

отношений. Невменяемость может проявиться не только при психических отклонениях, но и при недоверии к правовым институтам, а также при условии несостоятельности права перед иными регуляторами социальности, такими, к примеру, как мораль.

Таким образом, можно выделить три основных социально-философских критерия вменяемости. Один из критериев – способность к нормальному социальному воспроизводству. Если социальные связи не деформируются, процесс социального воспроизводства не нарушается, то и личность, которая задействована в социальных процессах, может быть названа вменяемой. Если же социальное воспроизводство нарушено, то индивид, как активный субъект социального действия, может быть охарактеризован как невменяемый. Вторым критерием вменяемости оказывается персональная идентичность, включающая две составляющих – идентичность тождества и идентичность самости, что означает осознание личностью связи своих действий. Еще одним важным критерием вменяемости, в том аспекте проблемы, который относится к характеристике личности, а не социальной связи, является легитимность действий индивида, другими словами, потребность в правовой оценке жизненных ситуаций, без которой невозможно и осуществление самоидентификации.

---

<sup>1</sup> Уголовный кодекс Российской Федерации. М., 2000. С. 95.

<sup>2</sup> Фуко М. Надзирать и наказывать. М., 1999. С. 28.

<sup>3</sup> Шепель В. М. Человеческая компетентность менеджера. Управленческая антропология. М., 2000. С. 128.

<sup>4</sup> Краснов М. А. Ответственность в системе народного представительства. М., 1992. С. 41–42.

**Г. А. Гасимова**

### **ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ А. С. МАКАРЕНКО: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИСТОКИ И ВЛИЯНИЯ**

Многие годы в СССР наследие А. С. Макаренко интерпретировалось только как педагогическое. При этом можно было встретить утверждения, что он скорее практик, чем теоретик, что его педагогический опыт сложился на основе работы с беспризорниками и малолетними преступниками, а потому в воспитании «нормальных» детей неприменим. Долгое время не было не только полного собрания сочинений педагога, но даже его научной биографии, а немногочисленные работы, посвященные А. С. Макаренко, стра-

дали схематизмом, догматической заданностью. Эти грехи были общими как для отечественных, так и для большинства зарубежных авторов, в особенности антикоммунистически ориентированных. Но с конца 80-х гг. в России набирает силу тенденция трактовать А. С. Макаренку более широко, без предвзятости и педагогических штампов. Стремясь лучше понять границы применимости идей А. С. Макаренку, исследователи обращаются к истокам его теории и практики.

Анализ любого теоретического наследия требует исследования его социально-политической и культурно-исторической обусловленности, теоретических источников и опосредований в трудах современников.

Историки педагогической мысли отмечают, что все многообразие идей и течений в отечественной и западной педагогической теории и практике может быть сгруппировано в виде двух главенствующих социально-педагогических направлений: педагогики дидактической, где воспитание строится в основном на логике обучения в «школе учебы», и педагогики воспитательной, действующей в «школе жизни», где приоритетным является воспитание.

«Школа учебы» и дидактическая педагогика, возникнув сравнительно недавно, в эпоху Нового времени, отразили растущую мощь разума, науки и просвещения. Это направление общественно-педагогической мысли и практики скоро превратилось в орудие монополии правящих социальных сил: интеллектуальное образование стало одним из главных условий их господства в экономике, политике и культуре.

«Школа жизни» и воспитательная педагогика – корневое направление педагогики. Оно заложено в народной педагогике (этнопедагогике), получило научную разработку и обоснование в творчестве Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо и И. Г. Песталоцци, поддержано Г. Спенсером. Выдающиеся представители данного направления – Р. Оуэн, П. Наторп, Г. Кершенштейнер, Д. Дьюи, П. Фрейри. Установка на воспитание лежит в основе наследия Я. А. Коменского, И. Ф. Гербарта.

В «школе учебы», ориентированной в основном на усвоение знаний и развитие интеллекта, воспитание организуется по принципу: «от знания к убеждению и действию» и проводится главным образом в форме культурно-просветительной работы. В советской школе оно вполне соответствовало системе политического просвещения, пропагандистской работы.

В «школе жизни» не только воспитание, но и обучение согласуется с принципом, которому следовали Ж.-Ж. Руссо и И. Г. Песталоцци: «Жизнь образует [т. е. воспитывает]». Затем оно отразилось в идеале: «Школа как жизнь и жизнь как школа» (И. В. Гете, В. П. Вахтерев и др.).

В рамках направления «школы жизни» и воспитательной педагогики в России работали такие выдающиеся педагоги, как Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель, П. Ф. Лесгафт, С. Т. Шацкий, Н. И. Попова, Н. К. Крупская, В. В. Зеньковский, а также психологи и социологи: Л. И. Петражицкий, П. А. Сорокин, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев.

Надо иметь в виду, что для русской общественно-политической и философской мысли XIX в. вообще характерна идея служения обществу, своеобразная «практическая» направленность на реформирование общества во благо человека.

Два этих типа педагогики и школы как две относительно стройные и по-своему эффективные системы были, разумеется, известны всякому педагогу-профессионалу и не являли собой нечто совершенно исключаящее друг друга. Элементы «школы жизни» в той или иной мере всегда имеют место в «школе учебы», но далеко не всегда хорошо осознаются и используются в педагогической науке и практике. Элементы «школы учебы» не отменяются в «школе жизни», они лишь приобретают новые качества, максимально приближаясь к практической творческой деятельности.

Очевидно, что утверждение того или иного типа педагогики и школы в конечном счете определяется потребностями социально-экономического и гуманитарного развития, а также государственной политикой в области науки и техники, культуры и образования, характером связи различных воспитательных институтов общества с «педагогикой среды».

Однако в целом вплоть до 1917 г. официальная российская педагогика и государственная школа исторически развивались по пути «школы учебы». В силу этого они оказались в стороне от начавшегося в конце XIX в. в Западной Европе и США мощного новаторского педагогического движения: всеобщей начальной трудовой школы, тесно связанной с жизнью (О. Декроли, П. Робен, Ф. Юнге, П. Фогель и А. Шульц), «нового воспитания», «новых школ» (Э. Демолен, Г. Литц, Г. Винекен, А. Ферьер, ранее – С. Редди), «прагматической педагогики» (Д. Дьюи, У. Килпатрик).

Ситуация решительно меняется после Великой Октябрьской социалистической революции: советская педагогика и школа в 20-х гг. активно преодолевают это отставание. Настолько активно, что в Россию, как в «педагогическую Мекку», едут теоретики и практики «воспитания нового человека» – как с целью воплощения своих идей, так и для знакомства с небывалым опытом (Дж. Дьюи, австрийские позитивисты). В стране ведутся активные эксперименты в области образования и воспитания.

В связи с глубокими изменениями советского политического режима в конце 20-х – начале 30-х гг. произошел резкий возврат к «школе учебы» и дидактической педагогике. Затем в 40-е и 50-е гг. «школа учебы» переживает кризис.

В рамках этой дилеммы А. С. Макаренко – яркий представитель воспитательной педагогики и «школы жизни». Это, по существу, единственный классик педагогики, всецело посвятивший свою деятельность воспитанию. И с позиций прежде всего воспитательной педагогики его наследие должно рассматриваться, расцениваться и осваиваться. Оценивая ситуацию с педагогикой в стране, он с сожалением говорил: «У нас нет воспитательной педагогики»<sup>1</sup>.

Серьезной методологической ошибкой макаренковедения было то, что наследие педагога осваивалось не в своей самоценности, а под давлением стереотипов современной «школы учебы» и дидактической педагогики. Попытки такого его освоения в педагогической теории и практике не могли и не могут быть высокоэффективными. Восстановление в настоящее время воспитания в России в качестве центральной категории педагогики ведет к пересмотру сложившихся представлений о предмете педагогики как науки, ее задачах и научном методе, понятийно-терминологическом аппарате, сфере ответственности в социально-гуманитарном знании и общественной практике. Главная заслуга А. С. Макаренко, имеющая огромное значение для современности, состоит в том, что он круто повернул педагогическую мысль и практику в русло воспитательной педагогики и «школы жизни». В этом глубинная суть его конфликта со своим и последующим временем, включая современность.

Рассмотрим несколько наиболее значительных аспектов взаимовлияния философско-антропологических идей А. С. Макаренко и его современников.

### **Педагогические идеи Г. Винекена и А. С. Макаренко**

Интересным представителем интернационального реформаторского движения гуманистической педагогики начала XX в. был Г. Винекен, создатель Свободной школьной общины Виккерсдорфа, которого наряду с А. С. Макаренко ряд исследователей относят к самым значительным педагогическим явлениям своего времени. Сопоставление их идей и педагогических практик проливает дополнительный свет на те глубинные тенденции, в русле которых формировался и уникальный опыт А. С. Макаренко. Однако вопрос о том, насколько они сами были осведомлены о педагогических находках друг друга, не анализировался в истории педагогической науки.

Г. Винекен за 14 лет до А. С. Макаренко создал свою ставшую знаменитой Свободную школьную общину Виккерсдорфа. После революции сотрудники советского министерства культуры обратились с просьбой к Винекену написать книгу об опыте этой общины. Надо сказать, что в 20-е гг. Винекен к тому же был известен как основатель «Общества друзей новой России» – организации, объединившей прогрессивные, демократические силы Германии. В 20-е гг. Советская Россия, заявившая о себе как о «родине мирового пролетариата», была настоящей «Меккой» для прогрессивных деятелей, движений и организаций.

«Общество друзей новой России» ставило своей задачей содействие укреплению и углублению дружбы между немецким и русским народами. По инициативе Винекена учителями и учащимися были собраны денежные средства в пользу голодающих Поволжья.

В 1922 г. в издательстве «Работник просвещения» в Советском Союзе вышла книга Винекена «Круг идей свободной школьной общины» с предисловием С. Т. Шацкого. Затем она появилась в Германии. Н. Крупская, в частности, высоко оценила эту книгу. Известный немецкий исследователь творчества Макаренко Г. Хиллиг обнаружил в личной библиотеке педагога в Кременчугском музее книгу А. Ф. Музыченко «Педагогические течения в Западной Европе и Америке» с карандашными пометками, относящимися к филантропизму и описанию Свободной школьной общины Виккерсдорфа и школы Г. Литца. Однако какое впечатление произвело описание учебно-воспитательной работы Г. Винекена в Виккерсдорфе на А. С. Макаренко, оставило ли оно какой-то след в его воспоминаниях – неизвестно, хотя многие сходные черты обоих воспитательных учреждений действительно обращают на себя внимание. Именно это бросающееся в глаза сходство двух замечательных педагогических практик привлекает пристальное внимание. Знал ли А. С. Макаренко о существовании замечательного зарубежного примера, заимствовал ли созданное другими, опирался ли на чужой опыт или же шел собственным оригинальным путем – предстоит выяснить исследователям его творчества.

Отечественные авторы указывают на такие источники, как сборник «Воспоминания о Густаве Винекене», где есть статья его бывшей ученицы Маргарет Хакс, которая пишет: «Макаренко, гениальный воспитатель и всемирно известный педагог из Советского Союза, знал ее (книгу Винекена. – Г. Г.). Читаешь “Педагогическую поэму” – “Дорогу в жизнь” (так называлась она в немецком переводе. – Г. Г.) и “Флаги на башнях” и чувствуешь: в них наш Виккерсдорф. Воспитание коллектива, руководство школой, а вот еще пример, наряду с другими: свободный товарищеский и полный уважения тон учащихся по отношению к учителям, как и, с другой стороны, учителя, придерживающиеся по отношению к юной личности того же тона»<sup>2</sup>.

Другой немецкий исследователь русской и советской педагогики Л. Фрезе по этому поводу писал, что в отличие от проекта Винекена, «в колониях Макаренко речь идет более чем о педагогической провинции, которая со времен Гете нами понимается как сообщество, поднятое над окружающим миром, с функциями, обслуживающими воспитание, имеющими благодаря этому смысл, и предназначение, исходящее из него. Речь хотя и идет о молодежной провинции, которую многократно пытались создать в немецком и европейском молодежном движении, однако не в той строгой форме, как “школьные общины” у Пауля Гехеба и Густава Винекена»<sup>3</sup>. В конечном итоге Фрезе высоко оценивал учебно-воспитательные учреждения, основанные Г. Винекеном и А. Макаренко, как уникальные, созданные усилиями талантливых педагогов.

### **А. Макаренко и Г. Кершенштейнер: «школа работы» и «школа-хозяйство»**

Чтобы лучше понять, в какой атмосфере происходило развитие идей и практики Макаренко, надо вспомнить об опыте Г. Кершенштейнера. И опять-таки возникает вопрос: была ли идея и практическое воплощение «школы-хозяйства» А. С. Макаренко чем-то сверхновым и оригинальным? Во-первых, труд давно практиковался в колониях как средство перевоспитания контингента этих учреждений. Во-вторых, труд был попросту необходим для выживания колонии в условиях экономической разрухи после Гражданской войны. Кроме того, трудовое воспитание традиционно является основой народной, семейной педагогики.

Важную роль труда в учебных заведениях в начале XX столетия обосновывали Дьюи («школа опыта») в Америке, Лай («школа действия»), Кершенштейнер («школа работы»), Винекен в Германии, Блонский, Шацкий, Ионин, Сорока-Росинский в России, Ващенко, Макаренко, Соколянский в Украине.

Теоретические и практические заслуги А. С. Макаренко состоят в том, что он вслед за этими учеными признал труд средством не только перевоспитания социально запущенных детей, но и воспитания каждого нормального ребенка. В то же время он пошел дальше своих предшественников. Если Г. Кершенштейнер делал упор на выработку трудовых навыков у воспитанников, которые необходимы для рабочих профессий, то Макаренко обеспечивал ориентацию своих воспитанников на «рабфак» и высшее образование. Работа в системе Г. Кершенштейнера была главным образом элементом обучения, тогда как у А. С. Макаренко – основой настоящей, не шуточной или игрушечной трудовой деятельности (он постоянно подчеркивал, раздражая «педагогический олимп», что «труд-забота» и «хозрасчет» – лучшие воспитатели). Кершенштейнер ограничивался освоением технологических процессов, а А. С. Макаренко шел дальше, поднимаясь до организации коллективного труда (его воспитанники работали в должности мастеров, бригадиров, конструкторов и пр.).

Значительное место в педагогическом наследии А. С. Макаренко занимают вопросы хозрасчета. Он считал, что хозрасчет обеспечивает не только определенные хозяйственные результаты, но и педагогические. Они возможны, как видно из опыта его работы, при соблюдении ряда важных принципов: наличие хозяйственно-оперативной самостоятельности коллектива, сочетание планового руководства с инициативой и творчеством воспитанников, взаимодействие личной и коллективной заинтересованности в достижении конечного результата, наличие финансового контроля, непосредственного участия воспитанников в нем. Реализация этих принципов в деятельности А. С. Макаренко подтверждает мысль о значении хозрасчета как действенного и перспективного направления хозяйствования и формирования

ния качеств хозяина-коллективиста. А. С. Макаренко подходил к функционированию колонии с точным экономическим расчетом. Огромное внимание он уделял производительности труда. Еще в 1922 г., определяя основные проблемы педагогической науки, А. С. Макаренко писал: «Русская трудовая школа должна совершенно заново перестроиться... Основанием русской школы должен сделаться не труд-работа, а труд-забота»<sup>4</sup>. Этому положению А. С. Макаренко строго придерживался во всей своей последующей деятельности. Именно реальный производительный труд являлся в его учреждениях той своеобразной осью, вокруг которой вращалась вся жизнь коллектива. Сегодня, когда мы изучаем опыт трудовой деятельности в некоторых зарубежных школах, не следует забывать о ряде приоритетных открытий нашего выдающегося педагога.

В связи с хозрасчетом А. С. Макаренко уделял большое внимание рентабельности производства. Уже в течение первых двух лет колонии им. М. Горького удалось организовать рентабельное сельскохозяйственное производство животноводческого направления. А. С. Макаренко писал: «В колонии имени Горького просто из-за нужды я торопился перейти к производству. Это было производство сельскохозяйственное. В условиях детских коммун сельское хозяйство почти всегда является убыточным. Мне удалось в течение двух лет, и только благодаря исключительным знаниям и умению агронома Н. Э. Фере, прийти к рентабельному хозяйству, и не к зерновому, а к животноводческому»<sup>5</sup>. Для достижения рентабельности Макаренко считал необходимым оборудовать хозяйство по последнему слову техники. Именно благодаря внедрению передовых методов ведения хозяйства, предполагающих хорошую кормовую базу, оно вскоре начало приносить большой доход и позволило жить более или менее зажиточно. Уже на первом этапе своей хозяйственно-воспитательной деятельности Антон Семенович учил воспитанников зарабатывать деньги и рачительно распоряжаться ими, формировал у них разумные потребности. Важно было не только хорошо питаться, но и направлять средства на совершенствование учебного процесса, создание культурной среды. «Мы уже имели возможность не только хорошо есть и одеваться, – вспоминал А. С. Макаренко, – но и усиленно пополнять наше школьное хозяйство, библиотеку, имели возможность построить и оборудовать хорошую сцену; мы за эти деньги приобрели инструменты для духового оркестра, киноаппарат, все то, что в 20-х годах мы не могли иметь ни по какой смете»<sup>6</sup>.

### **А. Макаренко и С. Т. Шацкий**

С. Т. Шацкий (1878 – 1934) – старший современник А. Макаренко, педагогическую деятельность начал в 1905 г. с создания первых в России клубов для детей и подростков и летней колонии в Щелкове под Москвой. В 1906 г. совместно с А. Зеленко, Л. Шлегер и другими организовал обще-

ство «Сетльмент», которое в 1908 г. было закрыто полицией за пропаганду социализма среди детей. Самого С. Шацкого арестовали. С 1909 г. он руководил обществом «Детский труд и отдых», в 1911 г. вместе с женой В. Шацкой организовал летнюю трудовую колонию «Бодрая жизнь». В 1919–1932 гг. руководил работой 1-й опытной станции по народному образованию Наркомпроса (НКП) РСФСР. В 1932–1934 гг. был директором Московской консерватории и Центральной педагогической лаборатории НКП РСФСР. Основное место в деятельности С. Т. Шацкого занимала культурно-просветительная работа, прежде всего среди детей. Он также исследовал проблемы детского коллектива, дошкольной педагогики. Содержание и методы работы с детьми он изложил в монографии «Бодрая жизнь» (совм. с В. Шацкой; М., 1914). В основу концепции Шацкого легла идея открытой школы, центра воспитания детей в социальной среде. Организующим ядром школьной жизни он считал эстетическое воспитание, которое охватывает весь мир прекрасного и в единстве с трудовым воспитанием выступает катализатором творческих потенций личности в коллективе. Под его руководством были разработаны такие методы педагогического исследования, как наблюдение, опрос, социально-педагогический эксперимент. Сравнивая жизнь и творчество двух корифеев отечественной педагогики, ученые отмечают много общего: «...оба крайне отрицательно относились к педагогике прошлого. Оба в молодости хотели посвятить себя искусству... оба не имели собственных детей, но лучшие годы и основные силы отдали детям – чужим... Педагогика для них была не средством заработка и не хобби. Это, скорее, форма социального служения... Оба подвижника “соцвоса” достигли невиданных дотоле грандиозных результатов, их опыт изумлял не только коллег-соотечественников, но и таких мыслителей, как Джон Дьюи и Рабиндранат Тагор... оба оказались в чрезвычайно трагической ситуации. Они стали свидетелями того, как чиновники все-таки разрушили главное дело их жизни»<sup>7</sup>.

Что же объединяло их в области собственно педагогической?

Во-первых, они высказывали категорическое неприятие прежней и современной им педагогики (С. Шацкий: «Так, как меня учили, не надо ни учиться, ни учить»).

Во-вторых, они следовали принципу коллективной самореализации через совместный труд и самоуправление (С. Шацкий: «Все работаем, один на всех и все на одного; дети могут стать хозяевами, с достоинством отвечая за все, что ими сделано»).

В-третьих, они настаивали на активном освоении социальной жизненной среды как принципе воспитания. При поддержке наркома просвещения РСФСР А. Луначарского колония Шацкого «Бодрая жизнь», как и у Макаренко, стала перерастать в трудовую коммуны: «Работа разворачивалась на территории свыше 150 кв. км, в 35 деревнях. Кроме Калужского отделения было и Московское отделение... в него вошли: школа, детский дом,



центральный детский сад, постоянная педагогическая выставка, информационное бюро...»<sup>8</sup>

В-четвертых, они ставили задачу воспитания не столько школьников, колонистов, беспризорников, сколько «работника будущего» (С. Шацкий), «нового человека» (А. С. Макаренко).

В-пятых, они предполагали «улучшить окружающую жизнь» через создание разумно организованных и счастливых детских сообществ, коллективов, клубов, колоний, коммун. Они были убеждены, что детское сообщество может быть устроено лучше взрослого и может стать для взрослых культурным образцом нормального общежития. Получалось, что в своей работе они как бы забегали вперед. «Теперь, – отмечает Р. Соколов, – социологи это назвали бы “прогноznым социальным проектированием”»<sup>9</sup>.

Исследование взаимовлияний философско-антропологических идей А. С. Макаренко и его современников и последователей не ограничивается названными нами именами. Историки педагогики и науки давно обратили внимание на многозначительные пересечения научных интересов педагога А. С. Макаренко и психолога Л. С. Выготского<sup>10</sup>, на отношение А. С. Макаренко к популярной в 20–30-е гг. педологии, на реализацию идей известного русского философа права Л. И. Петражицкого в педагогической теории и практике А. С. Макаренко<sup>11</sup>. Историками науки ставится вопрос о необходимости исследовать отношение А. С. Макаренко к психоанализу и учению З. Фрейда в целом. Дальнейшая работа последователей позволит существенно углубить и конкретизировать представление об истоках, генезисе и развитии философско-антропологических идей русского педагога, воссоздать более полную картину становления его воспитательной системы.

<sup>1</sup> Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. М., 1986. Т. 8. С. 179.

<sup>2</sup> Цит. по: *Образцова Л. В.* Гуманистическая педагогика начала XX века в наследии Г. Винкена и А. С. Макаренко // Электрон. журн. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.antonmakerenko.narod.ru/Poltava2002/materi/>.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Макаренко А. С. Сочинения: В 7 т. М., 1960. Т. 5. С. 62.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Там же. С. 182.

<sup>7</sup> Соколов Р. Раздумья в юбилейный год двух корифеев российского воспитания // Народное образование. 2003. № 9. С. 24.

<sup>8</sup> Там же.

<sup>9</sup> Там же.

<sup>10</sup> См.: *Меерович М., Шрагина Л.* Макаренко и Выготский // Развитие творческих способностей детей с использованием методов ТРИЗ. Челябинск, 2002. С. 111–114.

<sup>11</sup> См.: *Невская С. С.* Реализация идей Л. И. Петражицкого в педагогической теории и практике А. С. Макаренко // Воспитание гражданина в педагогике А. С. Макаренко. М., 2006. С. 171–264.