

«СВЕТ» И «ТЕНЬ» ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ А.С. МАКАРЕНКО

КЛУС-СТАНЬСКА Дорота – ординарный профессор, д-р хабилитированный, Институт педагогики, кафедра по изучению детства и школы. E-mail: klus.stanska@gmail.com
Гданьский университет, Польша

Адрес: 80-309, ул. Яна Бажиńskiego 8, Гданьск, Республика Польша

ПОЛОННИКОВ Александр Андреевич – канд. психол. наук, доцент, зам. начальника Центра проблем развития образования. E-mail: polonn@bsu.by

Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь

Адрес: 220050, ул. Московская 15-725, Минск, Республика Беларусь

***Аннотация.** Проблема, поднимаемая статьей, касается отношения к наследию советского педагога А.С. Макаренко. В силу недоступности этого наследия «непосредственному восприятию» встает вопрос о рецепции опыта Макаренко как проблема его прочтения и интерпретации. Описаны три реконструктивные стратегии данной традиции, а также следствия их реализации для современного образования и культуры. Обнаружена связь этих реконструкций с идеологией, отношениями власти, с утверждаемыми при их посредничестве политическими проектами.*

***Ключевые слова:** педагогический дискурс, реконструктивные стратегии, голографическая реконструкция, дихотомическая реконструкция, иллюзионистская реконструкция, пространство педагогического самоопределения*

***Для цитирования:** Клус-Станьска Д., Полонников А. А. «Свет» и «тень» педагогической традиции А.С. Макаренко // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 63–75.*

В декабре 2016 г. в Университете г. Гданьска (Польша) состоялась международная научная конференция на тему «В свете и тени идей Антона Макаренко». Более трети её участников составили представители Беларуси, России, Украины. Организуя это событие, его инициаторы хорошо понимали, что наследие А.С. Макаренко – создателя одного из значимых направлений педагогической мысли XX века, в последние годы находится в стороне от доминирующих научных и практических интересов. Между тем педагогика Антона Макаренко десятилетиями формировала мышление воспитателей и воспитанников, теоретиков и практиков, определяя во многом педагогический габитус стран-участниц. Выбирая наследие Антона Макаренко в качестве темы

конференции, её организаторы не рассчитывали достичь единогласия в трактовке этого опыта. Скорее наоборот. Столкновение разных точек зрения, обусловленное региональными и политическими особенностями, спецификой гуманитарных программ, личными педагогическими предпочтениями, обещало напряжённую дискуссию. Что и подтвердил ход конференции, став убедительным примером международного взаимно обогащающего сотрудничества ученых стран Восточной и Центральной Европы. В данной статье мы попытались представить основные линии и сюжеты прошедшей конференции.

Ситуация последних десятилетий для многих стран бывшего социалистического лагеря связана с попытками, порой драматическими, переоценки сложившихся

смыслов и значений, а также механизмов их поддержки и воспроизводства. В область критической рефлексии попадают прежде всего «иконы» социалистического стиля – идеологические¹ опоры, которым теперь предстоит заново выдержать экзамен на аттрактивность и кросситуативную устойчивость. Идущая в постсоциалистических сообществах дискуссия о культурном наследии разделила её участников (воспользуемся здесь услугами американского искусствоведа У. Митчелла) на «иконоборцев» и «икономанов» [2, р. 160–174]. Первые из них стремятся к дискурсивному вытеснению кодов ушедшей культуры, в то время как вторые работают над их «анимацией». В этой семиотической схватке участвует и образование.

С нашей точки зрения, было бы неверным представлять эту полемику как чисто теоретическую дискуссию о статусе педагогического наследия. Мы склонны видеть в ней политическое столкновение дискурсов в их борьбе за актуальное состояние образования. Проблема выработки отношения к любой исторической традиции и к наследию А.М. Макаренко в особенности связана с тем, что этот опыт не существует сегодня в том виде, в каком он создавался его инициаторами. Все, что есть в нашем распоряжении, – это тексты, так или иначе трактующие традицию, презентующие практики её декодирования, интерпретации и критики. В результате высказывание о традиции больше говорит об идеологии её реципиента, чем об «истине» воспринимаемого опыта. Областью интереса настоящей статьи в этой связи будет выступать не наследие Макаренко как таковое, «очищенное» от разнородных денотаций и коннотаций, но, напро-

тив, – интерпретирующие традицию курсы, способы её актуализации, рождающие определённые последствия для современного образования и культуры. То есть речь будет идти о реконструктивных стратегиях.

Первую из них мы условно назовем «*дихотомической*», она образована альтернативными прочтениями наследия советского педагога; вторую – «*голографической*», в ней опыт А. С. Макаренко интерпретируется путем взаимного наложения проекций других, хронологически близких ему педагогических практик; наконец, третью – «*иллюзионистской*», она трактует интересующую нас традицию в ареалистических терминах.

Представленные нами стратегии, в свою очередь, не столько являются отражением некоего «действительного положения дел» в педагогике, сколько выступают особой текстуальной конструкцией, призванной побудить читателей к активному переосмыслению педагогической традиции А. С. Макаренко, а также собственных привычек её восприятия.

Дихотомическая реконструкция

Смысл борьбы упомянутых ранее «икономанов» и «иконоборцев» можно обозначить термином «ресимволизация». Например, среди повествовательных приемов «*икономанов*», реализуемых на фоне стратегии *сакрализации*, выделяются следующие взаимосвязанные текстуальные тактики: *тавтологизация*, *деконтекстуализация*, *ассимиляция*.

В процессе *тавтологизации* интерпретаторы буквально (или с небольшими формальными модификациями) воспроизводят высказывания самого А.С. Макаренко. Парафраз часто строится следующим образом: Макаренко «рассматривал коллектив как органическую часть общества, оценивая его как главный инструмент воспитания... Современная педагогическая наука продолжает развивать

¹ Под идеологией вслед за Х. Уайтом понимается «набор предписаний для занятия позиции в современном мире социальной практики и действия в соответствии с ней (либо изменять мир, либо упрочивать в его сегодняшнем состоянии)» [1, с. 42].

теорию коллективистского воспитания» [3, с. 129]. При этом сами понятия «общество», «коллектив» и «коллективность» экспонируются как вневременные и само собой разумеющиеся ценности. Тавтологизация не только обслуживает некритическую преемственность важных для интерпретатора значений, но и снимает саму необходимость критики, поскольку эту функцию уже взяла на себя «современная педагогическая наука».

Деконтекстуализация. Педагогика А.С. Макаренко извлекается из своего локального культурно-исторического контекста, универсализируется (предстает как абсолютное благо, практика существенно в человеке). Ей атрибутируется высокий нравственный потенциал (статус программы развития личности), который одновременно эстетизируется (наделяется признаками совершенной художественной формы): «А.С. Макаренко, формулируя цель воспитания, охватывает все богатства отношений человека с миром, внутреннюю красоту отношений, его индивидуально-своеобразное сочетание существенных свойств и особенностей, которые проявляются в поведении, поступках и деятельности. Это исходное положение программы человеческой личности, в нем не только педагогическая мудрость, но и несомненная красота педагогических принципов» [4, с. 51]. Деконтекстуализация может иметь и романтические очертания, в которых опыт Макаренко выглядит как вневременная сущность, предмет прямой преемственности и буквального воспроизведения. В поэтических высказываниях икономанов педагогическая традиция, созданная А.С. Макаренко, предстает как значительный вклад в мировую педагогику – «опирающийся на гуманистические основания, обращённый к людям всего мира, освобождающий в них веру в человека и возможности воспитания; развивающий и обогащающий новые педагогические техники, эффективно воздействующий как на индивида и группу, так и на иные сообщества» [5, с. 138].

Ассимиляция. Опыт А.С. Макаренко ассоциируется с известными икономану гуманитарными феноменами. Он распознается на основе сложившихся матриц восприятия, вбирая в себя при этом их особенности: «мы видим... сходство с Т-группой: community self-survey, которое обозначается как “самоизучающая община”. В этих же целях А.С. Макаренко создал и другую высокоэффективную модель – параллельного воздействия на личность» [6]. В ассоциировании исчезают особенности специализированных практик, в данном случае – педагогических и терапевтических, а социальная реальность приобретает видимость гомогенной среды. Ближайшим эффектом действия так организованных высказываний становится нечувствительность реципиента текста к различиям.

В свою очередь, стратегия *иконоборцев* – *десакрализация* «иконы». Атака на символ идёт по нескольким линиям – в отношении как целостной символической системы, так и её отдельных параметров. Наш анализ обнаруживает несколько дескриптивных тактик, которые можно обозначить как *реноминацию*, *переоценку*, *архивацию*.

Реноминация, как правило, имеет холистскую ориентацию и соотнобразуется с понижением статуса символа, переводом его в знак: «говорить о некоей особой системе Макаренко как воплощении оригинальной педагогической концепции не приходится...» [7, с. 90]; «Макаренко – не педагог, тем более – не выдающийся педагог, он – технолог, энергичный организатор, что само по себе неплохо, во всяком случае, быть технологом-практиком – дело не менее нужное, чем работа педагога-новатора» [7 с. 93]; «великий педагог Антон Семенович Макаренко – один из мифов героической (без иронии!) советской эпохи» [7, с. 100].

В отдельных случаях реноминация реализуется не путём понижения семиотического статуса символа, а как утверждение анти-символа. В этой перспективе Макаренко

фигурирует в качестве «идола государственно-тоталитарной и авторитарно-коммунистической педагогики» [8, с. 119].

Переоценка может касаться и отдельных составляющих символизированного опыта. Часто она реализуется как рокировка в инфиксной нотации за счет того, что знак (+) меняется на знак (–). Так поступает, в частности, В.А. Сухомлинский, когда, признавая себя учеником А.С. Макаренко и высоко оценивая его деятельность в целом, пишет: «Воспитание будет каким-то ущербным, если эти коллективы станут целью воспитания. Цель воспитания – человек, всесторонне развитая личность, коллектив – средство воспитания» [9, с. 74]; «Сила воздействия коллектива неоспорима. Но противопоставлять “параллельное воздействие” прямому взаимодействию педагога на воспитанника – это по существу отрицать педагогику» [9, с. 75].

Архивация как прием сообразуется с объявлением преодоленности традиции. В случае с Макаренко это выражается в замыкании его творчества в рамках советского (социалистического) проекта, призванного разрушить гуманистические педагогические упования. В определённый период российской истории, считает один из представителей иконоборческой стратегии, использующий указанный прием, «начался отход от идеи свободного воспитания в сторону педагогики, у истоков которой лежали работы Ушинского, Макаренко, Сталина. Её идеалом выступал школьный класс, полностью контролируемый доминирующим в нём учителем» [10, с. 90]; «Телеология воспитания укореняется в коммунистической идеологии. Примеры можно было бы множить, начиная от текста Макаренко. Цели воспитания, на которые автор указывает, – это те, на которые должна быть направлена воспитательная работа в коммунистической реальности...» [11, с. 130].

И если архивация в приведённых выше цитатах осуществляется в негативном

ключе, после чего обращение к материалу педагогической традиции как ресурсу развития становится проблематичным, то и позитивная архивация, о которой свидетельствует следующее высказывание, как ни странно, по своим следствиям аналогично: «педагогический новаторский опыт Макаренко осуществлен именно в СССР, именно в условиях советского строя, когда идеи коллектива, коллективизма, проявления ответственности, гражданской позиции были востребованы общественным мнением большинства населения страны. В условиях капиталистического строя, даже на уровне эксперимента, на системном уровне подобная педагогическая деятельность невозможна. Сам Макаренко никогда не отказывался от социальной встроенности своего опыта в советский строй» [12, с. 21–22].

В более радикальной версии архивации опыт А.С. Макаренко опасно сближается со структурами «тайной полиции», где он не только служил², но и пользовался личным покровительством начальника ГПУ-НКВД Украины – организатора массового террора В.А. Балицкого. Автор этой версии архивации, немецкий философ образования Г. Хиллиг так определяет контекст своего исследования: «Как же так получилось, что А.С. Макаренко – который не являлся ни сотрудником ГПУ, ни даже членом компартии – осенью 1927 г. была вверена коммуна им. Ф.Э. Дзержинского? Кто рекомендовал Макаренко на эту работу, кто назначил его на должность заведующего? Как смог он остаться в живых в Харькове, бывшей тогда столице Украины, и позже в новой столице Киеве, куда он был переведён в 1935 году на третьестепенную должность в аппарате ГПУ-НКВД, до тех пор, пока в феврале 1937 г. ему не удалось переселиться в Москву и, таким образом, спастись от террора на Украи-

² В 1927 году детская колония, в которой работал А.С. Макаренко, была передана на основании его ходатайства из системы Наркомпроса Украины в ведение ГПУ.

не?» [13, с. 65]. Данная версия архивации любопытна несколькими обстоятельствами. Во-первых, интригой, помещающей в область читательского внимания биографические подробности жизни А.С. Макаренко. Биография в этом случае есть высказывание, в тени которого скрывается собственно педагогическая традиция. А во-вторых, — конспирологическими коннотациями. Опыт Макаренко исключается из настоящего, образуя единое целое с тоталитарной эпохой.

Описательные приемы «икономанов» и «иконоборцев» — во многом зеркальные. Каждый из них претендует на окончательную верификацию опыта А.С. Макаренко, то есть на его истину. В результате реализации такого рода ресимволизирующих приемов практики образования, опирающиеся на так представленное наследие, приобретают статичные характеристики. И это парадокс! Изменяющийся мир нуждается в динамичных формах описания образования и его конститутивов, в то время как и «икономаны», и «иконоборцы» утверждают стабилизирующий дискурс.

Голографическая реконструкция

«Голографическая» экспозиция опыта будет строиться нами как оптическая манипуляция проективными позициями и их отношениями. Педагогическая практика Макаренко в этом отображении амбивалентна, зависима от сочетаний своих освещённых и теневых сторон, сложных связей с эпохой, её идеологией и доминирующим дискурсом.

На примере идеи «воспитательного сообщества» попробуем продемонстрировать указанную амбивалентность и многозначность, для чего привлечем педагогические опыты Дж. Дьюи, Ал. Нила, условившись, что данная идея является центральной и для них. В создаваемой нами голографии мы будем акцентировать не общее в педагогических практиках этих известных педагогов, например, безграничную веру в воспитательные возможно-

сти детских сообществ, но различное, создавая разрывы там, где автоматизм нашего восприятия склонен производить синтезы и устанавливать связи.

Ситуацию эксперимента Макаренко представим так: аномичное социальное пространство, лишённые мотивации развития воспитанники, чаще преступники, голодные и педагогически запущенные. Но именно на этом фоне возникает символ того, что вскоре станут именовать «новым мышлением в воспитании» и что станет фундаментом реабилитации педагогически запущенных детей. Из работ самого Макаренко, а также его последователей возникает образ того, как посредством коллективной организации скопище деморализованной молодёжи превращается в дисциплинированную, социально позитивную группу. В её конструкции очевидно доминируют военные реквизиты: флаги, символы, команды, маршевые колонны, то есть ощутимо присутствует дисциплинарная модель с её субординацией, подчинением групповым нормам и целям [14, с. 285]. Индивидуальному счастью здесь не было места, если оно не согласовывалось со счастьем всего коллектива. При этом индивид не просто сотрудничал с коллективом — вне его он не существовал. В этой редакции воспитательного сообщества именно общие цели и взаимодействие в их достижении превращали группу в коллектив.

Иначе может быть представлено положение дел в школе-лаборатории Джона Дьюи. Исторические свидетельства указывают на её поддержку Чикагским университетом с его мощной материальной базой и финансированием, на наличие высококвалифицированных учителей-исследователей и хорошо образованных детей богатых родителей [15, с. 455]. Всё это позволило Дьюи сконцентрироваться на умственном и гражданском развитии учащихся. В фокусе педагогического внимания размещается индивидуализированный субъект

со своим специфическим поведением и собственным стилем мышления, погруженный в плюралистическое сотрудничающее и коммуницирующее с ним сообщество. В этом сообществе большинство заботится о меньшинстве при обязательном всеобщем (всех и во всем) участии.

Из сообщений А. Нилла мы знаем, что он, подобно Макаренко, имел дело с трудными детьми, хотя и не настолько педагогически запущенными [16]. К воспитательному сообществу, которое создал Нилл, вполне применима метафора «кочевье». В его описаниях шотландским педагогом доминирует всеобщая инициатива, а взрослые обладают такими же правами, как и дети. Ответственность воспитанника (если слово «воспитанник» здесь вообще применимо) в меньшей степени означает обязанность, а в большей – самостоятельность и выбор. Нилл подчеркивает особую ценность детской креативности, а также право детей на сопротивление и независимость. Для него сообщество Саммерхилла (Summerhill) – это своеобразный локальный автономный мир, хотя и не оппозиционный внешней социальности. Ею, в отличие от сообщества Макаренко и Дьюи, детское сообщество Нилла просто не интересуется.

Для сравнения этих трёх опытных реконструкций необходимо прежде всего осознать, что основания различий в конструкциях детских сообществ лежат в политике. Для Макаренко исходной ценностью и критерием педагогической успешности был утверждаемый к жизни групповой субъект, типичный для социалистической демократии. Сообщество Дьюи, в свою очередь, опиралось на либеральную доктрину демократии с её ценностью эгалитаризма и индивидуальной свободы, а также согласованного в ходе переговоров социального порядка. В политическом проекте Нилла действует презумпция личной свободы индивида, ограниченная только свободой другого. Данный проект

можно назвать не «либеральной», но «либертарианской» демократией³.

Сопоставление этих трех педагогических редакций акцентирует в них политический контекст, однако по-разному. Если Макаренко и Дьюи ориентировались на политическое устройство идеального в их понимании государства, то Нилл – на властные отношения взрослых и детей, что сближает его понимание политики с её трактовкой Муфф Шанталь (Mouffe Chantal)⁴. Мы можем видеть, как политическая ангажированность проводит между данными педагогическими практиками непреходимые границы, влекущие за собой ряд образовательных следствий. Укажем на них.

Совершенно разными способами, например, в них определялись роли взрослых и детей. В опыте А.С. Макаренко взрослый исполнял роль руководителя, у Дьюи – организатора, в то время как у Нилла – партнёра. Детские лидеры Саммерхилла были выборными представителями детского со-

³ Автором понятия «либертарианец» является английский философ, писатель и историк Уильям Белшам, впервые озвучивший его в 1789 году. Изначально термин использовался в отношении людей, считавших себя сторонниками свободной воли, а в XIX веке стал употребляться в значении «анархист». Лишь в 1940-е годы либертарианцами стали называть себя поборники личной и экономической свободы – идеи, которая вкупе с ограничением вмешательства государства в жизнь общества лежит в основе либертарианства [17].

⁴ Муфф Шанталь – один из критиков модели либеральной демократии, апеллирующей к принципиальной возможности общественного соглашения, которой она противопоставила модель агонистического плюрализма, акцентирующую продуктивность различий. «Центральным для этого подхода является понимание того, что плюралистическая демократия содержит парадокс, ведущий к её распаду. Она, должно быть, задумана хорошо, но, существуя так долго, всё же не реализована. Поэтому такая демократия будет всегда чревата конфликтом и антагонизмом, являющимися условием невозможности её полной реализации» [18, p. 8].

общества, в Школе-лаборатории – сменными позициями, в колонии им. Ф.Э. Дзержинского – элементами производственных отношений (функциями). Иначе в этих педагогиках трактовался и статус планирования. Если у Макаренко планирование выступало априорным условием активности группы, то у Дьюи оно эластично, то есть интерактивно изменчиво. Для Нилла же планирование соотнобразуется со спонтанным выбором и решением индивидов.

Совершенно иначе в сопоставляемых педагогиках трактуется и идеология развития. Макаренко, согласно ленинским идеям, ориентировался на усвоение воспитанниками социальных норм, Дьюи – на самодвижение детей в исследовании. Для Нилла развитие связано с практиками свободы. Идеология развития выступает рамочным условием определения той или иной концепции знания, а также критериев её легитимности. У Макаренко знание экзогенно и иерархично, у Дьюи – продукт коммуникативного согласия. В свою очередь, эпистемологическая концепция Нилла имеет эндогенный характер, связана с самоорганизацией и упорядочивающей активностью ребенка, то есть структурирована снизу вверх.

Между тем было бы опрометчивым отождествлять представленные здесь педагогические практики с существовавшим в то время политическим влиянием. Более правильным, на наш взгляд, будет рассматривать их как образовательные проекты, моделирующие и утверждающие в социокультурном пространстве определенный политический идеал, в том числе и посредством его текстуальной экспозиции.

Иллюзионистская реконструкция

Для рассмотрения этого варианта описания педагогического опыта А.С. Макаренко обратимся к работам по теории символического капитала французского социолога П. Бурдьё и его последователей. В книге «Правила искусства. Генез и

структура поля литературы» (*Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*) Бурдьё ввел два понятия – *illusio* и *nomos*, которые, как нам представляется, могут быть продуктивными для анализа опыта Макаренко. *Первое* – *illusio* – соотнобразуется с особой продуктивностью «в смысле инвестирования в игру, которое спасает агентов от безразличия и побуждает их производить различия, существенные с точки зрения логики поля... Но верно также и то, что определённая форма участия в игре, вера в игру и в ценность ставок (игры), которая обеспечивает привлекательность игры, является первопричиной действия игры, и что сделка агентов в *illusio* является основанием конкуренции, которая противопоставляет агентов и обеспечивает саму игру. Короче, *illusio* является условием функционирования игры и отчасти её продуктом» [19, р. 373]. Другими словами, *illusio* есть та ставка, ради которой индивиды вступают в коммуникацию. Принципиальны здесь несколько моментов: во-первых, *illusio* является социальным верованием, то есть условием функционирования групповой идентичности. Во-вторых, *illusio* присуща особая «аттрактивность», способность быть манящей и субъективно близкой реалией, вызывающей нечто вроде того, что Рене Жирар называл «миметическим желанием» (*mimetic desire*) – стремлением хотеть того же, чего хотят другие [20]. В-третьих, генез *illusio* обусловлен состоянием коммуникации и не является индивидуальным продуктом отдельных участников. И, наконец, в-четвертых, на что обращает внимание болгарский социолог Д. Деянов, «то, что в *illusio* переживается как очевидность, выглядит иллюзией для того, кто не чувствует этой очевидности» [21, с. 106].

Второе – *nomos* – Бурдьё определяет как «фундаментальный закон поля, принцип видения и деления» [19, р. 365]. *Nomos*, несмотря на семантическую близость к закону, имеет область своей референции

не внешний, а внутренний порядок, у которого, однако, нет «абсолютной независимости от внешних законов» [22, с. 115]. Nomos обычно используется для обозначения «центрального объективного принципа практики в определённой области. В капиталистической экономике это будет “прибыль”, в области искусства – “чистое искусство”, в политике – “господство»» [23]. Назначение nomos – связывание «опыта практики и опыта поля» [24], а также распределение когнитивных и оценочных структур, выступающих «основанием не только логического, но и нравственного конформизма – негласного соглашения, дорефлективного и непосредственного – в отношении мировосприятия, являющегося началом опыта о мире как мире здравого смысла» [21, с. 243]. Важной отличительной особенностью nomos является его неэксплицированный подразумеваемый статус.

Помещение педагогического опыта А. С. Макаренко в контекст символической концепции П. Бурдьё позволяет увидеть его иначе, чем он предстает в иконоборческих и икономанских редакциях. Рассмотрим это на примере анализа фрагмента «Педагогической поэмы». Макаренко пишет: «Почти без труда нам удалось вместо скромных сапожничьих идеалов поставить впереди волнующие и красивые знаки. В то время слово “рабфак” означало совсем не то, что сейчас обозначает. Теперь это простое название скромного учебного заведения. Тогда это было знамя освобождения рабочей молодёжи от темноты и невежества. Тогда это было яркое утверждение непривычных человеческих прав на знание, и тогда мы все относились к рабфаку, честное слово, с некоторым даже умилением» [25, с. 178].

Один из российских образоворцев пишет в этой связи: «в колонии... давалось лишь начальное образование, и, судя по всему, на рабфак поступали единицы, сумевшие выполнить какие-то задания по русскому языку и арифметике... подавляющее большинство колонистов не имели

знаний, соответствующих начальному образованию. Количество поступивших было весьма незначительно относительно общей численности колонистов» [7, с. 89]. Акцент в комментарии, как можно заметить, сделан на слове «рабфак», посредством чего разоблачается утопизм педагогических целей, поставленных Макаренко. Мы же предлагаем прочесть цитату из «Педагогической поэмы» иначе. Подчеркнем в ней следующие фрагменты: *«поставить впереди волнующие и красивые знаки», «знамя освобождения рабочей молодёжи от темноты и невежества», «мы все относились к рабфаку, честное слово, с некоторым даже умилением»*. Рабфак как *волнующие и красивые знаки*!.. На что указывают выделенные нами слова?

Как нам представляется, на специфическую социальную конструкцию – *illuso*. Для семиотического объекта этого типа не имеет значения критерий реализуемости, который использует оппонент Макаренко. *Illuso* – утопическая форма, и её значение соотнобразится, во-первых, с мобилизующим потенциалом, а во-вторых, с горизонтной способностью, связывающей актуальную активность с отдалённым будущим. Рабфак с этой точки зрения – мечта, разделяемая сообществом колонистов, сила, приподнимающая их над повседневностью, символ, придающий их усилиям смысл «завтрашней радости».

Без учёта работы *illuso*, «приподнятости», контекстуализирующей структуры номоса: дисциплину, смену лидеров, трудовые отношения, взаимозависимость в коллективе и пр., – опыт Макаренко приобретает исключительно механические черты, становясь «легкой добычей» иконоборцев или предметом мистификации икономанов. При этом следует понимать, что «рабфак» как *illuso* не является индивидуальным произведением А.С. Макаренко. Не случайно он пишет: «мы все относились к рабфаку... с некоторым даже умилением». Этими словами он обозначает

социальный генез рабфака-*illuso*, его связанность с коллективным воображением.

В то же время жизнь конкретного *illuso* коротка. Необходимость его замены (то есть ресимволизация) обусловлена, с одной стороны, рутинизацией⁵ – неотъемлемой стороной процесса педагогического воспроизводства, а с другой – потерей *illuso* горизонтного качества, превращением символического объекта в достижимую прагматическую цель. В этом контексте следует рассматривать и перемещение коммуны им. М. Горького в Куряж, и создание в конце 30-х годов педагогического проекта – коммуны им. Ф.Э. Дзержинского. Понятно и то, что материалом для производства *illuso* здесь служили популярные верования эпохи, подвергаемые специальной педагогической аранжировке.

Смысл этой аранжировки может быть раскрыт с помощью разработок польского социолога образования Т. Шкудлярка. Опираясь на исследования аргентинского философа Э. Лаклоу, Шкудлярк вводит понятие «пустое значение»⁶. Пустое, как нам представляется, соотнобразуется с его формальным статусом, способностью быть

⁵ Любая школьная культура необходимо является гомогенизированной и ритуализированной, т. е. «рутинизированной» посредством и в целях рутины ШТ (школьный труд – прим. авт.), т. е. посредством и в целях упражнений по повторению и возвращению, которые должны быть достаточно стереотипными, чтобы репетитор, как можно менее незаменимый, мог заставлять повторять их до бесконечности (учебники и справочники, настольные книги и религиозные или политические катехизисы, толкования и комментарии, энциклопедии и антологии, избранные места, контрольные работы и сборники школьных сочинений, собрания изречений и афоризмов, мнемотехнические стихи, топики и пр.) [26, с. 68–69].

⁶ Пустое значение – словоформа или образ, лишённые конкретного наполнения, «опирающиеся на произвольные этикетки идентификации, которые исполняют свои роли независимо от их содержательных импликаций» [27, s. 134].

местом проекции коллективного и индивидуального воображения, вместилищем и конфигуратором интенций членов символического сообщества. С точки зрения научного требования определённости понятий такая конструктивная особенность пустого значения воспринимается как серьёзный дефект концептуализации. Но в том-то и дело, что *illuso* не теоретическая, а практическая категория. Её перевод из метафорической формы в понятийную ведёт к потере рабочей функции.

В логике символической практики не личность воспитанника находится в центре педагогического внимания и даже не коллектив, хотя сам Макаренко порой настаивает на этом⁷, а среда взаимодействия, происходящие в ней процессы и эффекты. Педагог с этой точки зрения – *дизайнер среды коммуникации, и в этом заключается его основная образовательная миссия*. Создание *illuso* и соответствующего ему *potos* – базовые педагогические инструменты А.С. Макаренко.

Заключение

Представленные в статье стратегии прочтения педагогического опыта А.С. Макаренко не являются презентацией некоей истины. Всё, к чему мы стремились, может быть выражено термином «динамизация». Речь идёт о том, чтобы избежать в текстуальном (дискурсивном) производстве овеществлённых определений его творчества, показать зависимость «отображений» традиции от позиционных самоопределений авторов, увидеть её делаемость, «укоренённую в идеологически нагруженных дискурсах» [28, s. 92]. Мы убеждены в том, что современные культурная и образовательная ситуации нуждаются в описаниях, способных противостоять объективизациям в языке и педагогической практике. В данном случае это относится к творческому

⁷ Здесь мы вынуждены выступить против Макаренко за Макаренко (А. П.).

наследию А.С. Макаренко. Его потенциал может быть востребован, прежде всего, в постсоциалистической ситуации, которой свойственны «тенденции к крайнему индивидуализму, сообразующемуся с так называемым “диким капитализмом”» [29, s. 125], чье присутствие особенно заметно в постсоветском регионе в форме кризиса целей воспитания. Ещё одним условием обращения к опыту Макаренко становится запрос на создание взаимосозидающих сообществ цифровой эпохи. Особую остроту в этой связи приобретает проблема формирования в образовании продуктивных социальных единств, способных действовать в режиме «кооперативного обучения, умеющего создавать разнородные и доступные другим формы знания» [30, s. 10].

Кроме того, представленные в статье стратегии реконструкции традиции А.С. Макаренко могут быть использованы как способ дифференциации и диверсификации пространства педагогического самоопределения, как условие ограничения дискурсивной образовательной унификации и гомогенизации.

Литература

1. Уайт Х. Метаистория: историческое воображение в Европе XIX в. / Х. Уайт / Пер. с англ. Е.Г. Трубиной, В.В. Харитонова. Екатеринбург: УралГУ, 2002. 528 с.
2. Mitchell W.J.T. What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images. Chicago, IL: U of Chicago P, 2005.
3. Комарова А.В., Слотина Т.В. Современный взгляд на идеи А.С. Макаренко и И.П. Иванова о взаимосвязи личности и коллектива // Российский гуманитарный журнал. 2014. Т. 3. № 2. С. 122–129.
4. Ахияров К.Ш. А.С. Макаренко и современность. Уфа: РИО РУНМЦ МО РБ, 2003. 55 с.
5. Lewin A. Tryptyk pedagogiczny: Korczak – Makarenko – Freinet. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1986. S. 132–138.
6. Меттини Э. Коллективное воспитание в педагогическом наследии А.С. Макаренко // Психолого-педагогическое наследие прошлого в современной социально-педагогической деятельности: материалы 7-х Междунар. Макаренк. студ. пед. чтений. Екатеринбург, 8 апр. 2010 г. / Сост. Н.Г. Санникова. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2010. С. 75–79.
7. Возчиков В.А. Миф «Педагогической поэмы» // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). 2008. № 4. С. 87–100.
8. Byblik M. Przemiany demokratyczne edukacji w Rosji: studia i szkice historyczno-pedagogiczne. Kraków: Impuls, 2003. 230 s.
9. Сухомлинский В.А. Идти вперед! // Народное образование. 1989. № 8. С. 70–78.
10. Kadykało A. Dzieciństwo jako rosyjski temat kulturowy w XX wieku: Rozprawa doktorska. Warszawa, 2012. 655 s.
11. Kołakowski A. Reorientacja celów wychowania dzieci osieroconych w Polsce po II wojnie światowej w świetle czasopiśmiennictwa pedagogicznego PRL // Przegląd pedagogiczny. Półrocznik. Dziecko w Polsce w XX wieku. 2012. № 1. S. 127–138.
12. Быков А.К. А.С. Макаренко: к дискуссии о творческом наследии // Вестник Московского университета имени С.Ю. Витте. Серия 3: Педагогика. Психология. Образовательные ресурсы и технологии. 2013. № 1 (2). С. 19–24.
13. Хиллиг Г. А.С. Макаренко и В.А. Балицкий. Два соратника на службе украинского ГПУ // Культура народов Причерноморья. 2005. № 62. С. 65–67.
14. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса // Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. Т. 1 / Сост. А.Ю. Гордин, А.А. Фролов. М.: Педагогика, 1983. С. 267–329.
15. Knoll M. Laboratory school, University of Chicago // Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy. Thousand Oaks: Sage, 2014. Vol. 2. P. 455–458.
16. Neill A. Summerhill. Katowice: AlmaPrint, 1991. 252 s.
17. Либертарианство: Ваша жизнь принадлежит только вам // ГАУ. 2013.11.18. URL: http://upogau.org/ru/ourview/ourview_503.html
18. Mouffe Ch. The Return of the Political. New York: Verso, 1993. 156 p.
19. Bourdieu P. Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire. Paris: Éditions du Seuil, 1998. 567 p.

20. Girard R. Eating Disorders and Mimetic Desire // Universität Innsbruck. 2008.09.10. URL: www.uibk.ac.at/theol/cover/contagion/contagion3/contagion03_girard.pdf
21. Деянов Д. Практические логики и коммуникативные стратегии // Критика и семиотика. 2001. Вып. 3/4. С. 106–115.
22. Бурдье П. Социология социального пространства. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2007. 288 с.
23. Schäfer H., Seibert L., Habne P., Tovar A., Stockmeier A. Bourdieu's Categories for «Field» Construction // CIRRuS Working Papers. 2008. № 8. URL: https://www.unibielefeld.de/theologie/CIRRuS-downloads/Schaefer-ea_2009_CIRRuS_field-categories.pdf
24. Ball S. J. Bourdieu's Method. An Exposition and Application // Institute of Education, University of London. URL: www.deptedu.ccu.edu.tw/blog/file/090508ball.ppt
25. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1984. 512 с.
26. Бурдье П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение, 2007. 267 с.
27. Szkudlarek T. Dyskursywna konstrukcja podmiotowości. «Puste znaczące» a pedagogika kultury // Forum oświatowe. Numer specjalny. 2008. S. 125–139.
28. Klus-Stańska D. Między wiedzą a władzą // Problemy wczesnej edukacji. 2007. № 1–2. S. 92–106.
29. Siegień W. Od Dzierżyńskiego do Magnitskiego i z powrotem. Studium dzieciństwa i sieroctwa w rosyjskiej polityce symboli Społeczeństwo // Dzieciństwo i wczesna edukacja: kontrowersje, problemy i poszukiwania. Studia Pedagogiczne. T. LXVIII. Gdańsk, 2015. S. 125–140.
30. Klus-Stańska D. Cyfrowi tubylcy w szkole cyfrowych imigrantów, czyli awatar w świecie Ptysia i Balbinki // Problemy wczesnej edukacji. 2013. № 4 (23). S. 6–14.

Статья поступила в редакцию 20.01.17.

Принята к публикации 15.03.17.

“LIGHT” AND “SHADOW” OF A.S. MAKARENKO'S PEDAGOGICAL TRADITION

Dorota KLUS-STANSKA – Professor, Dr. hab., Department for the Study of Childhood and School, Institute of Pedagogy, e-mail: klus.stanska@gmail.com

University of Gdańsk, Republic of Poland

Address: 80.309, Jan Bażyński Str., 8, Gdańsk, Republic of Poland

Alexander A. POLONNIKOV – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Center for the Development of Education Problems, e-mail: polonn@bsu.by

Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus

Address: 15-725, Moskovskaya Str., Minsk, 220050, Republic of Belarus

Abstract. The issue discussed in the article concerns the attitude to the heritage of the Soviet pedagogue A.S. Makarenko. The paper states the idea of inaccessibility of this heritage to direct perception, which determines the reception of Makarenko's experience as an issue of reading and interpretation. There are described three reconstructive strategies of this tradition, as well as the repercussions of their implementation for the current education and culture. The authors discover the connection of the reconstruction strategies with ideology, the authorities' relationships, and the political project approved with the help of the strategies' mediation.

Keywords: pedagogical discourse, reconstructive strategies, holographic reconstruction, dichotomy reconstruction, illusionist reconstruction, area of pedagogical self-identification

Cite as: Klus-Stanska, D., Polonnikov, A.A. (2017). [“Light” and “Shadow” of A.S. Makarenko's Pedagogical Tradition]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4 (211), pp. 63–75. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. White, H. (1973). *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth Century*. The John's Hopkins University Press.
2. Mitchell, W.J.T. (2005). *What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images*. Chicago, IL: U of Chicago P.
3. Komarova, A.V., Slotina, T.V. (2014). [Modern Approach to the Ideas of A.S. Makarenko and I.P. Ivanov Concerning the Interconnectedness of Personality and Collective]. *Rossiiskii gumanitarnyi zhurnal* [The Russian Humanities Journal]. Vol. 3, No. 2, pp. 122-129. (In Russ.)
4. Akhiyarov, K.Sh. (2003). *A.S. Makarenko i sovremennost'* [A.S. Makarenko and Modernity]. Ufa: RIO RUNMTs MO RB, 55 p. (In Russ.)
5. Lewin, A. (1986). *Tryptyk pedagogiczny: Korczak – Makarenko – Freinet* [Triptych Pedagogical: Korczak – Makarenko – Freinet]. Warsaw: Our Bookstore Publ., pp. 132-138. (In Polish)
6. Mettini, E. (2010). [Collective Education in A. S. Makarenko's Pedagogical Heritage]. In: *Materialy 7 mezhddunarodnykh Makarenskikh studencheskikh pedagogicheskikh chtenii "Psikhologo-pedagogicheskoe nasledie proshlogo v sovremennoi sotsial'no-pedagogicheskoi deyatel'nosti"* [Psychological-pedagogical Heritage of the Past in Modern Socio-pedagogical Activity: Papers of the 7th International Makarenko Student Pedagogical Readings]. Ekaterinburg: Russian State Prof.-Ped. Univ. Publ., pp. 75-79 (In Russ.)
7. Vozchikov, V.A. (2008). [The Myth of "The Pedagogical Poem"]. *Obschestvo. Sreda. Razvitie (Terra Humana)* [Society. Environment. Development]. No. 4, pp. 87-100. (In Russ.)
8. Bybluk, M. (2003). *Przemiany demokratyczne edukacji w Rosji: studia i szkice historyczno-pedagogiczne* [Democratic Transformation of Education in Russia: Studies and Sketches of Historical Pedagogy]. Krakow: Impuls Publ., 230 p. (In Polish)
9. Sukhomlinskii, V.A. (1989). [Go Forward!]. *Narodnoe obrazovanie* [Public Education]. No. 8, pp. 70-78. (In Russ.)
10. Kadykalo, A. (2012). *Dzieciństwo jako rosyjski temat kulturowy w XX wieku*. Rozprawa doktorska [Childhood as a Russian Cultural Topic in the Twentieth Century. Doct. Diss.]. Warsaw, 655 p. (In Polish)
11. Kolakowski, A. (2012). *Reorientacja celów wychowania dzieci osieroconych w Polsce po II wojnie światowej w świetle czasopiśmiennictwa pedagogicznego PRL* [Reorientation of the Objectives of Raising Children Orphaned in Poland after World War II in the Light of the Pedagogical Periodical Press PRL]. *Przegląd pedagogiczny. Półrocznik. Dziecko w Polsce w XX wieku* [Overview Pedagogical. Half-Yearly. Child in Poland in the Twentieth Century]. No. 1, pp. 127-138. (In Polish)
12. Bykov, A.K. (2013). [A.S. Makarenko: On the Discussion about the Creative Heritage]. *Vestnik Moskovskogo universiteta imeni S.Yu. Witte. Seriya 3: Pedagogika. Psikhologiya. Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii* [Bulletin of Moscow S. Y. Witte's University. Series 3: Pedagogy. Psychology. Educational Resources and Technologies]. No. 1 (2), pp. 19-24. (In Russ.)
13. Hillig, G. (2005). [A.S. Makarenko and V.A. Balitskii. Two Comrades-in-Arms Serving Ukraine's GPU]. *Kul'tura narodov Prichernomor'ya* [The Culture of the Black Sea Coast Peoples]. No. 62, pp. 65-67. (In Russ.)
14. Makarenko, A.S. (1983). [Methodology of the Educational Process Organization]. In: Makarenko, A.S. *Pedagogicheskie sochineniya* [Pedagogical Works]. Vol. 1. Moscow: Pedagogika Publ., pp. 267-329. (In Russ.)
15. Knoll, M. (2014). Laboratory school, University of Chicago. In: Philipps, D.C. (Ed.) *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. Vol. 2. Thousand Oaks: Sage, pp. 455-458.
16. Neill, A. (1991). *Summerhill* [Summerhill]. Trans. from Eng. Katowice: Almaprint, 252 p. (In Polish)
17. *Libertarianstvo: Vasha zhizn' prinadlezhit tol'ko vam* [Libertarianism: All Your Life Belongs Only to You]. Available at: http://upogau.org/ru/ourview/ourview_503.html (In Russ.)
18. Mouffe, Ch. (1993). *The Return of the Political*. New York: Verso, 156 p.
19. Bourdieu, P. (1998). *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire* [Rules of Art. Genesis and Structure of the Literary Field]. Paris: Éditions du Seuil, 567 p. (In French)
20. Girard, R. (2008). *Eating Disorders and Mimetic Desire*. Available at: www.uibk.ac.at/theol/cover/contagion/contagion3/contagion03_girard.pdf

21. Deyanov, D. (2001). [Practical Logics and Communicative Strategies]. *Kritika i semiotika* [Criticism and Semiotics]. No. 3/4, pp. 106-115. (In Russ.)
22. Bourdieu, P. (2007). *Sotsiologiya sotsial'nogo prostranstva* [Sociology of Social Space]. Trans. from French. Moscow: Institute of Experimental Sociology Publ.; St. Petersburg: Aleteiya, 288 p. (In Russ.)
23. Schäfer, H., Seibert, L., Hahne, P., Tovar, A., Stockmeier, A. (2008). *Bourdieu's Categories for «Field» Construction*. In: *CIRRuS Working Papers*. No. 8. Available at: https://www.uni-bielefeld.de/theologie/CIRRuS-downloads/Schaefer-ea_2009_CIRRuS_field-categories.pdf
24. Ball, S.J. Bourdieu's Method. An Exposition and Application. Available at: www.deptedu.ccu.edu.tw/blog/file/090508ball.ppt
25. Makarenko, A.S. (1984). *Pedagogicheskie sochineniya* [Pedagogical Works]. Vol. 3. Moscow: Pedagogika Publ., 512 p. (In Russ.)
26. Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1971). La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. In: *Revue française de pédagogie*. Vol. 15, 1971, pp. 39-44 (In French)
27. Szkudlarek, T. (2008). *Dyskursywna konstrukcja podmiotowości. «Puste znaczące» a pedagogika kultury* [Discursive Construction of Subjectivity. "Empty Significant" and the Pedagogy of Culture]. *Forum oświatowe* [Educational Forum]. Special Issue, pp. 125-139. (In Polish)
28. Klus-Stańska, D. (2007). *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych* [Between Knowledge and Power. Children Learning in Educational Discourses]. *Problemy wczesnej edukacji* [Problems of Early Education]. No. 1/2, pp. 92-106. (In Polish)
29. Siegien, W. (2015). [From Dzerzhinsky to the Magnitsky and back. Study Childhood and Orphans in Russian Politics Symbols Society]. In: *Dzieciństwo i wczesna edukacja: kontrowersje, problemy i poszukiwania. Studia Pedagogiczne* [Childhood and Early Education: Controversy, Problems and Searching. Pedagogical Studies]. Vol. LXVIII, Gdańsk, pp. 125-140. (In Polish)
30. Klus-Stanska, D. (2013). [Digital Natives in Digital Immigrant's School, or Avatar in the World of Prys and Balbinka]. *Problemy wczesnej edukacji* [Problems of Early Education]. No. 4(23), pp. 6-14. (In Polish)

*The paper was submitted 20.01.17.
Accepted for publication 15.03.17.*

Журнал
"Университетское управление:
практика и анализ"



umj.ru

Миссия журнала – совершенствование управления университетами в современных условиях на основе публикации исследований и популяризации практического опыта успешных управленческих команд.

Журнал включен Thomson Reuters совместно с Научной электронной библиотекой (eLibrary) в коллекцию российских научных журналов в составе базы данных RSCI (*Russian Science Creation Index*) на платформе *Web of Science*.

Журнал входит в базу научных российских журналов на платформе eLibrary, в обыкновенный перечень российских рецензируемых научных журналов, рекомендуемых ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук, а также в международные базы научных журналов *EBSCO Publishing*, *WorldCar*, *BASE – Bielefeld Academic Search Engine*.