

УДК 373 (07)

Е. Ю. ИЛАЛТДИНОВА

Нижегородский государственный педагогический университет, г. Нижний Новгород, Россия

РАЗРАБОТКА НАСЛЕДИЯ А.С. МАКАРЕНКО В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИКИ(1950-1980)

Наследие А.С. Макаренко сегодня – это не только его труды и опыт, но и то, что было выявлено, понято и развито в ходе научно-теоретического исследования и практического применения. Исследование истории разработки наследия А.С. Макаренко как отдельной области отечественной педагогики способствует поиску закономерностей развития педагогики. Социальная педагогика А.С. Макаренко, представленная в единстве ее методологического, теоретического и организационно-методического уровней, позволяет преодолеть фрагментарность в ее понимании и направить творческий потенциал макаренковской методологии педагогического мышления и действия на решение современных проблем.

Ключевые слова: наследие А.С.Макаренко, история разработки педагогического наследия, официальная педагогика, методология педагогики

Общая постановка проблемы. Социально-педагогическая система А.С. Макаренко в современном макаренковедении рассматривается в единстве четырех, характерных для педагогики в целом, «взаимодействующих компонентов», расположенных в иерархической последовательности: методологический, теоретический, организационно-методический [13; 3-5] и технологический уровень, выделенный А.А. Фроловым позднее. Изучение истории освоения и разработки наследия А.С. Макаренко показывает, что освоение его идей и опыта началось еще при жизни педагога с постановки вопроса о том, является ли макаренковская система марксистской и советской, т.е. на методологическом уровне. В первоначальный период (1939-1953 гг.) этот процесс в «официальной педагогике» шел преимущественно на организационно-методическом уровне, как бы «снизу». Недостаточным осмыслением методологического и теоретического подходов А.С. Макаренко обусловлена низкая результативность этой работы.

Цель данной статьи – рассмотреть актуальные аспекты наследия А.С. Макаренко с учётом развития методологии педагогики в 1950-1980-е годы.

Изложение основного материала. К концу первоначального периода освоения наследия А.С. Макаренко (1939–1953 гг.) в «официальной педагогике» и общественно-педагогическом сознании прочно закрепилось представление о нем как выдающемся советском педагоге, сфера деятельности которого ограничивалась «методикой воспитательной работы». Основой макаренковской педагогической системы считался принцип, искаженно понимаемый как «воспитание в коллективе, через коллектив и для коллектива».

Лишенное хозяйственно-трудовой основы, широкой социально-педагогической направленности, понимания воспитательного коллектива как объединения педагогов и воспитанников со сложной структурой взаимодействий, макаренковское наследие разрабатывалось на уровне отдельных приемов и методов. Воспитание было сведено к «воспитательной работе», «мероприятийной педагогике», «воспитанию коллектива». Упрощенное понимание макаренковского наследия в свете «дидактической педагогики» направило интерпретацию этого наследия в узкие рамки воспитания в коллективе класса. Официальная педагогика рассматриваемого периода пошла по пути сведения макаренковской педагогики к не-

скольким положениям, которые вполне могли вписываться в действующую систему дидактической педагогики и «школы учебы».

В продолжение общих тенденций первоначального периода в 1950-1960 гг. основным направлением «официальной педагогики» и массовой педагогической практики в разработке макаренковского наследия в рамках «дидактической педагогики» и «школы учебы» стало развитие методике воспитательной работы (Н.И. Болдырев, И.С. Марьенко), построенной по логике обучения. Специфика ее отражается в акценте на термин «воспитание коллектива» (Т.Е. Конникова, В.М. Коротов, Л.И. Новикова), который рассматривался как «детский», «учебный». Это в дальнейшем станет одной из главных причин обвинения А.С. Макаренко в «тоталитарной» педагогике, в «поглощении» личности коллективом, в отступлении от принципов гуманизма.

В 1960-х гг. отдельным исследователям удалось выйти за рамки действующей «дидактической педагогики» и «школы учебы», понимания воспитания как системы учебно-воспитательных мероприятий и обучения труду. Они подошли к осмыслению социально-педагогических и методологических идей А.С. Макаренко, вели разработку макаренковского наследия в противоположном общему направлении – «сверху».

Опираясь на труды А.С. Макаренко, Л.А. Левшин уже в 1956 г. на страницах «Учительской газеты» (1956 г., 20 июня), затем в книге «Педагогика и современность» (1964 г.) ставит вопрос о диалектической научной логике как методологической основе педагогики, доказывает, что от нее зависит «судьба самой науки: станет ли педагогика подлинно научной дисциплиной, система и логика которой находятся в действительном соответствии с природой педагогических явлений, или будет полуумозрительной, полуэмпирической теорией, зачастую беспомощной перед лицом практики» [5; с. 116].

В соответствии со взглядами А.С. Макаренко Л.А. Левшин рассматривает педагогическую логику как логику педагогической целесообразности, «логику реальных событий», основанную на педагогически правильно организованной хозяйственной, учебной, трудовой, общественной деятельности детей [5; с. 119]. Методология педагогики выводится на уровень понимания ее предмета, движущих сил, рабочего метода.

Выступление Л.А. Левшина в «Учительской газете» в 1956 г. в ответ на статью И.А. Каирова, в которой последний определил перспективную тематику исследовательской работы АПН, вызвало резкую критику со стороны представителей официальной педагогики. Н.И. Болдырев («Советская педагогика» 1957 г. № 4, с. 111) назвал утверждение Л.А. Левшина о первостепенном значении проблемы методов исследования ошибочным, поставил во главу угла тезис о приоритете содержания, тематики научно-педагогических исследований.

В 1967 г. в монографии «Общие основы педагогики» под редакцией Ф.Ф. Королева и В.Е. Гмурмана наследие А.С. Макаренко выводится на общетеоретический и методологический уровень рассмотрения. Авторы утверждают необходимость «вывести педагогику из узкошкольных рамок». На основе макаренковских положений ставятся проблемы соотношения «педагогики школы» и «педагогики жизни», связи теории педагогики и жизни [9; с. 118]. Предпринимается попытка преодолеть тенденцию на ограничение сферы педагогики уроком и внеклассной работой: «теория педагогики (во всяком случае, на современной стадии ее развития) не решает проблем организации жизни общества ... Но это вовсе не дает оснований деятелям педагогической науки оставить вне поля своего зрения общественную жизнь» [9; с. 118]. Это направление наиболее ярко проявится позднее в педагогической практике в рамках общественной инициативы, в различных фор-

мах участия общественности в организации досуга детей преимущественно вне сферы деятельности школы.

Наследие А.С. Макаренко характеризуется как «научное», не как «сумма отдельных высказываний», а как «определенная система», в которой В.Е.Гмурман и Ф.Ф. Королев выделяют три круга проблем: «проблемы методологии педагогики («педагогической логики»), методики воспитания, техники педагогического действия». Они определяют значение макаренковского наследия для современности: А.С. Макаренко «разрабатывал многие важнейшие вопросы педагогической теории, далеко опередив его время», обогатил терминологический аппарат педагогики: «общий коллектив, первичный коллектив, структура коллектива, ядро коллектива ... педагогика параллельного действия, инструментовка, система перспективных линий, проектировка личности». Актуальность его трудов, по мнению авторов, сохраняется для решения проблем воспитания потребностей, подготовки молодежи к участию в общественном самоуправлении, трудового воспитания [9; с. 88].

Макаренковский вклад в педагогику не ограничивается разработкой теории коллектива. Признается, хотя и не конкретизируется его вклад в разработку теоретических и методологических проблем педагогики. Однако, в этом издании не раскрывается потенциал наследия А.С. Макаренко для решения обозначенных «широких педагогических проблем»: «сущность воспитания, его движущие силы, закономерности, противоречия воспитания, пути их разрешения, воспитательный эффект различных видов деятельности и его зависимость от характера мотивации, воспитание потребностей и развитие способностей...», соотношение «педагогики школы» и «педагогики жизни», соотношение дедуктивных и индуктивных выводов в педагогике, которые определены как перспективные для того времени [9; с. 88-89].

Обращение исследователей к методологическим проблемам педагогики активизировалось со второй половины 1960-х гг. При НИИ общей педагогики АПН СССР была создана специальная лаборатория, при Президиуме АПН СССР начал работу Всесоюзный семинар по методологическим проблемам педагогики. Несмотря на определенные достижения в этой сфере к середине 1970-х гг. в АПН СССР не были завершены запланированные на 1971-1975 гг. исследования по методологии педагогики: «Методологические проблемы педагогических исследований», «Педагогическая наука и педагогическая практика», «Понятийно-терминологический словарь по педагогике» [1; с. 20].

В 1970-1980-х гг. Л.А. Левшин, Э.И. Монозон, Б.Н. Наумов, Ф.А.Фрадкин, Л.М. Фридман, А.А. Фролов и др. ведут разработку методологических проблем связанных с осмыслением научного знания, логики становления педагогического знания и связи педагогической теории и практики в контексте понимания методологии педагогики А.С.Макаренко.

Б.Н. Наумов обращается к определению «факта педагогической науки». Он доказывает, что часто цитируемое макаренковское положение: «Объектом исследования со стороны научной педагогики должен считаться факт (явление)» – «ни с точки зрения предмета педагогики, ни с позиций выявления содержания понятия факта педагогической науки не получило развития» [8;с.78].

На примере установленного А.С. Макаренко нового факта педагогической науки о существовании первичного коллектива и его сущностной характеристики, Б.Н. Наумов показывает развитие факта в теории, его объективность и зависимость от конкретно-исторических условий, а также необходимость точной фиксации вносимых дополнений и всех изменений в ходе его развития. Б.Н. Наумов доказывает, что в период с 1940-х по 1970-ые гг развитие этого факта в трудах

И.Ф. Козлова, В.Е. Гмурмана и В.В. Кумарина не подтверждалось достоверными фактами, так же как не было доказано или объяснено «формирование коллектива класса как нового явления»: «нет ни одной педагогической работы, специально посвященной проблемам формирования первичного коллектива в классе с 30-40 учащимися как одного из инструментов непосредственного прикосновения к личности». Он доказывает, что эти подходы не являются развитием открытого А.С. Макаренко факта, поскольку не были проведены эксперименты, наблюдения, позволяющие открыть новые свойства, по сути это «искажения уже существующего факта» [8; с.80].

Л.М. Фридман предпринимает попытку преодолеть абсолютизацию «пути построения педагогических теорий на основе изучения и обобщения существующей педагогической практики» [12; с.54]. Он приходит к выводу, что передовым считается тот опыт, в котором «в наибольшей степени осуществлены принципы принятой в настоящее время педагогической теории». Обобщение такого опыта может способствовать лишь уточнению существующей педагогической теории, но не может привести к подлинному развитию науки.

Другой тип передового педагогического опыта, который ведет к развитию педагогики, по его мнению, построен на отрицании общепринятых и конструировании и осуществлении в своем опыте новых форм и методов обучения и воспитания. В исторической ретроспективе это путь всех великих педагогов-новаторов, к которым он относит и А.С. Макаренко. В современной ему практике он называет опыт таких учителей как М.П. Кравец, В.Ф. Шталов, И.П. Волков и др., и отмечает, что этот опыт «встречается весьма холодно, а зачастую и просто отрицательно», не освещается в теоретико-педагогической литературе, деятельность этих учителей проходит в борьбе за утверждение своего опыта.

Л.А. Левшин доказывает, что «творческая деятельность А.С.Макаренко подсказывает выход из «заколдованного круга», когда посыл о том, что главный источник развития педагогики – живой опыт обучения и воспитания приводит к массовым поискам учителей ..., накоплению фактов опыта и повышению мастерства многих учителей, но не способствует развитию теории» [4; с.93]. Он вновь ставит дальнейшее развитие педагогики в непосредственную зависимость от решения «вопроса о логике педагогического процесса»: «останется ли она собранием разрозненных эмпирических сведений о том, как учить и воспитывать, или превратится в действительную науку со своим точно определенным предметом, с системой выверенных понятий, ... со своим научным методом» [4; с.105]. Основным препятствием для такого развития педагогики Л.А. Левшин называет «непреодолимое до сих пор в педагогике влияние обыденно-абстрактного мышления» [4; с.106].

В докладе на IX сессии Всесоюзного семинара по методологическим и теоретическим проблемам педагогики (31 октября-1 ноября 1978 г.) по изучению, обобщению и использованию передового педагогического опыта Э.И. Монозон обосновывает значение «цельного опыта», который позволяет выявить систему в работе школы, учителя. Цитируется работа А.С. Макаренко «Педагогическая логика», «цельный опыт» понимается им как «система педагогической работы» отдельного педагога или учреждения [7; с. 8].

«Диалектику взаимодействия теории и практики» Э.И. Монозон описывает, опираясь на макаренковский подход Л.А. Левшина как «диалектическое развитие общей идеи» в опыте – «активное, творческое преобразование педагогической идеи в целостную и динамическую систему, когда сама идея получает мощный толчок для развития и педагогическая теория поднимается на более высокую ступень» [7; с. 11].

А.А. Фролов дает материал о том, как надо связывать практику с теорией, анализируя и обобщая факты педагогической деятельности с определенных теоретических позиций, делает вывод о том, что «ошибки педагогической логики, на которые указывал А.С. Макаренко, встречаются и в современной практике», показывает «неумение связывать анализ реальных фактов воспитания с важнейшими теоретическими положениями» [14;24].

Ф.А. Фрадкин, исследуя становление и развитие средств педагогического познания в историческом аспекте, показывает место и роль А.С. Макаренко в этом процессе. Разработанная им схема педагогического познания в 1940–1950-х гг. способствовала переносу «центра тяжести» на решение вопросов, выдвинутых практикой. «Если раньше требовалось обоснование педагогической проблемы в других науках, то теперь она выдвигалась педагогической практикой и должна была получить обоснование в педагогической теории» [11;114-115].

Ф.А. Фрадкин приходит к выводу, что результатом реализации макаренковской схемы педагогического познания стало более полное отражение запросов практики, больше внимания стало уделяться разработке собственно педагогических проблем, обобщению передового опыта. Это рассматривается им как свидетельство роста, быстрого развития и повышения авторитета педагогической науки. Состояние педагогического познания 1960–1970-х гг. отличается, по его мнению, разнообразием схем (Ф.Ф. Королев и В.Е. Гмурман; М.А. Данилов, Н.И. Болдырев; Л.И. Новикова, А.Т. Куракин), связью с предшествующими схемами, опорой на педагогический опыт.

Для истории освоения и разработки наследия А.С. Макаренко большое значение имело обращение с методологических позиций к проблемам выявления специфики обучения и воспитания.

В ходе обсуждения книги В.М. Коротова «Воспитывающее обучение» (1980 г.) в январе 1981 г. в НИИ общих проблем воспитания АПН СССР фундаментальное методологическое положение советской педагогической науки о единстве учебно-воспитательного процесса (принцип воспитывающего обучения) поставлено под сомнение последователями А.С. Макаренко. М.Г. Кубраков и Г.И. Легенький трактуют его как «сведение воспитания к обучению, решение всех проблем воспитания в учебном процессе, только через учебную деятельность», это «концепция, которая предполагает решать все проблемы воспитания через обучение, через урок... Отсюда недооценка собственно воспитания» [10; с.141]. Они назвали этот принцип «дезориентирующим учительство».

Их оппоненты квалифицировали такой подход как «отрицание воспитания в процессе обучения». В.А. Караковский заметил, что для современных учителей данный принцип означает «повышение воспитывающей роли учебного процесса». Проблема специфики обучения и воспитания не была поставлена [10; с. 141].

В.В. Кумарин считает специфику воспитания и обучения основой понимания наследия А.С. Макаренко. Их главным дифференцирующим признаком он считает обеспеченность эффективности обучения индивидуализацией, а воспитания - коллективностью организации. В 1987 г. В.В. Кумарин защитил докторскую диссертацию: «Методологические проблемы теории воспитания в трудах А.С. Макаренко», основанную на его книге «Теория коллектива в трудах А.С. Макаренко» (Киев, 1979 г.).

Его идеи вызывали критику со стороны официальной педагогики и макаренковедов за гипертрофирование отдельных сторон диалектических по сути макаренковских идей. Л.Ю. Гордин («Советская педагогика» 1981, № 12, с. 140) критикует В.В. Кумарина за то, что он, «взяв за исходные верные положения макаренковской системы», «доводит их до крайности» и за сомнения в правильности интерпретации макаренковских идей официальной педагогикой в теории и на практике.

М.С. Каган, основываясь на макаренковских позициях и макаренковедческих и методологических исследованиях, понимает процесс обучения как «передачу знаний», а воспитание как «передачу ценностных ориентаций», формирование системы потребностей. Специфика этих процессов определяет различные механизмы их осуществления. Их теснейшая взаимообусловленность, по мнению автора, мешает видеть специфику воспитания: «теоретики растворяют воспитание в обучении» [2; с. 58] и в результате учителя отождествляют эти процессы. Игнорирование специфики воспитания превращает его в процесс передачи знаний о правилах и нормах поведения, которые не предопределяют сами по себе поведение. М.С. Каган делает вывод, что «теоретических анализ должен их строго и принципиально различать» [2; с. 61].

В условиях доминирования в педагогических исследованиях принципа воспитывающего обучения особое значение имеют работы А.Т. Куракина и Л.И. Новиковой (лаборатория воспитательных проблем школьного коллектива НИИ общих проблем воспитания АПН СССР), посвященные проблемам собственно воспитания в его отличии от обучения. Они предприняли попытку с методологических позиций осмыслить значение системно-структурного подхода для педагогики, определить пути его реализации в конкретных исследованиях проблем воспитания, рассмотрения школы как воспитательной системы, развития теории коллектива. Для получения обобщений о школьной воспитательной системе они использовали метод аналогий, опирались на макаренковскую аналогию с производством по отношению к организации воспитательного процесса.

В 1982 г. А.Т. Куракин и Л.И. Новикова обосновывают необходимость «при разработке современной педагогической концепции детского коллектива» использовать более широкое понятие «воспитательный коллектив» [3; с. 44], как центр всех воздействий, которые испытывают дети. При этом они отмечают, что в рамках воспитательных коллективов того времени не решается задача интеграции всех испытываемых ребенком воздействий, направленность идет на организацию дополнительных воздействий.

Важным является вывод о необходимости отказаться от традиционной характеристики коллектива как явления исключительно педагогического и рассматривать его как «систему социально-педагогическую». Социально-педагогическая сущность коллектива рассматривается авторами как единство задаваемой взрослыми структуры и неофициальной структуры возникающей в результате самоорганизации [3; с. 45].

Собственно макаренковедческое исследование, ориентированное на изучение разработки А.С. Макаренко методологических и общетеоретических основ воспитания, предпринято А.А. Фроловым. Он дает новый подход к наследию А.С. Макаренко, показывает, как А.С. Макаренко решал в своей деятельности основные методологические и общетеоретические проблемы педагогики: связь теории и практики, цель воспитания, личность и общество, коллектив и личность, среда и воспитание, связь воспитания с жизнью, дисциплина и свобода, воспитание как социальное явление. Раскрыто макаренковское понимание активно-творческой сущности педагогики, отражающей растущую роль воспитания. А.А. Фролов доказывает, что неразрывная связь теории и практики в деятельности А.С. Макаренко проявилась в признании практики не только «основой и целью познания», но и «критерием истины» [15; с.103]. Важнейшим результатом работы А.С. Макаренко над методологическими и общетеоретическими проблемами науки о воспитании автор называет выделение им педагогической логики в качестве «специальной области научно-педагогического знания» [15; с. 107].

К концу рассматриваемого периода в АПН СССР издана коллективная монография «Методологические проблемы развития педагогической науки» (1985 г.). Содержание и характер цитирования в этом труде, подводящем итоги методологическим изысканиям двадцати лет, показывают, что влияние идей и опыта А.С. Макаренко на данную проблематику развивалось лишь в части работы В.Е. Гмурмана в связи с проблемами: соотношение теоретического и эмпирического уровней в исследовании [6; с.21]; уточнение и обогащение понятий и терминов педагогики [6; с.45-47]. В.Е. Гмурман констатирует вклад «научного наследия» А.С. Макаренко в разработку таких методологических проблем как соотношение педагогики с другими науками, целостный подход к воспитанию, связь теории и практики, специфики педагогической логики

[6; с.36]. Ранее в 1981 г. он защитил докторскую диссертацию по совокупности работ, построенную на идеях А.С. Макаренко о взаимосвязи методологических и теоретических проблем педагогики, закрепил значение макаренковского научного вклада в развитие методологических основ педагогики.

Перспективы дальнейших разведок. Дальнейшее изучение истории разработки наследия А.С. Макаренко предполагает рассмотрение послесоветского периода в макаренковедении, который имеет весомые отличительные черты.

Список использованной литературы

1. Деятельность Академии педагогических наук СССР в 1971-1975 гг. и планы научных исследований на 1976-1980 гг. // *Советская педагогика*. – 1976. – № 7. – С.14-35.
2. Казан М.С. Некоторые вопросы взаимосвязи философии и педагогики / М.С. Казан // *Советская педагогика*. – 1981. – № 10. – С.56-63.
3. Куракин А.Т. Проблемы коллектива и личности в современной педагогике / А.Т. Куракин, Л.И. Новикова // *Советская педагогика*. – 1982. – № 5. – С.43-48.
4. Левшин Л.А. Логика педагогического процесса / Л.А. Левшин // *Вопросы философии*. – 1978. – № 5. – С. 92-106.
5. Левшин Л.А. Педагогика и современность / Л.А. Левшин. – М.: Просвещение, 1964. – 360 с.
6. Методологические проблемы развития педагогической науки / Под ред. П.П. Атутова, М.Н. Скаткина, Я.С. Турбовского. – М.: Педагогика, 1985. – 240 с.
7. Монозон Э.И. Методологические и теоретические вопросы изучения, обобщения и использования педагогического опыта / Э.И. Монозон // *Советская педагогика*. – 1979. – № 2. – С.4-12.
8. Наумов Б.Н. Факт педагогической науки в исследовании / Б.Н. Наумов // *Советская педагогика*. – 1980. – № 1. – С. 76-83.
9. Общие основы педагогики // Под ред. Ф.Ф.Королева, В.Е.Гмурмана. – М.: Просвещение, 1967. – 391 с.
10. Сарафанников Г.П. Повышать воспитывающую роль обучения (Обсуждение книги В.М.Коротова «Воспитывающее обучение») / Г.П. Сарафанников // *Советская педагогика*. – 1981. – № 8. – С.140-142.
11. Фрадкин Ф.А. Становление и развитие средств педагогического познания в истории советской педагогики / Ф.А. Фрадкин // *Советская педагогика*. – 1979. – № 12. – С.108-116.
12. Фридман Л.М. Пути разработки педагогических теорий и их основные параметры / Л.М. Фридман // *Советская педагогика*. – 1977. – № 3. – С.53-60.
13. Фролов А.А. А.С.Макаренко: основы педагогической системы. / * А.А. Фролов. – Горький, 1990. – 116 с.
14. Фролов А.А. Воспитательный процесс и коллектив. О замечаниях А.С.Макаренко к акту обследования коллмуны им.Ф.Э.Дзержинского / А.А. Фролов // *Воспитание школьников*. – 1978. – № 2. – С. 19-25.
15. Фролов А.А. Разработка А.С.Макаренко методологических и общетеоретических проблем коммунистического воспитания / А.А. Фролов // *Советская педагогика*. – 1983. – № 3. – С.103-107.

О.Ю. Лалтдінова

Нижегородський державний педагогічний університет, м. Нижній Новгород, Росія

РОЗРОБКА СПАДКУ А.С. МАКАРЕНКА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ МЕТОДОЛОГІЇ І ПЕДАГОГІКИ (1950-1980 РР.)

Спадок А.С. Макаренка сьогодні – це не тільки його праці і досвід, але й те, що було виявлене, зрозуміле і розвинене в ході науково-теоретичного дослідження і практичного застосування. Дослідження історії розробки спадку А.С. Макаренка як окремої галузі вітчизняної педагогіки сприяє пошуку закономірностей розвитку педагогіки. Соціальна педагогіка А.С. Макаренка, представлена в єдності її методологічного, теоретичного і організаційно-методичного рівнів, дозволяє подолати фрагментарність у її розумінні і спрямувати творчий потенціал макаренківської методології педагогічного мислення і дії на вирішення спільних проблем.

Ключові слова: спадок А.С. Макаренка, історія розробки педагогічного спадку, офіційна педагогіка, методологія педагогіки.

E.Y. Paltdinova

Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia

METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PEDAGOGY IN THE HISTORY OF A.S. MAKARENKO'S HERITAGE MASTERING

A.S. Makarenko's heritage nowadays is not only his ideas and experience but also the results achieved due to scientific investigation and practical application of his heritage. The research of history of A.S. Makarenko's heritage mastering as a specific sphere of domestic pedagogy helps to find the patterns of the development of pedagogy. Social pedagogy of A.S. Makarenko, as a wholeness of methodological, theoretical, and methodical levels, allows to overcome the simplification in its understanding and to solve the modern problems with the help of the creative potential of A.S. Makarenko's methodology of pedagogical thinking and action.

Keywords: A.S. Makarenko's heritage, history of pedagogical heritage mastering, formal pedagogy, methodology of pedagogy