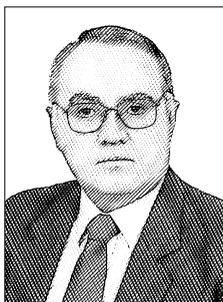


РАНЕСОВЕТСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АВАНГАРД: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ А.С. МАКАРЕНКО И С.Т. ШАЦКОГО В ЗАПАДНЫХ ТРАКТОВКАХ

На Западе нет работ, основанных на фундаментальном сравнении педагогических систем А.С. Макаренко и С.Т. Шацкого. Однако у немецких авторов есть немало замечаний, позволяющих получить целостное представление о том, что было общего и что отличало в теории и практике этих выдающихся педагогов. Как исключительные педагогические таланты, они не вписывались во всех отношениях в развитие советской педагогики и в чём-то даже противоречили этому развитию, что и сказалось на переменах отношения к ним в советское и особенно в постсоветское время. Немецким исследователям, прежде всего О. Анвейлеру, удалось сравнить их взгляды и деятельность на фоне контрастов раннесоветской педагогики, потрясшей педагогический мир. Такое сравнение позволяет лучше понять и феномен Шацкого, и феномен Макаренко не только в контексте истории отечественного, но и мирового образования.



Николай Белканов,
доцент Елецкого
государственного
университета
им. И.А. Бунина,
кандидат
педагогических наук

1

Беляев В.И. Становление и развитие инновационной концепции С.Т. Шацкого / В контексте эволюции отечественной педагогики конца XIX — первой половины XX века. М., 1994. С. 194.

О раннесоветской педагогике и школе нередко судят по деятельности педагогов, чьи имена вошли в анналы отечественной и мировой истории педагогики. После революции они создали свои системы, связанные с реформаторской педагогикой и ориентированные на коренную перестройку учебно-воспитательного процесса в школе. В сущности, это были инновационные учреждения, где эффективно внедрялись новые формы и методы воспитания и обучения и где педагогическая теория была тесно связана с практикой.

Советские педагоги-новаторы того времени пользовались вниманием общественности, их опыт изучался как советскими, так и зарубежными коллегами. Они ощущали себя авангардом, поскольку их педагогические системы были способны принять «вызов будущего» как с точки зрения развития личности ребёнка, так и с точки зрения школьной системы и общества в целом¹. Как практики, они видели несоответствие идеальных установок раннесоветской педагогики и реальных условий послереволюционного времени, и это приводило их к выводам, которые расходились с положениями раннесоветской педагогики, а то и прямо противоречили ей.

С.Т. Шацкого и А.С. Макаренко объединяет то, что их педагогический опыт берёт начало до революции и после революции у них появляется возможность реализовать себя в поиске и строительстве новой школы. Но их инновационные концепции существенно различаются. А.С. Макаренко вёл борьбу с «педагогическим Олимпом», а С.Т. Шацкого не раз обвиняли в «мелкобуржуазности», «правом оппортунизме». А.С. Макаренко после своей смерти получает официальное признание властей и пропагандируется как классик советской педагогики. С.Т. Шацкому повезло меньше, его имя практически исчезло из педагогической науки. В период десталинизации имя С.Т. Шацкого реабилитировали, но его деятельность в полной мере так и не была оценена. Впрочем, и Макаренко в советской историко-педагогической науке трактовался весьма односторонне.

Однако за рубежом он получил широкую известность, его работы публиковались на многих языках, а в университете Марбурга было создано специальное научное подразделение по изучению наследия советского педагога — Макаренко-реферат.



На Шацкого же обращали внимание лишь в силу его значимости для раннесоветской педагогики и в связи с тем, что официальная советская педагогика оставляла его в тени даже в период десталинизации.

Как считали на Западе, в годы военного коммунизма советская школьная политика благоприятствовала новаторской работе в школе и созданию инновационных образовательных учреждений. Руководители образования рассчитывали на помощь тех специалистов, которые ещё до революции занимались экспериментальной педагогией или тяготели к идеям реформаторской школы. И хотя опытно-показательных, новаторских школ было немного и степень их влияния на школьную систему была невелика, но их значение в том, что в них воплощались самые смелые новаторские идеи, не выходявшие, однако, за пределы здравого смысла и сумевшие избежать утопических искушений.

Первая опытно-показательная станция Наркомпроса под руководством С.Т. Шацкого была основана в мае 1919 года, а уже в октябре НКП утверждает «Положение об опытно-показательных школах», которое давало свободу педагогическому творчеству. По мнению западных исследователей, наркомпросовские документы давали педагогам-новаторам карт-бланш для экспериментальной педагогической деятельности.

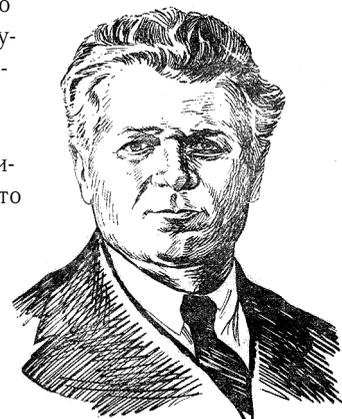
У Шацкого приоритетом его педагогической системы была исследовательская работа, изучение воспитания в его социально-экономической обусловленности. Особенность станции была в том, что здесь проводились не изолированные педагогические эксперименты, но всесторонне изучался процесс обучения и воспитания в изменяющейся жизни сельского окружения станции. В качестве исследователей выступали и учёные, и учителя, и даже школьники, которые участвовали в разработке социогаммы округа в рамках метода проектов. Таким образом, ребёнок мог участвовать в социальной жизни, познавать её в единстве семьи, детского сообщества и общественных организаций: «Опыт-

ная станция была образовательным учреждением и одновременно должна была стать и ведущим центром «культурной революции» в деревне, чтобы через педагогизацию окружения возвышать её социально-культурный уровень»².

Большое значение у Шацкого имели и эксперименты в сфере обучения, например, с введением комплексных программ, однако главным элементом своей педагогики он, как и Макаренко, считал воспитание, в котором центральное место отводилось отношениям ребёнка, социальной среды и школы.

Шацкий один из первых заговорил о том, что школьная педагогика неминуемо должна развиваться в «педагогике окружения», что позже стало девизом раннесоветской педагогики. В основе этого подхода лежит признание, что воспитывает жизнь. На воспитании сказываются различные факторы — культурные, правовые и т.д., а школа лишь дополняет повседневное воспитание в семье, на улице, в деревне. Для Шацкого основным было так называемое функциональное воспитание, тогда как Макаренко делал упор на «интенциональное» — специально организованное воспитание как гарантию становления личности в коллективе. По крайней мере, в первой половине 1920-х годов Шацкий видел роль воспитания в том, чтобы адаптировать подрастающее поколение к существующим условиям, а Макаренко — в создании нового человека, способного в коллективном взаимодействии творить необходимые условия.

Во второй половине 1920-х годов Шацкий скорректировал свои взгляды на воспитание. Теперь организованное воспитание должно было не подстраиваться под окружение, но выполнять активную роль по отношению к нему. И если раньше он считал, что менять жизнь в деревне нужно постепенно — через образование, воспитание, социальную и культурную работу, то теперь не исключал и активного вмешательства в окружение. Впоследствии Шацкий внёс



С.Т. Шацкий

2

Anweiler Oskar. Die Sowjetpädagogik in der Welt von heute. Heidlererg, 1968. С. 23.



уточнение: воспитание подавляет вредные последствия окружения и открывает дорогу позитивным изменениям. Именно школа должна помочь ребёнку освободиться от пережитков, от устаревшего уклада жизни.

Как и Макаренко, Шацкий быстро осознал утопизм гуманистического по сути, но едва ли достижимого идеала коммунистического воспитания — всесторонне и гармонически развитой личности. Новая российская действительность требует воспитания нового человека — «интернационалиста, коллективиста, организатора, реалиста, мастера своего дела и человека, преданного своей профессии». Позже Шацкий скажет, что основная цель — воспитать «советского гражданина», чьё призвание — строительство социализма. И в этом он близок Макаренко. Однако Шацкий не выводил цель воспитания исключительно из классовой борьбы и линии партии: «Признавая социальную функцию воспитания и активную роль педагогики в преобразовании российской действительности, Шацкий тем не менее оставлял за воспитанием и определённую свободу действий, где признавалась роль ребёнка на его индивидуальное развитие»³.

Шацкий отличался от Макаренко и в подходах к коллективному воспитанию. Его опытная станция — детское сообщество со структурой, похожей на семейную. Атмосфера семьи поддерживалась узами естественных симпатий между детьми, а также между детьми и воспитателями. Жизнь детей отличалась демократичностью. В школьном сообществе всё решалось не силой приказа, но доброжелательными товарищескими требованиями. Здесь поощрялась индивидуальная деятельность детей вне рамок организации. Именно внимание к индивидуальности ребёнка позволило решить проблему дисциплины, которая была в те годы острой для многих советских школ. В духе Толстого Шацкий отдавал предпочтение не внешней, а «внутренней дисциплине», основывающейся на интересе ребёнка и его сознании, что школьная жизнь ему близка и важна. В западных публикациях отмечалась роль эстетическо-

го воспитания, занятий художественным творчеством, создававших особый настрой: «Художественная натура Шацкого придавала его общению с детьми и воспитанию в целом тон доверительности, сердечности и симпатии»⁴.

Как и у Макаренко, производительный труд занимал ведущее место в педагогической концепции С.Т. Шацкого. В труде он видел «организующую общественную силу», воздействующую как на индивида, так и на всё детское сообщество. Опытная станция Шацкого, по оценкам западных исследователей, имела сравнительно хорошую материальную базу, что давало возможность для разнообразной трудовой деятельности — от самообслуживающего труда и до труда в поле, в саду, в мастерских. С.Т. Шацкий внёс свой вклад и в трактовку понятия советской трудовой школы. Как практик, он понимал, что школа должна исходить из условий России как аграрной страны, приступившей к индустриализации. И хотя его критиковали за «фермерскую педагогику», он всё-таки был более реалистичным, чем П.П. Блонский с его представлениями об индустриальной трудовой школе. Даже к политехническому образованию Шацкий обратился уже в 1930 году, в разгар дискуссий на «теоретическом фронте педагогики» и уже будучи обвинённым в «правом оппортунизме».

Исследователи отмечали, как эволюционировали взгляды Шацкого на задачи его опытной станции. Первоначально он рассматривал своё учреждение как детский клуб и летний лагерь. Постепенно Шацкий приходит к пониманию школы как центра не только детской жизни, но и жизни всей округи. В духе раннесоветской педагогики он не признаёт «школу учёбы» и выступает за разнообразную деятельность детей как основу организации их жизненного опыта, который «связывается» со знаниями и закрепляется в упражнениях. Этим объясняется его неприятие предметного обучения, по крайней мере в начальной школе, и его склонность к методу проектов. Неудачный опыт внедрения проектного метода в массовую

3

Anweiler Oskar, opus cit. С. 25.

4

Anweiler Oskar, opus cit. С. 28.



практику школ не только не привёл его к отказу от этого авангардного метода, но более того — укрепил Шацкого в необходимости «методической революции». Обучение важно освободить от абстрактного, «мёртвого и неподвижного», от «старых» учебников и «идеалистического мышления». Вместо этого — живая практика и активность учеников в освоении природы и жизни общества.

После революции очень непросто оказался путь Шацкого от «либерального реформатора до приверженца коммунистического режима» (О. Анвейлер). Поначалу он не принимал политики большевиков и отказался от руководящего поста в государственном комитете по народному образованию. Шаги навстречу советской власти Шацкий сделал после знакомства с «Основными принципами единой трудовой школы», поскольку они во многом были созвучны его представлениям о реформе школьного образования. И хотя А.В. Луначарский высказывал критические суждения по поводу его «крестьянской трудовой школы», а в партийных кругах его обвиняли в мелкобуржуазности и приверженности социализму, «далёкому от классовой идеологии пролетариата», он тем не менее был включён в состав ГУСа и активно участвовал в разработке советской школьной политики, в создании школьных программ.

- В отличие от Макаренко у Шацкого было не только взаимопонимание с Н.К. Крупской, но и тёплые человеческие отношения. На Западе считали, что именно Крупская способствовала советизации Шацкого — принятию им идеалов революции и целей советской образовательной политики. Шацкий говорил о Крупской как о своём учителе и выдающемся педагоге. Эти высказывания нельзя рассматривать как политический расчёт: «...они полностью соответствовали чувствам человеческой и духовной связи, которая устанавливалась между ними за годы совместной работы»⁵. Н.К. Крупская не раз вступалась за Шацкого в моменты уничижительной критики в его адрес, например, обвинений в «правом оппортунизме»⁶.

Для Шацкого главным была практика, постоянный педагогический поиск. Возможно, в силу этого он не оставил крупных педагогических работ и его педагогическое наследие относительно невелико. Правда, Шацкий не обладал таким литературным даром, как Макаренко. Однако и его публикации представляют исключительный интерес как пережитый педагогический опыт инновационного характера. «Как педагог, для которого обращение с ребёнком было жизненной потребностью и который умел видеть мир глазами ребёнка, Шацкий принадлежит к разряду тех прирождённых воспитателей, которые продвигают вперёд дело воспитания»⁷.

Таким же прирождённым воспитателем был и А.С. Макаренко. Он имеет ранг «классического» педагога не только в России, но и за рубежом. Его деятельность оценивается как выдающийся вклад России в педагогическую мысль XX века. Макаренко — это достояние советской и мировой педагогики. Педагогику Макаренко по её «духу» принято относить к сталинской эре, а не к 1920-м годам, где сложилась основа его педагогической системы, так и не признанная тогдашней научной элитой.

- Как отмечали западные исследователи, советская историография не смогла всесторонне оценить педагогическую систему А.С. Макаренко, подавая его как основоположника советской педагогики и автора коммунистического воспитания, но уходя от многих вопросов, например, отношений с Н.К. Крупской⁸. Более того, советские специалисты очень ревниво и подозрительно относились к изучению, как они говорили, «нашего Макаренко» на Западе. Главное же, практически нет работ по оценке Макаренко в контексте именно раннесоветской педагогики.

О. Анвейлер писал, что рассмотреть деятельность выдающегося советского педагога через призму 1920-х годов мешали идеологические барьеры. Во имя «фиктивного единства советской педагогики» советские авторы старались уходить от различий взглядов педагогов того времени, если они не попадали в разряд нессоветских».

5

Anweiler Oskar, opus cit. С. 21.

6

Baumann Ulrich. Krupskaja zwischen Bildungstheorie und Revolution. Biografische und geistesgeschichtliche Formkräfte der Pädagogik N.K. Krupskaja's und ihre Einheitsschulkonzeption. Weinheim u.a., 1974. С. 85.

7

Anweiler Oskar, opus cit. С. 29.

8

Хиллиг Гётц. А.С. Макаренко и Н.К. Крупская // Педагогика. 1994. № 3. С. 84–92.



9

Froese Leonhard.
Ideengeschichtliche
Triebkräfte der russischen
und
sowjetischen
Pädagogik. Zweite,
stark erweiterte
Auflage. Heidelberg,
1963. S. 2.

10

Хиллиг Гётц.
Макаренко и
сталинизм //
Педагогика. 1996.
№ 1. С. 68.

• Ощущение кризиса педагогики у Макаренко появилось ещё до революции. С началом работы в колонии для беспризорников и правонарушителей оно только укрепилось: он не может почерпнуть из педагогической науки «инструментальных знаний». Как писал Л. Фрёзе, его педагогическая концепция разрабатывалась как ответ на чрезвычайно тяжёлые обстоятельства, чтобы «выжить»⁹. Тем не менее Макаренко следит за современной педагогической литературой. В 1923 году он поддерживает комплексные программы, мотивируя это необходимостью учитывать интересы ребёнка, правда, через несколько лет он откажется от них. Его воспитательную систему недоброжелатели окрестили «педагогикой беспризорных». Макаренко же настаивал на том, что его педагогика для нормальных детей, воспитание которых не отличается в принципе от воспитания «трудных». Он едко отзывался о «дамской педагогике» и обвинял чиновников от образования в «интеллигентском идеализме». Обвинения и той, и другой стороны не были беспочвенными: именно в детских домах и исправительных учреждениях наиболее явным было противоречие между суровой действительностью и педагогическим идеализмом. Советская педагогика того времени определялась идеалами «свободного воспитания» — никакого принуждения в воспитательной работе, всё само собой образуется в совместной деятельности и доверительных отношениях детей и взрослых. Макаренко первым усомнился в возможностях «спонтанного развития», которое никак не согласовывалось с фактом «одичания детей» и необходимостью воспитывать против их «природы». Уже в 1922 году он пришёл к выводу, что явно недостаточно «атмосферы доверия», «самоорганизации» и «добровольной» дисциплины¹⁰. Проблему решает целостная система требований, которая способствует формированию коллектива из «сборища» беспризорников.

Естественно, всё это контрастировало с «Тезисами ГУСа о самоуправлении» 1923 года, касающимися позиции воспита-

теля, который не должен вмешиваться в «самоорганизацию» детей, но лишь наблюдать и «способствовать». Для Макаренко была неприемлема идея «естественного роста» коллектива. Коллектив в своём развитии проходит несколько этапов организации — от «диктаторских» требований воспитателя к требованиям актива и затем всего коллектива. В оценках О. Анвейлера это классический педагогический путь от внешней детерминации к самоопределению в воспитании, характерный для западноевропейской педагогики. Для раннесоветской педагогики образ «диктатора» был никак не совместим с образом идеального воспитателя. Считалось, что учитель не имеет права выступать как начальствующий и пользоваться своим авторитетом, вмешиваясь в работу детского самоуправления. Макаренко отвергал это как педагогическую сентиментальщину, и в этом смысле, по мнению О. Анвейлера, он «как педагог выглядит более деловым и современным, чем излучающие самопожертвование Толстой или Вентцель».

У Макаренко в коллективе не только партнёрские отношения, но и чёткая иерархическая структура. В системе отрядов, звеньев, командиров выстраивается цепочка зависимостей и подчинения, где органична «власть приказа», но сохраняются и элементы демократизма. Даже воспитатели, за исключением самого Макаренко с его привилегиями, встраиваются в эту структуру, где наличествовали два, казалось бы, взаимоисключающие, но на деле взаимосвязанные полюса — демократический (общее собрание) и аристократический (совет командиров). Естественно, что для раннесоветской педагогики это казалось возвратом к старой школе подавления. Макаренко упрекали в создании педагогики, где взращивается командирская каста, что несовместимо с демократическими и партнёрскими отношениями. Н.К. Крупская не устанно твердила об опасности превращения такого рода органов самоуправления в «полицейские органы», которыми манипулируют учителя. Макаренко отметил обвинения такого рода, но, по мнению О. Ан-



вейлера, его классификация воспитанников на актив, пассив и «сброд» полностью противоречила постулатам раннесоветской педагогики о недопустимости ранжирования детей по успеваемости, поведению или иным подобным критериям.

В отличие от других воспитателей, которые использовали дисциплинарные меры, но скрывали это или считали их вынужденной мерой, Макаренко открыто пользовался и признавал принуждение в воспитательной работе. Он считал, что это нормальная практика не только для колоний, но и для обычной школы, особенно если учитывать резкое падение школьной дисциплины после революции. Он был реалистом и осознавал, что правомерно и целесообразно использовать все меры воздействия, включая и наказания, в условиях, когда разрушены нормы и традиции старого общества, а новые только складываются, когда ослаблен авторитет родителей и в целом семьи. У Макаренко наблюдается явный параллелизм с Гербартом, когда один говорит об «управлении», а другой о «режиме». У Макаренко процесс создания коллектива сопровождается дисциплинированием и дисциплина — результат планомерного процесса воспитания.

Для советских руководителей образования и ведущих педагогов была неприемлема в системе Макаренко не дисциплина сама по себе, но «педагогический инструментарий», с помощью которого она достигалась, — стимулы, побуждения, требования, угрозы, наказания. Н.К. Крупская в 1932 году писала, что наказания в воспитании — пережитки рабства и их нельзя обосновать с позиций марксизма. До революции Крупская высказывалась против ученических судов, а после революции её позиция стала ещё более непреклонной. В «Педагогической энциклопедии» 1927 года утверждалось, что находиться перед судом учащихся такое же унижение достоинства ребёнка, как и объявление наказания учителем в классе. Недоброжелатели Макаренко называли вызов воспитанников за провинность на совет командиров именно судом.

На Западе на репутацию Макаренко-педагога отрицательно повлияли его признания, что для него образцом коллектива являются чекисты. На основании этого делалось заключение, что педагогика Макаренко — порождение «тайной полиции», выполняющей в советском государстве функции террора. О. Анвейлер возражает против таких умозаключений: Макаренко ценил в чекистах организаторский талант, дисциплину и особенно технику управления, то есть функциональные качества, которые должны быть присущи советскому человеку, абсолютно непохожему на ненавистного ему русского интеллигента, человека с «высокими идеалами», но при этом оторванного от реальной жизни¹¹.

• Октябрьскую революцию Шацкий воспринял как русский интеллигент, ожидавший «педагогическую революцию». Макаренко же «педагогическую революцию» воспринимал едва ли не как порождение «беспочвенной интеллигентской идеологии», вызвавшей к жизни много теорий, но не способной создать «педагогическую технику» воспитания. Для него была неприемлема «гармоническая личность» в качестве цели воспитания как абсолютная и индивидуалистичная. В отличие от Шацкого Макаренко считал, что нужно идти не от личности к коллективу, а наоборот, поскольку коллектив — главный воспитатель личности. Социалистический коллектив организуется прежде всего от отношений взаимного подчинения, а не только от чувства дружбы, симпатий и привязанностей. Внешняя жёсткость коллектива была, в сущности, высокогуманна, поскольку строгая дисциплина была единственным источником полной защищённости его членов. В этих вопросах Макаренко обрушивает всю мощь своей критики на педологию, а также на те педагогические системы, которые основывались на примате индивидуальности ребёнка. Борьба Макаренко с педологией — это не что иное, как борьба с европейской реформаторской педагогикой, берущей начало в философской системе Ж.-Ж. Руссо и затем реализованной у Л.Н. Толстого, и попытка создания подлинно марксистской



Anweiler Oskar, opus
cit. С. 53.

педагогике. В этом — расхождение Макаренко и Шацкого, который никогда не отказывался от идеалов Толстого, хотя и внёс в них коррективы.

Марксистская, или большевистская, педагогика Макаренко утверждает право воспитания и воспитателя на планомерное вмешательство в жизнь ребёнка и коллектива. В «диалектике педагогического действия» не может быть абсолютных мер или системы на все случаи жизни. Их применение зависит от обстоятельств и требований данного момента, когда при правильном подборе методов и средств они могут оптимально решить задачи воспитания. Макаренко считал ошибочным рассматривать педагогику лишь как прикладную науку. Он был против биологизаторского подхода или фаталистических представлений о всемогуществе социального окружения и считал, что у педагогики должны быть свои собственные основания и категории. Советская школьная политика в начале 1930-х годов сделала такой поворот, что «не правы» оказались критики Макаренко. После 5 сентября 1931 года ему уже не нужно было «идти против течения». Какое-то время педология ещё официально поддерживалась, но и она была повержена в 1936 году. Как говорили, Макаренко назвал день, когда вышло постановление ЦК «О педологических извращениях в системе наркомпросов», счастливым днём в своей жизни. Стиль воспитания Макаренко оказался полностью созвучным новым политическим установкам в системе образования. Так, с 1929 года, после того как в школах и вузах страны была введена военная подготовка, уже никто не упрекал его в военизации жизни своих воспитанников. Его понимание школьной дисциплины оказалось очень востребованным как властями, так и учителями. Он делал упор на предметном обучении и именно к этому пришла единая трудовая школа в начале 1930-х. На Западе объясняли успех педагогики Макаренко её близостью по духу политической системе сталинизма. Многие из его педагогики действительно использовались не во благо: «Авторитет и коллективное послушание,

соревнование в успеваемости и дисциплинированный активизм очень отвечали политической педагогике, тем более что сам Макаренко в последние годы жизни неустанно заявлял о своей преданности партии и её вождю».

Однако было бы неверным характеризовать Макаренко лишь как предтечу педагогики, которая стала со временем «бездетной». Он выступал за уважение к человеку и демонстрировал высокую ответственность за судьбы вверенных ему воспитанников. Нельзя отрицать и его попыток найти баланс между индивидуальной свободой и ответственностью перед коллективом. О. Анвейлер отмечал, что в 1937 году Макаренко выступил против отмены трудового обучения, ссылаясь при этом на К. Маркса. В условиях, когда почти все молчали (против этих мер выступала только Крупская), это было, безусловно, актом гражданского мужества: «Это свидетельствует о том, что он сохранил собственное мнение даже тогда, когда его взгляды были официально приняты советской школьной политикой»¹².

О. Анвейлер обратил внимание на то, что Крупская и Макаренко умерли в один год с разницей в несколько месяцев. Это имело своё символическое значение: со смертью Н.К. Крупской закончилась эра советской педагогики, возникшей как синтез реформаторской педагогики и марксизма, и началась новая педагогика — педагогика коллектива, авторитета и дисциплины, что нужно было властям. О. Анвейлер писал: мы не знаем, кем бы стал Макаренко, если бы он тогда не ушёл из жизни — «педагогическим диктатором» или, наоборот, поднял бы голос протеста против всего того, о чём не смели говорить, и задаёмся вопросом: как бы тогда мы оценивали его педагогику?

Подводя итоги, можно утверждать, что у С.Т. Шацкого и А.С. Макаренко, несмотря на существенные различия, много общего. Именно в 1920-е годы в условиях плюрализма они создали свои оригинальные педагогические системы, обладавшие инновационным потенциалом. В ходе кро-



потливого педагогического поиска они обосновали соотношение общественного и личного в воспитании, труда и обучения, коллектива и индивидуальной деятельности, свободы и необходимых ограничений, практики и теории и на этой основе разработали концепции воспитания, отмеченные индивидуальностью, особым стилем и в то же время содержащими «педагогическую технику», которая обеспечивала их внедрение. Их образовательные учреждения даже в кризисное послереволюционное время воспринимались островками благополучия и педагогической результативности в море социальной нестабильности и постоянных образовательных реформ. Более того, опыт их работы и через много десятилетий с интересом воспринимается педагогами как плодотворный, а их системы при всех оговорках выдержали испытание временем. Как типичный авангард они не всегда встречали понимание современников, поскольку разрушали представления о воспитании и следовали не столько за авторитетами, сколько за здравым смыслом, собственным педагогическим чутьём и самооценкой результатов своей деятельности.

Им удалось в то сложное время совместить представления об общественных целях воспитания с бережным отношением к личности ребёнка в условиях развития и воспитания в коллективе. Сохраняя индивидуальность ребёнка, они рассматривали коллективное воспитание как прививку против индивидуализма и необходимое условие развития активности, раскрытия творческого потенциала на благо самой личности и общества. И Шацкий, и Макаренко являют собой пример традиционной российской педагогической этики самопожертвования и самоотдачи, участия к судьбам воспитанников и одновременно строгого, требовательного отношения к ним и к себе.

У каждого из представителей советского педагогического авангарда был свой сложный путь к марксизму. Их увлекал дух реформаторства и социального оптимизма революционного учения и возможность реализовать себя в деле создания но-

вой школы и нового человека. В отличие от тех советских педагогов-теоретиков, которые прямо вносили идеи марксизма в педагогику и уже в то время догматически приспособляли педагогику под марксизм, они шли к марксизму в ходе создания своих педагогических систем, творчески осваивая его, что позволило им избежать утопических поветрий раннесоветской педагогики и радикальных реформ, направленных на «прыжок» в будущее без учёта современных реалий образования и состояния развития страны. Возможно, немецкий католический педагог В. Настайничик наиболее точно определил их значение для марксизма: они сделали «педагогически плодотворными» его положения и коммунистические идеи вообще. Вероятно, ещё и этим объясняется профессиональный интерес западных педагогов к А.С. Макаренко, хотя его не раз называли предтечей «сталинской» педагогики.

• Судьба советского педагогического авангарда оказалась очень непростой. В сталинскую эру востребованной оказалась лишь педагогическая система Макаренко, а имя Шацкого попало под фактический запрет. Последний был реабилитирован в период оттепели, но, как считали на Западе, больше политически, чем педагогически. Основным «классиком» советской педагогики по-прежнему оставался А.С. Макаренко. Крутой поворот по отношению к нему наступил в последние годы советской власти: его попытались обвинить в сталинизме и осудить на историческое забвение¹³. По мнению западных учёных, нигилистическое отношение к своему образовательно-педагогическому наследию мешает российским педагогам дать объективную оценку советскому педагогическому авангарду.

Западные специалисты исходят из необходимости дифференцированных оценок советской педагогики с учётом исторического контекста и реального вклада в развитие российской и мировой педагогики и образования¹⁴.

Педагогические системы Макаренко и Шацкого подвергались критике со стороны руководителей народного образования,

13

Красовицкий М.Ю.
Педагогика
А.С. Макаренко. Как
она выглядит в конце
XX столетия //
Педагогика. 1996.
№ 1. С. 63.

14

Зюнкель Вольфганг.
В Эрлангене изучают
Макаренко //
Советская
педагогика. 1990.
№ 4.



ведущих педагогов-теоретиков за отход от некоторых основополагающих положений советской педагогики. Признание они получили от практиков — учителей и воспитателей, которые находили ответы на свои вопросы в их педагогических системах, а главное — «педагогический инструментарий», «педагогическую технику», казавшиеся перспективными и обоснованными в переломных 1920-х годах, когда создавалась «новая школа» и шёл слом старой «школы учёбы». Причина притягательности их концепций, с одной стороны, в чувстве нового, в педагогическом и социальном

оптимизме, а с другой — в отказе от утопических представлений, свойственных общему настрою в школьной политике и педагогике того времени, и чувстве реального. Им удалось сочетать реформаторскую педагогику с национальными традициями в образовании и воспитании. При всей сдержанности западных исследователей к коммунистической системе воспитания отношение к педагогам-авангардистам определяется профессиональным интересом. Педагогическая система А.С. Макаренко к тому же признаётся выдающимся вкладом России в мировую педагогику. ■

**В ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА**

Овладение педагогическим искусством в ходе профессиональной деятельности учителя

Лидия Куликова,

Хабаровский государственный педагогический университет,
доктор педагогических наук

Рассматриваются теоретические подходы к сущности педагогического искусства.

Сопоставляются труд художника и учителя по наличию в нём философской основы и определяющей идеи.

Специфику педагогической деятельности как искусства помогает увидеть анализ роли свободного духа в деятельности художника и в учительском труде.

И художника, и учителя как творцов роднит подлинная страсть в отношении к своему делу.

Труд художника и учителя также роднит то, что по своей сути он есть творчество.

Доказательством того, что педагогическая деятельность является своеобразным искусством, служит также и тот факт, что она, как и любой вид искусства, в значительной мере строится на интуиции.

Серьёзным подтверждением родства педагогической деятельности с искусством выступает доказанное психологами и педагогами положение о том, что важную роль в принятии верных педагогических решений часто играет инсайт (озарение).

Педагогическую деятельность роднит с искусством и идея авторства.

Искусство воспитания, образования основано на педагогическом мастерстве. Само понятие «искусство воспитания» не освоено в психолого-педагогической науке и потому его определение отсутствует в словарях.

Тем не менее, имеются некоторые подходы к истолкованию сущности воспитания, педагогической деятельности как искусства.

Исследуются подходы к понятию «педагогическое мастерство».

Обосновываются пути овладения учителями педагогическим искусством в процессе жизнедеятельности школы.