



С. А. Антоненко

СТАНОВЛЕНИЕ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ
В КОНЦЕ 50-х – НАЧАЛЕ 60-х ГОДОВ XX ВЕКА

Рассматривается становление отечественных педагогических ценностей в конце 50-х – начале 60-х гг. XX в. и выявляются исторические предпосылки, повлиявшие на этот процесс. Обозначены некоторые проблемы педагогики, обусловленные социокультурными и политическими условиями данного времени.

This article analyses the formation of Russian pedagogical values in the late 1950s – the early 1960s and identifies the historical preconditions that affected this process. The author focuses on pedagogical problems stemming from contemporary sociocultural and political conditions and emphasises that, despite the communist ideology, Soviet pedagogy developed humanistic values.

Ключевые слова: педагогические ценности, проблемы педагогики, социокультурные и политические условия, гуманистические ценности.

Key words: pedagogical values, problems of pedagogy, sociocultural and political conditions, humanistic values.

Образование как «фундамент» полноценного развития человека – главный ресурс страны, гарант сохранения ее государственности и суверенитета. Обсуждая содержание современного образования, мы говорим о его гуманистическом потенциале, об отношении к человеку как высшей ценности. Это объективно связано с реализацией главных направлений государственной политики России в области образования, представленных в нормативных документах: закон РФ «Об образовании», Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 г., Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 г. и др. В вышеназванных документах отражены гуманистические ценности нашей страны, что обуславливает значимость обращения к аксиологическим (ценностным) основаниям отечественной педагогики и их становлению в историческом аспекте.

Понятие «ценность» с научной точки зрения стало рассматриваться после того, как в качестве самостоятельной категории оно вошло в западноевропейскую философию (60-е гг. XIX в.). И только в 60-е гг. XX в. этот термин впервые привлек внимание отечественных философов-марксистов, а затем педагогов [5, с. 8–9].

Представляется важным установить исторические предпосылки, повлиявшие на проникновение интересующего нас понятия в русскую науку и на становление ценностей вообще и педагогических в частности.

Анализ первоисточников показал, что обращению отечественных ученых к проблеме ценности способствовали политические и социокультурные условия изучаемого периода, к которым относятся процессы либерализации во внутренней и внешней политике страны [16, с. 513]. Следствием этого стали преобразования в экономической и политической сферах, гуманизация и гуманитаризация жизни и науки. Открытие свободного доступа к ранее недоступной научной информации позволило советским философам [1; 5; 15] обратиться к изучению ценностной проблематики в русле марксистско-ленинской теории.

В рассматриваемый период усилился интерес к анализу особенностей человеческих взаимоотношений. Главной их характеристикой стал гуманизм, но особого рода, его качественная новая форма – социалистический гуманизм, который в полном значении слова понимался как коммунизм. Это детерминировалось тем, что на данном историческом этапе главной задачей было строительство коммунистического общества [11, с. 62], в связи с чем социалистические ценности были заменены на коммунистические: «...политические убеждения, социально-классовая позиция, партийность» [5, с. 272]. «Проникновение социалистического гуманизма как коммунизма», по мнению О.В. Гукаленко, обуславливалось его мощной эсхатологической основой, так как «он представлял собой определенное учение о конечных судьбах мира и человека», жизнь которого в свете коммунистической идеологии «должна приобрести ясную историческую перспективу и выйти за пределы телесного существования» [4, с. 3–6], В функционально-мировоззренческом плане коммунизм в СССР получил все атрибуты государственного религиозного учения, в том



числе и его ярко выраженный педагогический характер.

Большое значение для становления аксиологических оснований отечественной педагогики имели задачи, которые ставились КПСС на начальном этапе строительства коммунизма и были представлены в партийно-правительственных документах. Одним из важнейших документов данного времени стал Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР (1958). Принятие этого закона повлияло на перестройку советской школы, главным направлением которой было соединение обучения с производительным трудом, с практикой коммунистического строительства [6, с. 4–14]. Перспективы технико-экономического развития Советского Союза на данном историческом этапе предъявляли все более высокие требования к образовательному уровню выпускников школы. Они должны были «знать основы наук, участвовать в физическом труде, в производстве ценностей, необходимых для общества. Решение этой задачи явится важным условием повышения культурно-технического уровня трудящихся, роста производительности труда и успешного строительства коммунизма» [2, с. 315].

Несмотря на то что вышеназванная задача уже ставилась перед советской школой в 1918 г. при переходе от капиталистического к социалистическому строю и получила психолого-педагогическое обоснование в Основных принципах единой трудовой школы, во второй половине 30-х гг. XX в. при усилении внимания к овладению учащимися знаниями основ наук наметился некоторый отрыв обучения от жизни, от подготовки к практической деятельности. В 1937 г. из учебных планов исключается труд как учебный предмет [2, с. 123].

Результатом нового обращения в 1958 г. к идее соединения обучения с производительным трудом стало введение производственного обучения с элементами профессионализации – впервые дети вовлекались в реальный производительный труд. Изменилась структура школьного образования, его содержание (школа стала одиннадцатилетней, введены производственное обучение и производственная летняя практика, для поступления в вуз абитуриентам требовался стаж рабочей специальности не менее 1 года и т.п.). Из чего можно сделать вывод, что в данный период труд как деятельность, как учебный процесс становится главной педагогической ценностью.

Научно обеспечить процесс перестройки школы должна была педагогика, которая, по мнению партийных лидеров, отставала от жизни [12, с. 4–5], так как не разрабатывала теоретические основы соединения обучения с производительным трудом. Этот сложный процесс, включавший связь изучения основ наук, политехнического образования, профессиональной подготовки с производительным трудом, осуществлялся неоднозначно. В частности, не учитывались психологические особенности подростков, а производственные предприятия не всегда были готовы к принятию школьников.

Исторические условия изучаемого периода способствовали тому, что в педагогике стал формироваться новый, технократический подход к обоснованию ценностей и целей образования. Это вызвало противоречие между декларируемыми ценностями гуманизма и действительностью. Результатом принятия Морального кодекса строителя коммунизма (1961 г.) стало вхождение в педагогику ценностей, имеющих гуманистическую направленность, но обусловленных идеологией коммунизма: трудолюбие и дисциплинированность, преданность общественным интересам, коммунистическая сознательность, включающая формирование научного мировоззрения, утверждение коммунистической морали, всестороннее и гармоничное развитие человеческой личности [9, с. 167–169]. Последнее трактовалось как требование соответствия духовного, нравственного и физического совершенства личности уровню развития производительных сил и характеру общественных отношений [11, с. 120].

Идея о всесторонней и гармонически развитой личности в эти годы выдвигалась целью воспитания. Однако история показала, что воплощение в жизнь такой идеи оказалось трудноосуществимым по разным причинам. Так, ее составляющие не были глубоко осмыслены, а способ реализации остался не разработан. У Б.С. Гершунского мы находим следующее объяснение этому: «...человеческая личность целостна, ее качества и характеристики нельзя формировать "по частям"» [3, с. 4].

Значимо для нас появление в Программе КПСС, принятой на XXII съезде партии (1961 г.), понятия «духовное богатство», вступающего в противоречие как с марксизмом, так и с технократизмом. Под духовным богатством понимались нравственные ценности, которыми должен был обладать человек нового коммунистического общества: преданность делу коммунизма, добросовестный труд на благо общества, гуманные отношения и взаимное уважение между людьми, честность и правдивость, нравственная чистота, взаимное уважение в семье и др. Оценивая названные ценности с позиции сегодняшнего дня, можно сказать, что они связаны с духовностью человека.



Если в правительственных документах в 1961 г. употреблялось словосочетание «духовное богатство», то позднее, в 1968 г., В.П. Тугаринов в работе «Теория ценностей в марксизме» уже говорил о «духовных ценностях» [15, с. 62–65]. Этим подтверждается, что интерес к духовному потенциалу человека в данном историческом периоде не ослабевал, а понятие «духовное богатство» постепенно заменялось на термин «духовные ценности».

Партийная установка на воспитание всесторонней развитой личности послужила основой для обращения педагогов к изучению личности ребенка как ценности, к его переживаниям, проблемам и т.д. Привлекая внимание педагогов-практиков к необходимости исследования этого феномена, Т.Е. Конникова в 1960 г. написала: «"Дойти" до каждого ребенка, в каждом найти хорошее и на этом строить его воспитание, сохраняя бережное отношение к его индивидуальности, чтобы обеспечить расцвет всех сил» [8, с. 5]. Можно сказать, в то время наблюдалась ориентация на «человеческое» в личности, ее саморазвитие, самосозидание.

Благодаря общественно-политической «оттепели» в рассматриваемый период сформировалась и стала достоянием для отечественных и зарубежных педагогов педагогическая система В.А. Сухомлинского, учитывающая идеи гуманизма. Метаидеей его гуманистической педагогики безусловно является уникальность личности ребенка. В представлении Василия Александровича «ребенок – это самая деятельная, независимая, творческая личность, обладающая неповторимым и неисчерпаемым внутренним миром» [14, с. 4, 203].

Исследователь истории отечественной педагогики Л.А. Степашко увидела в вышеназванном самоопределение личности, которое есть «цель, ценность, критерий образования, "главная из главных", детерминант педагогической эффективности "образования человеческого в человеке"» [13, с. 40].

Официально новый поворот в подходе к принципиальному для педагогики вопросу о ребенке был связан с выдвиганием тезиса о том, что человек – цель воспитания, а не его пассивный продукт, формирующийся только под направленным воздействием общества [1, с. 30].

Декларирование в 1960-е гг. одних ценностей, а принятие других повлияло на педагогическую практику советской школы. Так идеи Морального кодекса строителя коммунизма частично осуществлялись – и в собственно «коммунистической», и в общечеловеческой части. В практике павлышской школы В.А. Сухомлинский применял «Кодекс человеческой порядочности», «Десять нельзя», «Законы дружбы» и др. Например, в соответствии с «Кодексом человеческой порядочности» нельзя было лениться, бездельничать, гнушаться простого труда отца и матери, доносить на товарища и т.п. В этих заповедях прослеживалась гуманистическая направленность. Реальные общечеловеческие ценности не противоречили в глазах В.А. Сухомлинского коммунистическим. Великий педагог доказал, что добродетельно возможно даже в условиях классовой борьбы. С одной стороны его критиковали, с другой – к нему в школу приезжали, чтобы перенять опыт. В.А. Сухомлинский стал «маяком гуманистических идей» для многих учителей-практиков изучаемого периода, востребованы его книги и сейчас, так как разработанная им педагогическая система поможет решить проблемы современной отечественной школы.

Анализируя исследования Е.В. Бондаревской о формировании и развитии личности ребенка, Т.Б. Игнатьева считает, что в 1960-е гг. уже ставился вопрос о самоценности личности, ее самодостаточности и создании условий для ее самореализации. Также она обратила внимание на опытно-экспериментальную работу по реализации педагогических концепций с четкой гуманистической ориентацией: формирование духовных потребностей школьников (Ю.В. Шаров), познавательный интерес (Г.И. Шукина), педагогическое стимулирование (Л.Ю. Гордин, З.И. Равкин) [7, с. 235, 299–300].

Несмотря на интерес к развитию индивидуальных начал личности, большое значение в это время придавалось такой главнейшей моральной норме строителя коммунизма, как коллективизм. В связи с чем в ряду ценностей появляется ученический коллектив в качестве инструмента воспитания [8; 10].

К важнейшей функции коллектива Т.Е. Конникова относит создание у учащихся с учетом их возраста общественной активности путем включения детей в систему социальных отношений и накопления опыта этих отношений.

В концепции Л.И. Новиковой коллектив рассматривается как своеобразная модель общества, которая отражает не только форму организации, а главным образом сложившиеся в нем связи, принятую систему человеческих ценностей. Коллектив есть средство достижения воспитательных задач, стоящих перед социумом, а для учащихся – своеобразная среда обитания и освоения опыта, накопленного предшествующими поколениями [10, с. 16–17].

Таким образом, обращение отечественных философов, а позднее и педагогов к исследованию ценностей зависело от политических и социокультурных условий изучаемого времени, важнейшими из которых были: подготовка к строительству коммунизма и начало этого процесса,



а также либерализация во внешней и внутренней политике страны, гуманизация и гуманитаризация жизни и науки.

Наличие двойственных смыслов (социалистического гуманизма и гуманизма в общечеловеческом смысле), свойственных данному периоду, обусловило формирование в человеке «внешней» и «внутренней» позиции. Первая привела к тому, что идеологические ценности коммунизма приобрели новое звучание по сравнению с прошлым. Это выразалось в усилении внимания к личности, особенностям ее развития, в изменении внешних условий жизни. Вышеназванное стало результатом влияния второй позиции. Именно она открыла путь к вхождению в педагогику ценностей, имеющих гуманистическую направленность, с познанием смысла и цели человеческого существования, появлению научных исследований, в которых человек (ребенок) рассматривался как ценность.

Советская педагогика 1960-х гг. представлена довольно разнообразным спектром педагогических идей. Как бы сейчас не воспринимались отдельные ее положения, в целом можно говорить о том, что накопленный ею опыт должен быть оценен и осмыслен с сегодняшних позиций. Необходимо из него извлечь то лучшее, что положительным образом повлияет на развитие образования в современной России.

Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет воспитания // Советская педагогика. 1965. №1. С. 30.
2. *Алексеев А. Н.* Хрестоматия по истории советской школы и педагогики: учеб. пособие для студ. пед. институтов. М., 1972.
3. *Гершунский Б. С.* Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. 2003. №10. С. 4.
4. *Гукаленко О. В.* Воспитание в современной России // Педагогика. 2005. №10. С. 3–6.
5. *Дробницкий О. Г.* Мир оживших предметов. М., 1967.
6. *Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР.* М., 1958.
7. *Игнатьева Т. Б.* Нравственные ценности в отечественной педагогике // Образование: идеалы и ценности / под ред. З. И. Равкина. М., 1995. С. 235–300.
8. *Конникова Т. Е.* Советский учитель – наставник и друг детей // Советская педагогика. 1960. №1. С. 5.
9. *КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК 1961–1965.* 9-е изд., доп. и испр. М., 1986. Т. 10.
10. *Новикова Л. И.* Педагогика детского коллектива. М., 1978.
11. *Программа Коммунистической партии Советского Союза.* М., 1976.
12. *Советская педагогика.* Передовица. 1961. №6. С. 4–5.
13. *Степашко Л. А.* Философия образования: онтологический аспект. Хабаровск, 2002.
14. *Сухомлинский В. А.* Сердце отдаю детям. Киев, 1969.
15. *Тугаринов В. П.* Теория ценностей в марксизме. Л., 1968.
16. *Чернобаев А. А., Горелов И. Е.* История России: учеб. М., 2004.

Об авторе

Светлана Алексеевна Антоненко – соискатель, Хабаровский пограничный институт ФСБ России, e-mail: svetlana_ant70@mail.ru

About author

Svetlana A. Antonenko, PhD student, Khabarovsk Borderguard Institute of the Federal Security Service of the Russian Federation, e-mail: svetlana_ant70@mail.ru