

При анализе поступков подростка необходимо помнить о том, что в их основе лежат конкретные взгляды, какие-то страхи и тревоги, а само поведение является вторичным. Часто коммуникативные расстройства обусловлены тем, что к молодому человеку среда и общество предъявляют непосильные требования в виде усложненных учебных программ в старших классах. Учебные неврозы или фобии проявляются в упорном нежелании посещать школу. Невроз выражается в конфликтных отношениях с преподавателями и одноклассниками, в нежелании вникать в отдельные учебные предметы или все предметы сразу. Особенно часто страдают неврозами дезадаптированные школьники.

Распознать подростковые коммуникативные патологии не всегда легко, поэтому очень важно педагогу вовремя заметить негативные черты характера и отреагировать на них педагогическими методами. Разработанная студентами факультета социальной работы и социальной педагогики Социального института РГППУ программа диагностической и коррекционной деятельности социального педагога с подростками, имеющими коммуникативные девиации, помогает выявить и исключить из их поведения немотивированные поступки и девиации, проявляющиеся в общении. В результате апробации данной программы был сделан вывод о том, что она эффективна, так как решает ряд задач, связанных с диагностикой коммуникативных девиаций и их коррекцией, с оптимизацией общения подростков, с развитием навыков общения, с формированием сплоченного классного коллектива. Разработанная программа применима в условиях общеобразовательного учреждения.

Библиографический список

1. *Аванесов Г.А.* Криминология и социальная профилактика. М., 1980.
2. *Боблева М.И.* Социальные нормы и регуляция поведения. М., 1978.
3. *Менделевич В.Д.* Психология девиантного поведения: Учебное пособие. М., 2001.
4. *Осипова О.С.* Девиантное поведение: благо или зло? // Социол. исслед. 1998. № 9.
5. *Рогов Е.И.* Психология общения. М., 2001.
6. *Семенов Л.М.* Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: Учеб. пособие. М., 1998.
7. *Социально-психологические проблемы отклонений в поведение молодежи:* Сб. Киев, 1989.

В.И.Шкиндер

ПРОБЛЕМА «ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОВИНЦИИ» В ТВОРЧЕСТВЕ А.С.МАКАРЕНКО И ЕЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ

Предваряя изложение сущности проблемы «педагогической провинции», следует отметить, что означенная статья носит дискуссионный и даже в определенной степени вынужденный характер. Главной причиной побу-

дившей автора взяться за перо послужили многочисленные макаренковские чтения, педагогические семинары и конференции, приуроченные к дням рождения выдающегося защитника и воспитателя сирот. Оскорбительными для А.С.Макаренко являются, по мнению автора, дух и содержание этих мероприятий, их елейно-приторный тон и обилие эпитетов в превосходной степени. При этом сам опыт организации воспитательных учреждений этого педагога, принципы и методы работы в них абсолютно игнорируются в современной практике официального отечественного воспитания. Более того, все более широкое распространение получает аргумент против макаренковской методики воспитания, основанный на том, что элементы его системы использовались в практике воспитания немецкой и японской молодежи времен второй мировой войны. Можно ли придумать более иезуитский прием. Ведь не придет же никому в голову обвинять известного конструктора-оружейника, доктора технических наук Калашникова за то, что из автоматов его конструкции чеченские боевики убивают наших ребят.

Особое возмущение вызывает тот факт, что поминальные елей и фимиам, употребляемые ныне в адрес выдающегося педагога социалистической эпохи, были в свое время осуждены самим А.С.Макаренко. Использование подобного приема практик социального воспитания называл ошибкой «этического фетишизма». Приписывание магических свойств понятию или термину, содержащему в себе позитивный этический смысл, считал А.С. Макаренко, приводит к замене практической воспитательной деятельности мистическими заклинаниями. Такое шаманство, выражающееся в многократном муссировании в статьях, диссертациях и устных выступлениях понятий «трудовое воспитание», «социализация», «самореализация личности», заменяет их разумную и целесообразную организацию в практике социального воспитания. Это и есть «этический фетишизм» во всей его полноте и многообразии.

Именно по этой причине автор статьи ставит перед собой задачу не только раскрыть глубинную сущность понятия «педагогическая провинция», наиболее точно отражающего дух, смысл и практическое содержание воспитательных учреждений А.С.Макаренко. Мы считаем своим нравственным долгом защиту отечественного педагога от потоков елей и запахов ладана, которые отнюдь не способствуют оживлению уникальной практики социального воспитания детей, лишенных семьи, – источника и генератора первых социальных чувств ребенка.

Понятие «педагогическая провинция» («Pädagogische Provinz») было впервые использовано основоположником немецкой «Педагогике развития духа» Вильгельмом Дильтейем (1833-1911) по отношению к движению новых школ в Европе в конце XIX – начале XX в. Позднее это понятие неоднократно использовалось его учениками и последователями Теодором Литтом (1880-1962), Генрихом Ноллем (1879-1960), Эдуардом Шпрангером (1882-

1963) и Густавом Винекеном (1878-1949). Понятие «педагогической провинции» отнюдь не означало удаленности той или иной реально функционирующей педагогической системы от центров педагогических исследований. Оно использовалось перечисленными педагогами для обозначения педагогических систем относительно закрытых и оппозиционных по отношению к существующей государственной официальной системе воспитания [2].

В оппозиции к официальной государственной политике воспитания находились в начале XX в. многие европейские педагоги. Так, известный немецкий педагог Ф. Карсен пишет о Р. Штейнере: «В ряду новых школ, то есть школ нового духа и нового настроения, находится и та школа в Штутгарте, во главе которой стоит Р. Штейнер, вождь антопософфов. В самом деле, никто не стал так резко в оппозицию к духу времени, как Штейнер». Свое крайнее и наиболее оппозиционное отношение к официальной школе Германии выразил тогда и Густав Винекен, создавший в 1905 г. в Виккерсдорфе (Бавария) школу, назвав ее «свободной школьной общиной» («Freie Schulgemeinde»). Г. Винекен разработал и обосновал теоретически новый идеал школьного образования, исходя из идеи самоценности юности, которая отвергалась современной ему школой, видевшей в юности лишь стадию, подготовляющую к зрелому возрасту.

Свободная школьная община ставила своей целью создание нового по своему характеру поколения. «Мы здесь не для того, чтобы учить чужую историю и культуру, но чтобы создавать свою собственную», – писал Г. Винекен, выражая бунтарский дух современной ему молодежи. В начале XX в. немецкие педагоги развивали идею «чистого образования» с целью развития субъективного духа. Именно они оказали решающее влияние на развитие немецкой педагогики периода Веймарской республики и осуществили задачу денацификации школы в первое десятилетие после второй мировой войны.

Послевоенная педагогика Германии, основывавшаяся на философии культуры, философии экзистенциализма и частично на философии неотоцизма, широко использовала такие понятия, как гуманистические идеалы, интересы личности, развитие внутренних духовных сил и т.п. Она во многом определила гуманитарный характер общеобразовательной школы ФРГ в период после второй мировой войны. Одновременно в послевоенные годы в ФРГ широкое распространение получили идеи А.С.Макаренко, что привело в начале 1960-х гг. к созданию целой научной школы – института А.С.Макаренко в г. Марбурге. Этот институт подготовил и осуществил издание трудов выдающегося педагога в 20 томах. Как раз в Марбурге впервые было заявлено об исторической связи и преемственности идей «педагогической провинции», сформулированных В. Дильтейем, с практикой социального воспитания детей-сирот в воспитательных учреждениях А.С.Макаренко.

Актуальность проблемы «педагогической провинции» для современной российской педагогики также чрезвычайно высока. Дело в том, что раз-

рушение отечественной системы образования за последние полтора десятилетия осуществляется такими темпами, что Россия, бывшая когда-то одним из мировых лидеров в этой области, приближается теперь к уровню слабо-развитых африканских стран. Стремительность развала отечественной системы образования подрастающих поколений связана не только с крушением коммунистической идеологии, питавшей ее корни. Она обусловлена и внешними усилиями со стороны американских и европейских спецслужб, доводящих до логического конца программу развала СССР, разработанную в свое время под руководством бывшего директора ЦРУ Зигмунда Бжезинского.

Многие программы модернизации российской системы образования и воспитания подрастающих поколений и по сегодняшний день финансируются из-за рубежа фондом Сороса, Британским Советом, международным валютным фондом, Всемирным банком и другими организациями, кровно заинтересованными в превращении России в сырьевой придаток развитых стран и в источник дешевой рабочей силы. Но ведь всем известно, кто платит деньги, тот и заказывает музыку. Автору этих строк довелось быть участником столичных семинаров по подготовке педагогов в области гражданского воспитания, организованного и оплаченного Отделением Британского Совета в Москве, Советом Европы и Американским Советом преподавателей русского языка и литературы.

Руководители семинара единым фронтом выступали за приобщение российской молодежи к западным и американским ценностям. Толерантность российской молодежи к западной культуре может прививаться тем успешней, заявляли они, чем больше дети и подростки будут знакомиться с творчеством Майкла Джексона, Мадонны, «Scorpions» и других поп-идолов западной молодежной культуры. Мы задали руководителям семинара вопрос, где же нашим детям услышать русские народные песни? Ведь ни один отечественный канал радиовещания и телевидения сегодня не дает информации о национальной русской культуре и полностью занимает эфир западными шлагерами. Единственно, кому позволено пропагандировать русскую национальную культуру, ансамбль Кадашевой, выступающий в стиле «а-ля рюс», чья манера исполнения колеблется между варьете и публичным домом. Наш вопрос встретил исключительно агрессивный отпор со стороны руководителей семинара. «Вам надо слушать русские песни, вы их и слушайте! Современной молодежи не нужен ни оркестр Осипова, ни Кубанский казачий хор, ни всякие там “Березки” – “Елочки”!» Примерно такую отповедь услышали мы в ответ. И только напоминание о том, что разница между патриотом и националистом состоит в том, что патриот любит свое, а националист ненавидит чужое, удержало сторонников гражданского воспитания российских детей по западной модели от более грубых выпадов в наш адрес.

Таким образом, можно сделать вывод, что в жизни любой страны бывают периоды не только экономических, но и духовных кризисов. Случают-

ся такие катаклизмы в переломные моменты истории. Так, с победой большевиков в России началось спешное и жестокое разрушение прежних духовных ценностей и насаждение новых: пролетарской солидарности, пролетарского интернационализма, воинствующего атеизма и преданности партии большевиков. Причем новые ценности имели не просто статус идеологических и нравственных ориентиров. Они в буквальном смысле служили гарантией физического выживания граждан СССР. Обесчеловечивание советской морали, подчинение ее целям выживания создало благоприятные условия для развития в человеке такого биологического свойства, как мимикрия. Это свойство и по нынешний день проявляется в демонстрации россиянами внешних форм проявления толерантности к новым ценностям при полном или частичном внутреннем их неприятии. А.С.Макаренко изначально уяснил для себя губительность воздействия для нормального человека такой моральной среды, формирующей в индивиде двуличие и лицемерие.

Сегодня наше образование в соответствии с указаниями западных консультантов стремительно движется по пути дифференциации и специализации не только массовой общеобразовательной, но и высшей школы. Широкое общее образование, являющееся фундаментом становления гуманистической личности, принесено в жертву западной модели функционера-специалиста, которого еще Козьма Прутков уподоблял флюсу вследствие его односторонней полноты.

В этой связи весьма показательным является недавнее выступление министра образования и науки на Государственном Совете при обсуждении перспектив развития российского образования (март 2006 г.). Главная мысль министра состояла в том, что образовательные программы для вузов и школ должны определяться заказчиками, то есть фирмами, предприятиями, учреждениями. Плохо, заявил г. Фурсенко, что образовательные программы формируются внутри самой образовательной системы. Министру аплодировали. Но вот беда, г. Фурсенко не уточнил, о чем идет речь, о государственной политике образования или о подходах к определению содержания образования.

Если речь идет о государственной политике, то ответ очевиден – образование должно быть широким и всесторонним. Фундаментом для подготовки специалиста должно быть солидное общее образование, которое одновременно обеспечивает формирование личности. Формула «хороший человек = хороший специалист» – вот модель современного образования и гуманистического воспитания вообще. Другая формула «плохой человек = хороший специалист» может обеспечить лишь формирование квалифицированного, то есть изошренного преступника. Конечно, что касается специалитета, чисто профессиональной подготовки специалиста, то здесь, безусловно, заказ должен идти от потребителя кадров. Но подставлять в качестве государственного приоритета политики образования ложную формулу, на наш взгляд, сле-

дует квалифицировать как очередной скачок от гуманизации и гуманитаризации образования в сторону технологизации. Конечно, новый прыжок нашей системы образования позволит сэкономить финансовые, материальные и кадровые ресурсы, но чем он в итоге обернется для страны в отдаленной перспективе – вопрос стратегического значения.

Поэтому и сегодня будут в стране возникать «педагогические провинции» как заповедники образования, в которых сохраняются необходимые для лучших времен образовательные идеи, принципы и технологии. И практика образования подрастающего поколения в таких заповедниках обязательно будет противостоять новому безумному перевороту.

Еще раз подчеркнем, для того чтобы соответствовать понятию «педагогическая провинция», педагогическое учреждение или система должны быть не только закрытыми от внешней среды. Такими могут быть и элитарные государственные или частные учреждения. «Педагогическая провинция» всегда имеет оппозиционный характер по отношению к официальной доктрине воспитания. При этом оппозиционность таких воспитательных систем имеет, как правило, бифуркационный характер. Первый вариант «педагогической провинции» направлен на сохранение традиционной культуры. Он возникает в тех случаях, когда общество делает слишком крутой поворот, грозящий разрывом между поколениями (воспитательные учреждения А.С.Макаренко, школа В.А.Сухомлинского и др.).

Второй вариант возникает, когда общество коснеет в своем развитии, становится препятствием на пути социального и духовного развития личности (практика учителей-новаторов Ш.А.Амонашвили, Е.Н.Ильина и др.). Новаторам «педагогических провинций» всегда тяжело выполнять свой профессиональный и гражданский долг. Будучи оппозиционными по отношению к власти держащим, они не поддерживаются ими. Добровольно принимаемый на себя дополнительный творческий труд педагогов, учителей и воспитателей имеет, как правило, безвозмездный характер. Создатели и руководители «педагогических провинций», если использовать в качестве метафоры название известного романа А.Силлито, превращаются в «Одинокого бегуна». В первом случае «марафонец» далеко отстает от других, понимая, что вся толпа несется напрямик в пропасть и не слышит его одиноких предостережений. Во втором – вырвавшись далеко вперед, он теряет из виду отставших со товарищей, в которых внезапно просыпается охотничий азарт стаи, преследующей одинокую дичь.

Автору настоящей статьи и самому пришлось пережить «оптимистическую трагедию» «педагогической провинции», созданной им в Пермской области на базе Конзаводской сельской школы. Разработанная и реализованная в течение десяти лет модель «сельского лица», соединившего в своей структуре среднее общее и начальное профессиональное образование, кото-

рое учащиеся получают на основе самых современных технологий и гуманистической системы воспитания, до сих пор является уникальной [1].

Несмотря на то, что практический опыт сельского образовательного учреждения нового типа получил одобрение и формальное признание со стороны Российской академии образования, Министерства труда и социального развития и даже Совета Федерации Госдумы, на то, что Министерство образования РФ трижды присуждало лицу звание «Школа года России», а в 2000 г. – «Школа века», на то, что итоги нашей работы были использованы для отчета по Комплексной программе РАО «Системная модернизация образования как фактор социального развития села», в 2004 г. финансирование эксперимента полностью прекратилось.

Свой практический опыт Конзаводский сельский лицей сегодня транслирует исключительно за счет собственных средств, опираясь на поддержку попечительского совета. За десять лет работы научно-практической лаборатории, существовавшей при лицее на общественных началах, проведены две региональных и одна всероссийская конференция по развитию сельской школы; опубликовано две монографии, десяток учебных пособий, несколько десятков статей в региональной и центральной печати; сделано четыре доклада на научных конференциях ИПСР РАО, доклады на коллегии Министерства труда и социального развития, на заседании Совета Федерации ГД РФ. Однако сегодня никакой официальной поддержки властей нет, поскольку сегодня они озабочены внедрением очередных инициатив новых руководителей российского образования.

Одним из первых и необходимых внешних атрибутов закрытости воспитательного учреждения от общества является охранный в пятнистой униформе при входе в школу. Этот символ закрытости как бы говорит постороннему человеку, входящему в воспитательное учреждение: «Посреди всеобщего беспорядка наша школа гарантирует детям безопасность, сохранение достоинства, защищенность от воровства, насилия и бессмысленного вандализма». Однако этот факт совсем не означает, что данное воспитательное учреждение является «педагогической провинцией».

В колонии им. А.М.Горького, как позднее и в коммуне им. Ф.Э.Дзержинского, при входе у стойки со знаменем всегда стоял часовой – папан с винтовкой. Однако это был не просто атрибут закрытого педагогического учреждения, но и один из элементов новой воспитательной системы. Мы не будем здесь вдаваться в объяснение причин, почему Макаренко использовал в своей практике многие элементы кадетской системы воспитания. Эти причины достаточно известны. Однако следует отметить, что причины, приведшие А.С. Макаренко к созданию закрытых воспитательных учреждений в системе ГПУ, имеют не только педагогический, но и личный характер. Имея брата белоэмигранта, А.С.Макаренко, как и все ему подобные, находился под постоянной угрозой физической расправы. Поэтому он вынужден

был искать не только новые способы решения важнейших педагогических проблем, но и способы самозащиты в условиях сталинского террора.

Педагогическая провинция может возникать не только на периферии как, например, сахновская школа В.А.Сухомлинского, она может существовать и в столице (школы Караковского, Тубельского, Ямбурга, Библиера).

Изучая педагогическое творчество А.С. Макаренко, мы неоднократно приходили к мысли, что воспитательные системы, создаваемые этим педагогом, по форме своей организации были закрытыми и носили оппозиционный по отношению к официальной государственной системе воспитания характер. Чтобы не быть голословным, подтвердим данное утверждение отрывком из письма А.С.Макаренко А.М.Горькому 14 марта 1927 г.: «Кажется, у нас командует жизнью бывший коллежский регистратор, где-то тайно организованный, везде имеющий своих незаметных агентов и везде убивающий всякое здоровое движение». Далее из письма А.М. Горькому 18 апреля 1928 г.: «У нас легко могут сломать и растоптать большое нужное дело, и никто за это не отвечает. Получается примерно в следующем роде: - В колонии Горького хорошо? - Хорошо, только идеология не выдержана. - Как не выдержана? Ведь там 35% комсомольцев! - Это ничего не значит, но там нет классово-установки. - Позвольте, как нет классовой установки? Ведь все до одного работают и гордятся своей работой. - Это ничего не значит. Работают потому, что там строгая дисциплина, а вот не будь этой дисциплины, то и не работали б. - Так ведь дисциплина это хорошо! - Хорошо, если она основана на классовом самосознании, а ведь у Макаренко вместо этого «долг», «честь», «горьковец», гордость какая-то. ...Оказывается это все ересь. Нужно воспитать классовое самосознание (между нами говоря, научить трепать языком по тексту учебника политграмоты)».

На наш взгляд, чрезвычайно важно исследовать в истории педагогики вечный феномен спонтанного возникновения, развития, существования и неизбежного крушения многочисленных «педагогических провинций». Парадокс недолговечности «педагогических провинций» состоит в том, что с точки зрения теории управления всякая закрытая система, не реагируя на воздействие окружающей среды или только противодействуя ей, теряет свои адаптивные свойства. Со временем закрытая система начинает утрачивать и эмерджентные свойства, собственную уникальность – главный аргумент для оправдания своего появления и существования. Однако будучи весьма уязвимыми и недолговечными вследствие своей закрытости, «педагогические провинции» чрезвычайно живучи как исторический феномен. Историю их появления и гибели можно проследить от Роберта Оуэна до наших дней. Принципиальным при этом является вопрос: имеют ли эти системы право на существование? Почему, несмотря на свой утопизм и социальный идеализм, такие системы возникают? В чем их роль и значение для развития общества, и каково их место в истории педагогики?

Если анализировать проблему педагогической провинции по существу, то начать следует с того, что это вечная проблема существования гуманистической воспитательной системы в условиях дегуманизированного общества. Школа в полном соответствии со своей сущностью всегда является «островом будущего в мире настоящего» – в этой фразе выдающегося немецкого философа Фихте заключен идеалистический с точки зрения экономического детерминизма подход к оценке роли образования в обществе.

К великому сожалению, искалеченное марксистско-ленинским материализмом мировоззрение старшего поколения современных педагогов до сих пор не приемлет в качестве методологической основы гуманистической педагогики духовно-нравственный детерминизм педагогической теории и практики. Педагоги по призванию во все времена были и остаются до сих пор идеалистами, пытаясь перевернуть традиционное отношение к образованию, то есть вопреки догматам марксизма-ленинизма они упрямо не хотят отдавать приоритет экономике, стремятся поменять местами базис и надстройку в их традиционном понимании.

Вот что, например, писал по этому поводу известный немецкий педагог Наторп в своем последнем труде под символическим названием «Социал-идеализм»: «Образование есть поприще духа, ради которого только и существует хозяйство и государство, и водительству которого поэтому, как хотел еще Платон, они должны подчиниться. Так как последнее, однако, сейчас невозможно, то должно, по крайней мере, чтобы дух управлялся автономно». Эту «автономию духа» Наторп мыслил в виде Центрального Совета духовной работы, в который входили бы представители университетов и других высших школ, всех школ вообще, образовательных и воспитательных организаций всякого рода, представителей союзов молодежи, книгоиздательства, здравоохранения, защиты материнства, религиозных союзов, литературы без различия партий.

Приоритет духа над биологическими потребностями человека всегда отстаивали и лучшие представители российской интеллигенции, такие как Н.Бердяев, В.Соловьев, С.Франк, для которых духовность была не просто стержневым понятием человеческой нравственности, но и постоянным внутренним состоянием, определяющим их отношение к миру и человеку. С.Л.Франк еще в 1909 г. предсказал неизбежный крах социалистических, марксистских идей в связи с их ориентацией на удовлетворение первичных потребностей человека. А Эрих Фромм остроумно назвал марксизм «философией желудочно-кишечного тракта». Редуцирование высших ступеней развития человека до низших всегда имеет следствием поворот вектора развития назад – к деградации. И только использование низших ступеней как средства подъема к высотам человеческого духа может обеспечить непрерывное движение человечества вперед.

Вся педагогическая деятельность А.С.Макаренко была пронизана стремлением к экспансии созданной им воспитательной системы. Более того, мы берем на себя смелость утверждать, что это одна из определяющих сторон всей его деятельности, которая пока еще не нашла своих исследователей. Завоевание Кураяжа, открытие коммуны им. Дзержинского, ежегодные летние экспедиции-походы, попытка реализовать идею создания Всеукраинской детской армии (7 корпусов, 21 дивизия, 63 полка по 1000 человек каждый) – это все звенья одной цепи. Стремление Макаренко к автономной педагогической государственности проявилось в принятии 4 февраля 1928 г. Конституции коммуны. Во времена Макаренко не существовало еще ни системного похода, ни синергетики. В своих теоретических работах он нигде не говорит о том, что любая закрытая педагогическая система, даже основанная на самых гуманистических принципах и использующая точнейшие педагогические технологии, неизбежно обречена на гибель. Однако в силу своего педагогического таланта, опираясь только на интуицию, он точно улавливал момент, когда следует менять цель развития колонии, переходя от одного уровня перспективных линий к другому.

Попробуем ответить на вопрос о целесообразности существования закрытых воспитательных систем. Вполне реальна гипотеза, утверждающая, что «педагогическая провинция» – это одно из имманентных свойств сложных социальных систем. Как только такая система начинает стареть (становится неспособной к изменениям) или слишком быстрыми революционными скачками начинает рваться в будущее, возникают самоорганизующиеся противовесы этим процессам, одним из которых и являются «педагогические провинции». Именно в этих процессах мы можем усматривать действие законов синергетики применительно к самоорганизации сложных нелинейных и неравновесных социальных систем. Закрытые воспитательные системы на фоне всеобщего крушения идеалов и хозяйственной разрухи концентрируют в себе лучшие традиции прошлого, формируют здоровые идеалы будущего и готовят инициаторов реализации этих идеалов. В этом смысле такие воспитательные системы действительно являются островами будущего в мире настоящего, и этим может быть объяснена их живучесть.

С другой стороны, такие школы формируют цели воспитания, опираясь не только на положительный идеал, но и стремятся привить отвращение ко всему ложному и наносному, безобразному и жестокому, что несет в себе общество на перемене эпох. Такое формирование целей воспитания на основе амбивалентных пар также способствует, на наш взгляд, устойчивости и живучести гуманистических воспитательных систем в дегуманизированном обществе. У А.С.Макаренко воспитание вновь прибывших колонистов и коммунаров также строилось на контрасте красоты, гармонии и бытовой устроенности с той малопривлекательной жизнью, которую вели вновь прибывшие раньше.

В заключение хотелось бы остановиться на одной интересной параллели, которая на наш взгляд, также мало изучена в современном макаренковедении. Это идейная и организационная близость многих теоретических положений и воспитательных технологий А.С.Макаренко с немецкой педагогикой и практикой воспитания периода Веймарской республики и педагогикой ФРГ послевоенного периода. Причины такого сходства можно классифицировать следующим образом:

1. *Исторические.* Протекание педагогических процессов в один временной период. Германия после первой мировой войны и Россия после революции существовали в сходных условиях международной изоляции. И в России, и в Германии в этот период было много детей-сирот. После второй мировой войны в связи с необходимостью воспитания нового поколения детей-сирот интерес немцев к теории и методике воспитания А.С.Макаренко возобновился с новой силой.

2. *Теоретико-педагогические:* Макаренко закончил педагогический институт в 1917 г. В начале века в России широко распространялись и издавались работы немецких педагогов, в частности Наторпа. Не исключено, что некоторые педагогические идеи были взяты именно оттуда.

3. *Политические.* В 1920-е гг. между Россией и Германией существовали прочные политические и экономические связи. Пример: за время существования трудкоммуны им. Дзержинского до 1932 г. ее посетили 214 делегаций: СССР – 87, Германия – 37, Франция – 16, Англия – 17, Южная Америка (Перу, Чили, Мексика, Аргентина, Бразилия, Уругвай, Парагвай) – 11, США – 8, Испания – 7, Чехословакия – 4, Бельгия – 3, Польша – 3, Галиция – 2, Швеция – 2, Дания – 2, Швейцария – 2, Венгрия – 1, Китай – 1, Индокитай – 1, Голландия – 1, Норвегия – 1, Австралия – 1, Филиппины – 1, Египет – 1.

4. *Организационные.* Подражание в форме одежды и в организации деятельности колонистов и коммунаров деятельности немецких молодежных союзов (юнгштурмовки, шорты и белые рубашки в походах и в строю). Начиная с 1901 г. всю Германию охватывает молодежное движение «Перелетные птицы» («Wandervogel»). Первоначальная задача этого движения – самостоятельные странствия учащихся во время каникул по Германии. Неудовлетворенная школой молодежь, уходя от культуры взрослых в природу и среду простого народа, создавала здесь свой мир самобытной и непосредственной жизни, удовлетворявшей стремление юности к приключениям, к героическому, к дружбе. Для сравнения можно привести такие цифры: за время работы А.С.Макаренко в коммуне было совершено восемь летних походов; коммунары побывали в Москве, Горьком, Чебоксарах, Ульяновске, Куйбышеве, Сызрани, Саратове, Сталинграде, Дербенте, Новороссийске, Сочи, Севастополе, Одессе, Бердянске, Святогорске, Симеизе, Ялте, Владикавказе, Баку, Тбилиси, Батуми других городах.

5. *Личностные.* В Германии жили и работали многие русские педагоги первой волны эмиграции, такие как В.В.Зеньковский, С.И.Гессен и др. Там же жил и родной брат А.С.Макаренко Виктор Семенович.

Разумеется, что каждая из приведенных выше параллелей может стать самостоятельным предметом сравнительного исследования, которое потребует от исполнителей не только хорошего знания немецкого языка, но и достаточно высокой образованности в области истории отечественной и немецкой педагогики, философии и культуры. Позволим себе закончить наш нестандартный подход к постановке проблем исследования творчества А.С.Макаренко также несколько парадоксальным приемом, используя сочетание научного стиля с авторской поэтической метафорой:

Педагогические дамы,
педагогические драмы.
О, как нам в школе не хватает
крутых, упрямых мужиков!
Растет преступность, подрастает.
Ну, кто, скажите, не мечтает,
науку дружно развивая,
избавиться от дураков.
Да, был Макаренко не гений,
но факт – он не писал трагедий,
«Педагогической поэмой»
сумел весь мир он удивить.
Ни от кого не ждал оваций,
хотя писаки диссертаций
все тянут из поэмы нить.
Шумят словесными волнами,
пытаясь смыть великий храм.
Но дух его парит над нами,
сверкая круглыми очками,
даря урок посмертный нам.

Библиографический список

1. Шкиндер В.И., Караваева Л.А., Перевозчикова Г.М. Сельский лицей: Из опыта работы Канзаводской средней школы Пермской области. М., 2003.
2. Spranger E. Grudlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. Gesammelte Werke. Bd. I, Heidelberg, 1969.