

**Гриценко Лариса Ивановна**

**ЛИЧНОСТНО-СОЦИАЛЬНАЯ КОНЦЕПЦИЯ  
А.С.МАКАРЕНКО  
В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ  
(сравнительный анализ отечественного  
и зарубежного макаренковедения)**

**13.00.01 — общая педагогика**

**Диссертация на соискание ученой степени  
доктора педагогических наук**

**Тюмень**

**1998**

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	4
<b>ГЛАВА 1. ГЕНЕЗИС И ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНО-СОЦИАЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИКИ А.С.МАКАРЕНКО</b>	
1.1. Аксиологические ориентиры воспитательной системы А.С.Макаренко .....	41
1.1.1. Интегральная сущность воспитания Макаренко.....	42
1.1.2. Гуманистический характер ценностей в воспитании Макаренко.....	51
1.2. Человек в воспитательной системе А.С.Макаренко .....	76
1.3. Целостность воспитательной системы А.С.Макаренко как синтез противоположностей.....	93
1.4. Субъектно-активная природа жизненноориентированного воспитания А.С.Макаренко.....	112
1.5. Социально-демократические основы функционирования коллективов А.С.Макаренко.....	130
<b>ГЛАВА 2. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МАКАРЕНКОВЕДЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ НА ЗАПАДЕ</b>	
2.1. Этапы развития западного макаренковедения .....	158
2.2. Дискуссионные вопросы западного макаренковедения....	180
2.2.1. Отношение к личности А.С.Макаренко.....	180
2.2.2. Макаренко и сталинизм. Макаренко и НКВД .....	183
2.2.3. Духовные корни педагогики А.С.Макаренко.....	186
2.2.4. А.С.Макаренко и советская педагогика его времени. А.С.Макаренко и Н.К.Крупская.....	194
2.2.5. Проблема восприятия педагогической системы А.С.Макаренко.....	205

### **ГЛАВА 3. ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ А.С.МАКАРЕНКО И ИХ АНАЛИЗ ЗАПАДНЫМИ ПЕДАГОГАМИ**

3.1. Генезис и проектирование целей воспитания.....	214
3.2. Содержательные характеристики целей воспитания.....	237
3.2.1. Идеологическая ориентация целей воспитания.....	237
3.2.2. Общее и индивидуальное в целях воспитания.....	243
3.2.3. Бинарный характер диисциплины в воспитании.....	246
3.2.4. Единство цели и метода в воспитании .....	257

### **ГЛАВА 4. МАКАРЕНКОВСКОЕ УЧЕНИЕ О ВОСПИТАТЕЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ И ЕГО ВОСПРИЯТИЕ ЗАПАДНЫМИ ПЕДАГОГАМИ**

4.1. Понятие воспитательного коллектива .....	266
4.2. Развитие личности в коллективе .....	301
4.2.1. Гармония отношений личности и коллектива как основа развития индивидуальности.....	304
4.2.2. Условия востребованности и развития личности в коллективе.....	313
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	343
<b>ЛИТЕРАТУРА</b> .....	352

## ВВЕДЕНИЕ

Сегодня многие наши представления об общественных процессах, о различных исторических личностях изменяются радикальным образом. Это обуславливает необходимость углубления, уточнения, а иногда и пересмотра многих концепций, в том числе и в педагогике. Важнейшей задачей является новое прочтение А.С.Макаренко и на этой основе — дальнейшее развитие его идей.

Ставшие сегодня известными широкой общественности новые факты биографии А.С.Макаренко, его высказывания, архивные материалы, служебные документы — все это позволяет утверждать: личность А.С.Макаренко и значение его социально-педагогических идей не были до сих пор нами оценены в должной мере. Значение его идей выходит за рамки чисто педагогического приложения, эти идеи могут являться ориентирами в решении современных социальных, экономических, правовых, педагогических проблем нашего общества.

В изучении и пропаганде макаренковского наследия большую роль сыграли пионеры макаренковедения: И.Ф.Козловым, М.П.Павловой были выделены основные положения макаренковской педагогической системы и дана ее обобщенная характеристика; О.С.Кель, В.Н.Терским исследовались вопросы клубной педагогики; Т.А.Блюминой, З.Г.Готкиной, В.Н.Колбановским, Ю.А.Флоревским разрабатывались психологические особенности в воспитании Макаренко; Е.А.Балабановичем, Ю.А.Лукиным, Е.Н.Медынским изучались биография и педагогическая деятельность А.С.Макаренко; Н.А.Сундуковым были проведены текстологические исследования "Педагогической поэмы" и рассматривался вопрос о влиянии М.Горького на А.С.Макаренко; В.Е.Гмурманом, Э.И.Моносоном поднимались проблемы дисциплины в воспитании А.С.Макаренко, а также вопросы организации коллектива и методики воздействия; Н.Н.Малеевым,

Н.А.Морозовой, Б.О.Костелянц осуществлялись литературоведческие исследования наследия Макаренко; М.Д.Виноградовой изучались вопросы образования в опыте педагога-новатора; Ф.И.Науменко сделан вклад в изучение многих аспектов творчества Макаренко.

Конечно, сегодня мы неоднозначно относимся к их изысканиям, но надо признать их безусловную самоотверженную деятельность, субъективно глубоко нравственную. С объективной точки зрения их работа также дала новые импульсы для развития педагогики.

Не их вина, что идеологические ориентации играли решающую роль в определении ценности тех или иных направлений исследования. Можно привести мнение М.М.Рубинштейна, высказанное им еще в 1944 году, которое звучит сегодня очень современно: "Неправильно провозглашать Макаренко односторонним пророком коллективистического воспитания, хотя нужно тщательно остерегаться и умаления роли коллектива у Макаренко, так как этот коллектив — основная питающая почва, в которую уходят и из которой растут все корни личности" [115]. Рубинштейн прямо указывал, что целью воспитания Макаренко является человек, а коллектив — это средство его развития, но, к сожалению, это положение не получило в дальнейшем своего развития. Целью воспитания Макаренко многие до сих пор неправомерно считают коллектив, хотя один из первых исследователей Макаренко Н.А.Морозова так же, как и Рубинштейн, подчеркивала, что "Целью воспитания Макаренко всегда был и остается человек..."[89, 42]. Она критиковала статью Г.А.Паперной и Ф.И.Науменко "Воспитание в коллективе, через коллектив и для коллектива" за одностороннее истолкование ими проблемы личности в учении Макаренко, замечая, что названная формула не отражает глубины подлинно гуманистического учения педагога о коллективе и личности, так как Макаренко считал необходимым

наряду с типическими чертами развивать глубоко индивидуальные, неповторимые черты личности (там же, 64).

В.А.Вейкшан в начале 50-х годов справедливо отмечал педагогический оптимизм концепции А.С.Макаренко, создание в его воспитательной практике благоприятных условий для выявления и развития положительного в человеке.

Идеи А.С.Макаренко оказали плодотворное влияние на разработку ряда концепций воспитания в последние десятилетия: концепция целостного учебно-воспитательного процесса — Л.Ю.Гордин, В.С.Ильин, Ю.П.Сокольников; соединение научного образования с общественно-полезным производительным трудом — С.Я.Батышев, П.Р.Атутов; нравственное воспитание — О.С.Богданова, Н.И.Болдырев, О.И.Рута, И.Ф.Харламов; коллектив и личность — А.А.Бодалев, Х.Й.Лийметс, Л.И.Новикова; программирование воспитательного процесса — И.С.Марьенко, Н.И.Монахов, Н.А.Петров; групповые и коллективные формы познавательной деятельности — М.Д.Виноградова, В.К.Дьяченко, И.Б.Первин; проблема развития педагогического мастерства — Ф.Н.Гоноболин, И.А.Зязюн, Н.В.Кузьмина, Ю.Л.Львова, Э.Ш.Натанзон, В.А.Сластенин.

Сегодня освоение и развитие идей выдающегося педагога в воспитательной практике необходимо вывести на новый уровень на основе рефлексии его опыта с учетом новых социальных, педагогических, психологических и других знаний современной науки.

Следует избавиться от излишних политических пристрастий, пойти по пути восхождения к аутентичной педагогике А.С.Макаренко.

Необходимо отдифференцировать, что из наследия выдающегося педагога представляет непреходящую ценность, а что является специфичным именно для современной ему исторической эпохи и социального уклада.

Советское макаренковедение выявило и раскрыло важные аспекты макаренковского наследия. Их трактовка может представляться для нас сегодня во-многом дискуссионной, но, опираясь на эти исследования и благодаря им, мы можем пойти по новым путям, прорываясь в глубинные сущностные основы макаренковской педагогики.

Сердцевина феноменальности Макаренко состоит в том, что он талантливо воплотил одну из потенциальных тенденций революции как деяния, направленного на благо, на добро. Тенденции, не ставшей, к сожалению, доминантой в историческом пути России после Октября.

Та сложная эпоха имела несколько ценностных смыслов и значений для современников, даже сегодня мы придерживаемся разных информационных берегов в потоке ее познания. А.С.Макаренко портретирует тенденцию, не ставшую общей для страны, но присущую мироощущению лучших ее граждан, отвечающую общемировым потребностям в разумном и гуманном устройстве жизни человека.

Многие десятилетия советская школа основывалась на макаренковском учении. Конечно, это часто было суррогатом истинно макаренковской сущности, но были и действительно нравственные поиски, свершения, результаты.

При жизни А.С.Макаренко подвергался многочисленной критике. В 20-е годы это были статьи в украинской печати [232], во второй половине 30-х годов появились разгромные рецензии на его "Книгу для родителей", "Флаги на башнях" и другие работы [153]. Только в 1940 г., уже после смерти А.С.Макаренко, он был "канонизирован" как выдающийся советский педагог.

Чрезвычайно важно отметить ту особенность личности Макаренко и его работы, на которую впервые обратил внимание венгерский макаренковед Ф.Патаки. Макаренко — это не узко педагогический феномен, утверждает

он, его надо высвободить из рамок детской педагогики, так как он проявил себя во множестве научных областей [94].

Многообразие феномена Макаренко проистекает из своеобразия его личности, его мышления. В.И.Малинин отмечает поразительное богатство оттенков и направлений стиля мышления педагога-новатора, его способность вырабатывать и проводить в жизнь решения сразу на нескольких уровнях — личностном, аппаратном, административно-производственном, то, что на языке военных называется организацией взаимодействия родов войск, умение сразу видеть "и лес, и каждое дерево" : общность, коммуну, коллектив, государство, общество, — и индивида, личность, индивидуальность [77].

А.С.Макаренко внес значительный вклад в развитие социологии, психологии, этики, экономической науки, медицины (психотерапии), юриспруденции, литературной критики.

Особенно интересны исследования А.С.Макаренко в области психологии, а именно, трех ее разделов: социальной психологии, педагогической психологии и психологии личности.

На современном этапе развития нашей страны в условиях появления самостоятельных государств в рамках СНГ, разъединения славянских народов (Россия, Украина, Белоруссия), несколько десятилетий составлявших единое государство, очень важно сохранить общие национальные ценности. Многие исследователи сегодня отмечают, что народная педагогика представляет собой важный исток гуманистической системы педагога-новатора. А.С.Макаренко считал закономерным интенсивный обмен духовными ценностями между русским и украинским народами. Многие традиции колонии и коммуны представляют собой переосмысленные народные традиции: праздник первого снопа, игры, театрализованные представления, ритуал свадьбы и т.д.

Народно-национальный характер макаренковского воспитания проявляется не только в деталях, но и в его принципиальных установках, которые отражают российский менталитет. Менталитет выступает как духовная основа целостного образа жизни человека, детерминирующая как осознанно, так и не осознанно всю линию его жизни.

Характерной чертой русской духовности начала XX века было осознанное предпочтение личным, индивидуальным интересам народных, государственных, общих [88]. В.Соловьев почти 100 лет назад преодолел противоречие между индивидуализмом и коллективизмом, он полагал, что индивидуальная нравственность не самодостаточна, ибо нравственность реализуется только в обществе [123].

Идея гармонизации индивидуальных и общих интересов, осуществляемая в воспитательном коллективе, является фундаментальной основой макаренковской концепции личностно-социального воспитания. Это положение отражает нашу национальную специфику.

В России можно назвать многих выдающихся педагогов, начиная с К.Д.Ушинского, В.П.Вахтерова, П.Каптерева и др., которые в своих педагогических воззрениях указывали на необходимость согласования личности с обществом, "товариществами", отражая таким образом общинную суть нашего менталитета, но никак не умаляя при этом значения своеобразия личности, ее ценности.

Выявление истинной сущности духовных корней макаренковской педагогики, переосмысление её ценностей, освобождение от шаблонных стереотипов её восприятия требует научно обоснованного, объективного анализа.

Реализация принципа научной объективности в подходе к анализу педагогики Макаренко требует соблюдения ряда условий.

- Объективность исследования требует рассмотрения объекта с разных позиций. Чем больше имеется индивидуальных точек зрения на процесс, явление, объект, тем с большей степенью вероятности вычерпывается истинное и полное содержание.

Среди различных подходов могут быть противоречивые тенденции, объективация требует не отбрасывания одной из противоположностей, но синтез их в новом целостном взгляде на явление. С этих позиций наличие множества даже противоречивых интерпретаций педагогического наследия А.С.Макаренко уже свидетельствует об определенном уровне его объективного значения. Чем больше будет появляться трактовок (которые соблюдают принципы научного подхода, обосновывают свои взгляды) идей А.С.Макаренко, тем полней и объективней будет вырисовываться картина его теории и опыта.

- Исторический подход к анализу наследия А.С.Макаренко должен учитывать развитие педагогических взглядов Макаренко с течением времени и конкретно-исторические условия эпохи.

При осуществлении исторического подхода к явлению важно знать предпосылки, условия его возникновения, его генеалогию, выделить основные, ведущие этапы, периоды, ступени развития, констатировать, какой вид приобрело явление в период зрелого развития.

Историзм требует также учитывать, какое влияние изучаемые события, процессы имели на последующее развитие этого класса явлений.

Значение историзма при исследовании объектов может иметь научный "статус", если развивающийся объект будет рассматриваться с учетом его специфики и своеобразия.

Еще в 1977 году Л.Ю.Гордин обращал внимание на необходимость изучения процесса развития научно-педагогической практики А.С.Макаренко и генезиса его идей. Было бы ошибкой, писал он, оценивать опыт колонии им.Горького апологетически, выдавая его за образец

коммунистического воспитания. Сам Макаренко шел во многом неизведанными путями, поэтому к характеристике взглядов А.С.Макаренко нельзя подходить без учета их развития. Л.Ю.Гордин, говоря о генезисе педагогики Макаренко, также утверждал, что большое значение для становления педагогических идей Макаренко имели его споры, дискуссии, вообще взаимодействие с другими педагогами его времени [23].

Известный макаренковед А.А.Фролов неоднократно отмечал, что в макаренковедческих исследованиях не уделялось и не уделяется должного внимания истории, генезису и процессу развития идей и опыта педагога-новатора. Советское макаренковедение строилось в основном на макаренковских работах 30-х годов, подвергнутых к тому же определенному отбору. Макаренковские произведения 20-х годов игнорировались как нечто "незрелое". Позднее их публикация была значительно расширена, как и публикация многочисленных документальных материалов колонии им.Горького и коммуны им.Дзержинского. Они позволили составить более полное и точное представление о процессе развития практики воспитания в них, о генезисе макаренковских идей и опыта. Но работа в этом направлении предстоит еще очень большая.

Доказательство объективной значимости идеи или теории достигается также путем сличения их с объектом мысли в процессе практического овладения предметом или изменения действительности в соответствии с идеей или теорией.

В этом смысле можно рассматривать и критерий истинности, выдвигаемый прагматизмом: то или иное положение считается истинным, если его принятие обеспечивает успех в жизни. Вопрос только в том, что понимать под успехом в жизни. Если А.С.Макаренко, выдвигая свои положения, видел их реализацию на практике, то есть самореализацию воспитанников в нравственно-ценном для личности и общества направлении,

то это и было для него успехом в жизни и, таким образом, этот успех и доказывал объективную значимость его идей. Практика, конечно, остается одним из важнейших критериев объективации любого исследования, тем более педагогического.

Применение педагогических идей А.С.Макаренко в воспитательной практике требует особого рассмотрения. Сложность и глубина макаренковской системы не позволяет применить к ней формальные критерии воспроизведения. Когда речь идет об опыте такого масштаба мы должны руководствоваться установкой К.Д.Ушинского о том, что передается мысль, выведенная из опыта, но не сам опыт.

Среди последователей А.С.Макаренко следует прежде всего назвать таких известных педагогов, как Т.Е.Конникова (воспитание в коллективе), И.П.Иванов (методика коллективных творческих дел), Ф.Ф.Брюховецкий (самоуправление в коллективе), Э.Г.Костяшкин (соединение обучения с трудом).

Особое значение имеет опыт В.А.Сухомлинского, которого, начиная с 60-х годов и до сих пор, часто противопоставляют А.С.Макаренко. Основание для этого дал сам В.А.Сухомлинский, который, говоря о своем преклонении перед Макаренко, тем не менее высказывался против его некоторых положений.

Изучив опыт и труды В.А.Сухомлинского, можно с уверенностью утверждать, что он был действительно последователем А.С.Макаренко и развивал его идеи. Причем общий принцип соотнесения творчества Макаренко и Сухомлинского состоит в том, что Макаренко как бы обозначал, выявлял те или иные положения воспитания, а Сухомлинский вскрывал их психологический механизм. Конечно, в целом взаимосвязь наследия Макаренко и педагогики Сухомлинского гораздо шире и требует специального рассмотрения. Мы отметим некоторые важные вехи в

сопоставлении подходов А.С.Макаренко и В.А.Сухомлинского к воспитанию.

Прежде всего надо сказать об истоках высказываний В.А.Сухомлинского, в которых он не соглашается с А.С.Макаренко. Во-первых — это отождествление уродливых явлений педагогической практики с теорией А.С.Макаренко.

Актуальнейшее требование В.А.Сухомлинского отказаться от апологетики и “иконизации” А.С.Макаренко, подойти к его наследию критически и творчески, стать на путь развития его идей — фактически вело большей частью к простому отказу от них, к новым искажениям. Уродливые макаренковедческие стереотипы не отрицались, они еще более закреплялись.

Влияла общая ситуация: в педагогике не было ни малейшего сомнения в том, что труды и опыт А.С.Макаренко хорошо изучены и поняты правильно. Считалось, что вопрос заключается только в творческом использовании известного. При таком положении дел "творческое развитие" получало не наследие А.С.Макаренко, а что-то другое, подчас диаметрально противоположное. Цитаты из него использовались преимущественно для подкрепления взглядов различных авторов, тех или иных педагогических направлений. Практики-педагоги применяли методы и идеи Макаренко, не понимая всей сущности и тонкости тех или иных его принципов и приемов, и при этом использовали цитаты Макаренко, вырванные из контекста и не отражающие действительного хода мыслей. Поверхностное восприятие и шаблонное копирование приводили к вырождению, выхолащиванию истинной сути макаренковских идей. Именно против этого и выступал В.А.Сухомлинский.

Во-вторых, В.А.Сухомлинский справедливо отмечал, что своей практикой А.С.Макаренко часто сам себе противоречил.

Почву для усмотрения кажущихся противоречий дает сама уникальная специфика макаренковской педагогики. Она представляет собой целостность, но не суммативную, а органическую, которая есть единство противоположностей, дополняющих друг друга.

Эти противоположности и могут выступать в качестве антагонистических противоречий (хотя таковыми они не являются) при поверхностном анализе макаренковского наследия.

Сравнивая опыт Макаренко и Сухомлинского, прежде всего надо сказать об их понимании коллектива. Казалось бы, Сухомлинский неоднократно заявляет о несогласии с Макаренко в ряде вопросов, но на самом деле, он углубляет, объясняет макаренковские идеи.

Сухомлинский пишет, например, что основой коллектива Макаренко считает деятельность, но, продолжает Сухомлинский, хотя деятельность — краеугольный камень коллектива, на одном камне дом не построишь. Истиной основой коллектива Сухомлинский считает потребность человека в человеке [128]. Сухомлинский прав, но дело в том, что эта потребность в человеке не сваливается с неба, она рождается у людей именно в процессе деятельности. Поэтому противоречия между Макаренко и Сухомлинским здесь нет. Сухомлинский выявляет тот факт, что деятельность в коллективе организуется не ради деятельности, а ради сближения людей, развития у них умения понимать других, умения чувствовать рядом с собой другого человека.

Известно высказывание Сухомлинского о том, что обсуждение проступков детей в коллективе является педагогической ошибкой Макаренко. По мнению Сухомлинского, ни при каких обстоятельствах не должно быть подобных обсуждений. Сухомлинский был прав, говоря о плохих последствиях обсуждения для личности при массовом, безграмотном его применении, которое действительно существовало в

наших школах (разумеется, были и тонкие, талантливые воспитатели). Он в сущности выступал не против идеи Макаренко, а против ее вульгаризации, которая имела место в то время. У Макаренко обсуждения проступков велись в коллективе, находящемся на высоком уровне развития, когда существовали действительно гуманистические отношения, и обсуждение имело целью не унижить человека, а реально помочь ему в нравственном становлении. Причем Макаренко прекрасно знал, когда и какого воспитанника можно обсуждать, а когда ни в коем случае нельзя "выводить" человека на "середину". Он был исключительным мастером индивидуального подхода.

Но самое главное — ценность этих обсуждений Макаренко видел во внутренних переживаниях членов коллектива по поводу тех или иных поступков. Внутренний диалог, который ведет с собой и другими каждый участник обсуждения — это то поле нравственного становления личности, без которого, например, экзистенциалисты не представляют развития человека. Только через ситуации собственного выбора, полагают они, человек становится личностью.

Расхождения между А.С.Макаренко и В.А.Сухомлинским многие видят и в проблеме наказаний. В действительности противоречия по данному вопросу между двумя выдающимися педагогами нет. Сухомлинский признавал необходимость требований, наказаний. Но требовать нужно, считал он, во-первых, тогда, когда воспитанник чувствует, что ему желают добра и верят в него ("как можно больше уважения к человеку, как можно больше требования к нему" — у Макаренко), во-вторых, тогда, когда воспитанник сам верит в свои силы, уважает себя. По мере овладения детьми умением чувствовать в коллективе рядом с собой другого человека необходимость в наказаниях уменьшается, утверждал Сухомлинский.

Макаренко также указывал, что, если в начале развития коллектива вы можете угрожать наказаниями, то в развитом коллективе этого допускать нельзя. Главным в его практике были не наказания, а создание общего тона, стиля коллектива, при котором необходимость в наказаниях резко уменьшается: "... нашей целью, как и целью всего общества, является такая организация влияния, когда наказание станет излишним" [74, 28].

В основе всей системы воспитания у Макаренко лежит доверие к ребенку, подход к нему с оптимистической гипотезой. Сухомлинский развернул этот тезис в его психологическом звучании. Обязательным условием воспитания он считал веру педагога в человека и пробуждение у ребенка желания стать лучше.

Безусловно едины Макаренко и Сухомлинский в воспитании гражданственности, активной позиции у своих воспитанников. Заботы и переживание о судьбах людей не только близких, но и далеких, борьба с различными нарушениями нравственных, общественных норм — все это было в опыте работы обоих замечательных педагогов.

Следует сказать еще об эмоциональном воспитании, опоре на чувства в развитии личности, что было характерно и для Макаренко, и для Сухомлинского. Большую роль при этом они отводили красоте во всех ее проявлениях.

Сухомлинский пишет, что одной из главных педагогических задач он считает воспитание умения у детей чувствовать другого человека, понять, что у него — горе или радость. Он специально развивал эмпатию у своих воспитанников с помощью различных средств, среди которых красота была одним из главных (уголки красоты, комната сказок и др.)

Макаренко стремился все в воспитании строить по "законам красоты". Его творческие поиски соответствуют современным поискам психологов в области эмоционально-эстетической и внешней привлекательности,

аттракции. Макаренковская педагогическая эмпатия — это сплав искренней горячей эмоции, трезвого сурового разума, сливающихся в целеустремленных и профессиональных действиях и поступках. Симпатия человека к человеку (аттракция) в его понимании определяется гражданской позицией человека, его общей культурой.

Гости колонии и коммуны отмечали, как внимательно, заботливо и уважительно относятся воспитанники к незнакомому человеку, к своим маленьким товарищам и "новичкам". В макаренковском коллективе нельзя не увидеть того, что в современной социальной психологии называется действенной групповой эмоциональной идентификацией, или действенной эмпатией.

Из тех даже немногих сравнений Макаренко и Сухомлинского, которые мы привели, можно утверждать, что Сухомлинский был продолжателем гуманистических педагогических идей Макаренко: работа с коллективом и личностью, сущность нравственного воспитания, развитие гражданственности, развитие эмпатии, гуманизация воспитания через развитие внутренних эмоционально-мотивационных механизмов и т.д.

Сегодня идеи А.С.Макаренко претворяются в педагогической практике ряда школ. Можно назвать наиболее известные имена педагогов-макаренковцев. Это А.А.Захаренко, В.А.Караковский, А.А.Католиков, Г.М.Кубраков, В.М.Макарченков, В.С.Николаева, С.А.Троицкая и многие другие.

Подходы, принципы, технологии А.С.Макаренко с успехом применяются не только в работе школ, но и исправительных учреждениях, в педагогических институтах и училищах при подготовке студентов [72, разд.3, 110-164; 73, разд.IV, 135-162; 133, разд.3, 88-132]. Опыт использования идей А.С.Макаренко есть и за рубежом: во Франции,

Германии, Дании, не говоря уже о странах бывшего социалистического лагеря [56; 182; 250].

В педагогической науке в последние 15-20 лет продолжается активное изучение общих и специальных вопросов макаренковского наследия: методология и основы педагогической системы А.С.Макаренко — Л.Ю.Гордин, Б.Т.Лихачев, В.Д.Семенов, А.А.Фролов, Н.Д.Ярмаченко; воспитание в коллективе и методика педагогического воздействия — М.Д.Виноградова, Л.Ю.Гордин, В.М.Коротов, В.В.Кумарин, Н.Т.Царева; идеи А.С.Макаренко в подготовке будущих учителей — О.А.Абдуллина, В.И.Бобрицкая, А.Н.Бойко, И.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, Ю.Л.Львова, Э.Ш.Натанзон, Л.В.Образцова, В.А.Сластенин, Н.Н.Тарасевич; вопросы психологии в наследии А.С.Макаренко — Г.В.Дьяконов, В.Ф.Моргун, И.В.Филин; историко-биографический аспект — П.Г.Лысенко, С.С.Невская, Н.Н.Окса, А.А.Фролов, Н.Д.Ярмаченко; самоуправление и дисциплина в опыте А.С.Макаренко — Л.Ю.Гордин, Т.С.Князева, В.М.Коротов, А.Г.Холодюк; воспитание в семье — В.Г.Бочарова, Н.И.Монахов, И.В.Филин; применение и пропаганда идей А.С.Макаренко — Р.М.Бескина, Г.М.Кубраков, П.Г.Лысенко, В.М.Опалихин, Л.Ф.Пашко, Н.С.Пашко; идеи трудового воспитания — Л.Ю.Гордин, С.Я.Батышев, В.А.Поварницына; идеи А.С.Макаренко в работе с правонарушителями — М.П.Стурова, В.В.Супруненко, Ю.И.Чапала, П.Н.Фенченко, В.А.Ширяев.

Большой импульс макаренковским исследованиям был дан изданием Педагогических сочинений А.С.Макаренко в 8-ми томах (1983-1986 гг.). Его составители и авторы комментариев — А.А.Фролов, Л.Ю.Гордин, М.Д.Виноградова. Этот восьмитомник подвергался критике за имеющуюся местами некорректность цитирования, за неполноту приводимых материалов и т.д. При всем этом новое издание сочинений А.С.Макаренко — это безусловно прогрессивный скачок в макаренковедении. В нем приводится

много новых источников, даны обширные комментарии, которые дают возможность представить целостную картину эпохи Макаренко, людей, которые его окружали; открывают новые нюансы личности самого А.С.Макаренко.

В 80-е годы на основе исследования педагогического наследия А.С.Макаренко А.А.Фроловым и В.Кумариным были защищены докторские диссертации. А.А.Фроловым подготовлен и издан ряд книг и сборников статей [72; 73; 74; 144; 145], много статей опубликовано им в периодической печати. Особый интерес представляет издание "Makarenko in Ost und West"(Макаренко на Востоке и Западе), редакторами которого являются А.А.Фролов и З.Вайтц (вышло 3 тома, 4-й — в печати, Марбург - Н.Новгород, 1992-1995). Оно осуществляется в сотрудничестве Нижегородского педагогического университета и Марбургской лаборатории по изучению А.С.Макаренко (ФРГ). Под руководством профессора А.А.Фролова защищено около десяти макаренковедческих диссертаций.

Большая работа ведется С.С.Невской, которая руководит группой по изучению наследия А.С.Макаренко в институте развития личности РАО. Она участвовала в подготовке ряда работ, освещающих биографию А.С.Макаренко, которые издавались в Марбургской лаборатории и у нас в стране ("Переписка А.С.Макаренко с Горьким", Марбург, 1990; "Макаренко - педагог, а не писатель!" — переписка А.С.Макаренко с двумя читательницами, Марбург, 1995; "Ты научила меня плакать" — переписка А.С.Макаренко с женой, в 2-х томах, М., 1994). В этих работах выявляются неизвестные до сих пор особенности личности А.С.Макаренко.

В 80-е годы усилиями И.А.Зязюна, бывшего в то время ректором Полтавского пединститута, мощно заявил о себе Полтавский центр макаренковедения. Там был открыт музей А.С.Макаренко (в бывшем имении Трепке), основана лаборатория по изучению жизни и творчества великого

педагога под руководством Л.В.Крамущенко. В Полтаве проведено много конференций, посвященных А.С.Макаренко, в том числе и международных, издано большое количество макаренковедческих работ.

В Полтавском пединституте накоплен большой опыт применения идей Макаренко в подготовке будущих учителей, развитии их педагогического мастерства; исследуются психологические особенности воспитательной практики педагога-новатора (проблема "многомерности" личности, психология отношений и т. д.); изучается характер хозяйственных отношений в учреждениях Макаренко, результаты этого изучения используются в современной школьной практике; большое внимание уделяется работе по выявлению новых биографических данных, личностных качеств выдающегося педагога.

В 1991 году в Полтавском педагогическом институте состоялась Учредительная конференция Международной макаренковской ассоциации, председателем которой был избран Н.Д.Ярмаченко, а с 1996 года — И.А.Зязюн.

Большая исследовательско-биографическая и пропагандистская работа проводится в педагогическо-мемориальном музее А.С.Макаренко в г. Кременчуге на Украине (директор музея П.Г.Лысенко).

Неоценимую помощь в развитии макаренковедения оказывали и оказывают бывшие воспитанники А.С.Макаренко: С.А.Калабалин, Г.К.Калабалина, Н.К.Колодезникова, Л.В.Конисевич, И.И.Панов, В.В.Постников, И.Д.Токарев, И.И.Яценко и др. Ими написано много воспоминаний (статьи, книги), даны основы для научного осмысления жизни коллективов Макаренко.

В проблеме объективации педагогического наследия А.С.Макаренко сегодня, выявления его места в ряду великих педагогов всего мира первой задачей является, на наш взгляд, не стремление "разобраться в

том, что отбросить, а что сберечь и развить" (56), а определение аутентичных смыслов макаренковских понятий и идей. Многие обвинения Макаренко, а следовательно, и попытки "отбросить" то или иное его положение являются следствием их интерпретации, неадекватной смыслу, заложенному в них А.С.Макаренко.

Проблема состоит в том, что "отбрасывая" сегодня одно, а завтра другое, мы можем придти к конъюнктурному и однозначному восприятию наследия А.С.Макаренко, то есть такому восприятию, которое мы уже "проходили", основываясь на "единственно верном" учении и идеологии. Таким образом, может произойти "трансформация" макаренковских взглядов на основе другой, но также односторонней идеологии. Поэтому, на наш взгляд, речь должна идти не о "сортировке" макаренковских идей, а о проникновении в их суть.

Предстоит большая работа по научному вычленению истинных идей А.С.Макаренко и осмыслению их роли в мировой педагогической науке. В этом плане необходимо обратиться также к тем знаниям, которые накоплены в западном макаренковедении.

Педагогическое наследие А.С.Макаренко давно и тщательно изучается за рубежом. О систематическом появлении макаренковских работ на западе можно говорить, начиная с послевоенных лет. За прошедший 50-летний период там издано большое количество работ, посвященных личности и педагогическому творчеству Макаренко. Это работы Г.Нооля (H.Nohl), Э.Хаймпель (E.Heimpel), Л.Адольфс (L.Adolfs), Л.Фрезе (L.Frose), Э.Мус (E.Moos), Ф.Лоуренс (F.Lawrence), И.Лезин (I.Lesine), И.Рюттенауэр (I.Ruttenauer), Т.Гланца (T.Glantz), Т.Файфель (T.Feifel), В.Зюнкеля (W.Sunkel), Дж.Боуэна (J.Bowen), Г.Бередея (G.Bereday), Г.Хиллига (G.Hillig), З.Вайтца (S.Weitz) и других. Роль этих работ в выявлении сущности макаренковского педагогического наследия неоднозначна.

До 1998 года изучение педагогической системы и биографии А.С.Макаренко осуществлялась "западными" и "восточными" макаренковедами практически изолированно друг от друга. В советской печати были только статьи, в которых давалась критическая оценка "буржуазного" макаренковедения и рассматривались главным образом социально-политические аспекты тех или иных выводов западных педагогов. Это публикации Е.П.Блиновой, Л.И.Гриценко, А.Н.Джуринского, Н.П.Дичек, В.И.Малинина, З.А.Мальковой, Т.Ф.Яркиной и других.

Много критических работ об исследованиях Макаренко в ФРГ вышло в ГДР. Это публикации А.Больца (A.Bolz), Э.Гюнтера (E.Gunter), И.Гельмута (Y.Helmut), Е.Зауэрмана (E.Sauerman), Г.Штольца (H.Stolz) Ф.Хофмана (F.Hoffman) и др. Несмотря на их явную и очень сильную идеолого-политическую ориентацию, в них содержатся интересные мысли, высвечивающие те или иные содержательные стороны западногерманских макаренковедческих работ. В солидной работе Е.Зауэрмана "Макаренко und Marx" есть раздел о западных исследованиях Макаренко, который, естественно, написан в русле марксистско-ориентированной критики, но содержит и интересные нюансы.

Анализ западного макаренковедения в системном виде дан в книге болгарского педагога Н.Чакырова "А.С.Макаренко и основные воспитательные проблемы на наше время" (София, 1973) и в нашем учебном пособии "Тенденции макаренковедения на Западе" (Волгоград, 1991). Книга Н.Чакырова носит реферативный характер, она представляет последовательное изложение взглядов тех или иных западных исследователей. В ней дан богатый фактический материал, характеризующий работы макаренковедов в ФРГ. Хотя сегодня многие оценки болгарского педагога, осуществляемые на основе его марксистских

взглядов, являются дискуссионными, но, несомненно, книга дает импульс к осмыслению идей и подходов немецких макаренковедов.

В нашем учебном пособии на основе анализа почти 100 работ западных педагогов сделана первая в нашей стране попытка представить обобщенную картину западного макаренковедения. Работа выполнена в духе начавшегося диалога между советскими и западными исследователями, но в ней еще наблюдаются последствия односторонней идеологической заангажированности, от которых автор попытался избавиться в своей монографии "Личностно-социальная концепция А.С.Макаренко в современной педагогике (сравнительный анализ отечественного и западного макаренковедения)", Волгоград, 1997. Содержание этой книги, в которой отражены результаты нашего 20-летнего исследования, является основой настоящей диссертации.

С 1988 года начинается диалог между советскими и западными исследователями. В советской печати публикуются статьи ведущих западных макаренковедов Л.Фрезе (L.Frose), Г.Хиллига (H.Hillig), В.Зюнкеля (W.Sunkel). В этих работах западные макаренковеды, конечно, высказывают свои мнения, которые далеко не всегда являются бесспорными, но в целом эти статьи проникнуты духом уважения и признания всемирных заслуг А.С.Макаренко как великого педагога.

Причиной изменения отношений советских и западных педагогов послужила начавшаяся в нашей стране перестройка и, как результат, смягчение противостояния Востока и Запада.

Толчком к сближению послужила Всесоюзная конференция, посвященная 100-летию со дня рождения А.С.Макаренко (Москва, 15-17 марта 1988 года). На этой конференции присутствовал Г.Хиллиг, руководитель Марбургской лаборатории. 17 марта состоялась личная встреча Г.Хиллига и Л.Ю.Гордина. Как пишет Г.Хиллиг, "в этом длительном

разговоре, в котором принимали участие А.А.Фролов и Л.И.Гриценко, были обсуждены отношения между Москвой и Марбургом, а также возможности будущей конструктивной совместной работы" [174, 132].

Появляются работы советских исследователей, которые анализируют выступления Л.Фрезе, Г.Хиллига, на страницах нашей печати, высоко оценивая тот вклад, который сделала Марбургская лаборатория (являющаяся объединяющим центром западных исследований) в макаренковедение, но вместе с тем и затрагивая ряд дискуссионных вопросов, отстаивая свою позицию по ряду проблем. Это статьи В.И.Малинина, В.А.Ширяева, Г.А.Созиновой.

Таким образом, во взаимоотношениях восточного и западного макаренковедения можно выделить два периода: до 1988 года — период однозначной конфронтации; в последующие годы идет диалог между западногерманскими и отечественными макаренковедами.

Следует обозначить хотя бы основные причины противостояния советских и западных педагогов, а также содержательные стороны педагогического наследия А.С.Макаренко, которые были причиной расхождений.

Прежде всего надо отметить, что критические выступления советских макаренковедов были защитой педагогического наследия Макаренко от его интерпретаций западными педагогами, которые представлялись советским педагогам неадекватными истинным макаренковским идеям.

Ряд западных педагогов (преимущественно 50-х начала 60-х годов), не принимая коммунистическую идеологию, давали однозначно неверное, извращенное описание его опыта (Мебус, Ланге). Другие западные исследователи пытались быть объективными, но критиковали у Макаренко все, идущее, как им представлялось, от коммунистических идей. Таким

образом, основной причиной конфронтации советских и западных педагогов было, конечно, политическое противостояние двух систем.

Можно выделить основные моменты, которые критиковались советскими макаренковедом на Западе: грубое искажение практики Макаренко; слабое изучение рядом западных педагогов (особенно в 50-е годы) макаренковских трудов, а отсюда и неверные факты в интерпретации; умаление научного значения открытий Макаренко; отрыв идей Макаренко от марксизма; критика воспитания в коллективе; стремление отделить в педагогике Макаренко политическое от идеологического; стремление представить А.С.Макаренко продолжателем "гуманистических традиций" западных педагогических тенденций.

Но утверждение и развитие идей А.С.Макаренко в педагогической теории и практике в настоящее время не является однозначным процессом. В периоды пересмотра нравственных, социальных, экономических ценностей часто происходит огульное отрицание прежних норм, правил, идеалов. При этом (как это было, например, у нас после 1917 г.) вместе с отжившим, устаревшим могут быть отброшены истинные национальные и общечеловеческие ценности и неправомерно возвеличены идеи, личности, по политическим пристрастиям адекватные новой идеологии.

Одна из наиболее опасных болезней сегодняшней жизни - экстремизм различных оттенков, который проявляется не столько в забегании вперед, сколько в одностороннем подходе к действительности. Экстремизм берет одну сторону действительности, одну черту или свойство, доводит их до абсолюта и делает решительные практические выводы.

Идеологические акценты обычно являлись неотъемлемым атрибутом любых педагогических учений, развивающихся в конкретно-исторических социально-политических условиях. Затем происходило их переосмысление в последующие эпохи с общечеловеческих позиций. Так считалось: Д.Локк —

педагогический теоретик крупной английской аристократии и буржуазии, Ж.Ж.Руссо — мелкобуржуазной идеологии, К.Д.Ушинский — нарождающегося буржуазно-либерального направления и т.д. Однако время очищает политические и идеологические наросты, снимает ярлыки, оставляя существенные общечеловеческие духовно-педагогические ценности.

Идеологические и политические акценты сегодня приводят к гипертрофии и абсолютизации социально-политических аспектов педагогического наследия А.С.Макаренко, порождают "шаблонно-ярлыковый" подход к нему, вплоть до оскорбительного ярлыка "великого педагога Гулага" (Ю.Азаров).

Нападки на личность А.С.Макаренко и его педагогику могут объясняться его советской лексикой. В его трудах очень много слов "советский", "социалистический", "коммунистический" и т.д. Эти термины порождают впечатление о "советском" педагоге Макаренко, как о коммунистически идеологизированном человеке. Но здесь надо иметь в виду, что, когда Макаренко употреблял "социалистические" термины, он подразумевал под ними свое собственное понимание этих слов, а именно: гуманистическое. Поэтому вместо "коммунистическое" воспитание следует иметь в виду действительный смысл, вкладываемый Макаренко, — гуманистическое воспитание, воспитание человека, всегда чувствующего рядом с собой других людей и ответственность перед ними.

Причиной негативного отношения к педагогическому наследию А.С.Макаренко является идеологизированная интерпретация этого наследия в советский период. Выпячивание и абсолютизация в макаренковских идеях "коммунистической" направленности мешает их аутентичному восприятию, представляет А.С.Макаренко защитником жесткой авторитарной социальной системы.

А.С.Макаренко писал о своем согласии с социалистическими начинаниями, это правда, но ведь в большинстве случаев декларировались прекрасные лозунги о равенстве, социальной справедливости, и, естественно, Макаренко эти лозунги вдохновляли.

Существующие в современной педагогической литературе дискуссии по поводу наследия А.С.Макаренко среди отечественных и западных педагогов отражают противоречия современной педагогики вообще и педагогических идей и опыта Макаренко в частности.

Возникла острая потребность в разрешении этих противоречий, в поисках позитивной основы развития педагогической теории и практики.

С учетом этой потребности нами сделан выбор темы исследования: личностно-социальная концепция А.С.Макаренко в современной педагогике. Проблема исследования сформулирована следующим образом: КАКОВЫ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНО-СОЦИАЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ А.С.МАКАРЕНКО В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАПАДНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ И ОТВЕЧАЕТ ЛИ ОНА ТРЕБОВАНИЯМ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ.

Решение этой проблемы составляет цель исследования. Объектом исследования являются педагогические идеи и опыт А.С.Макаренко, их интерпретация и развитие в условиях изменяющегося мира. В качестве предмета исследования выступают сущность, общие и специфические характеристики воспитательной системы А.С.Макаренко и их интерпретация отечественными и западными педагогами.

В соответствии с проблемой, объектом, предметом и целью исследования решались следующие задачи:

- через призму философских, психологических и педагогических теорий, различных по концептуальным подходам и по времени разработки, проанализировать педагогические идеи и опыт А.С.Макаренко и определить систему основных положений личностно-социальной концепции А.С.Макаренко;

- выявить условия функционирования воспитательной системы А.С.Макаренко, обеспечивающие ее личностную направленность и гуманистический характер;

- определить направления и этапы развития макаренковедческих исследований на Западе, вскрыть их специфические признаки и содержательные особенности;

- исследовать решение проблемы целей в воспитательной концепции А.С.Макаренко на основе сравнительного анализа отечественного и западного макаренковедения;

- в свете современных знаний вскрыть сущность теоретических представлений А.С.Макаренко о коллективе, проанализировать опыт его коллективного воспитания и выявить тенденции объективного и субъективного в отечественных и западных интерпретациях проблемы коллектива в наследии педагога-новатора;

- переосмыслить значение и место воспитательной концепции А.С.Макаренко в отечественной и мировой педагогической науке и практике.

Характер и задачи работы определили *логику исследовательского поиска*: определение системы основных положений личностно-социальной концепции А.С.Макаренко в свете современных философско-антропологических, психологических и педагогических знаний; вскрытие генезиса и сущности выявленных положений: изучение представлений западных исследователей о воспитательной системе А.С.Макаренко; определение характера и научного статуса макаренковской воспитательной теории в мировой педагогике.

**Организация и этапы исследования.** Исследование было начато в 1977 году в педагогическом институте Цвикау (бывшая ГДР). Были изучены книги и статьи западногерманских макаренковедов, находящиеся в библиотеках Берлина, Дрездена, Лейпцига. Эта работа продолжалась в течении трех лет. Итог данного этапа — накопление фактического материала о различных подходах к интерпретации макаренковских идей в Германии.

С 1980 года (после возвращения в Союз из заграничной командировки) начинается новый этап исследования (Тюмень, Волгоград). Расширяется спектр освоения западных исследований за счет изучения новых работ немецких и англоязычных авторов, осуществляется содержательный анализ критических подходов советских педагогов и педагогов социалистических стран (ГДР, Болгарии, Венгрии) к западному макаренковедению.

Одновременно идет углубленное осмысление педагогических идей А.С.Макаренко на основе новых исследований советских макаренковедов, изучения педагогических теорий в преломлении к открытиям А.С.Макаренко.

Осуществляется сравнительный анализ макаренковского педагогического наследия с его интерпретацией на Западе.

Ход исследования и его результаты отражаются в процессе преподавания в системе повышения квалификации специалистов образовательных учреждений, в участии в областных, республиканских и Всесоюзных конференциях, Всесоюзного методологического семинара (Москва).

Итоговым результатом данного этапа, кроме многих статей, являлось издание нашего учебного пособия "Тенденции макаренковедения на Западе" (АПН СССР и Волгоградский институт усовершенствования учителей, 1991 год).

С 1991 года после изменения политической ситуации (а также после ряда встреч и обсуждений с руководителями Марбургской лаборатории "Макаренко-реферат" Г.Хиллигом и З.Вайтцем, дискуссий с другими западными педагогами в рамках учредительной конференции Международной макаренковской ассоциации в Полтаве, 1991 год) начался третий этап нашего исследования, проходящий в русле конструктивного диалога с западными педагогами. Результаты работы обсуждаются на

ежегодных макаренковских встречах: Российская конференция в Н.Новгороде (1992), Международная научно-практическая конференция в Москве (1993), педагогические чтения в Москве (1994), международные семинары в Волгограде (1996) и Полтаве (1997).

В сферу наших научных интересов вошли новые источники, расширилась сфера изучаемых педагогических и психологических концепций за счет ранее не известных (или малоизвестных) исследований российских и западных мыслителей, педагогов, психологов.

На основе нового накопленного материала и рефлексии макаренковского наследия, в свете новых социально-политических реалий начинается переосмысление с научно-объективных позиций (освобождение от грубо политизированных представлений) педагогических идей и опыта А.С.Макаренко.

В результате выявления фальсифицированных отклонений в их трактовке высвечиваются новые аспекты и акценты.

Итогом данного этапа является монография "Личностно-социальная концепция А.С.Макаренко в современной педагогике (сравнительный анализ отечественного и зарубежного макаренковедения)".

Логика исследования позволила разработать концептуальный подход к проблеме, выработать систему логически и структурно связанных положений, раскрывающих сущность макаренковских идей в свете широкого спектра современных отечественных и западных педагогических и психологических теорий.

В определении концепции важное значение имели следующие положения:

- единство внешних воздействий и внутренней позиции личности в ее развитии (С.Л.Рубинштейн);

- развитие человека как субъекта, его саморазвитие в результате активного изменения мира (К.А.Альбуханова, В.А.Петровский);
- стратометрическая концепция коллектива, в основе которой — теория деятельностного опосредования межличностных отношений (А.В.Петровский);
- диалоговая концепция культуры (В.С.Бахтин);
- макаренковская концепция педагогики в единстве "вектора пространства" и "вектора времени" (А.А.Фролов);
- положение о воспитательной задаче как "клеточке" воспитательного процесса (В.И.Загвязинский);
- учение о смысле и ценностях человеческой жизни (В.Франкл).

Ведущей идеей концепции является следующая: сущность воспитания А.С.Макаренко заключается в конструктивном синтезе внешне и внутренне ориентированных подходов к развитию человека, которое осуществляется на основе субъективной активности. Бинарный характер воспитательной системы А.С.Макаренко проявляется в гармонизации коллективного и индивидуального принципов, директивных и гуманистических методов в организации педагогически целесообразной жизнедеятельности субъектов воспитания.

Спецификой нашего исследования является его сравнительно-исторический характер, что определило его принципы и методы:

1) Методологической основой исследования является системный подход, как наиболее адекватный анализируемой воспитательной системе А.С.Макаренко и требующий приведения в определенную систему очень большого разброса подходов и позиций отечественных и западных макаренковедческих исследований. Необходимо выяснить связи и отношения, существующие между различными трактовками одних и тех же макаренковских понятий и феноменов.

Исследование генезиса и развития макаренковедения требует ценностного изучения его в единстве с социальным развитием общества. Но ценность может быть суммативной, рассматривающей широкий спектр возможных связей с внешней средой, и органической, объединяющей совокупность противоположных связей и отношений, "работающих", на первый взгляд, в противоположных направлениях. На самом деле при определенных условиях эти "противоположности" могут выявить глубинные нюансы системы. Именно такой целостный подход мы стремились осуществить в нашем исследовании. Он обусловлен необходимостью изоморфности исследования макаренковской воспитательной системе, характеризующейся целостностью второго вида — интегральной.

2) Принцип объективности в решающей мере определяет достоверность результатов нашего исследования. Он исключает односторонность и предвзятость в подборе и оценке фактов, требует доказательности всех выводов и обобщений. Мы опирались на альтернативный характер поиска, который требует выявлять и рассматривать точки зрения, не только близкие или совпадающие с позицией исследователя, но и взгляды, не совпадающие с ней и даже прямо противоположные.

Такой поиск позволяет "прорваться" к новым ценностям педагогического наследия А.С.Макаренко, благодаря "открытости" сознания исследователя альтернативным суждениям.

3) Фундаментальное значение для нашего исследования имеют принципы учета непрерывного изменения, развития исследуемых явлений, учета их объективной противоречивости.

Педагогика как явление, отражающее подготовку подрастающего поколения к жизни, к развитию общества, с неизбежностью вносит

коррективы в представление о путях и способах развития личности в зависимости от меняющихся концепций человека и его связи с обществом.

Хотя технологии воспитания в смысле приемов воспитания, как отмечал еще А.С.Макаренко и отмечают современные исследователи, может мало зависеть от философии образования, но технология может иметь разную эффективность в зависимости от установок, мотивов, позиций воспитателей, а индивидуальное педагогическое сознание развивается во взаимоотношениях с общественным сознанием. Именно эти реально существующие взаимоотношения влияют на изменение, развитие (а бывает и поворот назад), противоречивость освещения педагогами макаренковского творчества. Необходимо было выявить связи тех или иных позиций, изменений в педагогической мысли с социальным развитием общества, развитием его материальной базы, научно-технического прогресса.

4) Атрибутивным и фундаментальным для нашего исследования являлся принцип единства логического и исторического. Необходимо было учитывать генезис развития макаренковских взглядов, их трактовки советскими и зарубежными исследователями в течение различных временных периодов.

Очень важно было проанализировать макаренковские педагогические идеи и опыт, так же как и представления о них отечественных и западных исследователей, руководствуясь философскими, психологическими концепциями и педагогическими течениями, существующими во времена А.С.Макаренко, с одной стороны, и современными соответствующими концепциями отечественной и зарубежной науки, с другой стороны.

5) Важнейшим принципом нашего исследования являлся принцип концептуальности, то есть истолкование, объяснение всех явлений, исходя из единых позиций. Теоретические положения, которые были основой исследования, не противоречили друг другу в сущностных подходах.

Логическая непротиворечивость используемых в исследовании взглядов не означает отсутствие подходов, на первый взгляд, противоречащих друг другу, но противоречивость диалектическая, конструктивная, она "снимается" не отбрасыванием одного из членов противоречия, а выявлением такого нового знания, которое объемлет эту противоречивость. Так что подобная "конструктивная" противоречивость служит источником исследования, ведет к новым научным познавательным результатам. "Конструктивная" противоречивость свойственна личностно-социальной концепции воспитания А.С.Макаренко, она обусловила опережающую и прогнозирующую функции макаренковской педагогики, "возвышение" ее на новую ступень развития научных знаний не только современной ему науки, но и науки второй половины XX века. И не только педагогических знаний, но и психологических, экономических и др.

Наше исследование, изоморфно отражая систему педагогических взглядов А.С.Макаренко, также содержит подходы в русле "конструктивной" диалектической противоречивости, что ни в коем случае не является нарушением концептуальности исследования.

б) Стержневым для нашего исследования являлся принцип *единства* личностной и социальной направленности. Это относится непосредственно и к выявлению роли личностных особенностей А.С.Макаренко в становлении и развитии его мотивов, установок, педагогических взглядов, организации воспитательной практики, а также является основой наших подходов и интерпретаций каждого принципиального положения макаренковской системы, при этом любой педагогический факт рассматривается в рамках личностной ориентации.

Для решения поставленных задач использовалась совокупность взаимодополняющих методов: анализа философских, социологических, психологических источников; теоретического анализа и синтеза, сравнения и

аналогии (характер работы обусловил ведущую роль этих методов); восхождения от абстрактного к конкретному; моделирования.

**Научная новизна и теоретическое значение исследования.** В нем представлено авторское видение личностно-социальной концепции А.С.Макаренко в свете современных философско-антропологических, психологических и педагогических теорий, обозначен ее научный статус в мировой педагогике на основе сравнительного анализа отечественного и западного макаренковедения, который осуществлен впервые в науке:

- определены сущность и специфические особенности аксиологических ориентиров макаренковского воспитания;
- выявлена органическая бинарно-синтетическая целостность макаренковской воспитательной системы, основанной на бифуркационном механизме развития и синергетической парадигме;
- показана субъектно-активная природа механизмов воспитания в коллективах А.С.Макаренко, проявляющаяся в содержательных особенностях макаренковских принципов природосообразности и культуросообразности;
- выявлены социально-демократические основы функционирования учебно-воспитательных учреждений А.С.Макаренко, обеспечивающие их гуманистическую и личностную направленность;
- выделены этапы развития западного макаренковедения, основные подходы и значимые идеи западных исследователей в анализе педагогического наследия А.С.Макаренко;
- показаны генезис и сущность социально-педагогического проектирования целей воспитания А.С.Макаренко на основе сравнительного анализа трактовок этой проблемы отечественными и западными макаренковедами;
- раскрыто содержание и сущность целей воспитания в системе А.С.Макаренко, вскрыты противоречия их идеологического характера и гуманистической ориентации;

- изучен генезис и сущность макаренковских представлений о коллективе на основе современных научных знаний и подходов в отечественной и мировой науке;

- выявлены формы, механизмы и структуры в макаренковских коллективах, обеспечивающие востребованность и возможность развития индивидуальности каждого члена коллектива.

**Практическая значимость исследования.** Его основные положения могут быть использованы в решении теоретических и практических проблем воспитания, в разработке современных концепций образования, конструировании воспитательных систем, в поисках гуманистически ориентированных технологий воспитания. Выводы исследования составляют основу учебно-тематических планов, спецкурсов, методических разработок в системе подготовки и повышения квалификации учителей.

Актуальность нашего исследования объясняется кризисом прежней теории и практики воспитания и поисками новых путей развития педагогической науки и практики в изменившихся социальных условиях. Необходимо найти в педагогическом наследии А.С.Макаренко, рассмотренном с современных позиций, те идеи и средства, которые помогут нашей педагогике выйти из кризиса.

**Объем и структура работы.** Диссертация состоит из введения, 4 глав, заключения, всего 373 с. через 1,5 интервала (включая список литературы из 268 названий).

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Система ценностей воспитательной системы А.С.Макаренко содержит два ряда ведущих аксиологических ориентиров. основополагающий ряд, в центре которого человек, его духовность, его свобода, его ответственность, долг как смысл его жизни. Второй, производный от первого ряд — это те ценности, которые необходимы

для развития человека: гуманное сообщество (коллектив), активная деятельность (труд, учеба, игра), красота, идея гармонии человека и сообщества (общества). Ценности в системе А.С.Макаренко опосредованы социумом, носят гуманистический характер, в них отражена национальная специфика.

2. Специфика и новаторство воспитательной системы А.С.Макаренко заключается в органическом (а не суммативном) характере ее целостности, которая представляет конструктивный синтез противоположностей, обеспечивающий бифуркационный механизм развития системы. В макаренковской "синтетической" педагогике происходит зарождение синергетической парадигмы, благодаря которой воспитание А.С.Макаренко аккумулирует достоинства интегрируемых подходов, принципов, методов, качеств и т. д., одновременно нивелируя их недостатки. Целостность и бинарность макаренковской концепции проявляется в каждом моменте функционирования его воспитательной системы; в педагогике Макаренко можно выделить три вида педагогических исходных структурных единиц ("клеточек"), каждая из которых представляет единство различных противоположностей и развертывается в определенном "этаже" воспитания. На методологическом уровне в качестве "клеточки" выступает отношение. На теоретическом уровне генетически исходной единицей является педагогический факт (явление). На технологическом уровне "клеточка" — это педагогическая операция.

3. Деятельностный опыт воспитанников А.С.Макаренко, на формирование которого он обращал большое внимание, является по своей сущности "личностным", содержит компоненты "субъективного" опыта, которые выделяются современными психологами. Каждый воспитанник А.С.Макаренко был субъектом своей психической деятельности.

Субъектно-активный подход А.С.Макаренко преломил в педагогические закономерности воспитания: "принцип параллельного действия" и "единство воспитания и жизни". Организация коллективной жизнедеятельности в учреждениях А.С.Макаренко, изоморфно отражает жизнь всего общества, была основана на принципе культуросообразности.

4. Принцип природосообразности был фундаментальным в воспитательной системе А.С.Макаренко и проявлялся во многих принципиальных подходах, принципах, методах. Среди них важнейшим являются: а) принцип ориентации в целях и в основополагающем методе воспитания (воспитание через сообщество) на двойственную социально-генетическую природу человека; б) идея опережающего воспитания, согласно которой вся деятельность воспитанников была построена по принципу создания "напряжения" для опережающего развития, при этом исходной посылкой является представление об активной природе человека (в отличие от гомеостатических мотивационных тенденций Фрейда), отличительной чертой которого является сопротивление равновесию (В.Франкл, Г.Олпорт). В русле этой идеи следует рассматривать "систему перспектив", постоянное нарастание сложности учебных и производственных задач в колонии им. М.Горького и в коммуне им. Ф.Э.Дзержинского.

5. Гуманистическая направленность в педагогической системе А.С.Макаренко выражается в том, что ее организационной основой является коллектив (гуманное сообщество), выступающий как субъект воспитательной и социально-экономической деятельности. Ориентация на создание благоприятных условий для наиболее полного раскрытия самоутверждающейся индивидуальности проявляется: 1) в организации педагогически целесообразного образа жизни, адекватного реальной жизни, при этом воспитанники включены в систему отношений социума,

являются субъектами настоящей жизни; 2) в "деликатном" прикосновении к личности, при котором воспитание осуществляется косвенным, незаметным путем, воспитанник является не объектом прямолинейного воспитательного воздействия, а субъектом деятельности (учебной, производственной, бытовой, социально-направленной и т. д.), логически оправданные требования которой и являются ориентирами нравственных убеждений, норм поведения и т.д.; 3) личностный опыт воспитанники "выращивают" в защищенных условиях гуманного сообщества (коллектива), которое "фильтрует" негативные влияния общества, создает базу поддержки личности в столкновениях личности с разрушающими воздействиями социума.

6. Личностная ориентированность воспитания А.С.Макаренко проявляется в демократическом характере и функционировании его учебно-воспитательных учреждений, главными особенностями которых являлись уважение и доверие к каждому члену коллектива, (как можно больше требований к человеку, как можно больше уважения к нему) и равноправие детей и взрослых через единство детского и педагогического самоуправления, что позволяет каждому члену коллектива, педагогу и воспитаннику занять активно-творческую позицию, при этом проявляется внимание к личности каждого субъекта воспитания, предупреждается отчуждение воспитательной деятельности от субъектов.

7. Выявлению научного значения и статуса макаренковской теории и практики воспитания в мировой педагогике способствовало западное макаренковедение. Оно отличается широким спектром подходов в анализе и оценках идей А.С.Макаренко. Исследователями на Западе был выдвинут ряд конструктивных тезисов, среди которых наиболее значимыми являются: идея выявления в наследии А.С.Макаренко "педагогического" и "идеологического" (Л.Фрезе); стремление к высвечиванию "аутентичного"

образа Макаренко (Г.Хилиг); выделение в идеях педагога-новатора генезиса и основ "контекстуальной педагогики", разрабатываемой сегодня на Западе (З.Вайтц) и др. Многообразие подходов западных педагогов к трактовке различных вопросов педагогического наследия А.С.Макаренко даже без тех, которые не являются адекватными воспитательной практике Макаренко, вскрывает тем не менее обширный пласт новых смыслов, ценностей, акцентов концепции выдающегося педагога.

8. В генезисе и проектировании целей воспитания А.С.Макаренко исходил из дуалистического характера природы человека, ее социальности и трансцендентности (основой которой является экзистенциальная сфера человека в виде духовности, свободы, творчества) и это проявляется в социальных и индивидуальных составляющих целей воспитания в его системе. "Программа человеческой личности", в которой определялись основные цели воспитания, отражала особенности учреждений А.С.Макаренко и была ориентиром для деятельности воспитателей и воспитанников, ядром тех качеств, которые являются необходимой основой развития уникальности каждого человека.

9. Понятие "коллектив", которое характеризует макаренковское воспитание, - это гуманное сообщество трудящихся людей с демократическим самоуправлением и гуманистическими отношениями. Его следует отличать от "группы" в ее западном понимании, от "толпы", от термина "коллектив", который применялся в советском обществе и ассоциирует с авторитаризмом и подавлением. В коллективах А.С.Макаренко были созданы такие отношения, механизмы, структуры, которые в большой мере (хотя и не в идеале) обеспечивали востребованность и развитие аутентичного потенциала каждого его члена.

# Глава I

## ГЕНЕЗИС И ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНО-СОЦИАЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИКИ А.С.МАКАРЕНКО

### 1.1. АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ А.С.МАКАРЕНКО

Сущностью гуманизации образования является оптимизация взаимодействия личности и социума, обеспечение их взаимного эффективного развития. Такая позиция в высвечивании сущности гуманизации не является сегодня общепринятой. В большинстве ее трактовок акцент делается на внимании и уважении к личности, правам, свободе ее развития и т.д. Несомненно, личность является высшей ценностью, но полноценное ее развитие возможно только одновременно с развитием общества и в условиях общества. Именно от социально-культурного окружения, в которое органически вписывается школа, зависит, до какой отметки на шкале своих природосообразных потребностей сумеет подняться личность, чтобы самореализоваться. К сожалению, во многих современных педагогических представлениях общество рассматривается в качестве негативного фактора для развития личности.

А.С.Макаренко еще в 1936 г. писал: "Трудно описать ту безобразную кучу заблуждений, глупости, вранья, мошенничества и сумасбродства, которая до наших дней прикрывалась истрепанной занавеской с надписью "Проблема общества и личности". Каких трюков, каких фокусов, каких затей не показывали нам из-за этой занавески? И любовь к ближнему, и любовь к дальнему, и сверхчеловека, и "человека-зверя", и "не противься злему"... Веками мы глазели на это представление, а многие из нас даже веровали.

Великаны человечества — Толстой, Достоевский, Гоголь, Верхарн — расшибали себе лбы возле этого балагана..." [75. Т.7, 12—13].

Сегодня получили большое распространение различные модели лично ориентированного обучения и воспитания. Личностная ориентация предполагает гуманистическую конверсию образования с отказом от "жесткой ориентации на исключительное обслуживание потребностей государства", поэтому может показаться, что педагогика А.С.Макаренко, в которой важная роль отводится влиянию социума на воспитание, не отвечает современным гуманистическим требованиям к воспитанию. Это — заблуждение, идущее от неадекватной интерпретации сущностных ценностей педагогического наследия А.С.Макаренко.

#### **1.1.1. Интегральная сущность воспитания Макаренко**

Характер решения проблемы социального и индивидуального в развитии человека является определяющим в ценностных ориентациях воспитания. Если обратиться к обширному кругу теорий и взглядов на соотношение внешнего и внутреннего в развитии личности и в воспитании, то можно с определенной долей условности выделить три направления.

Первое, назовем его внутренне-личностное, направление. Для его сторонников характерно понимание развития личности как развертывания внутренних сил человека — развитие его "из себя". Здесь можно назвать представителей теории "свободного воспитания", основателем которой был еще Жан-Жак Руссо. В России наиболее ярким ее выразителем считают К.Н.Вентцеля. Согласно его воззрениям человек развивается путем раскрытия генетически обусловленных сил [107].

Этому соответствуют взгляды представителей христианско-антропологического направления (Л.Н.Толстого, В.В.Розанова, В.В.Зеньковского).

Сюда следует также отнести и педоцентризм, основателем которого был Дьюи. Воспитание, по его мнению, должно основываться на спонтанных интересах и личном опыте детей, исходя из задачи постоянного обогащения и "реконструкции личного опыта учащихся в условиях свободного развития их сил и возможностей" [103].

В настоящее время внутренние личностные ориентации наиболее последовательно выражены в идеях гуманистической психологии, основной из которых является использование внутреннего опыта организма для изучения и изменения личности.

К.Роджерс, апологет гуманистической психологии, видит сущность образования в "реконструкции личностного когнитивно-чувственного опыта". "Никто никого не может чему-либо научить",— полагает он.

Нам представляется, что учет социального фактора в развитии личности у К.Роджерса заложен имплицитно. Провозглашая свободу каждого человека строить свои действия, делать свой выбор, он вместе с тем говорит о детерминированности этого выбора внешними условиями, а не только особенностями личности: "... в благоприятных условиях психотерапии человек по праву переживает наиболее полную и абсолютную свободу. Он желает или выбирает такое направление действий, ... которое будет наиболее глубоко его удовлетворять. Но это то же самое направление действий, про которое можно сказать, что с другой, удобной точки зрения оно определяется всеми факторами наличной ситуации" [113, 244].

Биологическая природа человека является основополагающей и в учении классического фрейдовского психоанализа.

В нашей стране это представлено различными концепциями личностно-ориентированного воспитания и обучения (Н.А.Алексеев, Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, И.С.Якиманская и др.).

Второе направление в трактовке проблемы соотношения социального и индивидуального — социально-внешнее.

В первую очередь, это социал-реконструктивистское направление. Оно зародилось еще в 20-е годы в США. Его сторонники, ощущая изолированность педоцентризма от реальной социальной жизни, придавали более важное значение в воспитании социальным условиям, при этом, считали они, школа должна служить "инструментом социальной реконструкции".

Признанным лидером социал-реконструктивизма является Т.Браммельд. Он прямо пишет, что необходимо уяснить, какие цели должна ставить перед собой человеческая цивилизация, чтобы устоять перед вызовом будущего. В свете проблем глобального характера должен быть реконструирован комплекс целей школы [103].

На позициях признания ведущей роли внешнего находится и бихевиоризм, наиболее известным представителем которого является Ф.Скиннер. Главное в развитии психики, полагает Скиннер в соответствии с классической формулой бихевиоризма "стимул — реакция — подкрепление", — это факторы окружающей среды. В США на основе этой теории разработана теория "модификации поведения" с детально выверенной системой поощрений и наказаний. Рационалистическая модель обучения с критериально определенными целями ("таксономия" целей Блума) также исходит из бихевиористского понимания механизмов развития человека.

В трактовках сущности человека и природы его развития можно выделить третье направление, которое признает взаимосвязь двух основ в развитии человека: биологической и социальной. Это направление мы бы назвали интегральным, объединяющим.

Одним из первых в отечественной педагогике, кто предпринял попытку описать механизм взаимодействия внешнего и внутреннего, был П.Ф. Каптерев. опередив в этом отношении поиски Л.С.Выготского и С.Л. Рубинштейна, Каптерев задавал вопрос, который и сегодня является злободневным и дискуссионным: могут ли внешние факторы вызвать изменение внутреннего потенциала личности, и если да, то как совершается этот процесс. Он признавал значительное влияние "внешней среды", но актуализировал ее роль как стимул собственной деятельности [107].

В этом же русле находились взгляды М.М. Рубинштейна, который признавал зависимость развития личности от существования соответствующей среды, общества, взаимодействия с людьми. Стимулы внешней среды он рассматривал как побудителей ее генетически обусловленных качеств.

В русле гармонии биологического и социального в развитии личности находятся взгляды Э.Фромма, виднейшего представителя неопрейдизма: "Человеческая натура — это не сумма врожденных, биологически закрепленных побуждений, но и не безжизненный слепок с матрицы социальных условий, это продукт исторической эволюции в синтезе с определенными врожденными механизмами и законами" [150, 28]. Таким образом, Фромм признавал, что развитие психики имеет социальную природу.

А.С.Макаренко видел высший гуманизм воспитания в гармонизации социального и природного в человеке, в гармонизации отношений личности и общества. При этом он подчеркивал, что школа должна ориентироваться в основном на то, что предстоит в будущем, а не на прежние, распадающиеся формы жизни: "...нет ничего вечного и абсолютного в наших задачах. Требования общества действительны только для эпохи, величина которой более или менее ограничена. Мы можем быть совершенно уверены в том,

что к следующему поколению будут предъявлены несколько измененные требования, причем и изменения эти будут вноситься постепенно, по мере роста и совершенствования всей общественной жизни" [75. Т.4, 42]. Таким образом, гуманизм социальной ориентированности заключается, по мнению Макаренко, в опережающей функции воспитания, в его устремленности в будущее, в перспективах развития личности.

Абсолютизация только одного фактора в развитии личности — социального (внешнего) или психоорганического (внутреннего) — не способствует целостному развитию личности. Эта позиция имеет широкое распространение в современной психологии. Еще в 1976 г. был организован симпозиум, результаты которого отражены в книге "Гуманизм и бихевиоризм: диалог и развитие" (Humanism and Behaviorism: Dialogue and Growth. Oxford. 1976). Организаторы считали, что оба течения "стоят на пороге творческого кризиса, объединяющего обе позиции под более широким тезисом социального развития человека как активного организатора своей собственной окружающей среды" [113, 19].

Сближение бихевиоризма и гуманистической психологии состоит в том, что обе стороны признают субъективные психические качества человека, такие, как эмпатия, стремление к самоактуализации, локус контроля, самооценка и др. Это признание вносит изменение в цели, взятые из гуманистической психологии, а методы используются и ее, и бихевиористские. Например, при воспитании детей с агрессивным поведением наряду с подкреплением используется рефлексия чувств и теплое принятие ребенка психологом, то есть так называемый аффективно-бихевиористский подход.

На наш взгляд, А.С.Макаренко блистательно синтезировал в педагогической практике и педагогической теории внутренне и внешне ориентированные подходы к воспитанию ребенка . Этим он доказал, что

строить воспитание на какой-либо одной психологической теории неэффективно, неплодотворно. Любая теория имеет и сильные, и слабые стороны, а разнообразие педагогических задач (и самое главное, особенностей детей) так велико, что нельзя их все успешно и адекватно решать с помощью односторонне ориентированных психологических и педагогических средств. Основа воспитательной практики А.С.Макаренко — гуманистическая психология и педагогика, но, как опытный практик и эрудированный психолог и педагог, он понимал ограниченность одного подхода и не боялся сказать, что в группе разболтанных, агрессивных, невоспитанных детей надо применять директивные, в сущности бихевиористские методы (положительное и отрицательное подкрепление).

А.С.Макаренко были разработаны гуманистические условия применения системы подкреплений: наказание — очень тонкое дело, и только опытный руководитель-педагог, а не каждый воспитатель, имеет право наказания; применять наказание нужно только там, где невозможны другие меры, там, где оно принесет пользу; наказание должно быть индивидуализировано, то есть соответствовать особенностям ребенка; наказание должно быть логичным, не должно причинять страдание — необходимо переживание ошибки; поощрение-привлечение должно иметь развитие: от привлечения подарком, премией до привлечения эстетикой поступка, его красивой внутренней сущностью и т.д. О неординарности, индивидуализированности наказаний, применяемых Макаренко, можно судить по такому примеру. Один коммунары, увидев, что в публике драка, не удержался и тоже вступил в драку. Дело кончилось скандалом. В коммуне постановили: « "В следующий выходной день такого-то числа в 3 часа 5 минут такому-то подумать над своим поступком и доложить об этом командиру". Поневоле будешь думать. Ведь нужно же будет сказать, что надумал..., и далее Макаренко пишет: "Но, конечно, главным в моей

практике было не наказание, а беседы индивидуального характера"» [75. Т.4, 161]. Причем применялись наказания при условии уважения к каждой личности, принятия этой личности. Макаренко пишет, что после наказания воспитанника никаких разговоров, упоминаний о проступке больше не должно быть. Осуждается действие ребенка, а не его личность. Эта позиция характерна и для гуманистической психологии: "Безусловное принятие ребенка не означает отсутствия дисциплины, ограничений или недопустимости отрицательного отношения к его поступку. Однако они должны строиться так, чтобы ребенок не сомневался в уважении к нему" [113, 15].

Определенная позиция по вопросу соотношения внешнего и внутреннего факторов в развитии личности проявляется и в утверждении о неизменяемости природы человека. Распространенным считается положение о том, что надо принимать ребенка таким, какой он есть, что любая попытка изменить что-то в его природе является насилием над ним, и в этом проявляется негуманность педагогического подхода (Л.Н.Толстой, К.Н.Вентцель, М.М.Рубинштейн и др.).

В основе взглядов К.Н.Вентцеля лежат идеи интуитивиста А.Берг-сона, согласно воззрениям которого человек развивается благодаря прирожденному стремлению к своей цельности, непротиворечивости путем раскрытия его генетически обусловленных сил. Для Вентцеля поэтому личность — это человек ... ничего не заимствующий извне, а воссоздающий из самого себя все свое внутреннее духовное богатство. Внешняя (социальная) детерминанта развития внутреннего мира личности призвана только стимулировать естественный рост человека и обеспечивать "пробуждение дремлющих в самом ребенке творческих сил, содействие им самим возможности сформировать то идеальное и прекрасное, что заложено в данной индивидуальности" [107].

К.Роджерс считает, что основной мотив поведения человека — это стремление к актуализации, то есть присущее организму человека стремление реализовать свои способности. Развивается человек всю жизнь, но его задача выявить в себе то положительное, что уже в нем есть. Соответственно задача педагога: помочь ребенку выявить то положительное, что в нем заложено [113].

Среди российских педагогов сегодня многие разделяют мнение о том, что гуманным является стремление не переделывать ребенка, а учить и воспитывать его таким, какой он есть, создавая ему доступные зоны развития. При таком подходе воспитательная работа становится "пустой дрессировкой личности в пределах тех возможностей, которые сами собой в этой личности открываются", — полагал Макаренко [75. Т.4, 42].

В сущности, и Вентцель, и Роджерс (так же, как и другие педагоги подобной ориентации) остаются в рамках феноменологического метода. В соответствии с таким подходом, как полагает австрийский психолог В. Франкл, человек предстает как субъект, который лишь "проектирует" свой мир и во всех своих "проектах мира" выражает каждый раз самого себя, так что через этот "спроектированный мир" виден всякий раз лишь он сам — проектирующий субъект. По мнению В. Франкла, "проект мира в действительности является не субъективным проектом субъективного мира, а фрагментом, хоть и субъективным, но фрагментом объективного мира. Другими словами, мир — это существенно большее, чем простое проявление моего бытия" [140, 73].

Самоактуализация не может происходить без эмпатического понимания и принятия другого человека, то есть без взаимодействия с ним. Ставя на первый план внутреннюю активную тенденцию развития себя в виде самоактуализации, Роджерс все изменения в человеке объясняет за счет "самого себя".

В противоположность этому В. Франкл полагает, что в отношении принятия решения человеческое бытие полностью обусловлено тем обстоятельством, что "требование, исходящее из ситуации, если оно затрагивает личность, адресовано этой личности, а не исходит от нее самой по механизму простого самовыражения, экспрессии или проекции самой личности в мир", — полагает В. Франкл [140, 72]. И далее он добавляет: "... если убедить меня в том, что я уже являюсь (и всегда был) тем, кем я должен стать, то я освобождаюсь от бремени выбора, я избавляюсь от необходимости каждый раз решать, какие из возможностей (своих. — Л.Г.) я должен отвергнуть, оставив их нереализованными, а какие из них я должен увековечить, реализовав их" [140, 71].

Например, Сократ не скрывал, что наряду с другими возможностями в нем была заложена возможность стать преступником. Это говорит о том, утверждает Франкл, что "дело не в осуществлении каких-либо возможностей, а, напротив, в осуществлении необходимости — того единственного, что нужно в данный момент. Дело в том, чтобы стремиться всякий раз не к возможности, а к должному" [140, 70].

Сказанное как нельзя лучше относится к воспитательной работе А.С.Макаренко, в которой он проявляет свою гуманистическую позицию. Искалеченные дети, которые приходили к нему в колонию, коммуну, демонстрировали свои уже проявившиеся воровские, бандитские возможности. Макаренко же поставил их в ситуацию, которая требовала от них "должного" и таким образом развивала те положительные возможности, о которых они сами не знали.

В.А. Сухомлинский видел настоящий гуманизм педагога в том, чтобы преодолеть даже то, что, казалось бы, предопределено природой. Таким образом, он выступал преемником гуманиста А.С.Макаренко, который "проектировал хорошее в человеке", не боясь помешать природе. И здесь

нельзя не привести слова И. Гёте: "Если мы принимаем людей такими, какие они есть, мы делаем их хуже. Если же мы относимся к ним так, будто они таковы, какими им следует быть, мы помогаем им стать такими, какими они в состоянии стать".

Все изложенное ранее позволяет утверждать: А.С.Макаренко, наряду с другими педагогами и психологами, разработал и реализовал на практике новаторские подходы к пониманию гуманистических основ педагогики. Главные среди этих положений:

- \* гармонизация отношений личности и общества в целях эффективного взаимообусловленного развития;
- \* проектирование прогрессивных изменений в ребенке;
- \* синтез гуманистических и директивных методов воспитания в зависимости от ситуации, особенностей детей;
- \* учет и предвидение влияния социума на развитие личности.

#### **1.1.2. Гуманистический характер ценностей в воспитании А.С.Макаренко**

В силу ряда причин (давление стереотипов советского общества, полемическая заостренность высказываний Макаренко, а также их противоречия в его практике и т. д.) в общественной мысли сегодня существует мнение о том, что главной ценностью в воспитательной системе педагога-новатора является коллектив, а не человек. "Негуманность" макаренковского воспитания некоторые педагоги усматривают также в том, что А.С.Макаренко в определении целей воспитания ориентировался на цели общества. Здесь надо заметить, что в своей воспитательной практике он интерпретировал эти ценности по-своему, наполняя их гуманистическим содержанием, хотя в вопросах политического характера целей Макаренко, к сожалению, отдал дань существующим в его время стереотипам (гл.3).

Сегодня в нашей педагогике проявляется отрицательное отношение к трудам А.С.Макаренко на тему о целях и ценностях . Система образования

избегает сталкивать молодых людей с идеалами и ценностями. Надо надеяться, что для российской школы это преходящее явление, в то время как для американской культуры, по мнению В. Франкла, эта особенность является специфической. Массовый панический страх перед тем, что смысл и цель могут быть навязаны, вылился у американцев в идиосинкразию по отношению к идеалам и ценностям. Отсутствие целенаправленности считается признаком гуманистической системы, хотя те же американцы отмечают, что дефицит четких ценностных ориентиров приводит к рецидивам насилия: "Нация не может существовать, пользуясь лишь продуктами питания, предметами комфорта, развлечениями и оружием: интерес к идеям и другим духовным ценностям крайне необходим, так как без них жизнь теряет всякий смысл" [18].

Зависимость цели воспитания от внешнего мира определяется таким качеством всей психической деятельности, как интенциональность. Каждый здоровый человек имеет цель своего существования, но индивидуально-личные жизненные задачи являются результатом преломления в психике человека объективных ценностей мира. "Разве человек предназначен лишь для того, чтобы удовлетворять свои собственные потребности или же себя самого?— спрашивает Франкл. — Лишь в той мере, в какой мы забываем себя, жертвуем себя миру, тем его задачам и требованиям, которыми пронизана наша жизнь, лишь в той мере, в какой нам есть дело до мира и предметов вне нас, а не только до нас самих и наших собственных потребностей, лишь в той мере, в какой мы выполняем задачи и требования, осуществляем смысл и реализуем ценности, мы осуществляем и реализуем также самих себя" [140, 119, 120].

Но для того чтобы те или иные ценности стали для человека "видимыми", необходимо его определенное субъективное состояние... В любом случае то, что человек видит, ограничено его индивидуальным углом зрения,

поэтому оставлять ребенка в рамках его собственного жизненного опыта и личных целей, игнорируя обобщенный опыт человечества (в том числе и воспитателя как носителя этого обобщенного опыта), — это значит делать развитие личности произвольным, спонтанным, ограниченным, так как отсутствие широкой базы знаний, кругозора затрудняет возможности осознанного, адекватного собственной природе, но не приносящего вреда другим людям, выбора человеком своих целей. Ограниченность человека только своим индивидуальным опытом может привести его к выбору безнравственных (даже преступных) личных целей. Отсюда прогнозирование вариантов целей воспитания в определенных нравственно-интеллектуальных параметрах — это гуманизм по отношению к каждому человеку в обществе и условие нормального функционирования общества.

В отличие от подхода, в котором развитие человека детерминировано только его внутренними влечениями и потребностями (гуманистическая психология, психоанализ), экзистенциальный анализ В. Франкла показывает человека существом, ориентированным на смысл и стремящимся к ценностям. Франкл называет базовым стремлением человека стремление "найти и осуществить смысл и цель".

Самоактуализация (так же, как и удовлетворение спонтанных влечений) — это не конечное предназначение человека, по мнению Франкла. "Лишь в той мере, в какой человеку удастся осуществить смысл, который он находит во внешнем мире, он осуществляет и самого себя. Если он намеревается актуализировать себя вместо осуществления смысла, смысл самоактуализации тут же теряется" [140, 59]. Самоактуализация — это, в сущности, следствие интенциональности человеческой жизни. Утверждение Франкла согласуется с точкой зрения Маслоу, поскольку он признает, что "дело самоактуализации" может быть сделано лучше всего "через увлеченность значимой работой" [140, 68].

Воспитательная система А.С.Макаренко основана именно на деятельности. Труд-забота, который становится личностно значимым для каждого воспитанника, — одно из фундаментальных положений макаренковской педагогики. "Трудовая забота — это не просто дорога к средствам существования, — пишет Макаренко, — это еще и этика, это философия нового мира, это мысль о единстве трудящихся, это мысль о новом счастливом человеке. Как же мы можем воспитать этого будущего гражданина, если с малых лет не дадим ему возможности пережить опыт этой трудовой заботы и в ней выковать свой характер, свое отношение к миру, к людям, то есть свою социалистическую нравственность" [75. Т.5, 260].

Как видно, макаренковская педагогика "действия" предполагает развитие своеобразия, неповторимости личности ("самоактуализацию") в занятии "делом". Причем Макаренко четко определяет требования к труду, при которых он действительно становится важной ценностью жизни. К ней ребенок стремится и в ней самоосуществляется. Важнейшим среди этих требований является творческий характер труда: "Творческий труд возможен только тогда, когда человек относится к работе с любовью, когда он сознательно видит в ней радость, понимает пользу и необходимость труда, когда его труд делается для него основной формой проявления личности и таланта" (подчеркнуто мною. — Л.Г.) [75. Т.4, 95].

В. Франкл показывает неразрывную связь смысла жизни с процессом возникновения ценностей. Он полагает, что нет такой вещи, как универсальный смысл жизни, есть лишь уникальные смыслы индивидуальных ситуаций. И среди них есть такие, которые имеют нечто общее, и, следовательно, есть смыслы, которые присущи людям определенного общества, и даже более того — смыслы, которые разделяются множеством людей на протяжении истории. "Эти смыслы

относятся скорее к человеческому положению вообще, чем к уникальным ситуациям. Эти смыслы и есть то, что понимается под ценностями (подчеркнуто мною. — Л.Г.). Таким образом, ценности можно определить как универсалии смысла, кристаллизующиеся в типичных ситуациях, с которыми сталкивается общество или даже все человечество" [140, 288].

Франкл показывает далее связь индивидуальности с обществом через ценности: "Созидательные ценности актуализируются в форме общественно значимых свершений. Общество, в свою очередь, придает смысл существованию человека, его неповторимости и своеобразию" [140, 244]. Уникальный смысл отдельного человека сегодня может стать универсальной ценностью завтра. Таким способом, по мнению Франкла, "творяются религии и создаются ценности" [140, 294].

Собственно, в данном случае Франкл говорит об историческом характере ценностей, а следовательно, и образования, и воспитания, которые ориентируются всегда на определенную систему ценностей. Эта позиция в сущности совпадает с подходом К. Маркса и А.С.Макаренко к воспитанию, обусловленному общественными потребностями.

Таким образом, нормальный человек, по мнению Франкла, "направлен на осуществление смысла и реализацию ценностей, и лишь в ходе осуществления смысла и реализации ценностей он осуществляет и реализует самого себя" [140, 73].

Здесь надо отметить очень важную мысль Франкла: основная задача образования заключается не в том, чтобы передавать традиции и знания, а в том, чтобы совершенствовать способность, которая дает человеку возможность находить уникальные смыслы, развивать способность принимать независимые аутентичные решения. Именно эти способности дают человеку возможность сопротивляться эффектам экзистенциального

вакуума (чувства опустошенности и бессмысленности) — конформизму и тоталитаризму.

Воспитание, по А.С.Макаренко, которое многие считают тоталитарным, формирующим конформную личность, как раз не было таковым. Исключительное внимание Макаренко уделял развитию у каждого воспитанника организаторских умений, умений находить смысл и принимать решения, ориентируясь на систему ценностей, вырабатываемых в совместной деятельности.

Ценности — это имманентные регуляторы деятельности вне зависимости от их осознания. Есть сознательные представления субъекта о ценном, т.е. декларируемые ценностные ориентации, и реальные ценности индивида. Распространенным является деление ценностей на социальные и индивидуальные.

Социальные ценности характеризуют социальные общности разного масштаба (уровня). Они порождаются жизнедеятельностью конкретного социума, отражают основные ее черты в снятом виде. Социальные ценности трансцендентны индивидуальному сознанию и деятельности и первичны по отношению к индивидуально-психологическим ценностным образованиям [61].

В.Франкл выделяет три группы ценностей: ценности творчества (то, что мы даем миру), ценности переживания (любовь, дружба — то, что мы берем от мира) и ценности отношений (позиция, которую мы занимаем по отношению к судьбе). По мнению Франкла, в мире ценностей существуют области сугубо личного, "индивидуального пользования". Эти ценности могут реализоваться за пределами всякого сообщества и независимо от него. Например, богатый запас ценностей, которые оказываются доступными через восприятие природы или искусства, является по сути своей принципиально личным. Вместе с тем существует множество "ценностей

переживания", которые по природе своей относятся к атрибутам общественного бытия [140, 219, 220].

Деление на социальные и индивидуальные ценности достаточно условно. В опыте А.С.Макаренко показано, как коллективное и личное могут "перетекать" друг в друга: интерес, который сегодня человеку кажется коллективным, должным, через какое-то время становится личностно значимым, и наоборот. Педагогическое мастерство и заключается в организации такой жизнедеятельности коллектива и отношений в нем, при которых идет непрерывный процесс взаимообогащения личностных ценностей социальными, и наоборот. Макаренко и в этом вопросе опередил педагогическую практику и методологическую теорию, показав неразрывное единство личного и социального в воспитании.

Российский психолог Д.А.Леонтьев отмечает в своем исследовании конструктивную, структурирующую, организующую роль социальной регуляции на ценности личности. Социальная регуляция, по его мнению, имманентна структуре личности и мотивации социализированного индивида [61].

Социальные нормы определяют рамки, границы возможного и допустимого поведения личности в обществе. Являясь регулятором поведения личности, социальные нормы вместе с тем выступают для каждого человека (и для общества) в качестве ценностей. Это особого рода ценности, так называемые нормативные. Именно через нормативные ценности социальные нормы влияют на развитие индивидуальных ценностных ориентаций личности.

Выделяют также общечеловеческие и классовые ценности. Сегодня в отечественной философской проблематике речь идет, как правило, об общечеловеческих ценностях. Но нельзя просто отбросить классовые

ценности, так как они выражают интересы социальных общностей разных видов, как бы они ни назывались: классы, слои, религиозные общины и т.д.

Общечеловеческие ценности обобщают конкретно-исторический опыт совокупной жизнедеятельности человечества. Они отражают некоторые общие черты, присущие жизнедеятельности людей различных исторических эпох, социально-экономических укладов, классовой национальной принадлежности, но общечеловеческий характер ряда оценок, на взгляд Д.А. Леонтьева, не означает их абсолютной объективности. Мы полностью разделяем это мнение: общечеловеческое и объективное — это не тождественные понятия.

Нас интересует проблема социальных ценностей и их взаимодействия с индивидуальными ценностями в связи с выяснением генезиса, содержания и значения системы ценностей в педагогической системе А.С.Макаренко. С этой стороны интересно выявить ценностные ориентации российского образования в первой трети XX в. (время работы А.С.Макаренко), в современный период (конец XX в.) и сравнить их с ценностями американского образования. Таким образом можно выявить специфичность аксиологических ориентиров А.С.Макаренко, их происхождение и меру их объективности, то есть научно-закономерной обусловленности с точки зрения гуманистических тенденций.

Говоря о ценностях российского образования в первой трети XX в., М.В.Богуславский отмечает преемственность дореволюционного и последующих периодов отечественного историко-педагогического процесса, но подчеркивает в то же время и их качественную аксиологическую специфику, обусловленную сменой в октябре 1917 г. базовых социокультурных ценностей.

М.В.Богуславский выделяет тем не менее инвариантное ядро национальных образовательных ценностей российской педагогики. Сюда он

относит примат духовно-нравственного образования над рациональным знанием; неприятие в образовании утилитарно-прагматического уклона; осознанную потребность включиться в деятельность “на общую пользу”, а отнюдь не для получения материальных благ; восприятие процесса образования как неотъемлемого условия социализации личности; ориентацию на развитие личности ребенка, установку на его творческую деятельность; стремление гармонизировать запросы общества и интересы индивида [14].

Кроме этих общих ценностей, отражающих национальные особенности русского народа, можно видеть и другие, специфичные для той или иной философии образования 20-х годов.

Социал-рационалистское направление (П.П.Блонский, А.В.Луначарский, А.П.Пинкевич и др.) в качестве образовательных ценностей выдвигало развитие творческого мышления, способности к культурному диалогу.

Ценностная ориентация социально-реформаторского направления — подготовка человека-преобразователя окружающей среды в соответствии с программой построения социализма (Н.К.Крупская, М.М.Пистрак, С.Т.Шацкий, В.Н.Шульгин). Сюда же Богуславский относит и А.С.Макаренку. На наш взгляд, в макаренковской системе ценностей приоритетной была идея человека, а преобразование среды — это механизм развития личности. (Подробнее об этом см. 1.2.).

Технократическое направление в качестве ценности пыталось утвердить стремление к "общей пользе" в гармонии с индивидуальными интересами прагматической направленности (А.К.Гостев, Г.Ф.Гринько).

Антрополого-гуманистическое направление (П.Ф.Каптерев, М.М.Рубинштейн, Л.С.Выготский) имело целью гармоническое развитие личности.

В теории свободного воспитания (Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель) базовой ценностью была признана свобода личности. Главной целью считалось достижение самоактуализации воспитанника. Базовые ориентиры христианско-антропологического направления (Л.Н.Толстой, В.В.Розанов, В.В.Зеньковский) детерминировались православием и его постулатами. Образовательные цели космической педагогики (В.И.Вернадский, К.Э.Циолковский) виделись в стимулировании у ребенка способности к диалогу с различными культурами, с Космосом, Вселенной [14].

Общее для всех этих направлений — их гуманистический характер — отмечает М.В.Богуславский. Он полагает, что апробированные в отечественной педагогике первой трети XX в. ведущие положения могут стать ценностными ориентирами современного российского образования (акцентирование всей деятельности на личности ребенка; культуросообразность обучения и воспитания; принцип социальной справедливости; гуманитарная направленность образовательных дисциплин).

Сегодня выделяются такие цели отечественного образования, как: развитие тех способностей личности, которые нужны и ей, и обществу; включение ее в социально ценную активность, обеспечение возможностей эффективного самообразования [13].

В аксиологических ориентирах американского образования можно заметить динамику. В 80-е годы ведущими были положения о культивировании собственного "Я", выявление личных потребностей, ориентация на индивидуальное благополучие. Начало 90-х годов ознаменовано в американской педагогике поиском новой системы ценностей, ориентированной на решение глобальных проблем человечества. Противоречие между специфическими капиталистическими (частная собственность, максимализация прибыли, культ свободного рынка и

т.д.) и демократическими ценностями (всеобщее благосостояние, свобода, социальная ответственность и т.д.) привело к тому, что принцип индивидуализма, столь присущий американскому образу жизни, получил новое осмысление. В педагогической деятельности он означает аксиологическую направленность на индивидуальное развитие ребенка как на цель и ценности сообщества как основные координаты образования [18].

Очертив номенклатуру ценностей образования в ее историческом и сравнительном аспектах, выделим далее аксиологические основания педагогики А.С.Макаренко, исходя из анализа его воспитательной практики, результатов воспитания и теоретических оснований.

В системе ценностей А.С.Макаренко можно назвать два ряда ведущих ориентиров. ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ РЯД, в центре которого человек, его гармоническое развитие, духовность, свобода, ответственность, долг как смысл его жизни. ВТОРОЙ, производный от первого, ряд включает те ценности, которые необходимы для развития человека — гуманное сообщество, активная деятельность (труд, игра, учеба), красота, идея гармонии человека и сообщества (общества).

В самом начале своих педагогических поисков А.С.Макаренко обратился к горьковским представлениям о человеке. “...В Ваших книгах, — писал он А.М.Горькому, — я нашел для себя педагогические откровения. Не может быть воспитания, если не сделана центральная установка о ценности человека” [75, т.1, 249]. И уже гораздо позже, говоря о воспитании в коммуне им.Ф.Э.Дзержинского, Макаренко утверждал: “Главное — новое отношение к человеку, новая позиция человека в коллективе, новая забота о нем и новое внимание. И только поэтому искалеченные дети, пришедшие в коммуну, переставали нести на себе проклятие людей "третьего сорта"”. [75, т.4, 23]. Воспитательный коллектив формировался А.С.Макаренко для создания комфортных условий, обеспечивающих развитие каждого ребенка,

для защиты его от негативных влияний общества, для "деликатного" вовлечения подростков в настоящую, "взрослую" жизнь.

Разумеется, названные ценности ни в коей мере не исчерпывают богатство и многообразие действительных ценностей воспитания А.С.Макаренко, они представляют как бы модель системы аксиологических ориентиров, которая обрastaет плотью и кровью в реальной жизни учебно-воспитательных учреждений А.С.Макаренко.

Сравнивая ценности макаренковской воспитательной системы с ранее названными, можно сделать несколько выводов:

- \* ценности в системе Макаренко опосредованы социумом;
- \* система ценностей Макаренко гуманистична;
- \* в ценностях Макаренко отражена национальная специфика;
- \* сущностные аксиологические ориентиры Макаренко носят объективный характер, являются "вневременными".

Специфичность ценностей А.С.Макаренко заключена в понимании им двойственной естественно-культурной природы человека. Опережающая роль воззрений педагога о человеке заключается в том, что он преодолел дихотомию индивидуального и социального в развитии личности, выдвинув и практически реализовав тезис о гармонизации развития личности и сообщества.

В современной психологии есть подходы, объясняющие и поддерживающие позиции Макаренко о двойственной витально-социальной природе человека, вследствие чего истинное развитие генетических свойств личности возможно только через объективный окружающий мир. В.А.Петровский, "отталкиваясь от известных схем экспликации категории "развитие" в работах Г.П.Щедровицкого, устанавливает, "что без другого человека никакое собственное развитие индивида, очевидно, не происходит" [108, 102]. Он предложил "концепцию персонализации, согласно которой личностное в человеке существует не только в самом человеке (внутреннем

пространстве его бытия) и даже не только "между" ним и другими людьми, но и в пространстве жизни другого человека (других людей)" [там же].

На наш взгляд, данный подход соответствует психологической трактовке макаренковской позиции о природе человека. Обоснование его позиции можно найти также у австрийского психолога В. Франкла. Он утверждает: "Человек вообще является человеком тогда и поскольку, когда и поскольку он как духовное существо выходит за пределы своего телесного и душевного бытия" [140, 111]. Здесь Франкл называет важнейшую характеристику человека — трансцендентность. "Самолет не перестает, конечно, быть самолетом, когда он движется по земле..., — пишет Франкл, — но лишь поднявшись в воздух, он доказывает, что он самолет. Точно также человек начинает вести себя как человек, лишь когда он в состоянии преодолеть уровень психофизически-организмической данности и отнестись к самому себе... Эта возможность и есть существование, а существовать — значит постоянно выходить за пределы самого себя" [140, 93]. Самоотрансценденция — сущность существования. Быть человеком — значит быть направленным не на себя, а на что-то иное, значит быть вовлеченным, втянутым в ситуацию.

На наш взгляд, в подходах В.А. Петровского и В. Франкла есть определенное сходство. И далее Франкл в соответствии со своей теорией о смыслах жизни утверждает: "Быть человеком означает быть обращенным к смыслу, требующему осуществления, и ценностям, требующим реализации, ...человеческое существование не аутентично, если оно не проживается как самоотрансценденция" [140, 285].

Думается, что позиция Франкла о значении решений самого человека в его самоосуществлении, в отличие от биологизаторских и социологизаторских концепций, в которых человек в сущности остается пассивным объектом внутренних и внешних факторов, является близкой

макаренковскому подходу к природе человека и его развитию в коллективе (гуманном сообществе) через активное стремление к ценностям.

Франкл прямо пишет: "Существование человека в полной мере обретает смысл лишь в сообществе. Таким образом, в этом смысле ценность человека зависит от сообщества... Смысл сообщества держится на индивидуальности каждого его члена, а смысл личности проистекает из смысла сообщества" [140, 199].

Трактуя направленность человека на других людей как имманентно присущее природе человека, Макаренко разрешил проблему индивидуального и коллективного в своей практике и дал теоретические и технологические основы решения этой проблемы, опередив этим на много лет современную ему педагогику и социальную психологию.

Сегодня и в психологической теории, и в философии, и практике образования появились тенденции разрешения проблемы коллективизма и индивидуализма в человеке, не противопоставляя их как взаимоисключающие. В.Франкл уверен, что "...моралистическая дихотомия эгоизма и альтруизма устарела. Я убежден, что эгоист может лишь выиграть, если будет считаться с другими, и наоборот, альтруист, — хотя бы ради других, — должен заботиться о себе. Я убежден, что моралистический подход в конце концов уступит место онтологическому, в котором хорошее или плохое определяется с точки зрения того, что способствует, а что мешает осуществлению смыслов, независимо от того, мой ли это собственный смысл или чей-либо еще" [140, 298]. Это почти повторение мыслей А.С.Макаренко. Он писал: "Логика старая: я хочу быть счастливым человеком, мне нет дела до остальных. Логика новая: я хочу быть счастливым человеком, но самый верный путь, если я так буду поступать, чтобы все остальные были счастливы. Тогда и я буду счастлив... Всякий поступок, не рассчитанный на интересы коллектива, есть поступок

самоубийственный, он вреден для общества, а значит, и для меня" [75. Т.4, 338].

Даже в современной американской педагогике, основанной традиционно на культе индивидуализма, сегодня проявляются тенденции новой прогрессивной философии образования, в которой новейший аксиологический подход заключается в отказе от противопоставления индивидуализма коллективизму: "Индивид, принимая ценность собственной независимости и свободы, должен признавать и ценность самого сообщества, в котором он живет. Ему необходимо соединить принципы индивидуализма и коллективизма в интегрированный императив своего существования в социуме" [18].

В современной отечественной философии образования в системе аксиологических ориентиров также пробивает себе дорогу идея баланса между различными источниками обоснования путей образования, путей развития личности. Н.С. Розов полагает, что у нас "сохраняется линия традиционалистского классического направления (ориентация на мир образцов — культуру), линия социально-нормативного... (ориентация на общество) и линия либерального, экзистенциального, индивидуально-прагматического направления (ориентация на индивида). Однако каждая линия, выдерживая и отстаивая свою доминанту, уже не может не признавать значимость оснований других линий" [24, 3].

Такие ценности, как свобода и ответственность, понимаются Макаренко через соотнесение личности и сообщества. Гуманистическая психология видит в этом нарушение прав личности, ее возможностей аутентичного развития. Но, в сущности, понимание свободы, например, К.Роджерсом или В.Франклом, не расходится с трактовкой свободы А.С.Макаренко.

В гуманистической психологии подчеркивается относительность свободы и ее неразрывная связь с ответственностью за свой свободный выбор. Франкл утверждает: "Будучи свободным, человек является существом, свободно принимающим решения. Этим мы еще раз отмежевываемся от традиционной экзистенциалистской концепции человека как просто свободного (подчеркнуто мною. — Л.Г.), — ведь в свободе еще не содержится ответ, зачем она, в то время как в решении уже содержится то, за что и против чего..." [140, 117].

Из этого высказывания ясно, что речь не идет об абсолютной свободе и всегда свобода человека существует в определенных границах. Об этом писал и А.С.Макаренко. "Наш воспитанник...готовится к определенной системе зависимостей. Страшное заблуждение полагать, что, освободившись от системы зависимостей буржуазного общества, т.е. от эксплуатации и неравномерного распределения жизненных благ, воспитанник вообще свободен от всякой цепи зависимостей. В советском обществе существует иная цепь зависимостей, это зависимость членов общества, находящихся не в простой толпе, а в организованной жизни, стремящихся к определенной цели, — и в этой нашей организованности есть процессы и явления, которые определяют и нравственность нашего советского человека, и его поведение" [75. Т.4, 193]. Свобода и ответственность — это понятия нравственные. "Инстанция, перед которой мы несем ответственность, — это совесть" [140, 126].

Нравственный характер свободы и ответственности выделял и В.А.Сухомлинский. "Критерий педагогической работы, — писал он, — состоит, прежде всего, в том, какие граждане выходят из школы...Что они утверждают своим трудом и поведением, за что и против чего борются, что любят и что ненавидят. Одной из граней гражданского...сознания человека является его ответственность перед собственной совестью" [129, 26].

Франкл прямо пишет, что свобода человека — это свобода взять на себя ответственность за свою судьбу:

"1. Экзистенциальный анализ лишь условно (подчеркнуто автором) признает человека свободным, поскольку человек не может делать все, что он хочет, человеческая свобода отнюдь не тождественна всемогуществу.

2. Экзистенциальный анализ не признает человека свободным, не признавая его в то же время ответственным. Это означает, что человеческая свобода не тождественна не только всемогуществу, но и произволу" [140, 115].

Сущность свободы сторонники гуманистической психологии видят в том, что человек всегда свободен в своем решении относительно способа собственного бытия (К. Роджерс, В. Франкл). Самое важное, что "...каждый человек духовно свободен в выборе позиции не только по отношению к своей физической, но и по отношению к своей психической природе..." [140, 215]. Человек не свободен от условий — главная мысль Франкла, но он свободен занять позицию по отношению к ним. "Свобода — это лишь часть дела и правды. Быть свободным — это только негативный аспект целостного феномена, позитивный аспект которого — быть ответственным" [140, 88]. Франкл здесь высвечивает сущностную сторону человеческой личности: ее бинарный, диалогический характер. Такое понимание человека было характерно для представлений Макаренко о человеке вообще и для определения таких качеств, как свобода и ответственность.

Ответственность человека за свои действия, которую признают гуманисты, предполагает зависимость свободного выбора от окружающих условий: "... каждое чувство и действие клиента детерминировано тем, что ему предшествовало. Такой вещи, как свобода, не может быть", — пишет К. Роджерс [113, 243].

В русле такого понимания свободы воспитывал детей А.С.Макаренко. Свобода, по его мнению, возможна там, где есть дисциплина, где каждый чувствует рядом с собой другого человека, т.е. свобода — это внутреннее состояние человека, а свобода действий каждого человека, с одной стороны, ограничена свободой действий других людей, а с другой стороны, именно это ограничение дает каждому возможность не бояться насилия, произвола: "Логика нашей дисциплины утверждает, — писал Макаренко, — что дисциплина ставит каждую отдельную личность, каждого отдельного человека в более защищенное, более свободное положение...дисциплина — это свобода... Дисциплина в коллективе — это полная защищенность, полная уверенность в своем праве, путях и возможностях именно для каждой отдельной личности" [75. Т. 4, 143].

Полностью разделял эту позицию в трактовке свободы и В.А.Сухомлинский. Свобода личности, по его словам, "может превратиться во зло, если взаимоотношения между людьми не пронизывает одно из самых чистых и благородных чувств: чувство человека, переживание того, что рядом со мной — люди, интересы и желания которых могут не сойтись с моими. Свобода чувств будет приносить общее благо только тогда, когда она вытекает из большой внутренней эмоциональной самодисциплины. Тут более чем в какой-либо иной сфере духовной жизни необходимо развитие чувства ответственности человека за другого человека. Подростков нужно подводить к понятию "свобода чувств" через дисциплину чувств, через самовоспитание и самоограничение" [129, 245—246].

В основе взглядов А.С.Макаренко и В.А. Сухомлинского на свободу человека лежит диалектико-материалистическая позиция, истоки которой идут от известной формулы Спинозы, что свобода — это познанная необходимость. Гегель дополнил определение свободы, данное Спинозой,

положением о восходящем развитии свободы, об историческом характере необходимости.

Ф. Энгельс показал связь необходимости, свободы и познания для каждого человека: "Свобода воли означает ... способность принимать решения со знанием дела. Таким образом, чем свободнее суждение человека по отношению к определенному вопросу, с тем большей необходимостью будет определяться содержание этого суждения, тогда как неуверенность, имеющая в своей основе незнание и выбирающая как будто произвольно между многими различными и противоречащими друг другу возможностями, тем самым доказывает свою несвободу, свою подчиненность тому предмету, который она как раз должна была бы подчинить себе" [83, 116]. Марксизм, кроме того, подчеркивал неразрывную связь свободы личности с обществом. Личность не может быть свободной от окружающих условий, от общества, от природы. Марксизм также признавал необходимым элементом свободы право выбора. Таким образом, свобода личности, по К. Марксу, представляет собой противоречивое понятие, с одной стороны, ограничивающее деятельность личности необходимостью и ответственностью, с другой стороны, означающее широкое поле избирательной деятельности личности для реализации разумных желаний и свободы выбора. Следовательно, можно сказать, что свобода личности с марксистских позиций — это сознательная и ответственная деятельность, основанная на познанной необходимости и желанном выборе [62].

В сущности, гуманистическая психология трактует свободу личности очень близко к трактовке классической диалектико-материалистической философии и даже к марксизму. В отличие от французского экзистенциализма и К.Роджерс, и В.Франкл признают неразрывную связь свободы и ответственности (субъективной необходимости, определяемой внешними условиями). Роджерс утверждает, что человек с защитными

реакциями (то есть человек, закрытый от внутреннего и внешнего опыта) не свободен сделать эффективный выбор. Но "полноценно функционирующий человек", то есть психически свободный человек, полностью и адекватно осознает себя. Сущность такого человека заключается в отказе от манипулирования другими людьми и самим собой.

Проблему манипулятивности современного человека поставил Э.Фромм в статье "Человек — это не вещь"(1957 г.). Затем были введены понятия: "человек-манипулятор", "человек-актуализатор", "самоактуализирующийся человек", "конгруэнтный человек" (Э.Шостром, А.Маслоу, К.Роджерс). Полноценно функционирующий человек — это антипод человека-манипулятора. Человек-актуализатор, самоактуализирующийся человек — это как бы синонимы полноценно функционирующего человека. Такой человек "способен дать возможность всему своему свободному, сложно функционирующему организму выбрать из множества возможных именно тот вариант, который действительно будет более удовлетворять его в настоящий момент"[113, 242].

Вместе с тем полноценно функционирующий человек "выбирает такое направление действий, которое является самым экономным вектором по отношению ко всем внутренним и внешним стимулам, потому что это именно то поведение, которое будет наиболее глубоко его удовлетворять. Но это то же самое направление действий, про которое можно сказать, что оно определяется всеми факторами наличной ситуации", и далее: "полноценно функционирующий человек не только переживает, но и использует абсолютную свободу, когда спонтанно, свободно и добровольно выбирает и желает то, что абсолютно детерминировано" [113, 242].

В этой позиции Роджерса видно полное совпадение с макаренковской трактовкой свободы личности, хотя у Макаренко и в диалектико-материалистической философии речь идет об "осознанной необходимости",

о "сознательной дисциплине". Но это противоречие "спонтанного" у Роджерса и "сознательного" у Макаренко является кажущимся. На самом деле его нет, речь у того и другого идет об одном и том же.

"Полноценно функционирующий человек", по Роджерсу, — это, в сущности, "воспитанный человек": "Если мы способны освободить индивида от защитных реакций (открыть его восприятие как для широкого круга своих собственных нужд, так и для требований окружения и общества), можно верить, что его последующие действия будут положительными, созидательными, продвигающими его вперед" [113, 245]. Следовательно, человек будет делать выбор "спонтанно" и разумно тогда, когда он "освободится от защитных реакций", то есть спонтанность его поведения — это результат его непрерывной работы над собой. Так же, как и у Макаренко, сознательная дисциплина — это результат всего воспитательного процесса, "продукт всей суммы воспитательного воздействия" [75. Т.4, 141].

Только разумная "спонтанность" у Роджерса (сознательность у Макаренко) вырабатывается самим индивидом через "организмическое оценивание", когда организм сам решает, что ему хорошо, полезно и нужно (следует отметить, что в организмическое Роджерс включает не только висцеральные и сенсорные реакции, но и весь социальный опыт человека — то, что осознается и что не осознается в данный момент, но может быть осознано в следующий). У Макаренко же разумность выбора человеком — это результат целенаправленной воспитательной работы. В процессе этой работы в воспитательной системе педагога осуществлялся синтез методов гуманистической психологии (рефлексия чувств, безусловное принятие ребенка, вера в возможности воспитанников, подход с оптимистической гипотезой, свобода выбора и т. д.) и бихевиористских методов (принуждение, поощрения, накопление опыта нравственного поведения и т.

д.). Применение директивных методов в работе А.С.Макаренко (при соблюдении системы гуманистических условий их функционирования) было обусловлено высокой степенью дефективности опыта его воспитанников. В.Франкл пишет: "Я лично с радостью принимаю на себя ответственность за то, что был директивным, предлагая жизнеутверждающее мировоззрение, когда работал с суицидальным пациентом" [140, 297].

А.С.Макаренко работал с подростками, стремящимися, в сущности, к нравственному суициду. Поэтому без "директивных" методов воспитания на первом этапе встречи с такими воспитанниками никакое изменение их нравственных установок, мотивов в гуманистическом направлении вряд ли было возможным. Макаренко писал по этому поводу: "... если мальчик отказывается умыться, а я говорю: "Ты пойдй умойся", — это элемент принуждения, так что элементы принуждения не могут быть отброшены в воспитании, а если их отбросить, то и такой момент, как сказать "иди умойся", не может быть допустим. Либо принуждение не может быть допущено, либо, если это не принуждение, то что? Я называю это принуждением, то есть каждое принуждение может существовать, если его назвать убеждением " [75. Т.1, 76]. И далее Макаренко совершенно справедливо утверждал, что если в коммуне им. Дзержинского отказаться от принуждения и наказания, то получится "развал".

Среди главных ценностей, характеризующих экзистенциальную сферу человека, кроме свободы и ответственности, в воспитательной системе Макаренко была категория *долга*. В своей программе человеческой личности он писал: "Мы должны воспитать у него (воспитанника. — Л.Г.) чувство долга и понятие чести, иначе говоря, — он должен ощущать достоинство свое и своего класса и гордиться им, он должен ощущать свои обязанности перед классом..." [75. Т.1, 138].

Классовый подход Макаренко вызывает негативное отношение к нему и его идее долга у педагогов. Причем за это критиковали Макаренко и в 20-е годы, когда понятия чести и долга считались соответственно "офицерской" и "буржуазной" привилегиями, и в период 60—90-х годов, когда в долге видели нарушение достоинства личности, ее "аперсонализацию" (Л.Фрезе).

Макаренко, безусловно, связывает категорию долга с сообществом: «...Что касается понятия о долге, я понимаю долг как переживание своих "обязанностей по отношению к коллективу"» [75. Т.1, 77]. Быть свободным от общества нельзя, а поэтому воспитание так или иначе понимаемого "долга" характерно для любого общества и сообщества. И Макаренко понимал вневременную сущность этой категории, так как она отражает социальную природу человека.

Социализация личности в гуманистическом смысле предполагает не простое утилитарное приспособление человека к условиям социума, но развитие себя и неразрывно связанного с развитием каждой личности социума. Воспитание долга перед сообществом А.С.Макаренко видел в том, чтобы сформировать у человека активную позицию и соответствующие организаторские качества, позволяющие ему реализовать свои индивидуальные качества. Он говорил о "пролетарском" долге, а западные педагоги требуют от индивида способности к "социально ответственному поведению как по отношению к обществу, так и перед самим собой", говорят о необходимости расширить сферу социальной лояльности индивида от узкого круга до всего общества и формировать у него "эмпатическое отношение" не только к отдельным индивидам, но и к обществу в целом (С.В.Гилмоур).

Можно утверждать, что категория долга существует в любом воспитании, независимо от того, как называется то сообщество, по отношению к которому формируется чувство долга: класс, группа, страта и

т.д. В.А. Сухомлинский вскрыл гуманистический характер понятия "долг" с точки зрения гармонии в нем, так сказать, индивидуального долга, то есть ответственности пред самим собой (у Рождерса, Маслоу — реализация своих способностей), и долга общественного, то есть долга перед другими людьми. "Видение моральной стороны явлений, взаимоотношений между людьми, познание мира сердцем — очень важная предпосылка воспитания долга, — считал В.А.Сухомлинский. — Чувство гражданского долга рождается из элементарной моральной привычки... привычки приходить человеку на помощь независимо от того, просит он об этом или нет" [129, 195]. В этом и заключается гуманистическая сущность долга в понимании Макаренко и Сухомлинского. Гражданский долг — "это живая плоть и кровь нравственности", так как гражданское видение мира — это волнение "за судьбу далеких людей, которые не имеют, казалось бы, непосредственного отношения к личной судьбе, к жизни собственной семьи" [129, 173], то есть человек в своем нравственном развитии поднимается тем выше, чем шире круг людей, интересы и переживания которых становятся его собственными интересами и переживаниями. Эту идею В.А. Сухомлинского продолжает тезис А.С.Макаренко: "Чем шире коллектив, перспективы которого являются для человека перспективами личными, тем человек красивее и выше"[75. Т.1, 311].

Выявляя гуманистическое содержание макаренковской категории "долга", необходимо также выделить в ней витальную сторону. Долг Макаренко понимает как смысл жизни человека, как его духовную потребность, как то, ради чего он живет, и что, собственно, делает его человеком. Именно наличие смысла жизни (долга) отличает человека от животных. Основание этой позиции педагога можно найти сегодня в психологии В.Франкла. Трансцендентность, являющаяся важнейшей характеристикой человека, его духовности, предполагает, что смысл жизни

человека находится вне его. В.Франкл утверждает, что чем больше человек "видит жизнь как выполнение поставленных перед ним задач, тем более полной смысла кажется она ему. И если человек, не осознающий своей ответственности, просто принимает жизнь как нечто данное, экзистенциальный анализ учит людей воспринимать жизнь как миссию"[140, 187].

Сравним это с тем, что писал Макаренко: "Наша обязанность — это уже не холодная категория связанности человека. У нас это, прежде всего, программа роста и развития личности, крепко связанная с радостными перспективами жизни. Поэтому переживание обязанности у советского гражданина есть переживание активное, не ограниченное рамками договора, а вытекающее из самых глубоких потенций растущей, идущей вперед личности"[75. Т.7, 17]. Дело не в том, что Макаренко говорит о советском гражданине, а в том, как понимает значение ответственности, обязанности в жизни человека, а именно: обязанность, долг — это экзистенциальная категория человеческого существования. "Работа советского гражданина ... — это очень сложный комплекс и физических, и интеллектуальных переживаний, а в последнем своем итоге — это переживание полноценной жизни, это ощущение человеческого достоинства и человеческой защищенности, ощущение единства трудящихся и могущества социалистического государства. Этот комплекс перерастает обычное понятие долга — он вплотную подходит к цели жизни — радости существования"(Там же).

Человек, убежденный в том, что ему есть ради чего жить (долг, обязанность), ощущает свою незаменимость, жизнь его приобретает ценность уже потому, что она неповторима. В сущности долг, понимаемый Макаренко как смысл жизни, способствует проявлению и развитию аутентичных качеств личности, обеспечивает психическое здоровье

человека. Осуществляя смысл, человек реализует себя. Воспитание долга, следовательно, есть гуманистическое воспитание, если содержательное наполнение этой категории гуманно.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что основные ценности воспитательной системы А.С.Макаренко (человек, свобода, ответственность, долг, сообщество) в их истинном макаренковском значении являются основаниями гуманистического подхода в воспитании, ориентированного на личность, находящуюся в гармонии со своей витальной природой и обществом. Благодаря этому, возможно действительно аутентичное развитие каждого воспитанника, так как сообщество (воспитательный коллектив) поддерживает все положительное в его биологической природе и дает средства и возможности для развития на этой основе личностных качеств, неповторимость и своеобразие проявления которых базируются на общечеловеческих ценностях.

## **1.2. ЧЕЛОВЕК В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ А.С.МАКАРЕНКО**

С самого начала своей деятельности в колонии им. Горького А.С.Макаренко задумался о человековедческих источниках педагогики. "Я не мог найти никаких "научных" выходов, — писал он. — Я принужден был непосредственно обратиться к своим общим представлениям о человеке, а для меня это означало обратиться к Горькому" [75. Т.4, 12-13]. И здесь важно отметить, что в горьковском понимании человека А.С.Макаренко почерпнул то, что стало основой его отношения к человеку и воспитанию: "Горьковский человек всегда в обществе, всегда видны его корни, он прежде всего социален" [75. Т.4, 13]. Это положение о том, что человека надо всегда видеть среди людей, в его отношениях с ними, — важная сторона макаренковских представлений о человеке.

Изучая труды Карла Маркса, А.С.Макаренко утвердился в идее неразрывной связи человека с обществом. Марксова концепция, в которой было разработано это положение, много лет была методологической основой всей советской педагогики, оказав безусловное влияние на деятельность великого педагога (хотя и не такое самодовлеющее и абсолютное, как это принято считать до сих пор). Несомненна также ее распространенность во всем мире.

Воздействие социальной философии марксизма на разработку проблем человека фундаментально и в то же время внутренне противоречиво.

С одной стороны, проблема человека в этой философии раскрывается на богатом социальном фоне, открыты новые социальные горизонты изучения человека. Это позволило марксизму выявить глубокую связь человека и общества, поставить вопрос об общественной сущности человека. Все это стало мощным катализатором социально-философского изучения человека.

С другой стороны, социально-философская концепция марксизма в определенной мере выставила барьеры на пути изучения человека. Дело в том, что утверждая приоритет общества, интерпретаторы Карла Маркса (в какой-то степени и он сам) отводили человеку роль вторичного, подчиненного фактора. Тем самым был положен некий предел интерпретационным возможностям изучения сущности и роли человека в его связи с обществом.

Здесь надо сказать, что если в странах западной цивилизации отношение к марксовой концепции человека было более или менее свободно от политико-идеологических контекстов, то в нашей оно находилось под сложным воздействием политической, идеологической канонизации марксизма.

Человековедческие основания макаренковских педагогических воззрений важно осмыслить сегодня и в русле антропологических подходов, существующих в немарксистских концепциях.

Суть антропологического принципа, если выделить наиболее существенные и общие его черты, сводится к попытке определить основы и сферы человеческой индивидуальности, субъективно-творческих возможностей человека, из него и через него объяснив как его собственную природу, так и смысл, и значение окружающего мира.

Уже в трудах философов эпохи Возрождения, французских материалистов человек становится центральной проблемой, раскрывается как высшая ценность, как самоценность. Эта тенденция достигает апогея в творчестве Иммануила Канта, который считал, что человек — это высшая ценность, а потому никем, даже Богом, не может быть использован как средство. С именем Канта связано становление одной из первых в истории философии антропологических программ.

В XIX в. выделяют антропологическую концепцию Л.Фейербаха. Он видел проявление человеческой сущности в реальном человеческом бытии, в общении реальных людей и говорил о том, что “идеализм прав в своих поисках источника идей в человеке, но не прав, когда он хочет вывести идеи из обособленного, замкнутого существа, из человека, взятого в виде души, одним словом, когда он хочет вывести их из Я без чувственно данного Ты” [7, 13].

Н.Г.Чернышевский также говорил об “общих понятиях о натуре человека” как основе любой отрасли жизни. В XIX в. можно отметить основные направления в углублении понимания человека — исследование духовности человека (С. Кьеркегор, Ф. Ницше) и формирование целостного взгляда на отношение общества и человека (Г.В. Гегель, К.Маркс, Г. Спенсер). Постижение этими мыслителями

общества механизмов его структурирования и функционирования имело важное значение для общего углубления понимания человека, всей связанной с ним проблематики.

Большое воздействие на философское понимание человека оказывал и оказывает экзистенциализм (К.Ясперс, М.Хайдеггер, Ж.П.Сартр и др.), который на первый план выдвигает абсолютную уникальность человеческого бытия, не допускающую выражений на языке понятий.

Свое понимание человека было сформулировано З. Фрейдом и его последователями (учение о роли бессознательного в жизни человека). Интересны в плане наших задач взгляды К.Г. Юнга. По его мнению, бессознательное включает в себя не только субъективное и индивидуальное, вытесненное за порог сознания, но прежде всего коллективное и безличное содержание, уходящее корнями в глубокую древность. В этих представлениях выявляется значение социального для развития человека даже на бессознательном уровне.

Другой последователь Фрейда — Э. Фромм анализировал человеческую жизнь с точки зрения социального характера человека. Социальный характер, по Фромму, складывается из двух полюсов. Один из них — природа человека, другой — “социальное бессознательное”, которое формируется в результате воздействия общества на потенции человека, подавляя его и способствуя выработке у него защитных механизмов.

Из приведенных выше философских антропологических концепций видно, что в трактовке сущности человека всегда присутствует влияние социального, которое может признаваться отрицательным или положительным. Однако можно с уверенностью сказать, что без обращения к обществу навряд ли можно рассматривать человека. Богатый материал для его понимания дают различные модификации социологической концепции личности.

Например, согласно ролевой концепции личности Я.Л. Морено личность есть функция от той совокупности социальных ролей, которые исполняет человек в обществе. Социологизируясь, он усваивает экспектации ролевого поведения, выучивает способы их исполнения и становится таким образом личностью.

Определенный вклад в социологическую концепцию личности внес бихевиоризм, трактующий личность как совокупность социально приемлемых ответов на совокупность социальных стимулов.

Социологические концепции личности позволили осуществить более тонкий анализ поведения, отношения человека, выявить важные оттенки его взаимосвязи с социальной средой, обществом в целом.

Для современной социально-философской антропологии, как и для всей духовной культуры, идея о неразрывной связи, единстве человека и общества является исходной и фундаментальной посылкой. В этом смысле общество представляет собой не что иное, как воплощение человека, своеобразную форму его бытия, продукт его труда и деятельности, объективации его духовности, воплощение присущей ему коллективности. Одним словом, самой глубокой субстанцией общества является именно и только человек [7, 55].

А.С.Макаренко разработал “метод” воспитания, основанный на связи человека с обществом. Осознавая неразрывную связь человека с обществом, он полагал, что воспитание должно реализовывать эту связь через воспитательный коллектив, который, будучи идеальной моделью общества (отношений в обществе), дает возможность каждой личности проживать ситуации общественного опыта, причем, что очень важно, делать это в защищенных условиях гуманного организованного сообщества.

Но связь человека с обществом есть процесс, включающий в себя имманентные и глубокие противоречия. Это отражалось и в воспитании А.С.Макаренко.

Первое противоречие — диалектика *слитности и дистанционности* человека и общества. По мере развития общества человек превращается и развивается в его производительную силу, в создателя духовных ценностей, творца культуры и т.д., то есть как бы все более и более сближается с ним.

С другой стороны, человек дистанцируется от общества. При всей общности между ними всегда остается различие, препятствующее абсолютной их идентификации. Суть дистанции человека от общества в некоторой их взаимной отстраненности, позволяющей сохранять качественное своеобразие как человека, так и общества. Человек выступает, таким образом, и как субъект как таковой, самосубъект, субъект для себя.

Диалектичность (бинарность) является специфической особенностью макаренковской воспитательной системы (см. 1.3), проявляющейся и в его понимании связей личности и коллектива. Отмечаемые в современной социально-философской антропологии противоречивые тенденции связей человека с обществом в сущности осознавались А.С.Макаренко и реализовались в его воспитании.

Поднимаясь до философских обобщений, он писал о развитии общества следующее: “И в природе, и в обществе протекают процессы и революционные, и эволюционные, систематика социальных группировок развивается и меняется. Наша научная мысль должна не дедуцировать случайные комбинации общечеловеческих признаков, а фотографировать действительную схему социальных явлений, на полученных снимках различать принципы разделения и объединения (подчеркнуто мною. — Л.Г.), а самое важное — из сличения двух разделенных временем

фотографий заключать о процессах и тенденциях изменений, роста, падения и др.” [75. Т.1, 174].

В педагогических устремлениях А.С.Макаренко следует выделить эту тенденцию разъединения и объединения в воспитании человека. С одной стороны, это стремление к “слитности” воспитанника с коллективом, в которой проявляется созидательная сила человека. “Человек стремится к улучшению жизни, он реально уверен в том, что это улучшение возможно только в социальных условиях”, — писал Макаренко. И далее: “Мы рассматриваем нашего воспитанника не как материал для дрессировки, но считаем его деятелем, создателем общественных ценностей” [75. Т.1, 176].

Утверждая необходимость участия воспитанников в жизни коллектива, великий педагог предполагал тем самым их развитие, т. к. с формированием коллектива (вообще общества), с превращением воспитанника в созидателя материальных и духовных ценностей, по мере сближения его с коллективом и становления этого коллектива изменяется и каждый воспитанник.

Но, говоря о том, что каждый воспитанный человек должен быть полезен обществу (тенденция “растворенности” человека в обществе в терминах современной социально-философской антропологии), А.С.Макаренко в то же время подчеркивает: “Это обобщающее положение с необходимостью предполагает именно различные формы его реализации в зависимости от различия (человеческого) материала... Всякое иное положение есть обезличка, которая, к слову сказать, нигде не свила для себя такого крепкого гнезда, как в педагогике” [75. Т.1, 170].

Предостерегая от “обезлички”, он тем самым настаивает здесь на необходимости отделения человека от общей массы, выделения (“экспликации”) индивидуальных особенностей человека в обществе.

Неосознаваемость макаренковской тенденции воспитания, проявляемой в противоречии “слитности” и “дистанцирования” связи воспитанника с коллективом, является причиной многих критических замечаний в адрес великого педагога.

Противоречие отношения человека к обществу проявляется также в диалектике *объективации и субъективации*. В ходе общественного развития человек объективирует себя, воплощает себя в общественной реальности. Он выходит за пределы своего собственного человеческого бытия. Только благодаря этому перманентному выходу человека за собственные пределы существует и развивается общество.

Но, с другой стороны, человек в ходе общественной жизни субъективирует себя, т.е. воспроизводит себя как субъекта, воссоздает и развивает свою субъективность.

Таким образом, связь человека с обществом представляет собой противоречивое единство объективации и субъективации, выхода человека во вне своей субъективности и ее сохранения, разрушения человеком своей субъективности и ее восстановления и развития.

Единство объективации и субъективации человека в коллективе было стержнем всей организации воспитательной работы в воспитательных учреждениях А.С.Макаренко. Каждый воспитанник “вычерпывал” себя в различных видах жизнедеятельности колонии или коммуны, способствовал тем самым духовному и материальному развитию коллектива.

Гуманность макаренковского воспитания заключается в том, что воспитанник, участвуя в общественной жизни, ощущает себя в качестве создателя ценностей, “объективирует” себя, не чувствуя себя “объектом” воспитания. Но в этой разнообразной деятельности он и развивает свою “субъективность”. Новаторство Макаренко в осуществлении единого

процесса объективации-субъективации воспитанника заключается в следующем: этот процесс был целенаправленным и организованным; он реализовывался гуманным, “деликатным” способом через организацию жизнедеятельности подростков, в которой они не чувствовали себя “объектами” воспитания (единство воспитания и жизни); процесс был системный, т. к. воспитанники участвовали в разнообразных видах деятельности (учеба, труд, культурно-досуговые кружки, спорт и т.д.), которые в совокупности давали возможность каждому члену коллектива для всестороннего гармоничного развития с учетом его индивидуальных наклонностей.

Современная социально-философская антропология, трактуя субъективность человека как сочетание всех его объективных и субъективных качеств, видит ее становление в процессе общественной жизнедеятельности. Необходимо установить, что это положение было осмыслено еще А.С.Макаренко и лежало в основе его опыта: “Надо организовать коллектив так, чтобы воспитывались действительные, не воображаемые, а настоящие, реальные качества личности. Вот что мы обязаны сделать, и тогда, при этих условиях, индивидуальный подход будет действовать значительно сильнее, красивее и целесообразнее. Потому что, если коллектива и коллективного воспитания не будет, то при индивидуальном подходе возникает риск воспитать индивидов, и только”[75. Т.4. 349, 350].

Таким образом, наш знаменитый педагог осуществлял воспитание “настоящей” личности, а не “индивидов” на основе принципа единства развития коллектива, различных форм его жизнедеятельности и становления субъективности каждого члена. Он не отрицал “парные” отношения педагога и воспитанника, индивидуальное воздействие педагога на ребенка, но полагал, что всю полноту внутреннего мира человека

нельзя развить вне коллективной деятельности, вне целесообразно, гуманно организованной общественной жизни.

В современной социально-философской антропологии отмечается, что по мере развития общества все более обнаруживается тенденция к своеобразной расщепленности человека. Под влиянием усложняющейся общественной жизни и сама человеческая индивидуальность как бы раздробляется, оказывается привязанной к отдельным видам деятельности [7].

Следствием этой тенденции является усиление односторонности в развитии человека и нарастающей функционализации, когда стремление развиваться прежде всего в качестве человека как бы отходит на второй план перед производительным и любым другим ролевым предназначением человека.

Но тенденция к *расщепленности* человека в обществе возможна лишь до тех пор и постольку, пока и поскольку она сочетается с противоположной тенденцией сохранения и развития качественной целостности человеческого бытия, его сохранения и развития именно как самоценного человека.

Таким образом, связь человека с обществом представляет собой противоречивое единство возрастающей расщепленности человека с определенным креном в сторону функционализации его жизнедеятельности и тотальности (целостности) человеческого бытия с сохранением ориентации на сбережение его человеческой самоценности.

В этом русле лежат также высказывания Э.Фромма о человеке как “меновый стоимости” в современном капиталистическом обществе. Это объективно существующая тенденция противоречия функционализации человека, с одной стороны, и его целостности, с другой, может усиливаться в различных условиях либо в сторону “расщепленности”, либо в сторону

“тотальности”. Можно предположить, что прогрессивность (человечность) социальных и воспитательных систем будет характеризоваться креном в направлении большей целостности человека. Поэтому главным пунктом всех социально-педагогических концепций, имевших прогрессивную направленность, было обоснование такой воспитательной системы, которая, будучи противовесом объективных общественных процессов, ведущих к “расщеплению” человека, вела бы к восстановлению истинной природы человека и развитию его целостности.

Если с этих позиций проанализировать воспитательную систему А.С.Макаренко, то можно однозначно утверждать, что она предусматривала такую организацию образа жизни воспитанников, которая в большей степени создавала условия для целостного развития человека. Особенности его воспитательной деятельности следующие:

Во-первых, воспитанники получали в коллективах опыт гармонии индивидуально-коллективно-общественных интересов, что развивало целостность личности в соответствующем аспекте (подробнее см. гл.4).

Во-вторых, Макаренко неоднократно подчеркивал и практически реализовывал в воспитании единство интеллектуально (рационально)-эмоционально-практически-волевого развития личности.

Одни педагоги критиковали его за преувеличение роли эмоционального фактора воспитания — это “сильно действующие средства наркотического характера” [111]; другие видели в воспитании сознательной дисциплины преувеличение роли волевого нажима, обвиняли в том, что он недооценивал роль школьного образования, просвещения [112].

Но весь педагогический опыт А.С.Макаренко (не только в колонии и коммуне, но и до 1917 г.) убеждает в том, что и в воспитании, и в развитии воспитанников он большое внимание уделял и эмоциональной стороне, и развитию волевой сферы, и все это при том, что уже в 1932 г.

подавляющее большинство коммунаров получали полное среднее образование (через различные формы — рабфак или школу-десятилетку), в то время как в нашей стране обязательным было только начальное. “У моих коммунаров страсть к учебе была сильнее, чем у среднего школьника”, — писал Макаренко [75. Т.4, 366].

В-третьих, целостность человеческой жизни включает открытость внешним воздействиям, готовность для интериоризации новых черт, качеств так же, как и способность к избавлению от того, что себя изжило.

В этом плане целостность человека в макаренковских коллективах не имела себе равных. Организация быта, учения, производительного труда, общественной деятельности, физкультуры и спорта, игры, культурного досуга в коллективе была направлена на то, чтобы разные по содержанию дела давали эффект целостного, взаимосвязанного развития умственной, волевой, нравственной, физической, чувственно-эстетической сфер развивающейся личности.

Принимая, как правило, добровольное участие в различных видах деятельности, воспитанники были открыты влияниям всех факторов, развивали в себе новые качества организаторов, творцов, отбрасывая прежний воровской, хулиганский опыт. В письме А.М. Горькому А.С.Макаренко писал: “Ко мне их сплошь и рядом привозят в черной карете и сдают из-под револьвера” [75. Т.1, 241]. Но в коллективе “дети очень быстро, приблизительно через 3-4 месяца, становились нормальными детьми, даже сверхнормальными, если нормальным считать нашего среднего школьника... Я настолько мог позволить себе свободу действий, что, например, с третьего года работы в коммуне отказался от штатных воспитателей. В быту моим воспитанникам уже не нужна была специальная надзирательская помощь” [75. Т.4, 365, 366].

Для всех макаренковских учреждений была свойственна открытость социальным воздействиям. Межсоциальные связи и колонии, и коммуны были широки и разнообразны. Макаренко утверждал: “Человек воспитывается целым обществом” [75. Т.1, 166]. Заводские клубы, театр, военные организации, комсомольские ячейки и многие другие социальные институты принимали его воспитанников и поддерживали с ними постоянные отношения. Это могли быть соревнования, посещения концертов, спектаклей, совместное проведение каких-либо мероприятий и т.д. Такое общение способствовало расширению интересов коммунаров и колонистов, углублению их знаний, социального опыта, пониманию других людей. Все это делало их “воспитуемыми” (В.А. Сухомлинский), т. е. готовыми к принятию новых идей, перестраиванию, достраиванию своей системы ценностей.

Представления А.С.Макаренко о “социальности” человека, о неразрывной и вместе с тем противоречивой связи человека и общества легли в основу его методологии и методики воспитания. Воспитание в коллективе соответствует двойственной культурно-генетической природе человека, поэтому принцип природосообразности является основой его педагогики. Причем в макаренковском понимании природосообразность проявляется в том, что в воспитательном коллективе (как гуманном сообществе) развитие индивидуальных особенностей и социально значимых качеств личности осуществляется в неразрывном единстве (см. гл.3).

В этом соответствии воспитания двойственной природе человека состоит специфика и новаторство А.С.Макаренко в трактовке и реализации принципа природосообразности.

Природосообразность как ведущая основа коллективного воспитания, по А.С.Макаренко, проявлялась также в учете возрастных и

половых особенностей детей и подростков. Организация разнообразной и романтически окрашенной деятельности (игра, символика и т.д.) отвечала возрастным особенностям подростков и юношей, их потребности в активности, общении, давала основу для развития воображения, фантазии. В коммуне им. Дзержинского специально для девочек был задуман и построен завод фотоаппаратов, т.к. производство электросверлилок, которые уже выпускали коммунары, было для девочек слишком тяжелым.

Другая важнейшая особенность макаренковского видения человека — это “подход к человеку с оптимистической гипотезой”, в которой с особой силой проявляется его человечность. Большое влияние и в этом плане на него оказал Максим Горький. Макаренко говорит о своей связи с писателем: “Самое важное, что я нашел в нем, — это большая вера в человека и большая требовательность к человеку... меня увлек оптимизм в горьковских произведениях. Горький — большой оптимист, он умеет проектировать лучшее в человеке.

Когда вы видите перед собой воспитанника — мальчика или девочку, вы должны проектировать больше, чем кажется для глаза. И это всегда правильно” [75. Т.4, 363].

Видеть хорошее в человеке обычно трудно, тем более в коллективе сколько-нибудь нездоровом видеть его почти невозможно: оно слишком прикрито мелкой повседневной борьбой, оно теряется в текущих конфликтах. Но А.С.Макаренко убежден, что “Хорошее в человеке приходится всегда проектировать, и педагог это обязан делать. Он обязан подходить к человеку с оптимистической гипотезой, пусть даже и с некоторым риском ошибиться” [75. Т.4, 13].

Весь стиль макаренковского воспитания отличается человечностью, направленностью на то, чтобы создать все условия для радостной и активной

жизни детей. Сам педагог говорил, что метод и логика педагогической работы вытекают из его "доверчивости к человеку, или скорее из любви к нему" [75. Т.4, 231].

Но любовь к детям, по его мнению, становится нравственной, когда она неотделима от долга, являясь "функцией, а не аргументом" [75. Т.5, 246—250]. Люди, превратно понимающие значение любви и свободы в воспитании, не замечают, что "вместо любви они воспитывают сентиментальность, а вместо свободы — "своеволие" [75. Т.5, 235].

Возвышение человека происходит у А.С.Макаренко "в форме требования, предъявляемого к его человечности". Суровость при определенных обстоятельствах выступает как "самая большая гуманность, какую можно предъявить человеку" [75. Т.1, 141].

Говоря о советской школе, а в сущности о своей работе, он подчеркивал, что "мы сумели развить до невиданных пределов гуманитарные высокочеловеческие принципы воспитания. Мы не уступили ни разболтанному, анархическому "свободному" индивидуализму, ни формалистическим соблазнам внешней муштровки. Мы сохранили настоящую глубокую любовь к нашим детям" [75. Т.4, 50].

В педагогическом оптимизме Макаренко ярко выражено горьковское стремление человека к прекрасному. В нем с большой силой проявилась горьковская опора на положительное в человеке, на его "красоту и силу" и вера в то, что каждый человек хорош (важно дать возможность для развития и проявления "лучших человеческих потенциалов"), что у забытых "в обществе" людей есть "душевная человеческая прелесть." Говоря о том, как много он взял у Горького, Макаренко писал: "Я видел, как нетрудно человеку помочь, если подходить к нему без позы и "вплотную", и сколько трагедий рождается в жизни только потому, что "нет человека" [75. Т.4, 14].

Человек был именно тем центром, вокруг которого строилось макаренковское воспитание. Но его представления о человеке, его счастье, его сущности не ограничивались узкоиндивидуалистическими границами. Уродливо воспитанные индивидуалистические потребности порождают жадность и эгоизм, ведут к душевной опустошенности и цинизму, делают человека несчастным. Он “возвышал воспитание” до уровня человека мира.

В рамках общего стиля работы макаренковских воспитательных учреждений культивирующего человека существовал и определенный стиль, тон отношений педагогов к воспитанникам — “тон серьезный, простой, точный, решительный, но в то же время доверчивый, расположенный к воспитанникам, иногда украшенный улыбкой и шуткой и всегда сопровождаемый особенным вниманием к каждому человеку” [75. Т.1, 287].

Основополагающий принцип великого педагога таков: как можно больше уважения к человеку, как можно больше требований к нему. Он отражает веру А.С.Макаренко в то, что истинная любовь к человеку заключается именно в стимулировании его развития, в побуждении его к выявлению и реализации всех его способностей.

Следует отметить, что современная гуманистическая психология в качестве условий, необходимых для самоактуализации человека, называет необходимость принятия его окружающими людьми и веру в положительные изменения в человеке.

Поражает почти полное совпадение мыслей К. Роджерса и педагогических идей Макаренко о вере в ребенка и уважении к нему. Но в гуманистической психологии речь идет практически о лечении больных, о терапевтических группах, в макаренковских же учреждениях была

организована реальная жизнь коллективов, длительно существующих и имеющих исключительные успехи в воспитании юношества.

Важной стороной представлений А.С.Макаренко о человеке является его уверенность в том, что в каждом заложено стремление к красоте. По его мнению, красота — это тот магнит, которым можно повернуть человека к добру. Поэтому эстетические факторы он считал чрезвычайно важными в воспитании вообще, а особенно подростков, которые пришли с улиц или из тюрем. Эстетика жизни, по Макаренко, делает трудную, напряженную действительность воспитанников (именно она “возвышает” человека, поднимает его в развитии) радостной, приятной, счастливой.

Он хорошо понимал, высоко ценил, своевременно подмечал высшую человеческую красоту и утверждал ее в коллективе, не противопоставляя внутренней красоте внешнее ее выражение, а видел их только в единстве, как две стороны одной сущности, дополняющие друг друга и делающие эстетическое удовлетворение максимально полным и ценным.

Значение красоты в макаренковской воспитательной системе еще недостаточно осознается сегодня педагогами как важнейшая психологическая основа, которая самым ненавязчивым образом делает привлекательными высокие образцы культуры. Воздействие красотой на чувства воспитанников, развитие тонкости их эмоциональной сферы осуществлялось А.С.Макаренко во всех аспектах деятельности их внешнего вида, чистоты, цветов в помещениях, музыки, театра, мистерии труда. Игра-военизация, ритуалы — все это также имеет в основе стимул красоты не столько внешней, сколько нравственной, выражающейся в благородстве, достоинстве, уважении к людям. Внимание к красоте как важному средству воспитания выявляет его как тонкого психолога и гуманиста.

### 1.3. ЦЕЛОСТНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ А.С.МАКАРЕНКО КАК СИНТЕЗ ПРОТИВОПОЛОЖНОСТЕЙ

Специфика макаренковской воспитательной системы, определяющая научный и уникальный характер, заключается в единстве ее целостности и бинарности (двойственности).

В этой целостной воспитательной системе противоположности дополняют и обогащают друг друга, и в этом проявляется методологический подход, в котором реализуется принцип объективности. Диалектичность педагогических идей А.С.Макаренко является проявлением всеобщего закона двойственности, присущей развитию человека, природы, общества.

“Внимание к противоречиям как сущностному явлению, источнику развития педагогических процессов — характерная черта работы А.С.Макаренко в педагогике”, — отмечает А.А.Фролов [73, 58]. Он также считает, что некоторые из стержневых макаренковских идей тесно связаны с воззрениями Г.В. Гегеля (там же), который первым ввел в философию категории “абстрактного” (как части целого, простого, неразвитого) и “конкретного” — как многостороннего, сложного, развитого, целостного [138, 4].

Способом теоретического воспроизведения в сознании целостного объекта является восхождение от абстрактного к конкретному, что, как известно, является всеобщей формой развертывания научного знания. Развитое мышление человека первоначально образует различные абстракции, а затем на их основе путем конкретизации воспроизводит эту целостность (мысленно-конкретное). Такое мышление одновременно и абстрактное (осуществляется в форме абстракции) и конкретное (движется к конкретному и воспроизводит его). В этом единстве противоположных моментов состоит диалектика теоретического мышления.

Для того чтобы достичь конкретной целостности в представлениях о воспитании, необходимо выделить структурные единицы воспитательного процесса, сохраняющие все основные элементы и взаимодействия целого, а еще плодотворнее структурно-генетический подход, при котором анализируются первичные генетически исходные структуры (“абстрактное”), прослеживается их развитие и превращение в развитые структуры — в структурные единицы воспитательного процесса (В.И.Загвязинский).

В своем выявлении сущности воспитания и развития личности А.С.Макаренко использовал гегелевский метод восхождения от абстрактного к конкретному, который обеспечивает научное теоретическое познание, связывающее понятия в целостную систему, отражающую объективную расчлененность исследуемого объекта и единство всех его сторон. В отечественной педагогике существуют различные подходы к выявлению "содержательной абстракции", "клеточки" воспитательного процесса. Сравним эти подходы с макаренковским анализом воспитания, чтобы выявить специфику и доказать научность его метода познания.

В качестве структурной единицы воспитательного процесса выделяют педагогическое явление, включающее воспитателя, воспитанника, средства и среду воспитания (Л.А. Левшин); ячейку, которая включает цель педагогического воздействия, субъект и объект воздействия, содержание и средства воздействия (Н.В.Кузьмина, В.И.Гинецинский); ситуацию (этап воспитания, на протяжении которого существенно не изменяется отношение воспитуемого к людям, к себе, к ценностям). В качестве же исходной элементарной единицы, "клеточки" условно выделенной единицы процесса воспитания А.П.Сидельковский выделяет абстрактное педагогическое отношение, отношение вообще.

В.И.Загвязинский, соглашаясь с тем, что это положение верно определяет общий теоретический (абстрактный) предмет педагогики,

полагает, что оно не дает решения вопроса об исходном элементарном отношении. Он справедливо отмечает, что деятельность воспитуемого не выступает и не должна выступать непосредственно как воспитательная. Она организуется и непосредственно выступает как деятельность предметная: познавательная, трудовая и т.д. (жизнедеятельность у А.С.Макаренко). Происходит постоянное раздвоение предметных целей, мотивов, смысла деятельности и воспитательного значения этих категорий. Эффект воспитания зависит от степени совпадения предметного значения и воспитательного смысла указанных категорий. Противоречие между внешними действиями (предметными) и внутренним миром воспитуемого является источником изменения внутренней позиции личности и педагогической ситуации в целом.

Это противоречие выражается, по мнению В.И.Загвязинского, в воспитательной задаче [38. 18,19]. Он утверждает, что отношение "задача —человек" есть генетически исходное, основное сущностное отношение воспитания. Он выявляет психологический механизм и условия действия этого положения с точки зрения личностного гуманистического подхода к воспитанию. "Воспитательная задача должна быть адекватно выражена в предметных задачах, а степень этой адекватности характеризуется не только тем, как будут приняты данные предметные задачи воспитуемым, но и тем, как изменится отношение воспитанника к ценностям, другим людям и себе. Суть дела в том, к каким сдвигам личностного плана приведет решение предметных задач" [38, 19]. Речь, в сущности, идет о "реконструкции личностного опыта" в терминах гуманистической психологии.

В работах А.С.Макаренко можно выделить три вида педагогических исходных структурных единиц, каждая из которых разворачивается в определенном поле, "этаже" воспитания. НА ВЫСШЕМ, *методологическом*, уровне в качестве "клеточки" он выделяет отношение: "... мы имеем дело

всегда с отношением, так как именно отношение составляет истинный объект нашей педагогической работы...".

Отношение Макаренко положил в основу методологии познания педагогических законов. При этом должно быть решительно отброшено сведение понятия "отношение", употребляемое им как "абстрактное отношение", к персональным отношениям (межличностным, субъектно—субъектным). Он резко критиковал решение воспитательных проблем в границах отношения воспитателя к воспитаннику и обращал внимание на объективную, жизненно-практическую основу определенной системы отношений, которая может быть реализована в системе воспитания. Это та база, на которой разворачивается жизнедеятельность молодого человека, формируется его действительное сознание. Именно такие отношения А.С.Макаренко считал "истинным объектом педагогической работы". Они ориентированы на личностную позицию и приводят в движение внутренние силы человека, отмечает А.П.Сидельковский [119], полагая, что в данном случае речь идет о сложнейшем механизме принятия человеком условий среды и о действиях по их изменению в соответствии с интересами личности. При этом создается возможность для свободы проявления личности, эмоциональный фон, благоприятствующий ее свободному развитию и жизненному самоутверждению [119, 69].

НА ВТОРОМ, *теоретическом*, уровне вид генетически исходной единицы, который называет А.С.Макаренко, — педагогический факт (явление). "В настоящее время, — писал новатор в начале 20-х годов, — считается азбукой, что объектом педагогического исследования является ребенок. Мне это кажется неверным. Объектом исследования со стороны научной педагогики должен считаться педагогический факт (явление)" [75. Т.1, 10]. В работе "Педагогическая логика" он вполне определенно называет ту структурную единицу, тот "педагогический факт", который может быть

развернут в воспитательную теорию: "Основанием для советского педагогического закона должна быть индукция цельного опыта. Только цельный опыт, проверенный и в самом его протекании, и в результатах ("проверка на сопротивление"), только сравнение цельных комплексов опыта может предоставить нам данные для выбора и решения" [75, 180]. Для него нет сомнений в том, что в основе "опыта" лежит развитие и функционирование воспитательного коллектива (включающего педагогический и детский коллективы) в условиях хозяйственной заботы.

Сегодня в педагогической науке различают понятия "факт" и "явление", полагая, что анализ фактов, их обобщение способствуют высвечиванию сущности того или иного явления. В высказываниях А.С.Макаренко о развитии воспитательной теории через изучение "цельного опыта" также прослеживается идея обобщения фактических данных и обнаружения на этой основе закономерностей, определяющих глубинную сущность явлений, внешним выражением которой и служит педагогический факт. То, что А.С.Макаренко как бы не отличает "факт" от "явления", на наш взгляд есть следствие отождествления этих терминов в современной ему педагогике.

НА ТРЕТЬЕМ, *технологическом*, уровне структурная единица в макаренковской педагогике — "педагогическая операция". Это единица технологического процесса, т. е. минимальная элементарная составляющая этого процесса, воплощающая в себе все его основные свойства. Она включает триаду: цели, средства, результат. Педагогическая операция может быть рассмотрена, с одной стороны, как факт профессиональной деятельности педагога, включающий в себя сумму действий, приемов, поведенческих актов, взаимосвязанных по цели, месту и времени, согласованных и проводимых по единому плану; с другой — это создание

условий для реализации личностных, потенциальных возможностей ребенка и их трансляции в сферу его сознания и жизнедеятельности.

А.С.Макаренко писал: "Моя работа состоит из непрерывного ряда многочисленных операций, более или менее длительных, иногда растягивающихся на год, иногда проводимых в течение двух-трех дней, иногда имеющих характер молниеносного действия, иногда имеющих, так сказать, инкубационный период, когда накаплиются потенциальные силы для действия, а потом оно вдруг приобретает характер открытий" [75. Т.1, 122].

В 20-е годы в отечественной педагогике, а в 50-е — в зарубежной высказывалось мнение о "механистичности" макаренковского воспитания. Четкое определение педагогических операций (правил, норм и т.д.) может иметь опасность внешней заданности, регламентированности поведения, а тем самым как бы нарушения свободы проявления личности. Но в основу макаренковской педагогической технологии положен синтез определенности и неопределенности (гибкости, изменчивости, внутренней саморегуляции личности). С одной стороны, для нее характерны операции ответственности, режимных действий, контроля и т. д., с другой — в жизни воспитанников было множество ситуаций, предполагающих свободный выбор, творческую самореализацию, эмоциональное сопереживание и т.д. Когда Макаренко упрекали в том, что в его проекте принципов воспитания коммуны "имеется несколько неопределенных мест", он отвечал, что "известное количество неопределенных мест выражает собой законную нелепость (подчеркнуто мною. — Л.Г.), так как нужно дать возможность детскому коллективу творить формы своей жизни и быта. Слишком точно определить каждый шаг коммунаров представлялось бы излишним, ибо это значило не оставлять свободы для развития детского общества и общества педагогов, согласно тем

условиям, в какие они попали, тем данным, какие имеют на будущее, и тем силам, какими обладают" [75. Т.1, 69].

Генезис макаренковской педагогики можно представить в виде следующего конструкта (модели):

Генетически структурная единица	Педагогические категории, на уровне которых разворачиваются и функционируют соответствующие структурные единицы
Абстрактное педагогическое отношение	Методология познания
Педагогическое явление	Воспитательная теория
Педагогическая операция	Педагогическая технология

Данная схема наглядно демонстрирует, что развитие всех "этажей" макаренковской педагогики осуществлялось в соответствии с принципом единства цельности и бинарности. Каждая "клеточка" несет в себе единство противоположностей, что и является источником ее разворачивания и развития в конкретное целое, гармонически объединяющее противоположные принципы, свойства, качества, методы и т.д.

Можно назвать хотя бы некоторые противоположности, взаимодействие между которыми ведет к развитию структуры отношения: естественные культурные потребности, потребности и способы их удовлетворения, альтруистические и эгоистические мотивы, индивидуальная и коллективистская направленность, стремление к свободе и потребность в привязанности, любовь и ненависть и т. д.

Развитие педагогического явления происходит через единство и борьбу его содержания и формы, объективного и субъективного смыслов,

житейского и научного понимания, нормативного и идеального подходов и т.д.

Педагогическая операция осуществляется в процессе взаимодействия цели и средства, творческих и эталонных элементов, чувственного и рационального опытов, словесного и деятельностного способов и т. д.

Если сравнить исходные структурные единицы, которые можно выделить в макаренковской педагогике, и обозначенные позиции по этому вопросу современных отечественных педагогов, то можно заметить, что А.С.Макаренко называет не одну генетическую структурную единицу. И это не случайность, а многомерный подход к воспитанию с разных позиций и на разных уровнях. Возможно, этот анализ генезиса макаренковской педагогики дает путь разрешения дискуссии отечественных педагогов по вопросу о "клеточке" воспитательного процесса: все выделяемые единицы дополняют друг друга, высвечивая развитие воспитания на разных уровнях разными способами. Синтез разнообразных подходов дает более объективную и полную картину воспитательного процесса.

Исследование показывает, что в системе А.С.Макаренко впервые обозначились ведущие аспекты целостного педагогического процесса — целенаправленность, целесообразность, целеустремленность, превращение целей деятельности педагога в цели деятельности учащихся, обращение целей между учащимися. С процессуальной точки зрения целостная деятельность включает следующие этапы: возникновение потребности, целеполагание, планирование деятельности, конкретное исполнение плана (осуществление практических действий), самоконтроль и удовлетворение потребности путем использования (присвоения) созданного продукта деятельности. В этом случае в деятельности нет отчуждения и разделения труда, поэтому она и является целостной. Эта характеристика целостной деятельности полностью относится к деятельности макаренковских учебно-

воспитательных учреждений — демократичность управления и организации всей жизни коллектива, удовлетворение разнообразных потребностей и справедливое использование продуктов деятельности (материальных и духовных).

Более того, сегодня отмечается, что идеи и опыт Макаренко основаны на имплицитно реализованном системном подходе, который в своей научно завершенной форме окончательно сформировался лишь в середине текущего столетия. Его педагогические находки прямо соотносятся с основными требованиями системной организации объектов. Отсутствие жесткого, примитивно понимаемого детерминизма, сложные механизмы опосредования, динамизм развития целенаправленных педагогических систем, иерархичность их строения, необходимость учета целостных свойств при анализе частного явления, развитие педагогической системы в социальной среде, "неисчезновение" качеств частного при вхождении в общее, воздействие на часть через целое — таковы лишь отдельные аспекты трансформации признаков системного подхода в педагогических объектах, как они представлены в трудах великого педагога.

Здесь надо иметь в виду важную особенность макаренковской воспитательной системы, на которую обращает внимание А.А. Фролов. "Существует стремление, — пишет он, — осваивать наследие А.С.Макаренко как систему в ее некоем "завершенном" виде, в качестве идеала, который можно механически перенести в новые условия. И до сего времени с большим трудом осознается тот факт, что эта оригинальная и необычно цельная система постоянно развивалась, вбирая в себя новые жизненные явления, то есть была открытой системой (подчеркнуто мною. — Л.Г.). Она и сейчас должна восприниматься как открытая и развивающаяся"[73. 69,70]. Правомерность такого подхода к педагогике

Макаренко доказывает возникновение на Западе "контекстуальной педагогики", генезис которой восходит к его наследию.

Целостность, характерная для воспитательной системы А.С.Макаренко, выявляет свою сущность и специфичность в единстве с бинарностью. В плодотворном синтезе противоположностей в единое целое, осуществляемом им последовательно на различных уровнях становления и развития педагогики, можно проследить предвосхищение некоторых синергетических подходов. Для системы Макаренко характерен бифуркационный механизм развития, в основе которого лежат сочетание процессов самоорганизации (самопроизвольного возникновения новых структур) и управления, взаимодействие различных подходов и средств.

Синергетика сегодня выявила конструктивную роль хаоса в процессах эволюции сложноорганизованных систем. А.С.Макаренко интуитивно угадал необходимость чередования хаоса и порядка в коллективе для оптимального развития каждого воспитанника и коллектива. Он писал: "...нельзя наших воспитанников подавлять слишком большой опытностью педагогов. Где-то должен быть выход для их стремления руководить, командовать, показывать, решать... Прекрасная эрудиция педагогов, их умение найти решение, найти и обозначить условия, ничего не пропустить и нигде не переборщить — все эти весьма нужные способности педагогов, если они проявляются в избыточном количестве, создают солидные пределы самостоятельности воспитанников" [75. Т.1, 107]. И далее А.С.Макаренко приводит конкретные примеры того, как идет жизнь в колонии, когда дежурит опытный педагог и когда молодой. При этом он глубоко раскрывает психологический механизм становления ответственности, умения принимать решения у ребят в те периоды, когда дежурит неопытный педагог. "Молодые, неопытные воспитатели имеют много хороших сторон,— отмечает Макаренко,— но между ними главная: они составляют естественный здоровый фон для

развития не деланной, не показной, а настоящей самодеятельности... Чередование дежурств старых и молодых воспитателей — это лучшая симфония музыки жизни детской трудовой колонии" [75. 109,110]. Это чередование — один из приемов, применяемых Макаренко для стимуляции процессов самоорганизации в коллективе, которые шли одновременно с упорядоченными, регламентированными процессами. Таким образом, специфика органической целостности воспитательной системы А.С.Макаренко заключается в ее "полифоничности". Она аккумулирует достоинства интегрируемых теорий, направлений, методов, приемов и одновременно нивелирует их недостатки.

Интегративная сущность воспитания в коллективах А.С.Макаренко послужила источником развития "контекстуальной педагогики". З.Вайтц отмечает, что категория "контекстуальная педагогика" может применяться для объяснения и современных явлений в теории и практике воспитания, и макаренковских идей. Таким образом, обозначается новый подход, который педагог-новатор успешно применял с 20-х годов.

З.Вайтц раскрывает основы контекстуальной педагогики, генетически восходящей к Макаренко, и ее значение для современного образования. Базисное положение контекстуальной педагогики следующее: необходимо охватить вниманием и включить в сферу воспитательного действия весь непосредственно влияющий на детей мир. Вместо искусственно изолированного педагогического феномена предметом исследования и источником влияния на ребенка должно стать всеобъемлющее "педагогическое поле" [143, 61].

Подобным термином, характеризующим объективно существующее пространство воспитания, пользовался и Макаренко. "До революции в моем ведении находилось очень ограниченное социальное поле" [75. Т.4, 38]. Примечательно также его относящееся к началу 20-х годов понятие

"социальное целое" — совокупность факторов, ограничивающих (или усиливающих) роль воспитателя [75. Т.4, 13].

З.Вайтц убежден, что в педагогике необходимо концептуально преодолеть сдерживающий ее развитие узкий, ограниченно партикуляристский взгляд на воспитательный процесс.

Контекстуальная педагогика ориентируется на целостность, неделимость жизни и человека в ней, как это понимал и А.С.Макаренко. Личность здесь — интегрированная часть динамического процесса жизни, который не может быть понят лишь аналитически. Должна быть осознана взаимосвязь основных элементов системы в данном процессе. Для понимания его существа требуется синтетическая модель познания [143, 62].

А.С.Макаренко сумел применить это целостно-рациональное "органичное" восприятие действительности в воспитании: "... мы должны... научиться так организовать воспитание, чтобы наши достижения характеризовались совершенствованием системы данной личности в целом, ... педагогам пока что нужно главное внимание направить на создание синтетической педагогики" [75. Т.8, 13,14]. Уже в 1922 г. среди основных положений педагогики он выделил следующее: "Полное отрешение от мысли, что для хорошей школы нужны прежде всего хорошие методы в стенах класса. Для хорошей школы прежде всего нужна научно организованная система всех влияний" [75. Т.1, 11]. Законы воспитания, согласно Макаренко, имеют место прежде всего в определенной целостности, системе средств. Закономерности обнаруживаются не в "списке" средств, а в их "сочетании", расстановке по отношению друг к другу, общей гармонизированной направленности. В зависимости от места в этой системе и конкретных обстоятельств диапазон применения того или иного средства может "увеличиваться до степени полной общности или уменьшаться до положения полного отрицания" [75. Т.1, 179,180].

Говоря о попытках связать макаренковскую педагогику с тоталитаризмом (Г.Мебус, М.Ланге, Ю.Азаров и др.), З.Вайтц проводит сравнение тоталитарной педагогики и контекстуальной (макаренковской).

Тоталитарная педагогика, пишет он, рассматривает человека в целом так, чтобы с помощью "одновременного включения" многих мер воздействия всецело подчинить его себе. В соответствии со своими идеологически мотивированными основами, с односторонней партийной направленностью и одним мировоззрением она планирует всем этим претворение в жизнь определенных весьма спорных партикуляристских интересов.

Контекстуальная педагогика "исходит из другого понимания единства: это единство многообразного. Она утверждает принцип, в соответствии с которым различные и даже противоположные явления взаимодействуют, взаимно ослабляются или усиливаются" [143, 64].

На Западе опасность безусловного и развращающего подчинения педагогики политике всегда пытались избежать с помощью педагогической автономии. Именно в этом русле лежат идеи теории "свободного воспитания", гуманистической психологии, которые сегодня получили большое распространение в нашей стране. Личностно ориентированные концепции воспитания пытаются получить "свободное пространство" для педагогической деятельности, чтобы сохранить особенность педагогической сферы.

Контекстуальная же педагогика, отмечает З.Вайтц, исходит из того, что действительность — это неделимое целое, единая система, поэтому полной педагогической автономии быть не может. Относительная автономия педагогической работы здесь простирается до "системно-критического", "эмансипированного" воспитания, даже до "воспитания-возмущения". Это автономия, которая становится органической частью конкретной социальной

реальности, но ни в коем случае не отождествляется с данной системой [143, 65].

Как модель педагогической контекстуальности творчество А.С.Макаренко является решительным шагом в будущее педагогической концепции *лично-социального воспитания*. Целостность педагогического процесса в его единстве и противоречиях со всем окружающим миром, являющаяся сущностью лично-социального воспитания, отвечает психологическим закономерностям развития личности. "Подлинное понимание развития сознания и психики человека, — писал С.Л.Рубинштейн, — требует их включения в реальный контекст жизни и деятельности людей" [116, 151]. Самое ценное в макаренковской педагогической системе, по мнению ученого, в том и состоит, что он понял это соотношение и сделал его основным стержнем своей практической работы. Превращение "школы учебы" в учреждение, которое представляет важнейший момент в жизни не только детской, но и всего общества — краеугольный камень макаренковской жизненно ориентированной педагогики, справедливо утверждает А.А. Фролов: "Для воспитания социально полноценной личности и ее действительно всестороннего, целостного и индивидуального развития нужна "школа жизни", объединяющая труд, образование, культурную и общественную деятельность" [148, 7]. Нужно перейти от искусственных "чисто педагогических" влияний к воспитанию всей практикой жизни, обеспечивая таким образом "свободу в самочувствии воспитанника" и "более простое и радостное переживание им своего детства". В этом суть ненасильственного, "естественного", подлинно гуманистического воспитания.

Целостность и диалектичность (бинарность) педагогики А.С.Макаренко проявляется, как мы уже показывали, в каждом моменте

функционирования его педагогической системы. Можно выделить в этом плане наиболее принципиально важные аспекты.

Характерным для макаренковской педагогики является единство преемственности и новаторства. Не противопоставление "старого" и "нового", традиций и новаторства, а их диалектика, "взаимодополняемость". Непонимание единства преемственности и новаторства было и остается главным основанием для критики идей и опыта А.С.Макаренко, как "слева", так и "справа". В 20-е годы его критиковали за "авторитарность", в 30-е — за "либерализм", "приверженность идеям свободного воспитания", сегодня — снова за "авторитарность" и "тоталитаризм". Он дает блестящие образцы закрепления достижений прошлого в творчески преобразованном виде, их качественного обогащения и развития.

Во-первых, педагогический опыт и идеи А.С.Макаренко впитали в себя многое из классического наследия не только отечественной и мировой педагогики, но и в целом того богатства естественнонаучных, антропологических и социально-экономических знаний, которое сформировалось на рубеже XIX—XX вв.

В своем заявлении в центральный институт организаторов народного просвещения он называет научные источники, которые он изучал. Поражает широта его интересов. Особенно примечательна фраза: "Читал все, что имеется на русском языке по психологии" [75. Т.1, 10].

Во-вторых, позиции преемственности и новаторства — это освоение, критическая переработка и новая интерпретация основ советской общественно-педагогической практики.

В-третьих, что является новаторством в его "чистом" виде, по существу, не имеющим прецедента в прошлом или настоящем (при жизни Макаренко) — постановка и разрешение новых проблем, введение в научный оборот новых понятий, идей, опытных данных.

Соотношение рационально-научного и ассоциативно-образного в макаренковском педагогическом наследии также является основой его диалектической педагогики.

А.С.Макаренко — это педагог, который всю жизнь стремился стать писателем, способным к художественным открытиям в сфере "взрослой" жизни. Центральное место в его литературной и педагогической деятельности занимают коренные вопросы бытия и духовного роста человека, определенные социально-эстетические и поэтические взгляды и устремления, широко представленные и раскрытые в его художественных произведениях. Он, полагает А.А. Фролов, предвосхитил современную тенденцию к преодолению существующего уже более трехсот лет размежевания двух способов постижения мира — рационального и образного. Гармонизация двух частей изначально единой культуры становится сейчас важнейшим условием ее дальнейшего прогресса [113, 49]. Богатство духовно-эмоциональной жизни и в литературном творчестве, и в педагогической деятельности в сочетании с исследовательским теоретическим подходом позволили ему осуществить уникальный и необычайно успешный педагогический эксперимент, в котором реализуется *единство технологического и творческого подходов*.

А.С.Макаренко ввел понятие педагогической технологии. Им были определены основные составляющие технологического педагогического процесса, которые и сегодня признаются необходимыми компонентами педагогической технологии в любой трактовке. Он писал: "Наше педагогическое производство никогда не строилось на технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди... Именно потому у нас просто отсутствуют все важные отделы производства, технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение кондукторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка. Когда

подобные слова я несмело произносил у подошвы "Олимпа", боги швыряли в меня кирпичами и кричали, что это механистическая теория" [75. Т.3, 391].

Основными признаками педагогической технологии сегодня являются системность, обеспечивающая гармонию целей и средств, имеющая природосообразное научное обоснование (у Макаренко "технологический процесс", "конструкторская работа"); критериально-диагностические цели ("нормирование"); система предписаний, ведущих с большой гарантией к результату ("учет операций"); система обратной связи ("контроль, допуски и браковка"). Все эти свойства педагогической технологии обеспечивают высокую степень управления деятельностью воспитанников (учащихся), благодаря чему воспитание (обучение) осуществляется рационально, оптимально и с большой эффективностью.

Современные сторонники технологизации обучения на Западе полагают, что теперь не важна профессиональная квалификация педагога, его личностные качества, т. к. он может работать просто по технологическому "проекту". А.С.Макаренко же прекрасно понимал границы технологии в воспитании: "... для меня было ясно, что очень многие детали в человеческой личности и в человеческом поведении можно было сделать на прессах, ... но для этого нужна особенно тонкая работа самих штампов, требующая скрупулезной осторожности и точности. Другие детали требовали, напротив, индивидуальной обработки в руках квалифицированного мастера... Для многих деталей необходимы были сложные специальные приспособления, требующие большой изобретательности и полета человеческого гения" [75. Т.3, 391]. Понятно, что он употребляет здесь образные выражения, говоря о работе педагога, которые не должны пониматься буквально. Ясен главный смысл его идеи: в педагогической работе должно быть сочетание технологических аспектов и высочайшего уровня педагогического творчества воспитателя (учителя).

На противоречивость педагогической работы, в которой, с одной стороны, должны быть определенные образцы, правила, нормы деятельности, т. е. технология, а с другой — творчество, не поддающееся жесткой регламентации и алгоритмизации, т. к. творчество нетехнологично, указывает В.И.Загвязинский. В проблеме обучения студентов педагогическому творчеству он выделяет средства и способы разрешения этого противоречия [39]. Идея Макаренко о двойственности педагогической деятельности с точки зрения ее технологизации и импровизации, творчества сегодня находит признание и развивается далее, дает ориентиры для ведения современных научных дискуссий.

Важно подчеркнуть целостность педагогического процесса и целостность личности в воспитании Макаренко как единство непрерывного и дискретного. Процесс воспитания состоит из ряда ситуаций ("коллизий"), которые, с одной стороны, программируемы педагогом, а с другой, являются фактами жизни самого ребенка. В организации многообразной и непрерывной жизнедеятельности воспитанников выделяются отдельные законченные этапы, такие как система перспективных линий. Ближние, средние и дальние перспективы гармонируют в себе коллективные и личные интересы каждого воспитанника. Достигнув одних целей, коллектив и воспитанники ставят новые перспективы, и этот непрерывный процесс состоит из законченных конструктов, представляющих единство интеллектуальных, эмоциональных и волевых усилий коллектива и каждой личности.

Прерывность и дискретность воспитательного процесса имеет также линию "коллектив — личность". Частная и трудовая, культурная, спортивная деятельности в учреждениях А.С.Макаренко, имея внешнюю коллективную направленность, всегда подразумевали создание условий для развития индивидуальности каждого воспитанника.

Великий педагог выделял также эволюционный путь развития воспитательного процесса и личности и скачкообразный способ "взрыва". Он считал необходимым сочетать их в воспитании. В развитии коллектива должны быть "полезные толчки". Таким "толчком" является "взрыв" — открытое столкновение личности и коллектива, наиболее яркое, выпирающее и убедительное, для всех понятное. Если бы подобных историй не было, то "общий воспитательный процесс мог бы получиться более замедленным" [75. Т.1, 123]. По мнению Макаренко, "нельзя полагаться только на спасительное значение одной эволюции", как бы радостно и правильно не жил коллектив. "В эволюционном порядке собираются, готовятся какие-то предрасположения, намечаются изменения в духовной структуре, но все равно для реализации их нужны какие-то более острые моменты, взрывы, потрясения". "Взрыв" — это "мгновенное воздействие, переворачивающее все желания человека, все его стремления" [75. Т.4, 250]. При этом конфликт "личность — коллектив" доводится до последнего предела, "до такого состояния, когда уже нет возможности ни для какой эволюции, ... когда ребром поставлен вопрос — или быть членом общества, или уйти из него." Необходимо "взорвать" в себе старые представления, и на их место становятся новые образы, "первые элементы гордости и первые сладкие ощущения собственной победы". Макаренко при этом предупреждал об осторожном подходе к данному методу: "Надо прямо сказать, что взрывной маневр — вещь очень болезненная и педагогически трудная...".

Единство целостности и бинарности проявляется у него в подходах к характеристике личности, ее целей и качеств. Он выделяет общие и индивидуальные цели. В свойствах личности, говоря, например, о необходимости формирования энергии, способности к действию, он здесь же пишет, что "надо одновременно создавать и способность к торможению" [75. Т.4, 198]. Наиболее принципиальна его позиция по отношению к таким

качествам, как внутренняя свобода, ответственность, дисциплинированность. Именно непонимание макаренковского принципа, согласно которому целостность является полноценной при условии синтеза противоположностей, служит причиной многих неправомерных обвинений его в тоталитаризме. В дальнейшем исследовании мы будем неоднократно обращаться к этому принципу, раскрывая сущность ряда положений личностно-социальной концепции А.С.Макаренко.

#### **1.4. СУБЪЕКТНО-АКТИВНАЯ ПРИРОДА**

##### **ЖИЗНЕННО ОРИЕНТИРОВАННОГО ВОСПИТАНИЯ А.С.МАКАРЕНКО**

А.С.Макаренко положил начало пониманию деятельной природы воспитания не только со стороны воспитателей, но и воспитанников. вместе с педагогами они — создатели макаренковской воспитательной системы, они субъекты ее становления и развития. Опыт новатора дает возможность понять закономерности формирования воспитательной теории как органической системы социально-экономической сферы, что позволяет создать основу для естественной социализации личности путем ее активного участия в образовательной, хозяйственной, культурно-оздоровительной деятельности.

Уже давно педагогической аксиомой является положение о том, что ребенок не только объект воспитания, но и его субъект. Однако на практике педагоги редко создают условия для полноценной реализации указанной закономерности воспитательного процесса. Ребенок, конечно, проявляет себя как субъект воспитательной деятельности, когда он "относится" к тем или иным факторам, воздействиям на него. Мы имеем в виду, что внешне он может вести себя так, как от него ожидают педагоги, родители, но внутренне его отношение к тому, что и как он делает, может не совпадать с внешним поведенческим репертуаром: внешне он подчиняется, выполняет поручения, а мотивом деятельности является желание благополучия (страх перед

наказанием), тщеславие и т. д. При этом происходит становление совсем не тех психических новообразований, для развития которых была организована деятельность. В этом смысле ребенок действительно всегда не только объект, но и субъект воспитания.

Именно об этом пишет В.И.Загвязинский. Деятельность воспитуемого организуется и непосредственно выступает как предметная (познавательная, трудовая и т. д.). Воспитательный эффект опосредован этой предметной направленностью и предметным содержанием деятельности. Происходит постоянное раздвоение предметных целей, мотивов, характера, смысла деятельности и воспитательного значения этих категорий. Эффект воспитания в значительной мере зависит от степени совпадения предметного значения и воспитательного смысла указанных категорий. И далее В.И.Загвязинский обращает внимание на сущностный смысл воспитательной деятельности, в которой ребенок проявляет себя как субъект воспитания. воспитательная задача, полагает он, должна быть адекватно выражена в предметных задачах, а степень этой адекватности характеризуется тем, как будут приняты данные предметные задачи воспитуемым, какое отношение они вызовут и как изменится отношение воспитанника к людям, к себе и т.д. [38, 19].

В педагогической системе А.С.Макаренко объектом изучения и целенаправленного формирования становятся именно реально действующие, "опредмеченные" отношения воспитанников и педагогов, т. е. отношения, представленные в их практической деятельности и в сфере их духовного состояния. В.И.Загвязинский справедливо отмечает, что эффект адекватности предметной задачи ее воспитательным целям во многом зависит от выбора средств, учитывающих уровень подготовленности и развития формирующегося человека [38, 19]. Можно еще дополнить, что выбор средств (методов, приемов и т. д.) определяется и педагогическим

самосознанием воспитателя (его направленностью, мотивами, установками, Я-концепцией, индивидуальным стилем и т. д.). Именно этот фактор определяет характер педагогического взаимодействия и большую или меньшую возможность для ребенка проявить себя субъектом воспитания.

В авторитарном воспитании ребенок чаще всего может проявить себя в качестве субъекта только в "отношении", причем в негативном смысле, т. е. чаще он внутренне сопротивляется воздействиям. Именно этот феномен объясняет появление "инакомыслящих" людей при любых авторитарных режимах. Такое "пассивное" проявление своей внутренней активной позиции (звучит несколько парадоксально) существует и сегодня в массовой практике.

Совершенно другая картина наблюдалась в воспитании А.С.Макаренко. Организация педагогического взаимодействия была такова, что воспитанник реально, на практике ставился в позицию активного деятеля, субъекта. Он участвовал в постановке целей, планировании, распределении, обсуждениях. В процессе такой деятельности он проявлял субъективную активность, т. е. активность, развиваемую, организуемую и контролируемую самим субъектом.

Проблема человека как субъекта своей деятельности, способного целенаправленно преобразовывать объективную действительность и осуществлять творческое саморазвитие, заявлена в отечественной психологии. С.Л.Рубинштейном, А.Н.Леонтьевым и другими нашими психологами был разработан принцип единства сознания и деятельности (деятель-ностный подход), который утвердился в отечественной психологии и находит свое развитие в различных направлениях.

Для взглядов Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева и их последователей характерен принцип интериоризации. Развитие ребенка происходит не путем приспособления к этому миру, а методом его присвоения. Этот процесс

присвоения ребенком общественного опыта является активным. "Чтобы овладеть предметом или явлением, — пишет А.Н. Леонтьев, — нужно активно осуществлять деятельность, адекватную той, которая воплощена в данном предмете или явлении" [60, 536].

А.В.Брушлинский критикует общий принцип интериоризации психического развития и понятие зоны ближайшего развития, введенное Л.С.Выготским, полагая, что в этом понятии недостаточно учтена роль субъектов психического развития и прежде всего — внутренних условий ребенка, изначально опосредствующих педагогические воздействия.

В.А.Петровский также справедливо полагает, что сведение процессов формирования личности к интериоризации социальных и предметных норм фактически упраздняет "космичность бытия человека, его слитность с природой, микрокосм его самости" [108, б]. развитие — это самодвижение, и рост личности не может, по мнению В.А. Петровского, управляться извне.

Положение С.Л. Рубинштейна о том, что субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, но и создается и определяется, говорит о таком способе саморазвития внутреннего мира, который предполагает субъективную активность индивида в качестве единственной его детерминанты и требует отнесения средовых влияний, биологических факторов к разряду условий развития, но не его детерминант [131].

Его последователь К.А.Абульханова формулирует вопрос об индивиде как субъекте психической деятельности совершенно определенно: "Специфика человеческого способа существования... заключается не только в возможности изменения наличных условий посредством действий, не только в создании человеческих способов действий, преобразующих объект, не только в создании человеческих форм и способов общения, но и в создании возможности изменения и самого субъекта" [1, 229].

Требования к человеку как члену общества сегодня поставило перед системой образования задачу максимального раскрытия его активных деятельностных начал, развития его субъективных личностных качеств. Субъективность — это содержательно-действенная характеристика активности, подчеркивающая интенциональность субъекта. Условием, обеспечивающим реализацию субъективной активности, является субъективный опыт.

А.С.Макаренко обращал особое внимание на формирование опыта воспитанников. Нередко существует противоречие между сознанием, поступком и привычным поведением: "Между ними есть какая-то маленькая канавка, и нужно эту канавку заполнить опытом" [75. Т.4, 329]. Специфичность Макаренко в этом вопросе заключается в том, что он неразрывно связывал становление опыта индивидуального с опытом коллективной жизни. коллектив, по его высказыванию, есть гимнастический зал для упражнений в нравственности.

Чтобы показать значение опыта в практике Макаренко для развития субъективной активности, выясним, что понимается сегодня в психологии под субъективным опытом.

Субъективный опыт, по определению И.С.Якиманской, это опыт пережитого и переживаемого поведения, в котором сам человек может дать себе отчет о своих возможностях, в котором он хотя бы приблизительно знает правила организации собственных действий и собственного отношения, где зафиксированы значимые для него ценности, существует определенная иерархия предпочтений, о которых он способен отчитаться перед собой, уяснив, что ему нужно, чего он хочет [168].

Компонентами субъективного опыта являются: 1) ценностный опыт; 2) опыт рефлексии; 3) опыт привычной активизации; 4) операциональный опыт; 5) опыт сотрудничества [91].

Самое существенное, что отмечается в характеристике субъективного, — это "пронизанность" освоенных опосредованных форм опыта непосредственно чувственными представлениями. Это превращает приобретаемое "чужое" знание, знание для всех в знание собственное — субъективное.

К.Роджерс использует понятие конгруентности, которое обозначает точное соответствие нашего опыта и его осознания. Точное осознание ощущений, утверждает он, всегда выражается как чувство, восприятие, значение с точки зрения кого-то. "Я никогда не знаю, что он глуп, а вы плохи, я могу только воспринимать вас, возможно, такими... Если человек в высокой степени конгруентен, то ясно, что все его сообщения обязательно будут включены в контекст личного восприятия" [113, 403]. Личное восприятие, осознание своих ощущений, т. е. переживание, является, по Роджерсу, основой обучения и воспитания. А обучение (воспитание) — это реконструкция личностного опыта детей.

О субъективном опыте в такой же трактовке, как Роджерс, говорил и Л.Н.Толстой. Описать собственно человека, по его мнению, нельзя, но можно описать, как он на нас действует [108, 17].

У А.С.Макаренко нет терминов "субъективный опыт", "личностный опыт", но если сравнить содержание и условия деятельности, в которой участвовали его воспитанники, то, безусловно, в их опыте можно выделить все компоненты субъективного опыта: участие всех юношей и девушек в обсуждении планов развития колонии (коммуны) на ежедневных общих собраниях, совместная выработка норм и ценностей жизни (свободный выбор), упражнения в самостоятельном принятии коллективных и индивидуальных решений, требующих осознания (рефлексии) разнообразных условий и последствий и т. д. Для опыта воспитанников Макаренко характерна важнейшее качество субъективного опыта —

"пронизанность" чувствами, проявляющаяся в активной сопричастности, сопереживании событий окружающей жизни. Макаренко пишет: "Прежде всего наш человек сделался субъектом мирового масштаба, он мыслит масштабами мира, он видит, следит, интересуется всем тем, что происходит на всем земном шаре, он переживает те несчастья, которые происходят в Испании и Китае, переживает как гражданин мира" [75. Т.4, 324]. Возможно, такая позиция была характерна не для всех людей в обществе, но для большинства воспитанников Макаренко — безусловно: они чувствовали свою личную ответственность за все происходящее вокруг них.

Гуманизм и заслуга А.С.Макаренко состоят в том, что он поступал со своими воспитанниками как психотерапевт, который помогает «пациенту освоить максимально доступную ему жизненную позицию, перевести его, так сказать, из "страдающего" состояния в "активно-действенное"» [140, 183]. Человек должен, во-первых, осознать свое существование как постоянное усилие, направленное на реализацию ценностей и через это — на самореализацию. Во-вторых, психотерапевт объясняет человеку, что жизненная задача, за которую он несет ответственность, всегда специфична: задачи различны для разных людей (это зависит от своеобразия и неповторимости каждого человека), задача изменяется в зависимости от ситуации.

Благодаря своеобразию и неповторимости человеческое существование обретает смысл. Экзистенциализм утверждает, что существование человека по своей сути является конкретным и субъективным. Представляя, таким образом жизнь человека как нечто неповторимое, философия экзистенциализма имплицитно призывает людей в своей собственной жизни реализовывать эти неповторимые и уникальные возможности [140, 184].

А.С.Макаренко разделял мнение А.М. Горького, что главный вопрос воспитания — это соединение стремления человека к свободе с дисциплиной [75. Т.4, 22]. Дисциплинированный человек — это тот, кто активно стремится выполнить дело как можно лучше (свобода проявления). В каждую минуту своей жизни он готов выполнить долг, не ожидая приказаний, он обладает инициативой и творческой волей.

Из сказанного видно, что в макаренковской позиции проявляется, в сущности, экзистенциальный подход, который призывает каждого нести ответственность за свое поведение. Соответственно и экзистенциальный анализ В.Франкла призван помочь человеку осознать ответственность за реализацию всех его целей. Если человек, не осознающий своей ответственности, просто понимает жизнь как нечто данное, экзистенциальный анализ учит людей воспринимать жизнь как миссию [140, 187]. "Мы хотим научить наших пациентов тому, что Альберт Швейцер назвал благоговением перед жизнью", — пишет В.Франкл. Но убедить людей в том, что жизнь обладает какой-либо безусловной ценностью, можно лишь в том случае, если удастся помочь им наполнить ее смыслом, определить цель своего существования, другими словами, поставить перед собой определенную жизненную задачу [140, 182].

Работа Макаренко заключалась в том, чтобы помочь воспитанникам обрести смысл своей жизни, осознать свою "миссию". Именно этому служила разнообразная деятельность, организованная в колонии и коммуне.

Вступая в процесс многообразной деятельности, в различные отношения, воспитанники как бы *"пропитываются"* культурой того общества, в котором они живут, и не только "присваивают" накопленный опыт, но и развивают такие личностные качества, которые позволяют им вырабатывать новые ценности и в стремлении к новым смыслам "возвышаться" в своем дальнейшем развитии и самоактуализации.

При этом особенность "погружения" в деятельность воспитанников состоит в том, что организуется коллективная мыследеятельность, коллективное эмоциональное сопереживание и т. д., причем каждый член коллектива в такой деятельности "берет" столько, сколько позволяют ему его способности, развитие, но с ориентировкой на последующую эволюцию. Это в высшей степени гуманный подход, т. к. в коллективной деятельности, видя рядом с собой образцы более высокого уровня, каждый имеет перспективу своего личностного дальнейшего "движения".

То, что пугает многих критиков Макаренко в его, например, коллективном обсуждении, принятии решений, на самом деле имеет нравственный, эмоциональный эффект развития для каждого участвующего в этой коллективной деятельности. Такое участие может быть в виде выступления, предложения, а то и просто внутренней позиции. Каждый ученик, писал он, "переживший эмоцию решения и осуждения, привлекается к опыту нравственной жизни. Само собой разумеется, что проведение такой операции требует от воспитателя большой тактичности и большого мастерства" [75. Т.4, 46].

Деятельностный подход А.С.Макаренко преломил в педагогические закономерности воспитания – "принцип параллельного действия" и "единство воспитания и жизни". Уже через пять лет после начала работы колонии им. Горького он писал: "Главная задача нашего воспитателя отнюдь не воспитывать... Воспитывает не сам воспитатель, а среда" [75. Т.1, 47]. Но эта среда организуется воспитателем. И организуя образ жизни детей, воспитатель всегда имеет в виду определенную цель: создать условия, при которых ребенок становится субъектом своей деятельности.

А.С.Макаренко писал, обращаясь к родителям: "Истинная сущность воспитательной работы... заключается вовсе не в ваших разговорах с ребенком, не в прямом воздействии на ребенка, а в организации вашей

семьи, вашей личной и общественной жизни и в организации жизни ребенка. воспитательная работа есть прежде всего работа организатора" [75. Т.4, 64].

Но он прекрасно понимал, что роль воспитателя при этом заключается в том, чтобы в процессе той или иной жизнедеятельности детей пришли в движение их собственные внутренние силы. "Наши дети растут на живом стволе нашей жизни, ... это прекрасный яблоневый сад... Трудно, конечно, не любоваться таким садом, ... но еще труднее не работать в таком саду. Будьте добры, займитесь этим делом: вскапывайте, поливайте, снимайте гусеницу, обрезайте сухие веточки... Кто выращивает садовое дерево? Из земли и воздуха оно берет атомы своего тела, солнце дает ему драгоценную силу горения, ветры и бури воспитывают в нем стойкость в борьбе, соседние братья-деревья спасают его от губельного одиночества. И в дереве, и вокруг него всегда протекают сложнейшие химические процессы. Что может изменить садовник в этой кропотливой работе жизни?" — спрашивает Макаренко и продолжает: "Человек давно научился осторожно и нежно прикасаться к природе. Он не творит природу и не уничтожает ее, он только вносит в нее свой математически-могучий корректив, его прикосновения, в сущности, не что иное, как еле заметная перестановка сил. Там подпорка, там разрыхленная земля, там терпеливый зоркий отбор. Наше воспитание — такой же корректив" [75. Т.5, 15—16].

В своей воспитательной работе А.С.Макаренко организовывал "осторожные и нежные" прикосновения к личности, ни в коем случае не "ломал" природу ребенка, а только помогал ей развиваться ("разрыхлял" почву) в направлении высших форм жизнедеятельности. Известно, что большое значение он придавал социальным факторам воспитания, но из вышесказанного видно, что механизм психического развития ребенка он видел в его *субъективной активности*. Для педагога как для воспитателя, по

его мнению, предметом заботы является организация таких отношений воспитанника со средой, в которые включается механизм саморазвития.

Гуманный, деликатный подход А.С.Макаренко к личности воспитанника ярко проявляется в его принципе параллельного педагогического действия. Термин "параллельное действие" вошел в учебники педагогики. Но ему дается ограниченное истолкование: влияние детского коллектива и даже его части — первичного коллектива — на личность. Тем самым утрачивается главное в макаренковской педагогической системе — ее социально-педагогическая сущность. В ОСНОВЕ ПРИНЦИПА ПАРАЛЛЕЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ ЛЕЖИТ ИДЕЯ ЕДИНСТВА (ПАРАЛЛЕЛЬНОСТИ) ВОСПИТАНИЯ И ЖИЗНИ, КОЛЛЕКТИВА И ЛИЧНОСТИ.

А.С.Макаренко дал такое объяснение параллельному действию: "Воспитанник нашего детского учреждения есть раньше всего член трудового коллектива, а потом уже воспитанник, таким он должен представляться самому себе... В его глазах и воспитатель должен выступать тоже прежде всего как член того же коллектива, а потом уже... как специалист-педагог, и поэтому соприкосновения воспитателя и воспитанника должны происходить не столько в специальной педагогической плоскости, сколько в плоскости трудового производственного коллектива, ... борьбы за лучшее учреждение,... культурный быт, за счастливую жизнь коллектива" [75. Т.1, 323].

В таком своеобразном раздвоении единого воспитательного процесса, в понимании его противоречивости — сущность параллельного действия. Здесь четко обозначены две стороны: каково истинное содержание педагогического процесса в понимании его воспитателем и как педагогический процесс должен отражаться в глазах воспитанника, в его восприятии.

В терминологии А.С.Макаренко, отмечает А.А.Фролов, "параллельными называются два явления или процесса, которые соответствуют друг другу, но не совпадают, то есть образуют диалектическое единство, сохраняя относительную самостоятельность, специфические особенности, свою логику развития" [145, 53].

Основанием макаренковского принципа параллельного действия является соответствие воспитания "общему движению нашего общества", при этом создается такое единство воспитания и жизни общества, коллектива и личности, при котором сохраняются относительная самостоятельность, специфика жизненных и педагогических явлений, не допускается их отождествление.

Параллельное действие делает воспитанника субъектом активной общественно полезной деятельности и воспитания, создает условия для развития самостоятельности, инициативы и других субъективных качеств в естественных условиях их проявления.

А.С.Макаренко понимал, что сведение воспитания к индивидуальному развитию личности, абстрагированному от цели приобщения к культуре, жизни данного общества, перспективам социального развития — это умозрительная и негуманная идея. Социализация личности — это не одно из направлений работы с детьми, как часто это сегодня понимается, а сущностное, имманентно присущее воспитанию свойство.

В то же время к проблеме связи личности с обществом он подходил с большой осторожностью. Эта связь осуществлялась им не непосредственно, а через связующее звено — воспитательный коллектив, функции которого — в известной мере оберегать детей от превратностей жизни и отжившего, приобщать к основам жизнедеятельности в обществе, отражать и развивать социально-гуманистические тенденции, не допускать отождествления детской и "взрослой" жизни [75. Т.3, 54].

Через коллектив оказывалось влияние на личность. В свою очередь, через развитие каждой личности осуществлялось развитие коллектива. В этой диалектической двойственности параллельного действия проявляется гуманизм воспитания А.С.Макаренко, т. к. воспитанники руководствуются не "чисто" педагогическими указаниями, а логикой жизненно-практических требований, т. е. они не просто "объекты воспитания", живущие "подготовительной жизнью к какой-то будущей жизни", а активные члены трудового коллектива [75. Т.1, 140—142].

В организации коллективной жизнедеятельности, изоморфно отражающей жизнь всего общества, проявляется принцип культуросообразности. В едином процессе коллективной и индивидуальной рефлексии и мыследеятельности, коллективных и индивидуальных эмоциональных переживаний и волевых устремлений воспитанники "впитывали" культуру: знания, способы деятельности, опыт творчества, эмоционально-ценностные отношения. В процессе воспроизводства ("выращивания") культуры осуществлялось одновременное развитие коллектива и каждой личности.

Философы подчеркивают, что единство воспитания и жизни в макаренковской педагогике — это такое единство, для которого характерно и несовпадение, нетождественность воспитания и жизни [44, 110]. коллективная жизнь, построенная по законам гуманизма, справедливости — педагогически целесообразная организация деятельности воспитанников является субъективным фактором воспитания. Но всегда существуют и объективные, т. е. независимые от воли и сознания людей закономерности, которые свойственны социально-педагогическим процессам. На практике между этими факторами всегда было, есть и будет рассогласование. В критические, переломные для общества периоды оно становится особенно большим. Именно в это время, как правило, появляется много детей-

беспризорников. Это было во времена Макаренко ("дефективный" социальный опыт), это наблюдается и сегодня, когда в нашем обществе происходит смена общественных ценностей, существует экономическая нестабильность, изменяется социальный статус людей, разрушаются семьи и т.д.

Коллективная гуманистическая организация жизнедеятельности детей и подростков (субъективный фактор) помогает каждому ребенку противостоять негативным влияниям объективных условий не в одиночку, а в коллективе. И не только противостоять, но и в соответствии с макаренковским принципом активного воспитания в процессе этого противостояния, борьбы развивать способности оценивания, свободного выбора, рефлексии, ответственности и других субъективных качеств, которые позволяют каждой личности развиваться, самоутверждаться и, в конечном итоге, реализовывать себя. Не зря говорят, что нельзя подняться к вершине по зеркально гладкой поверхности. А.С.Макаренко предоставлял своим воспитанникам возможности реального становления в борьбе с различными негативными тенденциями, но при этом он всегда чувствовал поддержку коллектива.

Заслуга великого новатора состоит в том, что он не только учитывал извечное рассогласование субъективных и объективных факторов воспитания, но сделал это рассогласование источником и фактором становления каждой личности в условиях гуманистически организованной коллективной жизнедеятельности.

Активная коллективно организованная деятельность юношей по борьбе с негативными факторами в обществе имеет природосообразную основу. А.С.Макаренко прекрасно это понимал, говоря, что подростку все равно — воровать яблоки или охранять их. Природа подростка, юноши требует активного действия. Если педагоги не могут организовать учащимся

"поле" для проявления своей активности, то они сами начинают искать его, и не всегда это является нравственным, полезным для развития. Поэтому он утверждал, что весь смысл воспитательной работы "заключается в отборе и воспитании человеческих потребностей..." [75. Т.5, 27], имея в виду нравственные потребности, удовлетворение которых поднимает человека в его развитии.

И здесь снова в своем понимании человеческих действий А.С.Макаренко предваряет В.Франкла, который не согласен с фрейдистской трактовкой источника действий, считая, что с точки зрения психоаналитического подхода предмет интенционального акта является не более чем средством удовлетворения потребностей. В действительности же именно потребности служат тому, чтобы сориентировать человека на определенную предметную область объектов [140, 119].

З.Фрейд любую деятельность объясняет как средство восстановления нарушенного равновесия, т. е. основные мотивационные тенденции мыслятся им гомеостатически. В.Франкл же полагает, что рост и размножение живых существ представляют собой процессы, не поддающиеся объяснению через призму гомеостаза.

Г.Олпорт также занимает критическую позицию по отношению к принципу гомеостаза. Когда мотивация рассматривается как состояние напряженности, пишет он, которое ведет нас к сохранению равновесия, покоя, приспособления, удовлетворения или гомеостаза, то с этой точки зрения личность — это не более чем привычные формы разрядки напряжения. При этом человек представляется как пассивное существо, способное лишь получать впечатления от внешних целей и реагировать на них. Эта формула, приложимая к успешному приспособлению, терпит неудачу при объяснении природы личного стремления, отличительной

чертой которого является его сопротивление равновесию: речь идет не о снятии напряжения, а о создании напряжений.

В своих требованиях к личности А.С.Макаренко создавал "напряжение", исходя при этом из того, что главную роль в развитии человека играет субъективное начало, а не независимая от индивида игра биологических и социальных факторов. Он видел в личности не пассивное существо, а активное, готовил своих воспитанников не к приспособлению в обществе, а к активной деятельной роли в жизни: "Сколько бы вы ни создавали правильных представлений о том, что нужно делать, но если вы не воспитаєте привычки преодолевать длительные трудности, я имею право сказать, что вы ничего не воспитали. Одним словом, я требую, чтобы детская жизнь была организована как опыт, воспитывающий определенную группу привычек" [75. Т.4, 347].

С помощью "параллельного действия", когда воспитание представляет собой организацию жизни детей в соответствии с жизнью всего общества, снимается противоречие, объективно присущее воспитанию как развивающемуся процессу, — несоответствие имеющегося уровня развития личности тому ее уровню, который предъявляется в ходе воспитания.

А.С.Макаренко организовал такой опыт, в котором воспитанникам надо было преодолевать себя, развивая те качества, которых у них еще нет, но есть готовность к их становлению. "Нельзя закалить человека, если не ставить перед ним трудных задач... Храбрый — это не тот мальчик, который не боится, а храбрый тот, который умеет свою трусость подавить". А когда ему говорили, что ведь страшно мальчику, например, стоять на посту ночью одному, он отвечал: "... Так он и должен бояться и пускай боится, чтобы было что преодолевать" [75. Т.4, 351],— подчеркивая, что требования к детям должны быть посильными, не калечащими. Идея опережающего воспитания, в которой проявлялась макаренковская гуманистическая вера в

возможности детей и понимание законосообразных психологических основ развития личности в активной, целенаправленной (интенциональной) деятельности, пронизывала всю макаренковскую педагогическую систему.

Именно в настоящее время можно в полной мере осмыслить необходимость этой идеи в воспитательной практике. В.Франкл отмечает, что сегодня большинство людей страдает не от избытка, а от недостатка требований. Общество с пониженными требованиями лишает людей напряжения. Люди, лишённые напряжения, считает он, склонны к тому, чтобы создавать его, и это может принимать либо здоровые, либо нездоровые формы ("воровать яблоки или охранять их").

В.Франкл приводит пример, когда в Осло с вандализмом успешно борются бывшие вандалы. Каждую ночь дюжина добровольцев в возрасте от 14 до 18 лет охраняет бассейн во Фрогнер-парке и ездит на городских трамваях, чтобы предотвратить порезы сидений. Больше половины из них — бывшие хулиганы. "Быть на стороне закона, — говорится в соответствующем отчете, — оказывается для них таким же захватывающим делом, как и быть против него. Иными словами, они искали возбуждения и напряжения, того напряжения, которого лишило их общество" [140, 65].

Еще в 30-е годы А.С.Макаренко писал о пагубности воспитания, не создающего "напряжения", необходимого для становления личности. "...Не метод благополучного непротивления, не метод умеренности и тишины, а организация коллектива, организация требований к человеку, организация реальных, живых, целевых устремлений человека вместе с коллективом — вот что должно составить содержание нашей воспитательной работы... То, что происходит в нашей школе, недостойно советской эпохи, — критиковал он практику советского воспитания. — Мы фактически ученика не воспитываем, мы ничего от него не требуем, кроме самых примитивных тормозов, необходимых для нашего удобства" [75. Т.4, 319, 320].

В макаренковском педагогическом опыте вся деятельность воспитанников была построена по принципу создания "напряжения", "поля" для опережающего развития и становления личности в активной деятельности, требующей приведения в действие всей гаммы ее волевых, интеллектуальных, эмоциональных устремлений. Это проявлялось, например, еще в начале существования колонии им. Горького в борьбе колонистов с порубщиками леса, с самогоноварением и т. д. и особенно ярко выявилося в производственных процессах коммуны им. Дзержинского.

Как процесс, устремленный в будущее, воспитание А.С.Макаренко осуществило "сдвиг" этого будущего в настоящее время. Жизнь воспитанников "не только подготовка к завтрашнему дню, но и непосредственная живая радость" [75. Т.7, 144].

Идея единства воспитания и жизни, созвучная этим представлениям, содержится в высказывании его современника — известного экономиста и педагога А.В.Чаянова: "...Главнейшее, что дает высшая школа, — это особая, ей одной присущая культура. Эта культура прежде всего дается атмосферой школьных стен. Вся эта академическая толпа связана тысячами нитей со всеми сторонами национальной жизни, живет вровень с жизнью нации и даже всего человечества, волнуется наиболее живыми, наиболее глубокими вопросами современности и пытается активно подойти к ним. Одно длительное пребывание в этой академической толпе — уже неисчислимый источник культуры" [162].

Идея воспитания как организация образа жизни сознавалась в 20-е годы многими отечественными и зарубежными педагогами. Именно в то время берет начало теория "функционального воспитания". Как утверждает венгерский макаренковед П.Рокушфалви, эта теория и сегодня имеет распространение. Главный тезис функционального воспитания — создание динамично изменяющейся среды, способствующей развитию, — очень

близок Макаренко, который в своей педагогике опосредованного ("параллельного") действия создавал условия для наиболее полного раскрытия социально ценной и самоутверждающейся индивидуальности.

Таким образом, можно сделать вывод, что "активное" воспитание А.С.Макаренко создавало условия для становления субъективного опыта его участников (педагогов и воспитанников). Это осуществлялось через положения его педагогики о параллельном действии и единстве воспитания и жизни. Суть этих принципов — стремление к диалектически противоречивому единству и гармонизации воспитания и общественной жизни, коллектива и личности.

Происходящие сегодня в нашей стране преобразования показывают, что собственно педагогические задачи могут успешно решаться лишь во взаимодействии с дальнейшей гуманизацией процессов и явлений в сфере экономики, культуры, быта, человеческих отношений.

#### **1.5. СОЦИАЛЬНО-ДЕМОКРАТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ А.С.МАКАРЕНКО**

Важным положением макаренковской личностно-социальной концепции является включение социальных факторов в сферу воспитания. Повышение эффективности воспитания путем расширения его социальной базы оказалось возможным на основе определенного, найденного А.С.Макаренко организационного решения. Оно заключается в создании как бы промежуточного звена между социальной средой (обществом) и личностью, а именно — воспитательного коллектива учреждения.

#### **Коллектив как субъект социально-экономической деятельности**

Учебно-воспитательные учреждения А.С.Макаренко были субъектами не только воспитательной, но и социально-экономической деятельности.

Коллективу должно быть предоставлено несомненное право и обязанность, считал он, активно участвовать в социально-экономическом и культурном преобразовании общества. Таким образом будет преодолеваться исторически сложившаяся иждивенческая позиция педагогического учреждения и филантропический подход к детям, как к "подопечной мелочи".

Уже в начале 20-х годов Макаренко ввел в теорию и методику воспитания понятия "хозяйственное воспитание", "коллективное хозяйствование", "хозяйственная деятельность". Мелкие воспитательные предприятия "должны постепенно отмирать и заменяться мощными очагами воспитания, "капиталистически" организованными и основанными на экономном и точном расходовании личных и материальных сил в условиях крупного производства..." [74, 15] — писал он в 1925 г., не боясь употребить слово "капиталистический", подчеркивая необходимость научно и рационально организованного труда.

Опыт существования макаренковских учреждений и сегодня остается непревзойденным по гармонии педагогической и экономической технологии в воспитательном процессе. Воспитание и перевоспитание, по его мнению, "не могут принять иных форм, кроме формы коллективного хозяйствования... Хозяйственная (экономическая) забота, с нашей точки зрения, является элементарным объектом воспитания". Но здесь же он отмечает, что "хозяйство должно рассматриваться нами прежде всего как педагогический фактор... Проще говоря, в хозяйстве должны превалировать педагогические задачи, а не узкохозяйственные... На деле нужно всякую хозяйственную деталь, всякий частный хозяйственный процесс ощущать как явление педагогическое" [75. Т.1, 46]. Неоднократно подчеркивая эту мысль, новатор писал: "В воспитательном предприятии ... мы должны отбросить хозяйственно-полезное условие  $m + n$  и вместо него использовать хозяйственно-безразличное или даже вредное  $d + g$ . При этом нельзя

говорить об убыточности предприятия, как нельзя говорить об убыточности канатной фабрики на том основании, что на ее территории мало собирается картофеля" [74, 16].

К началу 1939 г. относится знаменитое высказывание А.С.Макаренко: "Хозрасчет — замечательный педагог" [75. Т.4, 346]. Он "педагогизировал" вопросы организации труда, управления, быта, развития учреждения и т. д. Это результат его работы в пограничной области между педагогикой и экономической наукой, социологией, правоведением, социальной психологией, этикой и эстетикой.

С первых лет деятельности в своей колонии А.С.Макаренко уделял серьезное внимание правовому регулированию деятельности коллектива, взаимодействию в нем общественно-политических, правовых, нравственных и эстетических отношений, взаимосвязи прав и обязанностей воспитанников и педагогов. Например, в замечаниях на проект устава детской трудовой колонии он утверждает, что "необходимо обратить главное внимание на обозначение юридических форм и отношений данного типа учреждений... В уставе должно быть четко определено: а) что всякая колония имеет право производства, обмена, строительства и договора... Даже распределение кредитов по параграфам и статьям должно производиться самим детским учреждением... Организация жизни и труда каждого детского учреждения должна быть предоставлена ему самому. Ряд детских внутренних организаций, взаимоотношений, экономических и юридических форм — вообще вся конституция учреждения — должны создаваться им самим" [75. Т.1, 35].

Значительно расширяя предмет науки о воспитании и сферу его действия, А.С.Макаренко сделал педагогическими ряд проблем жизнедеятельности коллектива, считавшихся ранее чисто практическими, административно-управленческими, хозяйственно-финансовыми,

правовыми, организационными и т. д. Расширяя саму проблематику теории воспитания, он стал выявлять закономерности реализации теоретических положений педагогики в конкретных организационно-методических решениях.

В колонии горьковцев и коммуне дзержинцев успешно решались вопросы о педагогически целесообразном использовании таких явлений, как необходимость в повышении уровня жизни и культуры, организация работ, разделение труда, самоокупаемость, промфинплан и хозрасчет, денежный фонд самоуправления, нормы и оплата труда и др. (см., например, "Марш 30-го года", главы "Хозяева", "Копейки и мальчики", "Кабинет" и др.).

Хозяйственная основа учебно-воспитательного учреждения имеет психологическое обоснование с точки зрения ее необходимости для развития личности. Создается опыт воспитания, при котором детям и юношам предоставляется максимально доступная им мера гражданских прав и обязанностей, у них развивается активная жизненная позиция, формируются субъективные качества, позволяющие быть хозяевами и творцами своей собственной жизни.

В совершенно других социальных условиях, в другое время В.А. Сухомлинский также пришел к выводу об утверждении хозяйственных материальных отношений внутри школьного коллектива. Без материальных взаимоотношений, утверждал он, невозможна организация самодеятельного коллектива. В хозяйственных, материальных отношениях формируется ценный жизненный опыт. В его школе были трудовые объединения детей и подростков, которые имели материальную базу — различные машины и механизмы, используемые на школьном учебно-испытательном участке, и "взрослая" техника (трактор, комбайн и т. д.).

Ученые сегодня ставят вопрос о школе как субъекте экономической деятельности в связи с переходом нашего общества к рыночным

отношениям. Например, Б.З.Вульффов справедливо отмечает, что этот вопрос выходит за рамки создания школьных кооперативов, сдачи спортзалов в аренду или получения самостоятельного баланса с правом распоряжаться средствами. Он приводит пример экономической игры в день счастливого предпринимательства в "Артеке" по правилам менеджмента, да к тому же "на настоящие деньги, как способ приобщения подростков к новым отношениям в обществе" [20]. Но игра в данном случае — это форма обучения и не относится к тезису о школе как субъекте экономической деятельности, которую обозначил Б.З.Вульффов. К сожалению, автор, перечисляя педагогов, сделавших определенный вклад в развитие экономических отношений школы и общества (П.Н.Лепешинский, В.Н.Сорока-Росинский и др.), который сегодня может быть учтенным и использованным, не называет имени А.С.Макаренко. Именно этот выдающийся педагог имел реальный практический и наиболее успешный научно обоснованный опыт организации учебно-воспитательного учреждения как субъекта хозяйствования. Причем педагогически инструментального хозяйствования, которое первой и главной целью имело создание условий для психосоциального развития детей и подростков. Воспитание труженика и собственника нового типа, формирование у человека "хозяйственной позиции по отношению к окружающему миру" — вот проблемы, которые он сделал ведущими в своей теории и практике, подчеркивая, что производительный труд вне экономических отношений, воплощенных в характере собственности, системе организации труда, управления и оплаты труда, не мотивированных социально и индивидуально, оторванный от всей системы педагогической работы, теряет свои воспитательные функции, превращаясь в "нейтральный" фактор [75. Т.3, 453, 454].

В социально-педагогическом эксперименте А.С.Макаренко по организации воспитательного учреждения как субъекта экономической деятельности проявились его гуманизм, "новые пути доверия к человеку": "И мы видим прежде всего, что наш детский коллектив решительно не хочет жить подготовительной жизнью к какой-то будущей жизни, он не хочет быть явлением только педагогическим, он хочет быть полноправным явлением общественной жизни" [75. Т.1, 140].

"ДЕЛИКАТНОЕ" ВКЛЮЧЕНИЕ ВОСПИТАННИКОВ В РЕАЛЬНЫЙ СОЦИУМ ЧЕРЕЗ ЗАЩИЩАЮЩИЙ ИХ КОЛЛЕКТИВ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ, ЯВЛЯЮЩИЙСЯ СУБЪЕКТОМ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ОБЕСПЕЧИВАЕТ ГАРМОНИЮ В ОТНОШЕНИЯХ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА. В этом механизме взаимодействия воспитанников и общества выявляется реальная гуманистическая направленность макаренковского воспитания.

### **Демократический характер управления в коллективах Макаренко**

Система управления жизнью и деятельностью воспитательных коллективов, созданная А.С.Макаренко, — первый в истории педагогики опыт формирования педагогического менеджмента. В коллективной организаторской деятельности находят свое выражение законы демократизации, открытые специалистами управленческой науки Э.Майо, Ч.Барнардом, Г.Саймоном, М.Фоллет. Но задолго до того, как они и другие ученые разработали основы демократического управления, многое было уже сделано и апробировано в опыте Макаренко [104].

Одно из современных толкований менеджмента — это "сплав науки и искусства управления людьми и социальными процессами". Для всей педагогической работы Макаренко характерной и специфичной является идея синтеза ("сплава") научно-рационального (технологического) и творческого (искусства, экспромта, воображения). Эта особенность целиком

относится и к его управлению учебно-воспитательными учреждениями. Макаренковский стиль руководства можно определить как такое руководство людьми и такое использование средств, которые позволяют выполнять поставленные задачи гуманным, экономичным и рациональным путем.

Направленность всего макаренковского управления воспитательным процессом на личность педагога и личность воспитанника далеко не всегда осознается сегодня исследователями его педагогического наследия. Новизна этой главной идеи макаренковского "менеджмента" заключается в единстве, равноправии подхода к педагогу и воспитаннику. Личностная ориентация, гуманизм воспитательного процесса проявляются не только в направленности на личность ребенка, но и внимании к личности каждого субъекта воспитания (педагога и ученика). Сегодня эта истина признается в научных исследованиях (Н.А.Алексеев, В.В.Сериков, Ю.И.Турчанинова), но в сознании педагогов-практиков личностный подход чаще всего трактуется как усиление внимания только к личности ребенка.

А.С.Макаренко прямо указывал, что для избежания разрыва между педагогами и детьми "наша система вводит... равноправие воспитателей и воспитанников" [74, 26], при этом "воспитанники и воспитатели колонии ... представляют тесную рабочую семью, проникнутую взаимным уважением и преданностью друг к другу" [там же, 110].

Человекоцентристский взгляд в менеджменте сегодня — это его методологическая основа, базисная установка, пронизывающие все управленческие подходы. Современные ученые выделяют два важнейших конкретных инструмента воплощения в жизнь человекоцентристской ориентации в управлении — уважение к человеку и доверие к нему, отмечая при этом, что "уважать личность" — это вовсе не значит "нянчиться с ней". Речь идет о взыскательном уважении к сотруднику, о готовности помочь

ему, поставить перед ним разумные и четкие задачи, обеспечить на деле самостоятельность [48, 16]. Гуманистическая сущность такого понимания уважения к личности наглядно проявляется в важном принципе макаренковской педагогики — как можно больше требований к человеку, как можно больше уважения к нему. В 80-е годы пастор Д.Лаутер (Германия) на опыте своей работы с молодежью убедился в справедливости и гуманности этого утверждения. "Ни от кого ничего не ждать и не требовать — это знак неуважения", — полагает он [56, 122]. По его мнению, требовать что-то от подростков — это лучше, чем делать их объектами, жертвами своей заботливости. "Педагогика, которая не служит разумным, ответственным целям, превращает воспитание в бессмысленную дрессировку" [60, 127].

В управлении, ориентированном на человека, есть и второй ключ к успеху — доверие. В книге "Вечный дух предпринимательства" К.Татеиси девиз своей кампании сформулировал так: "Развитие духа гармонии". Гармония в данном случае понимается как "стремление создать атмосферу доверия на основе взаимоуважения" [483, 18].

Создание в коллективе атмосферы доверия, свободной от подозрительности, надзирательства, было главной заботой А.С.Макаренко. Это относилось к психологическому климату всего учреждения, который определялся многими факторами и, самое главное, особенностями работы воспитателя по управлению воспитательным процессом. Воспитатель, по его мнению, "не должен иметь права наказания или поощрения в формальных выражениях, он не должен давать от своего имени распоряжения... и, тем более, не должен командовать... По возможности воспитателю надо избегать жалоб на воспитанников...

Только при освобождении воспитателя от формально надзирательских функций он может заслужить полное доверие отрядов и всех воспитанников и вести как следует свою работу" [75. Т.1, 321].

Такая позиция воспитателей в макаренковских учреждениях позволяла создавать в них атмосферу раскрепощенности, взаимного доверия воспитателей и воспитанников. О.Д. Иваненко (временно работавшая в колонии) рассказывала о жизни горьковцев: "Хлопцы чувствовали себя полными хозяевами, они думали о новых сельскохозяйственных машинах, о переезде в другую колонию, мечтали о рабфаке, о новых конях, скоте, и каждый день доказывал им, ... что они могут осуществить свои мечты, что это дело их рук... Хлопцы меньше всего думали о том, что их выправляют, воспитывают"[145, 59]. Такое ощущение колонистов было результатом специальной работы А.С.Макаренко.

Среди качеств, которые желательно воспитывать в юношах и девушках, важнейшими он считал ощущение своего равенства и взаимной зависимости по отношению к другим членам коллектива и вытекающей отсюда расположенности к ним, уважения, вежливости, доверия [74, 24].

Демократизация управления является важным средством реализации принципа гуманизации образования, воспитания. Доверие, лежащее в основе демократического управления коллективом, развивает способность каждого члена коллектива действовать автономно, с ответственностью и инициативой, обеспечивая включение каждой личности в управленческий процесс.

Управление воспитательным процессом в учреждениях А.С.Макаренко было демократичным по своей сущности. Но это не исключало приемов директивного управления. И в этом проявляется идея двойственности, пронизывающая всю его педагогическую систему, подходы, принципы, методы и т. д. Разнообразие подходов в воспитательной деятельности обусловлено неизмеримым многообразием личностей и педагогических ситуаций. Гениальность новатора проявляется именно в том, что он отошел

от стереотипов "правильного" и "неправильного" в воспитании [75. Т.4, 126—128].

Характеризуя демократическое управление А.С.Макаренко, надо отметить громадное значение, которое он уделял *проблеме целей*. Современный менеджмент (в том числе и педагогический) считает определение целей основой функционирования. Стержень менеджмента — работа с целями. "Искусство выбора и формулирования правильной цели, управление процессом ее реализации, включая оценку достигнутой степени реализации, отличают действительно успешного руководителя" [41, 26]. Он считал правильной постановку целей воспитательной системы, учет необходимых средств их осуществления и соответствующих достаточно ясных критериев достижения целей самой ответственной и трудной проблемой педагогики. "Всею своей научно-педагогической деятельностью, — отмечает А.А. Фролов, — ему удалось вскрыть главный порок педагогической теории и практики — своеобразную "рассогласованность" целей, средств и показателей результативности воспитания" [145, 18].

Аксиомой современного менеджмента является положение о необходимости конкретных, *диагностично сформулированных целей*, т. е. таких, которые в каждый данный момент позволяют определить, насколько мы продвинулись в их достижении. "К цели ведут только ясные цели. В управлении только операциональные цели имеют смысл. Только они дают представление о реальном положении дел. Анализ их выполнения составляет базу для разработки дальнейших мероприятий" [41, 31].

А.С.Макаренко критиковал абстрактные цели воспитания — типа "гармоническая личность", "борец, полный инициативы". "С самого начала и проповедникам, и ученикам, и посторонним зрителям было одинаково понятно, что при такой абстрактной постановке вопроса ... проверить педагогическую работу все равно никому не доведется, а потому и

постановка указанных идеалов была делом совершенно безопасным", и далее "... нам нужны практические цели, понятные для нас, выполнимые и грамотные, как хорошие чертежи дома в жилищном строительстве" [75. Т.1, 168].

Современную ему теорию воспитания он критиковал за то, что она ограничивалась "декларированием принципов". Правильная постановка цели воспитания с учетом необходимых практических средств ее осуществления и соответствующих достаточно ясных критериев достижения этой цели, по его мнению, — самая ответственная и трудная проблема педагогики.

В опыте своей воспитательной работы А.С.Макаренко пришел к необходимости создания программы "человеческой личности", которая должна быть ориентиром в построении воспитания, а не догмой, к которой надо подгонять личность (подробнее об этом см. гл.3). Конкретизация (диагностичность) целей воспитания позволила ему найти и реализовать в своей практике управления систему конкретных организационно-практических решений, своеобразную внутреннюю "конституцию" детского учреждения, регламентирующую повседневную жизненную практику коллектива и личности, педагогов и воспитанников.

В современном менеджменте существует еще одно правило постановки цели: краткосрочные цели больше, чем долгосрочные, способствуют внутренней мобилизации. Необходимы промежуточные цели. Система перспективных линий как гармония ближних, средних и дальних индивидуальных и коллективных целей была выдвинута А.С.Макаренко еще в 20-е годы. (Здесь надо отметить, что эта система перспектив имеет фундаментальное и многофункциональное значение в макаренковском воспитании, выходя далеко за пределы чисто управленческой функции.)

Сегодня все труды по менеджменту отмечают необходимость работы менеджера над созданием условий, которые бы сблизили главные цели фирмы с личными ее работников по организации коллективного

целесообразности, по углублению понимания сотрудниками роли цели в их деятельности. А.С.Макаренко подчеркивал необходимость большой работы по гармонизации "личных и коллективных перспективных линий с таким расчетом, чтобы у нашего воспитанника не было никакого ощущения противоречия между ними" [75. Т.1, 312]. Связывая влияние побуждения и внутреннюю субъективную предпосылку действий, перспектива при ее осуществлении ведет к осознанию объективного смысла деятельности в неразрывном единстве с реализацией, закреплением и развитием личностных побуждений в определенных способах жизнедеятельности. В коллективе Макаренко была система многих стимулов, способствующих "интериоризации" коллективных целей в личные,— морально-психологических, эмоционально-эстетических, правовых, организационно-дисциплинарных, материальных. Это находило свое выражение в "игре-военизации", символических традициях, "Конституции" колонии и коммуны, оплате труда и "карманных деньгах", в коллективных обсуждениях планов, в эмоциональных ситуациях и т. д.

Наряду с целесообразностью основанием педагогического менеджмента является мотивация — процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения целей личных или организации. Основу мотивации составляет потребность, т. е. физиологическое или психологическое ощущение недостатка чего-нибудь. Наиболее известна иерархическая система поведенческих мотивов А. Маслоу. В основе "пирамиды Маслоу" лежат физиологические потребности. Выше идет потребность в безопасности, затем — социальные потребности (причастность к какому-либо кругу людей, ощущение на этой основе защищенности). В четвертую группу входят такие мотивы, как уважение, престиж. Высшим мотивом в пирамиде Маслоу является самореализация личности [86].

Если сравнить систему потребностей Маслоу с потребностями человека, выделенными другими учеными, то можно заметить стабильный инвариант потребностей. Например, Э.Фромм называет следующие: потребность в общении, в творчестве, в познании мира и самого себя, в системе ориентаций, в самоутверждении [21]. Нетрудно видеть, что все они относятся либо к социальным, либо к потребностям самореализации личности в классификации Маслоу.

Чтобы мотивировать конкретного человека, необходимо дать ему возможность удовлетворить важнейшие потребности посредством такого образа действий, который способствует достижению целей всей организации.

В современном менеджменте используются различные методы и приемы, при помощи которых можно удовлетворить те или иные потребности высших уровней. Эти методы можно представить в виде следующей системы [87].

#### **Социальные потребности**

- Дайте сотрудникам такую работу, которая позволила бы им общаться.
- Создайте на рабочих местах дух единой команды.
- Проводите с подчиненными периодические совещания.
- Не старайтесь разрушить возникшие неформальные группы, если они не наносят организации реального ущерба.
- Создавайте условия для социальной активности членов организации вне ее рамок.

#### **Потребности в уважении**

- \* Предлагайте подчиненным более содержательную работу.
- \* Обеспечьте им положительную обратную связь с достигнутыми результатами.
- \* Высоко оценивайте и поощряйте достигнутые подчиненными результаты.
- \* Привлекайте подчиненных к формулировкам целей и выработке решений.
- \* Делегируйте подчиненным дополнительные права и полномочия.
- \* Продвигайте подчиненных по служебной лестнице.
- \* Обеспечивайте обучение и переподготовку, которая повышает уровень компетентности.

### **Потребности в самовыражении**

- \* Обеспечивайте подчиненным возможности для обучения и развития, которые позволили бы полностью использовать их потенциал.
- \* Давайте подчиненным сложную и важную работу, требующую от них полной отдачи.
- \* Поощряйте и развивайте у подчиненных творческие способности.

Изучение опыта макаренковских учреждений показывает, что практически все методы, указанные выше, так же, как и множество других, стимулирующих потребности разного уровня, применялись в коллективах колонии им. Горького и коммуне им. Дзержинского. Характерным для макаренковского управления воспитательным процессом было сочетание различных приемов мотивации с учетом педагогической ситуации и индивидуальных особенностей воспитанников.

Научное управление школой, как отмечают современные педагоги, требует наличия атрибутивной основы этого процесса — внутришкольной системы информации. Каждый менеджер должен иметь "обязательный минимум информации" о тех людях, которыми он управляет, о взаимоотношениях и связях, о состоянии, развитии отдельных участков, звеньев школы. Менеджмент характеризуется целенаправленной психологизацией процесса управления.

А.С.Макаренко придавал очень важное значение учету информации. Он крайне удивлялся, что ни у одного директора школы не находил в кабинете картотеки. "...Как можно руководить тысячей двумястами людей, если нет картотеки. Это некультурно... У нас должны быть картотеки, учет. Я достиг больших результатов благодаря учету" [75. Т.4, 356].

В программе учетного отдела педагогической части коммуны им. Дзержинского четко по пунктам обозначено, как вести учет, например, информацию о воспитанниках: "... В течение каждого месяца составлять и вносить в карточки-характеристики коммунаров не менее как 40 человек,

пользуясь для этого данными учета и затребывая отдельные отзывы от преподавателей и начальника педчасти" [75. Т.1, 154]. Говоря о работе воспитателя, Макаренко в первую очередь подчеркивает, что тот "должен хорошо знать состав своих отрядов, должен знать жизнь и особенности характера каждого воспитанника, его стремления, сомнения, слабости и достоинства" [75. Т.1, 320]. Хороший же воспитатель все данные о воспитаннике запишет, и он дает целую программу изучения воспитанника [75. Т.1, 321, 322].

Демократизация управления имеет в своей основе координацию, достижение гармонии отдельных усилий, направленных на осуществление групповых целей. В отличие от регулирования — упорядочивания, приведения чего-либо в соответствие с установленными нормами, правилами, координация — это основополагающая деятельность менеджера по согласованию деятельности людей с целью направления их активности на гармоническую кооперацию энергии в достижении общей цели. Координировать — значит строить людские отношения. Для педагогического управления это наиболее существенно и необходимо. Основной задачей руководителя учебного заведения является устранение расхождений в подходах к воспитанию и обучению, в характере отношений к учащимся, в согласовании общих и индивидуальных целей. В современном менеджменте предлагаются различные правила координации (кооперации). Среди них можно назвать такие: "необходимы правила игры, которых все должны придерживаться", "мешает кооперации тот, кто хочет добиться для себя выгоды за счет других участников" и т. д.

Вопросы координации работы педагогов А.С.Макаренко поднимал в ряде своих трудов. В его опыте координация и единство педагогических коллективов были основой успеха. После многих проб и сомнений он пришел к следующему выводу: "Там, где нет полного единства всех

педагогов школы между собой, там, где нет помощи друг другу, ... там нет и не может быть педагогического коллектива"[75. Т.4, 293]. Специфика макаренковского понимания кооперации усилий педагогов по сравнению с современными правилами менеджмента заключается в акцентировании взаимной помощи педагогов друг другу. Сущность такой координации не только в том, что люди работают рядом, не подавляя друг друга, но и в том, что их взаимодействие осуществляется на духовном уровне, т. е. они воспринимают друг друга не только как партнеров, но и как личностей. Только "коллектив воспитателей, объединенный общим мнением, убеждением, помощью друг другу, свободный от зависти друг другу, свободный от индивидуальной и личной погони за любовью воспитанников, только такой коллектив и может воспитывать детей" [75. Т.4, 173]. Макаренко был убежден, что там, где коллектив не имеет единого плана работы, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса: "... лучше иметь 5 слабых воспитателей, ... воодушевленных одной мыслью, одним принципом, чем 10 хороших воспитателей, которые работают все в одиночку, как кто хочет" [75. Т.4, 172].

В современном педагогическом менеджменте признано, что в основе деятельности коллектива должна лежать актуальная педагогическая идея, определяющая миссию данного конкретного содружества специалистов. Эта идея должна стать "своей" для каждого работника школы. На ее основе осуществляется работа по конструированию ценностно-нормативного единства, которое разделяется всеми педагогами коллектива и служит нормативной связующей основой их деятельности. В целом — это то, что мы сегодня называем концепцией развития школы.

Хорошая школа во все времена отличалась наличием стержневой идеи. Очень хорошо об этом сказано у В.А. Сухомлинского: "Директор,

заместитель директора, организатор внеклассной работы призваны быть посредниками между педагогической наукой и практикой. От них зависят не только пропаганда, внедрение научных знаний в практическую работу, но и такая организация педагогического коллектива, при которой объединяющим началом является творческий замысел, идея" [130, 11]. И далее: "Невозможно представить себе этот труд (творческий. - Л.Г.) без коллективного воодушевления, без того, чтобы педагогические идеи не овладели сознанием всех учителей" [130, 13].

А.С.Макаренко подчеркивал значение объединяющей идеи школы, указывал, что неопределенность воспитательного процесса в школе, распыленность педагогических сил снижают эффективность труда даже талантливых учителей. Он писал: "Учителям до сих пор не помогли понять, что нормальная работа школы немислима без сплоченного педагогического коллектива, придерживающегося единой методики и коллективно отвечающего не только за "свой" класс, а за всю школу в целом" [75. Т.4, 204].

Он выдвигал идею школы как единого коллектива, целостного учреждения, отличающегося неповторимостью, спецификой от других учебно-воспитательных учреждений. Его "единая методика — это не одинаковость методов, а единство принципиальных научных, методических и практических подходов к воспитанию конкретного контингента учащихся, живущих в конкретных условиях. "Программы" личности, методы и приемы, применяемые им наряду с инвариантными общезначимыми педагогическими составляющими, всегда отражают специфику его коллективов, концепцию развития его учреждений (см., например, конституции колонии, коммуны). воспитанники Макаренко гордились принадлежностью к колонии (коммуне), в то время как у ребенка, который учится "в московской школе № 575, этот астрономический номер без индивидуального названия не рождает никаких

эмоций" [75. Т.4, 204], потому что нет школы как "единого общественного организма".

Сегодня общепризнано, что для демократизации процесса управления школой огромное значение имеет принцип коллективной подготовки и принятия решения. Его психологический смысл состоит в том, что начинает работать механизм согласования целей отдельных людей с целями школы и осуществляется "интериоризация" коллективных целей каждым членом коллектива. Этот процесс является важным условием предотвращения "отчуждения" воспитательной деятельности от субъектов воспитания, делает эту деятельность для каждого из них лично значимой, что обеспечивает развитие субъективных качеств каждой личности (рефлексии, саморегуляции и т. д.).

Любое решение только тогда полностью поддерживается группой и успешно реализуется, когда группа имеет реальную возможность активно участвовать в его подготовке. Таким образом, кроме психологического эффекта развития личности, коллективная подготовка решений имеет и чисто производственный, деловой успешный результат. Самое главное, что всегда, если речь идет о выполнении задания, за которым стоит весь коллектив, достигается реально высокая степень демократии.

В опыте работы А.С.Макаренко была очень разнообразная система участия всех членов коллектива в решении проблем учреждения — актив, сводные отряды, совет командиров, разного рода комиссии и др. Высшим органом было общее собрание. Он писал: "Я ни разу не позволил себе лишиться права члена коллектива и голоса ни одного коммунара, вне зависимости от его возраста или развития. Общее собрание членов коммуны было действительно реальным правящим органом. Вот это общее собрание, как правящий орган коллектива, вызывало со стороны многих критиков и начальников протесты, сомнения. Говорили: нельзя позволить такому

большому собранию решать вопросы, нельзя доверять толпе детей руководить коллективом. Это, конечно, правильно. Но в этом-то и дело — надо добиться такого положения, когда это была бы не толпа детей, а общее собрание членов коллектива" [75. Т.4, 133].

Демократизация управления в макаренковских учебно-воспитательных учреждениях предполагала действительное равноправие всех членов коллектива. Бывали случаи, когда собрание решало вопрос вопреки мнению Макаренко. Например, он приводит случай с юношей, старым коммунаром, которого за воровство собрание постановило выгнать из коммуны: "Я обладал очень большим авторитетом у коммунаров и мог добиться... иногда очень трудных вещей. Тут я ничего не мог сделать — они меня лишили слова в первый раз за всю жизнь коммуны" [75. Т.4, 146].

Передача реальных прав и ответственности самим воспитанникам в развитой системе самоуправления коллективами — сущностная особенность учреждений, руководимых А.С.Макаренко. Целенаправленность его воспитательной системы проявляется через управление коллективом, усиление в нем связей субординации. Макаренковский коллектив — это организация, обладающая определенной структурой, системой функций и полномочий [75. Т.1, 194].

Организация — это то, что отличает коллектив от толпы и аморфной группы. Свойственные коллективу идейно-нравственные отношения возникают и действуют на соответствующей организационной основе. Вся система отношений опирается на организацию уполномоченных — доверенных лиц всего коллектива и его подразделений. "...Я все свои 16 лет советской педагогической работы, — писал Макаренко, — главные свои силы потратил на решение вопроса о строении коллектива, его органов, о системе полномочий и ответственности" [75. Т.1, 233].

Макаренковская система управления коллективом строится на принципе взаимосвязанных полномочий, суть которого заключается в том, что любое полномочие не только дает широкие права для самостоятельного действия, но и ограничивается действиями другого лица или органа, чтобы не допустить некомпетентности и чьего-либо произвола, включая педагогов, руководителя учреждения и органы самоуправления. Так, вступает в действие положенный в основу коллективной организации своеобразный защитный механизм, если какое-либо полномочие превышает, противоречит чьим-либо интересам.

Максимальное делегирование полномочий работникам (что лежит в основе макаренковского управления, как мы показали выше) является избитым местом в современной теории управления, но претворение этого принципа на практике встречается еще довольно редко. Под делегированием понимается передача подчиненному задачи или деятельности из сферы действий руководителя. Одновременно с рабочей задачей для ее выполнения должны также делегироваться необходимая компетенция и ответственность в специальной сфере (функциональная ответственность). Делегирование является ключевой деятельностью всякого управляющего. Оно строится на основе доверия и уважения к человеку, демократизирует процесс управления, включая в него сотрудников, и является очень действенным инструментом интеграции усилий коллектива по достижению общих целей организации.

Демократизация управления подвергает реконструкции вертикальные связи за счет их сокращения и ослабления и усиливает связи горизонтальные.

Все достоинства делегирования полномочий, которые отмечаются в современном менеджменте, а также конкретные способы делегирования ("перемешивание" персонала, "рабочие" группы, члены которых набираются

из разных подразделений, заседания и др.) не вносят практически ничего существенно нового в этот механизм по сравнению с тем, что было в системе полномочий в макаренковских коллективах ("сводные" и постоянные отряды, общие собрания, различные комиссии и т. д.). Наоборот, можно отметить то, что есть у Макаренко, но не учитывается, еще не осмыслено в современном педагогическом менеджменте.

Речь идет о сущности самоуправления. демократизация внутришкольного менеджмента, отмечают современные педагоги, связана с созданием в школе подлинного ученического самоуправления, которого не может быть при авторитарном управлении. Самоуправление учеников — это образ жизни школы, это главный, очень сложный и трудный объект внутришкольного менеджмента, исключающий любые прямые, лобовые действия менеджера и педагога, создающие воспитательное влияние, возникающее в самом процессе ученического самоуправления.

В отличие от современных исследователей, выдвигающих ученическое самоуправление как признак демократизации управления школой, важным организационно-управленческим решением А.С.Макаренко является УСТАНОВКА НА СОЗДАНИЕ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА КАК ЕДИНОГО КОЛЛЕКТИВА ВОСПИТАННИКОВ И ПЕДАГОГОВ, ВСЕХ РАБОТНИКОВ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ. "Воспитательный коллектив" в макаренковском наследии — это единый, постоянно действующий трудовой коллектив педагогического заведения. Только в единстве детей и взрослых коллектив выступает как действительно полноправное явление общественной жизни, имеющее хозяйственную основу и правовой статус. Это обстоятельство позволяет каждому члену, педагогу и воспитаннику занять активно-творческую гражданскую позицию. В едином коллективе учреждений А.С.Макаренко выделяются два основных взаимосвязанных подразделения — педагогический и детский коллективы,

соответственно имеющие свои главные органы — педагогический совет и общее собрание. Непосредственной зависимости между этими органами нет, они действуют самостоятельно, в высшей степени демократично.

Сведение идеи демократизации управления школой лишь к ученическому самоуправлению в отрыве от педагогического коллектива — эта тенденция в современном педагогическом менеджменте является ошибочной. Еще в 1927 г. А.С.Макаренко указывал на недопустимость такого подхода: "... детский коллектив рассматривается как нечто отдельно стоящее, как некоторый материал для воспитания, ... нигде не говорится о педагогическом коллективе, воспитатель рассматривается как индивидуальный деятель и педагогический коллектив рассматривается как простая сумма этих деятелей. В результате наша практика представляет обыкновенно безотрадную картину двух лагерей, в лучшем случае находящихся в состоянии мира, но никогда не слияния, не дружбы, не единства. В отдельно стоящем детском коллективе организуется самоуправление, которое обращается в пустую игру и бузотерство, могущие умилять корреспондента газеты, но не имеющие абсолютно никакого значения для воспитания. педагогический персонал ограничивается школьной работой и приносит в этом кое-какую пользу, но никаких, разумеется, воспитывающих процессов, никакой реорганизации личности здесь наблюдать не приходится" [74, 25, 26].

Возможно, в основе педагогического феномена "воспитательный коллектив" как единства жизнедеятельности и управления воспитателей и воспитанников, открытого А.С.Макаренко, лежит психологический механизм развития личности, выдвигаемый сегодня психологами. По мнению В.Т.Кудрявцева, обогащение креативного потенциала человечества может происходить, так как существуют следующие две стороны влияния идеальных форм на развитие: 1) влияние идеальной формы взрослого на

реальную форму детского развития; 2) диалогическое взаимодействие идеальных форм, персонифицируемых взрослым и ребенком, особенностями которого определяется реальный вектор творческого становления ребенка и взрослого. "Этим, на наш взгляд, — пишет В.Т.Кудрявцев, — открывается путь к пониманию детско-взрослой общности в качестве общности социально-творческой. Возможность такого понимания вытекает из известных трудов Л.С.Выготского, С.П.Рубинштейна, М.М.Бахтина" [55].

А.С.Макаренко доказал, что не должно быть самоуправления, которое распространялось бы только на детей и было лишь "детским", "ученическим". Оно — органический компонент всей системы управления педагогическим учреждением. Прерогативы самоуправления касаются всех, в том числе и педагогов. Макаренко неоднократно подчеркивал, что "коллектив учителей и коллектив детей — это не два коллектива, а один коллектив, и, кроме того, коллектив педагогический" [75. Т.4, 234].

Таким образом, демократический характер управления коллективом проявлялся у А.С.Макаренко в уважении и доверии к каждому его члену (воспитателю или воспитаннику) и в создании условий для активного участия всех в управлении. Причем, организуя бытие своих учебно-воспитательных учреждений как субъектов не только педагогической, но и социально-производительной жизни, он практически реализовал идею гармонии личных и общественных отношений человека. Это вело к такому личностному развитию, при котором индивидуальные и социально значимые качества взаимодополняли и обогащали друг друга.

Организационный механизм функционирования коллектива, в котором каждый человек является субъектом собственной деятельности и одновременно коллективной и общественной, обеспечивал реальный практический гуманизм воспитания А.С.Макаренко, отражая в то же время двойственный характер всей его педагогики.

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Ценностные ориентации воспитания определяются характером решения проблемы социального и индивидуального в развитии человека. А.С.Макаренко является представителем интегрального направления, которое признает взаимосвязь двух ипостасей в развитии личности: биологической и социальной. В своей педагогической теории и практике он синтезировал внутренне и внешне ориентированные подходы. Основные положения его новаторской гуманистической педагогики: гармонизация отношений личности и коллектива в целях эффективного взаимообусловленного развития; проектирование прогрессивных изменений в ребенке; синтез гуманистических и директивных подходов; учет и предвидение влияний социума на развитие личности. Эти положения находятся в русле современных тенденций развития педагогики и психологии.

2. Среди ценностей воспитательной системы А.С.Макаренко можно назвать два ряда ведущих ориентиров. Основополагающий ряд, в центре которого человек, его гармоническое развитие, его духовность, его свобода, его ответственность, долг как смысл его жизни. Второй, производный от первого, ряд, то есть ценности, которые необходимы для развития человека: гуманное сообщество, активная деятельность (труд, игра, учеба), красота, идея гармонии человека и сообщества (общества). Ценности в системе А.С.Макаренко опосредованы социумом, являются гуманистическими; в них отражена национальная специфика; сущностные аксиологические ориентиры А.С.Макаренко носят объективный характер, являются "вневременными". В трактовке сущности ценностей макаренковской воспитательной системы выявляются подходы, во многом предвосхитившие подходы гуманистической психологии (К.Роджерс, А.Маслоу). Основополагающее значение для понимания макаренковских ценностей имеют экзистенциальный анализ В.Франкла и учение о надситуативной активности В.А.Петровского.

3. В своих представлениях о человеке А.С.Макаренко исходил из неразрывной связи, единства человека и общества, что является фундаментальной посылкой современной социально-философской антропологии. В воспитании А.С.Макаренко отражались имманентные и глубокие противоречия связи человека с обществом: слитность и дистанционность воспитанника и коллектива; единство объективации и субъективации человека в коллективе; крен в сторону функционализации и стремление к целостности человеческого бытия с сохранением стержневой ориентации на сохранение его человеческой самоценности.

Антропологические основания в понимании двойственной культурно-генетической природы человека А.С.Макаренко проявлялись в специфически трактуемом им принципе природосообразности воспитания в коллективе, так как именно в гуманном сообществе осуществляется развитие взаимосвязанных индивидуальных особенностей и социально-значимых качеств личности.

Важнейшей особенностью макаренковского видения человека является "подход к человеку с оптимистической гипотезой", вера в возможности ребенка, доверие к нему. Эта гуманистическая установка реализована в опыте А.С.Макаренко четко, действенно, технологично и творчески. Многие из макаренковского подхода к человеку характерно и для современных теорий экзистенциализма, гуманистической психологии и педагогики сотрудничества.

Стремление к красоте, по мнению Макаренко, заложено в человеке, и это его убеждение являлось основой утверждения красоты в коллективе через систему эстетических средств, которые давали стимулы развития не только внешней, но и внутренней (нравственной) красоты человека.

4. Специфика воспитательной системы А.С.Макаренко, определяющая ее научный и уникальный характер, заключается в единстве ее целостности и бинарности.

В своей теории и практике воспитания А.С.Макаренко осуществил синтез противоположностей, разрешение противоречия между которыми

обеспечивает органическую (а не суммативную), диалектическую целостность его системы.

Для воспитательной системы А.С.Макаренко характерен бифуркационный механизм развития, в котором можно проследить предвосхищение синергетических подходов, имеющих в своей основе взаимодействие различных способов и средств.

"Синтетическая" педагогика А.С.Макаренко, которая аккумулирует достоинства интегрируемых подходов, одновременно нивелируя их недостатки, послужила источником развития на Западе "контекстуальной педагогики" (З.Вайтц), основанной на понимании целостности как единства многообразного.

В работах А.С.Макаренко можно выделить три вида педагогических исходных структурных единиц, каждая из которых разворачивается в определенном "этаже" воспитания. На высшем, методологическом уровне в качестве "клеточки" выступает отношение. На втором, теоретическом уровне генетически исходной единицей является педагогический факт (явление). На третьем, технологическом уровне "клеточка" - это операция. Каждая "клеточка" несет в себе единство противоположностей, являющихся источником ее развития в конкретное целое, гармонически объединяющее противоположные принципы, методы, качества и т. д.

Целостность и бинарность педагогики А.С.Макаренко проявляется в каждом моменте функционирования его педагогической системы (единство преемственности и новаторства, рационально-научного и ассоциативно-образного, технологии и творчества, непрерывного и дискретного, свободы и дисциплины и т. д.).

5. В коллективах А.С.Макаренко каждый воспитанник участвовал в постановке целей, планировании, распределении, то есть проявлял субъективную активность, был субъектом своей психической деятельности. А.С.Макаренко обращал большое внимание на формирование опыта воспитанников. Сравнивая содержание и условия их деятельности с компонентами "субъективного" опыта, которые выделяются современными психологами (И.С.Якиманская, А.К.Осницкий), можно видеть, что опыт

девушек и юношей в учреждениях педагога-новатора был "личностным", для него была характерна "пронизанность" чувствами, переживаниями.

Организация разнообразной деятельности в колонии и коммуне была направлена на то, чтобы помочь воспитанникам обрести смысл своей жизни, находить и решать лично значимые, жизненные задачи.

Особенность "погружения" в деятельность воспитанников А.С.Макаренко состояла в том, что они участвовали в коллективной мыследеятельности, коллективном сопереживании и т. д. В организации коллективной жизнедеятельности, изоморфно отражающей жизнь всего общества, проявлялся принцип культуросообразности. В едином процессе коллективной и индивидуальной рефлексии, коллективных и индивидуальных эмоциональных переживаний и волевых устремлений воспитанники "впитывали" ("выращивали") культуру: знания, способы деятельности, опыт творчества, эмоционально-ценностные отношения.

6. Субъективно-активный подход А.С.Макаренко преломил в педагогические закономерности: "принцип параллельного действия" и "единство воспитания и жизни".

В основе принципа параллельного действия лежит идея единства (параллельности) воспитания и жизни, коллектива и личности. Гуманистическая сущность единства воспитания и жизни заключается в том, что члены коллектива чувствуют себя не пассивными объектами воспитания, а субъектами настоящей жизни.

Идея опережающего воспитания, в которой проявлялось понимание А.С.Макаренко законосообразных психологических основ развития личности в активной, интенциональной деятельности, пронизывала всю макаренковскую педагогическую систему. В педагогическом опыте А.С.Макаренко вся деятельность воспитанников была построена по принципу создания "напряжения", создания "поля" для опережающего развития и становления личности в активной деятельности, требующей приведения в действие всей гаммы ее волевых, интеллектуальных, эмоциональных устремлений. Макаренковская идея воспитания как организации образа жизни лежит в русле идей современных

гуманистических тенденций о создании условий для наиболее полного раскрытия самоутверждающейся индивидуальности, но при этом А.С.Макаренко подчеркивал необходимость для становления личности развития ее социально-интегративных качеств.

7. Важнейшим положением личностно-социальной концепции А.С.Макаренко является включение социальных факторов в среду воспитания. Макаренковские коллективы являлись субъектами не только воспитательной, но и социально-экономической деятельности. Хозяйственная основа учебно-воспитательных учреждений А.С.Макаренко имеет психологическую основу с точки зрения ее необходимости для развития личности. Создается опыт воспитания, при котором у воспитанников формируются субъективные качества, позволяющие им быть творцами собственной жизни.

Гуманное, "деликатное" включение воспитанников в реальный социум через защищающий их коллектив учебно-воспитательного учреждения, являющийся субъектом социально-экономической деятельности, обеспечивает гармонию в отношениях личности и общества, что составляет суть гуманизации воспитания.

Демократический характер управления в коллективах А.С.Макаренко проявлялся в равноправии педагогов и воспитанников, в уважении и доверии к каждому члену коллектива, в системе диагностических промежуточных и конечных целей, способствующих созданию личностно-значимых смыслов коллективной деятельности и ее психологически обоснованной мотивации, в системе информации и координации, способствующих гармонизации межличностных отношений в коллективе, в делегировании реальных прав и ответственности самим воспитанникам.

Организационный механизм функционирования коллектива, в котором каждый человек являлся субъектом собственной деятельности и одновременно субъектом коллективной и общественной деятельности, обеспечивал реальный практический гуманизм и действенность воспитания А.С.Макаренко.

## Глава 2

# ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МАКАРЕНКОВЕДЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ НА ЗАПАДЕ

### 2.1. ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ЗАПАДНОГО МАКАРЕНКОВЕДЕНИЯ

Опыт работы А.С.Макаренко был известен в европейских странах еще в 30-е годы, но лишь небольшому кругу людей, и не находил в то время широкого научного понимания со стороны западных педагогов. Можно найти высказывания деятелей Германии, Англии, Франции 20—30-х годов, посетивших учреждения А.С.Макаренко, о его работе. Большинство они положительные, констатируют реальное положение вещей: высокую дисциплинированность воспитанников, разнообразное проведение ими свободного времени, чистоту и эстетику оформления помещений и т. д. В 1929 г. в газете "Франкфурт Цайтунг" появился подробный отчет А.М.Горького о посещении макаренковской колонии. Но научный анализ опыта работы великого педагога практически не производился.

После Великой Отечественной войны, в конце 40-х — начале 50-х годов, книги А.С.Макаренко получают широкое распространение за пределами СССР: "Педагогическая поэма" переведена на 30 языков (28 стран), "Флаги на башнях" — на 15 (16 стран), "Книга для родителей" — на 23 (21 страна), "Лекции о воспитании детей" — на 18 языков (19 стран).

В 50-е годы в Италии, Японии и особенно в ФРГ появляется много работ непосредственно об опыте А.С.Макаренко. Наибольший удельный вес среди литературы о его трудах занимают статьи и книги на немецком языке, выходящие большей частью в ФРГ, куда известность о нем пришла из ГДР, где после 1945 г. появились первые переводы его книг.

В 1950 г. Г.Нооль (H.Nohl) опубликовал восторженную рецензию на "Педагогическую поэму", поставив ее автора в один ряд с такими классиками педагогики, как Х.Зальцман, И.Песталоцци и др., показал исторический масштаб макаренковского педагогического наследия: оно не привязано, по его мнению, к определенной исторической ситуации, к определенному народу и государству, должно быть понято вне этих связей и по заслугам оценено. Э.Хаймпель (E.Heimpel), Л.Фрезе (L.Frose) углубили и расширили научный интерес к А.С.Макаренку.

В послевоенной Германии, где противопоставление Запад — Восток было особенно сильным, одновременно с работами Нооля, Хаймпель, Фрезе появились работы, оценивающие педагогику Макаренко исключительно негативно: М.Ланге (M.Lange, 1954), Г.Мебус (G.Mobus, 1955) и др. В 60-е годы в ФРГ было издано несколько более или менее взвешенных монографий о нем — Л.Адольфс (L.Adolfs, 1962), Э.Файфель (E.Feifel, 1965), И.Рюттенауер (I.Ruttenuer, 1965).

В 1966 г. первый международный макаренковедческий симпозиум во Флото показал, что имеющимся на Западе исследованиям недостает знаний для продуктивного понимания и научного объяснения жизни и творчества А.С.Макаренко.

В 1968 г. на базе исследовательского центра сравнительной педагогики в Марбургском университете (директор Л.Фрезе) была открыта лаборатория "Макаренко-реферат", которая поставила своей задачей идти по направлению "назад к источникам". Ее руководителями со дня ее основания и по настоящее время являются Г.Хиллиг (G.Hillig) и З.Вайтц (Z.Weitz).

Марбургская лаборатория являлась объединяющим центром всех западных макаренковедческих исследований. Она провела 6 международных конференций, посвященных творчеству А.С.Макаренко (1966 — 1989 гг.), с публикацией материалов. Начатое в 1976 г. издание 20-томного собрания его

сочинений (факсимильное, с переводом на немецкий язык) прервано на 8-м томе (вышел первый отдел — прижизненные публикации).

Результаты исследований Марбургской лаборатории отражаются в издании трех серий: Макаренко-материален (материалы о нем, в 4 книгах), Опускула Макаренкиана (макаренковедческие работы — вышло 14 выпусков), Макаренко-архив (5 выпусков). Все они изданы на немецком языке с параллельной публикацией текстов или резюме на русском. В качестве новых материалов к его биографии выпущен сборник проведенных в разных странах исследований "100 лет Антону Макаренко" (1988 г.) на немецком языке.

С 1992 г. Марбургской лабораторией совместно с российскими педагогами публикуется издание "Международные макаренковедческие исследования. Макаренко на Востоке и Западе" под редакцией З.Вайтца и А.Фролова, Марбург — Н.Новгород (т.1 — 1992 г., т.2 — 1993 г., на нем. яз.; т.3 — 1994 г., на рус. яз., т.4 — 1995 г. — на языке оригиналов).

Лаборатория работает по двум главным направлениям — историко-биографические изыскания и текстологическая работа над макаренковскими произведениями (рук. Г.Хиллиг) и разработка теоретических основ макаренковского наследия (рук. З.Вайтц).

Итальянский педагог Б.Беллерате (B.Bellerate) отмечает, что быстрое проникновение мыслей А.С.Макаренко в итальянскую культуру началось с 1950 г. В 1950 — 1961 гг. в Италии наблюдается бум его произведений. Подобное возрастание интереса к макаренковским работам наблюдалось не только в ФРГ и Италии, но и во Франции и в Англии, хотя и в меньшей степени. Надо отметить, что в послевоенные годы во Франции труды А.С.Макаренко изучались педагогами-марксистами, была даже попытка организации детского учреждения в соответствии с его идеями.

Как отмечает А.Джуринский [34], для популяризации наследия А.С.Макаренко много сделал известный французский педагог и психолог А.Валлон. В его оценке идей нашего соотечественника привлекает глубокое понимание значения наследия советского педагога, который, по мнению французского ученого, разработал теорию, применимую не только к трудным детям, но и в обычной школе. Популяризации этих идей во Франции способствовала также книга И.Лезин (I.Lesine), вышедшая в 1954 г., в которой отмечалось, что теория коллектива, безусловно, цементирующая часть всей макаренковской педагогической системы.

Знакомство с педагогикой Макаренко, отмечает А.Джуринский, послужило для прогрессивных французских учителей известным импульсом в их педагогических изысканиях. Р.Глотон, рассказывая об одном из наиболее известных экспериментов конца 60-х годов в начальных и средних школах 20-го округа Парижа, подчеркивает, что инициаторы имели в виду его идею о необходимости действовать, объединившись вокруг общих педагогических целей.

В отличие от западноевропейских стран, в США интерес к макаренковскому наследию в послевоенное время был незначительным. Американка С.Лерман (S.Lehrman), выступая в 1971 г. в Фалькенштейне на конференции, посвященной А.С.Макаренко, откровенно заявила, что в США его почти не знают, объясняя это следующими причинами:

— незнание русского языка, хотя 5 книг А.С.Макаренко были переведены и изданы в США;

— "нежелание заниматься чужими идеями" (эта причина представляется наиболее реальной);

— общая "склонность не рассматривать советскую педагогику положительно" [223].

По словам Лерман, до 1971 г. в США вышло всего 13 статей и книг о великом педагоге.

В статье Н.П.Дичек ([35], 1989 г.) дается анализ генезиса американской интерпретации педагогических взглядов А.С.Макаренко. Она также отмечает немногочисленность публикаций о Макаренко в 50—60-е годы; в 70-е же в США вышли известные работы У.Бронфенбренера о нем. В эти годы у американских исследователей появляется тенденция к проведению прямых параллелей между макаренковской концепцией воспитания и учениями западных педагогов, например, социометрией Дж.Морено, педагогикой прагматизма Дж.Дьюи.

*Причины и мотивы* широкого обращения западных педагогов к наследию А.С.Макаренко представлены следующим:

Победа Советского Союза над фашистской Германией, рост престижа нашей страны вызвали к ней интерес во всем мире к различным аспектам ее развития. Возможно, внимание западных педагогов к наследию А.С.Макаренко не было бы столь пристальным, если бы не быстрое распространение его произведений в социалистических странах, особенно в ГДР, где, начиная с 1949 г., выходят все крупные, а в конце 50-х годов — перевод наиболее полного в то время издания сочинений в 7 томах. Западногерманские читатели получили возможность ознакомления с макаренковскими педагогическими идеями и опытом работы. Прекрасная художественная форма его изданий также способствовала их распространению.

Таким образом, важнейшей причиной внимания западных педагогов к наследию Макаренко был рост общего интереса к СССР, особенно после победы во второй мировой войне. Потребность в широкой информации о нашей стране, ее культуре и науке, в том числе и педагогике, — главный

мотив обращения западных педагогов к работам выдающегося советского педагога.

З.Вайтц отмечает, что восторженность по отношению к "Педагогической поэме" в прозападно ориентированных странах нередко подчеркивалась "симпатией к марксистскому наследию" [17, 134].

Определенную роль в развитии интереса к А.С.Макаренку сыграло и то обстоятельство, что в послевоенные годы во многих западных странах, а особенно в ФРГ, осуществлялся пересмотр педагогических принципов, шли поиски новых путей воспитания. Ф.Яркина отмечает: "Общий фон развития педагогической мысли в ФРГ в послевоенный период характеризовался требованиями ревизии и "новой ориентации" педагогики в условиях "изменившейся судьбы Германии", поисками новых целей, основ воспитания и обучения и т. д." [170].

Среди западных педагогов, которые по своим мировоззренческим взглядам представляют широкий спектр от крайне правых до крайне левых, находились, по выражению болгарского педагога Н.Чакрырова, "думающие интеллектуалы", которые хотели бы использовать богатство педагогического наследия А.С.Макаренку, игнорируя при этом идеологические аспекты. Кризис западной педагогической науки побудил некоторую часть западных педагогов изучить и использовать "технологическую" сторону его опыта. Этот прагматический мотив западного макаренковедения усиливался и тем, что в спорах между педагогами различных педагогических течений этот опыт мог быть использован и как аргумент для упрочения позиций той или иной группы.

Одной из причин изучения макаренковского наследия стало также активное развитие на Западе теории малых групп. В 1946 г. в Гарварде (США), а позднее в Западной Европе, началось исследование процессов управления межличностными отношениями в группах, появилась "групповая

педагогика". А.С.Макаренко еще в 20-е годы, изучая на практике взаимоотношения воспитанников в своих коллективах, обосновал систему воспитательных методов и приемов, определяющих и формирующих теорию зависимостей между членами коллектива и между детским коллективом и обществом. Западные педагоги, абстрагируясь от социальных установок его воспитательной системы, пытались выделить "технику" управления людьми в группах. В предисловии к марбургскому сборнику "Макаренко-материален I" указывается: "В связи с пробой различных групповых педагогических моделей должен быть изучен также опыт коллективного воспитания Макаренко" [229].

В целом среди ряда причин изучения наследия А.С.Макаренко западными педагогами можно выделить социальные, определяемые общими политическими условиями, и собственно научные, обусловленные состоянием западной педагогической науки, научными интересами отдельных педагогов, разработкой определенных проблем, и т. д.

На основе указанных обстоятельств выявляется и комплекс мотивов обращения различных групп западных педагогов к изучению его трудов — социально-познавательный и практико-ориентированный (стремление использовать опыт Макаренко для решения воспитательных проблем на Западе) мотивы.

Специфической характеристикой западного макаренковедения является плюрализм подходов к анализу его педагогического наследия. Это проявляется, во-первых, в *широком спектре методологических оснований*, с позиций которых осуществляется изучение макаренковских трудов: среди западных исследователей есть католики, педагоги экзистенциалистского направления, позитивисты, объективисты и пр. Вместе с тем далеко не всегда того или иного исследователя можно однозначно определить как приверженца той или иной ориентации, т. е. мировоззренческие основания

авторов могут быть достаточно неопределенными или синтезировать различные подходы.

Во-вторых, неоднозначность подходов в западном макаренковедении высвечивается *в отношении к личности А.С.Макаренко и его наследию*. Здесь можно выделить следующие три группы педагогов:

- относящиеся к макаренковскому феномену "восторженно", однозначно положительно;
- дающие крайне негативную оценку его опыту;
- исследователи, которые что-то принимают в творчестве Макаренко, но в целом его педагогика представляется им дискуссионной с точки зрения ее вклада в мировую педагогику.

Болгарский педагог Н.Чакыров также выделяет три группы западных макаренковедов: католики; педагоги, "тотально отрицающие Макаренко"; "политически незаангажированный" макаренковед Л.Фрезе. На наш взгляд, это деление не является плодотворным с точки зрения выявления типичных особенностей у этих групп в анализе макаренковской педагогики. Например, католика В. Настайнчика можно назвать педагогом, "тотально отрицающим Макаренко", он извращает факты из его опыта, негативно относится к коллективному воспитанию. Л.Адольфс же, тоже католичка, вполне доброжелательно характеризует воспитание Макаренко, ее выводы о значении его опыта положительны.

Обозначив общее свойство западных исследований А.С.Макаренко — их неоднозначность, можно в процессе развития макаренковедческих исследований на Западе, с 50-х годов до конца XX столетия, выделить этапы, внутри которых прослеживается определенная тенденция. В основу их выделения мы положили соотношение макаренковедческих работ с положительной установкой на изучение трудов новатора и работ с явно негативным отношением к его творчеству.

Колебания удельного веса исследований того или иного типа на разных этапах генезиса западного макаренковедения находятся в зависимости от социально-политической ситуации в мире в тот или иной период.

В годы обострения отношений Запад — Восток увеличивается число исследований с негативной ориентацией на педагогику А.С.Макаренко, которую считают выражением коммунистической идеологии. В периоды ослабления международной напряженности между двумя лагерями начинают преобладать идеи конвергенции, в макаренковском творчестве ищут положительное, то, что сближает его с западной педагогикой. Поэтому удельный вес таких познавательно ориентированных, объективистски направленных исследований становится больше по сравнению с откровенно недоброжелательными работами.

Эта тенденция — сочетание в западном макаренковедении работ позитивной и негативной направленности по отношению к А.С.Макаренко — существует на всем протяжении рассматриваемого периода (50 — 90-е годы). Даже в 1996 г., когда в России уже коммунистическая идеология превалировала, когда отношения между Западом и Востоком, а также между западными и восточными макаренковедами находятся в стадии диалога, в Германии выходит работа К.Кобелта "Антон Макаренко — сталинский педагог" [220], которая негативно характеризует нашего новатора.

Исходя из вышеизложенного, в развитии западного макаренковедения можно выделить четыре этапа.

**ПЕРВЫЙ** — 50-е — начало 60-х годов, период, когда большинство работ о А.С.Макаренко на Западе носило откровенно враждебный характер. В самой грубой форме искажали и отрицали ценность его опыта — Г.Мебус (1955), М.Ланге (1954), В.Настайнчик (W.Nastainczyk, 1955) и др. Названия многих их работ прямо указывают на открытую конфронтацию авторов по

отношению к Макаренко, например, "Педагог как диктатор" (Мебус), "Тоталитарное воспитание" (Ланге) или названия разделов в книге Настайнчика — "Педагогические промахи и существенные заблуждения коллективизации", "Злоупотребления и недоразумения педагогики Макаренко" и т. д. При этом их характеристика его трудов крайне поверхностна, неадекватна фактическому макаренковскому опыту, демонстрирует незнание или очень неглубокое знание работ великого педагога. Болгарский исследователь Н.Чакыров, с которым нельзя не согласиться, характеризует их как безграничный негативизм, сопровождаемый поверхностными знаниями и грубым искажением творчества Макаренко [161].

Преобладание открытой конфронтации по отношению к макаренковским идеям в этот период в большой мере объясняется состоянием "холодной войны" между Востоком и Западом. Определенную ответственность за это состояние несла сталинская внешняя и внутренняя политика. Атмосфера однопартийной идеологии, неприятие "инакомыслящих" в нашей стране также вызывали настороженность у многих западных педагогов по отношению к советской стране и к А.С.Макаренко — апологету, как считалось, коммунистической идеологии в педагогике. Многие педагоги поэтому не давали себе труда разобраться в сущности его опыта и его коллективного воспитания, а "подгоняли" его практику под общие порядки в нашем обществе того времени (30 — 40-е годы).

В названный период появились работы, авторы которых ставили перед собой познавательные цели и пытались разобраться в учении А.С.Макаренко,— Г.Нооля, Э.Хаймпель, Л.Адольфс, Л.Фрезе — все из ФРГ, а также Э.Мус (E.Moos), Ф.Лоуренс (F.Lawrence) — США и др. У них можно найти верные высказывания о тех или иных положениях его теории и

общее принятие его педагогики. Они критикуют работы ярких недоброжелателей новатора, упрекая их в извращении и непонимании макаренковских идей. Например, Л.Адольфс обвиняет Мебуса в недобросовестном, близком к фальсификации освещении работ Макаренко [170]. Один из первых исследователей Макаренко Л.Фрезе отметил, что В.Настайнчик не отдает себе достаточного отчета в понимании методологических предпосылок и не осознает, какой сильный вред причиняется этим научности его высказываний [196].

Первый этап макаренковедения заканчивается к 1965 г. ЕГО ОСНОВНОЙ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ — ПРОБУЖДЕНИЕ ИНТЕРЕСА К ТВОРЧЕСТВУ ПЕДАГОГА-НОВАТОРА, ПОЛОЖИВШЕГО НАЧАЛО ЗАПАДНОМУ МАКАРЕНКОВЕДЕНИЮ. Этому интересу способствовали как положительные, так и отрицательные оценки педагогического наследия А.С.Макаренко. Именно противоречивость подходов к творчеству выдающегося педагога в различных работах дала определенный импульс к более тщательному и серьезному изучению первоисточников его педагогики в дальнейшем.

ВТОРОЙ ЭТАП западного макаренковедения — *середина 60-х — начало 70-х годов*. В этот период преобладают работы, в которых авторы пытаются найти общее в опыте А.С.Макаренко и западной педагогике. Позиция открытого осуждения и грубого извращения его опыта не приветствуется. Этот этап является отражением ситуации в мировой политике, политике конвергенции западных и социалистических идей.

В этот период выходят работы педагогов, стремящихся объективно разобраться в его наследии. Признавая в его опыте ряд положительных методов, которые можно использовать на Западе, они, однако, не смогли проникнуть в самую суть макаренковской системы.

Именно в этот период открывается лаборатория по изучению наследия А.С.Макаренко в Марбурге, выходит ряд работ западных педагогов, в

которых наблюдается более глубокое знакомство с его опытом по сравнению с поверхностным подходом, характерным для Мебуса, Настайчика и др. В этот период выходит книга Т.Гланца (T.Glantz) "Коллектив и индивид" (1969), в которой, в отличие от прежнего огульного обвинения коллективного воспитания Макаренко в тоталитаризме, делается попытка анализа положения личности в группе вообще и в макаренковском коллективе, в частности. Появляются работы Л. Фрезе, И. Рюттенауер, Т.Файфеля, В.Зюнкеля (W.Zunkel) — вФРГ, Ю.Бронфенбреннера (U.Bronfenbrenner), Г.Бередея (G. Bereday) — в США. В октябре 1967 г. "Нью-Йорк Таймс" напечатала о нем большую статью "Русский доктор Спок".

ХАРАКТЕРНЫМ ДЛЯ ВТОРОГО ПЕРИОДА МАКАРЕНКОВЕДЕНИЯ ЯВЛЯЕТСЯ ВЫСОКАЯ ОЦЕНКА А.С.МАКАРЕНКО И ЕГО РАБОТЫ. Л.Фрезе убежден, что он — "еще недостаточно оцененный педагогический гений", "яркая фигура на педагогическом небосклоне нашего времени", "самый блестящий педагог нашей эпохи" [197]. Американский педагог Дж.Боуэн (J.Bowen) пишет: "Важно не дискредитировать работу человека только потому, что он работал в социальной среде, отличной от нашей. Макаренко искал более энергично, чем многие у нас. На Западе мы не стремимся признать всю его работу потому, что мы отвергаем его взгляды на общество и нравственность, но это не мешает нам оценить величие его вклада" [188].

Несмотря на общее принятие ценности его педагогического творчества, западные педагоги критически подходили к ряду аспектов. Например, Л.Фрезе ставил такие вопросы: "Правильны ли в педагогическом смысле у Макаренко воспитательная среда и отдельные мероприятия?" и "Действительно ли Макаренко спас молодежь и привел ее к истинно человеческому?" [198, 231, 232].

На наш взгляд, оба вопроса Фрезе подразумевают сомнение в тех нравственных ценностях, которые были характерны для макаренковской воспитательной среды, и в нравственных идеалах, сформированных у молодежи. Так как А.С.Макаренко заявлял о коммунистической нравственности, то, естественно, Фрезе сомневался в ее общечеловеческом значении. Здесь надо подчеркнуть, что в слова "коммунистическая нравственность" и "социалистический тип личности" наш великий соотечественник вкладывал свое содержание — гуманистическое, не совпадающее с практическими реалиями в окружающем обществе.

Сам же Фрезе отмечал глубокую несхожесть макаренковского молодежного коллектива и гигантского образа большевистской России. "Коммуна им. Дзержинского с ее демократическим самоуправлением далеко отошла от сталинской иерархии. Здесь налицо воспитание добродетелей: храбрость, честность, точность, готовность помочь, уважение к ребенку и к старику, самоуважение" [198, 13—27].

Именно в этот период Фрезе выдвинул идею отделения в учении Макаренко педагогического от идеологического, т. е. идею "деидеологизации", которая лежала в русле общей тенденции в социальных науках о сближении двух социальных систем на основе деидеологизации и конвергенции.

На наш взгляд, сам термин "деидеологизация" не очень удачен. "Освободить" ум человека от идей невозможно. Любая система воспитания (образования) основывается на каких-то принципах, установках и т. д. (иначе воспитание сведется к анархизму, случайностям). Это касается системы воспитания в обществе, в отдельном учебно-воспитательном учреждении, в практике работы отдельного педагога. Теории "свободного воспитания", делающие попытку занять позицию "педагогической автономии", заявляют

себя свободными от политики, но не могут освободиться от идей, хотя бы от такой, как "свободы от общества, от политики".

Воспитательная система А.С.Макаренко основывается на ряде положений (идей) и освободить ее от них нельзя, не разрушив системы. Среди них можно выделить педагогические положения, которые "идут от времени"— идеи политически ориентированные и педагогические, нейтральные, как бы вневременные. Любая педагогическая система состоит из таких двух видов идей. В макаренковской, например, идея приоритета коллектива над личностью — политически ориентированная. Сегодня мы можем сказать, что она негуманна. Но надо отметить, что Макаренко, в сущности, только декларировал эту идею, а весь его опыт говорит о том, что он стремился к гармонизации личности и коллектива, во всех случаях противопоставления личных и коллективных интересов пытался разрешать эти противоречия так, чтобы защитить личность, чтобы "личность не оказалась в катастрофическом положении". Поэтому от идеи "приоритета коллектива над личностью" макаренковское учение можно "освободить", т. к. это положение шло от современной ему социальной лексики, от неадекватной интерпретации Маркса (см. 1.2). В его действительной педагогической практике реальной была идея гармонии коллектива и личности.

Такие положения педагогики А.С.Макаренко, как принцип параллельного действия, система перспективных линий, являются вневременными, педагогически нейтральными. Поэтому "освободить" от них его учение нельзя, не потеряв самобытности, самоценности.

Но и педагогические идеи, не связанные с политикой современного общества, могут быть отражением различных философско-методологических, психологических позиций. Поэтому существуют педагогические направления и системы, различающиеся основными положениями.

Например, в воспитании на основе бихевиоризма используются внешние подкрепления — поощрение, требования и т. д., определяется заранее "поведенческий репертуар", являющийся целью воспитания. В гуманистическом воспитании, например, К.Роджерса цель определяется, исходя из генетических особенностей каждого индивида, там не может быть заранее определенной модели воспитанника (хотя личностные качества определяются вполне конкретно).

В педагогической системе А.С.Макаренко есть положения, которые не могут быть приняты сторонниками "свободного воспитания", классических концепций лично ориентированного воспитания, например, его положение о том, что "хорошее в человеке надо проектировать", идея воспитания в коллективе и т. д. Но это не значит, что надо "освободить" макаренковское учение от таких идей.

Идея воспитания в группе (у Макаренко — в коллективе) присуща многим известным педагогам, начиная с Я.А. Коменского, И. Песталоцци и др. Найдется ли тот "авгур", который может встать над всеми и сказать, что правильно и что неправильно — воспитание в коллективе или воспитание в индивидуальном взаимодействии? Если исходить из принципа "золотой середины", то, вероятно, надо объединить эти идеи, что и было сделано А.С.Макаренко. Он не отрицал индивидуального подхода в воспитании, был тончайшим мастером такого подхода в условиях коллектива.

Таким образом, можно согласиться с Л. Фрезе и другими западными педагогами в том, что надо выделить в учении Макаренко те идеи, которые идут от политики его времени, и вневременные, являющиеся специфическими для макаренковской системы.

Хотелось бы еще раз подчеркнуть, что нельзя "освободиться" от тех педагогических положений макаренковской воспитательной системы, с которыми могут не согласиться сторонники каких-то направлений.

А.С.Макаренко является приверженцем личностно-социальной педагогики. Это течение существует десятки (если не сотни) лет, и он является одним из его представителей. Поэтому, отбрасывая те или иные положения из его концепции воспитания, можно вычеркнуть основательную часть педагогики. Такая механическая редукция педагогической науки приведет к ее обеднению и господству одного подхода. А это мы уже проходили.

В этот же период (конец 60-х годов) появилась идея "восстановления истинного образа" А.С.Макаренко. Надо отметить, что, действительно, имеющиеся о нем в нашей стране сведения являются недостаточно полными, односторонними. Причинами этого являются и социальные условия, и масштаб личности великого педагога. Многие архивные документы до сих пор не стали достоянием широкой педагогической общественности. Некоторые сведения из его биографии сознательно замалчивались, чтобы не говорить о "закрытых" в определенные времена темах — о связях с людьми, репрессированными в 30-е годы, о конфликте с руководителями коммуны им. Дзержинского и т.п.

Таким образом, постановка западными макаренковедами вопроса о неполноте сведений о А.С.Макаренко, о необходимости его "деканонизации", т. е. показа его как человека, а не "иконы", вполне правомерна. Решение проблемы выявления "аутентичного" Макаренко вылилось на Западе в историко-биографическое направление макаренковедения (Г.Хиллиг, Л.Пеха (L.Pecha), М.Быблюк и др.). Отмечая исключительно большую работу, проделанную Г.Хиллигом в этом направлении, тщательность и выверенность фактов, которые он приводит, надо сказать, что с рядом его интерпретаций тех или иных фактов не все могут согласиться, что оставляет место для дальнейших дискуссий.

ТРЕТИЙ ЭТАП — *конец 70-х — начало 80-х годов*. В середине 70-х годов в работах западных макаренковедов наблюдается поворот в сторону

конфронтации в соответствии, видимо, с усилением тенденции противостояния Запада и Востока.

В 1973 г. в изданных Марбургской лабораторией материалах помещаются воспоминания брата А.С.Макаренко Виталия, в которых тот делает попытку умалить роль Антона Семеновича в создании педагогической системы, приписывая себе идею ряда педагогических нововведений в этом опыте. Нельзя не согласиться с чешским педагогом Л.Пеха, который считает, что высказывания Виталия Макаренко "свидетельствуют об обуревавших его противоречивых чувствах к умершему брату. Преобладает зависть к его славе и ожесточение навсегда покинувшего родину эмигранта, которое усиливается политической злобой на произошедшие там революционные изменения. Автор воспоминаний компенсирует это свое озлобление различными обвинениями в адрес брата, акцентированием его недостатков" [245].

Г. Хиллиг полагает, что именно воспоминания В. Макаренко послужили причиной изменения отношения советских макаренковедов к Марбургской лаборатории с положительного на явно отрицательное.

Надо отметить, что воспоминания В. Макаренко, помещенные в материалах Марбургской лаборатории, действительно отличаются явной тенденциозностью в освещении образа выдающегося педагога.

Нелояльность по отношению к А.С.Макаренко звучит в рецензии И.Рюттенауэр на Марбургское издание его сочинений, в которой автор приводит высказывания о педагоге-новаторе советских эмигрантов, выражая свое согласие с такими их формулировками, как "система Макаренко жесткими средствами воспитывает конформизм", или характеристикой самоуправления в детском доме: "ад самостоятельности а la Макаренко". И хотя Рюттенауэр пишет, что эти высказывания необходимо перепроверить,

но создается впечатление о работе Макаренко как об опыте насилия, подавления личности и т.п. [252].

Показательной для характеризуемого периода западного макаренковедения является статья английского педагога Б.Каски (B.Caskey), написанная в духе установок "холодной войны". Автор, подобно Настайнчику, критикует "военизацию" в воспитании А.С.Макаренко, совершенно извращает суть коллективизма, изображая его как насилие, подавление личности (на примере случая с Чоботом). В этой статье для характеристики макаренковского опыта снова используется идея "тоталитарности" [191].

В 70-е годы на Западе выходят и исследования о нем, носящие либеральный характер, удельный вес которых в данный период не высок. Типична в этом плане работа западногерманского педагога П. Валентина (P.Valentin) "Идея игры как основной мотив воспитательной концепции Макаренко". Автор верно констатирует, что воспитанник у Макаренко не только объект, но и субъект воспитания (в отличие от Настайнчика, который это отрицает), приводит свидетельства того, что его воспитанники разнообразно проводят свое свободное время (опять в противоположность Настайнчику, который этого не признает) и т.д.

**ЧЕТВЕРТЫЙ ЭТАП** — *конец 80-х — 90-е годы*. Новый импульс получает западное макаренковедение в конце 80-х годов. Период с 1988 г. по настоящее время характеризуется всплеском макаренковедческих работ западных авторов. В отечественной печати появляется ряд статей немецких педагогов (Г.Хиллиг, Л.Фрезе, В.Зюнкель и др.); Марбургская лаборатория издает серию сборников различного характера, в том числе такие, как переписка А.С.Макаренко с А.М. Горьким; с двумя читательницами, из которой можно составить психологический его портрет, проследить интересы к социальным вопросам, судьбе и истории женщин в 30-е годы;

переписка с женой Г.С.Салько, из которой вырисовывается совершенно необычный, неизвестный образ педагога. Изданы материалы под названием "Друзья" и "Враги" А.С.Макаренко", в которых даются портреты людей из его окружения, их отношение к выдающемуся педагогу, что позволяет увидеть новые аспекты личности великого педагога.

Главная специфическая черта западного макаренковедения последнего десятилетия — это диалог и кооперация с отечественными макаренковедами. Происходит обмен статьями, совместная подготовка сборников, наиболее фундаментальным из которых является издание "Международное изучение Макаренко. Макаренко на Востоке и Западе".

Надо отметить, что в России и на Украине в этот период также выходит много макаренковедческих работ. В 1985—1994 гг. вышло в свет 70 отдельных изданий. В периодической печати, в сборниках напечатано 260 публикаций. Защищены первые две докторские макаренковедческие диссертации (А.А. Фролов, В.В. Кумарин).

Макаренковедение приобретает характер действительно международного сотрудничества, освобождается от грубо политизированной конфронтации, закостеневшей методологии и проблематики. Открываются новые области исследований, усиливается научная объективность работ. Наследие А.С.Макаренко выдержало еще одно серьезнейшее испытание временем.

В зарубежном макаренковедении последнего десятилетия выделяются четыре направления исследований.

В первом, *историко-биографическом*, направлении работы наиболее значительными являются исследования Г.Хиллига, который занимает ведущее место в двух областях — в изучении биографии А.С.Макаренко и в текстологической работе над его произведениями.

Л.Пеха (Оломоуц, Чехия), капитально исследуя биографические факторы формирования макаренковской педагогической системы, видит в его личности яркое проявление типичных черт педагога-профессионала.

В недавно вышедшей книге М.Быблюка (университет в Торуни, Польша) под характерным названием "Другой Макаренко" сделана попытка реализовать современную тенденцию к "объективизации макаренковедения и его интернационализации".

Второе направление исследований — *разработка гуманитарных, философско-социологических и этико-психологических основ макаренковского наследия.*

З.Вайтц (лаборатория "Макаренко-реферат", Германия) рассматривает макаренковское творчество как "первый и решающий шаг в будущее новой педагогической концепции", которая обозначается термином "контекстуальная педагогика". Нам предстоит развивать педагогику, которая "соединяет личную свободу и человеческое достоинство... с полной ответственностью за все происходящее в подлинно человеческом коллективе" [264].

В.Зюнкель (университет в Эрлангене-Нюрнберге, Германия), характеризуя макаренковский вклад в мировую педагогику, приходит к заключению, что его оригинальность сопоставима лишь с теорией относительности А. Эйнштейна.

Э.Фаркаш (Будапешт, Венгрия) расценивает макаренковские открытия в гуманитарно-этической области как "этический вызов" не только своему времени, но и современности. А.С.Макаренко, считает он, внес большой вклад в развитие общечеловеческих ценностей.

Ф.Патаки (академия наук Венгрии) принципиально поставил вопрос о том "образе социализма", который занимает ключевое место в макаренковском наследии. Он считает, что А.С.Макаренко с

исключительным чутьем и остротой обозначил некоторые проблемы "формирующейся, мучающейся конфликтами социалистической реальности, что привело его к постановке и разработке двух кардинальных и взаимосвязанных педагогических проблем: социальный статус, "суверенитет" коллектива педагогического учреждения, жизненная позиция педагога и воспитанника в воспитательном процессе" [94].

Третье направление — *исследование вклада А.С.Макаренко в теоретическую разработку собственно педагогических проблем.*

А.Левин (институт педагогики в Варшаве, Польша) издал книгу, посвященную сравнению наследия "выдающихся педагогов-новаторов нашего времени" Я.Корчака, А.С.Макаренко и С.Френе. По его заключению, их, прежде всего, объединяет убежденность в том, что возможности воспитания и развития детей несравненно больше, чем принято считать. А.С.Макаренко — предвестник современного системного подхода к воспитанию.

Д.Данстен (университет в Бирмингеме, Англия) к постижению сущности творчества А.С.Макаренко идет от его сравнения с В.Н.Сорокой-Росинским. Он полагает, что макаренковские принципы и методы воспитания имеют универсальный характер и в своих основах не подвержены конъюнктуре.

Р.Эдварс (университет Лойола, Чикаго, США) считает весьма важным то, что педагогические воззрения А.С.Макаренко гораздо шире традиционных взглядов на воспитание. Его идеи современны, т. к. многое в жизни остается неизменным. Духу его учения близки "дома милосердия" с их заповедями: Любовь, Сообщество, Самоуважение, Честь, Трудная работа, Доверие.

Четвертое направление — *разработка организационно-методических, технологических проблем и вопросов использования макаренковского наследия в современной практике воспитания.*

Х.Расмуссен (высшая школа социологии в Копенгагене, Дания) отмечает плодотворное влияние А.С.Макаренко в области социальной педагогики, деятельности детдомов, учреждений для "трудных" детей и в подготовке работников этой сферы.

Евангелический пастор Д.Лаутер (Нойхофен, затем Людвигсхафен, Германия) работает с подростками и молодежью по месту жительства с 1978 г. Макаренковские идеи и опыт стали важным стимулом развития ведущих принципов его работы: разумное использование свободного времени вместо простого его потребления, организованное содружество вместо разобщения и эгоизма, приобретение социально ценного опыта вместо дискообморочного состояния.

Л.Гашпар (университет в Печ, Венгрия) успешно провел опыт с использованием идей А.С.Макаренко в экспериментальной средней школе.

К.Мурто (интернат для "трудных" в Ювескюля, Финляндия) сравнивает коллектив А.С.Макаренко и "группы демократической терапии" английского психолога М.Джонсона. Он говорит, что в обоих случаях очень важную роль играли два фактора — обстановка общественного кризиса и "административная автономия работы".

Б.Кох-Приве и О.Эммерик (коллегия школы старшей ступени, университет в Билефельде, Германия), осмысливая 10-летний опыт работы этой школы с достаточно "трудным" составом молодежи 16—17 лет, в немалой степени испытавшим разрушение традиционных социально-моральных связей в современном обществе, подтверждает важность проблемы создания в школе "истинного коллектива" и развития на этой основе "морального воспитания". В результате у учащихся активизируется

способность к самоопределению, облегчается поиск своего места в жизни общества.

Таким образом, в целом можно констатировать высокую оценку макаренковских идей в западном макаренковедении, признание их мирового значения, возможности применения педагогических технологий А.С.Макаренко в воспитательной практике на Западе.

## **2.2. ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ ЗАПАДНОГО МАКАРЕНКОВЕДЕНИЯ**

Несмотря на очень широкий спектр подходов западных педагогов к анализу творчества А.С.Макаренко, разброс мнений и оценок, изменения в социальной обстановке в различные периоды времени, можно выделить основные положения, относительно которых идут наиболее активные дискуссии в западном макаренковедении.

### **2.2.1. Отношение к личности А.С.Макаренко**

Большинство западных педагогов считает А.С.Макаренко гуманистом. Так, Л. Фрезе и Э.Хаймпель отмечают, что в любом из его произведений ощущается гуманистический педагогический фон их автора. Х.Виттиг пишет, что если от проблематичной цели воспитания в коллективе посмотреть внутрь его молодежного коллектива, то можно встретить воспитателя, "наполненного любовью" [268]. Как и многие другие педагоги, Виттиг высоко оценивает личность А.С.Макаренко. По его мнению, он стоит в ряду тех педагогов, которые выделялись и как художники, и как государственные деятели. Макаренко — художник в двойном значении. Ему присуще искусство воспитания в прямом значении этого слова и одновременно он — художник-писатель, умеющий несколькими штрихами пластично показать индивидуальность своих воспитанников. И его можно сравнить с государственным деятелем из-за мастерского управления

человеком и образцовой организации молодежного коллектива [268, 276—285].

Х.Виттиг (как и Г.Хиллиг, Ф.Патаки и др.) высвечивает в макаренковедении тот аспект, который был недостаточно проработан в советском макаренковедении, а именно: связь личностных качеств А.С.Макаренко с его воспитательной работой. Такая основополагающая характеристика педагога-новатора, как *художественность* его личности и влияние этого фактора на специфику, сущность и результаты его воспитания, не была особым предметом рассмотрения в нашей педагогической литературе. Литературные аспекты макаренковского наследия изучались вне связи с его личностными особенностями как воспитателя.

Характеристики А.С.Макаренко как *государственного деятеля*, с соответствующим масштабом его личности, не укладывающимся в рамки только педагогики, также были впервые отмечены западными педагогами. В нашей стране он практически рассматривался только как педагог.

Оценка его личности как несомненного гуманиста характерна и для ряда исследователей, которые не признают гуманность его воспитательной системы, но полагают, что "гуманизм Макаренко имел место вопреки его коллективизму" (Рюттенауэр).

В. Зюнкель считает политическое воспитание у Макаренко камуфляжем, "неистинным", т. к. он был гуманистом и не мог принимать "тоталитарные" цели коммунистического воспитания [260].

На наш взгляд, следует различать два момента. Во-первых, в целях коммунистического воспитания в нашем обществе всегда декларировались гуманные представления о человеке — равенстве, свободе, социальной справедливости и т. д. Другое дело, какие из этих целей осуществлялись в реальной практике, во-вторых, Макаренко в своей практике реализовывал действительно гуманные цели, а потому его воспитание не было

"камуфляжем". Между ним и официальной педагогикой наблюдалось расхождение в конкретных представлениях о сущности и практике коммунистического воспитания. Например, отдельные положения макаренковской статьи "Педагоги пожимают плечами" были расценены Н.А.Скрипником как влияние идеализма, буржуазной теории и отступление от постановлений ЦК партии начала 30-х годов [145].

Ю.Шлеймар, сравнивая Макаренко с Песталоцци — безусловным образцом гуманиста в западной педагогике, убежден, что их нравственное воспитание проходило по довольно одинаковым путям: оба решали педагогические задачи через личное самопожертвование тем, что жили среди беспризорников [256].

Были среди западных педагогов и такие, кто однозначно считал Макаренко "диктатором", "бесчеловечным". Это, как правило, педагоги 50-х годов, отличающиеся предвзятостью по отношению к нему и крайне поверхностным знанием (или вернее, незнанием) его трудов и опыта (Г.Мебус, М.Ланге и др.).

Надо сказать, что близкую к этим педагогам позицию сегодня демонстрируют некоторые отечественные педагоги. Из них наиболее известен Ю.Азаров [2]. Его публикации, которые оказались в русле пересмотра социальных и духовных ценностей в нашей стране в современный период, являются одним из источников негативного отношения к личности Макаренко и его педагогике, особенно среди людей, не изучавших глубоко жизнь и творчество педагога-новатора.

Причиной огульных однозначных обвинений А.С.Макаренко некоторыми западными педагогами является отрицательное отношение к коммунистическим идеям, вообще к советскому обществу, а поскольку он считается апологетом коммунистического воспитания, то естественна оценка его воспитания и его личности как негуманных. По этому поводу можно

заметить следующее: нельзя отождествлять практику воспитания, характерную для советского общества 30-х годов, и воспитательную практику Макаренко. Об этом несовпадении писали многие западные исследователи.

Отечественные макаренковеды всегда обоснованно и справедливо считали А.С.Макаренко настоящим гуманистом, и сегодня исследователи его научного творчества видят в его деятельности и его личности глубокий нравственный смысл.

### **2.2.2. Макаренко и сталинизм. Макаренко и НКВД**

В последние годы эта тема поднималась не только на Западе, но и в России и на Украине — в дискуссионных статьях Ю.Азарова, Ю.Дмитренко (Ю.Руденко), В.И.Малинина, В.А.Ширяева.

Наиболее подробно эту тему исследует Г.Хиллиг, отмечая, что в 30-е годы, особенно во второй их половине, в выступлениях и статьях А.С.Макаренко можно найти "многочисленные панегирики в адрес партии и ее вождя — Сталина. Очевидно, их следует интерпретировать как желание Макаренко доказать свою лояльность и политическую благонадежность по отношению к власти" [154].

На наш взгляд, близок к истине в мотивировке этих "панегириков" П.Барбаров, который долгое время работал в коммуне им. Дзержинского рядом с Макаренко. Он полагает, что "хвалебные высказывания в адрес Сталина, которые мы находим в его (Макаренко. — Л.Г.) статьях 30-х годов, стали тогда ритуалом, речевым штампом, подтверждением лояльности. Без таких заявлений ни один руководитель в то время не мог оставаться на своем посту, не чувствовал себя в безопасности... О его убеждениях надо судить по его действиям. А суть их в том, что в коммуне Антон Семенович создавал и

поддерживал атмосферу подлинного демократизма и уважения к достоинству каждого воспитанника" [6].

Как пишет Ф.Патаки, сегодня "мы уже точно знаем, что истинные коренные трагические конфликты (советского общества. — Л.Г.) эпохи остались скрытыми от Макаренко... Следует также отметить, однако, что тяжелые общественные конфликты в форме процессов и массовых репрессий нельзя было предвидеть, а также невозможно было предположить возможность их существования в условиях социализма" [94, 17].

Вероятнее всего, Макаренко, как и многие советские люди того времени, искренне верил в то, что действительно есть "враги народа". Можно только догадываться о той глубине трагизма его внутренней жизни, когда среди этих "врагов" оказывались люди, которых он хорошо знал. Надо помнить, что это было только начало сталинских репрессий, и никому еще не могла прийти в голову чудовищная мысль о том, что Сталин осуществляет репрессивную политику. Для осознания этого нужно было обладать большой обобщенной информацией, которой, конечно, не было у Макаренко.

Несмотря на "панегирики" Сталину со стороны А.С.Макаренко, Г. Хиллиг констатирует, что "нам неизвестно, как Макаренко на самом деле относился к Сталину". И далее: "Во всяком случае следует отметить: если уж говорить о склонности к сталинизму в семье Макаренко, то это скорее относится к Галине Стахиевне, которая поклонялась Сталину, как языческому богу" [154].

Думается, что на самом деле нам трудно судить о том, как относился к Сталину А.С.Макаренко в действительности, но, безусловно, что его воспитательная практика является глубоко гуманной и не имеет ничего общего с насилием над личностью. Еще Е.Хаймпель писала, что "коммуна им. Дзержинского с ее самостоятельной ответственностью коммунаров, с ее действительно демократическим самоуправлением была уже далеко от

сталинской иерархии. Возможно, что педагогика Макаренко столкнулась бы в конце концов со сталинской системой, но Макаренко рано умер..." [207, 42].

В статье "Макаренко и НКВД" (ж. "Советская педагогика", 1990) Г.Хиллиг приводит большое количество фактов, свидетельств, архивных находок, делающих ему честь как исследователю. Но в ней смещены акценты с содержательной стороны деятельности А.С.Макаренко в НКВД на внешние приметы в общественной жизни, связанные с культом личности Сталина.

В.А.Ширяев, анализирующий статью Хиллига, говорит, что его "смущает" то, что Г.Хиллиг пишет о "службе Макаренко в органах госбезопасности", утверждая, что последний занимал какое-то "положение в системе органов безопасности". Хочешь или не хочешь, замечает В.А.Ширяев, а поневоле задумаешься: может, и Антон Семенович толкал ту самую кровавую сталинскую колесницу, которая раздавила миллионы людей в нашей стране [166].

Мы солидарны со "смущением" В.А.Ширяева. Действительно, тенденциозно показанные факты могут создать впечатление о том, чего никогда не было. "Отсвет" слов "органы безопасности", "НКВД" может бросить тень на Макаренко для людей, не посвященных в его жизнь и работу. Хотя сам Г.Хиллиг прекрасно осведомлен о его нравственности. Именно им был, например, установлен факт того, что он был одним из немногих советских литераторов, ни разу не подписавшихся под пасквилями с осуждением "врагов народа", которые тогда публиковались во множестве.

Одно дело, когда Макаренко в своих выступлениях и речах, отдавая дань ритуалу того времени, говорил о "врагах", так сказать, абстрактно, полагая, что, возможно, есть и враги. Но в реальной действительности нравственность не позволила ему отдать свой голос в осуждение конкретных

людей. В.А.Ширяев приводит много интересных фактов, относящихся к деятельности Антона Семеновича в Киеве, характеризующих его гуманистическую направленность: он упраздняет карцеры в колониях для несовершеннолетних, снимает введенную в этих учреждениях охрану, пытается культивировать развитие самоуправления и самодеятельности колонистов [166]. Все это свидетельствует о том, что его деятельность все больше вступала в противоречие с теми установками, которые в те годы постулировались в системе исправительно-трудовых учреждений НКВД.

Нельзя не согласиться с выводом В.А.Ширяева о действиях А.С.Макаренко во время его работы в колониях НКВД: "Не участвовать в том, на что подвигала действительность, с которой он не был внутренне согласен, а продолжать свое дело, которое составляло для него высший и единственный смысл жизни, — на это тоже нужно было мужество" [166].

Подробнее о работе А.С.Макаренко в отделе трудовых колоний Украины В.А.Ширяев рассказывает в книге "Камни с дороги надо убирать" [165], которая показывает цепь побед и поражений педагога в эти годы и ранее. Перед читателями предстает личность человека, сумевшего выстоять, вопреки всему не стать жертвой, не поддаться панике, а оставаться верным своим гуманистическим принципам в условиях самой жестокой реальности.

### **2.2.3. Духовные корни педагогики А.С.Макаренко**

В проблеме методологических оснований педагогики А.С.Макаренко в западном макаренковедении можно выделить несколько позиций.

1. Некоторые педагоги ищут корни творчества Макаренко *в идеях русских деятелей дореволюционной России*. Например, В. Настайчик видит его общность с Н.И. Новиковым, Р. Чаадаевым, В.Ф. Одоевским, Н.И. Пироговым и др. [242].

2. Многие западные исследователи находят идейные и духовные корни воззрений Макаренко *в западной педагогической мысли*. Немецкий ученый Ю.Шлеймар полагает, что он, несомненно, много взял у И.Песталоцци, Г.Кершенштейнера и других западных педагогов [256].

Американский макаренковед Дж.Боуэн считает, что во многих чертах система Макаренко подобна теории Дьюи. Например, оба видят большую ценность и достоинство труда, считают задачей учителя упрощение внешнего социального порядка, чтобы молодежь могла принять ценности более широкого общества [188].

Другой американский педагог В. Лунетта признает влияние марксистской философии на А.С.Макаренко, но, сравнивая воспитательную работу его и отца Фленеджена (руководителя "Города мальчиков" в Англии), делает вывод, что если выбросить весь "социалистический жаргон" в работе Макаренко, то можно обнаружить, что методы этих двух педагогов, с некоторыми исключениями, очень похожи [226].

3. Есть педагоги, которые уверены *в религиозной основе* макаренковских идей. Немецкий исследователь Р.Хотц пишет, что, вероятно, не подозревая об этом и не желая этого, Макаренко вел своих воспитанников к Богу, воспитывая их в любви к ближнему. Хотц, аргументируя эту свою позицию, полагает: христианство проповедует любовь к ближнему, коммунисты же против религии, следовательно, они против любви к ближнему, поэтому у Макаренко в основе воспитания не коммунистическая идеология, а "религиозно-мировоззренческая" [233, 387—445].

Дж. Боуэн, хотя и полагает, что Макаренко придерживался марксистских взглядов, утверждает, что он принял философские посылки из "гегельянско-марксистской системы революции" и сильно склонен "к традиции русского религиозного интуитивизма" [188].

4. Разумеется, наибольшее число западных исследователей в той или иной мере признает *связь теоретико-методологических основ педагогики Макаренко с марксизмом*. Здесь можно выделить несколько подходов.

- Большая группа педагогов видит *однозначную* основу макаренковских идей в марксизме. При этом среди них можно выделить педагогов, которые, признавая связь педагогики Макаренко с коммунистическими принципами, именно вследствие этого чрезвычайно отрицательно относятся к его воспитанию, приписывая ему подавление личности, отсутствие свободы и пр. Особенно ярко эти тенденции проявляются в работах немецких педагогов Г.Мебуса, М.Ланге и английского Б.Каски.

Другая часть исследователей признает безусловную связь макаренковской теории с марксизмом, но относится к этому положительно, принимая педагогику Макаренко.

Так, венгерский макаренковед Ф.Патаки отмечает, что "педагогика Макаренко обнаруживает органическую связь с обществом и человеком в классическом марксовом представлении" [94]. Мы хотели бы выделить мысль Патаки о том, что Макаренко основывается на "классическом марксовом представлении о человеке и его связи с обществом". На наш взгляд, действительно существовало различие между истинными марксовыми идеями и их интерпретацией в советском обществе. Ф.Патаки пишет, что, несмотря на важность исканий Макаренко до Октябрьской революции, опыты его были попытками молодого педагога, живущего только своим призванием, оставшимися изолированными и не вызвавшими никакого отклика. А.С.Макаренко в одном из вариантов "Педагогической поэмы" сам указывает на огромную разницу между своим "тогдашним чиновничьим положением" и позднейшими "творческими возможностями". "Если бы Макаренко родился на полвека раньше, — утверждает Патаки, — он остался

бы в безызвестности, на долю его выпала бы судьба ревностного самоотверженного учителя, который оставил бы глубокий след лишь в своей непосредственной среде" [94].

Э.Хаймпель также полагает, что идеи Карла Маркса служили Макаренко образцом коммунистического воспитания, марксизм дал ему понятие коммунистического коллектива. Она высоко оценивает макаренковский воспитательный коллектив, считая его гуманным и отличным от "большевистской России" [207].

- Многие западные педагоги признают определенную связь основ марксизма и методологических основ воспитания А.С.Макаренко. Но эта связь представляется им *неоднозначной, неабсолютной*. Х. Виттиг полагает, что базис его педагогических идей — марксизм, но понятие коллектива чуждо мысли Маркса, поэтому марксовы идеи не могли служить Макаренко образцом "коммунистического воспитания". Таким образом, ошибочно говорить, по мнению Виттига, о "коммунистическом коллективе", как это делает Э.Хаймпель [268].

Виттиг полагает, что Макаренко по-своему преломил идеи Маркса, и в этой мысли он не одинок. О русской специфичности проявления марксовых идей в макаренковском воспитании пишут и другие западные макаренковеды. В.Зюнкель убежден, что он "по праву" интерпретирует марксово определение коммунизма по-русски [260]. В этом признании выявляется еще одна основа макаренковской педагогики, называемая на Западе, а именно: ценности современного Макаренко советского общества. Это признают В.Зюнкель и Э.Хаймпель. Зюнкель (так же, как и Хаймпель), устанавливая, что в формировании своей педагогики Макаренко шел не только от Маркса, но и от требований современного ему общества, видит противоречие между ним и советским обществом и полагает, что

воспитательная колония Макаренко, являясь "педагогической провинцией", может оказаться в противоречии с окружающей действительностью [260].

Другой немецкий педагог И.Бернит справедливо отмечает, что А.С.Макаренко исходил из того, что для решения задачи строительства лучшего будущего нельзя быть изолированным от окружающего мира, и признает, что макаренковский коллектив был действительно "открытым" для восприятия всего нового. Но Бернит так же, как и многие другие западные педагоги, приходит к выводу о противопоставлении Макаренко и педагогических принципов советского общества [184].

5. Известный немецкий макаренковед Л.Фрезе убежден, что Макаренко выводит свои тезисы не от Маркса, а пытается обосновывать *чисто педагогически* [197], т. е. он однозначно *отрицает связь педагогики Макаренко с марксизмом*. По его мнению, все свои основные педагогические открытия великий новатор сделал еще до революции, которая только мешала ему в дальнейшем педагогическом развитии [199].

На наш взгляд, среди всех названных позиций западных макаренковедов относительно идейных корней педагогики А.С.Макаренко нет единственно правильной. Становление педагогического мировоззрения выдающегося педагога слишком сложный процесс, чтобы можно было однозначно определить его истоки.

Разумеется, на него оказали влияние русские деятели дореволюционной России и не только те, которые названы, например, В.Настайнчиком. В своем заявлении в Центральный институт организаторов народного просвещения А.С.Макаренко перечислил многие имена российских историков и писателей. Конечно, гораздо больше их осталось за пределами этого заявления [75. Т.1, 9,10].

Его выпускная работа в учительском институте, за которую он получил золотую медаль, называется "Кризис современной педагогики". В ней дан анализ и зарубежных педагогических течений.

В "Педагогической поэме" Макаренко пишет: "Я во всю жизнь не прочитал столько педагогической литературы, сколько зимой 1920 года" [75. Т.3, 15]. Несомненно, что идеи западной педагогической мысли также сыграли свою роль в развитии его педагогических взглядов, и не только (а может быть, и не столько) в плане конкретных педагогических правил, сколько в линии развития гуманистической ориентации, хотя, на наш взгляд, гуманизм Макаренко все-таки российского происхождения, и главное место в его становлении занимали книги А.М.Горького. Он об этом неоднократно писал (см. 1.1), на это указывает и Хаймпель [207].

Серьезно говорить о религиозном происхождении макаренковских идей навряд ли возможно, хотя воспитание у подростков и юношей умения чувствовать другого человека, приходить на помощь, уважать каждого — все это было в коллективах Макаренко.

Трудно согласиться также с мнением Л.Фрезе о том, что марксизм не оказал никакого влияния на генезис макаренковских взглядов. Нам представляется, что в большей степени правы те западные педагоги, которые признают связь идей Маркса и основ макаренковской педагогики, но вместе с тем полагают, что Макаренко многое открыл сам. Особенно это касается чисто педагогических преломлений общих идей.

В 1919 г., работая инспектором (директором) Крюковского высшего начального железнодорожного училища, А.С.Макаренко организовал производительный труд воспитанников — ученики были разделены на отряды садоводов, огородников и цветоводов. Функционировало самоуправление учащихся. В воспитательной работе использовались эстетические элементы (строй, горнисты, барабанщики и др.). Он пытался

связать жизнь учащихся с окружающей средой. Можно с большой долей уверенности полагать, что эти нововведения были ответом на новые социалистические идеи, которые пришли с революцией,— равенства, воспитания в коллективе, уважения к труду и т. д. Вероятно, в 1919 г. Макаренко еще не читал Маркса, но, идя в своих педагогических исканиях в русле социалистических, демократических идей, характерных для общественной жизни после революции и в начале 20-х годов, он продвигался в направлении понимания воспитания как общественного явления, признания роли гуманного сообщества (коллектива) в развитии личности, роли производительного труда в становлении человека и т. д. Таким образом, на наш взгляд, формирование макаренковских педагогических принципов происходило под влиянием целого ряда факторов: гуманистических идей А.М.Горького, русских и западных мыслителей и педагогов, послереволюционных социалистических и демократических идей, распространенных в то время в обществе.

Немецкий педагог И.Бернит полагает, что в широком спектре идей 20-х годов в России главное место занимали "революционные устремления русской интеллигенции" (народники, сторонники свободного воспитания и пр.), а "марксистский элемент занимал в советской педагогике 20-х годов незначительное место" [184]. Не дискутируя по поводу того, какое место занимали идеи Маркса в то время среди других, можно утверждать, что ближе всего к собственным представлениям А.С.Макаренко оказались марксистские. Он ориентировался именно на этот "элемент" в своей работе, когда же ознакомился с работами К. Маркса и Ф. Энгельса, как бы осмыслил свои педагогические находки на теоретическом уровне, увидел, осознал систему своей воспитательной работы, ее принципы — установка на ценность человека, неразрывность связи человека с обществом, зависимость целей воспитания от общественных требований, целесообразность

педагогической деятельности, необходимость коллектива для развития личности и т. д.

Среди этих принципов можно выделить то, что идет от горьковского гуманизма и оптимизма (ценность человека, подход к каждому человеку с оптимистической гипотезой) и что от Маркса (воспитание как общественное явление, участие детей в производительном труде), а также принципы, находящиеся как бы на стыке горьковских и марксовских представлений о человеке (человек социален, связан с обществом). Многие из педагогических идей Макаренко, не говоря уж о его технологии воспитания, представляют собой сплав собственно макаренковских размышлений, опыта, находок, в генезисе которых было заложено множество корней русской духовной жизни, западной педагогической мысли, окружающей социальной среды.

ТАКИМ ОБРАЗОМ, МОЖНО СКАЗАТЬ, ЧТО СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ А.С.МАКАРЕНКО ПРОИСХОДИЛО ПОД ВЛИЯНИЕМ МНОГИХ ФАКТОРОВ. НЕСОМНЕННО, ЧТО МАРКСИСТСКИЕ ИДЕИ ОКАЗЫВАЛИ ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ЕГО ТВОРЧЕСТВО, А В ОСМЫСЛЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОНИ СЫГРАЛИ ИНТЕГРИРУЮЩУЮ РОЛЬ. Но нельзя полагать, что идеи Макаренко целиком определялись марксизмом.

Надо отметить, что американский педагог Дж. Боуэн еще в 1962 г. писал о возможных "гегельянских" корнях педагогики Макаренко [188]. Российский исследователь А.А. Фролов в последние годы также высказывал мысль о "гегелевском" компоненте макаренковских воззрений. На наш взгляд, это говорит о том, что многие идеи, которые мы считаем марксистскими, имеют гораздо более раннее происхождение. Например, положение о роли производительного труда для развития личности можно найти еще у Т. Мора, а в опыте Р. Оуэна была уже сделана попытка его практической реализации.

Карл Маркс многое переработал из классической философии. Поэтому, говоря о воздействии марксизма на педагогику Макаренко, мы тем

самым отмечаем влияние вообще западных социально-философских идей через марксизм.

Что касается позиций западных макаренковедов в отношении корней педагогики А.С.Макаренко, то положительное значение их поисков заключается, во-первых, в том, что они высветили сложность и многосторонность генезиса макаренковских идей в отличие от одностороннего признания марксистских истоков его педагогических воззрений в советской педагогике. Это, несомненно, повышает объективную научную ценность макаренковской педагогической системы, усиливает ее значение в общечеловеческих масштабах, повышает статус в мировой педагогике.

Во-вторых, в западном макаренковедении была выдвинута идея о том, что макаренковские педагогические принципы не являются оттиском марксовых идей. Безусловное влияние марксизма на генезис и становление макаренковской педагогики преломлялось через личность А.С.Макаренко. Разумеется, содержательные представления западных макаренковедов о конкретных "совпадениях" и "несовпадениях" идей Маркса и Макаренко являются дискуссионными. Но несомненно, что МЫСЛЬ О ТВОРЧЕСКОЙ РОЛИ А.С.МАКАРЕНКО В ИНТЕРПРЕТАЦИИ И ПРЕЛОМЛЕНИИ МАРКСИСТСКИХ ИДЕЙ В ПЕДАГОГИКЕ ВЫЯВЛЯЕТ САМОЦЕННОСТЬ ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ И МАСШТАБ ЕГО ЛИЧНОСТИ, ВЫХОДЯЩЕЙ ДАЛЕКО ЗА ПРЕДЕЛЫ ПРОСТОГО ИСПОЛНИТЕЛЯ СОЦИАЛЬНОГО ЗАКАЗА.

#### **2.2.4. А.С.Макаренко и советская педагогика его времени.**

##### **А.С.Макаренко и Н.К. Крупская**

По этому вопросу в западном макаренковедении есть две позиции, противоречащие друг другу.

1. Часть западных педагогов, таких как Г.Мебус, М.Ланге, а в последние годы — Ф.Клиер (1990), Ф.Рудольф (1992), К.Кобелт (1996),

полагает, что А.С.Макаренко действовал в согласии с целями коммунистического воспитания, принятыми в советском обществе. Ему вменяется в вину внутреннее родство с социалистической сталинской системой своего времени.

2. Большинство западных исследователей считает, что между Макаренко и современной ему педагогикой существовали противоречия, что он был изолированным в обществе, боролся с "партизанских позиций".

Э.Хаймпель еще в 50-е годы писала, что Макаренко "не следовал большевистской педагогике" [207]. И.Шлеймер повторяет в 1974 г. эту мысль, а сравнивая Макаренко с Песталоцци, пишет, что Макаренко, как и Песталоцци, "следовал в воспитательной политике своей совести" и был "в конфликте с государственными органами" [256].

Английский педагог Б. Каски в 1979 г. называет Макаренко "аутсайдером", посторонним человеком, который был "единственным экспериментатором в науке 20-х годов" в советской стране [191].

Л. Фрезе считал, что Макаренко "при доктрине и диктатуре пошел своим собственным путем" [197].

З.Вайтц убежден, что Макаренко жил "напряженным противоречием" между своей педагогикой и политикой советского государства [263].

Г.Хиллиг издал в Марбурге сборник, в котором собраны документы, относящиеся к конфликтам А.С.Макаренко с украинскими учеными-педагогами (1928 год), связанный со спорами о педагогической концепции А.С.Макаренко [158]. В 1989 г. в Марбурге выпущен сборник "Легенды смутного времени (1939—1941 гг.)", в котором Хиллиг дает историю нападок на Антона Семеновича в последние годы жизни [153].

Так был ли А.С.Макаренко "одиночкой", который в борьбе со всеми остальными педагогами и начальством развивал свою педагогику, или он был счастливым и признанным апологетом советского воспитания?

Прежде всего надо сказать, что "классиком" советской педагогики он стал только после своей смерти, после довольно длительного периода выступлений и дискуссий о его педагогическом наследии.

В течение своей жизни он подвергался, с одной стороны, критике, с другой — всегда были люди, его поддерживающие. Так было в 20-е годы, когда, несмотря на "обличительные" статьи, в которых звучала клевета на его воспитание, несмотря на конфликт с педагогическим начальством ("Олимпом") и разногласия с учеными-педагогами, он продолжал успешно работать в коммуне им. Дзержинского. Это значит, что были люди, которые ему доверяли. Так было и в 30-е годы, когда, несмотря на серию критических статей (ж. "Советская педагогика", газ. "Комсомольская правда" и др.), в период 1936—1939 гг. печатались статьи самого Макаренко, он много выступал (20 зафиксированных выступлений перед учителями, писателями и др.).

Из всего сказанного можно сделать вывод, что деятельность А.С.Макаренко одновременно и поддерживалась властями, частью педагогов, преимущественно практиками, и вызывала упорное сопротивление.

Его воспитательная система носила настолько новаторский характер, что многие искренне не могли понять новую педагогику и выступали против нее. Причем А.С.Макаренко не был склонен к конъюнктурным действиям, т. е. если он был уверен в правильности своего опыта, и "модные" течения не могли изменить его позиций. Об этом свидетельствует, например, его письмо заведующему Главным управлением социального воспитания НКП УССР, которое он, излагая основные принципы своей воспитательной работы, заканчивает так: "Все перечисленное составляет предмет моей педагогической веры. Я уверен, что в колонии им. Горького осуществлен настоящий советский соцвос. Не имею никаких оснований усомниться хотя

бы в одной детали. И поэтому по совести не могу ничего изменить, не рискуя делом. Все это заставляет меня просить Вас привести в исполнение Ваше решение снять меня с работы. Я понимаю, что в дальнейшем будет поставлен вопрос о снятии меня и в коммуне им. Дзержинского, находящейся в таком же цветущем состоянии, как и колония им. Горького. Все же я предпочитаю остаться без работы, чем отказаться от организационных находок, имеющих, по моему мнению, важное значение для советского воспитания" [75. Т.1, 93—94].

Естественно, что человек, имеющий принципы, позиции, не совпадающие с общепринятыми, всегда подвергается нападкам. Почти все наши современные педагоги-новаторы также были объектом критики. Поэтому западные макаренковеды отчасти правы, когда говорят о конфликтах А.С.Макаренко, но это не значит, что он был "одиночкой", "единственным экспериментатором" и т. д. Конфликты его с отдельными людьми — это часть борьбы за свою новаторскую педагогику, в которой он имел не только недоброжелателей, но и единомышленников.

Одновременно с макаренковскими учреждениями существовало много опытных педагогических заведений (школы-коммуны, опытные станции). Их руководители С.Т.Шацкий, М.М.Пистрак, С.М.Ривес и др. могли иметь взгляды, далеко не во всем совпадающие с педагогическими идеями А.С.Макаренко. Но они, безусловно, давали стимулы для уточнения и развития его позиций. Он часто говорил о других воспитательных учреждениях (Ахтырка, Болшевская коммуна и др.), давал оценку и анализ их достижений и недостатков. Кроме частых обращений к опыту конкретных воспитательных заведений, он участвовал в различных совещаниях педагогических работников, где общался с другими педагогами, и эти контакты, беседы, безусловно, играли важную роль в выработке им педагогического мировоззрения (например, известно, что А.С.Макаренко

участвовал во Всероссийской конференции работников детских домов в ноябре 1927 года).

Он находился не в вакууме, а в гуще жизни, каждодневно вступал в различные связи с окружающей действительностью, оторвать его от которой невозможно. Связи А.С.Макаренко и его учреждений с различными социальными институтами были принципиально важными в организации жизненно ориентированного воспитания, в разработке основ личностно-социальной концепции его воспитания.

Таким образом, те западные макаренковеды, которые пишут о различии макаренковского воспитания и официальной педагогической практики в современном ему обществе, правы в том смысле, что А.С.Макаренко шел своим путем, который он искал и находил именно в дискуссиях с другими педагогами и учеными. Особенно плодотворными были, вероятно, такие обсуждения в 20-е годы, когда в педагогике был еще достаточно широкий спектр мнений, течений. Именно тогда он в основном сформировал свои педагогические принципы. В 30-е годы макаренковская система воспитания с ее демократическим самоуправлением уже кардинально отличалась от массовой школы с ее авторитаризмом. Поэтому надо иметь в виду, что одни и те же понятия — коллектив, дисциплина и т. д., реализовываясь в практике Макаренко и в практике современного ему общества, определяемой сталинскими установками, имели совершенно разное содержание. На это впервые обратили внимание западные педагоги (Э.Хаймпель, Ю.Шлеймар и др.).

Вопрос о взаимоотношениях А.С.Макаренко и Н.К.Крупской первым поставил профессор Бохумского университета О.Анвайлер в статье "А.С.Макаренко и педагогика его времени" [179]. Он полагал, что Макаренко и Крупская находились в конфликте. На первом международном макаренковском симпозиуме 1966 г. во Флото (ФРГ) Анвайлер снова

заострил внимание на "скрытой вражде между Крупской и Макаренко", считая, что есть основания полагать, что осуждение макаренковской воспитательной системы как "идеологически вредной" произошло по инициативе Крупской, что она участвовала в кампании по отстранению Макаренко от должности заведующего колонией им. Горького летом 1928 г.

Основаниями для таких утверждений Анвайлер считает то, что Н.К. Крупская практически не упоминает Макаренко в своих трудах (11-томное собрание ее "Педагогических сочинений", 1957—1963 гг.), а Макаренко ни словом не обмолвился о Крупской в своих 7 томах "Сочинений" (1957—1958 гг.). Здесь следует отметить, что эти сочинения составлялись не Крупской и не Макаренко, содержанием этих изданий далеко не исчерпывалось их наследие. Исследователь Макаренко Т.С.Князева в 1979—1980 гг. в одном из архивов Москвы нашла письмо Н.К.Крупской к А.С.Макаренко. Известный макаренковед С.С. Невская недавно нашла рукопись отклика Крупской на "Книгу для родителей". Директор музея А.С.Макаренко в Кременчуге П.Г. Лысенко в 1969 г. опубликовал рукопись Макаренко под названием "Биография Н.К. Крупской". Таким образом, видно, что их "молчание" друг о друге вряд ли может быть основанием для вывода об их "вражде".

Вторым основанием для высказывания О.Анвайлер о конфронтации между Макаренко и Крупской, об активном участии последней в снятии А.С.Макаренко с должности заведующего колонией им. Горького в 1928 г. послужило ее выступление на VIII съезде комсомола 8 мая 1928 г. Ссылаясь на статью журналистки Н.Ф.Остроменцкой (первый номер ж."Народный учитель"), она говорила о побоях "в одном доме им. Горького на Украине".

О разногласиях Н.К. Крупской и А.С.Макаренко писал также известный западный макаренковед Л. Фрезе. Он делал этот вывод — на основании выступления Макаренко против педологов, а также против сторонников "свободного воспитания", защитником которых была Крупская.

Тем самым, полагает Фрезе, его критика была направлена и против самой Крупской [200]. Но вместе с тем Л.Фрезе упрекает Анвайлера в "слишком экстенсивной интерпретации" источников, когда он говорит о "скрытой враждебности между Крупской и Макаренко". Л. Фрезе убежден, что дискуссия между различными направлениями ничего общего не имеет с личной враждой, во всяком случае, последняя не обязательна. В противоположность Анвайлеру он полагает, что нет доказательств того, что Макаренко был освобожден от руководства колонией по инициативе Крупской, хотя и считает, что ее выступление на VIII съезде комсомола имело влияние на это увольнение [200].

Руководитель Марбургской лаборатории Г. Хиллиг, так же как и Л. Фрезе, считает несомненным наличие разных позиций Н.К. Крупской и А.С.Макаренко по ряду вопросов. Он солидарен с Фрезе и в том, что Крупская не была активной участницей кампании по отстранению Макаренко от должности заведующего колонией им. Горького и совершенно справедливо пишет, что в момент комсомольского съезда "столичная" Крупская слышала только мимоходом о "провинциале" Макаренко, она была "неточно информирована". Для нее он был каким-то "завдомом", воспитывающим детей при помощи старых авторитарных методов. Анвайлер, по мнению Хиллига, переоценивает "цель выступления Крупской". Нужно принять во внимание, уточняет Хиллиг, что она, без сомнения, действовала с уверенностью в своей правоте, в защиту гуманных принципов воспитания, но в понимании самой Крупской [215].

На наш взгляд, позиция О.Анвайлера о "вражде" Макаренко и Крупской и ее "инициативе" по увольнению Макаренко не имеет надежных и достаточных оснований. В этом мы солидарны с Л.Фрезе и Г.Хиллигом. Выступление Крупской на VIII съезде комсомола вряд ли сыграло в этом

решающую роль. Практически в течение всех лет существования колонии им. Горького она (колония) подвергалась критике.

Известен конфликт А.С.Макаренко с украинскими учеными. И в "Педагогической поэме" он пишет о периоде подготовки к открытию коммуны им. Дзержинского в декабре 1928 г.: "Все это происходило на фоне почти полного моего разрыва с "мыслящими педагогическими кругами" тогдашнего Наркомпроса Украины. В последнее время отношение ко мне со стороны этих кругов было не только отрицательное, но и почти презрительное. И круги эти были как будто неширокие, и люди там были как будто понятные, а все же как-то получалось, что спасения для меня не было. Не проходило дня, чтобы то по случайным, то по принципиальным поводам мне не показывали, насколько низко я пал" [75. Т.3, 425]. Все эти нападки неумолимо вели к отстранению Макаренко от должности, и это произошло, если бы даже не было выступления Крупской. Последней каплей, а может быть, и поводом послужила статья Остроменцкой. Сам Макаренко решительно отказывается от "истории с палками и дубинами", которые, по Остроменцкой, воспитанники сами должны были приносить из леса (для наказания. — Л.Г.). Возможно, были какие-то игры или даже какая-то действительная история, произошедшая между воспитанниками. В письме Горькому от 18 апреля 1928 г. он утверждает, что "история с палками и дубинами — явный гротеск. Наши ребята любят сочинять обо мне легенды" [75. Т.1, 245].

Он писал Остроменцкой, что после ее статьи его "здесь стали доедать вконец. После речи Крупской на комсомольском съезде, в которой она упомянула о Вашей статье, я уже не видел другого выхода, как уйти из колонии" [74, 197], т. е. Макаренко главным поводом к нападкам на него считает эту статью, а не то, что Крупская "упомянула" ее. "Упоминание"

Крупской скорее подействовало на него самого, чем на изменение отношения к нему Наркомпроса Украины, которое и так было очень плохим.

Л.Фрезе и Г.Хиллиг правы еще и в том, что у Макаренко, Крупской и ряда других советских педагогов того времени "были единые взгляды на некоторые общие проблемы советской педагогики". В этой своей позиции западные макаренковеды являются последователями отечественных исследователей Макаренко. "Н.К. Крупская, А.С.Макаренко и другие видные деятели советской педагогики едины в своих взглядах на главные цели и ведущие принципы коммунистического воспитания", — убежден А.А. Фролов [144]. Оценки такого рода можно найти во многих отечественных публикациях.

Сегодня, в период переориентации ценностей, важно не утратить, а выделить то положительное, что внесли в развитие отечественной педагогики Н.К. Крупская, А.С.Макаренко и другие педагоги того периода. Вместе с тем нельзя не согласиться с западными макаренковедами в том, что у Крупской и Макаренко "имелись и фундаментальные разногласия по целому ряду теоретических и практических вопросов педагогики".

Надо отметить, что мысль о существующих научных разногласиях этих педагогов была впервые высказана на Западе. Сегодня мы можем констатировать, что выяснение специфических особенностей понимания Макаренко и Крупской тех или иных проблем может сделать более объективной и глубокой картину педагогических подходов в воспитании и обучении. Это важно и с точки зрения сегодняшних поисков в педагогике, так как многие из проблем, обсуждаемых во времена Макаренко, остаются нерешенными или спорными до сих пор.

Наиболее фундаментальные и часто упоминаемые на Западе разногласия между А.С.Макаренко и Н.К. Крупской касаются педологии и проблемы наказания. Макаренко "воевал" с педологами, а Крупская

поддерживала их. Главная идея педологии — изучение ребенка — является, несомненно, прогрессивной и гуманной. Надо отметить, что принцип совокупности психологического, анатомо-физиологического, биологического, социологического подходов к развитию ребенка, характерный для педологов, был близок и Макаренко. Он неоднократно говорил о целостном подходе к ребенку и реализовывал в своем опыте воспитание целостной личности (см. 1.3).

Но в массовой педологической практике неподготовленные (или плохо подготовленные) реализаторы справедливой научной идеи извращали ее суть. А.С.Макаренко выступал против такой практики непродуманных педологических тестов, так как видел, какой вред при этом наносится психике ребенка, но он ошибался (надо это признать) в своем огульном отрицании всей науки педологии.

Н.К. Крупская поддерживала гуманную направленность педологической науки, т. к. не имела дела с практикой педологических обследований детей (или была мало информирована об этом), проводимых малоопытными людьми, не могла видеть их негативных последствий. В стратегическом же значении педологии Крупская была права.

В соответствии с теорией "свободного воспитания", очень популярной в педагогике 20-х годов, Н.К. Крупская полагала, что самое незначительное наказание со стороны педагога, примененное к трудновоспитуемому, подрывает доверие с его стороны к педагогу, портит их взаимоотношения. А.С.Макаренко кардинально расходился с ней в вопросе наказаний. На основе своего опыта в колонии им. Горького он сделал вывод, что невозможно отказаться от наказания, принуждения. Как справедливо замечает Г. Хиллиг, новатор понял, что после разрушения старых норм и традиций, падения авторитета родителей и развала института семьи в результате революционных изменений в стране новая общественная мораль

возникала не автоматически из сознания, а на основе целой системы новых навыков, традиций и норм поведения [215].

В советской школе 20-х годов наказания были запрещены. В основе этого запрещения лежали идеи "Декларации прав ребенка" (1918 г.), в которой было записано: "Ни один ребенок не может быть подвергнут никакому наказанию. С проступками и недостатками ребенка должно бороться при помощи соответствующих воспитательных учреждений (подчеркнуто мною. — Л.Г.) путем просвещения или лечением, а не наказанием и всякими мерами репрессивного характера". Это положение предполагает, что непослушных детей надо убирать из обычных школ и помещать в специальные учреждения, в такие, в которых работал Макаренко. Но с недисциплинированностью в этих учреждениях нужно было бороться "просвещением". Непонятно, почему такое "просвещение" нельзя было применить в обычной школе. Чем должно отличаться "просвещение" в "соответствующем" учреждении, чтобы дети перестали совершать "проступки"? Эта прекрасная, но утопическая идея недопустимости наказаний мало осуществима даже в обычной школе, а тем более невыполнима в условиях перевоспитания детей, уже накопивших опыт безнравственного, хулиганского поведения. А.С.Макаренко признавал возможность воспитания без наказаний, но к этому коллектив должен прийти в результате длительного пути развития.

Но вопрос не только в признании необходимости или отсутствия наказаний. Специфика макаренковского подхода в его диалектичности и целесообразности. Наказания могут воспитывать раба, а могут воспитать и свободного человека, утверждал Макаренко. Главное — это соблюдение ряда гуманистических условий в применении наказаний, обеспечивающих их целесообразность, и самое главное — побуждение детей к саморефлексии, к самоизменению (см. 1.1).

Несомненно, что Макаренко высоко ценил Н.К.Крупскую. 1 марта 1939 г., выступая в Московском университете, он сказал по поводу ее смерти: "И сегодня, и завтра, и в ближайшие дни, и дальше в нашей жизни будет вспоминаться сегодняшней траурный день. Мы сегодня хороним большого деятеля коммунистического воспитания, великого гуманиста нашего времени, друга Ленина, создавшего новую эпоху в большевистской партии, в том числе и эпоху в человеческом поведении. Мы сегодня хороним Надежду Константиновну Крупскую"[159].

### **2.2.5. Проблема восприятия педагогической системы**

#### **А.С.Макаренко**

Принципиально важным вопросом анализа педагогического наследия А.С.Макаренко на Западе является проблема соотношения в нем его личностных особенностей и теоретических положений. В более общем виде — это проблема соотношения случайного и закономерного в его педагогической системе. Многие западные макаренковеды высоко оценивают макаренковское педагогическое мастерство, его филигранную педагогическую технику (Л. Фрезе, Т. Гланц, И. Рюттенауер и др.). Они полагают, что именно благодаря своим личным качествам, своей "педагогической ловкости", великому новатору удавалось решать сложные проблемы воспитательной работы и добиваться успеха.

Несомненно, мастерство А.С.Макаренко было важнейшим субъективным условием успешности его воспитания, но мировое значение и научная ценность великого педагога определяются наличием объективного фактора: системы научных знаний, педагогической теории, разработанной им.

Теория — это целостная система научного знания, включающая обобщения разного уровня. По форме развития выделяют теории

дедуктивные и недедуктивные (индуктивные, например). В педагогическом наследии А.С.Макаренко существует множество положений (обобщений разного уровня), составляющих элементы его теории. Можно назвать такие из них, как принцип целесообразности, принцип параллельного действия, система перспектив и т. п. Системообразующими элементами в системе обобщений теории Макаренко являются *принципы целесообразности и единства развития личности и коллектива* (см. гл.1).

Среди западных макаренковедов есть такие, кто верно определяет главные положения его системы. Например, немецкий макаренковед В.Зюнкель уверен, что принцип целесообразности является действительно основополагающим в воспитании Макаренко. По его мнению, макаренковская педагогика "основывается на воспитательной цели и только по отношению к воспитательной цели имеет смысл и необходимость" [260].

Итальянский педагог Б.Беллерате отмечает, что в Италии все исследователи Макаренко видят в коллективе центральный пункт его воспитательной практики [182]. Так же думает и французский педагог И.Лезин [224].

Но на Западе есть педагоги, которые затрудняются в отделении существенного от второстепенного в макаренковской теории. Например, многие немецкие педагоги большое значение придают тому, что он начинал работу колонии в условиях нужды, крайней бедности. Этим они объясняют в определенной степени и успехи Макаренко, и ряд педагогических идей. Но в действительности первоначальная бедность не является принципиально важной для возникновения педагогики Макаренко, гений которого проявлялся в том, что из всего своего богатейшего опыта он умел выделить принципиально важные для воспитания положения. Первоначальную бедность колонии он никогда не относил к таковым. Наоборот, мы находим у него прямое указание относительно этого вопроса. В работе "Опыт

методики работы детской трудовой колонии" он критикует тех, кто считает, что воспитанники должны жить в нужде и сами всего добиваться.

Форма развития макаренковской педагогики как теории — это индуктивный путь. Известно, что теории, получаемые индуктивным путем, носят стохастический характер. В теориях стохастического типа действуют статистические законы, а представления, основанные на них, имеют вероятностный характер. Отсутствие строгой детерминации не означает признание индетерминизма. Речь идет о детерминации более общего характера, частным случаем которой является жесткий детерминизм, присущий, например, классической механике.

Осознание стохастического характера макаренковской педагогической теории позволяет понять роль личностного фактора А.С.Макаренко в его воспитании. Западные макаренковеды пишут о "негарантированности его методов", о "методизировании непостоянных форм воспитания". Например, И.Рюттенауэр критикует отсроченный разговор, применяемый им, и говорит, что есть два результата такого действия: 1) воспитанник осознал ошибку, 2) воспитанник поддается психическому давлению и покоряется, а Макаренко предполагает только одну возможность (первую). И дальше она пишет, что, если считают такой отсроченный разговор методом воспитания, от которого ожидают гарантированного результата, то нужно считаться и со второй возможностью [251, 192]. Говоря о методе перспектив Макаренко, Рюттенауэр полагает, что "нет гарантий, что дети будут развиваться, если перед ними ставить перспективы"[251, 248].

Действительно, гарантии в каждом конкретном случае нет, т. к. теория Макаренко — педагогическая стохастическая теория и носит вероятностный характер. Это значит, что любое ее положение, в том числе и о необходимости перспектив, является достоверным, но та или иная

конкретная "радость" может не оказаться привлекательной для ребят, и следует искать другие перспективы.

Рюттенауэр также права и в том, что в "отсроченном разговоре" может быть и вторая возможность, но Макаренко учитывает ее, считая принципиальной ошибкой убеждение, что такой-то метод дает всегда хороший результат.

Из сказанного выше ясно, что успешность применения педагогической теории Макаренко зависит во многом от *правильного понимания существенных и несущественных элементов в ней*, от адекватной интерпретации всех принципиальных положений теории, особенно принципов целесообразности и единства развития личности и коллектива. Кроме того, важную роль в успешном применении теории А.С.Макаренко на практике играет субъективный фактор: интеллект воспитателя, его педагогическая интуиция, педагогическое мастерство, педагогическая техника.

## **ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ**

1. Во второй половине XX столетия наблюдается быстрое и широкое распространение идей А.С.Макаренко в западных странах (Германии, Франции, Италии и др.). Среди причин изучения наследия А.С.Макаренко западными педагогами можно выделить социальные, определяемые общими политическими условиями (интерес к СССР, особенно после Великой Отечественной войны, проникновение произведений Макаренко в социалистические страны) и собственно научные, обусловленные интересами различных групп западных педагогов, их поисками новых путей воспитания.

На основе указанных обстоятельств выявляется и комплекс мотивов обращения западных исследователей к изучению трудов А.С.Макаренко:

социальные (потребность в информации о культуре, науке в Советском Союзе) и научно-практические (использование технологий Макаренко, его опыта группового воспитания и т. д.).

2. Специфической характеристикой западного макаренковедения является плюрализм подходов к анализу педагогического наследия А.С.Макаренко, который проявляется в широком спектре методологических оснований, с позиций которых осуществляется изучение макаренковских трудов. Тем не менее, в процессе генезиса макаренковедческих исследований на Западе с 50-х годов до конца XX столетия четко различимы два основных подхода к наследию А.С.Макаренко: конфронтационный и познавательно-объективный. По соотношению удельного веса работ того или иного подхода в западном макаренковедении можно выделить четыре этапа.

Первый этап - конец 50-х - начало 60-х годов. В этот период преобладают работы конфронтационного направления, для которых характерно незнание трудов и практики Макаренко и необоснованное отрицание ценности его опыта. Хотя в этот период есть также работы с положительной объективной направленностью по отношению к идеям Макаренко. Важный результат этого этапа - пробуждение широкого интереса к наследию А.С.Макаренко на Западе.

Второй этап - середина 60-х - начало 70-х годов. В этот период многие западные педагоги признают мировое значение педагогики Макаренко, проявляют научный познавательный интерес к ее изучению, ищут возможности для использования технологий Макаренко для воспитания на Западе. В эти годы получила широкое распространение идея отделения в учении А.С.Макаренко "педагогического" от "идеологического". С позиций сегодняшних реалий эту идею можно рассматривать в целом как конструктивную, способствующую выявлению аутентичной педагогики

Макаренко. В 1968 году открывается Марбургская лаборатория по изучению А.С.Макаренко, ставшая объединяющим центром всех западных макаренковедческих исследований.

Третий этап - вторая половина 70-х - начало 80-х годов. Вновь появление ряда работ конфронтационного характера, возвращение в определенной мере к негативным оценкам и суждениям 50-х годов. Значимой идеей этого периода является "деканонизация" Макаренко и поиск его "аутентичного" образа.

Четвертый этап - конец 80-х - 90-е годы. Главная специфическая черта западного макаренковедения этого периода - диалог и кооперация с отечественными макаренковедами. Выделяются четыре направления исследований: историко-биографическое, разработка философско-социологических и этико-психологических основ макаренковского наследия, исследование вклада А.С.Макаренко в теоретическую разработку собственно педагогических проблем, разработка технологических вопросов и проблем использования макаренковского наследия в современной практике воспитания.

3. В отличие от небольшой группы западных педагогов преимущественно 50-х годов, считавших Макаренко "диктатором", большинство исследователей на Западе видит в нем настоящего гуманиста, независимо от того, принимают они его педагогику или нет. Именно на Западе впервые был поднят вопрос о масштабах личности А.С.Макаренко, выходящих за рамки только детской педагогики. Его оценивают как художника, государственного деятеля, социального педагога и т. д.

4. В западном макаренковедении впервые был поднят вопрос об отношении А.С.Макаренко к Сталину и о его работе заместителем

начальника детской колонией НКВД на Украине. В западной интерпретации этого вопроса можно заметить некоторую тенденциозность, которая бросает негативный "отсвет" на личность А.С.Макаренко. Отечественные макаренковеды отмечают, что Макаренко оставался верным своим гуманистическим принципам в условиях самой жестокой реальности.

5. Духовно-методологические корни педагогики А.С.Макаренко имеют очень широкий спектр. В генезисе макаренковских идей заложены источники русской духовной жизни, западной педагогической мысли, окружающей Макаренко социальной среды. Интегрирующую роль в осмыслении его педагогической системы сыграли марксистские идеи.

Надо отметить, что положительное значение поисков западных макаренковедов в отношении корней педагогического мировоззрения Макаренко заключается, во-первых, в том, что они высветили сложность и многосторонность генезиса макаренковских идей. Это повышает объективную научную ценность педагогической системы А.С.Макаренко, усиливает ее значение в общечеловеческих масштабах, повышает ее статус в мировой педагогике. Во-вторых, в западном макаренковедении была выдвинута идея о том, что безусловное влияние марксизма на становление макаренковской педагогики не было однозначно-прямолинейным, оно преломлялось через личность А.С.Макаренко. Содержательные представления западных макаренковедов о конкретных "совпадениях" и "несовпадениях" идей Маркса и Макаренко являются дискуссионными. Но несомненно, что мысль о творческой роли А.С.Макаренко в интерпретациях марксистских идей в педагогике выявляет самоценность его педагогической системы и масштаб его личности, выходящей далеко за пределы простого исполнителя социального заказа.

6. Взаимодействие Макаренко с современной ему педагогикой и педагогами было диалектически противоречивым, а потому и конструктивным. Он имел и единомышленников среди педагогов, брал что-то в опыте других педагогических учреждений за образец для своего воспитания, с какими-то идеями был не согласен, и таким образом, в единстве и борьбе с современной ему педагогической действительностью выкристаллизовывалась система педагогических идей А.С.Макаренко.

Большинство западных педагогов акцентирует внимание на конфликтах А.С.Макаренко с современными ему педагогами, что не отражает полную картину отношений.

Во взглядах А.С.Макаренко и Н.К.Крупской также наблюдались как единые позиции по некоторым педагогическим проблемам (воспитание коллективистов, ответственности и т. д.), так и разногласия по ряду вопросов педагогики (роль педологии, наказаний и т. д.). Среди отзывов Н.К.Крупской о воспитании Макаренко есть не только негативные, что общеизвестно, но и положительные, что мало известно. А.С.Макаренко оценивал Крупскую как "большого деятеля коммунистического воспитания, великого гуманиста" того времени.

Мысль о научных разногласиях Макаренко и Крупской была впервые выдвинута на Западе. Сегодня можно констатировать, что выяснение специфических особенностей понимания А.С.Макаренко и Н.К.Крупской тех или иных проблем может сделать более объективной, глубокой картину педагогических подходов в воспитании.

7. В адекватном восприятии педагогической системы А.С.Макаренко важную роль играет правильное понимание соотношения в ней случайного и закономерного. Многие западные педагоги придают слишком большое значение несущественным сторонам опыта А.С.Макаренко, но не выделяют

системообразующие элементы его теории: принципы целесообразности и единства развития личности и коллектива. Решение проблемы отделения в педагогическом наследии А.С.Макаренко существенного от несущественного, соответствующее его действительному опыту и представлениям, позволяет оценить его теоретическое значение, определить условия успешного применения идей А.С.Макаренко в практике и снимает ряд критических замечаний западных исследователей в отношении опыта выдающегося педагога-новатора.

## Глава 3

# ПРОБЛЕМА ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ А.С.МАКАРЕНКО И ЕЕ АНАЛИЗ ЗАПАДНЫМИ ПЕДАГОГАМИ

### 3.1. ГЕНЕЗИС И ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦЕЛЕЙ ВОСПИТАНИЯ

Фундаментальным вопросом в личностно-социальной концепции воспитания А.С.Макаренко является проблема цели воспитания. Решение этой проблемы определяет целостность его педагогической системы, выявляет логику, педагогические закономерности в выборе средств воспитания.

Первый шаг в определении целей воспитания начинается с выяснения вопроса о происхождении (генезисе) целей. Макаренко исходил из того, что цели воспитания детерминированы общественными потребностями, зависят от конкретно-исторических условий. В основе макаренковского подхода лежит марксистское понимание связи человека с обществом и горьковские представления о том, что человек всегда социален, находится среди людей. Педагог искал идеал воспитания в окружающей жизни, выводил его из требований современного общества. Как он писал, в колонии им. Горького и в коммуне им. Дзержинского "идеи, требования, нормы и измерители приходили со всех сторон, от всех событий в стране, от каждой печатной строки, от всего чудесного советского роста, от каждого живого советского человека" [75. Т.6, 100].

Ориентировка на общественные требования в определении целей воспитания необходима для того, чтобы каждая генерация людей имела те общечеловеческие качества, которые востребованы в конкретном обществе в

конкретный период. Это обеспечивает подрастающему поколению адаптацию к условиям современной жизни и культурную преемственность.

Но каждый человек представляет собой уникальную личность, имеет сугубо индивидуальные особенности. Макаренко, понимая сложность каждого человека, писал, что общие и индивидуальные качества личности образуют запутанные узлы. Эта сложность порождает два типа ошибок в воспитании: первая заключается в стремлении остричь всех одним номером, втиснуть человека в стандартный шаблон, а вторая — пассивное следование за каждым индивидуумом [75. Т.1, 170].

Макаренко полагал, что цели воспитания должны определяться как общественной нуждой ("стандарт"), так и особенностями каждой личности. "Было бы невероятным верхоглядством, — утверждал он, — игнорировать человеческое разнообразие и вопрос о задачах воспитания стараться втиснуть в общую для всех словесную строчку.... Мы всегда должны помнить, каким бы цельным ни представлялся для нас человек в порядке широкого отвлечения, все же люди в известной степени представляют собой очень разноразный материал для воспитания, и выпускаемый нами "продукт" обязательно будет тоже разнообразен. Так, объединяя многие вещества в одном понятии металла, мы не будем стремиться к производству алюминиевых резцов или ртутных подшипников" [75. Т.1, 169].

Сегодня идея баланса общественного и индивидуального в целях воспитания пробивает себе дорогу. О.С. Гребенюк в книге "Педагогика индивидуальности" пишет: "Разработка педагогических целей (модели школьника) должна осуществляться в двух аспектах: с точки зрения объективно заданного социального заказа, отражающего общественные потребности в определенной личности и индивидуальности (теологический аспект), и с точки зрения субъективно заданного, диктуемого особенностями

и потребностями развития собственно человека (аспект существования)" [24, 14].

В современной американской школе, отмечает В.Я.Пилиповский, наряду с диверсификацией, разнообразием программ обучения в направлении их все большей персонализации, существует ориентация на сочетание индивидуальных целей и общественных установок. Такие школы выполняют одновременно роль "агента семьи" (вероятно, имеется в виду то, что семья выражает индивидуальные запросы ребенка, хотя в действительности это не всегда так. — Л.Г.) и "агента общества". Такого рода дуалистический подход становится возможным и действенным на основе принципа "контролируемой свободы выбора", то есть руководство школы идет навстречу устремлениям и предпочтениям родителей лишь в том случае, если они совместимы с заранее установленными, социально направленными "интегративными" целями [104].

Сегодня перед образованием США остро стоит проблема релевантности — тесной увязки школьной действительности с потребностями детей и молодежи. Какими знаниями, умениями, способностями должны они обладать, необходимыми как для обеспечения экономического процветания своей страны, так и для реального участия в жизни в условиях быстро трансформирующегося мира?

Эти проблемы современного американского образования ("процветание" страны, изменяющиеся условия) довольно схожи с ситуацией в период работы А.С.Макаренко (и нашего времени): строительство нового общества, кардинальные изменения в стране. Решение проблемы целей воспитания американцы сегодня, так же как и Макаренко в свое время, ищут на пути синтеза общественных потребностей и индивидуальных запросов.

Макаренко, основываясь на марксистском представлении о приоритете общества над личностью (не исключено, что эти представления в большей

степени принадлежали интерпретаторам Маркса), говорил о приоритете коллективных интересов над индивидуальными. Как опытный педагог он пришел к мысли о необходимости гармонизации общественного и личного (см. 1.1). На практике Макаренко постоянно стремился к гармонии коллектива и личности и даже ставил запросы личности выше общественных. Например, случай с воспитанником Терентюком. Тогда в стране была острая нужда в инженерах и все "пацаны" мечтали стать инженерами. Макаренко заметил в Терентюке "большой артистический талант", но тот выбрал технологический вуз, поддавшись всеобщему "инженерному настрою". Макаренко настоял на поступлении в театральный техникум, в соответствии с талантом и способностями. Таким образом, педагог считал необходимым исходить в постановке целей воспитания из социума и индивидуальных данных.

В современной науке вопрос о происхождении целей воспитания остается дискуссионным. Пути его решения во многом определяются принятой концепцией сущности человека. Рассмотрим некоторые из этих концепций в плане сравнения с установками А.С.Макаренко.

Понимание человека по З. Фрейду (классический вариант): природа человека разрушительна, общество всегда находится в состоянии конфликта с индивидуумом, так как требования жизни не соответствуют природе человека.

Сущность представления о человеке в теории К.Роджерса выражается в следующих положениях:

- человека определяется как "структурированный непротиворечивый гештальт, состоящий из представлений свойств "Я" как субъекта (I) и "Я" как объекта (me), а также из восприятия отношения "I" и "me" к другим людям и различным сторонам жизни";

- природа человека рациональна, при наличии соответствующих социальных условий человек ведет себя согласно своей истинной природе, его поведение рационально;
- человек движется к целостности;
- человек изменяется;
- развитие обусловлено природой человека (стремление к актуализации);
- человек нацелен на будущее [113].

Как видно, и Фрейд, и Роджерс главным в человеке считают его природные особенности. Но по Фрейду разрушительная природа человека требует внешнего управления. Воспитатель должен научить ребенка, что из его влечений надо отбросить, что оставить, что сублимировать. Роджерс же признает "хорошую" природу человека и возможность его рационального, "целостного" саморазвития, вместе с тем он учитывает и социальный аспект человеческой личности (восприятия отношения "I" и "me" к другим людям и различным сторонам жизни). Поэтому, говоря о развитии человека, он вводит координату "социальных условий".

Представители бихевиоризма (Ф.Скиннер) исходят из понимания человека, прямо противоположного роджерсовскому. Главное в развитии психики, по мнению Скиннера, — это факторы окружающей среды. Л.Хжелле, рассматривая различия между психологией Роджерса и бихевиоризмом Скиннера, использует шкалу сравнения, деления которой представляют собой противоположные качества природы человека: свобода — детерминизм, рациональность — иррациональность, цельность — элементарность, обусловленность природой человека или окружением — неизменяемость и т. д. [113].

Воспитание в духе бихевиористского подхода — это отработка заранее определенного "стандарта", "поведенческого репертуара" с помощью системы подкреплений, то есть цели воспитания однозначно определяются извне, игнорируя внутреннюю природу ребенка.

Интересно еще определить позицию Э.Фромма в вопросе о сущности человека и целях воспитания. Разрабатывая целостную концепцию человека, он стремился вскрыть и содержательно охарактеризовать механизм взаимодействия психологических и социальных факторов в процессе развития личности. По мнению Фромма, уязвимым местом марксистской теории является то, что в ней проявляются черты гипертрофированного социально-экономического детерминизма и нет опоры на данные психологии. Поэтому необходимо провести синтез идей Маркса и Фрейда, то есть социологизировать фрейдизм и психологизировать марксизм.

Исходя из задачи создания нового общества, основанного на принципах гуманизма и подлинной свободы, Фромм писал: "Новое общество возможно только в том случае, если в процессе его становления будет формироваться также новый человек" [151, 17, 18]. Нужно гуманизировать внутренний мир человека, наполнить новым содержанием его идеалы, стремления, представления о добре и зле.

Фромм утверждает, что, чем выше "стоит животное на эволюционной лестнице, тем меньше его поведение детерминировано филогенетически запрограммированными инстинктами" [151, 141]. Тем самым Фромм выступает против подходов, основанных на абсолютизации генетической природы человека. По Фромму в воспитании обязательно требуется система ориентаций. Природа человека нравственно нейтральна, в ней заложены и конструктивные, и деструктивные потенции. Большое значение Фромм придает развитию эмоциональной сферы, которое необходимо стимулировать эстетическим воспитанием [21].

Многое для человека зависит от того, как сложится система его внутренней ориентации, в значительной мере обусловленной социальными влияниями. Поэтому, говоря о радикальном обновлении воспитания, его целей и принципов, Фромм подчеркивал и значение методов воспитания:

"Их можно рассматривать как средства, с помощью которых социальные требования преобразуются в личные качества людей..." [150, 238].

Признавая необходимость социальной ориентации и внешних воспитательных установок, Фромм полагает нужным и возможным в качестве цели воспитания выдвинуть развитие внутренней независимости ребенка и его неповторимой индивидуальности: "Уважение к уникальности, культивирование уникальности каждого человека — это ценнейшее достижение человеческой культуры. И именно этому достижению сегодня грозит опасность" [150, 122].

Из сравнения названных подходов к пониманию сущности человека и генезису целей воспитания с представлениями Макаренко по этому вопросу можно сделать вывод о том, что с бихевиористскими положениями у Макаренко есть одно единственное общее — использование методов подкрепления. Зато прослеживается множество аналогий в учениях А.С.Макаренко, Э.Фромма и К.Роджерса. Особенно наглядно это при сравнении их основных положений в соответствующей таблице. Конечно, представленные условно модели концепций человека этих трех авторов являются (как и любая модель) неполными, но вместе с тем они помогают высветить тенденции развития педагогических идей Макаренко в русле современной мировой педагогики.

**Таблица основных положений концепции человека**

<b>Авторы Основа- ния сравнения</b>	<b>По Э. Фромму</b>	<b>По К. Роджерсу</b>	<b>По А.С.Макаренко</b>
Соотноше- ние биологич. и социального	Синтез биологического и социального человеке	Ведущая роль генетического, но учет социального в человеке	Синтез биологического и социального в человеке

Природа человека	Природа человека нейтральна	Природа человека рациональна	Природа человека скорее нейтральна, но должен быть подход к человеку с "оптимистической гипотезой"
Целевая ориентация	Культивирование уникальности человека	Стремление к самоактуализации	Творческая реализация через общественно полезную деятельность
Способность человека к изменению	Человека можно изменить	Человек непрерывно изменяется в соответствии со своей природой	Человек способен к изменению
Факторы развития личности	Гуманизация внутреннего мира человека на основе сочетания целенаправленных воспитательных ориентаций и социального влияния	Развитие личности обусловлено ее природой	Сочетание воспитательных влияний (в том числе и через систему подкреплений) и социальных потребностей в развитии индивидуальных особенностей
Идея опережающего воспитания	Воспитание "нового человека" как ориентация на будущее	Нацеленность на будущее, человек движется вперед	Ориентация на будущее (система перспектив)
Личностный подход к становлению человека	Эмоциональное развитие через систему эстетического воспитания	Развитие чувств как основа формирования субъективного опыта	Развитие чувств через красоту, эстетику

Как видно из таблицы, представления А.С.Макаренко о человеке в своих основных пунктах практически совпадают со взглядами Э.Фромма. Во многом близки они и положениям К. Роджерса (кроме роли природы человека). Роджерс полагает, что развитие личности есть процесс, зависящий от природы самого человека, которая "хороша", в то время как Макаренко и Фромм не абсолютизируют роль филогенетического, признавая влияние социума на развитие, от чего зависит, по их мнению, и нравственная направленность человека.

В трактовке западными макаренковедом генизиса цели воспитания в педагогической системе А.С.Макаренко можно выделить (с определенной степенью условности) три подхода.

1. Нравственные ценности в определении целей воспитания были извлечены Макаренко извне, а не исходили непосредственно от людей, считает американский педагог Боуэн. Например, цель воспитания у Макаренко в трактовке Боуэна: привести индивида к совпадению его идеалов со взглядами более широкой группы, то есть воспитание является средством, с помощью которого индивидуальные взгляды приспособляются к взглядам общества [188]. При этом воспитание представляется как насилие над идеалами личности. Боуэн говорит о "группизации" в мышлении и действиях воспитанников как цели воспитания у Макаренко.

В этом же ключе выступает Х.Виттиг. В соответствии с его позицией о наличии (неоднозначной) связи идей Макаренко и Маркса он пишет, что у "молодого" Маркса была мысль о воспитании такого "нового человека", у которого совпадает официальное и частное существование. Однако у Макаренко, по мнению Виттига, этот "синтез между коллективной несвободой и индивидуальной свободой не получился" [268].

В данной позиции абсолютизируется антропологический подход, согласно которому цели воспитания не зависят от общества, а идут "от ребенка" ("свободное воспитание", гуманистическая психология). При этом авторы предполагают, что у Макаренко человек воспитывается "для коллектива", что является подавлением личностных особенностей, проявлением негуманности.

В действительности у А.С.Макаренко нет установки о воспитании "для коллектива". Он говорит о коллективе как о необходимой координате любых подходов к человеку, а это совершенно не означает "подгонку" личности, ее

своеобразных черт и взглядов под общий коллективный "ранжир". Общеизвестно выражение Макаренко о том, что коллектив является первой целью работы воспитателя. Но это также совершенно не означает то, что Макаренко считал целью воспитания коллектив. Он прямо заявлял: педагог должен создавать коллектив в первую очередь как методическое средство его воспитательной работы по развитию личности. Эти слова отражают, в сущности, тезис личностно ориентированного подхода: необходимо создание условий для развития личности. Макаренко подразумевает создание организованного сообщества (то есть системы гуманных отношений), которое является условием и "полем" для самореализации каждой личности. Человек у него — цель воспитания.

Но сегодня надо иметь в виду, что, признавая человека высшей ценностью, нельзя не заметить, что в реально-историческом контексте человеческой жизни человек нередко выступает и как средство.

Его бытие как средство может быть самым разнообразным, начиная от насильственного труда и жизни одних людей в пользу других, кончая взаимопомощью людей в их повседневной жизни, но оно было, есть и, по-видимому, всегда будет естественной чертой жизнедеятельности каждого индивида. То есть на самом деле, в конкретном социально-историческом контексте жизни человека мы всегда имеем дело с взаимосвязью, диалектикой развития человеческой жизнедеятельности как цели и средства. Можно высказать предположение, что в ходе исторического развития удельный вес развития человека как цели возрастает, а бытие человека в качестве средства становится более сложно-опосредованным.

В этом контексте воспитанник Макаренко (как и любой человек) является и целью, и средством, но по сравнению с другими людьми советского общества он в гораздо большей степени цель, чем средство.

2. Иная позиция на происхождение целей воспитания характерна для западных макаренковедов-католиков. Она характеризуется, с одной стороны, осуждением атеизма А.С.Макаренко. По мнению этих педагогов, цель воспитания должна состоять в создании "личности, действующей согласно воле Бога". Поэтому они критикуют макаренковскую цель воспитания, которую они формулируют как "работающий человек, потерявший свою свободу" (Т.Файфель). Макаренко, по мнению Файфеля, не мог развивать личность до "самоопределения, автономии и свободы", так как у него в воспитании не было "откровения с Богом" [195].

Но, с другой стороны, католик В.Настайнчик признает, что "примечательным признаком самостоятельности Макаренко является атеистический гуманизм" [242].

Несомненно, Макаренко не развивал религиозного мировоззрения у своих питомцев, но, как писали некоторые западные педагоги (см. 2.2), он воспитывал "любовь к ближнему", сам был "полон любовью" к своим колонистам и коммунарам. Атмосфера любви, доверия, уважения давала чувство защищенности каждому воспитаннику и возможность развития своих способностей.

Пастор Д.Лаутер утверждает: "Я нахожу у Макаренко позицию, точку зрения, которую можно охарактеризовать во многом как христианскую. Это его убеждение в том, что в любом человеке, даже преступнике, можно увидеть положительное, хорошее, достойное любви. Это его принцип, безусловно признающий за каждым право забыть плохое прошлое и начать жизнь снова. Наконец, это его основной педагогический принцип "требование — уважение", который соответствует заповеди Иисуса принимать и уважать каждого человека, требовать от него многого" [56, 123].

3. Многие западные педагоги полагают, что А.С.Макаренко выводил свои педагогические цели из "натуралистически-оптимистических"

представлений о человеке. Л.Фрезе, Х.Виттиг отмечают, что Макаренко, так же как Руссо, Песталоцци, Толстой, верил, что ребенок от природы хорош [199, 268]. Подобную позицию занимает и Э.Хаймпель. Один из исходных стержней педагогики Макаренко, по её мнению, это положение о том, что сущность человека хороша и определяется добротой. Это у него от Горького, считает Э.Хаймпель [207].

Представители данной позиции выделяют одну сторону в посылках Макаренко при определении целей воспитания, а именно: его веру в возможности детей. Причем, может быть, Макаренко был не столько убежден, что "ребенок от природы хорош", сколько, что подходить к человеку следует "с оптимистической гипотезой", то есть верил в то, что в каждом есть что-то хорошее или, может быть, если это хорошее "спроектировать", то любой человек действительно может стать "хорошим". Этот подход идет действительно от Горького, как полагает Хаймпель.

Но несомненно, что, кроме опоры на оптимистические представления о сущности человека, Макаренко выводил цели воспитания также из внешних факторов, из социальных условий. "Цели воспитательной работы, — полагал он, — могут быть выведены только из общественного требования, из его нужды." И далее: "Требования общества действительны только для эпохи, величина которой более или менее ограничена" [75. Т.1, 169]. Эти требования должны преломляться в непосредственные педагогические цели, именно целенаправленное воспитание играет решающую роль в развитии личности. "Я уверен, — пишет Макаренко, — в совершенно беспредельном могуществе воспитательного воздействия. Я уверен, что если человек плохо воспитан, то в этом исключительно виноваты воспитатели. Если ребенок хорош, то этим он также обязан воспитанию, своему детству". Воспитатель создает микросреду, через нее социальные влияния общества как бы фильтруются, ослабляются отрицательные, усиливаются положительные.

Но надо отметить еще одну важную особенность понимания проблемы целей воспитания у Макаренко, которая не выявляется в западном макаренковедении. Гуманистическая вера в то, что любой ребенок может стать хорошим, основывалась на признании им возможности изменения человека в результате своей собственной активной деятельности. Воспитатель, проектируя цели развития ребенка, должен видеть свою задачу в стимулировании встречной активности воспитанника. Весь смысл воспитательной работы по Макаренко заключается в отборе и формировании правильных (нравственных) потребностей, которые вызывают соответствующую активность.

Таким образом, в воспитании А.С.Макаренко не надеялся только на хорошую природу ребенка. Он писал в "Педагогической поэме", что в условиях благоговения перед природой, то есть в условиях чистой природы "вырастало то, что естественно могло вырасти, то есть обыкновенный полевой бурьян..." [75. Т.3, 390].

Положение педагога о роли активности субъекта в воспитании, обусловленном вместе с тем требованиями общества, на уровне современной науки находит подтверждение. Благодаря таким экзистенциальным качествам, как духовность, творчество, свобода, человек вступает в отношения с обществом не только как человек, формируемый обществом, управляемый им, адаптирующийся к нему, но и как человек созидательный, преобразующий себя и общество. Из человека, формируемого обществом, он превращается в субъекта самоценного. Иначе говоря, человек оказывается не только продуктом общества, но и его оппонентом. Общество, созидая человека, тем самым создает свое отрицание. "Человек не может быть завершенным, для того чтобы быть, он должен меняться во времени, подчиняясь все новой судьбе. Каждый из его образов с самого начала несет в себе, пребывая в созданном им мире, зародыш разрушения" [173, 411].

Человек живет и действует в пространстве наличного общества. Его духовность, творчество, свобода в определенной мере служат воплощению импульсов тенденций наличного общественного бытия. Все это свидетельствует об определенной социальной имманентности человека.

В то же время благодаря духовности человек способен выходить за пределы наличного бытия общества. Это качество можно охарактеризовать как социальную трансцендентность. Благодаря тому, что человек может "выносить" себя за пределы наличного мира, может делать себя иным, нежели он является в актуальной данности, человек оказывается способным укрепляться в своей самооценности, преобразовывать общество в соответствии со своими устремлениями.

Таким образом, конкретно-единичный человек в своем отношении к обществу и *социально-имманентен*, и *социально-трансцендентен*, он постоянно "замкнут" в обществе и постоянно "выходит" за его пределы. Если социально-имманентная сторона воплощает в себе момент стабильности человека в обществе, то его социально-трансцендентная грань выражает вечное созидательно-преобразующее начало, то есть человек не только следует за импульсами общества, но и сам выступает импульсом преобразования общества.

Выделенные особенности связи человека с обществом позволяют понять, что зависимость целей воспитания от общественных условий, о которой говорит Макаренко, не противоречит природе человека, а подчеркивает ее дуалистический характер: ее социальность и трансцендентность по отношению к обществу.

Говоря о решении проблемы целей воспитания, следует выделить еще один важный аспект, на который обращает внимание немецкий педагог И.Бернит. Макаренко, утверждает она, не ждал чуда, он "проектировал добро" [184].

Действительно, А.С.Макаренко был уверен, что *"хорошее в человеке всегда приходится проектировать, и педагог это обязан делать"* [75. Т.4, 13]. В русле этой идеи лежит его убежденность в необходимости "проектировки личности" в виде "программы человеческой личности, программы человеческого характера". Это положение вызывает сегодня серьезные дискуссии. Не является ли "программа" шаблоном, под который подгоняется любая личность, и при этом может потеряться ее уникальность? Чтобы ответить на этот вопрос, выясним прежде сущность программирования проективной деятельности и ее роль в развитии индивида.

Человеческая жизнь от первого до последнего вздоха протекает в рамках множества общественных программ, а человек обладает способностью осваивать эти программы. Эта способность — великое социальное благо, огромное достижение человечества. Ведь те программы-предписания, которые общество предлагает человеку, это не что иное, как спрессованный прошлый опыт человечества. Так что программы общества — это ступени на пути восхождения человеческой цивилизации. Любой человек, вступая в жизнь, действует не как одиночка, каждый раз карабкающийся к вершинам цивилизации с подножия дикости, а как индивид, который как бы сразу стартует от той отметки, до которой поднялась цивилизация.

Общественные программы, воспринимаемые человеком, пройдя через субъективность человеческого бытия, сомкнувшись с неповторимым мотивационно-ценностным миром личности, с его возможностями, личностными установками, превращаются в собственные программы жизнедеятельности. Общественное программирование превращается в самопрограммирование. Человек не просто приспособливает программы общества к своей судьбе, но вносит в эти программы нечто свое, нечто такое,

что связано именно и только с его собственной жизнью. Самопрограммирование — это всегда созидание новой программы.

Иначе говоря, жизнедеятельность человека и программируется обществом, и самопрограммируется, она и репродуктивно-традиционна, и созидательно-неповторима [7].

Воспитание, являясь особой, двойственной формой жизнедеятельности субъектов воспитания: воспитателей и воспитанников, также представляет собой единство и противоборство общественного программирования и самопрограммирования. Самопрограммирование касается работы воспитателя, который строит свою индивидуальную программу педагогической деятельности ("вобрав" в себя общественные программы разного рода) и деятельности воспитанников, строящих также свою собственную жизнь.

Программирование любой деятельности, в том числе и педагогической, есть, таким образом, атрибутивное свойство человеческой жизни. При этом происходит непрерывный процесс перехода программирования в самопрограммирование: педагог, восприняв общественные программы, самопрограммирует свою деятельность; воспитанники, восприняв общественную программу в интерпретации педагога, также самопрограммируют свою деятельность. В самопрограммах и педагога, и воспитанников проявляется их творчество, отражаются индивидуальное своеобразие, неповторимость их личностей.

Цель воспитания Макаренко выражал в программе "человеческой личности", которая была результатом его индивидуальной педагогической деятельности, его самопрограммы. Ее реализация преломлялась, превращаясь в индивидуальное "самопрограммирование" каждого воспитанника. Поэтому даже одни и те же содержательные элементы программы Макаренко по-разному проявлялись в каждом воспитаннике.

Проектирование А.С.Макаренко "программы личности" как бы предполагает воспитание определенного типа человека. Это вызывает ощущение нивелировки личности у педагогов с направленностью на личностно ориентированное воспитание. Но "стандарт" макаренковской "программы" был только ориентиром, координатой для самопрограммирования каждого воспитанника, для проявления им своего творчества, свободного выбора, для "оппонирования".

Проектировочная деятельность Макаренко не является исключением в педагогике, однако возможны различные стратегии педагогического проектирования. Собственно проектировочная деятельность — это деятельность, направленная на создание модели объекта, его желаемого будущего, программы и плана организации работы по его достижению. Педагогическое проектирование есть разновидность социального проектирования, и для методологии его проектирования характерна, как правило, "теоретико-деятельностная" парадигма проектировочного мышления. Отличие социального (и педагогического) проектирования с ориентацией на теоретико-деятельностную парадигму от любой другой ориентации заключается прежде всего в том, что в ней с обязательностью принимаются во внимание законы естественного развития и функционирования того объекта, чье создание или изменение проектируется. Эта особенность педагогического проектирования порождает ряд трудностей.

Закономерности развития и функционирования личности ("объекта") до сих пор описываются в самом общем виде, и познать их в полном объеме можно только в реальной деятельности по осуществлению проекта. Кроме того, реализация педагогического проекта включает личность педагога, организующего его внедрение, специфика деятельности которого также непредсказуема.

Исследователь педагогической проектировочной деятельности Н.А.Алексеев четко обозначает эту "дважды парадоксальную ситуацию": а) чтобы что-то изменить, необходим проект, однако адекватный природе объекта проект не может быть создан, поскольку эта природа заявит о себе только в момент реализации проекта; б) разработчик проекта в силу причин, изложенных в пункте а), в оптимальном варианте является и реализатором проекта, который, в свою очередь, является "элементом" проекта. Другими словами, проектировщик должен проектировать собственную деятельность относительно объекта, закономерности развития и функционирования которого в направлении изменений неизвестны, и в этом смысле проектировщик не может проектировать [3, 74].

Приведенное описание парадокса проектирования хорошо объясняет причины, в силу которых проектирование Макаренко считается негуманным: предполагается, что проектировщик не может учесть законы развития и функционирования каждого воспитанника (объекта), да еще и теоретически, до начала процесса осуществления проекта, то есть воспитательной деятельности. Отсюда может последовать вывод о том, что проектирование в педагогике исключает природосообразность воспитания, ориентацию на особенности каждого ребенка.

Но, как отмечает Н.А. Алексеев, в практике социального проектирования можно обнаружить несколько направлений поиска путей преодоления сформулированной выше парадоксальности, которые он и выделяет [3].

Рассмотрим далее эти пути и их место в педагогической деятельности А.С.Макаренко.

*а) Вероятностное прогнозирование.* В педагогике это находит выражение в подборе педагогической технологии, соответствующей уровню и характеру развития учащихся. Это требует диагностики развитости

(воспитанности) учащихся и разработки педагогической технологии, адекватной особенностям детей.

В.А. Петровский, говоря о принципах личностно ориентированной дидактики, выделяет принцип вариативности, который позволяет аналогичным образом решать проблему ориентации на личность. Необходимо использование, как пишет В.А.Петровский, "разных моделей обучения при работе с разными детьми" [108].

Вероятностное прогнозирование, результатом которого являлась вариативность педагогических подходов, педагогических технологий в зависимости *от особенностей ребенка*, было характерно для воспитательной практики А.С.Макаренко. Он прекрасно осуществлял диагностику детей и подростков на основе интуиции, своих наблюдений.

В соответствии с особенностями воспитанников педагог осуществлял индивидуальный подход (индивидуальная технология). Можно привести множество примеров его бесед, разговоров с юношами и девушками. Например, разговор с Опришко в детприемнике, откуда тот не хотел ехать в колонию ("Педагогическая поэма"), или записка Игорю Чернявину с просьбой прийти после отбоя к заведующему коммуной после его некрасивого поступка ("Флаги на башнях"). Много интересных случаев приводится в книге Л.Конисевича (воспитанника Макаренко) "Нас воспитал Макаренко" [49].

Соответствие технологии воспитания особенностям детей и подростков проявлялось во многих правилах, традициях жизни макаренковских коллективов. Например, распределение новичков по отрядам: каждый отряд сам выбирал из новичков тех, кого он брал себе в отряд, произведя их, так сказать, "диагностику", которая могла быть очень точной. Командир отряда предполагал, как впишется тот или иной новичок в

их коллектив, в их структуру отношений, как будут сочетаться особенности новичка с характерами ребят в отряде и т. д.

б) Второй путь преодоления парадоксальности педагогического проектирования — это проектирование по результату. Суть этой стратегии состоит в том, что существуют образцы (модели) прототипа человека, являющегося целью воспитания. В отечественной педагогике такой образец оформлялся в виде социального заказа "на производство" человека с определенными социальными функциями. Полагают, что подобный "образец" был и у Макаренко, но это не так. Назначение стандарта в программе Макаренко играло развивающую роль, а не "директивно-эталонную". Модель воспитанника, очерченная в его "программе человеческой личности", была призвана, во-первых, выступать в качестве ориентира минимума развитости и воспитанности личности для адекватного "вписывания" ее в общество. Во-вторых, эта "программа" (модель) — описание тех качеств, которые необходимы человеку для дальнейшего овладения культурой, продолжения совершенствования в своем профессиональном и общем развитии.

А.С.Макаренко неоднократно подчеркивал, что работа педагога "должна быть до конца целесообразна". "В своей практической работе я не мог без ...программы обойтись... Когда-то мне дали в той же коммуне им.Дзержинского несколько сот человек... , я должен был подумать: а каким должен быть их характер, к чему я должен стремиться... Воспитывать хорошего советского гражданина — это мне не указывало пути. Я должен был прийти к более развернутой программе человеческой личности" [75. Т.4, 129]. Педагог не может строить воспитательный процесс, не определившись четко в целевых установках, соотнесенных с возможностями субъектов к изменению. "Программа" определяет для воспитателя возможный характер детерминант организации учебно-воспитательного процесса. Совершенно

справедливо пишет о значении стандарта Н.А. Алексеев: "Главное, на наш взгляд,... смена целевых установок педагогики, точное определение ее приоритетов: либо это подготовка "винтика" системы, и тогда стандарт — это догма, а личность — средство достижения этой цели, либо личность — это цель образования, и тогда стандарты — технологии, проекты, программы и т.п. — средства и ориентиры организации изменения и совершенствования личности" [3, 77].

В теоретическом плане проект изменения человека в педагогической деятельности, ориентированной на личность, может быть представлен и "до" его реализации в виде, например, модели выпускника школы или стандарта образования, считает Н.А. Алексеев, и мы в этом с ним полностью солидарны.

Проект А.С.Макаренко в виде "программы человеческой личности" был определен им в результате длительной теоретической и практической работы. Затем стал ориентиром всей его дальнейшей деятельности. Этот "стандартный" минимум ни в коей мере не отрицал развития неповторимых, уникальных особенностей каждого воспитанника.

Педагог писал: "Для меня не возникал вопрос, должен ли мой воспитанник выйти смелым человеком, или я должен воспитать труса. Тут я допускал "стандарт", что каждый (подчеркнуто мною. — Л.Г.) должен быть смелым, мужественным, честным, трудолюбивым, патриотом. Но как поступать, когда подходишь к таким нежным отделам личности, как талант?" [75. Т.4, 129]. А.С.Макаренко мучился сомнениями о том, в какой степени оправдана помощь воспитателя ребенку в выявлении им своих особенностей. Понимал, что такая помощь нужна, что очень трудно ребенку самому познать себя, но "как, следуя за качествами личности, за ее склонностями и способностями, направить эту личность в наиболее нужную для нее сторону?" [75. Т.4, 130]. Из этих рассуждений видно, что

Макаренко задумывался о том, как помочь человеку, не манипулируя им, а способствуя ему реализовать то хорошее, что в нем заложено природой.

Изложенное выше позволяет сделать вывод, что ПРОЕКТИРОВАНИЕ А.С.МАКАРЕНКО "ПРОГРАММЫ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ" ВКЛЮЧАЕТ РАЗВИТИЕ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ВОСПИТАННИКОВ, ЧТО ЯВЛЯЕТСЯ ОСНОВОЙ, ЯДРОМ РАЗВИТИЯ НЕПОВТОРИМЫХ СКЛОННОСТЕЙ И СПОСОБНОСТЕЙ КАЖДОГО ВОСПИТАННИКА. При этом важнейшую роль в развитии детей, по мнению Макаренко, играет личность педагога. Недаром он предпочитал вообще не иметь воспитателей, чем иметь неподготовленных. Чрезвычайно важным является вопрос о выборе воспитателя, считал Макаренко, это работа "самая трудная", "работа самая ответственная", и далее: "Никто так не вредил, никто так не портил моей работы, никто так не сбивал в сторону налаженной годами работы, как плохой воспитатель" [75. Т.4, 171].

Воспитательный процесс в учреждениях Макаренко был организован так, что воспитатели могли влиять на детей только своим опытом, своей мудростью, своими личностными качествами, а не административными мерами. "...Я полагаю, — писал Макаренко, — что роль воспитателя вытекает не из тех формальных прав, которые ему даются внутри коммуны и являются подкреплением его авторитета. Роль воспитателя должна исходить из его эрудиции, его подготовки, его такта и т. д." [75. Т.1, 72].

Такие требования к педагогу стимулировали его непрерывное личностное совершенствование. Из этого следует, что воспитание Макаренко было, в сущности, личностно ориентированным не в смысле тождественного совпадения с современными концепциями личностно ориентированного воспитания, а в плане того, что личностные особенности педагогов и воспитанников были основой, условием и результатом функционирования учебно-воспитательного процесса в учреждениях Макаренко.

"Программа" личности воспитанника, которую предлагал Макаренко, включала качества, определяемые актуальными социальными потребностями, и общечеловеческие нравственные качества.

В своей практической деятельности, воспитывая патриотизм, гражданственность, деловитость, способность к ориентировке и т. д., то есть все те качества, в которых заложен социальный потенциал, Макаренко развивал и индивидуальные способности, таланты. Примеры этого мы уже приводили.

Надо отметить, что Е.В.Бондаревская, выделяя качества личности человека культуры в своей концепции личностно ориентированного воспитания, также пишет, что они составляют основу "формирования заказа на выпускника школы", и в нем нашли "отражение и природные особенности человека,...и его социальные свойства (подчеркнуто мною. — Л.Г.), и его свойства как субъекта культуры" [15, 17,18].

Макаренковская программа была, в сущности, моделью выпускника его учреждения — трудовой воспитательной коммуны. В ней было заложено, например, такое качество, как рабочая квалификация. Он прямо писал, что трудовая коммуна им. Дзержинского — это не ФЗУ или ФЗС, это, тем более, не обычная школа. В своем докладе на заседании секции социального воспитания Украинского научно-исследовательского института педагогики А.С.Макаренко приводит аргументы в пользу того, что коммуна им. Дзержинского должна быть именно трудовой коммуной со всей спецификой такого типа учреждений [75. Т.1, 73,74].

Сегодня, говоря о реализации личностно ориентированного обучения и воспитания, ученые отмечают, что в этом случае "организация деятельности школы в целом немислима без концепции ее развития, в которую составными частями входят и модель выпускника, и модель педагогического процесса, и стратегия управления" [3, 82].

Общее положение о самореализующейся личности как цели гуманного воспитания находит свою конкретизацию для руководителя учебно-воспитательного учреждения (кем был Макаренко) в модели выпускника, для педагога — в целях профессиональных действий.

Педагогическое проектирование А.С.Макаренко отличалось такими особенностями, которые реализуют гуманистически ориентированное воспитание. Ориентировочная функция осуществляется при таком проектировании, как диагностика, оценка "объекта" с целью определения возможных траекторий его естественного развития. Целеполагание реализуется как вероятностное прогнозирование в сочетании с прогнозированием результата в виде "модели". Вместе с тем это не означает "полную зависимость" построения вероятностной модели желаемого будущего от "материала". Целеполагание осуществляется с ориентацией на потребности общества, чей "заказ" корректирует выбор предпочитаемой модели изменения "объекта". Организация воспитательного процесса и его управление строятся как гибкая система, основывающаяся на выборе адекватных объекту средств, способов и методов его воспитания. Обратная связь является органической частью всего процесса проектирования. И в этом смысле проектирование (целеполагание) перестает быть отдельным и законченным этапом педагогической деятельности, а становится подвижным, перманентным процессом.

## **3.2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЦЕЛЕЙ ВОСПИТАНИЯ**

### **3.2.1. Идеологическая ориентация целей воспитания**

Содержание целей воспитательной работы А.С.Макаренко носит *коммунистическую направленность*. При этом надо отметить, что в советском обществе, основанном на идеях социализма, всегда декларировались коммунистические идеи, центром которых было внимание

к человеку. Следует иметь в виду, что ориентация общества на человека может весьма различаться как духовно-идеологическая декларация и реальность самой общественной жизни. Как правило, замечает В.С.Барулин, большинство духовно-идеологических деклараций выдерживает проверку на гуманизм. Но за фасадом деклараций может скрываться совершенно другая картина, связанная с подавлением человека, с самыми жесткими формами угнетения [7, 231]. Естественно, А.С.Макаренко, будучи гуманистом по своему мировоззрению, принял марксистские идеи, в которых, на его взгляд, в русле гуманизма была решена проблема развития человека в обществе.

Целью общества всегда является человек, но выступать ею могут и другие ценности: благо, Бог, добро, красота, свобода, социализм, рынок, мир. Соотношение устремленности общества к достижению этих целей с решением глобальной задачи общества — развитием человека — может быть весьма различным. Не исключено, что, казалось бы, весьма гуманистическая цель на деле не только не способствует развитию человека, но, напротив, ограничивает его свободу, ведет к его порабощению.

Но даже если общество прямо провозглашает человека в качестве своей высшей цели, это еще не свидетельствует о действительной гуманистической целевой ориентации. Вопрос о человеке как цели общественной жизни может иметь совершенно разное содержание, начиная от действительно реальной ориентации на удовлетворение запросов конкретных людей, кончая абстрактно-гуманистическими декларациями, которые могут не иметь ничего общего с реальными интересами реальных индивидов, а служат лишь прикрытием эгоистических интересов узкой группы лиц, обладающих властью.

Кроме того, человек как цель общества может истолковываться весьма по-разному в зависимости от самих качеств человека, развитию которых подчиняет себя общество. Общество может ориентироваться на то, чтобы

человек жил именно как свободный творческий субъект, но общество в фокус своих устремлений может ставить и такие ориентиры, как развитие человека в качестве субъекта собственности, потребителя, богобоязненного субъекта [7].

Все сказанное свидетельствует о том, что выяснение реальной ориентации общества на человека представляет сложную проблему. Своеобразная экспертиза организации жизни коллективов А.С.Макаренко показывает их реальную "развернутость" в сторону человека, хотя нельзя говорить о человеке как единственной ценности этих коллективов (см. 1.1). В своей педагогической практике Макаренко решал вопросы развития человека через гармонизацию отношений личности и коллектива, и этим его опыт отличался от массового опыта современного ему воспитания.

Любая программа воспитания в советском обществе всегда была коммунистически ориентирована. Признанный гуманист В.А. Сухомлинский в основу своего воспитания тоже положил коммунистические идеи: "Ценности морали отражены в программе КПСС как моральный кодекс строителя коммунизма. Они являются высшим достижением морального прогресса человечества и, в то же время, программой воспитания нового поколения" [129, 182].

На наш взгляд, в педагогической системе того или иного автора действительно очень важно за фасадом мировоззренческих идей видеть авторскую интерпретацию этих идей и реальную направленность педагогического опыта.

В отношении западных педагогов к коммунистической направленности цели воспитания А.С.Макаренко можно выделить два подхода:

1. Одни педагоги убеждены, что цели воспитания никогда не должны носить политического характера. Например, И.Рюттенауэр спрашивает:

"Почему Макаренко не воспитывает просто "образованного хорошего гражданина", а воспитывает коммунистов?" [251], то есть пунктом критики является политизация воспитания. Подобной же позиции придерживается В. Настайнчик. Он считает, что макаренковская воспитательная цель из-за ее советско-политических черт нарушает достоинство личности, так как, по его мнению, советская цель воспитания заключается в том, чтобы привести воспитанников к общепринятому в обществе образу жизни, в случае необходимости — против воли и интересов воспитанников [242].

2. Второй подход в западном макаренковедении состоит в том, что необходимость политического характера воспитания в обществе признается, но критика направлена именно против коммунистической ориентации макаренковского воспитания. Американский педагог Дж. Боуэн считает, что воспитание на Западе носит политический характер, в котором преследуется цель "внушить определенную политическую доктрину". Необходимость политического воспитания при этом, по мнению Боуэна, имеет "свою особую причину": на Западе воспитание сознательно используется для того, чтобы содействовать демократическому образу жизни. Воспитание же Макаренко, полагает Боуэн, не соответствует правилам демократической этики [188].

Подобную мысль высказывает и немецкий макаренковед В. Зюнкель. Он также признает необходимость политического воспитания. Исходным пунктом его критической оценки является педагогический смысл "политизации" у Макаренко. По мнению Зюнкеля, Макаренко был гуманистом, он не мог искренне принимать "тоталитарные" цели коммунистического воспитания, он "не верил в политические идеи советского общества" [260].

Критикуя коммунистическую направленность макаренковского воспитания, Л. Фрезе полагает, что при этом такие личностные качества воспитанников Макаренко, как патриотизм, коллективизм, ответственность,

являются "аперсональными" чертами, то есть направлены против развития личности [197].

Английский педагог Г.Бередей также видит в воспитании ответственности навязывание личности идеалов "тоталитарного" общества. В противоположность этому, считает он, в "демократическом" государстве цель воспитания состоит в выработке самостоятельного мышления. Личность там свободна в выборе образа жизни. Она "ограничена лишь долгом по отношению к своим согражданам" [183].

Анализируя отношение западных педагогов к коммунистическому характеру воспитания А.С.Макаренко, нужно сказать, что реальным является признание тех педагогов, которые понимают неизбежность идеологической (но не политической) ориентации воспитания. В любом обществе воспитание осуществляется на основе ряда идей, тех или иных ценностей. Воспитание таких качеств, как сознание долга, патриотизм, дисциплинированность, является необходимым в любом обществе. Насколько же эти черты способствуют становлению гуманной личности, можно определить, рассматривая реальный опыт конкретного воспитания, его "развернутость" к человеку. Как мы установили ранее, за демократическим, гуманистическим "фасадом" вполне может существовать картина воспитания конформного, бездуховного человека.

В противовес этому Макаренко, имея в виду коммунистическое воспитание, полагал: "... нравственное воспитание коммунистического человека прежде всего базируется на воспитании его способностей, на развитии его сил, его созидательного творческого актива. Личность в нашем обществе совсем не то, что личность в обществе классовом. Те способности, которые в классовом обществе выращивались по секрету для вящего преимущества одного человека перед другим,... у нас должны сделаться предметом самого широкого педагогического внимания. К таким

способностям относятся, например, способности ориентировки, композиции, конструкции, вкуса и многие другие" [75. Т.4, 286]. Из этой цитаты видно, что Макаренко считает конкретными задачами коммунистического воспитания просто развитие всего хорошего в человеке, развитие всех его природных способностей.

Как справедливо пишет Д.Лаутер, пастор по работе с молодежью (Германия): "Идеал коммунизма, социализм, для него (Макаренко. — Л.Г.) — это культура, образование, прогресс, справедливость, счастье для всех" [56, 126].

На современном уровне развития самосознания людей нашего общества для многих представляется негуманным одностороннее политическое воспитание подрастающего поколения. Многие полагают, что внушение детям коммунистического, религиозного или любого другого мировоззрения является индоктринацией сознания ребенка. Человек должен иметь возможность, изучая различные мировоззренческие подходы, самостоятельно сделать свободный выбор, прийти к тем или иным убеждениям.

Если же говорить о периоде, когда работал А.С.Макаренко, то надо заметить, что в России в то время не было опыта мировоззренчески нейтрального воспитания. До революции с раннего детства детей воспитывали в религиозном духе, в духе самодержавия. После 1917 г. был непродолжительный период (начало 20-х годов), отличающийся относительной плюралистичностью общественной мысли. Но затем в стране, имеющей длительные традиции определенного мировоззренческого воспитания, вновь стала проводиться однозначно ориентированная политика воспитания, а именно коммунистическая, причем провозглашаемые идеи "свободы, равенства, братства" являлись очень привлекательными для многих людей, в том числе и для Макаренко. Поэтому коммунистическую

направленность воспитания он воспринимал как гуманно ориентированную, причем на практике проводил, так сказать, "свое собственное" коммунистическое воспитание, которое было действительно гуманным.

Гуманизм Макаренко проявился уже в том, что, несмотря на трудность и запущенность контингента его учреждений (как пишут западные педагоги: "отбросы общества", "нравственные уроды"), Макаренко организовал трудную, но интересную и радостную жизнь колонистов и коммунаров как борьбу за улучшение своей жизни и одновременно за перестройку самих себя.

### **3.2.2. Общее и индивидуальное в целях воспитания**

Дискуссия в западном макаренковедении, а сегодня и в отечественной педагогической литературе о негуманности, "тоталитарности" целей воспитания Макаренко подводит к вопросу о возможности индивидуального развития его воспитанников. Можно выделить две четкие позиции относительно развития индивидуальности в воспитании Макаренко.

1. Такие педагоги, как Г.Мебус, М.Ланге и многие другие рассматривают педагогическую систему А.С.Макаренко исключительно как форму "тоталитарной" педагогики, в которой не может быть индивидуального развития. Например, согласно В.Готшалку все макаренковские воспитанники стояли перед альтернативой включения в коллектив или уничтожения. "Результат макаренковского воспитания — не человек, а спутник" [206].

Дж.Боуэн пишет, что личный мир сознания индивида никогда тщательно не рассматривался Макаренко, воспитание у него выполняло задачу развития личности, которая полностью отвечала бы интересам внешнего социального порядка, но детям никогда не предъявлялись высокие

требования к развитию логического мышления и интеллектуальных способностей [188].

Б.Каски представлял воспитанников Макаренко как типологизированных, малоразвитых людей. По его мнению, Макаренко старался ограничить независимость в суждениях и поведении своих воспитанников и уделял мало внимания развитию творческих способностей [191].

2. В западном макаренковедении есть педагоги, придерживающиеся противоположной по сравнению с первой позиции: они признают, что А.С.Макаренко умело организовывал коллективную жизнь и руководил развитием отдельных воспитанников сообразно их индивидуальности [204].

Л.Фрезе пишет, что Макаренко создал "коллективистическую педагогику, в которой уделял внимание человеку, индивиду" [197].

Р.Эдвардс (США) утверждает, что Макаренко определил воспитание как активность, охватывающую общее индивидуальное развитие личности. Главное значение, по ее мнению, он придавал моральному росту своих воспитанников, становлению и развитию их характеров. Воспитывал их моральную восприимчивость, основы гражданского поведения, развивал эстетические чувства. То есть он воспитывал целостную личность (68, 82).

Безусловно, следует отметить справедливость позиции тех западных исследователей, которые признают, что *в коллективах А.С.Макаренко осуществлялось развитие индивидуальных, неповторимых особенностей каждого воспитанника*. Анализ опыта Макаренко подтверждает эту истину, принятую также большинством отечественных педагогов.

Правомерность данного утверждения становится особенно наглядной при знакомстве с трудами Макаренко, с его рассуждениями о воспитании. Говоря о необходимости общей цели воспитания, "программы", он сразу же подчеркивает: "Это обобщающее положение необходимо предполагает

именно различные формы его реализации в зависимости от различия материала". И далее Макаренко выдвигает необходимость формирования общих и индивидуальных черт личности: "...Подходя к программе личности, — пишет он, — я встретился с таким вопросом: что — эта программа должна быть одинаковой для всех? Что же я должен вгонять каждую индивидуальность в единую программу, в стандарт и этого стандарта добиваться? Тогда я должен пожертвовать индивидуальной прелестью, своеобразием, особой красотой личности, а если не пожертвовать, то какая же у меня может быть программа!.. Я увидел в своей воспитательной работе, что да, должна быть и общая программа, "стандартная", и индивидуальный корректив к ней" [75. Т.4, 129].

Организация жизни макаренковских учреждений была направлена на то, чтобы каждый получил возможность для развития своих способностей. Это сочетание серьезной учебы и производительного труда ("Всякое сложное производство уже тем хорошо, что оно дает простор для удовлетворения вкусов и наклонностей" [75. Т.4, 187]), клубная работа, работа более 20 кружков, в которых каждый из воспитанников мог найти себе дело по вкусу, по душе, что помогало им находить свое призвание, выбирать профессию согласно своим способностям. Не случайно среди воспитанников Макаренко люди самых разных профессий: рабочие, инженеры, летчики, моряки, врачи, педагоги, артисты, художники, журналисты и т.д. Этот опыт работы Макаренко описывается не только в трудах самого Макаренко, как бы извне, но и "изнутри", в воспоминаниях его воспитанников.

Критерием успешности любой воспитательной системы являются результаты воспитания, а в особенности его отдаленные результаты. Лучшим их показателем являются судьбы воспитанников Макаренко после их выхода в самостоятельную жизнь. Эти судьбы описаны в книге директора

педагогическо-мемориального музея А.С.Макаренко в Кременчуге П.Г.Лысенко "Судьбы воспитанников А.С.Макаренко", где отражены пути более 200 выпускников Макаренко [67].

Анализируя общее и индивидуальное в целях воспитания Макаренко, следует отметить важное свойство этих целей — их конкретность. Именно конкретность обеспечивала успешное разрешение проблемы общей и индивидуальной целей в воспитании человека.

Соответственно практически разработанным целям Макаренко требует технологичности воспитательного процесса, разработанности педагогической техники.

Макаренковское обращение к педагогической технологии вызвало его критику, обвинения в "механистичности" его воспитания. Это было и в 20-е годы в нашей стране (со стороны педагогического "Олимпа" — "боги швыряли в меня кирпичами"), и в 50-е годы на Западе.

Но именно разработанность спектра технологий позволяет осуществлять личностно ориентированное воспитание, выбирая технологию, соответствующую ситуации и особенностям воспитанника, тем самым развивая его неповторимый потенциал. Образные выражения Макаренко о "штампах", "специальных приспособлениях", "индивидуальной обработке" [75. Т.3, 391] обращают внимание на разнообразие возможных технологий в воспитательном процессе.

### **3.2.3. Бинарный характер дисциплины в воспитании**

Особенное место среди целей воспитания А.С.Макаренко занимает *проблема дисциплины*. В дисциплине Макаренко видел общий результат педагогического процесса, полагая, что все в воспитании в конечном счете принимает форму дисциплины. Вокруг вопроса о дисциплине в опыте Макаренко идет острая дискуссия.

Надо отметить, что в этом вопросе западные макаренковеды практически едины в своем подходе. Дисциплина у Макаренко понимается на Западе как дисциплина подавления, подчинения, особенно много критикуют "военизацию" в учреждениях Макаренко. Например, английский педагог В. Лунетта пишет, что "коллония Макаренко была пропитана военным духом", в коллонии "среди коллонистов господствовало подчинение" [226]. Немецкий педагог В. Настайнчик пишет о "потере личной свободы" воспитанниками А.С.Макаренко, о "безусловном подчинении индивидуальности коллективным интересам", "никогда в свободное время воспитаннику не разрешается иметь свои частные интересы", "он должен заниматься тем, чем все занимаются" [242]. Английский педагог Б. Каски резко критикует "военизацию" у А.С.Макаренко, а также пишет о позиции полного "подчинения" воспитанника в коллективах Макаренко. Такую же позицию занимает и американский автор Дж. Боуэн [188].

С большим пониманием трактуют проблемы дисциплины у Макаренко немецкие макаренковеды В.Зюнкель, И.Рюттенауэр. Последняя полагает, что в процессе своей воспитательной работы Макаренко всегда старался смягчить или вообще избежать наказания [251]. В. Зюнкель справедливо отмечает, что дисциплина у Макаренко охватывает две стороны: сознание и привычки [260]. Это означает, что не может быть речи о слепом подчинении.

Какова же истинная сущность макаренковских взглядов на дисциплину и опыта его работы по дисциплинированию?

А.С.Макаренко рассматривал дисциплину как явление нравственное и политическое и полагал, что как явление нравственное она должна сопровождаться сознанием. Это значит, во-первых, что человек должен понимать, почему и для чего нужно выполнить те или иные действия. Во-вторых, дисциплинированным Макаренко называл такого человека, который сам активно стремится выполнить распоряжение как можно лучше. Мало

этого. Требуется еще от гражданина, чтобы он в каждую минуту своей жизни был готов выполнить долг, не ожидая приказа, чтобы он обладал инициативой и творческой волей. От человека требуется умение воздерживаться от таких поступков и действий, которые принесут удовлетворение ему одному, а другим людям могут принести вред. В-третьих, сознательно дисциплинированный человек не должен ограничиваться только узким кругом своего дела, своего участка, своей семьи, а должен видеть и дела окружающих людей, уметь прийти им на помощь. Одним словом, дисциплинированный человек — это человек, который всегда, при любых условиях сумеет выбрать правильную линию поведения, наиболее полезного для общества, и найти в себе твердость продолжать придерживаться такого поведения до конца, несмотря на трудности и неприятности. Макаренко назвал такую дисциплину дисциплиной победы и преодоления. Он говорил, что, к сожалению, в наших школах распространена дисциплина, которую можно назвать дисциплиной торможения, это дисциплина, которая говорит о том, чего нельзя делать: "не кричи", "не кури", вообще "не, не, не". Это, на его взгляд, неправильное понимание дисциплины. Дисциплина в коллективе должна иметь один характер — стремление вперед [75. Т.4, 273].

Далее Макаренко показал, что дисциплина не может определяться сознанием, так как она является результатом всего воспитательного процесса. Он также убедительно доказал, что сознательная дисциплина не означает, что в вопросах поведения мы всегда должны апеллировать к сознанию. Это было бы слишком большой нагрузкой на сознание. Этическая норма становится действительной тогда, когда ее "бессознательный" период переходит в период традиций и привычек, когда эта норма начинает действовать быстро и точно, поддержанная сложившимся общественным мнением. Привычка — это значит, человек поступает правильно не потому,

что он сел и подумал, как же поступить, а потому, что иначе не может поступить. Привычное поведение — это поведение чувств, когда сознание не успеваешь включиться. И воспитание привычек правильного поведения — гораздо более трудное дело, чем воспитание сознания. Человек может знать, как надо поступать, но поступать иначе, особенно когда его никто не видит.

А.С.Макаренко многократно говорил о своем понимании дисциплины и процессе дисциплинирования. В наиболее системном виде он рассматривает вопросы дисциплины в специальной лекции [75. Т.4, 139—161].

Становление дисциплины в коллективе должно начинаться с формирования у воспитанников уважения к себе и предъявления открытых и решительных требований, убежден педагог. Характер этих требований с развитием коллектива меняется: от требования руководителя до требования каждой личности к себе. Но, чтобы дисциплина была сознательной, наряду с требованиями должно идти развитие морали, теории поведения. Чтобы необходимость дисциплины была осознана воспитанниками, им надо показать логику дисциплины.

Во-первых, каждый ученик должен быть убежден, что *дисциплина является формой для наилучшего достижения цели коллектива*. Во-вторых, дисциплина ставит каждую отдельную личность в более защищенное, более свободное положение. Как это ни парадоксально звучит, но *дисциплина есть свобода*, потому что дисциплина в коллективе — это полная уверенность в своем праве, путях и возможностях каждого человека. Нарушитель дисциплины нарушает интересы других членов коллектива, лишает их той свободы, на которую они имеют право.

Третий момент в теории дисциплины, который должен быть предложен коллективу, — *интересы коллектива выше интересов личности*. В настоящее время этот тезис ведет к спорам и обсуждениям: выполнение

данного тезиса не есть ли подавление личности? Именно этот тезис вызывает представление о негуманности понимания дисциплины А.С.Макаренко. Мы уже ранее установили, что в своей реальной воспитательной практике Макаренко всегда шел по пути гармонизации отношений личности и коллектива. Показательно в этом плане его следующее высказывание: "Мы утверждаем, что интересы коллектива стоят выше интересов личности там, где личность выступает против коллектива. Но когда дело приходит к практическому случаю, оно решается часто как раз наоборот" (подчеркнуто мною. — Л.Г.) [75. Т.4, 144—145].

Хотя предпочтение коллектива должно быть доведено до беспощадного конца, пишет Макаренко, но на самом деле этот беспощадный конец должен быть беспощаден только в логике, физически беспощадным он может и не быть, "то есть нужно так организовать технику беспощадности, чтобы интересы коллектива стояли впереди интересов личности, но и чтобы личность не оказалась в тяжелом, катастрофическом положении. Там, где поступок происходит от характера, от неразвитости личности, там требования коллектива могут предъявляться не до конца. Там можно рассчитывать на постепенное накопление привычек" [75. Т. 4, 147].

На наш взгляд, в этом высказывании в завуалированной форме ("требования коллектива могут предъявляться не до конца", "там, где поступок происходит от характера") говорится о том, что надо защищать личность в первую очередь, а не ломать ее природу.

Четвертое макаренковское положение логики дисциплины — *дисциплина украшает коллектив*. Конечно, нужна большая воспитательная работа, чтобы сделать дисциплину приятной, увлекающей, задевающей за живое. Высшее проявление эстетики дисциплины — это когда люди делают что-то неприятное для себя с удовольствием.

Важнейшей особенностью дисциплины в коллективах Макаренко была ее *целесообразность*. Правила, нормы, традиции, которым подчинялись воспитанники, в большинстве своем были выработаны в результате общих обсуждений и делали жизнь колонии (коммуны) организованной, удобной, радостной. "Требование соблюдения правил и норм предъявлял весь коллектив, потому что все дети были убеждены, что так нужно" [75. Т.4, 273].

Специфический и важнейший аспект понимания сущности дисциплины А.С.Макаренко заключается в том, что в соответствии с общей особенностью его педагогики, ее бинарным, диалектическим характером (см. 1.3) он рассматривает все качества личности, в том числе и относящиеся к понятию дисциплины, в единстве противоположностей, при этом исходит из дуалистического понимания целостной и одновременно диалогичной природы человека. Сегодня общепризнано, что результатом воспитательной работы должна быть целостная личность, у которой есть личностное ядро, внутренний стержень. Парадигма "непротиворечивого человека" господствует и в западной психологии развития. Чаще всего под целостной личностью понимают идеал монолитного человека с определенными устоявшимися принципами, который последователен в своих поступках и остается самим собой в различных ситуациях.

Но парадигма целостной личности в таком ее варианте не учитывает диалогическую сущность человека, о которой говорит М.М. Бахтин. Его концепция основана на диалогическом восприятии: "Я же во всем слышу голоса и диалогические отношения между ними" [8, 393]. Он понимал диалог как державный принцип не только культуры, но и человеческого существования. Личность жива только в своей обращенности к другим, в восприятии другого, во внимании к другому, в общении с другими (или с самим собой в качестве Другого). Значит, личность есть там, где есть диалог.

Человек никогда не найдет всей полноты только в себе самом, считает Бахтин в отличие от экзистенциалистов, исповедующих погружение в себя и возвещающих в человеке самодостаточный мир. По его мнению, человек не самодостаточен, его философская антропология начинается с "Другого", а не с "Я"; понять личностное богатство человека можно только, выявив в нем потенциал этой общительности: "Я прячется в другого, в других, хочет быть только другим для других, войти до конца в мир других как другой, сбросить с себя бремя единственного в мире я (я для себя)" [8, 371].

Вообще самосознание личности есть сложный конгломерат голосов, принадлежащих значимым для личности людям. Если признать, что мир, в котором мы реально живем, фундаментально полифоничен, то способность к диалогу есть не просто одно из полезных личностных качеств, но свидетельство адекватности человека общим законам мироздания.

Если природа человека диалогична (полифонична), то как это совместить с представлением о его целостности? На наш взгляд, все зависит от того, что вкладывать в понятие "целостный человек".

Обратимся к понятию "личностная идентичность", которое можно сопоставить с понятием целостности. В западной психологии существуют различные интерпретации личностной идентичности. Например, У.Джемс трактует ее как "последовательность, непротиворечивость личности" [5]. В таком понимании она близка к понятию "монолитная целостность", в которой игнорируется диалогичная сущность человека.

Э.Эриксон определил идентичность как "внутреннюю непрерывность и тождественность личности" [5]. В этой трактовке, в отличие от понимания Джемса, выявляется подвижный, изменчивый характер идентичности (целостности). Эриксон определил типы идентичности по таким параметрам, как: 1) наличие или отсутствие единиц идентичности (лично значимых

целей, ценностей, убеждений); 2) наличие или отсутствие кризиса состояния поиска, и выделил следующие ее типы [5] :

- достигнутая идентичность (человек прошел через кризис, нашел ценности);
- мораторий (человек находится в состоянии кризиса, поиска);
- преждевременная идентичность (есть ценности, но принятые на веру без кризиса, без собственных поисков);
- диффузная идентичность (нет ценностей, не было кризиса или не вышел из кризиса).

Таким образом, по мнению Эриксона, идентичность или "Я-концепция" — это динамическая структура. Она развивается на протяжении всей жизни человека, причем развитие это проходит нелинейно и неравномерно через преодоление кризисов идентичности, может идти как в прогрессивном, так и регрессивном направлениях.

А.С.МАКАРЕНКО ТАКЖЕ ПОНИМАЕТ ЦЕЛОСТНУЮ ПРИРОДУ ЧЕЛОВЕКА КАК ЕДИНСТВО ДИСКРЕТНОГО И НЕПРЕРЫВНОГО. Находясь в поиске ценностей, когда происходит борьба противоположностей, человек приходит к определенному состоянию целостности. Далее, накапливая знания и опыт, он опять ищет новые идеалы, и этот процесс бесконечен. Это все в полной мере проявляется в гуманном воспитании. В авторитарном же воспитании может находиться в состоянии "преждевременной идентичности" (хотя это не обязательно). В своих коллективах великий педагог создавал "поле борьбы" для осознания нравственных представлений и накопления опыта нравственного поведения.

Это относится и к формированию дисциплины. Теория морали дисциплины (логика дисциплины) сопровождалась в макаренковском воспитании упражнениями в дисциплинированности. При этом он подчеркивал, что была "дисциплина борьбы", "дисциплина преодоления", которая развивается через борьбу противоположных качеств (дисциплина и свобода, инициатива и ответственность, активность и торможение),

перетекающих друг в друга, базирующихся друг на друге, взаимодополняющих друг друга.

Поэтому подчинение, о котором говорят многие западные педагоги, в воспитании Макаренко, действительно, существовало, но также была и свобода обсуждения, поведения. Без наличия этой взаимной связи подчинение было бы подавлением, а свобода превратилась бы в произвол, анархию. Таким образом, в методологических представлениях А.С.Макаренко о сущности дисциплины заложена идея двойственности, единства противоположностей. Его заслуга заключается в том, что он избежал ошибок жесткого авторитаризма, с одной стороны, и абсолютизации вседозволенности — с другой. Поэтому трактовка дисциплины в макаренковских коллективах как однозначного подчинения, насилия не отвечает истинной сущности решения в них проблемы дисциплины.

Следует остановиться на проблеме "*военизации*", за которую его критиковали очень многие современники. И сегодня это слово для многих является синонимом "муштры" и унифицированности воспитания А.С.Макаренко, который подчеркивал, что не было "*военизации*", а была *игра*. "Я являюсь противником того, чем увлекаются некоторые молодые педагоги — это постоянным маршем, — писал новатор, — в столовую идут — маршируют, на работу идут — маршируют, всегда маршируют . Это некрасиво и ненужно" [75. Т.4, 137].

Так называемая "*военизация*" в его учреждениях, в сущности, была формой, обеспечивающей *организованность коллектива*. Например, в приказе пишется: одеваться по порядку — такому-то классу за таким-то. И каждый знает, когда ему идти одеваться. Нет толкотни, ненужных споров и ссор.

"Военизация" обеспечивала *свободу каждого*, как это ни парадоксально звучит. Установленный порядок дает каждому члену

коллектива возможность свободно распоряжаться своим временем, и никто уже не может по собственному произволу нарушить это право любого воспитанника и воспитателя.

"Военизация" — это *уважение к себе и другим*, которое проявляется *в точности*. Все мероприятия у Макаренко начинались точно в назначенное время, что являлось выгодным и с точки зрения экономии личного времени каждого. "Я знаю, как собираются писатели. Прямо скажу: никакой военизации нет. Получают повестку, собрание назначено на 6 часов. Это значит, надо сесть и долго размышлять, когда же начнется общее собрание... И если так будет продолжаться дальше, то, чтобы собрать собрание в 7 часов, надо будет писать, что собрание назначается в 12 часов дня" [75. Т.4, 372].

"Военизация" в детском учреждении — это один из видов *игры*. Как ребенок играет, так и будет работать. Сама детская жизнь должна быть игрой. Игра должна заключаться в том, что "каждую минуту своей жизни он (ребенок. — Л.Г.) немного играет, он приближается к какой-то лишь ступеньке воображения, фантазии, он что-то из себя немного изображает, он чем-то более высоким себя чувствует, играя" [75. Т.4, 200].

В то же время игра вырабатывает ответственность, закаливает ребенка, причем происходит это через борьбу мотивов, добровольный выбор, т. е. в тех условиях, когда осуществляются самореализация, становление личности.

Игра делает жизнь красивой, связанной с эстетикой, которой А.С.Макаренко придавал большое воспитательное значение. Ритуалы, атрибутика, музыка, традиции — все это вызывает у воспитанников ощущение красоты, чувство гордости за свой коллектив. Эстетика хороша тем, утверждал он, что сохраняет силы коллектива от неразборчивых, неладных движений, разболтанности движений, их разбросанности. В этом смысле чрезвычайно важное значение Макаренко придавал форме одежды,

считая, что форма воспитанников — это не показатель одноликости, стирания индивидуальности, как это понимают некоторые педагоги на Западе и у нас: "Форма хороша тогда, когда она красива, когда она удобна... Я считаю, что дети должны быть так красиво, так красочно одеты, чтобы они вызывали удивление" [75. Т.4, 139]. Внешняя подтянутость, чувство формы, определяют, по его мнению, и внутреннее содержание поведения: "... внешняя форма часто определяет и самую сущность...Приходя к эстетике как к результату стиля, как показателю стиля, мы эту эстетику начинаем потом рассматривать и как фактор, сам по себе воспитывающий" [75. Т.4, 199, 200].

Как видно из сказанного, истинная суть "военизации" в макаренковском воспитании, ее гуманистическое методическое назначение остаются, к сожалению, для многих педагогов невыясненными, хотя опыт "военизации" был и есть в детском воспитании. Например, в США, где культивируется крайний индивидуализм и уникальность каждой личности, имеются организации бойскаутов с определенными правилами, порядком, формой и т. д.

В 1925 г. А.С.Макаренко писал: "Кое-что мы позаимствовали и из бойскаутизма, хотя для нас было совершенно ясно, что бойскаутская игра по самой сути бедна содержанием.... Бойскаутизм совершенно оторван от хозяйственной жизни, от всякой экономики. Многие недостатки скаутизма повторены и в нашем пионерском движении" [109, 71], обращая внимание на искусственность бойскаутизма, его оторванность от широкого потока социальной жизни, связь с которой, по его мнению, является обязательным условием гуманного, жизненно ориентированного воспитания.

Игра в детском коллективе не обязательно должна выливаться в форму "военизации", которая для контингента воспитанников Макаренко была наиболее удачной технологией, позволяющей красиво и гуманно перевести внешние требования порядка во внутренние потребности самих детей.

### 3.2.4. Единство цели и метода в воспитании

В содержании проблемы целей воспитания чрезвычайно важным является вопрос о связи цели и метода. Установление единства цели и метода в макаренковском воспитании выявляет целесообразность и обоснованность принципов, конкретных методов и приемов. Стержневой его целью является воспитание человека-коллективиста, умеющего сочетать свои интересы, склонности, способности с интересами других людей, т. е. умение развивать свою индивидуальность, не ущемляя при этом развития индивидуальности остальных членов коллектива.

Приобрести опыт и привычки такой гармонизации интересов ребенок может только в гуманном сообществе — воспитательном коллективе. "... Дстойной нашей эпохи и нашей революции организационной задачей может быть только создание метода, который, будучи общим и единым, в то же время дает возможность каждой отдельной личности развивать свои особенности, сохранять свою индивидуальность"[75. Т.4, 46, 47]. Этот метод — воспитание в коллективе.

В отечественном макаренковедении адекватность коллективного воспитания цели воспитания (воспитание коллективиста) всегда признавалась за аксиому, но при этом, с одной стороны, можно выделить позицию преувеличения коллективного и в осознании метода (воспитание в коллективе), и в развитии качеств человека (социальность, которая господствовала в советском макаренковедении). С другой стороны, были и есть педагоги, которые подчеркивали необходимость осторожного использования коллектива в воспитании, выдвигая на первый план ценность личности (В.А.Вейкшан, В.Е.Гмурман, И.П.Иванов, Т.Е.Конникова, Н.А.Морозова, М.М.Рубинштейн, В.А.Сухомлинский и др.).

По вопросу соотношения цели и метода в педагогическом наследии А.С.Макаренко в западном макаренковедении можно выделить три позиции.

1. Часть педагогов отрицает у него единство цели и метода ее достижения. Например, В.Зюнкель полагает, что определенную законченность макаренковская воспитательная теория имеет только в методике, но не в обосновании методики: цель и метод теоретически друг с другом не связаны [260].

2. Второй подход западных педагогов к данной проблеме — это критика содержания концепции цели и метода. Например, Х.Нооль писал, что необходимо решить задачу принятия в нашей педагогической работе трудов Макаренко с разбором его гениальности и одновременной критикой ограниченности по цели и методу [243].

В этой критике акцентируются, прежде всего, две главные проблемы. Во-первых, возможно ли одновременно ориентировать воспитание на формирование коллективиста (как у Макаренко) и подлинной самоидентичной личности? И, во-вторых, гуманны ли цель его воспитания и средства ее достижения?

Первая проблема была поднята Л. Фрезе. Какова цель воспитания у Макаренко: новый человек как личность или новый тип человека как члена коллектива? Если имеются в виду обе эти цели, то как можно их связать без ущерба для одной из них.

Обсуждая вторую проблему, которая касается гуманистического характера цели макаренковского воспитания, ряд педагогов (В.Настайнчик, И.Рюттенауэр) характеризует цель такого воспитания (воспитание коллективиста) и средства ее достижения (воспитание в коллективе) как негуманные. Например, Настайнчик пишет: "Для некоммуниста неприемлемо то, чем диктуется у Макаренко выбор и применение воспитательных средств: представлением о человеке и воспитательной целью"[242, 257].

3. Среди западных педагогов есть такие, кто принимает единство цели и метода Макаренко и оценивает это положительно. Например, Х.Гротхоф видит в любом обществе силу, которая тормозит проявление человеческого у людей. Но он ценит его за то, что, формируя воспитанников как членов коллектива, тот тем самым дает возможности для развития у них человеческого. Гротхоф полагает, что в своем воспитании великий педагог поднялся выше общественных условий и решил в своем коллективе проблемы, которые до сих пор приемлемы в обществе [193].

Л.Адольфс одобряет цели макаренковского воспитания, считая, что он пытался "воспитывать человека, который способен и готов свое достойное, новое бесклассовое общество осуществлять" [176, 263].

На наш взгляд, правы сторонники третьей позиции, которые признают единство цели и метода в воспитании А.С.Макаренко и гуманное значение этого единства для развития личности. Коллектив — это средство ее формирования. Как это ни парадоксально звучит, но развитие индивидуальности осуществляется в обществе. Личность не может быть изолирована из совокупности отношений между индивидом и обществом. "Схватить" уникальность индивида можно только путем сравнения действий конкретного лица с подобными действиями других. При этом важную роль в развитии индивида, в выборе ценностей, социальной позиции и т. д. играет человеческая субъективность.

Но общество далеко не всегда ориентируется на то, чтобы неповторимо личностные качества индивидуумов сделать главными двигателями развития человека и общества. Опыт истории свидетельствует о том, что имеется масса обстоятельств, связанных с развитием общества, его структур, которые приводят к тому, что индивидуально-личностные качества людей им как бы и не востребуются, а от них требуется лишь стереотипность мышления и деятельности [5].

Только долгий и сложный путь развития человека, общества, их взаимосвязи приводит к тому, что человеческая индивидуальность освобождается от давления общественных форм, препятствующих ее реализации, и создаются общественные формы, способствующие адекватному проявлению и обретению ею своего истинного веса в жизни человека и общества. По существу, вся всемирная история человечества есть история того, как человеческая индивидуальность через развитие общественных форм эксплицируется, обретает себя в своем истинном качестве.

Коллектив — это, по Марксу, "истинное сообщество"(wirkliche Gemeinschaft), т. е. тот идеал сообщества, в котором процесс экспликации человеческой индивидуальности придет к своей вершине, когда в обществе будут созданы такие структуры, отношения, которые обеспечат максимальную востребованность и развитие неповторимо индивидуального потенциала каждого члена общества, а не только отдельных его представителей.

Макаренковские коллективы были в большой степени близки к истинным гуманным сообществам. В них существовали демократичность управления, гуманность взаимоотношений, сопереживание, взаимопомощь, заинтересованность в успехе другого. "Каждое действие отдельного ученика, — писал великий педагог, — каждая его удача или неудача должны расцениваться как неудача на фоне общего дела, как удача в общем деле. Такая педагогическая логика должна буквально пропитывать... каждое движение коллектива" [75. Т.4, 47].

Изучение воспитательной практики А.С.Макаренко показывает, что В ЕГО КОЛЛЕКТИВАХ БЫЛИ СОЗДАНЫ ТАКИЕ МЕХАНИЗМЫ, СТРУКТУРЫ, ОТНОШЕНИЯ (СМ. ГЛ.1 И 4), КОТОРЫЕ РЕАЛЬНО СПОСОБСТВОВАЛИ "ЭКСПЛИКАЦИИ" ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ЧЛЕНОВ КОЛЛЕКТИВА. Нельзя

говорить, разумеется, об идеальном развитии каждой личности в его воспитании, но в процессе востребованности и развития человеческой индивидуальности макаренковские коллективы поднялись на гораздо более высокую ступень, чем современное ему советское общество и даже, как отмечал Х.Гротхоф, любое общество.

### **ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ**

1. Главный тезис определяющий генезис проектирования и содержания целей воспитательной системы А.С.Макаренко - это идея гармонизации общественного и личного в воспитании.

Идея баланса общественного и личного в целях воспитания начинает пробивать себе дорогу в современной общественной и зарубежной педагогической мысли. Исходным пунктом решения проблемы является выяснение вопроса о происхождении целей. Решающую роль при этом играет концепция сущности человека. Анализ показывает, что макаренковские представления о человеке во многом аналогичны современным гуманистическим положениям, характеризующим сущность человека (концепции Э.Фромма, К.Роджерса).

А.С.Макаренко исходил из двойственной социально-генетической природы человека. Это наглядно отражается в позициях западных макаренковедов. Одна часть западных макаренковедов считает, что А.С.Макаренко выводил свои цели "извне", именно поэтому воспитание Макаренко критикуется ими за "негуманность".

Другие западные исследователи, в противоположность первым, полагают, что Макаренко выводил свои педагогические цели "из натуралистически-оптимистических представлений о человеке". Таким образом, в западном макаренковедении высвечиваются два реальных источника генезиса макаренковских целей воспитания. В отечественном

макаренковедении всегда подчеркивалось социальное происхождение целей воспитательной системы А.С.Макаренко, их человековедческий источник подразумевался, но не акцентировался.

2. А.С.Макаренко в своих представлениях о человеке подчеркивает дуалистический характер природы человека, ее социальность и трансцендентность по отношению к обществу, в чем проявляются социальные и индивидуальные составляющие цели воспитания, обеспечивающие интегрированность человека в общество и созидательно-преобразующее начало, когда человек выступает импульсом преобразования общества, в процессе которого он реализует свою индивидуальность.

3. Исходя из принципа целесообразности, А.С.Макаренко разработал "программу человеческой личности", которая вызывает сегодня большие дискуссии. Современные философско-антропологические исследования трактуют жизнедеятельность человека как программируемую обществом и самопрограммируемую, то есть считают, что она и репродуктивно традиционна и созидательно неповторима.

"Программа человеческой личности", разработанная А.С.Макаренко, была результатом усвоения им "социальных программ" и индивидуальной педагогической деятельности, его самопрограммирования. Эта программа отражала особенности учреждений А.С.Макаренко. Ее реализация преломлялась в индивидуальное "самопрограммирование" каждого воспитанника, выпускника колонии или коммуны, что служило основой для их самореализации.

"Стандарт" программы человеческой личности в А.С.Макаренко - это ориентир для деятельности воспитателя и воспитанника, минимум, ядро социально и личностно значимых качеств, которые являются необходимой основой развития уникальности каждого человека.

4. Реализация программы человеческой личности в воспитании А.С.Макаренко имела личностную направленность. Это осуществлялось на основе двух стратегий педагогического проектирования: 1) вероятностного прогнозирования (вариативность педагогических технологий на основе диагностики воспитанников); 2) проектирования модели выпускника колонии или коммуны, что являлось необходимым условием уникального специфического развития макаренковских воспитательных учреждений.

5. В современном макаренковедении "коммунистическая" направленность целей воспитания А.С.Макаренко подвергается критике. Некоторые западные макаренковеды признают необходимость политизации воспитания, но критикуют коммунистическое воспитание А.С.Макаренко. Характерным для западного макаренковедения является противоречие между признанием А.С.Макаренко гуманистом и убеждением в негуманности его коммунистического воспитания.

Но в педагогической системе того или иного автора за фасадом мировоззренческих идей важно видеть авторскую интерпретацию этих идей и реальную сущность и направленность педагогического опыта. Экспертиза организации жизни коллективов А.С.Макаренко показывает их реальную "развернутость" в сторону человека. Это позволяет с уверенностью говорить о реальной гуманистической направленности воспитания А.С.Макаренко.

6. Социальная ориентированность целей воспитания А.С.Макаренко вызывает у многих западных и отечественных педагогов сомнения в возможности развития индивидуальности в коллективах А.С.Макаренко. Часть западных макаренковедов признает, что в условиях коллективной жизни Макаренко руководил развитием воспитанников сообразно их индивидуальности. Это удалось ему, по мнению западных педагогов, благодаря его личным особенностям. Подавляющее большинство отечественных макаренковедов убеждено в том, что Макаренко удалось во многом разрешить проблему развития социального и индивидуального в

личности благодаря не только личным качествам, но и коллективному методу воспитания.

7. В условиях коллектива решается А.С.Макаренко проблема дисциплины, важнейшая составляющая целей воспитания. На Западе и в современной отечественной общественной мысли дисциплина в коллективах Макаренко трактуется как бездумное подчинение. Истинное понимание сущности дисциплины в воспитании А.С.Макаренко заключается в том, что в соответствии с бинарным диалектическим характером всей его педагогики, Макаренко рассматривает все качества личности в единстве противоположностей во всеобщей взаимосвязи. Дисциплина "преодоления" у Макаренко развивается через борьбу дисциплины и свободы, инициативы и ответственности, активности и торможения и т. д. Без существования этой взаимосвязи подчинение могло бы быть подавлением, а свобода превращалась бы в произвол. Заслуга А.С.Макаренко заключается в том, что он избежал ошибок жесткого авторитаризма, с одной стороны, и абсолютизации вседозволенности, с другой.

8. Единство цели (человек-коллективист) и метода (воспитание в коллективе) определяет системность и научную обоснованность принципов, конкретных методов, приемов воспитания А.С.Макаренко. Не все западные макаренковеды принимают это положение. Часть из них полагает, что член коллектива не может быть истинной личностью, "заботящейся о благе других", а коллектив, ограничивая развитие личности узкогрупповой направленностью, не является гуманным средством воспитания. Но в современных исследованиях признано, что вся всемирная история человечества есть история того, как человеческая индивидуальность через развитие общественных форм эксплицируется, обретает себя в своем

истинном качестве. Не любое сообщество способствует адекватному проявлению и обретению своего истинного "Я" человека. Только коллектив, как истинно гуманное сообщество, является важнейшей формой, средством экспликации индивидуума. В коллективах Макаренко были созданы такие механизмы, структуры, отношения, которые в большой мере (хотя и не в идеале) обеспечивали востребованность и развитие аутентичного потенциала каждого его члена.

## Глава 4

# МАКАРЕНКОВСКОЕ УЧЕНИЕ О ВОСПИТАТЕЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ И ЕГО ВОСПРИЯТИЕ ЗАПАДНЫМИ ПЕДАГОГАМИ

### 4.1. ПОНЯТИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА

В личностно-социальной концепции А.С.Макаренко воспитание осуществляется на основе связи с обществом. Включение жизнедеятельности детей и подростков в общественную жизнь происходит через воспитательный коллектив.

Представления А.С.Макаренко о сущности воспитательного коллектива были результатом длительного процесса, в котором сыграли роль освоение им традиций русской народной педагогики, духовного наследия русских мыслителей, идей современной ему отечественной и зарубежной педагогической мысли, осознание опыта собственной работы и опыта других педагогов его времени. Для адекватного понимания его учения о коллективе следует выявить тот базис, на основе которого педагог-новатор разрабатывал свои идеи.

Для многих прогрессивных русских педагогов конца XIX — начала XX в. свойственно обращение к культивированию “духа товарищества” и взаимопомощи среди учащихся, стремление к демократизации внутришкольных отношений. Русские педагоги, отмечает Л.И.Новикова, стремились вникнуть в характер “внутренней жизни” детей, понять “принятые детской массой ценности и идеалы” (А.Ф.Лазурский), защитить “корпоративный дух” учащихся (Н.И.Пирогов), проанализировать роль товарищеской среды в приучении школьников к “ограничению своих прав” и в “удовлетворении самобытной природы ребенка” (Б.Ленский),

показать роль товарищеского общения в формировании самосознания учащейся молодежи (Н.Васильев) и т. д. [90].

П.Ф.Каптерев придавал огромное значение отношениям, складывающимся между детьми в период школьного обучения. “Нужно уяснить себе ту мысль, что главнейшая воспитательная сила школы заключается не в школьном здании, не в директоре и даже не в учителях, не в программах и учебных планах, а в самих детях, их взаимных отношениях, их взаимном влиянии” [90, 25]. Многие рекомендации, которые дает Каптерев, звучат очень по-макаренковски: “Организовать прочные товарищеские связи среди всех учащихся школы через обсуждение и решение общих дел. Заботиться, чтобы школа как единое целое имела свое лицо, свои традиции, свою историю”; “...все школьные организации должны удовлетворять стремление учащихся к самостоятельности, свободно избирать своих уполномоченных, сочинять для себя уставы, наблюдать за их исполнением”; “...не давать развиваться в детях страсти к командованию, получению лучших ролей в игре, к выдвижению на первое место” [90, 26].

Прогрессивные русские педагоги пытались воплотить свои идеи в создаваемых на общественных началах или на основе частной инициативы так называемых новых школах, в которых широко использовались принципы самоуправления, коллективного руководства, культивировались отношения близости и доверия с учащимися.

Позднее идеи гуманизации детской среды были частично реализованы в деятельности колоний, площадок, клубов для детей городской бедноты (С.Т.Шацкий, Н.Н.Иорданский, А.У.Зеленко и др.). С.Т.Шацкий, добившийся настоящих успехов в организации детского сообщества в колонии “Бодрая жизнь”, пришел к выводу, что в развитии детского объединения наступает момент, “...когда ему становится тесно и весь

смысл своей дальнейшей жизни он видит в общении с окружающим миром. Быстрота этого процесса всецело зависит от общественных усилий, в которых растет данное общество” [164, 341].

Но реальный процесс развития детской общности, отмечает Л.И.Новикова, всегда обрывался на одном из этапов, вступая в противоречие с общественными условиями.

В первые годы существования советского общества проблема организации детских коллективов стала общегосударственной. Многие представители советской педагогики 20-х годов, такие как П.П.Блонский, Н.И.Иорданский, А.П.Пинкевич, М.М.Пистрак, С.М.Ривес, Н.М.Шульман и др., разрабатывали вопросы детского самоуправления, влияния коллектива на ребенка, его роли в развитии личности ребенка и т. д.

В.Н.Сорока-Росинский писал: “Был период воодушевленного строительства новой школы,...пылкого искания новых путей, когда педагогической инициативе и творчеству раскрывались самые широкие горизонты, когда каждый самый заурядный школьный работник мог чувствовать в себе педагогического Колумба” [124, 4]. Это высказывание является отражением атмосферы приподнятости, творчества, характерной для многих педагогов 20-х годов. Это ощущал и А.С.Макаренко: “...после Октября передо мной открылись невиданные перспективы. Мы, педагоги, тогда так опьянели от этих перспектив, что уже и себя не помнили и, по правде сказать, много напутали в разных увлечениях” [75. Т.4, 12].

Развитие теории коллективного воспитания в 20 — 30-е годы осуществлялось в целом ряде детских опытно-показательных учреждений, руководимых М.М.Пистраком, С.Т.Шацким, В.Н.Сорока-Росинским и другими. Можно выделить следующие общие черты, характерные для воспитания в этих учреждениях:

- деятельность по самообслуживанию, хотя удельный вес этого труда, его содержание и организационные формы были различны;
- выход за рамки своих коллективов, связи с окружающей социальной средой;
- использование разнообразных видов творчества (игра, театр, общественно-политическая работа);
- наличие самоуправления в коллективах.

Сопоставление опыта А.С.Макаренко и других педагогов его времени по формированию коллективов показывает общность их поисков. О том, что он был не одинок в своих поисках и находках, можно судить также по книге М.Левитиной (Маро), написавшей ряд работ о беспризорности. В 1924 г. она инспектировала учреждения для беспризорных на Кавказе, в Крыму, на Украине и других местах, была в колонии им. Горького и, обобщая увиденное, утверждала, что основу воспитательной работы в них составляют такие принципы, как добровольное вступление воспитанника в коллектив; труд — “ось, вокруг которой разворачивается жизнь детского и юношеского коллектива”; игнорирование понятия “морально дефективный”; “не изоляция от жизни, а, наоборот, включение в жизнь, связь с современной жизнью”, самоуправление как “строй жизни этих учреждений” [85, 9, 13, 16-18].

А.С.Макаренко прекрасно знал об опыте других детских учреждений, сыгравшем немаловажную роль в развитии его представлений о коллективном воспитании. Например, после посещения Болшевской коммуны (в 1929 г.) он писал: “... В Болшеве их (коммунаров. — Л.Г.) поразило настоящее производство... Болшево — это старший брат; ребята там старше и дело у них серьезней. У них множество машин, строится новая пятиэтажная фабрика... С того дня начали наши коммунары мечтать о заводе...” [75. Т.1, 159]. Однако, отмечал новатор, высокие производственные результаты в Болшевской коммуне достигаются за счет

увеличения рабочего времени воспитанников и сокращения школьной работы.

Макаренко упоминал и о многих других детских воспитательных учреждениях, работу которых он прекрасно знал. Опыт других, может быть не всегда удачных детских воспитательных учреждений, оказывал влияние на формирование его педагогического кредо. Идеи формировались и выкристаллизовывались не только в общении со сторонниками, но и в дискуссиях с его оппонентами. Чтобы выработать и утвердить свои взгляды, ему необходимо было видеть и другой опыт, основанный на противоположных идеях. Макаренковская педагогика формировалась, вбирая в себя крупицы положительного опыта коллективного воспитания в различных детских опытных учреждениях.

Становление макаренковских представлений о воспитательном коллективе происходило в непрерывной полемике с учеными-педагогами, хотя с некоторыми у него были общие подходы. «Профессор Е.А.Аркин, — писал Макаренко, — в определении коллектива стоит ближе к действительности, предлагая признаки: “Общность среды и организации и самодеятельность”». Г.Фортунатов подчеркивает “совместное удовлетворение органических или социальных потребностей.” Все эти определения ближе к человеческой природе коллектива [75. Т.1, 173].

Но он выступал против определений коллектива, лежащих в русле рефлексологических подходов, например, не был согласен с А.С.Залужным, который предлагал считать коллективом группу взаимодействующих лиц, совокупно реагирующих на те или иные раздражители. Макаренко утверждал, что коллектив — это “совокупность не полипов и лягушек, а именно людей, то есть существ мыслящих, поступки которых направляются не простыми реакциями” [75. Т.1, 176].

В определении понятия “коллектив” педагог-новатор расходится с В.М.Бехтеревым, который распространял это понятие в одинаковой степени на все виды общностей, включая и такие, как толпа, собрание, армия, преступная группа, и, обосновывая такой подход, замечал, что “коллективы всегда имеют в виду общность интересов в том или ином отношении, предполагаемое единство цели... Общий интерес и единство цели обуславливают связи отдельных членов коллектива. Чем больше интересов, тем очевидно больше и сплоченность коллектива” [11, 41].

Взаимодействие и единство цели оказываются для Бехтерева достаточными показателями коллектива. Содержательная характеристика деятельности коллективов была сведена к случайным психологическим феноменам. Связующим “нечто” в определении коллектива являлось, например, в одном случае настроение в определенном коллективе (результат: толпа есть коллектив), в другом — стяжательство (игорные дома — коллективы) и т. д. “Когда словом “коллектив” именуют все человечество, и государство, и общество, и компанию беспризорных, это знаменует, собственно говоря, отказ от классификации” [75. Т.1, 174].

А.С.Макаренко считал такие определения ненаучными и не соглашался с трактовкой воспитания, ограничивающегося отношениями воспитателя к воспитаннику, без учета педагогического коллектива. Анализируя книгу И.Н.Иорданского “Основы и практика социального воспитания”, он писал: “Воспитатель (по Иорданскому. — Л.Г.) в каждый момент своей работы должен стоять перед воспитанником или перед коллективом детей с обнаженной собственной личностью, и его работа не представляется иначе, как растрачивание его личности... Только орудуя своими живыми нервами, вскрытыми окончаниями нервов, непосредственно направленными на ребенка,... воспитатель преобразует что-то в душе ребенка...” И далее: “Спрашивается,... какой букет можно спроектировать, если, предположим,

в детском доме десять воспитателей. Их добрые сердца, их личные подвиги в какие десять сторон растащат несчастный детский коллектив? Что думают Иорданский и другие о коллективе воспитателей, мы не можем даже представить, потому что они видят перед собой только изможденное лицо подвижника-педагога” [75. Т.1, 85, 87].

Макаренко видел в таком подходе педагогическую ограниченность: “...Не отдельный воспитатель, а воспитательский коллектив. Советское воспитание может быть делом только коллектива воспитателей” (Там же, 89).

Он критиковал недооценку В.Н.Шульгиным роли педагогического руководства в самоуправлении школьников и его тенденцию к стихийности в воспитании.

Большое влияние на становление принципа коллективного воспитания оказала Н.К.Крупская, которая с первых лет существования советской школы развивала идеи о коллективе как социально-политическом и социально-педагогическом явлении, решающем условии коммунистического воспитания. Она неоднократно говорила о необходимости воспитания в советском обществе подлинных коллективистов, связывая вопросы организации детских коллективов с успехами коммунистического строительства. Н.К.Крупская сыграла большую роль в развитии социально-политического аспекта понятия “коллектив”.

В формировании борца-коллективиста видел главную задачу коммунистического воспитания первый нарком просвещения РСФСР А.В.Луначарский: “Мы хотим воспитать человека, который был бы коллективистом нашего времени... Новый гражданин должен быть преисполнен пафосом политико-экономических отношений социалистического строительства, ими жить, их любить, в них видеть цель и содержание своей жизни” [64, 445]. Для его взглядов характерно то, что он

уделял большое внимание проблеме личности в коллективе. Надо найти место каждой личности в коллективе, т. к. именно в этом — путь формирования всесторонне развитой личности: “Нам нужно, чтобы на коллективной основе особенности человека получали полное развитие — это залог широкого распределения труда в обществе. Только разнообразное в своих отдельных человеческих личностях общество, распадающееся на ярко выраженные индивидуумы, представляет действительно культурное, богатое общество. Мы не стремимся отнюдь к стадности, к нивелировке личности, к стиранию оригинальности... Мы должны развернуть... особенности, дарования, целесообразные навыки, которые человек себе выбрал и которые общество ему указало” (Там же, 446).

Н.К.Крупская и А.В.Луначарский представляли социально-идеологические, объективно продиктованные их партийной принадлежностью позиции марксизма, одним из основных положений которого является тезис о том, что если человек по природе своей общественное существо, то он только в обществе может развить свою истинную природу. “Только в коллективе индивид получает развитие своих задатков...” [82, 73]. По Марксу, развитие личности как индивида (т.е. полное истинное развитие, а не как представителя того или иного класса) возможно только в условиях общества, где нет эксплуатации. Он подчеркивает, что истинной коллективностью является только коллективность революционных пролетариев: “В условиях действительной коллективности индивиды обретают свободу в своей ассоциации и посредством ее” (Там же).

До тех пор пока в обществе есть классы с противоположными интересами, трудно говорить об истинной коллективности (или дословно у К. Маркса — “истинной сообщественности”), независимо от того, какой

класс господствует. Человечество идет по пути приближения состояния истинной общности.

Руководствуясь марксистской идеей об “истинной коллективности революционных пролетариев”, Н.К.Крупская и А.В.Луначарский неотъемлемыми признаками коллектива считали его коммунистическую направленность. Эта марксистская точка зрения в первой половине 20-х годов существовала наряду с другими трактовками коллектива, в которых политическая основа отсутствовала. Например, В.М.Бехтерев, М.В.Ланге, А.С.Залужный рассматривали коллективы как социальные объединения людей с психолого-биологических позиций. Они изучали успешность групповой деятельности, влияние группы на деятельность индивида, интегративные свойства коллектива и т. д.

К концу 20-х годов и, особенно, в 30-е в общественной мысли советского общества и в педагогике утвердилось представление о коллективе как социалистическом объединении.

Как же происходило развитие макаренковских взглядов на коллектив и коллективное воспитание?

С самого начала своей работы в колонии им.Горького А.С.Макаренко стремился к объединению воспитанников в “колонию-общину” [75. Т.1, 31]. В первом материале об опыте образовательной и воспитательной работы в колонии, опубликованном в педагогической печати (1923 г.), он писал: “Все-таки основной задачей колонии является преодоление нездорового социально-нравственного опыта прошлого. Это достигается самым незамысловатым путем — путем организации прогрессирующей общины, с точным и открытым требованием, предъявленным к личности, с точной и открытой ответственностью” [75. Т.1, 19]. Слово “община” явно указывает на русские корни идеи общинного воспитания.

Приблизительно в 1924—1925 гг. А.С.Макаренко отходит от ранее им использовавшегося понятия “детская община”, рассматривая коллектив и личность как диалектическое единство: “По мере того как укреплялся и развивался детский коллектив, — пишет он, — отмирали измененные индивидуалистические тенденции,... те индивидуальные устремления, которые сами по себе не противоречат принципу коллектива, остались и даже развивались, что необходимо именно в социалистическом воспитании” [75. Т.1, 39]. В этой работе обращает на себя внимание то, как остро критически реагировал автор на смешение некоторыми педагогами понятий “индивидуальность” и “индивидуализм”.

С самого начала Макаренко боролся с представлениями о коллективном воспитании как нивелирующем личность и эта идея получила затем развитие во многих его работах и выступлениях. В начале 30-х годов он отделяет коллектив от других видов социальных общностей, представляя его как организованное целостное объединение со своей структурой, проводит принципиальное различие между “группой” как объединением и “коллективом”. Если деятельность объединения “по отношению к целому человеческому обществу является деятельностью агрессивной и по существу препятствующей объединению человечества, — считает великий педагог, — будет правильнее назвать принцип такого добровольного объединения групповым принципом” [75. Т.1, 175]. Это указание очень важно в связи с тем, что сегодня проблема различения понятий “группа” и “коллектив”, особенно в западном макаренковедении, остается чрезвычайно дискуссионной.

В ОСНОВЕ МАКАРЕНКОВСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ЛЕЖИТ ПОНЯТИЕ “ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ КОЛЛЕКТИВ”, Т. Е. ЕДИНЫЙ КОЛЛЕКТИВ ПЕДАГОГОВ И ВОСПИТАННИКОВ, СПЯЯННЫЙ ОБЩИМ ТРУДОМ, ОБЩИМ ДОСУГОМ, СОВМЕСТНЫМ КУЛЬТУРНЫМ ОТДЫХОМ. Это единство не исключало подразделения данного коллектива на педагогический и детский.

Понятие “воспитательный коллектив” употреблялось А.С.Макаренко уже в работах, относящихся к 1922 году. Он критиковал взгляд на детский коллектив как на “некоторый материал для воспитания” и представление о педагогическом коллективе как о “простой сумме деятелей”, индивидуально работающих воспитателей, “...наша практика представляет обыкновенно безотрадную картину двух лагерей, в лучшем случае находящихся в состоянии мира, но никогда не слияния, не дружбы, не единства... Все это в лучшем случае. Обыкновенно же разрыв между детским коллективом и педагогами принимает характер шпионского недоверия, подозрительности, с одной стороны, шпионства и надзирательства — с другой” [75. Т.8, 139].

Позднее новатор сформировал целостную концепцию “воспитательного коллектива”, в которой устанавливалось “равноправие воспитателей и воспитанников”, “обязательное участие тех и других во всех функциях коммуны”, “возможность подчинения воспитателей воспитанникам”, “отказ педсовета от права законодательства” [75. Т.8, 139]. В “равноправии педагогов и воспитанников” в коллективе проявляется действительно личностный подход А.С.Макаренко к воспитанию, где нет умаления роли какого-либо из субъектов воспитания, в едином процессе развивается и каждый воспитатель, и каждый воспитанник.

Этому созвучны сегодня мысли Ш.А.Амонашвили: “По моему убеждению, — пишет он, — действительно гуманная педагогика — это та, которая в состоянии приобщить детей к процессу созидания себя. Так кто же в этом процессе будет главным? Главными будем все мы, как единые по своей цели, — и я, и мои воспитанники. Но мы будем не фигурами, пусть даже не сверхглавными, а людьми, личностями” [4, 42, 45].

А.С.Макаренко было введено также понятие “первичный коллектив”, специально организованный в педагогических целях в качестве связующего

звена между личностью и целым коллективом воспитательного учреждения. ПЕРВИЧНЫЙ КОЛЛЕКТИВ — ЭТО ТАКОЙ КОЛЛЕКТИВ, “В КОТОРОМ ОТДЕЛЬНЫЕ ЕГО ЧЛЕНЫ ОКАЗЫВАЮТСЯ В ПОСТОЯННОМ ДЕЛОВОМ, ДРУЖЕСКОМ, БЫТОВОМ И ИДЕОЛОГИЧЕСКОМ ОБЪЕДИНЕНИИ. Это тот коллектив, который одно время наша педагогическая теория предлагала назвать контактным коллективом” [75. Т.4, 161].

Оптимальное количество членов такого коллектива, по мнению Макаренко, 8—15. “Первичный коллектив должен быть основным путем прикосновения к отдельной личности”, — полагал он [75. Т.4, 168]. При этом важнейшей его особенностью является “психика” отряда. Поэтому на первый план выступает “личность воспитателя, прикрепленного к этому отряду”. Из сказанного ясно, что у Макаренко была такая организация коллектива, при которой первичный коллектив облегчал выявление и поддержку индивидуальных особенностей каждого его члена. Важнейшее и принципиальное значение первичного коллектива в педагогической системе Макаренко состоит в индивидуализации воспитания, осуществляемой через организацию коллективной жизни и деятельности первичного коллектива. Среди 8—15 человек объединения, о “психике” которого специально заботятся, каждая личность могла себя проявить и чувствовать себя защищенной.

Первичный коллектив через своего командира, который представлял его интересы в совете командиров, был связан с общим коллективом. Этим, с одной стороны, ликвидировалась опасность замыкания интересов воспитанников на внутригрупповых узких интересах, с другой стороны, командир представлял в различных коллективных органах интересы и начинания своего первичного коллектива.

Первичный коллектив — важный фактор гуманизации воспитания. Макаренко считал, что прямое и непосредственное педагогическое

“прикосновение” к личности ребенка, особенно в ее изоляции от других детей, от коллектива, является негуманным.

Взаимодействие общего коллектива и личности делается “деликатным”, если они связываются не “напрямую”, а “через посредство первичного коллектива, специально организованного в педагогических целях” [75. Т.4, 161]. Влияние на личность в педагогическом процессе преимущественно через первичный коллектив снимает ощущения воспитанника, что он является объектом воспитания. Через первичный коллектив ему легче, чем в одиночку, проявить себя как деятеля, субъекта творческой деятельности.

Первичный коллектив, — отмечает А.А.Фролов, — это исключительное по своей значимости педагогическое открытие А.С.Макаренко, должным образом не оцененное в теории и практике воспитания. Это “базисный” коллектив, первооснова управления, самоуправления и всей организации жизни и деятельности педагогического учреждения, системы отношений в нем [145].

В работе “Цель воспитания” (1937) А.С.Макаренко перечисляет главные признаки коллектива:

**А.** Коллектив объединяет людей не только в общей цели и в общем труде, но и в общей организации этого труда...

**Б.** Коллектив является частью советского общества, органически связанной со всеми другими коллективами...

**В.** Коллектив... обладает органами управления и координирования, уполномоченными в первую очередь представлять интересы коллектива и общества.

**Г.** Советский коллектив стоит на принципиальной позиции мирового единства трудового человечества. Это не просто бытовое объединение, это

часть боевого фронта человечества в эпоху мировой революции" [75. Т.4, 47-48].

Кроме изложенных признаков, следует назвать еще такой, как гуманистический характер отношений в коллективе, о чем Макаренко говорил специально и неоднократно [75. Т.4, 180-203].

Интересно отметить, что А.С.Макаренко выделил практически все основные признаки коллектива, отличающие его от других групп, и в дальнейшем именно эти признаки углублялись, обогащались, развивались в работах советских психологов (А.В.Петровский, А.Н.Лутошкин, Л.И.Уманский и др.). Можно привести, например, блоки структуры коллектива Л.И.Уманского:

1. "Общественный" блок: социальная направленность (единство целей, ценностей, групповых норм); подготовленность (опыт совместной деятельности); организованность (способность группы к самоуправлению).

2. "Личностный" блок: интеллектуальная коммуникативность (взаимопонимание); эмоциональная коммуникативность (эмоциональное отождествление себя с другими); волевая коммуникативность (способность группы противостоять трудностям).

Как видно, подструктуры "общественного" блока полностью совпадают с макаренковскими признаками коллектива (у Макаренко только есть еще идеологический признак). Интеллектуальная, эмоциональная и волевая коммуникативность, называемая Л.И. Уманским, также существовала в опыте коллективов Макаренко. Об этом мы будем далее говорить подробнее.

Положения концепции коллектива, разрабатываемые А.В.Петровским и его сотрудниками (о них речь также будет идти позднее), позволяют сегодня осмыслить представления А.С.Макаренко о коллективе на более глубоком психологическом уровне.

Выявив генезис и сущность понятия "коллектив" в макаренковской воспитательной системе, обратимся к трактовке этого феномена в западном макаренковедении.

В отношении к коллективному воспитанию Макаренко западных педагогов можно выявить две позиции.

1. Ряд западных педагогов однозначно отрицательно воспринимает само понятие "коллектив" и воспитание в нем. Такие педагоги, как Г.Мебус, М.Ланге, В.Настайнчик, не признают коммунистические идеи, а потому негативно относятся к советскому обществу и к идеям воспитания Макаренко. Они рассматривают его педагогическую систему как форму "тоталитарной" педагогики [221; 239; 242]. Причем для них, как мы уже отмечали, характерно незнание или грубое искажение действительного опыта Макаренко. Настайнчик утверждает, что в коллективном воспитании Макаренко "господствует почти истерический энтузиазм, способный ко все новым жертвам", "неуважение к гигиене и к физическому и духовному здоровью, требование стахановской работы в школе и на производстве, "сводные отряды", занятия в свободное время и марш-броски во время каникул". Конечно, все это вызвало бы побеги и самоубийства воспитанников, если бы не "педагогическая ловкость" Макаренко и "нужда в мире, окружающем коллектив" [242; 236; 252].

Б.Каски суть коллективизма Макаренко изображает как насилие, подавление личности в коллективе [191]. Дж.Боуэн уверен, что по своей природе коллектив не в состоянии обеспечить свободное развитие отдельного человека, а следовательно, система воспитания, по Макаренко, неизбежно основывается на насилии, угнетении индивидуума [188].

2. Вторая позиция, существующая в западном макаренковедении по отношению к коллективному воспитанию А.С.Макаренко, характеризуется общей положительной оценкой его воспитания. Такие западногерманские

педагоги, как Э.Хаймпель, И.Рюттенауер, американский педагог Э.Мусс, английский педагог В.Гудман и другие, признают ценность практики коллективного воспитания Макаренко, верно интерпретируют ряд положений его учения.

Э.Хаймпель характеризует коллектив Макаренко как “вклад в ряд больших педагогических открытий нового времени” [207]. П.Валентин справедливо подчеркивает, что у Макаренко воспитанник не только объект воспитания, но и субъект воспитания [261]. Лоуренс верно говорит о соотношении в коллективах Макаренко индивидуальных и общих целей. По его мнению, коллектив — это средство, с помощью которого достигается гармония интересов личности и общества [222]. Подобную точку зрения высказывает и Гудман: мы привыкли считать, что социалистическое государство представляет собой “муравейник бездушных роботов, похожих друг на друга в их слепом послушании авторитетам”, однако у Макаренко именно коллектив помогает каждому найти свой собственный путь [205, 132].

Наряду с адекватной оценкой и трактовкой тех или иных тезисов коллективного воспитания этими педагогами, на наш взгляд, в их подходах наблюдается ряд расхождений в понимании сущности коллектива, как ее представлял А.С.Макаренко.

Для сторонников первой позиции западных педагогов (характерной преимущественно для 50-х годов), тотально отрицающих гуманистическую сущность коллективного воспитания, характерно незнание трудов и опыта Макаренко, что делает весьма затруднительным анализ их взглядов.

Рассмотрим основные дискуссионные моменты трактовки сущности коллектива в педагогической системе А.С.Макаренко западными исследователями.

Прежде всего следует отметить, настороженное отношение на Западе к самому понятию “коллектив” объясняется тем, что под коллективом часто понимается не организованная социально-психологическая общность, а толпа. Например, В.Франкл справедливо полагает, смысл и ценность человеческой личности всегда связаны с сообществом, в котором она существует.

Неповторимость человеческой личности обнаруживает свой внутренний смысл в той роли, какую личность играет в целостном сообществе. Смысл человеческого индивида как личности трансцендирует его границы в направлении к сообществу. Именно направленность к сообществу позволяет смыслу индивидуальности превзойти собственные пределы [140, 198].

И далее Франкл опять же вполне правомерно противопоставляет сообщество и толпу. Толпа, пишет он, не обеспечивает человеку такой сферы отношений, в которой он мог бы развиваться как личность, масса не терпит индивидуальности.

Сообщество, чтобы понять свой смысл, вынуждено мириться с индивидуальными особенностями людей, его составляющих. В толпе же, напротив, особенности отдельной личности должны быть затерты, поскольку ярко выраженная индивидуальность представляет собой разрушительный фактор для толпы. Смысл сообщества держится на индивидуальности каждого его члена, а смысл личности проистекает из смысла сообщества, “смысл” толпы разрушается индивидуальными особенностями составляющих ее людей, а смысл отдельной личности топится толпой [140, 199].

Обозначив разрушительную сущность толпы, Франкл далее проводит границу между сообществом и толпой. С одной стороны, растворяясь в толпе, человек утрачивает ответственность, с другой,— если он берется за

задачу, поставленную обществом, то добивается увеличения собственной ответственности. Бегство “в толпу” — это способ скинуть с себя бремя собственной ответственности (Там же, 200). Франкл, в сущности, отождествляет “толпу” и “коллектив”, когда говорит, что “избегание” бремени ответственности, характерное для толпы, мотивирует возникновение любых форм коллективизма. “Истинное сообщество в сущности — это сообщество ответственных людей; толпа — это просто множество обезличенных существ” [140, 200-201]. С данным утверждением Франкла нельзя не согласиться, но правомерность знака равенства, который он ставит между “толпой” и “коллективом”, зависит от того, что подразумевается под коллективом вообще и что собой представляет конкретный коллектив на практике. Франкл пишет, что на место персонально ответственного индивида идея коллективизма подставляет лишь усредненный тип, а вместо личной ответственности — конформность и уважение к социальным нормам [140, 201].

То, что описывает Франкл как “истинное сообщество”, очень близко к понятию “истинное сообщество” в его марксовом понимании. Разница состоит в том, что Маркс полагал возможность такого объединения только в обществе, где нет эксплуатации (у Франкла об этом нет речи). У Франкла также ничего не говорится о связи сообщества, в котором развивается личность, со всем обществом, в то время как коллектив (или “истинное сообщество”) предполагает его открытость социальным связям.

Отождествление коллектива с толпой, на наш взгляд, которое делает Франкл, неправомерно. Гораздо ближе к тому понятию коллектив, который был, например, у Макаренко, находится понятие “объединение”, которое Франкл именуется “сообществом”. А.С.Макаренко как раз подчеркивал, что нельзя смешивать толпу с организованным коллективом. “Коллектив — не толпа, — писал он. — Коллектив есть социальный организм,

следовательно, он обладает органами управления и координирования” [75. Т.4, 48].

Чтобы отделить “коллектив” как организованное гуманное сообщество от “толпы”, надо обратиться к вопросу о принципах объединения коллектива как “истинного сообщества”. Макаренко убежден, что коллективом может быть только сообщество, основанное на социалистическом социальном принципе объединения. По его мнению, социально-психологическую общность, основанную не на социалистическом принципе, например, артель подрядчика, нельзя назвать коллективом, хотя члены артели добровольно в нее вступили, связаны общей работой и общими интересами. Но они признают принципиальное различие своего положения и положения подрядчика. В настоящем коллективе, убежден Макаренко, “...элементы распоряжения, распределения, пользования на каждом шагу утверждают суверенитет не отдельного лица, а социального целого коллектива,.. причем, что особенно важно, в пределах нашей страны нет принципиального противопоставления одного социального единства другим” [75. Т.1, 175].

Как видно из сказанного, А.С.Макаренко в трактовке понятия “коллектив” следует за Марксом, по словам которого “истинная коллективность” возможна только в обществе, свободном от эксплуатации. Говоря о социалистическом принципе объединения в коллектив, Макаренко имел в виду то, что истинные коллективы возможны в обществе, где нет групп людей, интересы которых противостоят друг другу. Он полагал, что советское общество именно такое.

В действительности оно таким не было. Так, если речь идет о “диктатуре пролетариата”, то, следовательно, есть определенные группы людей, над которыми осуществляется эта диктатура. Иными словами,

нельзя говорить об общности интересов всех групп людей. Вообще, идеальные истинные коллективы возможны только в идеальном гуманном обществе, где нет классов и групп людей с интересами, противоречащими друг другу.

Коллективы Макаренко не были идеальными коллективами, идейной основой их было единство всех “трудящихся” (в то время как существовали и другие группы людей — “не трудящихся”. Интересы “трудящихся” и “не трудящихся” не совпадали). Но идеальные сообщества на современном уровне развития общества просто невозможны.

Т.Глантц полагает, что акцент Макаренко на воспитательную работу с коллективом объясним как обстановкой нужды, так и состоянием общественной мысли его времени [204].

Об этом пишет также И.Бернит. Она считает, что в первые послереволюционные годы на широком базисе различных педагогических течений в России имело место и разнообразие трактовок коллектива: “община”, “кооперация”, “коммуна” и т.д. Многие верили в общую мировую солидарность, в “свободное братство всех людей и всех народов”. Но впоследствии коллективом стали считать только объединения с интересами и целями определенного направления. Признаком коллектива стала классовая солидарность. В конце концов коллективами стали называться специфически советские формы группы [184].

И.Бернит права в том, что марксистская трактовка коллектива не сразу стала ведущей в нашей стране. Макаренко также вначале говорил об “общинном” воспитании. Но, действительно, с течением времени в общественной мысли советского общества утвердилось марксистское понимание коллектива как объединения, основанного на социалистическом принципе. И Макаренко принял такую трактовку.

Х.Виттиг также полагает, что в целом Макаренко взял от Маркса базис для построения своих педагогических идей [268]. На наш взгляд, может быть, точнее все-таки говорить о том, что свои педагогические идеи Макаренко осмыслил на основе марксистской идеи об “истинной коллективности пролетариев”.

И.Бернит, Х.Виттиг и другие педагоги на Западе считают, что понятие “коллектив” — чисто “советского” происхождения, “форма советского” воспитания.

На наш взгляд, следует различать:

1) понятие “коллектив”, которое было введено Марксом и обозначалось им как “истинное сообщество”(wirkliche Gemeinschaft), — это гуманное сообщество людей в бесклассовом обществе;

2) термин “коллектив”, который применялся в советском обществе для различных объединений: учебных, производственных и т.д. Как правило, в них было авторитарное управление и именно потому во всем мире слово “коллектив” ассоциируется с подавлением и с советским обществом;

3) понятие “коллектив”, которое характеризует макаренковское воспитание, — это действительно гуманное сообщество трудящихся людей с демократическим самоуправлением, с гуманистическими отношениями.

В противоположность тем западным педагогам, которые полагают, что воспитательный коллектив может существовать только в советском обществе (то есть в обществе, основанном на социалистических принципах), немецкий педагог Т.Глантц считает, что понятие “коллектив” может быть не только “восточного”, но и “западного” типа. Следует только “освободить” эту форму коллективизма от политико-мировоззренческой концепции и в дальнейшем рассматривать ее как действительно коллективное образование [204].

Но дело в том, что отойдя от партийной идеологии в образовании, нельзя отказаться вообще от мировоззренческих ориентаций в образовании. При всем плюрализме идей в обществе всегда существует необходимость взаимного понимания, взаимодействия и всегда вычленяется некий общий контекст, тот инвариант ценностей, который общество защищает во имя собственной безопасности, во имя главного субъекта общества — людей.

Мировоззренческие ориентации группы являются основой деления тех или иных типов объединений, сообществ. А.В.Петровский выделяет различные виды групп на основе двух главных параметров:

- 1) степень опосредованности межличностных отношений в группе;
- 2) содержательная сторона опосредования, которая может развиваться в двух противоположных направлениях: в направлении, соответствующем общественно-историческому прогрессу, и в направлении, препятствующем ему.

Коллектив, по мнению Петровского, — это высшая форма развития группы, “...коллектив — это группа, где межличностные отношения опосредуются общественно-ценным и лично-значимым содержанием совместной деятельности” [100, 47].

ПЕРВЫЙ ПРИЗНАК КОЛЛЕКТИВА можно, таким образом, сформулировать так: наличие совместной деятельности для достижения общей цели, опосредованной прогрессивной социальной направленностью... Именно такое понимание сущности коллектива характерно для А.С.Макаренко.

Западные педагоги, анализируя коллективное воспитание Макаренко, используют понятие “группа”. Основой для объединения группы может быть наличие одного из двух признаков:

1. Религия. Файфель, например, различает три формы человеческих объединений: *сообщество* (Gemeinschaft), *общество* (Gesellschaft) и *масса* (Masse). Понятие “сообщество” у него — высший уровень развития группы. Он выделяет “сплоченную группу”, которую понимает как “группу веры” (Gesinnungsgemeinschaft), т.е. группу, основанную на религиозном единстве веры [195].

2. Частота контактов членов группы и преимущественно эмоциональный характер межличностных отношений (симпатия, антипатия, безразличие, изоляция, податливость и т. д.). Для группы характерна интимность: существуют общие секреты, устанавливается система специальных значений и особых взглядов на мир.

Группу, объединенную на основе "веры" или частоты контактов, вряд ли можно назвать коллективом. Должно быть необходимое, но недостаточное условие для того, чтобы объединение назвать коллективом, — прогрессивная, полезная не только для его членов, но и для других людей, совместная деятельность участников сообщества. И в этом смысле коллектив может быть в любом обществе. Именно такие коллективы были у А.С.Макаренко.

ВТОРОЙ ВАЖНЫЙ ПРИЗНАК КОЛЛЕКТИВА, в сущности, следствие первого — это открытость коллектива социальным контактам, связи коллектива с другими коллективами, со всем обществом. “Опасность замыкания ребят в коллектив дружеский есть опасность группового, а не широкого политического воспитания...”, — подчеркивал А.С.Макаренко [75. Т.4, 162].

В западном понимании характерной чертой “группы” является ее замкнутость, направленность интересов членов группы друг на друга. Большинство групп на Западе — объекты социальных и психологических исследований — относятся к терапевтическим группам, то есть они

создаются, чтобы в гуманных условиях внутригрупповых отношений защитить человека от давления общества. Многие педагоги и философы на Западе, особенно экзистенциалистской ориентации, говорят об отчуждении человека, об обезличивании личности и ее растворении в массе.

Причем они полагают, что эта типологизация личности, ее подавление есть результат коллективистских тенденций, свойственных любому обществу: демократическому, социалистическому, фашистскому. Поэтому экзистенциалисты противопоставляют коллективному воспитанию воспитание в духе “сообщества” (например, В.Франкл). Именно такие замкнутые сообщества могут, по их мнению, сохранить единичного человека.

Тем самым социальные связи ограничиваются микросредой. Для межличностных отношений таких сообществ характерны проявления чувства сопринадлежности, сопереживания, откровенности.

Отношения в такой группе имеют непосредственный, эмоциональный характер, они чаще всего не опосредованы социальной деятельностью, интересы членов группы замыкаются на внутригрупповой солидарности. Это как раз те отношения, которые А.С.Макаренко называл групповыми, семейственными.

Критика коллективов Макаренко западными макаренковедами направлена часто против ряда особенностей, в действительности присущих группе в ее западном понимании, а не коллективам Макаренко. Это происходит потому, что многие западные педагоги отождествляют коллектив Макаренко и “группу”.

Именно группе присуща замкнутость, интересы группы, как правило, ограничены кругом людей, принадлежащим к “сообществу”, это солидарность людей, объединившихся, чтобы противостоять обществу, другим сообществам. Именно из такого понимания группы следует

положение Фрезе о том, что у Макаренко, вероятнее всего, воспитывают члена коллектива, думающего о своей группе, а не личность, заботящуюся о благе всех людей.

Макаренковские коллективы не только защищали личность от давления общества, но будучи открытыми для социальных контактов, формировали у членов коллектива опыт гармонии отношений с обществом, который позволял каждому впоследствии найти свое место в обществе, адаптироваться к нему. Выпускники Макаренко в реальной жизни могли находиться не только в согласии, но и в противостоянии по отношению к окружающим (так же, как и сам Макаренко). Одной из причин этого было то, что демократическое устройство и гуманистический характер отношений в коллективах Макаренко шли вразрез с авторитарностью советского общества в 30-е годы. Но тем не менее опыт социальных связей, полученный воспитанниками Макаренко в своих коллективах, помогал им и в реальной жизни.

Открытость коллективов Макаренко имела целью воспитание гармонии индивидуальных и общественных интересов, с тем, чтобы личные интересы не противоречили интересам других людей в обществе. На это обращает внимание и один из западных педагогов В.Вендт. Он подчеркивает, что, в отличие от терапевтической группы (т.е. группы, созданной для того, чтобы защитить человека от общества, чтобы он чувствовал себя комфортно. — Л.Г.), в коллективе действует и проявляется чувство долга и объективного требования [267].

ТРЕТЬИМ ПРИЗНАКОМ КОЛЛЕКТИВА является наличие в нем гуманистических отношений. В коллективах А.С.Макаренко существовали деловые и эмоциональные отношения, и они были опосредованы общественно-ценным и личностно-значимым содержанием совместной деятельности.

Западные педагоги не всегда осознают гуманистический характер отношений в коллективах Макаренко вследствие того, что эти отношения пронизаны идеей “классовой солидарности”. И.Бернит рассматривает отношения в коллективах Макаренко как “средство классовой связи” [184]. Б. Каски говорит о жестокости “групповой солидарности” в коллективах Макаренко [191]. Х.Виттиг, признавая педагогическую действенность коллективов Макаренко, полагал, что она ограничена требованиями “внепедагогической власти”, то есть партийным характером воспитания в коллективе. Поэтому Макаренко, по его мнению, в своей практике стоял перед дилеммой: в воспитании, регламентированном тоталитаризмом, ему приходилось отказываться от марксовской идеи эмансипации людей [268].

Как мы уже отмечали, Макаренко был искренне убежден в гуманности идеи “международной солидарности трудящихся”. В его конкретной педагогической практике, преломляясь, она превращалась в систему гуманных отношений к человеку-деятелю, к трудящемуся человеку. Здесь следует отметить, что оборотной стороной принципа классовой солидарности является видение “врага” в представителях другого класса.

В соответствии с общественными установками советского общества А.С.Макаренко писал, что в коллективе должен быть “пафос исторической борьбы.” В.А. Сухомлинский также утверждал, что каждый школьник в нашем обществе является “участником борьбы за коммунистические убеждения, за глубокую веру в единственную в мире правду — правду коммунистических идей” [129, 52].

Идея борьбы с “врагами” была характерной чертой советского воспитания, поэтому и Макаренко, и Сухомлинский отдали дань этой доктрине, осуществляя политическое воспитание детей. Мы имеем в виду негуманность именно “политической” индоктринации детей с раннего

возраста, а не становление мировоззренческих ориентаций воспитанников. Создание в коллективе условий для выработки его членами системы своих ценностей, своей идеологии является необходимым и правомерным, здесь нет нарушения гуманности.

Политическое воспитание следует отличать также от воспитания “гражданственности”, т.е. любви к Родине, заботы о ее благе, о благе ее людей. Опыт Макаренко и Сухомлинского в воспитании “гражданина” своей страны может служить ориентиром и в современной педагогической практике.

Гуманистический, высоконравственный характер отношений в коллективах Макаренко наглядно прослеживается в стиле этих коллективов. Интересно, что экзистенциалист О.Большов в своей ранней работе (1941), рассуждая о том, какой, по его мнению, должна быть детская жизнь, перечисляет, в сущности, почти все признаки стиля жизни, которые в то время уже были в коллективах Макаренко. Большов полагает, что детскую жизнь должно сопровождать настроение радости (“мажор”— у Макаренко). Радость стимулирует развитие духовных и нравственных сил. Все воспитание, по Большову, должно покоиться на оптимистическом чувстве “завтрашнего дня” (“завтрашняя радость”— у Макаренко). Характеризуя педагогическую атмосферу, Большов выделяет важность чувства доверия (допускающее риск) как необходимого условия для нормального нравственного развития ребенка, придает большое значение и вере воспитателя в ребенка. Вера окружающих в ребенка, считает он, способна изменить ребенка, вера воспитателя укрепляет нравственные силы, стимулирует развитие соответствующих положительных качеств. Такая атмосфера, которая для Большова была мечтой, реально существовала в отношениях Макаренко с воспитанниками. Макаренко писал: “Отличительными признаками стиля советского детского коллектива я

считаю следующие: Во-первых, мажор... Постоянная бодрость, никаких сумрачных лиц, никаких кислых выражений, постоянная готовность к действию, радужное настроение, именно мажорное, веселое, бодрое настроение, но вовсе не истеричность... Следующий признак стиля — ощущение собственного достоинства... Идея защищенности должна особенно присутствовать в коллективе и украшать его стиль. Она должна быть создана там, где есть гордость коллектива, где есть требование к каждой личности, т.е. где каждая личность чувствует себя защищенной от насилия и самодурства, от издевательства... Воспитать привычку уступить товарищу — это очень трудное дело... Конечно, все эти признаки стиля, его особенности воспитываются во всех решительно отделах жизни коллектива...” [75. Т.4, 196-199].

Высоконравственные гуманные отношения, опосредованные общественно полезной деятельностью, характерны для коллективов В.А.Сухомлинского, который макаренковскую идею веры в возможности ребенка, веры в человека сделал основой своего педагогического кредо. Подход с оптимистической гипотезой к воспитаннику, разрабатываемый А.С.Макаренко, как важнейший принцип воспитания, был психологически обоснован Сухомлинским и стал стержнем всех его воспитательных методов и приемов. Вера в человека пробуждает человеческое достоинство, утверждал Сухомлинский, а чувство собственного достоинства, уважение к себе ребенка — есть необходимое условие воспитания. Поэтому подлинное воспитание, по Сухомлинскому, — это слияние веры ребенка в самого себя, уважения к себе с непримиримостью педагога ко всему плохому, что может быть у ребенка [130, 141].

Уважение к человеку — принцип воспитательной работы Макаренко, на основе которого он строил межличностные отношения в коллективах, — Сухомлинский дополнил и развил. Доверие ребенку

вызывает у него стремление, желание стать лучше. “Педагогическая мудрость и мастерство заключаются в том, чтобы бережно хранить, оберегать в душе ребенка тяготение к прекрасному, стремление быть хорошим. А если нет этого тяготения и стремления — создавать их. Самое большое богатство, о котором я забочусь в школе, — привлекательность прекрасного в человеке, во взаимоотношениях между людьми” [130, 138]. Характер взаимоотношений, сущность поступков, выражающих отношение одного человека к другому в коллективах Макаренко, Сухомлинского, определяется атмосферой общей доброжелательности, “взаимного творения добра”, истинно гуманистического духа.

ЧЕТВЕРТЫМ ПРИЗНАКОМ КОЛЛЕКТИВА как гуманно организованного сообщества является *демократический* характер самоуправления в нем.

А.С.Макаренко придавал огромное значение вопросам управления коллективом. Организационная проблема в коллективном воспитании, полагал он, “всегда будет самой важной проблемой” [75. Т.1, 49]. Управление коллективом, по его мнению, должно определяться тремя главными целями. Во-первых, нужно обеспечить формирование единого коллектива учреждения. Во-вторых, найти “...такие формы дисциплины, которые меньше всего допускали бы произвол одного лица (в том числе и педагога, завкома, командира отряда и т. д.). В-третьих, нужно обеспечить соответствие механизма приведения их в действие”.

В основе построения системы управления макаренковскими воспитательными учреждениями лежит принцип бинарности, единства и борьбы противоположностей. Эта особенность самоуправления коллективов Макаренко отражена в таблице:

**Факторы управления, взаимодействие которых обеспечивает гармоничное функционирование системы управления**

Факторы управления, взаимодействие которых обеспечивает гармоничное функционирование системы управления		Роль данных факторов в воспитании	
	<b>Фактор I</b>	<b>Фактор II</b>	
1.	<p>Органы управления педагогическим коллективом</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ педсовет</li> <li>◆ заведующий колонией</li> <li>◆ воспитатель (учитель)</li> </ul>	<p>Органы управления детским коллективом</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ общее собрание</li> <li>◆ совет командиров</li> <li>◆ командир отряда</li> </ul>	<p>Личностная ориентация воспитания, демократизм управления</p>
2.	<p>Структуры управления, отвечающие за формирование "базисных" качеств личности</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ общее собрание</li> <li>◆ совет командиров</li> <li>◆ педсовет</li> <li>◆ заведующий колонией</li> </ul>	<p>Структуры управления, отвечающие за формирование индивидуальных качеств личности</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ кружки</li> <li>◆ клубы</li> <li>◆ классы</li> <li>◆ сводные отряды</li> <li>◆ комиссии и т. д.</li> </ul>	<p>Обеспечение развития общего и особенного, индивидуального в каждой личности</p>
	<p>Первичный коллектив как связующее звено, обеспечивающее единство развития коллективных и личных интересов</p>		
3.	<p>Верховенство более широких, более представительных органов, обеспечивающих дисциплину, исполнительность</p>	<p>"Суверенность" каждого органа, каждого члена коллектива, обеспечивающих самостоятельность, творческую активность</p>	<p>Реализация принципа уважения и требования к каждой личности, единства свободы и дисциплины</p>
4.	<p>Структура связей (зависимостей)</p>	<p>Функции связей</p>	<p>Организация и формирование отношений в коллективе</p>

Первая пара факторов управления.

Как видно из таблицы, “воспитательный коллектив” учреждения у Макаренко только в единстве детей и взрослых выступает как полноправное явление общественной жизни, позволяющее каждому члену коллектива (педагогу и воспитаннику) быть активным субъектом собственного развития.

Вторая пара факторов управления.

В системе управления и самоуправления А.С.Макаренко выделяет как бы ее “костяк” — органы, которые ведают не отдельными видами деятельности коллектива и личности, а всей их совокупностью (“общее собрание” и т.д.). Так обеспечивается необходимая целостность воспитательного процесса, без чего немислимо полноценное и целостное развитие личности, которая сможет органически интегрироваться в современное ей общество и выполнять в нем активную роль. Объединения по интересам и склонностям воспитанников (“кружки” и т.д.), входящие в общую систему организации коллектива, позволяют выявить в каждой личности ее неповторимость и своеобразие, но без неплодотворного разрушающего противостояния ее уникальности обществу. Участие членов коллектива в системе общих и индивидуально ориентированных объединений дает им опыт гармонизации коллективных и личных интересов.

Третья пара факторов управления.

В коллективной организации управления, основанного на соблюдении, с одной стороны, ряда твердо установленных положений, которые обязательны для всех (полномочия самых “верхних” органов), с другой — ограничение действий “верхних” органов до определенных пределов, относящихся к самостоятельности субъектов (как отдельных личностей, так и групповых субъектов), решается кардинальная задача

воспитания: соединение развитой демократии, свободы с крепкой, сознательной дисциплиной.

Четвертая пара факторов управления.

Всю структуру зависимостей А.С.Макаренко строил исходя из цели развития каждого члена коллектива. Он включал личность в *систему связей* (один фактор), в которой каждый человек вступал в разнообразные *отношения* с другими людьми (второй фактор — функции связей): подчинения, приказания, помощи, согласия, поддержки, доверия, принятия, слияния, понимания и т.п. При этом формировалась целостно-диалогическая личность. Способность человека к диалогу (понимаемому в широком смысле) — это есть способность устанавливать отношения с окружающими людьми и с миром, это есть, в сущности, показатель духовного богатства личности, ее развития.

Система управления в коллективах Макаренко, его структура, система зависимостей своей внешней кажущейся “заорганизованностью” вызывает у многих педагогов и в нашей стране, и на Западе настороженность, а часто и непонимание.

В западном макаренковедении можно выявить несколько позиций в отношении управления в макаренковских коллективах.

1. Ряд педагогов полагает, что организация различных связей у Макаренко отодвигает личность воспитателя на второй план и по мере развития коллектива (его организационной структуры) педагогическое руководство становится ненужным. Например, Т.Файфель пишет, что по мере развития коллектива у Макаренко на первый план выступает установленный режим (порядок), воспитатель становится лишним и, в конце концов, — руководство: и этим воспитание через сообщество осуществляется [195]. Из этого можно сделать вывод о том, что развитие структуры детского самоуправления становится главной целью

воспитания, так как воспитание будет осуществляться только через систему связей сообществ.

В данной позиции проявляется тенденция, известная еще в 20-е годы (ее представителем был В.Н. Шульгин): самоуправление воспитанников может успешно развиваться на основе “самоорганизации” (без педагогического руководства). Стержневым в этой идее является принцип “спонтанной активности”. “Воспитанники должны быть в сообществе автономными”, — утверждает Г.Гротхоф [193]. Человек вырастает с “автономными” силами и богатым запасом побуждений, которые ведут к спонтанной активности, эта спонтанная активность, по мнению многих западных педагогов, и является источником развития личности. При этом одни западные макаренковеды считают, что Макаренко “практиковал принцип спонтанной активности” (А.Адольфс, Г.Гротхоф, Т.Файфель).

Другие же западные педагоги утверждают, что воспитанникам Макаренко никогда не разрешалось делать то, что они сами хотят, проявлять самостоятельную активность (М.Ланге, В.Настайнчик, Б.Каски).

2. Такие педагоги, как В.Зюнкель, П.Валентин, признавали обоснованность и полезность системы управления Макаренко для развития воспитанников. Так, Валентин полагал, что Макаренко “...придавал высокую отдыхающую ценность спонтанной индивидуальной игре воспитанников”, но при этом считал, что руководящая роль воспитателя у Макаренко не ослабляется [216].

Зюнкель отмечает, что “система зависимостей”, по Макаренко, только тогда имеет смысл, когда она мотивируется делом [260].

Подход западных педагогов с позиции преувеличения роли “самоорганизации” детей, абсолютизирование значения организационной структуры имеют следствием то, что система зависимостей неправомерно

отрывается от ее содержания (разнообразной деятельности по достижению коллективных и личных целей). Зюнкель как раз справедливо видит главный смысл организации в коллективах Макаренко в том, что она осуществляется ради дела.

В.А.Сухомлинский писал о том, что решающий момент в работе с коллективом — это не изобретение сложной системы зависимостей и подчинения, управления и руководства, но сохранение идейного единства его членов. Это его высказывание было направлено против тех практиков, которые, взяв у Макаренко идею необходимости зависимостей, поняли и применяли ее формально: лишь бы было больше связей, в то время как главное назначение этих связей — развитие целостно-диалогической природы человека благодаря системе разнообразных отношений, формируемых в процессе достижения коллективных и личных целей. Зависимости, в систему которых вступают члены коллектива, — это зависимость людей, находящихся не в простой толпе, писал Макаренко, а в “...организованной жизни, стремящихся к определенной цели. И в этой нашей организованности есть процессы и явления, которые определяют и нравственность нашего советского человека, и его поведение” [75. Т.4, 193]. Из этих слов Макаренко видно, что главная цель всей организационной структуры — это развитие нравственности и соответствующего поведения человека благодаря богатству и разнообразию связей, в которые он вступает.

Сухомлинский справедливо предупреждает об опасности выхолащивания сути системы зависимостей. Система отношений не должна быть простой формальностью, она есть средство организации и развития духовного мира человека. Макаренко также писал о том, что не должно быть увлечения чисто внешними формами: “И только там, где есть общий стиль, построенный на постоянном коллективном движении и

содержании, там, конечно, форма внешней вежливости... необходима, полезна и чрезвычайно украшает коллектив” [75. Т.4, 200]. И далее: “... это наиболее экономная форма деловых отношений. А внешняя форма часто определяет и самую сущность” [75. Т.4, 199].

Следует подчеркнуть также правоту П.Валентина, который в отличие от других западных педагогов считал, что руководящая роль воспитателя у Макаренко не ослабляется, но осуществляется "деликатным" путем. Действительно, равноправное участие воспитателей и педагогов в системе макаренковского самоуправления является его принципиально важной специфической особенностью. “Я не могу стать на такую позицию, — пишет А.С.Макаренко, — на которой стоят некоторые авторы и практические работники коммун и колоний, утверждающие, что ребята будут сами себя воспитывать, что воспитатели не нужны. Это, конечно, неправильно. В детском коллективе должны быть авторитетные, культурные, работоспособные хорошие взрослые люди, только тогда может повыситься культура детского коллектива. Откуда может появиться культура в детском обществе, если ей неоткуда взяться, если нет взрослого общества?”

Воспитание в том и заключается, что более взрослое поколение передает свой опыт, свою страсть, свои убеждения младшему поколению. Именно в этом и заключается активная роль педагогов...” [75. Т.7, 38]. У Макаренко в последние годы работы коммуны им. Дзержинского не было воспитателей как штатных работников. Но, во-первых, в коллективе всегда оставался Макаренко как воспитатель. Во-вторых, Макаренко пишет, что он отказался от воспитателей, так как не был удовлетворен работой конкретных педагогов, а не по принципиальным соображениям. “Но в коммуне им.Дзержинского было кем заменить штатных воспитателей. Там была десятилетка, квалифицированный педагогический коллектив, было

много инженеров, сильная партийная организация на заводе, словом, общество взрослых достаточно сильное, чтобы оказывать влияние на ребят” (Там же, 38).

Участие воспитателей в управлении и четкая организация жизни коллективов у Макаренко не исключала, тем не менее, проявления его воспитанниками не запрограммированной, собственной “спонтанной” активности. И здесь совершенно правы те западные макаренковеды, которые считают, что он “практиковал” принцип “спонтанной активности” (А.Адольфс, Х.Гротхоф, П.Валентин и др.). Однако Макаренко не абсолютизировал этот принцип, считал необходимым соединение умения проявить самостоятельность с навыком ориентировки в окружающем, со способностью торможения; инициативу — с исполнительностью; свободу — с дисциплиной.

Макаренко задумывался над тем, как развивать у ребят импровизационную активность. Он полагал, что в педагогическом коллективе обязательно должны быть не только опытные, но и начинающие педагоги. Именно тогда, по его мнению, для воспитанников остается возможность для проявления самостоятельности.

В вопросах управления и воспитания А.С.Макаренко осуществлял подход, суть которого заключалась в синтезе противоположных сторон, в соблюдении чувства меры и в гармонии.

#### **4.2. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В КОЛЛЕКТИВЕ**

Фундаментальным вопросом теории и практики коллективного воспитания является проблема развития личности в коллективе. Личность и группа рассматриваются многими педагогами чаще всего как непримиримые полярности.

Например, в американской педагогической энциклопедии так определяется сущность отношений в коллективе: "... требования группы (коллектива) или общества должны преобладать над желаниями индивидуумов. Индивидуальное развитие должно осуществляться посредством отказа от собственного интереса в пользу интереса группы, коллектив с помощью различных санкций и поощрений должен воспитывать идеальное отношение к труду с сознательной дисциплиной для блага общества." (Deighton L.S. The Encyclopedia of Education - Copyright: The macmillan compani& The Free Press. 1971. p. 233.)

В представлении многих педагогов на Западе, а сегодня и в нашей стране, возможна лишь одна из двух альтернатив: либо группа стандартизирует личность (подавляя ее интересы), либо личность подчиняет своим интересам группу. При этом коллективное воспитание понимается как механическое натаскивание в интересах общества, так как общество навязывает человеку "балласт воспитания и социальных отношений".

В основу таких подходов к коллективному воспитанию положены идеи абсолютизации "саморазвития" человека. Немецкий педагог В.Хин-те, например, полагает, что воспитание лишает человека самостоятельной ценностной ориентации, оно "игнорирует его право на самоопределение", "педагогика должна наконец прекратить воспитывать," — утверждает он [219].

Говоря о воспитании в коллективах Макаренко, многие педагоги представляют этот процесс как модификацию человеческого поведения с целью достижения как можно большего его соответствия стандартам и нормам советского общества, идеальным для которого является "функциональный человек" — послушный исполнитель конкретной социальной роли с конформистским сознанием.

Причем, делая акцент на том, что в коллективе развитие индивидуальных особенностей считается нежелательным, часто отождествляют понятия индивидуум и индивидуализм. Например, немецкий макареновед И.Рюттенауер не сомневается в том, что в советском обществе “индивидуум понимается как индивидуализм, как превышение внимания к индивидуальным особенностям личности” [251, 197]. Подобное отождествление понятий индивидуума” и “индивидуализма” неправомерно. В характеристику индивида (индивидуума) входят генотипические свойства и свойства и их интеграции, складывающиеся онтогенетически. Индивидуализм — одно из свойств личности, противоположное такому ее свойству, как коллективизм. Индивидуализм и коллективизм — это черты, характеризующие направленность личности: либо эгоистическую (индивидуализм), либо общественную (коллективизм).

А.С.Макаренко в самом начале своей работы остро реагировал на смешение некоторыми педагогами понятий “индивидуальность” и “индивидуализм”. Он как раз подчеркивал необходимость развития индивидуальности, предупреждал об опасности нивелировки личности в условиях коллектива. “...У нас коли станут на путь коллективного воспитания, так решают обязательно следить, чтобы от всякой индивидуальности остались рожки да ножки” — писал Макаренко еще в начале 20-х годов. [75, т.1, 38].

Человек всегда находится в определенном социальном ансамбле, он включен во множество различных социальных общностей, в нем всегда сосуществуют одновременно социально-типическое (то, что идет от общности) и индивидуально-личностное (то, что идет от природы человека). Поэтому наряду с идеями полной педагогической автономии в воспитании сегодня существует и пробивает себе дорогу концепция, известная под

названием “баланса идентичности”. Эта концепция исходит из наличия у индивида способностей “балансируют” между внешними требованиями и собственными представлениями и интересами, т.е. из возможности достижения “индивидуальной свободы в рамках социальной зависимости”.

Человек, находясь в конкретной ситуации выбора между требованием быть как другие, и требованием быть, как никто другой, сохраняет или восстанавливает в горизонтальном измерении исполняемых социальных ролей социальную идентичность и в вертикальном измерении индивидуальной биографии — личностную идентичность. Таким образом, “балансировка” личности направлена на урегулирование отношений личности и общества.

#### **4.2.1. Гармония отношений личности и коллектива как основа развития индивидуальности**

А.С.Макаренко, который понимал сущность человека как единство природного и социального, в своих коллективах поставил главную задачу: развитие индивидуальности через гармонизацию отношений личности и сообщества (коллектива).

Связь между социально-типическим и индивидуально-личностным в человеке существовала всегда, но применительно к различным общностям могла проявляться по-разному. Так, В.С.Барулин называет некоторые ее варианты:

1. Взаимоотталкивание черт социальности и индивидуальности. Примером такого взаимоотталкивания могут быть тоталитарные общности с жесткой иерархической структурой, в которых индивидуальные различия несущественны и могут выступать как помеха функционированию данной общности. Личная инициатива, активность здесь сведены до минимума.

2. Взаимодополнение черт социально-типических и индивидуально-личностных. С позиций социальной общности, индивидуальное рассматривается как дополнение, которое взаимодействует с общими, социально-типическими чертами, проявляющимися в личности.

3. Органическое взаимопроникновение черт социально-типических и индивидуально-личностных. Индивидуальные, неповторимые черты человека являются непосредственным отражением данной социальной общности. В этом варианте как общность активно стимулирует развитие индивидуально-личностных качеств человека и проявляется в них, так и индивидуально-личностные качества находят свою наибольшую опору в социально-типических качествах [7, 168-170].

В классовом обществе классовое как бы элиминирует индивидуально-личностное начало, поэтому в рамках классовой общности человек выступает не только и не столько как некая индивидуальность, сколько как экономический субъект, носитель определенного экономического стандарта поведения, деятельности.

Именно поэтому на современном уровне развития общества вообще нельзя говорить о “чистой”, “природной” индивидуальности. Каждый человек есть представитель какого-то класса (слоя), и это проявляется в его индивидуальных чертах.

Можно высказать суждение о том, что на разных исторических этапах, в зависимости от разных типов складывающихся социальных общностей, формируются и разные условия, стимулирующие или, наоборот, блокирующие развитие человеческой индивидуальности, неповторимости. Социальная общность может стать при этом как конструктивным, так и деструктивным фактором человеческой жизнедеятельности.

Необходимый смысл влияния сообщества на развитие личности заключается, во-первых, в усвоении ею культурно-ценностных ориентаций общества, и через это усвоение человек вырабатывает, корректирует свои духовно-ценностные ориентиры, осознает свое место в обществе. Во-вторых, воздействие общности проявляется в становлении социальной базы человеческого бытия.

Воспитание в детском сообществе может иметь как отрицательное влияние на становление личности его членов, так и положительное. Тот или иной результат в самом общем виде будет напрямую зависеть от степени приближения сообщества к его высшему уровню — коллективу в истинном смысле этого слова как высокоорганизованному гуманному сообществу.

По вопросу о роли макаренковских коллективов в развитии личности в западном макаренковедении можно выделить несколько позиций.

1. В работах ряда западных педагогов (относящихся в основном к 50-м — началу 60-х годов) однозначно утверждается тезис о господстве “подчинения” и невозможности развития личности в коллективах А.С.Макаренко. Состояние подчиненности в коллективах Макаренко, писал Г.Мёбус, являлось несвободой, близкой к отчаянию [239]. В.Готшалк утверждал, что человек у Макаренко — объект, который, будучи включенным в коллектив, превращается в средство производства и этим губится его своеобразие [206]. Американский педагог Г.Бередей полагал, что навязывание личности идеалов общества ведет к невозможности развития у воспитанников Макаренко самостоятельного мышления, умения выражать свои мысли [183].

В.Лунетта говорит о господстве подчинения в системе воспитания Макаренко. В противовес этому Лунетта приводит пример из жизни “Города мальчиков” отца Фленеджена, где мальчики носят пижамы различных

фасонов и расцветок. Для него это свидетельство того, что у отца Фленеджена осуществлялось развитие своеобразия личности [226].

Его соотечественник Дж.Боуэн излагает случай с самоубийством Чобота (в “Педагогической поэме”) таким образом: “Чобот часто устраивал поножовщину, и Макаренко решил проучить его... Он сделал его “козлом отпущения” и своими действиями довел Чобота до отчаяния так, что он покончил жизнь самоубийством” [188, 78]. И далее Боуэн делает вывод о том, что “такое индивидуальное действие, как поножовщина, должно быть предотвращено в любом обществе, это правда. Однако тот же самый принцип, направленный против индивидуального действия, Макаренко применял во всех обстоятельствах” [Там же, 80].

Не говоря о том, что вывод Боуэна о подавлении Макаренко личных интересов воспитанников на основе того, что он запрещал “поножовщину”, вызывает немалое удивление, сам случай с Чоботом передан крайне неверно. Макаренко “не доводил” Чобота до отчаяния”, а, наоборот, много с ним беседовал и проговорил с ним всю ночь, когда увидел депрессию Чобота, а повесился он из-за неразделенной любви.

Позиция Боуэна, так же как и других педагогов с аналогичной точкой зрения, во многом определялась их отношением к советскому обществу. Боуэн полагает, что для советского педагога Макаренко “...индивидуальность личности была помехой в достижении идеалов коммунистического государства, поэтому он сосредоточил усилия на создании теории организации коллектива” [188, 141], и далее категорическое суждение: “В системе Макаренко личные интересы человека вообще не принимаются во внимание. Им на смену выдвигаются две добродетели — долг и дисциплина” [188, 193].

Позиция однозначного отрицания возможностей развития индивидуальности в коллективах Макаренко (как видно из приведенных

примеров) свидетельствует о неправомерном отождествлении массовой практики коллективного воспитания в советском обществе с воспитанием в коллективах Макаренко, результатом чего стали прямые искажения фактов и опыта коллективного воспитания Макаренко.

2. Многие западные макаренковеды признают, что А.С.Макаренко осуществлял “действительное формирование человека” (П.Валентин).

Т.Гланцц полагает, что Макаренко решил проблему личного и коллективного и коллективизм в его коллективах вполне может сочетаться с “дифференцированием индивидуальности”, т.е. отдельный человек может быть и членом коллектива, и индивидуализированной личностью [204]. Л.Фрезе также считает, что Макаренко удавалось сочетать “коллективистскую” педагогику с развитием воспитанников [197]. Гланцц и Фрезе убеждены, Макаренко сумел решить проблему объединения интересов коллектива и личности благодаря особенностям его личности, его таланту, его педагогическому мастерству.

Е.П.Блинова, анализируя отношение к Макаренко в Италии, отмечает следующее. По мнению многих педагогов этой страны, забота Макаренко об индивидууме в условиях коллективного воспитания наводит на мысль о том, что же именно в теории Макаренко позволяет рассматривать коллектив как условие, существующее для того, чтобы индивидуум нашел в нем одновременно и свое общественное, и свое личное измерение и поднялся таким образом на высоту подлинного человеческого достоинства [12].

В.Зюнкель упоминает о том, что у Макаренко “...индивидуализация и коллективизация воспитанников происходят в постоянном взаимодействии” и отмечает: дифференцированное производство у него дает возможность “развитию личных склонностей, характерных черт воспитанников” [260].

В.Зюнкель констатирует: в системе Макаренко воспитанник не объект, а субъект воспитания, он сам себя воспитывает, а коллектив трактуется не как система, противостоящая личности, а как определенная структура отношений между личностями, которую и должен выстраивать педагог, создавая тем самым условия для самовоспитания членов коллектива. Зюнкель не только не усматривает у Макаренко противостояния личности и коллектива, но даже убежден в том, что макаренковское воспитание через коллектив является “косвенным” и “структурно совершенно в духе Руссо” [260]. Этим Зюнкель подчеркивает гуманность воспитания Макаренко, где воздействие на ребенка осуществляется через коллектив, т.е. “деликатным” путем. Ю.Шлеймар, рассуждая о том, что, хотя для Макаренко неопровержим тезис: интересы коллектива всегда выше интересов личности, однако педагог всегда “стремился к гармонии личных и общих целей” и ему свойственны “огромный педагогический оптимизм и прогрессивная вера” [256].

3. В работах ряда западных макаренковедов можно встретить противоречивые оценки относительно решения проблемы коллектива и личности в опыте А.С.Макаренко. Например, у И.Рюттенауер: “Ответ на вопрос, дает ли коллектив личности полные права и самостоятельность, зависит от представления о человеке. В практике возможны случаи, когда личность хотела бы оградить себя от коллективной жизни и включение в коллектив понимает как насилие... В советском понимании человека... воспитанник ведет себя правильно, если его личные цели гармонируют с целями коллектива, в других случаях, напротив, он ведет себя неправильно, не по-советски... Педагог, не ориентированный на советскую идеологию, видит здесь нарушение личной свободы и острейший протест против включения в коллектив” [251, 197-198]. И далее Рюттенауер обращается непосредственно к воспитанию Макаренко: “... как должно выглядеть

воспитание в макаренковском воспитательном коллективе для воспитанника, который не хочет или не может привести в согласие свои интересы с интересами коллектива? Уступает он внушению массы, подчиняется принуждению воспитательных мероприятий? Бунтует ли он открыто... или он бунтует с помощью скрытого склада ума?” (Там же, 198).

Рюттенауер при этом была убеждена в том, что и сам Макаренко осознавал противоречие между собственной гуманистической позицией и марксовской идеей воспитания в коллективе, но тем не менее “...не сомневался в истинности этой догмы марксизма-ленинизма (в преимуществе интересов коллектива. — Л.Г.), и из-за своей идеологической позиции Макаренко жертвовал человека идеологии” (Там же, 265).

Здесь надо отметить, что в конце 80-х годов руководитель Марбургской лаборатории Г.Хиллиг признал: обвинение Макаренко в том, что он “сознательно жертвовал личностью коллективу”, было ошибочным. Это впечатление возникло из-за буквального понимания слов Макаренко: “Мы утверждаем, что интересы коллектива имеют преимущества перед интересами личности...”[208, 13].

Хиллиг прав, Макаренко действительно говорил о “преимущест-ве”, но только в теории, а вся его практика показывает обратное — проблему коллективных и личных интересов он решал так, чтобы не сломать, а защитить личность.

Рюттенауер характеризует систему воспитания Макаренко как “воспитание в коллективе, через коллектив и для коллектива” (подчеркнуто мною. — Л.Г.) [254]. Многие педагоги на Западе и в нашей стране именно в тезисе “воспитание для коллектива” видят забвение личности, ее подавление в коллективном воспитании Макаренко.

В.А.Сухомлинский в 60-е годы выступал против трактовки коллективного воспитания как воспитания для коллектива. Известные советские исследователи проблемы коллективного воспитания Т.Е.Конникова, В.Е.Гмурман также не признавали этого тезиса.

Но дело в том, что у А.С.Макаренко такого тезиса — “воспитание для коллектива” — вообще нет. В 1954 г. у нас в стране появилась статья под названием “Воспитание в коллективе, через коллектив и для коллектива” [93], ставшая поводом для подобной интерпретации. Упомянутый тезис (“воспитание для коллектива”) в те годы по духу отвечал пропагандируемым в нашем обществе установкам об авторитарном приоритете общественного перед личным (причем под общественным часто имелись в виду личные интересы определенных групп руководителей). И до сегодняшних дней Макаренко приписывают тезис “воспитание для коллектива”, которого у него на самом деле не было.

Критикуя коллективное воспитание Макаренко, Рюттенауер вместе с тем высоко оценивает его работу, считает его гуманистом и признает, что “...в воспитательном коллективе Макаренко воспитанники жили преимущественно с внутренним согласием” [251, 200], объясняя это личным тактом Макаренко.

Противоречивые подходы можно заметить и во взглядах Х.Виттига. С одной стороны, он говорит, что макаренковская система воспитания ведет “...к деградации человека, к превращению его в носителя определенной функции”, так как, по Макаренко, интересы коллектива выше интересов личности. Однако коллективный интерес в советской стране, пишет Виттиг, определяется не коллективом, а “главой коллектива”, секретариатом партии. Но Макаренко, по мнению Виттига, видит цель воспитания в коллективе и действует не по требованиям властей, а находит

собственный путь, и именно поэтому ему удалось “...из запущенных людей воспитать чистого молодого человека” [268].

Противоречия в работах западных педагогов в отношении возможностей развития личности в коллективах Макаренко, которые мы назвали (а также и многие другие), вызваны в своей основе различными причинами. Назовем две наиболее важные и принципиальные.

ВО-ПЕРВЫХ, в анализе западных макаренковедов педагогического наследия А.С.Макаренко чаще всего нет целостного подхода: какие-либо стороны макаренковской теории или практики рассматриваются изолированно, вне связи с другими сторонами.

Макаренко неоднократно подчеркивал необходимость изучения “цельного опыта”, предупреждал об ошибке “уединенного средства”. Он писал: “Никакое средство педагогическое, даже общепринятое, каким обычно у нас считается и внушение, и объяснение, и беседа, и общественное воздействие, не может быть признано всегда абсолютно полезным. Самое хорошее средство в некоторых случаях обязательно будет самым плохим. Возьмите даже такое средство, как коллективное воздействие, воздействие коллектива на личность. Иногда оно будет хорошо, иногда плохо. Возьмите индивидуальное воздействие, беседу воспитателя с глазу на глаз с воспитанником. Иногда это будет полезно, а иногда вредно. Никакое средство нельзя рассматривать с точки зрения полезности или вредности, взятое уединенно от всей системы средств. И, наконец, никакая система средств не может быть рекомендована как система постоянная” [75. Т.4, 128].

ВО-ВТОРЫХ, разногласия в оценках развивающих возможностей макаренковских коллективов объясняются следующим: общность может играть конструктивную и деструктивную роль по воздействию на развитие человека и может быть не в одинаковой мере “развернута” к человеку. Чем в

большей степени общность ориентирована на человека, тем эффективнее ее конструктивное влияние на развитие индивидуальных качеств человека. Конструктивная способность воздействия общности зависит от соблюдения ряда условий, выполняемых в данном сообществе.

Те западные макаренковеды, которые признают однозначно (вторая позиция) или с оговорками (третья позиция), что в коллективах Макаренко уделяется внимание развитию индивидуальности и учитываются личные интересы членов коллектива (Л.Фрезе, Т.Гланц, П.Валентин, Х.Виттиг и др.), видят причину этого только в личных особенностях Макаренко. Но они не рассматривают специфику и особенности именно макаренковских коллективов, те условия, которые действительно обеспечивают большой конструктивный потенциал макаренковских коллективов, их большую “развернутость” к человеку.

Разумеется, макаренковские коллективы не могли в условиях политического противостояния различных общественных систем быть изолированными от давления стереотипов общественной жизни, поэтому речь и должна идти о больших (но не идеальных) возможностях в коллективах Макаренко для развития природных способностей каждой личности. Несомненно, “развернутость” к человеку отличала макаренковские учреждения от массовой воспитательной практики не только советского общества, но и западного. На современном этапе развития общества, вероятно, вообще нельзя говорить об идеальной общности, которая идеальным образом развивает индивидуальность каждого человека.

#### **4.2.2. Условия востребованности и развития личности в коллективе**

Важнейшей особенностью макаренковских коллективов является диалектический подход к соотношению интересов личности и коллектива. Воздействие любой общности на человека всегда представляет собой

активное взаимодействие. Происходит своего рода противоборство между импульсами, ценностями самого человека, с одной стороны, и воздействием общности — с другой. Это противоборство может быть явным или скрытым, интенсивным или слабым, но оно есть всегда.

Сущность диалектического подхода к соотношению интересов личности и коллектива заключается в установлении того факта, что единство и борьба интересов личности и коллектива является одной из движущих сил развития коллектива и личности. В теории воспитательного коллектива, разработанной Макаренко, это находит выражение в двух линиях, двух направлениях развития коллектива и личности.

ОДНА ЛИНИЯ — это развитие коллектива при прохождении им трех стадий.

Первая стадия — стадия, когда в коллективе существуют враждебные группировки, равнодушие к успехам и неудачам других, с обособленными, часто антисоциальными интересами, не связанными с деятельностью коллектива; воспитанники не желают учиться, нарушают нормы нравственности. Начинать здесь нужно с единоличных требований руководителя. “Я не представляю, — писал Макаренко, — чтобы можно было дисциплинировать разболтанный, изнервничавшийся коллектив без такого холодного тона требования отдельного организатора...” [75. Т.4, 132].

На первой стадии борьба общественных и личных целей обусловлена недостаточным нравственным развитием воспитанников и недостаточным развитием коллектива, его общественного мнения. Развитие и коллектива, и личности идет при этом по пути перехода социально-необходимых и нравственных целей, интересов, выражаемых руководителем коллектива, в коллективные и личные интересы, цели.

Вторая стадия — это когда общественные цели стали коллективными, есть ядро воспитанников, которые выражают общественное мнение коллектива. Но цели отдельных воспитанников могут противостоять целям коллектива. Борьба коллективных и личных целей на этом этапе так же, как и на первом, протекает в виде конфликтов (явных или неявных). Правильное педагогическое разрешение этих конфликтов, работа по гармонизированию коллективных и личных целей приводит к тому, что коллективные интересы интериоризируются членами коллектива, дополняя их индивидуальные интересы. Здесь надо иметь в виду то, что под коллективными целями и интересами подразумеваются нравственные ценности: работа на пользу людям, соблюдение дисциплины, обеспечивающей защищенность, свободу каждому члену коллектива, не ущемляющую возможности развития других воспитанников и т.д. Эти цели коллектива, принятые его членами, находятся во взаимосвязи с индивидуальными целями, интересами, свойственными каждой конкретной личности, отражающими ее внутренний мир, ее своеобразие.

Говоря о требованиях, являющихся основой выделения уровней коллектива, не следует забывать, что требования играют роль стимулов, ориентиров, а собственно развитие воспитанников осуществляется в процессе их участия в жизнедеятельности коллектива. Конкретного индивида и его индивидуальность формирует тот своеобразный способ участия в коллективной жизни.

Третья стадия развития коллектива — когда коллектив в своих требованиях выступает как единое целое и каждый член коллектива предъявляет требования к себе на фоне требований коллектива. На этом этапе основные требования — это требования нравственные, коллектив “сбился в известном тоне”; взаимодвижение, взаимопомощь,

доброжелательные отношения не только к членам своего коллектива, но и к другим людям — характерные черты стиля.

На данном этапе уже в полной мере осуществляется не только борьба, но и единство коллективных и личных целей. Таким образом, общественные требования, выражая социально-необходимые цели, переходят в цели личные, развивая тем самым каждую личность в коллективе. Обогащение, углубление личных целей в свою очередь проявляются в новых коллективных целях, повышается уровень развития коллектива.

Например, общественное требование учиться через некоторое время стало в колонии Макаренко коллективной целью. Принятая воспитанниками эта коллективная цель породила у многих личные цели и интересы, связанные с учебой. В свою очередь развитие индивидуальных интересов вызвало необходимость открытия подготовительных курсов для поступления на рабфак, а в коммуне Дзержинского, где уровень развития коллектива был еще более высоким, чем в колонии им.Горького, привело уже и к открытию своего собственного рабфака. Пример наглядно показывает “переливание” коллективных и личных целей, их взаимосвязь и взаимообогащение. Эту линию развития коллектива и личности можно охарактеризовать как движение от коллектива к личности, от общественных целей, интересов к личным целям, интересам.

ДРУГАЯ ЛИНИЯ развития коллектива и личности в опыте А.С.Макаренко — это развитие через систему перспектив. В перспективах опять же главное — единство и борьба, развитие личных и общественных целей, интересов, только направление развития идет от личности к коллективу, от личных интересов к общественным.

Развитие через систему перспектив начинается с постановки перед коллективом близкой перспективы. “Организация близкой перспективы,

— отмечал Макаренко, — должна, конечно, начинаться с личных линий” [75. Т.4, 312], однако далее “...нужно настойчиво претворять более простые виды радости в более сложные и человечески значительные. Здесь проходит интересная линия: от простейшего примитивного удовлетворения до глубочайшего чувства долга” (Там же, 311).

В таком подходе проявляется, в сущности, принцип лично ориентированного воспитания. В.А.Петровский видит личностную ориентацию в “принципе приоритетного старта”: “... строя работу с детьми, — пишет он, — надо непременно учитывать стартовые предпочтения, то есть начинать с того, что им ближе и приятнее. Иначе говоря, с чего именно начать, зависит от того, какие виды деятельности самоценны для каждого конкретного ребенка” [108, 70].

Здесь следует отметить интересный момент. Дело в том, что в американской концепции “модификации поведения”, основанной на бихевиоризме, также присутствует принцип предпочитаемой деятельности.

Педагог, наблюдая поведение детей, выявляет те виды деятельности, которые нравятся тому или иному ребенку, а затем как бы заключает с ним соглашение: если ребенок выполнит какой-то вид работы, который ему не очень нравится, то за это ему затем разрешат заняться той деятельностью, которую он предпочитает [101].

Это применение одного и того же принципа “предпочитаемой деятельности” в разных концепциях воспитания (гуманистической и бихевиористской) доказывает еще раз правоту А.С.Макаренко, который утверждал, что “...никакое средство нельзя рассматривать отдельно взятым от системы, никакое средство вообще... не может быть признано ни хорошим, ни плохим...” [75. Т.4, 128].

Необходимо воспитывать не только личные устремления, но связывать их с коллективными, подчеркивает Макаренко. В этом процессе

и происходит борьба, переход и слияние личных целей, интересов и общественных. Простые перспективные радости, интересы в ходе работы по достижению перспективы порождают более сложные, общественно ценные задачи. В результате решения этих задач появляются и новые личные цели более высокого порядка (т.е. более значимые и для развития личности, и для развития коллектива). Макаренко очень хорошо показывает эту взаимосвязь и взаимообусловленность личных и коллективных целей: “Если ребятам предложить устройство будущего катка, они с жаром примутся за работу, увлеченные очень простой и неценной перспективой развлечения. Но в процессе работы, когда возникнут отдельные интересные частности задач: грелка, скамейка, освещение и т.д., эта перспектива приятного постепенно заменяется более ценным видом стремлений и трудового успеха. Это будет у всех. А у некоторых в процессе этой работы возникают дополнительные линии близкой перспективы: организационные находки, усилия распорядителя” [75. Т.4, 313].

Важной задачей педагог считал претворение более простых перспектив в более сложные и общественно значимые: “Начинать можно и с хорошего обеда, и с похода в цирк, но надо всегда возбуждать к жизни и постепенно расширять перспективы целого коллектива, доводить их до перспектив всего Союза” [Там же, 311]. Опыт работы Макаренко дает блестящие образцы решения этой проблемы.

Важным условием воспитательной действенности перспектив, их влияния на становление, развитие воспитанников Макаренко считал умение сделать коллективные перспективы притягательными для каждого, “...нужно организовать самую радость, вызвать ее к жизни и поставить как реальность”. Здесь нужны и чисто педагогическая техника постановки перспектив, выбора их содержания, и неременное включение личных перспективных устремлений в коллективные. В постановке перспектив

обязательное условие заключается в “...гармонировании личных и коллективных перспективных линий с таким расчетом, чтобы у нашего воспитанника не было никакого ощущения противоречия между ними” [75. Т.1, 312]. Перспективы в воспитании у Макаренко являются важнейшим средством и условием развития личности и всего коллектива.

Важность и принципиальное значение учения А.С.Макаренко о перспективах осознаются далеко не всеми педагогами на Западе. Часть их высоко оценивает педагогическую ценность перспектив (Л.Фрезе, В.Вендт), другие же относятся к ним отрицательно (Г.Мебус, В.Настайнчик, И.Рюттенауер). Мебус называет перспективы у Макаренко иллюзорной приманкой, “покрывалом для прикрытия несвободы” [239].

Рюттенауер считает, что система перспектив у Макаренко появилась потому, что первоначально в колонии была бедность, недостаток радости. Вероятно, система перспектив и основывалась на этой “нуль-ситуации”, утверждает она. Но уже “...для воспитанников коммуны ближние перспективы играют мало роли, так как они имеют лучшие условия жизни с самого начала” [251, 248].

На самом же деле, сущность перспектив не в материальных устремлениях воспитанников, а в духовном росте коллектива и каждого воспитанника. Система перспектив позволяет поднимать узколичные цели, интересы на более социально значимый уровень, тем самым усиливая их ценность для развития человека. В нацеленности каждого воспитанника на будущее, видении им своих социальных перспектив проявляется оптимистичный гуманный характер воспитания Макаренко.

Этот оптимизм перспектив совершенно не понимает В.Настайнчик, так как видит суть перспектив в том, что “коллективизация концентрирует воспитанника на затравленный мир, который безостановочно и немилосердно преследует вновь новые и меняющиеся “перспективы”

(кавычки у Настайнчика. — Л.Г.). В этом с ним солидарна Рюттенауер, которая усматривает опасность перспектив в выдвижении “сверхтребований к личности”. Ей обоснованно возражает Вендт: “Собственная перспектива (воспитанника. — Л.Г.) позволяет идентификацию с требованием. Задача, осознанная мною, есть выражение моей самостоятельности и самоответственности” [168]. Вендт справедливо подчеркивает значение перспектив для перевода внешних требований во внутренние потребности воспитанников, причем Макаренко отмечал, что требования должны быть всегда посильными, “всякое превышение может только калечить”. Искусство педагога проявляется в том, чтобы радость, которую он ставит в качестве перспективы, была принята детьми, осознана, стала личной перспективой. В конце концов, бывают случаи, когда ученик, получив плохую отметку, пытается покончить жизнь самоубийством, то есть он не выдерживает самого обычного требования, для него оно оказывается “сверх-требованием”. Это свидетельствует о том, что в школе неправильный стиль. Поэтому, если и имеет место “сверхтребование”, то оно идет не от перспектив, а от неправильной организации воспитательной работы, говорил Макаренко, и может быть именно там, где и речи нет о перспективах.

Таким образом, источником движущей силы развития коллектива и личности при постановке перспектив являются личные интересы, потребности, которые запускают механизм борьбы, роста, взаимоперехода личных и коллективных общественных целей.

Надо отметить, что в первой и во второй линиях направления движения развитие коллектива и личности осуществляется одновременно. Недаром А.С.Макаренко пишет: “Воспитывая отдельную личность, мы должны думать о воспитании всего коллектива. На практике эти две задачи будут решаться только совместно и только в одном общем приеме. В

каждый момент нашего воздействия на личность эти воздействия обязательно должны быть и воздействием на коллектив. И наоборот, каждое наше прикосновение к коллективу обязательно будет и воспитанием каждой личности, входящей в коллектив” [75. Т.4, 47].

Выделенные линии развития (от общественного к личному, от личного к общественному) выявляют разные подходы в воспитательной работе по гармонизированию общественных и личных целей. А в процессе самой воспитательной работы, как отмечает Макаренко, воспитание коллектива и личности будет осуществляться одновременно.

Нельзя представить неизменные личные интересы, а также неизменные общественные интересы, застывшие в ситуации противостояния. Меняются воспитанники, меняются зрелость, характер коллектива и неизбежно меняются индивидуальные и коллективные интересы. И может наступить момент, когда коллективные и личные интересы отдельных воспитанников придут в столкновение. Это столкновение и есть свидетельство духовного роста либо личности, либо коллектива, либо того и другого, оно показывает: нужны изменения в жизни коллектива или личности. Разрешение этого противоречия поднимает коллектив и личность на новый, более высокий уровень развития. Правильное педагогическое руководство коллективом заключается в том, чтобы вовремя заметить это противоречие, понять его причины и найти пути разрешения.

Диалектический подход к соотношению коллектива и личности проявляется у Макаренко также в том, что педагог рассматривает это соотношение в динамике. Вначале надо выяснить *происхождение* общественных интересов коллектива и личных интересов. В своем становлении они не должны противостоять друг другу, а возникать из общей

необходимости соблюдения интересов беспрепятственного, всестороннего развития каждой личности.

В основе появления любого общественного интереса находится интерес личный. Принято всегда рассматривать интересы общности и личные интересы как противостоящие. Однако интересы общности совершенно не обязательно выступают как нечто априори чуждое, враждебное для человека. В конечном счете общность — это общность людей, и интерес общности может выражать и истинные интересы, и потребности человека.

Х.Виттиг как раз отмечает, что в отличие от псевдоколлективных интересов в советском обществе, выражаемых “секретариатом”, Макаренко в качестве коллективных выдвигал истинные интересы коллектива, отражающие реальные потребности воспитанников [268].

Действительные коллективные интересы, принятые членами сообщества, расширяют социальную базу человеческого бытия. На этой базе у человека пропадает чувство одиночества, крепнет ощущение социальной защищенности, социальной комфортности своего бытия. Обретение принадлежности социальной общности — основа для развития таких социальных чувств человека, как коллективизм, готовность помогать членам своего сообщества, защищать их. Это способствует формированию человеческой индивидуальности, ее внутреннему обогащению.

С другой стороны, непосредственно личный интерес возникает только под влиянием общества. Конечно, общественная жизнь, все, что окружает ребенка, воздействует на всех по-разному, высвечивает в каждом человеке его личные склонности и задатки. Но без социального окружения (мы имеем в виду здесь и материальное, и духовное) никакие человеческие интересы появиться у детей не могут.

Кроме того, удовлетворение личных интересов человека возможно только в обществе, через посредство других людей и через духовно-материальные ценности общества. Естественно, что при этом могут сталкиваться интересы одного человека с интересами другого, поэтому и существуют всегда в обществе правила, регулирующие взаимоотношения людей. Эти правила и есть общие интересы, то есть общие интересы вытекают из необходимости удовлетворения оптимальным способом интересов каждого члена общества.

Динамика интересов коллектива и личности проявляется также в том, что они *могут меняться местами*. То, что сегодня личности представляется как интерес общественный, через некоторое время может стать личным интересом. Такое случалось и с воспитанниками Макаренко. Например, начиная трудиться на производстве только из необходимости работы в коммуне, под влиянием коллектива в итоге воспитанники увлекались в процессе работы, включались в управление производством (через участие, например, в общих собраниях) — и общий интерес становился личным интересом.

С другой стороны, не исключено, что личный интерес члена коллектива может стать общественно значимым. К.Роджерс справедливо отмечает: “Многие, возможно, большинство творений и открытий, которые, как оказалось, имеют большую социальную значимость, имели в своей основе скорее стремление удовлетворить личный интерес, чем социальную значимость” [113, 414]. Это наблюдалось и у Макаренко, в частности, когда увлечение воспитанника киноделом переросло в его обязанность демонстрировать фильмы в коммуне. Его личный интерес перестал быть только его личным делом, а стал выражать общий интерес, т.е. индивидуальный интерес развился до более высокого уровня и получил общественное признание.

Динамика соотношения интересов личности и коллектива предполагает также (и на это указывал А.С.Макаренко) рассматривать это *соотношение в перспективе*, в непрерывном изменении, *в развитии на достаточно длительном временном промежутке*. Только со временем человек замечает, что коллективные интересы обеспечивают личности возможности развития индивидуальных интересов. Дело в том, что сиюминутные интересы отдельных членов коллектива в данный момент времени могут находиться не в русле коллективных интересов. Например, когда в коммуне Макаренко воспитанник выполнял какую-либо трудовую операцию (в результате введенного разделения труда), то она могла быть ему не интересна и, может быть, мало что давала для развития. Но если взять более продолжительный временной отрезок, в течение которого ребята находились в коммуне, то каждый из них, пройдя через ряд таких операций, получал таким образом цельное представление о производстве, развивалось его мышление, формировались разнообразные умения.

Длительность существования коллектива давала также возможность его членам пользоваться теми благами, которые появлялись благодаря их участию в производительном труде (посещение театров, летние походы, красивая форма и т.д.). Все это и позволяло коммунарам осознавать, а потому и принимать коллективные интересы в качестве личных, без всякой “жертвы” с их стороны. “Ведь бороться за цели, поставленные на будущие годы — это уже стоит многого в смысле квалификации и воспитания. Может быть, во всем этом процессе главным является эта коллективная борьба, это устремление вперед, марш к ясно поставленным целям”, — писал Макаренко [75. Т.4, 189].

Диалектичность подхода А.С.Макаренко к решению проблемы соотношения личных и коллективных целей проявляется в том, что она должна решаться всегда в зависимости от конкретных условий, реальных

ситуаций. В опыте Макаренко, собственно говоря, нет раз и навсегда принятой “приоритетности” коллективных интересов, так же как нет “приоритетности” и личных интересов. Его воспитательная практика — это непрерывная работа по “гармонизации” личных и коллективных целей, т.е. в одних случаях на первый план выдвигаются интересы коллектива, в других — возможны ситуации, когда интересы личности ставятся впереди коллективных.

В тех ситуациях, когда человеку в коллективах Макаренко приходилось под влиянием коллективных интересов отодвигать свои интересы на второй план, это происходило в целях развития личности. Дело в том, что не всякие индивидуально-личностные ценности можно оценивать как положительные. Человеку свойственны самые различные склонности и интересы, и далеко не все из них одинаково значимы и важны для его развития. А некоторые из них могут иметь как для индивида, так и для окружающих негативное значение. Так что, если человек под влиянием коллектива освобождается от узкоэгоистических интересов, мешающих его нравственному развитию и развитию окружающих, то влияние сообщества на него может иметь позитивное значение.

Если мы проанализируем конкретные ситуации, которые имели место в коллективах Макаренко, когда сталкивались интересы личности и коллектива, то увидим, что это всегда борьба высоконравственных принципов, господствующих в коллективах, и эгоистичных или безнравственных мотивов поведения отдельных воспитанников. Например, конфликтные ситуации, когда личность противостоит коллективу, вследствие нарушения дисциплины, нарушения нравственных норм (нежелание работать, поддерживать чистоту и т.д.). Макаренко пишет: “В каждом отдельном случае нарушения дисциплины коллектив не только защищает свои интересы... эта логика больше направлена в защиту

интересов личности, чем всякая другая. Защищая коллектив во всех точках его соприкосновения с эгоизмом личности, коллектив тем самым защищает и каждую личность и обеспечивает для нее наиболее благоприятные условия развития” [75. Т.1, 142]. Главное в макаренковском тезисе о предпочтении интересов коллектива — предпочтение в тех случаях, которые А.С.Макаренко четко и конкретно обозначает — в моментах соприкосновения коллектива с эгоизмом личности (желанием воровать, с помощью ножа решать свои проблемы и т.д.).

Предпочтение интересов коллектива заключается не в том, чтобы воспитанник, например, занимался тем, чем “все занимаются”, как пишет В.Настайнчик, не в подавлении индивидуальных задатков личности, а в том, чтобы каждый воспитанник, развивая свои особенности, не мешал при этом другим своей недисциплинированностью, своим эгоизмом. Тезис Макаренко: “Мы утверждаем, что интересы коллектива стоят выше интересов личности там, где личность выступает против коллектива” [75. Т. 4, 144-145].

И далее Макаренко приводит пример, когда коммунары Иванов украл приемник у Мезяка во время своего дежурства. И за это коллектив изгнал Иванова из коммуны. Интересы коллектива здесь стояли на первом месте, от Иванова избавились, чтобы сохранить в коллективе атмосферу нравственной чистоты. Это было нужно для духовного формирования каждого члена коммуны. Это было также необходимо Иванову для пересмотра им своих антиобщественных позиций. Макаренко рассказывает другой случай, когда коммунары, которого отчислили из коммуны за безнравственные поступки, через много лет написал Макаренко письмо, в котором признавался, что только эта мера заставила его задуматься над своей жизнью и признаться себе в необходимости пересмотра эгоистических взглядов.

Или, например, известный эпизод из “Педагогической поэмы” с воспитанником Ужиковым, который похитил стипендии всех рабфаковцев и ему объявили бойкот. Бойкот, конечно, сильное средство и применять его надо редко и очень осторожно, но в этой ситуации его использование было правомерно. И как раз за этот бойкот Макаренко обвинили в подавлении личности. В данном случае интересы коллектива пришли в столкновение с эгоистическими, безнравственными поступками Ужикова и коллектив встал на защиту своих интересов, т.е. интересов каждого члена коллектива. Как видно из сказанного, и Иванову, и Ужикову дан положительный стимул для переоценки безнравственных позиций, что было весьма полезно для их нравственного развития. Только при таком конкретном подходе возможно разрешение вопросов соприкосновения личности и коллектива.

Следует также заметить, что добровольное принятие человеком коллективных целей, которые в данный момент могут не совпадать с личными планами, нельзя рассматривать в отношении воспитанников Макаренко как конформистское приспособление. Феномен, характерный для коллективов Макаренко (его отмечает, например И.Рюттенауер),— это то, что “воспитанники жили во внутреннем согласии с коллективом”, говорит о существовании коллективистического самоопределения.

“Коллективистическое самоопределение... относительное единообразие поведения в результате сознательной солидарности личности с оценками и задачами коллектива как общности, объединенной целями и идеалами, выходящими за рамки данной группы и укорененными в идеологии общества” [100, 36]. А.В.Петровский подчеркивает кардинальную разницу между конформизмом как психическим свойством индивида и коллективным самоопределением как чертой личности, выработанной в условиях коллектива. “Именно коллективистическое самоопределение личности, а не конформизм и не “устойчивость

личности”, за которой может скрываться негативизм и цинизм по отношению к общественно ценным требованиям, ожиданиям и воздействиям, выступает в качестве альтернативы конформизма” (Там же, 36-37).

Как видно, именно формирование коллективистического самоопределения у каждого члена коллектива позволяет привести в гармонию интересы каждой личности и интересы коллектива, охраняя при этом коллектив и каждого его члена от своеволия, произвола, желаний отдельных людей, то есть, как справедливо пишет А.В.Петровский, от “цинизма по отношению к общественным требованиям”.

Развивающее влияние общности на ее членов осуществляется тогда, когда коллектив для его членов *любимый*, в этом случае они принимают его требования, его ценности и цели.

Макаренко выделяет важную мысль: “... самой реальной формой работы по отношению к личности является удержание личности в коллективе, такое удержание, чтобы эта личность считала, что она в коллективе находится по своему желанию — добровольно...” [75. Т.1, 139].

То, что делает коллектив любимым, авторитетным, вызывает у его членов чувство гордости за свой коллектив — это эстетика коллектива, игра в коллективе, система перспектив, мажорный сплав, традиции. “... Я не представляю себе коллектива, — пишет Макаренко, — в котором ребенку хотелось бы жить, которым он гордился бы, я не представляю себе такого коллектива некрасивым с внешней стороны” [75. Т.4, 200]. В коллективе все должно быть красиво, и именно это увлекает ребят и является необходимым условием слияния личных интересов и общественных.

Эту идею развивал и утверждал в своей работе выдающийся педагог В.А. Сухомлинский, подчеркивая: “Важное условие успешного воспитания

мы усматриваем в том, чтобы каждого ученика тянуло к коллективу, чтобы коллектив был средой, в которой можно показать себя во всей красоте и величии” [128, 12].

Важнейшая особенность макаренковских коллективов, которая обеспечивала их положительное влияние на развитие каждой личности, — богатство эмоциональной жизни коллектива. Этот фактор игнорируется там, где коллектив представляют в качестве безличностной организационной конструкции. “Очеловечивание” коллектива немисливо без его эмоциональных характеристик.

“Эффект коллектива” непременно связан с актуализацией эмоциональных состояний. Внутренние силы саморазвития коллективов выявляют дополнительные эмоциональные резервы, создают новые источники функционирования эмоциональных состояний, которые возникают в моменты, когда актуализируется потребность человека в людях, в человеческих связях.

Однако способностью “производить дополнительную эмоциональную энергию” обладают далеко не все общности людей. Это возможно лишь в определенных условиях жизнедеятельности коллектива.

А.С.Макаренко утверждал, что для коллектива чрезвычайно важно, чтобы “образ коллектива” был притягательным для всех его членов, то есть подчеркивал важность эмоциональной привлекательности жизни коллектива. Педагог предлагал судить о признаках идеального коллектива по тому, как воспринимают его члены коллектива. Идеальным первичным коллективом он считал “...только такой коллектив, который одновременно ощущает свое единство, спаянность, крепость и в то же время ощущает, что это не компания друзей, которые договорились, а это явление социального порядка, коллектив, организация, имеющая какие-то обязанности, какой-то долг, какую-то ответственность” [75. Т.4, 252].

В этом определении обращает на себя внимание то, что Макаренко подчеркивает, повторяя дважды: члены коллектива “ощущают” единство, спаянность, крепость, “долг”, “ответственность”.

Изучение эмоциональных характеристик коллектива осуществлялось позднее в ряде исследований. Л.И.Новиковой и сотрудниками ее лаборатории в качестве интегративного признака коллектива было введено понятие “поле коллектива”. Характеризуя отдельные стороны коллектива, авторы этой концепции выделяют поле эмоционального, поле морального, поле интеллектуального напряжения [90]. Как видно, эмоциональный настрой коллектива выделяется в данном случае как один из ведущих признаков коллектива.

А.В. Петровский и его сотрудники в процессе разработки стратометрической концепции коллектива выделили ряд признаков, определяющих уровень социально-психологического развития коллектива. Важнейшие среди них — ценностно-ориентационное единство (сплоченность), коллективистическое самоопределение, эмоциональная идентификация (проявление заботы, внимания, чуткого отношения членов коллектива друг к другу), удовлетворенность коллективом [100].

Как видно, важное место среди этих признаков занимают эмоциональные характеристики коллектива (эмоциональная идентификация, удовлетворенность).

А.Н.Лутошкиным проведено специальное исследование, посвященное изучению эмоциональных потенциалов коллектива. Он выявил основные функции этих потенциалов: интеграцию, активизацию, индикацию, энергизацию, стабилизацию и стилиобразование [65].

Обстоятельный анализ роли эмоциональных факторов в коллективе дал В.А. Сухомлинский. В качестве “горючего материала” он называет потребность в другом человеке, потребность в сопереживании.

Сухомлинский разработал методику эмоционального воспитания, в основе которой — педагогически продуманная организация эмоциогенных ситуаций. Он дает описание общих черт таких ситуаций и выделяет важнейшие из них: искусство сопереживания, способность понимать и ощущать тончайшие движения души другого человека, эмоциональная чуткость в различных жизненных условиях.

Это также и умения “материализации” проявления добрых чувств и состояний, “очеловечивание” их благородными побуждениями по отношению к другим людям [129].

В центре работы Сухомлинского по развитию умения сопереживания находится феномен эмоциональной эмпатии, который детально изучается в современных психологических исследованиях. Эмпатия является психической основой для гуманных отношений людей. Эмпатийный процесс базируется на фундаментальной человеческой потребности — потребности в другом человеке. Именно эта потребность была выделена Сухомлинским в качестве важнейшего признака коллективных отношений.

Эмпатия, по В.А. Петровскому, — это эмоциональный процесс, который в генетическом аспекте представляет собой трехзвенную цепочку: сопереживание — сочувствие — импульс к действию, в отличие от прежнего мнения о существовании двух форм эмпатии: сопереживания и сочувствия [108].

Психологи установили, что только проникновение в эмпатийную сферу, которая регулируется нравственным мотивом, дает возможность развивать глубинные ядерные слои структуры личностного опыта, в котором komponуются жизненные смыслы и значения. Развитие эмпатийного “поля” должно углублять и дополнять научение моральным нормам и правилам, осуществляемое через воздействие на интеллект [108].

Если обратиться к определениям коллектива и его признаков А.С.Макаренко, а также к его опыту коллективного воспитания, то можно установить соответствие представлений и практики развития личности в коллективах Макаренко эмоциональным механизмам личностного развития, выявленным в современной педагогике и психологии. В психологическом климате, свойственном коллективам Макаренко, в целостном виде на эмоциональном уровне отражались межличностные отношения, характер делового сотрудничества, отношение к явлениям окружающей жизни.

Важнейшим показателем климата в коллективе является *самочувствие в нем личности*. Как результат развития принципа параллельного действия Макаренко отмечал в атмосфере коллектива свободу от педагогической нарочитости, и “...эта свобода, как показал наш опыт, определяет свободу в самочувствии воспитанника, позволяет ему более просто и радостно переживать свое детство” [75. Т.1, 48].

Притягательность коллективов Макаренко для его членов выражалась в их *чувстве удовлетворенности своим коллективом*. “Эта уверенность в своем собственном лице вытекает из представления о ценности своего коллектива, — писал Макаренко, — из гордости за свой коллектив” [75. Т.4, 196].

Важной функцией эмоциональных потенциалов коллектива является *стилеобразующая функция*. Стилю коллектива А.С.Макаренко уделял исключительное внимание (см. 1.2). Среди особенностей стиля его коллективов следует выделить способность “социальной ориентировки” (о которой особо говорил А.Н.Лутошкин). “Эта способность чувствовать, что находится вокруг тебя, кем ты окружен, эта способность чувствовать также все то, чего ты не видишь, что делается в других комнатах, чувствовать тон жизни, тон дня — эта способность ориентироваться, — отмечал Макаренко, — она воспитывается с очень большим трудом” [75. Т.4, 197].

В соответствии с положением о роли эмоциональной жизни коллективов в развитии ее членов выявляется сущностное значение игры, “военной” атрибутики в макаренковских коллективах. Умело инструментированная организация коллективной жизни в виде игры — важный фактор развития личности. Она создает возможности для самовыражения личности через проигрывание многообразных ситуаций, удовлетворяющих различные социальные потребности; решает вопросы ее самоутверждения; удовлетворяет потребность в совместности переживаний. “В сообществах, где знают о роли... коллективных проявлений, — пишет французский психолог П.Фресс, — придается большое значение церемониям, ритуалам и играм, которые благодаря совпадению одних и тех же эмоциональных реакций способствуют усилению общей сплоченности” [142, 144].

Пристальное внимание уделял А.С.Макаренко исследованию и развитию “тона” коллектива, его эмоционального состояния, влияющего на жизненный “тонус” личности. Еще в 1922 г. им был организован “кабинет психологических наблюдений и эксперимента”.

В материалах, относящихся к 1925 г.: “К вопросу об организации кабинета научной педагогики”, большое место занимают вопросы исследования “общего тона, настроения колонии”, “дисциплинарного влияния на эмоциональный уровень”. Причем Макаренко предлагает конкретную систему измерения “тона”: “Положительной единицей я предлагаю обозначать всякий тон выражения явного удовлетворения, дружелюбия, симпатии, хорошего расположения духа. Баллом «2» я предлагаю обозначить всякий тон явного веселья, смеха, веселой музыки и веселого шума. Таким же баллом я предлагаю обозначать радостный, приподнятый тон вдохновения и призыва” [73, 33-35]. Исследование проводилось в естественных условиях коллективной жизнедеятельности.

Организация изучения эмоциональной сферы коллектива свидетельствует о том большом значении, которое Макаренко придавал этой сфере и ее влиянию на развитие личности. Его учреждения всегда отличались исключительным дружелюбием в отношениях воспитанников и воспитателей. Уже в 1923 г. педагог писал: “Воспитанники и воспитатели колонии к настоящему дню представляют тесную рабочую семью, проникнутую взаимным уважением и преданностью друг другу...” [75. Т.1, 26].

Обсуждения проступков воспитанников “на середине” в коллективах Макаренко имеют положительное влияние на развитие нравственных норм поведения именно потому, что члены коллектива искренне переживают “успехи и неудачи” друг друга. В коллективах Макаренко было не простое вежливое дружелюбие (это могло быть по отношению к посторонним людям), а эмпатийное отношение, включающее сопереживание, сочувствие и помощь в действии.

В эмоционально-нравственном развитии воспитанников А.С.Макаренко сочетал “теорию морали” и эмоциогенные ситуации “сопереживания”, “свободного выбора”, “морального творчества”. Коллективная разработка и принятие правил жизни коллектива (см., например: Конституция страны ФЭД), ежедневные общие собрания, где решались жизненно важные вопросы коммуны (колонии), создавали массу таких ситуаций.

Можно вспомнить также записки к провинившимся, которые должны были вечером прийти к Макаренко. Целый день они находились в ситуации “свободного выбора”, осознания и самостоятельной оценки своего поступка.

Особенно ярко показана воспитывающая сила эмоционально-нравственных ситуаций и “свободного выбора”, “морального творчества” и

“переживаний” и “непринужденной принудительности” в картине общего собрания колонии по поводу переезда в Куряж: “...общее собрание колонистов, как и все собрания в последнее время, сдержанно-раздумчиво выслушало мой доклад... Когда я кончил доклад, все смотрели на меня озабоченно и серьезно”. Затем начались споры, кто выступал за переезд в Куряж, кто против; и вот выступление Калины Ивановича; его главная мысль: “А это ж работа будет государственная, советской власти нужная”, и Макаренко описывает состояние колонистов при этом: “По мере того, как говорил Калина Иванович, румянее становились его щеки и теплее глаза колонистов. Многие из сидящих на полу ближе подвинулись к нам, а некоторые положили подбородки на плечи соседей и неотступно вглядывались не в лицо Калины Ивановича, а куда-то дальше, в какой-то свой будущий подвиг. А когда сказал Калина Иванович о Максиме Горьком, ахнули напряженные зрачки колонистов человеческим горячим взрывом, загалдели, закричали, задвигались пацаны, бросились аплодировать...” [75. Т.3, 284, 286].

Это совместно принятое решение о переезде повлияло на нравственное развитие колонистов: “Никогда не было в колонии такого дружного тона, такой глубоко ощущаемой обязанности друг перед другом” (Там же, 290).

Особенность коллективов Макаренко — богатство и разнообразие духовной жизни, а следовательно, и возможность выбора ими занятия, соответствующего потребностям каждого, их индивидуальным возможностям. Это могли быть физкультурно-оздоровительная работа, клубная работа, различные формы отдыха (игры, театр, встречи, кино, праздники). В развитии коллектива коммуны и в общем развитии коммунаров большую роль играли летние путешествия — походы, которые

расширяли кругозор, обогащали впечатлениями и знаниями географии, истории, культурной жизни страны.

Разнообразие контактов воспитанников Макаренко с окружающими людьми, различными формальными и неформальными объединениями, социальными институтами делало коллективы Макаренко “открытыми”, социально интегрированными. Существенное условие развития индивида — богатство его контактов и форм взаимодействия с другими индивидами. Чем социально активнее индивиды, чем разнообразнее формы их коллективной и общественной жизни, тем богаче получаемый ими для осмысления и оценки материал, шире возможности для самореализации. Любые ценности индивид присваивает избирательно, однако они воздействуют на жизнь индивида тем активнее, чем больше присваиваются в качестве своих. Чем более социально зрелой становится личность, тем в большей степени она живет “через себя”.

Участие воспитанников Макаренко в жизни всей страны, осуществляемое щадящим, гуманным путем через воспитательный коллектив, создавало благоприятные условия для обеспечения единства творческой индивидуальности и социальной направленности воспитанников.

Все это осуществлялось на фоне сложных производственных задач. Если колония Горького, в которой труд был сельскохозяйственным, еще не могла в полной мере развивать индивидуальные склонности и способности колонистов в силу ограниченности разнообразия характера самого труда, то в коммуне им. Дзержинского трудовая деятельность давала большой “простор для удовлетворения вкусов и наклонностей” [75. Т.4, 187]. Завод электросверлилок, выпуск фотоаппаратов в коммуне по сложности и влиянию на личность в комплексе общего, политехнического и

профессионального развития до сих пор остаются образцами организации труда в детском коллективе.

Сравнивая оценки западных макаренковедов по вопросу развития личности в коллективном воспитании А.С.Макаренко и теоретические подходы самого Макаренко к решению проблемы коллектива и личности, а также особенности его коллективов и практический конкретный опыт работы, можно отметить следующее:

- позиция западных педагогов, признающих, что в коллективах Макаренко индивидуализация и коллективизация воспитанников происходили в постоянном взаимодействии, находит подтверждение при объективном и глубоком анализе его теории, в ее практическом преломлении;

- проблема личности и коллектива разрешалась в опыте Макаренко не только за счет личных качеств педагога, но и благодаря его теоретическим принципам коллективного воспитания и технологии организации коллективной жизнедеятельности, а также конкретным особенностям его коллективов;

- противоречия в оценках ряда западных исследователей по отношению к роли коллективного воспитания в развитии личности объясняются рядом причин: неадекватной трактовкой сущности некоторых макаренковских понятий (например, сущность перспектив); рассмотрением ряда вопросов изолированно от общей системы (например, критика “негарантированности” методов); полемически заостренными, однозначными высказываниями Макаренко, не соответствующими его реальной практике (например, о приоритете коллектива над личностью).

## **ВЫВОДЫ ПО ЧЕТВЕРТОЙ ГЛАВЕ**

1. Практика коллективного воспитания А.С.Макаренко и его концепция формировались, вбирая в себя крупницы положительного опыта, имеющиеся в то время в различных детских учреждениях. Следует отметить общность поисков и находок А.С.Макаренко и многих отечественных

педагогов первой трети XX столетия. Вместе с тем, взгляды педагога-новатора выкристаллизовывались и в дискуссиях с представителями абсолютизации идей “свободного воспитания”, рефлексологических подходов и т.д.

2. Исходным пунктом генезиса макаренковских представлений о сущности коллектива было понятие “община”, в чем проявились народные национальные корни его педагогики. “Общинное” воспитание трансформировалось затем в опыте А.С.Макаренко в “коллективное” воспитание, основополагающими понятиями которого стали “воспитательный коллектив” и “первичный коллектив”.

Воспитательный коллектив - это единство педагогического и детского коллективов, которое предполагало равноправие воспитателей и воспитанников, обязательное участие тех и других во всех функциях коллектива. Гуманистический смысл воспитательного коллектива заключается в том, что он обеспечивает личностную направленность воспитания, предоставляя каждому его субъекту равные возможности для самоактуализации.

Первичный коллектив - такой коллектив, в котором его члены находятся в постоянном деловом, дружеском, бытовом и идеологическом объединении. Он являлся фактором гуманизации воспитания, так как воспитанник ощущал себя не объектом прямого педагогического воздействия, а субъектом коллективной жизнедеятельности и таким образом воспитание становилось косвенным, “деликатным”. Первичный коллектив был также важнейшим инструментом индивидуализации воспитания, выявляя и поддерживая своеобразные особенности каждого его члена.

3. Отличая “коллектив” от других видов сообществ: “группа” и “толпа” А.С.Макаренко выделил ряд основных признаков коллектива.

В основе совместной деятельности людей в коллективе лежит социальный принцип объединения, причем А.С.Макаренко, приняв господствующую в советской общественной жизни с конца 20-х годов марксистскую трактовку коллектива, полагал, что таким принципом может быть только социалистический.

Вследствие этого большинство западных макаренковедов полагает, что коллектив - это форма чисто “советского воспитания”.

На наш взгляд следует различать: 1) понятие “коллектив”, которое было введено К.Марксом и обозначалось им как “истинное сообщество” (*wirkliche Gemeinschaft*) - это гуманное сообщество людей в бесклассовом обществе; 2) термин “коллектив”, который применялся в советском обществе для различных объединений: учебных, производственных и т.д. Как правило, в них было авторитарное управление и именно потому во всем мире слово “коллектив” ассоциируется с подавлением и с советским обществом; 3) понятие “коллектив”, которое характеризует макаренковское воспитание - это гуманное сообщество трудящихся людей с демократическим самоуправлением и гуманистическими отношениями.

4. Специфичным признаком коллективов Макаренко была их “открытость” социальным контактам. На это свойство воспитания Макаренко обращают внимание некоторые западные педагоги, в отличие от других исследователей (и западных и отечественных), которые видят опасность воспитания Макаренко в развитии “членов коллектива”, ограниченных рамками внутригрупповой солидарности, вместо личности, заботящейся о благе всех людей.

5. Характерным признаком коллектива в представлении А.С.Макаренко был гуманистический характер отношений в нем, проявляющийся в стиле коллектива (мажор, защищенность, чувство достоинства, привычка уступить товарищу, чувство торможения). Уважение к человеку, именно к трудящемуся человеку отражало нравственную суть коллективных отношений. Но идея классовой солидарности, лежащая в основе коллективов Макаренко, имела своим следствием, что с точки зрения сегодняшних реалий не приветствуется. Но во времена Макаренко это являлось отражением ситуации напряженного политического противостояния в мире и обстановки в нашей стране. Западные педагоги, признавая в целом нравственный характер отношений в коллективах Макаренко, всегда подчеркивали негуманность политического аспекта отношений.

6. Исключительно важным признаком коллектива считал А.С.Макаренко его организованность, систему управления.

В основе построения системы управления макаренковскими воспитательными учреждениями лежит принцип бинарности, единства и борьбы противоположностей, квинтэссенцией которого является единство педагогического управления и детского самоуправления. Многие отечественные и западные педагоги не осознают конструктивной сущности данного противоречия. Это является основой неправомерной интерпретации и критики структуры связей в коллективах Макаренко либо через ее абсолютизацию и формализацию (выхолащивание содержания и устранение педагогического руководства) либо через замену организационных связей спонтанными межличностными отношениями (и опять же устранение педагогического руководства).

7. В коллективах А.С.Макаренко осуществлялось развитие индивидуальности его членов через гармонизацию отношений личности и коллектива. Ряд западных и отечественных педагогов тотально отрицает возможность развития личности в коллективном воспитании Макаренко. Другие исследователи признают, что Макаренко удалось сочетать дифференцирование индивидуальности с коллективизацией воспитанников. Одни из них полагают, что Макаренко удалось решить проблему коллектива и личности за счет личного таланта. Ряд западных педагогов высказывает противоречивые суждения о характере соотношения личного и коллективного в воспитательных учреждениях А.С.Макаренко.

Следует отметить, что типичным для западного макаренковедения является нецелостный подход к анализу педагогического наследия А.С.Макаренко, что является причиной противоречивой интерпретации ряда положений его коллективного воспитания.

Характерным для западных исследователей также то, что в их работах не анализируются специфические особенности коллективов Макаренко, которые обеспечивали высокий уровень развития личности его воспитанников (намного опережающий уровень развития выпускников массовой школы).

8. Влияние сообщества на личность может быть положительным и негативным. Коллективы Макаренко отличались конструктивной способностью и высокой степенью “развернутости” к человеку. Это обеспечивалось рядом факторов, среди которых можно назвать основные:

- макаренковское понимание свободы: трактуя свободу не как всемогущество и вседозволенность, а как ощущение ответственности за свой свободный выбор, Макаренко, устраняя произвол в отношениях,

закладывал гуманистическую основу для развития возможностей каждой личности;

- диалектический подход к соотношению интересов личности и коллектива, который проявлялся в том, что единство и борьба личных и коллективных интересов являлась одной из движущих сил развития коллектива и личности. Причем в коллективе Макаренко это находило выражение в двух линиях: одна идет от социально-необходимых, нравственных целей, выражаемых руководителем к коллективным и личным целям и интересам (через стадии развития коллектива); вторая идет от личных интересов к коллективным и общественным (через систему перспектив);

- динамика соотношений личных и коллективных интересов, при этом учитывалось происхождение коллективных интересов, способность личных и коллективных интересов меняться местами, перспектива их развития;

- конкретные особенности ситуаций столкновения личных и коллективных интересов, в зависимости от которых разрешения противостояния было таким, что оно давало импульс в развитии личности;

- конкретные особенности коллективов Макаренко, которые были для воспитанников притягательными, отличались богатством эмоционально-духовной жизни и высоким уровнем сложности учебно-производственных задач.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. В системе аксиологических оснований, определяющих гуманистическую сущность и направленность воспитания А.С.Макаренко, можно выделить два ряда ориентиров. *Первый — основополагающий ряд*, в центре которого такие ценности, как человек, его гармоническое развитие, его духовность, его свобода, ответственность, долг как смысл жизни.

*Второй ряд*, производный от первого, — это те ценности, которые необходимы для развития человека, — гуманное сообщество, активная деятельность, красота, идея гармонии человека и сообщества (общества).

Опережающая роль представлений Макаренко о человеке и воспитании заключается в том, что он преодолел дихотомию индивидуального и социального в развитии человека, выдвинув и практически реализовав идею о *гармонизации развития личности и сообщества* (коллектива), которая является основополагающей в его личностно-социальной концепции воспитания.

2. Макаренковское воспитание в гуманном сообществе (коллективе) соответствует трансцендентной сущности (В.Франкл) природы человека, согласно которой самоактуализация индивидуума осуществляется, когда он выходит за рамки своего "я" ("надситуативная активность", по В.А.Петровскому). Путь человека к себе лежит через мир.

В гуманных сообществах (коллективах) Макаренко создавалась среда для развития личности в условиях, защищенных от негативных воздействий общества, от произвола отдельных лиц и т. д. При этом воспитание осуществлялось через *организации жизни* детей в коллективах, когда они "впитывали" общественную культуру в процессе коллективной деятельности, чувствуя себя субъектами деятельности, а не объектами воспитания. Такое

воспитание было *культуросообразным* (так как воспитанники в опыте коллективной жизни усваивали основные элементы культуры) и *природосообразным* (так как воспитание соответствовало двойственной генетически социальной природе человека и принципу развития человека в активной деятельности).

3. Новаторство и специфика воспитательной системы А.С.Макаренко, определяющие ее научный и уникальный характер, заключаются в *единстве ее целостности и бинарности*. Исходные генетические структурные единицы— педагогическое отношение, педагогическое явление и педагогическая операция, каждая из которых представляет единство противоположностей и разворачивается на определенном "этаже" воспитания, — являются источниками развития педагогической системы Макаренко в конкретное целое, гармонически объединяющее противоположные принципы, методы, свойства и т. д.

Конструктивный синтез противоположностей, являющийся ядром педагогики Макаренко, основан на имплицитно реализованном им системном подходе, который в его научно завершенной форме был сформулирован лишь в середине текущего столетия. В этом подходе Макаренко можно выявить зарождение синергетической парадигмы, которая проявляется в диалектической интеграции педагогом различных (в том числе противоположных) концепций воспитания.

В русле принципа единства, целостности и бинарности следует рассматривать решение Макаренко вопросов преемственности и новаторства, целостности и дискретности педагогического процесса и процесса развития личности, творчества и технологии, гуманистических и директивных методов, коллектива и личности, общечеловеческих социально-актуальных и специфически индивидуальных качеств. Противоречия между

противоположностями "снимаются" не формально-логическим путем отбрасывания одного из членов противоречия, а конструктивно-диалектическим, когда противоположности взаимодействуют, не только "отрицая" друг друга в каких-то моментах, но дополняя, обогащая друг друга в целостном, логически законченном процессе.

4. Гуманизм макаренковской педагогики состоит в том, что она ориентирована на *целостность, неделимость жизни и человека в ней*. Проблема "педагогической автономии" воспитания от общества, находящаяся в основе теорий "свободного воспитания", гуманистической психологии, была решена А.С.Макаренко в его личностно-социальном воспитании, где "автономия" становится органической частью конкретной социальной реальности, но ни в коем случае не отождествляется с социальной системой. На Западе этот подход Макаренко разворачивается сегодня в "контекстуальную педагогику" (З.Вайтц).

Утверждая "суверенитет" коллектива и личности, Макаренко вместе с тем выдвигает принцип "параллельного действия". Суть этого принципа заключается в диалектически противоречивом единстве и гармонизации воспитания и общественной жизни, коллектива и личности. Учебно-воспитательные учреждения Макаренко являлись *субъектами* не только воспитательной, но и *социально-экономической деятельности*. При этом дети жили полноценной общественной жизнью и воспитательные воздействия становились незаметными для воспитанников — "деликатными", то есть воспитание осуществлялось не прямолинейным, а косвенным, гуманным путем. Но жизнь воспитательного коллектива не должна идентифицироваться с жизнью всего социума.

Участвуя в конструировании жизнедеятельности коллектива и своей собственной, воспитанники вместе с тем выступали и авторами развития

своей личности, то есть *субъектами психической активности*. Единство воспитания ответственности и инициативы, активности и торможения, дисциплины и свободы и т. д. требовало от воспитанников самостоятельного выбора, принятия решения в многочисленных ситуациях жизни в коллективе, что и вело к саморазвитию личности.

5. Личностная направленность макаренковского воспитания проявляется в *демократических основах* функционирования его коллектива. Инструментом воплощения личностной ориентации является, прежде всего, уважение к человеку, выраженное в фундаментальном принципе "уважения и требования" в педагогической системе Макаренко.

В коллективах Макаренко действовал механизм "системы перспектив", который был направлен на то, чтобы трансформировать внешние требования во внутренние побуждения детей и развить их собственные влечения, склонности, способности.

Система "перспективных линий", подход к каждому ребенку с "оптимистической гипотезой", стиль коллективов Макаренко и т. д. — все это высвечивает *гуманистическую сущность* воспитания А.С.Макаренко, его оптимизм и веру в возможности развития каждого ребенка и устремленность его педагогики в будущее.

*Личностная направленность* в организации жизни учреждений А.С.Макаренко специфическим образом проявилась в их самоуправлении. Макаренко доказал, что не должно быть только "детского" самоуправления. Прерогативы самоуправления касаются всех, в том числе и педагогов. *Равноправие детей и взрослых* через единство детского и педагогического самоуправления позволяет каждому члену коллектива, педагогу и воспитаннику, занять активно-творческую гражданскую позицию. Эта особенность самоуправления в коллективах А.С.Макаренко означает

внимание к личности каждого субъекта воспитания, что предупреждает отчуждение воспитательной деятельности от субъектов. Тем самым Макаренко закладывал основы опыта реальной личностной ориентации в воспитании, которая в массовой практике, к сожалению, до сих пор понимается только как усиление направленности на развитие ребенка.

6. Обращение западных педагогов к изучению педагогического наследия А.С.Макаренко способствовало выявлению научного значения и статуса макаренковской теории и практики воспитания в мировой педагогике. Западное макаренковедение отличается широким спектром подходов и оценок идей А.С.Макаренко, среди которых есть и положительные, и негативные. Исследователями на Западе был выдвинут ряд конструктивных тезисов, которые стали импульсом для нового, более глубокого и объективного анализа педагогики Макаренко и определения масштабов его личности.

В этом ряду можно назвать наиболее значимые положения: выявление в наследии Макаренко "педагогического" и "идеологического" (Л.Фрезе); стремление к высвечиванию "аутентичного", а не канонизированного образа Макаренко (Г.Хиллиг); высвобождение Макаренко из рамок только детской педагогики и признание его вклада в развитие многих других наук — социологии, экономики, правоведения, медицины и т. д. (Ф.Патаки); выделение в идеях А.С.Макаренко генезиса и основ "контекстуальной педагогики", разрабатываемой сегодня на Западе (З.Вайтц), и др.

В современных условиях пересмотра ценностей в нашем обществе, критического отношения к А.С.Макаренко особенно важно отметить, что подавляющее большинство западных макаренковедов всегда признавало А.С.Макаренко настоящим гуманистом, хотя его труды и воспитательная практика вызвали серьезные дискуссии и споры. Следует констатировать

широкий разброс мнений западных педагогов по фундаментальным проблемам макаренковского педагогического наследия, которые касаются целей воспитания и принципа воспитания в коллективе. Многообразие подходов в трактовке этих вопросов имеет и положительное значение, даже если тот или иной подход не является адекватным воспитательной практике А.С.Макаренко. В поисках аргументов для обоснования той или иной позиции учеными вскрывается обширный пласт новых смыслов, ценностей, нюансов концепции выдающегося педагога.

7. В генезисе целей воспитания А.С.Макаренко исходил из дуалистического характера природы человека, ее социальности и трансцендентности (основой которой является экзистенциальная сфера человека в виде духовности, свободы, творчества). Поэтому в реальной практике Макаренко можно выделить два источника целей: социально-актуальные потребности и биолого-генетическая природа индивидуума.

В западном макаренковедении одни педагоги усматривали только внешнюю заданность целей Макаренко, другие полагали, что он выводил свои цели из "натуралистически-оптимистических" представлений о человеке.

В отечественном макаренковедении всегда подчеркивалось социальное происхождение целей в воспитательной системе А.С.Макаренко, их человековедческий источник подразумевался, но не акцентировался.

8. Исходя из принципа целесообразности, А.С.Макаренко разработал "программу человеческой личности". Она была результатом, с одной стороны, усвоения им социальных программ, а с другой стороны, его индивидуального самопрограммирования. Эта программа отражала специфические особенности учреждений Макаренко, а ее реализация

преломлялась в индивидуальное "самопрограммирование" каждого воспитанника.

"Стандарт" программы человеческой личности у Макаренко — это не директивно-эталонный образец, а *ориентир* для деятельности воспитателя и воспитанника, *минимум, ядро* социально и личностно-значимых качеств, которые являются основой для развития уникальности каждого человека.

9. Содержание цели воспитания А.С.Макаренко характеризуется коммунистической направленностью, которая подвергается критике в западном макаренковедении и представителями современной отечественной общественной мысли за ее "негуманность" вследствие "политизации" воспитания. Но в педагогической системе того или иного автора важно за фасадом общеизвестных мировоззренческих идей видеть авторскую интерпретацию этих идей, а также реальную сущность и направленность педагогического опыта. Научная экспертиза организации жизни коллективов А.С.Макаренко показывает их *реальную "развернутость" в сторону уникального человека*. Такая же направленность воспитания была характерна и для В.А.Сухомлинского, несмотря на коммунистические цели его воспитания и его коммунистическое мировоззрение.

10. Системность и научная обоснованность принципов, конкретных методов, приемов воспитания А.С.Макаренко определяется *единством цели* (человек-коллективист) *и метода* (воспитание в коллективе). Не все западные и отечественные педагоги видят это единство. Многие исследователи подвергают сомнению гуманность этого положения педагогической системы Макаренко. Однако сегодня общепризнано, что человеческая индивидуальность эксплицируется, обретает себя в своем истинном качестве через развитие общественных норм. Разумеется, не любое

сообщество способствует адекватному проявлению и обретению истинного "Я" его членов. Только коллектив, являющийся истинно гуманным сообществом, может служить средством экспликации человека. *В коллективах Макаренко были созданы такие отношения, механизмы, структуры, которые в большой мере (хотя и не в идеале) обеспечивали востребованность и развитие аутентичного потенциала каждого его члена.*

11. Исходным пунктом генезиса макаренковских представлений о сущности коллектива было понятие "община", в чем проявились народные, национальные корни его педагогики. "Общинное" воспитание трансформировалось затем в опыте А.С.Макаренко в "коллективное" воспитание, основополагающими понятиями которого стали "воспитательный коллектив" и "первичный коллектив".

Отличая коллектив от других видов сообществ ("группа", "толпа" и т. д.), педагог выделил ряд признаков коллектива, существенным среди которых он называл социалистический социальный признак объединения. Вследствие этого большинство западных педагогов полагают, что коллектив — это форма чисто "советского" воспитания .

На наш взгляд, следует различать: 1) понятие "коллектив", которое было введено К.Марксом и обозначалось им как "истинное сообщество" (Wirkliche Gemeinschaft), — это гуманное сообщество людей в бесклассовом обществе; 2) термин "коллектив", который применялся в советском обществе для различных объединений (учебных, производственных и т. д.). Как правило, в них было авторитарное управление, и именно потому во всем мире слово "коллектив" ассоциируется с подавлением и с советским обществом; 3) понятие "коллектив", которое характеризует макаренковское воспитание, — это гуманное сообщество

трудящихся людей с демократическим самоуправлением и гуманистическими отношениями.

12. Многие педагоги на Западе, а сегодня и у нас, видят в коллективе фактор, подавляющий развитие личности. Но влияние сообщества на личность может быть и позитивным, и негативным. Это зависит от особенностей конкретных сообществ.

Развитие индивидуальности в коллективах Макаренко обеспечивалось рядом факторов, среди которых можно назвать *основные*:

- диалектический подход к соотношению интересов личности и коллектива, который выражается в том, что единство и борьба этих интересов являлись одной из движущих одновременного развития личности и коллектива;

- динамика соотношения индивидуальных и общественных интересов, при этом учитывались генезис общественных (коллективных) интересов, способность индивидуальных и общественных интересов меняться местами, перспектива их развития;

- богатство эмоционально-духовной жизни коллективов;
- высокий уровень сложности учебно-производственных задач.

13. Выявленные характеристики личностно-социальной концепции А.С.Макаренко дают ориентиры для решения ряда проблем современной педагогической науки и практики, таких как: противоречие между необходимостью социальной ориентации целей образования и развитием индивидуальных природных особенностей каждой личности; личностный подход и воспитание в группе; проблема отчужденности школьного образования от реальной жизни; соотношение личных и социальных ценностей и интересов; выявление механизма гуманного воспитания, его закономерностей, технологий, методов.

## ЛИТЕРАТУРА

- Абульханова К.А.* О субъекте психической деятельности. М., 1973. 288 с.
- Азаров Ю.* Не подняться тебе, старик: Роман-исследование. М., 1989. 302 с.
- Алексеев Н.А.* Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень, 1997. 216 с.
- Амонашвили Ш.А.* Педагогическая симфония: В 3 ч. Екатеринбург, 1993.
- Антонова Н.В.* Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // *Вопр. психологии.* 1996. №1. С.131-143.
- Барбаров П.* Я работал с А.С.Макаренко // *Педагогика.* 1993. №2. С.102-105.
- Барулин В.С.* Социально-философская антропология. М., 1994. 255 с.
- Бахтин М.М.* К методологии гуманитарных наук // *Эстетика словесного творчества.* М., 1986. С. 381-393.
- Белкин А.С.* Ситуация успеха. Как ее создать. М., 1991. 167 с.
- Берулава М.Н.* Состояние и перспективы гуманизации образования // *Педагогика.* 1996. №1. С.9-12.
- Бехтерев В.В.* Коллективная рефлексология. Пг., 1921.
- Блинова Е.П.* А.С. Макаренко в Италии // *Сов. педагогика.* 1969. №4. С. 147-149.
- Бим-Бад Б.М., Петровский А.В.* Образование в контексте социализации // *Педагогика.* 1996. №1. С.3-9.
- Богуславский М.В.* Ценностные ориентации российского образования в первой трети XX века // *Педагогика.* 1996. №3. С.72-75.

*Бондаревская Е.В.* Ценностные основания личностно ориентированного воспитания гуманистического типа // Образование в поисках человеческих смыслов /Под ред. чл.-кор. Е.В.Бондаревской. Ростов-на-Дону, 1995. С.11-27.

*Быблюк М.* Трудный путь А.С. Макаренко к повышению образования // Макаренко на Востоке и Западе III / Под ред. З.Вайтца и А.Фролова. Н.Новгород, 1994. С.165-174.

*Вайтц З.* Воспитательная концепция Макаренко по пути в жизнь. Промежуточный итог, подведенный в Германии с особым вниманием // Макаренко на Востоке и Западе III / Под ред. З.Вайтца и А.Фролова. Н.Новгород, 1994. С.129-140.

*Веселова В.В.* Традиционные и новые ценности в системе образования США // Педагогика. 1996. №2. С.102-108.

*Водзинский Д.И.* Теория коллектива - сердцевина педагогической системы А.С. Макаренко // А.С. Макаренко и современность. Минск, 1978. С.19-39.

*Вульффов Б.З.* Воспитание и рынок в переходный период // Педагогика. 1993. №2. С.3-9.

*Вульфсон Б.Л.* Эрих Фромм о воспитании // Сов. педагогика. 1991. №11. С.114-121.

*Гмурман В.Е.* Научное наследие А.С. Макаренко и задачи педагогического образования // Сов. педагогика. 1981. №3. С. 97-102.

*Гордин Л.Ю.* О педагогических взглядах А.С. Макаренко //А.С. Макаренко: Избранные сочинения: В 2 т. М., 1977. С. 252-279.

*Гребенюк О.С.* Педагогика индивидуальности. Калининград, 1995. 94 с.

*Гриценко Л.И.* Фальсификация идей А.С.Макаренко о коллективе в буржуазной педагогике ФРГ // Сов. педагогика. 1983. №7. С.125-128.

*Гриценко Л.И.* А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский об отношениях учитель - ученик как условия предупреждения педагогической запущенности // Психология и профилактика асоциального поведения несовершеннолетних. Тюмень, 1985. С.23-32.

*Гриценко Л.И.* А.С.Макаренко: мифы и реальность // Сов. педагогика. 1990. №8. С.136-140.

*Гриценко Л.И.* Тенденции макаренковедения на Западе. Волгоград, 1991. 112 с.

*Гриценко Л.И.* Педагогическое наследие А.С.Макаренко: проблемы и перспективы // Будущему учителю о проблемах педагогики. Волгоград, 1995. С.185-193.

*Гриценко Л.И.* Педагогика Макаренко сегодня // Социально-личностная концепция в педагогике: наследие А.С. Макаренко и современность: Материалы Междунар. макаренковского семинара. Волгоград, 1997. С.3-9.

*Гриценко Л.И.* Аксиологические основания воспитательной системы А.С. Макаренко // Социально-личностная концепция в педагогике: наследие А.С. Макаренко и современность: Материалы Междунар. макаренковского семинара. Волгоград, 1997. С.19-31.

*Гриценко Л.И.* Личностно-социальная концепция А.С.Макаренко в современной педагогике (сравнительный анализ отечественного и западного макаренковедения): Монография. Волгоград, 1997. 264 с.

*Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И.* Личностно-ориентированное обучение: проблемы методологии, теории и практики // Вопросы повышения квалификации работников образования. М., 1993. С.5-21.

*Джуринский А.Н.* Французские педагоги об идеях и опыте А.С.Макаренко // Сов. педагогика. 1978. №3. С.128-132.

*Дичек Н.П.* Наследие А.С. Макаренко в США: освещение и интерпретация // Сов. педагогика. 1989. №10. С.134-140.

*Жураковский Г.Е.* Педагогические идеи А.С. Макаренко. М., 1963. 328 с.

Забота, контроль, вмешательство / Сост. Г.Хиллиг. Марбург, 1994. 60 с.

*Загвязинский В.И.* О генетически исходном отношении воспитательного процесса // Структура и движущие силы учебно-воспитательного процесса. Тюмень, 1977. С.16-25.

*Загвязинский В.И.* Педагогическое творчество учителя. М., 1987. 160 с.

Закон Российской Федерации “Об образовании” // Справочник менеджера образования. М., 1995. Т.1. С.5-41.

*Зигерт В., Ланг Л.* Руководить без конфликтов. М., 1990. 335 с.

*Зюнкель В.* В Эрлангене изучают Макаренко // Сов. педагогика. 1990. № 4. С.131-139.

*Иванов И.П.* Воспитывать коллективистов. // Педагогический поиск. М., 1987. С.363- 440.

*Касьян А.А.* Некоторые методологические идеи А.С. Макаренко и современная методология науки // Макаренко на Востоке и Западе III / Под ред. З.Вайтца и А. Фролова. Н.Новгород, 1994. С.100-112.

*Козлов И.Ф.* Педагогический опыт А.С. Макаренко. М., 1987. 159 с.

*Колбановский В.* Поэзия педагогики // Красная новь. 1935. Кн.10.

*Коломийцева Е.* Правонарушители. Полтавская трудовая колония им. Горького// Коммунист. Харьков, 1926. 27 мая.

*Конаржевский Ю.А.* Внутришкольный менеджмент. М., 1993. 140 с.

- Конисевич Л.* Нас воспитал Макаренко. Челябинск, 1993. 330 с.
- Краевский В.В.* Педагогика между философией и психологией // Педагогика. 1994. №6. С.24-31.
- Коротов В.М.* Общая методика учебно-воспитательного процесса. М., 1983. 223 с.
- Красовицкий М.Ю.* Педагогика А.С. Макаренко: какой она видится в конце XX столетия? // Педагогика. 1996. №1. С.61-68.
- Критика* теоретико-методологических основ современной буржуазной педагогики: В. 2 ч. М., 1974. Ч.II. 250 с.
- Крупская Н.К.* Педагогические сочинения: В 6 т. М., 1980. Т.6. 511 с.
- Кудрявцев В.Т.* Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы // Психол. журнал. 1997. Т.18. №1. С.16-30.
- Лаутер Д.* В защиту успешной и социально активной педагогики // Макаренко на Востоке и Западе III / Под ред. З.Вайтца и А.Фролова. Н.Новгород, 1994. С.121-128.
- Левин А.* Проникновение идей Макаренко в разные страны // A.S.Makarenko und die sowjetische Padagogik seiner Zeit. Marburg, 1972. В.10. С.141-150.
- Левшин Л.А.* Логика педагогического процесса // Вопр. философии. 1978. №5. С.92-106.
- Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. М., 1975. 303 с.
- Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М., 1972. 575 с.
- Леонтьев Д.А.* Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопр. философии. 1996. №4. С.15-26.

*Логанов И.И.* Свобода личности. М., 1980. 158 с.

*Лукин Ю. А.С.* Макаренко. М., 1954. 207 с.

*Луначарский А.В.* О народном образовании. М., 1958. 559 с.

*Луточкин А.* Эмоциональные потенциалы коллектива. М., 1988. 127 с.

*Луцкая И.Л., Гура В.В.* Диалоговая концепция культуры как теоретико-методологическое основание личностно ориентированного образования // Образование в поисках человеческих смыслов / Под ред. чл.-кор. Е.В.Бондаревской. Ростов-на-Дону, 1995. С.37-47.

*Лысенко П.Г.* Судьбы воспитанников А.С.Макаренко. Полтава, 1994. 203 с.

*Макаренко на Востоке и Западе III* / Под ред. З.Вайтца и А.Фролова. Н.Новгород, 1994. 264 с.

*Макаренко А.С.* и современность: Сб. ст. М., 1978.

*Макаренко А.С.* Львов, 1978.

*Макаренко А.С.* К вопросу об организации кабинета научной педагогики // А.С. Макаренко сегодня: новые материалы, исследования, опыт. Н.Новгород, 1992. С.32-40.

*Макаренко А.С.* : наследие и современные преобразования в педагогической теории и практике // Материалы Российской научно-практической конференции (24-25 марта 1992 г.). Н.Новгород, 1992. 167 с.

*Макаренко А.С.* сегодня: новые материалы, исследования, опыт. Н.Новгород, 1992. 207 с.

*Макаренко А.С.* Теория и практика коммунистического воспитания. Киев, 1985. 279 с.

*Макаренко А.С.* Педагогические сочинения: В 8 т. М., 1983-1986.

*Малинин В.В.* А.С. Макаренко в Западной Германии // Сов. педагогика. 1968. С.112-121.

*Малинин В.И.* К дискуссии о наследии А.С. Макаренко // Педагогика. 1994. №2. С.35-40.

*Малинин В.И.* Продолжение диалога // Сов. педагогика. 1989. №11. С.133-140.

*Малинин В.И.* Сухомлинский о Макаренко: незавершенный труд // Сов. педагогика. 1990. №3. С.85-93.

*Малькова З.А.* Фальсификация педагогического наследия А.С.Макаренко в современной буржуазной педагогике // Сов. педагогика. 1978. №3. С. 122-127.

*Малькова З.А. и Вульфсон Б.Л.* Современная школа и педагогика в капиталистических странах. М., 1975. 263 с.

*Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. М., 1955. Т.1. 698 с.

*Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. М., 1961. Т.20. 827 с.

*Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. М., 1955. Т.3. 629 с.

*Маро (Левитина) М.И.* Работа с беспризорными. Практика новой работы в СССР. Харьков, 1924. 96 с.

*Маслоу А.* Психология бытия. М., 1997. 300 с.

*Мескон М.Х., Альберт Н., Хедоури Ф.* Основы менеджмента. М., 1992.

*Мильдон В.И.* Русская идея в конце XX века // Вопр. философии. 1996. №3. С.46-56.

*Морозова Н.А.* А.С.Макаренко. Семинарий. Л. 1961. 240 с.

*Новикова Л.И.* Педагогика детского коллектива. М., 1978. 143 с.

*Осницкий А.К.* Проблемы исследования субъективной активности // *Вопр. психологии.* 1996. №1. С.5-19.

*Павлова М.П.* Педагогическая система Макаренко и современность. М., 1980. 287 с.

*Паперная Г.А., Науменко Ф.И.* Воспитание в коллективе через коллектив и для коллектива // *А.С. Макаренко.* Львов, 1954. Кн.2.

*Патаки Ф.* К проблеме генезиса педагогической концепции Макаренко // *A.S.Makarenko und die sowjetische Padagogik seiner Zeit.* Marburg, 1972. В.10. S.141-150.

*Патаки Ф.* Об образе социализма в трудах А.С. Макаренко // *Самоутверждение или конформизм.* Марбург, 1987. С.1-21.

Педагогическое наследие А.С. Макаренко и актуальные проблемы коммунистического воспитания подрастающего поколения. Кишинев, 1987. 97 с.

Педагогическое наследие А.С. Макаренко и современная школа. Кишинев, 1987. 178 с.

Педагогическое наследие А.С. Макаренко и современные проблемы воспитания молодежи: В 2 ч. М. Ч.1, 2. 256 с.

*Петрикаш А.* Наследие А.С. Макаренко и тенденция развития современного воспитания // *Макаренко на Востоке и Западе III /* Под ред. З.Вайтца и А.Фролова. Н.Новгород, 1994. С.113-120.

*Петровский А.В.* Личность, деятельность, коллектив. М., 1982. 255 с.

*Пилиповский В.Я.* Критика современных буржуазных теорий формирования личности. М., 1985. 159 с.

*Пилиповский В.Я.* Рационалистическая модель школы и процесса обучения на Западе // *Педагогика.* 1993. №2. С.107-111.

*Пилиповский В.Я.* Современная западная педагогика: социал-реконструктивистское направление // Педагогика. 1995. №5. С.93-97.

*Пилиповский В.Я.* Поиски новой модели школьного образования в США // Педагогика. 1996. №3. С.102-106.

*Платонова С.М.* Коллективная и индивидуальная организаторская деятельность как основа демократизации управления в школе // А.С. Макаренко: наследие и современные преобразования в педагогической теории и практике: Материалы Рос. науч.-практ. конф. (24-25 марта 1992 г.). Н.Новгород, 1992. С.63-64.

Проблема детского коллектива в русской и советской педагогической мысли. М., 1973. 319 с.

*Пряникова В.Г.* Антрополого-гуманистическое направление в отечественной педагогике // Педагогика. 1995. №2. С.88-94.

Психология воспитания / Под ред. А.В. Петровского. М., 1995. 152 с.

Пять лет работы с детьми-правонарушителями / Под ред. проф. Г. Ващенко. Полтава, 1925.

Развитие идей А.С. Макаренко в теории и методике воспитания. М., 1989. 319 с.

РГАЛИ, ф.332, оп.4, ед. хр.145, л. 19, 54.

РГАЛИ, ф.332, оп.4, ед. хр.145, л. 41-42.

*Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. 480 с.

*Рокушфалви П.* Человеческие основы педагогической технологии Макаренко // Макаренко на Востоке и Западе III / Под ред. З.Вайтца и А.Фролова. Н.Новгород, 1994. С.9-22.

*Рубинштейн М.М.* А.С.Макаренко о воспитании нового человека // Сов. педагогика. 1944. №2-3. С.5-9.

- Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М., 1976. 416 с.
- Рузавин Г.И.* Научная теория. М., 1978. 244 с.
- Сериков В.В.* Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград, 1994. 150 с.
- Сидельковский А.П.* Фундаментальная идея отношений в наследии А.С. Макаренко и современные преобразования в педагогической теории // А.С. Макаренко: наследие и современные преобразования в педагогической теории и практике: Материалы Рос. науч.-практ. конф. (24-25 марта 1992 г.). Н.Новгород, 1992. С.68-69.
- Сидоркин А.* Диалог в воспитании: к постановке проблемы // Педагогика. 1996. №2. С.48-53.
- Система // БСЭ. 3-е изд. Т.23. С.463-464.
- Соколов Р.В.* Феномен А.С. Макаренко с позиций культурологии // Наследие А.С. Макаренко и современность: Тез. Междунар. науч.-практ. конф. 10-12 марта 1993 г. М., 1993. С.70-72.
- Соловьев В.С.* Сочинения. М., 1990. Т.1.
- Сорока-Росинский В.Н.* Школа Достоевского. М., 1978.
- Социально-личностная концепция в педагогике: наследие А.С.Макаренко и современность // Материалы Международного макаренковского семинара (12-14 марта 1996 г.). Волгоград, 1997. 116 с.
- Страдания "украинизированного" завкола: Деловые письма А.С.Макаренко на украинском языке. (Издатель Г.Хиллиг.) Марбург, 1996. 244 с.
- Сухомлинский В.А.* Сердце отдаю детям. Киев, 1974. 287 с.
- Сухомлинский В.А.* Мудрая власть коллектива. М., 1975. 239 с.
- Сухомлинский В.А.* Рождение гражданина. М., 1971. 336 с.

*Сухомлинский В.А.* Разговор с молодым директором школы. М., 1973. 208 с.

*Татенко В.О.* Субъект психической активности: поиск новой парадигмы// Психолог. журн. М., 1995. Т.16, №3. С.23-34.

Творческое наследие А.С. Макаренко и совершенствование подготовки педагогических кадров. Полтава, 1988. 367 с.

Тезисы Международной научно-практической конференции "Наследие А.С. Макаренко и современность" (10-12 марта 1993 г.). М., 1993. 138 с.

Теория // БСЭ. 3-е изд. Т.25. С.434-436.

*Турчанинова Ю.И.* Психолого-педагогическая подготовка работников образования в системе повышения квалификации: проблемы перехода к личностно ориентированному обучению // Психолого-педагогические проблемы повышения квалификации работников образования. М., 1993. С.13-19.

"Ты научила меня плакать...". Переписка А.С. Макаренко с женой (1927-1939): В 2 т. М., 1994-1995. Т.1. 215 с. Т.2. 231 с.

*Фельдштейн Д.И.* Идеи А.С.Макаренко в системе психолого-педагогических проблем воспитания // Вопр. психологии. 1978. №3. С.9-21.

Философский словарь. М., 1987. 588 с.

*Фрадкин Ф.А.* Новая встреча с А.С. Макаренко // Сов. педагогика. 1991. №11. С.93-95.

*Франкл В.* Человек в поисках смысла. М., 1990. 367 с.

*Фрезе Л.* Достояние советской и мировой науки // Сов. педагогика. 1989. №4. С.143-147.

*Фресс П., Пиаже Ж.* Экспериментальная психология. М., 1978. 301 с.

*Фролов А., Вайтц З.* Предмет педагогики как методо-логическая проблема историко-педагогического исследования (по наследию А.С. Макаренко) // Макаренко на Востоке и Западе III / Под ред. З.Вайтца и А.Фролова. Н.Новгород, 1994. С.46-66.

*Фролов А.А.* А.С. Макаренко и педагогика его времени. Горький, 1988. 76 с.

*Фролов А.А.* А.С. Макаренко: основы педагогической системы. Горький, 1990. 115 с.

*Фролов А.А.* Беречь и развивать творческое наследие А.С. Макаренко // Сов. педагогика. 1988. №3.

*Фролов А.А.* Комментарии и примечания // А.С. Макаренко. Теория и практика коммунистического воспитания. Киев, 1985. С.227-276.

*Фролов А.А.* Макаренковская концепция педагогики и воспитания: Докл. на Междунар. макаренковском семинаре. Полтава. 12-13 марта. 16 с. (В рукописи).

*Фролов А.А.* Наследие А.С. Макаренко как предмет изучения // Новые исследования в педагогических науках. М., 1982. 2/40/. С.13-15.

*Фромм Э.* Бегство от свободы. М., 1990. 269 с.

*Фромм Э.* Иметь или быть. М., 1990. 330 с.

*Хиллиг Г.* А.С. Макаренко и НКВД // Сов. педагогика. 1990. №9. С.118-125.

*Хиллиг Г.* Легенды смутного времени. Марбург, 1989. 158 с.

*Хиллиг Г.* Макаренко и сталинизм. Марбург, 1995. 21 с.

*Хиллиг Г.* Макаренко и сталинизм: размышления и комментарии к дискуссионной теме // Педагогика. 1996. №1. С.68-76.

*Хиллиг Г.* Нелегкий путь к коммунизму // Самоутверждение или конформизм. Марбург, 1987. С.23-74.

*Хиллиг Г.* Он родился и вырос в России. Марбург, 1987. С.V-XXXIII.

*Хиллиг Г.* Прометей Макаренко и "главбоги" педолимпта: Соколянский, Залужный, Попов. Марбург, 1997. 154 с.

ЦГАЛИ СССР, ф.332, оп.4, ед. хр.186, л. 2.

ЦГАЛИ СССР, ф.332, оп.1, ед. хр.61, л.15.

*Чакъров Н.А.* А.С. Макаренко и основните възпитателни проблеми на нашето време. София, 1973. 171 с.

*Чаянов А.В.* Методы высшего образования // Сов. педагогика. 1988. №10. С.103-109.

*Чучин-Русов А.Е.* Культурно-исторический процесс: форма и содержание // Вопр. философии. 1996. №4. С.3-14.

*Шацкий С.Т.* Педагогические сочинения: В 4 т. М., 1964. Т.1. 341 с.

*Ширяев В.* Камни с дороги надо убирать. М., 1990. 367 с.

*Ширяев В.А.* Время жить не выбирают... // Сов. педагогика. 1990. №9. С.125-131.

*Шульман Н.М., Ривес С.М.* От школы-коммуны №1 к детскому городку имени Октябрьской революции. Одесса, 1922.

*Якиманская И.С.* Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопр. психологии. 1994. №2. С.64-77.

*Яковлев Г.И.* "Реферат" А.С. Макаренко // Исторический архив. 1961. №2. С.228-29.

*Яркина Т.Ф.* Критический анализ состояния и тенденций развития буржуазной педагогики в ФРГ. М., 1979. 215 с.

*Яркина Т.Ф.* Противоречия буржуазного макаренковедения //Сов. педагогика. 1988. №5. С. 118-124.

*Ярмаченко Н.Д.* Педагогическая деятельность и творческое наследие А.С. Макаренко. Киев, 1989. 190 с.

*Ясперс К.* Духовная ситуация времени. Смысл и значение истории. М.,1991. 527 с.

25 Jahre Makarenko-Referat / Red.: G. Hillig, I. Wiehl. Marburg, 1993. 288 s.

A.S.Makarenko und die sowjetische Padagogik seiner Zeit. Marburg, 1972. B.10. 304 s.

*Adolfs L.* A.S.Makarenko - Erzieher im Dienste der Revolution. Bad Godesberg / Bonn. 1962.

*Anton Makarenko.* Gesammelte Werke. Marburger Aesgabe. Ravensburg, 1976. B.1. 64 s.

*Anton Makarenko.* Gesammelte Werke. Marburger Aesgabe. Ravensburg, 1976. B.13. 164 s.

*Anweiler O.* A.S.Makarenko und die Padagogik seiner Zeit //Bildung und Erziehung, 1963. H.5.

Auf Holprigen Wegen der Padagogik oder Makarenkos "Marsch" durch das Jahr zweiunddreissig. Marburg, 1975. 96 s.

*Bellerate B.* Erstes internationales Symposion uber A.S.Maka-renko // Makarenko- Symposion Vlotho. Marburg, 1966. S.115-118.

*Bellerate B.* Makarenko in Italien // Makarenko - Materialien I /Red.: G.Hillig, S.Weitz. Marburg, 1969. B.1. S.93-108.

*Bereday G.* The Education Explosion // The World Years Book + Education. N5. 1965. P.41-43.

*Bernitt I.* Zum Kollektivbegriff in der fruhsovjietischen Padagogik // A.S.Makarenko und die sowjetische Padagogik seiner Zeit. Marburg, 1972. B.10. S.108-117.

*Blume W.* Freizeit bei Makarenko nachgeblattert // Zsch. f. Judenhilfe und Heimerziehung. Berlin, 1958. 4.

*Bolz A.* Marxistisch-leninistische Grundpositionen im padagogischen Werk. A.S. Makarenko und der Versuche ihrer Verfalschung durch die imperialistische padagogik in der BRD // Jahrbuch fur Erziehung und Schulgeschichte. Berlin, 1972.

*Bolz A.* Tendenzen und Verfalschungen in der westdeutschen Makarenko - Interpretation // Padagogik. 1968. N3.

*Bowen J.* Soviet Education. A. Makarenko and the Years of Experiment. Madison: The University of Wisconsin Press. 1962. 232 p.

*Bronfenbrenner U.* Introduction // The Collective Family: A Handbook for Russian Parents. N5. 1967. P.11-18.

*Bronfenbrenner U.* Soviet Method of Character Education. Some emplication for Research // American Psychologist. 1962. V.17. N8. P.550-555.

*Caskey.* The Pedagogical Theories of A.S. Makarenko: A Comparative Analysis// Comparative Education. 1979. V.15. N3. P.277-285.

*Chavardes M.* La pedagogie de Makarenko // Pedagogie sovietique: Dossiers documentaires. 1963. 55 p.

*Croothoff H.H.* A.S. Makarenko und das Problem der Selbstentfremdung in der Europaischen und Sowjetischen Padagogik // Marxismus studien. II Folge. Fubingen. 1957.

*Dunstan J.* Die Entmythologisierung Makarenkos // Neue Sammlung. 1984. H.1. S.67-77.

*Feifel E.* Personale und kollektive Erziehung. Freiburg (Basel). Wien. 1965.

*Frose L.* Neuere westdeutsche Makarenko-Literatur // Makarenko in Deutschland. Braunschweig, 1968. S.315-330.

*Frose L.* Die sowjetsozialistische Padagogik A.S. Makarenko //Makarenko in Deutschland. Braunschweig, 1968. S.215-235.

*Frose L.* Einführung. 40 Jahre Makarenko in Deutschland //Makarenko in Deutschland. Braunschweig, 1968. S.13-27.

*Frose L.* Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Padagogik. II Auflage. Heidelberg, 1963. 299 s.

*Frose L.* A.S.Makarenko und N.K.Krupskaja im Konzeptions-pluralismus der fruhsovjietischen Reformpadagogik // A.S.Makarenko und die sowjetische Padagogik seiner Zeit. Marburg, 1972. B.10. S.225-235.

*Frose L.* Makarenko zwischen Ost und West. Kritische Bemerkungen zu Repliken unzere Kritiker // Makarenko-Diskussionen International (Protokoll des 2. Marburger ges prachs 1-4 Mai 1986) / Herausgegeben von Götz Hillig und Siegfriede Weitz. Munchen, 1989. S. 5-13.

*Frose L.* Zum Prolem der internationalitet A.S. Makarenkos //Makarenko in Ost und West I / Red.: S.Weitz, A.Frolov. Marburg, 1992. S.7-30.

*Garcia J.* Individuum und Kollektiv in der Padagogik aus der Sicht- eines Außenseiters // Makarenko-Diskussionen International (Protokoll des 2. Marburger gesprachs 1-4 Mai 1986) / Herausgegeben von Götz Hillig und Siegfriede Weitz. Munchen, 1989. S.177-199.

*Glantz T.* Kollektiv und Einzelner. Marburg, 1969.

*Goodman L.* A.S. Makarenko. Russian teacher. London, 1949.

*Gottschalch W.* Autoritare und antiautoritare Aspekte in der politischen Padagogik Makarenkos // Gesellschaft, Staat, Erziehung, 1964. H.6.

*Heimpel E.* Das Jugend kollektiv A.S. Makarenkos. Wurzburg, 1967.

*Hillig G.* A.S. Makarenko. Luneburg, 1987. 27 s.

*Hillig G.* Der andere Makarenko // Zeitschrift für Pädagogik. 1980. H.1. S.121-137.

*Hillig G.* Die Verbreitung der Werke A.S. Makarenkos außerhalb der Sowjetunion // Pädagogische Rundschau. 1980. H.11. S.745-753.

*Hillig G.* Einige Bemerkungen zu den beiden ersten Bänden der neuen sowjetischen Makarenko-Ausgabe // Pädagogik und Schule in Ost und West. 1985. 2. S.19-32.

*Hillig G.* "...Er steht auf unserer Seite" // Pädagogik und Schule in Ost und West. 1982. N4. S.62-71.

*Hillig G.* Erziehung zum Kollektiv durch das Kollektiv // Bildung und Erziehung. 1964. H.6.

*Hillig G.* Gorkijs Korrekturen am "Pädagogischen Poem" // Suche nach Identität. Oldenburg, 1984. S.161-196.

*Hillig G.* Makarenko und Krupskaja // Makarenko in Ost und West I / Red.: S.Weitz, A.Frolov. Marburg, 1992. S.226-252.

*Hillig G.* Sankt-Makarenko. Marburg, 1984. XII. 99 s.

*Hillig G., Weitz S.* Makarenkos Schriften 1930-1970 // Makarenko - Materialien II / Red.: G.Hillig, S.Weitz. Marburg, 1971. B.8. S.117-176.

*Hillig G., Weitz S.* Probleme der Organisationsstruktur der Makarenkoschen Jugendheime // A.S. Makarenko und die sowjetische Pädagogik seiner Zeit. Marburg, 1972. B.10. S.151-158.

*Hinte W.* Non-directive Pädagogik. Opladen, 1980. 50 s.

*Kobelt K.* Anton Makarenko - ein stalinistischer Pädagoge // Menschen und Strukturen. Historisch-sozialwissenschaftliche Studien. Frankfurt, 1996. 9.

*Lange M.G.* Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands. Frankfurt am Main, 1954.

*Lawrence F.* Makarenko - Pioneer of Communist Education //The Modern Quartely, 1953. V.8. N 4. P.234-239.

*Lehrman S.* Makarenko in USA // Makarenko und die sowjetische Padagogik seiner Zeit. Marburg, 1972. B.10. S.59-61.

*Lesine I.* A.S. Makarenko - pedagogue Sovietique. Paris, 1954.

*Lesine I.* Makarenko et son oeuvre // L'ecole et la Nation. 1955.  
36 p.

*Lunetta V. H.* Comparative Study: The Gorky YOUTH Colony-Boys Town-Educational Theory. 1961. V.II. N2. P.93-98.

*Makarenko - 68.* / Red.: G.Hillig, S.Weitz. Marburg, 1969. 27 s.

*Makarenko 71-72.* / Red.: G.Hillig, S.Weitz. Marburg, 1974. 36 s.

*Makarenko - Materialien I.* / Red.: G.Hillig, S.Weitz. Marburg, 1969. B.1. 151 s.

*Makarenko - Materialien II.* / Red.: G.Hillig, S.Weitz. Marburg, 1971. B.8. 184 s.

*Makarenko - Materialien III.* /, Red.: G.Hillig. Marburg, 1973. B.11. 311 s.

*Makarenko - Materialien IV.* /, Red.: G.Hillig. Marburg, 1982. B.12. 290 s.

*Makarenko in Deutschland.* / Red.: G.Hillig. Braunschweig, 1968. 535 s.

*Makarenko in Ost und West I.* / Red.: S.Weitz, A.Frolov. Marburg, 1992. 283 s.

*Makarenko in Ost und West II.* /Red.: S.Weitz, A.Frolov. Marburg, 1993. 308 s.

"*Makarenko ist Padagoge und nich Schriftsteller!*" / Herausgegeben von Götzt Hillig und Svetlana Nevskaj. Marburg, 1995. 76 s.

*Makarenko- Symposion Vlotho.* Marburg, 1966. 167 s.

*Makarenko V.S.* Erinnerungen an meinen Bruder // Makarenko - Materialien III. /, Red.: G.Hillig. Marburg, 1973. B.11. S.157-222.

*Mobus G.* Der Padagoge als Diktator // Makarenko in Deutsch-land. Braunschweig, 1967.

*Moos E.* Soviet Education Achivement Coals // N.Y.: National Council of American Soviet Friendship. 1967.128 p.

*Moos E.* The teaching of Makarenko // Masses+mainstream. 1954. July. P.41-47.

*Nastainczyk W.* Makarenkos Sowjetpadagogik. Heidelberg, 1963.

*Nohl H.* Buchbesprechung uber das Padagogische Poem // Die Sammlung. 1950. H.11.

*Oertel F.* Prinzipien der Padagogik Makarenkos // Makarenko - Materialien II. /Red.: G.Hillig, S.Weitz. Marburg, 1971. B.8. S.93-113.

*Pecha L.* Biograficke einitele formovani tvorive padagogicke osobuosti. Praha, 1985.

*Pecha L.* Die Rolle des Erziehers im Kollektiv bei Makarenko //Makarenko-Symposion Vlotho. 1966. S.73-82.

*Pecha L.* Frauen im Leben Makarenkos // Hundert Jahre Anton Makarenko // Herausgegeben von Götz Hillig. Bremen, 1988. S.141-156.

*Pecha L.* Neue Aspekte zu einer Biographie Makarenkos // A.S. Makarenko und die sowjetische Padagogik seiner Zeit. Marburg, 1972. b.10. S.133-140.

*Picard M.* De Dewey a Makarenko // L'ecole et la Nation. 1965. N138.

*Rasmussen H.* Zur Rezeption Makarenkos in Danemark //Makarenko in Ost und West II. / Red.: S.Weitz, A.Frolov. Marburg, 1993. S.100-129.

*Ruttenauer I.* A.S. Makarenko. Ein Erzieher und Schriftsteller in der Sowjetgesellschaft. Freiburg (Basel) Wien, 1965.

*Ruttenauer I.* Eine neue Makarenko Ausgabe // Neue Sammlung. Stuttgart. 1977. 3. S.191-299.

*Ruttenauer I.* Sackij und Makarenko // A.S. Makarenko und die sowjetische Padagogik seiner Zeit. Marburg, 1972. B.10. S.210-235.

*Ruttenauer I.* Zur Auseinandersetzung mit der Sowjetpadagogik //Zeitschrift für Padagogik. 1965. H.5. S.479-487.

*Sauerman E.* Makarenko und Marx. Berlin, 1987. 236 s.

*Schleumer I.* Pestalozzis "Stansez Brief" und Makarenkos "Padagogischen Poem". Essen, 1974.

*Stolz H., Gunter E.* A.S. Makarenko und die marxistisch-leninistische Erziehungstheorie // Akademie der Padagogischen Wissenschaften der DDR. Berlin, 1979.

*Sunkel W.* Der Untergang der Sowjetunion und die Padagogik Makarenkos // Makarenko in Ost und West II /Red.: S.Weitz, A.Frolov. Marburg, 1993. S.7-27.

*Sunkel W.* Klinische Praxis - partisanische Theories // Maka-renko-Diskussionen International (Protokoll des 2. Marburger gesprachs 1-4 Mai 1986) / Herausgegeben von Gotz Hillig und Siegfriede Weitz. Munchen, 1989. S.33-41.

*Sunkel W.* Zum Problem des Erziehungsziels bei Makarenko //Padagogische Rundschau. 1965. H.7. S.475-486.

*Valentin P.* Der Spielgedanke als Grundmotiv der Erziehungskonzeption A.S. Makarenkos. Bocs Herschen Verlag. 1979.

*Weitz S.* Makarenko - Revisionen // Ergebnisse und Perspektiven vergleichender Bildungsforschung. Munchen, 1984. S.177-189.

*Weitz S.* Makarenko in ganzheitlicher // Pädagogische Rundschau. 1984. H.1. S.55-59.

*Weitz S.* Zum Beispiel Makarenko. Marburg, 1992. 180 s.

*Weitz S.E., Spiegel- Weitz L.R.* Ganzheitlichkeit und Kontextualität bei Makarenko // Makarenko in Ost und West I. / Red.: S.Weitz, A.Frolov. Marburg, 1992. S.44-81.

*Wellendorf F.* Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim, 1973.

*Wendt W.* Möglichst hohe Forderungen an den Menschen und möglichst hohe Achtung vor ihm // Unsere Jugend. 1972. Juli.

*Wittig H.* Das Kollektiv in der Erziehungslehre A.S. Makarenkos // Makarenko in Deutschland. Braunschweig, 1968. S.276-285.