

Интерпретация наследия А.С. Макаренко официальной педагогикой в СССР в 1939-1953 гг.

Е.Ю. Илалдинова

доктор педагогических наук,
Нижегородский государственный
педагогический университет,
Нижний Новгород, Россия

Макаренковское педагогическое наследие в 1940-х — начале 1950-х гг. было выдвинуто руководящей партией в качестве главного основания для решения проблем педагогической науки и практики, которые обострились в предвоенное время и сохранили актуальность в послевоенный период. Эта инициатива партии была озвучена на страницах «Правды» членами педагогического сообщества, поддержана и развита учителями, деятелями образования, учёными, родителями в широкой общественно-педагогической дискуссии, организованной «Учительской газетой» в 1940, 1941 гг. (продолженной в 1950 г. «Литературной газетой»).

Н.А. Лялин охарактеризовал отношение официальной педагогики того времени к наследию А.С. Макаренко негативно. Позицию журнала Наркомпроса РСФСР «Советская педагогика» он назвал «враждебной». По его мнению, «тактике замалчивания» придерживалась педагогическая печать и педагогическое образование. Н.А. Лялин писал: «О Макаренко не пишут в педагогических журналах, будущих педагогов не воспитывают в институтах на его работах»¹.

В ходе дискуссии ряд существенных положений официальной педагогики и массовой практики были сохранены, а некоторые подверглись определенной трансформации, что показали результаты дискуссии, длившейся два месяца. Были получены сотни писем. Во-первых, в ходе дискуссии утверждалась неправота тех, кто тем или иным образом обозначил существование противоречия официальной педагогики и педагогики А.С. Макаренко. Эти идеи не вскрыли сущностного, глубинного противоречия воспитательной педагогики А.С. Макаренко и официальной дидактической педагогики «школы-учебы».

Выводы «Учительской газеты» по дискуссии подтвердили правоту следующих научных работников: Н. Катериночкина, который считал ошибкой утверждение, «будто бы у нас есть единственно правильный опыт и правильная теория, — это опыт и теория А.С. Макаренко, а теория и практика всех остальных педагогов страны

¹ Учительская газета. — 7 июня 1940 г.

никуда не годятся»² и Л. Раскина, который утверждал, что «ошибочно и вредно рассматривать Макаренко как некий утёс, противостоящий и враждебный всей советской педагогической науке»³. Единственным объяснением, почему «опыт А.С. Макаренко недостаточно проник в школу», называлось игнорирование его «рутинерами от педагогики»⁴, т. е. рассматривался исключительно субъективный фактор, помехи на пути распространения опыта А.С. Макаренко строили отдельные консервативные деятели образования. Другая точка зрения по вопросу о спорах вокруг педагогики А.С. Макаренко объясняется «слабостью ... педагогической науки и тем, что она не занималась всерьёз анализом наследства»⁵.

А.С. Макаренко было признано считать «авангардом движения» передового учительства, утверждалось, что он «шёл тем же путём» что и все советские учителя⁶. Тем самым всё изучение наследия А.С. Макаренко было направлено по пути его адаптации к «школе-учебы», построенной на логике обучения. Таким образом, коренная проблема специфики обучения и воспитания не ставилась и осталась не решенной.

Во-вторых, ослабление позиций «парной педагогики» в признании роли коллектива в воспитании. Создание коллектива класса и школы признано «актуальнейшей задачей». При этом дискуссия показала, как было отмечено в итоговой статье по дискуссии «Учительской газеты», отсутствие единодушия во мнениях «о путях и способах привлечения к практической участию коллектива в воспитательной работе педагога». Такая формулировка показывает, что создание коллектива и его деятельность рассматривалось как средство или условие воспитательной работы и по сути коллектив и педагог противопоставлялись.

Для создания коллектива, осуществления воспитания в коллективе правильными были названы следующие положения:

² Учительская газета. — 29 июня 1940 г.

³ Там же. — 5 июня 1940 г.

⁴ Там же. — 29 июня 1940 г.

⁵ Там же. — 17 июля 1940 г.

⁶ Там же. — 11 августа 1940 г.

1. Постановка ясной, достижимой цели перед школьниками (борьба за первенство школы, против некультурного поведения) и конкретизация целей в задачах (оформление класса, озеленение).

2. Опора на имеющиеся ученические организации (фактически это означало прямой отказ от предложений создания новых организаций, по примеру макаренковского самоуправления учащихся, командирской системы).

3. Сочетание воспитания в коллективе, через коллектив с индивидуальным подходом.

4. Обеспечение авторитета учителя, который являлся центральной фигурой учебно-воспитательного процесса, ему должно принадлежать право наказания и поощрения с учетом мнения ученического коллектива, указывалось на важность коллектива педагогов в деятельности ученического коллектива, введение наказаний предполагало перенос акцента, как писал А. И. Каиров, «с бесконечных предварительных уговоров и разговоров ... в плоскость последующей ответственности за сделанное»⁷, — это могло означать ослабление позиции метода убеждения как главного метода воспитания.

В-третьих, отходом от официальной линии в педагогике рассматриваемого периода было частичное изменение отношения к труду школьников, что выражалось в признании необходимости «применения труда в системе школьного воспитания»⁸, с сохранением основных требований, которые формулировались официальной педагогикой при обсуждении политехнизации, а именно «труд должен быть подчинён учебно-воспитательным задачам школы и тесным образом связан с ними»⁹.

Как показало дальнейшее развитие, представители официальной педагогики, при анализе первых попыток внедрения труда в жизнь школ, на первый план выводили требование связи труда с задачами исключительно обучения.

⁷ Там же. — 9 июля 1940 г.

⁸ Там же. — 11 августа 1940 г.

⁹ Там же.

В статье по итогам дискуссии следующие формы организации труда школьников были признаны правильными: работа на пришкольном участке, в школьных мастерских по изготовлению и ремонту учебных пособий и школьного здания, в сельском хозяйстве в период каникул, предполагалось расширить практику экскурсий на заводы, фабрики, в колхозы.

Воспитательная ценность труда, решение воспитательных задач, организация связи школы с жизнью эти задачи труда не рассматривались.

Анализ учебников и учебных пособий по педагогике, изданных в рассматриваемый период, позволяет сделать определенные выводы об основных направлениях и динамике развития официальной педагогики. Педагогическое образование, являющееся каналом воздействия педагогической теории на практику, наилучшим образом отражает суть изменений в официальной педагогике рассматриваемого периода, показывающих её качественное развитие. Интеграция наследия А.С. Макаренко и официальной педагогики проходила в аспекте теории воспитания и подходах к определению основных понятий педагогики — воспитание и обучение.

В учебном пособии по педагогике П.Н. Груздева (1949), профессора, действительного члена Академии педагогических наук РСФСР категория воспитания рассматривается как центральная. Прерогативой школы и предметом педагогики как науки называется «воспитание в собственном смысле»¹⁰. Оно понимается как «усвоение опыта ... в процессе обучения, когда происходит целенаправленная и последовательная передача опыта новым поколениям и определенное влияние на них людей опытных, знающих», «сознательный, целесообразный процесс»¹¹. В этом же ключе обучение в узком смысле предстает как «составной элемент» сознательного воспитания, «как процесс передачи различных приемов и навыков деятельности ученика»¹².

Таким образом, наблюдается отказ от признания специфики воспитания и обучения, которые фактически подчиняются одной логике — логике обучения. Это подтверждает утверждение автора о том, что школьное воспитание является высшей, более совершенной формой по сравнению с исторически ранее возникшими формами воспитания — семейным и производственным. Термины «школьное воспитание» и «школьное обучение» употребляются автором как полные синонимы. Утверждение, что «наука все же остается самым могущественным средством воспитания», показывает полное подчинение воспитания логике обучения.

П.Н. Груздев все же указывает на существование «разницы в понятиях: обучить чтению... и воспитать характер ...»¹³. Но желание преодолеть «негативную» тенденцию к «разделению функций» между учителем и воспитателем, обусловленную этой спецификой, приводит к тому, что «позитивным решением вопроса» признается точка зрения К.Д. Ушинского о том, что «учитель должен быть в то же время и воспитателем, который прежде всего своим предметом воспитывает учеников»¹⁴. Ссылаясь на «русскую прогрессивную педагогику», автор относит «проблему единства обучения и воспитания или воспитывающего образования» к «руководящим основным идеям»¹⁵, к «принципиальным положениям, имеющим огромное теоретическое и практическое значение». Таким образом, на данном этапе в рамках воспитывающего обучения решается проблема соотношения двух основных категорий педагогики.

В этом вопросе ярчайшим образом проявилось расхождение взглядов представителей официальной педагогики, с одной стороны, и государственной образовательной политики и педагогической общественности, с другой. М.И. Калинин призывал к учету существующей специфики обучения и воспитания, к усилению собственно воспитательной функции школы, но, ссылаясь на мнение «русской прогрессивной педагогики», официальная педагогика ограничивала сферу своей деятельности

¹⁰ Груздев П. Н. Вопросы обучения и воспитания. — М., 1949. — С. 13.

¹¹ Там же.

¹² Там же. С. 23.

¹³ Там же. С. 25.

¹⁴ Там же.

¹⁵ Там же.

и соответственно сферу деятельности школы «воспитывающим обучением». М.И. Калинин в 1940 г. высказал мысль о том, что «нередко воспитание смешивают с обучением», «оно имеет большое сходство с обучением, но ни в коем случае не синоним»¹⁶. Учитывая точку зрения официальной педагогики на ограничение сферы её деятельности воспитывающим обучением, М.И. Калинин призывал передать собственно воспитательные задачи «государственным, партийным, всем общественным организациям, литературе, искусству, кино, театру».

Отсутствие понимания специфики воспитания в отличие от обучения в официальной педагогике, отказ массовой школы от собственно воспитания приводили к тому, что призывы на государственном уровне к усилению воспитания молодёжи понимались официальной педагогикой как задачи совершенствования воспитательной составляющей обучения. Например, в «Учительской газете» 3 июня 1939 г. И.А. Каиров цитирует слова В.М. Молотова: «С точки зрения наших внутренних задач центр тяжести переносится на вопросы воспитательные...» и в качестве решения этих вопросов предлагает как основное мероприятие «...поставить преподавание на высокой идеологической основе, и ... связать обучение с процессом воспитания», «воспитание должно быть органически связано с излагаемым материалом»¹⁷.

Однако понимание дисциплины было достаточно узким — она рассматривалась как средство «коммунистического воспитания», понимаемого официальной педагогикой исключительно как «воспитывающее обучение». А.С. Макаренко рассматривал дисциплину как результат воспитания. Так Н.К. Гончаров в 1947 г. утверждал: «Воспитание дисциплины у учащихся ... имеет целью обеспечить их успешную работу (ученье — *Е. И.*), выработать у них сознательное стремление к отличным знаниям...»¹⁸.

¹⁶ Калинин М. И. О молодёжи. Избранные речи и статьи. — М., 1975. — С. 174.

¹⁷ Учительская газета. — 3 июня 1939 г.

¹⁸ Гончаров Н. К. Основы педагогики. М. 1947. С. 225.

Следующая проблема, интерпретация которой в официальной педагогике и массовом педагогическом сознании является принципиально важной для выявления тенденций освоения наследия А.С. Макаренко, это связь школы с жизнью и трудом. В довоенный период В.М. Молотов требовал в своих выступлениях от школы повернуться лицом к решению проблем, связанных со слабой подготовкой выпускников к практической жизни. В данный период (с 1936), в массовой школе не было в учебном плане даже уроков труда. Это в свое время стало результатом дискуссий о сути политехнического образования, которому не соответствовали ни кустарные школьные мастерские, ни уроки труда в условиях, когда школа шла курсом улучшения качества знаний, повышения успеваемости.

Можно утверждать, что в довоенный период (1940-1941) и в органах государственной власти, и у производственной общественности, и в педагогическом сообществе практиков назрела проблема связи школы и жизни. В статье А. Лившица «Школа и жизнь»¹⁹ цитируется В.М. Молотов: «... встает вопрос о том, чтобы перед окончанием средней школы они (юноши и девушки — *Е. И.*) уже получали хотя бы некоторую подготовку к будущей практической деятельности». Автор определяет круг основных негативных черт в подготовке выпускников в этой связи: отсутствие навыков культурной организации труда, дисциплины, элементарного знакомства с современной техникой, слабость физической подготовки. При этом особым образом отмечается как положительное явление ликвидация всех кустарных мастерских по труду, которые существовали ранее в единой трудовой школе, поскольку они «давали искаженное представление о современном производстве»²⁰.

Данная точка зрения, сформированная официальной педагогикой как интерпретация работ классиков марксизма-ленинизма по проблеме политехнизации образования, разделялась как практиками, так и представителям педагогической теории.

¹⁹ Учительская газета. — 15 апреля 1939 г.

²⁰ Там же.

Это подтверждается рядом авторов публикаций в «Учительской газете» в 1940 г.

В статье А. Лившица «Школа и жизнь»²¹ высказывалось мнение о том, что необходимо вернуть труд школьникам в какой-то форме. Официальная педагогика в силу имеющегося понимания политехнизации образования, в отсутствие признания специфики обучения и воспитания предлагала «объяснить», «убедить», «напомнить» учащимся, что «труд в стране социализма является обязанностью и делом чести»²².

В условиях, когда официальная педагогика однозначно утверждала, что «труд для школьников — это прежде всего учеба»²³, именно в русло собственно обучения и направлялись все педагогические идеи А.С. Макаренко, и с этой точки зрения они понимались и интерпретировались.

Выявлена определённая противоречивость в интерпретации основных проблем официальной педагогикой. На основе анализа текста учебного пособия по педагогике И.М. Духовного (1951 г.) можно сделать вывод о противоречивости определенных идей, выдвигаемых автором, что не могло способствовать формированию универсальных педагогических понятий и фактически: либо оставляло вопрос открытым, либо позволяло действовать каждому в соответствии с личными представлениями по ряду принципиальных проблем. Так, например, отношение автора к «парной педагогике» — резко негативное, когда он утверждает, что «воспитание нельзя (выделение — *Е. И.*) рассматривать как изолированное прямое воздействие учителя на ученика»²⁴. В следующем абзаце автор уже не так категоричен — «воздействие воспитателя далеко не всегда (выделение — *Е. И.*) осуществляется непосредственно»²⁵.

Эта противоречивость характерна для конца рассматриваемого периода, когда ряд идей А.С. Макаренко уже проник в официальную педагогику, без пересмотра основ педагогики создал двусмысленность

и противоречивость. В начале рассматриваемого периода точка зрения на эту проблему была однозначной и категоричной. Относительно «парной педагогики» научный работник Свердловского педагогического института Н. Катериночкин в 1940 г. в дискуссии по наследию А.С. Макаренко однозначно высказался: «В школе всегда было и всегда останется и должно остаться решающим непосредственное влияние учителя на ученика»²⁶.

В этой системе педагогических воззрений, в рамках «парной педагогики» закономерно развитие проблемы авторитета учителя и решающей роли личности педагога. Заведующий кафедрой педагогики Ленинградского городского института усовершенствования учителей Л. Раскин в рамках педагогической дискуссии на страницах «Учительской газеты» утверждал, что «нужно добиваться того, чтобы каждый учитель, безотносительно к тому, в каком классе он работает и какой предмет преподаёт, рассматривался всеми учащимися как представитель государственной власти, которому доверено воспитание подрастающего поколения и требованиям которого обязан подчиняться каждый ученик»²⁷. Не удивительно, что, критикуя «макаренковщину», «отсебятину» в работе С.А. Калабалына в детском доме № 3 Московской области, успехи его деятельности, положительные результаты отнесли не на счет применяемой педагогики А.С. Макаренко, а «за счет общего улучшения и личных качеств тов. Калабалына»²⁸.

Понимание сущности воспитания и обучения официальной педагогикой в 1939-1953 гг. определило ограниченность разработки наследия А.С. Макаренко в данный период. Полное расхождение, противоположная направленность педагогики Макаренко и официальной педагогики этого периода делали глубокое освоение этого наследия невозможным. Только неудовлетворительное состояние дела воспитания в школе того времени, потребность в назревших переменах, осознаваемая на практике педагогичес-

²¹ Учительская газета. — 15 апреля 1939 г.

²² Там же. — 3 июня 1939 г.

²³ Гончаров Н. К. Основы педагогики. М., 1947. С. 225.

²⁴ Духовный И. М. Очерки по педагогике. М., 1951. С. 95.

²⁵ Там же.

²⁶ Учительская газета. — 29 июня 1940 г.

²⁷ Там же. — 5 июля 1940 г.

²⁸ Правда. — 16 апреля 1940 г.

ким сообществом и партийным руководством государства потребовали актуализации педагогического наследия А.С. Макаренко, которое предполагалось осуществлять как «использование всего ценного», но «не слепое копирование».

К концу рассматриваемого периода педагогические взгляды А.С. Макаренко представлены официальной педагогикой следующим образом.

В «Основах педагогики» Н.К. Гончарова (1947 г.) А.С. Макаренко упоминается только в списке литературы, в разделе «Высказывания советских общественных деятелей и педагогов», в раздел «Советская педагогическая литература» его «Педагогическая поэма» и «Лекции о воспитании детей» не были включены. Более чем две трети этого раздела — публикации в журнале «Советская педагогика». Н.К. Гончаров рассматривает проблемы, которые традиционно непосредственно связывали в рассматриваемый период с именем А.С. Макаренко. Эти темы: «воспитание дисциплины как существенная часть нравственного воспитания» и «детский коллектив как важный фактор воспитания», были представлены вне системы педагогических взглядов А.С. Макаренко. Влиятельные деятели академической педагогической науки не видели необходимости введения А.С. Макаренко в «большую педагогику».

По этому изданию в январе 1950 г. была проведена по инициативе ЦК ВКП(б) в Москве в АПН РСФСР педагогическая дискуссия в рамках научных дискуссий начала 1950-х гг. В ходе дискуссии выступили 48 человек, присутствовали 230. Предварительно книга обсуждалась в институтах АПН и на кафедрах педагогики. Профессор Н. К. Гончаров в 1944-1950 гг. был работником аппарата ЦК ВКП(б) (сектор школ). Одним из основных отрицательных моментов этой книги называлось то, что автор «игнорирует замечательное педагогическое наследие А.С. Макаренко»²⁹.

Хотя эта дискуссия не имела такого большого общественно-политического отклика

²⁹ Степанов А. О некоторых вопросах педагогической науки // Культура и жизнь. 1950, 21 февраля. С. 3.

как философская, она оказала существенное влияние на направление развития официальной педагогики, историко-педагогических исследований. При подведении итогов дискуссии, в статье «О некоторых вопросах педагогической науки» формулировались задачи научных работников в сфере педагогики и учителей: «творческая разработка педагогического наследия А.С. Макаренко, внедрение его замечательных идей в массовую общеобразовательную школу», «повышение научного уровня историко-педагогических исследований и усиление внимания к истории советской педагогики и школы», создание «подлинно научного труда по истории советской педагогики»³⁰. Педагогическая дискуссия, организованная «Литературной газетой» в декабре 1950 г. — августе 1951 г., ещё острее проявила проблемы в освоении наследия официальной педагогикой.

В учебном пособии по педагогике П.Н. Груздева, издательства АПН РСФСР, 1949 г., А.С. Макаренко упоминается в разделе «Воспитание в социалистическом обществе». Приводится его высказывание в конце «Педагогической поэмы» о том, кем стали его воспитанники, бывшие беспризорные, для иллюстрации положения о роли государственного устройства в создании нового человека.

В шестой главе «О воспитании характера в процессе обучения» упоминается «искусство ставить перед учащимися определенную цель»³¹ как черта воспитательной системы А.С. Макаренко, его высказывание «против ориентации только на субъективный интерес воспитанника при воспитании», его принцип «(и не только его, но и всех советских педагогов...) ... как можно больше требований к ученику, но вместе с тем как можно больше уважения к нему»³².

Во второе издание учебного пособия по педагогике профессоров И.Т. Огородникова и П.Н. Шимбирева, утвержденного Министерством просвещения РСФСР в качестве учебника для учитель-

³⁰ Там же.

³¹ Груздев П. Н. Вопросы обучения и воспитания. М., 1949. — С. 160.

³² Там же. С. 163.

ских институтов, включен материал о Н.К. Крупской и А.С. Макаренко в раздел «Воспитание в социалистическом обществе». А.С. Макаренко характеризуется как «замечательный педагог-практик», «оригинальный мыслитель», «новатор советской педагогики». Основными его сочинениями назывались «Педагогическая поэма», «Флаги на башне», «Марш 30 года», «Книга для родителей», «Лекции о воспитании». В наиболее общих чертах, в отрыве от актуальных проблем современности, отмечались следующие положения и идеи А.С. Макаренко:

- важность цели в воспитании нового человека — подготовка целеустремленного, деятельного человека, проникнутого идеями социализма;
- труд и детский коллектив как важнейшие средства воспитания;
- целеустремленный и организованный труд и общность интересов воспитанников как необходимые условия сплочения коллектива воспитанников;
- воспитание дисциплины, которое предполагает умелое сочетание самостоятельности воспитанников с твердым руководством ими со стороны воспитателей.

Отдельное внимание было уделено вопросам «Труд в системе А.С. Макаренко» и «Опыт». С. Макаренко по воспитанию коллектива». Роль А.С. Макаренко была признана в том, что он «показал» воспитательное значение труда «в его опыте воспитания и перевоспитания беспризорных детей и малолетних преступников»³³. Авторы, — профессора подчеркивали, что труд был основой всей воспитательной системы. Они утверждали, что А.С. Макаренко позаботился о создании наиболее благоприятных условий труда (труд должен быть радостным и даже увлекательным), заинтересовал воспитанников перспективами их трудовых усилий. Применение принуждения авторы объясняли только особенностями контингента воспитанников, которые «ранее не были приучены к труду, ... привыкли к

праздности»³⁴. Они утверждали, что опыт трудового воспитания А.С. Макаренко «широко используется в лучших детских домах и школах»³⁵.

При описании опыта А.С. Макаренко по созданию коллектива были выделены определенные этапы этого процесса. Прежде всего, основным средством организации и воспитания коллектива называется труд. Очень узко интерпретируется принятие колонией на себя охраны государственного леса: «Учитывая прошлое своих воспитанников, а главное страсть подростков к приключениям», А.С. Макаренко «принял на себя» охрану государственного леса. По мнению авторов развития коллектива, это было первым шагом. Следующий шаг — «убедить «вожаков»», которые в совместном коллективном труде постепенно сближались с «рядовыми колонистами». Помимо трудовой активности, важная роль отводилась играм, развлечениям, литературным чтениям, драматическим постановкам. Введение элементов военного строя, учебных занятий также способствовали созданию коллектива.

Авторами-профессорами преувеличивалась роль комсомола в становлении коллектива колонии им. Горького: «только после того как комсомольская организация была создана, в колонии установилась настоящая коллективная жизнь»³⁶. В их интерпретации актив (комсомольская и пионерская организации) предстает как нечто статичное, неразвивающееся и более того противостоящее «рядовым колонистам», «массе», «отстающим»³⁷.

Вывод профессоров был однозначен: «опыт А.С. Макаренко во многом специфичен и не может быть в своем чистом виде перенесен в нашу школу, которая имеет дело с нормальными детьми». Вывод учёных был явно противоположным макаренковскому: перед обычной школой в деле создания коллектива стоят «значительно меньшие трудности». В связи с этим авторы утверждали, что отпадают

³⁴ Там же. С. 281.

³⁵ Там же.

³⁶ Там же. С. 352.

³⁷ Там же. С. 350-351.

³³ Огородников И. Т., Шимбирев П. Н. Педагогика. М., 1950., С. 280.

многие меры воздействия, которые не были проанализированы в тексте учебного пособия. Они предлагали использовать общие принципы А.С. Макаренко, а именно: принцип учета интересов подростков (который лежал, по их мнению, в работе по охране леса).

Учебник «Педагогика» И. Т. Огородникова и П. Н. Шимбирева явился первой книгой, утвержденной Министерством просвещения РСФСР в качестве учебника для учительских институтов, им также пользовались и педагогические институты. Это издание вышло тиражом 75000 экз., что оказало определяющее влияние на педагогическое образование и развитие официальной педагогики и практики. Ни одно учебное пособие не имело такого широкого распространения. Его появление рассматривалось как задача большой государственной важности и в 1948 г. было одобрительно встречено рецензентами. Второе издание указанного учебного пособия, по педагогике И.Т. Огородникова и П.Н. Шимбирева (1950 г.) и, в частности, характер интерпретации идей и опыта А.С. Макаренко, стали предметом педагогической дискуссии начала 1950-х гг.

«Очерки по педагогике» И. М. Духовного (изд. Минпросвещения РСФСР, 1951) по утверждению автора, не претендуют на полноту освещения курса. Но «Очерки» имеют определенное отличие от пособия И.Т. Огородникова и П.Н. Шимбирева. Изменился характер использованных примеров: если в предыдущем пособии доминировали отрицательные примеры из жизни беспризорников, а не процесс воспитания, то И.М. Духовный показал продуктивность педагогики А.С. Макаренко. Он расширил круг проблем, для разработки которых важно наследие А.С. Макаренко: оптимизм А.С. Макаренко в воспитании, вера в человека; воспитание чувства долга; ограниченность «словесного метода» воспитания; роль режима в воспитании, воспитательное значение игры; стиль в воспитании; применение мер поощрения и взыскания, дисциплина, требования к педагогу.

Более глубокое проникновение в педагогику А.С. Макаренко в рамках официальной (дидактической) педагогики привело

к определенной противоречивости изложения ряда вопросов. К выше приведенному примеру противоречивости взглядов на «парную педагогику», роль педагога и коллектива в воспитании можно добавить пример изложения автором проблемы методов воспитания.

С одной стороны, убеждение рассматривается очень подробно как единственный и главный метод воспитания, с другой стороны, приводится критика А.С. Макаренко словесных методов воспитания и его указания на «разрыв поведения и складывающегося сознания»³⁸, условия успешного воздействия режима на учащихся³⁹. Не выявлено диалектическое единство противоречащих друг другу положений, образующих единое развивающееся сложное целое.

Анализ текста «Очерков» позволяет сделать вывод, что труды А.С. Макаренко не воспринимались как научно-педагогические. С формальной точки зрения, по характеру оформления цитат и сносок на источники, все использованные учеными-профессорами труды можно подразделить на две группы, *первая*:

— объединяет классиков марксизма-ленинизма (В. И. Ленин, И. В. Сталин), общественных и политических деятелей (А.А. Жданов, М.И. Калинин), классиков педагогики (Н.А. Добролюбов, В.Г. Белинский), современных педагогов-ученых (проф. И.А. Каиров, проф. И.В. Страхов);

и вторая:

— включает писателей (классиков и современных) и учителей. Этот формальный признак позволяет утверждать, что А.С. Макаренко воспринимался официальной педагогикой на конец рассматриваемого периода, несмотря на обильное использование цитат из его произведений, выводов, сформулированных им принципов, как писатель и педагог-новатор, его наследие не рассматривалось как часть педагогической науки.

³⁸ Духовный И. М. Очерки по педагогике. М., 1951. С.112.

³⁹ Там же. С. 117.

Таким образом, педагогические взгляды и опыт А.С. Макаренко достаточно упрощенно, однозначно и с извращениями реального положения дел представлены вне целостной системы, в аспектах роли труда и коллектива в воспитании. Отсутствие изложения опыта и взглядов А.С. Макаренко по отдельным проблемам показывает какие стороны его наследия не изучались в рассматриваемый период в контексте решения актуальных проблем современной педагогической науки, это борьба с педологией, цели воспитания, цели и задачи трудового воспитания, основы нравственного воспитания, методы нравственного воспитания (принуждение, режим в нравственном воспитании), воспитательное значение игры, воспитание

сознательной дисциплины (пути, средства, меры наказания и поощрения), внеклассная и внешкольная работа, учитель советской школы, управление и руководство школой и некоторые другие. Это показывает, что идеи и опыт А.С. Макаренко рассматривались, с одной стороны, в историческом контексте, как специфический опыт, непригодный для нового этапа развития школы.

Наследие А.С. Макаренко в 1939-1953 гг. использовалось для подтверждения и некоторого совершенствования действующих в педагогической теории и практике воспитания принципов и установок, без пересмотра основ педагогики и школы.