

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.
ПЕРЕСТРОЙКИ ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИЙСКОЙ
ГОСУДАРСТВЕННОСТИ
МОНОГРАФИЯ

Екатеринбург
Издательство Уральского ГАУ
2024

УДК 101.1:316(075.8) *Утверждено и рекомендовано к печати*
ББК 87.6 *Научно-техническим советом ФГБОУ ВО Уральский ГАУ*
Н48 *(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 Перестройки образования в российской государственности: монография / С. Н. Некрасов. — Екатеринбург: Издательство Уральского ГАУ, 2024. — 226 с.

ISBN 978-5-87203-568-8

В книге рассмотрены социально-философские вопросы формирования систем народного образования в истории российской государственности. Автор проанализировал цели сословной и классовой школ в русской истории, сформулировал задачи советских педагогических коллективов по формированию культурных навыков и коммунистическому воспитанию. Развитие готовности к трудовым усилиям в трудовой политехнической школе рассматриваются в рамках большого кодекса аксиом воспитательного дела в СССР. Особое внимание обращено на политическое воспитание характера учащихся в соответствии с теорией исторического материализма и феномен политического образования в прошлом и настоящем. В результате решается вопрос, как народное образование и научная философия могут объединить людей для совместного движения в направлении социального прогресса.

Рекомендуется в качестве учебно-методического пособия преподавателям и студентам всех специальностей вузов при изучении дисциплины «Основы российской государственности», а также широкому кругу читателей, интересующихся актуальными вопросами исторического процесса.

УДК 101.1:316(075.8)
ББК 87.6

ISBN 978-5-87203-568-8

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

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
Глава 1. КОММУНИСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ	17
1.1. А. С. Макаренко и коммунистическое воспитание	17
1.2. Перестройка народного образования и А. С. Макаренко	23
1.3. Сильная личность и структура коллектива: актуальность опыта А. С. Макаренко в истории	32
1.4. Метод взрыва и форма дисциплины в коллективе: опыт А. С. Макаренко, социализм и современность	38
1.5. Педагогическая «инструментовка» А. С. Макаренко	45
Глава 2. БОЛЬШИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ЧЕЛОВЕКУ	51
2.1. Большие требования к человеку и педагогический риск: опыт А. С. Макаренко и задачи современности	51
2.2. Чтение и воспитание культурных навыков: предложения А. С. Макаренко и современность	59
2.3. Социально-философская проблематика формирования готовности к трудовым усилиям	65
2.4. Цель воспитания и большой кодекс теорем и аксиом воспитательного дела в СССР	72
Глава 3. НЕОБХОДИМОСТЬ ВОЗВРАЩЕНИЯ ФИЛОСОФИИ	81
3.1. Необходимость возвращения философии: против ликвидации философии в России	81
3.2. Механизация и омертвление педагогики и нормальная длительность коллективов	94
3.3. Коэффициент педагогического коллектива и проблема длительности коллективов	99
3.4. Хозяйство и воспитательная работа: движение от коллектива к личности	106
3.5. На педагогических ухабах: труд и воспитание	112
Глава 4. ПРОШЛОЕ И БУДУЩЕЕ	121
4.1. Встреча прошлого с будущим и проблема понимания	121
4.2. Политическое воспитание характера: «Стоит только захотеть»	127

4.3. Политическое образование и политическое воспитание в прошлом и настоящем	133
4.4. Хозяйственная забота в процессе воспитания в согласии с теорией исторического материализма	139
4.5. Воспитатель и воспитанник: старший колонист и колонист	144
4.6. Новые формы жизни детского общества и воспитание	152
Глава 5. СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ	159
5.1. Социальное воспитание в трудовой школе	159
5.2. Трудовая школа и трудовое воспитание	166
5.3. Школа сословная и школа классовая: что на самом деле утверждал В. И. Ленин	173
5.4. Две культуры – две нации	179
5.5. Что нужно взять из старой школы и старой науки	184
5.6 К. Маркс о воспитании и образовании	188
5.7. Культура города выше культуры деревни: происхождение тезиса	192
5.8. Уровень культуры и противоречие города и деревни	199
5.9. Классический марксизм и новейший экологизм: проблема свободы и необходимости	208
5.10. Как образование и научная философия могут объединить людей для совместного движения в направлении Социального Прогресса ...	213
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	221

ВВЕДЕНИЕ

Как связаны социальная структура общества, формационный тип общества, цивилизационная традиция и образование? История антагонистического общества и всей борьбы классов в истории показывает, что организация общества, социальный статус людей были связаны всегда через систему правления.

Поскольку в императорской России не было выборного правления, народом в старой России правили худшие из богатых и знатных. Правили тайком – народ не знал, какие законы готовятся, какие войны собираются вести, а русская сатирическая литература начала XX в. отразила это положение. Для простого рабочего человека все выглядело как армия чиновников, стоявших над безгласным народом, и сегодня картина всевластия мелких чиновников воспроизводится в российской политологической литературе.

Столетней давности определение В. И. Ленина еще более глубокое – царское самодержавие понимается как самодержавие чиновников и полиции, а потому для освобождения трудящихся требуется политическая свобода. Хотя политическая свобода не избавляет рабочий народ сразу от нищеты, но она дает рабочим оружие для борьбы с нищетой.

Достаточно посмотреть на русскую сатирическую литературу начала XX в., на произведения А. В. Амфитеатрова, как и многие другие, захваченные революционной волной. Эсеровская идеология прозрачно сквозит в его «Сказке об Иване-мужике и Петре-запорожском казаке», где Петр сравнивает царизм с бульдогом, цепко держащим народ за горло. Кошунственные «стихиры» автора находят свое наиболее яркое воплощение в «Стихире романовской, благодарственной, или Гимн признательной России во славу его императорского величества Николая II Александровича, императора Царскосельскаго, царя Петергофскаго, великаго князя Охранскаго и пр., и пр., и всея „Полярныя звезды“ самодержца»: «Боже, царя стряхни! Самодержавный, Царь он – к позору, к позору нам! Царь он – на смех врагам! Злой,

своенравный, Глуп он – куда ни ткни! Боже, царя стряхни!!!» Написано 19 марта 1906 г. в Париже, и за эту стихиру была закрыта газета «Русь».

В четвертой части романа-эпопеи А. М. Горького «Жизнь Клима Самгина (Сорок лет)» приводится популярный анекдот тех лет: «Шли по Невскому два обывателя, и один другому сказал: – Эх, дурак! Подошел к ним полицейский: – Пожалуйста в участок. – За что? – За оскорбление его величества. – Да – ты, брат, с ума сошёл? Это я приятеля обругал! – Прошу не сопротивляться. Всем известно, кто у нас дурак!». Однако ограничиться царем было бы недостаточно.

Но и это неполная картина народного горя. Через 100 лет такую картину рисует вождь ЛДПР В. В. Жириновский в книге «Чиновники». Любопытно, что сама книга вождя нового столетия открывается цитатой из А. М. Горького из четырехтомного романа «Жизнь Клима Самгина» (Сорок лет): «Эх ты, чиновник, всему горю виновник!» Но в книге В. В. Жириновского вина возлагается на мелкое чиновничество.

Сравнение некультурной в политическом отношении царской России с Европой предполагало, что цивилизованная Германия покажет путь России. Получилось, что Россия показала дорогу немецкому пролетариату в соответствии с предвидением К. Маркса, который полагал для России возможным иной путь развития к социализму не через грешное, «профанное» капиталистическое состояние. Можем сделать вывод, что К. Маркс, полагая капиталистическое развитие грешным, профанным, отдавал первенство социалистическому пути России и оказался более диалектически прозорливым, нежели русский В. И. Ленин.

Гибель самодержавия была вызвана несоответствием устаревшей феодальной системы требованиям индустриальной эпохи. Феодализм старорежимный столкнулся с развитыми производительными силами и потребностью в более гибкой системе, которая бы управляла их движением. Поражение царизма в Первой Мировой войне проистекло из этого внутриформационного противоречия производительных сил и производственных отношений. Современный «блатной феодализм» (выражение С. Ю. Глазьева, многолетнего советника президента страны) не напоминает старый феодализм, но новый российский феодализм берет в качестве образца и идеала империю Романовых. Новый феодализм использует новые технологии информационной

цивилизации для преодоления дикости рыночного разрушения человека и выхода из капитализма «святых 90-х».

Ситуация связана с тем, что в 70 гг. произошел перелом и прогрессивное цивилизационное развитие вверх сменилось на регрессивное развитие вниз – инволюцию. В инволюции оказалось, что новый феодализм сохраняет человека и рождает новую версию «феодального социализма», описанную классиками марксизма в 1848 г. в «Манифесте коммунистической партии». В связи с регрессом по-новому ставится вопрос об образовании и воспитании человеческого фактора, который начинает играть все меньшую роль в управлении обществом при посредстве автоматизированного искусственного интеллекта и распада капиталистического рыночного среднего класса. Вопросы образования и воспитания в новых условиях следует изучать на материале реформирования образования при прогрессивном развитии общества.

Вектор реформирования образования в связи с воспитанием нужного обществу человека может быть усмотрен только при сочетании марксистского видения исторического процесса с тем, что сегодня историками и культурологами определяется как цивилизационный подход, то есть применительно к России – взглядом на Россию как на государство-цивилизацию. Такой интегративный подход был характерен в русской истории только для И. В. Сталина в отличие от ленинского подхода марксистского модернизационного подхода.

Современные российские коммунисты через 30 лет после создания новой партии и через 30 с лишним лет после начала разрушительных либеральных реформ в России демократического выбора обратились на специальном объединенном пленуме ЦК партии к вопросам понимания советского опыта формирования единства образования и воспитания подрастающего поколения.

В сущности, доклад председателя ЦК партии так и назван симптоматически: «О задачах КПРФ по борьбе с фашизмом и патриотическому воспитанию подрастающего поколения». В этом – неизвестном для общественности и академическим ученым докладе – на майском объединенном Пленуме 2023 г. дается краткая и очень ценная, на наш взгляд, историческая справка об опыте всей советской школы: «Совершенствуя работу по патриотическому воспитанию, современные российские коммунисты должны изучать и активно использовать

плодотворный опыт советской школы. В 1930–1940-х годах патриотизм рассматривался в СССР как целеустремлённая и действенная любовь к социалистической Родине. Советская педагогика формировала глубокое понимание преимуществ существующего строя. Воспитывались политически стойкие и смелые граждане, твёрдо верившие в правоту партии и её дела.

В годы схватки с фашизмом воспитание в школах делало упор на самоотверженный труд во имя Победы. У ребят и девчат формировалась готовность встать на защиту Родины. Их привлекали к труду на военных предприятиях, в колхозах и совхозах. Комсомольцы и пионеры помогали семьям раненых и погибших красноармейцев. Развивалось тимуровское движение. В 1943 году вводится раздельное обучение мальчиков и девочек для улучшения допризывной подготовки. Выделялось больше учебных часов на строевую и стрелковую подготовку, противоздушную и химическую оборону, санитарное дело. В учебные планы 1–4 классов была введена военно-физическая подготовка, а 5–10 классов – начальная и допризывная военная подготовка. Появился новый предмет – «Красная Армия и Военно-Морской Флот в годы Великой Отечественной войны» [1].

В послевоенный период и особенно в период развернутого строительства коммунизма возникла в конечном счете на основе теории коммунистического воспитания формулировка «коммунистический патриотизм». В докладе на пленуме ЦК партии подчеркивалась обстановка, которая вызвала после Великой Отечественной войны новый вектор патриотического воспитания: «После войны перемены в патриотическом воспитании были вызваны изменением международной обстановки. В сфере идеологии на первый план выдвигаются преданность и верность своей Родине, всему содружеству социалистических стран. Культивируются ценности интернационального общения. В оборот вводится понятие „интернационально-патриотическое воспитание“. Оно развивало идею о том, что подлинный патриотизм неотделим от пролетарского интернационализма, международной солидарности трудящихся. В 1960-е годы в педагогической литературе появляется формулировка „коммунистический патриотизм“.

В 1970-е годы в школах всё чаще звучит понятие «героико-патриотическое воспитание». Оно предполагало воспитание молодёжи на боевых и трудовых подвигах. Критериями работы по воспитанию

юношей и девушек определялись готовность к труду и обороне СССР, вклад каждого в общенародное дело укрепления могущества многонациональной социалистической Родины» [1].

В период, который от либералов получил уничижительное название «застоя», а на самом деле в золотую эпоху развитого социализма и взлета могущества Советского Союза и стран Варшавского договора возникли уточняющие понятийно-смысловые комплексы нового понимания патриотизма: «С конца 1970-х годов широко используется термин „идейно-патриотическое воспитание“. Раскрывалось величие идей марксизма-ленинизма и успехи социалистического строительства. Ставилась задача развивать чувства гражданского и воинского долга, уважения и любви к Вооружённым силам, пропаганду боевых и трудовых традиций, воспитание целеустремлённости, смелости, овладение военными знаниями, закалку и выносливость.

Одновременно школы СССР осуществляли программу военно-патриотического воспитания. Это определялось необходимостью защиты первого в мире социалистического государства и агрессивностью натовской военщины. Формы работы включали: уроки начальной военной подготовки, военно-спортивные игры, походы по местам революционной и боевой славы, соревнования по гражданской обороне, ведение уголков славы» [1]. Сегодня этот опыт прочно забыт обществоведами и педагогами, а для практических работников и государственных чиновников молодого поколения, воспитанных в духе реформаторского либерального проекта вхождения в некую мировую, сиречь западную, цивилизацию такая историческая динамика патриотического воспитания остается тайной за семью печатями. Почему? Да потому что образование и воспитание были едины в советском историко-культурном процессе развития социалистического общества.

И этот же вывод сделан в анализируемом нами докладе: «Таким образом, образование и воспитание в СССР были тесно связаны. Они составляли целостную, глубоко продуманную систему. Формируя способность целостно воспринимать мир и глубоко мыслить, советская педагогика тщательно выстраивала межпредметные связи. Воспитательные задачи решались в ходе преподавания истории, литературы, русского языка, географии и всех остальных предметов в школе, техникуме и вузе.

С преступным развалом СССР была погублена советская система воспитания – стройная и хорошо проработанная. КПРФ стала выразительницей общественного требования вернуть гражданско-патриотическое и морально-нравственное воспитание в школы, колледжи и вузы» [1]. Почему мы столь подробно обращаемся к материалу основного доклада на пленуме ЦК партии? Потому что эта партия является наследницей КПСС и стремится к диалектическому снятию и повторению советского опыта единства образования и воспитания. Что же успела сделать в указанном направлении партия нового коммунизма? В докладе есть заключение: «Вопреки либеральному террору „лихих девяностых“ коммунисты возродили комсомол и пионеррию. При активном участии КПРФ возродились традиции студенческих и поисковых отрядов. Наш закон „Образование – для всех“ получил высокую оценку со стороны учителей и преподавателей, самых авторитетных специалистов в сфере просвещения.

В последние годы удалось достичь подвижек на пути изменения молодёжной и образовательной политики государства в русле требований нашей программы. Но меры властей всё ещё носят бессистемный и формальный характер. Ситуация кардинально не изменилась. Это во многом побудило нас обсудить эти злободневные вопросы на пленуме Центрального Комитета» [1].

Автору лично близки и дороги эти мысли руководства партии. Почему? Мама автора закончила исторический факультет в 1939 г., то есть сразу через пять лет после восстановления в стране высшего исторического образования. Находилась в рижском подполье и восстанавливала советскую власть в Латвии, работая затем инструктором Рижского горкома. Отец автора в 1942 г. ушел с должности директора школы добровольцем на фронт. Именно о нем и его поколении в докладе сказано: «Молодые герои-коммунисты были убеждены в правоте своих идей и готовы к борьбе за освобождение трудящихся. И это прямой результат того внимания, которое наши предшественники уделяли задачам воспитательного характера. Вот почему более половины личного состава 11-миллионной победоносной Красной Армии, разгромившей гитлеровский фашизм, были коммунистами и комсомольцами. Семь из десяти штурмовавших Берлин командиров были учителями и директорами советских школ» [1]. У отца медали «За отвагу», «За боевые заслуги» «За освобождение Варшавы», «За взя-

тие Кенигсберга» и боевые ордена Великой Отечественной войны и завершение войны в звании капитана дивизиона противотанковой артиллерии в Бад-Доберане в Северной Германии.

Такая блистательная историческая практика подтвердила правильность политики и научной идеологии партии и государства и сегодня наш народ нуждается в радикальном переосмыслении исторического опыта российской государственности. Практика подтвердила мысли В. И. Ленина о воспитании: „Ленин подчёркивал неправильность отрыва школы от жизни, от построения справедливого общества. ‘Школа вне жизни, вне политики – это ложь и лицемерие’, – предупреждал он. Нельзя забывать и таких его слов: „Мы не верили бы учению, воспитанию и образованию, если бы оно было загнано только в школу и оторвано от бурной жизни... Наша школа должна давать молодёжи основы знания, уметь вырабатывать самим коммунистические взгляды, должна делать из них образованных людей“ [1].

Новая партия сделала из этого свои выводы: «Не будет преувеличением сказать, что Великую Отечественную войну выиграл советский учитель и советская школа. Они сформировали – причём за невероятно короткий период! – ту самую всесторонне развитую личность. Фашизм не смог поколебать в советской молодёжи уверенность в правоте своего дела, самозабвенную любовь к Советской Родине. Обладая этими качествами, она сполна доказала способность брать на себя самую строгую ответственность» [1]. В докладе особо отмечено, что подвиг мая и сентября 1945 г. был совершён теми, кто был воспитан на священных принципах «Человек человеку – друг» и «Сам погибай, а товарища выручай». Мы можем согласиться с важнейшим выводом доклада: «Требуется новая политика в сфере образования, культуры, защиты социальных прав. А её не осуществить без новой модели экономического развития».

Это значит, что 30 лет работы партии и жизни нашего народа получили историческое оправдание. В докладе отмечалось: «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» [1].

К сожалению, новая ведущая коммунистическая партия не определилась в определении характера социалистического общества в СССР.

Это общество по умолчанию принимается за социалистическое. Часто его называют иносказательно: «принципиально новый социальный проект». Или еще проще – «советский мир», «мир социализма». В том же докладе на пленуме ЦК партии говорится: «Советский человек строил свой мир – мир социализма – с первых дней Великого Октября, основывая его на освобождении трудящихся от эксплуатации капиталом». После отсутствия определения мы видим утверждение, не основанное на теоретической базе: «Советский мир – это мир справедливости» [1].

В момент полной неопределенности социализм получает название «мутантного социализма». В таком социализме побеждает государственная бюрократия и «СССР уходит» – именно уходит, а не разрушается и не погибает в результате контрреволюционного переворота как показывает история. Это понимание и определение А. В. Бузгалина унаследовано от идейной традиции Л. Д. Троцкого и тем более Н. И. Бухарина. На наш взгляд, социализм – это переходное общество от капитализма, а также от остатков феодализма к коммунизму. Однако признавать социализм в зависимости от особенностей борьбы в нем бюрократии и народовластия принципиально неверно. По В. И. Ленину, при социализме складывается рабочее государство, государство трудящихся, которое подавляет бюрократию.

Государство трудящихся должно быть насыщено образованными и преданными делу освобождения трудящихся людьми. Они и должны стоять у пульта управления переходным обществом как реактором нового человека и новых общественных отношений. Если использовать метод аналогии и опыт химиков, то в таком реакторе возможны три варианта управления: добавление катализаторов и ингибиторов для создания нового синтеза материалов, создание обратное развития и формирование изначальных материалов, и самый тяжелый случай – «закозление реактора», то есть создание такого материала, который не нужен и который портит саму аппаратуру и изначальные материалы. В доменной печи это также называется образование «козла», которого неделями надо вырубать из технического устройства. У нас произошел переход от развитого первого варианта к третьему. И новые коммунисты молчат об этом, поскольку-де не отвечают за прошлое развитие и отказываются от концептуального понимания исторического опыта социализма в СССР.

Получается, что «козел» в историческом процессе прогрессивного развития объясняется при помощи «гипотезы мутантного социализма».

В статье «Почему СССР не хочет становиться прошлым? (Загадка „мутантного социализма“) профессор МГУ и главный редактор журнала „Альтернативы“, основатель левой партии труда А. В. Бузгалин писал: „Если мы поднимаемся до взгляда на процесс рождения нового общества как на интернациональный глобальный сдвиг в истории человечества, то и сам процесс трансформации приобретает новые характеристики. Поэтому социализм может быть охарактеризован не столько как стадия общественно-экономической формации, сколько как нелинейный всемирный процесс перехода от эпохи отчуждения к ‘царству свободы’ (коммунизму). Этот процесс включал, включает и будет включать в себя революции и контрреволюции; первые ростки нового общества в отдельных странах и регионах, их отмирание и появление вновь; социальные реформы и контрреформы в капиталистических странах; волны прогресса и спада различных социальных и собственно социалистических движений.

Генезис и распад ‘реального социализма’ с нашей точки зрения есть часть этого всемирного процесса, приведшего на определенной стадии к генезису ‘мутантного социализма’. Под последним мы понимаем тупиковый в историческом смысле слова вариант общественной системы, находившейся в начале общемирового переходного периода от капитализма к коммунизму. Это общественная система, выходящая за рамки капитализма, но не образующая устойчивой модели, служащей основанием для последующего движения к коммунизму“ [2, с. 38].

Получается, что группа А. В. Бузгалина выходит теоретически в иное – третье измерение, то есть не в линейное развитие социализма в одной стране, где возможны варианты назад и вперед (что неверно, на наш взгляд), но в мировой революционный процесс, который знает и наступления, и откаты, и круговороты. Получается, что социализм может проиграть отдельные сражения. Но в целом войну с капитализмом он выиграет.

Эта историцистская телеологическая модель развития. Из концепции левой группы А. В. Бузгалина вытекает отрицание возможности всякого идеала социализма: «мы можем заключить, что в странах „мировой социалистической системы“ был искажен не некий „идеал“

социализма. Речь идет о том, что реальная общеисторическая тенденция перехода к царству свободы и адекватные ей реальные ростки социализма развивались в мутантном, уродливом от рождения виде. Это касается ростков и пострыночной координации, в частности, и успешного планирования экономики, и ассоциированного присвоения общественного богатства, и социального равенства, и новой мотивации, и особых ценностей, и культуры» [2, с. 39].

Идеал и образ социализма тут размывается, так же как размывается и образ капитализма в некоем мире посткапитализма. И все объясняется особенностями российской социальной среды: «Особенности „среды“ – уровень развития производительных сил, социальной базы социалистических преобразований, культуры населения России и международная обстановка – привели к тому, что из имевшихся в „депо мутаций“ элементов возникшей тогда системы наибольшее развитие и закрепление постепенно получили процессы бюрократизации, укрепления государственного капитализма и другие черты, породившие устойчивую, но крайне жесткую, не приспособленную для дальнейших радикальных изменений систему. В результате возник мутант процесса генезиса царства свободы (коммунизма)» [2, с. 39].

Получается, что важно движение в царство свободы, где, перефразируя известного ревизиониста Э. Бернштейна, конечная цель – все, а движение – ничто. Группа А. В. Бугалина готова перебирать, как это делает природа, все варианты мутаций и мутантов из депо мутантов. Это относится и советскому социализму, который они готовы почтить полным почтением не через 20–30 лет как сейчас, а через 200 лет. Вот как это звучит в тексте статьи 2012 г.: «Итак, мутантный социализм – тупиковый в историческом смысле слова вариант общественной системы, находившейся в начале общемирового переходного периода от „царства необходимости“ (в частности, капитализма) к „царству свободы“ (коммунизму); это общественный строй, выходящий за рамки капитализма, но не образующий систему, служащую основанием для последующего движения к коммунизму» [2, с. 41].

В указанном нами контексте терпимого отношения ко всем возможным мутациям социализма на пути к коммунизму в конце статьи автор восторженно заключает: «Может быть, правомернее иной взгляд – взгляд на первый опыт продвижения к „царству свободы“ (СССР) как на аналог Ренессанса в его мучительных противоположно-

стях великого взлета культуры и гуманизма и чудовищного падения мракобесной инквизиции и политического цинизма инициаторов гражданских войн по рецептам макиавеллизма? Может быть, спустя 200 (а не 20, как ныне) лет после крушения СССР люди будущего, не забывая о ГУЛАГах, будут вспоминать об этом мире прежде всего как об эпохе Маяковского и Гагарина, „Броненосца Потемкина“ и великих „рядовых“ строителей новых городов и победителей фашизма?» [2, с. 44].

Сочетание в терминологии и чудовищная мешанина смыслов об опыте советского социализма свидетельствуют о том, что автор стремится быть своим для внутренних левых сил страны и своим для западных социалистов и социал-демократов. И долгое время мирного развития буржуазной России это ему удавалось – успешное проведение конгрессов, работа с фондом Р. Люксембург, поездки на мировые социальные форумы антиглобалистов позволяли сочетать несочетаемое в парадигме левого мышления.

Сегодня в период империалистических войн и прямого цивилизационного столкновения, когда обнаружилась невозможность вхождения российского народа в западную семью народов и вероятность принятия отдельных народов по частях на фоне полного уничтожения русского народа до уровня москвитов и уральцев, левое мышление должно перестать быть левым и оказаться коммунистическим. Именно так В. И. Ленин в августе 1914 г. после кратковременного заключения в польской тюрьме перестал быть социал-демократом, принял радикальное решение и объявил себя коммунистом.

Список использованной литературы

1. 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>
2. Бузгалин А. В. Почему СССР не хочет становиться прошлым? (Загадка «мутантного социализма») // Философские науки, № 1, 2012. с. 33–46.

Глава 1. КОММУНИСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

1.1. А. С. МАКАРЕНКО И КОММУНИСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

Поставленную ленинскими декретами задачу реализации принципов единой трудовой школы первым в советской педагогике осуществил А. С. Макаренко, его работа позволила реализовать концепцию школы нового типа, воплощающей в себе черты социалистического общества. Однако творческие идеи А. С. Макаренко были не известны большинству советских учителей или воспринимались догматически учеными-педагогами. Поскольку с позиций материалистического понимания истории воспитывает не сам воспитатель, а среда, то основой воспитания служит процесс организации этой среды, практического преобразования общественных отношений. Высокие общественные цели подвигли советского педагога на проработку таких социально-педагогических проблем, как организация и структура социалистического коллектива, воспитание индивидуального своеобразия личности в условиях коллектива.

Поставленную ленинскими декретами о школьном деле в 1918 г. задачу реализации принципов единой трудовой школы и прежде всего тесной связи обучения с общественно-производительным трудом, одним из первых в советской педагогике осуществил А. С. Макаренко. Его школа-коммуна изначально отказалась от государственного финансирования, поскольку сама окупала все расходы на содержание коммунаров вплоть до выпуска их в жизнь, причем ежемесячно на сберкнижки воспитанников перечислялась часть заработной платы. Хозрасчет был в ходу в школе-коммуне и не раз обсуждался в Министерстве просвещения. Он удивлял чиновников от образования, не говоря о дипломированных педагогах. Вызывали удивления и поездки коммунаров в театр, их летние походы-экскурсии по Советскому Союзу, а организованное в коммуне имени Ф. Э. Дзержинского современное по тем временам производство новейшей фототехники и оптической аппаратуры давало миллионные прибыли Советскому государству.

Получается, что гений А. С. Макаренко позволил его соратникам первым на практике реализовать целостную ленинскую концепцию школы нового типа, воплощающей в себе черты социалистического общества. В статье А. В. Луначарского, сопровождавшей декрет пояснялось: «Новая школа должна быть не только бесплатной на всех ступенях, не только доступной и, как можно скорее, обязательной для того, чтобы она прочно укрепилась, она должна быть еще единой и трудовой. Что значит, что школа должна быть единой? Это значит, что вся система нормальных школ от детского сада до университета представляет собою одну школу, одну непрерывную лестницу. Это значит, что все дети должны вступать в один и тот же тип школы и начинать свое образование одинаково, что все они имеют право идти по лестнице до ее наивысших ступеней» [1, с. 10].

А. С. Макаренко доказал жизнеспособность ленинской концепции и превратил в области воспитания нового человека социализм из утопии в науку. На деле была показана перспективность идей марксизма-ленинизма в сфере воспитания и обучения подрастающего поколения, а также перевоспитания унаследованных от царского режима поколений людей. И это было сделано, когда «Основные принципы единой трудовой школы» были преданы забвению в 30 гг. и в последующий период развития советской педагогической практики.

Журнал ЦК КПСС «Коммунист» только в 1988 перестроенном году в юбилейной статье «Учитель на все времена» И. И. Зязюна, ректора Полтавского педагогического института имени В. Г. Короленко, сообщает об этом с прискорбием: «В советской педагогике именно Макаренко наиболее всесторонне, последовательно, содержательно и объемно внедрял в жизнь „Основные принципы единой трудовой школы“. Никто из советских педагогов не достигал столь блистательного результата. Можно, правда, объяснить уникальность достижений Макаренко еще и тем, что советское учительство в большинстве своем многие годы не знало этого выдающегося документа: доступ к массовому читателю в послевоенные десятилетия он получил, по сути дела, только в 1987 году („Коммунист“, № 16)» [2, с. 83]. Тогда И. И. Зязюн высоко поднял знамя полтавского педагога и открыл обсуждение его наследия, равно как и сумел создать в Полтаве мемориальный комплекс А. С. Макаренко. Интересно, сохранился ли сегодня этот комплекс? Сейчас там Музей-заповедник А. С. Макаренко в Ковалевке

по ул. Макаренко, 1. Но что и как там экспонируется? На сайтах достопримечательностей Полтавы мы видим фотографии только 2018 г. и описание живописной природы.

В статье И. И. Зязюн отметил забвение идей первого советского педагога на долгие годы даже в советскую эпоху нашей истории: «Осмелюсь утверждать, что ведущие идеи А. С. Макаренко во всей их конкретности также не известны большинству наших учителей, хотя значение его теоретического и методического наследия в области воспитания социалистического коллектива и социалистического типа личности непреходяще. Нельзя сказать, что идеи Макаренко забыты и никак не исполняются в практике современной школы. Издаются его педагогические сочинения, архивные материалы, отражающие его деятельность, научные работы советских макаренковедов. В той или иной мере наследие Макаренко изучается в вузовских курсах педагогики, его пропагандируют и популяризируют музеи в Кременчуге, Полтаве, Белополье, Броварах, Москве. Педагогические коллективы ряда школ стремятся вести воспитание детского коллектива и в коллективе по системе Макаренко, создаются школьные разновозрастные отряды, школы-хозяйства, внедряются школьное самоуправление и организация жизни школьников по „коммунарской“ методике» [2, с. 83]. Макаренковеды исчезли в демократической России и были вызваны к жизни только исторической необходимостью Указа президента России о 2023 г. как года учителя и наставника.

Далее советским автором ставится вопрос об опасности «догматического понимания опыта Макаренко»: «Все это, к сожалению, далеко не обеспечивает действенного использования идей Макаренко в практике общеобразовательной и профессиональной школы и при подготовке учителей в вузах. Одна из причин тому – слишком общее знакомство учителей, студентов с идеями педагогики Макаренко, опытом его общественно-педагогической деятельности. Недостаточно, если говорить мягко, понимание социальной значимости наследия Макаренко в целом для практики советского воспитания. В результате, с одной стороны, многие бесосновательно отрицают актуальность этого наследия под тем предлогом, что современная школа развивается в иных условиях, чем во времена Макаренко, игнорируя тот факт, что основные его идеи образуют в совокупности методологию социалистического и коммунистического воспитания, теорию развития личности в коллективе.

С другой стороны, наметилась тревожная тенденция упрощенного, догматического понимания опыта Макаренко: заимствуются отдельные чисто внешние формы организации жизни воспитанников, наполняемые иным, подчас искаженным и даже противоречащим его учению содержанием. Бывает и так, что все существующие в школе формы, методы воспитания произвольно трактуются как реализация педагогических заветов Макаренко. На самом же деле это удел пока лишь немногих школьных коллективов» [2, с. 83–84].

Однако самым серьезным вопросом, и мы согласимся в этом с автором через 35 лет после публикации статьи и в очередной юбилей педагога, что до сих пор нет разработки теоретического наследия А. С. Макаренко: «Особого внимания требует разработка теоретического наследия Макаренко, который был не просто талантливым педагогом-практиком со своеобразным, самостоятельным взглядом на проблемы воспитания, но и крупным социальным мыслителем. В произведениях Макаренко, его педагогической теории выражены идеи, магистральные для советской системы воспитания, ибо опирался он, с одной стороны, на выводы марксистско-ленинской науки, с другой – на глубокое понимание потребностей и задач строительства нового общества. Поэтому его учение о воспитании в коллективе содержит основы теории социалистического коллектива вообще» [2, с. 84].

В самом деле в «Очерке о работе Полтавской колонии им. М. Горького» большевик А. С. Макаренко так формулирует в духе материалистического понимания истории один из принципов разрабатываемой им педагогики параллельного действия: «Главная задача нашего воспитателя отнюдь не воспитывать. Просто противно здравому смыслу рассчитывать, что десяток интеллигентных людей, случайно собранных в колонии им. Горького, может воспитать 130 правонарушителей. Воспитатели – люди обыкновенные. Если они переженятся и народят детей, то я ручаюсь, что 50 % их потомства будет плохо воспитано, не говоря уж о том, что в их воспитании не будет требуемого стиля. Честные работники-воспитатели это и сами прекрасно понимают. Воспитывает не сам воспитатель, а среда. Последняя в колонии, благодаря усилиям направляющего педколлектива, организуется наиболее выгодным образом вокруг центрального пункта – процесса хозяйствования, но эти усилия отнюдь не имеют сами по себе воспитательного характера. Воспитатель должен участвовать в хозяйстве наравне

с воспитанником, и только в меру его знания, работоспособности и ответственности он может иметь некоторое преобладание в деле организации хозяйственных элементов... Надзор и нравоучение, нравственный пример, волевое давление могут иметь место постольку, поскольку они оправдываются понятной для всякого хозяйственной логикой. Разумеется, над хозяйством естественно надстраиваются многие явления жизни, в среде которых воспитатель может иметь некоторое значение, но и оно никоим образом не может характеризоваться только как влияние человека на человека» [3, с. 295].

Итак, воспитывает не сам воспитатель, а социальная среда, и потому основой воспитания служит процесс организации этой среды, практического преобразования ее, особенно общественных отношений. Марксистская модель базиса – хозяйственной материальной жизни людей и идеологической надстройки, которая воспитывает в последнюю очередь. Вначале воспитывает среда, жизнь, а поскольку жизнь правильная, социалистическая, то и жить становится веселее. Как говорил И. В. Сталин 17 ноября 1935 г. во время выступления на Первом Всесоюзном совещании рабочих и работниц-стахановцев: «Жить стало лучше, товарищи. Жить стало веселее. А когда весело живется, работа спорится... Если бы у нас жилось плохо, неприглядно, невесело, то никакого стахановского движения не было бы у нас» [4].

Уверенность в достижимости этой цели рождали энтузиазм и пафос социалистического строительства, тесная связь школы 20 – начала 30 гг. с жизнью, с советской социальной средой. Именно высокие общественные цели подвигли А. С. Макаренко на тщательную проработку таких крупнейших социально-педагогических проблем, как организация и структура социалистического коллектива, принципы управления и самоуправления, соотношение дисциплины и режима, роль малых (контактных) групп, формирование общественного мнения, воспитание индивидуального своеобразия личности в условиях коллектива. Последним из авторов и организаторов воспитания, кто серьезно ставил вопрос о необходимости осмысления ленинского плана построения советского образования, была Н. К. Крупская в статье о 10-летию декретов 1918 г. [5, с. 335].

Через почти столетие в 2022 г. к этой проблематике обратились яркие представители классовых противников Советской России. Так, Р. Пайпс в книге о коммунизме, которая «представляет собой введение

в коммунизм и одновременно его некролог. Потому что абсолютно ясно: даже если когданибудь возобновятся поиски совершенного социального равенства, идея которого с античных времен двигала борцами за коммунистическую утопию, основой этих поисков уже не будет марксизм-ленинизм. Настолько он исчерпал себя, что даже послесоветские коммунисты в России и других странах подменили его эклектичной социалдемократической платформой, одобренной национализмом» [6, с. 7]. Поиски совершенного социального равенства продолжатся в человеческой истории на обновленной основе и это признают самые яркие антикоммунисты.

В современной Украине, судя по всему, сохранен памятник А. С. Макаренко: «Памятник советскому педагогу и писателю Антону Семёновичу Макаренко находится в центре села Ковалёвка Полтавской городской территориальной общины Полтавского района Полтавской области. Памятник установлен Харьковским скульптурным комбинатом в 1988 году. Памятник представляет собой железобетонный бюст Антона Семёновича высотой 1,05 метра, установленного на постамент высотой 2,5 метра. На постаменте расположена мемориальная надпись: „А. С. Макаренко“. Памятник-бюст А. С. Макаренко в селе Ковалёвка является памятником монументального искусства и объектом культурного наследия Украины» [7].

Список использованной литературы

1. Народная Единая Трудовая школа. Вып. 1. Пенза: Изд. пензенского уездного отдела народного образования. 1918. – 51 с.
2. Зязюн И. И. Учитель на все времена // Коммунист. № 5. 1988. с. 82–90.
3. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1952. т. 7. – 578 с.
4. Самые известные высказывания Иосифа Сталина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.vologda.kp.ru/daily/26150.4/3039190>.
5. Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. М.: Изд. Академии пед. наук, 1958. т. 2. – 748 с.
6. Пайпс Р. Коммунизм. М.: «Московская школа политических исследований». 2002. – 200 с.
7. Памятник советскому педагогу и писателю А. С. Макаренко в с. Ковалёвка (Полтавский район) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.shukach.com/ru/node/79773>

1.2. ПЕРЕСТРОЙКА НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И А. С. МАКАРЕНКО

В перестройку в коммунарской методике воспитания увидели средство борьбы с авторитарно-консервативным укладом советской школы. Коммунарство было связано с поиском неформальных лидеров, однако выделение неформальных лидеров народных фронтов привело к разрушению социалистической государственности под прикрытием идеи борьбы с администрированием. А. С. Макаренко в 30 гг. обнаружил, что наша школьная сеть представляет собой в педагогическом секторе распыленную массу одиночек-учителей, а в ученическом – массу разрозненных классов, механически связанных соседством в школьном здании. А. С. Макаренко исходил из позиции И. В. Сталина, что только русский революционный размах является противоядием против косности и рутины администрирования, а система наказаний должна строиться на уважении к человеку и требовательности к нему. А. С. Макаренко считал, что залогом успеха воспитания является практическая жизнь социалистического общества и правильная организация коллектива.

В перестроечную эпоху демократических преобразований в советском обществе педагоги стали активно обращаться к идущей от творчества А. С. Макаренко «коммунарской методике воспитания» как воплощению и стимуляторе коллективного социального творчества. В этой методике вдруг увидели средство борьбы с авторитарно-консервативным укладом современной школы, с получившими в ней распространение эгоизмом и бездуховностью. Обнаруживший это обстоятельство журнал «Коммунист» в юбилейной статье к 100-летию А. С. Макаренко «Учитель на все времена» писал: «Хороших результатов добились на этом пути создатели Фрунзенской коммуны (1959 год) И. Иванов, Л. Борисова, Ф. Шапиро в Ленинграде, организаторы „Искателя“ в Туле, „Каравеллы“ – в Свердловске, „Бригантины“ – в Чите, „Пилигрима» – в Туапсе и т. д. Для обмена опытом организации такой работы проводятся коммунарские сборы – один уже состоялся в Подмоскowie. Не хотелось бы только, чтобы эти сборы превращались в театрализованные представления. Создавая новые коммуны и проводя сборы на их базе, предстоит еще учиться на трудностях и успехах их организации и жизни, обобщая опыт и отрабатывая педагогическую

платформу их деятельности в современных условиях. Такая методика эффективна не только в общеобразовательной школе, но и особенно в детских домах и школах-интернатах, в колониях для несовершеннолетних правонарушителей.

Видимо, опасаясь превращения творческих идей и методов в бюрократизированные стандарты инструкций, доктор педагогических наук А. Мудрик пишет в „Учительской газете“, что коммунарство принципиально не внедряемо, но распространяемо. Не внедряемо – потому что коммунарскому объединению необходим лидер, а личностей такого типа всегда дефицит. Распространяемо – потому что у молодежи всегда высоко развита потребность быть нужным, и коммунарство дает выход этой потребности» [1, с. 84].

С перестроечной искренней страстью автор цитированной нами статьи И. И. Зязюн, ректор Полтавского педагогического института имени В. Г. Короленко призывал к поиску лидеров советского общества: «Да, лидеров всегда не хватает. Но нельзя сказать „дефицит“ – и примириться с этим. Надо искать лидеров, обучать, выдвигать их. Творческая личность, талант педагога, организатора учебно-воспитательного процесса – великая ценность. Пора отбросить чиновничье-предвзятое отношение к таланту, к педагогическому новаторству и те методы, которыми в свое время деятели „педагогического Олимпа“ душили талант самого Макаренко, – страсть проверять и наказывать. Надо, повторю, искать и воспитывать таланты, доверять им, помогать обретать подлинную самостоятельность и ответственность» [1, с. 85]. Но мы знаем, к чему привел поиск и выдвижение в перестройку неформальных лидеров народных фронтов и псевдодемократических организаций – к разрушению советской социалистической государственности [2].

Между тем сам А. С. Макаренко в педагогическом процессе совсем по-другому подбирал лидеров: «Неопределенность воспитательного процесса в школе, распыленность педагогических сил, боязнь смелого почина снижают эффективность труда даже талантливых учителей. Тем хуже дела у тех классных руководителей, – а их у нас сотни тысяч, – которые, не обладая выдающимся педагогическим мастерством, работая в одиночку, не находят нужной линии, не овладевают своими воспитанниками. А неповоротливые молчаливики-теоретики, с постной миной „изживающие“ педологические ошибки, покаянно

выгребающие псевдонаучный мусор из педагогической литературы, до сих пор не оплодотворили школьную практику положительными мыслями, несмотря на то, что общие педагогические идеи марксизма-ленинизма, высказывания Ленина и Сталина дают в области воспитания совершенно ясную установку и открывают большой простор педагогическому творчеству. Учителям до сих пор не помогли понять, что нормальная работа школы немыслима без сплоченного педагогического коллектива, придерживающегося единой методики и коллективно отвечающего не только за „свой“ класс, а за всю школу в целом.

Наша школьная сеть, которой вправе гордиться страна, представляет собой в педагогическом секторе распыленную массу одиночек-учителей и в ученическом – массу разрозненных классов, лишь механически связанных соседством в общем школьном здании. Школы как единого коллектива, как целостного учреждения не знают у нас ни педагоги, ни дети, ни семья, ни советская общественность. И именно в этом таится корень многих бед» [3, с. 376].

Масса разрозненных классов! Значит, речь идет о формировании большого первичного коллектива. Он писал: «Ученик знает только свой класс. Между классным коллективом и советским обществом нет связующего звена – более широкого коллектива, нет самой школы как единого общественного организма» [3, с. 377]. Только в 70 гг. в стране пошла речь о системе коллективов и о том, что основной ячейкой социалистического общества является трудовой коллектив. Именно так в новой Советской Конституции 1977 г. в редакции от 7 октября и было зафиксировано.

Однако погибший в итоге перестройки журнал «Коммунист» обращает внимание не на эти мысли – его уже привлекают идеи борьбы с администрированием: «Но педагогическое мастерство директора школы не может заключаться в простом администрировании. Мастерство в том именно и состоит, чтобы, сохраняя строгое соподчинение, ответственность, дать широкий простор общественным силам школы, общественному мнению, педагогическому коллективу, школьной печати, инициативе отдельных лиц и развернутой системе школьного самоуправления» [3, с. 380].

Сам А. С. Макаренко в данном случае цитировал И. В. Сталина, который вовсе не боялся администрирование, против которого было противоядие: «Русский революционный размах является противоядием

против косности, рутины, консерватизма, застоя мысли, рабского отношения к дедовским традициям. Русский революционный размах – это та живительная сила, которая будит мысль, двигает вперед, ломает прошлое, дает перспективу. Без него невозможно никакое движение вперед. Но русский революционный размах имеет все шансы вырождаться на практике в пустую „революционную“ маниловщину, если не соединить его с американской деловитостью в работе» [4, с. 186].

Между тем в этих лекциях «Об основах ленинизма» вождь СССР продолжал: «Кому не известна болезнь „революционного“ сочинительства и „революционного“ планотворчества, имеющая своим источником веру в силу декрета, могущего все устроить и все переделать? Один из русских писателей, И. Эренбург, изобразил в рассказе „Ускомчел“ (Усовершенствованный коммунистический человек) тип одержимого этой болезнью „большевика“, который задался целью набросать схему идеально-усовершенствованного человека и... „утоп“ в этой „работе“. В рассказе имеется большое преувеличение, но что он верно схватывает болезнь – этот несомненно. Но никто, кажется, не издевался так зло и беспощадно, как Ленин. „Коммунистическое чванство“ – так третировал он эту болезненную веру в сочинительство и декрето-творчество...» [4, с. 186–187]. «Ускомчел» (Усовершенствованный коммунистический человек) был подвергнут пародийному изображению в повести братьев Стругацких «Понедельник начинается в субботу». В НИИЧАВО профессор Выбегалло занимался выведением усовершенствованного человека.

Однако именно критиканы и коммунисты-перестройщики утонули в сочинительстве и декрето-творчестве и у великого педагога они брали выводы в стиле горбачевского «нового мышления» и учения о так называемом «человеческом факторе»: «Макаренко пользовался принципом и рекомендовал его всем советским педагогам: „...Как можно больше требования к человеку, но вместе с тем и как можно больше уважения к нему“» [1, с. 85].

А что на самом деле стоит за этим требованием? Только четкое продолжение линии Ленина-Сталина: «Мы убеждены, что большое количество примеров этой маниловщины можно найти как раз в области воспитания. Русский революционный размах должен отличать нашу школу от всякой другой. Наше отношение к человеку, великие цели, которые обязана ставить перед собой

воспитательная работа, социалистический гуманизм, воспитание активного деятеля социалистического общества, воспитание целых поколений закаленных, преданных революции, радостных и суровых деятелей, разве этого можно достигнуть без революционного размаха? В воспитательной работе не хватает серьезности, солидности, основательности, прямой, энергичной целеустремленности, логики в деталях.

Именно поэтому в свое время в порядке „фантастического сочинительства“ была придумана пустая и вредная формула: „Наказание воспитывает раба“. И никто не потрудился проверить ее на деле. Рабов воспитывает как раз не наказание, а самодурство, не ограниченная ничем беспардонность, позволяющая у нас некоторым педагогам воспитывать хулиганов. Вопрос о наказании – самый трудный вопрос в представлении многих педагогов. Трудным он кажется потому, что вспоминается старая школа, а нового опыта в области педагогической репрессии мы не знаем. Надо решительно отбросить, с одной стороны, всякую трусость в вопросе о наказаниях, с другой стороны, всякую попытку в той или иной форме протащить старый стиль царской школы. Стоит заговорить о наказании, как у слушателей дыбом встают волосы, холодеет кровь» [3, с. 383].

И далее формулируется тезис об уважении к человеку. Он формулируется в результате рассуждений и предложений, а не просто так как у М. С. Горбачева – уважении к потребителю и мещанину. Педагог пишет об уважении как результате системы воспитания и наказания: «А между тем, можно составить ряд мер воздействия, которые, впрочем, и представляют собой наказание: замечание наедине, замечание перед классом, замечание перед общим собранием школы, выговор в приказе по школе, лишение школьного билета.

Наказание – настолько тонкое дело, что оно не может быть поручено каждому педагогу. Поэтому право наказания должно принадлежать только директору. Разумеется, это очень большая нагрузка, но самая авторитетность такого правила, несомненно, чрезвычайно полезна. Вообще наказанию должно предшествовать не репрессивное воздействие – беседа наедине, беседа в присутствии товарищей, требование объяснений на общем собрании, причем общее собрание может ограничиться постановлением – виноват или не виноват товарищ. Основной принцип, который должен определять всю систему нака-

заний: как можно больше уважения к человеку, как можно больше требования к нему» [3, с. 385].

И далее следуют выводы, которых перестроечный журнал «Коммунист» не видит: «Не приходится, конечно, доказывать, что никакая система наказаний не принесет пользы, если не обеспечена правильная организация коллектива – точное взаимоотношение частей, воля директора, общественное мнение, активная работа органов самоуправления, внешкольная работа, – если ученики не гордятся своей школой и не дорожат ее добрым именем. Не в наказании, а именно в этом заключается секрет успеха, но в наказании проявляется стиль самого требования. Соблюдение всех этих условий только и может дать простор тому содержанию нашей работы, которое называется: деятельное, целеустремленное воспитание характера.

Помочь педагогам по-большевистски заняться становлением характера миллионов советских школьников обязаны наркомпросы и в первую очередь Наркомат просвещения РСФСР и ЦК ВЛКСМ, которые все еще очень плохо занимаются вопросами воспитания детей и юношества» [3, с. 385]. Это значит, что залогом успеха воспитания является практическая жизнь социалистического общества – «правильная организация коллектива – точное взаимоотношение частей, воля директора, общественное мнение, активная работа органов самоуправления, внешкольная работа». И, наоборот, дезорганизация коллективной жизни, индивидуализация и жадность в погоне за потребностями приводят к уничтожению социалистического образа жизни, формированию капиталистической рыночной ментальности как идеологии наложения взаимных интересов обособленных индивидов и корпораций.

В смысле организации коллектива социализм на голову выше капитализма даже при несовершенном социалистическом коллективизме и при загнивающем при развитом социализме партийно-государственном активе. А. С. Макаренко писал: «Мне помогли коммунары даже в терминологии. Постоянный анализ коллектива, записанный на листе бумаги, известный всей коммуне, производился не мною, а советом командиров. Все коммунары в моих глазах делились на такие группы: 1) действующий актив, 2) резерв актива. Действующий актив – это те, которые явно для всех ведут коммуну, которые на каждый вопрос отзываются с чувством, со страстью, с убе-

ждением, с требованиями. В обычном смысле – они коммуны ведут» [3, с. 172].

Роль резерва такова: «резерв актива, который всегда сменяет действующий актив. Затем у меня была отмечена группа здорового пассива. Это те, которые не доросли, но в кружках участвуют, и в физической работе, и в фотокружке, и в стенной газете, но которые идут послушно за более старшими. У меня было несколько человек гниющего актива» [3, с. 172].

Далее структура коллектива была достаточно сложной, поскольку была пронизана так называемыми «родимыми пятнами капитализма»: «Наконец, была группа, которую некоторые коммунары называли красочно „шпана“. Это значит – держи карманы, и все внимание нужно остановить на них. Эти могут и кассу взломать, и залезть на завод, и детали украсть. Обычно это новенькие, более старшего возраста. Таких бывало человек 15–20. Они ничего не делали, но все знали, что это „шпана“, и если ее выпустить из глаз, то обязательно что-нибудь устроит. И, наконец, термин, подсказанный французской революцией, – „болото“. Здесь человек 50, которые кое-как бредут, кое-как выполняют нормы, а чем они живут, что у них в голове и на душе, как они относятся к коммуне, не узнаешь» [3, с. 173].

Такова была увиденная А. С. Макаренко статика коллектива. А динамика его была иная: «Вся наша задача в том и заключается, чтобы совершенно уничтожить этот элемент „болота“ и элемент „шпаны“. Со „шпаной“ шел бой в лоб. Там никаких прикрытий не было. „Шпану“ брали прямой лобовой атакой. С ней говорили по каждому пустяку, вызывали на общее собрание. Это была работа настойчивости и требований. Что касается более трудных элементов, т. е. болота и гниющего актива, то приходилось вести тут разнообразную индивидуальную работу». Разве это негениальное диалектическое решение перековки коллектива и индивидуальных характеров!

В работе на этой коллективной основе с индивидуальностями возникает эффект коллективного воспитателя: «Переходим к индивидуальной работе. Здесь-то и является важнейшим институтом педагогический коллектив. Очень трудно определить работу педагогического коллектива в каких-нибудь точных выражениях. Это, может быть, самый трудный вопрос в нашей педагогике – работа педагогического коллектива. У нас сплошь и рядом и в педагогической

литературе слово „воспитатель“ появляется в единственном числе: „воспитатель должен быть таким-то“, „воспитатель должен так-то действовать“, „воспитатель должен так-то разговаривать“. Я не представляю себе, чтобы педагогика могла рассчитывать на обособленного воспитателя» [3, с. 174].

В итоге мы встречаем у А. С. Макаренко парафраз известного тезиса К. Маркса о воспитателе: «И затем давайте решим вопрос – воспитатель должен быть сам воспитан. Как он должен быть воспитан, что у него за характер, чем он руководствуется, чем живет? Сколько таких воспитателей, против которых нужно ставить минус, никто не подсчитал... А мы делаем ставку на воспитателя в единственном числе» [3, с. 174]. У К. Маркса он звучит так: «Материалистическое учение о том, что люди суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменившиеся люди суть продукты иных обстоятельств и изменённого воспитания, – это учение забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан. Оно неизбежно поэтому приходит к тому, что делит общество на две части, одна из которых возвышается над обществом (например, у Роберта Оуэна).

Совпадение изменения обстоятельств и человеческой деятельности может рассматриваться и быть рационально понято только как революционная практика» [5, с. 2]. Для апологетов буржуазного общества на первое место всегда также выходит практика, но практика особого типа – грязно-торгашеская, которая обеспечивает собственность и именно частная собственность объявляется основой свободы. Американский историк Р. Пайпс в качестве основоположения своих исследований выдвинул такую гипотезу: «Моя исходная гипотеза состояла в том, что общественные гарантии собственности и личной свободы тесно взаимосвязаны: если собственность в каком-то виде еще и возможна без свободы, то обратное немыслимо» [6, с. 11]. Эта буржуазная концепция свободы рассматривает капитализм как вечное и естественно-историческое состояние конца истории. Блестательная диалектическая концепция истории непостижима для скудоумия буржуа.

В завершении повести 1960–1966 гг. «Полдень, XXII век» братья Стругацкие также завершают повествование «парадного портрета коммунизма» (как выражается С. Б. Переслегин): «мое воображение

всегда поражала идея о развитии человечества по спирали. От первобытного коммунизма нищих через голод, кровь, войны, через сумасшедшие несправедливости – к коммунизму неисчислимых духовных и материальных богатств. Я сильно подозреваю, что для вас это только теория, а ведь я застал то время, когда виток спирали еще не закончился. Пусть в кино, но я еще видел, как ракетами зажигают деревни, как люди горят в напалме... Вы знаете, что такое напалм? А что такое взяточник, вы знаете? Вы понимаете, с коммунизма человек начал, и к коммунизму он вернулся, и этим возвращением начинается новая ветвь спирали, ветвь совершенно уже фантастическая...» [7, с. 667]. Иначе говоря, завершается предыстория человечества и с коммунизма начинается подлинная бесконечная история рода человеческого.

Список использованной литературы

1. Зязюн И. И. Учитель на все времена // Коммунист. № 5. 1988. с. 82–90.
2. Неформалы: кто они? Куда зовут?: [Сб. ст. / Ред.-сост. В. И. Вьюницкий]. – М.: Политиздат, 1990. – 332 с.
3. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951. т. 5. – 515 с.
4. Сталин И. В. Сочинения. М.: ГИПЛ, 1952. т. 6. – 430 с.
5. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2 изд. М.: ГИПЛ, 1955. – 629 с.
6. Пайпс Р. Собственность и свобода. М.: Московская школа политических исследований. 2000. – 413 с.
7. Стругацкий А., Стругацкий Б. Хищные вещи века. Чрезвычайные происшествия. Полдень, XXII век. М., С.-Петербург: АСТ, Terra-Fantastica. 1997. – 672 с.

1.3. СИЛЬНАЯ ЛИЧНОСТЬ И СТРУКТУРА КОЛЛЕКТИВА: АКТУАЛЬНОСТЬ ОПЫТА А. С. МАКАРЕНКО В ИСТОРИИ

А. С. Макаренко, понимая воспитание как общегосударственное дело, писал о детском воспитательном коллективе, в котором возникало искушение выдвигать наиболее волевого человека в качестве лидера коллектива. Однако в зрелом коллективе руководителем становился каждый, что обеспечивало педагогическое счастье. Педагог мог любого коммунара и в любом коллективе назначать старшим, а поскольку первичным коллективом всегда был отряд, то его следовало структурировать и организовать. В перестройку журнал «Коммунист» предлагал посмотреть глазами А. С. Макаренко на современную школу, которая в результате перестройки, как и сам журнал распалась. В коммуне было мало слов, много дела, использовались звуковые сигналы. Была чистая техника организации педагогического процесса, где вырабатывался условный коллективный рефлекс, когда говорить можно было только одну минуту, сбор командиров проходил в течение 5 минут. Перестройка не выдержала испытания смыслом и слово «перестроиться» требует уточнения – как, но поскольку определенности не было, то по умолчанию верх взяли антисоциалистические тенденции.

В работе «О моем опыте» крупнейший советский педагог А. С. Макаренко, решая теоретические и методологические вопросы воспитания как общегосударственного дела, писал о «детском воспитательном коллективе»: «Первым признаком коллектива является то, что это не толпа, а целесообразно устроенный, действующий орган, орган, способный действовать. Организация коллектива была такой, что коллектив обращался в социальный организм, он всегда оставался коллективом, никогда не превращался в толпу. Это, пожалуй, самое трудное дело в нашей педагогической работе, и я не видал больше таких коллективов, какой был у меня. Я это говорю не в похвальбу себе, а просто констатирую факт. И я не один, создавал этот коллектив» [1, с. 253].

Продолжая мысли К. Маркса о подлинном и мнимом коллективизме, он вносил социальное измерение в понимание коллектива в отличие от малых социальных групп, столь излюбленных буржуазной социологией для изучения: «Я считаю идеальным первичным коллективом только такой коллектив, который одновременно ощущает и свое единство, спаянность, крепость и в то же время ощущает,

что это не компания друзей, которые договорились, а это явление социального порядка, коллектив, организация, имеющая какие-то обязанности, какой-то долг, какую-то ответственность. Особенно меня занимала фигура того лица, которое должно руководить этим первичным коллективом и отвечать за него» [1, с. 253].

Далее он пишет, что вначале возникало искушение назначать и выдвигать наиболее волевого человека в качестве лидера коллектива. Заметим, что именно такое искушение проявляется в наскоро слепленных антисоветских фильмах про войну, где демонстрируется, что воевали и побеждали уголовники, блатные, во главе которых стояли наиболее волевые и «отмороженные» бывшие заключенные. Таков насквозь лживый фильм вроде «Штрафбата», «Сволочи», «Служу Советскому Союзу» и прочие [2]. И недаром сайт, где рекламируются такие фильмы, назван в американском стиле «мувиз», то есть постановки [3]. «Мувиз» интерпретируется обычно как дешевая заказная серийная постановка.

У советского педагога искушение к выдвиганию сильной личности звучит так: «Сначала была тенденция выдвигать во главу такого первичного коллектива наиболее способного, наиболее „блатного“, наиболее волевого мальчика или девочку, атамана, способного держать всех в руках: командовать, настаивать, нажимать» [1, с. 254].

Он сообщает, что вопрос этот из самых трудных: «Я все 16 лет своей работы употребил на решение этого труднейшего вопроса и пришел к такому убеждению, что во главе первичного коллектива должен быть обязательно единоначальник, одно лицо, которое по типу своей власти как единоначальник все-таки не является диктатором, но которое в то же время является уполномоченным этого коллектива» [1, с. 254].

Эволюция этого ожидания сильной личности такова, что руководителем становился каждый: «И вот в течение 16 лет я наблюдал, как эта тенденция выбора в качестве командира наиболее сильной личности, способной командовать, постепенно изменилась и как под конец во главе такого первичного коллектива, отряда (у меня обычно этот коллектив назывался отрядом) становился очередной старший, ничем не отличающийся от всякого другого. В течение этих 16 лет, почти незаметно для меня и почти независимо от моих целей воспитания, такое изменение произошло, когда во главе отряда становился очередной старший» [1, с. 254]. Все полностью соответствовало «Маршу веселых ребят»: «Мы все добудем, пойдем и откроем: Холодный полюс

и свод голубой. Когда страна быть прикажет героем, У нас героем становится любой» [4].

В результате возникает ощущение счастья советского человека и у педагога оно формируется как беспредельные возможности: «В последние годы я достиг такого педагогического счастья, что мог любого коммунара, в любом коллективе назначать старшим и мог быть уверен, что он будет блестяще руководить» [1, с. 254–255].

Поскольку первичным коллективом всегда был отряд, то его следовало структурировать и самый важный вопрос заключался в опыте его структурирования и организации: «Сначала я организовывал отряды по такому принципу: кто с кем учится, кто с кем работает, тех я объединяю в один отряд. Потом я решил, что нужно младших отделять от старших. Затем пришел к выводу, что это вредно, и потом уже в каждом таком отряде были и малыши, и взрослые юноши 17–18 лет. Я решил, что такой коллектив, наиболее напоминающий семью, будет самым выгодным в воспитательном отношении. Там создается забота о младших, уважение к старшим, самые нежные нюансы товарищеских отношений. Там малыши не будут замкнуты в отдельную группу, которая варится в собственном соку, а старшие никогда не будут рассказывать скабрёзные анекдоты, так как у них есть забота о младших.

Очень важным вопросом являлся вопрос о временных уполномоченных. Казалось бы, пустячный вопрос, но я на этой теме, на постоянном, неуклонном ежедневном подборе поручений, на разбрасывании этих поручений по отдельным лицам, на строгих отчетах о коротких заданиях подготовил очень много интересных кадров своих коммунаров. Наконец, в порядке той же коллективной логики, для меня было особенно интересно общее самоуправление большого коллектива. У меня всегда, все 16 лет, были выделенные командиры, которые несли ответственность за отряд. Был совет командиров. Этот мой орган управления всегда вызывал возражения не только со стороны педагогов, профессуры, но со стороны журналистов и писателей. Все считали, что это нечто казарменное, что это муштровка» [1, с. 256].

Поверхностный взгляд полагал, что все достигается муштровкой или как сказано у М. А. Булгакова «достигается упражнением». И педагог показывает, что дисциплина строится на самом деле на свободе: «К сожалению, мало кто вникал в сущность этого явления. Совет командиров как орган управления чрезвычайно выгоден вот в каком

отношении. В колонии у меня было 28 отрядов, надо было иметь 28 командиров. Я был против составления плана работы совета командиров» [1, с. 256].

В перестройку теоретический и политический журнал ЦК КПСС «Коммунист» предлагал посмотреть глазами А. С. Макаренко на современную школу, которая в результате перестройки как и сам журнал погибла и распалась, превратилась в объект воздействия со стороны ЕГЭ и тестовой муштры: «Посмотрим глазами А. С. Макаренко на нашу современную школу. Ее просчеты прежде всего в том, что не демократизированы взаимоотношения внутри школы и отношения между школой и управленческой системой. Система „начальников“ на всех уровнях порождает в среде школьников пассивность, безответственность, карьеризм, и негативные явления такого рода усугубляются погоней за формальными показателями – высокими или просто завышенными оценками, благо, среднее образование обязательно... Расцветают административный надзор, мелочная опека, бумаготворчество – все то, чему непреклонно противостоял Макаренко.

Но, как всякий гений, он опередил свое время, и чем больше деформаций, элементов застоя накапливалось в разных сферах общественной жизни, тем уже становилось поле применения и развития его идей. Сегодня, когда наше общество вступило на путь революционной перестройки – путь возрождения ленинской концепции социализма, путь всесторонней демократизации и утверждения принципов социальной справедливости, мы видим Макаренко в передовых рядах борцов за обновление нашего общества и обязаны взять из его учения все, что соответствует нашему времени» [5, с. 85].

Эти утопические благие пожелания не опираются на структуру, которую создал великий педагог, а только на слова и идеи. Но на них нельзя опираться в практической жизни. Журнал уповает на «идеи Макаренко» и сообщает, что они «современны, актуальны и сейчас – благодаря тому, что он строил всю практическую жизнедеятельность детского коллектива и воспитательную работу в нем, исходя из понимания сути социалистических общественных отношений и перспективы их развития. А его понимание этих вещей, коренных для организации общественного воспитания, да и общественной жизни в целом, было необыкновенно глубоким, что вполне подтверждено опытом, испытано временем» [5, с. 86].

В статье разводится словоблудие относительно стиля руководства и коллективной жизни, но известно, что именно стилем общения и словесным потоком М. С. Горбачев и обманул советских людей. Вот пример таких потоков «нового мышления»: «Достаточно напомнить, сколь большое внимание уделял Макаренко вопросам стиля, тона коллективной жизни, чтобы ясно увидеть, как живо это отвечает задачам перестройки – настоящей, давно назревшей потребности утвердить во всех сферах и на всех участках жизни нашего общества обстановку подлинного демократизма, открытости, гласности, доверия, требовательного социалистического товарищества. Чтобы воспитание нового человека было по-настоящему успешным, надо облагородить всю общественную среду, изжить все косное и темное, что деформирует личность, наносит ущерб ее гармоничному развитию. Гуманное по целям и методам воспитание предполагает настойчивую, последовательную работу по гуманизации всех звеньев общественной среды, оказывающих формирующее воздействие на личность с самого, что называется, нежного возраста» [5, с. 86].

Получается, что рыскающие стилевые и смысловые вариации разрушили структуру социалистического трудового и воспитательного детского коллектива. В коммуне в отличие от перестроечной словесной слякоти было мало слов, но много дела. Была чистая техника организации педагогического процесса, где выработывался условный рефлекс, коллективный рефлекс. Так, «давался трубный сигнал для сбора совета командиров, очень коротких три звука. Трубный сигнал давался только один раз, запрещалось давать его второй раз, чтобы никто из командиров не приучался волынить, чтобы немедленно шли на совет. Услышав трубный звук, командир, где бы он ни находился: в классе, на работе, в бане, – все равно, должен был привести себя в порядок и спешить на совет командиров. Сначала было трудно это сделать, а потом это стало привычкой, настоящим коллективным рефлексом. И если кто-нибудь из моих заместителей созывал совет командиров, я, услышав сигнал, бежал, как конь. Это был условный рефлекс. Я должен был спешить к исполнению своих обязанностей» [1, с. 257].

Отмечалось, что говорить нужно было коротко. Сегодня в Государственной Думе России по истечению времени отключают микрофон, а не столь давно некоторые депутаты предлагали, чтобы и трибуна с оратором уходила вниз под подиум. Советский педагог уточнял:

«Был у нас один интересный закон: говорить можно было только одну минуту. Говоривший больше одной минуты считался „трепачом“, и его не хотели слушать. Мы должны были иногда провести сбор в течение перемены: 5–10 минут. Один остроумный председатель совета командиров где-то достал песочные минутные часы, причем он уверял, что пока падает одна песчинка, ты можешь сказать одно слово, а тут 2 000 песчинок, – значит, ты можешь в одну минуту сказать 2 000 слов. Что, тебе нужно больше 2 000 слов в минуту? И этот регламент был необходим» [1, с. 257]. Получается, что перестройка не выдержала испытания смыслом и тем разрушила смысл социалистического общества. Ведь слово «перестроиться» в армии требует уточнения – по сколько в ряд, в шеренгу, куда двигаться? Здесь определенности не было и по умолчанию верх взяли антисоциалистические буржуазные тенденции.

«Прораб перестройки» академик и член политбюро ЦК КПСС А. Н. Яковлев, вспоминая о замысле перестройки, нашел свои ранние записи самого этого проекта: «Основные слагаемые перестройки: а) рыночная экономика с ее оплатой по труду; б) собственность как субъект свободы; в) демократия и гласность с их общедоступной информацией; г) система обратных связей» [6, с. 8–9]. Он назвал это «заметки из моего архива». Политический разрушитель так и не признал, что внес чужой культурный код, который разрушил изнутри социалистическую систему, поскольку создал дезорганизацию живой развивающейся системы советского общества.

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951. т. 5. – 515 с.
2. Ложь «Штрафбата». Что на самом деле представляли собой штрафные части? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://aif.ru/society/history/lozh_shtrafbata_chno_na_samom_dele_predstavlyali_soboy_shtrafnye_chasti
3. Штрафбат (2004). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.kino-teatr.ru/kino/movie/ros/8033/annot/>
4. Марш веселых ребят [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.culture.ru/poems/48210/marsh-veselykh-rebyat>
5. Зязюн И. И. Учитель на все времена // Коммунист. № 5. 1988. с. 82–90.
6. Яковлев А. Н. Сумерки. 2 изд., М.: Материк. 2005. – 672 с.

1.4. МЕТОД ВЗРЫВА И ФОРМА ДИСЦИПЛИНЫ В КОЛЛЕКТИВЕ: ОПЫТ А. С. МАКАРЕНКО, СОЦИАЛИЗМ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Лучший советский педагог А. С. Макаренко настаивает на коллективистской основе воспитания и уходит от педагогической робинзонады, полагая, что для воспитания помимо пары людей требуется общество и коллективизм – мнимый или подлинный. Для перевоспитания или перековки человека советский педагог применял метод взрыва, когда граждане плакали от умиления, но на деле использовалась техника воспитания и коллективное воздействие на чувства человека. Прибывающее в колонию пополнение переживало сильные эмоции, от которых возникали коллективные социальные чувства. Новая жизнь в колонии совершенствовалась демократический централизм, который был организационным принципом строения партии, поэтому все, что есть в коллективе, в конечном счете, принимает форму дисциплины. Тематика педагогического опыта А. С. Макаренко становится актуальной в новом столетии, поскольку главным из кризисов является антропологический – кризис человека, что вновь требует социалистической техники воспитания.

Выдающийся советский педагог А. С. Макаренко однажды сделал доклад «О моем опыте» в Научно-практическом институте специальных школ и детских домов НКП РСФСР 20 октября 1938 г. В сочинениях педагога скупо сообщается, что «В прениях по докладу приняли участие шесть человек. Затем А. С. Макаренко выступил с заключительным словом» [1, 488]. Доклад, судя по названию, подводит теоретический итог огромной практической работы. В докладе есть все – положения теории, принципы и методы. Самым удивительным и эффективным методом оказывается метод взрыва, а также утверждение, что все происходящее в подлинном коллективе, облекается в форму дисциплины и что сама дисциплина не может быть сознательной. Тем самым впервые в истории ставится вопрос техники воспитания и образования. Создается такая советская социалистическая техника подлинно человеческого поведения, которая уже через несколько лет в тылу и на полях сражений победила капиталистическую нацистскую социальную технику сверхчеловека Запада, объединенного Третьи Рейхом. «Триумф воли» Л. Рифеншталь был сломлен парадом Победы нового советского человека.

А. С. Макаренко настаивает на коллективистской основе воспитания и так описывает свое второе положение: «второе положение моей теории: никакой метод не может быть выведен из представления о паре: учитель плюс ученик, а может быть выведен только из общего представления об организации школы и коллектива» [1, 228]. Далее он уточнял: «В таком случае вопросы воспитательной работы никогда не могут быть разрешены порядком рекомендации метода каждому отдельному учителю по отношению к отдельному ученику, а могут быть разрешены рекомендацией формы стиля и тона для всей организации» [1, 229].

Тем самым он уходит от педагогической робинзонады, которая была высмеяна еще Ф. Энгельсом в «Анти-Дюринге», где Е. Дюринг выводил свою теорию социального насилия и подчинения Пятницы, воспитания из факта обладания Робинзоном шпаги: «Робинзон „со шпагой в руке“ обращает Пятницу в своего раба. Но чтобы осуществить это, Робинзон нуждается еще кое в чем кроме шпаги. Не всякому раб приносит пользу. Чтобы быть в состоянии извлечь из него пользу, нужно располагать вещами двоякого рода: во-первых, орудиями и предметами труда и, во-вторых, средствами для скудного содержания раба. Следовательно, прежде чем рабство становится возможным, должна быть уже достигнута известная ступень в развитии производства и известная ступень неравенства в распределении. А для того чтобы рабский труд стал господствующим способом производства целого общества, требуется еще гораздо более значительное повышение уровня производства, торговли и накопления богатств» [2, с. 164]. То есть помимо пары людей требуется целое общество и коллективизм – насильственный, мнимый или подлинный.

Получается, что первое положение теории А. С. Макаренко уже вытекает не из предыстории человечества с насилием и классовой борьбой, обособленными индивидами их эгоистическими интересами, но из сути победившего советского социалистического строя. Он говорит в докладе о своем опыте: «А первое положение таково: Моим основным принципом (а я считал, что это принцип не только мой, но и всех советских педагогов) всегда было: как можно больше требования к человеку, но вместе с тем и как можно больше уважения к нему. В нашей диалектике это, собственно говоря, одно и то же: нельзя требовать большего от человека, которого мы не уважаем.

Когда мы от человека много требуем, то в этом самом и заключается наше уважение, именно потому, что мы требуем, именно потому, что это требование выполняется, мы и уважаем человека. Если это положение провести по всем линиям воспитательной работы, то мы увидим, как воспитательная работа начнет принимать строгие и четкие организационные формы. Еще раз повторяю – всегда при этом будет присутствовать некоторый страх риска» [1, с. 227].

И чтобы не затягивать перевоспитание или как тогда говорили «перековку» человека, применяется метод взрыва. Он сообщает, что этот «метод я применял для того, чтобы произвести наиболее сильное впечатление на мое новое пополнение. Конечно, этот прием был многообразен, он заключался и в самой подготовке помещения: спальни, рабочих мест, класса, в подготовке внешней обстановки, в виде цветов, зеркал. Коммуна жила очень богато, потому что была на хозрасчете» [1, с. 251]. Отметим, это ранний социализм, но тут нет никакой нищеты и равенства в бедности, напротив, ключом бьет богатая жизнь, самообеспечение и хозрасчет!

Именно в такую жизни харьковские коммунары принимали социальных беспризорных – наследие старого режима и гражданской войны: «Мы так принимали детей. Мы их собирали всегда в скорых поездах. Это было в Харькове. Ребята, ехавшие в скорых поездах, – это был наш контингент, мы имели право на этот контингент. Скорые поезда Москва – Минеральные Воды, Москва – Сочи, Москва – Кисловодск перевозили кандидатов в мою коммуну. Все эти скорые поезда проходят через Харьков ночью, и мы этих ребят тоже собирали ночью. Семь-восемь коммунаров, один-из которых назначался временным командиром на одну ночь, отправлялись для того, чтобы собрать этих ребят. Этот временный командир всегда отвечал за работу отряда и всегда сдавал рапорт после окончания задания. Временный отряд в течение 2–3 часов собирал беспризорных с крыш, из уборных, вытаскивал из-под вагонов. Они умели собирать этих „пассажиров“. Я никогда не сумел бы их найти. Сотрудники НКВД, стрелки отводили мне комнату на вокзале. В этой комнате происходил первый митинг.

Этот митинг заключался не в уговаривании ребят идти в коммуны, а носил такую форму. Наши коммунары обращались к ребятам с такими словами: „Дорогие товарищи, наша коммуна испытывает сильные затруднения в рабочей силе. Мы строим новый завод, мы пришли

к вам с просьбой помочь нам“. И беспризорные были уверены, что это так. Им говорили: „Кто не хочет, – может ехать дальше скорым поездом“. И дальше начинался тот метод удивления, который я хочу назвать методом взрыва» [1, с. 251].

После ночевки в милицейском комнате наутро беспризорных ожидало большое удивление: «А на другой день, в 12 часов, вся коммуна с оркестром – у нас был очень хороший большой оркестр, 60 белых труб, – со знаменем, в парадных костюмах с белыми воротниками, с наивысшим шиком, с вензелями и т. д., выстраивалась в шеренгу у вокзала, и, когда этот отряд, запахивая свои кафтаны, семена босыми ногами, выходил на площадь, сразу раздавалась музыка, и они видели перед собой фронт. Мы их встречали звуками оркестра, салютом как наших лучших товарищей. Потом впереди выстраивались наши комсомольцы, девочки, следом за ними шли эти беспризорные ребята, а потом еще шел взвод».

Далее мы подчеркнем то, что нас в новом столетии потрясает: «И вся эта группа шествовала очень торжественно по 8 человек в ряд. Граждане плакали от умиления, но мы видели, что это только техника и ничего сентиментального» [1, с. 252]. Выделим главное: «Граждане плакали от умиления, но мы видели, что это только техника!» Техника организации воспитания, которая и не снилась капитализму.

Далее прибывшее пополнение переживало сильнейшие эмоции, от которых возникали коллективные социальные чувства: «Когда их приводили в коммуны, они отправлялись в баню и выходили оттуда подстриженные, вымытые, одетые в такие же парадные костюмы с белыми воротниками. Затем на тачке привозилась их прежняя одежда, поливалась бензином и торжественно сжигалась. Приходили двое дежурных по двору с метлами и сметали весь пепел в ведро. Многим моим сотрудникам это казалось шуткой, но на самом деле это производило потрясающее впечатление» [1, с. 252].

Далее подводится своего рода КПД этого метода взрыва, и оно стопроцентное! Педагог рассказывает в докладе: «Из этих беспризорных, которых я собирал с поездов, я мог бы назвать только 2–3 человека, которые не стали на надлежащие рельсы. Но эти ребята никогда не забудут их приема на вокзале, этого костра, новые спальни, новое обращение, новую дисциплину, и навсегда у них останутся сильные впечатления». И далее метод получает название: «Я привел

один из примеров того метода, который я называю методом взрыва. Этот метод продолжается и разворачивается дальше во всей моей системе. Эта система прежде всего заключалась в коллективе» [1, с. 252].

Далее автор сообщает, что обнаружил и вывел как биолог-селекционер истинную форму дисциплины: «Я пришел к той дисциплине, истинную форму которой и хотел показать в моем последнем романе „Флаги на башнях“. В этом романе говорится о железной, строгой, крепкой дисциплине, которая способна привести к идиллии. Это возможно только в советской стране. Создать такую дисциплину очень трудно. Для того чтобы ее создать, требуется большое творчество, требуется душа, личность. В это дело надо вложить вашу собственную личность.

Это трудное дело еще и потому, что здесь успехи достигаются очень медленно, постепенно, почти невозможно заметить движение вперед. Здесь нужно уметь больше видеть впереди, надо уметь видеть больше того, что есть сегодня. Цель такой дисциплины мы прекрасно понимаем. Это полное соединение глубокой сознательности с очень строгой и как будто даже механической нормой» [1, с. 260].

Но особенность истинной дисциплины в том, что она не держится на сознании и вовсе не является некоей политической демократией: «Я не представляю себе хорошей дисциплины, если в ней будет одно сознание. Такой дисциплины быть не может, и такая дисциплина всегда будет иметь склонность обратиться в ригоризм. Она будет рассудочной, постоянно будет ставиться вопрос в отношении того или другого поступка, будет постоянное раздвоение, как поступить: так или не так. Дисциплина, которая хочет опираться только на одно сознание, всегда делается рассудочной. Она изменит нормы в любом коллективе и всегда в конечном счете будет представлять цепочку споров, проблем и нажимов.

Но, с другой стороны, дисциплина, основанная на технической норме, догме, приказе, всегда имеет склонность обратиться в слепое повиновение, механическое подчинение одному управляющему лицу. Это не наша дисциплина» [1, с. 260]. В сущности, речь идет об уточнении и совершенствовании демократического централизма, который был организационным принципом строения партии.

Педагог говорит: «Наша дисциплина – это соединение полной сознательности, ясности, полного понимания, общего для всех по-

нимания – как надо поступать, с ясной, совершенно точной внешней формой, которая не допускает споров, разногласий, возражений, проволочек, болтовни. Эта гармония двух идей в дисциплине – самая трудная вещь. Этой гармонии удалось добиться моему коллективу не только благодаря мне, а благодаря многим счастливым обстоятельствам и многим лицам» [1, с. 261]. Мы слышим в этой речи ясные ленинские обертоны и никакой догматики. В качестве указания достижения совершенной дисциплины социализма указывается множество способов, которые диалектически следует применять для достижения главной цели и вытягивания главного звена: «Каким же образом произошло объединение этой сознательности с точной дисциплинарной формой? Здесь было очень много способов. В конце концов, все способы, все методы вели именно к этому. Дисциплина в этом случае не являлась условием благополучной работы. У нас обычно думают, что для хорошей работы в качестве необходимого условия нужна подобная дисциплина, а я не так давно понял, что настоящая дисциплина не может быть условием работы, она может быть только результатом всей работы и всех методов.

Дисциплина не есть метод и не может быть методом. Как только дисциплину начинают рассматривать как метод, она обязательно обращается в проклятие. Она может быть только последним итогом всей работы. Дисциплина – это лицо коллектива, его голос, его красота, его подвижность, его мимика, его убежденность. Все, что есть в коллективе, в конечном счете, принимает форму дисциплины» [1, с. 261]. Подлинный коллективизм отливается в форму дисциплины и это есть высшая социальная техника формирования социальной формы движения материи на высших этапах ее развития – коммунистической обществе первой фазы его движения. Актуальным становится новый социализм, союз народ и практический выход из войн и цивилизационных кризисов. Главным из кризисов является антропологический – кризис человека.

В юбилейный год А. А. Вознесенского целесообразно обратиться к поэтическому пониманию антропологического кризиса, когда «все прогрессы реакционны». Советский поэт требовал коллективности и взаимного воспитания как нового очеловечивания: «Все прогрессы – реакционны, если рухнет человек. Не купить нас холодной игрушкой, механическим соловейчиком! В жизни главное

человечность – хорошо ль вам? красиво ль? грустно? Проклинаю псевдопрогресс. Горло саднит от тех словес» [3]. Перестройщики в СССР опирались на поколение оттепели и вышли сами из него. Идеолог перестройки А. Н. Яковлев мечтал о новом мышлении: «Многие годы я постоянно думаю о нравственности как основополагающем, определяющем принципе общественной жизни. Возможно, я снова упрекну себя в романтизме, а мои критики – в наивности, как это было во времена и после перестройки, но я рискну все же предречь, что у человечества в третьем тысячелетии не будет альтернативы строительству свободного, ненасильственного, гуманистического общества. На смену продолжительному периоду варварства должно прийти время гуманизма. Думаю, что свобода и гуманизм определяют жизнь человечества до конца его обитания на планете Земля. В конце концов человек поверит в самого себя.

Но сформировать новое гуманистическое мировоззрение – задача поистине „космическая“. Это будет кардинальный переворот в психологии человечества. Оно не сможет построить общество Великого Гуманизма, если нравственные категории свободы, добра, сострадания, справедливости не станут нормами человеческих отношений и основой законов всех государств, в том числе – мирового, не превратятся в повседневные привычки, в естественные мотивы поведения человека» [4, с. 7]. Для А. Н. Яковлева – автора этих слов как бывшего коммуниста, капитализм – это гуманизм? Историческая ошибка.

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951. т. 5. – 515 с.
2. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. М.: ГИПЛ, 1961. т. 20. – 858 с.
3. Вознесенский А. А. Собрание сочинений. Первый лед. Том 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rulit.me/books/sobranie-sochinenij-tom-1-pervyj-led-read-286652-75.html>
4. Яковлев А. Н. Постигание. М.: Вагриус. 1998. – 117 с.

1.5. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ «ИНСТРУМЕНТОВКА» А. С. МАКАРЕНКО

А. С. Макаренко теоретически обосновал педагогическую «инструментовку», основанную на советском трудовом воспитании. В набор инструментов входит доверие и дружеские отношения разновозрастных воспитанников, настоящие братские отношения к малышам, вопрос чести и знамя, выборы знаменщика в коллективе. Педагог полагал, что все инструменты – только средства, целью является соединение коллектива в единый сплав и это есть подлинный коллективизм. Труд в коммуне имел иную форму, нежели трудовые обязанности в семье. В отличие от мрачной нацистской символики жертвенности, которую в Рейхе называли «техно-магический аппарат», при Советской власти и в советской системе воспитания шла веселая и организованная работа по материальному и духовному производству вещей и новых людей.

В «Выступлениях по вопросам семейного воспитания» А. С. Макаренко сумел обосновать и теоретически реконструировать советскую педагогическую «инструментовку», основанную на трудовом воспитании и организации коллективной работы. Эта инструментовка была плохо понята современниками педагога и забыта нашими современниками. Он писал о положении человека в коммуне и отношении коммуны к человеку: «У нас каждый коммунар, только пробыв некоторое время в коллективе, становится настоящим членом этого коллектива, получает значок ФД – Феликс Дзержинский, и с тех пор, как он получал этот значок, ему обязаны были верить на слово, если слово касалось его лично. Если говорил: я там не был, считалось неприличным проверять. Доверие – это первое право. Правда, в некоторых случаях доверие не оправдывали, обманывали. Тогда мы поднимали настоящий скандал. Товарищи требовали исключения из коммуны за нарушение доверия. Это преступление считалось более важным, более сильным, чем воровство, чем невыход на работу. Твоему слову верят, поэтому ты соврать не можешь. Это закон. Это тоже, товарищи, инструментовка. И таких форм инструментовки вы в ваших школах можете придумать множество» [1, с. 493].

Инструментальный подход к материалистическому пониманию истории и к организации практической жизни множества людей в коллективе позволяет создать набор инструментов для управления

общественным сознанием и общественным мнением: «Но они будут эффективны только тогда, когда все они будут направлены к созданию единого общественного мнения, единой системы, единой традиции в коллективе. Тогда школьный коллектив делается исключительно мощным средством. Тогда проясняется и вопрос о семье. Я не могу представить себе, чтобы не было такого коллектива, чтобы его нельзя было создать» [1, с. 494].

Далее в дискурсе следует поворот об отношениях разновозрастных воспитанников. Поворот, которого при изучении наследия А. С. Макаренко мы не видели ни в художественных произведениях, ни в публицистике, ни в письмах. Великий советский педагог пишет: «Возьмите, например, вопрос об отношениях старших и младших, десятиклассников и первоклассников. Надо добиться такого положения, чтобы 8–9–10-й летний мальчик смотрел на старшего, на ученика X класса, как на свое заветное будущее, чтобы он его любил, чтобы он был в него влюблен, именно влюблен, чтобы он видел в нем что-то более высокое, чтобы старший был для него примером. Тема дружбы младших учеников со старшими – совершенно неизбежная тема, если только вы хотите организовать единый школьный коллектив. Для организации такой дружбы нужно опять-таки применять специальную инструментовку. Не буду сейчас говорить о ней» [1, с. 494].

Продуктом такой инструментовки оказывается феномен «корешка». В перестройку из фильмов об уголовниках и улицах разбитых фонарей, из словарей блатной лексики мы узнали, что это термин лагерной жизни. Но оказалось, что это не так: «Скажу только, что я на протяжении последних 8 лет добивался такой дружбы. У каждого старшего ученика обязательно был так называемый „корешок“. Это, пожалуй, термин беспризорных, но он у нас укоренился. Он был у нас официальным термином. Каждый имел своего корешка в другом классе, в другом цехе, в другом отряде. Тем не менее, они всегда были вместе. Это неразлучная пара, это младший и старший брат, причем старший брат крепко держит в руках младшего» [1, с. 494].

Педагог подчеркивает, как работает на общество, на социализм и воспитание такая неформальная связка: «Если младший набедокурил, если он стоит перед общим собранием, то обязательно раздастся голос: – А чей он корешок? – Володи Козыря. – Пусть Володя Козырь даст объяснение. И Володя Козырь – комсомолец, ученик X класса,

17-летний парень, – вставал и говорил: – Прозевал, я его исправлю, не наказывайте.

Такая дружба старших с младшими создает удивительные отношения в коллективе, придает им такую прелесть, какая бывает только в семье, прелесть отношений младших и старших братьев. Корешки ходили всегда компаниями. Человек 10 малышей, и около них столько же старших» [1, с. 494].

Здесь складываются отношения эмоциональной привязанности и любви, то есть то, что в психоанализе называется «трансфер»: «Причем, товарищи, надо отметить, что старшие умели любить этих пацанов. Отношения старших и младших ребят в наших школах: старшего пионервожатого к младшим, отношения часто официальные, они неестественны. Никакой школьной воспитательной работы старшие не проводят. Но у них настоящее братство, настоящие братские отношения к малышам. И такое братство сохраняется на всю жизнь. Старшие уезжали потом в вуз, в Москву, и не забывали своих корешков, переписывались с ними. Если старший приезжал в отпуск из вуза, так корешок за 3 километра бежал встречать его. Без такой инструментовки не может быть коллектива. Вы заметили, товарищи, что здесь пахнет семьей? Если бы в школе была такая дружба, которую всегда легко организовать, этим можно было бы очень многого достигнуть.

Такую дружбу можно создать не силами хорошего педагога, а силами хорошего педагогического коллектива и хорошего руководителя. Такую дружбу, товарищи, организовать очень легко и об этом стоит подумать. Когда есть школьный коллектив, педагогический коллектив и детский коллектив, тогда все воспитательные вопросы становятся на свое место. И тогда высоко взвивается школьное знамя, встает вопрос о чести коллектива» [1, с. 495].

В фокусе внимания коллектива всегда оказывается вопрос чести и именно в этом вопросе больше всего инструментовки: «Для организации коллективной чести также нужна инструментовка и очень важная инструментовка. Буду говорить об отдельных деталях. Прежде всего знамя. У нас знамя стояло в кабинете. Бархатный балдахин, под ним знамя. Если нужно было это знамя перенести из одной комнаты в другую, например, на время ремонта, мы делали это очень торжественно. Все надевали новые костюмы. Все 600 человек выстраивались общим строем. Выходил оркестр в 60 человек. Равнялись. Взводные

командиры впереди. Затем раздавалась команда: „Смирно!“ И знамя в чехле торжественно переносилось из одной комнаты в другую. Мы не могли допустить, чтобы знамя переносилось без отдания почестей. Когда мы шли в город или в поход, или на прогулку, мы шли со знаменем. Совсем другое дело идти со знаменем. Идешь как-то иначе. А ведь знамя это только одна из деталей.

Но даже с помощью одного знамени сколько можно сделать хорошего, полезного, и как можно все это торжественно обставить. Например, выборы знаменщика. Знаменщик считался у нас самым почетным человеком в коллективе. Его нельзя наказывать, ему нельзя было объявить выговор. Он был неприкосновенен. Он был примером для остальных во всех отношениях. Как проходили у нас выборы знаменщиков? Казалось бы, пустяк выбрать человека, который будет носить знамя. Но мы выбирали лучшего из всего коллектива. Знаменщик – это самый симпатичный товарищ, это самый лучший ученик, это самый лучший стахановец. Знамя служило как бы предлогом для выдвижения человека» [1, с. 496].

Педагог отмечал, что все инструменты – это только средства, целью является соединение коллектива в единый сплав и это есть подлинный коллективизм: «Все это, товарищи, основания для того, чтобы сбить коллектив в единое целое. И таких оснований много. Я не буду говорить обо всех. Упомяну об одном только, которое у нас забыто, но которое, может быть, когда-нибудь будет восстановлено, – это труд» [1, с. 496].

Заметим, что труд в коммуне имел иную форму, нежели трудовые обязанности в семье: «Я часто встречаюсь с учениками разных классов, и все они жалуются: некогда учить уроки, нет времени. Я им всегда говорю: „А как же мои коммунары справлялись? У них ведь тоже была десятилетка, как и у вас. Они тоже поступали в вузы, причем для них это было обязательным, необходимым условием“» [1, с. 496].

Педагог поясняет для тех, кто не знал специфику коммунарской работы: «Кроме учебы, они 4 часа в день работали на заводе. Это ведь не шутка, а настоящая заводская работа с нормами, да еще со стахановскими методами работы, с двойной и тройной нормой, с определенным процентом брака, с большой ответственностью за порчу и т. д. Выпускали аппараты „ФЭД“ и „Лейку“. Точность до 1 микрона. Шутить нельзя было. А кроме того, на них лежала уборка всего здания,

ежедневное натирание полов, мытье стекол, стирание пыли, уборка всех помещений, не только спален, но и коридоров и кабинетов. Авральная работа ежедневно. Утром по сигналу все 600 человек принимаются за уборку. У каждого свой определенный участок. На уборку полагается 20 мин. А потом еще самоуправление, вечерние общие собрания, комсомольская работа, пионерская работа, спортивная работа, работа кружковая» [1, с. 496].

В отличие от мрачной нацистской символики, которую в рейхе называли «техно-магический аппарат», в советской системе воспитания шла веселая и организованная работа по материальному и духовному производству вещей и новых людей [2]. Недаром, советский фильм «Веселые ребята», «Волга-Волга» и иные касались именно производства и бессмертия советского общества [3].

В СССР была невозможна тематика смерти и жертвенного материала, возникающего из энергии масс, а потому: «Все это требовало времени, и все-таки ребята везде успевали, все делали и еще находили время для отдыха. Я думаю, что и в наших школах могут быть введены трудовые процессы. Спортивная работа должна быть поставлена обязательно. Труд для ребят полезен и необходим. Маркс говорил, что с 9-летнего возраста дети могут принимать участие в производительном труде. Я не понимаю, что такое ребенок 10 лет. Тебе 10 лет, ты гражданин Советской республики, и к тебе можно предъявлять соответствующие требования. Если бы у меня была школа, я бы, кажется, на части разорвался, но что-нибудь стал бы делать» [1, с. 497]. Делать – означает производить новое и небывалое, удивляющее мир трудящихся и всех людей на Земле.

И все советское руководство вышло из толщи трудящихся масс и создало условия для прогресса все трудящихся. В. И. Ленин из семьи смотрителя народных училищ, который трудился, не жалея сил, и умер после очередной служебной поездки по зимней губернии. И. В. Сталин из семьи бедного сапожника, который постоянно искал заказы в Тифлисе. Н. С. Хрущев из донецких шахтеров, Л. И. Брежнев из крестьянской семьи, получивший образование землемера.

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951. т. 4. – 538 с.
2. Гудрик-Кларк М. Оккультные корни нацизма. М.: Яуза. Эксмо, 2004. – 576 с.
3. 40 незабываемых советских кинокомедий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://back-in-ussr.com/2017/07/40-nezabyvaemyh-sovetskih-kinokomedy.html>

Глава 2. БОЛЬШИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ЧЕЛОВЕКУ

2.1. БОЛЬШИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ЧЕЛОВЕКУ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РИСК: ОПЫТ А. С. МАКАРЕНКО И ЗАДАЧИ СОВРЕМЕННОСТИ

Требования к человеку как к члену коллектива возможны при условии хорошей организации социалистического коллектива. Нужно предъявлять человеку большие требования, поскольку если не потребовать многого, то не получишь много. Однако требование требовательности пугает именно педагогов, но не воспитанников, которые приветствуют требовательность к ним. На основе поддержания требовательности формируется авторитет и решается вопрос о соотношении школьного и семейного воспитания, когда школа должна руководить семьей. Инструменты педагогической работы и детали их применения приводятся А. С. Макаренко на примере постановки голоса педагогу. Когда речь шла о форме воспитательного процесса, то в содержании возникает новое понимание процесса воспитания в буржуазном обществе как формирование отдельной личности, приспособление ее к борьбе за существование. В социалистическом воспитании воспитанник тоже готовится к определенной системе зависимостей личностей в советском обществе, где люди растут как члены коллектива и имеют общие социальные цели.

Требования к человеку и требовательность коллектива представляют уникальные черты советской социалистической педагогики и всей народной советской повседневной жизни в 20–30 гг. прошлого столетия. Однако требования к членам коллектива возможны при условии хорошей организации коллектива. Они невозможны в капиталистической организации жизни в корпорациях, где требовательность осуществляется строго по отношению к исполнителям. А. С. Макаренко, понимая это обстоятельство как большевик и диалектик, писал: «Когда коллектив так хорошо организован, тогда можно предъявлять к нему последнее трудное требование: уметь предъявлять друг к другу определенные требования откровенно, прямо, по-товарищески,

в лоб. Делать так и никак не иначе. Если сделал не так, то почему? Почему неправильно сделал? Нужно предъявлять человеку большие требования. Это необходимое педагогическое принципиальное положение, без которого нельзя воспитывать человека. Если с человека не потребовать многого, от него и не получишь многого. Убеждение в том, что многое вырастет само из ничего при помощи каких-то химических влияний ваших педагогических взглядов, неправильно» [1, с. 498].

И далее делается вывод: «Многое может вырасти только тогда, когда вы не только про себя педагогически мечтаете, а когда вы по-настоящему требуете. Этого не может сделать не сбитый, не организованный педагогический коллектив. И нельзя организовать его, если нет единого школьного коллектива. А когда имеется единый школьный коллектив, тогда можно требовать многое. И, наконец, последний момент – когда требование встречается детьми не с подавленным настроением, а даже торжественно, когда чем больше вы требуете, тем больше их радуете, потому что тем самым вы выказываете доверие их силам. Если все эти требования соблюдены, то с таким коллективом можно, я бы сказал, делать чудеса. У нас в советской стране, колоссальные возможности для того, чтобы очень легко, красиво и радостно воспитывать замечательные коллективы, а следовательно, и замечательных людей» [1, с. 498–499].

Педагогическая работа обнаруживает, что требование требовательности пугает именно педагогов, но не воспитанников! А. С. Макаренко отмечает именно это обстоятельство и далее показывает, что воспитанники приветствуют требовательность к ним: «Надо сказать, что требование часто пугает педагогов. Боятся риска. Во всяком деле есть риск. Никакое дело без риска делать нельзя. Два слова о педагогическом риске. Я говорил о педагогическом риске на одном из собраний в Ленинграде в октябре. Мне сказали: „Вот вы говорите о риске, а у нас один ученик X класса взял да повесился, потому что ему поставили плохой балл. А вы говорите о риске. Ведь если мы будем так много требовать и рисковать, то все перевешаются“.

Вы знаете, что я им ответил? „Поставить плохой балл– это вовсе не рискованное действие. Какой здесь риск? И сколько вообще мы совершаем таких нерискованных действий? Ученик не ответил мне. Я ему поставил ‘плохо’. Какой же здесь риск? Он сел мне на шею, я его

осторожненько стащил и сказал: 'Детка, не садись педагогу на шею'. Никакого риска здесь нет. Он мне плюнул в лицо, а я перед ним извинился. Что же здесь рискованного? Ведь не я ему плюнул, а он мне. А я еще извинился перед ним. Все это нерискованные действия. Одно нерискованное действие, другое, третье, десятое, двадцатое – и создается общая атмосфера нерискованности, такая атмосфера, что многим может захотеться полезть в петлю. Безысходная серая тоска: никто ничего не требует, никто ничего не хочет, каждый беспокоится только о том, как бы чего не вышло и как бы на меня мальчики не обиделись. Такая атмосфера может привести к очень плохим настроениям и очень плохим результатам» [1, с. 499].

Возникает объективная необходимость относиться к человеку, и даже падшему, как к человеку. Это иное отношение, нежели отношение живописно описанного Я. Гашеком священника фельдкурата Отто Каца в его проповеди к арестантам гарнизонной тюрьмы: «Помните, скоты, что вы люди и должны сквозь темный мрак действительности устремить взоры в беспредельный простор вечности и постичь, что все здесь тленно и недолговечно и что только один бог вечен. А если вы воображаете, что я буду денно и нощно за вас молиться, чтобы милосердный бог, болваны, вдохнул свою душу в ваши застывшие сердца и святой своею милостью уничтожил беззакония ваши, принял бы вас в лоно свое навеки и во веки веков не оставлял своею милостью вас, подлецов, то вы жестоко ошибаетесь! Я вас в обитель рая вводить не намерен...

Фельдкурат икнул. – Не намерен... – упрямо повторил он. – Ничего не стану для вас делать. Даже не подумаю, потому что вы неисправимые негодяи. Бесконечное милосердие всевышнего не поведет вас по жизненному пути и не коснется вас дыханием божественной любви, ибо господу богу и в голову не придет возиться с такими мерзавцами...» [2, с. 69–70].

Требовательность при социализме должна быть иного рода императивом: «Если же вы прямо, по-товарищески, открыто будете требовать, то от этого человек никогда не захочет повеситься. Он будет знать, что вы относитесь к нему как к человеку. Такая требовательность еще более сколачивает коллектив, еще больше объединяет и учителей и учеников. А как разрешается, товарищи, вопрос об учительском авторитете? Очень часто тот или иной учитель заявляет:

Вы подорвали мой авторитет, вы при учениках сделали мне замечание, вы объявили мне выговор. Спрашивается, на чем же базируется авторитет? Неужели на вашей безнаказанности? Неужели на том убеждении, что вы никогда не можете согрешить?

Я ставлю вопрос так: учительский авторитет основывается на ответственности в первую очередь. Учитель должен, не стесняясь, сказать своим ученикам: – С меня требуют, я отвечаю, я ошибаюсь, я за свою ошибку отвечаю. Вы видели, что я отвечаю? – Видели. – С меня требуют, поэтому и я требую с вас. Нет ничего позорного, если директор объявит выговор учителю. Пусть учитель считает, что он не совсем виноват, но раз директор объявил ему выговор, он должен этим выговором воспользоваться для поднятия своего авторитета» [1, с. 500].

Что же должен сделать сам воспитатель в этих условиях? Педагог-новатор рекомендует единственный выход: «Он должен сказать: – Да, я ошибся. Я наказан, потому что я отвечаю за свою работу. И вы извольте отвечать за свою работу. Я требую этого от вас» [1, с. 500].

На основе поддержания требовательности формируется авторитет: «Авторитет, товарищи, нужно создавать самим, пользуясь для этого всякими случаями жизни. В хорошем коллективе авторитет нельзя подорвать. Сам коллектив поддерживает его. Так вот теперь о самом главном, о семье. Семьи бывают хорошие, и семьи бывают плохие. Поручиться за то, что семья воспитает как следует, нельзя. Говорить, что семья может воспитывать, как хочет, мы не можем. Мы должны организовать семейное воспитание, и организующим началом должна быть школа, как представительница государственного воспитания» [1, с. 501].

В этих условиях естественно было бы поставить и решить вопрос о соотношении школьного и семейного воспитания: «Школа должна руководить семьей. Спрашивается, как руководить? Вызвать родителей и сказать: „Примите меры“ – это не руководство. Вызвать родителей, развести руками и сказать: „Ах, как же это так у вас плохо получается“ – это тоже не поможет. Что же может помочь и как можно помочь? Плохого родителя, т. е. родителя, неумеющего воспитывать, всегда можно научить так же, как и педагога можно научить» [1, с. 501].

Инструменты педагогической работы и детали их применения можно увидеть на конкретном примере постановки педагогу голоса.

В армии от офицера требуют выработать «командный голос». В церкви требуется соответствующий голос для священника и в воспитании без голоса не обойтись: «Между прочим, товарищи, многие родители, как и педагоги, не умеют разговаривать с ребенком. Нужно поставить голос. К сожалению, в педагогических техникумах и вузах не ставят голос.

Я бы обязательно в каждом вузе и техникуме имел хорошего специалиста, который умеет ставить голоса. Это очень важно. У меня вначале и у самого не очень хорошо выходило. В чем, думаю, дело. Обратился к опытному актеру. – Надо голос поставить. – Как голос поставить? Я, что ж, петь буду? – Не петь, а говорить. Я позанимался с ним некоторое время и понял, какое великое дело постановка голоса. Очень важно, каким тоном говорится. Простая фраза: „Можешь идти“, но эту простую фразу, эти два слова можно сказать 50 способами. Причем в каждый способ вы подпускаете такие нотки, что это будет каплей яду, если это нужно для того, кто должен это почувствовать. Это очень сложное дело. Если у вас голос не поставлен, вам, конечно, будет трудно» [1, с. 501].

Тонкость подхода к вопросу постановки голоса филигранна и на уровне высшего актерского мастерства и в педагогическом мастер-классе мы видим такой совет: «Некоторые родители и педагоги позволяют себе такую „роскошь“, чтобы их голос отражал их настроение. Это совершенно недопустимо. Настроение у вас может быть каким угодно, а голос у вас должен быть настоящим, хорошим, твердым голосом. Никакого отношения к вашему голосу настроение не имеет. Почему вы знаете, какое у меня сейчас настроение. Может быть, я в горе. А может быть, у меня радость какая-нибудь большая. Но я должен говорить так, чтобы меня все слушали. Каждый родитель, каждый педагог, перед тем как разговаривать с ребенком, должен себя немножко подкрутить так, чтобы все настроения исчезли. И это не так трудно» [1, с. 502].

Педагог требует учиться справляться со своим настроением и управлять голосом и лицом: «Я привык справляться со своим настроением и убедился, что это очень легко. Нужно делать так, чтобы ваша физиономия, ваши глаза, ваш голос были в некоторых случаях автономными. Педагог обязан иметь „парад на лице“. Желательно, чтобы и родители имели на лице „парад“. Допустим, вы получили

неприятное письмо, может быть, даже от любимого человека. Так что же, из-за этого неприятного письма должен пропадать месяц педагогической работы? Из-за какого-то любимого существа, которое, может быть, вообще ничего не стоит, и, может быть, хорошо, что написано такое письмо. Постановка голоса, мимика, умение встать, умение сесть – все это очень и очень важно для педагога. Каждый пустяк имеет большое значение, и этим пустякам можно научить родителей» [1, с. 502].

Однако речь шла пока о форме воспитательного процесса. Содержание его иное и педагог сообщает принципиальное понимание процесса воспитания: «Воспитание в буржуазном обществе – это воспитание отдельной личности, приспособление ее к борьбе за существование. И совершенно естественно, что такой личности должны сообщаться качества, необходимые в такой борьбе: качество хитроумия и жизненной дипломатии, и качество обособленной борьбы, обособленного борца за самого себя. И совершенно естественно, в старой школе и во всякой буржуазной школе и воспитывается этот комплекс зависимостей человека, которые необходимы в буржуазном обществе. Человек в этом обществе находится в совершенно иной цепи зависимостей, чем у нас.

Вы вспомните, как мы, старики, учились. Нам на каждом шагу не говорили, что ты будешь зависеть от богатого класса, от царского чиновничества, но это пропитывало всю суть нашего воспитания. И даже, когда говорили, что богатый должен помогать бедным, то в этом, казалось бы, таком прекрасном, даже красивом требовании в сущности заключалось определенное указание на ту зависимость, какая существует в жизни между богатым и бедным. То, что богатый будет мне, бедному, помогать, означало, что богатый имеет богатство, что он в силе мне помочь, а я могу только рассчитывать на его помощь, его подачки, на помощь богатого человека. Я, бедняк, являюсь объектом его благотворительности. В этом и заключалось глубокое внушение той системы зависимостей, которая должна была меня встретить в жизни. Зависимость от состояния, от доброй воли, от богатства, от милостыни и жестокости – вот та цепь зависимостей, к которой готовился человек. Наш воспитанник тоже готовится к определенной системе зависимостей» [3, с. 205].

Эта зависимость при социализме иного рода: «Страшное заблуждение полагать, что, освободившись от системы зависимостей буржуазного общества, т. е. от эксплуатации и неравномерного распределения жизненных благ, воспитанник вообще свободен от всякой цепи зависимостей. В советском обществе существует иная цепь зависимостей, это зависимость членов общества, находящихся не в простой толпе, а в организованной жизни, стремящихся к определенной цели. И в этой нашей организованности есть процессы и явления, которые определяют и нравственность нашего советского человека, и его поведение. И все мы по мере того, как живем в советском обществе, растем, мы растем как члены коллектива, т. е. как люди, находящиеся в определенной системе зависимостей» [3, с. 205–206].

В сущности, это подтверждает еще дореволюционную максиму В. И. Ленина о том, что абсолютная свобода это не наш лозунг, а фальшивка, невозможная в реальности: «Ведь эта абсолютная свобода есть буржуазная или анархическая фраза (ибо, как мирозерцание, анархизм есть вывернутая наизнанку буржуазность). Жить в обществе и быть свободным от общества нельзя. Свобода буржуазного писателя, художника, актрисы есть лишь замаскированная (или лицемерно маскируемая) зависимость от денежного мешка, от подкупа, от содержания» [4, с. 104].

Греческий философ и литературный критик К. Варналис пишет в работах 40 гг., что в буржуазном обществе повсюду пропагандируется «искусство бесклассовое!», но «такого искусства, однако, не может быть в обществе, разделенном на классы. Поскольку два самых больших и самых боеспособных класса представляют собою, с одной стороны, меньшинство эксплуататоров и, с другой стороны, большинство жертв эксплуатации, то каждый человек принадлежит к одному из этих двух классов. Как не существует человека вне общества, так не бывает и внеклассового человека и, следовательно, не бывает и бесклассового искусства в классовом обществе» [5, с. 243–244]. Эти слова относятся к воспитанию чувств человека. Именно к воспитанию чувств, а не «сентиментальному воспитанию» как переводилось до революции в России это название последнего романа Г. Флобера. Все его романы были посвящены именно этой теме с середины XIX до начала XX в.

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951. т. 4. – 538 с.
2. Гашек Я. Похождения бравого солдата Швейка во время мировой войны. М.: Художественная литература, 1977. – 463 с.
3. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951. т. 5. – 515 с.
4. Ленин В. И. Полн. собр. соч., М.: ИПЛ, 1968. т. 12. – 575 с.
5. Варналис К. Эстетика-Критика. М.: ИИЛ, 1961. – 258 с.

2.2. ЧТЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРНЫХ НАВЫКОВ: ПРЕДЛОЖЕНИЯ А. С. МАКАРЕНКО И СОВРЕМЕННОСТЬ

В социалистическом обществе культурное воспитание было поставлено в качестве важнейшей задачи работы, когда выстраивался четкий план работы и контроль за результатами. Верно считалось, что воспитание должно быть ранним и начинаться со сказки. Необходимость в селекции сказок, и в наши дни мультфильмов и роликов социальных сетей ставит вопрос о лучших сказках для малышей с исключением мрачных сказок, описывающих гибель хороших людей. Архиважной является политическая и идеологическая подоплека воспитания, и вся культурная работа должна иметь направление от активности культурной к активности политической. Структура воспитательного процесса предполагала преодоление бытовой бесформенности коллектива посредством Культработы в разнообразных кружках, в свободной мастерской, и при помощи работы ребусника. Выдающийся советский педагог поставил вопрос об организации ребусного дела в коллективе.

В советском социалистическом обществе культурное воспитание было поставлено в качестве важнейшей задачи работы со всеми социальными слоями и возрастными группами народа. Во всех этих случаях выстраивался четкий план работы и контроль за результатами работы. Советский педагог А. С. Макаренко писал: «Культурное воспитание будет только в том случае полезно, когда оно организовано сознательно, сопровождается некоторым планом, правильным методом и контролем. Культурное воспитание ребенка должно начинаться очень рано, когда ребенку еще очень далеко до грамотности, когда он только что научился хорошо видеть, слышать и кое-как говорить» [1, с. 418].

Воспитание должно быть ранним, а воспитание культурным навыком должно входить с молоком матери, как говорят в русском народе. В сущности, все начинается со сказки и А. С. Макаренко утверждал: «Хорошо рассказанная сказка – это уже начало культурного воспитания. Было бы весьма желательно, если бы на книжной полке каждой семьи был сборник сказок. В последнее время вышло много хороших сборников. Для рассказывания малым детям многие сказки нужно, конечно, сокращать, изменять язык, доводить сказку до полного понимания. Может быть, и родители знают сказки,

слышанные ими еще в молодости. Выбор сказки имеет большое значение» [1, с. 418].

Предлагается провести сознательную селекцию сказок, а в наши дни – мультфильмов и роликов из социальных сетей: «Прежде всего нужно отбросить те сказки, в которых говорится о нечистой силе, о черте, о бабе-яге, о лешем, водяном, русалке. Такие сказки можно предложить детям только в старшем возрасте, когда они уже хорошо вооружены против древней темной выдумки. Это вооружение позволит им увидеть в сказке только художественную выдумку, скрывающую за образами разных чудовищ вообще нечто враждебное и злое по отношению к человеку. В младшем же возрасте образы представителей нечистой силы могут быть восприняты ребенком как реальные образы, могут направить воображение ребенка в сторону мрачной и пугающей мистики.

Лучшими сказками для малышей всегда будут сказки о животных. В русском сказочном богатстве этих сказок очень много, и они очень хороши. Точно так же и у других народов СССР имеется богатый запас сказок. По мере роста ребенка можно переходить к сказкам о человеческих отношениях» [1, с. 418].

Тонкое понимание сказок как культурного кода нашего народа предполагает, что без народных сказок настоящего человека не воспитать: «Много есть интересных повестей об Иванушке-дурачке, но из них нужно выбирать такие, где не выпячивается человеческая глупость, а Иванушка называется дурачком иронически. К этой серии нужно отнести прекрасную сказку Ершова „Конек-горбунок“. Более серьезным сказочным отделом является тот, где в сказке уже изображается борьба между богатыми и бедными, где уже отражена классовая борьба.

По отношению к этим сказкам мы рекомендуем родителям также некоторую осторожность: не нужно рассказывать сказок мрачных, описывающих гибель хороших людей или детей. Вообще нужно сказать, что предпочитать нужно такую сказку, которая возбуждает энергию, уверенность в своих силах, оптимистический взгляд на жизнь, надежду на победу. Симпатия к угнетенным не должна сопровождаться представлением об их обреченности, последнем отчаянии. Картины печальные, говорящие о кошмарных формах насилия и эксплуатации, могут быть показаны детям только в старшем возрасте» [1, с. 418–419].

Даются крайне полезные даже для наших дней советы относительно киносюжетов и театральных постановок: «В младшем возрасте

можно допустить посещение детьми театра и кино только в исключительных случаях и на специальные пьесы, для таких детей предназначенные. Вообще же говоря, лучше в это время воздержаться от театра и кино, так как количество подходящих пьес очень незначительно. Например, пьеса символиста Метерлинка „Синяя птица“ не нужна для малых детей. Очевидно, родители считают: раз написано, что „Синяя птица“ – сказка, нужно показать ее детям. На самом деле эта пьеса совершенно недоступна для детей младшего возраста, а в некоторых местах и для детей среднего возраста. В пьесе – сложная и напряженная символика, усложненные характеры вещей и животных, много надуманных и натянутых образов („Ужасы“)» [1, с. 419–420].

Несомненно, архиважной является политическая и идеологическая подоплека воспитания, от которой сегодня открещивается российская интеллигенция: «При помощи самых разнообразных методов культурную работу в семье можно сделать очень интересной и важной, имеющей большое значение для воспитания. Но решительно и всегда необходимо, чтобы за любой культурной темой, за любым делом и родители и ребенок видели советский народ и наше социалистическое строительство.

Вся эта работа должна иметь постоянное направление от активности культурной к активности политической. Ребенок все больше и больше должен чувствовать себя гражданином нашей страны, должен видеть героические подвиги наших людей, должен видеть ее врагов, должен знать, кому он вместе с другими обязан своей сознательной культурной жизнью» [1, с. 427].

Чтение взрослых и чтение взрослыми детям происходит не на производстве, а в быту – дома или в колонии, в спальне. Однако при чтении происходит производство особого типа – духовное производство. Советский педагог особо отмечал в работе с симптоматическим названием «Методика организации воспитательного процесса»: «Необходимо самым решительным образом бороться с бытовой бесформенностью коллектива. Если ребята на производстве и в школе организованы, а в быту предоставлены случайным формам, воспитательные результаты всегда будут ниже. В учреждениях с интернатом спальня ни в коем случае не должна рассматриваться только как общежитие.

Спальня должна явиться дополнительной формой трудового, хозяйственного и политического воспитания, группа ребят в спальне должна

быть связана своими школьными успехами, производственными удачами, неудачами, производственной борьбой, производственными злобами дня, ростом и успехами всего коллектива. Если эта связь не будет организована, спальня делается местом самотечной организации других связей, идущих обычно по линии наименьшего сопротивления и пониженных требований – примитивные удовольствия и развлечения, а иногда и антисоциальные связи и проступки. Вот почему необходимо обращать самое серьезное внимание на четкую организацию быта, а ребят рекомендуется расселять в спальнях по отрядам» [2, с. 12].

Структура воспитательного процесса предполагает преодоление «бытовой бесформенности коллектива», в котором предполагается в свою очередь так называемая Культработа: «В каждой отрасли культработы есть своя методика, которая должна быть известна руководителям-специалистам. Здесь говорится только о тех общих принципах организации культработы, которые нужно иметь в виду в детских учреждениях» [2, с. 70].

Эти положения следующие: «1. Распределение ребят по кружкам и клубным организациям должно быть совершенно добровольным, с правом выхода из кружка в любое время. Однако и в кружках должна быть дисциплина, нельзя допускать текучести состава. 2. В больших учреждениях организация внешкольной и клубной работы должна быть поручена штатному работнику-специалисту» [2, с. 70]. Со стороны организации управления культработы есть требование, что «каждый кружок должен иметь ответственного руководителя, знакомого с этим видом работы» [2, с. 71].

Педагог полагает, что «можно рекомендовать такие кружки: хоровой, драматический, литературный русский, литературный национальный, музыкальный духовой, музыкальный струнный, музыкальный шумовой, художественный, свободной мастерской, танцевальный, фото, естество-испытательный, радио, физико-химический, иностранных языков, спортивный, сказок, шахматный и шашечный». Сегодня эти кружки остались в воспоминаниях бывших советских людей как мечта о возможностях для их внуков. Высказывается желание 30 гг. «чтобы каждый кружок имел по возможности свою комнату. Однако нужно наблюдать, чтобы эта комната не сделалась просто местом бездельничанья, уединения отдельных групп воспитанников, уклоняющихся от общественной работы». Замечательные красивые

формулировки перерастают в требования к кружкам: «Ни один кружок не перестанет действовать, если руководство учреждения проявляет заботу о кружке... ни один кружок не должен иметь никаких привилегий и ни в каком случае не продавать самостоятельно свою продукцию кому бы то ни было за деньги» [2, с. 72].

Далее вводится пример кружка «Свободная мастерская»: «такая организация представляет большой интерес. Она устраивается так: отводится большой зал производственного типа, теплый и светлый, приглашается специальный инструктор. Начинать можно с небольшого. В зале помещается несколько станков, хотя бы и старых, самого разнообразного типа: токарный, сверлильный, несколько верстаков, подмосток, тисков. Главное не станки, а инструменты» [2, с. 73].

Необыкновенно интересна роль ребусника: «Особый вид клубной работы представляет ребусник. Для этого организуется тоже кружок. Он подбирает – из разных областей науки, жизни, истории, географии, практики производства – задачи, шутки, вопросы, ребусы, чертежи и все это в более или менее художественном виде изображает на большом картоне. Отвечать на вопросы могут все воспитанники в письменном виде. За каждую задачу, как за решение, так и за предложение, назначается некоторое количество очков. Ребусник выпускается в течение зимы несколькими сериями. К весне подсчитывается, сколько кто получил очков, и в зависимости от этого назначаются небольшие премии, которые и раздаются на специальном общем собрании. Такой ребусник при удаче и хорошем оформлении втягивает сотни воспитанников и приносит большую пользу» [2, с. 75].

Вопрос о ребусниках отражает посленэповскую реальность: «В области ребусов, шарад, шарадоидов, логогрифов и загадочных картинок пошли новые веяния. Работа по старинке вышла из моды. Секретари газетных и журнальных отделов „В часы досуга“ или „Шевели мозговую извилиной“ решительно перестали брать товар без идеологии. И пока великая страна шумела, пока строились тракторные заводы и создавались грандиозные зерновые фабрики, старик Синицкий, ребусник по профессии, сидел в своей комнате и, устремив остекленевшие глаза в потолок, сочинял шараду на модное слово „индустриализация“» [3, с. 109].

Шарады строились на идеологии и именно этот момент уловила внучка Зося в сатирическом романе И. Ильфа и Е. Петрова: «Идеоло-

гия заела, – услышала она бормотание деда, – а какая в ребусном деле может быть идеология? Ребусное дело...» [3, с. 111].

Старый творец не может создать нового человека. Антикommунист М. Геллер в книге «Машина и винтики» справедливо, хотя и едко, описал невозможность старого типа творчества при сотворении нового мира: «Создание Нового мира требует создания Нового человека. Создание новой культуры – требует творца нового типа. Алексей Толстой великолепно объяснил различие между старым и новым: В старое время говорили, что писатели должны искать истину. У нас частные лица поисками истины не занимаются: истина открыта четырьмя гениями и хранится в Политбюро. Задача заключалась в том, чтобы вырастить новый тип художника, который не только удовлетворился бы сознанием того, что Маркс-Энгельс-Ленин-Сталин нашли истину, раз и навсегда, но и согласился бы получать – как паек – порции истины, выделяемые Политбюро. Для выполнения этой задачи партия приняла решение стать соавтором советского художника, проникнуть в гены искусства» [4, с. 240].

Далее он пишет о том, как строители нового мира обнаружили инструмент его создания – постановление ЦК партии: «История советской культуры – это история ее национализации, открывшей дверь в соавторство, история превращения всех видов культуры в оружие в руках власти. Путь был неизвестным и партия шла первые годы наощупь, необходимо было преодолеть и у партийных деятелей, и у художников старые представления о культуре, искусстве, литературе. Почти сразу же после революции партия находит инструмент руководства – постановление ЦК партии» [4, с. 240]. Первое постановление было в 1922 г. о молодых писателях и последние постановления были изданы в перестройку, когда создание нового мира остановилось.

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951. т. 4. – 538 с.
2. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951. т. 5. – 515 с.
3. Ильф И., Петров Е. Золотой теленок. Красноярск: Красн. кн. изд., 1993. – 414 с.
4. Геллер М. Машина и винтики. История формирования советского человека. Л.: Overseas. 1985. – 337 с.

2.3. СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ТРУДОВЫМ УСИЛИЯМ

Психология установки дает психологическое понимание готовности к действию. В 30 гг. педагогические работы А. С. Макаренко дали синтез социально-философской трактовки готовности к труду и психолого-педагогических методов формирования готовности воспитанников к трудовым усилиям. Если необходимость или интерес к труду недостаточны, применяется способ просьбы, которая предоставляет ребенку полную свободу выбора. Предлагается также деловое поручение, принимающее форму общественного. А. С. Макаренко дает дифференциацию принудительных воздействий, за исключением физического принуждения, отвергающего от труда. Лени объясняется неправильным воспитанием тех людей, которые легко поддаются эксплуатации и в жизни всех обслуживают. Педагог связывает лень и классовое безделье с эксплуатацией, утверждая, что в СССР не может быть социальных корней эксплуатации и лени. Трудовая задача и ее решение должны доставлять воспитаннику такое удовлетворение, чтобы он испытывал радость, когда признание хорошей работы выступает лучшей наградой за труды.

Психология установки дает поверхностное и чисто психологическое понимание готовности к тому или иному типу действия. Социальная философия предполагает изучение всего комплекса уровней социальной детерминации деятельности социального субъекта как совокупности отдельных актов действия. В советской психологии исследование установки было начато и развито работами грузинского ученого Д. Н. Узнадзе в 30 гг. [1].

В зарубежной социологии установка в те же 30 гг. понимается как аттитюд – направленность на предмет и готовность к действию. В социологической энциклопедии читаем: «Аттитюд – практическая транскрипция англоязычного термина „attitude“ („отношение“, „позиция“). Обычно термин переводится как „установка“, однако понятие „установка“ в русском научном словоупотреблении имеет коннотации со школой Узнадзе, сосредоточившей свои усилия на изучении установки физиологического типа. Напротив, под термином „attitude“ в западной психологической литературе понимается социальная установка, поэтому перевод „аттитюд“ кажется более приемлемым» [2].

В 30 гг. прошлого столетия педагогические работы А. С. Макаренко дали синтез социально-философской трактовки готовности к труду как главной формы социальной деятельности и психолого-педагогических методов формирования готовности воспитанников к трудовым усилиям. Вначале А. С. Макаренко задается простым вопросом, какими мерами можно и должно вызывать у ребенка то или другое трудовое усилие? Он отвечает себе и слушателям педагогических и родительских курсов: «Меры эти могут быть самые разнообразные. В раннем детстве, конечно, многое ребенку нужно и подсказать и показать, но вообще необходимо считать идеальной формой, когда ребенок сам замечает необходимость той или другой работы, видит, что матери или отцу некогда ее сделать, когда он по собственной инициативе приходит на помощь своему семейному коллективу. Воспитать такую готовность к труду, такую внимательность к нуждам своего коллектива – значит воспитать настоящего советского гражданина» [3, с. 402].

Высокий теоретический уровень постановки вопроса благодаря верной общей концептуальной рамке легко трансформируется в прикладной эмпирический опыт: «Очень часто бывает, что ребенок по своей неопытности, по слабости ориентировки не может самостоятельно заметить потребности в той или другой работе. Родители должны в таких случаях осторожно подсказать, помочь ребенку выяснить свое отношение к этой задаче и принять участие в ее разрешении. Это часто лучше всего делать, вызывая простой технический интерес к работе, но и злоупотреблять этим способом нельзя. Ребенок должен уметь выполнять и такие работы, которые не вызывают у него особого интереса, которые кажутся в первый момент работами скучными. Вообще он должен воспитываться так, чтобы решающим моментом в трудовом усилии была не его занимательность, а его польза, его необходимость. Родители должны воспитывать у ребенка, способность терпеливо и без хныканья выполнять работы неприятные. Потом, по мере развития ребенка, даже самая неприятная работа будет приносить ему радость, если общественная ценность работы будет для него очевидна» [3, с. 402–403].

Далее в дело вступает психология коммуникаций и социальная психология, то есть то, что в западном обществознании получало название социометрия – теория и практика выбора коммуникантов:

«В том случае, если необходимость или интерес недостаточны, чтобы вызвать у ребенка желание потрудиться, можно применить способ просьбы. Просьба тем отличается от других видов обращения, что она предоставляет ребенку полную свободу выбора. Просьба и должна быть такова. Ее так нужно произнести, чтобы ребенку казалось, что он исполняет просьбу по собственному доброму желанию, не побуждаемый к этому никакими принуждениями. Нужно говорить: – У меня к тебе просьба. Хоть это и трудно, и у тебя всякие другие дела...

Просьба – самый лучший и мягкий способ обращения, но и злоупотреблять просьбой не следует. Форму просьбы лучше всего употреблять в тех случаях, когда вы хорошо знаете, что ребенок с удовольствием просьбу вашу выполнит. Если же у вас есть какое-нибудь сомнение в этом, применяйте форму обыкновенного поручения, спокойного, уверенного, делового» [3, с. 403].

Мы встречаем тут проблему поручения – термина, который хорошо известен нам с пионерских времен, когда предполагалось, что каждый пионер (а до того – октябренок) должен иметь свое общественное поручение. Комсомольцы также легко без натуги выполняли общественное поручение, более того, просили о нем, выступая с инициативой в общественной деятельности: «Если с самого малого возраста вашего ребенка вы будете правильно чередовать просьбу и поручение и, в особенности, если вы будете возбуждать личную инициативу ребенка, будете учить его видеть необходимость работы самому и по собственному почину выполнять ее, в вашем поручении не будет уже никаких прорывов. Только если вы запустили дело воспитания, вам придется иногда прибегнуть к принуждению» [3, с. 403].

Шутливое советское выражение «добровольно и по принуждению, или добровольно-принудительно», когда если не добровольно, то будет сделано принудительно. В воинской службе и на трудовом фронте пожелание «добровольно-принудительно» трансформировалось в командное выражение «Вперед и с песней» в том смысле, что не надо останавливаться на достигнутом и идти гордо вперед. Ничего ироничного в духе застоя в этом выражении не было. В армейской службе в прямом смысле надо было понимать только прямое приращение: «не можешь – научим, не хочешь – заставим».

А. С. Макаренко дает тонкую дифференциацию принудительных воздействий: «Принуждение может быть различное – от простого

повторения поручения до повторения резкого и требовательного. Во всяком случае никогда не нужно прибегать к физическому принуждению, так как оно меньше всего приносит пользы и вызывает у ребенка отвращение к трудовой задаче. Больше всего затрудняет родителей вопрос, как нужно обращаться с так называемыми ленивыми детьми. Нужно при этом сказать, что лень, т. е. отвращение к трудовому усилию, только в очень редких случаях объясняется плохим состоянием здоровья, физической слабостью, вялостью духа. В этом случае, конечно, лучше всего обратиться к врачу» [3, с. 403].

В наше время попадают психологические трактаты о лени и прокрастинации вроде, как перестать нервничать и начать лениться в полную силу (!), но вопрос решается не средствами медицины или психологии [4]. Не будем рекламировать эти псевдонаучные книги, сделанные на продажу и для получения прибыли. На самом деле вопрос о лени – это вопрос социальной философии: «Большей же частью лень у ребенка развивается благодаря неправильному воспитанию, когда с самого малого возраста родители не воспитывают у ребенка энергии, не приучают его преодолевать препятствия, не возбуждают у него интереса к семейному хозяйству, не воспитывают у него привычки к труду и привычки к тем удовольствиям, которые труд всегда доставляет. Способ борьбы с ленью единственный: постепенное втягивание ребенка в область труда, медленное возбуждение у него трудового интереса. Но борясь с ленью, нужно бороться и с другим недостатком.

Есть дети, которые охотно выполняют любую работу, но делают ее без увлечения, без интереса, без мысли, без радости. Они работают только потому, что хотят избежать неприятностей, чтобы отделаться от упреков и т. д. Такая работа часто очень напоминает усилия рабочей лошади. Такие работники могут совершенно потерять контроль над своим трудом, приучаются относиться к нему некритически. Из них вырастают люди, которые очень легко поддаются эксплуатации, которые всегда, всю жизнь только и знают, что всех обслуживают, всем помогают, даже тем, которые сами ничего не делают» [3, с. 403–404].

Советский идейный педагог А. С. Макаренко связывает патологическую лень и классовое профессиональное безделье с эксплуатацией, утверждая, что в СССР социальных корней такой эксплуатации и лени быть не может даже в такой малой социальной группе, как семья:

«В Советском государстве нельзя воспитывать такую лошадиную покорность, ибо у этих людей нет нравственного требования ни к своей работе, ни к работе других людей. Правда, в нашем государстве невозможна эксплуатация человека человеком на производстве, но есть еще очень много охотников, которые могут пользоваться чужим трудом в домашней обстановке, в быту, в семье.

Воспитание наших детей должно проходить таким образом, чтобы в нашем обществе не было готовых объектов для эксплуатации, чтобы никакие эксплуататорские аппетиты у нас не могли развиваться даже в домашней обстановке. Поэтому родители в особенности должны внимательно следить, чтобы старшие братья не пользовались трудом младших иначе, как в порядке взаимной помощи, чтобы в семье не было никакого трудового неравенства» [3, с. 404]. Фактически, автор за полвека до появления опасности «дедовщины» усматривает ее возможность в семье, школе и армии и решает эту проблему достаточно просто и эффективно.

В заключении этого блистательного социально-философского анализа труда и принуждения, поощрения и наказания в области трудовых усилий отмечается, что главным итоговым вопросом становится качества труда. Это то, что в сталинском СССР называли «себестоимость» и то, что хрущевцы в Новой Экономической реформе 1965 г. отвергли, перейдя на «вал» и объем реализации, прибыль. А. С. Макаренко пишет: «Мы решительно не рекомендуем применять в области труда какие-либо поощрения или наказания. Трудовая задача и ее решение должны сами по себе доставлять ребенку такое удовлетворение, чтобы он испытывал радость. Признание его работы хорошей работой должно быть лучшей наградой за его труды. Такой же наградой будет для него ваше одобрение его изобретательности, его находчивости, его способов работы. Но даже и таким словесным одобрением никогда не нужно злоупотреблять, в особенности не следует хвалить ребенка за произведенную работу в присутствии знакомых ваших и друзей. Тем более не нужно ребенка наказывать за плохую работу или за работу не произведенную. Самое важное в этом случае – добиться того, чтобы работа была все-таки выполнена» [3, с. 405].

Говоря о радости трудовых усилий, А. С. Макаренко, в конечном счете используя социально-философскую диалектику прогресса, связывал труд с личной и общественной перспективой, говоря так:

«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» [5, с. 75].

Сила и красота человека воплощается в труде и в продуктах труда, в которых происходит овеществление и опредмечивание человеческих сущностных сил, которые затем распределены при обращении с этими трудовыми продуктами объединенным человечеством.

Однако в обществе потребления и сверхпотребления, зафиксированного в середине прошлого столетия, возникает вопрос о смысле трудовых усилий. В франко-итальянском фильме 70 гг. «Большая жратва» герои кончают жизнь осознанно путем обжорства: «Четверо друзей – пилот (Марчелло Мастоаянни), телепродюсер (Мишель Пикколи), судья (Филипп Нуаре) и шеф-повар (Уго Тоньяцци) – осознали, что им надоело жить, и решили покончить с собой. Обсуждая, как же уйти красиво, мужчины решили обожраться до смерти. Они отправились в родовое поместье Филиппа, заказали немерено еды высочайшего качества и начали гастрономическую оргию» [6]. Фильм М. Феррери вызвал протесты западной приличной публики, поскольку разоблачил таинство, сам мистический обряд еды, почитаемого как во Франции, так и в Италии. Интересно, что для большей скандализации фильма имена актеров и имена героев по замыслу режиссера совпадали.

С. Петрова пишет: «Фильм стал высказыванием Феррери о природе человека. Желание обожраться – это своего рода протест против самой жизни, против физиологии, против рутины. Естественно, это еще и критика общества потребления. Придуманый Эрихом Фроммом в 1920-е годы термин „общество потребления“ развил Жан Бодрийяр, чей одноименный труд вышел в 1970 году (за 3 года до фильма). Общество потребления – это общество самообмана, где невозможны ни подлинные чувства, ни культура, и где даже изобилие является следствием тщательно маскируемого и защищаемого дефицита» [6]. Таким образом, выясняется, что радость потребления в форме

самой простой радости обжорства отторжение не только в русской и советской культурах, но и в самой природе человека. В советской культуре обжора «Мальчиш-Плохиш» это изменник, а в мягком варианте «Пончик», над которым подтрунивают в Солнечном городе коротышки Н. Носова.

Список использованной литературы

1. Узнадзе Д. Н. Общая психология. М.: Смысл, 2004. – 413 с.
2. Социология: Энциклопедия (2003) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sociology.niv.ru/doc/encyclopedia/sociological/articles/76/attityud.htm>
3. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951. т. 4. – 538 с.
4. 7 книг о лени и прокрастинации: как перестать нервничать из-за дедлайнов и научиться полноценно отдыхать) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://netology.ru/blog/02-2023-books-about-procrastination>
5. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951. т. 5. – 515 с.
6. Петрова С. Кинократия: «Большая жратва» Марко Феррери [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://diletant.media/articles/35125015/?ysclid=llcpgul7q568167965>

2.4. ЦЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ И БОЛЬШОЙ КОДЕКС ТЕОРЕМ И АКСИОМ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ДЕЛА В СССР

В трудах и лекциях А. С. Макаренко определялся главный вопрос – цель воспитания. Из цели воспитания им выводится весь кодекс воспитательного дела в стране и ставится задача создать большой кодекс всех теорем и аксиом воспитательного дела в СССР. По форме цель воспитания задает программу человеческой личности, программу человеческого характера и отличается от воспитательной цели по содержанию. «Основные принципы единой трудовой школы» еще в 1918 г. отметили, что общее воспитательное воздействие идет трудом. Но анализ влияния физического труда на воспитательный процесс приводит А. С. Макаренко к выводу, что не всякий его вид и не при любых условиях воздействует воспитывающе. Малое мотивационное значение труда по самообслуживанию разрушили веру в самообслуживание. Бедный социальным содержанием ремесленный труд не мог быть путем к коммунистическому воспитанию, а воспитательный эффект сельскохозяйственного труда колонистов возрос и превзошел воспитательное воздействие ремесленного труда в мастерских.

В воспитательной коммуне советского педагога А. С. Макаренко всегда четко определялся главный вопрос – цель воспитания. В трудах и лекциях А. С. Макаренко также определялся главный вопрос – цель воспитания. Из цели воспитания им выводится весь кодекс воспитательного дела в стране. Советский педагог в 30 гг. заявил о выведении из этой общей цели всего кодекса: «Если мы возьмем давно проверенный, установленный, точно формулированный состав воспитательных приемов, утверждений, положений нашей партии, комсомола, высказывания товарищей Ленина и Сталина, то мы действительно в настоящее время, собственно говоря, имеем полную возможность составить настоящий большой кодекс всех теорем и аксиом воспитательного дела в СССР» [1, с. 108].

Главной целью первоначально ставилась задача воспитания и вот почему: «Лично мне и на практике пришлось воспитательную цель иметь как главную: поскольку мне поручалось перевоспитание так называемых правонарушителей, передо мной ставилась прежде всего задача – воспитать. Никто даже не ставил передо мной задачи – об-

разовать. Мне давали мальчиков и девочек – правонарушителей, по-старому – преступников, мальчиков и девочек со слишком яркими и опасными особенностями характера, и прежде всего передо мной ставилась цель – этот характер переделать.

Сначала казалось, что главное – это какая-то отдельная воспитательная работа, в особенности трудовое воспитание. На такой крайней позиции я стоял недолго, но другие мои коллеги по коммуне стояли довольно долго. В некоторых коммунах даже НКВД (при старом его руководстве) эта линия преобладала. Проводилась она при помощи как будто вполне допустимого утверждения: кто хочет – может заниматься в школе, кто не хочет – может не заниматься. Практически это кончалось тем, что никто всерьез не занимался. Стоило человеку потерпеть какую-нибудь неудачу в классе, и он мог реализовать свое право – не хотеть заниматься» [1, с. 108].

В результате внешкольное воспитание оказалось ограниченным по своим возможностям. И хотя Н. К. Крупская продолжала настаивать на внешкольной работе, если судить по всему второму тому ее сочинений [2], то А. С. Макаренко обнаружил, что не учеба в школе, но сама школа становится средством воспитания: «Я скоро пришел к убеждению, что в системе трудовых колоний школа является могучим воспитательным средством. В последние годы я подвергался гонениям за этот принцип утверждения школы как воспитательного средства со стороны отдельных работников Отдела трудовых колоний. За последние годы я опирался на полную школу-десятилетку и твердо убежден, что перевоспитание настоящее, полное перевоспитание, гарантирующее от рецидивов, возможно только при полной средней школе – все-таки я и теперь остаюсь при убеждении, что методика воспитательной работы имеет свою логику, сравнительно независимую от логики работы образовательной. И то и другое – методика воспитания и методика образования, по моему мнению, составляют два отдела, более или менее самостоятельных отдела педагогической науки. Разумеется, эти отделы органически должны быть связаны» [1, с. 108–109].

Далее на практике педагогической работы возникает необходимость возвращения к цели воспитания: «Откуда же может вытекать цель воспитательной работы? Конечно, она вытекает из наших общественных нужд, из стремлений советского народа, из целей

и задач нашей революции, из целей и задач нашей борьбы. И поэтому формулировка целей, конечно, не может быть выведена ни из биологии, ни из психологии, а может быть выведена только из нашей общественной истории, из нашей общественной жизни» [1, с. 110].

По форме цель воспитания отличается от воспитательной цели по содержанию, и педагог пишет о формальном определении этой цели, то есть того, что должно получиться на выходе из воспитательной работы: «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 личности; я считаю, что мы, педагоги, должны иметь такую программу человеческой личности, к которой должны стремиться» [3].

Исходя в своем учении из марксистского принципа: «Обстоятельства в такой же мере творят людей, в какой люди творят обстоятельства» [4, с. 27], А. С. Макаренко создает научно обоснованную систему организации жизнедеятельности воспитанников. В качестве стимулов им использовались разнообразные средства. Первое – разъяснение детям государственной, политической значимости практического дела, к выполнению которого они приступают. Второе – предоставление воспитанникам самостоятельности, возможности проявить инициативу в организации деятельности: внести свое в планирование работы и распределение обязанностей между исполнителями, в контроль за исполнением и оценку результатов. И, наконец, третье средство – радость деятельности, ее красота и возвышенность, романтизм, то есть начало эстетическое.

Получается, что педагогическое взаимодействие рассматривается А. С. Макаренко как сложное образование, составными частями которого выступают: педагог, воспитанник, цели воспитания, средства достижения целей, условия их реализации. Уже опыт полтавского периода дает А. С. Макаренко уверенность в действенности важнейшего воспитательного средства формирования коллектива, коллективистских мотиваций, интересов, потребностей воспитанников – производительного труда. И на практике он доказывает правоту одного из положений 1918 г. «Основных принципов единой трудовой школы»: «Действительно умный и опытный педагог не мог не заметить, что

на все три вопроса: как воспитать волю, как сформировать характер, как развить дух солидарности, – ответом является одно магическое слово – *трудом*» [5].

Анализ влияния физического труда на воспитательный процесс приводит А. С. Макаренко к выводу, что не всякий его вид и не при любых условиях воздействует на детей воспитывающе. В отдельно опубликованной главе «По педагогическим ухабам» из «Педагогической поэмы» он писал, что «Надо признать, что труд, как таковой, без напряжения, без общественной и коллективной заботы показал себя мало действенным фактором в деле воспитания новых мотиваций поведения. Небольшой выигрыш заключался лишь в том, что работа отнимала время и вызывала некоторое полезное утомление» [6, с. 648].

Организовав труд колонистов по самообслуживанию и добившись добросовестного его выполнения и значительных успехов, педагог не обнаружил воспитательного эффекта, улучшения в нравственном сознании и поведении. Причиной этого является, по его мнению, непривлекательность самообслуживания, «ничтожное мотивационное значение работ по самообслуживанию». Он пишет: «Нейтральность трудового процесса очень удивила наш педагогический коллектив. Мы слишком привыкли преклоняться перед трудовым принципом, нужно было хорошо проверить это наше старое убеждение. Мы заметили, что трудовой процесс, рассматриваемый отдельно, быстро и легко становится автономным механическим действием, не включенным в общий поток психологической жизни, чем-то наподобие дыхания или ходьбы. Он отражается на психике только травматически, а не конструктивно, потому его влияние на создание новых общественных мотиваций совершенно ничтожно. Такой закон во всяком случае стал для нас несомненным по отношению к труду неквалифицированному, которого в колонии тогда было очень много. В то время самообслуживание было очередной педагогической панацеей.

Очень малое мотивационное значение труда по самообслуживанию, большая утомляемость, малое интеллектуальное содержание работы уже в самые первые месяцы разрушили нашу веру в самообслуживание» [6, с. 649].

С целью усиления интереса к труду основным его видом избирается труд в кузнечной, столярной, сапожной, колесной и корзиночной

мастерских, а потому отмечается: «Работа в мастерских оказалась более деятельным фактором в деле образования новых мотиваций поведения. ...Однако средний тип мотивационного эффекта в результате ремесленного обучения оказался очень невзрачным. Мы увидели, что узкая область ремесла дает... совершенно не то, что нам нужно. Движение воспитанника направлялось к... довольно несимпатичному типу нашего ремесленника» [6, с. 649–650].

Организация труда колонистов строилась таким образом, чтобы его конкретные результаты были коллективной заботой: так вырабатывались чувство хозяина, осознание ответственности за общее дело. Но парадоксально, что главным пространством утверждения такого отношения к интересам коллектива становится сельскохозяйственный труд как «основной фон педагогической работы колонии». С другой стороны, оказывается, что «бедный социальным содержанием ремесленный труд сам по себе еще не мог быть путем к коммунистическому воспитанию» [6, с. 650].

И воспитательный эффект сельскохозяйственного труда колонистов значительно возрос. Он превзошел воспитательное воздействие ремесленного труда в мастерских. Педагог замечает, что воспитанники, «исполняющие... сельскохозяйственные работы, в социально-моральном отношении стоят впереди „мастеровых“. Вначале работу на природе не воспринимали как нечто ценное: „Вначале хозяйственную деятельность мы были склонны сводить к одному только сельскому хозяйству и слепо покорялись давнишнему утверждению, будто природа облагораживает. Это утверждение выработалось в дворянских гнездах, где природу понимали прежде всего, как очень красивое и принаряженное место для прогулок и тургеневских переживаний, для стихотворства и размышлений о божьем величии Природа которая должна была облагораживать колониста-горьковца, оборачивалась к нему непаханной землей, колючками и бурьяном, которые нужно было выполоть, навозом, который нужно было прибрать, потом вывезти в поле, а потом разбросать, сломанной телегой конской ногой, которую нужно лечить. Какое уж тут облагораживание. Невольно мы обратили внимание на действительно здоровый, хозяйственно-рабочий тон во время таких происшествий» [6, с. 650].

А. С. Макаренко вполне осознавал преимущества промышленного производства перед сельскохозяйственным на фоне и в пору развер-

тывающейся социалистической индустриализации – и прежде всего в предоставлении воспитанникам лучших возможностей не только профессионального становления, но и нравственного воспитания и общего развития.

В новом столетии происходит замена видов творческого труда на виды деятельности, состоящей из поступков. И хотя шеф гестапо Г. Мюллер утверждал в разговоре с оберштурмбаннфюрером Айсманом, что действия и поступки это одно и то же: «Действия и поступки – одно и то же» [7], но именно они формируют содержание видов деятельности, которые все чаще становятся шерингом. Шеринг в целом это социально-экономическая модель, предполагающая отказ от владения собственностью в пользу аренды и совместного потребления. Но этого мало и как пишет Е. Фатеев складывается новый экономический и социальный уклад: «Вот было бы здорово, если бы ты жил – ходил в магазин и что-то покупал, отдыхал где-то, распаковывал свои интернет-покупки и прочее, – а тебе за это платили бы. Ведь именно так живут многие популярные блогеры. Если цена за это – опубликование своей частной жизни, какой-то части своей жизни, то это не проблема. Таков идеал. И он не имеет никакого отношения ни к созиданию, ни к поиску, ни к творчеству (творчество, кстати, сейчас понимается многими молодыми тоже очень своеобразно – расслабленно и легко).

Новое отношение молодых к работе и труду уже не имеет ничего общего с накоплением профессиональных знаний и навыков. Нет ничего стратегического и долгосрочного. В самом лучшем случае есть что-то среднесрочное, но весьма смутное. Мы существуем сегодня в обществе тотального потребления, панпотребления. Происходит тотальное использование и пользование всех всеми. На рынке труда формируется странная гонка взаимного использования без малейших обязательств» [8].

В результате работники становятся безответственными, поскольку «работники уже используют работодателя – фирмы и организации. У работников уже тоже не возникает никаких привязанностей к корням их институтам. Работники тоже всё больше шерят институты, используют и пользуют их.

Все пытаются шерить друг друга. Шерят уже не только самокаты, автомобили, жилище, верхнюю одежду, но и людей и институты.

Молодой человек сегодня уже пытается шерить и такие суперинституты, как государства. И вот это я считаю большой ошибкой. И очень надеюсь на то, что сами государства останутся выше и умнее шеринговых отношений» [8].

По-новому возникает понимание роли и миссии государства – это понимание становится все более социалистическим: «Великий актив государства как института – это то, что ему больше всех нужно. Государство всегда умнее, великодушнее, благороднее рядового гражданина. Великая и главная функция государства – защита человека от самого себя. Если государство начнёт только шерить людей, то это будет для них, людей, смертным приговором. Тотализация шеринга в сегодняшнем мире – это погружение в бездну.

Нам необходимо выработать регулирование шеринга. Нам нужно как-то научиться контролировать шеринг. Иначе он убьёт общество, убьёт культуру. И в конечном итоге убьёт человекообразность и человечность. Безусловно, шеринговая экономика – это весьма интересный и таящий определённые возможности уклад, но всего лишь уклад, не больше» [8]. Владыка мира – труд! Такой лозунг выдвинула Октябрьская революция и этот лозунг был с помощью монументальной пропаганды внесен повсюду в сознание советских людей. В теории К. Маркс внес труд в центр понимания общественной жизни и все общественные отношения в научном общественном знании стали вращаться не вокруг денег или радости потребления, но вокруг Солнца труда!

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951. т. 5. – 515 с.
2. Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. М.: Изд. Академии пед. наук, 1958. т. 2. – 748 с.
3. Методы воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedagogic.ru/books/item/fo0/soo/zo000000/sto08.shtml>
4. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2 изд. М.: 1955. т. 3. – 650 с.
5. Основные принципы единой трудовой школы. От Государственной комиссии по просвещению 16 октября 1918 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://makarenko-museum.ru/lib/Science/Lunach/Lunacharskiy_AV_Main_principels_of_united_labour_School.pdf

ГЛАВА 2. БОЛЬШИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ЧЕЛОВЕКУ

6. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950. т. 1. – 770 с.

7. Юлиан Семенов. Семнадцать мгновений весны [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.world-art.ru/lyric/lyric.php?id=6406&public_page=5&ysclid=llcqeax7no3o3457277

8. Фатеев Е. Люди шерят людей. Мы существуем в обществе тотального потребления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://zavtra.ru/blogs/lyudi_sheryat_lyudej

Глава 3. НЕОБХОДИМОСТЬ ВОЗВРАЩЕНИЯ ФИЛОСОФИИ

3.1. НЕОБХОДИМОСТЬ ВОЗВРАЩЕНИЯ ФИЛОСОФИИ: ПРОТИВ ЛИКВИДАЦИИ ФИЛОСОФИИ В РОССИИ

В начале текущего столетия гуманитарная общественность и ученые России были втянуты в дискуссию об отмене кандидатского экзамена по философии. Обстановка разрешилась временным компромиссом — вместо отмены философии состоялась замена экзамена по философии на экзамен по истории и философии науки для будущих кандидатов наук. Возникло желание совсем убрать философию из учебных планов, избавить науку от философии. Считалось, что имидж философии испорчен за счет насаждения диамата и истмата в советские времена. Одни погромщики философии во время либерального угара вхожденчества в западную цивилизацию требовали избавиться от философии и провозглашали «Долой кандидатский экзамен по философии!» Другие издавали интервью с современными философами в томах с претенциозным названием «Кто сегодня делает философию в России». Министры образования России последовательно предлагали исключить экзамен по философии в качестве обязательного. 20-летней давности оценка замены одного экзамена на другой как свидетельства интеллектуальной и нравственной деградации системы высшего образования и общества подтверждается тем, что сегодня философия в России продолжает отступление по часам на дисциплину, по переводу лекций в он-лайн режим. Член-корреспондент РАН М. Н. Руткевич, чей 105-летний юбилей пришелся на 2022 г., еще в 2001 г. опубликовал в газете «Наука Урала» статью «Против ликвидации философии». В статье отмена обязательного экзамена по философии понималась как либеральный диктат в сфере образования. За прошедшие 20 лет мыслящей части общества стало понятно, что научную философию необходимо возвращать в образование и в жизнь как мировоззрение.

С начала нового тысячелетия гуманитарная общественность и формирующееся в России гражданское общество, практически все ученые были втянуты в дискуссию об отмене кандидатского экзамена по философии. Обстановка тогда разрешилась временным compro-

миссом – вместо отмены философии состоялась замена экзамена по философии на экзамен по истории и философии науки. В результате новый экзамен кандидатского минимума для аспирантов и соискателей любых специальностей, заменивший традиционную «Философию», был введен распоряжением ВАКа в 2005 г. Однако наличие самой философии в учебных программах вузов продолжало тревожить либеральных реформаторов и оптимизаторов образования. Возникло острое желание убрать философию и заменить ее на какой-либо эвфемизм вроде «россиеведения», подобно тому, как в школе вместо классических дисциплин выросли как грибы «окружающий мир» или «основы безопасности жизнедеятельности».

Очевидно, что через 8 лет после введения нового экзамена вновь возникли попытки отмены этого экзамена как инобытия философии и отмене философии и философского мышления в целом. Если посмотреть актуальную значимую прессу того времени, то мы обнаружим удивительную фактологию событий. «Независимая газета» В. Т. Третьякова (он владелец и генеральный директор «Независимой издательской группы НИГ») тогда сообщала: «26 марта 2013 года на встрече Дмитрия Медведева с молодыми учеными случился нефилософский скандал: будущие ученые пожаловались премьер-министру на кандидатский экзамен по истории и философии науки. Аспиранты заинтересовались, насколько необходима философия в качестве базового кандидатского экзамена, и Медведев переадресовал этот вопрос министру образования и науки Дмитрию Ливанову. После этого Ливанов заявил, что не возражает против того, чтобы кандидатский экзамен по философии был отменен. Возможные сроки внесения изменений в законодательство Ливанов не назвал. О ситуации, сложившейся вокруг возможной отмены кандидатского экзамена по истории и философии науки, с философом и публицистом Алексеем Нилоговым беседует заведующий кафедрой истории и философии науки Института философии РАН Владимир Васюков» [1].

В. Л. Васюков в разговоре сообщил, что «весь этот абсурд с философией науки стал вполне привычным и обыденным. Стремление избавить науку от философии не представляет собой какую-то новую тенденцию. Все это было на протяжении веков, менялись лишь формулировки и мотивации. Если слово „философия“ расшифровывается как „любовь к мудрости“, то вполне понятно стремление сде-

лать мудрость уделом маргиналов. Управлять сообществом немудрых специалистов гораздо проще, чем иметь дело с людьми искушенными, отягощенными жизненным опытом (особенно чужим – ведь необязательно учиться на своих ошибках), обладающих определенным мировоззрением» [1].

Возник вопрос, сможет ли отечественное философское сообщество отстоять данный кандидатский экзамен: ведь этого может и не случиться во второй раз, так как кандидатский экзамен по истории и философии науки явился компромиссом, который был найден руководством ИФ РАН в 2005 году. История показала, что сам предмет философия и экзамен по другому предмету «история и философия науки» на сегодня сохранился.

Оба – интервьюер и интервьюируемый сошлись на том, что во всем виноваты основные части марксистской философии – диалектический и исторический материализм, а также преподаватели марксизм-ленинизма. Мы имеем дело в этом разговоре с антисоветчиками и антикоммунистами. Эта их идейная позиция закрывает возможность познать истину. А. С. Нилогов спрашивает: «Почему среди представителей высшей школы (да и не только) такое негативное отношение к философии? Неужели современным российским философам приходится расплачиваться за тот самый идеологический экзамен по философии, а проще говоря – за диамат и истмат?»

И вопрошающий получает такой вполне удовлетворяющий его ответ: «В определенной степени вы правы – имидж философии явно испорчен именно за счет искусственного насаждения диамата и истмата в советские времена. Однако с момента крушения СССР прошло уже более 20 лет, и выросло целое новое поколение философов, которым этот экзамен сдавать не пришлось. Неужели к ним тоже относятся как к носителям той самой идеологии?» Более того они уверяют себя, что в новой буржуазной России демократического выбора возникает удручающее их печальное обстоятельство: «Печальнее то обстоятельство, что парадоксальным образом дух диамата и истмата вдруг пророс в умах нового поколения, в чем они сами себе не отдают отчета. Но как не вспомнить о теории примата „базиса“ над „настройкой“, когда читаешь о создании новых научных и инновационных центров, когда единственной заботой являются не люди, создающие их, но финансы, которые туда вкладывают. Получается, что совершенно безразлично,

кто будет это делать: дадут деньги, и они автоматически создадут все что угодно самого высочайшего научного уровня – ты гениален, если у тебя деньги. А как же талант, результаты, без которых наука мертва? И тянется череда коррупционных скандалов, и выделяются баснословные деньги на оплату „профессоров“, не имеющих высшего образования» [1]. Выясняется, что либеральная интеллигенция уже тогда была недовольна продуктом своей деятельности по разрушению СССР, советской власти и марксистской идеологии, то есть оказалась неудовлетворенной положением науки в новой России и самой этой Россией.

А. С. Нилогов поставил на поток производство таких интервью и составлению из них прекрасно изданных книг – трех томов со странным для классического советского философа повторяющимся названием: «Кто сегодня делает философию в России» [2]. В конце названия нет вопросительного знака и получается утверждение, что вот именно они, у кого берут интервью, и делают философию в России. Слово «делают» также не берется в кавычки...

Та же популярная позиция со скрытым в ней смыслом «долой советскую научную философию» в виде бурной радости отказа от философии и кандидатского экзамена по философии прорывались в нулевые и десятые годы на просторы сайтов Интернета. «Долой кандидатский экзамен по философии!» – таков заголовок на сайте студенческих рефератов. Анонимный автор на титульной странице сообщает: «ВАК отменил сдачу кандидатского экзамена по философии. Философия дискредитирована как универсальное основание науки, и представители науки настояли на таком решении вопроса. Честь им и хвала. Думаю, среди представителей науки мало тех, кто сожалеет об этом – бесплодность философии для науки факт. Введение же взамен нового экзамена „Истории и философии науки“ проблематично. Особенно в связи с тем, что монополию на решение этой проблемы передали философам. И поэтому все остается по-прежнему, и нет надежды на улучшение ситуации. Философы загубили универсальное основание теоретической науки или фактор перехода к теоретической науке и наивно ждать от них решения проблемы. Не могут решить проблемы те, кто ее породил. Представители науки снова должны помнить – „спасение утопающих, дело их рук“. Им следует, в первую очередь, осознать тот факт, что проблема философского экзамена –

общенаучная, а не чисто философская и решать ее должны все представители науки, а не только философы. Нельзя уходить от участия в решении данной проблемы – от нахождения адекватного универсального основания всех наук» [3].

Другие погромщики философии в то печальное и трагическое для нашего народа время либерального угара вхожденчества в западную цивилизацию пишут: «Конечно, знания по философии необходимы любому учёному, чтобы быть культурным и широко образованным человеком. Но на устном экзамене преподаватель спрашивает ровно то, что он хочет. Так что наличие аспирантского экзамена не имеет никакого отношения к уровню образования соискателя. К сожалению, в советском союзе философами называли политработников, т. е. специалистов по идеологии, а не учёных в общечеловеческом смысле этого слова. Действительно, кафедры философии в СССР контролировались верными линии партии людьми, которые имели возможность использовать экзамен по их предмету в качестве фильтра для неудобных. Ведь, любой экзамен – это своего рода управляющий параметр, механизм отбора по наперёд заданным критериям. А выбор критерия всегда в руках авторов-составителей экзамена» [4]. Погромщики всякой философии советский союз пишут с маленькой буквы.

Второй приступ ликвидации философии проходил в форме атаки на философию как мировоззрение в условиях запрета единой общегосударственной идеологии, введенного в Конституцию РФ 1993 г. как страны, потерпевшей поражение в войне 1946–1991 гг.: именно так даны эти даты на медалях американского Конгресса, врученных по итогам парада победителям в войне. Такое положение в условиях формирования мобилизационной экономики и мобилизационной системы образования в свете Специальной военной операции России не может быть допустимо.

Любопытно, что еще ельцинский российский министр образования В. М. Филиппов, далее председатель ВАК Рособрнауки, в 2001 г. запланировал на 1 января 2003 г. отмену кандидатского экзамена по философии. Тогда философской общественности удалось в арбергардных боях отнести введение нового экзамена на 2005 г. Однако новый российский министр образования и науки в 2012–2016 гг. Д. В. Ливанов был не в курсе этой замены вплоть до марта 2013 г. и, как сообщил РБК, сразу после контрфилософского запроса демократически настроенных

студентов тогдашнему премьеру правительства РФ Д. А. Медведеву высказал свое мнение: «„Мое мнение – нужно исключить экзамен по философии в качестве обязательного“, – заявил Д. Ливанов, добавив, что два других экзамена – по специальности и иностранному языку – следует сохранить. Правда, министр не уточнил, с чем связана такая инициатива» [5]. Для нового министра-физика по образованию и государственного деятеля, что философия, что история и философия науки вредны и он их не различает.

В. Л. Васюков в указанном нами интервью косвенно подверг критике министра с его культом узкой научной специализации: «Узкие специалисты в науке ценились всегда, что понятно, но могут ли они определять лицо науки в целом и предсказывать будущее других областей науки? Лео Сциллард, выдающийся физик, в дискуссии, разгоревшейся на одной из конференций, услышав от оппонентов „все это философия“, с удивлением констатировал: „А я-то думал, что имею дело с первоклассными учеными“ (этот пример привел мне в личной беседе академик Вячеслав Стёпин)» [1].

Между тем вся эта обстановка вокруг введенного по умолчанию нового экзамена по истории и философии науки и самой философии вызвала раздрой среди философов-профессионалов и преподавателей философии. Так, Н. И. Кузнецова тогда писала: «Новый экзамен кандидатского минимума для аспирантов и соискателей любых специальностей, заменивший традиционную „Философию“, был введен распоряжением ВАКа в 2005 г. Немало нареканий вызвало в философском сообществе это нововведение. Причин для возражений было множество: что преподавать в качестве „истории науки“? Каких знаний от аспирантов и соискателей разнообразных ученых степеней можно здесь требовать? Что имеется в виду под термином „философия науки“? Какие именно концепции нужно излагать?» [6, с. 119–120].

Интересно мнение известного ученого-логика из Института философии РАН А. Л. Никифорова, резко высказанное им в первой же статье по проблемам преподавания нового курса: «Прежде всего хочу отметить, что замена кандидатского экзамена по философии для аспирантов экзаменом по новому курсу „История и философия науки“ представляет собой, на мой взгляд, яркое свидетельство интеллектуальной и нравственной деградации нашей системы высшего образования и всего нашего общества» [7, с. 75].

Далее в той же статье он пишет: «Да, в 1960-е гг. наука была в центре общественного внимания: первые спутники и полет Ю. А. Гагарина; термоядерное оружие и атомные электростанции; кибернетика и распространение ЭВМ – все это и еще многое другое наглядно демонстрировало могущество науки и привлекало к ней всеобщее внимание. „И на Марсе будут яблони цвести...“ – с воодушевлением распевали мы, зачитываясь научно-фантастическими произведениями Айзека Азимова, Станислава Лема, братьев Стругацких. Но с тех прошло уже почти 50 лет! Наука утратила свое духовное обаяние и выпала из фокуса общественного внимания, сейчас она скорее пугает, чем привлекает. По-прежнему запускают спутники, но это уже не вызывает прежнего энтузиазма. В настоящее время людей – не только в нашей стране, но и за рубежом – интересуют совсем другие вещи: национальные, экологические, демографические, социальные и, самое важное, этические проблемы» [7, с. 75–76]. Н. И. Кузнецова комментирует эти высказывания А. Л. Никифорова эмоционально так: «Позвольте, хотелось воскликнуть, – да ведь эти волнующие проблемы также принадлежат сфере научного познания – А. Л. Никифоров перечисляет здесь социологию, демографию, экологию! Этику нельзя назвать наукой, но ведь и здесь без надежных данных современной социологии и исторической психологии даже зафиксировать нерешенные проблемы невозможно!» [6, с. 129].

Другой известный сотрудник Института Философии РАН В. Н. Порус изобразил сложившуюся ситуацию сатирически: «Философия, как она преподается в вузе, стала раздражать ученых, а студенты и аспиранты во многих случаях испытывают к ней чувства, похожие на то, как Хома Брут отнесся к сексуальным домогательствам старухи-ведьмы на степном хуторе» [8, с. 64]. Интеллигенция почувствовала, что необходима некоторая трансформация, но и принятое решение об экзаме-не «История и философия науки» было отвергнуто теми же либеральными философами по той причине, что эта инновация была введена чиновниками, то есть «сверху». Так, В. Н. Порус подчеркнул: «Вопрос стоит так: мы либо на пороге продуктивных решений в этой сфере, либо на пороге, с которого начинается бесславное отступление философии: сначала из вузов, а потом и на периферию отечественной культуры» [8, с. 79]. Апокалиптическое видение судьбы философии в современной России демократического выбора подтвердилось

самим ходом событий. Философия маленьким своим фрагментом удержалась в вузах и в РАН в виде кандидатского экзамена по «истории и философии науки». Но философия в России продолжает отступление – по часам на дисциплину, по переводу лекций в он-лайн режим и самозапись студентов на лекции московской профессуры по всей стране, по исчезновению семинаров и коллоквиумов по философии.

Самая взвешенная среди упомянутых статей – публикация Н. И. Кузнецовой подводит итоги замены дисциплины на новый экзамен так: «И вот прошло пять лет, с тех пор как мало подготовленная, но многочисленная армия преподавателей философии для аспирантов была вынуждена действовать в заданном „сверху“ направлении. Произошло ли, спрашивается, что-нибудь ужасное, роковое для судеб нашей отечественной культуры в целом, философии в частности? Мне решительно кажется, что ответ однозначен: нет, нет и нет! Более того, мне хотелось бы показать, опираясь на собственный опыт преподавания в Российском государственном гуманитарном университете, неоспоримые преимущества этой новации, введенной, несомненно, „декретом“, т. е. в известном смысле насильно. Но над этим посмеиваться уже неактуально и непродуктивно» [6, с. 121]. Вся эта дискуссия шла в те времена. Когда Россия окончательно не определилась со своей идеологией. Но к 2022 г. она определилась, хотя на телеэкранах и в газетах продолжают поиски идеологии и скорбные lamentации по вопросу об отсутствии в стране идеологии. Идеология в стране есть – она правая, буржуазная и близкая к идеологии американским республиканцам. Потому-то российской правящей верхушке нравятся Д. Трамп и И. А. Ильин.

Тем не менее нам бы хотелось обратиться к статье член-корреспондента РАН М. Н. Руткевича, бывшего декана философского факультета Уральского госуниверситета имени А. М. Горького, учителя автора настоящей статьи. М. Н. Руткевич, марксист, фронтовик, блестящий ученый. Автор знаменитого учебника «Диалектический материализм» для философских факультетов. Среди нас нет М. Н. Руткевича и в этом году ему, сверстнику Октября, исполнились незамеченные философской общественностью, 105 лет. Этот юбилей, как и юбилей Великого Октября, прошел незаметно, но только не для нас. 105 лет Прокопьевскому руднику в эти дни отметили, 105 лет ДЖ железнодоржников отметили, М. Н. Руткевича не вспомнили. Мы вспомним.

Мы заметили также, что уже давно нет Уральского госуниверситета имени А. М. Горького, нет и Уральского государственного технического университета-УПИ имени С. М. Кирова. Вместо них – Уральский федеральный университет имени первого президента России Б. Н. Ельцина. Двойное переименование столицы в соседнем государстве дает нам наглядный пример исторической инициативы и смелости.

Необходимо опубликовать неизвестную статью М. Н. Руткевича «Против ликвидации философии». Статья была размещена в виде письма в газету «Наука Урала» в далеком 2001 г. Автор, как всегда, смотрел в корень. Речь шла на самом деле не об оптимизации системы образования, но о ликвидации философии. Философию при царском режиме собирались ликвидировать. Не получилось. «Польза философии не доказана, а вред от нее возможен» – известный афоризм министра народного просвещения Российской империи П. А. Ширинского-Шихматова. Сказано это было в связи с планами новоназначенного министра исключить философию из числа преподаваемых в университетах дисциплин, что и было сделано в 1850 г. Это вписывалось в общую политику царствования Николая I, для которой философия как дисциплина и как западноевропейская мысль рассматривалась как источник крамолы [9].

Итак, что же писал М. Н. Руткевич в 2001 г. – в этом году он звонил мне с идейной и дружеской поддержкой в Екатеринбург из Москвы на домашний телефон, и горько сетовал, что созданный им философский факультет предал марксизм и все дело его жизни. В газете «Наука Урала» его статья «Против ликвидации философии» была опубликована под таким названием именно по его настоянию:

«Очередной по времени мишенью либерального диктата в сфере образования явилось постановление Президиума Высшей Аттестационной Комиссии о ликвидации ранее обязательного для будущих кандидатов наук экзамена по философии и замене его экзаменом по „истории и философии науки“. Прежде всего заметим, что представляется весьма примечательной аргументация, воспроизведенная в заметке по этому поводу в либеральных „Московских новостях“: „ВАК сомневалась не в ценности философии, а в профессиональной пригодности преподавателей этого предмета“, поскольку, мол, „большинству их более 60 лет и вышли они на 70 % из числа преподавателей марксизма-ленинизма“. И второе. Данный пункт повестки дня решили временно „не разглашать» и ввести взамен философии новый

экзамен, как заявил министр В. Филиппов, не сразу, а с 1 января 2003 г. Мы, естественно, не сомневаемся в ценности философии вообще, в ценности кандидатского экзамена по философии для будущих работников науки, в частности. Философия не случайно у древних греков считалась синонимом мудрости, а труды Аристотеля изучались на протяжении столетий всеми образованными людьми. Философия всегда была неотделима от науки и они взаимно оплодотворяли друг друга. Одно из преимуществ российского образования и русской научной школы, которая очень высоко ценится во всем мире, – вдохновляемая философским подходом широта научных интересов.

Особо следует отметить тенденцию – чем больших высот достигает научное знание, а прогресс науки беспределен, тем большее значение приобретают в ней мировоззренческие, философские вопросы: о мире как целостной системе; о месте человечества и отдельного человека в этом мире; о путях и способах познания мира и использования полученного знания в практических целях на благо общества; о судьбах нашей планеты и с нею вместе человечества. В конце XX – начале XXI века особенно остро встали в науке такие вопросы, как допустимость вмешательства вооруженной современными приборами и химреактивами науки в генетический код высших животных и, особенно, человека; о путях достижения так называемого «устойчивого развития», в ходе которого общество не истощает природных ресурсов планеты и не ухудшает условий своего существования, загрязняя и разрушая биосферу, но, напротив, подчиняет технический прогресс задаче повышения устойчивости биосферы и улучшения условий существования будущих поколений; практическим становится вопрос о формах жизни в космосе, о существовании и возможностях установления контакта с внеземными цивилизациями.

Вряд ли кто-нибудь сегодня осмелится утверждать, что эти (и многие другие) вопросы естествознания не являются одновременно глубочайшими философскими проблемами. Не менее явственна в наше время связь философии с циклом наук, которые принято называть общественными или гуманитарными. Сугубо мировоззренческими являются социальные вопросы, поставленные развитием общества в XX в.: об опасности самоуничтожения человечества при массовом применении ядерного и биологического оружия; о предотвращении разрушительных войн и достижении

кантовского идеала мира между народами; о преодолении противоречия в интересах между «золотым миллиардом», проживающим в сравнительно узкой группе высокоразвитых стран, и пятью миллиардами населения «третьего» и «четвертого» миров, прозябающих в бедности и нищете; к уровню жизни в этих странах неуклонно скатывается и население России.

Невыполнение рекомендаций международной конференции ООН 1992 г. США и рядом других индустриальных стран по сокращению вредных выбросов в атмосферу земли и т. д. становится очевидным в преддверии конференции, призванной отметить десятилетие принятой там «Декларации Рио»: загрязнение атмосферы, океана, почвы продолжается; разрыв в материальной обеспеченности между бедными и богатыми странами возрастает и т. д. Должен ли будущий ученый любой специальности задумываться над этими вопросами и искать ответа на них в своей научной деятельности? Надо ли ему помочь в этих поисках? Если Президиум ВАК на деле согласен с тем, что философия молодому ученому нужна, то после этого остальные вопросы, если быть последовательным в своих рассуждениях, могут быть решены сравнительно просто. Во-первых, от экзамена по «истории и философии науки» следует напрочь отказаться, он не может заменить экзамен по философии. Историю науки постигают вместе с соответствующей наукой, а особой «философии физики», «философии биологии», тем более, «философии машиноведения» или «философии гельминтологии», попросту не существует. Конечно, используя деньги созданных государством для поддержки науки фондов – РФФИ и РГНФ, «лихие ребята» из числа ученых и публицистов могут написать учебное пособие на любую тему, достаточный опыт такого рода накоплен при создании бесчисленных негодных учебников для средней и высшей школы. Так что высказывание ученого секретаря ВАК В. Козлова: «деньги мы найдем, да вот только кто эти учебники напишет...» кажется нам необоснованным. Желающие заработать всегда найдутся, другое дело, что нет нужды в написании этих пособий.

Что же касается положительного решения вопроса, то я мог бы, исходя из многолетнего опыта заведования кафедрой философии, в том числе кафедрой философии в Уральском университете и Уральском отделении АН СССР, предложить вариант, испробованный как в вузе, так и в академических учреждениях много лет назад.

Список литературы, рекомендуемой для изучения, составлялся из двух частей. В первой – основные труды классиков философии, рекомендуемые для прочтения в оригинале для всех специальностей. Вторая часть – в трех вариантах: для математических, физических, химических, большинства технических специальностей; вторая – для биологических, медицинских, сельскохозяйственных специальностей; и третья – для гуманитарных специальностей. Кроме того, к первой части списка для «связности понимания» и «оживления в памяти вузовского курса» рекомендовался какой-нибудь из двух – трех достаточно хорошо себя зарекомендовавших, апробированных в течение многих лет вузовских учебников; ко второй части прилагался согласованный с научным руководителем небольшой (3–5 названий) перечень таких трудов современных ученых в данной области знания, в которых затрагиваются философские проблемы.

Эти дополнительные труды согласовывались мною с академиком С. В. Вонсовским (по первому варианту – неживой природы) и академиком С. С. Шварцем (по второму варианту – живой природы); что касается второй части списка для гуманитарных дисциплин, мы советовались с видными историками и экономистами, которых немало было (и имеется сегодня) в Уральском университете. Я не берусь утверждать, что этот вариант является наилучшим, но он давал неплохие результаты, по крайней мере в том, что изучалась философия на этом уровне научной молодежью с интересом. Следовало бы обсудить разные варианты и принять один из них в качестве пробного, но не отменять кандидатский экзамен по философии ради идола «деидеологизации».

И последнее. Ссылка на кадры, из-за которых, мол, только и надо менять наименование и сущность экзамена, приведена «для устрашения публики», она «не работает». Вот уже более десяти лет философские факультеты работают по новым программам, их закончили с последующей защитой кандидатской (а многие и докторской) диссертации сотни ученых, которые привлекаются к приему кандидатского экзамена по философии. Да и более пожилые преподаватели этой науки не остались безучастны к новым веяниям. Поэтому ссылка на «устарелость» и «закоснелость» кадров преподавателей является надуманным аргументом, эти кадры не следовало бы огульно охаивать [10, с. 7].

За прошедшие 20 лет философия ушла из курса «истории и философии науки». Из обязательной дисциплины для студентов-специалистов она превратилась в предмет он-лайн изучения студентов бакалавриата. Научную философию необходимо возвращать в образование и в жизнь как мировоззрение и идеологию жизни. И хотя прошлого не вернуть, его следует понять и тем самым вернуть на новом витке развития. В сущности, это и есть исторический синтез, к которому призывают нас свершения наших героических предков.

Список использованной литературы

1. Нилогов А. Минимум философии для кандидатского минимума. Стремление извратить науку от любви к мудрости – вековая тенденция [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.ng.ru/nauka/2013-06-26/9_philosophy.html
2. Кто сегодня делает философию в России / авт.-сост. А. Нилогов. – М.: Поколение, 2007. т. 1. – 2007. – 574 с., т. 2. – 2011. – 523 с. Кто сегодня делает философию в России / авт.-сост. А. Нилогов. – М.: Поколение, 2007. т. 3. – 2015. – 735 с.
3. Долой кандидатский экзамен по философии! [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studref.com/399353/filosofiya/doloy_kandidatskiy_ekzamen_filosofii
4. Отменить кандидатский минимум по философии – это хорошая идея! [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://motimatik.livejournal.com/196007.html>
5. Министр образования: Кандидатский экзамен по философии не нужен. Министр образования и науки РФ Дмитрий Ливанов высказался за отмену кандидатского минимума по философии для аспирантов. Соответствующее заявление глава Минобрнауки сделал на встрече премьера Дмитрия Медведева с аспирантами российских вузов. 26 марта 2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rbc.ru/society/26/03/2013/570405909a7947fcbdd447221>
6. Кузнецова Н. И. «История и философия науки» – преимущества новизны «по декрету» // Эпистемология & Философия науки 2010. т. XXVI № 4.
7. Никифоров А. Л. «История и философия науки» – впечатления преподавателя // Эпистемология & философия науки. 2007. т. XI, № 1.
8. Порус В. Н. Философия науки для аспирантов: experimentum crucis // Эпистемология & философия науки. 2007. т. XIV, № 4.
9. Польза философии не доказана, а вред от неё возможен [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Польза_философии_не_доказана,_а_вред_от_неё_возможен
10. Руткевич М. Против ликвидации философии // Наука Урала. Декабрь 2001. № 29–30.

3.2. МЕХАНИЗАЦИЯ И ОМЕРТВЕНИЕ ПЕДАГОГИКИ И НОРМАЛЬНАЯ ДЛИТЕЛЬНОСТЬ КОЛЛЕКТИВОВ

Одряхление коллектива и омертвление педагогических усилий опасно для коллективов, но более опасно одряхление идеологии. Чрезмерная длительность коллектива дает отрицательные явления, ибо излишняя продолжительность работы в учреждении создает привычку и механизацию работы. Коллективу необходимо иметь в своем составе и молодые, и совершенно неопытные силы. Выясняется, что развитие под присмотром опытного педагога оказывается замедленным и не стимулирует желания к самостоятельности воспитанников. Идея о полной зависимости ученика от учителя приводит к дефектам воспитания и А. С. Макаренко заключает итоги третьей главы тем, что без длительного коллектива мы никогда соцвоса не построим. Нормальное отношение должно выражаться в пределах от 1 до 2, но с тем, чтобы в составе коллектива были воспитатели и с очень солидным стажем и совершенно молодые, а выражаемая в этих цифрах нормальная длительность коллектива создает огромное благо для успеха воспитания.

Одряхление коллектива и омертвление педагогических усилий, их превращение в механику педагогики опасно для коллективов. Однако более опасным является одряхление идеологии и умирание энтузиазма строительства нового мира. Мы видели этот феномен в перестройку и выглядел он как утрата веры и насмешки над всем святым, что было дорого предкам. А. С. Макаренко полагает, что этот негатив является продуктом длительности коллективной жизни. Так ли это на самом деле?

Посмотрим аргументацию педагога: «Но говоря о длительности коллектива, необходимо отметить и отрицательные явления, как последствия чрезмерной длительности. Конечно, это прежде всего персональное одряхление отдельных работников. Все живое отживает, и какой-нибудь воспитатель с 20-летним стажем по колонии далеко не всегда будет украшать собой коллектив, хотя и отразится самым благоприятным образом на коэффициенте его длительности. И в менее солидных количествах излишняя длительность коллектива должна отразиться вредно на его качестве. У отдельного работника излишняя продолжительность работы в одном и том же детском учреждении создает привычку, чрезмерную механизацию работы, наконец, просто усталость.

Это можно назвать омертвлением живых педагогических тканей. Ниже я буду говорить о механизации педагогического дела, как

о явлении положительном и полезном, но эта механизация все же должна предполагать присутствие воспитателя, как живого деятеля. Омертвление живых педагогических тканей есть прямое естественное следствие узкой специализации, складывающейся привычки к ограниченному кругу впечатлений, к точно обозначенным путям реакций» [1, с. 667].

Далее он пишет об отрицательном влиянии педагогического опыта на коллектив и это парадоксально: «Трудно определить грань между полезными и вредными явлениями, как следствиями механизации, но все же необходимо установить наличие вредных педагогических ферментов, проистекающих из явления чрезмерной длительности коллектива. Это, вовсе, конечно, не значит, что каждый работник с большим стажем обязательно приносит с собой вредное действие указанных ферментов. Положительные качества опытного работника всегда будут полезны в колонии, но целый коллектив необходимо должен иметь в своем составе и молодые, пусть даже и совершенно неопытные силы. Так и в материальном производстве было бы совершенно невыгодным иметь весь состав рабочих только высшей квалификации.

В общем процессе производства значительное количество функций требует как раз мало квалифицированной рабочей силы. Так и в педагогическом коллективе излишнее обилие слишком опытных педагогов будет просто производственно невыгодно. Правда у нас еще не установлено разницы в зарплате между опытным и неопытным работником, и со стороны финансовой мы как будто не вынуждаемся к такому экономному расходованию квалифицированной рабочей силы, но ведь и в материальном производстве в определении характера рабочего коллектива имеет значение не только финансовая логика: просто высококвалифицированный рабочий па черной работе даст меньше эффекта, чем чернорабочий» [1, с. 667].

И тут аргументация в пользу неопытности педагога и свежести его навыков. Напротив, опыт и стаж педагога играют отрицательную роль в воспитании: «В педагогическом же коллективе есть еще и специфические условия, вытекающие из самого характера воспитательного процесса. Дело в том, что нельзя наших воспитанников подавлять слишком большой опытностью педагогов. Где-то должен быть выход для их стремления руководить, командовать, показывать, решать. Пожалуй, это та самая самодеятельность, о которой давно уже нагово-

рено много хороших слов. Прекрасная эрудиция педагогов, их умение найти решение, найти и обозначить условия, ничего не пропустить и нигде не переборщить, все эти весьма нужные способности педагогов, если они проявляются в избыточном количестве, кладут очень солидные пределы самостоятельности воспитанников» [1, с. 667–668].

Выясняется, что развитие под присмотром опытного педагога оказывается замедленным и не стимулирует желания к самостоятельности воспитанников: «Притихшая педагогическая опытность не только не стимулирует желания действовать у воспитанников, но напротив задерживает подобные желания. Действовать под критическим взглядом опытного человека не так просто: кто его знает, как оно там нужно делать. Методические ухищрения для развития самостоятельности не могут к ней привести как раз потому, что они – ухищрения, потому, что действительное отношение сил таково, что наиболее уместно действовать и распоряжаться педагогу, как более опытному и знающему. Действительное положение вещей не вызывает необходимости действия неопытного воспитанника, собственно говоря не имеющего никаких оснований для действия» [1, с. 670].

Идея о полной зависимости ученика от учителя приводит к дефектам воспитания: «Присутствие явного авторитета приводит воспитанника к такому состоянию, когда он может действовать только как ученик, только по указке, как бы вы ни прикрывали эту указку хитроумными педагогическими приемами. Кроме того, и это очень важно, гораздо важнее всего остального, есть еще вопрос об ответственности. Ваша методическая стойка перед объектом-воспитанником хороша и фасонна, но вы забыли снять с себя шлем ответственности, вы не надели его на воспитанника, да в его глазах и не имели права надеть. Ведь всем известно, все это чувствуют, что вы обязательно все меры примете, чтобы уладить вопрос с дрожжами, с опаздыванием выпечки хлеба. Чувство ответственности служебной, деловой, юридической является пока что главным побудителем труда и инициативы. Чисто нравственный или научный интерес встречается редко, а чувство долга или рабочей чести Харьковский научно-педагогический институт считает пережитком капиталистического общества. Это, так сказать, атавизм» [1, с. 670].

А. С. Макаренко прямо указывает на догматиков-педагогов и гонителей его диалектического метода в педагогике – Харьковский

институт. Он выдвигает аргумент против догматической педагогики: «Поэтому естественно: если на человеке не лежит реальная ответственность, никакая сила не подвинет его на почин и на работу. Ну, а что можно говорить о ребятах, биографии которых почти не содержат в себе трудовых выражений. Самодеятельность в таком случае становится действительно делом змеиной хитрости. Молодые неопытные воспитатели много имеют хороших сторон, но между ними главная: они составляют естественный здоровый фон для развития не деланной, не показной, а настоящей самодеятельности.

Когда такой молодой воспитатель вступает на дежурство, его беспомощность бросается в глаза прежде всего. Ему так трудно разобратся в сложных и трудных условиях хозяйства и работы, что он жадно хватается за каждую соломинку в надежде не утонуть в одном из многочисленных морей, по которым ему приходится плавать: хозяйственном, организационном, педагогическом, рабочем. Если он человек не глупый и не вздумает корчить из себя начальство, он просто и весело отдастся уже существующей, уже окружающей его стихии хозяйственного опыта, который накопился в коллективе. В таком случае никто и никогда не обвинит его в упущении, если это не будет явная халатность» [1, с. 670].

А. С. Макаренко заключает итоги третьей главы подготовительных работ к «Педагогической поэме», построенной на таблицах и возрастных соотношениях педагогов и воспитанников в срезе двух коллективов, составляющих единый коллектив, что «Молодому воспитателю трудно приобрести нужный авторитет, это делается страшно медленно и постепенно, но в молодости много своей прелести, которая тоже нужна в детском учреждении. Но как бы ни прекрасна была молодость, все же это не мешает мне утверждать, что без длительного коллектива мы никогда никакого соцвоса не построим. Я считаю, что если коэффициент педагогического коллектива меньше единицы, то дело уже плохо, если же он меньше 0,5, то дело совсем скверно.

Нормальное отношение должно выражаться в пределах от 1 до 2, но с тем, чтобы в составе коллектива были воспитатели и с очень солидным стажем по колонии и совершенно молодые. Выражаемая в этих цифрах нормальная длительность коллектива настолько огромное благо, что оно одно должно обеспечить половину полезной работы» [1, с. 673].

Мы видим тут богатство советской педагогики, руководимой диалектическим методом, в отличие от нищеты педологии и психоанализа. П. П. Блонский, ответственный работник Наркомпроса, писал: «наряду с растениеводством и животноводством должна существовать однородная с ними наука – человеководство, и педагогика... должна занять свое место рядом с зоотехникой и фитотехникой, заимствуя от последних, как более разработанных родственных наук, свои методы и принципы» [2, с. 31].

Мы видим падение всех школ и школок и направлений психологии и педагогики 20–30 гг. А. М. Эткинд писал: «Стремясь выжить, педология и родственные ей дисциплины разделили общую судьбу, главным качеством которой является утилитаризм – гипертрофированное развитие прикладных областей, не обеспеченных реальным научным знанием. Вместо науки, смыслом которой является описание и понимание реальности, какая она есть, формируется специфический феномен советской духовной жизни – „учение“, в смешанном виде содержащее в себе остатки реальной науки и никак с ней не связанные обещания переделать неподдающуюся реальность. Характерной чертой здесь является появление единоличных научных лидеров, управляющих наукой так же, как другие вожди управляли партией или железнодорожным транспортом. В гуманитарной области все это неизбежно вело к обезличиванию науки, в которой исчезали различия школ, авторов, направлений, и к деиндивидуализации ее содержания, которое во все большей степени ориентировалось на „нового массового человека“. Советская педология вместе с психоанализом, психотехникой, психологией, педагогикой одновременно разделили эту судьбу и, силами отдельных и лучших ученых, противостояли ей» [3, с. 271]. На этом исторически пустынном фоне в новом столетии остался стоять диалектический метод А. С. Макаренко.

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950. т. 1. – 770 с.
2. Блонский П. П. Педагогика. М.: Гос. изд-во: Работник просвещения. 1922. – 164 с.
3. Эткинд А. М. Эрос невозможного. История психоанализа в России М.: Гнозис. 1994. – 376 с.

3.3. КОЭФФИЦИЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА И ПРОБЛЕМА ДЛИТЕЛЬНОСТИ КОЛЛЕКТИВОВ

В подготовительных материалах к «Педагогической поэме» есть третья глава – «Длительность педагогического коллектива». Она состоит из таблиц, вывод из которых – вычисление коэффициентов. Числа, показывающие отношение длительности педагогических и детских коллективов, предлагаются назвать коэффициентом педагогического коллектива. Сравнение длительностей двух коллективов дает возможности для управления воспитательным процессом, когда средняя длительность детского коллектива будет больше длительности коллектива педагогического, а потому необходимо вводить временные параметры в воспитательный процесс и тем самым заняться его регулированием. В словесном изложении возникают три тезиса: колония – это производственная коммуна, обязанная богатеть, гастролеры-педагоги в колонии не нужны и нужны оседлые, наконец, условия возникновения единого коллектива возможны только в длительно сохраняющемся коллективе связей со старшими колонистами. В итоге делается вывод, что пережитый вместе опыт, нужда и напряжение, радости и улыбка все роднит людей, как и работа.

В подготовительных материалах к «Педагогической поэме» А. С. Макаренко после первой главы «Наши скромные желания» и второй главы «Воспитатель» есть уникальная для творчества педагога третья глава – «Длительность педагогического коллектива». Она вся состоит из таблиц. Прежде чем перейти к составлению таблиц автор ставит вопрос по сути: «Вопрос о длительности педагогического коллектива это, конечно, не только вопрос о временном измерении работы педагогов. Это именно вопрос о коллективе. Невозможно даже говорить о коллективе, если не предполагать хотя бы минимальной длительности его работы. Нельзя говорить о коллективе, если с самого начала не допустить, что вот люди для чего-то собрались, для чего-то объединились, больше того, что они проводят работу коллективного воспитания.

Длительность педагогического коллектива должна сделаться одной из главнейших забот наших администраторов и организаторов коммунистического воспитания. Нужно, чтобы эти лица, наконец, поняли, что как раз в этом пункте и решается половина всех вопросов советской педагогики, а вовсе не в разглагольствованиях „о сублимации половой энергии“. Если нет длительного, крепко сбитого коллек-

тива педагогов, то в детском учреждении не только половая энергия не сублимируется, но „наоборот“, всякая иная энергия переходит в половую, да и среди самих воспитателей с этой стороны получается довольно-таки неблагоприятно» [1, с. 663]. Блестящая критика психоанализа, получившего в тот момент широкое распространение в советской педагогике [2].

Как описывает А. М. Эткинд в книге «Эрос невозможного. История психоанализа в России», «Психоаналитики честно пытались быть полезными. Вульф, в частности, занимался любопытным прикладным исследованием, результаты которого, правда, вышли в свет уже после его эмиграции. На материале массового обследования московских водителей автобусов и трамвайных вагоновожатых были получены данные о распространении у этой категории трудящихся сексуальных нарушений, преимущественно снижения потенции. Более глубокий анализ показал, что во время езды многие водители испытывают половое возбуждение, а во время коитуса, наоборот, вспоминают свое место за рулем. Вульф предлагает этим странным явлениям психодинамическое объяснение, которое, правда, вряд ли могло быть использовано на благо пролетариата» [2, с. 206].

Вывод из таблицы, приведенных ученым педагогом А. С. Макаренко – вычисление коэффициентов. Отсюда и предложение автора: «числа, показывающие отношение длительности педагогических и детских коллективов, я предлагаю назвать коэффициентом педагогического коллектива. Вероятно, не будет большой ошибкой, если мы признаем, что меньшая длительность педагогического коллектива по сравнению с коллективом детским, т. е. коэффициент меньше единицы должен почитаться отрицательной величиной. Действительно, весь коллектив педагогов какой-нибудь колонии, хотя бы и той же горьковской, в настоящее время, даже при небольшом стаже работы по колонии, может, допустим, состоять из работников очень ценных, может даже быть крепко спаян, что вполне возможно и при молодом коллективе, если он подобран по системе местного выбора, если он воодушевлен для большой работы. Но и при всех этих данных такой коллектив не способен будет преодолеть немедленно многих препятствий, которые возникнут, как следствие самого факта малой длительности коллектива» [1, с. 665].

Сравнение длительностей двух коллективов дает уникальные возможности для управления воспитательным процессом: «Прежде всего

рассмотрим случай, когда средняя длительность детского коллектива будет больше длительности коллектива педагогического. Новый коллектив педагогов, попадая в уже сложившееся общество воспитанников, встретит в нем множество привычек, воспоминаний о прежних работниках, традиций, наконец, вполне заслуженное самочувствие „стариков“, свободное внимание к новеньким воспитателям.

При малейшей оплошности вся эта обстановка обязательно должна привести к конфликтам, разрешение которых требует иногда прямо-таки змеиной мудрости и такта. Именно поэтому так мало случаев, когда запущенное, совершенно расстроенное детское учреждение поправляется от назначения нового персонала. Ему нужно состоять из слишком способных и тактичных людей, чтобы что-нибудь сделать. Длительность педагогического коллектива должна быть всегда предметом особенного внимания организаторов. Для тех, для кого цифровые отношения не представляются убедительными, можно привести множество иных доводов против той скоротечности педагогических коллективов, которая наблюдается вообще в детских учреждениях» [1, с. 665].

Педагог полагает, что необходимо вводить временные параметры в воспитательный процесс и тем самым заняться его регулированием: «Нужно приступить к серьезному изучению этого вопроса и к его регулированию. Длительность педагогического коллектива может быть легко измерена и в абсолютном и в относительном значении по сравнению с длительностью детского коллектива» [1, с. 663].

Таблицы можно перевести в словесную форму и в результате возникают три важнейших утверждения: «Я предпочитаю всяким словесным доводам и утверждениям вышеприведенную систему коэффициентов, поскольку в этой системе для меня наиболее убедительными являются коллективные единицы измерения. Но, если нужны словесные изображения, то вот они» [1, с. 666].

Первое гласит, что колония – это «производственная коммуна, обязанная богатеть». Именно так – богатеть почти в духе Н. И. Бухарина: «1. В жизни трудовой колонии огромное значение имеет хозяйственно-организационная опытность воспитателя, знакомство с хозяйственным окружением и хозяйственными условиями данной колонии. При отсутствии какой бы то ни было хозяйственной подготовки воспитателей в детских воспитательных учреждениях, при

излишней привычке воспитателей к болтовне, эта хозяйственная и организационная опытность, поскольку она складывается в процессе работы в колонии и притом в процессе работы целого коллектива, имеет огромное значение, которое я бы не променял ни на какие словесные проповеди и фокусы. Колония есть производственная коммуна, обязанная богатеть, и хозяйственно-правильная работа воспитателя – 50 % успеха» [1, с. 666].

Следующий пункт гласит, что гастролеры-педагоги в колонии не нужны. Нужны оседлые работники, а не высмеянный И. Ильфом и Е. Петровым типаж летуна инженера Талмудовского, сопровождавшего героев на протяжении всего романа: «Вы за это ответите, товарищ Талмудовский! – крикнул длиннополый, отводя от своего лица инженерский кукиш. – А я вам говорю, что на такие условия к вам не поедет ни один приличный специалист, – ответил Талмудовский, стараясь вернуть кукиш на прежнюю позицию. – Вы опять про оклад жалованья? Придется поставить вопрос о рвачестве. – Плевал я на оклад! Я даром буду работать! – кричал инженер, взволнованно описывая кукишем всевозможные кривые. – Захочу-и вообще уйду на пенсию. Вы это крепостное право бросьте. Сами всюду пишут: „Свобода, равенство и братство“, а меня хотят заставить работать в этой крысиной норе. Тут инженер Талмудовский быстро разжал кукиш и принялся считать по пальцам: – Квартира-свинюшник, театра нет, оклад... Извозчик! Пошел на вокзал!» [3, с. 12–13].

Итак, воспитатель и учитель должен быть оседлым: «2. Только воспитатель, осевший на месте, переживающий свою связь с колонией, как нечто серьезное и длительное, как эпоху в своей собственной жизни, а не только, как эпизод, только такой воспитатель способен что-нибудь сделать. Те же гастролеры, которые переселяются в детском учреждении тяжелые времена (до окончания вуза или до выхода замуж или приискания лучшего места), все они приносят только вред. Тогда колония – вокзал, где толпа переселенцев, где все куда-то едут и даже вещей не распаковывают. Кто не видел этих людей, обставленных потертыми чемоданами, свертками в газетной бумаге и не имеющих собственной подушки из принципа. Их энергия тратится на чтение романов, писание длинных писем, беганье в город к знакомым и на разглагольствование. В квартирах у них „парижский жанр“ и мухи.

Хороший воспитатель должен обязательно быть оседлым человеком. Только в этом случае он будет иметь некоторую тяжесть, которая надолго пригвоздит его к колониальной территории. Он крепко усядется в своей квартире, повесит занавески, откуда-то притащит хорошую лампу и выйдет к ребятам сияющий и довольный, что он так хорошо и основательно устроился. Он уже не может не чувствовать, что он часть колонии. Каждое разбитое в колонии стекло, каждое маленькое происшествие есть происшествие и в его жизни. Тут уж из него веревки вея, выражаясь тривиально» [1, с. 666].

И далее мы видим блистательную сатиру педагога на тему как летун-воспитатель может стать инспектором соцвеса в отличие от инженера Талмудовского, который в конце романа оказался на строительстве Туркестанско-Сибирской магистрали: «Гораздо хуже, если он на другой день после приезда, не познакомившись даже, как следует, с ребятами, спешно уходит куда-то производить какую-то общественную работу (которая ему нужна для какого-то стажа), через день он не присутствует на вечернем дежурстве, потому что присутствует на каком-то собрании, окончив дежурство летит (немедленно, без обеда) по каким-то делам в город, а на новое дежурство прибегает усталый и с опозданием на десять минут и сразу же начинает врать, что у него часы расходятся с колониальскими. В заседаниях Совета его никогда нет, отдельных поручений он просто не исполняет, а через три месяца просит на три дня отпуск (он даже согласен без сохранения содержания) и... не возвращается. В непродолжительном времени иногда можно узнать, что он уже инспектор соцвеса» [1, с. 666].

Третий пункт описывает условия возникновения единого коллектива: «Только длительно сохраняющийся коллектив создает множество крепких и часто оригинальных связей со старшими колонистами, создает тот единый коллектив, который так нужен. Не наблюдая лично, трудно себе представить те полные прелести отношения, которые создаются между воспитателями и воспитанниками с одинаковым трех-четырёхлетним стажем. Они не могут быть замечены никаким ревизором или инспектором, потому что они лишены кричащих форм, подчеркнутых выражений. Эти отношения спокойны, уверены в себе. Пережитый вместе опыт, нужда и напряжение, радости и улыбка все это роднит людей, так же, как и работа. Если такие друзья иногда и поссорятся, то и в ссоре остается уважение друг

к другу. Помирить их очень не трудно. – Как вам не стыдно, старые колонисты» [1, с. 666–667]. В итоге и нами вслед за автором делается вывод, что пережитый вместе опыт, нужда и напряжение, радости и улыбка все роднит людей, как и работа, и опыт Победы. Этот опыт и единение неясны для представителей старого общества и старого мышления.

В героический период русской революции стало понятно, что старое неспособно увидеть и осознать новое: «События, развернувшиеся в России в течение последних лет, настолько своеобразны, так несходны со всем, что до сих пор переживало человечество, так изменяют самые основы социального бытия его, – словом, в такой мере глубоко революционны, что консервативное, буржуазно-капиталистическое и мелкобуржуазное мышление во всех его разновидностях, включая и современную социал-демократическую, никак не может признать глубокой реальности этих событий, их исторической обусловленности всем предшествующим мировым развитием, их необходимого, вытекающего из хода вещей, характера.

Напротив, оно представляет себе эти события то как историческую случайность, то как порождение злой воли кучки фанатиков, – словом, как нечто, навязанное развитию общества извне и потому иллюзорное. Для буржуазно-капиталистического мышления капиталистический общественный строй, это – естественный, данный природою строй общества. Значит, единственно реальный общественный строй. Общественные явления иного некапиталистического порядка, являющиеся проявлением складывающегося нового некапиталистического строя, не могут быть поэтому поняты, как реальные общественные явления, напротив, они, так как не уяснена их общественная необходимость, – представляются, как явления нереальные и необщественные, иллюзорные и искусственные» [4, с. 9].

Л. Крицман подчеркивает невозможность понимания событий даже социал-демократами: «В частности, для современного социал-демократического мышления (поскольку оно не является лицемерием) остался совершенно непонятным классовый смысл великой русской революции именно потому, что непонятным оказался общественно-необходимый характер революционных событий» [4, с. 9]. В работе о русской революции в сознании мира автор подчеркивает: «Русская революция сделала немислимое существующим» [4, с. 10].

Книга советского экономиста Л. Н. Крицмана, директора Аграрного института Коммунистической академии, действительного члена Коммунистической академии имеет трогательное и уникальное историческое посвящение, имеющее прямое отношение к проблематике и нашей настоящей книги: «Памяти маленького Юрочки, памяти моего единственного ребенка, памяти бесчисленных детей, павших жертвами интервенции мирового капитала, и тем, кто не погиб и смогли стать теперь бодрыми пионерами прекрасной страны счастливых детей будущего, посвящается эта книга» [4, с. 3].

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950. т. 1. – 770 с.
2. Эткин А. М. Эрос невозможного. История психоанализа в России М.: Гнозис. 1994. – 376 с.
3. Ильф И., Петров Е. Золотой теленок. Красноярск: Красн. кн. изд-во, 1993. – 413 с.
4. Крицман Л. Героический период Великой русской революции: (Опыт анализа т. н. «Военного коммунизма»). М.: Гос. изд-во, 1926. Изд. 2. – 250 с.

3.4. ХОЗЯЙСТВО И ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА: ДВИЖЕНИЕ ОТ КОЛЛЕКТИВА К ЛИЧНОСТИ

Осмысление стихии хозяйства с педагогической позиции позволило А. С. Макаренко как педагогу-марксисту обнаружить особое педагогическое значение сельскохозяйственного труда. Педагог в сельскохозяйственном труде обнаружил перспективы в эпоху индустриализации и понимая преимущества труда индустриального. Инспекторы Наробраза заключили, что при трудовой деятельности воспитательная работа среди воспитанников не проводится. Причину такого непонимания чиновниками жизненных процессов педагог видит в том, что людьми по традиции выбирается неверная траектория воспитания и внимания – от личности к коллективу. А верная траектория советской педагогики – от коллектива к личности. Чиновники исходили из индивидуализма и привычки индивидуального воспитания, хотя жизнь подтверждала правоту теории и практики педагога-новатора. Его идеи в перестройку овладевали учительскими массами, однако ирония истории заключалась в том, что А. С. Макаренко вновь забыли, как предали забвению СССР.

Осмысление стихии хозяйства с педагогической позиции позволило А. С. Макаренко как педагогу-марксисту обнаружить особое педагогическое значение сельскохозяйственного труда: «Вначале хозяйственную деятельность мы были склонны сводить к одному только сельскому хозяйству и слепо покорялись давнишнему утверждению, будто природа облагораживает. Это утверждение выработалось в дворянских гнездах, где природу понимали прежде всего, как очень красивое и принаряженное место для прогулок и тургеневских переживаний, для стихотворства и размышлений о божьем величии. Природа которая должна была облагораживать колониста-горьковца, оборачивалась к нему непаханной землей, колючками и бурьяном, которые нужно было выполоть, навозом, который нужно было прибрать, потом вывезти в поле, а потом разбросать, сломанной телегой конской ногой, которую нужно лечить. Какое уж тут облагораживание. Невольно мы обратили внимание на действительно здоровый, хозяйственно-рабочий тон во время таких происшествий» [1, с. 651].

Что обнаружил педагог в сельскохозяйственном труде, вполне понимая преимущества труда индустриального, тем более в эпоху индустриализации 20 гг.? Исследователь его творчества пишет: «Уста-

новив связи с Полтавской сельскохозяйственной опытной станцией, взяв на вооружение самые передовые по тем временам методы хозяйствования, Ковалевская коммуна уже в 1926 году достигла таких экономических показателей, что сельскохозяйственная отрасль стала рентабельной. А успехи в животноводстве, как вспоминает агроном Н. Фере, имели серьезное влияние далеко за пределами Ковалевки. И воспитательный эффект сельскохозяйственного труда колонистов значительно возрос. Он превзошел воспитательное воздействие ремесленного труда в мастерских. Антон Семенович замечает, что воспитанники, „исполняющие... сельскохозяйственные работы, в социально-моральном отношении стоят впереди ‘мастеровых’“» [2, с. 88].

Далее он отмечает, что педагог приветствовал индустриализацию всей душой и всем сердцем: «Макаренко вполне осознавал преимущества промышленного производства перед сельскохозяйственным в пору развертывающейся социалистической индустриализации – и прежде всего в предоставлении воспитанникам лучших возможностей не только профессионального становления, но и нравственного воспитания и общего развития. В полтавский период реализовать эти взгляды у Антона Семеновича возможности не было. Он осуществит их, как известно, позднее – в харьковский период своей деятельности. Ему было дано высшее счастье новатора, творца – проверить свои взгляды практикой, убедиться в их истинности, общественной необходимости, увидеть их воплощение в жизнь, несмотря на все трудности и даже гонения» [2, с. 88].

Естественно, гонения на педагога отличались от сатирически изображенных И. Ильфом и Е. Петровым в романе «Золотой теленок» идейных и финансовых гонений на отставшего от жизни и политически неграмотного старика Синицкого, ребусника по профессии, не сумевшего подобрать рифмы к шараде для слова «Индустриализация»: «Индустриализация! – горестно шептал он, шевеля бледными, как сырые котлеты, старческими губами. И он привычно разделял это слово на шарадные части. – Индус. Три. Али. За ... Что же это за „ция“ такая, – напрягался старик, – вот если бы „акция“! Тогда отлично вышло бы: индустриализация... Мой первый слог сидит в чалме, Он на востоке быть обязан» [3, с. 109–110].

Журнал «Коммунист» в короткую перестроечную эпоху описывал эти гонения на увлекшегося сельскохозяйственным трудом

А. С. Макаренко так: «Практическая реализация А. С. Макаренко принципов марксистско-ленинской педагогики происходила в условиях жесточайшей борьбы с противниками коллективистского трудового воспитания, самоуправленческой деятельности колонистов. На „Педагогическую поэму“ ряд журналов откликнулся резко отрицательными рецензиями. „Литературная газета“ критиковала Макаренко за идеализацию стихийности, культ интуиции в воспитании, недооценку педагогической теории. Автор статьи „О буржуазной тюремной педагогике в ‘Педагогической поэме‘“ (журнал „Коммунистическое просвещение“) представлял Макаренко „пролеткультовцем“, сторонником „командирской педагогики“, пренебрегающим научными методами воспитания. А „Книга Для родителей“ была встречена в штыки на страницах журнала „Советская педагогика“. Разумеется, это лишь часть примеров неприятия идей и дела Макаренко» [2, с. 88].

Сам педагог свои столкновения с идейными противниками педагогической диалектической логики описывал следующим образом: «На фоне напряженных поисков новых средств и источников воспитания в труде обнаружилось, что комиссии Наробраза поставили сами эти поиски под вопрос и вынесли свое негативное заключение: „Общее движение хозяйственной массы, несущее в себе постоянный заряд напряжения и работы, если это движение вызывается к жизни сознательным стремлением и пафосом коллектива, обязательно создаст самое главное, что необходимо колонии: морально здоровый фон, на котором более явственный моральный рисунок уже не так трудно будет выполнить. А, впрочем, оказалось, что и это не легко: настоящие затруднения начались у нас тогда, когда схема была найдена, а оставались детали.

Именно в то время, когда мы в муках искали истину и когда уже видели первые взмахи нового, здорового хозяина-колониста, хилый инспектор из Наробраза ослепшими от чтения глазами водил по блокноту и, заикаясь, расспрашивал колонистов: – А... вам объясняли, как надо себя вести. И в ответ на молчание смущенных колонистов что-то радостно черкнул в блокноте. А через неделю прислал нам свой неличеприятный вывод: ‘Воспитанники работают хорошо и интересуются колонией. К сожалению, администрация колонии, уделяя большое внимание хозяйству, педагогической работой мало занимается. Воспитательная работа среди воспитанников не проводится’» [1, с. 652].

А. С. Макаренко рефлектируя, заметил по истечении времени: «Но это теперь я могу так спокойно вспоминать хилого инспектора. А тогда этот вывод очень меня смутил. А вдруг я, в самом деле, уклонился в неверную сторону. Может быть и в самом деле нужно заняться „воспитательной“ работой, то есть без конца неустанно вдалбливать каждому воспитаннику, „как нужно себя вести“. Ведь если делать это настойчиво и регулярно, быть может, что-нибудь из этого и получится. Мое смущение поддерживалось еще и постоянными неудачами и срывами в нашем коллективе. Я снова раздумывал, принимался за внимательные, точнейшие наблюдения, за анализ» [1, с. 652].

На самом деле шел процесс, который инспекторы Наробраза не смогли осознать и увидеть. Между тем разворачивался жизненный поток коллектива: «Жизнь нашей колонии представляла сложнейшее переплетение двух стихий, с одной стороны – в меру того, как колония развивалась и вырастал коллектив колонистов, рождались и вырастали новые общественно-производственные мотивации, – постепенно, сквозь старое и привычное для нас обличье уркагана и анархиста-беспризорника начинало проглядывать новое лицо будущего хозяина жизни. С другой стороны – мы постоянно принимали новых людей, иногда чрезвычайно гнилых, временами даже безнадежно гнилых. Они имели для нас значение не только как новый материал, но И как представители новых влияний, иногда минутных, слабых, иногда наоборот, очень могущественных и заразных. Из-за этого нам часто приходилось переживать явления регресса и рецидивов среди „избранных“, как казалось, колонистов» [1, с. 652–653].

Причину такого непонимания чиновниками жизненных процессов педагог видит в том, что людьми по традиции выбирается неверная траектория воспитания и внимания – от личности к коллективу. А верная траектория – от коллектива к личности. Он пишет: «В Наробразе, и в городе, и в самой колонии общие разговоры про коллектив и коллективное воспитание позволяли в отдельных случаях забывать именно про коллектив. На проступок отдельной личности набрасывались, как на совершенно обособленный, прежде всего индивидуальное явление, встречали этот проступок или в тонах неудержимой истерики или в смысле „рождественского мальчика“. Найти деловую, действительно советскую линию, линию реальную – было очень трудно. Новая мотивационная природа нашего коллектива создавалась

очень правильно, почти незаметно для глаза, а в это время нас разрывали в противоположные стороны цепкие руки старых и новых предрассудков. С одной стороны – нас угнетал старый педагогический ужас перед детским правонарушением, старая привычка цепляться к человеку по каждому мелочному поводу, привычка индивидуального воспитания» [1, с. 653].

Заедал не просто индивидуализм, а привычка индивидуально воспитания! Это значит, что «с другой стороны – нас поедом ели проповеди так называемого свободного воспитания, полнейшего непротивленчества и какой-то мистической самодисциплины, которые в конечном итоге сводились к крайнему индивидуализму, а мы так доверчиво пустили его в советский педагогический огород. Нет. Я не мог уступить. Я еще не знал, я только-только предчувствовал, что дисциплинирование отдельной личности и полная свобода ее – не наша музыка. Советская педагогика должна иметь совершенно новую логику: от коллектива к личности» [1, с. 653].

В итоге в главе «На педагогических ухабах» раскрываются все тайны советского воспитания: «Объектом советского воспитания может быть целый коллектив. Воспитывая коллектив, мы можем надеяться, что найдем такую форму его организации при которой отдельная личность будет и наиболее дисциплинирована, и наиболее свободна. Я верил, что ни биология, ни логика, ни абстрактная этика не могут определить норм поведения. Нормы определяются в каждый данный момент нашей классовой потребностью и нашей борьбой. Нет более диалектической науки, чем педагогика. И создание нужного типа поведения – это прежде всего вопрос опыта, навыка, долговременных упражнений в том, что нам нужно. И гимнастическим залом для таких упражнений должен быть наш советский коллектив, наполненный такими трапециями и турниками, которые нам сейчас нужны» [1, с. 653]. Результат реконструкции советской педагогики в общем объеме оказывается рационально постигаем. И автор пишет: «И только. Никакой мистики нет, и нет ничего мудреного. Все ясно, все доступно моему здравому рассудку» [1, с. 654].

Советский ректор Полтавского педагогического института И. А. Зязюн в перестроечном журнале «Коммунист» подвел оптимистическую черту под творчеством великого педагога: «Но все-таки жизнь подтверждала правоту теории и практики педагога-новатора. Они

овладевали учительскими массами. Когда в марте 1938 года „Правда“ напечатала статью Макаренко „Проблемы воспитания в советской школе“, более двух тысяч учителей, родителей, партийных работников откликнулись на нее, став единомышленниками автора. Уже в это время А. С. Макаренко приобретает известность за рубежом, и прежде всего благодаря „Педагогической поэме“» [2, с. 88].

Однако ирония истории заключалась в том, что через несколько лет после публикации этой статьи А. С. Макаренко вновь забыли, как предали забвению СССР, его великие идеалы и саму дружбу народов. Кто забыл? Пришедшие к власти либералы-западники.

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950. т. 1. – 770 с.
2. Зязюн И. А. Учитель на все времена // Коммунист. 1988. № 5. с. 82–90.
3. Ильф И., Петров Е. Золотой теленок. Красноярск: Красн. кн. изд-во, 1993. – 413 с.

3.5. НА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УХАБАХ: ТРУД И ВОСПИТАНИЕ

Единая трудовая школа с 1918 г. обращалась к трудовому воспитанию, что потребовало педагогического осмысления в части понимания воспитательного значения труда неквалифицированного и ремесленного. Мода на труд по самообслуживанию в школах и колониях продемонстрировало малое мотивационное значение такого труда. Педагог А. С. Макаренко почувствовал опасность ремесленного труда как источника уравнительного социализма и мелкобуржуазного перерождения общества, осознав что ремесленный труд в целом опасен для социализма и не помогает коммунистическому воспитанию. Разнообразная стихия хозяйства отражает общую стихию экономической жизни и нуждается в социалистическом регулировании. Трудовая деятельность человека требует философского обоснования, поскольку человек трудится в соответствии с проектом и планом в отличие от животного-образных инстинктивных форм труда. А. С. Макаренко как педагог-марксист исходил из того, что свободный человек наслаждается трудом как игрой физических и интеллектуальных сил и исходя из этого он оценивал перспективы ремесленного и сельскохозяйственного труда.

Учитывая, что написанные А. В. Луначарским программные «Основные принципы единой трудовой школы» в 1918 г. отмечали, что общее воспитательное воздействие идет трудом и что трудом воспитывается воля, характер, интеллект, на практике образования обращение к трудовому воспитанию оказалось непростым и потребовало педагогического осмысления. Через 20 лет после обнаружения Программных принципов в ходе экспериментального педагогического опыта А. С. Макаренко обнаружили внутренние характеристики труда и они оказались неожиданными для педагогов: «Нейтральность трудового процесса очень удивила наш педагогический коллектив. Мы слишком привыкли преклоняться перед трудовым принципом, нужно было хорошо проверить это наше старое убеждение.

Мы заметили, что трудовой процесс, рассматриваемый отдельно, быстро и легко становится автономным механическим действием, не включенным в общий поток психологической жизни, чем-то наподобие дыхания или ходьбы. Он отражается на психике только травматически, а не конструктивно, потому его влияние на создание новых общественных мотиваций совершенно ничтожно. Такой закон

во всяком случае стал для нас несомненным по отношению к труду неквалифицированному, которого в колонии тогда было очень много» [1, с. 649].

Н. К. Крупская в докладе «Система народного образования РСФСР (тезисы доклада на съезде заведующих отделами народного образования)» отмечала, что труд был продекларирован в качестве основы единой школы и воспитания, но далее нужна была детализировка трудового воспитания: «Единая школа должна в центр своего внимания ставить трудовую деятельность людей и организацию ее. Эта центральная тема проходит красной нитью через программы единой трудовой школы на всех ступенях, определяет выбор изучаемых тем в области естествознания и является базой для изучения классового общества, его структуры и развития. Ориентировка на трудовую деятельность людей, изучение под этим углом зрения связей и взаимоотношений между человеком и природой, индивидуумом и обществом, экономикой, политикой и культурой, настоящим и прошлым придает содержанию преподавания общеобразовательный, политехнический характер. В единой трудовой школе мы устанавливаем подход к труду не с точки зрения специалиста, а с точки зрения строителя новой жизни, которому, какую бы специальную работу он в будущем ни делал, необходимо именно ясное понимание связей, соотношений» [2, с. 160].

Со своей стороны, А. С. Макаренко замечает, что в системе просвещения в 20–30 гг. господствовала мода на труд по самообслуживанию в школах и колониях. Сегодня в новой России демократического выбора это мода на всеобщий аутсорсинг от армии до школы, когда моют полы и протирают классные доски не школьники, а тогда ситуация была иной – советской и все возлагалось на воспитанников. А. С. Макаренко пишет: «В то время самообслуживание было очередной педагогической панацеей. Очень малое мотивационное значение труда по самообслуживанию, большая утомляемость, малое интеллектуальное содержание работы уже в самые первые месяцы разрушили нашу веру в самообслуживание. Правда, из-за своей бедности колония еще долго его практиковала, но наши педагогические взоры уже не обращались больше к нему с надеждой. Тогда мы решили, что очень бедный комплекс стимулов к простому труду в первую очередь определяет его моральную нейтральность. В поисках стимулов более сложных мы обратились к мастерским» [1, с. 649].

Поиск смысла и воспитательного воздействия труда в мастерских также дал неожиданные результаты: «К концу первого года в колонии были кузница, столярная, сапожная, колесная и корзиночная мастерские. Все они были плохо оборудованы и представляли первичные примитивы.

Оказалось, что работа в мастерских была деятельным фактором в создании новых мотиваций поведения. Самый процесс труда в мастерских более разграничен: он состоит из последовательных моментов развития, следовательно, имеет свою внутреннюю логику. Ремесленный труд, в соединении с более отчетливой ответственностью, в то же время приводит и к более наглядным явлениям ценности» [1, с. 649–650].

Однако как обнаружилось, что и простой ремесленный труд в его технологическом и социальном измерениях не совсем успешно работает на коммунистическое воспитание населения. Нужен иной характер труда и иные мастерские: «Вместе с тем ремесленный труд дает основания к возникновению группы мотиваций, связанных с будущим колонистов. Однако средний тип мотивационного эффекта в результате ремесленного обучения, как оказалось, был весьма непригляден. Мы увидели, что узкая отрасль ремесла дает, правда, нечто заменяющее антисоциальные навыки наших воспитанников, но совсем не то, что нам нужно.

Прогресс воспитанника направлялся к пункту, всем нам хорошо известному: к довольно несимпатичному типу дореволюционного ремесленника. Его атрибуты: большая самоуверенность в суждениях, в соединении с глубоким невежеством, очень плохой, бедный язык и короткая мысль, мелкобуржуазные идеальчики кустарной мастерской, мелочная зависть и неприязнь к своему коллеге, привычка угождать заказчику, очень слабое чувство социальных связей, грубое и глупое отношение к детям и к женщине, наконец, в завершение – чисто религиозный культ выпивки и застольной болтовни. Зародыши всех этих качеств мы очень рано начали наблюдать у наших сапожников, столяров, кузнецов. Как только хлопец начинал квалифицироваться, как только он прочно прикреплялся к своему верстаку, он уже в меньшей степени становился колонистом. Интересно, что в колониях, строивших свой мотивационный баланс только на ремесле, я всегда наблюдал тот же результат. Именно такие хлопцы выпи-

вохи, украшенные чубами и цыгарками, выходили из этих колоний и вносили основы мелкобуржуазности, задиричивости и невежества в жизнь нашей рабочей молодежи» [1, с. 650].

Педагог рано почувствовал опасность ремесленного труда как источника грубого уравнительного социализма и мелкобуржуазного перерождения социалистического общества. Такая же опасность со стороны мелких собственников приводит к формированию фашизма из лавочников. Ремесленный труд в целом опасен для зрелого социализма: «Бедный социальным содержанием ремесленный труд сам по себе еще не мог быть путем к коммунистическому воспитанию.

В начале второго года оказалось, что воспитанники, не работавшие в мастерских, или же, которые работали в них только по временам, а производили общие и сельскохозяйственные работы, с точки зрения социально-моральной стоят впереди. Нужно было небольшое усилие, чтобы увидеть: улучшение морального состояния отдельных групп воспитанников происходит параллельно с развитием хозяйства и в меру того, как коллектив входит в управление этим хозяйством. Но вот это самое небольшое усилие нам не так-то легко было сделать. Слишком широкая, разнообразная стихия хозяйства очень трудно поддается анализу с точки зрения педагогического ее значения» [1, с. 650].

«Разнообразная стихия хозяйства» как микрокосм отражает общую стихию материальной экономической жизни и нуждается в социалистическом регулировании и прогнозировании уже не только на уровне отдельных предприятий, как это имеет место при капитализме, но прежде всего в масштабах всего общества. Такое регулирование позволяет наладить не только хозяйственные, но и воспитательно-образовательные процессы в обществе в целом. Мы прекрасно помним единые школьные учебники, которые сегодня с удовольствием используют учителя и родители, и их издают частные издательства, но не государственные типографии за государственные заказы» [3]. Мы помним единые программы дисциплин, которые предлагались в виде книжечек с миллионными тиражами для всех видов учебных заведений.

Вместе с тем высшие формы высшего образования в СССР не были лишены свободы выбора и варьирования источников. Если обратиться к статье член-корреспондента РАН М. Н. Руткевича, автора знаменитого учебника «Диалектический материализм» для фило-

софских факультетов, декана философского факультета Уральского госуниверситета имени А. М. Горького, учителя автора настоящей статьи. В 2001 г. М. Н. Руткевич в виде письма в газету «Наука Урала» опубликовал статью «Против ликвидации философии», где он рассказал как обстояло дело с подборкой источников для учебы и воспитания молодых ученых по кандидатскому экзамену «Философия».

Он писал: «Я мог бы, исходя из многолетнего опыта заведования кафедрой философии, в том числе кафедрой философии в Уральском университете и Уральском отделении АН СССР, предложить вариант, испробованный как в вузе, так и в академических учреждениях много лет назад. Список литературы, рекомендуемой для изучения, составлялся из двух частей. В первой – основные труды классиков философии, рекомендуемые для прочтения в оригинале для всех специальностей. Вторая часть – в трех вариантах: для математических, физических, химических, большинства технических специальностей; вторая – для биологических, медицинских, сельскохозяйственных специальностей; и третья – для гуманитарных специальностей. Кроме того, к первой части списка для „связности понимания“ и „оживления в памяти вузовского курса“ рекомендовался какой-нибудь из двух – трех достаточно хорошо себя зарекомендовавших, апробированных в течение многих лет вузовских учебников; ко второй части прилагался согласованный с научным руководителем небольшой (3–5 названий) перечень таких трудов современных ученых в данной области знания, в которых затрагиваются философские проблемы.

Эти дополнительные труды согласовывались мною с академиком С. В. Вонсовским (по первому варианту – неживой природы) и академиком С. С. Шварцем (по второму варианту – живой природы); что касается второй части списка для гуманитарных дисциплин, мы советовались с видными историками и экономистами, которых немало было (и имеется сегодня) в Уральском университете. Я не берусь утверждать, что этот вариант является наилучшим, но он давал неплохие результаты, по крайней мере в том, что изучалась философия на этом уровне научной молодежи с интересом. Следовало бы обсудить разные варианты и принять один из них в качестве пробного, но не отменять кандидатский экзамен по философии ради идола „деидеологизации“» [4, с. 7]. Сказанное означает, что трудовая деятельность человека требует философского обоснования, поскольку человек

трудится в соответствии с социальным проектом и планом. Тем более это имеет прямое отношение к духовному производству, которое без той или иной формы философского осмысления невозможно.

В пятой главе первого тома «Капитала» К. Маркс блестяще описывает характеристики социального труда в отличие от животноеобразных инстинктивных форм труда: «Мы не будем рассматривать здесь первых животноеобразных инстинктивных форм труда. Состояние общества, когда рабочий выступает на товарном рынке как продавец своей собственной рабочей силы, и то его уходящее в глубь первобытных времён состояние, когда человеческий труд ещё не освободился от своей примитивной, инстинктивной формы, разделено огромным интервалом. Мы предполагаем труд в такой форме, в которой он составляет исключительное достояние человека. Паук совершает операции, напоминающие операции ткача, и пчела постройкой своих восковых ячеек посрамляет некоторых людей-архитекторов.

Но и самый плохой архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что, прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил её в своей голове. В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении человека, т. е. идеально. Человек не только изменяет форму того, что дано природой; в том, что дано природой, он осуществляет вместе с тем и свою сознательную цель, которая как закон определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинять свою волю. И это подчинение не есть единичный акт. Кроме напряжения тех органов, которыми выполняется труд, в течение всего времени труда необходима целесообразная воля, выражающаяся во внимании, и притом необходима тем более, чем меньше труд увлекает рабочего своим содержанием и способом исполнения, следовательно, чем меньше рабочий наслаждается трудом как игрой физических и интеллектуальных сил» [5, с. 189]. А. С. Макаренко как педагог-марксист исходил из того, что общественно свободный человек наслаждается трудом как игрой физических и интеллектуальных сил. Исходя из этого, он оценивал перспективы ремесленного и сельскохозяйственного труда при переходе к коммунистическому обществу.

Через столетие идеи и идеалы А. С. Макаренко возрождаются как императив нашей жизни в концепции русского золотого миллиарда. Так, демограф Ю. В. Крупнов пишет эту концепцию как единственно

возможную модель выживания России: «В ситуации крайне низкой рождаемости и разрушенных репродуктивных установок молодёжи необходимо в ближайшие годы создать буквальный культ многодетных семей, сделав приоритетом четырёхдетную семью, обеспечив на первом этапе каждой семье с момента рождения четвёртого ребёнка государственное пособие (фактически семейную заработную плату) в размере 100 тысяч рублей и просторный дом с полномасштабной бесплатной жилищно-коммунальной (электричество, канализация, вода, газ, интернет и т. п.), социально-культурной (школа, поликлиника и т. п.) и экологической (воздух, вода, лес) инфраструктурой» [6].

Такие предложения мы слышали до начала перестройки, а в перестройку нам рассказывали о демографических успехах в Венгрии и ГДР. Но ничего не изменилось за 30 лет и вновь возникла необходимость обсуждения: «Нормой в России должна стать неотрадиционная русская семья с тремя-четырьмя детьми и тремя-четырьмя правнуками, которых первородители ещё при жизни увидят подрастающими. Формула перспективной мировой и русской демографии должна быть такой: *„Увидеть (застать) троих-четверых правнуков, родив троих-четверых детей“*. Для этого требуется переорганизовать всё экономическое, социальное, хозяйственно-бытовое бытие России, чтобы экономика работала исключительно на этот новый стандарт русской семьи, должный в полной мере реализоваться к 2050 году» [6].

Заметим, что президент России В. В. Путин еще в 2012 г. в Послании Федеральному собранию поставил задачу сделать в стране нормой трёхдетную семью: «Демографы утверждают, что выбор в пользу второго ребёнка – это уже потенциальный выбор в пользу третьего. Важно, чтобы семья сделала такой шаг. И несмотря на сомнения некоторых экспертов (а я отношусь к ним с уважением), я всё-таки убеждён, что нормой в России должна стать семья с тремя детьми. (Аплодисменты.) Чтобы это было так, нужно многое сделать. Нужно создать благоприятные условия в первую очередь для женщин, чтобы они не опасались, что рождение второго и последующего детей закроет им путь к карьере, к хорошей работе, заставит ограничиться исключительно домашним хозяйством. То, что мы начали делать (это решение проблемы очередей в детские сады, программы профессиональной переподготовки для женщин с детьми, поддержка гибких

форм занятости), будет прямо влиять на выбор семьи в пользу второго и третьего ребёнка» [7].

Через 11 лет после этого выступления вопрос не решен и даже не поставлен. Все ровно наоборот: работает строительный комплекс и надувается пузырь жилищного бизнеса с использованием трудовых мигрантов.

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950. т. 1. – 770 с.
2. Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. М.: Изд. Академии пед. наук, 1958. т. 2. – 748 с.
3. Сталинский букварь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://stalins-bukvar.ru/catalog/>
4. Руткевич М. Против ликвидации философии // Наука Урала. Декабрь 2001. № 29–30.
5. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2 изд., М.: ГИПЛ. 1960. – 920 с.
6. Крупнов Ю. В. Пространство для русского миллиарда. У нас имеется всё необходимое для того, чтобы идти вширь и в рост [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://zavtra.ru/blogs/prostranstvo_dlya_russkogo_milliarda
7. Послание Президента Российской Федерации Федеральному собранию РФ (О положении в стране и основных направлениях внутренней и внешней политики государства) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36699>.

Глава 4. ПРОШЛОЕ И БУДУЩЕЕ

4.1. ВСТРЕЧА ПРОШЛОГО С БУДУЩИМ И ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ

Подобно тому, как при встрече с В. И. Лениным его не понял Г. Д. Уэллс, так и Д. Б. Шоу не понял супругу В. И. Ленина. Трудность была фундаментальная, мировоззренческая, а нелепые вопросы «Как вас обеспечил Владимир Ильич?», сентенции, что в жизни человека наступает момент, когда надо думать об обеспечении себя в старости, позволили бы повторить слова вождя об английском фантасте «Ну и мещанин! Ну и филистер!» Абсурдный вопрос леди Астор, что поскольку труды В. И. Ленина печатаются на многих языках мира, то завещаны ли вдове авторские права, вызвал уже не недоумение вопросом, заданным в Горках, где жил и умер Владимир Ильич, но раздражение усугубилось вопросами о пенсии после смерти супруга и будто бы завещанных вдове авторских правах. Отказ от пенсии и авторских прав в пользу советского народа и социалистического государства был не понят визитерами, которые тем не менее получили в подарок книгу воспоминаний Н. К. Крупской о В. И. Ленине, и заметили, что из воспоминаний жены о муже нельзя узнать правду! Встреча буржуазного мира прошлого и социалистического мира настоящего и будущего показала цивилизационную и мировоззренческую пропасть между ними.

Когда Г. Д. Уэллс встречался с В. И. Лениным, он его не понял... Но и Д. Б. Шоу не понял супругу В. И. Ленина. Известно, что эта последняя встреча состоялась в 1931 г. и носила не идейно-прогностический характер как первая встреча, но мировоззренчески-смысловой. Тут и разверзлось непонимание двух миров. И если Г. Д. Уэллс как фабианский социалист на встрече с И. В. Сталиным сумел понять величие В. И. Ленина и достижения его лучшего ученика И. В. Сталина, то Д. Б. Шоу не понял «мадам Ленину» – «первую леди страны Советов».

Проницательный Д. Б. Шоу приехал в Горки летом 1931 г. не один, а в сопровождении, как отмечено в биографии Н. К. Крупской, «американской политиканствующей миллионерши леди Астор» [1, с. 271].

На самом деле леди Астор была депутатом Палаты общин в Британском парламенте. Сообщается, что встреча проходила не в кабинете, а в необычной обстановке, хотя обе стороны до встречи не предполагали, что она вообще состоится и не воспринимали друг друга, имея предвзятые впечатления: «Крупская и Мария Ильинична встретили их радушно. На стол поставили свежий мед, ягоды, купленные в совхозе. Стол накрыли на балконе, откуда открывался великолепный вид на зеленый тенистый парк. Леди Астор ахала и закатывала от восторга глаза. Шоу неодобрительно на нее поглядывал. Он привез в подарок Надежде Константиновне огромную коробку шоколадных конфет и последнее издание своих произведений» [1, с. 271–272].

Л. И. Кунецкая и К. А. Маштакова в биографии Н. К. Крупской в серии ЖЗЛ отмечали о трудности взаимопонимания и эта трудность была фундаментальная, мировоззренческая: «Разговор налаживался с трудом, как это бывает, когда встречаются люди совершенно незнакомые. Тем более если это представители двух разных мировоззрений. Переходили от одной темы к другой. То о спектаклях в Москве и Лондоне, то о воспитании. Разговор шел по-английски. И вдруг... Надежде Константиновне показалось, что она не поняла. Шоу повторил: „Как вас обеспечил Владимир Ильич?“ Как-то не пришло в голову, что этот умный человек может задать столь нелепый вопрос. Поэтому она на всякий случай предложила перейти на французский язык. „Мне кажется, я неточно поняла вас, по-французски я говорю лучше“. Но и на французском языке она услышала тот же вопрос: „Как вас обеспечил ваш муж?“» [1, с. 272].

Непонимание было глубинным. Н. К. Крупская ответила человеку из прошлого нашей планеты, из ее предыстории как человек будущего, как близкий каждому советскому человеку: «Надежда Константиновна улыбнулась: „Никак не обеспечил“. („Слово-то какое – обеспечил, уж к Володе совершенно не подходит“, – мелькнуло в голове.) „Никак?! – на лицах Шоу и Астор откровенное недоверие и изумление. – Но вы уже не так молоды“. – „Я не считаю себя старухой“» [1, с. 272].

Этот мгновенный ответ женщины вызвал столетие назад феминистское мышление – точнее то, что сегодня называется феминистским сознанием: «Писатель смутился: „Нет, нет, Я хотел...“, но, не закончив своей мысли, обратился к Астор и совершенно в своем саркастическом

тоне прибавил: „Запиши – в Стране Советов тоже нельзя говорить с женщиной о ее возрасте“. И, обратившись к Крупской, погасив улыбку, продолжал: „Я хотел только сказать, что в жизни человека неизбежно наступает такой момент, когда надо думать об обеспечении себя в старости“» [1, с. 272].

Для советского человека разговор выглядит очень смешно и даже как говорили прежде, потешно. Потешно для нас, которые вынуждены и, сдерживая себя, терпеть глупость, скудоумие и мещанство буржуа. Напомним, какова была оценка В. И. Лениным Г. Д. Уэллса зимой 1920–1921 гг. Мы подробно описывали этот разговор в части военных и технических прогнозов великого фантаста и потому не будем останавливаться на этом [2, с. 195–197]. Однако в той же монографии мы уделили отдельный параграф оценке русским пролетарским вождем английского фантаста [2, с. 238–241].

Свидетельствует Л. Д. Троцкий о кратком разговоре с В. И. Лениным перед заседанием политбюро: «Ну и мещанин! Ну и филистер!» – повторял он, приподымая над столом обе руки, смеясь и вздыхая тем смехом и тем вздохом, какие у него характеризовали некоторый внутренний стыд за другого человека. „Ах, какой филистер“, – повторял он, заново переживая свою беседу» [3, с. 165]. Л. Д. Троцкий полагал, что, входя в Кремль, Г. Д. Уэллс «принес в своем сознании весь мусор международной буржуазной информации и своим пронизательным глазом... открыл в кабинете Ленина то, что выудил заранее из „Times“ или из другого резервуара благочестивых и прилизанных сплетен».

Л. Д. Троцкий, вообще не знакомый с творчеством фантаста, оценивал Г. Д. Уэллса как английского салонного социалиста, фабианца, беллетриста на фантастические и утопические темы, приехавшего взглянуть на коммунистические эксперименты. Г. Д. Уэллс полагал себя Гулливером, попавшим на прием к маленькому человечку. Разговор шел о том, что большие города при коммунизме станут историческими памятниками, и этим своим открытием Г. Д. Уэллс поделился с В. И. Лениным. Данное открытие представляло собой новость для В. И. Ленина из разряда сообщений о том, что «Волга впадает в Каспийское море, а лошади кушают овес», поскольку идея о городах представляла излюбленную тему немецкой социал-демократии. Фантаст поучал В. И. Ленина о том, что русские по природе своей индивидуалисты и торговцы, а для успеха социализма надо

перестраивать психологию всего народа. И в этом отношении он обнаружил расхождение между спешащим коммунизмом и «эволюционным коллективизмом» [3, с. 165].

Л. Д. Троцкий пишет, что под последним «надо понимать фабианское варево из либерализма, филантропии, экономного социального законодательства и воскресных размышлений о лучшем будущем». Г. Д. Уэллс верил, что путем планомерной системы воспитания общества существующий капиталистический строй может цивилизоваться и превратиться в коллективистический. Неясно, кто кого будет и как воспитывать: лорды с удлинненными черепами пролетариев и пролетарков или «пролетариат пройдет по черепах лордов» – завершил размышления Л. Д. Троцкий. Однако В. И. Ленин был полон веры в свое дело и настаивал на том, что «современный капитализм неизлечимо жаден и расточителен и что научить его ничему нельзя». Беседа с Г. Д. Уэллсом, по существу, имела полувынужденный дипломатический характер и партия между эволюционным коллективизмом и марксизмом закончилась вничью.

Но поскольку В. И. Ленин уже дал оценку английскому фантасту, то как же его супруга оценила крупного визитера из буржуазного мира? Авторы ее биографии сообщают: «Надежда Константиновна посмотрела на Маняшу, которая низко склонилась над чашкой чаю. Все равно было заметно, как вздрагивают от смеха ее плечи. Не хотелось спорить, оборвать разговор – невежливо. „В Европе – да. Но у нас эту заботу берет на себя государство. Зачем же мне думать об этом?“ – „Социальное обеспечение? – скептически протянул Шоу. – Я изучал этот вопрос у нас в Англии, и у вас об этом тоже много говорят». Тема социального обеспечения в буржуазном социальном государстве в те годы была новаторской, а в СССР она уже получила форму реализованной идеи всеобщего социального обеспечения и социалистического воспитания.

Супруга американского миллиардера и первая женщина член Британского парламента Леди Астор в разговорах использовала привычку бульдога – получать результат. Авторы пишут: «Леди Астор не теряла надежды выяснить вопрос до конца и бесцеремонно перебила Шоу: „Но у вас в Союзе не отменено авторское право. Труды Ленина печатаются на многих языках мира. Авторские права завещаны вам?“ Лицо Надежды Константиновны стало непроницаемым. „Труды Ленина

принадлежат народу, Советскому государству“, – прозвучал ответ». Ответ был гениальным – В. И. Ленин навечно принадлежит народу, истории и планете.

Именно это понял великий драматург и писатель: «Желая прекратить разговор, писатель быстро повернулся к Астор и сказал: „Ты понимаешь? Это умный ответ на глупый вопрос!“» [1, с. 272–273].

Однако разговор продолжался на буржуазной стезе мышления. Леди Астор, американка, переехавшая в Великобританию и ставшая первой женщиной – членом Палаты общин при всем высоком парламентском уровне проявила «парламентский кретинизм»: «Но американка не сдавалась, она не понимала, не хотела и не могла понять: „У вас после смерти мужа жене дают пенсию. Вы ее получаете?“ – „Нет, я работаю и обеспечиваю (Надежда Константиновна невольно подчеркнула это слово) себя сама, зачем же мне эта пенсия?“ – „Как зачем?“ – Астор всплеснула руками и таким многозначительным взглядом окинула платье, туфли Надежды Константиновны, скромную сервировку и сверхскромное угощение, что продолжения разговора не потребовалось. „Отказаться от пенсии и так жить!“ – этого понять было невозможно» [1, с. 273].

Завершение разговора двух миров, один из которых не понимал другой как буржуазия не понимает трудящихся, но трудящиеся вполне понимают буржуа, закончился галантными церемониями: «Терпение Надежды Константиновны стало иссякать, и, чтобы прервать наступившее неловкое молчание и как-то закончить беседу, она взяла со столика том своих „Воспоминаний о В. И. Ленине“ и протянула его Шоу. Тот приложил руку к сердцу и галантно поблагодарил: „Я очень рад, я тронут, я благодарен. Воспоминания о Ленине, написанные Вами, должны быть увлекательными“. Если бы он остановился и не произнес этой салонной фразы: „Но из воспоминаний жены о муже нельзя узнать правду“. Та пропасть, которая разделяла два мира, зазияла во всю ширь» [1, с. 273].

Действительно, возникла пропасть и руки прошли друг через друга как руки землянина и марсианина, едущего на машине-жуке в «Ночной встрече» в «Марсианских хрониках» Р. Брэдбери. Марсианин видел живой город, а землянин на его месте видел развалины: «Их руки встретились и, точно сквозь туман, прошли одна сквозь другую. – Господи Иисусе! – воскликнул Томас и выронил чашку. –

Силы небесные! – сказал марсианин на своем языке. – Видели, что произошло? – прошептали они. Оба похолодели от испуга. Марсианин нагнулся за чашкой, но никак не мог ее взять». Завершается сюжет пессимистическим выводом: «Нет, никто из нас ни жив, ни мертв. Впрочем, скорее жив, чем мертв. А еще вернее, мы как бы посередине. Вот: два странника, которые встретились ночью в пути. Два незнакомца, у каждого своя дорога» [4].

Почему мы так восприняли фразу Д. Б. Шоу? Авторы уточняют: «Эта фраза была уместна в лондонских гостиных, возможно, там она воспринималась как острота, но здесь, в Горках, где жил и умер Ленин, в его семье... Только необыкновенное самообладание Крупской не позволило ей показать, как это ее покорило. Голос ее был все так же мягок и ровен, когда она ответила: „Ленин и я – мы члены партии, в первую очередь члены партии. Этим определяется все. И в книге я рассказываю о нашей общей борьбе“» [1, с. 273].

За кулисами встречи возникла знаменательная сцена: «Шоу и Астор раскланялись. Машина отъехала от дома. Надежда Константиновна и Мария Ильинична взглянули друг на друга и расхохотались. „Знала я, что ничего из этой встречи не выйдет, хоть и очень он умный человек“, – сказала Крупская» [1, с. 273]. Встреча как понимание прошлого с будущим показали свою невозможность. Только реальное будущее может показать и понять прошлое. Только социализм способен увидеть ужасы прошлого и неизбежность гибели капитализма. Буржуазные журналисты в то же время искренне создавали карикатурный образ той, кого называли «первая леди России. Это гражданка Крупская, вдова Ленина» [1, с. 274].

Список использованной литературы

1. Кунецкая Л. И., Маштакова К. А. Крупская. М.: Молодая гвардия. 1973. – 368 с.
2. Некрасов С. Н. Социальная диалектика предыстории. М.: ИНФРА-М, 2021. – 640 с.
3. Троцкий Л. Д. Филистер о революционере // Ленин. Человек. Мыслитель. Революционер. Воспоминания и суждения современников. М., 1990.
4. Брэдбери Р. Избранные произведения в одном томе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://royallib.com/book/bredberi_rey/izbrannii_proizvedeniya_v_odnom_tome.html

4.2. ПОЛИТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ХАРАКТЕРА: «СТОИТ ТОЛЬКО ЗАХОТЕТЬ»

Вопрос о воспитании личности в обществе трансформируется советским педагогом А. С. Макаренко в вопрос о воспитании характера. В советской истории вопрос стоял о политическом воспитании характера нового поколения строителей социалистического общества и победителей в войне. В советском обществе и в буржуазном обществе возникают противоположные векторы стремления к лучшей жизни. Советскую молодежь воспитали даже не педагоги, но вся героическая трудовая и боевая история страны. Вопрос о политическом воспитании характера стал ключевым в разногласиях педагога с украинским Наркомпросом. А. С. Макаренко настаивал на том, что школьная дисциплина воздержания или торможения должна быть заменена на дисциплину победы, дисциплину преодоления, которая ведет человека вперед и требует от имени всего коллектива и от всего общества.

Вопрос о воспитании трансформируется советским педагогом-диалектиком А. С. Макаренко в вопрос о воспитании характера, причем политического воспитания характера. В советской детской литературе есть замечательная повесть «Витя Малеев в школе и дома», где рассказывается как Витя решил во что бы то ни стало начать хорошо учиться, точнее, подтянуться по арифметике. А для этого ему необходимо было развивать в себе такое качество, как сила воли. Для этого он решил «делать не то, что хочется, а то, чего вовсе не хочется»: не играть в футбол, когда ему хотелось, не есть любимое пирожное, но сделать зарядку, облиться холодной водой [1].

Однако в советской истории вопрос стоял о политическом воспитании характера строителей социалистического общества и победителей в войне. А. С. Макаренко, чувствуя это, накануне войны писал: «Что такое политически воспитать характер? Как раз этот вопрос в нашей теперешней школе находится в загоне. Вопросу воспитания характера не уделяется внимания ни Наркомпросом, ни педагогической литературой. Я считаю, что это самый важный вопрос. Воспитать настоящий большевистский характер – значит воспитать человеческое чувство. Я уверен, что если мы не воспитаем человеческого чувства, как нужно, то значит, мы ничего не воспитаем. А чувство

и воспитание чувства лежит в известном вопросе, который можно назвать „личность – коллектив“» [2, с. 311–312].

Советская педагогика исходит именно из этой пары и отслеживает траекторию движения воспитательной работы от коллектива к личности: «Вот этому вопросу – личности и коллективу – тоже почти никакого внимания не уделяет педагогическая литература. Каждый человек стремится к лучшей жизни. Каждому хочется жить лучше, богаче, красивее и веселее. Совершенно естественное стремление. Это стремление есть и в нашем советском обществе и в буржуазном обществе. Но как это желание и стремление удовлетворить?» [2, с. 312].

Буржуазная социология и психология говорят о социальных инстинктах как неких постулатах, но на самом деле речь идет о том, что социальный характер формирует общество и в данном случае два противоположных типа общества: «В нашем обществе это стремление удовлетворяется совсем не так, как в буржуазном. Это различие, как удовлетворить стремление к лучшей жизни, должно вызвать и различие в воспитательном процессе. В буржуазном обществе говорят: „ты свободен, т. е. ты можешь какими угодно способами бороться, ты можешь сталкивать своих противников, ты можешь добиваться такой силы, чтобы получить способность эксплуатировать других людей и за счет их труда улучшать свою жизнь, ты можешь сваливать в кучу и эксплуатировать десятки и сотни тысяч и наживаться на них, ты не имеешь никаких обязательств перед этими людьми, кроме самого необходимого приличия.

Но ты имеешь право бороться не только с эксплуатируемыми, ты имеешь право валить на землю и своих конкурентов, таких же буржуев, как и ты“. Вот закон капиталистического общества. Закон беспощадной борьбы за благополучие со всеми остальными людьми» [2, с. 312].

Умиряющее капиталистическое общество заражает своими миазмами социальную среду формирующегося социализма: «Надо сказать, что и в нашей среде, в среде нашего юношества и детства, приходится наблюдать такие инстинкты – силой пробить дорогу себе. Если воспитать такую энергию, это значит воспитать пренебрежение к интересам другого человека, полное презрение к интересам коллектива, это значит воспитать хитрого, сильно вооруженного эгоиста. Такого эгоиста, который мог бы всех побеждать, такого сверхчеловека, жад-

ного, сильного животного, мы воспитать не можем. Это не значит, что мы должны воспитать слюнтяев, мягоньких, добреньких ангелочков, которые всем уступают и кланяются» [2, с. 312]. Как Советский Союз находился в капиталистическом окружении и воевал с этим окружением, так и Россия сражается с империализмом на поле боя, а также в душах и умах современников. Полем боя целое столетие было и сознание наших соотечественников. Всегда стоял вопрос о воспитании.

А. С. Макаренко подчеркивал: «Христианское воспитание тоже не в нашем духе. Мы должны воспитать борцов, а не слюнтяев. Вот цель воспитания у нас и может быть так формулирована – воспитать борца-коллективиста. Это слова старые, и в педагогике давно говорились, но как воспитать этого борца, об этом не говорили. И теперь вы можете услышать еще среди некоторых педагогов такие слова, что нужно воспитать советского героя, способного на героизм. Трудно ли это? Привезите им в школу Папанина, Кренкеля, устройте беседу, уже вы кое-что сделали. Почитайте о папанинцах, о челюскинцах – тоже воспитали. Прочитайте о гражданской войне – тоже пример. Вот на таких примерах советского героизма, говорят, можно воспитать таких борцов.

Правда здесь есть, но не вся. Представьте себе, что в нашем советском обществе, в самой нашей революции, в деятельности коммунистической партии, в деятельности таких гениев нашей революции, как Ленин и Сталин, конечно, можно найти блестящие образцы героизма, гениального творчества, больших исторических действий. И поэтому среди нашей молодежи есть порыв к героизму, любовь к героическому поступку. Никто из этих детей никогда не скажет, что им не нравится героический поступок, и каждый мечтает, что он будет героем. Я уверен, что если бы вдруг неожиданно пришлось нашим детям сегодня проявить свою любовь к Советскому Союзу, пожертвовать жизнью, то они пожертвовали бы» [2, с. 313].

Но были два мира в нашей стране: героические люди и мелкие обыватели. В «Золотом теленке» они описаны как жилец комнаты летчик Севрюгов и обитатели «Вороньей слободки», которые делили его комнату: «Эфир сотрясался от сообщений: „Смелый русский чувствует себя отлично“, „Севрюгов шлет рапорт президиуму Осоавиахим“, „Чарльз Линдберг считает Севрюгова лучшим летчиком в мире“, „Семь ледоколов вышли на помощь Севрюгову и обнаруженной

им экспедиций“. В промежутках между этими сообщениями газеты печатали только фотографии каких-то ледяных кромок и берегов. Без конца слышались слова: „Северюгов, Нордкап, параллель, Земля Франца-Иосифа, Шпицберген, Кингсбей, пимы, горючее, Северюгов“ [3, с. 157]. Ведь «по закону жилец не имеет права больше двух месяцев отсутствовать», а летчик, потерпев катастрофу, сидел на льду. Перед тем как «слободка» сгорела произошло событие столкновения двух миров: «В тот великий день, когда ледоколы достигли наконец палатки Северюгова, гражданин Гигиенишвили взломал замок на северюговской двери и выбросил в коридор все имущество героя, в том числе висевший на стене красный пропеллер» [3, с. 158].

Неужели, это было наследие старого режима, которое сгорело в очистительном пламени социалистического строительства и никак не повлияло на новые поколения? Практически не повлияло, поскольку молодежь воспитали даже не педагоги, но вся наша история: «К такому служению нашей Родине наша молодежь всегда готова. Нельзя сказать, что это мы, педагоги, воспитываем. Их воспитывает вся наша история, и, конечно, Папанин и его четверка должны быть признаны самыми выдающимися педагогами Советской страны, настолько они много принесли пользы нашему школьному делу. Но хуже дело обстоит, когда от человека требуется не героическая вспышка, не героический неожиданный подвиг, а длительная, мучительная нажимная работа, часто даже очень тяжелая, неинтересная, грязная и даже причиняющая неприятные ощущения в организме.

Для такой работы наш характер не очень воспитан, а между тем, если бы в тех же Папанине, Кренкеле увидели не только людей, живущих на льдине, а обратили внимание на всю их биографию, то увидели бы, что раньше, чем совершить подвиг, они прошли дополнительный путь неизвестных, терпеливых, молчаливых и тем не менее героических усилий. Они не могли бы взойти на высший гребень героизма, если бы вся их биография, весь их труд не был тоже по существу героичным. Такой героичности, мало заметной, терпеливой, настойчивой, протекающей медленно, незаметно для всех, которая потом увенчается всемирной известностью, в Советском Союзе много, и мы должны воспитывать ее в наших детях» [2, с. 313–314].

Вопрос о политическом воспитании характера стал среди прочих ключевым в разногласиях педагога с украинским Наркомпросом.

В докладе-беседа это описано так: «Из-за несогласия с украинским Наркомпросом, мне пришлось уйти из колонии им. Горького. Дальнейшие события заключались в том, что когда я перешел в коммуны им. Дзержинского, туда в течение месяца перебежали все воспитанники колонии им. Горького.

Делали они это незаметно, приходили утром 10–15 человек и даже не говорили, что они перебежали. Вечером, когда все ложились спать, они меня спрашивали: „Можно у вас переночевать?“ – „А почему вы не в колонии?“ – „Видите ли, мы из колонии ушли совсем“. – „Куда же вы ушли?“ – „Не знаем. Конечно, если бы вы нас приняли, мы бы остались“. После этого я говорю: „Довольно болтать, идите спать“. На другой день прибежали опять и т. д. Кончилось тем, что прокурор Харьковского округа привлек меня к ответственности за развал колонии им. Горького. И только письмо А. М. Горького защитило меня от уголовной ответственности. Я, собственно, колонию совсем не развалил, там осталось все помещение, комнаты... только перешли живые люди ко мне. Вот эти люди составили коммуны им. Дзержинского. Первые годы они с трудом называли себя дзержинцами, никак не могли привыкнуть. Вот этот коллектив в коммуне им. Дзержинского – продолжение коллектива, описанного в „Педагогической поэме“, составил основную цель моего организационного внимания» [2, с. 314].

А как формировать характер целого поколения? Никаких хитростей тут нет – «Стоит только захотеть». Это выражение знакомо постсоветскому поколению и что нам предлагали тогда захотеть? В «Апельсиновой песне» «Блестящие» пели: «Стоит только захотеть – Можно и звезды. Стоит только захотеть – С неба собрать» [4]. А далее напрямую советовали собирать бриллианты [5]. А. С. Макаренко также пожелал педагогам захотеть: «Желаю вам, когда вы поработаете 5–6 лет в школе, чтобы вы добились таких успехов и чтобы у вас был такой коллектив. Стоит только захотеть. Хитрости никакой нет, только большая работа, любовь к этому делу принесет успех» [2, с. 315].

Воспитание характера строится на дисциплине, но на дисциплине особого вида. И опыт работы с коллективами колонии и коммуны доказывает, что нужна дисциплина победы и преодоления: «Внешний каркас моего коллектива – это дисциплина. Я очень недоволен дисциплиной в школе. Это дисциплина – „не кричи, не кури, не пей водки, не оскорбляй педагога“, вообще „не, не, не“. Это

мораль, утверждающая, чего не нужно делать. Я называю такую дисциплину – дисциплиной воздержания или торможения. Я считаю, что дисциплина в советском детском коллективе должна иметь один характер – стремление вперед.

Это дисциплина победы, дисциплина преодоления. Такой дисциплиной, которая говорит только о том, чего нельзя делать, гордиться нельзя. Гордиться можно такой дисциплиной, которая куда-то ведет, чего-то требует от человека, чего-то большего, чем воздержание. Это цель. Такая дисциплина существует в коммунистической партии. Коммунист должен добиваться победы, а не только воздержания от чего-то неприятного. Такая дисциплина должна быть в школе. Такая дисциплина будет тогда, когда вы перед каждым мальчиком поставите определенные требования, причем вы будете требовать не от вашего личного имени, а от имени всего коллектива, от имени коллектива вашей школы, вашего города, всего советского общества» [2, с. 315–316].

Требование от имени общества напоминает нам формулировку 20–30 гг. о смертной казни как «высшей форме социальной защиты» и политическое воспитание нацелено на социальную защиту трудящихся: «Такой человек, который живет интересами коллектива, – если он еще политически образован, подкован марксистско-ленински, то это есть настоящий большевистский характер. Без такой закалки, без воспитания чувства преданности к коллективу и простого ясного понимания внутриколлективных отношений политическое воспитание невозможно» [2, с. 321].

Список использованной литературы

1. Повесть о школе «Витя Малеев в школе и дома». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://maleew.blogspot.com/2010/12/7.html>
2. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1952. т. 7. – 575 с.
3. Ильф И., Петров Е. Золотой теленок. Красноярск: Красн. кн. изд-во, 1993. – 419 с.
4. Текст песни. Блестящие – Апельсиновая песня [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://teksty-pesenok.ru/rus-blestyashhie/tekst-pesni-apelsinovaya-pesnya/1752649/>
5. Лучшие друзья девушек – это бриллианты. ВИА ГРА – Бриллианты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tekst-pesni.online/via-gra-brillianty>

4.3. ПОЛИТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОЛИТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРОШЛОМ И НАСТОЯЩЕМ

Советский педагог А. С. Макаренко доклад «Основы политического воспитания», где различил политическое образование и политическое воспитание. Докладчик в беседе поставил вопрос о единстве воспитания и образования, а затем о коллективном характере политической подготовки. Поскольку он всегда требовал «больше коллективизма», то этот лозунг относился к воспитанию характера. В этом направлении нужно проводить такое политическое воспитание, чтобы в душе воспитанника слово «наши» возникало без напряжения и шло от самой души. И воспитать такую способность человека быть преданным нашему обществу и революционной истории было заявлено целью педагога. Воспитание политического характера человека отныне ставилось как важнейшая задача: не просвещение и не сообщение сведений, но воспитание, то есть изменение человека и формирование его политического характера, необходимого для общества. Воспитание политического характера человека актуально в современных условиях, когда российское образование пришло к образовательному курсу «Основы российской государственности».

Советский педагог-новатор А. С. Макаренко сделал скромный доклад в Московском Педагогическом училище № 1 в конце 1938 или начале 1939 г., как неопределенно сообщают комментарии к последнему тому его сочинений [1, с. 505]. Он так и сохранился под названием «Доклад в педагогическом училище». С самого начала А. С. Макаренко объявил, что это не доклад, а скорее беседа. Однако название его уникально для всех времен и народов: «Основы политического воспитания». Это выступление А. С. Макаренко имеет сегодня в новом столетии громадное значение, поскольку в нашей стране – в России демократического выбора нет государственной идеологии, идеологическая подготовка запрещена конституционно, но действуют политические партии, имеющие по умолчанию собственные идеологии. С 1 сентября 2023 г. в вузах вводится новая дисциплина «Основы российской государственности».

Как вести эти занятия без идеологии, как без идеологического воспитания сообщать учащимся некие сведения об основах государственности и российской цивилизации? Все это можно делать только при условии развертывания общероссийского политического

образования и политического воспитания, то есть общеполитической подготовки. Недаром в Советской армии были значки «отличника боевой и политической подготовки». Именно эти значки воспеты песней «Не плачь, девчонка»: «Но ты любовь зачти отличные значки, которые теснятся на груди» [2]. Однако в конце существования СССР армию шельмовали настолько плотно, что офицеры избегали появляться в форме в городах – переодевались в части. Рядом с домом автора книги воинская часть и на стене и заборе возле КПП возникали надписи в зависимости от настроения общества: легко угадать время появления этих надписей – «Служи дурачок, получишь значок», «Армия Ельцина – предатель народа» и т. п.

Сегодня мы все стоим перед необходимостью введения политической подготовки, которая не может быть сведена к просвещению и просветительству в духе Российского общества «Знание». Пока вместо политической подготовки в школах Министерство просвещения вводит спортивные клубы и театры в каждой школе – все что угодно, только не политическая и идеологическая подготовка: «Спортивные клубы и театры планируется создать в каждой российской общеобразовательной школе к 2024 году, сообщил министр просвещения РФ Сергей Кравцов на заседании Совета при президенте РФ по реализации госполитики в сфере защиты семьи и детей, которое прошло во вторник в Кремле под председательством спикера Совета Федерации Валентины Матвиенко» [3].

Выбор жанра беседы вместо заявленного доклада А. С. Макаренко имел два обоснования, сделанных автором: «Я очень плохой докладчик и не умею говорить так, как полагается оратору. У нас будет не доклад, а беседа.

Заглавие – „Основы политического воспитания“ не вполне будет соответствовать моему докладу, потому что основы политического воспитания заключаются в самой политической науке, которую вы хорошо проходите, изучаете в известной мере марксизм-ленинизм, изучаете другие науки этой области. Вот там и заключаются основы политического воспитания. Я буду рассказывать только о небольших практических выводах, какие у меня, практического работника, остались после моей педагогической работы» [1, с. 308].

Второе обоснование шло от специфики жизненного педагогического опыта: «Второе замечание – я ни в коей мере не ученый, тем

более не ученый педагог... Это просто такой же опыт, какой вы будете иметь в своей работе».

В СССР буквально все достижения нового общества сравнивали со старой царской Россией – с «проклятым царизмом», как выражались недалёковидные агитаторы. Умные пропагандисты сравнивали экономические достижения страны Советов с дореволюционным 1913 г., а результаты образовательной работы прошлых поколений с современностью: «Трудно говорить о политическом воспитании в старой школе. Там был „закон божий“, батюшка, который его преподавал. Того, что он делал, никто не знал, не интересовались ни ученики, ни учителя, и этот предмет не отражался на воспитании. Известно, что из духовных семинарий, где готовились будущие священники, сами дети священников, где все внимание обращалось на то, чтобы воспитать религиозных детей, выходили людьми неверующими. Я видел много попов, но верующего не видел ни одного. Вот вам политическое воспитание в старой школе. Оно было очень напряженное, ему уделяли много времени, но толку было мало» [1, с. 308–309].

А. С. Макаренко свидетельствует, что старая система воспитания в царской России работала из рук вон плохо, и мы знаем, что революционеры потоком выходили из церковно-приходских училищ и религиозных семей, а среди большевистского руководства было много выходцев из старообрядческой среды: «Из моих учеников без всякой антирелигиозной пропаганды выходили неверующие люди. В старой школе нет ничего, что можно было бы уподобить нашему политическому воспитанию. Были попытки, осужденные рабочим обществом, воспитать людей, преданных царю и отечеству. Опыт настоящего политического воспитания мы имеем в советское время, и о нем можно говорить. У меня опыт исключительный, и я не вполне уверен, что вы его можете использовать.

У вас будут дети из семьи, к вам они придут в 8-летнем возрасте. Вы будете вести работу рядом с семьей, а я получал мальчиков и девочек, обычно в возрасте старше 13-ти лет, побывавших на улице, в тюрьме, в суде, часто неграмотных, запущенных и, конечно, этот контингент, по сравнению с тем, который вы будете иметь, был совершенно иным» [1, с. 309].

Советское воспитание и единая трудовая школа изменили картину. Педагог, в связи с этим сделал маленькое, но архиважное

для нас замечание: «Я хочу сделать еще маленькое замечание. В своей практике я различал и различаю теперь политическое образование и политическое воспитание, и думаю, что большую ошибку делают педагоги, которые ставят перед собой только вопрос политического образования.

Есть много таких педагогов, комсомольцев, пионервожатых, которые считают, если мальчик или девочка знает политграмоту, если знает историю Октябрьской революции, историю гражданской войны, знает последние победы индустриализации, коллективизации, знает историю последних лет построения социализма, наше могущество военное и промышленное, то эти дети, по их мнению, политически воспитаны. К сожалению, мне приходилось и в своей и в чужой практике наблюдать, что эти знания сами по себе не делают еще человека политически воспитанным» [1, с. 309].

Здесь возникает эффект политической грамотности или тот достаточный минимум, как выражался в «Золотом теленке» О. Бендер, чтобы полюбили девушки. Он сообщил М. Паниковскому: «девушки любят молодых, длинноногих, политически грамотных» [4, с. 170].

А. С. Макаренко поставил вопрос о единстве воспитания и образования, а затем о коллективном характере политической подготовки. Он всегда требовал «больше коллективизма» и этот лозунг относился к воспитанию характера: «Бывали случаи, когда мальчик прекрасно знает, что полагается ему знать по школьной программе, читает газеты, может делать доклады и выражаться в своих речах весьма приятно, а по своему поведению, по своему отношению к коллективу, коллективу колонии или коммуны, коллективу всего государства проявляет лицо несоветское. Мне приходилось это наблюдать.

Конечно, приходилось наблюдать и противоположные случаи, когда юноши или девушки, казалось бы, отстали в деле политического образования, путают даты Съездов, не разбираются часто в легких вопросах политической истории, а по своему характеру, по своей душе, по своей личности они явно для меня были „нашими“. Вот такие случаи первого и второго рода мне приходилось наблюдать и, естественно, я задумался над этим, в чем дело, почему мальчик не только знает все, что ему нужно знать, но и других учит, а по своему характеру и поведению меня не удовлетворяет» [1, с. 309–310].

Различение и интеграция политического образования и политического воспитания рассматривается на примере киносеанса, когда

воспитанники спорили, «что за войска приближаются с горизонта... спорили не так – белые или красные. а спорили – белые или наши. И вот эта терминология „наши“, а не красные для меня много показала. Когда люди в горячем споре, где они не выбирают слов, не беспокоятся о точности выражения, а говорят, как душа подсказывает, когда говорят „наши“, значит, действительно видна родственная связь с людьми, которые приближаются с горизонта, и людьми, которые сидят в зале» [1, с. 310].

Любопытно, что из совокупности ситуаций педагог выстраивает свою стратегию воспитания: «С этого случая я поставил целью – проводить такое политическое воспитание, чтобы в душе моего воспитанника, в его личности и разуме это слово „наши“ возникало без борьбы, без напряжения, без дипломатии, без хитрости, чтобы оно шло от самой души. И воспитать такую способность человека быть преданным нашему обществу, нашей революционной истории, нашему делу – я поставил себе целью» [1, с. 310–311].

Воспитание политического характера человека отныне ставится в передовой советской педагогике как важнейшая задача: не просвещение и не сообщение сведений, но воспитание, то есть изменение человека и формирование его политического характера, необходимого для общества: «Я буду говорить об очень узкой области, которую скорее можно назвать воспитанием политического характера человека, имеющего политическую ценность. В особенности в моей практике меня этот вопрос занимал больше, чем занимает педагогов нормальной школы. В школу приходят дети получать образование. Ко мне приходили дети, которые настолько были уже испорчены, что не могли жить в нормальном обществе, и передо мной ставился вопрос о таком воспитании, чтобы они могли жить в нормальном человеческом обществе. Для меня это был главнейший вопрос. Человека, моего воспитанника, у которого я не мог преодолеть характер, у которого политически характер не был воспитан, – я не имел права выпустить из колонии. Я мог выпустить такого, который явно для моей честности и ответственности был советским гражданином.

Я поставил себе целью выпускать комсомольцев, и в последние семь лет выпускал комсомольцев. Но этого было для меня мало. Я должен был выпускать таких людей, чтобы их характер был политически воспитан» [1, с. 311]. Блестящие образы формирования и производства

потребного, нужного обществу социального человека, а не просто социализированного как в буржуазном обществе потребления. В новом столетии мы вновь возвращаемся к задаче политического образования, затем к задаче воспитания, которая трансформируется в задачу политического воспитания, и далее в задачу воспитания политического характера. Именно поэтому в конечном счете возникает вопрос об идеологии и социальной практике. Повторение всегда идет как синтез на новом круге развития. Однако повторение как синтез еще не началось – идет антитезис: «Курс „Основы российской государственности“ начнут изучать в российских вузах с сентября 2023 года, сообщается... на сайте Минобрнауки. „Курс будет введен в вузы уже с сентября 2023 года. В его разработке и обсуждении приняли участие 3 тыс. преподавателей из 562 университетов России“, – говорится в сообщении» [5]. Это сообщение ТАСС не похоже на те сообщения ТАСС, которые зачитывал главный голос Победы Ю. Б. Левитан, объявленный А. Гитлером «личным врагом».

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1952. т. 7. – 575 с.
2. Анс. им. Александрова – не плачь девчонка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pesni.guru>
3. Кравцов: К 2024 году в каждой школе появятся спортклубы и театры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2021/06/01/kravcov-k-2024-godu-v-kazhdoy-shkole-poiaviatsia-sportkluby-i-teatry.html>
4. Ильф И., Петров Е. Золотой теленок. Красноярск: Красн. кн. изд., 1993. – 419 с.
5. Курс об основах государственности России начнут изучать в вузах с сентября [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tass.ru/obschestvo/17490225>
6. Как Юрий Левитан стал голосом Победы и личным врагом Гитлера [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ren.tv/news/lifestyle/932435-levitan-kak-lichnyi-vrag-gitlera-i-oruzhie-informatsionnoi-voiny>

4.4. ХОЗЯЙСТВЕННАЯ ЗАБОТА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ В СОГЛАСИИ С ТЕОРИЕЙ ИСТОРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛИЗМА

Ранний «Очерк работы Полтавской колонии им. М. Горького» А. С. Макаренко был написан в 1925 г., но в нем развита теоретическая конструкция автора, основанная на историческом материализме, и опробованная за пять лет жизни колонии. Редакция собрания сочинений педагога была не согласна с той версией исторического материализма, которая развивалась на следующий год после кончины В. И. Ленина его продолжателями и была использована А. С. Макаренко, применявшего диалектический метод мышления. Хозяйство рассматривалось в колонии прежде всего как педагогический фактор, но только труд в условиях коллективного хозяйства ценен потому, что в нем присутствует экономическая забота, а не только трудовое усилие. Хозяйственная забота является элементарным объектом воспитания, и ее переживание дает толчок для воспитания нужных качеств коллектива и для оправдания норм поведения личности в коллективе. Великий педагог был диалектиком ленинской школы и материалистом в понимании общества в духе бухаринской традиции, которая впоследствии была подвергнута критике философами и педагогами сталинской ориентации с той позиции, что связь между экономикой и воспитанием носит сложный, во многом опосредствованный характер.

Один из самых ранних очерков А. С. Макаренко, в которые была инкрустирована теоретическая конструкция автора, основанная на историческом материализме, был им написан в 1925 г. Поскольку рассматриваемая нами работа очень ранняя и написана почти столетие назад, на нее мало обращают внимание – есть другие более расширенные работы того же автора. Между тем, как сообщает редакция советского издания начала 50 гг. сочинений А. С. Макаренко, «Это одно из наиболее ранних, известных нам произведений А. С. Макаренко. Отдельные высказанные здесь положения А. С. Макаренко впоследствии уточнил и развил» [1, с. 504]. Однако наш интерес к «Очерку работы Полтавской колонии им. М. Горького» носит философский характер – очерк представляет собой емкий и кратчайший философский трактат проекта дальнейшей работы и всего того, что будет сделано уникальным советским педагогом в 20–30 гг.

Обращает на себя внимание замечание редакции 1952 г., вступающее в прямую конфронтацию с взглядами А. С. Макаренко. Пожалуй,

во всех семи томах, это единственное место, где редакционная коллегия не согласилась с позицией автора: «Стр. 294, строка 5 сн. „...мы, в полном согласии с теорией исторического материализма, все формы нашей жизни и организации вывели из хозяйства и хозяйствования“. Эта формулировка неправильна; она не раскрывает всей сложности поставленного здесь вопроса. Экономика определяет, в конечном счете, все сферы деятельности общества, но связь между экономикой и воспитанием носит сложный, во многом опосредствованный характер» [1, с. 504]. Понятно, что тут полемизируют не с А. С. Макаренко, но с той версией исторического материализма, которая развивалась на следующий год после кончины В. И. Ленина его продолжателями. И судя по умолчанию, речь идет об историческом материализме в понимании Н. И. Бухарина.

Но что на самом деле предлагал А. С. Макаренко в «Очерке работы Полтавской колонии им. М. Горького»? Он писал: «Наш Соцвос предоставляет достаточно простора для местного творчества, в результате которого каждое детское учреждение должно найти свой тон, систему и стиль, отражающие особенности местных условий и специальных целей. К сожалению, текучесть педколлективов и, в особенности, их негармонизированный состав, случайности соединения отдельных членов почти не оставляют возможности для создания цельной системы в каждом учреждении. Колония Горького оказалась исключением. Плоха или хороша наша система, судить не нам, но зато мы имели возможность в течение пяти лет: во-первых, тщательно проверить и пересмотреть детали, во-вторых, приобрести почти механические навыки, позволяющие нам совершать довольно большую работу без особенного вреда для наших нервов» [1, с. 291–292].

Подход явно ленинский, диалектический. Такой подход требует обращения к истории вопроса и истории организации: «Колония открыта в 1920 году Полтавским Губнаробразом. Для нее отведено было старое имение колонии малолетних преступников, состоявшее из пяти требовавших ремонта каменных флигелей, расположенных на 12 десятинах сыпучего песку» [1, с. 292]. Далее идет переход к «основному звену», как выражался В. И. Ленин: «По мысли педколлектива, хозяйство должно было сделаться основным фоном педагогической работы колонии» [1, с. 292].

Диалектика требует рассматривать все связи и отношения, и выделять главное и необходимое в практическом отношении, что и делает педагог: «Мы имели возможность не зарыться в хозяйстве, не сделаться его рабами. Проблема хозяйства в детском учреждении весьма важная проблема, которую нельзя пока что считать решенной. Во всяком случае, хозяйство должно рассматриваться нами прежде всего как педагогический фактор. Его успешность, конечно, необходима, но не больше всякого другого явления, полезного в воспитательном отношении. Проще говоря, в хозяйстве должны превалировать педагогические задачи, а не узко-хозяйственные».

Определить хозяйство как педагогическое условие легко только в короткой формуле. На деле нужно всякую хозяйственную деталь, всякий частный хозяйственный процесс ощущать как явление педагогическое. Это требует огромного внимания и осторожности» [1, с. 293]. Далее вступает в действие позиция исторического материализма, требующего вначале рассматривать вопросы базиса, и только затем надстройки: «Превалирование воспитательных задач ведь может иметь место только с точки зрения педагога-организатора. Воспитанник, да, пожалуй, и рядовой воспитатель, должны всерьез переживать хозяйственную заботу, не отвлекаясь никакими посторонними соображениями. Сумма этих переживаний и составляет тот основной фон, на котором пишется чисто педагогический рисунок».

Воспитание и перевоспитание, если оно должно направляться параллельно общему движению нашего общества, не может принять иных форм, кроме формы коллективного хозяйствования, формы полной коммуны. Трудовой процесс, с нашей точки зрения, является процессом педагогически нейтральным... Только труд в условиях коллективного хозяйства для нас ценен, но ценен только потому, что в нем в каждый момент присутствует экономическая забота, а не только трудовое усилие» [1, с. 293–294].

Далее делается гениальный ход, свидетельствующий, что надстройка оказывает обратное воздействие на базис, когда экономическая материальная практически-чувственная деятельность сама становится объектом воспитания: «Хозяйственная (экономическая) забота, с нашей точки зрения, является элементарным объектом воспитания».

Но и для общего взгляда ясно: только переживание хозяйственной заботы может дать мощный толчок, с одной стороны – для воспитания

нужных нам качеств коллектива, с другой – для логического оправдания норм поведения личности в коллективе. А как раз качество коллектива и нормы поведения личности в коллективе являются местом, где располагаются наши цели» [1, с. 294].

Вывод о том, что указанные формулировки являются продуктом практического опыта, свидетельствует о материалистическом понимании истории автором, далее приводящим яркий пример: «Вышеприведенные краткие формулы не составлялись педколлективом им. Горького предварительно: они выведены из пятилетнего опыта, из многих случаев наблюдения воспитательного эффекта. Как на самый яркий пример, укажу на различие между столярной и сапожной мастерскими. Столярная мастерская так у нас и не успела сделаться строго ремесленной, потому что всегда была завалена требованиями хозяйства; сапожная же давно замкнулась в узком трудовом кругу. И вот все воспитанники столярной мастерской всегда являются признанными руководителями колонийской верхушки, в то время как сапожники почти не поддаются влиянию колонии. Это один из многих примеров, при помощи которых мы могли бы доказать правильность нашей точки зрения.

Сделав хозяйственную заботу отправной точкой в процессе воспитания, мы, в полном согласии с теорией исторического материализма, все формы нашей жизни и организации вывели из хозяйства и хозяйствования» [1, с. 294]. Дальнейшее изложение также размещается в рамках исторического материализма: «Главные формы, о которых я успею упомянуть, – это хозяйственные требования к воспитателю и воспитаннику, организация хозяйственно-активных отрядов, точная дисциплина, труд, осложненный хозяйственной целью, игнорирование узко-индивидуальных черт колонистов, хозяйственная позиция по отношению к окружающему миру» [1, с. 295].

Поскольку в 1925 г. обращение к историческому материализму было популярно, и авторы «Двенадцати стульев» не раз вкладывают это выражение в уста своего героя, и мы встречаем в начале романа тройное упоминание исторического материализма: «У нас тут государственная богадельня, старухи живут на полном пенсионе. – Понимаю. Это которые еще до исторического материализма родились? – Уж это верно. Когда родились, тогда и родились. – А в этом доме что было до исторического материализма?», «Только вы, дорогой товарищ

из Парижа, плюньте на все это. – Как плюнуть?! – Слюной, – ответил Остап, – как плевали до эпохи исторического материализма. Ничего не выйдет» [2, с. 46, 55].

Уточним смысл самого первого высказывания об историческом материализме: «Слова Остапа Бендера, который уточняет возраст старушек, живущих в доме престарелых: „Это которые еще до исторического материализма родились?“ (то есть до появления марксистской теории)» следует понимать иносказательно: «во времена царской России, до советского периода ее истории (шутл.-ирон.)» [3].

В 1923 г. Н. И. Бухарин подвел итоги своей версии исторического материализма, изложенной в одноименной книге. В работе «К постановке проблем теории исторического материализма (беглые заметки) 1923 г.» он писал: «Пусть производительные силы испытывают изменения под влиянием „базиса“ и „настроек“. Констатирование этих влияний не изменяет ни капли основного факта: соотношение между обществом и природой, количеством материальной энергии, за счет которой общество живет и которая может как угодно трансформироваться в процессе общественной жизни. Есть всякий раз определяющая величина. Так, и только так может быть решен основной вопрос теории исторического материализма» [4, с. 43]. Получается, что великий педагог был диалектиком ленинской школы и материалистом в понимании общества в духе бухаринской традиции, которая впоследствии была подвергнута критике философами и педагогами сталинской ориентации.

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1952. т. 7. – 575 с.
2. Ильф И., Петров Е. Двенадцать стульев. Красноярск: Красн. кн. изд. 1993. – 399 с.
3. Еще до исторического материализма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bibliotekar.ru/encSlov/6/49.htm>
4. Бухарин Н. И. Избранные произведения. М.: Политиздат, 1988. – 499 с.

4.5. ВОСПИТАТЕЛЬ И ВОСПИТАННИК: СТАРШИЙ КОЛОНИСТ И КОЛОНИСТ

При знакомстве с колонией А. С. Макаренко у всех традиционных педагогов возникал вопрос, почему воспитатели несут много хозяйственных обязанностей и у них не остается времени для воспитательной работы. Ответ давался в духе марксовской диалектики – воспитатель сам должен быть воспитан, ведь главная задача воспитателя отнюдь не воспитывать. Воспитывает не воспитатель, а среда, которая организуется вокруг процесса хозяйствования. В колонии было решено не интересоваться прошлым воспитанников, а потому воспитанник не должен ощущать воспитательный процесс как воздействие человека и его проповеди на человека. Воспитывает логика организации быта и хозяйственного процесса колонии, в которой воспитатели и воспитанники являются ее членами и ставится вопрос об уничтожении этих терминов и замене их другими – званием колониста и старшего колониста. Такое педагогическое преобразование людей в колонии возможно только на основе социалистических общественных отношений, поскольку исторический материализм полагает, что новое общество не может быть выращено фрагментами из общества старого, как считали социалисты-утописты.

Выдающийся советский педагог А. С. Макаренко уже в 1925 г., то есть в начале своей деятельности и в первый юбилейный год Полтавской колонии им. М. Горького обратил внимание на непонимание коллегами-педагогами его исторического опыта перевоспитания людей. Он писал: «Очень часто педагоги, посещающие колонию, задают мне убийственный вопрос: „Почему ваши воспитатели несут так много хозяйственных обязанностей, ведь у них не остается времени для воспитательной работы?“ На вопрос этот мне отвечать очень трудно, потому что нужно начинать с Адама, но вопрос правильно характеризует работу нашего воспитателя» [1, с. 295].

Ответ он давал не бесчисленным визитерам и контролерам, но читателям своего «Очерка работы Полтавской колонии им. М. Горького». Ответ был дан в духе марксовской диалектики социальной практики и воспитания – воспитатель сам должен быть воспитан: «Материалистическое учение о том, что люди суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменившиеся люди суть продукты иных обстоятельств и изменённого воспитания, – это учение забыва-

ет, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан. Оно неизбежно поэтому приходит к тому, что делит общество на две части, одна из которых возвышается над обществом (например, у Роберта Оуэна).

Совпадение изменения обстоятельств и человеческой деятельности может рассматриваться и быть рационально понято только как революционная практика» [2, с. 2].

А. С. Макаренко писал парадоксальные вещи: «Главная задача нашего воспитателя отнюдь не воспитывать. Просто противно здравому смыслу рассчитывать, что десяток интеллигентных людей, случайно собранных в колонии им. Горького, может воспитать 130 правонарушителей. Воспитатели – люди обыкновенные. Если они переженятся и народят детей, то я ручаюсь, что 50 % их потомства будет плохо воспитано, не говоря уж о том, что в их воспитании не будет требуемого стиля. Честные работники-воспитатели это и сами прекрасно понимают. Воспитывает не сам воспитатель, а среда. Последняя в колонии, благодаря усилиям направляющего педколлектива, организуется наиболее выгодным образом вокруг центрального пункта – процесса хозяйствования, но эти усилия отнюдь не имеют сами по себе воспитательного характера. Воспитатель должен участвовать в хозяйстве наравне с воспитанником, и только в меру его знания, работоспособности и ответственности он может иметь некоторое преобладание в деле организации хозяйственных элементов...» [1, с. 295].

Назидание и поучение со стороны воспитателя невозможно, и оно не войдет в сознание воспитанников, если воспитатель не будет жить с ними одной жизнью. Скорее воспитатель станет чиновником Наробраза и ученым-педагогом, который в поисках нового опыта станет посещать необычную колонию. А потому бессмысленны педагогические поучения: «Надзор и нравоучение, нравственный пример, волевое давление могут иметь место постольку, поскольку они оправдываются понятной для всякого хозяйственной логикой.

Разумеется, над хозяйством естественно надстраиваются многие явления жизни, в среде которых воспитатель может иметь некоторое значение, но и оно никоим образом не может характеризоваться только как влияние человека на человека» [1, с. 295].

Кем в этом случае диалектического понимания воспитания и материалистического понимания истории становится воспитатель?

Он становится исторической формой индивидуальности: «Говоря коротко, воспитатель только живой деятель, цель которого служить регулятором внешних по отношению к нему и к воспитаннику хозяйственных и бытовых явлений» [1, с. 296].

Кем в этом случае становится воспитанник? А. С. Макаренко как бы отвечает на наш вопрос, заданный через столетие: «В такой же точно мере мы старались выдержать чистоту логического подхода и к воспитаннику. Принимая его в нашу коммуны, мы прежде всего предъявляем к нему общинно-хозяйственные требования. Педагогическая поза даже в самой малой степени не должна, по нашему мнению, быть заметна колонисту. Всякое педагогическое устремление должно быть хорошо спрятано в кабинете организатора. В живом быту коммуны воспитанник не должен чувствовать себя объектом воспитания, он должен ощущать только прикосновения точной логики нашего общего хозяйства и требования здравого смысла, которые предъявляются к нему со стороны нашего быта. Разумеется, сама воспитательная роль учреждения не может быть совершенно скрыта. Иногда в интимных вечерних разговорах колонисты говорят: „В колонии хлопцы страшно изменяются, а отчего – кто его знает...“» [1, с. 296].

Поскольку статика отношений воспитатель и воспитанник меняется на социальную динамику реальных людей, то эти люди сами не понимают, что с ними случается. Еще вчера они были обыватели и беспризорники. В гражданской войне люди разошлись по двум лагерям и партизанили, а кто они сегодня? Педагог пишет, что педагогика ответа дать не может – ответ дает социальная философия и материалистическая диалектика: «Часто и воспитатели, особенно из молодых, ищут объяснения этой быстрой перемене. Найти точное объяснение этому можно только после тщательного анализа всего уклада жизни, но я уверен, что в результате этого анализа мы получим элементы, вряд ли выраженные педагогическими терминами.

Свобода от педагогической нарочитости позволяет всему коллективу развиваться в одной плоскости вместо обычной системы параллельного развития, с одной стороны, детского коллектива, с другой – коллектива педагогов. Это двойное развитие обычно приводило в лучшем случае к обособлению коллективов, а иногда и расхождению их. В то же время эта свобода, как показал нам опыт, определяет свободу в самочувствии воспитанника, позволяет ему более просто

и радостно переживать свое детство. Это обстоятельство особенно важно, ибо им обуславливаются часто совершенно неожиданные и интересные эффекты в области тона, дисциплины, работы» [1, с. 296].

Поскольку мы уже говорили о прошлом участников воспитательно-го процесса, то в колонии было решено не интересоваться прошлым: «В начале нашей работы мы сознательно и принципиально решили не интересоваться прошлым воспитанника в его присутствии, не расспрашивать его о приключениях, и подвигах, но все же считали необходимым изучать „дело“, приведшее воспитанника в колонию, составляя предварительную его характеристику. В дальнейшем мы убедились, что „дело“ только сбивает нас с толку, устанавливает ненужную и предвзятую позу по отношению к новичку. В настоящее время мы совершенно искренне и без всяких усилий игнорируем „вчерашний день“, не интересуемся „делами“ и в итоге просто ничего не знаем о прошлом воспитанника. Если спросить любого из воспитателей, за что прислали такого-то или такого-то, он просто удивленно открывает глаза, настолько крепко мы привыкли не интересоваться этим вопросом» [1, с. 296–297].

Этот неожиданный социальный метод забвения прошлого давал неожиданные результаты: «Результаты этого метода огромны и прямо неожиданны для нас самих. Несмотря на то, что колония почти еженедельно выпускает „стариков“ и принимает новых, в ней совершенно отсутствуют разговоры о прошлом. Не сказавши ни одного слова, молчаливо и просто, воспитатели и воспитанники как бы согласились, что прошлого нет и оно не стоит воспоминаний. К новичку никто не обращается с вопросом: „за что“ или „почему“. Зато с чисто деловым интересом поинтересуются „из какого он города, мать – отец живы?“ Зато с чисто деловым интересом постараются проникнуть в тайны физиономии и мускулатуры, прощупать товарища и работника. Если новичок начнет хвастливо рассказывать о своих подвигах, его сурово остановят на третьем слове: „Брось чепуху молоть, здесь это никому не нужно!“ Но новичок обычно и не начнет рассказывать.

Общий хозяйственный рабочий тон, быстрый бег колонийской машины, общая занятость и общая гордость своей трудовой жизнью не позволят ему даже рта раскрыть. Фигурально выражаясь, ему предложат, без лишних речей, вскочить на какую-нибудь подножку и принять участие в общем движении. Большинство новичков

с радостью хватаются за первую попавшуюся рукоятку и через месяц уже чувствуют себя колонистами. Некоторые же не находят в себе сил забыть городские рынки и кинематографы и на другой день по прибытии в колонию убегают» [1, с. 297].

Колония не является тюрьмой – выход из нее свободный, напротив, в колонию стремятся попасть сами: «Колония не только никому не препятствует уходить, а, напротив, сама объявляет: „Кто не хочет работать и быть колонистом – проваливай из колонии!“» [1, с. 297].

И автор этого метода свободной колонии хозяйственной деятельности свободных людей поясняет: «Это необходимо как естественный результат хозяйственной организации колонии, но это необходимо и для уменьшения числа побегов. Бегут из тюрьмы, колония же – открытая детская коммуна, без заборов и сторожей. Напротив, колония всегда осаждается просьбами желающих вступить в нее, что еще больше удаляет колонию от тюрьмы.

Воспитатели и воспитанники (сейчас у нас серьезно ставится вопрос об уничтожении этих терминов и замене их другими; отчасти они уже заменяются званием колониста и старшего колониста) составляют одну коммуны, цель которой достижение большей или меньшей культурной высоты...» [1, с. 298]. Фантастически недостижимым даже для наших дней нового века выглядит отказ от терминов «Воспитатели и воспитанники»!

Исторический материализм полагает, что новое общество не может быть выращено фрагментами из общества старого. Так полагали старые социалисты-утописты и подвергнутый К. Марксом критике П.-Ж. Прудон с его идеей рабочих денег и рабочих базаров. Великий утопист Р. Оуэн после бесплодных попыток усовершенствовать мир капитала переходит на позиции коммунизма, но выдвигает идею создания трудовых коммун как ячеек будущего общества [2, с. 305]. Но такой переход не предполагал революцию. У А. С. Макаренко ситуация была проще – он творил новые формы жизни уже после социалистической революции.

Необходимо видеть связь ячейки общества с обществом в целом: «Труд, дисциплина, быт, образовательная работа, будущее воспитанника и воспитателя, – все это должно располагаться по линии экономического прогресса коммуны с учетом центрального основного фактора – экономического прогресса всей страны. При нынешних

условиях выдержать эту формулу в точности, разумеется, невозможно. Общие условия составления штатов, нормы зарплаты и финансирования, различные формы работы персонала, регламентированные союзом, неясное юридическое положение колонии как хозяйства – все это затрудняет развитие колонии в определенном направлении, вынуждает искать обходные пути. Этими причинами обуславливается необходимость сложной организации и чрезвычайно затрудняется хозяйственно-административная работа. Но и без этих причин организационная проблема в вопросе о коллективном воспитании всегда будет оставаться самой важной проблемой» [1, с. 298].

Выясняется, что новые формы жизни детских коллективов приходится искать наощупь, на практике и свет пролить на это может только материалистическая диалектика: «Педагогическая литература до последнего дня почти не уделяет внимания вопросу организации воспитательного коллектива, и потому всем детским учреждениям приходится самостоятельно искать организационные формы. Нужно признаться, мы не можем похвастаться особым успехом в деле создания организационных форм детского учреждения. В последние годы наша беспомощность сказалась в проведении идеи „самоорганизации“. Детский коллектив в этой проповеди представляется совершенно обособленным от воспитателя и в то же время способным в порядке инстинктивного... творчества найти организационные формы своей жизни. Это, конечно, ошибка. Детский коллектив, предоставленный самому себе, еще может в особо счастливом случае найти нечто, чтобы не погибнуть, но ведь нам нужно нечто большее» [1, с. 298–299]. Что же нужно для жизни детского воспитательного коллектива? Необходимы законы жизни этого коллектива, которые вписываются в законы жизни общества. В феодальном и капиталистическом обществе идет муштра детей, порка. В социалистическом обществе формируются законы гармонической связи микрокосма и макрокосма.

Н. К. Крупская в статье «О нашей школе» сравнивала школы двух обществ и двух типов социальных связей: «Учителя внушают детям, что такой порядок, что одни богаты, а другие бедны, установлен самим господом богом, что все, что делается на земле, делается по воле бога, что он благословляет и войну, и нищету, и эксплуатацию. Чтобы дети беспрекословно слушались – их бьют. Бьют детей и во фран-

цузских, и в немецких, и в английских, и в швейцарских школах. Бьют за всякую малость, всячески топчут в грязь личность ребенка. В Швейцарии в школах бьют детей бедных и не бьют детей богатых. Во Франции, в Германии, в Англии богатые не отдают своих детей в народные школы, а устраивают для своих детей особые частные привилегированные школы, где их детей никто не бьет и не ругает. Чтобы дети не очень привыкали самостоятельно думать, их заставляют лишь потверже зубрить слово в слово учебники – спрашивать учителя ни о чем не полагается, надо только слушать, что он говорит, и отвечать на вопросы; вообще стараются, чтобы дети поменьше рассуждали и раздумывали над окружающей жизнью. И потому детей не учат применять полученные знания к жизни.

Чтобы получить еще большую власть над рабочими, в школах буржуазных стран учат детей ненавидеть все другие народы и считать свой народ самым лучшим, свое правительство самым лучшим, считать, что надо победить и покорять все другие народы. Немцы в своих школах учат ненавидеть французов, французы учат ненавидеть немцев и т. д. И во всех решительно странах учат ненавидеть коммунистов. В нашей школе мы стараемся учить наших детей совсем другому. Мы учим их только истине и не набиваем им голову баснями о каком-то неведомом, несуществующем боге, о могучих царях и добродетельных фабрикантах, учим надеяться только на себя, добиваться всего „своею собственной рукой“. Мы не стараемся уверить их, что теперешняя жизнь хороша, показываем им все недостатки ее, стараемся дать им понять, как надо перестроить жизнь по-новому, чтобы всем жилось хорошо» [4, с. 155].

Автор статьи заключила: «Мы стараемся уяснить ребятам, что выход – в тесном, братском союзе всех трудящихся. Мы учим их жить и работать для борьбы за счастье всех трудящихся, за счастье всего человечества. Мы учим их с малых лет сообща решать свои дела, добиваться цели общими усилиями, учим их прилагать свои знания к жизни. Мы призываем учителей прежде всего уважать личность ученика. Наша школа отличается от буржуазной школы не только тем, что там школа богата, а у нас она нищенская, но и тем, что там учат детей быть рабами, а в нашей школе учат детей быть творцами новой жизни» [4, с. 155]. Недаром в сталинском букваре учеников и неграмотных взрослых учили писать не «Мама мыла раму», но «Мы не рабы, рабы

немы». «Мы не рабы, рабы не мы» – фраза из первой советской азбуки «Долой неграмотность: Букварь для взрослых» (1919 г.). Фразу можно написать двумя способами: «Мы не рабы, рабы не мы» и «Мы не рабы, рабы немые» – то есть мы не рабы потому, что не немые [5].

В 1919 г. был принят декрет Совета народных комиссаров РСФСР «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР»: «В целях предоставления всему населению Республики возможности сознательного участия в политической жизни страны Совет Народных Комиссаров постановил...» [6]. Антикоммунисты полагают, что декрет был принят в интересах более удачной манипуляции взглядами трудящихся. Но история показывает, что заторможенное развитие ликвидации неграмотности прекратилось, как только началась индустриализация и людям понадобилась на практике грамотность, умение читать, понимать, вычислять, записывать, звонить, пользоваться инструкциями. В указанной выше антисоветской статье «Почему буксовала ликвидация безграмотности» утверждения составителей опровергаются фактологией взрывного роста грамотности и интереса к грамоте с момента начала индустриализации.

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1952. т. 7. – 575 с.
2. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2 изд., М.: ГИПЛ, 1955. т. 3. – 629 с.
3. Утопический социализм. Хрестоматия. М.: ИПЛ, 1982. – 512 с.
4. Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. М.: Академия педагогических наук, 1958. т. 2. – 748 с.
5. «Мы – не рабы, рабы – не мы». Почему буксовала ликвидация безграмотности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://aif.ru/society/history/my_ne_raby_raby_ne_my_pochemu_buksovala_likvidaciya_bezgramotnosti
6. № 592. Декрет Совета Народных Комиссаров. О ликвидации безграмотности среди населения РС.Ф.С.Р. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://istmat.org/node/38891>

4.6. НОВЫЕ ФОРМЫ ЖИЗНИ ДЕТСКОГО ОБЩЕСТВА И ВОСПИТАНИЕ

Советский педагог А. С. Макаренко уже через пять лет после создания детской колонии определил возможности новых форм жизни детских коллективов. Отрядная форма оказалась наиболее удачной в организации жизни детских коллективов, сама динамика повседневной жизни возникает после совещания командиров, проводится в жизнь двумя дежурными по колонии, а проектирование будущего в отрядной жизни проводится через гибкую систему сводных отрядов. Срывы порядка предполагали новую систему наказаний, поскольку дисциплина, как и все происходящее в колонии, направлялась логикой хозяйствования. Каждый воспитатель подчинялся командиру отряда, в котором он работает, но всякое распоряжение дежурного по колонии и командира отряда исполнялось беспрекословно. В результате воспитатели, как и воспитанники, одинаково подчинялись дисциплине.

Советский педагог А. С. Макаренко уже через пять лет после создания новаторских форм организации жизни в детской колонии и через семь лет после Октябрьской революции сосредоточился на поиске новых формы жизни детских коллективов. Он делился опытом своей колонии и искал повсюду новые возможности воспитательной работы: «Нам нужны новые формы жизни детского общества, способные дать положительные искомые величины в области воспитания. Только большое напряжение педагогической мысли, только пристальный и стройный анализ, только изобретение и проверка могут привести нас к этим новым формам. До сих пор только в пионерском движении пришли к более или менее оригинальным и живым формам организации...

Колония им. Горького в течение пяти лет напряженно искала нужные ей организационные формы жизни. В этих поисках мы не только полагались на изобретение, мы искали и среди существующих типов детских организаций... Но заимствования из чужой практики все же не имели большого значения в жизни колонии. Мало в ней было места и для изобретений (если под изобретением понимать наперед составленный готовый план). Дело было так» [1, с. 299].

За год до окончания гражданской войны в России новые формы жизни были просто вынуждены открывать, поскольку эти формы были вопросом жизни и смерти, подобно тому, как в романе «Как

закалялась сталь» Н. А. Островского были необходимо строить узкоколейку и заготавливать дрова для паровозных топок [2]. Полтавская колония была в самом эпицентре хозяйственной разрухи и гражданской войны на Украине: «В конце 1921 года колония не имела не только топлива, но и обуви, чтобы заготовить топливо в лесу. Требовалось огромное напряжение, чтобы справиться с холодом. С этой целью из числа всех воспитанников (всего их было в то время 30) было выделено 10 человек. Им была передана вся имеющаяся в колонии обувь и было поручено в течение недели заготовить 1000 пудов дров. Старшим из этих мальчиков был назначен Калабалин. Дело у этой группы пошло блестяще. Не помню, каким образом, но в колонии привилось для этой группы название „отряд Калабалина“. Возможно, что в этом термине сказались прошлые некоторых наших воспитанников.

„Отряд“ – термин чисто партизанский... Когда отряд Калабалина закончил заготовку дров, захотелось использовать его спайку, дисциплину и обувь для другой работы – для набивки ледника. Так отряд Калабалина и остался уже постоянным явлением на зиму 1921 года. К весне мы не расформировали отряд, а наоборот – остальных 20 воспитанников разбили на 2 отряда» [1, с. 299]. Вспомним стихотворение М. А. Светлова «Юный барабанщик» 1929 г. Наши современники уже ничего не понимают в этом тексте – кто такие спартаковцы, а само стихотворение называют «Маленький барабанщик». Именно так названо на всех основных сайтах culture.ru, stihi.ru. Причем в перестроечном духе разоблачения тайн советской эпохи трактуют название так, что это немецкая революционная песня «Маленький барабанщик» в переводе М. А. Светлова. Но тем не менее сегодня используется уменьшительное немецкое название стихотворения: «Мы шли под грохот канонады, Мы смерти смотрели в лицо, Вперед продвигались отряды Спартаконцев, смелых бойцов. Среди нас был юный барабанщик, В атаках он шел впереди С веселым другом барабаном, С огнем большевистским в груди» [3].

Отрядная форма в результате оказалась наиболее удачной в организации жизни детских коллективов: «Старшие отрядов сначала пытались называться атаманами (очевидно происхождение и этого термина), но я настоял, чтобы они назывались командирами. Так образовалась у нас система отрядов. В течение 4-х лет она очень развилась и усложнилась и в настоящее время составляет основное явление среди организационных форм колонии.

Отрядов в колонии 15. Каждый из них состоит из командира, помкомандира и 8–12 рядовых членов отряда. Отряд представляет основную и главную единицу коллектива колонии. У него своя спальня, свой стол в столовой, свое платье. Только в очень редких случаях колония обращается к тому или другому воспитаннику. Если, например, нужен курьер в город, хотя бы и для ответственного поручения, то дается требование: „такому-то отряду дать курьера в город для серьезного поручения“. Конечно, отряд выберет такого мальчика, которому можно довериться. Если в колонию приезжает гость, он зачисляется на довольствие в тот или иной отряд. Служащие колонии тоже довольствуются по отрядам, которые они выбирают по своему вкусу. Я, например, обедал раньше с... отрядом, а потом меня перетянули в сторожевой отряд. Все командиры отрядов составляют совет командиров...» [1, с. 300]. В авторской машинописи стерт номер отряда.

В реальной динамике жизнь отрядов строилась так: «Совет командиров собирается каждую субботу в половине третьего дня. Но обычно он собирается чаще, как только возникает какой-нибудь важный вопрос. Трубачи играют сигнал „сбор командиров“, и через две минуты заседание уже открывается. Председательствует всегда заведующий колонией.

Главные функции совета командиров: распределение работ между отрядами, назначение командиров отрядов, назначение других должностных лиц (кладовщика, огородника, коменданта, завхоза и др.), разрешение отпусков, распределение одежды, организационные вопросы» [1, с. 300].

Проектирование будущего в отрядной жизни проводится через гибкую систему сводных отрядов: «Распределение работ совершается на неделю вперед, по требованию завоёв отдельными частями. Обычно работа поручается целому отряду, но очень часто приходится из остатков отрядов составлять сводные отряды только для работы с временным командиром. Система сводных отрядов позволяет нам пропускать через командные функции значительное число колонистов. Командир постоянного или сводного отряда работает наравне со всеми членами отряда, но сверх того на нем лежит забота об орудиях, семенах, порядок во время работы и ответственность за нее. К вечеру каждого дня командир готовит рапорт о дневной работе отряда, который докладывается общему собранию, а если его нет почему-либо, то заведующему колонией» [1, с. 300–301].

В плане синхронного среза работы всей системы она управляется и планируется двумя дежурными по колонии: «Общее управление работой колонии в течение дня принадлежит дежурным по колонии – одному воспитателю и одному воспитаннику. Пара эта постоянная и подбирается по взаимной симпатии. На дежурных лежит весь порядок дня, наблюдение за работой всех отрядов, мастерских, конюшни, свиарни и пр., а сверх того – учет дневного прихода колонии – денежного, материального и продуктового, а также и расхода. Как правило, у нас постановлено, что ни один документ не действителен без подписи одного из дежурных. Другие воспитатели либо принимают участие в работе одного из отрядов, либо, в вечерние часы, участвуют в клубной работе. Все они подчиняются дежурным по колонии.

Такова в главных чертах организационная система колонии. По своей подвижности она позволяет легко приспособиться к любому требованию хозяйства в течение 2–3 минут. В то же время, при помощи сводных отрядов, она позволяет наибольшему числу воспитанников проходить через хозяйственно-командные должности. Сводные же отряды дают возможность постоянным отрядам не замыкаться в своих границах. Благодаря совету командиров и дежурству по колонии, как исполнительному органу, мы имеем возможность связывать все отряды в единый коллектив» [1, с. 301].

В таком едином гибком коллективе необходима дисциплина особого типа – дисциплина воспитания: «Трудно определить понятие дисциплины в условиях коллективного воспитания и тем более трудно организовать дисциплину так, чтобы не было ненужных трений в работе. В нашем обществе к вопросу о дисциплине весьма двойственное отношение. С одной стороны, дисциплина есть один из девизов нашего общества: дисциплинированный человек представляется всем манной небесной. С другой стороны, эта же самая дисциплина, по мнению очень многих, должна быть результатом какого-то вдохновения, коллективного пафоса и доброй воли. В особенности эта добровольная дисциплина, долженствующая все покорить, пленяет представителей нашего соцвоса» [1, с. 301–302].

Литература 20 гг. даже в части педологической и психоаналитической проблематики ставила вопрос о самовоспитании. Исполнение возможно в силу внутренней необходимости: «В нашей педагогической литературе и в наших торжественных речах еще до сих пор

можно услышать страшно увлекательные слова о самодисциплине. Жажда строгого и точного распоряжения и быстрого действия без уговоров и речей – это жажда всеобщая. Но проблема дисциплины в воспитательном учреждении обычно принимает непозволительно упрощенные формы. Вопрос ставится так: должно быть приказание и исполнение, это и будет дисциплина. Приказать вообще не трудно, но как добиться исполнения и что делать, если исполнения не будет? Нужно найти ту силу, которая делает исполнение необходимым и которая определяет невыгодные последствия нарушения дисциплины.

Обычно эту определяющую силу приказа ищут там, где ее нет, либо в общественном мнении, во всеобщей воле, либо в воле одного лица. Всеобщая воля не так легко проявляется. Если собрать 120 детей на одно общее собрание, они могут принять любое решение, смотря по тому, кто будет влиять на них. Наши педагоги очень часто производят этот фокус: после горячей убедительной речи воспитателя дети принимают то или иное решение. Присутствует ли здесь общая воля? Конечно, нет. Всеобщая воля есть нечто среднее из разумных стремлений всех членов коллектива, воля же толпы есть только среднее из настроений данного момента. Никакое общество, государство, партия не может опираться на волю толпы; всякая здоровая дисциплина строится исключительно по системе полномочий, передаваемых более широкими организациями более узким. Очевидно, так должна быть построена и дисциплина детского учреждения» [1, с. 302].

В колонии была создана конституция, которая обосновывала самоуправление: «В колонии им. Горького мы пытаемся провести этот принцип. Прежде всего мы затратили много энергии на создание конституции колонии, т. е. ряда твердо установленных Положений, которые обязательны для всех воспитанников и воспитателей, для всех учреждений колонии. Во-вторых, мы затратили не меньшую энергию на установление таких форм дисциплины, которые меньше всего допускали бы произвол одного лица. В-третьих, наконец, мы старались достигнуть точного соответствия между приказанием и исполнением. Все эти цели достигаются системой полномочий, передаваемых по такой схеме, которая будет приложена (здесь нет места для этого).

Всякое полномочие имеет две хорошие стороны: оно может быть легко ограничено, и оно дает уполномоченному лицу право действия. К примеру: отпуска дает заведующий колонией, но право получать отпуск

устанавливает совет командиров, а фактическая возможность отпуска устанавливается дежурным по колонии. Поэтому у нас правило: пока отпуск не подписан секретарем совета командиров и дежурным по колонии, заведующий подписать отпуск не может. В данном случае полномочие заведующего ограничено. Но в то же время всякий воспитанник, ушедший из колонии без моего отпуска, может быть мною же наказан, хотя право отпуска было ему вообще предоставлено» [1, с. 302–303].

Срывы порядка предполагали новую систему наказаний, и педагог сообщал о этой новой системе: «В колонии нам удалось найти кое-что новое в проблеме наказания. Обыкновенно наказание страдает тем, что, разрешая один конфликт, оно в себе самом содержит новый конфликт, в свою очередь требующий разрешения. Нужно было найти такие формы наказания, которые содержали бы в себе окончательное разрешение конфликта. К сожалению, мы не довели еще до конца своего опыта и поэтому воздерживаемся от выводов, но я должен сказать, что есть все основания полагать, что результаты опыта будут хорошие. По крайней мере в колонии с успехом применяется наша система уже в течение 2-х лет.

В заключение о дисциплине нужно сказать, что она, как и все в колонии, направляется логикой хозяйствования. Поэтому, например, распоряжение воспитателя, если он не дежурный по колонии, не должно исполняться: каждый воспитатель подчиняется командиру отряда, в котором он работает, но всякое распоряжение дежурного по колонии и командира отряда должно быть исполнено беспрекословно и немедленно. Воспитатели, как и воспитанники, одинаково подчиняются дисциплине» [1, с. 303–304]. В этом случае дисциплина не является результатом муштры и дрессуры, а оказывается сознательным следованием общей логики практической жизни колонии.

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1952. т. 7. – 575 с.
2. Как закалялась сталь. Николай Островский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://онлайн-читать.рф/николай-островский-как-закалялась-сталь>
3. Маленький барабанщик [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.culture.ru/poems/37744/malenkii-barabanshik>

Глава 5. СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

5.1. СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ТРУДОВОЙ ШКОЛЕ

Лозунг социального воспитания всех детей советской республики был реализован через школу. Н. К. Крупская особое внимание обращает на дошкольников и полагает, что из всех видов массового социального воспитания осуществимее всего дошкольное воспитание. Система народного образования мыслилась Наркомпросом как единая школа, распадающаяся на несколько ступеней, органически между собой связанных. Эту единую школу министерство стремилось превратить в трудовую политехническую школу, которая в центр своего внимания ставит трудовую деятельность людей и ее организацию. Сегодня в России стоит вопрос о возвращении к советской системе образования – по диалектическому закону отрицания отрицания, то повторения и снятия.

В тезисах доклада «Система народного образования в РСФСР» на Съезде заведующих отделами народного образования разъясняется сущность социального воспитания детей – так называемый Соцвос. Н. К. Крупская сообщала: «В 1918 г. был брошен лозунг социального воспитания всех детей республики от 3 до 17 лет. Наркомпрос считал, что государство должно снабжать их пищей и одеждой, воспитывать в детских домах-коммунах и т. д. Жизнь показала, что в данный момент это совершенно непосильно государству, что самое большее, что оно может и должно, обязано сделать, – это создать необходимую сеть детдомов для беспризорных ребят. Только тогда, когда эта первоочередная задача будет выполнена, возможно будет расширять сеть детских домов и брать в них и детей, для которых не исключена возможность воспитываться дома.

По отношению к остальным детям социальное воспитание пока может осуществляться лишь через школу. Поскольку продолжительность пребывания в школе увеличивается (например, в школе продленного дня), развивается прежде всего внешкольная работа, создается летняя школа, увеличивается и влияние школы. Расширение сферы общественного воспитания должно идти именно по этому пути.

Однако мы не должны упускать из вида, что объектом общественного воспитания должны быть все дети, и поэтому расширение школьного времени и осуществление летней школы не может производиться за счет сокращения школьной сети» [1, с. 158].

Докладчик обращает внимание на освободительный характер советской перестройки школы, которая стала школой совместного и светского воспитания: «В области социального воспитания нам удалось осуществить два принципа: принцип совместного воспитания и принцип последовательного светского воспитания. Остается еще углубление содержания общественного воспитания в направлении усиления воспитания коллективистических инстинктов, привычек и сознания, в направлении повсеместного проведения целесообразных форм самоуправления и организации детского труда в школе, в направлении усиления связи школы с жизнью, в частности укрепления связи ее с пионерским и комсомольским движением» [1, с. 158].

Естественно, что Н. К. Крупская особое внимание обращает на дошкольников и на внешкольную систему воспитания в библиотеках. Именно этими сферами воспитания она и занималась впоследствии в 30 гг.: «Из всех видов массового социального воспитания осуществимее всего дошкольное воспитание, так как благодаря тому, что она освобождает в значительной мере крестьянку и работницу от ухода за ребенком, трудовое население охотнее всего пойдет на материальные жертвы по устройству дошкольных учреждений. Необходимо только иметь в виду, что нельзя мечтать сейчас об образцово обставленном массовом детском саду, а надо заботиться о проведении в жизнь детских садов хотя бы самого элементарного типа. Впечатления возраста от 3 до 8 лет оставляют глубокий след в душе ребенка, и потому общественное воспитание в этом возрасте особо важно» [1, с. 159].

Далее в докладе описывается общая система народного образования, задуманная и реализованная впервые в истории человечества: «Систему народного образования Наркомпрос мыслит, как единую школу, распадающуюся на несколько ступеней, органически между собой связанных. Первая ступень охватывает, как правило, возраст от 8 до 12 лет и имеет целью дать детям умение читать, писать и считать и знания и умения, позволяющие им несколько ориентироваться в окружающей трудовой деятельности людей, в явлениях природы и общественной жизни.

Первый концентр II ступени охватывает возраст от 12 до 15 лет и имеет целью дать уже более полное знакомство с трудовой деятельностью людей и ее организацией, с силами и законами природы и общественной жизни, сделать учащегося сознательным гражданином Советской республики. Вторым концентр II ступени охватывает возраст от 15 до 17 лет и имеет целью подготовку сознательного строителя новой жизни независимо от того, в какой области и по какой специальности он будет работать в дальнейшем. Вторым концентр должен дать учащимся ясное представление о проблемах в области строительства, стоящих перед Советской властью, и о способах и средствах разрешения этих проблем. Из 2-го концентра те ученики, которые имеют к тому склонность и необходимые данные, переходят в вузы» [1, с. 159].

В сущности, становится понятно, что задача заключается в трансформации такой школы в единую трудовую: «Эту единую школу Наркомпрос стремится превратить в трудовую политехническую школу» [1, с. 159]. В результате делается общий вывод: «Единая школа должна в центр своего внимания ставить трудовую деятельность людей и организацию ее. Эта центральная тема проходит красной нитью через программы единой трудовой школы на всех ступенях, определяет выбор изучаемых тем в области естествознания и является базой для изучения классового общества, его структуры и развития. Ориентировка на трудовую деятельность людей, изучение под этим углом зрения связей и взаимоотношений между человеком и природой, индивидуумом и обществом, экономикой, политикой и культурой, настоящим и прошлым придает содержанию преподавания общеобразовательный, политехнический характер. В единой трудовой школе мы устанавливаем подход к труду не с точки зрения специалиста, а с точки зрения строителя новой жизни, которому, какую бы специальную работу он в будущем ни делал, необходимо именно ясное понимание связей, соотношений» [1, с. 160].

А. В. Луначарский в 1920 г. в статье «Единая трудовая школа и техническое образование» ставил вопрос о понимании труда. Статья впервые опубликована в журнале «Вестник профессионально-технического образования», 1920, № 5–7. Он писал в статье: «Для нас единая трудовая школа довольно определенно разделяется на два этажа, над которыми надстроен третий этаж вузов. Эти два этажа единой трудо-

вой школы различаются потому, что маленькие дети школы первой ступени главным образом усваивают себе элементарные научные знания через посредство труда. Сам по себе труд, взятый раздельно, имеет здесь своей задачей упражнение рук, гигиенические цели, примыкает непосредственно к игре и т. п. Серьезного знакомства с производственными процессами для детей от 8 до 12 лет (а тем менее для дошкольников) предполагать нельзя.

Итак, здесь труд является только прочной и единственно возможной опорой преподавания знания. Начиная с 13 лет дело может изменяться: труд может являться, не переставая быть опорой знания, также и самоцелью. Мальчики и девочки могут знакомиться с самим производством, его организацией, его основными процессами, его главными материалами и т. п.» [2].

Далее он уточнял научное понимание труда: «педагогически было бы совершенно неправильно, если бы мы брались при этом за изучение труда с его специального, профессионального конца. Весьма возможно, что в иных школах по условиям местным придется напирать главным образом на один пример производства – деревообделочный или текстильный и т. п. Но задача преподавателя всегда остается одна: использовать фабрику, завод, мастерские, хотя бы и специальные, так, чтобы выработать не специалиста, а личность, знакомую с тем, что такое производство вообще и его организация, каково разнообразие технических приемов, что есть общего в механической структуре различных фабрик и заводов и в чем существенная разница при применении к разным материалам разных технических методов и т. п.» [2].

Таким образом, по позиции Н. К. Крупской новая школа должна быть только единой: «Единая трудовая школа должна быть трудовой не только по содержанию, но и по методу. В ней должен получить широкое применение трудовой метод, признаваемый современной педагогикой методом, способствующим наиболее глубокому изучению вещей и явлений. Единая трудовая школа должна быть трудовой и в том отношении, что она должна быть непосредственно связана с окружающей трудовой деятельностью людей. Начиная с I-го центра II ступени под школу должна быть подведена серьезная трудовая база. Опыт шести лет изменил наше представление о характере школы II ступени, заставил мыслить ее как школу фабзавуча, с одной

стороны; как школу крестьянской молодежи – с другой; как школу с базой ремесленного или муниципального труда – с третьей. В этих школах изучается определенная отрасль труда: промышленность (в ее заводской и ремесленной формах), сельское хозяйство, муниципальная деятельность» [1, с. 160].

Под вопрос ставится самообслуживание: «Не самообслуживание, а общественно полезный труд ложится в ее основу. Но и в школах фабзавуча, и в школах крестьянской молодежи, и в городских школах с муниципальным уклоном бронируется политехнический, общеобразовательный уклон, становящийся лишь более углубленным благодаря тому, что за исходный пункт взято практическое и теоретическое изучение определенной отрасли труда. Само собой, что при такой постановке дела прохождение курса единой трудовой школы должно рассматриваться как серьезный трудовой стаж, и переход из школы II ступени в вуз должен быть открыт всем желающим и имеющим для этого необходимые данные» [1, с. 161].

В докладе ставится вопрос о надстройке над образованием – сеть вузов: «Сеть вузов строится на точном учете потребностей производственных районов. Каждый вуз имеет свой определенный производственный план, заключающийся в том, что вуз выполняет силами учащихся и учащихся известную часть общественно необходимой работы в той области, которая является предметом его изучения. План должен быть тщательно разработан совместно с хозяйственными органами данной области.

В процессе выполнения намеченного плана студенты получают возможность все время связывать теорию с практикой. Такая постановка дела придаст всей работе вузов столь необходимый для них жизненный уклон и органически свяжет их со строительством данной области.

На очереди стоит вопрос о возложении на вузы известной учетной и исследовательской работы, необходимой для области. Вместе с тем одной из основных задач вузов должно быть ведение производственной пропаганды в районе в изучаемой студентами области знания. Характер и формы этой производственной пропаганды, а также вопрос о возможности создания педагогических факультетов при старших курсах специальных вузов в целях подготовки педагогов-специалистов должны быть подвергнуты обязательной разработке» [1, с. 161].

А общая система советского образования выглядела по проекту так: «Таким образом, специальное образование подрастающее поколение получает: низшее – в школах фабзавуча, школах крестьянской молодежи, профессиональных школах и школах муниципального труда, среднее – в техникумах и высшее – в вузах. Каждый из этих видов профессионального образования связывается самым тесным образом, с одной стороны, с производством, с другой – с общеобразовательной программой соответствующей ступени, дающей возможность учащемуся стать не слепым исполнителем чужих приказаний, а одновременно и работником и хозяином в производстве» [1, с. 164]. Сегодня в России стоит вопрос о возвращении к советской системе образования – по диалектическому закону отрицания отрицания, то есть повторения и снятия. Это значит, что советский проект и его реализация заставляет переосмыслить исторический опыт в новом столетии и поставить идейные и организационные задачи по воспитанию и политическому, а также политехническому образованию подрастающего поколения.

В 2023 г. президент России своим указом изменил закон об образовании. Правительственная «Российская газета» сообщает в упрощенном стиле суть новых изменений: «В закон об образовании теперь включена обязанность школьников участвовать в общественно полезном труде. Это поддержание чистоты в классах, посадка цветов на пришкольной территории и другие мероприятия. Закон об этом подписал президент РФ Владимир Путин.

Законом расширяется понятие „воспитание“ в части формирования у обучающихся трудолюбия, ответственного отношения к труду и его результатам. Обязанности обучающихся дополняются поддержанием в образовательной организации чистоты и порядка (парламентарии при этом поясняли: это не значит, что уборщиков уволят, а дети будут выполнять их работу). Кроме того, возможно будет привлечение обучающихся к труду, не предусмотренному образовательной программой – конечно, в соответствии с требованиями трудового законодательства. Из действующего законодательства исключается норма о запрете привлекать школьников к труду без согласия родителей» [3]. Закон отрицания отрицания или диалектического повторения начал действовать в полную силу через 30 лет после первого отрицания.

Список использованной литературы

1. Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. М.: Изд. Академии пед. наук, 1958. т. 2. – 748 с.
2. Луначарский А. В. Единая трудовая школа и техническое образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lunacharsky.newgod.su/lib/ovospitani-i-obrazovani/edinaya-trudovaya-shkola-i-tehnicheskoe-obrazovanie>
3. Заманихина Т. Путин подписал закон о привлечении школьников к общественно полезному труду [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2023/08/04/putin-ustanovil-obiazannost-shkolnikov-uchastvovat-v-obshchestvenno-poleznom-trude.html?ysclid=ll43yoop0e0327992451>

5.2. ТРУДОВАЯ ШКОЛА И ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ

Н. К. Крупская обосновала обращение в образовании к трудовой деятельности людей необходимостью формирования молодежи нового типа. Трудовую деятельность и ее организацию ставили в основу программы потому, что без понимания того, как организована трудовая деятельность людей при капитализме и при социализме невозможно понимание социалистического строительства. Дрессура детей всегда связывается с идеологическим воспитанием и осуществляется в противоположных социальных системах по-разному: труд и физические наказания имеют разное осмысление, что показывают выступления Н. К. Крупской. Самообслуживание и тяжелый физический труд ничего не добавляют к воспитанию и потому не могут быть основанием для новой советской школы. Это не означало, что следовало отказаться от принципа трудового воспитания. Перед началом индустриализации и перехода к новым формам труда, которые потребовали грамотности работников и всего населения, возникла острая необходимость в единой трудовой школе и применении принципов совместного и светского образования.

В статье 1922 г. «Единая трудовая школа» крупнейший организатор советского образования супруга В. И. Ленина, Н. К. Крупская обосновала обращение в образовании к трудовой деятельности людей необходимостью формирования молодежи нового типа – молодежи будущего социалистического общества. Она писала: «Мы кладем в основу программы II ступени трудовую деятельность людей и ее организацию потому, что нам надо воспитывать молодежь, которая умела бы работать, правильно организовывать свой труд – и физический и умственный, не растрчивать зря времени и энергии. Мы кладем в основу программы трудовую деятельность людей и ее организацию потому, что сейчас будущее Советской республики зависит от того, насколько мы сумеем поднять производительность труда, наладить правильную организацию труда на предприятиях и во всей стране. Мы много говорим о производственной пропаганде, среди взрослых, которым часто трудно переучиваться; тем необходимее ставить эту пропаганду среди молодежи, которая только учится работать» [1, с. 129].

Далее поясняется, что трудовая деятельность рассматривается как воспитательный феномен: при капитализме труд – это проклятие

и отчуждение, при социализме – это радость и самореализация свободного человека.

У К. Маркса в его ранних «Экономическо-философских рукописях 1844 г.» в главе «Отчужденный труд» проводится доказательство труда как проклятия для трудящегося: «рабочий относится к продукту своего труда как к чужому предмету. Ибо при такой предпосылке ясно: чем больше рабочий выматывает себя на работе, тем могущественнее становится чужой для него предметный мир, создаваемый им самим против самого себя, тем беднее становится он сам, его внутренний мир, тем меньшее имущество ему принадлежит. Точно так же обстоит дело и в религии. Чем больше вкладывает человек в бога, тем меньше остается в нем самом. Рабочий вкладывает в предмет свою жизнь, но отныне эта жизнь принадлежит уже не ему, а предмету. Таким образом, чем больше эта его деятельность, тем беспредметнее рабочий. Что отошло в продукт его труда, того уже нет у него самого. Поэтому, чем больше этот продукт, тем меньше он сам.

Отчуждение рабочего в его продукте имеет не только то значение, что его труд становится предметом, приобретает внешнее существование, но еще и то значение, что его труд существует вне его, независимо от него, как нечто чужое для него, и что этот труд становится противостоящей ему самостоятельной силой; что жизнь, сообщенная им предмету, выступает против него как враждебная и чуждая» [2, с. 88–89].

У Н. К. Крупской мы читаем: «Мы кладем трудовую деятельность и ее организацию в основу программы потому, что без понимания того, как была организована трудовая деятельность людей при капитализме, где в этой области царили хаос, свободная конкуренция, свободная игра интересов, где шла самая зряшная растрата сил и человеческих жизней, с одной стороны, и без понимания того, что на смену этому хаосу должна прийти планомерная организация труда в коммунистическом обществе, – с другой, невозможно понимание советского строительства, задач Советской республики. И потому, наконец, мы берем в основу программы трудовую деятельность и ее организацию, что эта сторона особенно интересует ребят и поддается очень легко проработке при помощи экскурсионного, лабораторного и трудового методов» [1, с. 129–130].

И только после этого делается поворот к содержанию дисциплины, когда не меняются методы изучения и сам материал, но меняется целе-

вая установка: «Естествознание мы берем в его отношении к трудовой деятельности людей. Это заставляет особенно тщательно делать выбор изучаемого материала, иначе располагать его, иначе расценивать его. Методы изучения не меняются, наблюдения, опыт кладутся в основу этого изучения, но „целевая установка“ (как любит выражаться молодежь) этого изучения другая. Трудовую деятельность людей мы рассматриваем как базу общественной структуры. На этой базе понятно становится деление общества на классы, создание органа классового господства – государства, создание классовой идеологии» [1, с. 130].

В работе «О нашей школе» автором показывается различие двух школ, отмечается, что в буржуазной школе детей бьют. Недаром И. В. Сталин в разговоре с Д. Б. Шоу о школе сделал резкий взмах рукой, показав, что на Западе детей бьют. Д. Б. Шоу вспоминал: «Вершиной нашей поездки была беседа со Сталиным. Часовой в Кремле, который спросил нас, кто мы такие, был единственным солдатом, которого я видел в России. Сталин играл свою роль с совершенством, принял нас как старых друзей и дал нам наговориться вволю, прежде чем скромно позволил себе высказаться. Наша группа состояла из лорда и леди Астор, Филадельфия Керра (покойного маркиза Лотиана) и меня. Присутствовали Литвинов и еще несколько русских. По пути в кабинет мы прошли три или четыре комнаты. В каждой из них за письменным столом сидел чиновник. Как мы догадывались, в ящике письменного стола он держал наготове пистолет.

Беседа началась с яростной атаки леди Астор, которая сказала, что большевики не умеют обращаться с детьми. Сталин на мгновение опешил, а потом сказал с презрительным жестом: „В Англии вы БЬЕТЕ детей“. Леди Астор с живостью ответила ему на это буквально следующее – чтоб он не болтал ерунды, а послал какую-нибудь толковую женщину в Лондон, чтобы ей показали в лагере Маргарет Макмиллан в Дептфорде, как надо воспитывать, и одевать, и учить пятилетних детей. Сталин тут же сделал пометку в своем блокноте. Мы сочли это простым знаком вежливости, однако едва мы успели вернуться, как прибыла толковая женщина, а с ней полдюжину других, жаждущих перенять опыт. Их приняли в Дептфорде, на который Асторы щедро ассигновали свои средства...» [3].

Н. К. Крупская писала о буржуазной школе, о которой будто бы у И. В. Сталина были ложные представления: «Учителя внушают де-

тям, что такой порядок, что одни богаты, а другие бедны, установлен самим господом богом, что все, что делается на земле, делается по воле бога, что он благословляет и войну, и нищету, и эксплуатацию. Чтобы дети беспрекословно слушались – их бьют. Бьют детей и во французских, и в немецких, и в английских, и в швейцарских школах. Бьют за всякую малость, всячески топчут в грязь личность ребенка. В Швейцарии в школах бьют детей бедных и не бьют детей богатых. Во Франции, в Германии, в Англии богатые не отдают своих детей в народные школы, а устраивают для своих детей особые частные привилегированные школы, где их детей никто не бьет и не ругает. Чтобы дети не очень привыкали самостоятельно думать, их заставляют лишь потверже зубрить слово в слово учебники – спрашивать учителя ни о чем не полагается, надо только слушать, что он говорит, и отвечать на вопросы; вообще стараются, чтобы дети поменьше рассуждали и раздумывали над окружающей жизнью. И потому детей не учат применять полученные знания к жизни» [1, с. 155].

Дрессура детей на практике всегда связывается с идеологическим воспитанием и в разных социальных системах по-разному: «Чтобы получить еще большую власть над рабочими, в школах буржуазных стран учат детей ненавидеть все другие народы и считать свой народ самым лучшим, свое правительство самым лучшим, считать, что надо победить и покорять все другие народы. Немцы в своих школах учат ненавидеть французов, французы учат ненавидеть немцев и т. д. И во всех решительно странах учат ненавидеть коммунистов. В нашей школе мы стараемся учить наших детей совсем другому. Мы учим их только истине и не набиваем им голову баснями о каком-то неведомом, несуществующем боге, о могучих царях и добродетельных фабрикантах, учим надеяться только на себя, добиваться всего „своею собственной рукой“. Мы не стараемся уверить их, что теперешняя жизнь хороша, показываем им все недостатки ее, стараемся дать им понять, как надо перестроить жизнь по-новому, чтобы всем жилось хорошо» [1, с. 155].

Перестройка жизни по-новому осуществлялась в интересах трудового народа и потому школа, которая возникала, должна быть трудовой. В докладе «Советская школа» на I Всесоюзном учительском съезде Н. К. Крупская сформулировала «Советская школа – трудовая». На съезде она отмечала непонимание со стороны различных слоев

населения будущего школы: «Было одно, что мешало делу строительства нашей школы, – это неясное представление, какова должна быть эта новая школа. Коммунисты говорили: эта школа должна быть трудовой школой. Это было несомненно потому, что если обеспеченные слои общества могли не придавать труду большого значения, не понимать его роли, то массы рабочих и крестьян, вся жизнь которых проходит в труде, не могут проходить мимо этой стороны дела, хотя бы всестороннего освещения этого вопроса. Советская школа стала трудовой. О необходимости сделать школу трудовой школой писал Владимир Ильич еще в 1897 г., когда еще вообще русские марксисты очень мало задумывались над этим вопросом.

Еще в 1897 г. Владимир Ильич указывал на точку зрения Маркса, который говорил, что только соединение производительного труда с обучением сделает возможным всестороннее развитие человека и создаст такого человека, который положит конец капиталистическому обществу. Когда власть перешла в руки рабоче-крестьянского правительства, поставлена была цель – создать школу трудовую. Но когда подошли конкретно к строительству этой трудовой школы, то оказалось, что тут не хватает опыта, не хватает умения, что вопрос еще во многом неясен. Многие поняли трудовую школу в том смысле, что школа должна приучить к трудолюбию, что в ней должно царить самообслуживание, что дети должны заниматься в ней тяжелым физическим трудом» [1, с. 193].

Однако самообслуживание и тяжелый физический труд ничего не добавляют к воспитанию и потому не могут быть основанием для новой советской школы. Это не означало, что следовало отказаться от принципа трудового воспитания: «Но опыт показал, что такая школа дает детям чрезвычайно мало, что не в том дело, чтобы учить ребят трудолюбию, и что как раз школа для детей рабочих и крестьян, для детей трудящихся, меньше всего в этом нуждается, что надо как-то иначе ставить этот вопрос; и только постепенно, изучая практический опыт, пришли к тому заключению, что чрезвычайно важно на первый план выдвинуть теоретическое изучение вопроса, осветить, осмыслить труд и организацию труда, осветить вопрос о труде в его развитии. Тогда ясно будет, как увязать этот вопрос и с практической трудовой деятельностью. Тут важно показать, найти те формы труда, которые имеют будущее; важно учить не старым, ремесленным, отсталым

формам труда, а необходимо показать новые формы труда, показать, как труд, освещенный знанием, может помочь поднять хозяйство, как он может помочь овладеть силами природы» [1, с. 193–194]. Отметим, что это было сказано задолго до начала индустриализации и перехода к новым формам труда, которые потребовали грамотности работников и всего населения.

В капиталистической России нового столетия возрождаются старые капиталистические формы труда, бизнеса и спекулятивной деятельности. Яркий пример, который мы все видим из окна общественного транспорта, жилищно-строительный комплекс. Возникает картельный сговор и беспредельная жадность: «В попытках сделать жильё более доступным для населения и избавить строительную отрасль от затоваривания, государство ввело льготную ипотеку, т. е. снижение платежа. Однако, вместо радостной распродажи и перехода к работе с колёс, застройщики и банки начали валюнтаристски поднимать цены, чтобы получить ещё больше сверхприбыли. Этаким баловниками, по которым плачет проверка на картельный сговор. Вместо гарантированных денег, они до сих пор продают построенное три года назад, накапливают убытки от процентов по кредитам, а разница цен между первичкой и вторичкой уже 40 %. Для понимания состояния спроса, 80 %–90 % сделок идёт с использованием ипотеки.

Застройщики упорно наращивают убытки, мечтая распродать кубометры, если сейчас они понизят цены под реальный платежеспособный спрос, то всё равно обанкротятся, вот и сидят, ждут... При этом продолжают отчитываться о построенных в стране рекордах жилья отвратительнейшего качества. Лет через 20 все эти человеичники пойдут на капитальный ремонт, про состояние городского ландшафта и социальной инфраструктуры даже говорить не хочется. Сколько потребуется ресурсов и из чьего кармана, чтобы это все потом привести в приемлемый вид – пусть специалисты считают... Получилась пирамида жадности банков, застройщиков и чиновников, что позволили так извратить хорошее начинание» [4].

Собственно, так и называется статья А. Школьниковой «Жадные застройщики, банки и ЦБ. Всё идёт к закономерному обвалу / национализации кубометров». Все сплелось в этом клубке – и жадность, и виртуальные средства и мигранты-строители: «Разбирать динамику цен не хочу, там будет много веселья: дальнейшие повышения ставки

ЦБ, выход на рынок наследственных квартир после смертей covid-19, мёртвый сезон после недавних продаж, небольшие волны истерического ажиотажа, как произошло с вторичкой, когда люди с одобренными ипотеками были готовы покупать всякую гадость. С интересом смотрим ближайшие месяцы, когда рынок вновь набьётся предложениями, а денег/спроса станет ещё меньше. С точки зрения государственных интересов, поддерживать всё это безобразие совершенно невыгодно, все меры ведут не к росту доступности, а к обогащению очень небольшой прослойки и мечтам владельцев квартир, что у них есть виртуальные миллионы, которые так и не станут реальными.

Предпринимаемые ЦБ меры ведут к итоговому обрушению жилищного пузыря, что хорошо, но если бы они были реализованы в самом начале ввода льготной ипотеки, мы бы сейчас радовались и хвалили. Всё идёт к закономерному обвалу / национализации кубометров, массовому банкротству жадных дураков. Руководство ЦБ запустило ситуацию, но тянуть дальше, только увеличивать проблемы, пора резать. Рекорды по вводу площадей нужно показывать в Новороссии, а гастарбайтеров со строек отправлять обратно домой» [4]. Ключевое слово здесь – «жадные дураки». Добавим, капиталистические рыночные дураки.

Список использованной литературы

1. Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. М.: Изд. Академии пед. наук, 1958. т. 2. – 748 с.
2. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2 изд. М.: ИПЛ. 1974. т. 42. – 513 с.
3. 7 русских откровений Бернарда Шоу – Русская семерка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://russian7.ru/post/7-russkix-otkrovenij-bernarda-shou/>
4. Школьников А. Жадные застройщики, банки и ЦБ. Всё идёт к закономерному обвалу / национализации кубометров [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://zavtra.ru/blogs/zhadnie_zastrojshiki_banki_i_tcb

5.3. ШКОЛА СОСЛОВНАЯ И ШКОЛА КЛАССОВАЯ: ЧТО НА САМОМ ДЕЛЕ УТВЕРЖДАЛ В. И. ЛЕНИН

В. И. Ленин в ранней статье «Перлы народнического прожектерства» критиковал народников и выдвигал реальный идеал образования новых поколений будущего общества на базе соединения обучения с производительным трудом. Тем самым преодолевались сословная и классовая школы. За два дня перед тем, как в него стреляла эсерка Каплан, он произнес первую после победы революции речь о роли школы в Советской России. Речь осталась малозамеченной из-за покушения и малоги интереса марксистов к школе в послереволюционной горячке, но в ней автором была подхвачена нить доказательства, прерванная в 1897 г., поскольку В. И. Ленин вновь говорил о классовом характере школы. Однако текст речи в пятом Полном собрании сочинений, равно как и в ранних изданиях сочинений не совпадает с опубликованной в «Правде» в 1918 г. стенограммой речи. Произшедшая подмена текста, против которой многократно протестовала Н. К. Крупская и А. В. Луначарский, изменила смысл актуальных для наших дней высказываний и концептуальных построений вождя. В 80 гг. институт марксизма-ленинизма при ЦК КПСС планировал вернуться к этому вопросу при подготовке шестого издания собрания сочинений. Что же на самом деле сказал в речи В. И. Ленин и что сегодня произошло подтверждение исторической практикой?»

Вопросы народного просвещения всегда стояли в поле внимания В. И. Ленина и он неоднократно высказывался по поводу них. В 1897 г. еще до свержения самодержавия в статье «Перлы народнического прожектерства» В. И. Ленин критиковал народника С. И. Южакова, говоря «г. Южаков не понимает различия между сословиями и классами и поэтому безбожно смешивает эти совершенно различные понятия» [1, с. 475]. Между тем сословия – принадлежность крепостного, а классы – капиталистического общества. Редакция дает справку: «Сословия предполагают деление общества на классы, будучи одной из форм классовых различий. Говоря о классах просто, мы разумеем всегда бессословные классы капиталистического общества. – мелкобуржуазного. – Ред.» [1, с. 476].

В этом контексте: «классовая школа, – если она проведена последовательно, т. е. если она освободилась от всех и всяких остатков сословности, – необходимо предполагает один общий тип школы. Сущ-

ность классового общества (и классового образования, следовательно) состоит в полном юридическом равенстве, в полной равноправности всех граждан, в полной равноправности и доступности образования для имущих. Сословная школа требует от ученика принадлежности к известному сословию. Классовая школа не знает сословий, она знает только граждан. Она требует от всех и всяких учеников только одного: чтобы он заплатил за свое обучение. Различие программ для богатых и для бедных вовсе не нужно классовой школе, ибо тех, у кого нет средств для оплаты обучения, расходов на учебные пособия, на содержание ученика в течение всего учебного периода, – тех классовая школа просто не допускает к среднему образованию. Классовой замкнутости вовсе не предполагает классовая школа: напротив, в противоположность сословиям, классы оставляют всегда совершенно свободным переход отдельных личностей из одного класса в другой. Классовая школа не замыкается ни от кого, имеющего средства учиться» [1, с. 476–477].

Н. К. Крупская в статье «Ленин и народное просвещение» отмечала именно эту раннюю статью Ильича: «Что касается идеала будущей школы будущего общества, то он писал: „нельзя себе представить идеала будущего общества без соединения обучения с производительным трудом молодого поколения: ни обучение и образование без производительного труда, ни производительный труд без параллельного обучения и образования не могли бы быть поставлены на ту высоту, которая требуется современным уровнем техники и состоянием научного знания“. Это – точка зрения Маркса, тогда еще мало известная даже марксистам. Владимир Ильич указывает на это: „Эту мысль высказали еще старые великие утописты; ее вполне разделяют и ‘ученики’...“» [2, с. 180]. Под учениками в литературе тогда в целях конспирации понимались марксисты.

Далее она провела красной нитью эту мысль 1897 г. в программе РКП: «Эту точку зрения провел потом Владимир Ильич при выработке программы РКП. В той же статье „Перлы народнического прожектерства“ г. Ленин подробно разъясняет разницу между сословной и классовой школой, разницу, которой до сих пор очень многие не понимают... Это написано в 1897 г., а теперь, в 1924 г., мы видим, как борьба за „единую“ среднюю школу во Франции, насквозь классовую, выдается за великую борьбу, за коренную якобы реформу школы,

проводимую в интересах народных масс. Достаточно прочесть эту старую статью Владимира Ильича, чтобы правильно оценить то, что делается сейчас, 27 лет спустя после появления этой статьи, во Франции, чтобы „великая“ реформа предстала перед нами во всей своей буржуазно-классовой наготе» [2, с. 181].

Н. К. Крупская отмечает, что поскольку самодержавие накладывало «свою тяжелую лапу на образование», рассуждать о практическом его реформировании можно было только после 1917 г.: «В 1917 г. было свергнуто самодержавие, перед народом открылась возможность широчайшего строительства, и в своей речи на I съезде по народному образованию 28 августа 1918 г., за два дня перед тем, как в него стреляла эсерка Каплан, увидевшая в нем врага народа, – Владимир Ильич произнес речь о роли школы в Советской России. Эта речь прошла как-то малозамеченной отчасти потому, что выстрел Каплан отодвинул на время все актуальные вопросы, отчасти потому, что за времена царского самодержавия вопросы народного образования не привлекали к себе внимания марксистов и этими вопросами мало интересовались, – а речь эта очень знаменательна. Характерно, что в ней Владимир Ильич как бы подхватывает нить своих доказательств, прерванную в 1897 г. В этой своей первой речи по народному образованию он вновь говорит о классовом характере школы» [2, с. 181–182].

Уточняем, что это был Первый Всероссийский съезд по просвещению: «На самом деле школа была целиком превращена в орудие классового господства буржуазии, она была вся проникнута кастовым буржуазным духом, она имела целью дать капиталистам услужливых холопов и толковых рабочих. Война показала, как чудеса современной техники служат средством для истребления миллионов рабочих и несметного обогащения наживающихся на войне капиталистов. Война внутренне подорвана, потому что мы разоблачили их ложь, противопоставив ей правду. Мы говорим: наше дело в области школьной есть та же борьба за свержение буржуазии; мы открыто заявляем, что школа вне жизни, вне политики – это ложь и лицемерие» [3, с. 76–77].

Такой текст дан в пятом полном собрании сочинений, но Н. К. Крупская цитирует многократно совсем другой текст этой речи: «Иные нас упрекают в том, что школу мы делаем классовой. Но школа и была таковой во все время своего существования. Если сейчас мы видим саботаж со стороны учителей высшей школьной ступени, так

это показывает, что эти учителя хотят монополизировать нашу школу, сделать ее орудием классовой борьбы, сделать ее оружием, направленным против рабочих и крестьян. Да чем же, собственно, и вызвана хотя бы эта, продолжающаяся уже пятый год бойня, как не тем, что школа была использована врагами трудового народа в своих целях. В школах старого типа ребенку неминуемо внушаются национальные предрассудки; разжигается ненависть к другим народам, к рабочим другой национальности; юная мысль затемняется глупыми предрассудками. Школы в буржуазных странах насыщены ложью и клеветой в угоду буржуазии. Чувство ненависти к отдельным национальностям буржуазия как нельзя лучше использует в своих целях именно во время войны, которая дает ей колоссальные барыши». В этой речи поражает, какое большое значение придает Владимир Ильич школе в деле воспитания народных масс, каким сильным оружием классовой борьбы он считает школу. Эту мысль он повторяет и дальше.

Сказав, «что и наша школа будет классовой, но преследующей интересы исключительно трудовых слоев населения», он заканчивает свою речь призывом: «Необходимо приложить все силы, энергию и знания, чтобы возможно скорее возвести здание нашей будущей трудовой школы, которая лишь одна сумеет оградить нас в будущем от всяких мировых столкновений и боен, подобно той, что продолжается уже пятый год» [2, с. 182–183].

Далее она дает еще одну цитату по газете «Правда» из этой же речи: «И именно потому, что Владимир Ильич придавал школе такое громадное значение, его речь была обращена не только к учительству, но и к трудовым слоям населения. „Русская же школа отныне освобождается от этой опеки буржуазии и вместе со своим освобожденным от цепей рабства народом вступает в новую жизнь на началах социализма, братства и равенства“» [2, с. 183]. Внизу страницы дается уточнение от редакции: «Цитируется Н. К. Крупской по тексту отчета в газете „Правда“ № 184 от 30 августа 1918 г. – Ред.» [2, с. 183].

Протестуя против удаления этого места и других мест из речи Владимира Ильича в последующих изданиях его сочинений, Н. К. Крупская писала в том числе о своей статье. Дело в том, что ею была написана статья «На путях к новой школе» как авторская, но дана как редакционная: «Эта обзорная статья написана Н. К. Крупской

и опубликована в журнале „На путях к новой школе“, 1932, № 1 как редакционная» [4, с. 757].

В этой статье от имени редакции журнала она писала про свою статью «Дискуссионные вопросы»: «Статья Крупской была направлена против статьи Шульгина и лозунга „отмирания школы“, подчеркивала все то огромное значение, которое придавал школе будущего Ленин. (Кстати сказать, статья в „Правде“, излагавшая речь Владимира Ильича, сказанную им за два дня до ранения, в августе 1918 г., – эта статья не могла быть помещена в „Правде“ без просмотра Владимира Ильича – показалась столь странной составителю XX тома 2-го издания Сочинений Ленина, что он выпустил ее, заменив выдержкой из никем не проверенной протокольной записи речи Владимира Ильича. Таким образом, найти полное содержание речи Владимира Ильича можно лишь в первом издании Сочинений Ленина.)» [4, с. 420–421].

Наш коллега из Перми в 1983 г. делал запрос по поводу воспроизведения подлинного текста речи и сообщает следующее: «Зам. директора Института марксизма-ленинизма при ЦК КПСС М. Мчедлов 9.12.1983 пишет: „Изучение текстов выступлений В. И. Ленина на I Всероссийском съезде по просвещению 28 августа 1918 года будет продолжено в ходе подготовки 6-го издания Сочинений В. И. Ленина, и тогда будет решено, как поступить с разночтением в первых публикациях данного выступления“.

Сколько времени пройдет до 6-го издания Сочинений В. И. Ленина? И, оказывается, и тогда может быть принята два решения, в том числе и решение, исключаящее // мысль В. И. Ленина о роли трудовой школы в борьбе за мир, в достоверности которой не было никаких сомнений у таких участников съезда, как А. В. Луначарский и Н. К. Крупская. Оказывается, можно в течении шестидесяти !!!/ лет держать в неведении миллионы людей об идее В. И. Ленина, идее великой, идее актуальной чрезвычайно, если эта идея покажется „странной“ для издателей!..» [5].

Нам представляются крайне интересными и актуальными обнаруженные – при помощи рассмотрения текстов Н. К. Крупской – и утраченные на много лет концептуальные построения В. И. Ленина. Эти идеи вождя о разжигаемых в школах старого типа национальных предрассудках ставили и ставят вопрос о формировании системы воспитания в школах нового типа.

Список использованной литературы

1. Ленин В. И. Полн. собр. соч. М.: ИПЛ, 1967. т. 2. – 677 с.
2. Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. М.: Изд. Академии пед. наук, 1958. т. 2. – 748 с.
3. Ленин В. И. Полн. собр. соч., М.: ИПЛ, 1969. т. 37. – 784 с.
4. Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. М.: Изд. Академии пед. наук, 1962. т. 10. – 816 с.
5. Новиков А. И. г. Пермь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.liveinternet.ru/users/4739459/post414049778/>

5.4. ДВЕ КУЛЬТУРЫ – ДВЕ НАЦИИ

Обнаружение двух культур в одной культуре, двух наций в каждой современной нации принадлежит классикам марксизма. Две национальные культуры в каждой национальной культуре зафиксировал В. И. Ленин. Ранее К. Маркс писал о мелком буржуа П.-Ж. Прудоне, что он хочет парить над буржуа и пролетариями, что невозможно. Н. К. Крупская в воспоминаниях о лондонской эмиграции указывала, что даже бытовой опыт убедил В. И. Ленина в его формуле «Две нации». В целом прослеживается тенденция формирования двух национальных и двух интернациональных культур. В новом столетии эта тенденция получила обоснование в глобализации и формировании буржуазной массовой культуры. Эта культура подавляла глобальную культуру трудящихся как массовая культура подавляет культуру утонченную, возвышенную.

В. И. Ленин в работе «Критические заметки по национальному вопросу» писал о двух культурах в одной нации, а значит и о двух нациях, живущих в одной стране: «Есть две нации в каждой современной нации – скажем мы всем национал-социалам. Есть две национальные культуры в каждой национальной культуре. Есть великорусская культура Пуришкевичей, Гучковых и Струве, – но есть также великорусская культура, характеризуемая именами Чернышевского и Плеханова. Есть *такие же две культуры* в украинстве, как и в Германии, Франции, Англии, у евреев и т. д. Если большинство украинских рабочих находится под влиянием великорусской культуры, то мы знаем твердо, что наряду с идеями великорусской поповской и буржуазной культуры действуют тут и идеи великорусской демократии и социал-демократии» [1, с. 129].

В завершение статьи делается вывод: «Великорусские и украинские рабочие должны вместе и, пока они живут в одном государстве, в самом тесном организационном единстве и слиянии отстаивать общую или интернациональную культуру пролетарского движения, относясь с абсолютной терпимостью к вопросу о языке пропаганды и об учете чисто местных или чисто национальных *частностей* в этой пропаганде. Таково безусловное требование марксизма. Всякая проповедь отделения рабочих одной нации от другой, всякие нападки на марксистское „ассимиляторство“, всякое противопоставление в вопросах,

касающихся пролетариата, одной национальной культуры в целом другой якобы целой национальной культуре и т. п. есть *буржуазный национализм*, с которым обязательна беспощадная борьба» [1, с. 130].

Касаясь программы «национально-культурной автономии» В. И. Ленин увязывает ее с мелкобуржуазными иллюзиями в стиле Прудона: «Основной, принципиальный грех этой программы тот, что она стремится воплотить в жизнь самый утонченный и самый абсолютный, до конца доведенный, национализм. Суть этой программы: каждый гражданин записывается в ту или иную нацию, и каждая нация составляет юридическое целое, с правом принудительного обложения своих членов, с национальными парламентами (сеймами), с национальными „статс-секретарями“ (министрами). Такая идея в применении к национальному вопросу похожа на идею Прудона в применении к капитализму. Не уничтожить капитализм и его основу – товарное производство, а *очистить* эту основу от злоупотреблений, от наростов и т. п.; не уничтожить обмен и меновую стоимость, а, наоборот, „конституировать“ ее, сделать ее всеобщей, абсолютной, „справедливой“, лишенной колебаний, кризисов, злоупотреблений – вот идея Прудона.

Как мелкобуржуазен Прудон, как его теория абсолютирует, возводит в перл создания обмен и товарное производство, так мелкобуржуазна теория и программа «культурно-национальной автономии», абсолютирующая, возводящая в перл создания буржуазный национализм, очищающая его от насилия и несправедливостей и т. д.

Марксизм непримирим с национализмом, будь он самый „справедливый“, „чистенький“, тонкий и цивилизованный. Марксизм выдвигает на место всякого национализма – интернационализм, слияние всех наций в высшем единстве, которое растет на наших глазах с каждой верстой железной дороги, с каждым международным трестом, с каждым (международным по своей экономической деятельности, а затем и по своим идеям, по своим стремлениям) рабочим союзом» [1, с. 131].

В сущности, К. Маркс задолго до В. И. Ленина пришел к тем же выводам о том, что в каждой нации две нации и два антагонистических класса. К. Маркс писал о П.-Ж. Прудоне: «Он хочет парить над буржуа и пролетариями, как муж науки, но оказывается лишь *мелким буржуа*, постоянно колеблющимся между капиталом и трудом, между политической экономией и коммунизмом» [2, с. 146–147].

Эту линию в популярной форме трактовала Н. К. Крупская в докладе на Первой сессии совета по просвещению национальных меньшинств «Об интернациональной и национальной культуре»: «Конечно, когда капиталисты говорят о национальной культуре, они под этим подразумевают особого рода культуру – культуру, при которой капиталистический класс является господствующим классом. Сегодня, думая по этому вопросу, я вспомнила одну английскую книжку, которую когда-то читала; к сожалению, я забыла автора. Книжка относится к половине XIX века, называется она „Две нации“. В этой книге говорится об английской жизни, и две нации – это, с одной стороны, нация английских капиталистов и, с другой стороны, нация английских рабочих. В книжке говорится, что это две совершенно различные культуры. Обычаи, язык, круг представлений, которые существуют у английской буржуазии, сплачивают английскую буржуазию как бы в одну нацию, а обычаи, язык и круг представлений, которые существуют у английского рабочего класса, сплачивают его как бы в другую нацию, совершенно отличную от первой. Эта книжка чрезвычайно верно рисует дело» [3, с. 250].

Она вспоминала об эмиграции в Лондоне, где и родилась эта формула «две нации»: «Ильич изучал живой Лондон. Он любил забираться на верх омнибуса и подолгу ездить по городу. Ему нравилось движение этого громадного торгового города. Тихие скверы с парадными особняками, с зеркальными окнами, все увитые зеленью, где ездят только вылощенные кэбы, в уютящиеся рядом грязные переулки, населенные лондонским рабочим людом, где посередине развешано белье, а на крыльце играют бледные дети, оставались в стороне. Туда мы забирались пешком и, наблюдая эти кричащие контрасты богатства и нищеты, Ильич сквозь зубы повторял: „Two nations!“ (две нации). Но и с омнибуса можно было наблюдать тоже немало характерных сцен. Около баров (распивочных) стояли опухшие, ободранные люмпены, среди них нередко можно было видеть какую-нибудь пьяную женщину с подбитым глазом, в бархатном платье со шлейфом, с вырванным рукавом и т. п. С омнибуса мы видели однажды, как могучий боби (полицейский), в своей характерной каске с подвязанным подбородком, железной рукой толкал перед собой тщедушного мальчишку, очевидно, пойманного воришку, и целая толпа шла следом с гиком и свистом. ... „Н-д-а-а“, – мычал Владимир Ильич» [4, с. 55].

Поскольку есть в одной нации две нации, то отмечается неизбежность формирования интернациональной культуры буржуазии и пролетариата, также двух культур: «Капитализм объединил разные наречия, но не создал единства культуры. Культура высших классов была совершенно иная, чем культура рабочего класса, чем культура трудящихся. Внутри нации это были две особые, существующие друг около друга, но различные между собой нации. Когда мы говорим об интернациональной и национальной культуре, мы говорим об этом не в буржуазном смысле слова. Сейчас чрезвычайно много таких факторов, которые помогают изживать обособленность национальную, обособленность культурную. Как-то недавно я перечитывала педагогические сочинения Льва Толстого.

В статье, относящейся к образованию, у него говорится: „Разве крестьянин заинтересован в той культуре, в которой заинтересованы высшие классы? Разве тульскому крестьянину нужна железная дорога, которая проходила бы в Москву?“ И когда читаешь эти строки, то ясно себе представляешь, как это давно написано. Разговор о том, что для крестьянина не нужна железная дорога, кажется таким старым, говорящим о давно прошедшем времени. Быстро развивающиеся пути сообщения, возможности сноситься по телеграфу, телефону, а теперь и при помощи радио и кино – все это такие способы сношения, которые ломают границы национальных культур, которые приближают культуру одной народности к культуре другой народности. Международный обмен вызвал потребность в сношениях более близких, и вот все эти способы сношений, которые с каждым годом становятся все более совершенными, которые преодолевают пространства, ломают все границы, указывают на то, что, конечно, мы идем по пути к интернациональной культуре» [3, с. 250–251].

Н. К. Крупская заключает: «В настоящее время национальная культура уже не является чем-то замкнутым, каковой являлась в начале развития капиталистического строя. Культура различных национальностей сближается друг с другом. Но было бы чрезвычайно наивно думать, что можно искусственно построить какую-то интернациональную культуру. Как мировое плановое хозяйство может вырасти только на базе развитого, объединенного в рамках отдельных государств хозяйства, точно так же ясно, что интернациональная культура может вырасти только на определенной базе развития национальных

культур, а искусственно ее построить нельзя. Всякое искусственное построение какой-то интернациональной культуры будет весьма убого...» [3, с. 251].

Это значит, что прослеживается тенденция формирования двух национальных и двух интернациональных культур. В новом столетии эта тенденция получила обоснование в глобализации и формировании буржуазной массовой культуры. Эта культура создана для истребления и утешения сотен миллионов людей. А. В. Кукаркин еще в советское время писал в много раз изданной фундаментальной книге «По ту сторону расцвета»: «Миллионы людей в отчаянии: они стали бесполезны» [5, с. 28]. Эта культура подавляла глобальную культуру трудящихся как массовая культура подавляет культуры утонченную, возвышенную. Однако деградация буржуазной массовой культуры позволяет целенаправленно формировать культуру трудящихся.

Список использованной литературы

1. Ленин В. И. Полн. собр. соч. М.: ИПЛ, 1973. т. 24. – 567 с.
2. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2 изд., М.: ГИПЛ, 1955. т. 4. – 615 с.
3. Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. М.: Изд. Академии пед. наук, 1958. т. 2. – 748 с.
4. Крупская Н. К. Воспоминания о Ленине. М.: Партиздат, 1933. – 366 с.
5. Кукаркин А. В. По ту сторону расцвета. Буржуазное общество: культура и идеология. Изд. 3. М.: ИПЛ. 1981. – 384 с.

5.5. ЧТО НУЖНО ВЗЯТЬ ИЗ СТАРОЙ ШКОЛЫ И СТАРОЙ НАУКИ

В. И. Ленин решая вопрос, какова должна быть советская школа, стремился выяснить, что нужно взять из старой школы, из старой науки? В результате перед партией была поставлена задача взять из старой школы лишь то, что нужно для того, чтобы добиться настоящего коммунистического образования. Восприятие старой школы трудящимися было враждебным, поскольку старая школа — школа буржуазная, служившая помещикам и капиталистам, была ненавистна народу. Когда трудящиеся взяли власть, подошли к строительству трудовой школы, то оказалось, что вопрос неясен и многие поняли трудовую школу в том смысле, что школа должна приучить к трудолюбиву и в ней должно царить самообслуживание. В итоге выяснилось, что следует найти те формы труда, которые имеют будущее.

В знаменитой речи на III Всероссийском съезде РКСМ 2 октября 1920 г. В. И. Ленин наиболее полно выразился по вопросу, как он мыслит, какова должна быть советская школа. «Что нам нужно взять из старой школы, из старой науки? Старая школа заявляла, что она хочет создать человека всесторонне образованного, что она учит наукам вообще. Мы знаем, что это было насквозь лживо, ибо все общество было основано и держалось на разделении людей на классы, на эксплуататоров и угнетенных. Естественно, что вся старая школа, будучи целиком пропитана классовым духом, давала знания только детям буржуазии. Каждое слово ее было подделано в интересах буржуазии.

В этих школах молодое поколение рабочих и крестьян не столько воспитывали, сколько натаскивали в интересах той же буржуазии. Воспитывали их так, чтобы создавать для нее пригодных слуг, которые были бы способны давать ей прибыль и вместе с тем не тревожили бы ее покоя и безделья. Поэтому, отрицая старую школу, мы поставили себе задачей взять из нее лишь то, что нам нужно для того, чтобы добиться настоящего коммунистического образования» [1, с. 303].

Эта мысль повторялась в речи несколько раз в разных вариациях, вывод из которых бы один: «Когда мы слышим нередко и среди представителей молодежи, и среди некоторых защитников нового образования нападки на старую школу, что старая школа была школой зубрежки, мы говорим им, что мы должны взять то хорошее, что

было в старой школе. Мы не должны брать из старой школы того, когда память молодого человека обременяли безмерным количеством знаний, на девять десятых ненужных и на одну десятую искаженных, но это не значит, что мы можем ограничиться коммунистическими выводами и заучить только коммунистические лозунги. Этим коммунизма не создашь. Коммунистом стать можно лишь тогда, когда обогатишь свою память знанием всех тех богатств, которые выработало человечество.

Нам не нужно зубрежки, но нам нужно развить и усовершенствовать память каждого обучающегося знанием основных фактов, ибо коммунизм превратится в пустоту, превратится в пустую вывеску, коммунист будет только простым хвастуном, если не будут переработаны в его сознании все полученные знания. Вы должны не только усвоить их, но усвоить так, чтобы отнестись к ним критически, чтобы не загромождать своего ума тем хламом, который не нужен, а обогатить его знанием всех фактов, без которых не может быть современного образованного человека» [1, с. 305].

Восприятие старой школы трудящимися было враждебным. Мы помним, как на первых страницах «Как закалялась сталь» Павка Корчагин насыпал махорки попу в тесто для пасхального кулича: «Никто не понимал, почему Павку Корчагина выгнали из школы. Только Сережка Брузжак, друг и приятель Павки, видел, как Павка насыпал попу в пасхальное тесто горсть махры там, на кухне, где ожидали попа шестеро неуспевающих учеников» [2].

В докладе «Октябрьская революция и школа» на I Всесоюзном учительском съезде, состоявшемся в Москве 1–19 января 1925 г., Н. К. Крупская сказала: «Товарищи, Октябрьская революция смела старую школу. Старая школа – школа буржуазная, служившая помещикам и капиталистам, была ненавистна народу. Мне вспоминается один эпизод. В конце 1917 г., вскоре после того, как большевики овладели властью, пришел с фронта товарищ и рассказывал, как солдаты, которых поместили в школу на ночлег, изорвали в мелкие клочки все книги, разбили все физические аппараты и произвели полное разрушение. Это было сделано солдатами потому, что они чувствовали, что та школа, в которой находились все эти книги и инструменты, – школа враждебная, барская школа, школа господская, враждебная народным массам. Они чувствовали, что знания, даваемые в этой

школе, служили не для того, чтобы наладить общую жизнь, а для того, чтобы вырастить слуг капитала, которые бы поработали народ. Надо было строить новую школу» [3, с. 189].

Но и новая школа вызывала недоверие трудящихся. Н. К. Крупская отметила, что «крестьянство с большим недоверием относилось к новой школе. Крестьянину эта школа была непонятна, ему казалось, что в этой школе много черт старого барства. Надо сказать, что первое время учитель на местах не знал, как строить эту новую трудовую школу, и часто труд в школе сводился к самообслуживанию» [3, с. 190–191].

Н. К. Крупская подчеркивала, что под трудом часто понимали самообслуживание и возникал этот уклон так: «Коммунисты говорили: эта школа должна быть трудовой школой. Это было несомненно потому, что если обеспеченные слои общества могли не придавать труду большого значения, не понимать его роли, то массы рабочих и крестьян, вся жизнь которых проходит в труде, не могут проходить мимо этой стороны дела, хотят всестороннего освещения этого вопроса. Советская школа стала трудовой» [3, с. 193].

Предыстория обращения к трудовой школе описана по работам В. И. Ленина: «О необходимости сделать школу трудовой школой писал Владимир Ильич еще в 1897 г., когда еще вообще русские марксисты очень мало задумывались над этим вопросом. Еще в 1897 г. Владимир Ильич указывал на точку зрения Маркса, который говорил, что только соединение производительного труда с обучением сделает возможным всестороннее развитие человека и создаст такого человека, который положит конец капиталистическому обществу.

Когда власть перешла в руки рабоче-крестьянского правительства, поставлена была цель – создать школу трудовую. Но когда подошли конкретно к строительству этой трудовой школы, то оказалось, что тут не хватает опыта, не хватает умения, что вопрос еще во многом неясен. Многие поняли трудовую школу в том смысле, что школа должна приучить к трудолюбию, что в ней должно царить самообслуживание, что дети должны заниматься в ней тяжелым физическим трудом» [3, с. 193].

Однако ситуация изменилась, поскольку речь идет о школе трудящихся для детей трудящихся, создавших первое в мире государство трудящихся: «Но опыт показал, что такая школа дает детям чрезвычайно мало, что не в том дело, чтобы учить ребят трудолюбию, и что

как раз школа для детей рабочих и крестьян, для детей трудящихся, меньше всего в этом нуждается, что надо как-то иначе ставить этот вопрос; и только постепенно, изучая практический опыт, пришли к тому заключению, что чрезвычайно важно на первый план выдвинуть теоретическое изучение вопроса, осветить, осмыслить труд и организацию труда, осветить вопрос о труде в его развитии. Тогда ясно будет, как увязать этот вопрос и с практической трудовой деятельностью.

Тут важно показать, найти те формы труда, которые имеют будущее; важно учить не старым, ремесленным, отсталым формам труда, а необходимо показать новые формы труда, показать, как труд, освещенный знанием, может помочь поднять хозяйство, как он может помочь овладеть силами природы» [3, с. 193–194]. В сущности, это проблематика социальной философии, свидетельствующая о преодолении разделения общества на классы. В «Анти-Дюринге» Ф. Энгельс писал: «упразднение классов предполагает такую высокую ступень развития производства, на которой присвоение особым общественным классом средств производства и продуктов, – а с ними и политического господства, монополии образования и духовного руководства, – не только становится излишним, но и является препятствием для экономического, политического и интеллектуального развития» [4, с. 293].

Список использованной литературы

1. Ленин В. И. Полн. собр. соч. М.: ИПЛ, 1981. т. 41. – 696 с.
2. Островский Н. А. Как закалялась сталь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://онлайн-читать.рф/николай-островский-как-закалялась-сталь/#ас1>
3. Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. М.: Изд. Академии пед. наук, 1958. т. 2. – 748 с.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2 изд., М.: ГИПЛ, 1961. т. 20. – 858 с.

5.6 К. МАРКС О ВОСПИТАНИИ И ОБРАЗОВАНИИ

К. Маркс не оставил специальной работы, посвященной коммунистическому воспитанию подрастающего поколения. Обратившая внимание на это обстоятельство Н. К. Крупская, обнаружила в «Манифесте коммунистической партии» целый ряд теоретических положений, относящихся к воспитанию и образованию в капиталистическом и будущем коммунистическом обществе. Для буржуа уничтожение классовой собственности представляется уничтожением самого производства, так и уничтожение классового образования для него равносильно уничтожению образования вообще, но это образование является для большинства народа превращением в придаток машины. Пункт 10 об общественном и бесплатном воспитании всех детей предполагает устранение фабричного труда детей, соединение воспитания с материальным производством, а также соединение земледелия с промышленностью и устранение различия между городом и деревней.

В. И. Ленин в своих «Философских тетрадах» как-то написал, что «Если Марх не оставил „Логики“ (с большой буквы), то он оставил логику „Капитала“, и это следовало бы сугубо использовать по данному вопросу. В „Капитале“ применена к одной науке логика, диалектика и теория познания (не надо 3-х слов: это одно и то же) материализма, взявшего все ценное у Гегеля и двинувшего сие ценное вперед» [1, с. 301]. Мы отметим, что К. Маркс не оставил и специальной работы, посвященной коммунистическому воспитанию подрастающего поколения. И уже на это обратила внимание супруга В. И. Ленина.

Н. К. Крупская уже в 1933 г. в статье «Маркс о коммунистическом воспитании подрастающего поколения» писала: «Но, как известно, его произведения содержат целый ряд высказываний по вопросу о реконструкции воспитания, которые, будучи увязаны со всем его учением, являются для нас руководством к действию. Всякий знает, какое громадное значение имел „Коммунистический манифест“, написанный Марксом и Энгельсом в начале революции 1848 года. Это – сжатое, полное революционной страсти произведение, излагающее взгляды коммунистов на общественное развитие. В „Манифесте“ говорится о том, куда и как идет общественное развитие, о соотношении экономики и идеологии, о классах, о классовой борьбе, о роли пролетариата в этой борьбе и неизбежности его победы, о неизбежности

замены капиталистического строя коммунистическим. И в этой связи в „Манифесте“ затрагиваются и вопросы воспитания того поколения, которому придется строить коммунизм» [2, с. 620].

В «Манифесте коммунистической партии» 1848 г. говорилось: «Подобно тому как уничтожение классовой собственности представляется буржуа уничтожением самого производства, так и уничтожение классового образования для него равносильно уничтожению образования вообще. Образование, гибель которого он оплакивает, является для громадного большинства превращением в придаток машины» [3, с. 440].

Н. К. Крупская как педагог-марксист и супруга сына педагога обращает внимание всегда на классовый характер образования: «Отметив классовый характер образования вообще, творцы „Манифеста“ подчеркивают, что крупная промышленность безмерно эксплуатирует детей, заставляет рабочих эксплуатировать собственных детей, разрушает старые семейные отношения, подрывает корни семейного воспитания. Воспитание в капиталистическом обществе насквозь классовое. Коммунисты хотят изменить характер воспитания» [2, с. 621].

Изменения пойдут в одном направлении, связанного с уничтожением частной собственности. Именно этого боятся буржуа – уничтожения своей Кащеевой иглы. Они и выдвигали извечное возражение: «Выдвигали возражение, будто с уничтожением частной собственности прекратится всякая деятельность и воцарится всеобщая лень» [3, с. 440].

Далее говорится в «Манифесте коммунистической партии»: «Или вы упрекаете нас в том, что мы хотим прекратить эксплуатацию детей их родителями? Мы сознаемся в этом преступлении. Но вы утверждаете, что, заменяя домашнее воспитание общественным, мы хотим уничтожить самые дорогие для человека отношения. А разве ваше воспитание не определяется обществом? Разве оно не определяется общественными отношениями, в которых вы воспитываете, не определяется прямым или косвенным вмешательством общества через школу и т. д.? Коммунисты не выдумывают влияния общества на воспитание; они лишь изменяют характер воспитания, вырывают его из-под влияния господствующего класса.

Буржуазные разглагольствования о семье и воспитании, о нежных отношениях между родителями и детьми внушают тем более отвращения, чем более разрушаются все семейные связи в среде пролетариата благодаря развитию крупной промышленности, чем

более дети превращаются в простые предметы торговли и рабочие инструменты» [3, с. 443–444].

В. И. Ленин упрощенно изложил канву происхождения «Манифеста коммунистической партии»: «Время от 1845 по 1847 г. Энгельс провел в Брюсселе и Париже, соединяя научные занятия с практической деятельностью в среде немецких рабочих Брюсселя и Парижа. Тут у Энгельса и Маркса завязались отношения с тайным немецким „Союзом коммунистов“, который поручил им изложить основные начала выработанного ими социализма. Так возник напечатанный в 1848 году знаменитый „Манифест Коммунистической партии“ Маркса и Энгельса. Эта небольшая книжечка стоит целых томов: духом ее живет и движется до сих пор весь организованный и борющийся пролетариат цивилизованного мира» [4, с. 10].

В этой маленькой книжице, которая стоит сотен томов, намечен ряд мероприятий, которые пролетариат должен будет провести, когда он станет у власти. Среди них есть пункт 10 о воспитании: «Общественное и бесплатное воспитание всех детей. Устранение фабричного труда детей в современной его форме. Соединение воспитания с материальным производством и т. д.» [3, с. 447].

Этот пункт связан у основоположников марксизма с другими важными пунктами: Отмена права наследования; Одинаковая обязательность труда для всех, учреждение промышленных армий, в особенности для земледелия; Соединение земледелия с промышленностью, содействие постепенному устранению различия между городом и деревней.

Эта вторая глава завершается словами: «Если пролетариат в борьбе против буржуазии непременно объединяется в класс, если путем революции он превращает себя в господствующий класс и в качестве господствующего класса силой упраздняет старые производственные отношения, то вместе с этими производственными отношениями он уничтожает условия существования классовой противоположности, уничтожает классы вообще, а тем самым и свое собственное господство как класса.

На место старого буржуазного общества с его классами и классовыми противоположностями приходит ассоциация, в которой свободное развитие каждого является условием свободного развития всех» [3, с. 447].

Эти слова всегда вызывали непонимание, и Н. К. Крупская спрашивает: «Что это? Теория „свободного развития“? Неужели Маркс был ее

сторонником? Мы не поймем этого места, если не осознаем, что Маркс под свободой понимает совсем другое, чем представители буржуазии» [2, с. 622]. Авторы-основоположники научного коммунизма пишут против буржуа: «Но не спорьте с нами, оценивая при этом отмену буржуазной собственности с точки зрения ваших буржуазных представлений о свободе, образовании, праве и т. д. Ваши идеи сами являются продуктом буржуазных производственных отношений и буржуазных отношений собственности, точно так же как ваше право есть лишь возведенная в закон воля вашего класса, воля, содержание которой определяется материальными условиями жизни вашего класса.

Ваше пристрастное представление, заставляющее вас превращать свои производственные отношения и отношения собственности из отношений исторических, преходящих в процессе развития производства, в вечные законы природы и разума, вы разделяете со всеми господствовавшими прежде и погибшими классами. Когда заходит речь о буржуазной собственности, вы не смеее более понять того, что кажется вам понятным в отношении собственности античной или феодальной» [3, с. 443].

И далее: «Идеи свободы совести и религии выражали в области знания лишь господство свободной конкуренции. „Но“, скажут нам, «религиозные, моральные, философские, политические, правовые идеи и т. д., конечно, изменялись в ходе исторического развития. Религия же, нравственность, философия, политика, право всегда сохранялись в этом непрерывном изменении.

К тому же существуют вечные истины, как свобода, справедливость и т. д., общие всем стадиям общественного развития. Коммунизм же отменяет вечные истины, он отменяет религию, нравственность, вместо того чтобы обновить их; следовательно, он противоречит всему предшествовавшему ходу исторического развития» [3, с. 445]. Это значит, что по-новому ставится впервые в истории вопрос о соотношении необходимости и свободы.

Список использованной литературы

1. Ленин В. И. Полн. собр. соч. М.: ИПЛ, 1969. т. 29. – 782 с.
2. Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. М.: Изд. Академии пед. наук, 1958. т. 2. – 748 с.
3. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2 изд., М.: 1955. т. 4. – 615 с.
4. Ленин В. И. Полн. собр. соч. М.: ИПЛ, 1967. т. 2. – 677 с.

5.7. КУЛЬТУРА ГОРОДА ВЫШЕ КУЛЬТУРЫ ДЕРЕВНИ: ПРОИСХОЖДЕНИЕ ТЕЗИСА

Народники в царской России тормозили развитие капитализма и поддерживали мелкую буржуазию и ее мелкое производство. В полемике В. И. Ленина с народниками, которые избегали ставить вопрос ребром — тормозить или помогать развитию капитализма и настаивали на поиске иных путей для Отечества, обнаружилось, что ими создаются иллюзии и выявляется непоследовательность народников как практических людей. «Культура города выше культуры деревни» — именно так в популярном изложении Н. К. Крупская поясняла теоретические взгляды В. И. Ленина. Если вернуться к ранней формуле классиков марксизма — «идиотизм деревенской жизни», то она свидетельствует, что не только город подчиняет деревню, но и крестьянские народы поднимаются до уровня буржуазных народов и становятся цивилизованными. Народники не марксисты и именно поэтому они не видели расслоение и пролетаризацию крестьянства, в то время как основоположники марксизма видели перспективы капиталистического перерождения России.

Социологи-материалисты исходят из того, что передовые и прогрессивные общественно-экономические формации обладают более высокой и прогрессивной культурой в сравнении с формациями, уходящими в прошлое. Эти передовые формации вырываются вперед в историческом соревновании не только благодаря созданному ими более высокому уровню производительности труда, но и более развитой культуры для самых широких масс. Сравнивая капитализм и крепостничество, и изучая цивилизующую и общекультурную роль промышленности, В. И. Ленин писал в фундаментальной книге «Развитие капитализма в России»: «Промышленность и сравнительно развитые торговые сношения с остальным миром поднимают жизненный уровень населения и его культурность; на крестьянина-земледельца работник мануфактуры смотрит уже сверху вниз. Крупная машинная индустрия доканчивает это преобразование, отделяет окончательно промышленность от земледелия, создает, как мы видели, особый класс населения, совершенно чуждый старому крестьянству, отличающийся от него другим строем жизни, другим строем семейных отношений, высшим уровнем потребностей, как материальных, так и духовных.

В мелких промыслах и в мануфактуре мы видим всегда остатки патриархальных отношений и разнообразных форм личной зависимости, которые, в общей обстановке капиталистического хозяйства, чрезвычайно ухудшают положение трудящихся, унижают и развращают их. Крупная машинная индустрия, концентрируя вместе массы рабочих, сходящихся нередко из разных концов страны, абсолютно уже не мирится с остатками патриархальности и личной зависимости, отличаясь поистине „пренебрежительным отношением к прошлому“. И именно этот разрыв с устарелыми традициями был одним из существенных условий, создавших возможность и вызвавших необходимость регулирования производства и общественного контроля за ним. В частности, говоря о преобразовании фабрики условий жизни населения, необходимо заметить, что привлечение к производству женщин и подростков есть явление в основе своей прогрессивное» [1, с. 547].

Результат всего исследования укладывается в короткую формулу – «Культура города выше культуры деревни» – именно так отмечала Н. К. Крупская в популярном изложении взглядов В. И. Ленина [2, с. 499].

В статье «Кустарная перепись в Пермской губернии» (написана в 1897 г.), подводя итоги переписи и отмечая влияние на мировоззрение и уровень культуры кустарных промыслов, В. И. Ленин обращает внимание на общекультурную роль капиталистического рынка, истребляющего мелкое производство и патриархальное ремесло: «Можно с уверенностью сказать, что не найдется ни одной капиталистической страны, в которой бы регистрация почти 9-ти тысяч мелких заведений с 20-ю тысячами рабочих обнаружила такую поразительную раздробленность и одичалость производителей, среди которых нашлось лишь несколько десятков случаев общей собственности и менее десятка случаев объединения 3–5 хозяйчиков для закупки сырья и сбыта продукта! Эта раздробленность служила бы вернейшим залогом беспросветного экономического и культурного застоя, если бы мы не видели, к счастью, как капитализм с каждым днем подрезывает под корень патриархальное ремесло с его местной ограниченностью самодовлеющих хозяйчиков, с каждым днем разрушает мелкие местные рынки (которыми держится мелкое производство), заменяя их национальным и всемирным рынком, заставляя производителей

не одной какой-нибудь деревни Гаврята, а производителей целой страны и даже разных стран вступать в союзы между собой, выводя эти союзы за пределы одних только хозяев и хозяйчиков, ставя перед этими союзами вопросы более широкие, чем вопрос о более дешевой закупке лесного материала и железа, или вопрос о более выгодной продаже гвоздей и телег» [3, с. 409].

Спрашивается, следует ли тормозить развитие капитализма в этих условиях, что предпринимают народники? Складывается следующая картина, где народники и тормозят развитие капитализма и поддерживают мелкую буржуазию и ее мелкое производство: «Несмотря на то, что многие народнические мероприятия приносят практическую пользу, служа развитию капитализма, тем не менее в общем и целом эти мероприятия оказываются: 1) в высшей степени непоследовательными, 2) доктринерски-безжизненными и 3) мелочными по сравнению с действительными задачами, которые ставит перед нашей промышленностью развивающийся капитализм. Поясним это. Мы указали, во-1-х, на непоследовательность народников как практических людей. Наряду с указанными выше мероприятиями, которые обыкновенно характеризуются как либеральная экономическая политика, которые всегда выставлялись на знамени вожаков буржуазии на Западе, народники ухитряются сохранять намерение задержать данное экономическое развитие, помешать прогрессу капитализма, поддержать мелкое производство, изнемогающее в борьбе с крупным. Они защищают законы и учреждения, стесняющие свободу мобилизации земли, свободу передвижения, удерживающие сословную замкнутость крестьянства и т. п.» [3, с. 413].

Сами народники избегают ставить вопрос ребром – тормозить или помогать развитию? Они говорят о поиске иных путей наподобие советских демократов перестройщиков 80 гг., уверявших нас, выдавая вместо социализма нечто иное, то есть капитализм, и уверяя, что «иного не дано» [4]. Автор пишет: «Есть ли, спрашивается, какие-либо разумные основания задерживать развитие капитализма и крупной промышленности? Мы видели, из данных переписи, что пресловутая „самостоятельность“ кустарей нисколько не гарантирует от подчинения торговому капиталу, от эксплуатации в ее худшей форме, что на деле положение громадной массы этих „самостоятельных“ кустарей зачастую более жалкое, чем положение наемных рабочих у кустарей,

что заработки их поразительно ничтожны, условия труда (по санитарной обстановке и длине рабочего дня) крайне неудовлетворительны, производство раздроблено, технически первобытно и неразвито.

Есть ли, спрашивается, какие-либо разумные основания удерживать полицейские законы, укрепляющие „связь с землей“, запрещающие разрывать эту связь, умиляющую народников? Данные „кустарной переписи“ 1894/95 года в Пермской губернии ясно свидетельствуют о полной бессмысленности искусственных прикреплений к земле крестьян. Это прикрепление только понижает их заработки, которые при „связи с землей“ оказываются более чем вдвое ниже, чем у неземледельцев, понижает жизненный уровень, усиливает разрозненность и раздробленность производителей, разбросанных по деревням, усиливает их беспомощность перед каждым скупщиком и мастерком. Прикрепление к земле задерживает в то же время развитие земледелия, не будучи, однако, в состоянии помешать появлению класса мелкой сельской буржуазии. Народники избегают ставить вопрос таким образом: задерживать или не задерживать развитие капитализма?». Далее идет вывод: «Они предпочитают рассуждать о „возможности иных путей для отечества“» [3, с. 414].

Другое обстоятельство – это создаваемые народниками иллюзии создания и гипостазирования чего-то общего наряду с отдельным: «народники стараются как можно отвлеченнее формулировать свои пожелания, выставить их абстрактными, отвлеченными требованиями „чистой“ науки, „чистой“ справедливости, а не реальными нуждами реальных классов, имеющих определенные интересы. Кредит – эту насущную потребность каждого хозяина и хозяйчика в капиталистическом обществе – народник выставляет каким-то элементом в системе организации труда; союзы и соединения хозяев изображаются зачаточным выражением идеи кооперации вообще, идеи „кустарной эмансипации“ и т. д., тогда как всякий знает, что все такие союзы преследуют на самом деле цели, ничего общего не имеющие с такими высокими материями, а просто связанные с размером дохода этих хозяйчиков, с укреплением их положения, увеличением их прибыли. Это превращение дюжинных буржуазных и мелкобуржуазных пожеланий в какие-то социальные панацеи лишь обессиливает эти пожелания, отнимает от них их жизненный нерв, гарантию их насущности и осуществимости. Насущные вопросы каждого хозяина,

скупщика, торговца (кредит, союзы, техническая помощь) народник усиливается ставить как общие вопросы, возвышающиеся над отдельными интересами» [3, с. 415].

Третье обстоятельство связано со вторым: «Не понимая того, что такие практические мероприятия, как кредит и артель, технические пособия и т. п., выражают потребности развивающегося капитализма, народник не умеет выразить общих и основных потребностей такого развития, заменяя мелкими, случайно выхваченными, половинчатыми мероприятиями, которые, отдельно взятые, неспособны оказать никакого серьезного действия и осуждены неизбежно на неуспех» [3, с. 416].

Результаты анализа переписи уральских кустарей приводят молодого марксиста к итоговым выводам против народников: «Поскольку народнические мероприятия входят как часть или совпадают с преобразованием, которое со времен Адама Смита называется свободой промышленности (в широком значении слова), постольку они прогрессивны. Но, во-1-х, в них нет тогда ничего „народнического“, ничего поддерживающего специально мелкое производство и „особые пути“ отечества. Во-2-х, эта положительная часть народнической программы обесиливается и извращается подстановкой частных и мелочных проектов и мероприятий на место общего и основного вопроса о свободе промышленности. Поскольку же народнические пожелания идут против свободы промышленности, стараясь задержать современное развитие, постольку они реакционны и бессмысленны, и осуществление их, кроме вреда, ничего принести не может» [3, с. 421–422].

Народники не марксисты и даже не легальные марксисты. Именно поэтому они не желают видеть расслоение и пролетаризацию крестьянства. Между тем Ф. Энгельс и К. Маркс превосходно увидели перспективы капиталистического перерождения России. В работе «Социализм в Германии» 1892 г. Ф. Энгельс писал: «Разорение крестьян, вызываемое переходом от натурального хозяйства к денежному, этим главным средством создания внутреннего рынка для промышленного капитала, классически изображено Бугильбером и Вобаном на примере Франции во времена царствования Людовика XIV. Но то, что в то время происходило, – это детская игра по сравнению с тем, что происходит ныне в России. Во-первых, самый масштаб раза в три-че-

тыре больше, а во-вторых, несоизмеримо более глубок тот переворот в условиях производства, ради которого был навязан крестьянам этот переход от натурального хозяйства к денежному. Французский крестьянин медленно втягивался в сферу мануфактурного производства, русский же крестьянин сразу попадает в бурный водоворот крупной промышленности. Если мануфактурное производство было по крестьянам из кремневого ружья, то крупная промышленность бьет по ним из магазинного ружья.

Таково было положение, когда неурожаем 1891 г. сразу обнажил весь переворот со всеми его последствиями, незаметно происходивший уже давно, но оставшийся не замеченным европейским филистером. Это положение было именно таково, что первый же неурожай должен был повлечь за собой кризис в масштабе всей страны. И кризис наступил – такой, какого не преодолеть в течение многих лет. Перед лицом такого голода бессильно любое правительство, но больше всего русское, которое само специально приучает своих чиновников к воровству. Старые коммунистические обычаи и порядки, имевшиеся у русского крестьянства, отчасти уничтожались после 1861 г. ходом экономического развития, отчасти систематически искоренялись самим правительством» [5, с. 263].

Можно вернуться к ранней формуле классиков марксизма – «идиотизм деревенской жизни». Она свидетельствует, что крестьянские народы поднимаются до уровня буржуазных народов и становятся цивилизованными. В «Манифесте коммунистической партии» в 1844 г. сказано: «Буржуазия подчинила деревню господству города. Она создала огромные города, в высокой степени увеличила численность городского населения по сравнению с сельским и вырвала таким образом значительную часть населения из идиотизма деревенской жизни» Но это лишь первая часть формулы, вторая звучит более глобально и прогностично: «Так же как деревню она сделала зависимой от города, так варварские и полуварварские страны она поставила в зависимость от стран цивилизованных, крестьянские народы – от буржуазных народов, Восток – от Запада» [6, с. 428].

Список использованной литературы

1. Ленин В. И. Полн. собр. соч. М.: ИПЛ, 1971. т. 3. – 792 с.

2. Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. М.: Изд. Академии пед. наук, 1958. т. 2. – 748 с.
3. Ленин В. И. Полн. собр. соч. М.: ИПЛ, 1967. т. 2. – 677 с.
4. Иного не дано: судьбы перестройки, взгляды в прошлое, возвращение к будущему / под общ. ред. Ю. Н. Афанасьева. М.: Прогресс, 1988. – 674 с.
5. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2 изд. М.: ГИПЛ. т. 22. 1962. – 805 с.
6. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2 изд. М.: ГИПЛ. т. 4. 1955. – 605 с.

5.8. УРОВЕНЬ КУЛЬТУРЫ И ПРОТИВОРЕЧИЕ ГОРОДА И ДЕРЕВНИ

Марксисты всегда отмечали прогрессивную сторону, которую вносит крупный промышленный капитал в противоречие города и деревни. Приток деревенского населения в города и слияние земледельческого и неземледельческого населения помогает поднять сельское население из того, что классики марксизма называли «идиотизм деревенской жизни». Это капиталистическое прогрессивное сближение условий жизни земледельческого и неземледельческого населения создает условия для устранения противоположности между городом и деревней. В. И. Ленин, проанализировав данные о русских фабричных рабочих обнаружил, что они подтверждают теорию «Капитала» – крупная машинная индустрия производит переворот в условиях жизни населения, отделяя его от земледелия и традиций патриархальной жизни. В популярном изложении этих мыслей Н. К. Крупская делает вывод, что экономика определяет собой уровень культуры, но и культура является фактором, в свою очередь влияющим на экономику.

В книге «Что такое друзья народа и как они воюют против социал-демократов» В. И. Ленин вскрывает социальные корни религиозности мелких производителей, а значит и упадка религиозности при развитом капитализме. Он указывает на то, что «Разрозненные мелкие производители производили каждый по несколько операций зараз и потому были сравнительно независимы от других: если, например, кустарь сам сеял лен, сам пряд и ткал, – он был почти независим от других. На таком-то режиме мелких, раздробленных товаропроизводителей (и только на нем) оправдывалась поговорка: „каждый за себя, а за всех бог“, т. е. анархия рыночных колебаний. Совсем иначе обстоит дело при достигнутом благодаря капитализму обобществлении труда. Фабрикант, производящий ткани, зависит от бумагопрядильного фабриканта; этот последний – от капиталиста-плантатора, посеявшего хлопок, от владельца машиностроительного завода, каменноугольной копи и т. д., и т. д. В результате получается то, что и один капиталист не может обойтись без других. Ясное дело, что поговорка „каждый за себя“ – к такому режиму совсем уже неприложима: здесь уже каждый работает на всех и все на каждого (и богу не остается места – ни в качестве заоблачной фантазии, ни в качестве

земного „златого тельца“). Характер режима совершенно меняется» [1, с. 177–178].

Н. К. Крупская обращает внимание на вывод из этой ситуации в области культуры: «Культура города выше культуры деревни. Промышленные центры играют крупную роль в деле содействия умственному развитию населения; Ленин говорил об этом в статье „К характеристике экономического романтизма“, относящейся к 1894 г.» [2, с. 499].

В этой работе он писал: «Научная теория указывает, напротив, ту прогрессивную сторону, которую вносит в это противоречие (преобладание города над деревней – С. Н.) крупный промышленный капитал... Если преобладание города необходимо, то только привлечение населения в города может парализовать (и действительно, как доказывает история, парализует) односторонний характер этого преобладания. Если город выделяет себя необходимо в привилегированное положение, оставляя деревню подчиненной, неразвитой, беспомощной и забытой, то только приток деревенского населения в города, только это смешение и слияние земледельческого и неземледельческого населения может поднять сельское население из его беспомощности. Поэтому в ответ на реакционные жалобы и сетования романтиков новейшая теория указывает на то, как именно это сближение условий жизни земледельческого и неземледельческого населения создает условия для устранения противоположности между городом и деревней» [3, с. 224]. Получается, что слияние земледельческого и неземледельческого населения может поднять сельское население из того, что классики марксизма в «Манифесте коммунистической партии» назвали «идиотизм деревенской жизни».

В книге «Развитие капитализма в России» приводятся сведения о Покровском уезде Владимирской губернии, подтверждающие факт различия культуры и более высокой культуры города. Кто такие плотники в той жизни: «Покровский уезд Владимирской губернии издавна славится плотниками, которые уже в начале столетия составляли более половины всего населения» [4, с. 531]. Крестьянин-плотник мало-помалу отвык от земледелия, а впоследствии и совсем бросил его и далее он пишет: «Жизнь в столицах наложила на плотника отпечаток культурности: он живет несравненно чище окрестных крестьян и резко выделяется своей „интеллигентностью“, „сравнительно высокой степенью умственного развития“» [4, с. 532].

Делается важный вывод для будущей эволюции автора: «данные о русских фабричных рабочих вполне подтверждают теорию „Капитала“, что именно крупная машинная индустрия производит полный и решительный переворот в условиях жизни промышленного населения, отделяя его окончательно от земледелия и от связанных с этим последним вековых традиций патриархальной жизни. Но, разрушая патриархальные и мелкобуржуазные отношения, крупная машинная индустрия создает, с другой стороны, условия, сближающие наемных работников в земледелии и в промышленности: во-первых, она переносит вообще в деревню тот торгово-промышленный уклад жизни, который выработался сначала в неземледельческих центрах; во-вторых, она создает подвижность населения и крупные рынки найма как сельских, так и промысловых рабочих; в-третьих, вводя машины в земледелие, крупная машинная индустрия приводит в деревню искусных промышленных работников, отличающихся наиболее высоким жизненным уровнем» [4, с. 541].

Автор цитирует источники: «Отхожие уезды значительно превосходят земледельческие и лесные местности по благоустройству своей жизни... Одежда питерщиков гораздо чище, щеголеватее и гигиеничнее... Ребята содержатся чище, почему у них реже встречается чесотка и другие кожные болезни»... В отхожих волостях Костромской губ. «в половине домов вы найдете бумагу, чернила, карандаши и перья»... [4, с. 577].

Город изменяет сознание традиционной семьи: «Отход в города ослабляет старую патриархальную семью, ставит женщину в более самостоятельное положение, равноправное с мужчиной. „Сравнительно с оседлыми местностями, солигаличская и чухломская семья“ (самые отхожие уезды Костр. губ.) „гораздо менее крепка не только в смысле патриархальной власти старшего, но даже и в отношениях между родителями и детьми, мужем и женою. От сыновей, отправляемых в Питер с 12 лет, конечно, нельзя ожидать сильной любви к родителям и привязанности к родительскому крову; они становятся невольно космополитами: ‘где хорошо, там и отечество’. ‘Привыкшая обходиться без мужской власти и помощи, солигаличанка вовсе не похожа на забитую крестьянку земледельческой полосы: она независима, самостоятельна... Побои и истязания жен здесь редкие исключения... Вообще равенство женщины с мужчиной сказывается почти везде

и во всем“» [4, с. 578]. В итоге Н. К. Крупская пишет: «„Город культурно поднимает, деревня заражает своим бескультурьем“».

Исследуя в 1897 г. данные кустарной переписи 1894–1895 гг. в Пермской губернии, В. И. Ленин отмечает: „Связь с земледелием“, по данным переписи, отражается чрезвычайно рельефно на грамотности кустарей; – грамотность наемных рабочих, к сожалению, не исследована. Оказывается, что неземледельческое население значительно грамотнее земледельческого, причем это отношение наблюдается без исключения по всем подгруппам и для мужчин, и для женщин» [1, с. 364].

В. И. Ленин делает несколько выводов, из которых нас интересует первые три, которые относятся к культуре: «Резюмируя те выводы, которые дала кустарная перепись 1894/95 года о „земледелии в связи с промыслом“, мы можем констатировать, что связь с земледелием: 1) задерживает наиболее отсталые формы промышленности и тормозит экономическое развитие; 2) понижает заработки и доходы кустарей, так что наиболее обеспеченные подгруппы земледельцев-хозяев получают, в общем и среднем, меньше, чем наихудшие поставленные подгруппы наемных рабочих у неземледельцев, не говоря уже о неземледельцах-хозяевах...; 3) задерживает культурное развитие населения, имеющего более низкий уровень потребностей и далеко отстающего в грамотности от неземледельцев» [1, с. 364–365].

В. И. Ленин совершенно по-новому ставит вопрос о материальных предпосылках культурного развития. Поскольку на Западе потребление выше, то делается вывод: «Он приходит к этому выводу, сравнивая с Западом, где потребление больше. Почему? – Потому, что культура выше. – Но в чем же состоят материальные основания этой культуры, как не в развитии капиталистической техники, в росте товарного хозяйства и обмена, приводящих людей в более частые столкновения друг с другом, разрушающих средневековую обособленность отдельных местностей?» [1, с. 255–256]. Для популярности изложения этих мыслей вождя Н. К. Крупская делает вывод: «Экономика определяет собой уровень культуры. Но, с другой стороны, и культура является фактором, в свою очередь влияющим на экономику. Следствие диалектически превращается в причину» [2, с. 501].

Через столетие эти мысли исторически, то есть диалектически, повторяются в евразийстве, которое выступило историческим оппонен-

том либерализма, но стало действовать только с начала Специальной военной операции 2022 г. На учредительном съезде политической партии «Евразия» в 2002 г. А. Г. Дугин поставил вопрос радикально: «Следует выделить один фундаментальный (теоретический) вопрос. Является ли экономика, как утверждают представители либерального направления, *судьбой*? Является ли материальное благополучие и эффективность хозяйственной системы *высшим критерием цивилизации*? Является ли экономика *альфой и омегой человеческого существования*? Исчерпывает ли она его?

На этот вопрос есть два четких и абсолютно различных ответа. Есть идеологии, в частности, либерально-демократическая (особенно развитая на атлантистском полюсе), которая утверждает: „Да, является. Экономика это судьба: выше экономики нет ничего“» [5, с. 10].

Далее А. Г. Дугин показывает позицию евразийства по вопросу о месте и роли экономики в цивилизации: «С такой же ясностью, последовательностью и непримиримостью другая идеология утверждает, что экономика *судьбой не является* и этот второй ответ – ответ евразийский. Экономика не есть последний критерий оценки цивилизации. Да, она крайне важна: хозяйственный уклад есть жизненная среда человека. И, тем не менее, экономика ни в коей мере не является *высшей ценностью*. Экономика, с точки зрения евразийцев – это инструмент. Если нет смысла жизни, если нет исторической цели у человека и общества, то благополучие и благосостояние бессмысленны» [5, с. 10].

В свете нового народного и подтвержденного историческим развитием понимания экономики речь может идти вовсе не о реформировании экономики: «Мы видим основную историческую проблему не в том, что хозяйственные механизмы в России сейчас пробуксовывают. Да, идет обнищание населения, социальная сфера полностью провалена, миллионы людей существуют практически на подножном корме. Это, естественно, неприемлемо и плохо. Но причина такого положения дел не лежит на поверхности. В силу исторических обстоятельств сегодня мы заимствовали у Запада не столько преимущества либеральной рыночной системы, сколько ее дефекты. Либеральные модели эффективны и действенны в определенной социальной среде в определенные исторические эпохи. Слепое копирование этих предписаний как несомненных догм ни одной стране мира не приносило пользы – лучше всех справлялись с задачей те страны, которые

могли сочетать позитивные методики либерализма с национальными особенностями, тщательно и тонко адаптируя их к конкретной исторической среде.

В экономическом споре двух фундаментальных сил нашего общества – сторонников реформ и противников реформ – мы (современные евразийцы) придерживаемся позиции третьего пути. Либералы говорят: «Все идет хорошо, идут реформы, и пусть они продолжаются». На это коммунистическая оппозиция отвечает: „Все идет плохо. Надо вернуться к Госплану и к чрезвычайным мерам мобилизационной экономики“. В этом споре мы не видим себя ни на той, ни на другой стороне» [5, с. 11]. Третья позиция соответствует позиции разведчика будущего.

Вспомним размышление 15.2.1945 (22 часа 32 минуты) начальника Главного управления имперской безопасности СС и статс-секретаря имперского министерства внутренних дел Э. Кальтенбруннера о штандартенфюрере М. О. фон Штирлице в фильме и в книге «Семнадцать мгновений весны» (текст разговора Кальтенбруннера с Мюллером о Штирлице в фильме и книге совпадают): «Я попросил несколько дней пописать его разговоры с нашими людьми. Те, кому я беспрекословно верю, открыто говорят друг с другом о трагизме положения, о тупости наших военных, о кретинизме Риббентропа, о болване Геринге, о том страшном, что ждет нас всех, если русские ворвутся в Берлин... А Штирлиц отвечает: „Ерунда, все хорошо, дела развиваются нормально“. Любовь к родине и к фюреру заключается не в том, чтобы слепо врать друзьям по работе... Я спросил себя: „А не болван ли он?“ У нас ведь много тупиц, которые бездумно повторяют абракадабру Геббельса. Нет, он не болван. Почему же он тогда неискренен? Или он никому не верит, либо он чего-то боится, либо он что-то затевает и хочет быть кристально чистым. А что он затевает, в таком случае? Все его операции должны иметь выход за границу, к нейтралам. И я спросил себя: „А вернется ли он оттуда? И если вернется, то не повяжется ли он там с оппозиционерами или иными негодяями?“ Я не смог себе ответить точно – ни в положительном, ни в отрицательном аспекте» [6].

В романе Штирлиц заподозрил самый умный и опасный из нацистской верхушки враг – враг его подчиненного Шелленберга и даже своего начальника рейхсфюрера Гиммлера. В такой ожесточенной

борьбе третий вариант и третий путь в принципе невозможны. А что предлагала несостоявшаяся партия «Евразия» в качестве третьего пути? В 2002 г. еще были надежды: «Мы считаем, что России нужна экономика, подчиненная целям национального и государственного строительства. Нам нужна эффективная, применительно к нашей эпохе, к нашим конкретным условиям, экономическая модель. А это предполагает наличие двух элементов.

Во-первых, относительно частного сектора: в мелком и среднем бизнесе либеральная модель доказывает свою оптимальную эффективность. И чем больше будет развиваться рынок на этих уровнях, тем будет полезнее для державы. Этот подход отвечает национальным интересам, и поэтому здесь требуется создать условия максимального благоприятствования мелкому и среднему бизнесу.

Во-вторых, есть сектора, – социальный, государственный, стратегический, военный, ВПК, природные ресурсы, – которые, по определению, не могут и не должны находиться в частных руках, поскольку это стратегический ресурс всего общества. Следовательно, на уровне мелкого и среднего бизнеса евразийцы поддерживают либерально-капиталистический (рыночный) подход. На крупных стратегических уровнях должны быть введены механизмы стратегического планирования и государственного контроля» [5, с. 11]. Однако и в 20 гг. эти механизмы не заработали. Тем не менее в 2002 г. говорилось: «Сегодня правительство (я не скажу Президент, он – политик прагматичный) поддерживает, в основном, курс на либерализацию, причем либерализацию тотальную и догматическую. Мы полагаем, что этот курс ошибочен, что безоглядная культивация западных либеральных моделей ни к чему хорошему не приведет» [5, с. 11–12].

Что предлагают сторонники третьего пути вместо ошибочного курса? Предлагается некая евразийская модель: «Евразийская модель, суть которой можно выразить одним словом – „евразийский патернализм“ или „автаркия больших пространств“ – означает создание экономической модели, максимально развивающей внутренние ресурсы в сочетании с дифференцированной открытостью всей территории евразийского „таможенного союза“ внешним геоэкономическим зонам.

Этот и есть классический *протекционизм*, и если посмотреть на реальную экономическую историю, то американское чудо и взлет япон-

ской экономики связаны именно с подобными протекционистскими мерами, а не с полным открытием границ для внешней торговли.

Таким образом, *прагматический подход к хозяйственной сфере*, отказ от отождествления всех ценностных систем только с рынком – это евразийский взгляд на нынешнюю ситуацию. И это освобождает нас от того, чтобы каждый раз солидаризоваться либо с либералами, либо с социалистической (коммунистической) оппозицией» [5, с. 12–13].

Негодными методами предлагается достичь великих идеалов и целей: «Наша цель, наша задача – великое мощное государство, процветающий народ. Какими экономическими методами это может быть достигнуто? Мы считаем, что евразийская модель, концепция евразийского патернализма здесь оптимальна.

Но надо иметь политическую волю и определенные инструменты, чтобы на этом настоять. Именно поэтому мы намерены превратиться в партию: одно дело – проекты и теория, другое дело – продвижение конкретных мер и осуществление конкретных шагов» [5, с. 13]. Однако в партию ей так и не удалось превратиться ни в 2002 г., ни на первом съезде ее в 2012 г., ни в 2022 г. Формально несостоятельность оправдывалась изменением партийного законодательства, точнее государственного законодательства о партиях. В 2012 г. заместитель руководителя Международного Евразийского движения В. М. Коровин это объяснил так: «Политическая партия „Евразия“ была преобразована из общественно-политического движения „Евразия“, которое было создано в 2001 году философом и геополитиком Александром Дугиным. В 2002 движение было преобразовано в партию „Евразия“. Но в 2003 году партийное законодательство резко изменилось в сторону ужесточения, и занятие политикой в партийном формате потеряло всякий смысл, поэтому партия „Евразия“ была преобразована в Международное „Евразийское движение“, в качестве молодёжного крыла которого в 2005 году был создан Евразийский союз молодежи. Такова эволюция, или скорее, трансформация евразийских политических проектов в новейшей истории России – евразийская идея перетекала из одного политического состояния в другое, и сейчас, т. к. открылась такая возможность, возобновляется политическая партия „Евразия“.

Не скрою, особых надежд на то, что эта партийная вакханалия продлится долго, мы не возлагаем. Но коль уж открывается этот партийный формат, то, соответственно, мы будем его использовать,

потому что мы используем все ниши для своей деятельности, для продвижения евразийской идеи. Если после своего очередного возвращения к власти Владимир Путин объявит, что всё опять закрывается, никаких партий не будет – мы не расстроимся, потому что мы уже видали и не такое: у нас в стране возможности открываются так же неожиданно, как и закрываются, чтобы потом опять открыться. Это, конечно, провоцирует некий правовой нигилизм в нашем обществе, но в России это происходит последние двести лет, поэтому никто особо не удивляется и не расстраивается, и принимает это как данность, как изменение времен года, погоды или наступления ночи – ураган пришёл, партии разрешили, выглянуло солнце – партии запретили» [7]. Достаточно простое и эмоциональное объяснение, которое отражает поверхность социального процесса.

Список использованной литературы

1. Ленин В. И. Полн. собр. соч. М.: ИПЛ, 1967. т. 1. – 662 с.
2. Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. М.: Изд. Академии пед. наук, 1958. т. 2. – 748 с.
3. Ленин В. И. Полн. собр. соч. М.: ИПЛ, 1967. т. 2. – 677 с.
4. Ленин В. И. Полн. собр. соч. М.: ИПЛ, 1971. т. 3. – 792 с.
5. Материалы учредительного съезда политической партии «Евразия» 30 мая 2002 г., Екатеринбург: Свердловское региональное отделение движения «Евразия», изд. УрГУ. – 195 с.
6. Семенов Ю. Семнадцать мгновений весны [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://thelib.ru/books/semenov_yulian/semnadcat_mgnoveniy_vesni-read-3.html?ysclid=ll9w6uc3uu269483899
7. Валерий Коровин. Выступление в рамках дискуссионного молодёжного клуба в воронежском доме молодёжи, 27 апреля 2012 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://korovin-mgu.livejournal.com/72914.html?ysclid=ll9xiqi4ed288146489>

5.9. КЛАССИЧЕСКИЙ МАРКСИЗМ И НОВЕЙШИЙ ЭКОЛОГИЗМ: ПРОБЛЕМА СВОБОДЫ И НЕОБХОДИМОСТИ

Вопрос о соотношении свободы и необходимости в нашем столетии экологи и религиозные деятели-межконфессионалы ставят по-иному, нежели он был решен в классической философии марксизма в XIX столетии. Новая идеология глобализма – экологизм исходит из того, что все биологические виды, включая человека, равноправны. Именем «зелёной» повестки и межконфессионального бога протаскивается идея глобальной приватизации корпорациями природы планеты. В марксистской теории свобода состоит в основанном на познании необходимостей природы господстве над нами общественными силами человека и над внешней природой, а значит свобода является необходимым продуктом исторического развития. На место старого буржуазного общества с его классами приходит ассоциация, в которой свободное развитие каждого является условием свободного развития всех. Это значит, что экологический бред о сохранении планеты за счет человека и уничтожения человечества является продуктом распада капиталистической идеологии. Классический марксизм, основанный на научной философии и политической экономии через два столетия оказывается более актуальным для сохранения человечества, нежели новейший идеологический экологизм буржуазного глобализма, приговаривающий человечество к гибели, а планету к глобальной приватизации корпорациями.

Вопрос о соотношении свободы и необходимости в нашем столетии философы, экологи и религиозные деятели-межконфессионалы пытаются поставить по-новому. Но в этой постановке речь идет о свободе постчеловека и свободе животного мира против человека. В основе проекта и постановке его лежит стремление к новой глобальной приватизации планеты, возможно, в духе фантастического романа А. Беляева «Продавец воздуха». Получается, что классический марксизм и научное мировоззрение пытаются преодолеть через два столетия с помощью антинаучной идеологии мальтузианского экологизма, которая рождена умирающим капитализмом.

Историк и просветитель А. И. Фурсов пишет о новой идеологии глобализма – экологизме: «Идеологи экологизма исходят не только из того, что людей на планете слишком много и что они дают на ресурсы. Второй постулат гораздо более интересен – все биологиче-

ские виды, включая человека, равноценны и равноправны. То есть какой-нибудь редкий паучок из Амазонии имеет такие же права, как и человек. К тому же, паучок природе ущерба не наносит, а человек её загрязняет» [1].

Если рассмотреть Климатический форум COP 27, который прошёл в ноябре 2022 г. на Синае, в Египте – в месте религиозного откровения всех авраамических религий, то «На форуме межконфессионалы провели церемонию покаяния в климате за якобы вину человечества в пагубном изменении климата. Была произведена презентация эко-библии, которую написала группа католиков, протестантов и иудаистов под руководством раввина Нерилия. Также были представлены экологические комментарии к книгам Бытия и Исхода. Главный тезис – „устойчивое развитие – это воля Бога“. То есть светского обоснования устойчивого развития ультраглобалистам уже не хватает. Были озвучены 10 заповедей климатической справедливости. И главное, была сформулирована идея единой мировой авраамической религии, цель и центр которой – сохранение природы. То есть, именем Бога, конечно, но, по сути, не ради Него, а ради природы» [1].

Автор далее заключает: «Ультраглобалисты не были бы верны себе, если бы под покровом веры не протаскивали вполне конкретные вопросы глобального передела и установление контроля над мировыми ресурсами. Особенно меня поразило выступление некоего Майкла Шерона. Это бывший старший советник Банка Англии, сопредседатель G-20, а ныне президент одной из структур Цукерберга.

Он прямо заявил, что скоро в ходе декарбонизации промышленности углерод станет чем-то вроде валюты наряду с обычной. И он подчеркнул, что Южное полушарие и, вообще, глобальный Юг, имеет большую ценность, чем Север. *„Юг ценнее и стоит дороже, чем всё то, что лежит во всех английских банках. Леса Индонезии – правое лёгкое планеты, леса Амазонки – левое лёгкое. Вода, деревья, биоразнообразие – всё это...“* – подчеркнул Шерон (и мы должны запомнить это!) – *„...стоит денег. Нужно думать об установлении цены на всё это“*. Вопрос, по его мнению, лишь в том, *„как это реализовать на практике“*. *„Скорее всего, – сказал он, – посредством технологии блокчейн.“* Именем „зелёной“ повестки и единого межконфессионального бога, который служит природе, протаскивается идея глобальной приватизации корпорациями природы, а точнее, планеты Земля со всеми её ресурсами,

включая вырабатываемый лесами кислород. Как тут не вспомнить роман Александра Беляева „Продавец воздуха“? Я думаю, что до этого вполне может дойти» [1].

Между тем классическая марксистская философия давно решила вопрос о социальном прогрессе и о соотношении свободы и необходимости. Так, Ф. Энгельс в «Анти-Дюринге» писал: «Гегель первый правильно понял отношение между свободой и необходимостью. Для него свобода, это – понимание необходимости. „Необходимость слепа лишь постольку, поскольку она не понята“» [2, с. 116].

Далее критикуя взгляды Е. Дюринга, он утверждает, что свобода заключается в познании и овладении необходимостью: «Не в воображаемой независимости от законов природы заключается свобода, а в познании этих законов и в основанной на этом знании возможности планомерно заставлять законы природы действовать для определенных целей. Это относится как к законам внешней природы, так и к законам, управляющим телесным и духовным бытием самого человека, – два класса законов, которые мы можем отделять один от другого самое большее в нашем представлении, отнюдь не в действительности. Свобода воли означает, следовательно, не что иное, как способность принимать решения со знанием дела. Таким образом, чем свободнее суждение человека по отношению к определенному вопросу, с тем большей необходимостью будет определяться содержание этого суждения; тогда как неуверенность, имеющая в своей основе незнание и выбирающая как будто произвольно между многими различными и противоречащими друг другу возможными решениями, тем самым доказывает свою несвободу, свою подчиненность тому предмету, который она как раз и должна была бы подчинить себе.

Свобода, следовательно, состоит в основанном на познании необходимостей природы [Naturnotwendigkeiten] господстве над нами самими и над внешней природой; она поэтому является необходимым продуктом исторического развития. Первые выделявшиеся из животного царства люди были во всем существенном так же несвободны, как и сами животные; но каждый шаг вперед на пути культуры был шагом к свободе. На пороге истории человечества стоит открытие превращения механического движения в теплоту: добывание огня трением; в конце протекшего до сих пор периода развития стоит открытие превращения теплоты в механическое движение: паровая

машина. – И несмотря на гигантский освободительный переворот, который совершает в социальном мире паровая машина, – этот переворот еще не закончен и наполовину, – все же не подлежит сомнению, что добывание огня трением превосходит паровую машину по своему всемирно-историческому освободительному действию» [2, с. 116–117].

Н. К. Крупская, оценивая эти выводы Ф. Энгельса, сделанные им через 30 лет после издания «Манифеста коммунистической партии», в свою очередь пишет в 1933 г. на 16 год после победы Великого Октября: «Если мы под таким углом зрения подойдем к вышеприведенным словам – „на место старого буржуазного общества с его классами и классовыми противоположностями приходит ассоциация, в которой свободное развитие каждого является условием свободного развития всех“, – мы поймем, что освобожденное до конца от пут капиталистического гнета общество, где не будет уже классов и классовой борьбы, будет связано с таким расцветом науки, познанием законов природы и развития человечества, что это обеспечит каждому наиболее полное, всестороннее развитие, и каждый член этой ассоциации, этого союза так тесно, органически связан будет со всей ассоциацией и ее прогрессом в целом, что вся его деятельность, вся его жизнь будет служить дальнейшему развитию этого будущего бесклассового общества. В „Коммунистическом манифесте“ все время сугубо подчеркивается мысль, что базой идеологии служит экономика» [3, с. 623]. Иначе говоря, экологический бред о сохранении планеты за счет человека и уничтожения человечества является продуктом распада капиталистической идеологии. Молодой капитализм пользовался научными достижениями в интересах повышения производительности труда и установления мирового, поздний капитализм разрушает санкциями рынок и уничтожает человечество как ноосферу.

К. Маркс и Ф. Энгельс в «Манифесте коммунистической партии», во второй знаменитой главе, замечали: «Нужно ли особое глубоко-мыслие, чтобы понять, что вместе с условиями жизни людей, с их общественными отношениями, с их общественным бытием изменяются также и их представления, взгляды и понятия, – одним словом, их сознание? Что же доказывает история идей, как не то, что духовное производство преобразуется вместе с материальным? Господствующими идеями любого времени были всегда лишь идеи господствующего класса.

Говорят об идеях, революционизирующих все общество; этим выражают лишь тот факт, что внутри старого общества образовались элементы нового, что рука об руку с разложением старых условий жизни идет и разложение старых идей. Когда древний мир клонился к гибели, древние религии были побеждены христианской религией. Когда христианские идеи в XVIII веке гибли под ударом просветительных идей, феодальное общество вело свой смертный бой с революционной в то время буржуазией» [4, с. 445].

Обнаружилось, что классический марксизм, основанный на научной философии и политической экономии через два столетия оказывается более актуальным для сохранения человечества, нежели новейший идеологический экологизм буржуазного глобализма, приговаривающий человечество к гибели, а планету к глобальной приватизации.

Список использованной литературы

1. Фурсов А. И. Как будут приватизировать планету Земля. Новая религия для управления миром [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://zavtra.ru/blogs/novaya_religiya_dlya_upravleniya_mirom_kak_budut_privatizirovat_planetu_zemlya
2. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2 изд., М.: ГИПЛ, 1961. т. 20. – 858 с.
3. Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. М.: Изд. Академии пед. наук, 1958. т. 2. – 748 с.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2 изд., М.: ГИПЛ, 1955. т. 4. – 615 с.

5.10. КАК ОБРАЗОВАНИЕ И НАУЧНАЯ ФИЛОСОФИЯ МОГУТ ОБЪЕДИНИТЬ ЛЮДЕЙ ДЛЯ СОВМЕСТНОГО ДВИЖЕНИЯ В НАПРАВЛЕНИИ СОЦИАЛЬНОГО ПРОГРЕССА

Как объединить людей, которым твердят много лет: главные идеи идут от ума, сколько умов, столько и главных идей, столько и проектов? Ф. Бэкон и К. Маркс обобщили в своих трудах только то, что видно каждому трудящемуся, когда он ощущает процессы, и функции предметов, и тем самым он ощущает общее и существенное в вещах. Бесконечно во времени может быть ощущаемым только при бесконечном продолжении жизни человечества, а это возможно только при коммунистической перспективе развития общества. Начинать надо с преодоления глобальной лжи и с объединения тех людей, которые готовы выступить против лживых основ объяснения мироздания. В России должны появиться центры борьбы против глобального вранья.

Как и вокруг чего можно объединить людей, а нас интересуют в первую очередь наши несчастные соотечественники, утратившие общую идею и общие советские ценности? Как объединить людей великой страны, которая распалась на 15 территорий, которые стали суверенными странами и которые в свою очередь уже 30 лет стремятся распасться на еще более мелкие осколки? Как объединить людей, которым философы и политики, партийные чиновники и депутаты твердят 30 лет одно и то же: главные идеи идут от ума, главные идеи исходят от главных умов, а значит, сколько этих умов, столько и главных идей, столько и проектов переустройства постсоветского пространства, которое вдруг стало для народа ничьим.

Как объединить россиян и людей, сгруппированных в партии и политические группы, если они принципиально не хотят объединяться, а избирательное законодательство запрещает им вступать в предвыборные блоки и можно сливаться на съездах – «Справедливая Россия» перед выборами слилась в объятиях с двумя партиями и поменяла название. Можно, не сливаясь, присоединиться без изменения названия – к КПРФ присоединились 62 объединения, но политическая партия так и осталась одной (по итогам жеребьевки, первой) строчкой в избирательном бюллетене как политическая партия «КПРФ».

На выборах декабря 2003 г. участвовали 23 российские партии, а на выборах в сентябре 2021 г. было 14 партий. Каждая из этих партий призывала голосовать только за нее и против всех остальных примерно, как в песне для фильма «О, спорт, ты – мир»: «выбери меня, птица счастья завтрашнего дня». Подобные песни, как и политические призывы можно назвать песнями–заклинаниями, но они соответствовали «эпохе застоя», а сама песня была написана в олимпийском 1980 г. Видимо, в позднем советском обществе царили настроения бессилия и желанья, чтобы всё изменилось в лучшую сторону само собой. Оно и изменилось, но только не в лучшую сторону, а наоборот. Проведенные обсуждения и предвыборные дебаты 2021 г. – не путь объединения, но путь к раздору и противоборству в обществе.

Складывается впечатление, что на телевизионных дебатах собираются умники, каждый приходит со своим проектом и договариваться они не собираются, поскольку исходят из ума своих партий, но не из практики общества в целом. Ф. Бэкон и К. Маркс обобщили в своих трудах только то, что видно каждому вокруг себя. Это видно каждому неангажированному эксплуататорами трудящемуся. Дело в том, что на практике каждый крестьянин, мастеровой феодального общества, а еще лучше пролетарий, рабочий при капиталистическом расширенном воспроизводстве, когда он превращает «А» в «Б», видит, ощущает процессы, и функции предметов, и тем самым он ощущает общее, существенное, и закономерное в вещах, ибо всё это в процессах и функциях вещей обнаруживается.

Каждый трудовой коллектив имеет за счет кооперации не только существенную прибавку в физическом воздействии на вещи, но и психическую прибавку в познании: три человека, работающих вместе, уже при мануфактурном производстве делают больше английских булавок, чем двадцать тружеников, работающих по отдельности и производящих все операции самостоятельно. Получается, что три работника составляют даже в простом немашинном производстве совокупного рабочего – каждый по отдельности и все вместе. Такой рабочий ощущает одновременно в пространстве то, что отдельный индивид в принципе ощущать не может. И он ощущает длительно во времени то, что превосходит способности индивида.

Всем известно, что отдельные люди умирают, а коллективы остаются. Но если уничтожить коллективы, то и совокупные отдельные

люди перестают быть социализированными членами коллектива, совокупными работниками. Так при либеральной западной перестройке СССР осуществлялся подрыв духа коллективизма на промышленных предприятиях и первичных трудовых коллективах. Шло насаждение духа индивидуализма и эгоизма, и после завершения перестройки в рамках разрушительных антинародных реформ шло сокращение численности коллективов.

Под маркой оптимизации либеральные реформы обескровливали коллективы совершенно также как происходило их перепрофилирование в советское время под соусом конверсии. В результате вместо многотысячных коллективов с крепкими партийной и профсоюзной организациями складывались группы сдельщиков-временщиков. В высшей школе и научных организациях реорганизация разрушала коллективы сложившихся кафедр, факультетов и вузов, а их слияние и переименование вымывало лучшие кадры, не желавшие приспособляться к западнизации систем науки и образования в ходе внедрения бакалавриата и магистратуры вместо специалитета, разрушения аспирантуры как научной формы подготовки кадров высшей квалификации. Почему лучшие кадры советской цивилизации как цивилизации высшего исторического и человеческого уровня не могли вписаться в спиральное скольжение вниз – капиталистическое и феодальное антиразвитие последних 30 лет? Потому, что они поняли, что превращаются в обычных атомизированных индивидов-обывателей, утрачивают когнитивные способности, коллективные высшие социальные чувства. Причина – «блатной феодализм». Этот термин взят у С. Ю. Глазьева и запущен в обращение М. Г. Делягиным. Так же как причина бедности народа современной России имеет фамилию – Чубайс. В соответствии с мнением сталинской эпохи, у каждой катастрофы есть имя, фамилия, отчество.

Бесконечное во времени может быть ощущаемым только при бесконечном продолжении жизни человечества, а это возможно только при коммунизме, при коммунистической перспективе развития общества. Именно коммунизм есть начало подлинной истории человечества, начинающейся при завершении предыстории. К. Маркс верно отмечал, что коммунизм не есть состояние, но движение преодолевающее нынешнее состояние, это целая эпоха завершения предыстории. Следовательно, рассуждать о бесконечных

возможностях человеческого познания надо не только с позиций отдельных индивидов, но и с позиций бесконечно развивающегося в подлинной истории общества. Точка зрения коллектива и общего выше точки зрения уникального человеческого «Я». В перестройку ее архитекторы в качестве страшилки против коллективизма использовали известную антиутопию Л. Замятина «Мы» и учили новое поколение, что «Мы» всегда тоталитарно и представляет угрозу для «Я». Этот индивидуально-экзистенциалистский и персоналистский подход к обществу с позиций личности нанес колоссальный ущерб отечественному гуманитарному образованию и ценностному ядру традиционной русско-советской цивилизации.

В сущности, Ф. Бэкон и К. Маркс в своей теории познания своим подходом к пониманию коллективного рабочего преодолели глобальное вранье, существовавшее в классовом обществе веками и тысячелетиями. У советских людей был шанс вырваться из сетей глобального вранья, навязанного в 1935 г. и вошедшего во все учебники философии, логики, психологии и педагогики, перейти на позиции теории познания, которые стихийно признает каждый рабочий и каждый трудовой коллектив и перестать глобально врать. А что произошло в 1935 г. сразу после убийства С. М. Кирова? Тогда уже в СССР, а не только в мире в XX в. махистскую, эмпириокритицистскую, а по-научному, позитивистскую точку зрения – точку зрения Аристотеля-Маха-Рубинштейна выдали за марксистскую и единственно правильную точку зрения. В предисловии к «Основам психологии» С. Л. Рубинштейн в 1935 г. предупредил своих учеников, что его книга рекомендована для всех вузов Наркоматом просвещения и что лично И. В. Сталин эти «основы» одобрил.

Мнение автора «Основ психологии» совпало с мнением Аристотеля в трактате «О душе», считавшего, что «ощущаемые вещи единичны и внешни» [1, с. 406], совпало с мнением Фомы Аквинского, считавшего, что «ощущение познает лишь единичное..., сущность не может быть созерцаема» [2, с. 834–835], совпало с мнением махиста-эмпириокритика П. Дюгема, будто бы «наши ощущения открывают только внешнее и поверхностное» [3, с. 330]. В результате в нашей стране указания сверху стали считаться обязательно истиной. А самом деле это было не так.

Газета «Завтра» в статье А. А. Проханова «Лживотворящее древо» по существу давно поставила перед нами такую задачу: «Никогда

на Руси не лгали так, как сегодня. Лгут все и везде, по всякому поводу, огромно и мелко, корыстно и бессмысленно. Лгут министр и околоточный, правозащитник и проститутка, каждая молекула воздуха, каждая птичка на голове памятника-новодела. Кажется, всех нас накрыла тень огромного, лживотворящего древа» [4]. Вранье или по-новому фейки и фейк-нюс, вся постправда стали нетерпимыми в том числе и для самих лгунов. С ним надо начать решительную войну. А с чего надо начинать?

Начинать надо с преодоления глобального вранья, которое питает все прочие виды вранья. Начинать – с объединения тех людей, которые уже сегодня готовы выступить против лживых основ объяснения мироздания. Это означает, что в России должны появиться центры борьбы против глобального вранья. Вруны и жулики, преступники и террористы объединяются. Пора и честным людям объединяться. Тут нужны философы. Нужна философская платформа объединения, а мировоззренческое объединение возможно на основе диалектической логики. Вновь нужна философия и диалектика, и вопрос о форме философии и диалектики нужно решать по К. Марксу и В. И. Ленину. Но не по Ф. Энгельсу. Он уступал В. И. Ленину как мыслителю-диалектику.

Крупнейший французский марксист Л. Альтюссер писал в работе «Ленин и философия», «Остановимся на минутку и посмотрим, что нового привнес Ленин по сравнению с Энгельсом Его вклад огромен, это станет очевидно, если по-настоящему оценить значение того, что слишком часто считалось лишь нюансами. Хотя у Энгельса в его работах о Марксе встречаются бесспорные проявления гениальности, он уступал Ленину как мыслитель. Часто он сопоставляет тезисы, вместо того чтобы осмыслить их соотношение как некое единство.

Хуже того, он так никогда и не смог избавиться от позитивистского уклона, который дает себя знать в «Немецкой идеологии». Философия, утверждает он, должна исчезнуть, ведь она – лишь мастерская, где в прошлом были выработаны необходимые для науки философские категории. Но те времена миновали безвозвратно. Философия сделала свое дело. Теперь она должна уступить место науке. С тех пор как различные отрасли науки в научном отношении смогли образовать единую систему взаимосвязей, отпала необходимость как в натурфилософии, так и в философии истории. Тогда что же остается

ся у философии? Только один предмет исследования – диалектика, самые общие законы природы (которую со своей стороны исследует также и наука) и мышления. То есть остаются законы мышления, которые можно вывести из истории науки. Таким образом, философия, по сути, не отделена от науки, отсюда и позитивизм, к которому близок Энгельс в некоторых своих формулах, например, когда он говорит, что быть материалистом – значит принимать природу такой, какая она есть, „без посторонней примеси“, хотя Энгельсу известно, что наука представляет собой процесс познания. Вот почему у философии все же имеется предмет изучения, но парадоксальным образом таким предметом является чистое мышление, что уже отдает идеализмом» [5, с. 62–63].

Мы согласны с Л. Альтюссером, что последователи Ф. Энгельса в гуманитарных науках изучают уже чистое мышление: таковы позиции К. Леви-Строса и всех структуралистов вкупе с постструктуралистами. Ф. Энгельс встал в тупик перед соединением материализма и диалектики, с одной стороны, и борьбы двух направлений материализма и идеализма, с другой стороны, возникающей исключительно в результате развития науки. Его мысли не хватало того, что было у В. И. Ленина, а у него было понимание и определение собственной философской практики. И суть этой практики есть вмешательство философии в теорию. И ответ тут парадоксален: «ответ содержится в ленинском тезисе – знаменитом, но для многих, надо сказать, совершенно неприемлемом – о партийности в философии. Это слово звучит как политический лозунг, ведь партийность предполагает принадлежность к политической партии, к коммунистической партии» [5, с. 71].

Отметим, что речь идет не о политическом лозунге, а о философском понятии партийности. Л. Альтюссер пишет: «всякая философия партийна постольку, поскольку принадлежит к определенному философскому направлению, а философии, придерживающиеся противоположного направления, составляют другую – противоположную – партию. И в то же время он констатирует: подавляющее большинство философий стремится открыто и доказательно заявить, что они не могут быть партийными, ибо они вне партий» [5, с. 71]. С этого момента начинается другая и более сложная проблема партийности в философии.

Список использованной литературы

1. Аристотель. Соч. в 4 томах. т. 1. М.: Мысль, 1976. – 549 с.
2. Антология мировой философии в 4 т. Москва: Мысль, 1969–1972. Философия древности и средневековья. ч. 2. – 1969. – 361 с.
3. Цитировано по книге В. И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм» Ленин В. И. ПСС. М.: ГИПЛ, 1963. т. 18. – 620 с.
4. Газета «Завтра», № 47, 16 ноября 2004 г.
5. Альтюссер Л. Ленин и философия. М.: Ad Marginem. 2005. – 176 с.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Государственность в ее развитом и устойчивой виде предполагает существование интеллигенции. Особенно российская государственность, которая на каждом крутом повороте истории нуждается в новом человеке и в новом типе интеллигенции. Однако для того, чтобы понять факторы государства и интеллигенции в общественном развитии необходим учет типа общественных отношений и классового состава общества, который отличается в феодальном и буржуазном состояниях.

Так, критикуя критику народников со стороны П. Б. Струве, В. И. Ленин в конце XIX в. уточнял типологию государства и интеллигенции. Обнаружилось, что при развитии царской России к капитализму русская либеральная, демократическая интеллигенция оказалась интеллигенцией буржуазной. Внутри бессловной интеллигенции возник антагонизм между либералами и народниками, поскольку интеллигенция отражает классовый состав общества.

Естественно, что в условиях классового раскола общества социалистическая интеллигенция становится марксистской и в ее среде все большее место начала занимать рабочая интеллигенция. Н. К. Крупская, связывая ленинские определения интеллигенции за период 1894–1900 гг. с современностью, полагала, что характеристика интеллигенции, которую дал В. И. Ленин, имеет актуальнейшее значение в 30 гг. XX в. В связи с процессом Промпартии, как считала Н. К. Крупская, каждый интеллигент должен поставить вопрос о том, с какой партией связывает он свою судьбу: с умирающей буржуазией или с рабочим классом? Понятно, что Н. К. Крупская могла опираться при вынесении этого вывода на историю процесса Промпартии. История показала, что эти документы не были фальшивками.

Социалистическая интеллигенция могла родиться из рабочей интеллигенция, если бы та не была вся выбита в гражданскую войну. Пришлось создавать после Октября «красную профессуру» и красную социалистическую интеллигенцию. При развитом социализме дело

дошло до создания рабочих-интеллигентов. При зрелом социализме социологи писали о дискуссионном феномене рабочих-интеллигентов как продукте идеологии стирания граней между классами при социализме и в понимании советской интеллигенции как особого социального слоя они дошли до высшего партийного руководства и провозгласили эти идеалы на съездах правящей партии.

Современная Россия нового демократического выбора в провозглашенных заявлениях ее руководителей также нуждается в образовании трудящейся части народа и специальной социальной группе, отличающейся от служащих – интеллигенции. История знает пока два вида российской интеллигенции – старорежимную интеллигенцию императорской России и советскую социалистическую интеллигенцию СССР. Возникла ли новая интеллигенция РФ, ориентированная на политику вхождения в Западную цивилизацию? Какова судьба перестройки образования в условиях Специальной Военной операции? Будет ли создана вместо Болонской системы Анти-Болонская система и каковы задачи формирования суверенитета России в образовательных технологиях? Таковы задачи, которые ставит перед нами жизнь и которые нуждаются в социально-философском осмыслении.

В 1990 г. в критический момент краха Советской государственности и перехода к государственности новой России демократического выбора на последнем съезде правящей партии единственная позиция Марксистской платформы в социально-политической области звучала в противовес капитулянтской позиции партии и народа и измене идеалам социализма. Выступивший от имени платформы доцент МГУ А. В. Бузгалин тогда утверждал: «Многopатийность, плюрализм, демократия? Безусловно, да. Но если будет только это – у власти будут профессиональные политики, а мы все превратимся в телезрителей, которые наблюдают за политической игрой этих лидеров в Верховном Совете или еще где-то. Нужна реальная власть, которой будет наделен каждый трудящийся. Как это можно сделать?»

Есть такой путь, и мы его давно знаем. Власть Советов, которая переходит в реальные экономические полномочия, когда вопросы жилья, вопросы здравоохранения, вопросы образования, культуры входят в сферу контроля и ответственности Советов, когда эти люди, а не ведомства дают возможность каждому почувствовать, что он придет в этот Совет и Совет решит, как он будет жить, где он будет жить,

почем будет за это платить. Когда это будет от него зависеть. А чтобы люди были не отчуждены уже от Советов, нужно, чтобы Советы опирались на массовую базу, на органы самоуправления микрорайонов, на советы трудовых коллективов, на те же клубы потребителей, экологическое движение.

Перед нами стоит вопрос: либо мы сумеем, работая в этих движениях по месту жительства, доказать, что коммунисты им нужны, что коммунисты – их лидеры, что при помощи коммунистов люди могут свои жизненные проблемы решить лучше, чем без них, либо нас выгонят из этих Советов. И будет поделом, как ни горько об этом говорить» [1, с. 494]. Однако этот уникальный проект остался утопией на фоне исторической усталости партии и советского народа от старой формы социализма.

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]. И сегодня во весь рост встает вопрос о новом социализме в России и формировании мирового сообщества единой судьбы человечества. Этот вопрос связан с формированием нового человека, который уже был создан советским социализмом.

Новый человек – молодой человек. Молодой в истории всегда революционер и преобразователь мира. Современные молодые – старички с либеральной душой и мелкобуржуазной культурой. В докладе на майском пленуме ЦК КПРФ 2023 г. председатель ЦК Г. А. Зюганов отмечал: «Маркс и Энгельс видели в молодёжи активную социальную силу. Смысл жизни они связывали с участием человека в общественных делах. Следовательно, свобода молодёжи от оков индивидуализма достигается на пути саморазвития, через социально-культурное творчество.

Развивая идеи предшественников, В. И. Ленин учил, что будущее общество обязано соединить обучение и производительный труд. Человека, продолжал он, нужно с раннего возраста воспитывать в сознательном труде, в духе товарищества и коммунистической организованности, в готовности подчинять свои интересы интересам коллектива. Эту идею блестяще реализовал А. С. Макаренко и его

последователи. Таково принципиальное отличие нашей педагогической традиции от множества буржуазных практик лидерства и личностного роста, заполонивших сегодня общественную жизнь» [3].

Получается, что изменение мира надо начинать с воспитания и верной педагогической теории. В указанном направлении начала работу Российская академия образования. В июле 2023 г. была опубликована Концепция развития наставничества в РФ. В тексте дается новое понимание наставничества: «Наставничество не является в чистом виде „обучением“ или „воспитанием“. Это – в действительности сложный симбиоз личного влияния зрелого носителя опыта и духовно-нравственных качеств на личность и профессионально развивающегося человека, в том числе через различные формы их совместной деятельности. В отличие от традиционного профессионального обучения, наставничество – всегда внутренне мотивированная форма взаимодействия, посредничества, сотрудничества, как со стороны наставника, так и со стороны его подопечного: они оба нуждаются друг в друге, оба реализуют себя благодаря этому взаимодействию» [4, с. 2].

В Концепции дается ценная и актуальная ссылка на А. С. Макаренко: «Педагогическая деятельность в структуре наставнической практики представлена не в явном, а в латентном виде. Она опосредована решением профессиональных задач, деловым и межличностным общением, совместным решением жизненных проблем. Такая неявная педагогическая деятельность, как в свое время отмечал А. С. Макаренко, на самом деле более эффективна, чем открытые нравоучения, явное „педагогическое руководство“, поэтому оснований для формализации, излишнего нормирования деятельности наставников нет, что не исключает оказание ими методической помощи в приемлемых для этого формах» [4, с. 12]. Текст завершается утверждением: «В современных условиях развития Российской Федерации наставничество становится важнейшим ресурсом повышения гражданственности, трудовой сознательности, желания работников всех профессиональных областей служить своим трудом укреплению могущества и прогрессу нашей Родины» [4, с. 14].

В советском общественном и хозяйственном укладе наставничество служило для культивирования нового типа общественности. В. А. Базаров в 1928 г. писал, что такое культивирование возможно

Заключение

только в профсоюзах. Он писал: «С 1907 г. большевистской партией твердо воспринята формула „Профсоюзы – школа социализма“. Формула эта была апробирована большевиками не сразу, но после тщательного анализа взаимоотношений между профсоюзным и партийным движением...» [5, с. 216]. Смысл в том, что в переходный период профсоюзы понимались как органы «коммунистического перевоспитания рабочих масс, главными очагами культурно-бытовой революции». Естественно, у наших современников возникает вопрос о новой роли и функциях наставничества в новой демократической России.

Список использованной литературы

1. XXVIII съезд Коммунистической партии Советского Союза, 2–13 июля 1990 г.: Стеногр. отчет. М.: Политиздат, 1991. т. 1. – 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. 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. РАО разработана Концепция развития наставничества в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://rao.rusacademedu.ru/news/v-rao-утверждена-концепция-развития-н>
5. Базаров В. А. О перспективах хозяйственного и культурного развития // Каким быть плану: дискуссии 20-х годов: [Сборник / Сост., авт. предисл. и коммент. Э. Б. Корицкий]. – Л: Лениздат, 1989. – 223 с. – (Экономика социализма: антология идей).

Научное издание

НЕКРАСОВ Станислав Николаевич

ПЕРЕСТРОЙКИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ

МОНОГРАФИЯ

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

На обложке использовано изображение из открытых источников

Подписано в печать 27.08.2024. Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Гарнитура Alegreya, Alegreya Sans, Fira Sans.
Усл. печ. л. 13,25. Тираж 500 экз. Заказ 27/08

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