

Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2024. № 4 (44). С. 158—166.

Economic and Social Research. 2024. No. 4 (44). P. 158—166.

Научная статья

УДК 1:316 + 37.062

doi: 10.24151/2409-1073-2024-4-158-166

<https://elibrary.ru/lzmtx>

**Необъяснимое и непознанное в зеркале общественного сознания:
к дискуссии о качестве советского образования
Часть 2. Советский «коллективизм» как путь к социальной атомизации**

Т. В. Растимешина¹, Ю. В. Лункина²

^{1, 2} Национальный исследовательский университет «МИЭТ», г. Москва, Россия

¹ rast-v2012@yandex.ru

² tolkoya@yandex.ru

Аннотация. Анализируется роль общеобразовательной школы как базисного социального института. Отмечаются существенные черты коллективистской парадигмы российского образования. Педагогическая концепция А. С. Макаренко оценивается с учетом исторического и культурного контекста времени ее появления. Проводится сравнительно-сопоставительный анализ понятий коллективизма и сотворчества. Предлагается рассматривать проблему экзистенциального одиночества и специфику постсоветской академической среды как отдаленные последствия архаизации общественного сознания.

Ключевые слова: коллективизм, социальная атомизация, советское образование, государственная образовательная система, демократия, межличностное доверие, социальный капитал, авторитарная личность, сотворчество

Для цитирования: Растимешина Т. В., Лункина Ю. В. Необъяснимое и непознанное в зеркале общественного сознания: к дискуссии о качестве советского образования. Ч. 2: Советский «коллективизм» как путь к социальной атомизации // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2024. № 4 (44). С. 158—166. <https://doi.org/10.24151/2409-1073-2024-4-158-166> EDN: LNZMTX.

Original article

**The unexplainable and the unknown in the mirror of public conscience:
Towards discussion about quality of Soviet education
Part 2. Soviet “collectivism” as way to social atomization**

T. V. Rastimeshina¹, Yu. V. Lunkina²

^{1, 2} National Research University of Electronic Technology, Moscow, Russia

¹ rast-v2012@yandex.ru

² tolkoya@yandex.ru

© Растимешина Т. В., Лункина Ю. В.

Abstract. In this work, the authors analyze the role of general academic school as basic social institution. Significant traits of collectivist paradigm of Russian education are noted. Pedagogical conception of A. S. Makarenko is evaluated with account for historical and cultural context of time when it has arisen. The contrastive / comparative analysis of notions of collectivism and collaboration has been done. The authors propose to consider the problem of existential loneliness and the peculiarities of post-Soviet academic environment as long-term effects of public conscience archaization.

Keywords: collectivism, social atomization, Soviet education, national educational system, democracy, interpersonal trust, social capital, autocratic personality, collaboration

For citation: Rastimeshina T. V., Lunkina Yu. V. "The Unexplainable and the Unknown in the Mirror of Public Conscience: Towards Discussion about Quality of Soviet Education. Pt. 2. Soviet 'Collectivism' as Way to Social Atomization". *Economic and Social Research* 4 (44) (2024): 158—166. (In Russian). <https://doi.org/10.24151/2409-1073-2024-4-158-166> EDN: LNZMTX.

Введение

Каким бы ни было в современном обществе отношение к школе и к происходящему с ней — когда школа есть, это всё-таки лучше, чем когда ее нет. Здесь нужно сделать следующую оговорку: рассуждая об образовательной системе, мы имеем в виду в первую очередь тот ее элемент, который составляет базис, становой хребет государственной системы образования: систему школьного (в англоязычном научном дискурсе) или среднего общего (в русскоязычном дискурсе) образования. Именно школа, хотя и с переменным успехом, дает понять, что окружающий мир представляет собой не беспорядочный хаос никак не связанных объектов, а систему. Конечно, и хаосу в мире есть место, но ту малую его часть, до которой человек способен «дотянуться» силой разума, он старается мыслить как связанную закономерностями и взаимозависимостями систему (предвидя возражения, оговоримся: одни люди мыслят, а другие сводят на нет их труды). Даже тогда, когда нам не удержаться от возмущенного возгласа: «Ну что за бардак?!» — тем самым мы выдаем, что видимое и слышимое не совпадает с нашей картиной мира. А сформированы наше миропонимание и мироощущение преимущественно школой.

Сделаем вторую оговорку: школа выступает не неким всемогущим актором, обладающим самостоятельностью и субъектностью по отношению к бессильной личности, попавшей на 11 лет в ее беспредельную власть (актором, нередко демонизируемым в медиапространстве и наделяемым теми функциями и возможностями, которыми институт массового обучения по определению не может обладать), а *институциональным воплощением единой государственной политики*. Систему школьного образования принято обвинять в политизированности и идеологической ангажированности, однако эта безусловная политизированность является не более (хотя и не менее) чем функцией от ее основной, атрибутивной, в генетическом отношении первой функции — нации- и государственностроительства. Она заключается в том, что через унификацию и трансляцию *единой* для всех без исключения несовершеннолетних жителей страны системы знаний, умений и навыков государство и государственность индоктринируются в сознание граждан. В этом отношении все без исключения современные государства суть *ровесники* национальных систем образования, а школьное образование есть не только результат, но и базис любой государственной политики. Подчеркнем:

единое школьное образование — это и гигантское достижение современных государств, и их необходимый базис. Как иначе, если не в школе, жители Рязанской области и Чеченской Республики, острова Сахалин и Санкт-Петербурга могут освоить и усвоить единое — соответствующее современным научным концепциям — представление о мире? (То же, что для России, верно для любого другого современного государства.) Безусловно, в эту картину — и именно для этого государства вводят единые системы образовательных стандартов — имплементированы представления о стране, народе, его истории, основных способах хозяйствования и пр. Поэтому не только совершенно нормально, но и необходимо (хотя и не есть проявление естественного «хода вещей в природе») то, что политическая составляющая неизбежно встроена в формальную и содержательную стороны системы школьного образования и проявляет себя в них.

Социальный институт такого типа, соединяющий собою прошлое (всю сумму накопленных человечеством знаний) и будущее (представителей нового поколения, усваивающих правила пребывания в социуме), подпадает под описание устоявшихся, но остающихся условными темпоральных форм, приводимое В. И. Савинцевым, исследователем философского наследия Н. А. Бердяева. Эти формы структурируют, упорядочивают существование человека, но далеко не всегда способствуют его духовной эволюции [9, с. 16]. Более того, функциональная нагрузка, заложенная в идеологическом базисе школьного образования, имплементированная в его структуру (в частности, в классно-урочную систему обучения) и содержание (в частности, в содержание единых образовательных стандартов и единой системы государственной итоговой аттестации), никаким образом не подразумевает ни воспитательной составляющей, ни тем более индивидуального подхода к обучению и духовного развития личности. В этом

отношении система образования может лишь дополнять (отдельная проблема, в том числе философского порядка, — насколько возможно непротиворечивое и бесконфликтное дополнение) другие социальные институты: религиозные, семейные и пр.

В предыдущей части нашей статьи довольно подробно раскрыта проблема монологичности технократического знания. Действительно, в технократической системе образования передача знания носила монологический (вещательный) характер. Ответить учителю ученики могли не иначе как с его разрешения, причем произносить им позволялось только то, что имеет отношение к ответу на вопрос педагога. Делиться с учителем сомнениями или неожиданным озарением обучаемым возбранялось.

Вторгаться в личное пространство учащихся педагогу разрешалось почти на любую глубину. Мы отмечали: «Любые проявления свободомыслия (от причесок учениц и оформления классной комнаты до содержания урока) система нещадно подавляла» [8, с. 204]. Примечателен в этом отношении также эпизод высмеивания учителем любовного письма ученика, описанный Л. Кассилем в автобиографической повести «Конduit и Швамбрания»¹: самые потаенные сердечные переживания подростка черствый педагог с водевильной фамилией Монохордов вынес на обсуждение всего класса, а несчастного влюбленного за слабую попытку возразить против унижения выгнал с урока, пригрозив исключением из школы.

Коллективизм как противоположность сотворчества

В советской школе многое изменилось по сравнению с дореволюционной, однако в «кузницу людей нового типа» проникли и почти неизменными дошли до нового века существенные черты архаичной

¹ Кассиль Л. А. Собрание сочинений: в 5 т. Т. 1. М.: Детская литература, 1965. С. 172.

педагогической методологии. Их мы отмечали в первой части статьи: отчужденность от человека и человеческого, отсутствие ориентации на вовлечение и включение, субъект-субъектной ориентированности и коммуникации. Без дисциплины обучение немислимо — но абсолютизация стремления к порядку ведет к подавлению личности обучаемых, к ограничению их свободы. «Организационная структура современной системы образования, — констатировал А. С. Запесоцкий, — не позволяет выстроить воспитательный процесс с учетом всего многообразия личностных потенциалов. Это особенно характерно для общеобразовательной школы. По мнению исследователей, современный школьный класс как составная часть школьно-урочной системы образования в силу своей замкнутости блокирует в личности потенциал бесконечности. Другие потенциальные бесконечности системы образования — личности учителей, учащихся — всячески ограничиваются программами, стандартами. Это, в свою очередь, существенно ограничивает развивающий потенциал таких предметов, как история культуры, литература, экология, этика. <...> В то же время неэффективны и крайние варианты: индивидуализм с отсутствием всяких ограничений, ведущий к беспределу в отношении к другим, и тотальный запрет, уничтожающий в человеке личность» [5, с. 234]. Наши выводы сходны: «Подавление самостоятельности и внутреннего критицизма, сужение границ контактов до критического объема внутреннего личностного пространства и необходимость избегания вечного внутриличностного конфликта порождают так называемую авторитарную личность» [8, с. 204].

С самых первых дней своего существования советская школа отдавала предпочтение коллективизму, развивала его и насаждала. Общественное противопоставлялось личному, коллективное — индивидуальному.

Однако коллективизм vs ориентация на индивидуальность — не единственная

дихотомия. Нередко коллективизм противопоставляют соборности как другой — духовной — форме единения индивидов. Как правило, коллективистская парадигма российского образования и воспитания рассматривается в контексте педагогических идей А. С. Макаренко и в связи с ними (см.: [2; 3; 4; 6; 7]). Тем не менее многие идеи А. С. Макаренко подверглись критике. Замечания в его адрес высказывали еще представители советской педагогики, а в постсоветское время критика только усилилась.

Мы полагаем, что идеи А. С. Макаренко следует рассматривать как неотъемлемый и органический элемент советской антропософии, гносеологии и эпистемологии, поскольку, по справедливому замечанию Ж. Н. Трифионовой, «гениальное педагогическое и социальное открытие А. С. Макаренко состояло в понимании того, <...> благодаря чему в педагогическом сознании и педагогической практике утверждаются ведущие к со-бытийной общности коллективные формы организации совместной жизни и деятельности детей и взрослых...» [10, с. 129].

Кроме того, концепция Макаренко, рассмотренная сквозь призму социальных условий, для которых была сформирована, и спроектированная на всю философскую традицию Нового времени, позволяет (и это возможно только при взгляде на весь комплекс социальных и экономических условий, в которых была создана первая колония) отнести ее к гуманистическим, нацеленным на пробуждение человеческого в человеке. Период революций и последующих гражданских конфликтов был одним из самых страшных периодов в истории России, и одним из его чудовищных следствий стала многомиллионная армия беспризорников — социально депривированных детей и подростков, психика, притязания и ценностные ориентации которых формировались в парадигме «войны всех против всех» (Т. Гоббс). В этом отношении воспитание

по Макаренко — это направление коррекционной педагогики, по сути, *перевоспитание*; в новых социальных и образовательных условиях дети и подростки могли (но не всегда этого удавалось достичь) понять и поверить, что человек человеку не волк, что кусок хлеба и другие базовые средства к существованию (одежду и крышу над головой) можно не только украсть или заработать (хотя трудовая деятельность выступала здесь необходимым элементом собственно социализации — вхождения в социальные отношения), но и получить от другого человека, движимого гуманистическими побуждениями. Труды А. С. Макаренко — не возвышенная истерика романтика-утописта (хотя в возведении коллективизма в педагогический универсум иногда проскальзывает социалистический утопизм), а описание тяжкого труда педагога и человека, влащающего свой крест и пробуждающего социальное животное в асоциальных животных на созданном им самим островке гуманизма в абсолютном хаосе насилия — войны всех против всех.

Был ли этот человек подвижником? Разумеется. Талантливым и успешным педагогом и беллетристом (хотя на это поприще он ступил скорее вынужденно)? Безусловно. Имеет ли его теория социальную и педагогическую ценность? Вне всяческих сомнений. Но должна ли интерпретироваться как универсальная его концепция гуманизации и социализации (мы настаиваем на социализации, в противовес воспитанию)? Ни в коем случае. И не потому, что мы не признаем ее непреходящую ценность, но именно потому, что ценность и смысл идей коллективистского воспитания носят в данном случае *прикладной и условный* характер. Основная цель Макаренко — очеловечивание детей, становление которых проходило в нечеловеческих условиях (хотя Гоббс и считал, что именно в войне всех против всех проявляется истинная природа человека) — должна была (и могла) быть поставлена только в отношении определенного контингента детей

и достигнута в изолированном от иных социальных институций педагогическом пространстве. Говоря об изолированности от институций, мы имеем в виду в первую очередь семью. Вместе с тем сама интенция создания колонии для перевоспитания неблагополучных детей и подростков есть воплощение всемогущего Левиафана, способного изменить — через принуждение к *неприменению неконвенционального насилия* — «природу» человека.

Возвращаясь к идее коллективизма: для детей и подростков, социализация которых проходит в более-менее нормальной среде социальных институтов и отношений, она, безусловно, применима — поскольку коллективная кооперация (как показали М. Шериф и М. Дойч в одном из самых масштабных экспериментальных проектов XX в.) хотя и сдерживает индивидуальные суждения, но не призывает человека к отказу от них. Однако ни в самой идее, ни в практиках ее применения в советской средней школе не просматривалось какой-либо новизны, тем более инновационности, по отношению к применявшимся ранее педагогическим практикам. Приучение и принуждение к коллективной деятельности (через совместные дела) и коллективным действиям (через такие практики, как спортивные игры), безусловно, имели определенный эффект: человек приобретал базовые навыки коллективных действий и деятельности, осваивал и усваивал «командные» социальные роли: лидера, исполнителя или командного игрока.

Вместе с тем советская школа не формировала у обучающихся «мягких навыков», крайне важных в современном мире, к числу которых относится навык работы в творческой или исследовательской группе над творческим или исследовательским проектом. Нам чужды идеи о генетических кодах, тем более «ментальности», однако в индоктринируемое советской школой (инструментом и правой рукой Левиафана)

не были заложены «коды» взаимного межличностного доверия и навыки их проявления. Исследования межличностного доверия, проводимые среди прочего международной группой под руководством Р. Инглхарта (после его смерти — Р. Вельцеля), не дают однозначно интерпретируемых результатов, однако один из выводов таков: взрослые россияне не доверяют другим взрослым россиянам за пределами своего непосредственного окружения. Другие люди (в том числе родственники) в сознании большинства россиян выступают не столько элементами социального капитала, сколько источником неизвестной латентной угрозы. Ксенофобия реплицируется и на уровне государства: социум и государство рассматривают внешний мир как источник угроз и вызовов. Низкий уровень доверия — это проклятие советской и постсоветской России.

Отвечая на вопрос, как такое стало возможным, предположим: на наш взгляд, технократическая и монологическая в своем базисе система образования не предполагала самостоятельной научной, гражданской, творческой активности и самоорганизации коллектива. Отметим (нам это обстоятельство видится крайне важным для понимания того, в какой степени концепция А. С. Макаренко подверглась секвестрированию с позиций советской идеологии), что в первой колонии им. М. Горького Макаренко пытался формировать у подростков навыки самоорганизации и самоуправления, индоктринируя институты выборов, ротации и кооптации, общих собраний (сродни античным форумам или новгородскому вече) для решения вопросов общегжития коммуны: в общих собраниях *добровольно* принимали участие все члены коммуны, включая педагогический коллектив и администрацию. Однако этот подход был объявлен «противоречащим идеям строительства коммунизма», демократические идеи чуть не стоили педагогу-новатору

жизни. Школьный же коллективизм, прививаемый советской школой — выхолощенный до механицизма и лишенный своей главной педагогической составляющей: привлечения подростков к самоорганизации коллективной деятельности, — способствовал становлению преимущественно безынициативных и иногда безвольных исполнителей. В связи с этим не удивительно, что, приобретя свободу по окончании школы и оказавшись перед *свободой выбора* (например, профессии), который предполагает активную коммуникацию с применением накопленного социального капитала и социальных навыков, человек находится в положении безвольного и неспособного к движению ни от чего-либо, ни к чему-либо буриданова осла.

Не удивительно также то, что, несмотря на существование в Советском Союзе большого числа научно-исследовательских институтов, коллективный опыт советских ученых подлежит скорее критическому пересмотру, чем взятию на вооружение. Западные коллеги отмечают несформированность у советских исследователей тех пластов академической культуры, которые определяют *горизонтальное взаимодействие* ученых в рамках реализации научных проектов и трансляции результатов научной деятельности.

Наши рассуждения о несформированности у советских школьников «мягких навыков» — способностей к работе в команде и творческом коллективе — суть логичное продолжение наших рассуждений об архаизации. Поясним это и акцентируем.

Во-первых, современная наука есть коллективная творческая деятельность. Еще 100 лет назад можно было считать серьезную научную разработку плодом труда группы ученых, тогда как сегодня над решением глобальных проблем науки работают интернациональные исследовательские коллективы, в которых только страны-участницы исчисляются десятками. Соответственно, ученые, которым сегодня более 40 лет,

оказались не готовы к сотворчеству². Здесь уместно вспомнить, что в отечественных творческих кругах родилось расхожее выражение: «Авторство отличается от соавторства, как пение от сопения» (см., напр.: [1, с. 147]).

Во-вторых, в последней главе книги «Истоки тоталитаризма» Х. Арендт пишет об одиночестве³, которое является следствием, имманентным и определяющим состояние человека, воспитанного в условиях тоталитаризма (добавим: и авторитаризма), его характеристикой и качеством жизни. Нам эта мысль представляется чрезвычайно важной, тем более что мы солидаризируемся с Х. Арендт в ее парадоксальном выводе: человек не способен мыслить в одиночестве, искать истину в экзистенциальной тишине, в окружении стен «лабиринтов» и «спиралей» молчания (Э. Ноэль-Нойман). Для того чтобы быть думающим человеком, нужно иметь возможность разговаривать с другими, видеть отражение себя и своих мыслей в других, находиться в контакте и диалоге. Недемократические системы обучения потому не учат человека мыслить или лишают его этой способности, что помещают его в состояние одиночества, даже если он «член коллектива».

В-третьих, догматизация мировоззрения повлияла на способы аргументирования, на культуру научного цитирования. В отечественной академической среде не сложился командный опыт работы над постановкой и проверкой гипотез. Выдвинутая научная идея обретала статус доктрины и под соответствие ей подводились данные. Тогда как научный поиск предполагает, что ученый находит в экспериментальных данных подтверждение гипотезы

исследования или отбрасывает ее, если подтверждения не найдено.

Заключение

Как уже отмечалось в первой части нашей статьи-рассуждения, мы не стремимся к маркировке всей системы советского образования с каких-либо позиций: желание навешивать ярлыки, как известно (из глубокого до философской неисчерпаемости романа Г.-Г. Маркеса «Сто лет одиночества»), также является следствием одиночества и болезни беспамятной непремственности. Но предложим информацию к размышлению, взяв за основу употребленную Маркесом метафору. Напомним: Ребека, с малых лет дорожившая костями предков, продолжала уже взрослой сосать палец и прятаться в ставшем слишком тесным кресле-качалке.

Если вместо памяти, традиций или хотя бы собственного имени мы храним кости, погромыхивающие в мешке, и отказываемся расстаться с ними, тем самым мы несем сообществу и беспамятство, и потерю понятий и смыслов, что, в свою очередь, лишает людей возможности общения и принятия решений и вынуждает — каждого в своем одиноком самозабвении и страхе перед настоящим и будущим — крепить ярлыки к когда-то знакомым вещам и позабытым сущностям. Помешательство на «качестве» как минимум несовершенного (и не стремившегося к совершенству) советского образования сродни желанию героини Маркеса укрыться от проблем, которые нужно решать, и от пути, которым предстоит пройти: от архаики к модерну, от одиночества — к людям.

Список литературы и источников

1. Академик Г. И. Будкер: Очерки. Воспоминания / отв. ред. А. Н. Скринский. Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1988. 187 с. (Ученые СССР. Очерки. Воспоминания. Материалы).

² Оставим за пределами наших рассуждений языковые навыки советских школьников, хотя отсутствие культуры изучения языков — лишь одна из сторон авторитаризма и авторитарной ксенофобии.

³ Для Арендт понятия одиночества, одиночества и самостоятельности — ключевые понятия, о которых она много размышляла и писала.

2. **Верещагина Е. П.** Проблемы лидерства в творчестве А. С. Макаренко // Психолого-педагогическое наследие прошлого в современной социально-педагогической деятельности: материалы VI Междунар. Макаренковских студенч. пед. чтений (г. Екатеринбург, 9 апр. 2009). Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2009. С. 133—136. Доступно: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/9733> (дата обращения: 19.12.2024).
3. **Дремина С. А.** А. С. Макаренко как основоположник теории коллективистского воспитания // Психолого-педагогическое наследие прошлого в современной социально-педагогической деятельности: материалы 8-х Всеросс. Макаренковских студенч. пед. чтений (г. Екатеринбург, 7 апр. 2011). Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2011. С. 23—26. Доступно: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/10146> (дата обращения: 19.12.2024).
4. **Заглодина Т. А.** Коллектив как средство воспитания и формирования личности // Психолого-педагогическое наследие прошлого в современной социально-педагогической деятельности: материалы 8-х Всеросс. Макаренковских студенч. пед. чтений (г. Екатеринбург, 7 апр. 2011). Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2011. С. 26—28. Доступно: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/10147> (дата обращения: 19.12.2024).
5. **Запесоцкий А. С.** Образование: философия, культурология, политика. М.: Наука, 2002. 456 с.
6. **Илалтдинова Е. Ю.** Стереотипизация советской педагогикой идей А. С. Макаренко о коллективе // Психолого-педагогическое наследие прошлого в современной социально-педагогической деятельности: материалы 8-х Всеросс. Макаренковских студенч. пед. чтений (г. Екатеринбург, 7 апр. 2011). Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2011. С. 16—23. Доступно: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/10140> (дата обращения: 19.12.2024).
7. **Кораблёва Т.** Опыт реконструкции этико-воспитательных задач в коллективах А. С. Макаренко. Колония имени [М.] Горького — 1920—1928 гг. // Народное образование. 2007. № 6 (1369). С. 167—177. EDN: IAMDAL.
8. **Растимешина Т. В., Лункина Ю. В.** Необъяснимое и непознанное в зеркале общественного сознания: к дискуссии о качестве советского образования. Ч. 1: Архаический застой как следствие специфики образовательной системы // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2023. № 3 (39). С. 197—208. <https://doi.org/10.24151/2409-1073-2023-3-197-208> EDN: IKKAZD.
9. **Савинцев В. И.** Проблема времени в персонализме Н. А. Бердяева: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.03. Калининград, 2006. 17 с. EDN: NKBCDP.
10. **Трифоновна Ж. Н.** Коллективизм в советской идеологии и в педагогической системе А. С. Макаренко: сравнительно-сопоставительный дискурс // Социальная педагогика. 2019. № 1. С. 125—131. EDN: UUFKFJ.

References

1. *Academician G. I. Budker: Essays. Recollections.* Publ. ed. A. N. Skrinskiy. Novosibirsk: Nauka. Sib. otd-niye, 1988. 187 p. (In Russian). Uchenyye SSSR. Ocherki. Vospominaniya. Materialy.
2. Vereshchagina E. P. “Problems of Leadership in the Works of A. S. Makarenko”. *Psikhologo-pedagogicheskoye naslediyе proshlogo v sovremennoy sotsial’no-pedagogicheskoy deyatel’nosti: materialy VI Mezhdunar. Makarenkovskikh studench. ped. chteniy* (g. Ekaterinburg, 9 apr. 2009). Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical Univ., 2009. 133—136. (In Russian). Available at: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/9733> (accessed: 19 Dec. 2024).
3. Dremina S. A. “A. S. Makarenko as Originator of Theory of Collectivist Education”. *Psikhologo-pedagogicheskoye naslediyе proshlogo v sovremennoy sotsial’no-pedagogicheskoy deyatel’nosti: materialy 8-kh Vseros. Makarenkovskikh studench. ped. chteniy* (g. Ekaterinburg, 7 apr. 2011). Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical Univ., 2011. 23—26. (In Russian). Available at:

- <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/10146> (accessed: 19 Dec. 2024).
4. Zaglodina T. A. "Collective as Means of Education and Personality Formation". *Psikhologo-pedagogicheskoye nasledie proshlogo v sovremennoy sotsial'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti: materialy 8-kh Vseros. Makarenskikh studench. ped. chteniy* (g. Ekaterinburg, 7 apr. 2011). Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical Univ., 2011. 26—28. (In Russian). Available at: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/10147> (accessed: 19 Dec. 2024).
 5. Zapesotsky A. S. *Education: Philosophy, Cultural Studies, Policy*. Moscow: Nauka, 2002. 456 p. (In Russian).
 6. Ilaltdinova E. Yu. "Stereotypization of A. S. Makarenko's Ideas about Collective by Soviet Pedagogy". *Psikhologo-pedagogicheskoye nasledie proshlogo v sovremennoy sotsial'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti: materialy 8-kh Vseros. Makarenskikh studench. ped. chteniy* (g. Ekaterinburg, 7 apr. 2011). Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical Univ., 2011. 16—23. (In Russian). Available at: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/10140> (accessed: 19 Dec. 2024).
 7. Korablyova T. "Experience of Reconstructing Ethical and Educational Tasks in A. S. Makarenko's Collectives. Teenagers' Detention Center Named After [M.] Gorky — 1920 to 1928". *Narodnoye obrazovaniye* 6 (1369) (2007): 167—177. (In Russian).
 8. Rastimeshina T. V., Lunkina Yu. V. "The Unexplainable and the Unknown in the Mirror of Public Conscience: Towards Discussion about Quality of Soviet Education. Pt. 1. Archaic Standstill as an Effect of Educational System Specificity". *Ekonomicheskiye i sotsial'no-gumanitarnyye issledovaniya = Economic and Social Research* 3 (39) (2023): 197—208. (In Russian). <https://doi.org/10.24151/2409-1073-2023-3-197-208>
 9. Savintsev V. I. *Problem of Time in N. A. Berdyayev's Personalism*: extended abstract of diss. for the Cand. Sci. (Philos.). Kaliningrad, 2006. 17 p. (In Russian).
 10. Trifonova Zh. N. "Collectivism in Soviet Ideology and in A. S. Makarenko's Pedagogical

System: Contrastive / Comparative Discourse". *Sotsial'naya pedagogika* 1 (2019): 125—131. (In Russian).

Информация об авторах

Растимешина Татьяна Владимировна — доктор политических наук, доцент, главный редактор журнала «ЭСГИ» Национального исследовательского университета «МИЭТ» (Россия, 124498, Москва, Зеленоград, пл. Шокина, д. 1); профессор кафедры политологии и прикладной политической работы Российского государственного социального университета (Россия, 129226, Москва, ул. Вильгельма Пика, д. 4/1).

Лункина Юлия Валентиновна — магистр издательского дела, редактор журнала «Известия высших учебных заведений. Электроника» Национального исследовательского университета «МИЭТ» (Россия, 124498, Москва, Зеленоград, пл. Шокина, д. 1).

Information about the authors

Tatiana V. Rastimeshina — Dr. Sci. (Polit.), Assoc. Prof., Editor-in-Chief of "ESGI" journal, National Research University of Electronic Technology (Russia, 124498, Moscow, Zelenograd, Shokin sq., 1); Professor at the Department of Political Science and Applied Political Work, Russian State Social University (Russia, 129226, Moscow, Wilhelm Pieck st., 4/1).

Yulia V. Lunkina — MS in Publishing, editor at the academic journal "Proceedings of Universities. Electronics", National Research University of Electronic Technology (Russia, 124498, Moscow, Shokin sq., 1).

Статья поступила в редакцию 19.12.2024.

The article was submitted 19.12.2024.