

Г. М. КУБРАНОВ,
Д. Х. ФАРБЕР

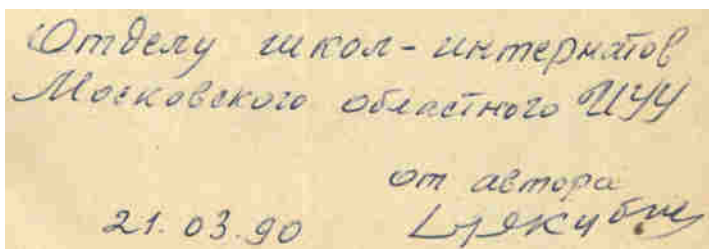


Школа труда и доверия

**Г. М. КУБРАКОВ,
Д. Х. ФАРБЕР**

Школа труда и доверия

Диалог между педагогом и журналистом
о путях развития современной школы



Отделу школ-интернатов
Московского областного ЦУУ
от автора
Л. Е. Кубраков
21.03.90

Алма-Ата «Казахстан» 1989

ББК 74.200
К 88

ГЛАВНАЯ РЕДАКЦИЯ
ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Редактор С. М. Паскевич

Кубраков Г. М., Фарбер Д. Х.

К 88 Школа труда и доверия. – Алма-Ата: Казахстан, 1989. –
144 с.

Книга-диалог рассказывает об уникальном педагогическом опыте Мамлютской санаторной школы-интерната в Северо-Казахстанской области, о творческом применении воспитательной методики А. С. Макаренко. В производительном труде, познании мира и дружбе питомцы этой школы воспитывают себя, заботятся друг о друге, их отличает высокая самостоятельность, гражданская активность, сознательная дисциплина.

Доверие, сотрудничество, гуманность, демократизм – этих принципов неуклонно придерживаются педагоги, сплочённые вместе с детьми в единый коллектив.

Для массового читателя.

К $\frac{4306000000-73-1}{401(05)-89}$ 117.89

74.200

ББК

ISBN 5-615-00373-1

© Издательство «Казахстан», 1989

ПРЕДИСЛОВИЕ К ДИАЛОГУ

Журналист о своём
собеседнике-педагоге

*Педагогический прорыв • Знакомьтесь: Григорий Максимович
Кубраков • Храм воспитания • Рукотворный оазис • Особые
дети? • Единая мораль для всех*

К концу шестидесятых годов директор небольшой школы-интерната в Северном Казахстане Григорий Максимович Кубраков начал педагогический эксперимент, о котором в стране мало кто знал. И даже когда его книга «По пути Макаренко», изданная в 1982 году («Мектеп», Алма-Ата), осветила пятнадцатилетние итоги эксперимента, это не нашло сколько-нибудь заметного отклика в союзной прессе. А между тем казахстанский педагог за долго до школьной реформы коренным образом перестроил общественное воспитание детей.

В своеобразном чувстве нового работникам просвещенческого ведомства не откажешь. Они сразу же разглядели незаурядный, нестандартный облик Мамлютской санаторной школы-интерната... и подвергли её непрерывным атакам.

Комиссии, приезжавшие одна за другой, дружно отвергали как раз то, что у Кубракова было самым важным и решающим: труд детей в школьном хозяйстве, необычайно высокую степень самостоятельности воспитанников, демократизм в коллективе. Раздражали проверяющих доходы, полученные здесь благодаря производительному труду. «Кулацкие тенденции» — походя навешивали ярлык, засевший в сознании с прошлых лет. «Продавать на рынке школьную продукцию — безнравственно», — твердили одни. «Вместо бескорыстия у детей воспитывают жадность, собственнические инстинкты», — вторили другие.

Кубраков устоял. Теперь его опыт обрёл известность. Мамлютская школа-интернат влечёт к себе думающих педагогов не только нашей республики. В 1987 году книгу Григория Максимова «По заветам Макаренко» выпустило союзное издательство «Просвещение». Он удостоен звания «Народный учитель СССР». Его чтут, приглашают на всякого рода педагогические совещания, конференции, встречу с ним на студии в Останкино организовало Центральное телевидение.

Конечно, всегда потребность в новом объективно назревает, и успех передовых идей зависит от суммы обстоятельств, но ведь обстоятельства творим мы сами. Тысячи директоров школ шли по следам предшественников, не посягая на сложившиеся порядки, а Кубраков решил создать иные порядки, иные обстоятельства. Да ещё в те времена, когда на всякие эксперименты смотрели косо и предпочитали

им хоть плохонькую, но стабильность.

Всегда вызывают интерес люди, не желающие плыть по течению, жить по-старому. Но почему всё-таки Кубраков, а не кто-нибудь другой? Почему именно он отверг привычное, устоявшееся, зная, что неминуемо столкнётся с сопротивлением, кривотолками? Не потому ли, что личным опытом был подготовлен к борьбе, что жизнь испытала его в делах, свершениях, которые требовали и ума, и смелости, и способность сострадать другим?

Мы подолгу беседовали с Григорием Максимовичем, но от рассказа о себе он как-то незаметно уклонялся, всякий раз сводил разговор к излюбленной теме — макаренковской системе воспитания. Между прочим, не удалось вывести что-либо о его биографии и аудитории в Останкино. Кубраков просто не стал отвечать, коротко сказав, что это несущественно, куда полезней тратить время на обсуждение основ педагогики.

И всё-таки он был, видимо, достаточно откровенен со своим другом, писателем из Обнинска Иваном Семёновичем Сеницыным. Сеницын — фигура в отечественном просвещении не второстепенная. В семидесятые годы и в начале восьмидесятых он повёл яростное наступление на консерваторов, диктовавших школьную политику в стране. Их желание любым путём «выглядеть», дабы не выбиться из благодной картины якобы стабильного, бесконфликтного народного образования, наносило огромный ущерб обществу, ибо и в научных трудах, и в минпросовских документах тщательно скрывались и оттого нарастали

школьные беды. О них Сеницын писал в центральные газеты и журналы, обращался в руководящие органы страны. Он поддерживал связь со многими неравнодушными учителями, жаждавшими изменить положение в образовании, с массой читателей, изучал и пропагандировал опыт школ, пытавшихся работать по-новому.

В Мамлютской школе-интернате Сеницын прожил долго, изучил новаторский опыт в деталях. И сделал вывод, что этот опыт носит революционный характер. В очерке «Педагогический прорыв» (журнал «Наш современник». 1987. № 3) писатель так обрисовал Кубракова:

«До войны был фельдшером. На фронте перевязывал раны в медсанбате, работал на прямой наводке у противотанковых орудий. Там и свалил его фашистский осколок, раздробивший бедренную кость. Операции, операции... После госпиталя, в родных краях, принял он райздравоотдел, спустя время возглавил райплан, потом редакцию газеты. Он был из того племени, которое легко находило себя в любом деле и за каждое дело бралось с фантазией строителя, призванного преобразовать мир...

С войны придя, он вдоволь нагляделся на ребят, которым до лиха не хватало мудрой отцовской руки и разумной системы воспитания. Читал Макаренко, сердцем радовался могучей силе его методики и ловил себя на том, что думает о школе.

И уже в годах, уже будучи главой семьи, поехал он сдавать вступительные экзамены в учительский институт. На очное отделение.

Вторую школу на селе с помощью макаренковского опыта он выводил в лучшие, когда ему предложили Мамлютский интернат...» (с. 153).

А вот строки о Кубракове из сочинения ученицы: «Этот уже немолодой человек, прошедший большую школу жизни, ветеран войны, коммунист, сдержанный и добрый, требовательный, чуткий и энергичный — пример справедливости».

Может быть, ко всем этим достоинствам должна была прибавиться случайность, чтобы появилась мысль возродить педагогику Макаренко в шестидесятые годы, через четыре десятилетия после колонии имени Горького? Кубраков шутит: вся разгадка в том, что ему однажды подарили сочинения Антона Семёновича.

Если бы у других людей был столь краткий путь от книжной мудрости к мудрости и отваге деяний!

Впрочем, ни мнение Синицына, ни официальное признание заслуг Кубракова не меняют очевидного факта: последователей у него, в сущности, нет и, стало быть, макаренковская система воспитания пока ещё только ждёт своего массового воплощения. Поэтому всё, что творит и думает Кубраков, приобретает особое значение, значение примера, который может вдохновить других.

Но не о подражателях мечтает Григорий Максимович, когда пропагандирует словом и делом педагогику труда и доверия. Лишь тот способен её освоить практически, кто глубоко постиг теоретические основы, кто за фактами видит систему и закономерности, управляющие ею.

Вот почему есть надежда, что изложенная в этой книге беседа с Кубраковым, где он обобщает свой опыт, делится мыслями о современной школе, о макаренковской методике, принесёт какую-то пользу. Читателям предлагаются записи из моего журналистского блокнота после нескольких наших встреч и бесед с Григорием Максимовичем.

Но сначала заглянем в его школу для краткого, общего знакомства.

Не знаешь, чему больше удивляться — безупречной ли, сияющей чистоте помещений, рукотворному зелёному оазису, хозяйственным ли службам, неожиданно мощным для столь малочисленной, на 400 ребят, школы. Правда, очень скоро убеждаешься, что самое удивительное и прекрасное здесь всё-таки отношения в коллективе — детей между собой и со взрослыми. Но и в этом выводе содержится лишь доля истины. А вся она в том, что отношения между людьми не могли сложиться здесь иначе как в создании гармоничного мира, материально воплотившего педагогическую идею, которая приковала к себе совесть и помыслы одного человека — Григория Максимовича Кубракова. Труд, жизненно необходимый коллективу, Красота, обретенная в труде, Дружба, сплотившая всех, Ответственность, равно разделяемая всеми, Познание, неотделимое от любимой деятельности — вот слагаемые этой идеи. И она-то вела и вдохновляла Кубракова, а он сумел открыть её истинность педагогам-единомышленникам и увлечь ею их и воспитанников.

Когда он принимал Мамлютскую санаторную школу-интернат, здание стояло на пустыре,

где гуляли свирепые вольные ветры. Тут не было ни клочка плодородной земли. Каждый день взрослые и дети работали на территории по два-три часа, вывезли две тысячи кубометров строительного мусора и негодного грунта и доставили чернозём. И с тех пор не устают строить, растить деревья и цветы.

Всё, что поднималось, зеленело, расцветало, плодоносило, было наградой за труд, давало прохладу в жаркие летние дни, укрывало от зимних вьюг (Северный Казахстан — край суровый), рождало добрые чувства.

Строки из сочинения девятиклассницы Гульнары Саутбаевой: «Нет на свете такого чудесного уголка, как наша школа. На ленинском субботнике мы посадили две тысячи саженцев смородины. Расширили парк Победы, посадили пять тысяч сосенок». Эта девочка уже давно окончила школу, а её сочинение хранится, напоминает о прошлом. Хранятся работы и других ребят. Вот это написала Светлана Кузнецова, шестиклассница: «Какое чудо: своими руками мы сделали школу моложе. Григорий Максимович работал рядом с нами, шутил, смеялся. Хорошо работал, без усталости!»

...Перед зданием школы тесными рядами выстроились сосны, словно охраняющие детей сказочные великаны. Сосновый бор — это парк Победы, о нём и писала Гульнара. Каждое дерево — зелёный памятник погибшему защитнику Родины. Под окнами растут голубые ели, протянулись прямоугольники кустов акации. Кругом море цветов.

Как и дети, восхищён школой писатель Иван Синицын. В очерке «Педагогический

прорыв» он пишет: «Молодые и пожилые педагоги из школ и ПТУ ехали сюда, чтобы всё увидеть своими глазами, обо всём расспросить воспитателей и воспитанников, утолить тот профессиональный голод, который давно уже мучил учительство и которого не разумели в просвещенческих штабах. Они проходили в калитку и оказывались в мире красоты, заставляющей забыть всё суетное, мелкое, дурное. Человек шёл и чувствовал, как в душе его начиналась какая-то новая жизнь.

Перед ними открывался храм воспитания».

Подтверждаю: испытал эти чувства и я.

«...Оглянись, и покажется,— читаем далее у Сеницына, — что ты идёшь по широкой выставке цветочных клумб и газонов, окантованных понизу молочно-белыми линиями бордюров...

Гости шли к парадному входу в школу. Дверное стекло было невидимым, оно замечалось только по сверканию. В вестибюле — дворцовая торжественность и блеск. Цветы кудрявыми прядями свисают с колонн» (с. 167).

В книге «По заветам Макаренки» (М., 1987) Григорий Максимович подробно описывает свой школьный городок. На его территории — мастерские, агрохимлаборатория, гаражи, зоодом, теплица, спортивный комплекс, географическая и астрономическая площадки, животноводческая товарная ферма с зооклассом, кабинет механизации сельского хозяйства, автотрактородом. «Всё это хорошо вписывается в школьный ансамбль и завершается красивым зданием учебно-производственного

комплекса (УПК), цветниками, сосновым парком, фруктовым садом, производственным и опытным полем. Всё, что есть в школе, построено и сделано руками учащихся, учителей, медицинских работников, административно-обслуживающего персонала за счёт средств, заработанных в учебно-производственном хозяйстве школы, которое ежегодно даёт 20—30 тысяч рублей дохода» (с. 4).

Впечатляющие цифры: всего высажено 30 тысяч деревьев и кустарников, на 22 клумбах растёт до 120 разновидностей цветов да ещё в зданиях около тысячи горшочков с цветами. Кроме того, школьники охраняют сто двадцать гектаров берёзового леса. В зоологическом доме на их попечении кролики, нутрии, белые крысы, сирийские и джунгарские хомячки, куры «бентамки», канарейки, попугаи, голуби.

Свой мир, в который вложено столько стараний, ребята ценят и оберегают. Никому не придёт в голову сломать ветку, походя рвануть листья, затоптать цветок, бросить бумажку в сад, измазать стену или искромсать ножиком стол. На аллеях — тополиных, берёзовых, липовых, в открытых классах, дендрарии, зелёной лаборатории — ни соринки. Пройдите по всем классам, по всем комнатам общежитий — не обнаружите и следа небрежного отношения к вещам, к имуществу. Даже в конце учебного года стены в комнатах чисты. Если же кто-нибудь по небрежности или из озорства сломает вещь, товарищи обязывают починить. Ну, а если сам не умеет — за него сделает отряд. Или дают виновнику возможность заработать и возместить ущерб.

Помню, как вначале показалась мне странной тишина в школе на переменах. После звонка дети спокойно встают из-за парт и прогуливаются по коридорам. Мимо вас не пронесётся, грозя сбить с ног, ватага, никто ни за кем не гонится, не летают портфели и шапки, не услышите воплей и гогота, перебранок. Пройдут мимо вас ребята и поздороваются с лёгкой улыбкой, учтиво — где такое увидите в городе? А часто ли встретите школу, где нет между уроками взвинченной суеты и где не обходит какого-нибудь разболтанного верзилу робкий мальчишка, страшась подзатыльника? В какой школе увидите белейшие чехлы на стульях и парты без царапин? Признаться, шевельнулась было тогда мыслишка: уж не в ожидании ли комиссии надраили всё до блеска, а детей — приструнили?..

Вскоре устыдился своей подозрительности и нашёл ей объяснение. Слишком мы привыкли к бурсацким нравам в детских коллективах! Привыкли к давкам у выхода после уроков, привыкли к тому, что смиренные мальчишки сторонятся забияк.

Здесь требуется пояснение. В Мамлютский интернат принимают детей, ослабленных болезнью (туберкулёзная интоксикация, малые и затухающие формы туберкулёза). Но они довольно быстро приближаются к физической норме, начинают заниматься спортом и в массе мало чем отличаются от учащихся обычных школ. А ведут они себя сдержанно потому, что дисциплинированы, усвоили, добровольно приняли стиль жизни в новом коллективе. Кубраков решительно против суматошной беготни ребят в здании — от неё страдают самые

слабые. В этом он также следует советам Макаренко, утверждавшего, что «в детском коллективе можно с успехом проводить движение упорядоченное, с торможением, с уважением к соседу, к имуществу, к дверям, к окнам и т. п.», его поражала во многих школах «страшная крикливость, егозливость, несерьёзность, истеричность детей, беготня по лестницам, разбивание стёкол, носов, голов и т. д.» (*Макаренко А. С. Дисциплина, режим, наказания и поощрения. Соч. В 7 т. М., 1960. Т. 5. С. 151*).

При мне случился такой эпизод. Гости — школьники из Петропавловска — вели себя прилично, ходили со своей учительницей по территории, смотрели, любовались. Когда же настало время отъезда, их словно подменили. С гиканьем ринулись в автобус, тесня друг друга. Первыми ворвались здоровяки и уселись на лучшие места. Григорий Максимович с сожалением наблюдал эту сцену, но не вмешивался. Зачем? Где-нибудь в другом месте они вот так же очертя голову бросятся занимать места. Да и учительницу при ребятах неловко огорчать. Его воспитанники, он в этом ничуть не сомневался, где бы ни были, войдут в автобус друг за другом, никого не обидев. Не будет визга и толкотни. Мальчики пропустят сначала девочек и войдут последними.

Особые дети? Или их сперва заставляли, а потом вошло в привычку? А если они так поступают по внутреннему убеждению, как это сумели воспитать? Как возникло согласие и уважение между детьми? Как может подняться и интересно жить детский коллектив, где вот уже много лет не случалось сколько-нибудь

серьёзных происшествий, а уж тем более правонарушений? На эти вопросы я получил ответы от самого Кубракова в беседе с ним и из его книг.

«Самой жизнью школьников — равноправным положением среди взрослых, доверием окружающих, ранней самостоятельностью и ранней трудовой деятельностью, лидерством старших учащихся — создали такие условия воспитания, при которых переход от детства к юношеству во всех возрастных группах происходит бесконфликтно... Единая мораль для всех — закон, и нарушать его не имеют права ни взрослые, ни дети. Именно это обстоятельство обеспечивает интенсивное развитие учащихся в нужном нам направлении — достижении единства идейно-политического, нравственного, трудового воспитания, формировании коммунистической личности» («По заветам Макаренко», с. 116). В этих словах — обобщённый итог мамлютского опыта. В них и суть нашего диалога.

Д. Фарбер

ЧЕЛОВЕК ТВОРИТ СЕБЯ

Неотвратимость перемен • Дети в опасности • Кто же «нормальнее»? • Беспризорность духа • В путях «воспитывающего обучения» • Революция и педагогика • Система и ребёнок • Действенная доброта • Вперёд, к Макаренко • Вместо команд и надзора • «Нас не пичкали микстурами морали» • Не уходить от противоречий • Когда защищён каждый • Сила доверия • ...И все за одного

Д. Фарбер. Прежде чем разобраться в том, как вы работаете, и даже прежде чем выяснить

особенности, преимущества избранной вами системы воспитания, позвольте, Григорий Максимович, задать вам простейший, самый что ни на есть детский вопрос: почему? Почему вы решили работать так, а не иначе? Почему не сочли возможным работать по-старому? Чем вас не устраивала обычная, школа?

Г. Кубраков. Несогласие с традицией началось с критериев оценки деятельности школы. Многие годы держался стереотип: о ней судили по числу выпускников десятилетки, поступивших в высшие учебные заведения. Негласно этот критерий жив и теперь. Довольно долго пользовались для сравнения «процентом успеваемости», пока общественность не восстала против очевидного, бьющего в глаза формализма, на который были так щедры наробразовские ведомства. Вряд ли кто осмелится утверждать, что и «процент» канул в прошлое.

В застойный период благополучных показателей добивались любой ценой, и даже отъявленные бездельники могли рассчитывать на спасительную, не портящую отчётности «троечку». С некоторых пор немалый вес приобрёл элитарный фактор: углублённое изучение одного из предметов сопряжено с подбором сильных преподавателей и ребят. Здесь, разумеется, «процент» подскакивает и неизменно украшает восходящие по инстанциям сводки. И мало кто из учителей (имею в виду учителей мыслящих, честных) был доволен, скажем так, «дореформенной» школой. Да и как она могла нравиться нам, взрослым, если не нравилась детям? Вот где корень! Спутниками

учения, школьного бытия стали скука, разобщённость (самих ребят и ребят с педагогами), низкие нравственные критерии, забвение труда, коллективизма, помпезные мероприятия, бющие на внешний эффект.

В какой-то момент меня стал удручать симптом мнимого благополучия. Почему, думал я, общество смотрит на школу глазами чиновника, сочиняющего отчёт или справку? Не пора ли взглянуть на неё не через приглаженные цифры и победные религии, а напрямую? И спросить себя: как живётся в школе детям? Хотят ли, любят ли учиться? Подготовят ли их школьные годы к жизни осмысленной, деятельной, к умению жить среди людей, как подобает человеку нравственному?

Д. Ф. В общем-то каждый непредубеждённый человек не вправе закрывать глаза на бездуховность подростков, их склонность к анархическому своеволию, ограниченность интересов и дефицит милосердия. Между тем создаётся впечатление, что меньше всего вспоминают об этой реальности как раз педагоги. Приходишь в школу: расскажут о мероприятиях, о действенных методах преподавания, но как только спросишь, как подростки относятся друг к другу, теряются. Одна учительница нахваливала мне своих ребят-старшеклассников, и только случайно выяснилось: незаурядные, думающие, интересные парни из её выпускного класса жестоко избили своего товарища, а потом ещё и бойкот устроили — он в больнице об этом проговорился. Чего же тогда добились школа, к чему все уроки, если не усвоен урок человечности?

Тем большее уважение вызывает неожиданная,

признаться, откровенность встретившихся в городе Ижевске директоров школ страны, заявивших: «Присмотритесь, насилие проникает во все сферы школьной жизни. Насилие над совестью директора переходит в насилие над учителем и расцветает насилием учителя в классе, а затем оборачивается массовым насилием и жестокостью наших учеников и выпускников в уличных сборищах, в армейской дедовщине, в административно-командной системе, которая держится при скрытом или открытом насилии»¹.

О том, что дети в опасности, заявили на своей четвёртой встрече педагоги-экспериментаторы, педагоги-учёные и публицисты Э. Куркин, Е. Ильин, С. Соловейчик, Ш. Амонашвили, С. Лысенкова, М. Щетинин и другие: «В школах царит насилие, младших обируют и обижают старшие, на детей кричат педагоги. Школа становится тревожным местом для ребёнка, и мы подчас закрываем на это глаза и лишь подсчитываем количество поставленных на учёт в милиции. Милиция — не для детей, для детей — школа, ребёнку в школе должно быть хорошо, иначе зачем же она — школа»¹.

Какая боль в этой правде! И какое горячее стремление создать в школах иную жизнь, иной климат отношений!

Г. К. Мне по душе их искренность. Замечу только, что обвинения в устах директоров звучат очень уж сурово, и вряд ли так уж прямо тянется ниточка от «подневольного» руководителя школы к насилию и дедовщине.

¹ Декларация достоинства // Учительская газета. 1988, 1 сент.

Но лучше перегнуть, обвиняя себя, нежели просто не замечать всего, что происходит с молодёжью вне сферы нашего непосредственного влияния.

Подростки неуправляемы — это привычный рефрен большинства размышлений публицистов о молодёжи. Надо бы подумать: не в том ли причина, что взрослые слишком уж рьяно хотят ими управлять? Может, не в командах, а в другом нуждаются дети — в понимании, содружестве.

Д. Ф. Ваше сопоставление напоминает о парадоксе: макаренковские колонисты были куда более самостоятельными, чем ребята в современной школе. Макаренко принимал бродяг и преступников, а обществу «отдавал» нормальных людей, тогда как теперь нередко происходит обратное: учиться идут вроде бы нормальные дети, из обычных семей, но со временем, не получив заряд гражданственности, человечности, они попадают в разряд «трудных».

Г. К. Направленных к Антону Семёновичу в колонию ребят сняла жизнь, они были выброшены на улицу войной, нищетой, разрухой. Они одичали от беспризорничества, но иная социальная среда, организованная мудрым педагогом, довольно быстро очеловечила их, сняла с души напластования улицы. Вернее, так: Макаренко сумел таящегося в каждом из них нормального человека высвободить, разбудить, а их недавнее босяцкое прошлое как бы отсекал, будто и не было блатных¹

¹ Войдём в новую школу // Учительская газета. 1988, 18 окт.

похождений, драк, путешествий на крышах вагонов, воровства и бандитизма. Не было! Он и слышать об этом не хотел. Его педагогика оптимизма, веры в человека блестяще себя оправдала.

Куда сложнее с детьми нашего времени. Не было у них уголовного прошлого, не знали они голода и одеты не в рубища. Однако в определённом смысле подростки восьмидесятых более «ненормальны», нежели макаренковские колонисты. наших юных современников труднее понять, труднее исправить. Не поддаётся простому учёту сумма факторов, вызывающих бездуховность значительной части молодёжи. Перед страшной загадкой побоищ, охвативших во многих городах подростковую среду, перед наркоманией, пьянством, ранним опытом интимных связей в недоумении останавливаются педагоги и социологи, родители, врачи...

Д. Ф. Когда отмечалось столетие со дня рождения А. С. Макаренко, писатель Владимир Амлинский в статье «„Педагогическая поэма" и „неформалы"» (Литературная газета. 1988. 16 марта) также сравнивал подходы к молодёжи 20-х годов и нынешней. Макаренко не предполагал, наверное, размышляет он, что материальная, «физическая» беспризорность будет сравнительно скоро преодолена и что спустя полвека возникнет новая, ещё труднее поддающаяся искоренению — беспризорность духа... Что «общество, накормив и обув младших своих, не даст им иной пищи, ибо само в ряде проявлений продемонстрирует свою бездуховность, социальный эгоизм, неумение и нежелание понять молодых... Что те

простые идеалы, которые он на практике отстаивал, будут впоследствии восприняты как общие слова, как назидание, а материальные стимулы, которые он применял, безнадежно устареют для новых поколений. Что новые беспризорники будут исповедовать и новую историческую веру, будут слушать свою музыку, поклоняться рок-богам, создадут новую молодёжную субкультуру... Что будет привлекать не красивое, а безобразное, нарочито отталкивающее. Что не только духовная необходимость, но и вызов будут определять эстетику новых молодых».

Г. К. Рассуждения смелые, интересные, в чём-то, может быть, излишне экспрессивные. Но это же факт, что, потеряв себя, мы утратили доверие молодёжи, и она выбилась из преемственной череды времён, оказалась в известной мере вне истории, повернутой вспять эпохой культа, вне идеалов, в путях потребительства.

Раздумывая над тем, что упущено школой, я пришёл к выводу: у неё слишком узкий фронт влияния. Она стремится учить только книжной премудрости и потому чересчур горьким стал корень учения. Односторонность задач — и потому односторонность влияния. Где уж тут воспитать гармоничную личность!

Д. Ф. Всеобъемлющую ленинскую формулу «учить коммунизму» подменили другой — учить основам наук.

Г. К. Получилось фактически именно так. Хотя педагогическая наука последних десятилетий и преподносит свои заблуждения в маскирующей упаковке теории «воспитывающего обучения», которая держится стойко и ныне,

несмотря на то, что в неё, особенно после апрельского (1985 г.) Пленума ЦК КПСС летят стрелы критики, и довольно острые. Сошлюсь на статью В. Кумарина в журнале «Коммунист» (*Кумарин В. Необходимость перемен. Коммунист. 1987. № 15*). Автор пишет: «С одной стороны, мы как будто соглашаемся с Лениным, который говорит, что «мы не верили бы учению, воспитанию и образованию, если бы оно было загнано только в школу и оторвано от бурной жизни» (Полн. собр. соч., т. 41, с. 313), а с другой — давно загнали всё не только в школу и класс, а даже на урок, отдали на откуп воспитанию словами. В своё время на педагогику свалилась такая же беда, как и на генетику. Вместо развития в ней начался регресс. Его прикрывали, конечно, марксистско-ленинской фразеологией, но существо дела не менялось. Шаг за шагом педагогика сдавала позиции, на которые её вывели Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, А. С. Макаренко. В 50-е годы в ней уже прочно обосновалась концепция «воспитывающего обучения». И если генетика нашла в себе силы сбросить оковы лысенковщины, педагогика не смогла. В течение нескольких десятилетий логика «воспитывающего обучения» проникла во все поры наробразовского организма. Она сделалась определяющим фактором педагогического мышления не только теоретиков, но и практиков» (с. 100).

С Кумариным я полностью согласен. Он из тех учёных, кто не мирится с рутинной — это убеждённый сторонник макаренковской педагогики. Узнав, что Кумарин защищал диссертацию, связанную с системой Макаренко, я

поехал в Москву, познакомился с Валентином Васильевичем, и с тех пор мы не теряем контакта. Он, образно говоря, катализатор моей тяги к науке. Общение с такими людьми вселяет оптимизм. Чувствуешь, что не одинок своих стремлениях, надеждах.

Д. Ф. Итак, вы оказались перед необходимостью искать альтернативу. В чём суть вашей концепции? Как бы вы выразили свою «платформу» в нескольких словах, чтобы они пролили свет на замыслы и практическую работу?

Г. К. Цель наших поисков, усилий — школа воспитания. Если школе учёбы (это определение принадлежит В. И. Ленину) свойственны замкнутость, отрыв от жизни, зубрёжка, гражданская пассивность детей, словесные методы обучения, то школа воспитания, чей образ встаёт в знаменитой речи Ленина на III съезде РКСМ, организует жизнь учащихся так, что духовные, идейные ценности они обретают в труде, коллективной деятельности, работой собственного ума, собственных рук. Уточню: не просто организует, а создаёт условия для самоорганизации молодых людей, чтобы они свободно творили себя и свои отношения в коллективе.

Школа учёбы отводит детям роль исполнителей, пассивно и покорно внимающих указующему персту педагогов. А школа воспитания позволяет раскрыться человеческой природе детей и их гражданственности.

Д. Ф. Здесь явно просматриваются два противоположных взгляда на растущего человека, на человека вообще. Кто есть человек,

свободное суверенное существо или игрушка в руках социальных сил? «Винтик» или творец? Если отказать ему в праве до всего доходить своим умом, в праве на ощущение своей самоценности, неповторимости, то по логике вещей над ним должен стоять некто с хлыстом (в прямом или переносном смысле) и подгонять, указывать, повелевать.

Г. К. Так, собственно, и обстояло дело в условиях административно-командной системы управления. А педагогика (Гегель мудро назвал её практикой этики) лишь по-своему отразила это восприятие человека и внесла в школу дух авторитарности, диктата. Отсюда и все её беды.

Д. Ф. Следовательно, толчком к эксперименту были для вас соображения широкого плана, выходящие за рамки педагогических?

Г. К. Нужно, чтобы педагогика отражала этические начала коммунизма, духовные богатства революционной эпохи. То есть, идти вперёд означает вернуться к идеалам Великого Октября, воплотить их в школе. Это — идеалы братства, справедливости, гуманизма, равенства, раскрепощённого труда, всестороннего развития личности.

Мою задачу облегчали два обстоятельства. Во-первых, принципы деятельности социалистической школы блестяще разработаны в документах, появившихся вскоре после революции. Во-вторых, эти принципы были реализованы Антоном Семёновичем Макаренко, так что мы имели перед глазами и практический образец.

9 (22 ноября) 1917 года была создана Государственная

комиссия по просвещению, и через год она подготовила Положение о единой трудовой школе РСФСР и «Основные принципы единой трудовой школы». Из второго документа (текст его составлен А. В. Луначарским) хочется привести выдержку «Мы... не забываем прав личности на своеобразное развитие. Нам не зачем урезывать её, обманывать и отливать в насильственные формы: прочность социалистического общества заключается не в казарменном однообразии и не в искусственной дрессировке, не в религиозном или эстетическом обмане, но в реальной солидарности интересов.

Вот почему нам доступно начало глубочайшего единства при максимальном разнообразии. Всё же насколько в обучении высокое место должно быть признано за индивидуализирующим методом, настолько же в воспитании самой прекрасной задачей является создание школьного коллектива, спаянного радостным и прочным товариществом, что заложит в душу подростка, развивая соответствующие наклонности в нём, способность реально, всем сердцем чувствовать себя солидарной частью великого целого. Добровольная дисциплина, дух взаимопомощи, объединённая работа, самоуправление на началах полного равенства, хоровое начало повсюду, где оно возможно, разнообразные трудовые акты, устремлённые к созданию общего сложного результата — вот принципы, которые рядом с изучением прошлого и настоящего человечества при свете научного социализма дадут нам того гражданина, какого нам нужно

и какого никогда не воспитает буржуазная школа...»¹.

Ну, что скажете? Эти бы слова да в клятву педагога, если бы её надумали составить... Читаешь и сталкиваются два чувства: гордость за революцию, открывшую человечеству блистательные перспективы невиданной и немыслимой прежде школы, и сожаление, что общество хоть и не отвергло эти идеи, но практически школу к ним почти не приблизило.

Не надо быть слишком проникательным, чтобы увидеть, насколько суть этих документов согласуется с теорией и практикой макаренковского опыта. В приведённом отрывке спрессованы пункт за пунктом фундаментальные основы педагогики Макаренко.

Д. Ф. А вас не смущали предостережения скептиков: зачем, мол, переносить опыт двадцатых годов, да к тому же из колонии, когда обстоятельства были чрезвычайными, в наше время, в нашу школу? Сейчас, конечно, так откровенно от Макаренко не отмахиваются, но нет-нет и обнаружишь даже в солидных публикациях педагогических авторитетов всякие оговорки, ограничения, с виду частные, несущественные, а вникнешь — видно, что от целостной макаренковской системы они мало что оставляют современной школе.

Г. К. Есть два способа сводить на нет практическое значение Макаренко. Один, более открытый,— нахваливать, цитировать, говорить о мировом значении и уходить от вопроса о применении опыта. Другой — выставлять всякие «но», своего рода шлакбаумы на

пути преобразований. Эти голоса меня сбить с толку не могли. Ну, а тезис о «специфичности» опыта Макаренко — просто блеф. Если его педагогика доказала свою силу в экстремальных условиях, в нынешних докажет и подавно. Важно постичь закономерности и не повторять чей бы то ни было опыт слепо, механически. Мне эта песня о специфике знакома, не раз слышал: что годится для санаторной школы, не годится для всех прочих. Так рассуждать — дойдёшь до абсурда и вообще начнёшь отрицать всякие закономерности. К Макаренко я обратился, осознав, что его система не произвольна, не случайна, она, с одной стороны, отвечает природе социализма как общественного строя, а с другой — природе ребёнка, которого мы хотим воспитать в духе идеалов этого строя.

Меня система Макаренко привлекла жизненностью, естественностью, простотой. Она ничего не навязывает, не ломает. Вот, к примеру, один из её коренных постулатов: в школе, в любом воспитательном учреждении должен быть единый коллектив, все — и ребята, и учителя, и воспитатели — должны чувствовать свою сплочённость, жить общими интересами. Это просто и разумно при условии, понятно, когда интересы значительны и серьёзны.

Д. Ф. Мы ещё не раз будем, видимо, обращаться к теоретическому обоснованию вашего опыта. А пока интересно бы узнать, как создавался коллектив в Мамлютской школе-интернате, коллектив, повторим слова А. В. Луначарского, «спаянный радостным и прочным товариществом».

Г. К. Любой опыт бесполезен, когда берёшь его бездумно. От общих вопросов не уйдёшь. Тем, кто ими пренебрегает, они рано или поздно «отомстят». Если действуешь с опорой на неверную теорию или искажённо трактуешь верную, или вообще наивно пытаешься без неё обойтись — тебя ждёт крах. Вот, скажем, вопрос о детском школьном коллективе. Нужна тут теория? Или достаточно собрать умелых педагогов, вооружиться учебной программой и планом воспитательной работы — и коллектив образуется сам собой?

Мы решили воспользоваться макаренковской структурой коллектива, но только после того как разобрались именно в теории, поняли, почему именно эта структура жизненно необходима, то есть какой педагогической идеей она предопределена.

Д. Ф. Начнём с идеи?

Г. К. Сначала подступимся к ней. Макаренко ввёл термин «парная педагогика», имея в виду весьма распространённую ошибку — сводить всё воспитание к личному, преимущественно словесному воздействию педагога на ребёнка, когда при этом игнорируют значение и силу школьного коллектива, когда для воспитателя ребёнок всего лишь покорный, послушный «объект», а не своеобразная, неповторимая личность. Отрицание «парной педагогики» — это не отрицание ума, обаяния, мудрости педагога и его нравственного воздействия на детей, его персональной ответственности. Макаренко считал недопустимым пренебрегать богатством, конкретным содержанием общественных отношений, возмущался искусственным «выключением»

воспитателя и ребёнка из социального контекста. И это отнюдь не было посягательством на независимость и неповторимость личности. Напротив. Мы безмерно обедняем и педагогику, и личность, не проектируя, не организуя социальные, коллективные влияния на растущего человека. «Только в коллективе,— писал Маркс,— индивид получает средства, дающие ему возможность всестороннего развития своих задатков и, следовательно, только в коллективе возможна личная свобода»¹.

Этой диалектикой и руководствовался Макаренко, создавая свою систему воспитания.

Д. Ф. Однако, согласитесь, существует опасность абсолютизации системы, недооценки личности педагога и его человеческих качеств. Наше общество понесло неисчислимы потери, когда политика, подчинившись властолюбивым притязаниям тирана, лишилась в значительной мере гуманистического ядра. А ведь сама система на словах, в документах была безупречной, освящённой знаменем революции, теорией, выстраданной великими умами. Но как только забыли о человеке, как только человек стал разменной монетой в нечистой политической игре Сталина и его окружения, деформировалась и система, были поставлены под угрозу революционные завоевания народа. Не случайно же идеи гуманизма всё сильнее звучат в партийных документах последних лет, в публицистике, в научной и художественной литературе, ими проникнуты решения XIX Всесоюзной партконференции. В выступлениях на конференции неоднократно

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 3. С. 75.

высказывалась мысль о приоритетах общечеловеческих начал, о единственно точном компасе преобразований — нацеленности на человека, на его коренные материальные и духовные интересы. И надо думать, что в школе особенно губителен малейший отход от этой линии, от непосредственного восприятия воспитателями ребёнка и его самочувствия... Ведь может случиться, что и у вас в школе-интернате при сохранении той же структуры коллектива и той же технологии у руля окажутся такие люди, которые вынут живую душу из системы и оставят слова, бесплотную форму. И детям будет худо.

Г. К. Такое не исключено. Вопрос о системе не однозначен. Конечно же владеть ею, трактовать её и приводить в действие должны люди, глубоко сознающие, сердцем чувствующие, ради чего они работают, ради чего отказались от традиционных методов. Люди, для которых никакие профессиональные сложности и тонкости не заслоняют ребёнка. Что бы ни происходило, он перед их взором, и педагогическая мысль лишь в той мере плодотворна, в какой направлена на его благо. Только так. В принципе. Хотя ведь можно быть гуманистом, вовсю печься о ребёнке и в то же время чего-то не понимать и оттого, независимо от благих пожеланий, объективно действовать ему во вред. И борьба за наилучшие формы воспитания, за передовую методику не обязательно вспыхивает между гуманистами и их антиподами. Борьба, столкновение взглядов неизбежны и между порядочными людьми, одинаково желающими добра детям. Вот

тогда-то решающее значение приобретает метод.

Должен сказать, что в нашу школу педагоги подбирались не по признаку преданности методике Макаренко. Коллектив овладевал ею постепенно, потратив на это немало времени, около двух лет. Но я был уверен, что большинство убедится в правоте макаренковского подхода как раз потому, что эта методика по замыслу, и по движущим силам обращена к личности, к человеку. Нет такого противопоставления у революционной педагогики: личность или коллектив. Чтобы сформировалась полноценная личность, она должна развиваться в коллективе, в совместном, движении с коллективом, соизмеряя свои интересы с интересами тех, кто рядом, проникаясь моралью содружества, взаимопомощи, взаимовыручки. Но и коллектив перестаёт быть таковым, превращается в стаю, толпу, во что угодно, если личность для него ноль, если её достоинство ни в грош не ценится, попирается. Уразуметь эту диалектику — значит проникнуть в сердцевину, в самую суть макаренковской педагогики.

Что такое система в деле воспитания? Это результат верного общего взгляда на детей и закономерности их развития, духовного и физического, а также развития коллектива, который они объединены. Прежде чем предпочесть именно этот путь организации их бытия, надо взвесить, как я уже говорил, массу обстоятельств, и уже сам факт выбора говорит том, что мы предвидим его эффективность, не просто верим — научно предвидим после изучения, всестороннего анализа и практического

испытания. Знание метода, концепции, выбор системы делает нас зрячими, решительными и последовательными.

Будем считать доброту педагога исходным, обязательным условием. Условием — да, но не стопроцентной гарантией успеха. Чего бы стоила доброта, если бы дети у нас в школе-интернате не были включены в систему отношений, предполагающих самостоятельность детей, их активность, физическую и интеллектуальную? Если бы не было дружного коллектива?

Д. Ф. Похоже, мы не столько спорим сейчас, сколько поочередно доказываем важность той или иной истины, вернее, той или иной стороны одной истины, выставляя «свою» сторону на первый план.

И пора, наверное, поговорить о той центральной, сливающей названные «стороны» воедино макаренковской идее, которая подсказала вам методику воспитательного процесса и определила структуру коллектива в Мамлютской школе-интернате.

Г. К. Одним из великих открытий Антона Семёновича является так называемая педагогика параллельного действия. Сам термин в специальной литературе не прижился, что, впрочем, не беда, куда хуже, что не прижилась, не стала нормой выраженная в нём идея. В чём её смысл? В том, что наше воздействие направлено на коллектив, а параллельно воспитывается личность. Эта формула, однако, не вмещает, не объёмлет всего богатства, всех тонкостей макаренковского открытия и требует последовательной «расшифровки».

Ребёнок не любит постоянно ощущать себя объектом воспитательских притязаний взрослого. Конечно, он понимает, что находится в учреждении, где его учат и воспитывают, и вместе с тем постоянные назидания, поучения его угнетают, вызывают бессознательный протест и сопротивление. Чем меньше он видит в педагоге воспитателя, тем в большей степени педагог — воспитатель. Поверьте, это не каламбур, не игра слов.

Д. Ф. Интересно, что подобным образом рассуждал и Генрих Леопольдович Эйхлер, человек трагической судьбы, видный деятель советской культуры послереволюционных лет, руководитель Детиздата. Сосланный как немец под Караганду в начале Великой Отечественной войны, он стал учителем и быстро снискал любовь и доверие детей. «Мне, несомненно, следует быть педагогом,— писал он,— потому что во мне нет ничего педагогического. Дети не любят поучений. А наши педагоги... только и делают, что поучают»¹.

Г. К. Но важно ещё понять, что избавляет детей от поучений педагог, не отделённый от них пресловутой «дистанцией» авторитета. Соприкосновения воспитателя и воспитанника, по Макаренку, должны происходить в их общих стремлениях, интересах, в заботах о развитии коллектива, за его процветание и добрую славу.

«Я исхожу из тех соображений,— писал Макаренко,— что человек 12—15 лет живёт,; получает какую-то радость жизни, у него есть какие-то жизненные впечатления. Для нас он

¹ Учитель Казахстана. 1986, 18 сент.

объект воспитания, а для себя он живой человек, и убеждать его в том, что ты не человек, а только будущий человек, что ты явление педагогическое, было бы мне невыгодно. Я старался убедить, что я не столько педагог, сколько я тебя учу, чтобы ты работал на производстве, что ты участник производственного процесса, ты гражданин, а я старший, который руководит твоей жизнью при твоей же помощи, при твоём участии. Меньше всего я старался убедить его, что он только воспитанник, то есть явление только педагогическое, а не общественное и не личное... Чтобы ребёнок чувствовал себя прежде всего человеком, мы с моими сотрудниками-педагогами пришли к убеждению, что прикасаться к личности нужно с особо сложной инструментровкой»¹.

Ничего лучшего, ничего более мудрого я в педагогической литературе не читал. Давайте задумаемся. Прежде всего — в этих словах — гуманистическая позиция педагога, который признаёт ребёнка личностью. И первая мысль взрослого — не о себе и своих воспитательских заявках, а о ребёнке — о его сегодняшней жизни, которая должна быть заполнена деятельностью, познанием, игрой, общением, дружбой, мечтами, радостями. И для самого ребёнка никакого воспитания не существует, есть жизнь и он в этой жизни.

Дальше. Макаренко видит ребёнка существом деятельным, полезным и грамотным. А что же педагог? Да тут всё естественно: перед детьми опытный человек, он и научит хорошо работать, научит не силой, а «при участии»

¹ Макаренко А. С. Соч.: В 7 т. М., 1960. Т. 5. С. 169-170.

самих детей, они эту работу, эту деятельность одобряют, любят, считают полезной и необходимой и потому полезен и необходим взрослый, помогающий освоить работу и выполнять её наилучшим образом.

Д. Ф. Кому-то покажется такая роль обидной — его терпят или ценят ради пользы. А он, педагог, жаждет бескорыстного человеческого признания и даже втайне — обожания, поклонения.

Г. К. Вот-вот. Нас тешат благостные видения: мы добрые, умные, любвеобильные, благородные, а дети, окружив нас, внимают каждому слову, заглядывают в наши глаза и постепенно наполняются от нас идущими знаниями и правилами жизни. Если паиньки, разумеется. Если же ершисты, непослушны — мы быстро, мгновенно озлобляемся, умиления как не бывало, и всю вину за несостоявшееся «наполнение» взваливаем на них, нарекаем «трудными», неспособными, умственно отсталыми, переводим в другие классы или школы. Это и есть та самая парная педагогика, которую отверг Макаренко. В которой ничего, кроме пары учитель — ученик, воспитатель — воспитуемый, ничего, кроме потока поучений и назиданий, нет. Вот вам и модель школы учёбы.

О, как проста была бы жизнь, если бы социальный опыт передавался в спокойных раздумчивых беседах, в стенах класса! Хотим завоевать расположение, любовь детей только умом, «душой», «сердцем»? Недостижимо! Нет уж, будем реалистами, проникнемся стремлениями, живыми нуждами детей и поможем им раскрыть их социальную природу, поможем

делом, заинтересованным участием. И если мы это выполним честно, умело, не подавляя инициативы, отбросив напрочь менторский тон и стиль, если признаем право детей строить с нашей помощью свою собственную жизнь своими собственными силами, то нас непременно оценят, нас признают и, может быть, полюбят. И заметьте, я пока говорил о «парной педагогике» в самом благоприятном и привлекательном её варианте, когда воспитатель добр и сердечен. А другой — командует повелевает, ему и сердца-то никакого не надо. И таких-то больше, их — легион! Ставят во фронт — и точка. И давай подчиняйся, на то ты и ученик, ты зависишь. Вот такая раскладка...

Но ученик этой мёртвой схеме не поддаётся, он инстинктивно не хочет втискиваться в рамки «парной педагогики» и — какой негодник! — хочет другого: как-то себя проявить, дать выход своим бурлящим силам, эмоциям, зреющему уму, потаённым способностям, он хочет что-то значить для людей. И идущего рядом взрослого, понимающего эти потребности, он воспримет как друга.

Д. Ф. Каждому, кто вникнет в эти мысли, не покажется странным, что в вашей школе-интернате даже нет такой должности — воспитатель. Ясно же, вы сделали это не случайно, не оригинальничали, а следовали определённой системе взглядов. Здесь уместно, Григорий Максимович, вспомнить о встрече в концертной студии Останкино, где на чей-то вопрос о том, как у вас организован воспитательный процесс, вы ответили: вообще никто, никого не воспитывает, просто взрослые и дети

заняты своим любимым делом. И добавили: в этом состоит великое открытие Макаренко. Теперь нетрудно связать тот ответ с ходом нашего разговора, с мыслью Антона Семёновича, восхитившей вас. Но ведь Макаренко не отрицал, что ребёнок «для нас», то есть для педагогов,— объект воспитания. Только педагогам «невыгодно», чтобы ребёнок сознавал себя этим объектом. Выходит, воспитание как таковое не отвергается, оно лишь становится не явным, не навязчивым, не назойливым.

Г. К. Оно органично сплетается с бытием, не выделяясь в нечто нарочито придуманное, отдельное, над ребятами нависающее — вот в чём смысл и разгадка макаренковской идеи. Говоря на встрече «никто никого не воспитывает», я лишь выразил в простой, полемично заострённой форме принцип единства бытия и воспитания. Воспитание с заранее обозначенными целями, установками, программой у нас, конечно же, существует, но оно сливается с жизнью общешкольного коллектива, оно спрятано в этом естественном процессе, спрятано от ребят, которые не ощущают себя объектами. Бытие, разумно организованное, воспитывает, причём так, как мы намечали в своих задумках. Ни о какой, следовательно, анархии и речи быть не может. Педагогика остаётся, более того, её роль возрастает, однако, отказавшись от прежней роли властителя, возвышающегося над детьми, она неизбежно должна принять новые формы, воплотиться в иные средства.

Потому-то мы избавили воспитателей от функции надзора, отказались «прикреплять» их к отрядам. Чем же они занялись? Делом.

Ведут работу в кружках и клубах (у нас несколько десятков кружков, а в них до пятидесяти секций и направлений), учат техническому творчеству. Они не называются воспитателями. Но разве не воспитывают, увлекая интереснейшим делом? Сомнений нет, их влияние велико, влияние личности, мастерства, опыта, человечности, и при этом они избавлены от бесплодного и унижающего детей надзора, контроля с сопутствующими ему подозрительностью, опасением, как бы кто чего не натворил.

Точно так же раскрывают себя как педагоги и другие, объединившие любителей музыки, пения, изобразительного искусства, хореографии.

Д. Ф. В вашей книге «По заветам Макаренко» доказана и экономическая целесообразность подобной расстановки. Нет надобности приглашать для ведения кружков кого-то со стороны, этим заняты специалисты — по штату воспитатели. Таким образом, ежегодно экономится около десяти тысяч рублей.

Г. К. Макаренковская система не отрывается от матушки-земли, она не витает в облаках и тем принципиально отличается от созревшей в недрах академической науки теории «воспитывающего обучения», подмявшей под себя в годы застоя всякую живую мысль, всякое стремление обременить школу практическими нуждами общества. Хозрасчёт и школа? Упаси боже! Впрочем, о хозяйстве, об экономическом аспекте разговор особый. Продолжим о воспитателях, вернее, об их новом качестве в нашей школе-интернате.

Группа воспитателей наделена у нас образовательно-

управленческими функциями. Есть педагоги по быту, организации питания, игротекари, дежурные педагоги (отвечают за школьный распорядок). Представляете, какой объём необходимой работы падает на тех, кого прежняя система обрекала на незавидную участь контролёров, понукальщиков.

Д. Ф. Остаётся неясным, однако, такой момент. Бесконфликтность в коллективе не может гарантировать ни одна система. И вы тоже сталкиваетесь, видимо, с капризами, недисциплинированностью, непредвиденными выходками детей. Значит, так или иначе взрослый вступает в контакт как прямой воспитатель и просто-таки вынужден от чего-то предостеречь, сделать какое-то замечание, побеседовать и т. д. Куда же тут денешься от «парной педагогики»? Вопросы адресованы не к вашему коллективу конкретно — важно постичь суть принципа и чётко осознать, каким боком он повернётся к ребёнку...

Г. К. Никогда Макаренко не избегал личных доверительных контактов с детьми. Система коллективного воспитания сближает педагогов и детей, разрушает стену отчуждения. Вспомните, сколько в «Педагогической поэме» волнующих эпизодов дружеского обращения Антона Семёновича с колонистами! Вспомните, как он доверял Карабанову — дважды! — получить в финотделе и привезти большую сумму денег, дал револьвер. И когда тот их доставил, Макаренко, не считая, бросил деньги в ящик. Читаем:

Семён «схватил себя за горло, как будто его что-то душило, потом рванул воротник и зашатался.

— Вы надо мной издеваетесь! Не может быть, чтобы вы мне так доверяли. Не может быть! Чуете? Не может быть! Вы нарочно рискуете, я знаю, нарочно»¹.

Весь эпизод потрясает психологической достоверностью, внутренним напряжением.

Конечно, на такой риск мог решиться только незаурядный человек — проницательный и смелый. Но если бы этому эпизоду не предшествовали месяцы коллективного сплочения, борьба колонистов за новую жизнь, опыт неведомых прежде Карабанову отношений — Макаренко бы не рискнул. Коллектив уже достиг высокой степени развития, и за этой победой одного, казалось бы, воспитателя, стояла педагогика параллельного действия.

Напомню: прототип Карабанова, Семён Афанасьевич Калабалин, стал педагогом, всего себя отдал воспитанию детей-сирот. В 1972 году он был у нас в гостях одновременно с Полиной Ефимовной Джуриной — тоже воспитанницей Макаренко. В книге отзывов музея имени В. И. Ленина они оставили такую запись: «Дорогие друзья! Великого Ленина ввели вы в свой дом и в свою семью, и он — Ленин — заполнил собою, своей человечностью, своим теплом ваш дом, ваши души. Вот за это спасибо вам».

«Наше воспитание не было врачеванием каждого в отдельности,— писал один из первых колонистов П. Архангельский,— нас не пичкали пилюлями добродетели и микстурами морали. Совершенно незаметно процесс воспитания, направляемый Антоном Семёновичем

¹ Макаренко А. С. Соч.: В 7 т. М., 1960. Т. 1. С. 194.

и подобранным им составом педагогов, превращался в процесс коллективного самовоспитания»¹.

В «Казахстанской правде» за 17 августа 1988 года я прочитал воспоминания коммунара-дзержинца Н. Абушека. В статье «Человек всё может» он пишет, что макаренковская система воспитания ставила ребят в зависимость не от нрава воспитателя, а от сложившихся отношений в коллективе, которые регулировались жизненными интересами всех. Тот, кто посягал на эти интересы, получал отпор не от педагога, свою долю диктовал коллектив.

В повседневной жизни колонии, а затем — коммуны имени Дзержинского преобладали контакты воспитателя с коллективом, главным образом с первичным его звеном — отрядом, и влияние на каждого подростка было опосредованным, «параллельным». Диалектику коллективного и личного воспитания Макаренко продумал до тонкостей. На мой взгляд, эта «инструментовка» незаслуженно забыта, и надо бы возродить её, обратив на пользу детей.

Удивительно ёмкое обоснование метода параллельного действия я обнаружил в статье А. В. Луначарского «Воспитание нового человека» (в кн. *Луначарский А. В. О воспитании и образовании* // Сер. «Педагогическая библиотека». М., 1976). У ребёнка есть два источника помощи, говорит Луначарский. Это — детский коллектив и педагог. «Педагог нежелателен как непосредственный воспитатель; лучше всего, когда он действует через

¹ Цит. по кн.: *Балабанович Е. Макаренко. Человек и писатель*. М., 1963. С. 116-117.

развитие в ребёнке самодисциплинирующего начала... Дисциплинирующим началом должен быть коллектив» (с. 291—292). Поразительно, как человек, погруженный в работу общегосударственного масштаба, мыслитель, философ мог с такой точностью детализировать методику воспитания, которая обнаружила свою высочайшую действенность в макаренковской системе.

Д. Ф. Нельзя ли продемонстрировать этот метод на простом примере? Ну, допустим, ребёнок провинился. Неважно, в чём. Сорвал какое-то задание, кого-то обидел. Как вы поступите?

Г. К. При обычной методике его бы вызвал директор или кто-то из педагогов и пристыдил. Или припугнул. У нас же дежурный педагог придёт в отряд и скажет командиру: «Петя ведёт себя плохо, он сделал то-то и то-то. В вашем отряде неладно».

Бывает, я объявляю замечание на общешкольной планёрке тому отряду, в котором, скажем, кто-то неряшливо выглядит. В обоих случаях, заметьте, мы обращаемся не прямо к ученику, а к коллективу, и он вину свою почувствует не перед распекающим его взрослым, а перед товарищами. «Инструментовка» простая и чрезвычайно эффективная.

Помимо прочих соображений таким приёмом мы щадим самолюбие подростка. Кому охота слушать выволочку! А здесь поступок переживается хоть и острее, зато самолюбие потеснено мыслью об ущербе, нанесённом коллективу, общим интересам.

Я решительно не согласен, когда пишут, что нельзя доверять детскому коллективу

оценивать поведение, особенно предосудительное, кого-либо из детей. Нет, мол, жизненно опыта, точных нравственных критериев и т. п. Но разве без нашего вмешательства этого не происходит? Происходит, да ещё как, да ещё в каких жестоких порой формах! Почему же не направить, так сказать, общественное мнение детского коллектива в разумное демократическое русло? А взрослые — они-то не в стороне, и они не позволяют разгуляться страстям, сумеют притушить максимализм детей. Так не раз успокаивал юных робеспьеров Макаренко. Самостоятельность — не синоним анархии.

Когда к кому-то непомерно требовательны, мудрость взрослого, смягчающего наказание,— хороший нравственный урок, расшатывающий бескомпромиссность детей, не склонных вникать порой в тонкости. А мы учим вникать. Не уходить надо от сложностей жизни, от противоречий общения, а придавать им иное направление, не подавляя при этом инициативу и понятное желание ребят иметь своё мнение о живущих рядом.

Д. Ф. А вдруг отряд возьмёт и поколотит Петю в отместку за полученное замечание!

Г. К. Методика параллельного действия возможна только в организованном коллективе со справедливыми межличностными отношениями, исключающими произвол. Этими отношениями ребёнок защищён. Защищён системой. И здесь мы подошли, наконец, к выводу о неразрывной связи между воспитательной системой и способом организации коллектива.

БОЛЬШЕ ДЕМОКРАТИИ!

Первичное звено — разновозрастный отряд • Дружной семьёй • Разделённые симпатии • Ответственная зависимость • От чего свобода? • Грани самоуправления • Все «болеют» за всех • Старшие не подведут • Со взрослыми рядом! • Гуманизм — душа демократии • «Орлы» и «гремучие змеи» • Во имя возвышенной цели • Ответ даёт жизнь

Г. К. Вопрос об организационных формах культурного строительства вообще и в народном образовании в особенности актуален ныне как никогда. «Неразвитость и непрочность формы,— писал В. И. Ленин,— не даёт возможности сделать дальнейшие серьёзные шаги в развитии содержания, вызывает постыдный застой...»¹. «Примеряя» макаренковскую педагогику к нашим реальным условиям, я убедился, насколько важно творчески следовать этой диалектической закономерности. Без преувеличения скажу: после того, как постигаешь, что делать в школе, первостепенное, решающее значение приобретает вопрос, как делать, в какую форму облекать идеи. Иначе они останутся лишь благим пожеланием. Так вот, идея подлинно общественного воспитания обязывала нас практически осуществить две неразделимые задачи: во-первых, выбрать наиболее целесообразную форму первичного детского коллектива, и, во-вторых, определить структуру, позволяющую взрослым и детям сотрудничать в единой школьной семье на демократических началах, при максимальной самостоятельности

¹ Ленин В. И. Шаг вперёд, два шага назад // Полн. собр. соч. Т. 8. С. 378.

воспитанников, при максимально достижимых гуманных и равноправных отношениях между всеми без исключения.

И опять-таки мы опирались в своём выборе на опыт А. С. Макаренко, который начал организацию единого коллектива с его первичного звена. Мы поступили так же. И заимствовали его идею разновозрастного отряда как первичного воспитательного коллектива. Класс для этой цели не годился. Функции класса — учебные. Класс — главная структурная единица в школе учёбы, а мы-то решили выйти на рубежи школы воспитания. Одно дело — учить только основам наук. Другое — учить коммунизму. Один подход — «воспитание в процессе обучения». Другой, в корне отличный — воспитание жизнью, гражданской активностью, самим движением и развитием коллектива. Вот эту задачу, коренную, всеобъемлющую, нам и помог выполнить отряд.

Из книги Г. М. Кубракова

«По заветам Макаренко»:

«Отряд состоит из детей разных возрастов и создаётся по принципу «кто с кем хочет» по месту жительства в интернате... Испытав несколько вариантов, мы пришли к выводу: лучше всего объединить в отряд не по семь человек (так было у Макаренко), а по 13-15. Такое число детей позволяет иметь в разновозрастном первичном коллективе небольшую, но зато более дееспособную, чем в классе, комсомольскую, пионерскую и октябрятскую группы.

Разновозрастный отряд живёт по принципу самоуправления. Командира (в зависимости от стадии развития отрядного коллектива) или назначает директор, или избирает отряд сроком на один учебный год. Чаще всего это секретарь комсомольской группы отряда...

Каждому разновозрастному отряду присваивается имя одного из героев-комсомольцев или одного из выдающихся деятелей нашего государства. Отряды ведут дневники, имеют свои вымпелы, эмблемы и обязательно свои песни. Работает «школа командиров». Командиры руководствуются специальным «Положением», которое утверждает комсомольский комитет и общешкольное собрание» (с. 10).

Д. Ф. Класс — формирование стихийное, учёбой ребят не очень-то сплотишь. Классы тяготеют к самоизоляции, диктуемой возрастом и интересами — это знает каждый, ведь все мы учились. Отчуждение, разобщённость в школах порой так велики, что даже экстремальные события внутри классов подолгу остаются скрытыми от всех.

Республиканская газета рассказывала, как в одной из школ Кзыл-Орды тайно действовал учитель-преступник. Подростки его класса (по показателям — передового) воровали и делились с педагогом-атаманом добычей. Оборотень числился среди лучших учителей, пока его не разоблачили. Апофеоз разобщённости! И формализма тоже.

Г. К. Разновозрастный отряд — основа коллектива дружного, зрелого, и вместе с тем орудие сплочения и нравственного воспитания.

Живя в интернате вместе, ребята 1-10 классов составляют в отряде как бы семью, где старшие трогательно заботятся о младших, защищают их, опекают. Насколько такая форма общения действеннее, прочнее и естественнее шефства, мы убедились сразу же. Шефство — это выполнение «мероприятия», ребятам оно в тягость, контакты недолговременны. В отряде же отношения складываются так, что старшие воспитанники вначале чувствуют свою ответственность за малышей, а со временем забота о них становится потребностью души. Подростков общение с маленькими друзьями облагораживает, даёт бесценный опыт альтруизма, открывает духовную красоту бескорыстной помощи слабому.

Ещё одно существенное наблюдение; Всегда и везде младшие ребята тянулись к старшим. И в первый период развития разновозрастных отрядов мы видели эту одностороннюю, неразделённую симпатию. Но довольно скоро старшие почувствовали потребность общаться с маленькими друзьями, опекать их. Может быть, в этом — скрытый, из стеснения подавляемый в себе подростками инстинкт отцовства, материнства? А скорее всего пробуждается редко проявляющаяся в отрочестве нежность. Среди сверстников эти движения души не в почёте. Ну, а в отряде — они естественны. Очень трогательно смотреть, как взрослеющие ребята следят за внешностью маленьких, наставляют в быту, защищают. Поистине школа добра! Соревнование в школе при такой структуре становится действенным и справедливым: отряды равны по силам. Их легко и просто включить в любые общественные дела.

Ребята организуют свой быт сами, без надзора, но к отрядам «прикреплены» и взрослые — называем их консультантами — они приходят к детям отнюдь не для контроля — интересуются жизнью своих подопечных, делятся новостями, помогают.

Навыки самостоятельности, самоуправления дети получают в первичном коллективе, и уже в этом звене единство бытия и воспитания достигается без специальных усилий. Из отряда тянутся прочные нити к единому коллективу. Ребята, отвечающие в отрядах за те или иные участки работы, входят в общешкольные комиссии (учебную, спортивную, бытовую и т. д.) по тому же «профилю».

Характер отношений демократичен. Переплетение обязанностей ведёт к тому, что в один и тот же день каждый и распоряжается, и выполняет распоряжение товарищей. Скажем, дежурному по спальне подчиняются во время подъёма все остальные, в том числе и командир отряда. А дежурный обязан подчиняться члену санкомиссии, отвечающему за чистоту.

Поверхностно судившие о наших отрядах люди бросали упреки: что за бюрократизм вы завели в детском коллективе — должностей всяких куча, командиры, да тут свободой и не пахнет, только отвлекаете детей от учёбы! Что тут скажешь? Можно подумать, что в жизни детям никогда не доведётся управлять и быть управляемыми. Как понимать свободу? От кого свобода, товарищи критики? От обязанностей? От дисциплины? Макаренковские воспитанники хорошо понимали: сознательная дисциплина, дающая возможность жить всем

вместе не ссорясь, не позволяя никому лениться, обижать других — это и есть свобода. Понимают это и наши ребята.

Как себе представляют ревнители свободы школьный быт без распоряжений, без переплетения обязанностей и зависимостей — ума не приложу. Другое дело — не допускать произвола, упоения властью, не допускать формализма, казённости. От этого мы застрахованы демократической структурой коллектива и ясностью целей, каждый знает, что и распоряжаться, и выполнять распоряжения необходимо для общей пользы — и для своей, личной, тоже.

Все текущие дела в школе решает совет ученического самоуправления, состоящий в основном из старшеклассников, в него входит комитет комсомола (полностью), председатель совета пионерской дружины и командиры отрядов (полностью). Так самоуправление пронизывает все клеточки школьного быта, начинаясь в разновозрастных отрядах.

Д. Ф. Простите, на время вас отвлеку, вспомнилась история чуть не тридцатилетней давности, когда довелось писать о старшем воспитателе школы-интерната № 4 в г. Алма-Ате А. М. Цирульником. Человек беспокойный, не желавший мириться с разобщённостью детей, он на свой страх и риск создал возрастные отряды. И был уволен за смелость и новаторство. Никому не хотелось анализировать, изучать, спрашивать у детей, лучше стало или хуже, нравится или нет. Газету «Учитель Казахстана», ввязавшуюся в конфликт, тогдашний Минпрос осадил, посвятив специальную коллегию обсуждению редкостного

факта: безвестный учитель посмел нарушить сложившиеся порядки, а газета посмела выступить в его защиту. Когда авторы (писал статью в соавторстве с В. Гафиатулиным) на коллегии сослались на мнения ребят интерната, коллегия возмутилась: разве допустимо, разве педагогично спрашивать учащихся о том, какая форма коллектива лучше? Это лучше знать взрослым. За этим скрывалось другое: только аппарату дано право решать за всех и выносить окончательные оценки.

Но вам подобная история, наверно, не в диковинку. Уж вы-то слышали не раз, что незачем поднимать «разновозрастный бум» — искусственная, мол, затея, разрушает нормальные контакты учащихся.

Г. К. Всякое бывало. Хотя, думаю, не отряды — причина возмущения, а просто отход от стандарта. Это всегда тревожно, хлопотно. Продолжу, однако. Отряды — единицы автономные. А то раньше как было: воспитатели отрядов «болели» за своих, хотели в наивыгоднейшем свете представить «свой» коллектив. Получалось соревнование воспитателей вместо соревнования отрядов. Разобшение. Разрыв единства. В нынешней ситуации у бывших воспитателей (по названию бывших, по сути-то они всё равно отдают себя воспитанию детей) заботы общешкольные. Ты организуешь быт — у тебя, значит, все отряды свои, весь школьный коллектив свой. Нет местничества, зависти, нет игры самолюбий. Все «болеют» за всех.

Видите неразрывность формы, структуры, средств — и содержания? Сама структура коллектива обеспечивает его единство, а оно-то

нам и дороже всего. Идея солидарности, общности интересов гармонично находит себя в структуре, где первичное звено, «кирпичик», «первоатом» нашего бытия, разновозрастный отряд — неотрывная частица целого, он невозможен вне целого, ибо объединяет ребят всех классов, равно как и целое сохраняет себя потому, что состоит из взаимозависимых, одинаково устремлённых к общим целям звеньев.

До того как ввести у себя разновозрастные отряды, мы чувствовали на каждом шагу сопротивление старой формы, старых организационных методов, в которые мы по неопытности пытались втиснуть новое содержание.

Вот вам пример. В пору, когда первичными коллективами были у нас классы, от них в школьный совет самоуправления вводили учеников-старост. И вместе со старшими ребятами серьёзные вопросы вынуждены были обсуждать малыши. Ничего толкового не получилось! А разновозрастные отряды направляют в совет только старших, в основном комсомольцев, и они, во-первых, достойно представляют в полномочном органе свои отряды, а, во-вторых, они как наиболее опытные, авторитетные, действительно способны проявлять и ответственность, и серьёзность.

Д. Ф. Приходилось мне слышать скептические суждения о вашей школе, мол, допускается аполитичность, комсомол на задворках...

Г. К. Слышал и я такое, и не раз. Оставляю в стороне позицию скептиков, мнение об их компетентности. Вопрос действительно принципиальный. И здесь я опять и опять возвращаюсь к мысли о важности организационных решений. Наш ученический совет

построен так, что комсомольцы играют в нём заглавную роль: в него полным составом входит комитет комсомола. А то, что с ним рядом в совете ребята из других объединений, лишь на руку комсомольским вожакам: они в курсе всех дел, настроений, не отрываются от «массы» и при этом сохраняют своё лицо.

Обвиняли нас и в более серьезных вещах. Якобы у нас снижается значение партийной и профсоюзной организаций. Однако они существуют и действуют. Другое дело, что действуют не изолированно, не обособленно, так ведь это-то и требует время! К этому, кстати, и направлено изменение политической структуры общества, характера партийной работы, начатое XIX Всесоюзной партийной конференцией. Отъединённость, замкнутость коммунистов у нас попросту невозможна. Любая обще-школьная акция, любой замысел осуществляется дружными усилиями, и нет такого звена в структуре коллектива, которое было бы свободно от общей ответственности, общих задач.

Комсомольская организация у нас единая для школьников, учителей и других работников. Если секретарь воспитанник — он возглавляет и ученическое самоуправление, если взрослый — тогда эта роль поручается заместителю секретаря. Но есть у учителей-комсомольцев и своя цеховая комсомольская группа, она по мере надобности собирается сама, без учащихся. Как видите, комсомол не «растворяется» в массе, он руководит детской массой через совет. И уж тем более не теряет своего политического лица, авангардной роли партийная организация.

Утвердившаяся у нас структура коллектива работает на демократию, на свободное волеизъявление каждого ребёнка, каждого взрослого, развязывает инициативу, способствует широкой гласности, открытости коллективной жизни, её цельности, а также строго продуманного течения. Есть у нас и главный орган самоуправления — общешкольное собрание все детей и сотрудников. Проводится ежемесячно, а готовится директором вместе с председателем ученического самоуправления. Кроме того, для решения текущих вопросов отдельных школьных служб практикуются производственные совещания, а когда у ребят назревают собственные, внутренние дела, они обсуждают их на общих собраниях воспитанников.

Для всех организаций, служб, комиссий составляется единый план, в котором каждый из 13 разделов выполняют все звенья коллектива.

Д. Ф. Обеспечивается ли школьная демократия только верно найденной структурой? Ведь надо ещё практически достичь того, что бы в рамках организации дети могли быть хозяевами своей жизни, чтобы их голос что-то значил. Демократическими одеждами не трудно прикрыть авторитарные порядки. У демократии формальной, предвзято толкуемой, бывает и страшноватый облик. Когда в некоторых детдомах, спецшколах, интернатах педагоги опираются на самых сильных, авторитетных ребят (называя их «активом»), а ребята эти жестоки, держат в страхе «массу», что остаётся от демократии? И кому она нужна в таком исполнении?

Г. К. Всякая истина конкретна, а уж тем более истина педагогическая. Оценка школы, принятой в ней системы воспитания будет верной только после всеохватного анализа, не упускающего из виду ни формы, ни содержания, ни нравственных качеств педагогов и их профессионализма. Школьный демократизм благотворен, когда ориентирован на свободное проявление душевных сил детей, на доброжелательный стиль отношений. Это и не даёт скатиться к карикатурной демократии, пустячной игре в самостоятельность, которую дети быстро распознают и ни в грош её не ставят. Мы стараемся дать воспитанникам права по-серьёзному. Право самим отвечать за свой быт, например. Это, конечно, и обязанность, но раз нет диктовки взрослых, принуждения и регламентации, раз им не навязывают, не расписывают, что и как делать,— они воспринимают дежурства, уборку помещений, территории, основные режимные моменты как своё внутреннее дело, как право на организацию своей жизни. Утренний подъём — никого из педагогов. Только физрук и медсестра, которые должны напомнить, кому какая зарядка, школа-то, не забываете, санаторная.

На общешкольном собрании ученики имеют право критиковать взрослых. Исключается лишь критика собственно профессиональной деятельности учителей, сотрудников. Но можно сделать замечание педагогу, который проявил нетактичность или опоздал на какое-то мероприятие. Или вот бывают ситуации, когда взрослые трудятся под началом комсомольцев. Например, на уборке картофеля, все, включая взрослых, включённых в отряд, выполняют

распоряжения школьника-командира. В разновозрастных, отрядах самые старшие ребята хорошо справляются с воспитательскими функциями. Доверие — неременный признак демократических отношений.

Д. Ф. Душа демократии — уважение к человеку. Школа со справедливыми порядками, полнотой бытия является своего рода «действующей моделью» демократически устроенного общества, выполняет благороднейшую роль катализатора нравственности, гуманизма. Сегодня это понимают самые прогрессивные представители учительства. Их мечта сделать реальностью в школе социалистический идеал, престиж которого, будем откровенными, поплёк в глазах молодых людей, подорван годами культа личности Сталина, репрессиями, застоём. Своей подвижнической деятельностью передовые учителя зовут к идеалу социализма, ибо в нём и только в нём ключ к воспитанию человека. Это находит отражение в программах так называемых авторских школ. В концепциях, выдвигаемы новаторами, гармонично воплощены педагогика сотрудничества, развитие личности, целостность образования, воспитание борцов, созидателей.

Г. К. Внимательно слежу по публикациям в газетах и журналах за этим благородным общественно-педагогическим движением. Боюсь только, не угаснут ли прекрасные мысли в потоках слов, в красивых декларациях. А это не исключено. Пока школы не втянут детей в производительный труд и развитые демократические отношения, пока школы не станут едиными коллективами, любые превосходные

замыслы не выйдут за рамки теоретических диспутов. Уверен в этом. Словесными декларациями, как бы ни были они смелы и новы, мы положение не изменим.

Д. Ф. Теория уже сказала своё веское слово. Даже «у них» — на западе немало исследований и экспериментов посвящено педагогике сотрудничества, хотя терминология там, разумеется, иная, да и способы доказательства для нас не всегда привычны и приемлемы. Ещё в 1976 году издательство «Прогресс» выпустило книгу американского учёного Ури Бронфенбреннера «Два мира детства». В ней в одной из глав рассказано об интересном эксперименте, проведённом сотрудниками Оклахомского университета во главе с М. Шерифом.

Шериф намеревался доказать, пишет автор, что в течение нескольких недель он сумеет вызвать два резко противоположных типа поведения у своих испытуемых, вполне нормальных мальчиков. Он решил вначале создать две враждующие антисоциальные группы, готовые «только разрушать», а затем заставить всех сделаться друзьями, способными трудиться, заботиться о других членах возникшего сообщества и в случае необходимости даже пойти ради них на жертвы.

Мальчиков собрали на каникулах в лагере и в первой стадии эксперимента их разделили на две группы по принципу спортивного соперничества. Вскоре пикировки, мелкие стычки переросли во вражду. У групп стихийно появились названия: «орлы» и «гремучие змеи». После соревнований победители и по-

беждённые оскорбляли друг друга, затевали потасовки.

Их не примирили такие меры, как совместное посещение кинотеатров, обеды за общим столом. Наоборот, добавлялись поводы для новых столкновений.

Г. К. И не могли примирить! Не знаю, какой была вторая стадия эксперимента, но догадываюсь — по уже заявленному благополучному «конечному результату». Но подружить детей «мероприятиями», когда их не объединяют жизненно важные дела,— попытки с негодными средствами...

Д. Ф. Вы попали в точку. На второй стадии взвинченным до предела подросткам предложили устранить поломку водопровода, конечно, подстроенную. Это изобразили как чрезвычайную ситуацию и попросили у мальчиков помощи, собрав их вместе — «орлов» и «гремучих змей». И вместе они бросились искать причину неисправности и помогли наладить водоснабжение. Потом им находили ещё немало подобных занятий, всячески давая понять, что от их инициативы, доброй воли зависит, например, питание в лагере, освещение — в общем-то, без чего немислим быт. Вот тогда-то и началось сближение групп. Завязались тесные дружеские контакты.

Вывод М. Шерифа: решающим элементом для достижения гармонии в человеческих отношениях является совместная деятельность во имя возвышенной цели. Враждебность сводится на нет, когда группы людей объединяются для достижения общих целей, которые имеют важное значение и являются

реальными и убедительными для всех участников.

Г. К. Нужны, оказывается, эксперименты, чтобы доказать столь очевидную вещь! Знаете, что я вам скажу? Сама жизнь, если рассматривать её с этой точки зрения — есть социальный эксперимент со множеством неопровержимых ответов на вопросы вдумчивых педагогов. Многого ли добились сетью дискотек, кафе, клубов для самбистов и каратистов, специализированных спортивных школ? Все ищут способ развлечь — а толку? Неужели не ясно, что такой способ выражает недоверие к детям, даже, если хотите, страх перед ними: не отвлечёшь, не развеселишь — они бросятся всё сокрушать. А результат-то обратный! Как раз и развязывают жажду разрушения возбуждающие зрелища с назойливыми ритмами и кривлянием, с той раскованностью, которая и есть самые настоящие оковы — оковы духа. Тут аргументов и экспериментов невпроворот, сколько угодно. И зловещие последствия, всем известные. Вражда подростков разных микрорайонов. Стенка на стенку! Вандализм!

В печати всё чаще появляется информация о массовых всплесках тёмных страстей, охватывающих, как болезнь, подростков. В Волгограде, как сообщала «Правда» в заметке «После рок-концерта» (23 октября 1988 года), они слушали на стадионе популярные рок-ансамбли, а потом устроили шабаш в городе, опрокидывали троллейбусы, выворачивали киоски, разбивали стёкла в витринах.. Не думаю, что такой разрушительной силой обладает рок. Вся беда в том, что у многих

наших «нормальных» подростков не выработан внутренний иммунитет к злу, у них нет социально значимых дел, практики сотрудничества и добра. И «спусковым крючком» для вандализма может послужить и футбольный матч, и чей-то сигнал, призывающий к насилию.

Д. Ф. В книге у Бронфенбреннера описан ещё один поразительный эксперимент. Подростков из городских трущоб попросили провожать слепых детей одного специального учебного заведения через улицы с интенсивным движением. И мальчики из разнузданной шайки с гордостью, с благодарностью за доверие стали переводить через перекрёстки обездоленных детей, выполняя службу милосердия.

Г. К. Трогательно. Убедительно. А мне как-то неловко и больно об этом слушать: почему же до сих пор нас не убедил в тысячу раз более доказательный опыт Макаренко? Доказательный по результатам, масштабам, содержанию и по своей естественности: то был не научный опыт, не проба сил, я бы назвал работу Макаренко грандиозной акцией спасения. Методика воспитания рождалась и шлифовалась в колонии на ходу, вынуждаемая обстоятельствами, и притом чрезвычайными.

И я думаю вот о чём: если даже созданная нарочито, в порядке кратковременного эксперимента, проведённого американскими учёными, обстановка целесообразного, на пользу всем взаимодействия детей оказалась настолько благотворной, то представьте, каким же должен быть эффект содружества вытекающего из основ и потребностей самой

жизни, всего уклада учебного заведения, воспитательного учреждения. Из содружества, крепнущего в совместном труде, неотделимым от бытия в труде, который это бытие украшает, наполняет высоким смыслом.

Д. Ф. Каким бы ни было убедительным объяснение пирровой победы надолго утвердившегося принципа «воспитывающего обучения», разум никак не хочет с этим мириться. Понятно, если бы школа брела вслепую. Но ведь педагогическая наука располагает теоретическими выводами научного коммунизма о том, что соединение обучения с производительным трудом является «одним из могущественных средств переустройства современного общества» (*Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 19. С. 31*). Эта идея стала пунктом партийной программы, составленной Лениным. Сколько раз цитировался в литературе этот знаменитый пункт: осуществить «*бесплатное и обязательное общее политехническое (знакомящее в теории и на практике со всеми главными отраслями производства) образование для всех детей обоего пола до 16 лет; тесную связь обучения с детским общественно-производительным трудом*»¹.

¹ *Ленин В. И. Материалы по пересмотру партийной программы / Полн. собр. соч. Т. 32. С. 155.*

НА ОБЩУЮ ПОЛЬЗУ

И производительный, и коллективный • «Теория» подметания пола • Бюрократическая блокада нового опыта • Словесная эквилибристика: «главный» — не «главный». Труд и нравственность • В заботах о своём хозяйстве • Пытливая мысль юннатом

Д. Ф. Едва победив, революция чётким языком документов указала школе верный путь. «Социалистическая школа в воспитательном отношении обязана развернуть во всю мощь трудовое начало» — это слова из декларации «Основные принципы единой трудовой школы», на которую вы уже ссылались. Одновременно с этим документом 16 октября 1918 года появилось в печати «Положение об единой трудовой школе РСФСР» подписанное Я. Свердловым, М. Покровским и А. Енукидзе. Странное возникает чувство, когда читаешь Положение: словно не в начале века, а сегодня, в разгар перестройки кого-то озарили эти мысли. Послушайте:

«Основой школьной жизни должен служить производительный труд не как средство оплаты издержек на содержание детей и не только как метод преподавания, но именно как производительный общественно необходимый труд. Он должен быть тесно, органически связан с обучением, освещающим светом знания всю окружающую жизнь... Трудовое начало станет мощным педагогическим средством в том случае, если труд в школе будет творчески радостным, свободным от приёмов насилия над личностью учащегося и при всём этом планомерно и социально организованным...

Короче говоря, коллективный производительный труд и организация всей школьной жизни должны воспитывать будущих граждан социалистической республики»¹.

Г. К. В создании документов, определяющих сегодня лицо современной школы, участвует множество людей. Вокруг проектов не утихают страсти. И вот меня смущает «крамольная» мысль: а, может, не стоит открывать уже открытое? Может, надо, опираясь на блестящие документы 1918 года, поскорее браться практически за преобразование школы? В сравнении с «Положением о единой трудовой школе РСФСР» явно проигрывает проект «Концепции общего среднего образования», обсуждаемый ныне, если сопоставить точки зрения на трудовое воспитание. В разделе проекта «Трудовое начало школы» я не обнаружил ни слова о коллективной трудовой деятельности детей, планомерно и социально организованной. О коллективе немало слов в других разделах. Но разве можно забыть, что труд — это прежде всего средство формирования личности именно в коллективе, в общении школьников между собой и с педагогами. Разве можно отдельно рассматривать труд детей и их сотрудничество?

Д. Ф. В защиту идеи подлинно трудового воспитания выступил в «Учительской газете» Иван Семёнович Сеницын (*Сеницын И. С.* И роль пятнадцатая // Учительская газета. 1988, 20 окт.). Вывод у него однозначный: то, что предлагает новый, экспериментальный

¹ Народное образование в СССР. Сб. документов 1917—1973 гг. М., 1974. С. 135.

учебный план, не имеет ничего общего с действительно трудовой школой. «Те же 2—4 капельки труда в неделю,— пишет он.— В списке учебных предметов труд стоит на последнем, пятнадцатом месте. И роль ему тоже отводится пятнадцатая. Он по-прежнему предназначается в школе не для формирования людей-созидателей, а для неких учебных целей — дать ребятам «минимум(!) первоначальных знаний и практических умений».

Г. К. «Минимум знаний...» — типично для лексикона школы учёбы. Типичная ситуация «воспитывающего обучения».

Д. Ф. Позвольте подробнее остановиться на статье Сеницына и кое-какие её места прочесть, поскольку они прямо переключаются с темой этого разговора.

Вместо того, «чтобы привить школьникам любовь ко всякому труду, улучшающему, преобразующему, украшающему жизнь,— возмущается Сеницын,— учим его отличать спелые ягоды от зелёных, отвёртку от молотка!» Новый учебный план обязывает, например, ученика выучить правила осенней уборки плодов. «Это примерно то же самое,— иронизирует Иван Семёнович,— что выучить теорию подметания пола или законы стрижки ногтей».

Сеницын не сомневается, что безнравственность молодёжи не может быть преодолена нынешней школой учёбы. И только в трудовой школе, вопреки неблагоприятному социальному окружению, подростки не знают «ни тяги к балдежу, ни наплевательского отношения к учёбе».

В трудовых школах, размышляет писатель, не вызубривают теорию посева — здесь сеют,

выращивают и убирают. Он называет среди других школ Мамлютский интернат. «Это драгоценные наши сокровища, драгоценные образцы той новой школы, которую нам предстоит создать в масштабах страны. Но эти образцы — в многолетней бюрократической блокаде, от них не глядя отворачиваются деятели педагогической науки и просвещения — приверженцы старой школы».

И дальше вывод: «Время решить, наконец, по-ленински вопрос о соединении производительного труда с учёбой, сделать его основой коммунистического воспитания школьников. Как это было у Макаренко и Шацкого... Думается, есть особый смысл в том, чтобы партийные и профсоюзные организации Гособразования СССР и республиканских министерств народного образования организовали поездки своих представителей в такие школы, как Мамлютская... Надо видеть в действии опыт школы завтрашнего дня».

Г. К. Считаю своим долгом предостеречь от довольно распространённой ошибки, когда полагаются на магическую роль труда независимо от других условий и обстоятельств. Труд сам по себе не воспитывает, он нейтрален, если не служит созиданию личности и не составляет органичное целое со всей системой влияний, с жизнью, бытием ученика, школьного коллектива. Впрочем, нейтрален — мягко сказано. Насильственно навязанный, отчуждённый, нелюбимый, неинтересный, бессильный, он и вреден, как это парадоксально и даже кощунственно ни звучит, ибо деформирует ценностные ориентации детей. Они начинают думать, что в жизни лучше бы найти

занятие поприятнее да полегче. И только нравственно осознанный, освещённый большой общественной целью, практически результативный, организационно и педагогически «привязанный» к школьному коллективу труд действительно помогает ощутить растущему человеку силу дружбы, солидарности и развивает в нём гражданственность как черту личностную, как состояние души, ума.

Д. Ф. В педагогической литературе даже последнего времени подменяются понятия. Поскольку учение требует усилий, настойчивости и энергии, то и пытаются доказать, что главный труд — учёба. И, значит, главное в жизни школьника — урок, книга.

Г. К. Ох, уж это жонглирование словами. «Главный — не главный». Попробуй не согласишься с такой логикой — припишут тебе недооценку образования, духовной культуры и выстрелят очередью неоспоримых изречений мудрецов всех времён. Да, да, учёба — это труд, кто спорит, но и труд, физический, производительный труд — тоже учёба, ничем иным не заменяемая. Сколько можно упражняться в схоластических вывертах! Если я утверждаю, что производительный труд в гуманно устроенном коллективе необходим детям, то неужели отрицаю тем самым значение культуры, интеллектуального развития, этического просвещения? Если я против «парной педагогики», то неужели ставлю под сомнение роль старшего друга в становлении ребёнка, роль этических бесед, личного влияния, доброго человеческого слова?

По-моему, все эти ухищрения для того, чтобы в жизни ничего не менять, зато вступать

в бесплодные схоластические сражения, сохраняя в неприкосновенности старую школу с её односторонней ориентацией на учёбу, на созерцание и послушание. Это — набор добродетелей «винтика», ему безразлично, что происходит со страной, с народом, с человеком, куда мы идём и что исповедуем.

А для ординарного педагога такой ученик куда как удобен. Никаких проблем. Приходи в класс, воспитывай «в процессе обучения», «вооружай знаниями» — какая идиллия! И что характерно, эта благостная картина поселилась в голове теоретиков, а в жизни-то её и не обнаружишь. К учёбе многие дети равнодушны, и я думаю, не только потому, что учителя не обладают достаточной эрудицией и мастерством. Тут надо смотреть глубже: ученик скучно живёт, и к книге его не тянет из-за скудости интересов.

Французский философ XVI века Мишель Монтень писал, что без науки добра всякая иная наука приносит лишь вред. Как же постичь науку добра ребёнку, погружённому только в книги? Кому он поможет? Кого согреет? Добро — это действие, это и взаимодействие, ведь иначе как в обществе человек не реализует свои задатки и стремления. Лишая ребёнка возможности разделить с товарищами напряжение и радость трудового усилия, мы закрываем ему путь к подлинно человеческому существованию, превращаем его в эгоиста, в лучшем случае — в бесплодного мечтателя, далёкого от реальности.

Д. Ф. Знакомясь с педагогической литературой, убеждаемся: хвалу труду поют все. Без исключения. И сторонники Макаренко, и

противники, скрытые и явные. Все охотно и обильно цитируют Маркса, Энгельса, Ленина. Но мало кто пытается перекинуть мостик от теоретических положений к школьной практике, к её организации.

Г. К. Мышление иных учёных, даже прямых пропагандистов Макаренко,— какая-то непостижимая загадка. Они страсть как любят ссылаться на авторитеты и в то же время закрывают глаза на совершенно бесспорные выводы цитируемых ими классиков. Вот возьмём знаменитый тезис Ленина: всё дело воспитания, образования и учения современной молодёжи должно быть воспитанием в ней коммунистической морали. Как этот тезис понимать? В приложении к школе — так: если для её питомцев коммунистическая нравственность стала руководством к действию, внутренним убеждением, то школа своё предназначение, свой долг выполнила. В противном случае — нет.

Соглашаются с такой постановкой вопроса тоже все без исключения. Только вот по-разному видят путь к воспитанию нравственности. И господствует пока ещё, к сожалению, привычный и бесплодный путь — словесный. Требуют: молодёжи надо внушать, её надо призывать, её надо вести. Чувствуете, что это такое? Психология командного стиля управления, которая прекрасно согласуется с неуважением к личности. Пойдёт за тобой ученик — хорошо. Не пойдёт — запиши его в «трудные» или неспособные, постарайся избавиться, отправив в ПТУ или спецшколу, да к тому же не забудь упрекнуть семью, повинную

на все сто за прегрешения непослушных отроков.

«Воспитание коммунистической молодёжи,— говорил Ленин на III съезде РКСМ,— должно состоять не в том, что ей подносят всякие усладительные речи и правила о нравственности», а в том, «чтобы каждый день и в любой деревне, в любом городе молодёжь решала практически ту или иную задачу общего труда, пускай самую маленькую, пускай самую простую»¹.

Куда яснее и проще. Как же ещё ученик впитает нравственность общества, если не через личный опыт?! Как впитает психологию коммуниста, то есть психологию коллективизма, солидарности, справедливости и добра,— вне коллектива и коллективного труда, не прилагая никаких усилий, не работая рядом с товарищами, не помогая им, не испытывая их поддержку? Кто из столпов педагогики попробует ответить?

Столь же ясна мысль Ленина о том, что ни обучение и образование без производительного труда, ни производительный труд без параллельного обучения и образования не могли бы быть поставлены на ту высоту, которая требуется современным уровнем техники и научного знания и что без этого синтеза нельзя себе представить идеала будущего общества.

Макаренко верно и точно прочитал Ленина. И затем уже собственный опыт придавал особый вес его словам, повторившим — через

¹ Ленин В. И. Задачи союзов молодёжи // Полн. собр. соч. Т. 41. С. 313, 318.

восприятие педагога — ленинские идеи: «Только участие в коллективном труде позволяет человеку выработать нравственное отношение к другим людям, родственную любовь и дружбу ко всякому трудящемуся, возмущение и осуждение по отношению к лентяю, к человеку, уклоняющемуся от труда».¹

Д. Ф. Ваша работа и оценка сделанного коллективом Мамлютской школы-интерната совпадают с выводом Макаренко. Труд — категория педагогическая, основа и условие содержательной жизни коллектива и действенного воспитания.

Г. К. Считать труд условием и основой воспитания — это не совсем по-макаренковски. Казалось бы, спору нет, и условие, и основа — всё верно, но Макаренко ставит вопрос по-другому: **правильно организованный труд в правильно организованном коллективе и есть воспитание.** В этой тонкости, если хотите, вся суть и «хитрость» методики, рассчитанной на саморазвитие, самодвижение детского коллектива, её внутренняя оправданность, естественность.

У наших ребят большие заботы в своём школьном хозяйстве. Эти заботы не навязаны, они их собственные, вытекают из всей предыстории, логики развития нашей школы. Поэтому мы и не ставим их в унижительное положение ведомых, понуждаемых выполнять наши повеления. Поэтому и не уповаем на «внушения», на своё красноречие. Нет нужды твердить, что труд — потребность, раз эта

¹ Цит. по кн.: *Глезерман Г. Е.* Рождение нового человека. М., 1982. С. 143.

потребность рождена бытием детей, жизнью, самой направленностью интересов.

Тут всё завязано в один узел с самого начала. Вот мы превратили пустырь в красивый благоухающий сад, в чудесный сосновый парк, в цветник, земля благодарно откликнулась на наш труд и одарила нас плодами. Воспитание это или не воспитание? У школьника появляется чувство гордости — сумел вместе со всеми создать всё вокруг, создать свой мир. И надо ли в каких-то специальных беседах обосновывать значение дружбы, товарищества, когда это и есть дружба, если дети работают рядом, помогают друг другу, выручают слабых и младших.

Когда на обеденном столе появляются выращенные фрукты, овощи, ягоды или мясо из школьного хозяйства — это ли не воспитание? Когда на ленинском субботнике в течение одного дня мы возвели здание начальной военной подготовки, причём в проектировании участвовали старшеклассники и они же руководили стройкой — это тоже воспитание, которое не заменить сотнями бесед и собраний. Когда бережливым отношением детей к имуществу экономятся деньги, на которые построен спортивный городок — нет надобности ходить за каждым и следить, чтобы не сломал, не испачкал, не испортил...

Д. Ф. Педагог-новатор М. П. Щетинин прекрасно показал, как выявляется значение производительного труда в разновозрастном коллективе. Вот небольшой отрывок из его книги «Объять необъятное» (*Щетинин М. П. Объять необъятное. М., 1986. С. 160*), который, надеюсь, не оставит равнодушным ни

рядового воспитателя, ни руководителей школ.

«Производительный труд — колоссальное средство воспитания уже только потому, что созданное им обладает наглядностью, материальностью, аккумулирует в себе качества личности создателя, делает «стоп-кадр» его сильных и слабых сторон. В разновозрастном трудовом коллективе участие всех в общем деле даёт возможность соединить усилия младших и старших, распределить между ними нагрузку в зависимости от сил, возможностей, интересов каждого. Острота, свежесть эмоциональных реакций, непосредственность суждений и впечатлений младших помогает тем, кто постарше, лучше видеть и само дело, и себя, и других. В свою очередь старшие помогают младшим понять суть дела, его значение, организовать труд на началах взаимопомощи, коллективизма, непосредственном общении, поступках и поведении всех и каждого конкретизируется «что такое хорошо и что такое плохо», формируется важнейшее человеческое умение **«в мгновение видеть вечность, огромный мир в зерне песка»**. Учить ребят сделанном ими самими и другими различать человека, его отношение к людям, обществу, жизни, воспитывать в них потребность к творческому труду на общую пользу, формировать стремление прежде думать о Родине, а потом о себе, гражданские мотивы любой деятельности — значит учить их коммунизму».

Г. К. Это мышление диалектическое, и я думаю, что к такой мудрости приходит лишь тот, для кого педагогика — не полка с книгами, а живая практика. Могут подтвердить правоту Щетинина опытом производительного труда в нашем школьном коллективе. В производительном труде крепнет необходимое подростку как воздух чувство самоуважения и в то же время он убеждается, какая это сила — коллектив.

Таким образом, мы создаем свою школу, своё хозяйство, а параллельно трудовому процессу идёт всестороннее, очень наглядное, очень конкретное созидание человека, постигающего важнейшие истины нашей жизни, важнейшие нравственные нормы. Значит, благодаря труду осуществляется макаренковский закон параллельного педагогического действия, единство бытия и воспитания — главный, центральный принцип нашей системы.

Наш опыт однозначно свидетельствует: труд — главный воспитатель, причём, труд производительный, производственный, в школьном хозяйстве. И мы повторим вслед за Макаренко: только организация школы как хозяйства сделает её социалистической.

Из книги Г. М. Кубракова

«По заветам Макаренко»:

«Наш учебно-производственный комбинат не есть нечто самодовлеющее над остальными структурными звеньями школы. Он является составной частью большой и весьма сложной системы связанных между собой учебно-воспитательных комплексов школы. Школьный УПК состоит из семи

бригад: полеводческой, овощеводческой, цветоводческой, строительной, животноводческой, садоводческой, школьного лесничества. Работает УПК круглый год. В штате восемь рабочих и инженерно-технических работников, своя техника, 30 га земли, мастерские, животноводческая ферма...

Школьное учебно-производственное хозяйство имеет много преимуществ перед школьной производственной бригадой и межшкольным УПК. Остановимся на некоторых из них. Собственное школьное хозяйство — это полное структурное подразделение школы с единым планом, ответственностью, руководством... Учащиеся, педагоги, рабочие, специалисты здесь объединяются в единый школьный коллектив.

Бригада же и межшкольный комбинат — не полное структурное подразделение, они имеют дело с двумя организациями, у них два коллектива, два хозяина — совхоз (завод) и школа. Нетрудно заметить, что такая разобщённость... создаёт искусственные преграды и несогласованность действий, лишает школьников самостоятельности, инициативы и чувства хозяина.

Известно, какое большое значение имеет постоянное производственное окружение детей. Не только летом, но и в течение всего года наши учащиеся каждый день бывают в рабочей форме, на полях, с техникой, в кругу рабочих и специалистов.

Земля у нас — вокруг интерната, техника — во дворе; рабочие и специалисты — всегда рядом. Постоянное соприкосновение учащихся с рабочим коллективом и техникой —

это хорошая школа рабочей закалки и профессиональной ориентации для ребят.

...Проследим, как в одном из тяжёлых по климатическим условиям годов был воспринят лозунг партии «Все на заготовку кормов».

Нашим учащимся и сотрудникам этот призыв был близок и понятен — у нас есть животные, их надо кормить, сохранять, спасать, поэтому большой агитации не потребовалось. В короткий срок коллектив почти в два раза перевыполнил задание... Всё, что можно было собрать, заботливо, по-хозяйски сложили в скирды.

Совершенно другую картину пришлось наблюдать в школе, где своего хозяйства нет. Сколько администрации стоило труда собрать учащихся и сотрудников... как потом они «заготавливали» веточный корм, варварски портили деревья, и как почти всё, что было «заготовлено», осталось брошенным на поле. Для этой школы летняя страда — явление отвлечённое, далёкое от души и сердца, оно для них не что иное, как очередное мероприятие.

...Нашим учащимся есть о чём позаботиться. На их попечении большое хозяйство, охрана 180 га берёзового леса. По линии общества охраны природы дети часто выезжают в лес работать, занимаются посадкой, обработкой леса и его очисткой. На своих и соседних участках мы ежегодно высаживаем не менее 2-3 тысяч саженцев. Не просто соприкосновение с природой, а непосредственное участие в её

творческом преобразовании мы считаем основой экономического воздействия на подрастающее поколение, основой нравственного воспитания.

...Особая роль... принадлежит учебно-опытному участку, которым руководит Валерий Яковлевич Фрезе. Участок не большой — 2300 кв. м, он является составной частью школьного сада, огорода, полевого отдела. Рядом с опытным участком — географическая площадка и открытый класс, где весной и осенью проводятся уроки по биологии, географии и другим предметам!

На участке генетики и селекции ребята производят опыты по межвидовой и внутривидовой борьбе... Опыты, как правило, тесно увязываются с практикой хозяйств области» (с. 79-81).

Д. Ф. После того как увидишь в Мамлютском интернате кипучую деятельность ребят, прозябание, втиснутое в классы, представляется чем-то ненатуральным, придуманным словно бы в наказание детям. Но тысячи школ в стране ведь так и живут. И потери от этого, даже чисто экономические, думаю, во много раз превышают те затраты, которые пошли бы на создание хозяйств.

Г. К. К сожалению, наука мало занимается исследованиями подобного рода. Хорошо известно, что наиболее выгодный вклад — это вклад в образование, и он воздаётся сторицей очень скоро, уже при жизни того поколения, на чье образование, воспитание в труде не пожалели средств. Но не все блага, принесённые разумными тратами на школу, поддаются

арифметическому подсчёту. Наши юннаты поддерживают контакты с рядом научных учреждений: Северо-Западным институтом овощеводства, ботаническим имени В. Л. Комарова (Ленинград), Алтайским НИИ садоводства имени М. А. Лисовенко, Новосибирским и Ленинградским ботаническими садами. Большая радость — получать от друзей посылочки с семенами, черенками, проводить затем опыты. К примеру, юннаты изучают виды новых кормовых растений, наблюдают за развитием скороспелых сортов томатов. Как тут измерить выгоду? Но зато нет сомнения, что эта увлечённость благотворна. Воспитываются привычка к кропотливой работе, систематичность, последовательность действий, развиваются творческие способности. Постигается связь науки, практики и учебных знаний: в курс плодоводства и овощеводства мы дополнительно ввели тему «Характеристики основных злаков, выращиваемых в Северном Казахстане», и тему «Почвозащитная система земледелия».

Д. Ф. Не выразить в цифрах и прочие достоинства системы воспитания в производительном труде, в которых сказывается его нравственное воздействие на детей. А это, наверно, самое ценное в современной школе.

Г. К. Труд и нравственное воспитание – проблема огромная, и каждая её грань ждёт специальных исследований — не отвлечённых, не в теоретическом плане, а конкретных, на фактах деятельности школ. Возьмём проблему общения. О нашем школьном хозяйстве, как я уже говорил, дети заботятся вместе с ребятами, специалистами, сотрудниками коллектива.

Так называемое общение по вертикали здесь происходит само собой, а не по торжественным случаям, когда взрослых видят в президиумах или выступающими с трибуны, или когда организуют кратковременное шефство.

УЧИТЬ КОММУНИЗМУ

Совет подводит итоги • Что «привьёт» урок? • И грустно, и смешно • В чём смысл комплексов? • Радость познания • Почему угасает гений? • Путь к прекрасному • Идейные наследники Октября • Гражданин — сегодня! • Корни отчуждения • Абсолютная ценность детства

Д. Ф. Американский психолог и педагог Ури Бронфенбреннер отмечает в своей книге «Два мира детства» прогрессирующее ослабление контактов между детьми и родителями,— вообще между детьми и взрослыми в американском обществе. По его мнению, причиной тому — урбанизация, запрещение детского труда, создание крупных централизованных школ, безотцовщина, работающая мать, непомерно большое время на просмотр телепередач и ложно понимаемая «свобода ребёнка». А результат? Дети медленнее, чем необходимо, усваивают нравственные требования, имеют довольно туманное представление о будущем, проявляют склонность к антисоциальному поведению. Было бы наивным заблуждением относить остроту этой проблемы лишь к Соединённым Штатам.

Г. К. Если говорить про общение по вертикали, то я бы это понятие расширил, дополнив общением детей разного возраста. Здесь тоже передаётся опыт — от старших к младшим. Разновозрастные отряды с блеском оправдывают эту форму первичного коллектива, форму межличностных отношений, особенно в труде. Работается веселее, легко распределяются роли: старшие руководят и в то же время берут на себя основную нагрузку, младшим достаётся дело полегче, тут и обучение, и присмотр, и забота.

Труд повышает у ребят чувство собственного достоинства. Ведь основное преимущество взрослых, полагают дети,— это независимость, которая и обеспечивается работой, полезностью. Когда в школьные годы трудятся, ведут своё хозяйство, преображают природу, то нет такого нетерпеливого желания поскорей занять более весомое положение в обществе.

Пустым звуком осталась бы и демократизация школьной жизни, не будь труда и связанных с ним настоящих коллективных забот, перспектив роста, развития. Зачем тогда нужно самоуправление? Чем управлять? Уборкой комнат? А вот сложные, интересные обязанности в школьном хозяйстве, в учебно-производственных комплексах образуют систему отношений, требующих регулировки, отлаженности, проявления таких нравственных качеств, как чувство товарищества, дисциплинированность, точность, справедливость. Личность испытывается трудом целиком, вместе с достоинствами и недостатками, причём, в условиях общения. Вот когда возрастает

цена демократических отношений! Вместе подготовиться к трудовому процессу, выслушать мнение многих, затем, когда дело сделано,— обсудить, коллективно продумать, что упущено, что надо улучшить, изменить. Поистине школа гражданственности и, ничуть не преувеличивая, школа народовластия!

Из статьи Г. М. Кубракова «Доверие»

(«Казахстанская правда», 22 мая 1986 г.)

«...Самоуправление школьников, возглавляемое ученическим советом, теснейшим образом скрепляется ответственной зависимостью в коллективе — каждый не может обойтись без других, но каждый в ответе и за себя. Не подвозит механизатор вовремя корм скоту — снижается продуктивность животных, в накладе все, и в первую очередь животноводы; плохо поработали животноводы — снизились конечные результаты, нанесён ущерб бригаде и хозяйству, а значит — каждому и т. д.

Не случайно школьное производство является предметом пристального внимания школьного самоуправления. Вот какой разговор состоялся в совете, когда подводили предварительные итоги прошедшего года. Слушали бригадиров. Овощевода Гульнару Сарсенбаеву спросили: «Достаточно ли овощей вы вырастили в этом году для школы?» «Нет, обеспечили себя только наполовину. Была засуха». «Ну вот, нашла виновницу». «Да, верно, мы не добыли удобрений. Да и работать могли лучше!» Садовод Алма Мурзакова сообщила совету,

что от реализации смородины доход невелик, около 3 тысяч рублей, потому что сад реконструируется. Завезли новые сорта — «зимняя», «карельская» с Чаклинской опытной станции. Досталось механизаторам: тракторно-полеводческая бригада не выполнила обязательства, хотя урожайность зерновых в среднем выше, чем по району. Вникли в детали: почему не везде в зоне отдыха скамейки, куда и сколько реализовано продукции животноводческой фермы, как относятся ребята к технике. Строго, детально, но справедливо критиковали друг друга, вместе искали пути, резервы более организованного и производительного труда».

Д. Ф. На встрече с вами в Останкино аудитория почти не касалась вопросов обучения, её интересовали разновозрастные отряды, школьное хозяйство. Это объясняется направленностью, темой встречи, и всё же односторонность обсуждения бросалась в глаза. Обучение, воспитание, труд не существуют сами по себе, у них немало точек соприкосновения, и совместить эти три потока школьной жизни не просто. И не просто, видимо, избежать перегрузки учащихся.

Г. К. Нас нередко (особенно проверяющие) спрашивали в лоб: не за счёт ли учёбы «вкалывают» ребята? Производительным трудом дети заняты, начиная с четвёртого класса, дважды в неделю: четвёртые-восьмые классы — не более 45-55 минут, девятые-десятые — не более часа-полутора. Во время каникул четвёртые-шестые классы — до трёх

недель по три часа в день, седьмые-восьмые — до четырёх недель по четыре часа, девятые-десятые — до пяти недель по шесть часов в день. Малышей привлекают к работе лёгкой, с которой они справляются, как говорится, играючи.

Само собой разумеется, в организации труда не допускаются произвол, бесконтрольность, здесь, как и во всём, нужны разумная мера, систематичность и последовательность. И напомним — здоровье детей всегда самоцель, всегда в центре внимания, врачи и педагоги следят за нормальными нагрузками.

Д. Ф. Рассказывая о вашей школе, Иван Семёнович Синицын писал в статье «Педагогический прорыв», как встречали в штыки ваш опыт трудового воспитания, видя в нём посягательство на учебную программу (*Синицын И. С. Педагогический прорыв // Наш современник. 1987. № 3. С. 166*). Как же, возмущались радетели «воспитывающего обучения», главный труд — учёба, а здесь дети и сеют, и строят, и свиней выращивают... Кто они — ученики или земледельцы, рабочие, животноводы? Не постеснялись сигнализировать «по инстанциям» и некоторые ваши педагоги из тех, кто затем расстался со школой.

Г. К. Не буду вспоминать их недобрым словом. Было их немного, к тому же учтём, что их взгляды сложились под влиянием официальной педагогической науки, тяготеющей к школе учёбы, одностороннему просветительству, возлагающей на уроки поистине непосильное бремя задач — они и знания дадут, и сформируют мировоззрение, и даже нравственность «привьют». Заметили, как любят педагоги-книжники это слово «привить»?

Как будто ученик — растение, а не личность...

Разрыв между словом и делом, свойственный в определённые периоды обществу в целом, многое извратил и в школе. «Меловая педагогика» вооружилась до зубов множеством солидных монографий, и они буквально душили живую мысль, огораживая школу от мира.

А сам процесс воспитания вульгарно упростился: достаточно ввести в урок нужные «моменты» — и пожалуйста, благодарные дети «впитают» такие знания, которые словно по мановению волшебной палочки перерастут в убеждения, в активную позицию и сделают ученика гражданином. Я в своих выступлениях не раз приводил такой пример, описанный В. Кумариным в статье «Педагогика: необходимость перемен», помещённой в журнале «Коммунист» (*Кумарин В. Педагогика: необходимость перемен // Коммунист. 1987. № 15*). Учительница на уроке русского языка вывесила на доске рисунок с коровой, когда проходили ... безударные гласные. Класс услышал массу сведений о молоке, о профессии доярки («воспитательные моменты»).

Впрочем, прочитаю-ка я отрывок — описание фрагмента этого непридуманного урока.

- «— Дети, кто тут нарисован?
- Корова.
- А что вы можете рассказать о корове?
- У неё рога.
- Верно. А что ещё?
- Ещё копыта на ногах.

6—734

— Правильно. А что же у коровы самое главное?

— Туловище... Голова...

— Нет, детки, думайте лучше (проблемное обучение).

Явно не понимая, чего хочет учительница, ребята перечисляют всё, что видят. Наконец, кто-то замечает вымя.

Учительница облегчённо вздыхает.

— Ну, вот и нашли. А почему вымя самое главное у коровы?

— Потому что в нём молоко собирается.

— Правильно, дети. А кто вам каждый день по стакану молока даёт? Кто заботится о вас?

— Корова.

Кровь отливает от лица учительницы. Она оторопело смотрит на детей. Те в смущении начинают ёрзать за партами.

— А если подумать? Ведь не прямо от коровы молоко получается.

— Колхозники! Доярки!

— Правильно! А как вы думаете, почётно работать в сельском хозяйстве?

— Почётно!

— Вот и хорошо. Значит, и вы будете с радостью трудиться на полях.

Учительница возвращается к учебной цели.

— Ну что же, у нас ещё осталось десять минут. Давайте-ка диктант напишем.

Дети пишут коротенькую работу на слова с безударными гласными. Тут же следует

проверка. Результаты: половина класса «корову» написала через „а"» (с. 100-101).

Не правда ли, и грустно, и смешно? Но я бы не стал во всём корить учительницу. Такие уроки — плоды системы, плоды вульгарно упрощённого понимания того, как воспитываются убеждения, как складывается мировоззрение детей.

Д. Ф. «Привитие», «вкладывание в голову» — признаки педагогики, не настроенной на волну уважения к личности. Та же авторитарность: тебе скажут — ты внимай, да и скажут-то всем одинаково, в расчёте на абстрактного ученика, на безликую массу, дадут готовенькое — ни уму, ни сердцу. За подобной примитивной установкой исчезают действительно серьёзные проблемы учения, овладения духовной культурой. Надо полагать, их решение у вас в школе не мыслится вне связи с общими установками педагогики параллельного действия.

Г. К. Взаимосвязь всех сторон воспитания личности не исключает, а, напротив, обязывает учитывать, знать специфику каждой. В обучении, на мой взгляд, едва ли не решающей является человеческая позиция учителя, его стремление как можно детальнее постичь характер ребёнка, степень интеллектуального развития, особенности психики. Неавторитарный педагог терпеливой работой пробуждает у детей интерес к знаниям, творческие силы. У нас утвердилась, стала рабочим инструментом идея индивидуализации обучения. Методическое искусство и одухотворяется человечностью,

вниманием к каждому ребёнку. Учителя П. Т. Дрягина, Л. И. Котенёва, Н. И. Петрушина строят уроки так, чтобы никто не скучал, чтобы все живо воспринимали тему и проявляли активность. Широко практикуется система заданий для самостоятельной работы на уроках, особое внимание — слабым, менее подготовленным ребятам.

Тут мы ничего нового, собственно, и не открываем: от учителя ждём глубокой эрудиции, владения прогрессивной методикой, нацеленной на развитие способностей, умственной активности ребёнка. Больше двадцати лет действует у нас школа педагогического мастерства, лучшие преподаватели делятся опытом с молодыми, с коллегами из других школ района.

Но успех учёбы определяют не только учителя. Принцип доверия распространён в нашей школе и на эту область деятельности ребят. В самоподготовке, кроме начальных классов, решили отказаться от присутствия учителей: ребята занимаются по отрядам, отвечают за порядок командир и член учебной комиссии школы. Каждый просто-таки вынужден заниматься самостоятельно — рядом-то не одноклассники. Отрядовская солидарность обязывает работать серьёзно. А в помощи никто не откажет, порой приглашают и педагога-консультанта.

В заботе о знаниях детей учителя не одиноки. Ответственные за учёбу есть во всех «подразделениях» коллектива — в партийной, профсоюзной, комсомольской организациях, в каждом отряде, а координируются их действия

общешкольной комиссией по учебной работе.

Д. Ф. Обучение, воспитание. Два процесса, обладающие относительной самостоятельностью и спецификой. Тем не менее в восприятии ребёнка такого разделения нет. Для него и уроки, и труд, и кружки — всё жизнь.

Г. К. Ребёнок, конечно, не анализирует специфику, не раскладывает по полочкам, где обучение, где воспитание, у него свой «принцип» разделения. Если интересно — это действительно жизнь. Если скучно, по обязанности, по указке — тогда учёба или труд — нечто чуждое, выпадающее из жизни. Мы обязаны ориентироваться на целостность восприятия ребёнка, на его действительные потребности и все потоки школьной деятельности сливать в один, чтобы дети видели неразделимость всего, чем они заняты», — познания, работы в хозяйстве, постижение духовных богатств и идеологии общества, общественных дел.

Достижению этой цели служат наши школьные учебно-производственные комплексы. Например, в биологический комплекс входят не только учебные кабинеты по химии и биологии, но и агрохимлаборатория, зоодом, пасека, летний аквариум во дворе, теплица и оранжерея, опытный участок, поля, огороды, сад, бор, дендрарий и цветники. К комплексу относятся также клубы и кружки сельскохозяйственного и биологического профиля, техника. Историко-обществоведческий комплекс: кабинет истории и обществоведения, музеи — имени В. И. Ленина, международной Дружбы, краеведческий. Оборонно-спортивный

комплекс: зал для учителей и лечебной физкультуры, военный кабинет, стадион и игровая площадка. Кстати, игровая площадка — это не какой-нибудь закуток, где ребята едва могут развернуться, как в городских школах. Здесь у нас есть место для игры в городки и ручной мяч, аттракционы, качели, гигантские шаги, двадцатиметровая наблюдательная вышка, различные тренажёры.

Центры комплексов — это лаборатории-кабинеты. После уроков в них собираются кружковцы.

Смысл комплексов в том, что по каждому из направлений планируются и межпредметные связи, труд ребят, исследовательская работа, встречи с людьми, творческая деятельность, экскурсии, походы и т. д.

Человек не воспитывается по частям, заметил Макаренко. Мы не тратим силы на бесплодные споры, какой труд важнее — учебный или производственный, а стараемся открыть детям простор для повседневного труда души и ума, для развития талантов и способностей.

И здесь ещё раз хочется вспомнить о соответствии идеи и структуры. Когда воспитательная работа велась по классам, всё зависело в конечном итоге от классного руководителя, от его возможностей и кругозора. От односторонности не избавили бы и отряды, если бы мы «прикрепляли» к ним воспитателей. У нас, как я уже говорил, штатные воспитатели не просто «пребывают на глазах детей» (это выражение Макаренко), а ведут внеклассные занятия для всех желающих.

Кроме экономической выгоды, очевидна и другая: дети выбирают занятия добровольно, по интересам.

Из книги Г. М. Кубракова

«По заветам Макаренко»

«...На часах стрелки показывают без 5 минут 8. Педагоги-воспитатели в это время уже на месте, они ждут детей (заметьте, не воспитанники ждут воспитателей, а наоборот). Вот начался поток детей из общежития по тёплому переходу. Одни тут же поворачивают налево — там большой зал для занятий хореографией, а дальше примыкают мастерские: столярная, слесарная, швейная, здесь их ждут Галина Ивановна Абраева, Мария Иосифовна Юзефяк и Валерий Андреевич Шелемехов; другие устремились прямо, они пройдут по коридору учебного корпуса и повернут направо, здесь клуб музыки и пения, через коридор — большой зал и сцена, а ещё дальше по коридору — клуб изобразительного искусства, сюда из общего потока к Владимиру Николаевичу Коннову, Ларисе Николаевне Личман, Светлане Ивановне Леоненко придут будущие музыканты, артисты, художники; минуя царство искусства, поднимутся на второй этаж спортсмены — гордость Владимира Ивановича Телепина и Виктора Леонидовича Вдовенко, а перед самой лестницей, что ведёт на второй этаж, завернут в машинописную комнату к Татьяне Петровне Батыревой будущие секретари-машинистки; сюда же,

в учебный корпус пока мы наблюдали за первыми группами, уже пришли к Владимиру Ивановичу Власенко будущие фото-корреспонденты и кинорежиссёры, к Тамаре Фёдоровне Коростылёвой — будущие журналисты и т. д. Три большие группы ребят остались в жилом корпусе, одна из них направилась к Надежде Ивановне Бондаренко в музей В. И. Ленина, другая — в краеведческий музей к Светлане Яковлевне Телепиной, третья — в музей интернациональной дружбы к Людмиле Дмитриевне Добровольской. Но вот образовалось ещё несколько групп, они направляются из общежития на территорию в большое, длинное здание, вокруг которого громоздятся запутанные проводами антенны, военно-спортивные сооружения и плацы, вольеры с клетками, базы, гаражи, навесы и пр... Сюда пришли к Николаю Михайловичу Пожидаеву кружковцы «Молодого воина», к Владимиру Михайловичу Коршунову — радиотелеграфисты, к Анатолию Алексеевичу Острецову — механизаторы, к Жакупову Балтыбеку — животноводы, к Николаю Матвеевичу Добровольскому — строители надворных игр...(с. 71-72).

Д. Ф. Теперь мы вправе продолжить первоначальную тему разговора. Школа воспитания — это вся многообразная деятельность коллектива, о которой вы рассказали. Педагогика доверия, увлечённого познания противопоставлена педагогике «меловой», замкнутой, книжной. Но, отвергая авторитарную

школу и засилье нравоучений, вы, конечно же, не отрицаете искреннее слово воспитателя, слово зовущее, помогающее детям понять себя и людей, своё место в мире.

Негативный опыт прошлых десятилетий не мог не поколебать романтические порывы молодых людей. Слишком уж явным оказалось несоответствие между бодрыми заверениями, обещаниями и жизнью. Но не перегибаем ли мы палку, боясь сегодня открывать юности перспективу, идеал, оставленный нам революцией? Мне кажется, что перестройка, возвращение, пусть трудное, не без противоречий, к правде, духовное очищение общества создают психологические условия для искреннего разговора о коммунизме, в какой мере он может быть связан с нашими делами и мечтами.

Г. К. Действительно, общественная, человеческая природа подростка с огромной силой влечёт его к осмыслению мира, вселенной, к самопознанию. Дети любят разговоры о космосе, о человечестве, с удовольствием фантазируют, философствуют, рассуждают о будущем.

Д. Ф. Замечено, что философская их настроенность отчётливо обнаруживает себя в возрасте 12-15 лет. А затем ребята превращаются в прагматиков, порой стыдятся недавней своей восторженности, многие теряют интерес к общим вопросам бытия и погружаются в стихию частных, быта, эстрады, ревностно следуют ориентациям подростковой среды с её представлениями о силе (у мальчиков), красоте и одежде (у девочек). Печально бывает наблюдать, как ребёнок, ещё вчера любопытный ко всему на свете, как-то

тускнеет, конформируется, повторяет стереотипные суждения взрослых, расхожие мнения. И в нём исчезают оригинальность, свежесть, непредсказуемость чувства и мысли, которые так очаровывают нас в детях. Словно бы злыми чарами похищаются задатки гения, творческой личности, и вот перед нами — обыкновенный человек с обыкновенным набором потребностей и стандартных оценок.

Г. К. Где же он, настоящий? По-моему, настоящий — это твёрдо стоящий на земле романтик, универсальное существо с неиссякаемой жаждой познания и самовыражения. Это мы, взрослые, виноваты, что в ребёнке угасает гений, что в нём умирает философ и художник. Выходит, мы неинтересно и скучно живём, коль ребёнок так рано «усредняется», и душа его становится безразличной к общественному, общемировому, поглощая лишь сиюминутное, обыденное. Предотвратить это крушение личности мы просто обязаны созданием в школе многокрасочного мира для утоления жажды познания и деятельности.

Два фактора предопределяют творческое, облагораживающее влияние этого мира на детей. Первый — они его созидают вместе со взрослыми. Второй — взрослые незаурядны, энергичны, они поклоняются красоте, не утратили непосредственного, оптимистического восприятия жизни. Проще говоря, в школе вокруг ребят должно быть как можно больше значительных, неравнодушных людей, умеющих и толково работать, и будить воображение, интеллект своих воспитанников,

поддерживать в них пламень мечты и стремление к красоте.

На мой взгляд, едва ли не решающая роль здесь принадлежит искусству и прежде всего музыкальной классике. Меня огорчает, тревожит односторонность, убогая одинаковость вкусов молодёжи. Не приближая к учащимся мир подлинно прекрасного искусства, школы лишаются верного средства эстетического, нравственного и гражданского воспитания. Детям в нашей школе повезло, что педагоги открыли им путь к музыкальной классике, развили интерес к искусству.

Фёдор Михайлович Достоевский писал, что без «зачатков положительного и прекрасного нельзя выходить человеку в жизнь из детства». Эти слова привёл в своей статье Е. Лебедев в журнале «Новый мир» (*Лебедев Е. Кое-что об ошибках сердца // Новый мир. 1988. № 10*). Размышляя о засилье эстрады, автор видит в ней «коллективную тягу к самозабвению». Интересны в статье сведения о социологических исследованиях в Японии: учёные установили, что увлечение поп-артом и роком снижает производительность труда, что у работников с низкой общей культурой низка ответственность за порученное дело. Хозяева некоторых фирм ввели как обязательное требование к сотрудникам посещение занятий по истории мировой культуры, музыки, живописи. Цель — утилитарная, но средства никак не сочтёшь предосудительными. Средства здесь выше цели.

Из статьи Сеницына
«Педагогический прорыв»

(Сеницын И. С. Педагогический прорыв // Наш современник.
1987. № 3. С. 159—160).

«Был в школе небольшой факультативный кружок музыкантов. Теперь на его основе образовался солидный клуб любителей музыки — записалась в него почти половина интернатских детей. Связались с Москвой, обратились за помощью к композиторам Кабалевскому, Соловьёву-Седому, Пахмутовой. Они горячо откликнулись на просьбу ребят из Мамлютки. Дмитрий Борисович Кабалевский, например, прислал подарок, о котором здесь и помыслить не решились бы,— комплект пластинок с записью шести его бесед о музыке, а ещё письмо, фотографию и набор музыкальной литературы. Это был праздник! Беседы композитора, замечательно-го энтузиаста работы с детьми, определили дальнейшее развитие музыкальной жизни школы. Охотно пошла навстречу школе областная филармония. Она стала добрым советчиком детского клуба, помощником в организации таких фундаментальных дел, как лекции-концерты.

Быстро стал преобразоваться и богатеть школьный кабинет музыки и пения. За недолгое время там собралось 80 магнитофильмов, рассказывающих о композиторах и исполнителях, сотни самых разных грампластинок, сборники песен, проигрыватели... телевизор, магнитофон... инструменты.

Кстати, всё это куплено на средства из трудовых доходов школы.

— Здесь ребята учатся музыке, учатся слушать её и понимать,— рассказывают учителя...— У нас три оркестра! Большой хор... Клуб проводит музыкальные вечера, недели музыки. Наши ребята имеют возможность организованно слушать самые выдающиеся произведения лучших исполнителей и даже встречаться с мастерами искусства, лауреатами — школа приглашает их к себе.

«Музыкой я увлекаюсь всё больше и больше. Мне уже мало слушать её. Я много книг о ней читаю, узнала о судьбе Бетховена, Шопена, Рахманинова, Моцарта, Чайковского» (Алма Кадырова, 9-й класс).

«Когда я слушаю Баха,— пишет её ровесница Надя Сулова,— меня поражает величие, сила и красота его музыки... Сколько чувств, сколько тайн и глубоких дум в этой музыке!».

Д. Ф. Ленинская формула «учить коммунизму» объемлет, следовательно, не только общественно направленную деятельность молодёжи и развитие её самостоятельности, но и усвоение духовной культуры, выработку убеждений, гражданского сознания. Как в вашей школе помогают детям претворить в личное убеждение услышанное на уроках, внеклассных занятиях, прочитанное в книгах?

Г. К. Это особая тема. Для её освещения нужен и особый обстоятельный разговор. Нам же в рамках нашей темы надо определить, в чём суть и проявления идейной убеждённости.

Отождествить её с патриотизмом, любовью к Родине? Высокие, святые понятия, но порой педагоги забывают, что эти понятия должны стать у детей личностными, нравственно обусловленными. Макаренко первым среди советских педагогов восстал против книжного, отвлечённого подхода к воспитанию патриотических убеждений. Он не отделял их от живого ребёнка, его отношения к окружающим. Родина — это не просто земля, это земля людей.

Д. Ф. Замечательный советский дипломат Ф. Ф. Раскольников, обличая в своём письме Сталина, говорил: «Вы хотите построить социализм без любви к человеку». Без любви к человеку нет социализма, нет и педагогики.

Г. К. Мы в своей повседневной работе, в общении с детьми стремимся подвести их к пониманию того, что гражданин начинается с нравственного поступка, с доброжелательного отношения к другим. Какой ты патриот, если не помогаешь товарищу, если не болеешь за свой коллектив, если ты жаден, неискренен, равнодушен к бедам, заботам людей?

Слитность идейного и нравственного — так можно определить нашу позицию в воспитании гражданина. И эта позиция подкрепляется, утверждается, гарантируется жизнью коллектива, которая позволяет детям восходить к идейным ценностям от ценностей простых, человеческих.

Д. Ф. Нравственное — основа гражданского. По словам Ленина, Чернышевский своей жизнью и деятельностью доказал: всякий порядочный человек должен быть революционером.

Порядочный, то есть нравственный, человек хочет изменить жизнь людей, желает им добра, поэтому он с готовностью поддерживает политику революционных преобразований. Наша перестройка сильна возвращением к нравственным истокам политики, и в этом возвращении — надежда на новый облик педагогики.

А пока что диалектика идейного и нравственного для иных учителей слишком отвлечённая материя. Воспринимают идейность как нечто глобальное, проецируемое на деяние исключительно государственного масштаба. Не удивительно, что такое понимание присуще и школьникам. В одной из лучших школ Алма-Аты десятиклассникам предложили анкету: «Что такое, на твой взгляд, идейная убеждённость? Кого из знакомых тебе людей ты назвал бы человеком идейным?». На первый вопрос ребята дали одинаково безликие ответы, взяв из словарей. А в пример не привели никого. Этим качеством, по их словам, обладали только герои революции, совершавшие подвиги. В сознании школьников это неотъемлемое гражданское качество отчуждено от них самих, от нравственного мира личности.

Г. К. По-видимому, причиной тому многолетний отрыв политики от действительных нужд трудящихся, отвлечённо трескучий тон пропаганды, избегавшей в годы культа личности и в период застоя правдивого освещения трудностей и противоречий реальной жизни. К счастью, теперь мы можем строить политическое воспитание молодёжи на прочной, живой нравственной основе.

Вот тимуровская работа — политическое

это воспитание или нет? Я не сомневаюсь — политическое. Пионерская организация призвана воспитывать юную смену в коммунистическом духе. В коммунистическом — значит в гуманном, ибо коммунизм, по Марксу,— это и есть реальный гуманизм. Когда у ребят появится потребность помогать людям, считайте, что выполнена одна из центральных педагогических, идейно-нравственных — и политических тоже! — задач. Помощь больным, старым людям стала для наших питомцев привычной.

В любых направлениях пионерской и комсомольской деятельности мы побуждаем ребят думать не столько о «мероприятиях», сколько о людях. Создавая вместе с педагогами музеи В. И. Ленина и интернациональной дружбы, дети переписывались со старыми большевиками, ветеранами войны, деятелями культуры. Дружеские письма, книги, подарки присылали, например, Г. Я. Лозгачёв-Елизаров, первый секретарь партийной ячейки Кремля А. П. Пирогов, композитор Д. Б. Кабалевский, народный художник СССР Н. Н. Жуков и другие. Не все живы из наших больших друзей, но мы храним в коллективе память о них.

Обсуждая письма-воспоминания революционеров-ленинцев, мы говорим в беседах, что ребята — их идейные наследники, и своё духовное родство подтверждают гражданской активностью, товариществом, ленинским отношением к Родине, к труду, заботой о людях.

Настоящим праздником для детей была встреча у нас в школе с ветераном Максимом Митрофановичем Тимченко из Электрогорска

Московской области, которому пионеры помогли найти сестёр, живших в Мамлютке до войны.

То, что испытывали тогда ребята, я бы определил как своего рода душевное состояние, вызванное альтруизмом поступка, действия, сознанием своей пользы людям. В те минуты дети почувствовали свою духовную силу, чужая радость отозвалась в них и стала их радостью. Думаю, стремление отличиться, заслужить похвалу — стимулы куда менее достойные, чем чистое, свободное от какой-либо выгоды деяние на благо окружающих.

Школа должна находить способы развивать у детей альтруизм, что отнюдь не равнозначно отрыву от реальности, равно как трудолюбие, деловитость, мастерство не имеют ничего общего с эгоистической расчётливостью, обывательской психологией «ты мне — я тебе».

Из книги «По заветам Макаренко»

«Результатом работы экспедиционных отрядов стала написанная учащимися история города Мамлютки, создание школьного краеведческого музея. А начинали с того, что пригласили к себе в школу старожилы города Мамлютки, ветеранов гражданской и Великой Отечественной войн, которые рассказали о событиях, происходящих в далёкие времена. Среди приглашённых были Мурадым Мамлютов — внук первого поселенца города Мамлютки, участники гражданской войны Н. И. Таранов, М. Д. Константинов, В. М. Мазлов,

сражавшийся в Чапаевской дивизии. У ребят установилась дружба с семьями Героев Советского Союза Сергея Гуденко и Виктора Скачкова. Мать Сергея Гуденко Феодосия Ивановна жила в с. Пчелино Мамлютского района, в её доме члены отряда; «Красные следопыты» всегда были желанными гостями. Посещая Пчелино, всегда старались как-то утешить старенькую мать: дарили подарки, привозили ягоды из своего школьного сада, фотографировали. Через военкомат добились для неё новой квартиры. Когда умерла Феодосия Ивановна, юные краеведы приняли участие в похоронах, поставили оградку, возложили цветы. На открытие памятника Герою Советского Союза Виктору Скачкову в селе Кзыл-Аскер Мамлютского района приезжали его мать Марья Мироновна и сестра, с которыми ребята много лет ведут переписку» (с. 73).

Д. Ф. В одном из писем А. М. Горькому Макаренко сетовал, что проверяющие требуют от него «идеологии», а он не возьмёт в толк, что же всё-таки имеется в виду, и почему простая идеология работы и культуры объявляется каким-то страшным грехом. Но Макаренко, конечно, не отрицал значение этического воспитания, разъяснения моральных и идейных принципов.

Г. К. Только нужны не патетические восклицания, не книжные формулы. Нам ещё предстоит овладеть умением объяснять молодёжи, что её отношение к себе, к людям, труду прямо влияет на ход истории, на исполнение

надежд революционеров. Пусть ощущают себя продолжателями их дела.

Мы в своём коллективе пытаемся протянуть в сознании ребят живые нити от их повседневных дел к понятиям гражданского долга, даём возможность упражняться в навыках коммунистического труда и поведения. Бескорыстная помощь друзьям не по приказу, а по желанию, убеждению, привычка поступать правильно, хозяйское отношение к родному школьному дому, ко всему, что создано нашим коллективным трудом,— всё это, говорим мы ребятам, приметы коммунистической морали. Такого рода этические беседы, не оторванные от личного опыта воспитанников, полезны и необходимы.

Но надо при этом знать меру, не «заболтать» бы детей. Цена слова возрастает, когда жизнь полна весомых, коллективных дел. Возрастает, и цена обучения, образования. И всё же в их буднях должны ощутимо преобладать именно дела, и мы у себя этого достигли.

Грань между такими понятиями, как воспитание, образование, тонка. И в жизни, наверное, сложно бывает распределить «по рубрикам» работу с детьми. Однако есть всё же существенное качественное различие между этими понятиями.

Не вдаваясь в теоретические тонкости, объясню свою позицию. Слово «воспитание» произносят часто, а смысл бывает различным. В наиболее обобщённом значении — это сумма всех влияний. Когда же речь идёт о сознательном, направленном действии педагогов, я бы отнёс к воспитанию то, что способствует

нравственному возвышению личности. Воспитание в самом точном смысле, по-моему,— это когда мы помогаем ребёнку жить среди людей, сотрудничать с ними, свободно, по душевному, внутреннему влечению приносить добро, заботиться о других, раскрывать свою коллективистскую, общественную природу. Потому важно различать эти тонкости, чтобы педагог имел точный ориентир деятельности, не разбрасывался по мелочам.

Д. Ф. Мысли на эту тему, близкие вашим, высказывает доктор философских наук М. С. Каган в книге «Мир общения» (Каган М. С. Мир общения // Сер. «Над чем работают, о чём спорят философы». М., 1988). История нашего общества в последние десятилетия, по его мнению, убедительным образом показала, что «словесное» воспитание – с помощью лозунгов, призывов, заклинаний – пасует перед воспитательным воздействием практической жизни людей, когда оно опровергает истинность словесных формул. Ценности проверяются практикой. Но в ней они рождаются, формируются: человек принимает, одобряет их в собственном действии, признаёт их необходимость, потому что осознал это, почувствовал от этой деятельности радость, увидел пользу.

Недостатки в воспитании молодёжи, полагает философ, от расхождения слова и дела, а также от упрощённого понимания воспитания. Его толкуют лишь как передачу знания о правилах поведения человека в социалистическом обществе. Такой трактовкой размывается различие между воспитанием и образованием. Образование есть процесс передачи

как к личности, как к уникальному и равному партнёру в общении.

Г. К. Я бы добавил, что духовное общение с теми, кого мы воспитываем, обретает значение и смысл только в какой-то преобразующей деятельности, в которой человек себя формирует.

Если так понимать воспитание, то и средства выберешь соответственно. Сами собой не появятся у наших питомцев ни гражданственность, ни добросердечие, ни убеждённость, хоть тысячу бесед проведи, хоть заставь прочесть тысячи книг — эти качества рождаются и укрепляются делами, поступками, в определённой социальной среде, которую мы и призваны организовать. Человеком не становятся, писал Достоевский, им надо выделаться. И для этого мы избрали систему Макаренко, позволяющую гармонично совмещать образование и воспитание, диалектически сочетать дисциплину и свободу, долг и необходимость, личное и коллективное.

Пожалуй, модель школы воспитания будет незавершённой, если не уточнить, в чём же должно состоять наше уважение к детям. Вряд ли мы вправе ограничиваться лишь требованием щадить, оберегать достоинство ребёнка. Это аксиома. Нельзя при этом забывать, что наше уважение к растущему человеку действительно и конструктивно, если сопряжено с уверенностью в его способности стать нравственной личностью или, воспользуясь определением Н. И. Пирогова — «внутренним человеком». Это означает, что по мере развития он не принимает готовыми истины и

даже не постигает их, а собственным разумом их вырабатывает, он к ним приходит через переплавку сознанием и опытом. Не зря же Ленин завещал молодым «самим вырабатывать коммунистические взгляды». Не зря предупреждал, какую опасность таит в себе механическое усвоение коммунистических лозунгов, начётничество.

Д. Ф. Да, конечно, призывая молодёжь самостоятельно формировать своё мировоззрение, трудиться вместе с рабочими и крестьянами, сознательно строить новое общество, Ленин выразил свою глубокую убеждённость в её силах и возможностях. Но в этом призыве нетрудно прочесть и общефилософское, и педагогическое содержание. Нравственная личность формируется и живёт не по указке, не по готовой, «вложенной» в неё программе. Личность — не марионетка, которую дёргают за ниточки, придавая ей нужную позу. История на страшных уроках показала человечеству, какой ценой оплачивается бездумное следование навязанным «вождями» лозунгам без критического осмысления, без сомнения. Миллионы жизней — вот цена слепой веры. С этой точки зрения понятнее и феномен Сталина: его опорой было невежество многих людей, их покорность, их социальное положение «винтиков» государственного механизма.

Г. К. Тезис о суверенности личности, о «внутреннем человеке» подсказывает педагогу единственно верную позицию: выполнить свой долг, создав условия для максимального пробуждения и проявления самостоятельности своих воспитанников, то есть условия

для воспитания подлинно нравственной личности.

Д. Ф. В вашей книге «По заветам Макаренко» привлекла внимание с виду простая и очевидная, а когда вникнешь — мысль большого гуманистического звучания: когда ребёнку доверяют организацию собственной жизни, он сознаёт себя гражданином уже сегодня, ярко и полно живёт сегодня. Очень удачно соединились здесь вечные ценности педагогики с макаренковской идеей коллективизма и ранней гражданской самостоятельности. Мне кажется, этим высказыванием вы определили свою воспитательскую позицию.

Г. К. Она состоит в том, чтобы видеть в ребёнке человека. А отсюда и такая логика: ты человек — значит, ты существо ответственное, гуманное и с малых лет сумеешь быть полезным людям, создавать ценности, заботиться о товарищах. И мы, воспитатели, в тебя верим и потому многое тебе доверяем.

Д. Ф. В семидесятые годы сложили песенку с неуклюжими, но характерными для безвременья словами: «Сегодня вы дети, а завтра — советский народ...». Настоящее обесценивалось, и детство тем самым принижалось, становилось лишь ступенью к некоему более важному и значительному периоду. Детям твердят, что настоящая жизнь начнётся для них за порогом школы. Вряд ли случайно родилось это разделение на главный период и подготовительный, превращающий самую прекрасную часть жизни в средство, функцию, орудие достижения завтрашних практических целей. Может быть, корни этого отчуждения

детства — в психологии материальной пользы, складывавшейся веками лишений и эксплуатации труда? Раз человек только потребляет — он неполноценен, он предчеловек. И эту участь разделяли люди старые, немощные. Часто разделяют и теперь...

Г. К. Не склонен оценивать эту точку зрения однозначно. Желание как можно раньше дать ребёнку работу, конечно, было связано в трудящихся семьях, крестьянских в особенности, с жёсткой необходимостью, крайней нуждой. Однако в этом были и свои плюсы: сызмала ребята ощущали себя помощниками, присматривали за малышами, и как только позволяли силёнки — всерьёз тянули со взрослыми ляжку. И ведь ощущали свою значительность, рано познавали смысл труда, поднимаясь тем самым нравственно. Теперь такой суровой необходимости нет. Детство, избавленное от труда как неотвратимой обязанности, утратило что-то существенное. Я не считаю, что нужда есть благо, она давила, держала в невежестве. Беру только одну сторону крестьянского быта, вынуждавшего детей обретать в жизненной борьбе нравственную силу, стойкость и достоинство. Помните некрасовского Власа? Каков был мужичок с ноготок? Невольно сравниваешь его с каким-нибудь юным лоботрясом наших дней, не знающим забот. Кто из них ребёнок, кто взрослый? Инфантильность — это не просто запоздалое взросление, это ещё и состояние вне морали, вот что страшно. И мне подобное состояние подростков представляется большой бедой.

Д. Ф. Интересное и точное ваше сопоставление —

полемически заострённый ответ на мои слова о принципах прагматического взгляда на детство, не так ли? Но я вовсе не хотел сказать, будто ранние обязанности лишают первые годы жизни человека гармонии. Речь о том, что нетерпеливое «под-талкивание» к будущему уводит от стремления сделать гармоничным и счастливым настоящее ребёнка.

Г. К. Мы должны помочь каждому ребёнку постичь на собственном опыте сотрудничества со сверстниками красоту нравственной жизни, своей значительности, своего места в человеческом общежитии.

Д. Ф. Весьма знаменательно, что подобные мысли начинают по-настоящему волновать нас на взлёте общественного сознания. После XX съезда КПСС резко возрос интерес общества к школе, к проблемам воспитания вообще. В те годы «Правда», «Известия», «Литературная газета», «Комсомольская правда» помещали глубоко содержательные статьи об учителе, о человеческом достоинстве ученика, о методах обучения, развивающих творческие способности ребёнка. До сих пор храню многие публикации тех лет, позиции их авторов удивительно совпадают с нынешними идеями перестройки школы.

Тогда появилось, что тоже характерно для периода общественного подъёма, немало интересных книг о воспитании. Среди них «Избранные педагогические произведения» Януша Корчака (*Корчак Я. Избранные педагогические произведения. М., 1966*). О непреходящем значении, о самоценности детства Корчак писал: «Есть как бы две жизни —

одна важная и почтенная, а другая — снисходительно нами, допускаемая, менее ценная. Мы говорим: будущий человек, будущий работник, будущий гражданин. Что они ещё только будут, что потом начнут по-настоящему, что всерьёз это лишь в будущем. А пока милостиво позволяем им путаться под ногами, но удобнее нам без них.

Нет! Дети были, и дети будут!.. Существует ли жизнь в шутку? Нет, детский возраст — долгие, важные годы в жизни человека» (с. 280-281).

Как ребёнок сумеет жить завтра, спрашивал Корчак, если не дать ему жить сегодня сознательной, ответственной жизнью? Не правда ли, знакомые, макаренковские интонации, макаренковский принцип ответственной жизни детей? И это говорил педагог в буржуазной Польше незадолго до гитлеровского нашествия. Корчак вдохновенно, с большой силой раскрыл поэзию и высокую значительность текущих мгновений жизни ребёнка, оберегая мир детства от грубого вторжения неумных взрослых. Тревожное ожидание того, что будет, говорил он, усиливает пренебрежение к тому, что есть. Это разрушительное чувство, приносящее в жертву будущему настоящее, он называл истерией ожидания. Ради завтра пренебрегают тем, что радует, печалит, удивляет, сердит, занимает ребёнка сегодня. Ради завтра, которое ребёнок не понимает и не испытывает потребности понять, расхищаются годы и годы жизни...

ИХ ПРИЗВАЛО ВРЕМЯ

Корифеи в дефиците • Тысячи ликов истины • Кому нужна «дистанция»? • Система сильна человечностью • Светлые уроки

Д. Ф. Корчак с его программой защиты прав, интересов ребёнка, с его демократизмом и мудростью очень нужен нам сегодня. Судьба великого польского педагога трагична: он был сожжён вместе с питомцами Дома сирот в крематории Освенцима. В своё время Н. К. Крупская советовала всем учителям читать его книги. Но какой чиновник в наше время додумался выпустить книгу избранных педагогических произведений Корчака тиражом — не поверите! — восемь тысяч экземпляров. И больше не было её переизданий. С 1966 года.

Г. К. С литературой о воспитании дела вообще обстоят неважно. Попробуйте найти, скажем, сборники педагогических произведений Льва Толстого, Белинского, Чернышевского, Добролюбова, Писарева. Великая редкость! Да и замечательных педагогов советской поры, особенно первых послереволюционных лет, тоже не найдёшь. До обидного мало мы пропагандируем Станислава Теофиловича Шацкого, чья деятельность получила высокую оценку В. И. Ленина. Узнав о создании Шацким первой опытной станции Наркомпроса в Калужской губернии, где труд детей совмещался с их всесторонним физическим развитием, Владимир Ильич, по свидетельству Н. К. Крупской, заметил: «Вот это настоящее дело, а не болтовня».

Кстати, Шацкому не по душе было то, что общая педагогика, как он писал, «построена на идее подготовки» и тем самым недооценивает реальную детскую жизнь «с её невероятно богатым содержанием и целесообразностью» (*Шацкий С. Т.* На пути к трудовой школе // *Избранные педагогические сочинения.* М., 1980. С. 10).

Д. Ф. Право детей быть детьми отстаивают и советские педагоги-новаторы наших дней. М. П. Щетинин (его книгу «Объять необъятное» тоже издали не очень щедро — 195 тысяч экземпляров) сетует: жизнь для детей в школе не жизнь, а её ожидание. Он объясняет нигилизм подростков тем, что их не допускают к большим и важным делам, а также дефицитом полноценного общения младших ребят со старшими.

Григорий Максимович, вы убедились на собственном опыте, что педагогу вообще, а руководителю коллектива в особенности никак не обойтись без теории, без осмысления целей, характера воспитания, образования и, если хотите, без философии. Собственно, обойтись-то обходятся, да к чему это ведёт? Учитель даёт свои уроки, директор погружается в хозяйственные заботы и держит в руках учителя, и у того, и у другого нет концепции, идеи, которая цементировала бы все усилия школы ради главной цели — воспитания всесторонне развитого человека. К. Д. Ушинский сравнивал две крайности: одни педагоги даже гордятся своим равнодушием к «высоким материям», превозносят свою практическую хватку и измеряют труд воспитателя механически — сроками, другие проповедуют отвлечённые истины,

забывая о бесконечном разнообразии фактов и явлений. Вы не принадлежите ни к тому, ни к другому «лагерю», прилагаете анализирующую мысль к опыту, а он опять-таки помогает извлекать новые мысли — и вновь для улучшения дела. Бесконечный процесс.

Г. К. Несомненно, руководитель, наводящий на всех трепет суровой односторонней требовательностью, увязший в контроле и сугубо административно-хозяйственной суете, добьётся внешнего порядка, но не больше. Да, нужны и требовательность, и контроль, и предприимчивость, потому что неизбежный крах ждёт краснобая, созерцателя, прекраснодушного либерала. Но всё-таки лишь идея, пронизывающая наши будни, не даст утонуть в мелочах, потерять ориентир. С годами испытываешь всё большую потребность к обобщениям, соизмерению идеала с практикой, живого потока обычной повседневной работы с поставленными перед собой стратегическими целями. Едва ли не половину рабочего времени я трачу на изучение теории.

Педагогическая истина ускользает, когда хочешь уловить её в «чистом» виде, ибо она — синтез переплавленных в уме и душе знаний о мире, о человеке. Профессиональной необходимостью становится изучение философии, психологии, социологии. И вместе с тем эта истина принимает тысячи ликов, ибо всякий раз сопряжена с конкретной ситуацией, с реальным ребёнком, с реальными его отношениями в социальной среде, в коллективе.

Д. Ф. Значит, все премудрости, все рассудком накопленные богатства рассыпятся,

обратятся в пустой звук, если не одухотворены живыми человеческими связями с этим ребёнком, с детьми, с вашим личным отношением к ним. Потому нам не миновать в этом с вами разговоре вечной темы, вечной для любых времён и воспитательных систем. Эта тема — любовь к детям. Гуманизм как животворная суть педагогики, её пружина, её солнце, простите за «высокий стиль», к которому сами вы не склонны.

Может быть, есть смысл почаще напоминать, что работа с детьми, по какой бы системе ни велась, блёкнет без горячей преданности, душевности, самоотдачи, что любые теории, не одушевлённые человечностью, обращаются в конце концов против человека, и притом не только в педагогике. Это с лихвой подтвердил опыт нашего общества в годы сталинского произвола.

Каким холодом равнодушия веет от всяких «оптимизаций», рождённых «бездетной» педагогической наукой. И под стать ей практики, пуще огня боящиеся сократить «дистанцию» между учителем и учеником и потому раз и навсегда надевшие личину неприступной строгости. Боюсь, что макаренковская технология, принятая педантом, останется мёртвой схемой.

Система воспитания обретает жизнь, сливаясь с личностью педагога, выражает его убеждения, чувства, она действительна как орудие гуманных стремлений.

Г. К. Верно, любая система, не согретая, не проникнутая любовью к детям, мертва, но надо ли это постоянно повторять? Тем более, что общество в целом и школа устали от красивых слов.

Кстати, не жаловал их Макаренко. Он, совершивший — тут сами просятся слова с торжественной окраской — великий подвиг самоотречения и любви, язвительно высмеивал всякое сюсюканье, на которое, между прочим, были падки его противники. Эти деятели безжалостно вытолкали Макаренко из колонии после его грандиозной победы в Куряже, и они же слезливо вздыхали о «бедном ребёнке», когда коллектив колонистов справедливо наказывал кого-либо за воровство или избиение товарища. Оказавшись, как пишет Макаренко, «в лесу с пятилинейной лампой и стаей бандитов», он понял, что просто «добрым сердцем» новых задач воспитания не решить. Педагогику, которая в то грозное время исчерпывала себя сентенциями о «чуткости» и сентиментальными излияниями, он не постеснялся назвать шарлатанством. И, подняв вчерашнюю неуправляемую «стаю» озлобленных несчастных подростков, детей улицы к человеческому существованию, он всё равно предпочитал говорить о чести, дисциплине, труде, ответственности, перспективных линиях, о движении коллектива к новым высотам.

Д. Ф. И при том был человеком тонкой нежнейшей души, лириком. В статьях, правда, он максимально сдержан, а в переписке с женой не раз говорил о своей нежной любви к детям. Бывшие воспитанники никогда не говорят о его строгости или суровости, в общении с ними он был мягким и добрым.

Г. К. Нет сомнений в том, что лишь состраданием, горячим чувством могла вдохновляться педагогика, обладающая такой

просветляющей и выпрямляющей силой. Но Макаренко был не просто добр, он был боец, борец, и если однажды он воскликнул в сердцах: «Долой педагогику!», то выразил свою жажду действий, непреклонное стремление спасти ребят. Абстрактные призывы к доброте — это только слова. Не больше.

Д. Ф. Но приходит время, когда и призывы, в которых мы отстаиваем ту или иную систему ценностей, забытую или попорченную, становятся действием, вернее, его условием, движущей силой. Наша перестройка началась с провозглашения взглядов, с переворота в мышлении. Она возродила изначальный смысл таких понятий, как гуманность, милосердие. А разве случайно, что Василий Александрович Сухомлинский на той, первой волне возрождения общества, в начале шестидесятых, провозгласил и воплотил педагогику гуманизма? Разве случайно павлышский учитель заговорил о совести, сыновьем долге, святой любви к матери, о чуткости, дружбе, духовности, навлекая на себя гнев ортодоксов, ревнителей вульгарно понимаемого «классового подхода»? Его не хотели понимать и принимать. Из академических кабинетов раздавались голоса, уличающие его в «абстрактном гуманизме». Против педагога-гуманиста сплотились приверженцы бесплодных доктрин.

Макаренко, конечно,— это эпоха в педагогике. Думается, что и Сухомлинского призвало время. Всеми своими помыслами и делами он отрицал бесчеловечную сущность сталинской политики, которая низвела человека до уровня безгласного исполнителя, готового безропотно согласиться с любым указанием «сверху».

Эта политика, приносившая в жертву надуманным теориям и деспотизму миллионы жизней, не могла не оказать тлетворного влияния на школу, которая утратила в значительной мере дух уважения к личности. И вот явился скромный, но исполненный духовной мощи учитель маленькой украинской школы и напомнил всем нам, что любовь, сердечность, чуткость — духовные устои социализма, коммунизма, что человечность должна стать знаменем воспитания. Труд, коллективизм, идейность лишаются притягательной силы и привлекательности, обесцениваются, отчуждаются, если не нацелены на благо человека. Сухомлинский напомнил: без высокой потребности человека в человеке, без трепетного отношения к жизни, к живому нет преданности идее. Он страстно убеждал, что идейное и нравственное начала неразделимы — и вряд ли будет ошибкой сказать, что его идеи также готовили духовный климат общества к нынешней перестройке. Гуманизм — вечная ценность.

Сухомлинский настойчиво твердил о любви и человечности, ибо знал, как хрупки эти ценности, как нуждаются в нашей зоркости, решимости. Его светлая настроенность помогает нам видеть лучшее в человеке, противостоять жёсткому рационализму, отчуждению, бездушию в любых обличиях.

Корни бездуховности, формализма в школе оказались настолько глубокими, что подвижнический труд и призывы Сухомлинского не в состоянии были перепахать ниву воспитания. Сегодня его идеи подхватили передовые учителя — под знаменем педагогики сотруд-

ничества. Она отвергает учителя, отделённого от детей стеной некоего абстрактного и нерушимого авторитета. Такие замечательные учителя, как Амонашвили, Щетинин, Ильин, Лысенкова, Шаталов и другие восстали против педагогического диктата и собственной деятельностью убедили всех, что созидательные возможности демократично настроенного воспитателя безграничны. Они покорили нас не только искусным преподаванием, но и душевностью, открытостью. Своей энергией, этической программой, гуманизмом они своевременно вписались в перестройку; мужественно, вопреки рутине и произволу чиновников отстаивают принципы педагогики светлой, человеческой, мажорной, доступной и искренней. Но ведь их взгляды возникли не на пустом месте.

ПЕДАГОГИКА СОДРУЖЕСТВА

«Мы должны учиться у детей» • Новаторы зовут к согласию • Первая ласточка • Что такое конституционный воспитатель? • Недремлющие стражи совести • Против натаскивания и запретов • Деревья и дети растут медленно • Хорошее настроение — основа здоровья • Дисциплина, оберегающая свободу • Какой ты будешь, школа?

Г. К. Само по себе это понятие, на мой взгляд, не имеет самостоятельного значения: разные люди вкладывают в него разный смысл. Во всяком случае, какого-то откровения, новой концепции я в нём не вижу, хоть и рискую, говоря об этом, навлечь на себя чьё-то неудовольствие, упрёки в ортодоксальности.

Назойливым повторением этих уже примелькавшихся слов, за которыми нет чётко очерченного содержания, мы дело вряд ли продвинем. Пропаганда педагогики сотрудничества, думается, полезна лишь в той мере, в какой она противостоит педагогике приказывающей, самодовольной, неподвижной. Я эти эпитеты не для красного словца нанизываю. Поощряемые оторванной от школы педагогической кабинетной наукой, многие, слишком многие учителя превратились в авторитарных менторов, требующих от детей одного — повиновения, послушания. Эта безнравственная позиция определила и пороки преподавания. Преподаватель говорит — ученик слушает. Старший втолковывает, а ты, изволь, внимай, повторяй за ним, будь прилежен, читай нужные страницы учебника. Что это было? Школа учёбы, воспитание «винтика», безликого функционера, не выбивающегося из канонов административной системы. Поэтому живой горячий голос учителей-новаторов народ услышал с удовлетворением. Наконец-то! Наконец-то вместо урокодателей заявили о себе живые люди, способные обаянием духовности, интеллекта увлечь детей, повести их в мир знаний не насильно, не угрозами двоек, а при добром согласии, свободном стремлении тех, кого учат, с кем общаются.

Д. Ф. Идея сотрудничества становится «материальной силой», овладевая всё большим и большим числом учителей, воспитателей. Это подтверждает знаменательное событие — первый в истории республики слёт педагогов-новаторов в июне 1988 года. Школа предстала на слёте в зеркале нравственных

суждений, рождённых перестройкой, возросшим уровнем духовности общества. Приведу несколько высказываний участников. «Надо уважать ребёнка, иначе не воспитаешь человеческое в человеке». «Любимым учителем может быть только любящий». «Мы должны учиться у детей». «Нельзя воспитывать, не зная интересов и потребностей ребят».

С трибуны слёта выступавшие обратились к учительству с призывом отрешиться от педагогики назидательной, высокомерной и возродить педагогику правдивую, сомневающуюся, бесстрашную. И гуманную, оберегающую детей от произвола, непонимания, грубости, скуки, агрессии взрослых, мыслящих категориями диктата и изначального авторитета.

На слёте развенчали метод «вкладывания в голову» знаний, который формирует пассивную личность. Говорили, насколько опасна привычка брать готовые выводы без участия собственного ума, воображения — так воспитываются духовные иждивенцы. И поскольку этот метод чужд интересам личности, учёба становится детям постылой, а это предвестник апатии и лени, стойкой нелюбви к школе. Побуждая ребёнка мыслить, добывать истину, школа культивирует творческий склад характера, активность.

Г. К. Мысли верные, назревшие. Правда, насколько мне известно, дискуссия на слёте осталась в основном в рамках обучения и почти не захватила проблемы деятельности учащихся вне урока, проблемы производительного труда, создания общешкольных коллективов, развития самоуправления школьников.

Во всяком случае, эти мотивы не были доминирующими.

В открытом письме участников слёта ко всем педагогам и общественности республики критика школы звучит гораздо сильнее и точнее, чем позитивная программа. В нём говорится, что неоправданно отодвинута на второй план воспитательная работа, что коллективную педагогику Макаренко заменила педагогика натаскивания и запретов. «Мы не научились сотрудничать с детьми,— заявлено в открытом письме, помещённом в газете «Учитель Казахстана» за 2 июня 1988 года,— не всегда пользуемся их доверием. Не произошло коренного перелома в трудовом воспитании и обучении».

А среди предлагаемых мер — «новые подходы к методике преподавания, гибкость и вариативность уроков, активизация учебной работы учащихся, опора на их коллективную познавательную деятельность» и в самом конце этого перечня — «ставка на ученическое самоуправление». Провозглашён девиз: «От творчески работающего учителя — к творчески работающему коллективу», тогда как соотношение должно быть обратное.

Не односторонне ли понимается концепция сотрудничества в школе? Поймите меня правильно: я глубоко убеждён, что значение подвижнического труда и гражданского слова новаторов огромно. Вспомним передачи по телевидению. Как страстно отстаивают Шаталов, Амонашвили, Ильин, Волков право детей на уважение, как решительно отмечают консерватизм! Это просветители, поднимающие интеллектуальный и нравственный уровень

школы. Но вправе ли мы ограничиваться гуманным, демократичным отношением учителя к ученику, когда выдвигаем концепцию педагогики сотрудничества?

Давайте вообразим школу, где все учителя, все без исключения — выдающиеся личности, гуманисты, обаятельные люди и безупречные преподаватели. И что же, это было бы гарантией полноценного воспитания? Уверен, что нет. Ибо отношение педагога к детям — одна сторона воспитательного процесса. А другая, не менее важная — отношение детей друг к другу и синтез всех отношений в школе — единство, сотрудничество.

У Макаренко на первом плане ученик, воспитанник, включённый в такую систему отношений, при которой он свободно проявит себя как деятельная сознательная личность, не отделяющая своих интересов от интересов коллектива и живущая общими заботами.

И обязанность педагога — действовать в рамках этой системы, совершенствовать её и совершенствоваться в ней самому. Эта функция сложна, но и необычайно интересна, объёмна. Здесь педагог уже не только советчик и наставник, он работает в коллективе и с коллективом, подвержен его влияниям и перед ним в ответе, он организатор социального бытия детей. Замечательная задача: научить своих питомцев нести необходимый для становления нравственной личности груз забот о товарищах, о своём здоровье, о своём селе, городе, стране!

Д. Ф. Такой педагог демократичен. Авторитарному воспитанию не по душе методы, развязывающие инициативу и самостоятельность

детей. Значит, демократизация школы начнётся по-настоящему, когда в неё придёт педагог-гуманист. И воспитать воспитателя — задача столь же неотложная, как становление новой школы, возвращение к макаренковской методике.

Г. К. Тут надо иметь в виду такую тонкость. В общешкольном демократически устроенном коллективе весь уклад жизни защищает интересы ребёнка, ограждает его от случайностей, от агрессии своих же недисциплинированных сверстников и от плохого воспитателя. Педагог, привыкший к диктату, окрику, команде, берущий лишь строгостью, просто не приживётся, сама система его отторгнет. Но он же в иных условиях, где коллектив разобщён, где нет демократических гарантий справедливого решения дел, может натворить всяких бед, даже если остальные учителя — люди совестливые и гуманные.

Когда школа лишь конгломерат классов и в ней не создана — на основе значимой общественной деятельности, труда — система детского самоуправления, когда взрослые и дети не втянуты в отношения равноправного сотрудничества,— любой воспитатель недобросовестный или обладающий скверным характером, способен развалить работу. Влияние педагога-гуманиста в такой школе ограничено пределами класса. И наоборот, в макаренковском коллективе каждый талантливый учитель чувствует себя частью целого, его способностям, опыту нет преград.

Назову, к примеру, нашего ветерана, заслуженного учителя Казахской ССР Якова

Ароновича Фрезе, человека, безмерно преданного школе.

Д. Ф. Когда я был у вас в школе, Яков Аронович несколько часов подряд водил меня по зелёному царству. Помню, рассказал ему о фантастической новелле Рея Бредбери: человек, прилетевший с Земли на Марс, всю ночь бросал в почву семена деревьев, а утром на планете зелёной стеной поднялся лес. Когда я спросил, нравится ли ему эта аллегория, он ответил, что деревья, как и дети, растут медленно. Нужно время, чтобы человек стал человеком, для этого он должен заботиться о Земле и природе, и обо всех, кто его окружает.

Г. К. Фрезе — один из тех учителей, которым наша школа обязана своими успехами. Успевал он сделать неимоверно много. Благодаря его стараниям ребята всерьёз занялись опитничеством, наладили переписку с учёными ряда научных центров страны. Он выступал с лекциями, печатался в газетах. Как не испытывать чувство благодарности к таким учителям. Признательности, доброй памяти заслуживает и ныне покойная Александра Степановна Телепина, первый завуч. Она беззаветно любила школу, детей, в работе себя не жалела.

Д. Ф. До сих пор мы почти не касались специфики вашей школы — её санаторного профиля. Можно с большой долей вероятности, ещё до вашего ответа, предугадать, что особый состав учащихся добавляет вам много хлопот, умножает число сложных проблем и предъявляет к коллективу педагогов требования, неведомые педагогам обычных школ.

Г. К. Поступающие к нам больные дети объективно экзаменуют всех нас высшей из возможных проверок — на гуманность, душевную зоркость. Нерушимый постулат педагогики: знать каждого ребёнка во всех отношениях — обретает в санаторной школе характер нравственного императива. Но мы должны вести речь не только о коллективе педагогов — ведь рядом с нами работают медики. Содружество на пользу и тем, и другим. Благодаря врачам мы постигаем важное умение видеть связь между поведением ребёнка, его учебными успехами и здоровьем, состоянием психики, нервной системы. А врачи со своей стороны учатся, наблюдая за детьми, связывать их самочувствие с режимом учебного заведения и даже, представьте себе, с системой воспитания, принятой у нас.

Д. Ф. Наверняка, к этому взаимному обогащению и согласию у вас в коллективе пришли и потому, что руководитель школы — и педагог, и медик. Сочетание, позволяющее избежать характерных для школ такого типа ошибок. Скольких ребят миновала бы участь «трудных», если бы учителя вовремя подмечали отклонения в их здоровье, понимали зависимость между настроением ребёнка и его развитием.

Януш Корчак — писатель, врач и педагог, говорил о воспитательной терапии, о гармонии жизненных функций детей, совпадающей со справедливыми порядками в воспитательном учреждении. Он говорил о клинической точности своих наблюдений. Признавался, что медицине он обязан техникой педагогического исследования и дисциплиной научного мышления,

благодаря медицине научился кропотливо связывать расплывчатые факты и противоречивые симптомы в логичную картину диагноза, раскрывающего великий синтез ребёнка...

Г. К. Сотрудничество наше с врачами диктуется обязанностью беречь детей. Однако согласие установилось не вдруг, были и противоречия на первых порах.

Многие дети прежде перенесли операции, прерывали надолго учёбу, дома их баловали, жалели, освобождали от лишних забот и усилий. Впрочем, иные — из неблагополучных семей, поэтому к недугу добавлялись и невзгоды неустроенного быта.

Понадобился разносторонний подход, не отягощённый шаблонными представлениями. Решили втянуть всех и в трудовую жизнь, дать им радость движения, общения с природой. Медики возражали: этим-то детям — работу, обязательную зарядку? Да им покой нужен! Покой! И педагоги, за редким исключением, были того же мнения. В конце-концов сумели всех убедить. Каждый ребёнок работает строго по возможности — но работает непременно. Далее — физическая культура и спорт. Сорокаминутная зарядка на улице в любую погоду. Закаливание под присмотром врачей (вода, солнце, воздух).

Кроме уроков физкультуры, внеклассная работа, игры на воздухе, соревнования, военизированные, спортивные. Больше двадцати лет работает у нас филиал детской спортивной школы по гимнастике. В спортклубе «Кайрат» — 14 секций. Между прочим, штат физруков увеличен, так как высвобождены

воспитательские ставки. К физической культуре приобщены все. Для тех, у кого ещё замечены остаточные явления туберкулёза или не в порядке сосудистая система, учитель физвоспитания вместе с врачом составляет особый комплекс упражнений. Многие добиваются хороших результатов в лёгкой атлетике, гимнастике, других видах. Наши спортсмены удачно выступают на районных, областных и республиканских соревнованиях. Ежегодно школа готовит 100—120 разрядников.

Ко всему — пятиразовое, богатое витаминами, разнообразное питание.

За 20 лет выписано здоровыми 1800 детей. Исчезли массовые простудные заболевания. Несомненные факторы оздоровления — продуманный распорядок быта, разумное чередование игры, спорта, физического и умственного труда.

Д. Ф. Известно, что в некоторых санаторных школах дети малоподвижны, поэтому набирают избыточный вес, и выздоровление резко замедляется. В Мамлютской школе-интернате впечатляет бодрый, мажорный тон жизни коллектива. Быстрому преодолению болезней способствует эмоциональный подъём ваших воспитанников, вера в светлый завтрашний день. И, конечно, поэтому дети свободны от страха, не угнетены, в коллективе господствует доброжелательность.

Неопровержимо доказано: положительные эмоции помогают детям справляться с трудностями, гармонично развиваться; отрицательные — действуют разрушительно.

Раз уж затронута тема соотношения здоровья,

образа жизни и нравственного климата, расскажу о случае, описанном в переведённом с английского учебнике (Биология человека. М., 1979). Учёный Виддаусон провёл необычный эксперимент. Группу сирот забрали из одного приюта и перевели в другой, где их лучше кормили. Они начали поправляться, но только до определённого момента, потом осунулись, стали худеть, хотя калорийность пищи ещё раз значительно повысили. Оказывается, к ним пришла воспитательница из приюта, где они воспитывались раньше,— женщина вздорная и сварливая. Она не скупилась на тумачи, устраивала публичные экзекуции. И еда не шла впрок. Только несколько любимчиков этой фурии продолжали поправляться. Эксперимент убедительный, хотя, с нашей точки зрения, подобные опыты с детьми безнравственны. Виддаусон заключил: «Лучше скудный обед, приправленный любовью, чем жирный окорок, начинённый ненавистью».

Г. К. У нас, отмечу, бодрое, активное настроение ребят объясняется и высокой степенью их самостоятельности, защищённости, уверенности в себе, что сопряжено с демократическим стилем отношений, дисциплиной, которая не навязана, а сформирована как результат развития коллектива.

Д. Ф. Один врач-психотерапевт, с которым мы беседовали о влиянии тех или иных межличностных контактов на здоровье, сделал любопытный вывод: демократия целительна не только для духа, но и для тела. И напротив, авторитарное управление, командный стиль руководства — источник разрушительных стрессов.

Нетрудно провести аналогию со школой. Причиной нервных расстройств, отклонений нередко бывают обиды и унижения, которые порой испытывают дети со стороны учителей и сверстников.

Г. К. Лучшее лекарство от грозящих детям несправедливостей — система воспитания, самой сутью отношений в коллективе исключающая команды, окрики, произвол и разобщённость. Другого способа, мне кажется, нет. Будет дробиться, атомизироваться школа — будет и почва для расладов, незащищённости учеников и педагогов. Я бы даже провёл аналогию — школы с обществом. Оздоровление всей общественной жизни станет гарантией, условием, катализатором рождения, нет, не рождения — возвращения революционной, человеческой педагогики.

Д. Ф. К осуществлению эксперимента, радикально изменившему весь строй жизни и учения детей в Мамлютской школе-интернате, коллектив приступил до XXVII съезда партии, до апрельского Пленума ЦК КПСС. Вы начали свою перестройку до глобальной общественной перестройки, без указаний руководящих органов просвещения, без директив. Это делает вам честь, но в принципе такого рода инициатива многих энтузиастов в разных областях деятельности и готовила коренные перемены в стране, готовила психологически и практически. Вам, можно сказать, повезло: хотя мамлютский опыт, особенно на первом этапе, официальные инстанции встретили без особого восторга, хотя вам досаждали комиссии и немало потрепали нервы, эксперимент продолжался. Его не смыло бюрократической

волной, как бывало, к сожалению, в других местах. Так, в годы застоя погибла инициатива десятой школы Новосибирска, где создали заводское хозрасчётное производство. Трижды снимали с работы её директора Е. Варшицкого, трижды восстанавливали по настоянию партийных органов. После смерти директора там всё по-старому. Нет завода, осталась только учёба. Школа учёбы... Такое же начинание рухнуло в тридцатой школе города Ижевска (факты взяты из статьи директора СПТУ-30 города Ухты Ю. Сурина «Лучше трёх вузов», помещённой в «Учительской газете» 12 марта 1988 года). Этот печальный перечень можно было бы продолжить.

Как хорошо, что мамлютской инициативе не дали угаснуть. Когда бросаешь общий взгляд на ваш опыт, видишь его родство с происходящим в стране, с идеями, которыми живут и народ, и партия. Конечно, грубые аналогии неуместны. Но параллели, думается, правильны. Начнём с демократизации. Некоторые её моменты в разговоре уже затронуты, но, должно быть, тема далеко не исчерпана.

Г. К. В демократизации школы должен проявить себя принцип «государство — это мы». Провозглашали его и раньше, но в основном ценилась лишь беспрекословная исполнительность. Где-то там, в аппарате, в солидных научных центрах за тебя всё решали, и потому директор школы действовал в рамках традиции. К науке он отношения не имел. Есть учёные, есть АПН — там и думают, умничать нечего. А директор, в свою очередь, не позволял

умничать учителям. «Не высовываться» — вот какой обывательской мудростью учителю гарантировалась относительно спокойная жизнь.

Погрузившись в науку, я понял, что она нужна не для диссертаций — нужна нам, практикам, её жаждет отставшая от века школа.

Вопреки инерции я сделал попытку дать жизнь почерпнутой из книг идее демократичной школы, макаренковской идее. Она потребовала принципиально иных отношений руководителя с педагогами. В период нашей общей учёбы, изучения системы Макаренко мы спорили, советовались, шли к согласию через бурные обсуждения, через детальную совместную выработку стратегии и тактики работы по-новому. Преобразалась власть руководителя: это уже была власть верной идеи, а не силового напора, не административного давления.

Идея демократизации отношений должна быть всепроникающей, иначе рано или поздно она прекращает своё существование или от неё остаётся лишь оболочка, видимость. И мы распространили эту идею на весь коллектив, пронизали ею весь школьный уклад. Подобно тому, как руководство школы отказалось от чисто административного решения проблем, так и педагоги отказались от чисто авторитарного воздействия на учеников. Фактически это означало признание единой для всех морали, признание равенства, открытого общения, общей горячей заинтересованности в расцвете школы. Так рождалась педагогика параллельного действия — воспитание гуманно

устроенной средой (повторяюсь, видимо, но эта истина нуждается в повторении — её порядком забыли).

Д. Ф. Изменились функции директора, но не исчезло же единоначалие!

Г. К. Повысилась ответственность руководителя, усложнились его функции. Команду дать легко! А вот убедить людей, увлечь сотрудничеством, научить демократическому образу жизни и новому мышлению — задача архисложная. Директор перестал быть грозной фигурой, наводившей на всех трепет. Нет, твёрдость, принципиальность — это осталось, но потребовалось быть с людьми рядом. Понимаете, исчезает мистическая тайна власти, сменяясь живым воздействием на людей, вернее, действием с ними вместе — и так на всех уровнях.

**Из книги Г. К. Кубракова
«По заветам Макаренко»**

«Наш педагогический центр располагается в кабинете директора, рядом с кабинетом совета ученического самоуправления. Члены совета имеют возможность без стеснения в любое время заходить к руководителю по различным поводам. Работа директора проходит открыто для всех, в том числе и для воспитанников. Они часто присутствуют во время бесед в кабинете, слышат, как решаются вопросы, пользуются общей телефонной связью. Директор также в любое время может появиться в ученическом штабе...» (с. 39).

Д. Ф. Что же пришло на смену волевым формам руководства? В каких формах выразились демократические начала?

Г. К. Директор у нас вообще лишён административных функций. Я занимаюсь ключевыми, стратегическими вопросами работы. Моя задача в том, чтобы школа в целом и в деталях была верна взятому курсу, не сворачивала с пути и творчески воплощала намеченные планы в духе сотрудничества и взаимопомощи. Директор — не дотошный контролёр, он скорее дирижёр, обеспечивающий слаженное, гармоничное «звучание» коллективной деятельности. И сама эта функция обязывает отдавать много времени теории, чтобы сверять с ней практику.

Заместители директора, а также старший воспитатель и старший врач стали руководителями-методистами по соответствующим службам. Административные обязанности возложены на педагога-диспетчера, хозяйственные — на снабженца. Эта система — дитя демократизации, она опирается на самостоятельность педагогов и детей, на их инициативу, на повышение роли общественных организаций.

Выбранный нами стиль отношений несовместим с амбициями, упрямством, с подавлением инакомыслия. Был случай, когда в одном из отрядов ребята выбрали командиром мальчика, который нам, педагогам, казался совсем неподходящей кандидатурой. Что ж, оставили недоумение при себе, а скромный парень, окрылённый доверием, действительно оказался отличным организатором.

Венец всех усилий — ответственная зависимость

в коллективе. Она связывает нас узами добровольно принятых принципов и ограждает от капризов отдельных личностей, от несправедливостей.

Д. Ф. В Доме сирот у Корчака демократическим институтом был суд. Корчак разработал тысячу статей, проступки обсуждались. Подавляющее большинство «приговоров» начиналось словом «простить». Простить, потому что вспыльчивый или слабый, или больной... Суд мог рассмотреть и неверный поступок педагога. Корчак сказал о себе, что он «конституционный» воспитатель, который не обижает детей не потому, что хорошо к ним относится, а потому, что существует институт, который защищает детей от произвола, своевластия и деспотизма взрослых.

Неотъемлемым правом ребёнка, утверждал педагог, является право активно участвовать в наших о нём суждениях.

Нахожу немало общего в его подходах и макаренковских. Какие удивительные слова он находил для выражения своих взглядов! Школьные работники должны удовлетворять сегодняшние нужды юных граждан, писал он. И потому нужны «не деспотичные распоряжения, не навязанная дисциплина, не недоверчивый контроль, а тактичная договорённость, вера в опыт, сотрудничество и совместная жизнь!»¹.

Г. К. Звучит современно. Это слова истинного гуманиста. Вообще демократические основы школы, да и не только школы,

¹ Корчак Я. Избранные педагогические произведения. М., 1966. С. 282.

берут начало в стремлении людей к справедливости, к согласию, они изначально гуманны. И путь к широкой демократии непрост, противоречив, труден.

Д. Ф. Многие школы могли бы, подобно вашей, быть маяком в этом общественном процессе, начатом перестройкой.

Г. К. Для этого они должны не просто идти в ногу с веком, а быть впереди, да это им и предназначено. От нас зависит облик поколений, будущее страны. Школе по праву следует быть пионером в нравственном возвышении людей.

Не могу вспомнить, где прочитал о массовом заблуждении, оставленном нам тысячелетиями несвободных обществ: отношения между взрослыми и детьми не мыслятся иначе как отношения господства и подчинения. Этот многовековый стереотип предстоит поколебать, разрушить, сменить отношениями доверия, взаимного стремления учиться друг у друга. Мы у детей — непосредственности, жадному любопытству к жизни, они у нас — опыту общения, справедливости (если мы справедливы), доброте (если мы добры сами). В педагогике крах этого стереотипа означает прежде всего, что воспитание детей начинается с взыскательного отношения взрослых к себе — вот вам ещё одна грань педагогики параллельного действия.

Дети — наши учителя, недремлющие стражи нашей совести и наши разоблачители в тех случаях, когда мы живём двойной моралью. Призыв двадцатых годов «Все на помощь детям» вынуждался голодом и беспризорщиной. В наше время тоже было бы преступным

не замечать острейших проблем детства — социальных, медицинских, педагогических, Надо в корне менять внутреннюю суть педагогики, ибо не преодолев авторитарность, командный тон, она останется антигуманной. Но и простейшие материальные проблемы мы не везде решили. Постыднейшее явление не изжито — бедность детдомов, домов малютки, интернатов, плохой подбор кадров в эти учреждения. Порой там работают люди бессовестные, бессердечные, жадные. Забота о быте в интернатных учреждениях — это забота о будущем детей, гуманизация общественной среды.

Д. Ф. Яркий пример в подтверждение ваших выводов — разительные перемены в Володарском детском доме Кокчетавской области. Ещё недавно подростки из него убегали — от беспорядков, грязи, бедности, скудной еды, от анархии в своей же среде. Но пришёл новый директор — Анатолий Павлович Соколовский, и вскоре детдом стал ребятам родным. Начал он с быта, с перестройки отношений в коллективе. Воспитанники трудятся, следят за чистотой и порядком. Взрослые советуются с ними, сообщают о расходах, приобретениях. Я был в Володарском детдоме и убедился: да, красивый отлаженный быт, когда ребята строят его сознательно — действительно, школа воспитания. Хозяйская хватка директора, демократизация управления, демократизация отношений — как всё это отделить от милосердия, от воспитания счастливых людей?

Г. К. А ведь отделяли! Отделяли, отчуждали и само милосердие — не вязалось это понятие

с «усилением классовой борьбы по мере успехов в строительстве социализма», не вязалось с немилосердным истреблением людей в пору сталинских репрессий.

Наверное, не случайно макаренковский пример не получил тогда массового продолжения. Самые рьяные чиновники прилепили к системе воспитания в колонии ярлык «несоветской». Они не хотели видеть её блистательных результатов, ослеплённые предвзятыми формулами, догматизмом мысли. Бюрократизм, пустивший глубокие корни во многих сферах жизни, взял верх и здесь.

Д. Ф. В дни, когда отмечалось 100-летие Макаренко, в печати появились статьи, свежо, нестандартно трактовавшие его опыт. Яркая статья «Педагогика здравого смысла» Михаила Рощина была помещена в «Известиях» 12 марта 1988 года. Автору представляется поистине роковым обстоятельством, что реальная жизнь расходилась с той, которую создал Антон Семёнович в колонии и коммуне. «Макаренко,— пишет Рощин,— призывал в каждом преступнике видеть человека (как принято в мире людей), сталинская практика строилась на подозрении, что каждый человек преступно ненадёжен. Вот, пожалуй, и всё объяснение, почему такой разумный, реальный, нужный и детям и взрослым Макаренко остался во многом утопическим, неприемлемым педагогом».

Автор пишет о трагическом сплетении обстоятельств в последние годы жизни Макаренко: как писатель он признан, награждён орденом, публикуется, выступает, а в это время его педагогический метод отвергнут.

А в «Правде» 13 марта 1988 года известный писатель Анатолий Алексин (*Алексин А. Поэма жизни // Правда. 1988, 13 марта*) с гражданской страстностью пишет, что Макаренко больше изучают за рубежом, чем у нас. «При Марбургском университете существует лаборатория Макаренко. А у нас? Была такая лаборатория, да прикрыли её около сорока лет назад. Официально Макаренко, конечно же, называют знаменем нашей педагогики. Но зная это стоит зачехлённым где-то в дальнем углу, и широко его до сих пор не разворачивают, не осеняют им советскую школу».

Г. К. ЮНЕСКО объявил 1988 год годом Макаренко. Это признание его великих заслуг перед человечеством. Но даже в этот год материалов о нём появилось немного. Не вышли сколько-нибудь значительные книги, соединяющие его опыт с нашей сегодняшней жизнью, проблемами воспитания. А книги такие нужны: почти всё, что написано раньше о педагогике Макаренко, нуждается в пересмотре.

Сейчас общество стремится восстановить полную правду о прошлом. Не должна остаться тайной и драма жизни Макаренко, история его столкновений с набравшими силу догматиками, пытавшимися насадить единообразие, мёртвую схему в детских учреждениях. В чём только не упрекали Антона Семёновича «олимпийцы» (так Макаренко с присущим ему юмором называл крайних догматиков, завладевших постами в наробразе Украины)! Он якобы пренебрегал личностью ребёнка — это говорили воспитателю,

который до тонкостей знал и потому с такой силой обрисовал в «Педагогической поэме» характеры колонистов! Обвиняли, будто он ввёл в колонии казарменные порядки...

И как же нужно было отворачиваться, чтобы не увидеть достоинства созданного им дисциплинированного коллектива! В соревновании колонистов учуяли... «буржуазный дух».

Эти крайние, экстремистские выводы впоследствии постарались забыть. Макаренко канонизировали, расхватили на цитаты, его имя связывали с бодрыми заверениями, будто наша школа достигла небывалых высот. Но вот Мариэтта Шагинян смело сказала, что эра Макаренко заглохла, но непременно возродится, и народ поставит его методику в фундамент воспитания нового человека.

Д. Ф. Может быть, уже наступило начало этой эры?

Г. К. Скорее начало борьбы за её возрождение. Много завалов предстоит ещё расчистить на пути к педагогике, отвечающей революционной перестройке.

Д. Ф. Григорий Максимович, вы — убеждённый приверженец Макаренко, и ваш эксперимент не состоялся бы, наверное, не будь столь впечатляющего примера, не будь макаренковской технологии воспитания. В какой мере, на ваш взгляд, перестройка школы зависит от творческого изучения и применения идей, опыта, всего педагогического наследия Антона Семёновича?

Г. К. Мы употребляем слово «эксперимент» в данном случае условно. Эксперимент сопряжён с каким-то риском. А какой,

спрашивается, риск, когда дети трудятся, интересно живут и не скованы запретами понукательной педагогики? Я бы скорее назвал весьма сомнительным экспериментом тот путь, на который вопреки Макаренко вступила школа в стране и упорно держится прежних канонов. Конечно, лёд тронулся, перемен немало, но как цепки, как консервативны старые взгляды!

Д. Ф. В нелёгком положении педагогическая высшая школа. Какие ценности ей считать главными? Какую практику пропагандировать как перспективную?

Г. К. Педагогическое образование оторвано и от теории, и от практики. Курс педагогики, об этом уже не раз писали, несоразмерно мал. И акценты в нём не расставлены. Во всяком случае не выделены по-настоящему темы, связанные с деятельностью Шацкого, Блонского, Макаренко и других выдающихся педагогов первого послереволюционного периода.

Д. Ф. Об этих людях почти ничего не знает молодёжь. Московский журналист провёл в столице анкетирование школьников. Вопрос был простым: «Что вы знаете о Макаренко?» Поразительно, но многие даже не слышали о нём.

Г. К. Зато школьники вдоволь начитались в учебниках о царях, императорах. Странно! Спросите их о декабристах, ответят: «Страшно далеки они были от народа». В школах им не рассказывают о нравственном облике, жизненном пути борцов с самодержавием, о народовольцах, о многих замечательных людях нашего времени, например, об Альберте Швейцере.

Убеждён, в школах надо ввести курс «Жизнь замечательных людей» — без отметок, без экзаменов, позволяющий свободно говорить с детьми о тех, кто верно служил человечеству, утверждал идеалы добра, справедливости и правды. И среди знаменитых деятелей хотел бы видеть в этом курсе педагогов.

Но мы отклонились от главной линии разговора: Макаренко и современная школа. Я не за бездумное подражание всему, что он делал и предлагал. Да и сам был решительно против догматического подражания, против преувеличения каких-либо методов. Всякое средство он советовал рассматривать в сцеплении, сопоставлении с другими, на фоне всех воспитательных влияний.

Критерий истинности в педагогике, как и в любом деле — практика. Это наука живая, изменчивая. Только одно в ней неизменно, вечно: силу и смысл ей даёт тонкое, бережное, умное прикосновение к ребёнку, к бесконечно сложному его внутреннему миру, к его связям, отношениям в коллективе, семье, обществе.

Д. Ф. Этот идеал кажется нам пока таким далёким...

Г. К. Но чем больше привносим из будущего, к которому нас влечёт идеал, тем быстрее и вернее улучшаем нынешнюю школу.

Д. Ф. Какой она вам видится?

Г. К. Мудрой, гуманной, внимательной к каждому ребёнку, с яркой коллективной жизнью, с условиями для расцвета личности, для самостоятельности и самоуправления детей, с культом свободного, солидарного и

творческого труда, уважения к человеку. Эти-то «культы», мы, материалисты, не отвергаем. Это как бы внутреннее наполнение школы будущего, ибо предугадать конкретную её структуру вряд ли кто решится. Если же смотреть в недалёкое будущее, то для конструирования модели школы, отвечающей прогрессу общества, мы можем взять многое из того, что уже было, но по тем или иным причинам заглохло, а также многое из того, что есть, но в виде отдельных очагов, инициатив в разных уголках страны. Несомненно, нам помогут в борьбе за более совершенную систему воспитания Макаренко, Шацкий, Блонский. Однако они не освобождают нас от поисков, от сомнений. Вместе с тем ждёт изучения практика современных педагогов-новаторов, особенно тех, кто мыслит масштабами школьных коллективов, включённых в социальный контекст общества, кто видит в могучем синтезе личность, труд, науку, политехнизм, общественное воспитание, связь школы с народом и его чаяниями.

Какими бы ни были организационные формы школы, ей приличествует задавать тон в перестройке, о чём, увы, пока приходится только мечтать. Моя жизнь связана с селом. И я, если можно так сказать, патриот сельской школы, мечтаю, чтобы она, как завещал В. И. Ленин, стала маяком сельскохозяйственного просвещения, научно-производственной единицей, возродила высокое положение учителя как ведущей духовной силы деревни.

Мне представляется весьма актуальным ряд положений «Основных принципов единой

трудо­вой школы» — доку­мента 1918 года (мы о нём уже говорили). Одно из положений — разнообразие учебных программ для учащихся с 14-летнего возраста. Надо учитывать на­клонности, дарования, позволяя ребятам более глубоко изучать отдельные предметы, но чтобы при этом сохранялся общий дух единой трудовой школы.

Думаю, у школы будущего и современной должна быть одна общая черта: обязательный производительный труд учащихся в школьном хозяйстве. Без этого нет воспитания, нет восхождения личности к идейным и нравственным ценностям.

Д. Ф. Эту точку зрения разделяют сегодня многие прогрессивно мыслящие люди. В «Учительской газете» за 26 ноября 1988 года в статье «Пожелания или гарантия?» авторы В. Турченко и Л. Никитина утверждают, что образование, основанное на книжно-информационном процессе, должно быть заменено образованием, в основе которого лежит совместная творчески преобразующая, а значит, производительная деятельность взрослых и детей и прежде всего ежедневный производительный труд, чередуемый с обучением и гимнастикой.

«Парадоксально,— пишут авторы,— но это азбучное методологическое положение диалектического материализма формально признаётся, но фактически отвергается большинством учёных, государственных мужей и педагогов, считающих себя убеждёнными марксистами. При этом они игнорируют блестящие практические подтверждения благотворности раннего со­единения производительного

труда с обучением. У нас есть опыты Шацкого и Сухомлинского, коммуны Макаренко, школы-хозяйства Ткаченко, Шоюбова, Кубракова, Гранкина, Щетинина и других современных практиков, на деле осуществляющих новый способ образования, не дожидаясь постановлений и указов и неизменно добиваясь успеха, несмотря на огромное сопротивление бюрократов от педагогики... Свои аргументы консерваторы черпают не из этой передовой, а рутинной практики, которую, кстати, они сами же направляют и определяют».

Г. К. Да, трудовая школа не победит без борьбы. Путь к ней идёт через перестройку, обновление всего общества.

Назрела необходимость в проведении широкомасштабных экспериментов, выявления наилучшей в современных условиях модели общеобразовательной школы. Наряду с другими идеями ждёт проверки идея обучения без оценок и экзаменов,— ведь это в сущности инструменты принуждения. Процесс познания будет неотвратимо освобождаться от пут насильственного контроля, от зубрёжки, процентомании, всё больше превращаясь в радостное, счастливое постижение вселенной и человека. А воспитание, я уверен, будет подчинено сближению людей в их добровольном содружестве. Педагогов вдохновляют гуманные цели братства, интернационализма, утверждения детства как прекраснейшей поры человеческой жизни.

Д. Ф. Григорий Максимович, вы были делегатом Всесоюзного съезда работников народного образования в декабре 1988 года.

Подготовка к нему оказалась необычайно длительной, напряжённой и драматичной, начало его переносилось, состав делегатов переизбран. Какое значение вы придаёте съезду?

Г. К. Знаете, прошла пора, когда мы с верой, чуть не религиозной, ждали немедленных крутых перемен после тех или иных «форумов», хотя они лишь звено в цепи развития, они высвечивают и новое, нарождающееся, и трудности на пути нового, и всю разногласицу мнений.

Конечно, многое на съезде не могло не радовать. Возобладал, несмотря ни на что, лозунг демократизации и гуманизации школы. Однако, как мне показалось, этот лозунг, призыв нередко воспринимают как-то отстраненно, вне существующих реальностей. И в этом смысле Обращение ЦК КПСС к съезду, а также доклад председателя Госкомитета СССР по народному образованию Г. А. Ягодина прозвучали острее, радикальнее и яснее, нежели часть выступлений, и притом довольно значительная. Во всяком случае, пожалуй, только в докладе я услышал о том, что трудовая школа активно включает ученика в систему социалистических общественных отношений, формирует у него умение трудиться коллективно, расчётливо и экономно, ставить цель, планировать и распределять время, добиваться высокого качества работы. Зачастую интересные мысли выступавших о демократии и гуманизме не связывались с такими фундаментальными положениями социалистической педагогики, как соединение обучения с производительным трудом, создание общешкольных

коллективов, развитие ранней гражданской самостоятельности детей в коллективном труде и взаимопомощи.

Что ж, этого и следовало ожидать. Инерция прошлого велика, и предстоит большая работа.

От авторов. Меньше всего мы, участники диалога, намерены предлагать макаренковскую методику как некую палочку-выручалочку, как гарантию успеха во всех случаях. Механическое копирование какой бы то ни было системы воспитания, повторим это вновь, ничем не лучше консерватизма. Однако несомненно и другое: прогресс общеобразовательной школы вряд ли возможен без творческого воплощения реализованной в опыте А. С. Макаренко педагогики, которая отвечает духу и принципам ленинской модели социализма и, следовательно, духу нынешней перестройки общества.

Какую ни взять грань макаренковского опыта, она легко вписывается в структуру сегодняшних преобразований, неотделимых от экономической и гуманистической природы социализма, освобождающегося от деформаций периода культа личности и застоя.

Сошлёмся на высказывание челябинского педагога В. Опалихина, выступившего с интересными полемическими замечками «Макаренко нужен всем» в «Учительской газете» 29 ноября 1988 года: «Именно Макаренко был самым ярким представителем революционной педагогики ленинского этапа развития нашей страны. В его наследии есть то главное, что необходимо современному педагогу-воспитателю: и методологическое обоснование социалистической

концепции воспитания, и теоретическая модель разработанной им целостной системы формирования личности, и великолепная методика воспитания, технология педагогического мастерства...». Педагогике Макаренко, утверждает автор, присущи «глубокий демократизм и гуманизм, уважение к ребёнку, доверие к нему в сочетании с разумной требовательностью, вовлечение детей в совместную со взрослыми активную, преобразующую мир деятельность, опора на потребности и интересы детей, учёт их реальных сил и потребностей».

А вот доводы казахстанского учителя: «Кто всерьёз изучал Макаренко, тот знает, что основой его педагогической системы является трудовой коллектив, созданный на социалистических принципах хозяйствования. Без экономического стержня Макаренко не представлял себе воспитания. И сегодня, возьму на себя смелость сказать, это более чем актуально» (*Василец С. Вперёд, к Макаренко! // Учитель Казахстана. 1988, 8 дек.*).

И хотя подобное звучит пока не очень, часто, оно обнадеживает, вселяет уверенность, что сторонников макаренковской педагогики труда и доверия будет всё больше и больше, а это одно из коренных условий плодотворной перестройки школы.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие к диалогу	3
Человек творит себя	14
Больше демократии!	43
На общую пользу	60
Учить коммунизму	76
Их призвало время	107
Педагогика содружества	114

Массово-политическое издание

**Григорий Максимович Кубраков,
Давид Хаскелевич Фарбер**

ШКОЛА ТРУДА И ДОВЕРИЯ

Художник *О. Я. Шиленко*
Художественный редактор *Г. М. Горелов*
Технический редактор *А. Я. Ткаченко*
Корректор *Р. Г. Ермошкина*

Оцифровка: Москва, 29 апреля — 1 мая 2014 г.

ИБ № 4242

Сдано в набор 16.12.88. Подписано в печать 5.05.89. УГ № 16063.

Формат 70×90¹/₃₂. Бумага тип. № 2. Гарнитура литературная.

Высокая печать. Усл. печ. л. 5,27. Усл. кр.-отг. 5,48. Уч.-изд. л.

5,21. Тираж 5000 экз. Заказ № 734. Цена 20 коп.

Ордена Дружбы народов издательство «Казахстан» Государственного комитета Казахской ССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли.
480124, г. Алма-Ата, пр. Абая, 143.

Типография оперативной и билетно-бланочной продукции производственного объединения «КІТАП» Государственного комитета Казахской ССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. 480016, г. Алма-Ата, ул. К. Маркса, 15/1.

20 коп.

Журналист и педагог
ведут диалог
о проблемах школы.

На примере Мамлютской
школы-интерната,
директором которой
многие годы является
Г. М. Кубраков, показано,
как здесь воплощается
марксистская идея
соединения обучения
с производительным трудом,
макаренковский принцип
воспитания подрастающего
поколения в труде, в коллек-
тивной ответственности.

Оцифровано для страницы
Педагогического музея
А.С. Макаренко
(Makarenko-museum.ru)
Нумерация страниц и
разбиение текста по ним с
точностью до 1-2 слов на
границах страниц
соответствует
бумажному изданию

