если вы эту насыщенную, яркую и нежную жизнь видите и знаете, если вы размышляете над ней, если вы в ней участвуете, только тогда становится действенным и полезным ваш родительский авторитет, та сила, которую вы накопили раньше, в собственной, личной и общественной жизни. Но если ваш авторитет, как чучело, раскрашенное и неподвижное, только рядом стоит с этой детской жизнью, если детское лицо, детская мимика, улыбка, раздумье и слезы проходят бесследно мимо вас, если в отцовском лице не видно лица гражданина, – грош цена вашему авторитету, каким бы гневом или ремешком он ни был вооружен» [5, с. 210].

На первый план выходит применение силы к ребенку: «Если вы бьете вашего ребенка, для него это во всяком случае трагедия, или трагедия боли и обиды, или трагедия привычного безразличия и жестокого детского терпения. Но трагедия эта – для ребенка. А вы сами – взрослый, сильный человек, личность и гражданин, существо с мозгами и мускулами, вы, наносящий удары по нежному, слабому растущему телу ребенка, что вы такое? Прежде всего вы невыносимо комичны, и, если бы не жаль было вашего ребенка, можно до слез хохотать, наблюдая ваше педагогическое варварство. В самом лучшем случае, в самом лучшем, вы похожи на обезьяну, воспитывающую своих детенышей. Вы думаете, что это нужно для дисциплины? У таких родителей никогда не бывает дисциплины. Дети просто боятся родителей и стараются жить подальше от их авторитета и от их власти. И часто рядом с родительским деспотизмом ухитряется жить и дебоширить детский деспотизм, не менее дикий и разрушительный» [5, с. 211].

В черной комедии А. Балабанова «Жмурки» идет разговор авторитета Михалыча с подручным Саймоном: «Пороть вас надо! – А вас-то пороти? – А как же, пороти, а ты думаешь, почему я такой стал? –

А я считаю, что детей пороть нельзя. Вот меня отец тоже порол – а что хорошего? Я до сих пор очень хочу его убить, и ещё кого-нибудь заодно» [6].

Для А. С. Макаренко из этого не сразу вырастает преступность, но каприз возникает обязательно: «Здесь вырастает детский каприз, этот подлинный бич семейного коллектива. Большой частью каприз родится как естественный протест против родительской деспотии, которая всегда выражается во всяком злоупотреблении властью, во всякой неумеренности: неумеренности любви, строгости, ласки, кормления, раздражения, слепоты и мудрости. А потом каприз уже не протест, а постоянная привычная форма общения между родителями и детьми. В условиях обоюдного деспотизма погибают последние остатки дисциплины и здорового воспитательного процесса. Действительно важные явления роста, интересные и значительные движения детской личности проваливаются, как в трясине, в капризной и бестолковой возне, в самодурном процессе высиживания снобов и эгоистов. В правильном семейном коллективе, где родительский авторитет не подменяется никаким суррогатом, не чувствуется надобности в безнравственных и некрасивых приемах дисциплинирования. И в такой семье всегда есть полный порядок и необходимое подчинение и послушание. Не самодурство, не гнев, не крик, не мольба, не упрашиванье, а спокойное, серьезное и деловое распоряжение – вот что должно внешним образом выражать технику семейной дисциплины» [5, с. 211].

А. С. Макаренко дал свое решение этой проблемы воспитания – ни насилие и ни принуждение, но распоряжение на основе авторитета: «Ни у вас, ни у детей не должно возникать сомнения в том, что вы имеете право на такое распоряжение, как один из старших, уполномоченных членов коллектива. Каждый родитель должен научиться отдавать распоряжение, должен уметь не уклоняться от него, не прятаться от него ни за спиной родительской лени, ни из побуждений семейного пацифизма. И тогда распоряжение делается обычной, принятой и традиционной формой, и тогда вы научитесь придавать ему самые неувимые оттенки тона, начиная от тона директивы и переходя к тонам совета, указания, иронии, сарказма, просьбы и намека. А если вы еще научитесь различать действительные и фиктивные потребности детей, то вы и сами не заметите, как ваше родительское

распоряжение делается самой милой и приятной формой дружбы между вами и ребенком» [5, с. 212]. Умение различать действительные и фиктивные потребности детей возможно только на основе научного материалистического мировоззрения. Но для этого воспитатель сам должен быть взрослым и уметь различать у взрослых действительные и фиктивные потребности. Эти потребности генерирует капиталистический рынок и только социалистическое общество позволяет людям развивать действительные потребности. Правда, эти люди становятся наивными как дети, которых можно в ходе информационной войны капиталистов обмануть симулякрами рынка и суррогатами потребностей. Именно так серьезные советские люди, у которых украли Родину, были обмануты сладостными образами свободы, джинсов, жвачки и колбасы.

Список использованной литературы

1. Говорим о литературе на английском: разновидности книг [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://buki.com.ua/ru/news/kak-govorit-о-knigax-i-zanrax-literatury-na-angliiskom/>
2. Александр Пушкин – Пророк [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rustih.ru/aleksandr-pushkin-prorok/>
3. Ленин В. И. Полн. собр. соч. М.: Политиздат, 1968. т. 12. – 575 с.
4. Писатель пописывает, а читатель почитывает [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_wingwords/2076/Писатель
5. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951. т. 4. – 538 с.
6. Жмурки (фильм, 2005) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://ru.wikiquote.org/wiki/Жмурки_\(фильм,_2005\)](https://ru.wikiquote.org/wiki/Жмурки_(фильм,_2005))

6.4. ПОСТАНОВКА ВОПРОСА О РОЛИ СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА В КУЛЬТУРНОМ СТРОИТЕЛЬСТВЕ: ПРОГНОЗЫ И РЕАЛЬНОСТЬ

По результатам построения основ социализма, общепринятым в стране стало представление, что советская культура является самой передовой в мире. Вожди партии выдвинули новаторские положения учения о культуре, доказывая, что нельзя превращать культурную работу в самоцель, поскольку «культурничество» ведёт к отрыву масс от политики борьбы за социализм. Большевицкая теория культуры полагала, что возможно создание социалистической культуры в недрах буржуазного общества, то есть без борьбы за социализм. Большевики отодвигали задачу борьбы за социалистическую революцию на неопределённый срок, но и у большевиков сразу после захвата власти изменилась точка зрения на культуру. Раньше она была политической, теперь центр тяжести переносился на мирную организационную культурную работу. Освободившись от идеологии и пропаганды, новая советская культура попала в зависимость от администрирования государства диктатуры пролетариата и обрела характеристики массовой культуры.

По результатам построения основ социализма и победы социализма в основном, то есть после Победы советского народа в Великой Отечественной войне, общепринятым было утверждение, что советская культура является самой передовой в мире, поскольку она опирается на единственно научное и подлинно революционное мировоззрение – марксистско-ленинское мировоззрение. На съездах руководящей и направляющей силы социалистического общества ВКП(б), переименованной после войны в КПСС, неизменно отмечалось, что идеология ленинизма составляет её сущность и по природе своей многонациональная советская культура питает животворный советский патриотизм, все лучшие завоевания науки и техники, искусства и литературы она делает достоянием народа.

Поскольку В. И. Ленин и И. В. Сталин рассматривались как великие теоретики и организаторы строительства социалистической культуры, то в реальности сама история создания советской культуры и её успехи неразрывно связаны с их именами. В. И. Ленин и И. В. Сталин разработали учение о культурной революции и социалистической

культуре. По крайней мере такие крупные детали строительства социализма не могли быть усмотрены в теории К. Маркса и Ф. Энгельса. А более мелкие детали культуры нового общества как идеи контрреволюции пролетариата уже были выявлены А. Грамши. В. И. Ленин и И. В. Сталин выдвинули и обосновали важнейшие положения этого учения о культуре: о социалистической идейности и большевистской партийности советской культуры, о её народном характере и гуманизме, о сочетании советского патриотизма и пролетарского интернационализма, об отношении к национальной культуре в условиях буржуазного государства и в условиях советского строя, об отношении пролетариата к прогрессивным культурным завоеваниям прошлого, об условиях и формах, целях и задачах культурной революции.

В. И. Ленин и И. В. Сталин научили пролетариат ценить знание, культуру, науку как важнейшее оружие в борьбе за социализм и революцию. Чтобы это оружие было острым, нельзя превращать культурную работу в самоцель, ибо «культурничество» ведёт к отрыву от политики, уводит в сторону от основной дороги борьбы за социализм. Генеральный путь культурного подъёма трудящихся масс и развития социалистической культуры, как учили В. И. Ленин и И. В. Сталин, есть путь борьбы за победу пролетарской революции, за упрочение диктатуры пролетариата и построение коммунизма. Внесение социалистического сознания в классовую борьбу пролетариата – залог успешного движения на этом пути.

Разработка и обогащение В. И. Лениным и И. В. Сталиным марксизма в новых исторических условиях, их борьба за чистоту революционной теории, социалистической идеологии послужили закладкой теоретического фундамента советской культуры. В базовой теоретической книге «Материализм и эмпириокритицизм» В. И. Ленин отстоял от ревизионизма философскую душу марксизма – диалектический и исторический материализм, материалистически обобщил всё важнейшее и существенное из завоеваний науки и прежде всего естествознания за целый исторический период от смерти Ф. Энгельса до выхода данной книги. В. И. Ленин дал классическую разработку марксистской теории познания, без которой не может сформироваться социалистическая культура.

В. И. Ленин выдвинул и обосновал принцип партийности и социалистической идейности культуры пролетариата. Он доказал, что

этот основной принцип станет определяющей чертой новой культуры с первого дня её строительства в государственных масштабах после установления диктатуры пролетариата. Он дал классические образцы партийного анализа творчества выдающихся мастеров русской культуры (Л. Н. Толстого, А. И. Герцена и др.), показал высокий пример подлинно объективного научного анализа и политической заострённости при подходе к сложным явлениям научного и художественного творчества.

В. И. Ленин впервые со всей остротой поставил вопрос об отношении пролетариата к прогрессивным завоеваниям культуры, к культурному наследству. Он выдвинул марксистское положение о соотношении национальных форм и классового содержания культуры. В. И. Ленин увязал проблему завоевания подлинной народности просвещения, искусства, литературы, науки, всей культуры в целом с задачей борьбы за социализм.

Ленинско-сталинская теория пролетарской революции и диктатуры пролетариата дала перспективу борьбы за завоевание необходимых условий для строительства социалистической культуры. Ленинизм, выдвигая диктатуру пролетариата как главное в теории и практике революционной борьбы рабочего класса, со всей последовательностью утверждал, что решающим для формирования социалистической культуры является борьба за победу пролетарской революции, за укрепление диктатуры пролетариата и построение социализма.

Великая Октябрьская социалистическая революция явилась переломным моментом в жизни нашей родины, в жизни партии большевиков. В. И. Ленин говорил, что большевики Россию убедили, они отвоевали Россию у богатых для бедных, они должны были встать и встали у власти, чтобы руководить страной в интересах народа. Завоевание пролетариатом России государственной власти выдвинуло задачу управления страной, развёртывания социалистического строительства. По-новому, с новой силой и остротой перед партией большевиков встали вопросы культуры. Используя всё теоретическое богатство большевизма, весь его политический опыт, В. И. Ленин и И. В. Сталин стали творчески разрешать проблемы государственного культурного строительства.

В учебнике по истории СССР Минпросвещения РСФСР 1952 г. отмечалось двумя абзацами: «Даже в самые тяжёлые периоды граж-

данской войны советская власть не приостанавливала культурной работы среди рабочих и крестьян. В Советской России обучалось около 10 млн школьников, тогда как в царской России на значительно большей территории училось только около 8 млн детей. Советское учительство, оставшееся верным народу, энергично перестраивало школу, приближая её к нуждам и интересам трудящихся. Нередко без хлеба, в нетопленных школах советские учителя обучали детей и взрослых, несмотря на недостаток бумаги, книг и письменных принадлежностей. Громадную культурную роль в годы гражданской войны сыграли партийные и советские газеты, проникавшие в самые глухие углы. В городах создавались театры и рабочие клубы, открывавшие бесплатный доступ новому массовому зрителю. Для освобождения женщины-работницы от тягот кухни создавались общественные столовые» [1, с. 233–234].

В конце учебника давался обзор культурной революции в СССР как составной части ленинского плана построения социализма: «Увеличение народного дохода за годы второй пятилетки почти вдвое и рост зажиточности трудящихся СССР создали прочную основу для неуклонного культурного подъёма народных масс. К этому времени неграмотность в СССР была в основном ликвидирована. За две сталинские пятилетки в СССР были осуществлены всеобщее обязательное начальное обучение и всеобщее семилетнее образование в городе. Количество учащихся в начальной и средней школе с 8 млн в 1914 г. поднялось до 33 млн к концу второй пятилетки. За 20 лет в СССР было выстроено школ больше, чем за 200 лет в царской России. За годы революции создана мощная сеть высших учебных заведений, в которых обучалось в 1939 г. 600 тыс. человек, что почти в шесть раз превышает количество учащихся в высших учебных заведениях царской России. Учащихся в вузах СССР стало больше, чем в 23 капиталистических странах, вместе взятых. На территории РСФСР до революции насчитывалось 70 вузов, в 1937 г. – 435; на Украине было 19 вузов, к концу второй пятилетки – 123; в Грузии было только одно высшее учебное заведение, за годы же сталинских пятилеток создано 19. На территории остальных национальных республик не было ни одной высшей школы, а при советской власти в них создано свыше 100 вузов. В 1939 г. в СССР обучалось по всем видам школ и учебных заведений свыше четверти всего населения – около 47,5 млн человек. Многие народы,

не имевшие своей письменности, только при советской власти получили алфавит, осуществили преподавание на родном языке, создали свою литературу, свой театр, свои кадры интеллигенции. В одном только 1936 г. вышло 183 млн экземпляров книг на языках народов СССР, не считая книг, вышедших на русском языке. Газеты в СССР выходили на 59 языках, а книги на 111 языках.

По сравнению с царской Россией тираж газет увеличился в 14 раз. Из года в год ширится сеть библиотек, читален, клубов, театров, кино, стадионов, спортплощадок, лабораторий. Кадры советской интеллигенции, достигшие в годы второй пятилетки 9,6 млн человек, ещё больше растут по мере осуществления основной задачи в области культурного строительства – поднятия культурно-технического уровня рабочего класса до уровня работников инженерно-технического труда. Исключительно велика в Советском Союзе роль науки, той передовой науки, которая не отгораживается от народа, которая служит делу социализма. Наука в СССР тесно связана с практикой социалистического строительства. Советская наука помогала строить гигантские гидростанции, создавать такие величественные сооружения, как канал имени Москвы, Беломорско-Балтийский канал, лучший в мире Московский метрополитен и др. Советские конструкторы создали десятки новых машин, станков и инструментов» [1, с. 347–348].

Советская государственность, завоёванная народами единого социалистического Отечества под руководством партии В. И. Ленина – И. В. Сталина, позволила трудящимся СССР построить социалистическое общество. В условиях советской государственности культурное развитие масс, как это предвидели В. И. Ленин и И. В. Сталин, действительно пошло вперёд семимильными шагами. Партия большевиков, выполняя заветы вождей осуществила в процессе социалистического строительства в нашей стране глубокую и разностороннюю культурную революцию, в Советском Союзе сформировалась социалистическая культура – самая передовая, самая идейная, подлинно народная культура. И. В. Сталин, руководя всей преобразовательной деятельностью трудящихся СССР, развил ленинское учение о социалистической культуре, возглавил борьбу за претворение его в жизнь.

Культурная революция в СССР, как учил И. В. Сталин, находит своё выражение в становлении марксизма-ленинизма в качестве государственной и общенародной идеологии Советской страны, в по-

вышении культурного уровня всех трудящихся, в расцвете культуры всех народов – национальной по форме, социалистической по содержанию, в выращивании кадров многочисленной, новой, народной, социалистической интеллигенции, в проникновении науки во все поры общественной жизни, в разработке системы и метода коммунистического воспитания подрастающего поколения, в выработке и осуществлении метода социалистического реализма в литературе и искусстве, в воспитании новых гражданских, моральных и интеллектуальных качеств у советских людей. Обращаясь к любой отрасли многогранного процесса культурной революции, осуществлённой в нашей стране, мы всюду находим сталинские теоретические определения и руководящие указания, освещающие сложный путь строительства социалистической культуры светом ленинизма, видим глубочайший процесс последовательного и неуклонного строительства социалистической культуры.

Среди многих проблем ленинско-сталинского учения о социалистической культуре особое внимание уделено роли партии и Советского государства в строительстве социалистической культуры и в этой связи вопросу об отношении пролетарского государства к культурному наследству человечества. Разрешая эти вопросы, В. И. Ленин показал то новое, что привнесла советская государственность в область культуры, и доказал неразрывность между прогрессивными завоеваниями и демократическими традициями культуры и социалистическим новаторством.

В своей деятельности вождя и руководителя большевистской партии и Советского государства В. И. Ленин показал образцы демократических преобразований, делающих лучшие завоевания культуры достоянием широчайших слоев народа, и бережного выращивания ростков новой социалистической культуры. Под его непосредственным руководством проходила ликвидация пережитков средневековья в области культуры, слом буржуазно-помещичьего государственного аппарата просвещения и печати в первые дни Советской власти, национализация культурных ценностей (библиотек, архивов, памятников старины, собраний произведений искусства и т. п.). Ленинские декреты и практические указания в области народного образования, массовой политико-просветительной работы, организации советской печати, демократизации высшей школы, в области мобилизации

научных сил на оборону родины и на развитие экономики и культуры нашей страны, создания советского искусства представляют огромный исторический и научный интерес, сохраняют свою политическую актуальность.

Пролетарская революция служит началом новых, социалистических общественных отношений. Она открывает собой эпоху строительства социализма. Пролетариат использует свою политическую, государственную власть, как основное завоевание на пути к социализму, для строительства социалистической экономики и культуры. Элементы социалистической культуры зарождаются ещё при капитализме. Это прежде всего социалистическая идеология и организационно-политический опыт пролетариата, закреплённый в высшей форме его классовой организации – в революционной марксистско-ленинской партии. Они являются определяющими не только для дальнейшего развития социалистической культуры, но и для всей исторической преобразовательной деятельности пролетариата. Но сформироваться и плодотворно развиваться социалистическая культура может лишь в условиях диктатуры пролетариата. Решающим для развития социалистической культуры, учил В. И. Ленин, является борьба за победу пролетарской революции, за упрочение диктатуры пролетариата и построение социализма. Это положение – краеугольный камень ленинского учения о социалистической культуре. В. И. Ленин рассматривал пролетарскую государственность как основное условие и средство строительства социалистической культуры.

Оппортунисты II Интернационала, меньшевики и другие противники революционного марксизма отрицали историческую роль и значение диктатуры пролетариата в деле строительства социалистической культуры. В. И. Ленин вскрыл и разоблачил антимарксистскую сущность меньшевистской «теории» А. А. Богданова в области культуры, который считал, что возможно создание социалистической культуры в недрах буржуазного общества, вне рамок социалистического государства, без борьбы за социалистическое переустройство общества. Это порочное в самой своей основе положение базировалось на антинаучном взгляде, что выработка социалистической культуры якобы должна предшествовать победе социалистической революции. Отсюда вытекала антимарксистская установка на создание социалистической культуры без участия широких народных

масс, без классовой борьбы, искусственным, «лабораторным» путём, в специальных культурно-просветительных организациях. Разбивая эти меньшевистские рассуждения, В. И. Ленин выдвигал на первый план борьбу за победу социалистической революции, которая открывала путь для действительного участия народа в создании новой, социалистической культуры.

Меньшевики, не верившие в победу социалистической революции в нашей стране, выступая против пролетарской революции, ссылались на «недостаточную культурность» пролетариата, трудящихся. Они отодвигали задачу борьбы за социалистическую революцию на неопределённо долгий срок, пока не будет достигнут какой-то определённый «уровень культуры», хотя заранее установить этот определённый «уровень культуры» никто не мог. Таким образом они обрекали рабочее движение на полную бесперспективность. В противовес этой оппортунистической, предательской концепции меньшевиков ленинский план борьбы за победу социалистической революции предоставлял широкую инициативу историческому творчеству масс, намечал единственно правильный и реальный путь для культурной революции и расцвета культуры в нашей стране.

Современные исследователи обращают внимание на важнейший результат культурной революции. Так Р. Хестанов пишет в статье «Чем собралась управлять партия, создав Министерство культуры СССР»: «У Советского Союза в области культуры есть один неоспоримый приоритет – изобретение государственной культурной политики. Именно в СССР, сразу после смерти И. В. Сталина в 1953 г., было организовано первое в мире министерство культуры. Прошло совсем немного времени, и примеру СССР в области культурного строительства последовали не только страны третьего мира, но и капиталистические: сначала Франция де Голля – в 1959 г., затем большинство европейских государств: Дания – в 1961 г., Италия – в 1974 г., Испания – в 1977 г. и т. п. Сегодня трудно оценить, сколь изумителен сам факт организации министерства культуры. С эпохи Просвещения и до наших дней культура была не столько идеей или специфической „реальностью“, сколько полем, внутри которого велись сложные дебаты по широкому кругу проблем: о человеческой природе, прогрессе, эволюции, образовании, разуме или цивилизации, о разного рода меньшинствах или идентичностях, об искусстве и творчестве и проч. Но вдруг в 1953 г. КПСС

превращает безграничное и едва ли определенное поле культуры в объект государственного администрирования» [2, с. 35].

Статья была подготовлена в рамках программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ – проект 2012 г. Лаборатории исследований культуры Центра фундаментальных исследований НИУ ВШЭ «Фундаментальные социокультурные структуры и процессы современности: Культурная система модерна и основные стратегии культурной политики в СССР». Иначе говоря, это несомненно, либеральный идеологизированный проект наших цивилизационных противников.

Однако даже в либеральной концептуальной рамке можно обнаружить крупницы истины: «До 1919 г. термин „культура“ не имел доктринального статуса в словаре большевиков. Его употребляли как синоним терминов „пропаганда“, „агитация“, „просвещение“, которые часто звучали как взаимозаменяемые. Понятие не укоренилось в сленге партийной массы. Отдельные делегаты испытывали к нему недоверие. Так, Мартын Лацис поминает организованный большевиками в Риге партийный „Культурный центр“, замечая, что „название отдает меньшевизмом“. Меньшевизмом „отдавало“ именно от классово нейтрального прилагательного „культурный“. Разительная перемена происходит во время VIII съезда РКП(б) в 1919 г., когда В. И. Ленин формулирует тезисы, которые надолго определят представления партии о культуре. В одном из докладов он поднимает проблему культуры в контексте внутренней политики, когда речь заходит о привлечении буржуазных специалистов на службу. Ленин противопоставляет бюрократизм и культуру – как разные мотивации к труду» [2, с. 36]. Любопытно, что «культура» для В. И. Ленина в данном контексте – это прежде всего показатель способности рабочих к самоорганизации и управлению.

В указанном контексте В. И. Ленин пишет о том, что сразу после захвата власти большевиками изменилась «точка зрения на социализм». Раньше она была «политической», теперь же «центр тяжести меняется до того, что переносится на мирную организационную „культурную работу“». Он делает, правда, оговорку, что политическая перспектива сохранилась, но только в международных отношениях.

6 января 1923 г. в статье «О кооперации» он пишет: «Теперь мы вправе сказать, что простой рост кооперации для нас тождественен (с указанным выше „небольшим“ исключением) с ростом социализма, и вместе

с этим мы вынуждены признать коренную перемену всей точки зрения нашей на социализм. Эта коренная перемена состоит в том, что раньше мы центр тяжести клали и должны были класть на политическую борьбу, революцию, завоевание власти и т. д. Теперь же центр тяжести меняется до того, что переносится на мирную организационную „культурную“ работу. Я готов сказать, что центр тяжести для нас переносится на культурничество, если бы не международные отношения, не обязанность бороться за нашу позицию в международном масштабе. Но если оставить это в стороне и ограничиться внутренними экономическими отношениями, то у нас действительно теперь центр тяжести работы сводится к культурничеству» [3, с. 376].

Он заключает: «Перед нами являются две главные задачи, составляющие эпоху. Это – задача переделки нашего аппарата, который ровно никуда не годится и который перенят нами целиком от прежней эпохи; переделать тут серьезно мы ничего за пять лет борьбы не успели и не могли успеть. Вторая наша задача состоит в культурной работе для крестьянства. А эта культурная работа в крестьянстве, как экономическая цель, преследует именно кооперирование. При условии полного кооперирования мы бы уже стояли обеими ногами на социалистической почве. Но это условие полного кооперирования включает в себя такую культурность крестьянства (именно крестьянства, как громадной массы), что это полное кооперирование невозможно без целой культурной революции» [3, с. 376].

Далее В. И. Ленин отмечает: «Нам наши противники не раз говорили, что мы предпринимаем безрассудное дело насаждения социализма в недостаточно культурной стране. Но они ошиблись в том, что мы начали не с того конца, как полагалось по теории (всяких педантов), и что у нас политический и социальный переворот оказался предшественником тому культурному перевороту, той культурной революции, перед лицом которой мы все-таки теперь стоим. Для нас достаточно теперь этой культурной революции для того, чтобы окантаться вполне социалистической страной, но для нас эта культурная революция представляет невероятные трудности и чисто культурного свойства (ибо мы безграмотны), и свойства материального (ибо для того, чтобы быть культурными, нужно известное развитие материальных средств производства, нужна известная материальная база)» [3, с. 376–377].

Р. Хестанов подводил предварительный итог следующим образом: во-первых, проблематика культуры теснейшим образом связана с управлением и руководством; во-вторых, идеальная проекция культуры приобретает свою оригинальную консистенцию благодаря трем оппозициям: культура – бюрократизм, культура – право, культура – государство; в-третьих, культурная точка зрения доминирует не только над правовой, но также над политической и экономической. Таким образом, «культурная оптика» должна была определять после Октябрьской революции стратегию строительства социализма и коммунизма [2, с. 41]. Получается, что начало канонизации термина «культура» как важнейшего элемента строительства социализма было положено работой «О кооперации» – тут «культура» была накрепко связана в одном словосочетании с «революцией». В. И. Ленин пишет: «Нам нужно сделать еще очень немного с точки зрения „цивилизованного“ (прежде всего грамотного) европейца для того, чтобы заставить всех поголовно участвовать и участвовать не пассивно, а активно в кооперативных операциях. Собственно говоря, нам осталось „только“ одно: сделать наше население настолько „цивилизованным“, чтобы оно поняло все выгоды от поголовного участия в кооперации и наладило это участие. „Только“ это. Никакие другие премудрости нам не нужны теперь для того, чтобы перейти к социализму. Но для того, чтобы совершить это „только“, нужен целый переворот, целая полоса культурного развития всей народной массы» [3, с. 372].

30 лет спустя на XX съезде КПСС происходит один малозаметный сдвиг, приведший к существенным изменениям в архитектуре партийно-государственных органов управления культурой. В докладе Н. С. Хрущева, а также в ряде выступлений идеология и пропаганда упоминаются в негативном контексте, в то время как культура – в контексте исключительно позитивном. В Отчетном докладе ЦК КПСС Хрущев говорит: «Кто думает, что коммунизм может быть построен только на одной пропаганде, без повседневной практической борьбы за увеличение производства, за повышение благосостояния трудящихся, тот скатывается на путь талмудизма и начетничества» [4, с. 113]. Фраза воспроизводилась не раз в выступлениях делегатов все с набором крепких слов, характеризующих неудовлетворительный уровень идеологической работы и ее отрыв от практических задач: «талмудизм», «начетничество», «аллилуйщина».

Синонимия культуры с пропагандой и агитацией оказывается в прошлом. Это было то самое дискурсивное событие, которое облегчило безболезненное аппаратное размежевание, – оно способствовало, с одной стороны, закреплению политико-идеологических функций за партией, с другой – «механизации» или «огосударствлению» функций «массового производства» за специально создаваемым Министерством культуры СССР. Однако отделение культуры от идеологии не помогло преодолеть гетерогенность объектов культурной политики. К ведению культуры относились развитие школы, системы высшего образования, науки, воспитание национальных кадров в союзных и автономных республиках, организация досуга для разных категорий населения и проч. Их, правда, можно было довольно легко перераспределять между разными ведомствами. Вопрос теперь сводился к тому, следует ли все эти сферы объединить в рамках одного мега-министерства, или же организовать ряд специализированных министерств. Подводя итоги, можно сказать, что учреждение Министерства культуры СССР было актом эмансипации культуры от идеологии. Однако освободившись от идеологии и пропаганды, культура попала в зависимость от механизированного администрирования государства и обрела характеристики массовой культуры.

Список использованной литературы

1. История СССР. Учебник для сред. школы / проф. К. В. Базилевич, проф. С. В. Бахрушин, проф. А. М. Панкратова, доц. А. В. Фохт; Под ред. проф. А. М. Панкратовой; Утв. НКП РСФСР. Изд. 11. Москва: Учпедгиз, 1952. – 3 т. – 425 с.
2. Хестанов Р. Чем собралась управлять партия, создав Министерство культуры СССР // Время, вперед! Культурная политика в СССР / под ред. И. В. Глущенко, В. А. Куренного; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2013. – 272 с. – (Исследования культуры).
3. Ленин В. И. Полн. собр. соч. 5-е изд., т. 45, М.: ИПЛ, 1970. С. 729.
4. Стенографический отчет. XX съезд Коммунистической партии Советского Союза. 14–25 февр. 1956 г. – М.: Госполитиздат, 1956. – в 2 т.; т. 2. – 1956. – 559 с.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В истории российской государственности при построении нового общества с дружественными классами рабочих и крестьян и при обновлении Новой экономической политики (НЭП) особое внимание уделялось преодолению мелкобуржуазной стихии в истории в целом и в ходе строительства социализма в частности. Однако наши современники конца XX века утратили научное понимание этой стихии как угрозы социализму.

Мелкобуржуазная стихия в переходный период от капитализма к социализму была вызвана разорением и нуждой, она выглядит как колебания – сегодня за буржуазию, завтра за пролетариат. Борьба с колебаниями могла быть обеспечена только массовостью участия трудящихся в демократии и управлении, в укреплении Советского строя. Возник призыв не бояться «ученья» коммунистов у буржуазных специалистов и помогать массе трудящихся, выдвигать из нее беспартийных на хозяйственную работу.

Дискуссия о профсоюзах 20 гг. выявила софистику левой и правой оппозиции, в частности, рабочей оппозиции, которая порывала с марксистским требованием различать классы, отказывалась от диктатуры пролетариата, и от руководящей роли пролетариата по отношению к непролетарским трудящимся массам. Синдикализм передает массе беспартийных специализированных рабочих общее управление отраслями промышленности, уничтожая тем самым необходимость в партии, в воспитательной работе с массами.

Идеологи буржуазной перестройки и либеральных реформ, сами мелкие буржуа по сознанию и воспитанию, по классовым интересам тянущиеся к рынку и Западу, давали альтернативное определение мелкобуржуазной стихии как одно из наиболее важных понятий псевдосинкретизма, то есть целостности российской цивилизации, ее государственности, основанной на традиционных ценностях. Именно эти ценности и разрушались каждый раз при ломке устоявшейся формы российской государственности.

Л. И. Абалкин, заместитель Председателя Совета Министров Союза ССР, председатель Государственной комиссии Совета Министров СССР по экономической реформе на последнем съезде правящей в СССР партии в условиях идейной и организационной сумятицы и, пытаясь примирить и успокоить всех, утверждал: «И еще в одном вопросе должна быть определенная ясность. Мы часто говорим, что построили <не тот> социализм, что теперь мы будем строить другой – гуманный, демократический. Надо ясно представить себе, что социализма мы не построили и в условиях социалистического общества не жили. Иначе мы должны будем признать, что общество, в котором не решена проблема продовольствия, не решена жилищная проблема, общество, в котором отсутствуют демократические институты правового государства, может называться социалистическим. (*Аплодисменты.*) Наконец, не может быть признано социалистическим общество, в котором трудящийся человек отчужден, отделен от собственности, экономической и политической власти.

Задача, которая стоит перед партией, построить социализм. И будущее партии связано с ее способностью возглавить эту борьбу, сделать социалистическую идею, социалистическое движение фактором достижения гражданской стабильности в обществе. Сделать партию центром идейных исканий современной эпохи, привлечь в нее лучший интеллектуальный потенциал государства. Тем самым завоевать доверие и поддержку народа, завоевать чистотой и искренностью своих намерений, честностью политической линии... (*Аплодисменты.*) Потому что честность в шкале социальных ценностей сегодня стоит на первом месте.

Успех социалистического выбора и социалистических преобразований во многом будет связан с тем, в какой мере эти преобразования удастся совместить с овладением теми достижениями, которые накопила современная цивилизация» [1, с. 414–415].

Однако эта речь рыночника не внесла ясность в ряды партии и ему пришлось свернуть ее, сославшись на некие «общие закономерности общественного прогресса»: «Хочу только сказать, что есть общие закономерности общественного прогресса. Их отменить нельзя. И для любой партии, для любого общественного движения важно уловить эту тенденцию, это направление прогрессивных изменений и максимально способствовать осуществлению прогрессивных преобразо-

ваний. Та же партия или общественная организация, которая будет пытаться мешать этому процессу, попытается встать поперек логики общественного прогресса, неизбежно будет отодвинута в сторону с арены исторической борьбы и потерпит поражение.

Я думаю, что нашему съезду хватит мудрости, спокойствия и достаточной уверенности в достижениях современной науки, на которые можно опираться, чтобы принять в итоге правильное решение» [1, с. 416]. Общие закономерности общественного прогресса, под которые можно подвести измену социалистическому выбору народа и основам российской государственности, конечно, отличаются от марксова «крота истории» или «ветра истории», упомянутого И. В. Сталиным. Ведь крот истории хорошо роет в верном направлении, а ветры истории сдувают мусор с исторических памятников народа.

Сегодня основным нашим союзником в текущей войне с Западом является государство, опирающееся в своей основе на марксизм-ленинизм. Читая товарища Си Цзиньпина о центральной роли философии в марксистском учении, особенно смешно вспоминать отечественных деятелей, утверждавших, что с гибелью СССР марксизм оказался на свалке истории [2]. Китайцев предупредить об этом забыли.

Тем не менее до сих пор неясна полная картина того, как «в августе 1991 года капитал одновременно пришел к политической власти». А. А. Редин в программной брошюре о механизме реставрации капитализма показывает: «для того, чтобы шагнуть в капитализм, чтобы от разрозненных фактов социальной несправедливости, эксплуатации отдельными совбурами перейти к узаконенной системе капиталистического грабежа, буржуазии необходимо было установить в стране свою политическую диктатуру. А она устанавливается одновременно.

Совбуры и империалистическая агентура, в том числе пробравшись в КПСС, организовали в 1980-е годы серию гражданских войн и массовых погромов, но не смогли раскатать советский народ на большее, чем строительство «рыночного социализма». Причём, так было не только в СССР. Ни в 1956 году в Венгрии, ни в 1968 году в Чехословакии, ни в 1981 году в Польше, ни в 1989 году в Китае буржуазии не удалось утвердить капитализм потому, что им не удалось политические перевороты. До 1991 года и в СССР войска ещё применялись против демократов, но половинчато и стыдливо. Только сумев организовать провокацию под названием ГКЧП, буржуазия,

практически в одну ночь, отняла у КПСС политическую власть. После этого силовые структуры уже разгоняли левые демонстрации, а в октябре 1993 года учинили массовый расстрел в центре Москвы, доказав тем самым, что в августе 1991 года капитал одномоментно пришел к политической власти. Затем буржуазия окончательно перетряхнула управленческий аппарат, учредила своё государство с соответствующей нормативно-правовой базой. Так произошла реставрация капитализма в СССР» [3].

Реставрация капитализма в СССР и возврат России к новому феодализму оказались чрезвычайно опасными для страны и мира, поскольку разрушили основание советского прорыва, всего «советского чуда» для которого был максимально использован цивилизационный потенциал страны и традиционная культура народа. Советская модель успешно соотносилась в порядке коэволюции с фундаментальными принципами функционирования России как цивилизации. Советская власть и русский социализм соединили советский модерн – марксизм с российской цивилизационной матрицей. Контрреволюция 90 гг. эту связь разрушила. В рамках Специальной Военной операции начинается восстановление именно этой связи.

Исследование человека в эпоху перестройки и в новой России проходило в первую очередь в Институте Человека 1989–2004 гг.: «17 января 1989 г. президиум АН СССР рассмотрел вопрос об организации Всесоюзного межведомственного центра наук о человеке при президиуме АН СССР, Института человека при Центре и журнала – органа Центра. В своём докладе на заседании И. Т. Фролов отметил, что необходимость организационного обеспечения комплексных исследований человека обусловлена переосмыслением всей системы научного познания, выдвиганием в ней проблемы человека в качестве приоритетной. Одновременно он предостерег от эйфории по поводу наступившего наконец-то поворота к проблеме человека, сказав, что мы ещё недостаточно понимаем, что такое природа человека, что такое нормы, каковы пределы развития возможностей и способностей человека, да и есть ли они» [4].

Институт человека РАН просуществовал недолго и его судьба такова: «Институт продолжал реализовывать программу исследований, намеченную И. Т. Фроловым. Однако, после смерти И. Т. Фролова, попытки прекратить существование Института человека неодно-

кратно возникали в самых разных формах. И в результате в 2004 году последовало Постановление Президиума РАН о прекращении работы Института человека.

Одновременно было принято Постановление о реорганизации Института философии РАН путем присоединения к нему Института человека РАН. Институт человека был присоединен к Институту философии РАН в форме отдела комплексных проблем изучения человека, биоэтики и гуманитарной экспертизы. Проблематика Института человека продолжает вестись в отделе, хотя и в значительно сокращенном объеме» [4].

Ситуация, на наш взгляд, такова, что понятие «человек» ненаучно и исчезнет при изменении научной эпистемологии. М. Фуко в работе «Слова и вещи» писал, что с «изменением установок знания, человек исчезнет, как исчезает лицо, нарисованное на прибрежном песке». Эта идея получила дальнейшее развитие в структуралистском марксизма Л. Альтюсера.

А М. Фуко писал в завершение своей книги: «Во всяком случае, ясно одно: человек не является ни самой древней, ни самой постоянной из проблем, возникавших перед человеческим познанием. Взяв относительно короткий временной отрезок и ограниченный географический горизонт – европейскую культуру с начала XVI века, – можно быть уверенным, что человек в ней – изобретение недавнее. Вовсе не вокруг него и его тайн издавна ощупью рыскало познание. Среди всех изменений, которым подверглось знание вещей и их порядка, знание тождеств, различий, признаков, эквивалентов, слов, – короче, среди всех эпизодов этой глубинной истории Тождественного лишь один, который начался полтора века назад и, быть может, скоро закончится, позволил явиться образу человека. И это было не избавлением от давнего беспокойства, не выходом из тысячелетней заботы к ясности осознания, не подступом к объективности того, что так долго было достоянием веры или философии, – это было результатом изменения фундаментальных диспозиций знания. Человек, как без труда показывает археология нашей мысли, – это изобретение недавнее. И конец его, быть может, недалек.

Если эти диспозиции исчезнут так же, как они некогда появились, если какое-нибудь событие, возможность которого мы можем лишь предчувствовать, не зная пока ни его облика, ни того, что оно в себе

таит, разрушит их, как разрушена была на исходе XVIII века почва классического мышления, тогда – можно поручиться – человек исчезнет, как исчезает лицо, начертанное на прибрежном песке» [5, с. 404].

В этом знаменитом рассуждении невозможно уловить философскую ориентацию автора, подобно тому, как только после кончины выяснилась его нетрадиционная сексуальная ориентация. Мы остаемся на позициях научного материализма и, как емко писал руководитель Французской коммунистической партии Ж. Дюкло в самый тяжелый период начала распада мирового коммунистического движения в кратчайшем изложении его символа веры и знания: «Карл Маркс считал, что мировоззрение, определяемое философским материализмом, который объясняет сознание бытием, а не бытие сознанием, должно применяться не только к отношениям человека с природой, но и к общественной жизни человечества, где общественное сознание объясняется общественным бытием. Карл Маркс установил, что способ производства материальной жизни обуславливает социальный, политический и духовный процессы жизни вообще и что на известной ступени своего развития производительные силы капиталистического общества приходят в противоречие с существующими производственными отношениями, с отношениями собственности. Из форм развития производительных сил эти отношения превращаются в их оковы. Тогда наступает эпоха социальной революции» [6, с. 37]. Получается, что в социальном преобразовании исчезнет старый классовый образ человека-животного и возникнет Человек с большой буквы – создатель нового общества.

Список использованной литературы

1. XXVIII съезд Коммунистической партии Советского Союза, 2–13 июля 1990 г.: Стеногр. отчет. т. 1. – М.: Политиздат, 1991. – 639 с.
2. Как следует усиливать пропаганду, учебу и изучение теории марксизма. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа https://prorivists.org/inf_marxism_in_china_gaojiangxiang
3. Редин А. А. Причины реставрации капитализма в СССР [Электронный ресурс]. – Режим доступа https://prorivists.org/reason_of_counterrevolution.
4. История ИЧ РАН – академик И. Т. Фролов [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://frolov-it.ru/historyich.html>
5. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб.: А-сэд. 1994. – 407 с.
6. Дюкло Ж. Кто же они, коммунисты? М., Политиздат, 1973. – 152 с.

Научное издание

НЕКРАСОВ СТАНИСЛАВ НИКОЛАЕВИЧ

ИДЕАЛ ЧЕЛОВЕКА В РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ

МОНОГРАФИЯ

Текст дается в авторской редакции
Дизайнер-верстальщик А. Ю. Тюменцева

На обложке использовано изображение из открытых источников

Подписано в печать 23.08.2024. Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Гарнитура Alegreya, Alegreya Sans, Fira Sans.
Усл. печ. л. 12,79. Тираж 500 экз. Заказ 23/08

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Уральский государственный аграрный университет». 620075, Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 42

Отпечатано в Издательском доме «Ажур»
620075, Екатеринбург, ул. Восточная, 54. Тел.: +7 (343) 350-78-28, +7 (343) 350-78-49. Эл. почта: azhur.ek@mail.ru

Оригинал-макет подготовлен в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении
высшего образования «Уральский государственный аграрный университет».
620075, Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 42