

«МЕТОД ВЗРЫВА» А. С. МАКАРЕНКО: современное прочтение и использование

Инна Юрьевна Шустова,

*ведущий научный сотрудник Лаборатории развития личности
в системе образования Института стратегии развития образования РАО,
доктор педагогических наук, Москва, innashustova@yandex.ru*

А. С. Макаренко придавал особое значение эмоционально-нравственным ситуациям, в которых воспитанники выходили на понимание жизненных ценностей, новое видение себя, других, мира, в котором живут. Описывал «метод взрыва» как создание ситуации с особо сильными впечатлениями, эмоциональными переживаниями. Со-бытийная общность как исключительно значимая и эмоционально проживаемая педагогом вместе с воспитанниками ситуация имеет много общего с предложенным методом. В статье рассматривается ситуативный подход к воспитанию, при котором педагогическая ситуация предполагает организацию процесса воспитания через со-бытийную общность педагога и воспитанников, где происходит их активное ценностно-смысловое взаимодействие, формируются живые эмоционально-психологические связи и отношения.

• А. С. Макаренко • воспитание • взаимодействие • со-бытие • со-бытийная общность • образовательная ситуация • ценностно-смысловое пространство

В современном образовании в вопросах воспитания сложилась непростая ситуация, обусловленная целым рядом социальных факторов: социокультурная ситуация постиндустриального общества, которая задаёт неопределённость будущего, проникновение информационных технологий во все сферы человеческой жизни, быстрое старение конкретных знаний и способов деятельности, смену ценностных ориентиров и их размытость; «догоняющий» характер образования, которое должно соответствовать запросам сегодняшнего дня и решать задачи перспективного развития общества; отсутствие должного внимания к процессу воспитания современных детей, подростков, молодёжи, что чревато

серьёзными последствиями для безопасности страны и общества; нарастание процессов миграции и неготовность общества с этим жить и работать; кризис традиционной семьи, разрушение межпоколенческих связей; стремительное развитие потребительского общества, разрушение субъектности в современных детях, их неумение проявить и использовать свой творческий потенциал.

Всё это определяет ту, очень сложную ситуацию, в которой оказались школы, современные педагоги. Им, с одной стороны, важно учитывать быстро меняющиеся реалии социума, а с другой, удерживать и передавать детям ценностные ориентиры, гуманистические ценности

и смыслы, которые формируют личность ребёнка и определяют его взросление, способы самореализации и поведения в социуме. Требуется переосмысления арсенал педагогических методов и форм воспитательной деятельности педагога, включение в них интернет-ресурсов, переосмысление традиционных форм в новых условиях. Важно умение педагога работать с педагогической ситуацией неопределённости, по процессу, «здесь и сейчас» от конкретного случая взаимодействия с детьми и возникших в нём значимых вопросов и проблем, от того, что волнует детей в настоящем.

В работе А. С. Макаренко особое место занимали ситуации с большим эмоциональным напряжением, он придавал особое значение эмоционально-нравственным ситуациям, в которых воспитанники выходили на понимание жизненных ценностей, новое видение себя, других людей, мира, в котором они живут. Он отмечал, что воспитание должно строиться из ряда ситуаций (коллизий), которые разрешаются таким образом, что активно способствуют развитию личности воспитанника и всего детского сообщества. И описывал «метод взрыва» — создание ситуации с особыми сильными впечатлениями, эмоциональными переживаниями отдельного члена коллектива и всего сообщества совместно, которая меняет воспитанников, их отношение к миру и к самим себе.

«Метод взрыва» основан на моделировании и проявлении конкретных педагогических условий, часто являющихся для воспитанников специфичными и неожиданными. Педагог может использовать средства педагогического воздействия, прямо противоположные тем, которые ожидают воспитанники. Он создаёт ситуацию, которая становится для детей эмоциональным и смысловым «потрясением», стимулирует их самоопределение и деятельностное включение.

А. С. Макаренко приводил следующий пример применения «метода взрыва» во время приёма новых колонистов: «Вся коммуна с оркестром — у нас был очень хороший

большой оркестр, 60 белых труб, — со знаменем, в нарядных 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. Когда их привозили 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» [6, т. 4, с. 251]. Этот ритуал производил сильное впечатление на прибывающих беспризорников, заставлял их сравнивать свою жизнь в прошлом и то, что предоставлялось здесь, те перспективы и новые возможности, которые открывались. Макаренко отмечал: «Эти ребята никогда не забудут их приёма на вокзале, этого костра, новые спальни, новое обращение, новую дисциплину, и навсегда у них останутся сильные впечатления» [5, с. 178].

Он применял данный метод и в конфликтных, сложных ситуациях в колонии, отмечал, что технология «взрыва» обязательно должна быть продуманной. Коллектив не следует излишне нервировать и утомлять. А. С. Макаренко выбирал из цепи конфликтных ситуаций самую яркую, для всех понятную и значимую. И взрывал её, разваливая вдребезги, разрушая само её основание. Коллективный подъём, общий протест становился такой силы, что сметал всё лавиной. В стороне от ситуации не мог остаться ни один человек. Лавина захватывала очень многих воспитанников, у которых было неопределённое отношение к ситуации, и они в порядке детонации переживали собственные личные взрывы, осмысливая и проживая ситуацию. «Подчиняясь эмоциональному внушению коллективного движения, они действительно взрывают в себе очень многие представления, и на их место ста-

новятся новые образы, представления, факты собственного участия в коллективе, в его движении, первые элементы гордости и первые ощущения собственной победы» [5, с. 181].

Рассматривая роль «метода взрыва» в процессе воспитания коллектива и отдельной личности, А. С. Макаренко писал: «Я никогда не придавал особенного веса эволюционным путям. В опыте своём я убедился, что, как бы здорово, радостно и правильно не жил коллектив, никогда нельзя полагаться только на спасательное значение одной эволюции, на постепенное становление человека... В эволюционном порядке собираются, подготавливаются какие-то предрасположения, намечаются изменения в духовной структуре, но всё равно для реализации их нужны какие-то более острые моменты, взрывы, потрясения... я не имел право организовывать такие взрывы, но, когда они происходили в естественном порядке, я видел и научился учитывать их великое значение» [5, с. 185].

Рассказывая о «методе взрыва», Макаренко подчёркивал, что перед взрывом необходимо провести тщательную подготовительную работу эволюционного характера, сам взрыв как ситуация лишь эмоционально подготавливает воспитанников к восприятию и постижению новых смыслов и ценностей, не меняет их коренным образом. Важно, что воспитательная работа длится и по окончании взрыва, в реальном времени, направляя позитивное развитие личности в коллективе [6, т. 3, с. 505].

Использовать «метод взрыва» нужно осторожно, не случайно А. С. Макаренко писал, что главный вопрос воспитания — это вопрос меры. Педагог в своей работе, несомненно, опирается на научные теории и концепции, известные законы и закономерности, знания о методах и технологиях воспитания, но его искусство и профессионализм заключаются в мере применения этих знаний. Успешность любой технологии и метода воспитания обуславливается как раз искусством педагога всегда найти меру, созвучие средств воспитания конкретной ситуации взаимодействия с воспитанниками.

«Метод взрыва», предложенный А. С. Макаренко, можно понимать как воздействие на личность воспитанника, которое позволяет

ему увидеть себя по-новому, как бы «взрывает» его прежние представления о себе, возможно вредную внутреннюю установку и создаёт пространство для нового опыта, стимулирует прояснение для себя новых ценностей и смыслов, формирует новое качество.

По-видимому, со-бытийная общность как исключительно значимая и эмоционально проживаемая педагогом вместе с воспитанниками ситуация имеет много общего с предложенным А. С. Макаренко методом. Понятие «со-бытийная общность» предложено В. И. Слободчиковым, он считает со-бытийную общность необходимым условием развития субъектности человека: «Полнота связей и отношений между людьми обеспечивается только в структуре со-бытийной общности, основная функция которой — развитие. Со-бытие есть то, что развивается и развивается» [9]. Д. В. Григорьев подмечает: современное воспитание должно быть основано на активном взаимодействии взрослых и детей в сфере их совместного бытия (со-бытия), где результатом является духовное взаимообогащение, взаиморазвитие взрослого и ребёнка [3].

В со-бытии формируется общее ценностно-смысловое пространство, где пересекаются ценности и смыслы всех участников в открытом позиционном взаимодействии, его можно рассматривать источником нравственного формирования личности. Педагог не может навязать или «вдолбить» детям ценность, без собственных переживаний, без своего опыта постижения ценности не приживутся. Поэтому в педагогическом процессе важно моделировать ситуации, где ценность порождается, становится актуальной для участников, приобретает личный смысл. Создавая условия, стимулирующие проявление со-бытийной детско-взрослой общности, и поддерживая её спонтанное проявление в жизни школы (сборы, межвозрастные группы, школьное самоуправление, класс, клуб,

детская организация и пр.), педагогу важно видеть её в системе целостной воспитательной деятельности, где со-бытийная общность выступает как элемент, задающий образец отношений и деятельности.

Взаимодействие педагога и воспитанников в со-бытии должно проходить на равных, они равны в своей человеческой сущности. А. С. Макаренко отмечал: «Наша система вводит <...> равноправие воспитателей и воспитанников» [6, т. 8, с. 26], «...воспитанники и воспитатели колонии <...> представляют тесную рабочую семью, проникнутую взаимным уважением и преданностью друг к другу» [6, т. 8, с. 110].

Со-бытие — это всегда актуальное настоящее, оно определяется эмоциональной и деятельностной включённостью в него участников. Пока происходящее взаимодействие волнует педагога и воспитанников, они им живут — ситуация живая, а если стало неинтересно и неактуально, ситуация перестаёт быть живой, со-бытие исчезает. Со-бытийное воспитание происходит не от внешних норм и правил, технологий и методик (которые зачастую устарели ещё вчера), а от педагогической реальности в ситуации непосредственного взаимодействия с детьми, когда проявляются запросы и интересы детей, их позиции, их отношение к себе и к другим. О. С. Газман отмечал, что воспитание — живой процесс, «воспитание опирается на реальные межличностные социальные отношения, процессы, явления как живые, естественные события окружающей человека действительности, способные вызвать эмоциональные переживания» [2, с. 23].

Со-бытийные ситуации становятся значимыми моментами в жизни воспитанника, они меняют его жизнь (жизненные ценности и установки, отношение к себе и другим и пр.), выводят на новое понимание себя, другого, мира. Со-бытие проявляется в живом открытом общении, в общем переживании, в интересном и захватывающем для всех деле. Когда педагогическая ситуация

переходит в рамки со-бытийной, в ней возникают объединяющие всех ценности и смыслы, — это ситуация, в которой всем хорошо именно вместе, но где каждый может «петь свою песню», осознавать и проявлять себя, свою позицию, то лучшее, что в нём есть. Со-бытийные ситуации становятся для человека значимым жизненным событием, важной встречей с другим человеком (другими людьми), которая остаётся в памяти, развивает его после того, как прекратится в реальном пространстве и времени. Она остаётся в субъективном мире ребёнка как «ситуация-образец» открытых отношений и совместного ценностно-смыслового поиска.

Со-бытийная общность имеет кардинальное значение для процесса воспитания, она выступает для ребёнка как его субъективное переживание, где он ощущает свою близость другому (другим), мыслям, чувствам, знаниям, ценностям. В ней ценности и смыслы переплетаются и непроизвольно присваиваются ребёнком. Если между педагогом и воспитанниками не появляется общности, процесс воспитания как передача воспитанникам культурных норм и общечеловеческих ценностей затруднён, невозможен.

Рассматривая «метод взрыва», мы анализируем педагогический метод работы с конкретной ситуацией, которую подготавливает и «взрывает» педагог.

А. С. Макаренко большое внимание уделял педагогическим ситуациям. Учитывая характер ситуации и личные качества воспитанника в ней, он отмечал, что педагог всегда ищет особый воспитательный приём, который более, чем другие, влияет на изменение поведения ребёнка. Значит, в конкретной педагогической ситуации он стремится найти лучший вариант, создать личную поправку к общему известному методу, используя все возможные условия: силу детского коллектива, обстановку, где происходит ситуация, фактор времени и т. п. Необходима вариативность каждого приёма, которая позволяет применить его избирательно и гибко

к любому воспитаннику: к тем, кто нарушает дисциплину постоянно, кто совершил это впервые, к мальчикам и девочкам, к коллективу и индивидуально, но важно, что в каждой конкретной ситуации педагог ориентируется на конкретного ребёнка, на конкретный коллектив, на то, что наиболее значимо и важно для воспитанников в настоящий момент.

При таком понимании педагогическая ситуация выступает как средство и цель воспитания. Метод педагогической ситуации предполагает воспитание на основе реальных жизненных ситуаций, которые актуализирует и разворачивает педагог во взаимодействии с воспитанниками. Важно умение педагога моделировать педагогические ситуации, уметь работать по процессу из ситуации «здесь и теперь». В. А. Караковский большое значение придавал педагогическим ситуациям: «Из современных методик воспитания хотелось бы особо отметить метод педагогической ситуации. Ситуация — это стечение обстоятельств, действующее на ребёнка не в лоб, а опосредованно, косвенно, порой — совершенно незаметно. Погружение в ситуацию можно сравнить с эффектом свежего огурца в рассоле...» [4, с. 73]

Работая с ситуацией, педагог понимает актуальную реальность детей, их интересы и ценности в настоящем, важно его умение моделировать и выстраивать образовательную ситуацию, стимулируя и поддерживая у школьников рождение новых личных смыслов, понимание себя и мира. Образовательная ситуация для ребёнка — это ситуация, в которой он находит человеческий образ в себе, открывает новые (лучшие) качества и черты в себе, принимает это ощущение и понимание как личную ценность.

А. С. Макаренко придавал большое значение личности воспитанника, старался показать воспитаннику, что он может стать лучше, актуализировал у него желание стать ещё лучше, пробуждал у воспитанников чувство собственного достоинства, веру в свои силы и возможности. Использовал для этого различные приёмы, тоже связанные чаще всего с конкретной актуальной ситуацией. Например, приём «авансирования» личности, проявление доверия к человеку, который не совсем его заслуживает. Известный случай из «Педагогической по-

эмы» — с Карабаныным, которому он доверил доставить деньги из банка, но Карабанов до колонии был грабителем. Отношение в колонии к новичкам, когда они что-то украли. Их не наказывали, одновременно вселяя уверенность, что скоро они отвыкнут от воровства.

Ещё один приём — «опора на положительное», который предполагает минимум запретов. Любое правило или норму можно проявить так, что запрет исчезает, но одновременно появляется призыв к деятельности. А. С. Макаренко писал, что вредно держать детей в узде запрета, надо побуждать их к активной деятельности. Например, вместо угрозы «не рвите цветы на клумбе» лучше стимулировать ребят выращивать красивые цветы. Он подчёркивал, что важно воспитывать в учениках стремление добиваться поставленных целей, а не огорчать их от чего-то неприятного, что делать не надо. «Не запрещать, а побуждать — такова важная особенность гуманного воспитания».

Важнейшая позиция макаренковской педагогики — это «подход к человеку с оптимистической гипотезой», когда в нём с особой силой проявляются лучшие качества, его человечность. Он берёт эту идею от М. Горького, пишет о своей связи с писателем: «Самое важное, что я нашёл в нём, — это большая вера в человека и большая требовательность к человеку... меня увлёк оптимизм в горьковских произведениях. Горький — большой оптимист, он умеет проектировать лучшее в человеке. Когда вы видите перед собой воспитанника — мальчика или девочку, вы должны проектировать больше, чем кажется для глаза. И это всегда правильно» [6, т. 4, с. 363]. В повседневности будней сложно бывает увидеть хорошее в человеке, оно часто прикрыто повседневными сложностями и конфликтами. Однако А. С. Макаренко отмечает: «Хорошее в человеке приходится всегда проектировать, и педагог это обязан делать.

Он обязан подходить к человеку с оптимистической гипотезой, пусть даже и с некоторым риском ошибиться» [6, т. 4, с. 13]. И здесь вновь речь идёт о конкретных ситуациях ежедневного взаимодействия с воспитанниками, в которых педагог видит условия для проявления и удержания лучшего, что есть в воспитанниках.

Макаренко обращал внимание на развивающий характер воспитания, «которое забегает вперёд развития», задаёт зону ближайшего роста ребёнка, поддерживая и развивая в воспитанниках те качества, которых ещё нет, но есть предпосылки и склонности к их появлению. Задача развивающего воспитания — возвышение личности воспитанника в любых педагогических ситуациях, организация условий, когда ребёнок может проявить свои способности и задатки, которые возвышают его в своих глазах и в глазах окружающих.

Ещё одна важная позиция, связанная с видением педагогической ситуации, — это радостная перспектива для воспитанника в настоящем. Ребёнок не может жить на свете, если впереди его не ждёт ничего радостного. А. С. Макаренко писал: «Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость... Воспитать человека — значит воспитать у него перспективные пути» [6, т. 1, с. 311]. В этом послыле он вновь обращается к человеку: его уверенности в себе (в своих силах и возможностях, своих стремлениях и мечтаниях, целях), его стремлению проявить себя (найти новые интересные дела, новых друзей и соратников, открыть в себе новые важные способности, видеть новые способы самовыражения и самореализации на благо других людей), одновременно задавая базу, ощущение у воспитанника уверенности в завтрашнем дне, его оптимистическое мировосприятие. Ощущение завтрашней радости выводит в со-бытийный пласт педагогической работы.

А. С. Макаренко писал: «Моя работа состоит из непрерывного ряда многочисленных операций, более или менее длительных, иногда растягивающихся на год, иногда прово-

димых в течение двух-трёх дней, иногда имеющих характер молниеносного действия, иногда имеющих, так сказать, инкубационный период, когда накапливаются потенциальные силы для действия, а потом оно вдруг приобретает характер открытий» [16, т. 1, с. 122]. Эта цитата характеризует многообразие методов и форм воспитания, системное видение их в зависимости от тех воспитательных задач, которые решает педагог в настоящий момент в конкретной ситуации.

Со-бытийная образовательная ситуация содержит в себе напряжение, которое задаётся значимой, решаемой коллективно проблемой, характером взаимодействия, где каждый имеет свободу самовыражения и может открыто проявить свою позицию. Взаимодействие педагога и воспитанников должно учить мыслить, формулировать и отстаивать свои ценности, свою позицию, формировать общее ценностно-смысловое пространство. С. Д. Поляков отмечал: «Наше современное общество весьма дифференцировано в своих взглядах, позициях, интересах. Взаимодействие, столкновение интересов, убеждений, позиций — это нормальная современная реальность. И если мы хотим формировать человека, способного жить в таком обществе... необходимо создавать проблемные ситуации, требующие от школьников анализа сложных явлений; определения, защиты своих позиций и умения конструктивно взаимодействовать с иными позициями» [8, с. 108].

Кроме того, напряжение в со-бытийной ситуации возникает в бинарной оппозиции «Я — Мы». Здесь есть индивидуальное Я каждого участника взаимодействия, каждый ощущает и проявляет своё Я, отдельность и независимость от других (в позиции, мыслях, выборах, поведении) [1]. Здесь возникает общее Мы, общность между участниками, их сопричастность друг другу. Педагог, поддерживая взаимодействие с воспитанниками, одновременно стимулирует формирование живых эмоционально-психологических связей (в ситуации взаимного интереса и взаимопонимания), личную

причастность и включённость в происходящее, а параллельно — индивидуальную позицию каждого, его отношение к совместной деятельности и к общему предмету взаимодействия. Позиция, в основе которой лежит условный разрыв связей, перевод их в осознанное отношение на основании собственных ценностей и смыслов. Возникает равновесное соотношение связей и отношений, их гибкий взаимопереход. В неформальной «живой» общности со сверстниками и значимыми взрослыми ребёнок не только находит культурные образцы и нормы для успешной самоидентификации, но и осознаёт свою индивидуальную позицию, находит более естественные и близкие ему формы самореализации, осознаёт и реализует свою свободу.

В заключение выделим задачи педагога в методе со-бытийной педагогической ситуации:

- видеть каждого и удерживать целое, удерживать равновесное соотношение связей и отношений, их гибкий взаимопереход;
- создавать и удерживать поле напряжения, создавать условия для позиционного взаимодействия участников, включения каждого в ситуацию и проявление им субъектности, личной позиции, стимулировать обратную связь между участниками;
- создавать общее эмоциональное поле, через общее эмоциональное переживание, открытость и доверие друг к другу;
- направлять и поддерживать проявление ценностей и смыслов участников взаимодействия,

их взаимообогащение и углубление, выход в общее ценностно-смысловое пространство, задавать нравственные ориентиры деятельности и общения;

- создавать рефлексивное пространство, стимулировать осознание участниками личных смыслов, личной позиции, личных интересов, которые они могут проявить в общем взаимодействии, общее ценностно-смысловое пространство;

- строить воспитательный процесс в соответствии с интересами и стремлениями детей, ориентироваться не на заранее определённые цели и методы работы, а на актуальное настоящее воспитанников, на непосредственный процесс взаимодействия с ними;

- воспитание — это выход в со-бытийную детско-взрослую общность, событие может возникнуть спонтанно, но педагог не может полагаться на случай, он должен уметь выстраивать со-бытийные ситуации, проявлять и инициировать со-бытийную общность с воспитанниками;

- воспитывающее взаимодействие должно инициировать и удерживать гуманистические ценности и смыслы, которые педагог закладывает в ситуацию взаимодействия, проявляет и удерживает в ней. **НО**

The Method of “Explosion” by A. S. Makarenko: Modern Reading and USE

Inna Y. Shustova, pedagogical science Ph.D, leading researcher Personality development in educational system Laboratory “Education development strategy Institute, Russian Academy of Sciences”

Abstract. A. S. Makarenko attaches special importance to emotional and moral situations in which pupils come to an understanding of life values, a new vision of themselves, others, the world in which they live. Describes the “Method of explosion” as creating a situation with particularly strong impressions, emotional experiences. The co-existential community, as an exceptionally significant and emotionally lived situation by the teacher together with the pupils, has much in common with the proposed method. The article considers the situational approach to education, the pedagogical situation assumes the organization of the process of education through the co-being community of the teacher and pupils, where their active value-semantic interaction takes place, living emotional and psychological connections and relationships are formed.

Keywords: A. S. Makarenko, education, interaction, co-existence, co-existence community, educational situation, value-semantic space.

Список использованных источников:

1. Детская общность как объект и субъект воспитания: Монография / Под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. М.: Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012. 324 с.
2. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. 296 с.
3. Григорьев Д. В. Событие воспитания и воспитание как событие // Вопросы воспитания. 2007. № 1. С. 90–97.
4. Караковский В. А. Воспитание для всех. М.: НИИ школьных технологий, 2008. 240 с.
5. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности. Челябинск: Юж.-Урал. Кн. изд-во, 1988. 264 с.
6. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. М., 1983–1986.
7. Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива. (Вопросы теории). М.: Педагогика, 1978. 336 с.
8. Поляков С. Д. Психопедагогика школы. Научно-популярная монография с элементами научной фантастики. Ульяновск: УлГПУ, 2011. 262 с.
9. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. 2-е издание, переработанное и дополненное. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. 272 с.
10. Шустова И. Ю. Воспитание в событии: ситуативная педагогика // Педагогика 2018. № 1. С. 53–60.

References:

1. Detskaya obshchnost' kak ob'ekt i sub'ekt vospitaniya: Monografiya / Pod red. N. L. Selivanovoj, E. I. Sokolovoj. M.: Izdatel'skij centr IET, FGNU ITIP RAO, 2012. 324 s.
2. Gazman O. S. Neklassicheskoe vospitanie: Ot avtoritarnoj pedagogiki k pedagogike svobody. M.: MIROS, 2002. 296 s.
3. Grigor'ev D. V. Sobytie vospitaniya i vospitanie kak sobytie // Voprosy vospitaniya. 2007. № 1. S. 90–97.
4. Karakovskij V. A. Vospitanie dlya vsekh. M.: NII shkol'nyh tekhnologij, 2008. 240 s.
5. Makarenko A. S. Kollektiv i vospitanie lichnosti. Chelyabinsk: Yuzh. Ural. Kn. izd-vo, 1988. 264 s.
6. Makarenko A. S. Pedagogicheskie sochineniya: V 8 t. M., 1983–1986.
7. Novikova L. I. Pedagogika detskogo kollektiva. (Voprosy teorii). M.: Pedagogika, 1978. 336 s.
8. Polyakov S. D. Psihopedagogika shkoly. Nauchno-populyarnaya monografiya s elementami nauchnoj fantastiki. Ul'yanovsk: UIGPU, 2011. 262 s.
9. Slobodchikov V. I. Ocherki psihologii obrazovaniya. 2-e izdanie, pererabotannoe i dopolnennoe. Birobidzhan: Izd-vo BGPI, 2005. 272 s.
10. Shustova I. Yu. Vospitanie v sobytii: situativnaya pedagogika // Pedagogika 2018. № 1. S. 53–60.