

роль начинала играть стратегия большевистской партии. Ее нацеленность на форсирование социально-экономических процессов породила запрос на личность, готовую подчиняться социальному целому (государству, классу). Такая ценностная ориентация соответствовала автохтонному соборному нравственному идеалу. Тот факт, что приоритетными для проектируемого «нового человека» оказались фундаментальные мотивы жизнедеятельности социоцентристского характера, не означал отрицания властной элитой отдельных ценностей антропоцентризма. Положительное к ним отношение объяснялось «марксистским происхождением» элиты (в меньшей степени) и (куда в большей степени) прагматическим интересом модернизаторов страны. К исходу 1920-х гг. модель «нового человека» окончательно явила собой взаимную ассимиляцию социоцентристского и антропоцентристского начал, причудливо соединив символ веры властной элиты (вульгаризированный марксизм) и массовый традиционный идеал.

### Литература

1. Безрогов В.Г., Кошелева О.Е., Мошкова Л.В. Угол отражения: кризис образовательной политики и идеал воспитания «новых людей» в истории педагогики // Теоретические исследования 2006 г. : материалы науч. конф. / под ред. В.А. Мясникова. М. : ИТИП, 2007. С.70 – 78.
2. Партийная этика: Документы и материалы дискуссии 20-х годов / под ред. А.А. Гусейнова [и др.]. М. : Политиздат, 1989.
3. Преображенский Е.А. О морали и классовых нормах / Е.А. Преображенский. М.; Пг. : ГИЗ, 1923.
4. Троцкий Л.Д. Сочинения. Т. XXI. Проблемы культуры. Культура переходного периода. М.; Л., 1927.

### *Development of the model of “a new man” of the Soviet authoritative elite*

*There is considered the process of development of “a new man” model carried out by the authorities of the Soviet system of education in the conditions of socio-cultural transformation of the 1920s. The given model was formed under the influence of the USSR course for forced modernization of the society. It was this strategy that caused the demand to subordinate to the social whole.*

Key words: “a new man” model, Soviet elite, “revolution of morals and manners”, values, anthropocentrism, sociocentrism.

**А.А. БАРИЧ**  
(Волгоград)

### **ИДЕЯ ШКОЛЫ-ОБЩИНЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ А.С. МАКАРЕНКО**

*Рассматривается деятельность А.С. Макаренко как уникальный педагогический феномен, что позволяет взглянуть на идеи великого педагога с новой для педагогической историографии точки зрения – в контексте теории модернизации – и увидеть в наследии А.С. Макаренко новые грани.*

Ключевые слова: модернизация, школа-община, трудовая школа, педагогический феномен, трудовое воспитание, самоуправление, сотрудничество.

Педагогическое наследие А.С. Макаренко давно стало предметом внимательного изучения как в России, так и за рубежом. В работах Л.Ю. Гордина, Л.И. Гриценко, Э. Гюнтер-Шелльхаймер, Г.Е. Жураковского, В.М. Коротова, С.Г. Новикова, А.А. Фролова, Г. Хиллига, Н.Д. Ярмаченко, многих других авторов анализировались различные аспекты его социально-педагогического творчества. При этом деятельность А.С. Макаренко рассматривалась обычно в качестве *уникального* педагогического феномена, появившегося в конкретных социально-политических и социокультурных условиях. Между тем представляется, что на идеи великого педагога можно взглянуть с новой для педагогической историографии точки зрения: в контексте теории модернизации. Это позволит увидеть в наследии А.С. Макаренко новые грани, в частности, то, что его идеи укладываются в логику генезиса и становления в мировой педагогике такого явления, как *школа-община*.

Поясним свою мысль. Модернизация (понимаемая нами как переход от социума, воспроизводящего веками сложившиеся образцы и ценности, к обществу, нацеленному на постоянные изменения), вызвала в обществе серьезный духовный кризис [6, с. 69 – 73, 85 – 87]. Вследствие появления разнообразных социальных и нравственных коллизий, продуцировавшихся модернизацией, многие педагоги в России и на Западе обратились на рубеже XIX – XX вв. к опыту общинного жизнеустройства. Ведь именно община в традиционных социумах выступала базисом всей социальной структуры, являлась той «клеточкой»,

в соответствии с которой строилось общество в целом. Естественно, что с разрушением исторически сложившихся жизненных образцов, ценностных ориентиров, привычного образа мира взгляды воспитателей обращались в прошлое, в тот мир, в котором существовала общинная взаимовыручка, дарившая чувство уверенности в будущем. Иными словами, община начинала восприниматься ими как воспитывающий феномен, как своего рода модель организации воспитательного пространства.

Думается, названный психологический эффект, рожденный модернизацией российского общества, сказался и на творчестве А.С. Макаренко. Согласимся с С.Г. Новиковым, писавшим, что в макаренковском коллективизме не столько проявилась большевистская идеология, сколько своеобразно преломился традиционный общинный воспитательный идеал: «архаичные представления о высокой ценности локального мира, общины были “раздвинуты” до границ “большого общества” – СССР» [7, с. 133]. В самом деле, трудовая колония им. М. Горького и коммуна им. Ф. Дзержинского – детища А.С. Макаренко – стали своего рода общинами, осуществлявшими коллективно-хозяйственное воспитание, основанное на экономном и точном расходовании личных и материальных сил в условиях крупного производства и сложного коммунального быта. Как и традиционная крестьянская община, коллектив А.С. Макаренко представлял собой объединение, отличавшееся определенной системой полномочий и ответственности, четким соотношением и взаимозависимостью отдельных своих частей. Подобно тому как община была частью большого общества, макаренковский коллектив был системной единицей советского социума: «через коллектив каждый его член входит в общество». Как и в общине, в макаренковских воспитательных структурах труд был не просто дорогой «к средствам существования» [4, с. 103], но средством воспитания каждого ребенка. «Ведущие отношения в коллективе, – писал педагог, – деловые и трудовые. Трудовая деятельность является основной. Труд сам по себе не воспитывает, а воспитывает его смысл» [3, с. 45].

Особо нужно отметить, что при организации коллективного труда в опыте А.С. Макаренко ни один воспитанник не растворялся в общей массе. Разнообразие инструментов и станков, участие во всем промышленно-технологическом процессе позволяли каждому проявлять и развивать свои способности и творчество. «А.С. Макаренко <...> поста-

вил своей задачей в проводимой им педагогической работе не только учитывать необъятный детский мир, но и путем соответствующей организации создавать реальные условия для детского творчества, путем предоставления возможности мечтающим о подвигах и коврах-самолетах совершать действительные подвиги и на специальных машинах производить необыкновенные вещи, состоящие из сотен деталей» [2, с. 75]. По справедливому замечанию Л.И. Гриценко, коллектив для А.С. Макаренко был той структурой, которая являлась условием для одновременного развития индивидуальности каждого члена коллектива и его естественной социализации. В самом деле, в коллективе (общине воспитанников эпохи «социалистической реконструкции») происходило повышение уровня развития и личности, и сообщества, так как развитие одного вело «за собой развитие другого». Чем более развито оказывалось сообщество (в любом плане: нравственном, интеллектуальном, эмоциональном и т. д.), тем больше возможностей получал «каждый его член для своего личностного развития» [1, с. 9].

Вместе с тем неверно было бы утверждать, что А.С. Макаренко просто копировал опыт традиционного общинного воспитания. На его мировоззрении явно сказалось влияние «культуры модернити», формировавшейся в России в процессе модернизации и требовавшей от индивида вполне определенных качеств: инициативности, стремления к инновациям, дисциплинированности. Формированию у воспитанников последнего качества педагог уделял особое внимание. И это была не слепая дисциплина человека традиционного общества, а дисциплина *сознательная*. А.С. Макаренко полагал, что без таковой вообще невозможна организация деятельного, сплоченного коллектива. Учитывая данное обстоятельство, педагог в противовес бессмысленной муштре традиционной школы, механическому приучению детей к послушанию стремился к установлению дисциплины, основой которой являлось твердое *понимание* ребенком важности и необходимости совершать правильные поступки [9, с. 87]. При этом особой заслугой А.С. Макаренко нужно назвать стремление формировать как внешнюю, так и внутреннюю культуру поведения воспитанников. Важность такого подхода объясняется тем, что дисциплинированность, как полагал педагог, никогда не станет нравственной нормой без *внутреннего* убеждения личности в необходимости культурного поведения. Учи-

тывая данный факт, А.С. Макаренко не оставлял без внимания ни одного благоприятного случая в борьбе за *красоту дисциплины*. Как известно, наибольшее воздействие в его практике оказывали поручения, побуждение и привлечение воспитанников к *активной* деятельности, причем не разрозненно, а только комплексно. Давая воспитаннику то или иное поручение, А.С. Макаренко одновременно побуждал и привлекал его к активному выполнению, что являлось важным моментом не только в организации коллективного труда, но и в воспитании дисциплинированности.

Синтез традиционной культуры и культуры модернизи проявился и в отношении педагога к самоуправлению в коллективе. В макаренковском коллективе существовала не традиционная демократия, подавляющая мнение меньшинства, но демократия современная, *учитывающая* его мнение. Каждый член коллектива имел право голоса, свободно высказывал свое мнение [8, с. 12].

Детское самоуправление в трудовой колонии им. М. Горького и коммуне им. Ф. Дзержинского (своего рода школах-общинах) существовало и постоянно развивалось: росло число учащихся, активно работавших в органах самоуправления, совершенствовалась работа каждого из них, накапливался полезный опыт и традиции. Все это не могло не оказывать значительного влияния на развитие детского самоуправления внутри этих учреждений. Оно как бы возросло: увеличивалось число обязанностей, самостоятельно исполняемых детьми, значительно расширялись права органов коллектива. Такие серьезные изменения в содержании работы органов коллектива приводили к не менее значительным изменениям и в формах самоуправления: крепло взаимодействие отдельных его органов, в связи с усложнением функций происходила дальнейшая дифференциация советов, комиссий, обязанностей ответственных лиц в коллективах. Вокруг отдельных организаторов складывался актив, т.к. им в одиночку было уже не под силу исполнять значительно возросшие обязанности, в то время как рядом с ними оказалось много товарищей, которые желали подключиться к работе.

Однако в сложной работе по созданию справедливого сообщества дети не были предоставлены сами себе. Не ограничивая деятельность самоуправления путем давления, прямых запретов (как это было в традиционной общине), макаренковский педагогический коллектив обеспечивал руководство деятель-

ностью воспитанников *через* воспитателя. Являясь связующим звеном между педагогическим советом и самоуправлением, воспитатель создавал условия для обеспечения единства воспитательных воздействий, задач и путей их решения. Подобный характер руководства детским самоуправлением явился важнейшей предпосылкой создания единого воспитательного коллектива, решавшего общие вопросы организации жизни детей [5, с. 164]. Иными словами, макаренковский коллектив был уже *новой* школой-общиной, в которой из традиционной российской культуры бралась идея соборности, а из культуры «модернити» – идея личной ответственности и инициативности.

Подытоживая вышесказанное, выделим следующие существенные черты макаренковской школы-общины:

- 1) соединение обучения с производительным трудом;
- 2) учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;
- 3) успешность и творческий характер детского труда;
- 4) равенство прав и обязанностей воспитателей и воспитанников;
- 5) четкая организация труда;
- 6) принцип доброжелательности и взаимопомощи;
- 7) принцип честности и доверия;
- 8) принцип выборности, законности и согласия;
- 9) принцип добровольности деятельности;
- 10) принцип социальной значимости деятельности, сочетания в деятельности каждого ученика организаторских и исполнительских функций.

#### Литература:

1. Гриценко Л.И. Педагогический эксперимент А.С. Макаренко: вчера, сегодня, завтра // Учебный эксперимент в образовании. 2011. №4. С. 5 – 10.
2. Жураковский Г.Е. Педагогические идеи А.С. Макаренко. М., 1963.
3. Макаренко А.С. Воспитание в семье и школе // Педагогические сочинения в восьми томах. М., 1984. Т. 4.
4. Макаренко А.С. Коммунистическое воспитание и поведение // Педагогические сочинения в восьми томах. М., 1984. Т. 4.
5. Макаренко А.С. Педагогика индивидуально-го действия // Педагогические сочинения в восьми томах. М., 1984. Т. 4.
6. Новиков С.Г. Воспитание рабочей молодежи в условиях форсированной модернизации России (1917 – 1930-е годы). Волгоград : Перемена, 2005.

7. Новиков С.Г. А.С. Макаренко: марксизм и советский воспитательный проект 1920 – 1930-х годов // Историко-педагогический журнал. 2011. №1.

8. Русаков А.А. А.С. Макаренко и его время. Новые материалы // Педагогика. 1993. №2.

9. Шабалов С.М. О педагогической системе А.С. Макаренко // Школа и производство. 1964. №4.



### ***Idea of community school in the pedagogical heritage of A.S. Makarenko***

*There is considered the work of A.S. Makarenko as a unique pedagogical phenomenon, which allows viewing the ideas of the great pedagogue from the new point of view in pedagogy – in the context of the theory of modernization – and seeing new sides in the heritage of A.S. Makarenko.*

**Key words:** *modernization, community school, labour school, pedagogical phenomenon, labour education, self management, cooperation.*

**А.А. МИМИКИНА**  
(Волгоград)

### **МАТЬ КАК ПЕДАГОГ И ЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА**

*Анализируются взгляды общественных деятелей, философов, психологов, педагогов на деятельность матерей в воспитании детей раннего возраста в исторической ретроспективе. Сопоставляются роли педагогов-профессионалов и «матерей-педагогов» в воспитании детей.*



**Ключевые слова:** *материнское воспитание, образование, мать – педагог, ранний возраст.*

Роль матери на протяжении всей истории является определяющей для человеческой цивилизации. Это объясняется тем, что материнство содержит в себе генезис всей человеческой культуры, всего общественно-исторического, нравственного и семейного опыта [11]. Передача последнего осуществляется средствами материнского воспитания и обучения, к которым можно отнести образец социального поведения, беседу с ребенком, показ практических действий, осуществляемых на матери-

ле дидактических игр, и мн. др. Это позволяет формировать у детей нравственные представления, осваивать моральные нормы поведения, принятые в той или иной национальной культуре, а также передавать жизненно важный опыт. И чем меньше ребенок, тем больше ответственности в его воспитании лежит на матери.

Сравнение целей и средств материнского и профессионального воспитания и обучения ребенка раннего возраста показывает, что они во многом идентичны. Однако из-за отсутствия современного теоретического обоснования феномена «мать-педагог» возникают следующие вопросы: можно ли провести параллель между непрофессиональной педагогической деятельностью матери и профессиональной деятельностью педагога, требующей на современном этапе развития общества высокого уровня развития общепрофессиональных и профессиональных компетенций; правомерно ли называть мать педагогом; нужно ли мать образовывать и когда зародилась эта идея?

В поиске ответов мы обратились к мнению авторитетных в науке отечественных философов, психологов, педагогов, в разное время изучавших материнство. Нам удалось обнаружить не только труды, представляющие артефакты, свидетельствующие о матери как воспитательнице детей, но и работы, иллюстрирующие повышенный интерес педагогов, общественных деятелей к матери и стремление ее образовывать в соответствии с запросами общества и государства.

С.Д. Бабишин и Б.А. Рыбаков, исследовавшие воспитание в дохристианской Руси, утверждают, что образование матерей находилось на достаточно высоком общем культурном уровне и носило самобытный национальный характер. Дошедшие до нас археологические находки, в том числе берестяные грамоты, дали основание С.Д. Бабишину утверждать, что «общая культура русского народа была в высшей степени педагогична» [2, с. 16]. При этом, если в VI – VII вв. у восточных славян приоритет был у внесемейного воспитания, то с VIII в. (когда родители перестали отдавать своих детей чужим людям) появилась и получила развитие воспитательная функция в семье. Основным средством народного воспитания была поэзия пестования (потешки, пословицы, колыбельные песни), в которой раскрывались лучшие черты славянского народного характера: уважение к стар-