

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
КОМИТЕТ ПО ОБРАЗОВАНИЮ АДМИНИСТРАЦИИ ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ**

**ВОЛГОГРАДСКИЙ ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
И ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

Л.И.ГРИЦЕНКО

А.С.МАКАРЕНКО:

ПЕДАГОГИКА ТРУДНОГО ДЕТСТВА

Волгоград 2003

Рецензент: действительный член РАО,
доктор педагогических наук, профессор
В.И.Загвязинский

Л.И.ГРИЦЕНКО. А.С. Макаренко: педагогика трудного детства. – Волгоград, 2003. –

В книге представлена система воспитательной работы А.С.Макаренко в свете современных научных знаний. Раскрываются подходы педагога–новатора к решению многих педагогических проблем, актуальных и в наше время. Рассматриваются теоретические и технологические основы макаренковского воспитания.

Книга адресована воспитателям, классным руководителям, студентам и преподавателям педагогических учебных заведений, научным работникам и всем, интересующимся вопросами воспитания.

© Гриценко Л.И., 2003



Введение

Педагогическое наследие А.С. Макаренко – одно из выдающихся достижений XX века, но оно является не только феноменом прошлого, сколько задачей будущего. Сила творческого мышления и педагогического опыта Макаренко – в их системности и стремлении отражать факты и явления стратегического значения. Идеи выдающегося педагога носят настолько новаторский характер, что поставленные и разработанные им задачи опередили современную ему педагогику на несколько десятков лет. Его наследие вошло в фонд общечеловеческих ценностей, стало достоянием мировой педагогики.

Уникальная особенность макаренковского творчества – это органическая взаимосвязь его деятельности как педагога-практика, учёного мыслителя и писателя, художника слова. Неразрывная связь педагогической практики А.С. Макаренко с его теоретическим анализом, его личностные качества обеспечили необычайно успешный результат руководимых им воспитательных учреждений.

Особенность макаренковского творчества, вызывающая особые трудности в ее исследовании, оригинальность и многогранность этого наследия. Поэтому во все периоды его работы (в колонии, в коммуне) его опыт и его научные идеи вызвали большие дискуссии. Многообразие феномена Макаренко проистекает из своеобразия его личности.

Личность А.С.Макаренко и значение его социально-педагогических идей выходят за рамки чисто педагогического приложения, они могут является ориентирами в решении современных социальных, экономических, правовых, управленческих, а не только педагогических проблем нашего общества.

Сегодня освоение и развитие идей выдающегося педагога необходимо вывести на новый уровень на основе осмысления его наследия с учётом новых социальных, педагогических, психологических и других знаний современной науки.

Фундаментальное значение понимания педагогического творчества А.С. Макаренко имеет необходимость восприятия, «схватывание» всей педагогической системы педагога в целостном виде, в иерархии взаимосвязей и взаимозависимости отдельных элементов. Именно неумение увидеть эту целостность ведёт к «мозаичному», фрагментарному, а следовательно, неадекватному пониманию педагогики Макаренко и к её критике.

Педагогическая система Макаренко – это открытая, постоянно развивающаяся система, чутко реагирующая на внешние и внутренние факторы своего развития. В основе функционирования и развития системы лежит новаторская методология. Решение А.С. Макаренко любых проблем носят диалектически противоречивый характер. Любой феномен, явление педагог рассматривает в единстве противоположностей, поэтому разрешение противоречий выводит теорию или практику на качественно новый уровень, что и делает систему Макаренко способной к постоянному творческому саморазвитию.

Успешные творческие поиски в современной теории и практике воспитания идут в направлении открытых А.С. Макаренко закономерностей, т.к. они носят инвариантный, всеобщий, т.е. глубинный характер. Поэтому они как бы заново открываются для тех, кто добросовестно ищет и опирается на реальные результаты работы как критерий истины.

Специфика методологии А.С. Макаренко, заключающаяся в интегративном подходе, творчески объединяющем противоположные оппозиции, ядерный, глубинный характер идей и принципов педагогики педагога являются основой творческого использования наследия Макаренко в

единстве с современными подходами личностно–развивающей педагогики.

Теоретические исследования и многолетняя практика применения идей и опыта А.С. Макаренко и в нашей стране и за рубежом показали, что они являются эффективными в любых условиях : в школе или в учреждениях интернатного типа, в работе с «трудными» детьми и с обычными школьниками, в пенитенциарных заведениях. Успешность применения макаренковской педагогики не зависит также и от национальных и социально–экономических особенностей. Сегодня, в условиях диалога зарубежных и отечественных исследователей Макаренко, мировое значение и статус его опыта выявляется особенно наглядно. Естественно, что в различных условиях не должно быть воспроизведения системы Макаренко «один к одному». Творческое исследование богатейшего опыта педагога–новатора – это воплощение его идей в новые формы работы, соответствующие духу нашего времени.

В педагогической работе рассматриваются фундаментальные разделы педагогической системы А.С. Макаренко в современной интерпретации с учётом новейших социальных реалий и современных философских, психологических и педагогических знаний.

В работе раскрывается основополагающий принцип макаренковской педагогики – принцип интегративности, предполагающий в изучении нового явления конструктивное объединение противоположных оппозиций. В работе выявлены научные основы этой важнейшей особенности системы А.С. Макаренко и её конкретные проявления в решении «вечных» проблем воспитания: новации и традиции, творчество и технология, коллектив и личность и т.д.

В книге представлены взгляды А.С. Макаренко на проблему беспризорничества, её истоки и пути решения. Важную роль, по мнению Мака-

ренко, в профилактике безнадзорности, появление детей с проблемами в развитии имеет семейное воспитание. В работе выделены основные принципы, условия и методика воспитания в семье согласно макаренковским подходам.

В разделе о гуманистических основах педагогической системы А.С. Макаренко показана важная черта этой системы – соответствие косвенной, «деликатной» технологии воспитания через организацию среды макаренковским представлениям о сущности человека, его социальности, достоинстве.

Подробно развёрнута в работе сущность и методика организации коллектива, в макаренковских учреждениях определены условия развития индивидуальности каждого члена коллектива и его естественной, ненасильственной социализации. Вскрыты научные основы принципа единства воспитания и жизни в гуманном воспитании А.С. Макаренко. Особое внимание уделено организации труда в воспитательных учреждениях педагога – новатора, раскрыто значение труда в воспитании, условия его воспитывающего влияния, особенности различных видов труда.

Книга представляет наследие А.С. Макаренко в единстве рассмотрения его научных оснований и конкретных рекомендаций, поэтому она может быть использована учёными, студентами педагогических заведений, педагогами–практиками, родителями.

ГЛАВА 1. ИНТЕГРАТИВНОСТЬ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИКИ А.С.МАКАРЕНКО

Педагогические идеи и опыт А.С.Макаренко всегда являлись и являются предметом острых дискуссий. Время с 20–х годов и до конца XX столетия в России содержит временные периоды, характеризующиеся различием в приоритетах социальных и педагогических ценностей. Но педагогическое наследие А.С.Макаренко никогда не укладывалось в рамки господствующих в тот или иной период установок и мнений. Это свидетельствует об уникальности и исключительной специфичности педагогических взглядов А.С.Макаренко.

Принадлежит ли педагогика Макаренко только истории педагогики или она устремлена в будущее? Могут ли идеи выдающегося педагога успешно использоваться для решения современных проблем воспитания?

Сегодня многие рассматривают идеи и опыт выдающегося педагога только как явление истории педагогики, считая их несовременными, относящимися к социальным и экономическим условиям 20–30-х годов прошлого столетия в советском государстве.

На наш взгляд, основные идеи, принципы и технологии воспитательной системы педагога–новатора являются вневременными, представляют инвариантное ядро не только современной гуманистической, но и будущей педагогики.

Важнейшая особенность макаренковской педагогики, определяющая ее новаторский характер, – это *идея интегративности*. Конструирование любой педагогической теории или системы – это поиски их целостности. Целостность предполагает внутреннее единство объектов, их относительную автономность от окружающей среды.

В системе воспитания А.С.Макаренко можно выделить несколько аспектов, в которых выявляется ее целостность. Во-первых, это *содержательная целостность*, всеохватность воспитательным влиянием различных областей жизнедеятельности: трудовой, учебной, культурной и т. д.

Во-вторых, следует назвать *организационную целостность*, так как в педагогической системе педагога-новатора существует множество иерархически взаимосвязанных положений, принципов, правил, которые обеспечивают функционирование и развитие этой системы. Это, например, принцип параллельного действия, система перспективных линий, система "первичных" коллективов и "сводных" отрядов и т. д.

В-третьих, система Макаренко характеризуется *структурной целостностью*, то есть в ней присутствуют все компоненты целостной деятельности: целеполагание, планирование, осуществление практических действий (конкретное исполнение плана), самоконтроль, коррекция.

Но специфика и новаторство педагогической системы А.С.Макаренко заключаются в *интегративном характере ее целостности*. Именно эта органическая (а не суммативная) целостность, которая представляет собой конструктивный синтез противоположных оппозиций, определяет ее научность и уникальность.

В современной педагогической литературе в качестве признаков целостности системы, как правило, выделяются ее суммарность (аддитивность) и непротиворечивость.

В отдельных работах выдвигается идея, согласно которой сущностью целостного педагогического процесса является разрешение противоречий (Э.М.Монозон, В.И.Загвязинский, В.А.Сластёнин и др.), но эта идея не разворачивается в конкретный механизм становления целостного педагогического процесса. В данном случае речь идёт о разрешении сущ-

ностных противоречий *методологического уровня*, которые определяют направления и содержание развития педагогического процесса.

Методология непротиворечивой и суммарной целостности, господствующая в конструировании педагогических систем, ведет к количественному репродуктивному накоплению односторонне ориентированных средств, что, в конечном счёте, приводит к издержкам воспитания и формализации системы.

Известно, например, что в советский период в педагогической науке и практике реализовывался односторонний методологический подход, основанный на идее социоцентрического воспитания. Надо отметить, что социоцентрическая ориентация советского воспитания привела к целому ряду интересных находок, методов организации воспитательной работы: активное участие детей и подростков в общественной жизни страны, большая роль детских и молодёжных организаций, различные формы патристического и интернационального воспитания, технология коллективных творческих дел и т. д. Но односторонняя социоцентрическая направленность воспитания, при которой противоречие социоцентризма с антропоцентризмом не разрешалось, а «снималось» отбрасыванием «неправильных» антропоцентрических подходов, вела к количественному накоплению социально-ориентированных средств воспитания и забвению личностной направленности воспитания, что в конце концов явилось причиной формализации и стагнации воспитания (особенно в 80-е годы).

Но методология одностороннего подхода в воспитании в основном сохранилась в российской педагогической науке и в 90-е годы, когда стала культивироваться безусловно гуманистическая идея личностно-ориентированного воспитания, основанная на антропоцентрическом подходе. При этом был отброшен прогрессивный принцип воспитания и развития личности в гуманном сообществе – коллективе.

Известный специалист в области личностно–ориентированного воспитания академик Е.В.Бондаревская, изучая личностные смыслы современных школьников, выявила, что «общение и интересы ребят укладываются в простейшую поведенческую модель людей, замкнутых на самих себя, потребителей. Не просматривается главный мотив образованного (культурного, интеллигентного) человека – проявление интереса к другим людям, процессам, происходящим в обществе, в стране, способность к сопереживанию, заинтересованному диалогу, соучастию, т.е. всё то, что составляет истинную духовность личности» [5]. Можно утверждать, что одной из причин негативных результатов воспитания на основе личностно–ориентированных концепций является *односторонний подход*, свойственный в своё время и советской школе, только направленность в то время была противоположной – социально–ориентированной. И в том, и в другом случае идеи, противоречащие принятым в то или иное время, отбрасывались.

Но природосообразный закон творческого развития – это развитие через единство и борьбу противоположностей. Для того, чтобы осуществлялось качественное развитие системы, она должна проходить через *кризисы разрешения противоречий методологического уровня*, синтезируя при этом противоположности, являющиеся членами противоречий.

А.С.Макаренко доказал своим опытом, что строить педагогическую систему на одной концепции, отбрасывая "неправильные" подходы, неэффективно, неплодотворно. Любая теория имеет сильные и слабые стороны, а разнообразие педагогических задач и ситуаций, а самое главное – особенностей детей, так велико, что их все нельзя успешно решать с помощью односторонне ориентированных педагогических и психологических средств.

В основе *творческого* (качественно нового) развития педагогической системы А.С.Макаренко лежит принцип *интегративной диалектической целостности*, рассматриваемой как *единство противоположностей*.

Известный макаренковед А.А.Фролов уже давно отмечал, что характерной чертой работы А.С.Макаренко в педагогике является внимание к противоречиям как сущностному явлению, источнику развития педагогических процессов.

Новаторство А.С.Макаренко заключается в том, что он отошел от стереотипов "правильного" и "неправильного" в воспитании. «Моя педагогическая вера: педагогика – вещь прежде всего диалектическая – не может быть установлено никаких абсолютно правильных педагогических мер или систем. Всякое догматическое положение, не исходящее из обстоятельств и требований данной минутой, данного этапа, всегда будет порочным» [10, т.1, 261].

Макаренковская методология диалектической целостности как основа построения педагогической системы, продолжает традиции русской педагогической мысли и философии, восходящие к К.Д.Ушинскому, который искал методологию фактического основания, многократно выверенные существенные факты ("индукция цельного опыта" у А.С.Макаренко). "Мы не стеснялись брать его (факт) у Гегеля или гегельянцев..., – писал Ушинский. – Мы не стеснялись также заимствовать и у материалистов... Мы отовсюду брали, что нам казалось верным и ясным, никогда не стесняясь тем, какое имя носит источник..." [25, 29-30]. По воспоминаниям современников А.С.Макаренко он особенное преимущество отдавал и в то же время высоко ценил К.Д.Ушинского. Всеобщее стремление объединить противоположности (церковь и государство, религиозное и светское, коллективное и индивидуальное и т. д.) было специ-

фической чертой русской философии и педагогики конца XIX – начала XX столетий, что на наш взгляд, также повлияло на становление педагогического кредо А.С.Макаренко.

Почти одновременно с ним в Европе работали такие известные педагоги как Г.Винекен, А.Нейл, Я.Корчак, С.Френе и др., искания которых во многом шли в тех же направлениях, что и в учреждениях Макаренко: воспитание в сообществе, самоуправление, развитие индивидуальности и т. д. Но многие из этих педагогов (Э.Кей, А.Нейл и др.), абсолютизируя антропоцентрический (педоцентрический) подход, отрицали целенаправленную организованную воспитательную деятельность. Например, в воспитательном учреждении А.Нейла в Саммерхилле реализация принципа свободы предполагала, что детям можно было не ходить на уроки, ругаться, не умываться и даже бранить учителя [6]. В антропоориентированных подходах к воспитанию отрицается положительная роль принуждения, наказания.

А.С.Макаренко как раз писал об ошибке уединенного средства: "Никакое средство вообще, какое бы ни взяли, не может быть признано ни хорошим, ни плохим, если мы рассматриваем его отдельно от других средств, от целой системы... Наказание может воспитывать раба, а может воспитывать... и очень свободного и гордого человека" [10, т.4, 128]. Отвечая на обвинения ученых–педагогов в том, что он использует в воспитании принуждение, Макаренко писал: "...элементы принуждения не могут быть отброшены в воспитании, а если их отбросить, то и такой момент, как сказать "иди умойся", не может быть допустим..." [10, т.1, 76]. Если отказаться от принуждения и этот закон применить к коммуне им.Дзержинского, то, писал Макаренко, "я уверен, что получится развал" [там же].

А.С.Макаренко в своем воспитании не уступил "...ни разболтанному анархическому, "свободному" индивидуализму, ни формалистическим со-

облазнам внешней муштровки" [10, т.4, 50]. Он предупреждал: "Слишком точно определить каждый шаг коммунаров... – это значит не оставить свободы для развития детского общества и общества педагогов. ...нужно дать возможность детскому коллективу творить формы своей жизни и быта" [10, т.1, 69].

Одной из важнейших причин того, что А.С.Макаренко стал самой "яркой звездой на педагогическом небосклоне XX столетия" (Л.Фрёзе), была его методологическая позиция, в основе которой лежит идея интегративности. В конструктивном синтезе противоположностей в единое целое, осуществляемом А.С.Макаренко последовательно на различных уровнях становления и развития его педагогической системы, выявляется **бифуркационный механизм** её развития.

Способом теоретического воспроизведения в сознании целостного объекта является гегелевский метод восхождения от абстрактного (как части целого, простого, неразвитого) к конкретному (многосторонне, сложное, целостное). Конструирование целостной воспитательной системы, способной к творческому саморазвитию, предполагает в качестве механизма развёртывания множество «клеточек» целостности, генетически исходных структурных единиц.

Что выступает в качестве исходных структурных единиц в педагогической системе А.С.Макаренко? Для того, чтобы ответить на этот вопрос, следует представить систему выдающегося педагога в структурированном виде, определив ее главные составляющие.

Профессор А.А.Фролов выделил в системе Макаренко три взаимодействующих компонента: макаренковский вклад в решение **методологических** проблем педагогики; разработка **теории воспитания**; решение **организационно-методических** проблем воспитания. Исключительно

важна мысль А.А. Фролова о том, что вопросы педагогической практики, методики воспитания А.С. Макаренко рассматривал в неразрывной связи с методологическими и теоретическими проблемами педагогики. Преимущественно благодаря этому факту его наследие могло занять столь высокое положение в теории и практики воспитания. Но данное обстоятельство породило и необычайную трудность в освоении наследия выдающегося педагога.

Развернувшаяся наиболее широко в 50-х годах теоретическая разработка системы А.С.Макаренко в теории и практики советского воспитания происходила в основном как бы «снизу». Осваивался главным образом организационно-методический аспект системы, шли поиски ее творческого применения в педагогической практике. Не уделялось должного внимания истории, генезису и процессу развития идей и опыта педагога-новатора.

Но при недостаточном осмыслении методологического подхода А.С.Макаренко к постановке и решению проблем педагогики, при недооценки его работы в теории воспитания, освоение организационно-методических достижений не могло быть достаточно эффективным. В макаренковедении стал укореняться догматический подход, ведущий к разного рода искажениям этого наследия, к механическому копированию собственных ему педагогических средств.

Каждый из указанных компонентов макаренковской педагогической системы представляет собой совокупность идей и понятий, среди которых можно выделить ведущую категорию. А.А.Фролов на методологическом «этаже» этой системы выделяет понятие «логика педагогической целесообразности». В теоретическом компоненте системы Макаренко он считает ключевым положением принцип «параллельного действия». На организационно-методическом уровне стержневым, по его мнению, является понятие «воспитательный коллектив».

Взяв за основу выделенные А.А.Фроловым "этажи", фундаментальные компоненты педагогической системы А.С.Макаренко, можно определить в каждом из них "самое простое целое", механизм развертывания которого обеспечивает бифуркационный характер развития всей системы педагога.

Анализируя педагогическое наследие А.С.Макаренко, можно выделить три вида педагогических исходных структурных единиц, каждая из которых развертывается в определенном поле, "этаже" воспитания. На высшем, *методологическом*, уровне в качестве "*клеточки*" у него можно выделить *отношение*. Он писал, что 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.

На втором, *теоретическом* уровне генетически исходной единицей, в учении А.С.Макаренко можно назвать "*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)" [10, 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" [10, т.1 180].

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 накапливаются потенциальные силы для действия, а потом оно вдруг приобретает характер открытий" [10, т.1, 122].

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 интегративной целостности. Каждая "клеточка" несет в себе единство противоположностей, что и является источником ее развертывания 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 и 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.

Все выделяемые единицы дополняют друг друга, высвечивая развитие воспитания на разных уровнях. Синтез разнообразных подходов дает более объективную и полную картину воспитательного процесса.

Логическая целесообразность и последовательная реализация А.С.Макаренко методологического принципа интеграции выявляется в том, что *целостный воспитательный процесс* (сочетающий единство противоположностей) он строит *адекватно своим представлением о целостной личности*, всегда рассматривая её в единстве противоположных оппозиций.

А.С.Макаренко исходит из признания *двойственной естественно-культурной* природы человека. 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" [15, 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].

Данный подход соответствует 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" [19, 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..." [там же].

Целостность личности, согласно А.С.Макаренко, предполагает различные аспекты, среди которых можно выделить основные:

- единство биологического — психического — социального в человеке,
- единство эмоционального — волевого — интеллектуального,
- единство общественного — группового — индивидуального.

Целостность человека Макаренко видит и в единстве развития у него дополняющих друг друга нравственных качеств. Например, **активность и торможение**: "Создавая... постоянный мажор, способность к движению, к энергии, к действию, надо одновременно создавать и способность к торможению"; **дисциплина и свобода**: "... дисциплина ставит каждую отдельную личность, каждого человека в более защищенное, более свободное положение, ... дисциплина — это свобода" [10, т.4, 198, 143]. **Представления А.С.Макаренко о диалектической сущности "системы личности"** очень четко выражены в его известном тезисе: как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему. При этом он подчеркивает: "Это соединение требований к личности и уважения к ней не две разные вещи, а одно и то же" [10, т.4, 150].

В этом подходе А.С.Макаренко предвосхитил современные трактовки целостной личности в гуманистической психологии. А.Маслоу отмечает, что самореализующийся человек отличается **целостностью и интегрированностью**. Такие люди способны "соединять воедино разные и даже противоположные элементы" [13, 178].

Сам Макаренко также был самореализующейся целостной личностью, и это отразилось в его педагогической системе. В его личности гармонически сочеталось эмоционально—образное и рационально—научное. Он был писателем, тонко чувствующим оттенки и нюансы происходящего, и педагогом—ученым, который четко организовывал порядок жизни своих воспитательных учреждений в русле "логики педагогической целесооб-

разности", наглядно высвечивая проблемы педагогической науки. Он умел страстно любить и вместе с тем был жестким борцом за правоту своего дела. А.Маслоу пишет о взаимодействии между интеграцией внутри индивида и его способностью интегрировать то, что он делает в этом мире. "Насколько творчество является синтезирующим, конструктивным, объединяющим и интегрирующим, отчасти зависит от внутренней интеграции личности" [там же]. Педагогическое творчество А.С.Макаренко, синтезируя различные, в том числе противоположные, подходы, отражает его сложную, многогранную натуру.

Если обратиться наследию А.С.Макаренко, то надо прежде всего отметить его известную формулу: "человек не воспитывается по частям", в которой однозначно проявляется представление педагога–новатора о целостности человека и о соответствующем целостном воспитательном процессе. Он писал: "Мы должны ... научиться так организовать воспитание, чтобы наши достижения характеризовались *совершенствованием системы данной личности в целом...* Педагогам... нужно главное внимание направлять на создание *синтетической педагогики*" [10, т.8, 13-14]. Думается, что в педагогической науке еще недостаточно отрефлексирована фундаментальная особенность макаренковской педагогики, обеспечивающая ее научную обоснованность и высокую практическую эффективность: он строил свою педагогику, всю систему воспитания, ее принципы и технологию, исходя из своих представлений о человеке.

Ведущей особенностью целостного воспитательного процесса, по убеждению Макаренко, является его диалектичность. «Целесообразность и диалектичность воспитательного средства – вот основные положения, которые должны лечь в основу советской воспитательной системы» [10, т.4, 118]. Именно из этого тезиса педагога-новатора следует его утверждение о необходимости применения разнообразных педагогических средств, о раз-

витии “синтетической педагогики”. «Никакое средство педагогическое, даже общепринятое, каким обычно у нас считается и внушение, и объяснение, и беседа, и общественное воздействие, не может быть призвано всегда абсолютно полезно. Самое хорошее средство в некоторых случаях обязательно будет самым плохим. Возьмите даже такое средство, как коллективное воздействие ... Иногда оно будет хорошо, иногда плохо. Возьмите индивидуальное воздействие, беседу воспитателя с глаза на глаз с воспитанником. Иногда это будет полезным, 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» [10, т.4, 128].

В основе диалектической педагогической системы А.С.Макаренко лежит интегративный подход. В педагогике сегодня интеграция часто понимается как простое дополнение, сближение. Например, интегративные уроки, лекции–диалоги предполагают чаще всего суммарное объединение знаний различных наук. В таких случаях не отрефлексировано методологическое значение принципа интегративности – создание нового через разрешение противоречий с помощью конструктивного синтеза. Этим новым может быть новая система, теория, идея, новый метод, новый смысл и т.д.

Интеграция – это не эклектическое (механическое) соединение различных элементов, а их конструктивный синтез, то есть осмысленный, системный, в результате которого появляется новое качество. Для успешной реализации методологической функции интеграции (создание новой целостности) необходимо разработать определенный механизм. Этот механизм предполагает несколько типов взаимодействия оппозиционных сторон в интегративном процессе (В.И.Загвязинский, И.Г.Фомичева).

Механизм взаимного дополнения, совмещения приемов, методов, технологий, при этом совмещения позволяют лучше «высветить» наиболее сильные стороны различных концепций в данной системе (синергизм, гармонизация) или многократно усилить их (мульти-пликационный эффект). В системе воспитания Макаренко это, например, развитие индивидуальности личности через её социализацию, средством которой выступает гуманное сообщество – воспитательный коллектив.

Механизм компенсации предполагает сочетание методов, технологий с целью компенсации недостатков, ограничений, вытекающих из особенностей того или иного типа воспитательно–образовательных систем. В этом случае сочетание осуществляется не одномоментно, а разделённо. Например, А.С.Макаренко применял методы воспитания: в одних случаях директивные (наказания, поощрения, замечания и т. д.), в других – рефлексивно-побуждающие (сочувствие, понимание, принятие и т. д.).

Механизм опосредования предполагает, что оппозиции развиваются, гармонизируются через третье, опосредующее звено. Скажем, парная категория деятельности и существование субъекта в связке «автономность – идентификация с коллективом» опосредуются категорией «совместность», т. е. самоопределением личности в совместной деятельности.

Механизм уравнивания при условии **приоритетности**, доминирования целого по отношению к своим частям, его принципиальной несводимости к ним. Думается, что этот механизм можно отнести к становлению всей педагогики А.С.Макаренко, когда национально ориентированная культура (идеи и традиции отечественной науки и народного воспитания) стала приоритетом развития педагогической системы и вписалась в мировую педагогику, конкретизируя её ценности и идеалы.

Реализуя принцип интегративности, воспитательная система А.С.Макаренко осуществляла конструктивный синтез различных подходов

и элементов, в том числе противоположных, и при этом создавала условия для совершенствования "системы личности в целом", оптимально сочетающей в себе противоположные оппозиции.

Интегративный характер педагогики А.С.Макаренко проявляется на различных уровнях функционирования его педагогической системы (методологическом, теоретическом, технологическом) и в решении различных содержательных проблем, которые являлись и до сих пор являются причиной многих дискуссий. Можно назвать хотя бы важнейшие из них.

Характерным для Макаренко было единство *преемственности и новаторства*. Не противопоставление "старого" и "нового", традиций и новаторства, а их диалектика, взаимодополняемость. 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. Макаренко дает блестящие образцы закрепления достижений прошлого в творчески преобразованном виде, их качественного обогащения и развития. Непонимание единства преемственности и новаторства было и остается главным основанием для критики идей и опыта А.С.Макаренко, как "слева", так и "справа".

Нельзя не сказать о реализации А.С.Макаренко идеи единства двух способов постижения мира: *рационального и образного*. Богатство духовно-эмоциональной жизни и в литературном творчестве, и в педагогической деятельности в сочетании с исследовательским теоретическим подходом позволил Макаренко осуществить необычайно успешный педагогический эксперимент, в котором реализуется единство *творческого и технологического* 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" [10, 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.

А.С.Макаренко прекрасно понимал границы технологии в воспитании: "...для меня было ясно, – писал Макаренко – 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" [10, т.3, 391]. Понятно, что А.С.Макаренко употребляет здесь образные выражения, говоря о работе педагога. Ясен главный смысл его идеи: в педагогической работе должно быть сочетание технологических аспектов и высочайшего уровня педагогического творчества воспитателя.

Еще один важный аспект проявления интегративной целостности воспитания А.С.Макаренко касается *методов воспитания*, а именно: в зависимости от педагогической ситуации он применял и *директивные методы* (требование, поощрение, наказание и т. д.), и *гуманистические* (побуждение воспитанников к самостоятельному анализу своих действий – рефлексии, включение в различные виды деятельности, приписывание положительного мотива негативным действиям детей и подростков, ситуации свободного выбора, "морального сотворчества" и т. д.).

Макаренко не боялся сказать, что в группе разболтанных, агрессивных, невоспитанных детей надо применять директивные, в сущности бихевиористские методы (положительное и отрицательное подкрепление). 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" [18, 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.

Им были разработаны гуманистические условия использования директивных методов, особенно наказаний:

- применять наказание нужно там, где другие методы не дают результата;
- наказание должно быть индивидуализировано, то есть соответствовать особенностям ребенка (за один и тот же проступок могут быть применены различные меры и виды наказаний);
- наказание должно быть логичным;
- наказание не должно унижать человека;
- наказание должно стимулировать рефлексию – переживание ребенком своей ошибки;
- наказания должны применяться в условиях принятия личности воспитанника педагогом;
- осуждается действие ребенка, а не его личность;
- наказание должно поддерживаться общественным мнением;
- в наказании должен учитываться уровень развития коллектива;
- наказание должно исчерпывать конфликт, то есть не следует больше возвращаться к проступку;
- должна существовать оптимальная мера наказания, то есть не следует наказывать сразу самым суровым видом наказания типа исключение;
- наказание должно "выталкивать" человека из рядов (если наказывают всех, то наказание может не сыграть рефлексивной роли для воспитанников, а осознаваться ими как несправедливость, а сам поступок казаться "героическим").

Думается, что, хотя в антропоцентрических концепциях воспитания отрицаются внешние методы воздействия (директивные методы), в реальной воспитательной практике даже тех школ, которые работают в русле

этих концепций (например, школы Ш.А.Амонашвили), в той или иной форме присутствуют методы подкрепления. Во-первых, поощрение (которое принято в таких школах) – это тоже способ внешнего воздействия (бихевиористский способ подкрепления). Во-вторых, и наказание, против которого выступают сторонники антропоцентрического подхода, реально существует в школах гуманистического типа. Например, если какой-то воспитанник ожидает похвалы, но не получает ее, то такой ребенок переживает чувство горечи, а это и есть результат наказания, то есть поощрение и наказание – это в сущности одно и то же средство с точки зрения психологии воздействия на личность. Поэтому в соответствии с логикой, если есть поощрение, то есть и наказание. В этом нет ничего страшного, это вполне правомерные способы внешнего воздействия, которые в определенных ситуациях полезны и необходимы. Разумеется, необходимость наказаний уменьшается по мере развития воспитанника и коллектива. Нравственно и эмоционально развитые дети и подростки не нуждаются в наказаниях, они реагируют на более тонкие, гуманистические методы.

Гораздо менее известно, что Макаренко очень широко и мастерски использовал гуманистические методы воспитания, в его работах дан богатый спектр таких методов. 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...” [10, 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]. Таким образом, синтез гуманистических и директивных методов является принципиальной основой интегративного воспитания А.С.Макаренко.

Величайшей заслугой педагога–новатора была разработка теоретических и методических основ для решения проблемы: *коллектив и лич-*

ность в едином воспитательном процессе социализации личности и развития ее индивидуальности в гуманном организованном сообществе (коллективе). В настоящее время довольно распространенной является позиция, согласно которой воспитание в коллективе противопоставляется личностно ориентированному воспитанию. При этом предполагается, что личность в коллективе не может свободно развиваться.

Идея личностной направленности воспитания в современной педагогической практике чаще всего трактуется как усиление внимания к изучению и учету индивидуальных особенностей детей и уменьшение (если не полное устранение) роли детского коллектива в воспитательной работе. На самом деле такое толкование личностного подхода является его ошибочным отождествлением с индивидуальным подходом, при котором ребенок остается *объектом воздействий* со стороны педагога. Не отрицая ни в коей мере необходимости индивидуального подхода, следует определить, что личностный подход предполагает создание условий, при которых воспитанники и педагоги, *опираясь на свои индивидуальные особенности*, находят собственные способы субъективации в той или иной деятельности и в жизни вообще. Для этого необходимо создание "поля", в котором востребованы и могут развиваться личностные качества детей и взрослых. Таким "полем" может стать воспитательный коллектив, который, по определению А.С.Макаренко, представляет единство детского и педагогического коллективов.

Следует заметить, что современная философская антропология устанавливает в качестве фундаментальной посылки неразрывную связь человека с обществом, отмечая при этом противоречивость этой связи (слитность—дистанцированность, объективация—субъективация, целостность—функциональность). В зависимости от способов разрешения этих против-

речий человеческое сообщество может иметь конструктивное или деструктивное значение для развития личности.

Мысль о том, что необходимым средством для развития личности является сообщество, прослеживается во многих современных психологических концепциях. В.Франкл утверждает: " 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" [18, 199]. Следовательно, по его мнению, 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.

Важнейшее значение для понимания механизмов развития личности имеет идея В.И.Слободчикова о ситуации развития как совокупности предпосылок и условий, преобразуемых в пространстве связи и отношений между его соучастниками. Он вводит понятие событийной общности, которую рассматривает как источник развития субъективности.

Можно сделать вывод, что, если мы хотим, чтобы воспитание отвечало природе развития человека, оно должно осуществляться в сообществе. Идея самоактуализации человека, лежащая в основе личностного подхода, наилучшим образом реализуется именно в условиях организованного гуманного сообщества (коллектива). Необходимо определить те условия, при которых сообщество играет конструктивную роль для развития личности, поэтому важнейшее значение для развития современного гуманистического воспитания имеет выявление механизмов реализации личностного подхода в макаренковской педагогике. Можно назвать важнейшие

особенности, обеспечивающие личностную направленность воспитания в учреждениях А.С.Макаренко.

Прежде всего следует отметить *характер взаимодействия педагогов и детей* в воспитательных учреждениях Макаренко, т.к. отношения — это важнейший критерий реализации личностной парадигмы. А.С.Макаренко четко определял, что "наша система вводит... равноправие воспитателей и воспитанников" [10, т.8, 26]. При этом "воспитанники и воспитатели колонии... представляют тесную рабочую семью, проникнутую взаимным уважением и преданностью друг к другу" [10, т.8, 110]. В коллективах обеспечивалась защищенность свободы и прав личности, создавались отношения, в которых личность могла реализовать свою свободу.

Организация педагогического взаимодействия была такова, что каждый член коллектива ставился в позицию активного деятеля, субъекта своей собственной и коллективной жизни, участвуя в постановке целей, планировании, распределении в процессе разнообразных форм обсуждения и реальной практики. Макаренко писал: "Я ни разу не позволил себе лишить права члена коллектива и голоса ни одного коммунара вне зависимости от его возраста или развития. Общее собрание членов коммуны было действительно реальным, правящим органом" [10, т.4, 133].

А.С.Макаренко очень тонко уловил необходимость сочетания стихийных и организованных элементов в организации взаимодействия всех субъектов воспитательного процесса. 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 самостоятель-

ности воспитанников" [10, 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 самостоятельности... Чередование дежурств старых и молодых воспитателей — это лучшая симфония музыки жизни детской трудовой колонии" [10, т.1, 109,110]. Это чередование — один из приемов, применяемых Макаренко для стимуляции процессов самоорганизации в коллективе, которые шли одновременно с упорядоченными, регламентированными процессами.

Важнейшее значение для выявления и развития индивидуальных особенностей каждой личности имела организация в коллективах Макаренко *гармоничного комплекса разнообразных видов жизнедеятельности* (производственной, учебной, культурной, бытовой и т.д.), создание определенного *образа (уклада) жизни*. При этом обеспечивались условия, при которых каждый член коллектива мог обрести смысл своей жизни, осознать свою "миссию", поставить перед собой собственную жизненную задачу, проявить субъективную активность, то есть активность, развиваемую самим субъектом, организуемую и контролируемую им самим. Условием, обеспечивающим реализацию субъективной активности, является субъективный опыт.

А.С.Макаренко обращал особое внимание на *формирование опыта воспитанников*. "...я требую, чтобы детская жизнь была организована как опыт, воспитывающий определенную группу привычек" [10, т.4, 347]. Бесконечное разглагольствование о разных хороших вещах, считал Макаренко

ко, – пустое занятие: "Сознание, не построенное на опыте... слабосильно... не способно творить никакую практику" [10, т.2, 128]. Специфичность А.С.Макаренко в этом вопросе заключается в том, что он связывал неразрывно становление опыта индивидуального, субъектного с опытом коллективной жизни. Главное в воспитании, по его мнению, "это вопрос опыта, привычки, длительных упражнений... И гимнастическим залом для таких упражнений должен быть наш советский коллектив" [10, т.3, 457]. Таким образом, А.С.Макаренко, следуя диалектической логике, разработал и реализовал *концепцию личностно–социального воспитания*.

Сущность этой концепции заключается в создании условий для реализации системы отношений человека на микроуровне – межличностные отношения, и на макроуровне – отношения человека с коллективом, с обществом. Сегодня чаще всего характеризуя личностный подход в воспитании, говорят о субъект-субъектных отношениях. Здесь интересно разделение, которое проводит исследователь личностно–ориентированного обучения Н.А.Алексеев. Он выделяет субъектную и личностную парадигмы. Первая, когда акцент при организации деятельности учащихся делается на их самостоятельность, активность, в операционально-техническом плане. Смысловая, ценностно-эмоциональная сфера личности не входит в систему цели деятельности, ее развитие является как бы «побочным продуктом» деятельности учащихся. В данной парадигме существуют субъект-субъектные отношения, воспитанник (учащийся) является активным в предметной деятельности (какой бы она ни была : учебной, спортивной, культурной, и т.п.). Все субъекты такой деятельности интересны друг другу как «деятели», их отношения вращаются в области предметных действий. Собственно личностные качества субъектов (мотивы, ценности, интересы и т.д.), не связанные с конкретной деятельностью, не востребованы в обучении или воспитании, основанных на такой парадигме.

В личносно–ориентированной педагогике акцент делается на развитии личностного отношения к миру, к деятельности, к себе. Если в субъектной педагогике учащийся (воспитанник) выступает как бы проводником идей педагога, то в личностной он – творец и создатель себя и собственной деятельности [1].

В педагогике А.С.Макаренко отношения на микроуровне между педагогом и воспитанниками, между воспитанниками являются не только субъект – субъектными, но поднимаются на уровень отношений личность – личность, так как в коллективах Макаренко функционировали структуры, обеспечивающие востребованность и развитие не только «операциональных» качеств, но и собственно личностных. Но самое главное, что в коллективах каждая личность приобретала опыт не только персонализированных отношений (микроуровень), но и опыт отношений с социумом (макроуровень). Этот опыт усваивался в щадящих, защищенных от прямого воздействия негативных аспектов общества, условиях – в гуманном организованном сообществе (в коллективе). По мнению А.С.Макаренко именно отношения и являются объектом воспитательной работы, становление отношения человека с миром, с другими людьми, с самой собой есть развитие его духовного мира, развитие его как субъекта культуры.

В социоцентрических или антропоцентрических концепциях воспитания личность и группа всегда противопоставляются, а сложность их взаимоотношений снимается признанием приоритета (давления) либо общества над личностью (социологические теории), либо личности над сообществом с признанием ее автономности (антропо-логические концепции). И тот, и другой подходы ведут к обеднению личности.

А.С.Макаренко в своем личносно–социальном воспитании интегрировал личностные и социальные факторы, создав условия в виде коллектива для одновременного развития индивидуальности каждого члена

коллектива и его естественной социализации. Тем самым педагог–новатор решил проблему отношений личности и общества через гармонизацию этих отношений, коллективных и личных интересов и целей путем перманентного разрешения возникающих противоречий. «В практике коллектива на каждом шагу возникают вопросы противоположения личных и коллективных целей и вопросы гармонизирования этих целей. Если в коллективе чувствуется это противоречие между целями общими и частными, личными, значит, коллектив ... организован неправильно» [10, т.4, 193].

На основе принципа интегративности коллизия "личность – сообщество" разрешается через их объединение в воспитательном процессе, который представляет собой единство непрерывного и дискретного. Воспитание состоит из ряда ситуаций (коллизий), которые могут разрешаться таким образом, чтобы способствовать развитию личности или сообщества. Однако в целом это всегда ведет к повышению уровня развития и личности, и сообщества, так как развитие одного тянет за собой развитие другого. Чем более развито сообщество (в любом плане: нравственном, интеллектуальном, эмоциональном и т. д.), тем больше возможностей получает каждый его член для своего личностного развития. И наоборот, развитие сообщества зависит от развития личностей, его составляющих. В сообществе, находящемся на высоком уровне организованности (коллективе), его интеллектуальное, нравственное, эмоциональное поля не есть простая сумма соответствующих индивидуальных полей его членов. В таком сообществе любое поле вбирает в себя все лучшее, что есть у членов сообщества, нивелируя имеющиеся у них недостатки.

Таким образом, воспитание, основанное на принципе диалектической интегративной целостности, предполагает создание условий, обеспечивающих взаимное развитие сообщества и каждой личности, входящей в него. При педагогически грамотной организации такого воспитания гаран-

тируется развитие у каждой личности таких индивидуальных свойств, которые очень трудно или даже невозможно развить вне гуманного организованного сообщества, например, способность к эмпатии, рефлексии, коллективной мыследеятельности, к оптимальному гуманному общению и т. д.

Ведущей идеей гуманистического личностно–социального воспитания А.С.Макаренко является, таким образом, идея гармонизации взаимодействия личности и социума. Сущность этой идеи раскрывается далее в основных положениях интегративной воспитательной концепции выдающегося педагога: опыт работы с беспризорниками; семейное воспитание; гуманистический характер воспитания; воспитание в коллективе; единство воспитания и жизни.

В основе реализации этих положений лежит принцип интегративности и специфика педагогики А.С.Макаренко заключается в ее "полифоничности". Она аккумулирует достоинства интегрируемых теорий, подходов, методов и одновременно нивелирует их недостатки. Очень часто именно непонимание интегративной сущности макаренковской педагогики является причиной критики идей и опыта педагога–новатора как "слева", так и "справа". В периоды господства той или иной педагогической парадигмы (личностной – в 20-е и 90-е годы, предметной – в 30-е годы прошлого столетия) А.С.Макаренко объединял в своей воспитательной практике противоположные подходы. В 20-х годах его обвиняли в активном использовании "атрибутов старой школы": дисциплины, эмоционально–ритуального воздействия, материальной заинтересованности, наказания, чувства долга, чести, достоинства и т.д. На этом основании его система воспитания квалифицировалась как "муштра", отступление от направленности педагогики на "свободное развитие личности".

Критическое отношение к деятельности А.С.Макаренко в коммуне им. Дзержинского с 1931 года концентрировалось на его "отступлении от постановлений ЦК ВКП(б) о школе начала 30-х годов". Тогда его обвиняли, наоборот, в приверженности либерально–демократическим педагогическим идеям 20-х годов, в преувеличении воспитательной роли труда и самоуправления и т.д.

Новаторство и непреходящее значение А.С.Макаренко заключается в создании *методологии построения целостной педагогической системы, способной к творческому саморазвитию на основе интеграции противоположностей*. Педагогику Макаренко нельзя считать атрибутом педагогического пантеона, принадлежащей истории, в ней можно найти идеи и технологии решения проблем современной педагогической науки и практики.

ГЛАВА 2. ПРОБЛЕМА БЕСПРИЗОРНИЧЕСТВА И ПУТИ ЕЕ РЕШЕНИЯ В ОПЫТЕ А.С.МАКАРЕНКО

А.С.Макаренко добился замечательных результатов в воспитании беспризорников и правонарушителей. Сегодня распространенным является утверждение, что педагогика А.С.Макаренко может быть применима только к беспризорникам и правонарушителям. Так ли это? Можно ли использовать идеи и опыт выдающегося педагога в воспитании обычных детей, в школе?

Радикальные социально–экономические изменения, которые произошли в нашей стране в начале 90-х годов прошлого столетия, привели к ряду негативных последствий, в том числе к появлению большого количества беспризорных детей. На переломных этапах развития общества социальные потрясения, как правило, сказываются именно на детях.

Кризисное состояние советского государства после 1917 года также породило проблему беспризорности, которая решалась долгие годы. А.С.Макаренко начал работу с беспризорниками в 1920 году с заведования Полтавской трудовой колонией для дефективных детей и продолжал эту работу с декабря 1927 года в коммуне имени Дзержинского. Он писал М.Горькому: «Ко мне их (беспризорников – Л.Г.) сплошь и рядом привозят в черной карете и сдают из-под револьвера» [10, т.1, 241] . Вместе с тем в начале 30-х годов Макаренко отмечал, что в последние 4 года работы в коммуне, он получал почти исключительно детей из семьи, большей частью из семей ответственных работников, где неблагополучие выражалось не в материальной обстановке, а в обстановке педагогической, бытовой. По его мнению среди трех категорий детей: правонарушители, обычные беспризорники или дети из семьи, труднее всего дети из семьи [10, т.4, 249].

А.С. Макаренко очень точно высветил главную причину появления “трудных” детей – это тот или иной вид неблагополучия окружающей их среды. Если говорить о беспризорниках, то это прежде всего дети, потерявшие семьи. Чрезвычайно интересно, что причины потери семьи детьми, которые называет А.С.Макаренко, и сегодня остались теми же самыми: более свободная форма семьи, большая загруженность отца и матери работой, отход женщины от семейной ограниченности, материальные и прочие формы противоречий, смерть одного из родителей, измены, мачехи, болезни и инвалидность [10, т.1, 205].

Макаренко называет еще одну очень важную и актуальную особенно сегодня причину ухода детей из семьи: дети остро ощущают своё достоинство, они не склонны “к обезличиванию”, они хотят быть на равноправных позициях с родителями. Эту причину можно назвать личностной, она есть проявление нарушения в воспитании общей закономерности: формы и методы воздействия должны быть адекватны уровню развития личности ребёнка или подростка. Там, где проявляется жёсткий деспотизм отца или матери, есть опасность, что ребёнок откажется от принадлежности к этой семье и уйдёт.

Исходной установкой, в которой выражалось гуманистическое кредо педагога Макаренко, было убеждение в том, что дети-беспризорники – “это такие же обыкновенные, хорошие, нормальные дети, как и все” [10, т.4, 28]. В конце концов он пришёл к выводу, что “можно применить те методы, которые я применял к правонарушителям и к нормальным детям”[10, т.4, 231]. Макаренко не считал, что исходной посылкой в логике работы должно быть признание врожденного преступного характера. Он вырабатывал свои методы, исходя из “... доверчивости к человеку или, скорее из любви к нему “ [10, т.4, 231]. Он не верил, что существуют “преступные характеры” и уходил в своих посылках от био-

логической предрасположенности к преступлениям, от ломбровской идеологии.

Надо сказать, что неоломброзианские подходы существуют и сегодня, которые признают тип человека, предрасположенного к преступлению. Причины преступности несовершеннолетних объясняются специфическими свойствами их психического склада, темперамента, т.е. внутренними факторами личности правонарушителя. Тем самым по сути снимается *социальная природа преступления*. Но таким теориям противоречит тот факт, что появление большого количества правонарушителей (имеются ввиду несовершеннолетние дети, совершающие противоправные действия) наблюдается в кризисные периоды развития общества, когда ухудшается социальная обстановка. Нельзя, конечно, отрицать наличие врождённых патологий, но это не может носить такой массовый характер, как беспризорничество в 20-е или 90-е годы прошлого столетия.

А.С.Макаренко пришёл к заключению, что нет детей-правонарушителей, а есть люди, попавшие в тяжёлое положение. И всякий нормальный ребёнок, оказавшийся на улице без помощи, без друзей, без опыта, с истрепанными нервами — каждый нормальный ребёнок будет себя вести также, как они. Беспризорники имеют право на счастливую жизнь, они "... не менее богатые, чем я, ... не менее, чем я, талантливые, способные жить, работать, способные быть счастливыми и способные быть творцами" [10, т.4, 323].

Такая гуманистическая позиция А.С.Макаренко противоречила распространённой в начале 20-х годов теории "моральной дефективности", разрабатываемой рядом учёных (А.Б.Залкинд, П.Г.Бельский и др.). Еще в самом начале своей работы в Полтавской колонии А.С.Макаренко утверждал, что трудность ребенка должна рассматриваться без всякого отношения к биологическим дефектам. Он проанализировал работы современных

ему специалистов по "трудным" детям и сделал вывод: "Типология трудного детства неудовлетворительна. Последние предложения Залкинда и Бельского при частом их остроумии малопригодны для практической работы" [10, т.1, 53].

А.С.Макаренко отмечал, что в его колониях собирается очень "запущенный" детский элемент. Но было бы "...большой ошибкой думать, что эта запущенность синонимична нравственной или умственной дефективности" [10, т.1, 18] – писал он несмотря на то, что Полтавская колония называлась в официальных документах колонией для "дефективных". Запущенные беспризорники отличались низким уровнем знаний и воспитания или социальной культуры. У них господствовали убеждения, что "работа дураков любит", "на наш век дураков хватит". Главная их особенность – это отсутствие здорового социального опыта и наличие "дефективного" социально-нравственного опыта. Именно, "этот опыт ... объясняет социально нездоровую мотивацию поступка ...", – утверждал А.С.Макаренко. Он отрицал само понятие дефективности в среде личности, а заявлял о существовании "дефективного отношения между личностью и обществом" [10, т.1, 53]. Дефективные отношения проявляются в мотивации (общей картине побуждений), в которой Макаренко выделяет три главные области [10, т.1, 54]:

- | | |
|---------------------------|---|
| 1. Мотивация присвоения | Непосредственное присвоение
Нужда
Попрошайничество
Посредственное присвоение |
| 2. Мотивация преобладания | Неорганизованное преобладание
Организованное преобладание |
| 3. Мотивация обособления | Мотивация первоначального эгоизма
Мотивация свободы личности
Мотивация эстетическая |

Исходя из понимания социальной природы беспризорничества

А.С.Макаренко выдвигает соответствующие задачи их воспитания. Прежде всего – это задача восстановления нормального отношения между личностью и обществом. И далее – возбуждение новой системы мотивации. По мнению Макаренко, весь смысл воспитательной работы заключается в отборе и формировании правильных потребностей.

Надо заметить, что **задачи воспитания** беспризорников не являются специфическими, а относятся к воспитанию любого нормального ребёнка: помочь ребёнку **установить здоровые отношения с окружающим миром** и **сформировать здоровую систему мотивов**, ведущих к прогрессивному развитию личности. Особенность макаренковского контингента (беспризорники) выражалась им скорее в его “нежной” терминологии. Он писал: "...я считал, что передо мною стоит миниатюрная задача: вправить души у этих самых правонарушителей, сделать их вменяемыми в жизни, то есть подлечить, наложить заплатки на характеры, не больше, только то, что необходимо, чтобы человек мог как-нибудь вести трудовую жизнь" [10, т.4, 323].

Но по мере того как Макаренко работал, он понял, что “никакие специфические педагогические задачи перевоспитания уже не могли стоять передо мной ... я перестал интересоваться вопросами исправления, меня перестали интересовать так называемые правонарушители ... стояла обыкновенная задача – воспитать человека ...” [там же].

Какие же педагогические пути и средства использовал А.С.Макаренко в организации воспитательной работы с беспризорниками? Что общего в воспитании трудных детей и обычных? В чем специфика работы по перевоспитанию беспризорников и правонарушителей?

Обращаясь к организации воспитательной работы с беспризорниками, следует заметить, что довольно распространенным является утверждение, что главное внимание надо уделять индивидуальной работе с детьми. Панацеей считаются индивидуальные консультации психолога, социально-педагогические тренинги и ролевые игры.

Даже в советский период, когда господствовал социоцентрический подход к воспитанию, то есть признавалось решающее значение социума в развитии личности, в пединститутах существовали макаренковские отделения факультетов общественных профессий, в которых студенты первых курсов должны были вести индивидуальную работу с подростками, состоящими на учете в детской комнате милиции. К каждому студенту прикреплялся “правонарушитель”, которого он должен был воспитывать. Логика работы этих макаренковских секций в сущности была “антимакаренковской”.

Макаренко, конечно, придавал большое значение индивидуальной воспитательной работе. В плане сравнения роли внешних стимулов (например, наказания) и методов убеждения, он отдавал приоритет личностному воздействию: “главным в моей практике было не наказание, а беседы индивидуального характера” [10, т.4, 161]. Он здесь имел в виду, что не надо злоупотреблять наказаниями : там, где есть необходимость, должно быть наказание, но часто можно добиться лучшего результата именно индивидуальной беседой. Но *стратегия воспитания*, по его мнению, должна заключаться в *организации образа жизни коллектива, в создании нравственно здоровой среды*.

Было бы наивным надеяться, что 18-летняя студентка сможет перевоспитать 14-16-летнего правонарушителя. Но индивидуальная работа и опытного педагога с подростком не является единственным средством и

идеалом воспитания не только потому, что люди не любят чувствовать себя объектами воспитания, но потому, что главная задача в работе с дезадаптированными детьми: восстановление гармоничных отношений личности с обществом — может быть решена только через новый **здоровый опыт взаимодействия личности с обществом**. Макаренко прямо писал: "... ни один воспитатель не имеет право действовать в одиночку, на свой собственный риск и на свою собственную ответственность" [10, т.2, 172]. Воспитатель должен действовать как член общего коллектива, который является средой, где приобретается опыт установления гармоничной связи личности и общества.

После 1917 года в молодом советском государстве проблему беспризорников также пытались решить на путях индивидуального воздействия на те или иные качества подростка или ребёнка (на развитие воли, воспитание характера и т. д.). В 1918 году появилась "Декларация прав ребёнка", определившая во многом характер воспитательной работы в 20-е годы. В ней абсолютизировалось индивидуальное воспитание:

- ни один ребёнок не может быть насильственно принуждаем к посещению того или другого воспитательного или образовательного учреждения. Воспитание и образование на всех его ступенях является свободным делом ребенка. Каждый ребенок имеет право уклониться от того воспитания и образования, которое идет вразрез с его индивидуальностью [2, 33].

На основе провозглашения абсолютной свободы ребёнка решался вопрос о роли принуждения в воспитании:

- ни один ребенок не может быть подвергнут никакому наказанию. С проступками и недостатками ребенка должно бороться при помощи соответствующих воспитательных учреждений путем про-

свещения или лечения его, а не наказанием и всякими мерами репрессивного характера [там же].

"Лечебная" педагогика была направлена на развитие детей путем сенсорно–моторных тренировок или медикаментозного лечения, в ней были мало представлены пути формирования личностных, социальных качеств детей с нарушениями развития в широком социально–педагогическом аспекте. К 70-80 гг. XX столетия название "лечебная педагогика" исчезло из обозначения педагогической сферы помощи детям с отклонениями в развитии в большинстве стран, ориентирующихся на современную личностную аксиологическую концепцию отношения к людям с ограниченными возможностями. Тем более, что применение методов лечебной педагогики не оправдано по отношению к подавляющему большинству беспризорников и безнадзорных детей, проблемы которых лежат, как правило, в социально–педагогической плоскости. Лечебная педагогика часто делала беспризорников объектом медицинских манипуляций.

Наказания в советской школе в то время были запрещены. А.С.Макаренко в эти годы подвергался большим нападкам за то, что он использовал в воспитании директивные методы, в том числе и наказания. Он был убежден, что там, где нужно наказывать, педагог не имеет права не наказывать. Наказание – это не только право, но и обязанность педагога в тех случаях, когда наказание необходимо: "...я утверждаю, что педагог может наказывать или не наказывать, но если его совесть, его техническая квалификация, его убеждение говорят, что он должен наказать, он не имеет права отказаться от наказания"[10, т.4, 157]. Наказание, по мнению А.С.Макаренко, должно быть объявлено такой же естественной, простой и логически востребованной мерой, как и всякая другая мера. Там, где наказание должно принести пользу, там, где другие меры нельзя применить или они не дали результата, там педагог должен чувствовать своим долгом приме-

нить наказание. "Однако, – писал Макаренко, – это вовсе не значит, что мы утверждаем желательность наказания во всех случаях и всегда" [там же]. Очень важная мысль Макаренко, которую надо всегда иметь в виду, когда собираются применить наказание, это его утверждение о том, что наказание должно разрешать отдельный конфликт и не создавать новых конфликтов. Но он применял наказания, определив условия, при которых наказание не только не приносит вреда подросткам, но побуждает их к осмыслению своих поступков и даже может возвышать ребенка: "Наказание может воспитывать раба, а ... может воспитывать и очень хорошего человека, и очень свободного, гордого человека" [10, т.4, 128].

К концу 20-х годов наступило отрезвление от эйфории индивидуального свободного воспитания, т.к. беспризорность, количество детской преступности продолжали расти. Появилась идея соцвоса (социального воспитания) – воспитание беспризорников не через их изоляцию, а через установление тесных контактов с окружающей средой. Появляется целый ряд трудовых коммун для правонарушителей.

А.С.Макаренко с самого начала работы в колонии шёл по пути включения беспризорников в активную общественную жизнь через "колониистскую прогрессивную общину" (до 1924 года в работах Макаренко нет слова "коллектив", им употребляется понятие "колониистская община", что однозначно говорит о народных корнях его педагогики). Прежде всего воспитание, по его мнению, не должно быть воспитанием "потребителя". Воспитанию не должна быть свойственна атмосфера унижающей детей опеки, инфантилизма. Отрицательное отношение воспитанников Макаренко к «сюсюкающему» воспитателю отразилось в воспоминаниях колонистов–горьковцев и коммунаров–дзержинцев. Педагог–новатор был убежден, что воспитание должно осуществляться "в атмосфере серьёзного советского производства. Можно сказать: а как же наша школа ? Неужели и

для неё необходимо производство ? Я давно говорю: да, совершенно необходимо" [10, т.1, 209].

Разумно организованное воспитание, причём не только беспризорников, но и обычных детей, по мнению А.С.Макаренко, требует прежде всего организации настоящей *взрослой жизни* через заинтересованность ребят получением современной квалификации. Причём труд не должен быть примитивным: делать вручную табуретки, заниматься картонажным делом и т. д. Труд должен давать воспитанникам перспективу роста, устройства в жизни, возможность развития и удовлетворения различных вкусов, склонностей, применения своих растущих сил, упражнения своих гражданских качеств.

В.А.Сухомлинский, работая в сельской школе, тем не менее также пришёл к тому, что нельзя подростков нельзя кормить только "молочными" идеями типа: аккуратно выполняй домашнее задание, не опаздывай на уроки и т. п. Это важные обязанности школьника, но ими не вдохновишь, в этих обязанностях слишком узкое поле для подростков, особенно для наиболее энергичных и активных, которых много среди беспризорных и "трудных" детей. В жизни подростков должны быть настоящие, "взрослые" дела. "Взрослая" идея – это прежде всего труд, создание материальных и духовных ценностей для себя и других людей.

"В российском обществе назрело понимание того, что подлинное воспитание возможно только на основе труда, занятости детей молодёжи настоящим Делом. Большим мастером организации Дела в его педагогическом значении был А.С.Макаренко", – это выдержка из положения о Всероссийском конкурсе им А.С.Макаренко, объявленном редакцией журнала "Народное образование". Конкурс посвящается 115-ой годовщине со дня рождения великого педагога. По мнению организаторов конкурса, подлин-

ная реформа школьного дела заключается в том, чтобы выпускник был способен достигать успеха в реальных жизненных условиях, в частности, мог себя прокормить и занять делом. Эта задача, подчеркивают организаторы конкурса невыполнима без превращения школы в производственное продуктивное пространство, в котором школьник занят этим самым делом. В рамках конкурса рассматривается работа образовательных учреждений, опирающихся в своей учебно–воспитательной практике на продуктивную деятельность детей и молодёжи [3]. Это положение стимулирует актуализацию и распространение идей выдающегося педагога в современной воспитательной практике, важнейшая среди этих идей – тезис о ***необходимости производственного труда детей и подростков***.

Следующее условие воспитания – это ***организация духовно богатой интеллектуальной жизни детей и подростков***. Это, разумеется, учёба, предметные кружки, но не только. В коммуне им. Дзержинского была целая серия различных игр на смекалку, сообразительность, которые продолжались длительное время. На стенных газетах всегда помещались ребусы, шарады, загадки, которые с большим желанием и энергией решались многими коммунарами. В коммуне было много возможностей для 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.

Будучи опытным педагогом А.С.Макаренко понимал, что интерес к квалификации и к интеллектуальным занятиям далеко не всегда определяет нравственный рост человека. "Есть много слабых характеров, для кото-

рых необходимы более простые формулировки: дисциплина и в особенности материальная заинтересованность" [10, т.1, 208]. Поэтому наряду с бесплатным трудом по самообслуживанию, например, обязательно необходима зарплата детям за их труд. Сегодня это кажется естественным, но в своё время Макаренко за это критиковали. И в этом вопросе он опередил своё время.

Таким образом, А.С. Макаренко, работая с "запущенным" контингентом в качестве главных средств воспитания определил *коллективный производительный труд плюс хорошее образование, а самое главное – "интересная и богатая" перспективами и содержанием жизнь коллектива* [10, т.1, 205]. Причём, по его убеждению, организация воспитания обычных детей, в том числе и в школах, должна осуществляться по таким же путям как и воспитание беспризорников и "правонарушителей". Собственно, актуальность и эффективность идей Макаренко уже доказаны во многих школах и других образовательных учреждениях не только в нашей стране, но и за рубежом.

Американский педагог Р.Эдвардс утверждала, что опыт А.С. Макаренко современен и востребован, т.к. грабежи, которые бывают сегодня, мало отличаются от того как они выглядели несколько десятилетий назад, и истины, над которыми работают сейчас Дома милосердия при выполнении своих обязанностей, всё те же: любовь, сообщество, самоуважение, трудная работа, честь, доверие.

Многие американские педагоги и родители видят, что сегодня молодых людей призывают делать деньги, иметь модный автомобиль, завоёвывать власть, чувствовать себя хорошо, «делая себя» в этом мире. Но гораздо реже раздаются голоса о том, как построить человеческие отношения, заботиться о других людях, жить осмысленно в своём окружении, быть ответственным. Поэтому «педагогам есть чему поучиться у А.С. Ма-

каренко», его «опыт и взгляды согласуются с сегодняшними педагогическими условиями. Но мы должны не копировать сказанное и сделанное им, а учиться у него». (Р. Эдвардс Макаренко на В. и З. 4 (II), с.86)

Пастор Д.Лаутер (Германия), работающий с молодёжью, отмечает, что во многом благодаря А.С. Макаренко он и его воспитанники нашли себя. Они восприняли Макаренко как воодушевляющее стремление критически посмотреть на считающиеся прогрессивными педагогические идеи и модели, соотнеся их с реальными практическими результатами таких подходов. «Для нас ценными были педагогические основы дела Макаренко, его оптимизм, воодушевление, любовь к человечеству, желание "проектировать хорошее в человеке"» [В защиту успешной и социально активной педагогики // Макаренко на Востоке и Западе III / Под ред. З.Вайтца и А.Фролова. Н.Новгород, 1994, 122].

Финский психолог К. Мурто, работавший в исправительном учреждении (реформатории) для мальчиков и юношей в возрасте от 10 до 20 лет в г. Чёвёскиле, отмечает решающую роль для практики и развития воспитательной общины трудов А.С. Макаренко. Реформаторий представлял собой тип открытого воспитательного заведения, поскольку все его питомцы свободно посещали обычные городские школы. Там была сначала очень негативная ситуация: грубость подростков, битьё окон, издевательства старших мальчиков над младшими, неподчинение требованиям персонала и т.д. Сотрудники реформатория направляли свои усилия на создание атмосферы сотрудничества и доверие между всеми участниками воспитательного процесса. Началом послужило введение еженедельных общих собраний для обсуждения разнообразных вопросов функционирования реформатория и принятие совместных решений на демократической и справедливой основе. Постепенно создалось ядро воспитанников («актив» по Макаренко), пользующихся авторитетом и у взрослых и у детей, со-

вместно с воспитанниками были разработаны правила жизни в заведении («Конституция» трудовой коммуны им. Дзержинского у Макаренко). Все это способствовало нормализации атмосферы и жизни в реформатории. К. Мурто отмечает, что воспитательные принципы и методы Макаренко, высочайший уровень развития организованных им коллективов открыли сотрудникам реформатория новые, вдохновляющие перспективы и возможности дальнейшего развития [Дичек Н.П. Неисследованные грани компаративной макаренкианы // А.С.Макаренко и мировая педагогика. Полтава, 2002] .

Несмотря на то, что идеи А.С.Макаренко применялись и в обычных школах за рубежом, и в нашей стране, чаще всего сегодня возрождение макаренковского опыта связывают с необходимостью ликвидации беспризорности и безнадзорности.

В ситуациях тяжелой социальной и педагогической запущенности детей требуется очень высокий уровень организации целостной системы целенаправленной воспитательной работы, основанной на чёткой технологии. Проблему беспризорничества, тем более в таких массовых масштабах как сегодня, нельзя решить отдельными воспитательными «мероприятиями» или индивидуальной работой психолога с отдельным беспризорником. Как правило, такие дети и подростки не умеют и не любят учиться, т.к. обучение в нашей школе в основном является словесным, рассчитанными на людей с хорошим задатками к абстрактному мышлению. При этом дети, у которых ведущим являются задатки к практически-действенному или наглядно-образному мышлению, представляют изначально «группу риска», т.е. можно прогнозировать, что у них будут проблемы в обучении, где главным средством является слово. Там, где родители предпринимают меры помощи, таким детям через собственные заня-

тия с детьми или обращаясь к учителям, дети с такими задатками могут нормально адаптироваться к школе.

Но в проблемных (по тем или иным причинам) семьях дети фактически представлены сами себе. Не получая специальной помощи в учебной деятельности (не говоря о других аспектах жизни детей), дети, не приспособленные к словесному обучению, становятся неуспевающими и получают глубокое отвращение к учёбе. Работа с беспризорниками и с безнадзорными детьми, среди которых сегодня много детей, запущенных с точки зрения именно обучения (окончивших 2-3 класса в 15-16 лет) должна иметь в основе «жизненноориентированное» высокотехнологическое воспитание. Построение учебного процесса с такими детьми должно быть составной частью всей системы их жизнедеятельности, дающей им возможность проявить себя в деятельности, соответствующей их практическим или художественным склонностям.

Недаром, например, педагог–новатор И.П.Волков добивался хороших результатов воспитания детей с проблемами через организацию их творческой работы на уроках творчества и во внеклассной работе. При этом учащиеся могли использовать разнообразные виды творчества (лепка, шитье, резьба по дереву, слесарное дело, мозаика и т.д.) и различные инструменты, чтобы каждый мог проявить себя в виде творчества соответствующем его задаткам, а не только в чисто интеллектуальной деятельности типа решения задач, сочинения и т.д.

Высокотехнологичная целостная, воспитательная система А.С.Макаренко является как бы «скорой помощью», применяемой в экстремальных ситуациях (беспризорничество), «трудные» дети.

К опыту А.С. Макаренко обращаются тогда, когда обычные программы, составление карт реабилитации (содержащих в основном, описание условий жизни ребёнка, характера взаимоотношений и перечень реа-

билитационных «мероприятий») не дают и не могут дать эффективного результата в воспитании. Это можно объяснить следующим образом: в обычных школах большинство детей является адаптированными, поэтому когда школьная жизнь идет по стандартным путям, даже при отсутствии целенаправленной целостной системы воспитательной работы (что характерно для многих школ в нашей стране, начиная с 90-х годов прошлого столетия), такие учащиеся не вызывают больших проблем у педагогов. Разумеется, проблема того, какие ценности они изберут, как они будут воспитаны, всё равно существует и недостаточность педагогически целесообразной деятельности может проявляться гораздо позднее, во взрослой жизни выпускников.

А.С. Макаренко уже давно констатировал, что в школе господствует мораль, дисциплина, утверждающая чего не надо делать, дисциплина воздержания или торможения: «не кричи, не кури» и т.д. [10, т.4, 273]. Если ученик не нарушает таких правил, то он считается благополучным и никакой особой воспитательной работы он и не требует. Если в школе таких большинство, то с точки зрения запрещающей морали, господствующей в школах, нет острой необходимости в построении целесообразной высокотехнологической воспитательной работы, какой была работа в учреждениях А.С.Макаренко. Главным воспитанием, является по сути учебная деятельность, и ещё ряд воспитательных «мероприятий».

А вместе с тем А.С Макаренко говорил: «...я настаиваю на том, что вопросы воспитания, методику воспитания нельзя ограничивать вопросами преподавания, тем более нельзя, что воспитательный процесс совершается не только в классе...» [10, т.4, 368].

Сегодня в наших школах мало задействованных идей А.С.Макаренко, т.к. господствует «дидактическая» педагогика, «школа учёбы».

А.С.Макаренко ещё в 1938 г. констатировал: «У нас нет воспитательной педагогики» [10, т.8, 179].

Известный макаренковед А.А Фролов отмечает, что во всей истории образования можно выделить два главных типа школы: «школа учёбы» и «школа жизни», школа воспитания. Двум главным типам школы соответствуют два типа педагогики: дидактическая (которая и воспитание строит в основном по логике обучения) и воспитательная (которая включает обучение в сферу воспитания, не нарушая специфики обучения). Советская педагогика и нынешняя отечественная – яркий пример дидактической педагогики.

В школе учёбы, ориентированной в основном на усвоение знаний и развитие интеллекта, воспитание строится по принципу: от знания к убеждению и действию. Жизненно–ориентированная педагогика («школа жизни») А.С.Макаренко имеет в своей основе положения о воспитательно-образовательной роли труда, о коллективе, о самоуправлении, о связи школы с жизнью.

Взятый сегодня школой и педагогикой курс на приоритет обучения привёл к «отсеву» из школы сотен тысяч детей, появлению большого количества безнадзорных подростков. А.С. Макаренко предупреждал, что превалирование учебных установок приводит к появлению у детей пренебрежения к производительному труду, развитию у них чисто индивидуального комплекса устремлений [10, т.8, 141], что и произошло у нас сегодня.

А.С. Макаренко был убежден, что беспризорники, вообще дети и подростки с отклоняющимся поведением, должны воспитываться также, как и обычные дети. Но есть ли всё-таки какое-либо различие в воспитании сильно защищённых детей, детей–правонарушителей и нормальных детей?

Говоря о том, что беспризорники – обычные нормальные дети, А.С.Макаренко подчёркивал, что это вовсе не значит, что нет никакого различия "между искривлённым характером и нормой" [10, т.4, 250]. Как бы здорово, радостно и правильно не жил коллектив, никогда нельзя полагаться на спасительное значение одной эволюции, на постепенное становление человека: "Во всяком случае, самые тяжелые характеры, самые убийственные комплексы привычек никогда эволюционно не разрешаются. В эволюционном порядке собираются, подготавливаются какие-то предрасположения, намечаются изменения в духовной структуре, но все равно для реализации их нужны какие-то более острые моменты, взрывы, потрясения. Я не имел никогда возможности нарочито организовать широкий опыт в этом направлении, я не имел права организовывать такие взрывы, но, когда они происходили в естественном порядке, я видел и научился учитывать их великое значение. Я много, очень много думал по этому вопросу, потому что это один из центральных вопросов педагогики перевоспитания" [10, т.3, 457].

Когда колония им. Горького должна была переезжать в Куряж, где было несколько сотен вконец разложившихся детей и подростков, начальство Макаренко настаивало на "постепенном проникновении", полагая, что "хорошие мальчики" (горьковцы) будут полезно влиять на плохих мальчиков (куряжан). Макаренко писал : "Я хорошо знал, что «постепенно проникать» будут не только наши формы, традиции, тон, но традиции куряжской анархии. А мне уже было известно, что самые первосортные мальчики в рыхлых организационных формах коллектива очень легко превращаются в диких зверёнышей" [10, т.3, 293]

А.С.Макаренко пришёл к выводу: перековка, выправление очень запущенных характеров не должна происходить только эволюционно, на протяжении длительного времени. Запущенное, "дефективное" сознание,

по его мнению, это не дефективность личности, а дефективность социальных явлений, социальных отношений, т.е. это испорченные отношения между личностью и обществом. В этой массе конфликтных соприкосновений личности и общества эволюция приводит к эволюции дефективной активности личности. Изолировать личность из отношений с обществом невозможно, можно представить себе только эволюцию отношения. "Но если отношение в самом начале уже дефективно, если оно в отправной точке уже испорчено, то всегда есть страшная опасность, что эволюционировать и развиваться будет именно эта ненормальность, и это будет тем скорее, чем личность сильнее, то есть чем более активной стороной она является в общей картине конфликта. Единственным является в таком случае не оберегать это дефективное отношение, не позволять ему расти, а уничтожить, взорвать" [10, т.3, 458].

Под "взрывом" Макаренко понимал мгновенное воздействие, переворачивающее все желания человека, все его стремления. Это может быть в случаях, когда конфликт личности и общества дошёл "до последнего предела..." [10, т.3, 458]. Макаренко предупреждал, что взрывной манёвр – вещь очень болезненная, педагогически трудная, в нём есть опасный момент, который может оттолкнуть от метода "взрыва" сторонников только эволюции в перевоспитании. "Но позиция этих сторонников не более удачна, чем позиция врача, отказывающегося от операции язвы желудка, в надежде на эволюцию болезни, ибо эволюция болезни есть смерть" [10, т.3, 459].

Макаренко, указывая на многообразие форм осуществления «взрыва», раскрыл его основу : возможность и необходимость быстрых качественных изменений в формирующейся личности с помощью концентрированного, активно действующего морально-психологического, эмоционально-насыщенного воздействия на личность в целом.

А.С. Макаренко описывает пример применения метода «взрыва» к приёму новых воспитанников. Отряд коммунаров собирал беспризорников на вокзале и помещал их в комнату на вокзале. Затем "вся коммуна с оркестром – у нас был очень хороший большой оркестр, 60 белых труб, – со знаменем, в нарядных костюмах с белыми воротниками, с наивысшим шиком, с вензелями и т.д. выстраивалась в шеренгу у вокзала, и, когда этот отряд, (беспризорников – Л.Г.) запахивая свои кафтаны, семеня босыми ногами, выходил на площадь, сразу раздавалась музыка, и они видели перед собой фронт. Мы их встречали звуками оркестра, салютом, как наших лучших товарищей. Когда их привозили в коммуну, они отправлялись в баню и выходили оттуда подстриженные, вымытые, одетые в такие же парадные костюмы с белыми воротниками. Затем на тачке привозилась их прежняя одежда, поливалась бензином и торжественно сжигалась" [10, т.4, 251]. Это производило потрясающее материальное впечатление на ребят, заставляющее их сравнить свою прежнюю жизнь и то, что им предоставлялось теперь, ту красоту, те перспективы, которые им открывались. Макаренко отмечает, что из многих этих беспризорных только 2-3 человека не стали на путь исправления.

Макаренко понимал, что технология осуществления метода "взрыва" должна быть тщательно продуманной. В коллективе никогда не бывает только одно дефективное отношение, подчёркивал он, их всегда бывает очень много, разных степеней конфликтности. Было бы физически невозможно разрешить все эти конфликты, возиться с ними, изучать и доводить до взрывов. Конечно, в таком случае вся жизнь коллектива превратилась бы в сплошную трескотню, нервную горячку, и толку от этого было бы очень мало. Меньше всего коллектив нужно нервировать, колебать и утомлять. А.С.Макаренко всегда выбирал из общей цепи конфликтных отношений самое яркое, выпирающее и убедительное, для всех понятное. Развали-

вая его вдребезги, разрушая самое его основание, коллективный протест делался такой мощной, всё сметающей лавиной, что остаться в стороне от нее не мог ни один человек. Эта лавина захватывает очень многих воспитанников, также имеющих дефективные отношения. Эти люди в порядке детонации переживают одновременно собственные местные взрывы. Подчиняясь эмоциональному внушению коллективного движения, они действительно взрывают в себе очень многие представления, и на их место становятся новые образы, представления, факты собственного участия в коллективе, в его движении, первые элементы гордости и первые ощущения собственной победы.

Макаренко предупреждает, что тот, кого в особенности имеет в виду весь взрывной момент, находится, конечно, в более тяжелом и опасном положении. Если большинство объектов взрывного влияния несутся в лавине, если они имеют возможность пережить катастрофу внутри себя, главный объект стоит против лавины, его позиция действительно находится "на краю бездны", в которую он необходимо полетит при малейшем неловком движении [10, т.3, 458-459]. Поэтому исключительно важно при использовании метода "взрыва" учитывать индивидуальные особенности, не допуская применения этого метода к личностям, склонным к «западанию» в стрессовые состояния, имеющим слабый тип нервной системы и т. п.. Говоря о технологии "взрыва" Макаренко считал, что "взрыву" должна предшествовать тщательная подготовительная работа эволюционного характера, а так как сам «взрыв» еще не меняет воспитанников коренным образом, а лишь эмоционально prepares их к восприятию новых моральных ценностей, длительная воспитательная работа продолжается и после "взрыва", обеспечивая позитивное развитие личности в коллективе [10, т.3, 505].

Самое важное, что не учитывают критики метода "взрыва", что в

воспитании главный вопрос – это вопрос меры и Макаренко на это прямо указывал. Педагог опирается на научные знания законов, закономерностей, методов педагогики и психологии, но его искусство заключается в мере применения этих знаний. Успешность любого метода воспитания определяется именно искусством педагога всегда найти меру, гармонию средств воспитания.

Психологические исследования показывают, что основы нравственного поведения человека закладываются в семье с самого раннего возраста ребёнка. Именно неблагополучная семья является важнейшим фактором появления беспризорников, несовершеннолетних правонарушителей. А.С.Макаренко неоднократно подчёркивал необходимость правильного воспитания, единства требований в семье. Изучение семейных условий несовершеннолетних правонарушителей позволяет выделить типы неблагополучных семей, формирующих у ребенка нездоровый опыт жизни.

1. Семья с низким культурным уровнем, где имеют место конфликты, скандалы, физические наказания. Как правило это сопровождается алкоголизмом отца или матери.
2. Семья с неблагополучными нравственными отношениями, когда с дети испытывают аморальное воздействие взрослых, которые или уже были судимы, или допускают аморальные и противоправные поступки, вовлекая детей в их преступную деятельность.

Но беспризорники и правонарушители выходят и из внешне благополучных семей, т.е. семей, где есть отец и мать, достаточно материально обеспеченных, но не умеющих организовать правильное семейное воспитание.

3. «Благополучная семья» с потребительским стилем воспитания. В детях формируется потребительское отношение к жизни, утили-

тарная мораль, эгоистическая направленность, деньги являются главным мерилом успеха.

4. «Благополучная семья» с авторитарным стилем воспитания неуважения к личности ребёнка, нежелание признать за ним право на самостоятельность, требование беспрекословного подчинения воле родителей, незнание и непонимание внутреннего мира ребёнка. Это приводит к возникновению смыслового барьера в отношении требований родителей, делает подростка «трудным», побуждает к уходу из дома.

Можно утверждать, что неблагоприятное влияние семьи является очень весомым, если не решающим фактором в появлении дезадаптированных детей. Поэтому исключительно важна и интересна система представлений А.С. Макаренко о воспитании в семье, предотвращающем конфликты родителей и детей, побеги детей из семьи, появление беспризорников.

ГЛАВА 3. А.С.МАКАРЕНКО О ВОСПИТАНИИ В СЕМЬЕ

3.1. Школа и семья

Школа и семья, что из них играет ведущую роль в воспитании детей? Какова позиция А.С.Макаренко в вопросе о взаимодействии школы и семьи?

Социально-экономические преобразования в современном обществе затронули все сферы общественной жизни, в том числе и семью. Углубилась социальная неустроенность и нравственная непрочность значительной части семей, утрата ими многих ценных традиций, недостаточное материальное обеспечение и т.д. Особенно острым показателем критического характера ситуации, переживаемого семьей, является отчуждение растущего числа детей и особенно подростков от семьи, нередко лишенной элементарных условий для удовлетворения многообразных потребностей ребенка и той внутренней культуры, без которой не может быть духовной близости между родителями и детьми.

Личный пример родителей, образ жизни семьи, взаимоотношения в ней старших и младших поколений имеют глубокое качественное своеобразие, которое навряд ли может быть заменено школой и другими институтами общественного воспитания. Растущие масштабы трагедии детей, брошенных родителями, свидетельствуют об этом достаточно красноречиво. В условиях, когда в обществе происходят противоречивые, во многом стихийные процессы, затрагивающие жизненные интересы различных групп населения (социальных, национальных, профессиональных и т.д.), возрастает конфликтность отношений семьи и школы, возникают новые трудности в воспитании детей.

Педагогические взгляды А.С.Макаренко на воспитание в семье, условия ее взаимодействия со школой, будучи систематизированными, при-

обретают сегодня особую актуальность в связи с тем, что они могут способствовать решению многих проблем семейного воспитания.

А.С.Макаренко считал, что школа всегда прямо или косвенно оказывает влияние на воспитательный процесс в семье. При этом он стоял на позиции ведущей роли школы, т.к. трезво оценивал ограниченные общекультурные и особенно педагогические возможности значительной части семей в тех конкретных условиях его времени, которые в сущности повторяются сегодня в связи с кардинальными, можно сказать революционными изменениями в стране. Вместе с тем Макаренко стремился к демократизации отношений школы и семьи в духе равноправного партнерства, заинтересованного диалога и более широкому привлечению родителей к управлению школьными делами.

В гуманизации школьной жизни заметную положительную роль играет умение педагогов приблизить обстановку в классе к семейной, свободной от формализма и авторитаризма. В то же время влияние школы вносит в атмосферу семьи общественно–ценные стимулы и мотивы, которые безусловно выводят на более высокий уровень личные, индивидуальные интересы.

А.С.Макаренко в руководимых им учреждениях сумел на деле использовать многие сильные стороны семейного воспитания, что проявилось в организации быта, в развитии межличностных отношений, заботы воспитанников друг о друге, взаимной любви взрослых и детей. Немало усилий педагог приложил к тому, чтобы уклад жизни в его воспитательных учреждениях походил на дружный, семейный. Он полагал, что коллектив, наиболее напоминающий семью, будет самым эффективным в воспитательном отношении.

Довольно распространенным является мнение, что А.С.Макаренко выступал за интернатное воспитание, полагая, что в семье трудно добиться правильного педагогически целесообразного влияния. Действительно ли педагог был против семейного воспитания?

Взгляды педагога новатора на проблему воспитания детей в семье, являясь органической частью его педагогической системы, на протяжении трех десятилетий работы в дореволюционной и советской школе (в том числе в колонии, коммуне) претерпели значительную эволюцию. Исследование представлений А.С.Макаренко на семейное воспитание показывает, что между ним и взглядами других педагогов – как предшественников, так и современников – имеется преемственность. Эта преемственность взглядов – не простое повторение знаний, накопленных прогрессивной мыслью прошлого, а имеет диалектический характер. Отмечая позитивные стороны изучавшихся им педагогических воззрений, педагог критически их переосмысливал и перерабатывал.

Концепция воспитания детей в семье, разработанная А.С.Макаренко, в своем становлении и развитии последовательно прошла четыре этапа:

а) этап, связанный с дореволюционным опытом педагога, когда его взгляды на проблемы воспитания складывались под влиянием родительской семьи, семей ближайшего социального окружения, классического педагогического наследия;

б) этап, связанный с работой в колонии им.М.Горького, когда под влиянием идей соцвоса А.С.Макаренко видел будущее воспитания детей в создании сети интернатных учреждений, в коллективах которых будут

использоваться лучшие семейные традиции, а собственно семья приобретает второстепенное, подчиненное значение дополнительного фактора, влияющего на ребенка;

в) этап работы в коммуне им.Дзержинского, в коллективе которой было много детей из обычных семей, ставших объектом пристального практического интереса А.С.Макаренко, когда он приходит к идее органической связи школы с семьей в воспитании детей при руководящей роли школы;

г) этап последующего полного переключения на научно – педагогическую и литературно–художественную деятельность, когда А.С.Макаренко много внимания уделяет воспитанию в собственной семье приемного сына (сын Г.С.Макаренко от первого брака – Л.М.Салько) и племянницы (дочь младшего брата В.С.Макаренко – О.В.Макаренко), много общается с семьями близких ему людей в Киеве и Москве, в том числе – бывших своих воспитанников, с читателями своих произведений, учителями, родителями.

Специфика взглядов Макаренко на проблему семейного воспитания на протяжении всех эволюционных этапов развития его взглядов на эту проблему состояла *в диалектическом подходе*, который заключался в том, что, с одной стороны, создавая и развивая коллектив воспитательного учреждения, он использовал лучшие традиции семейного воспитания народной педагогики, а с другой – видел перспективу совершенствования воспитания детей в семье, через влияние школы на семью.

На этом этапе педагогом разрабатываются основные положения теории и методики воспитания детей в семье, создаются такие крупные произведения, посвященные данной проблеме, как «Книга для родителей» и лекции о воспитании детей.

Идеи А.С.Макаренко о воспитании детей в семье приносят наиболее

ощутимый эффект в современных условиях семейного воспитания если:

а) осуществляется **целостный подход** к данному аспекту педагогического наследия выдающего педагога;

б) взгляды Макаренко на воспитание в семье рассматриваются как **синтез научной и народной педагогики**;

в) последовательно реализуется дифференциация и индивидуализация применения идей Макаренко в современных условиях с учетом особенностей (социальных, национальных, демографических, психологических и т.п.) различных типов семей.

Очень часто родители и даже педагоги ищут какие-то конкретные средства воспитания, которые помогут сразу же решить возникающие у них проблемы развития у детей тех или иных положительных качеств и преодоления негативных. Можно ли рекомендовать родителям надежные приемы и методы развития детей, например, дисциплинированности или борьбы с ленью?

А.С.Макаренко неоднократно подчеркивал, что таких "волшебных" средств, могущих помочь в любых случаях проявления, например, лени, безответственности не может быть. Только **длительный и системный опыт воспитания** может дать положительные результаты. В системе семейного воспитания А.С.Макаренко можно выделить три важнейших компонента:

- Принципы воспитания в семье.
- Условия воспитания в семье.
- Методы развития в семье дисциплинированности, самостоятельности и трудолюбия.

3.2. Принципы воспитания в семье

Принцип полной структуры семьи

Сегодня в России увеличивается число семей с единственным ребенком или семей не имеющих одного из родителей (чаще всего отца). Представляет ли это опасность для семейного воспитания или в таких семьях могут вырасти хорошо воспитанные дети?

Очень важным вопросом, считал А.С.Макаренко, является вопрос о структуре семьи и к нему нужно относиться вполне сознательно. Он полагал, что в семье обязательно должны быть мать, отец и несколько детей. Проблемы воспитания увеличиваются во много раз в случае неполной семьи, т.е. отсутствия отца или матери. «Если родители по настоящему любят своих детей и хотят их воспитать как можно лучше, то они должны стараться свои взаимные несогласия не доводить до разрыва и тем ставить детей в самое трудное положение» [10, т.4, 62].

Очень болезненно отражается на воспитании ребенка, если родители не живут вместе, если они разошлись. Часто дети становятся предметом распри между родителями, которые открыто ненавидят друг друга и не скрывают этого от детей. Тем родителям, которые почему-либо оставляют один другого, Макаренко рекомендовал, чтобы в своей ссоре, в своем расхождении они больше думали о детях. «Какие угодно несогласия можно разрешить более деликатно, можно скрыть от детей и свою неприязнь и свою ненависть к бывшему супругу. Трудно разумеется, мужу, оставившему семью, как-нибудь продолжать воспитание. И если он не может благотворно влиять на свою старую семью, то лучше постараться, чтобы она совсем его забыла, это будет более честно» [там же].

Очень настойчиво предупреждал Макаренко также об опасности и трудностях воспитания *единственного ребенка*. «Лично мне, если и приходилось встречаться с самым разнузданным эгоизмом, разрушающим не только родительское счастье, но и успехи детей, то это почти исключительно единственные сыновья и дочери» [10, т.5, 75]. Если нет братьев и сестер, ни старших, ни младших – нет, следовательно, ни опыта заботы, ни опыта игры, любви и помощи, ни подражания, ни уважения, нет, наконец, опыта распределения общей радости и общего напряжения. Поэтому «воспитание единственного сына или единственной дочери гораздо более трудное дело, чем воспитание нескольких детей» [10, т.4, 62]. Единственный ребенок очень скоро становится центром семьи. Заботы отца и матери, а часто еще и бабушек и дедушек, сосредоточенные на этом ребенке, обыкновенно превышают полезную норму. «Любовь родительская в таком случае отличается известной нервозностью». Очень часто единственный ребенок привыкает к своему исключительному положению и становится «настоящим деспотом в семье. Для родителей очень трудно бывает затормозить свою любовь к нему и свои заботы, и волей-неволей они воспитывают эгоиста».

Правда, Макаренко отмечал, что бывают редкие счастливые случаи воспитания единственного ребенка, бывает «сверхнормальная чуткость родителей», позволяющая им и найти *правильный тон* и организовать *товарищеское окружение* сына, в известной мере заменяющее братьев и сестер. «Особенно часто приходилось мне наблюдать у нас прекрасные характеры единственных детей при одинокой матери или овдовевшем отце. В этом случае тяжелая потеря или несомненная страда одиночества с большой силой мобилизуют и любовь и заботу детей и тормозят развитие эгоизма» [10, т.5, 75]. Но эти случаи сами по себе болезненны и ни в ка-

кой мере не снимают проблемы единственного ребенка. «Концентрация родительской любви на одном ребенке- страшное заблуждение» [там же].

Только в семье, где есть несколько детей, родительская забота может иметь нормальный характер. Она равномерно распределяется между всеми. В такой семье ребенок привыкает с самых малых лет к коллективу, приобретает опыт взаимной связи. Если в семье есть несколько детей, между ними устанавливается опыт любви и дружбы в самых разнообразных формах, разумеется при разумном подходе родителей. Жизнь такой семьи сама по себе уже предоставляет ребенку возможность упражняться в различных видах человеческих отношений. Перед ними проходят «такие жизненные задачи, которые единственному ребенку недоступны: любовь к старшему брату и любовь к младшему брату – это совершенно различные чувства, умение поделиться с братом или сестрой, привычка посочувствовать им» [10, т.4, 61].

Бытует мнение, что даже единственный ребенок в семье, где родители порядочные, трудолюбивые люди, вырастает также хорошим человеком. Хотя практика показывает, что в семье, где «хорошие» родители, единственный ребенок может иметь негативные качества (грубость, лень и т.д.), которых нет у родителей, что вызывает их удивление: «Откуда в нем это? В кого он такой?» А.С.Макаренко очень тонко подмечал, что какими бы хорошими людьми ни были мать и отец, простое соседство с ними дает очень мало положительного для единственного ребенка. Скорее наоборот: ничего нет опаснее пассивного соседства хорошего человека, ибо это – наилучшая среда для развития эгоизма. Если с раннего детства в семье нет упражнений в нравственном опыте, в заботе о других людях, в ограничении желаний, то потребности ребенка вырастают в уединенной игре воображения без всякой связи с потребностями других людей. Нравственные качества развиваются в опыте ощущений человеческой помощи

и человеческой нужды, чувства связанности, ответственности и многих других. Поэтому *целостность и единство семейного коллектива* – необходимое условие хорошего воспитания.

Макаренко даже советует в случае какой-либо невозможности иметь второго ребенка, взять в семью ребенка из детского дома. «Полюбите его, как собственного, забудьте о том, что не вы его родители, и, самое главное, не воображайте, что вы его благодетельствовали. Это он пришел на помощь вашей «косой» семье, избавив ее от опасного крена» [10, т.5, 103]. Разумеется, воспитывать чужого ребенка в семье, где есть собственный – это архитрудное и чрезвычайно ответственное дело, не все родители способны на это. Но эта рекомендация Макаренко показывает все-таки как сильно был он убежден в необходимости иметь в семье двух или более детей для организации хорошего воспитания.

Принцип меры в воспитании

А.С.Макаренко часто критикуют за его высказывания, в которых он доказывает необходимость бескомпромиссного требования твердой дисциплины и т.д., в которых, из мыслей некоторых, проявляется чрезвычайная жесткость воспитания, отпугивающая многих современных родителей. Может быть, действительно, представления Макаренко о воспитании не соответствуют гуманистическим критериям?

На самом деле воспитание Макаренко глубоко гуманистично. Его «жесткие», полемически заостренные цитаты нельзя вырывать из контекста, следует рассматривать смысл, заключенный в том или ином контексте. Этот смысл всегда состоит в том, что педагог рассматривает любые

требования в единстве противоположностей: дисциплина должна обеспечивать свободу, активность должна иметь тормоза и пр., то есть вопросы развития тех или иных качеств решаются через их гармонизацию, соблюдение чувства меры. Это значит, по мнению Макаренко, что нельзя развивать никакое качество, не развивая одновременно его антипод.

Таким образом проблема восприятия взглядов Макаренко заключается в том, что следует рассматривать *цельный опыт* Макаренко, его *систему*, в которой все находится в гармоничной взаимосвязи. «За что бы мы ни ухватились в деле воспитания, мы везде придем...к вопросу меры» [10, т.4, 213]. *Этот принцип меры Макаренко относил и к качествам человека, которого мы хотим воспитать и к методике его воспитания.*

Даже в идеале нашего человека, считал педагог – новатор, всегда должен присутствовать «принцип какой-то середины, какой-то меры, какой-то дозы» [там же]. Это должен быть человек с большой душой, с большими страстями, желаниями и в то же время он не должен быть «раззявой», который может все раздать, потому что добрый очень, и оставить жену и детей в нищете. Он должен как можно больше дать обществу, но в то же время он должен быть счастливым человеком. Это представление А.С.Макаренко о целостном человеке, как человеке, сочетающем в себе противоположные качества на основе меры, является основой его концепции воспитания в целом (что будет изложено далее), а также основой его методики воспитания в семье. "Какой бы метод семейного воспитания вы ни взяли, нужно найти меру, и поэтому нужно воспитывать в себе *чувство меры*" [10, т.4, 214].

В семейном воспитании любовь может делать чудеса, но чрезмерная любовь может быть причиной брака в воспитании. Поэтому Макаренко утверждал, что « любовь требует какой-то дозировки, как химия, как чаша.

Никто не может съесть 10 кг хлеба и гордиться тем, что он так хорошо поел. И любовь требует дозировки, требует меры» [10, т.4, 213]. Умение, с одной стороны, воспитывать и проявлять открытое, искреннее чувство любви в семье, с другой стороны – сдержанность в проявлениях любви, чтобы любовь не подменялась внешней формой, не подменялась только лобзаниями, – это важная способность воспитательного таланта родителей. « Там, где вы касаетесь личности ребенка, там вы не можете выражать ваши чувства,..вашу мысль без меры» [10, т.4, 219].

В большинстве случаев, пишет А.С.Макаренко « люди не умеют нормировать ласку и строгость, что совершенно необходимо в воспитании» [10, т.4, 214]. Очень часто родители думают, что в строгости и ласке должна быть норма, но полагают, что это нужно тогда, когда ребенку 6-7 лет, а вот до 6-ти лет можно без нормы. К отсутствию запретов, фактически к полному своеволию в поведении детей дошкольного возраста сегодня призывают многие сторонники зарубежных подходов к воспитанию («как в Японии», «как у доктора Спока» и т. д.). Наш выдающийся педагог был уверен, что «главные основы воспитания закладываются до пяти лет, и то, что вы сделали до пяти лет – это 90% всего воспитательного процесса, а затем воспитание человека продолжается,...но в общем вы начинаете вкушать ягоды, а цветы, за которыми вы ухаживали, были до пяти лет. И поэтому до пяти лет вопрос о мере строгости и ласки – самый важный вопрос» [10, т.4, 215]. Макаренко даже считает, что уже в первый день жизни ребенка вопрос о норме строгости и ласки должен быть поставлен в порядок дня. Можно наблюдать, что ребенку то позволяют очень много плакать, и он кричит целый день, то совсем не позволяют плакать, сразу начинают что-то предпринимать.

Опыт колонии им.Горького и коммуны им.Дзержинского свидетельствует о больших возможностях воспитания в подростковом возрасте, но

по сути это был уже процесс перевоспитания, когда надо было вытеснять приобретенный негативный опыт. Перевоспитание – это гораздо более сложный процесс, он требует высочайшего педагогического мастерства, а главное он осуществлялся в условиях большого нравственно здорового коллектива. В условиях же семьи, в которой был накоплен негативный опыт ребенка до 5-ти лет, навряд ли возможно перестраивание отношений в семье с целью перевоспитания. Недаром другой выдающийся педагог Я.Корчак был полностью солидарен с Макаренко в том решающем значении, которое имеет в воспитании детей ранний возраст: «Уважайте текущий час и сегодняшний день! Как ребенок сумеет жить завтра, если мы не даем ему жить сегодня сознательной, ответственной жизнью?...Уважайте каждую отдельную минуту, ибо умрет она и никогда не повторится, и это всегда всерьез; раненая минута станет кровоточить, убитая – тревожить призраком дурных воспоминаний» [«Как любить детей.» М.,1968, 90].

Принцип соблюдения порядка и чистоты

Иногда родители полагают, что самое главное – это хорошие отношения в семье, а беспорядок, отсутствие чистоты – это мелочи, не влияющие на «душу» ребенка. Так ли это? Почему выдающийся педагог обращал внимание на внешнюю обстановку большое внимание?

Любое воспитательное учреждение, по мнению Макаренко, начинается с чистоты и красоты. Этот принцип он последовательно проводил в своих коллективах и тем более считал обязательным в семейном воспитании. Очень важно для воспитания, чтобы в доме были порядок и чистота, отсутствие пыли, отсутствие лишних, разбросанных вещей. Если в доме много вещей, которые мешают жить, но которые жалко выбрасывать, то в

таких случаях воспитывается беспорядочность, отсутствие ответственности за вещи. А.С.Макаренко уверен: «Если в квартире идеальная чистота, если нет лишних вещей и если вы поддерживаете порядок, у вас ребенок не может быть очень плохим. Внешний порядок, к которому вы приучаете ребенка с самого раннего возраста формирует его, заставляет его предъявлять к себе большие требования» [10, т.4, 307].

Как могут родители воспитывать ребенка, если они не способны организовать десяток неодушевленных предметов в своей квартире. Нужно научиться в семье организовывать вещи и нужно научить этому ребенка. А.С.Макаренко неоднократно подчеркивал, что гуманистическая функция воспитателя заключается не в его прямом воздействии на ребенка, а в *организации педагогически целесообразной жизни*. Порядок и чистота – это материально–вещная среда воспитания. Сегодня психологи доказали то, о чем уже давно писал Макаренко, о влиянии внешних средств, внешней формы на духовную сущность человека, на его развитие. Расположение столов и стульев, даже их форма, как и другие вещи возбуждают в человеке те или иные чувства, культивируют те или иные качества.

Обращая внимание на необходимость порядка в квартире, А.С.Макаренко высвечивает еще одну важнейшую воспитательную функцию четкой организации вещей: «Если у вас в семье постоянный порядок и отец и мать знают, где что лежит, никогда в вашем доме *воровства не будет*» [10, т.4, 220]. Раз в семье беспорядок в вещах, родители не знают где что положили, то ребенок этот беспорядок видит, он видит, что вся система вещей не находится в центре внимания родителей, он уверен, что если он какой-нибудь пустяк из этой беспорядочной системы возьмет, родители не заметят. Макаренко считает, что первый случай детского воровства – это не воровство, это «взял без спроса.» Только потом это делается привычкой. Ребенок никогда не будет красть, если он точно знает, что он

может взять без спроса, а о чем должен предварительно спросить. Воровство не разовьется, если дети будут точно знать, что разрешено брать, но надо об этом поставить в известность.

В вопросе воровства опять важен принцип меры. Если родители позволяют все брать и выносить из дома или наоборот, ребенок ничего не может взять в доме, никакой даже мелочи, на все должно быть дано разрешение, и в том и в другом случае может развиваться воровство. Если ребенку поручается что-нибудь купить, обязательно следует проверить покупки и сдачу и делать это надо до тех пор, пока у ребенка не выработаются твердые правила честности. Такую проверку нужно делать очень деликатно, чтобы ребенок не подумал, что его в чем-либо подозревают.

Как относиться родителям к воровству детей? Если родители не уверены в том, что ребенок украл, у них есть только подозрение, надо защищать его от посторонних подозрений, надо сыграть на доверии к ребенку. Но при этом надо усилить внимание к ребенку и проявлять бдительность. Но если родители уверены, что ребенок что-то украл и имеют доказательства, то нужен доверительный разговор. И вместе с тем следует задуматься о том, почему стало возможным воровство и с точки зрения потребностей ребенка и с позиции порядка, организации вещей в квартире.

Принцип личного примера родителей

Иногда бывают родители, которые считают, что для правильного воспитания нужно найти какой-то рецепт и если этот рецепт дать в руки самому заядлому лежебоке, он при помощи рецепта воспитает трудолюбивого человека, если его дать мошеннику, рецепт поможет воспитать честного человека; в руках враля он тоже сделает чудо и ребенок вырастет правиль-

ным. Возможно ли найти такие чудодейственные приемы?

Таких чудес не бывает. Никакие рецепты не помогут, если в самой личности воспитателя есть большие недостатки. «Родительское требование с себе, родительское уважение к своей семье, родительский контроль над каждым своим шагом – вот первый и самый главный метод воспитания» [10, т.4, 63]. Собственное поведение родителей – самая решающая вещь в воспитании детей. Многие родители жалуются на недостаток времени. Конечно, лучше, если родители чаще бывают с детьми, (особенно в раннем детстве и младшем школьном возрасте) очень нехорошо, если родители никогда их не видят. Но А.С.Макаренко полагает, что правильное воспитание вовсе не требует, чтобы родители не спускали глаз с детей. Такое воспитание, по его мнению, может принести только вред. Оно развивает пассивность характера, такие дети слишком привыкают к обществу взрослых, и духовный рост их идет слишком быстро. Родители любят этим похвастаться, но потом убеждаются, что допустили ошибку. Опыт показывает, что слишком быстрое «взросление» детей (например, вундеркинды) не соответствует естественному природосообразному развитию ребенка. Нарушается гармоничность развития различных аспектов личности.

Очень важны слова педагога – новатора: «Не думайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете, или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома» [10, т.4, 63]. Воспитывает все: как родители одеваются, как разговаривают с другими людьми и о других людях, как радуются или печалются, как обращаются с друзьями и врагами и т.д. Ребенок видит или чувствует малейшие изменения в тоне, все повороты мысли. Если отец груб, пьянствует, оскорбляет мать, то ему уже не нужно думать о воспитании: он уже воспитывает своих детей, и воспитыва-

вадет плохо, и никакие самые лучшие советы и методы ему не помогут. Мать, которая жалуется на грубость дочери, не понимает, что дочь ведет себя также как она с дочерью или с отцом. Никакие педагогические «фокусы» в семье не помогут. Всю воспитательную работу нужно начинать сначала, нужно многое в семье пересмотреть, о многом подумать и прежде всего родителям надо положить самих себя под микроскоп. А.С.Макаренко обращается к родителям: «Когда в вашей семье появляется первая «детская» неурядица... почему вы не приступаете к ревизии вашего собственного поведения?...Нет вы обязательно ищите оправданий» [10, т.5, 12].

Очень важно, чтобы дети знали, чем живут родители, чем интересуются, с кем рядом работают, каково их положение, статус. Дело отца или матери должно выступать перед ребенком как серьезное, заслуживающее уважения. Если мать занимается домашней работой, это также должно вызывать уважение, это труд, который может быть очень творческим и интересным.

Говоря о роли личности родителей, А.С.Макаренко утверждает, что «самые лучшие дети бывают *у счастливых родителей*» [10, т.4, 214]. Причем счастливые родители – это не значит, что у них хорошее материальное благосостояние. Он писал, что знал много людей с прекрасным достатком, которые ощущают себя все время неудовлетворенными, им чего-то не хватает и дети у них неудачные. Но счастье, полагал Макаренко, не зависит от количества материальных благ: «необходимый аксессуар счастья – это уверенность, что живешь правильно, что за спиной не стоит ни подлость, ни жульничество, ни хитрость, ни подсиживание...Счастье такого открытого, честного человека дает большой процент не только этому человеку, а прежде всего его детям. Поэтому позвольте сказать вам: хотите, чтобы были хорошие дети – будьте счастливы...» [там же].

Родители на глазах у детей должны жить полной радостной жизнью, а родители, которые отказывают себе во всем, скучно добродетельно жертвуют собой для детей – это самые плохие воспитатели. Если родители получают удовольствие, ходят в театры, приглашают гостей, и ребенок видит перед собой счастливых, веселых, жизнерадостных отца, мать, то это хорошее воспитание. Макаренко уверен: «Самочувствие родителей является, с моей точки зрения, одним из основных методов воспитания» [10, т.7, 152].

Метод подражания в семейном воспитании имеет большое значение. Как ребенок будет подражать родителям, если они все время с недовольным выражением лица, с таким видом, будто они жертвуют своей жизнью для ребенка. Если в семье есть дети, это значит, что родители на много лет вперед отдают им напряжение своей мысли, свое внимание, свою волю. Родители должны стать организаторами собственной счастливой жизни, ибо вне родительского самочувствия как личности не может существовать и воспитатель.

Принцип организации уклада, образа жизни семьи

Многие родители думают, что воспитание состоит из цепи хитрых и мудрых приемов. Иногда можно видеть родителей, верящих в панацею каких-то необычных приемов: кто-то придумывает особое наказание, другой вводит какие-нибудь приемы, третий всеми силами старается развлекать детей, четвертый подкупает обещаниями и т.д. Обеспечивают ли такие «хитрости» хорошее воспитание?

А.С.Макаренко уверен, что проблемы семейного воспитания не могут разрешиться ни в каких искусственно придуманных приемах, спосо-

бах, методах. Воспитательный процесс есть процесс постоянно длящийся, и отдельные его детали разрешаются только в общем тоне семьи. Обращаясь к родителям Макаренко пишет: « Истинная сущность воспитательной работы...заключается не в ваших разговорах с ребенком, не в прямом воздействии на ребенка, а в **организации вашей семьи**, вашей личной и общественной жизни и организации жизни ребенка» [10, т.4, 64].

В воспитательной работе нет мелочей. Нельзя выделить что-то крупное в жизни ребенка или в жизни семьи, уделить этому крупному все внимание, а все остальные пустяки отбросить в сторону. Какой-нибудь бант, какая-нибудь игрушка могут иметь в жизни ребенка самое большое значение. Мелочи действуют регулярно, ежедневно, ежечасно, из них и складывается жизнь. Хорошая организация жизни семьи в том и заключается, что она не выпускает из виду мельчайших подробностей и случаев. А.С.Макаренко советует родителям: «Руководить этой жизнью, организовать ее и будет самой ответственной вашей задачей» [10, т.4, 65].

Ребенок входит в бесконечное число отношений со всем миром окружающей действительности. Весь этот «хаос» не поддается как будто никакому учету, тем не менее он создает в каждый момент времени определенные изменения в личности ребенка. Руководить этим развитием- задача воспитателей, родителей. Главный смысл разумно организованной жизни, уклада семьи – **в накоплении у детей положительного нравственного личностного опыта через систему постоянных упражнений** в тех или иных поступках.

Воспитательные беседы обращены к сознанию ребенка, но Макаренко подчеркивает, что при этом ребенок остается пассивным объектом воспитания. Он иронически пишет, что некоторые родители представляют себе воспитательную работу так: «воспитатель помещается в некоторой субъективной точке. На расстоянии трех метров находится точка объек-

тивная, в которой укрепляется ребенок. Воспитатель действует голосовыми связками, ребенок воспринимает слуховым аппаратом соответствующие волны» [10, т.5, 14].

Субъектом воспитания ребенок станет, участвуя в жизни семьи не только как потребитель, а как **активный деятель**. Тогда накапливаемый субъективный опыт будет гармоническим, т.к. ребенок выступает в разных позициях: организатора какого-то дела, исполнителя, инициатора, советчика и т.д. При этом нужно иметь в виду, что нельзя извлечь ребенка из под влияния жизни и ограничиться в воспитании домашними заботами и проблемами. Воспитание, в том числе и в семье, есть процесс социальный. Воспитывает все: люди, вещи, явления, события. Ребенок неизбежно участвует в социальной жизни и семья должна помочь детям приобрести **опыт социального поведения**. А.С.Макаренко пишет: «Материалом для будущего человека не может быть ограниченный набор семейных впечатлений или педагогических поучений отцов. Материалом будет советская жизнь во всех ее многообразных проявлениях» [10, т.5, 15].

3.3. Условия воспитания в семье

Авторитет родителей

Откуда берется родительский авторитет? Дается ли авторитет от природы? На чем основывается авторитет родителей?

Смысл авторитета заключается в том, что он не требует никаких доказательств, он принимается как несомненное достоинство и ценность. Без авторитета невозможен воспитатель. Но авторитет не дается и не приходит сам собой. Логические доказательства того, что родитель или педагог отвечает за ребенка, что он опытнее, умнее и т.д., т.е. административное положение воспитателя не обеспечивает с неизбежностью его авторитета. По

мнению А.С.Макаренко, в каждой семье авторитет родителей должен быть организован. Но при этом надо иметь в виду, что авторитет не может быть целью, он – только средство, а цель – правильное воспитание, т.е. без авторитета родителя хорошее воспитание невозможно.

Большинство родителей это понимают, но к сожалению бывают различные виды ложного авторитета, т.е. такой авторитет помогает и существует короткое время, но потом разрушается, и никакие цели воспитания практически не достигаются. А.С.Макаренко выделяет несколько типичных видов ложного авторитета.

Авторитет подавления. На ребенка кричат по каждому пустяку, на каждый его вопрос отвечают грубостью, используют ремень, каждую вину ребенка отмечают наказанием. Такой авторитет вреден, он вызывает детскую ложь и человеческую трусость, воспитывает в ребенке жестокость, безволие.

Авторитет расстояния. Родители при этом считают, чтобы дети слушались, нужно поменьше с ними разговаривать, подальше держаться, изредка только выступать в виде начальства. У таких родителей своя жизнь, свои интересы не пересекающиеся с жизнью детей. По сути никакого воспитания здесь не существует.

Авторитет чванства. Это родители, которые считают себя очень важными деятелями и показывают эту важность на каждом шагу своим детям. Они высокомерно относятся к остальным людям, отделяют себя от них и от собственных детей.

Авторитет педантизма. Родители уверены, что дети каждое родительское слово должны выслушивать с трепетом, что слово их – это святыня. Такие родители больше всего боятся, как бы дети не подумали, что они ошиблись. В каждом движении ребенка они видят нарушение порядка

и пристают к нему все с новыми законами. Жизнь ребенка, его интересы, его рост проходят мимо таких родителей.

Авторитет резонерства. Родители буквально «заедают» детскую жизнь бесконечными поучениями и назидательными разговорами. В такой семье мало радости и улыбки. Постоянные разглагольствования родителей проходят бесследно для сознания детей.

Авторитет любви. Родители на каждом шагу показывают свою любовь, нежные слова, ласки, признания сыплются на детей в избыточном количестве. Ребенка в случае непослушания спрашивают: «Значит ты меня не любишь?» Ребенок все должен делать из любви к родителям. У детей не хватает сил на такую любовь, поэтому ребенок начинает притворяться, подыгрывать. При этом вырастают неискренние и лживые эгоисты.

Авторитет доброты. Детское послушание организуется через уступчивость, мягкость родителей. Они все разрешают, они боятся конфликтов. Очень скоро в такой семье дети начинают просто командовать родителями.

Авторитет дружбы. Дружба родителей и детей достигает здесь крайних пределов, дети начинают воспитывать родителей, называют их по именам, грубо обрывают, поучают на каждом шагу. В сущности здесь нет дружбы, так как она невозможна без взаимного уважения.

Авторитет подкупа. Самый безнравственный вид авторитета, когда послушание покупается подарками и обещаниями. Детей нельзя премировать за послушание, за хорошее отношение к родителям. Можно премировать за конкретные дела: хорошую учебу, выполнение сложного задания и т.д. Но и в этом случае нельзя заранее объявлять ставку и подстегивать детей соблазнительными обещаниями.

А.С. Макаренко считал, что истинными основаниями родительского авторитета является *«Жизнь и работа родителей, их гражданское лицо,*

их поведение» [10, т.4, 69]. Если родители живут разумно, пользуются действительным уважением, в их целях, интересах, в чувствах отражается современная жизнь, то такие родители имеют у детей настоящий авторитет.

Кроме того педагог – новатор выделял еще такие основы родительского авторитета как *знание ребенка и умение оказать помощь* своим детям (авторитет помощи).

Корни родительского авторитета заключаются в том, насколько родители хорошо знают жизнь ребенка. Родителям необходимо знать, чем живет, интересуется, что любит, чего не любит, чего хочет, чего не хочет ребенок. С кем он дружит, с кем играет и во что играет, что читает, как воспринимает прочитанное, как относится к школе и к учителям, какие у него затруднения, как он ведет себя в классе. Родители не должны неожиданно узнавать о разных неприятностях и конфликтах ребенка, они должны их предугадать и предупреждать. Если дети ссорятся с кем-то, то не следует немедленно принимать сторону своего ребенка. Сначала надо расспросить своего ребенка, постараться представить точную картину события, пригласить противника в гости и с ним поговорить и принять меры к тому, чтобы примирить детей. Нет ничего вреднее горячей агрессивности отца или матери, такая агрессивность как раз воспитывает злобность характера у ребенка, подозрительность.

Родители должны знать, что делает, где находится, кем окружен их ребенок, но это не значит, что надо преследовать его постоянными и надоедливymi расспросами, назойливым шпионством. С самого начала следует так поставить дело, чтобы дети сами рассказывали о своих делах, чтобы им хотелось поделиться с родителями, чтобы они были заинтересованными в знании родителей. Иногда можно пригласить товарищей сына (подруг дочери), угостить их чем-то, иногда самим побывать в семье товарища

или хотя бы познакомиться с ней. Если у родителей будет такое знание и такое внимание к жизни детей, оно не пройдет незамеченным для них. Дети любят такое знание и уважают родителей за это [10, т.4, 71].

Авторитет **знания** необходимо приведет к авторитету **помощи**. В жизни каждого ребенка бывает много случаев, когда он не знает, как нужно поступить, когда он нуждается в совете и помощи. Может быть он не попросит родителей о помощи, но они сами должны прийти с помощью.

Часто эта «помощь может быть оказана в прямом совете, иногда в шутке, иногда в распоряжении, иногда даже в приказе: Если вы знаете жизнь вашего ребенка, вы сами увидите, как поступить наилучшим образом. Часто бывает, что эту помощь нужно оказать особым способом. Нужно бывает либо принять участие в детской игре, либо познакомиться с товарищами детей, либо побывать в школе и поговорить с учителем», – советует А.С.Макаренко [10, т.4, 71].

Родительская помощь не должна быть навязчива. Бывает, что необходимо предоставить ребенку самому выбраться из затруднения, он должен научиться преодолевать препятствия и разрешать свои проблемы. Но нужно всегда быть в курсе, как ребенок разрешает ту или иную проблему, нельзя допускать, чтобы он запутался и пришел в отчаяние. Макаренко прямо пишет: «Иногда даже нужно, чтобы ребенок видел вашу настороженность, внимание и доверие к его силам» [там же].

Говоря об основах авторитета (сама жизнь родителей, их личности, гражданская деятельность, знание детей и умение оказать им помощь), А.С.Макаренко выделяет еще одну тонкую особенность отношений детей и родителей, влияющую на авторитет родителей. Родители должны быть как можно ближе к детям, пишет он, но нельзя допускать бесконечной близости, должна быть близость, но **должно быть и расстояние**: «Приблизиться совершенно вплотную к ребенку, чтобы не было никакого рас-

стояния нельзя. Чем-то в глазах ребенка вы должны быть выше. Он должен в вас видеть что-то, что больше его, выше, отлично от него» [10, т.7, 154]. Должна быть некоторая почтительность.

Не следует допускать слишком откровенных разговоров, например, о половых вопросах, должно быть чувство стеснения в некоторых вопросах. Иначе родители могут стать приятелем или подружкой ребенка, у них не будет авторитета. Чувство расстояния нужно воспитывать с первых дней. Это не разрыв, не пропасть, а только промежуток. Макаренко пишет: «Если ребенок с 3 лет будет в вас видеть какое-то высшее существо, авторитетное по отношению к нему, он будет выслушивать каждое слово с радостью и верой» [10, т.7, 155].

Во многих случаях ребенок должен принимать на веру утверждения и правоту родителей: «Тот ребенок, которому все доказывают, может вырасти циником» [там же]. Естественно, что здесь, как и в любом другом вопросе, должен соблюдаться фундаментальный принцип воспитания А.С. Макаренко – принцип меры. Это значит, что иногда следует просто потребовать без всяких доказательств, а иногда следует объяснить и убедить в целесообразности своих утверждений.

Организация режима в семье

Важнейшим средством организации педагогически целесообразной жизни семьи является режим. Сегодня может возникнуть вопрос: а не будут ли «зарегимленные» дети покорными исполнителями, лишенными инициативы, индивидуальности, не умеющими выбрать самостоятельную позицию?

Определенный режим обеспечивает систематичность воспитательных влияний на детей. Систематическое воспитание очень важно, считал

Макаренко, – нужно систематически воспитывать детей, а не действовать наскоками на ребят. Семейный режим *не может быть одинаковым в различных условиях*. Необходимо учитывать способности детей, их психологические особенности, материальные условия в семье. Режим, полезный по отношению к маленьким детям может принести большой вред, если его применить к более взрослым детям. Под режимом *нельзя понимать что-то постоянное, неизменное*. Режим меняется прежде всего в зависимости от цели воспитания на данный период. Например, в раннем детстве перед родителями стоит задача – приучить детей к чистоте. Родители устанавливают определенные правила соблюдения гигиены тела, уборки постели, комнаты, стола. При этом они четко следят за выполнением всех правил, помогают в необходимых случаях. Когда у ребенка уже возникла привычка к чистоте, т.е. цель достигнута, то режим прежний должен постепенно заменяться другим, который преследует вновь появившуюся цель, более сложную, более важную.

Режим должен быть *целесообразен* для данной семьи, он должен иметь характер *разумных правил*. Дети должны понимать, почему установлены такие правила, что эти правила не прихоть, не самодурство родителей, а они необходимы для определенных целей.

Режим должен всегда соблюдаться. Требования родителей по соблюдению тех или иных правил должны быть постоянными. Нельзя допускать исключений из правил (за исключением таких случаев, когда исключения действительно необходимы и вызываются важными обстоятельствами). Должен присутствовать такой порядок в семье, когда любое нарушение режима обязательно отмечается. Невыполнение какого-то правила обозначает возникающее пренебрежение к установленному режиму, начало такого опыта, который потом может принять формы прямой враждебности по отношению к родителям. В режиме должны быть определены

правила по организации различных аспектов жизни семьи: время сна, соблюдение чистоты, отдыха, распределение рабочего времени ребенка и т.д.

А.С.Макаренко обращает особое внимание на форму режимных отношений между родителями и детьми. Он считает, что там, где дело касается режима, не должно быть уговоров, поощрений, наказаний, самая лучшая форма – это **распоряжение**: «Родители как можно раньше должны усвоить спокойный, уравновешенный, приветливый, но всегда решительный тон в своем деловом распоряжении... Можно быть как угодно ласковым с ребенком, шутить с ним, играть, но когда возникает надобность, надо уметь распорядиться коротко, один раз, распорядиться с таким видом и в таком тоне, чтобы ни у вас, ни у ребенка не было сомнений в правильности распоряжения, в неизбежности его выполнения» [10, т.4, 85].

Родители часто жалуются на то, что дети не выполняют их поручений, требований, или их приходится повторять много раз. Причин этому может быть много. Во-первых, у ребенка не должен накапливаться опыт непослушания, начиная уже с 1,5 – 2 лет. Во-вторых, требования родителей, побуждающие к чему-то, должны превалировать над запрещающими. Как можно меньше запретов, любой запрет можно повернуть побуждающей стороной. Например, вместо запрета «не пачкай платье», предложить постирать это платье и т.д. Любое требование родителей должно удовлетворять следующим условиям:

1. Оно не должно отдаваться со злостью, с раздражением, но оно не должно быть похоже и на упрашивание.
2. Оно должно быть посильным для ребенка.
3. Оно должно быть разумным, не противоречить здравому смыслу.
4. Оно не должно противоречить другому вашему распоряжению или распоряжению другого родителя.

Выполнение распоряжений родителей обязательно должно контролироваться, большей частью этот контроль может быть незаметным для ребенка, но иногда может быть и открытый контроль. Если ребенок не выполнил распоряжение, следует его повторить в более официальном тоне, но всегда следует задуматься, почему возникло сопротивление распоряжению. Всегда найдется причина в каком-либо неправильном действии родителей, но необходимо в любом случае добиться выполнения требования.

А.С.Макаренко выделяет три главных качества тона обращения родителей с детьми, невыполнение которых обрекает воспитание на неудачу: **серьезность** (без легкомыслия), **простота** (без зубоскальства, без фиглярства), **искренность** (без искусственности, лживости). Тон родителей задает общий **тон жизни в семье**. В семье должны господствовать **уступчивость и гармония**. Не настаивать на каких-то непринципиальных вещах, отдавать инициативу другому, уметь найти компромисс ради сохранения доброжелательного тона семьи – все относится и к родителям, и к детям. Самые правильные, разумные педагогические методы не принесут никакой пользы, если общий тон жизни семьи будет плох, не будут соблюдаться названные черты этого тона.

Выдающийся педагог утверждает: «...только правильный общий тон подскажет вам и правильные методы обращения с ребенком, и ... правильные формы дисциплины, труда, свободы, игры и ... авторитета» [10, т.5, 104].

Рациональное удовлетворение потребностей членов семьи

Встречаются семьи, где удовлетворение любых потребностей ребенка стоит в центре всей жизни такой семьи, причем это может осуществляться в ущерб другим членам семьи. Должны ли желания ре-

бенка (речь не идет об обеспечении необходимых условий для здоровой жизни ребенка) всегда и безусловно выполняться в первую очередь?

А.С.Макаренко очень мудро подмечает, что, может быть, все провалы воспитания можно свести к одной формуле: воспитание жадности. «Постоянное неугомонное, тревожное, подозрительное стремление потребить способно выражаться в самых разнообразных формах... с самых первых месяцев жизни развивается это стремление. Если бы ничего, кроме этого стремления, не было социальная жизнь, человеческая культура были бы невозможны» [10, т.5, 233]. _

Говоря о том, что смысл воспитательной работы состоит в формировании у детей правильных потребностей, Макаренко при этом обращает внимание на необходимость разумного удовлетворения любой потребности. «Жадность начинается там, считает он, где потребность одного человека сталкивается с потребностью другого, где радость или удовлетворение нужно отнять у другого силой, хитростью или воровством» [там же].

Основы разумного удовлетворения потребностей, ведущего к становлению нравственно зрелой личности, закладываются в семье, но далеко не все семьи осуществляют правильную стратегию и тактику разрешения проблемы потребностей. А.С. Макаренко выделяет пять типов семей по состоянию их потребностей [10, т.5, 238] :

А. Семья не полностью удовлетворяет потребности своих членов, но дружно и деятельно стремиться к улучшению своего положения.

Б. При таком же неполном удовлетворении, члены семьи ни за что не борются, ноют, ссорятся, опустили руки.

В. Потребности семьи удовлетворяются «как раз».

Г. Потребности семьи не только полностью удовлетворены, но образуется некоторый остаток, принимающий форму сбережений.

Д. Потребности семьи удовлетворены полностью, но остатка не получается, т.к. все тратится на предметы роскоши, дорогой отдых.

А.С. Макаренко считает, что нельзя возражать против любого типа удовлетворения потребностей семьи (кроме, конечно, типа «Б») Но он признает наибольшую пользу для воспитания потребности семьи типа «А».

В семье типа «Д», дети, воспитанные в практике неоправданных потребностей, безудержного и пассивного потребления, плохо подготавливаются к преодолению трудностей, к целеустремленности и настойчивости, что является необходимым условием успехов личности в жизни.

Похожие проблемы воспитания могут возникнуть и у детей в семье типа В, так как там не накапливается опыт стремления и преодоления, господствует пассивность.

Напряжение, борьба, труд, необходимые в жизни, лучше всего развиваются у детей в семьях типа «А», полагает Макаренко.

В проблеме удовлетворения потребностей в семье есть еще один важнейший вопрос: должны ли родители удовлетворять в первую очередь потребности детей или свои? Должны ли они жертвовать ради детей своими желаниями? Часто родители говорят: я – мать и я – отец все отдаем ребенку, жертвуем ему всем, в том числе и собственным счастьем. Макаренко убежден, что не должно быть никаких жертв, никогда, ни за что: «Счастье родителей, это «самый ужасный подарок, который только могут сделать родители своему ребенку. Это такой ужасный подарок, что можно рекомендовать: если вы хотите отравить вашего ребенка, дайте ему выпить в большой дозе вашего собственного счастья, и он отравится» [10, т.4, 308]. Отец и мать в глазах детей должны иметь право на счастье в первую очередь.

А.С. Макаренко советует, что в случаях, когда в семье возникает вопрос о том, кому что-то приобрести в первую очередь – родителям или детям, вопрос всегда должен решаться однозначно – только родителям. «Нужно воспитывать в детях естественное желание отказаться от собственного удовольствия, пока не будет удовлетворен отец или мать» [10, т.4, 309]. Точно также должен решаться вопрос, по мнению Макаренко, и с конфетами и с другими лакомыми вещами. Причем нужно вырабатывать у детей привычку самим отказываться в пользу старших от чего-то вкусного. Возможен также способ, когда дети делятся с родителями или наоборот, родители делятся с детьми.

Детей следует учить заботе о родителях, истинной а не потребительской любви к родителям. Если ребенок привыкает думать, что его желание для родителей на первом месте и даже не знает, что родители в чем-то отказывают себе ради него, а если знает, то считает это нормальным, то у такого ребенка никогда не возникнет потребность и желание проявить заботу о родителях в какой бы то ни было трудной для них ситуации. В семье у ребенка должен накапливаться опыт *деятельной заботы о старших, опыт «материализации», любви к родителям.*

Естественно, часто родителям доставляет радость пожертвовать своим удовольствием ради ребенка, и Макаренко, понимая это, признает, что можно иногда в каких-то ситуациях что-то пожертвовать ребенку, но очень важно, чтобы у него не формировалось «представление об этом праве» [10, т.5, 275], т.е. дети не только не должны принимать жертву как само собой разумеющееся, они *не должны знать* об этой жертве.

Воспитание правильных потребностей у ребенка в семье становится естественным, если он как можно раньше привлекается к участию в хозяйственной жизни семьи. А.С. Макаренко даже считает, что это можно де-

лать, уже начиная с пяти лет. Ребенок должен знать, что покупается, почему это можно купить, а этого нельзя и т.д. За принимаемые решения ребенок должен отвечать не формально, а удобствами своей жизни и жизни семьи. Ребенок «должен знать, в чем нуждается отец или мать, насколько эта нужда велика и неотложна, и должен научиться отказываться от удовлетворения некоторых своих потребностей, чтобы лучше удовлетворять потребности других членов семьи» [10, т.4, 89]. В семье, где есть избыточный достаток, меньше всего нужно удовлетворять потребности ребенка, лучше расходовать деньги на удовлетворение общих семейных потребностей. Если семья с трудом удовлетворяет потребности, нужно добиваться, чтобы в семье господствовала атмосфера бодрости, надежды, стремление к лучшему будущему, чтобы ребенок не завидовал другим семьям и не хотел перейти в другую семью, находя в своей семье те ценности и преимущества, которых нет в богатой семье.

Развитию культуры потребностей семьи способствуют и правила, установленные в ней, по отношению к *расходованию карманных денег* ребенком. А.С.Макаренко рекомендует один или несколько раз в месяц выдавать детям определенную сумму денег с точным обозначением, на что эти деньги должны расходоваться. Причем в эти расходы должно входить удовлетворение не только его личных, но в некоторых случаях и общих семейных потребностей. При этом необходимо выявлять, не злоупотребляет ли мальчик или девочка свободой расходования, не преобладают ли в тратах расходы на удовольствия, а не на дело. Разумеется, подчеркивает Макаренко, «не нужно надоедать ребенку постоянными проверками, а тем более постоянным недоверием. Нужно просто уметь видеть его поведение в порученной ему области» [10, т.4, 94]. Карманные деньги – это организованная мера воспитания самостоятельного человека.

Таким образом участие ребенка в семейном хозяйстве, в распределении и расходовании денег может осуществляться в различных формах и является важным средством формирования у него разумной и гармонизированной системы потребностей и желаний.

3.4. Методы развития в семье дисциплинированности, самостоятельности и трудолюбия

В основе макареновской методики развития любых качеств ребенка ведущим является принцип «золотой середины», принцип меры. Развитие одного качества возможно только при одновременном развитии его антипода.

Дисциплинированность. Поощрения и наказания в семье

Есть ли какие либо специальные приемы для воспитания дисциплинированности в семье? Должны ли для этого использоваться поощрения и наказания?

Прежде всего А.С. Макаренко обращал внимание на то, что «дисциплина создается не отдельными какими-нибудь "дисциплинарными" мерами, а **всей системой воспитания**, всей обстановкой жизни, всеми влияниями, которым подвергаются дети. В таком понимании дисциплина есть не причина, не метод, не способ правильного воспитания, а результат его» [10, т.4, 80-81]. Каждый родитель должен знать, что, давая ребенку книгу для чтения, рассказывая ему о своих делах на работе, отзываясь о других людях, он вместе с другими делами добивается и цели дисциплинирования, т.е. **дисциплина – это результат всей воспитательной работы.**

В правильном семейном коллективе, где родительский авторитет не подменяется никаким суррогатом, всегда есть порядок и необходимое послушание. К этому можно добавить: **серьезное и деловое распоряжение –**

вот что должно внешним образом выражать технику семейной дисциплины. Ни у родителей, ни у детей не должно возникать сомнение, что отец или мать имеют право на такое распоряжение. «Каждый родитель, – пишет А.С. Макаренко, – должен научиться отдавать распоряжения..., начиная от тона директивы и переходя к тонам совета, указания, иронии, сарказма, просьбы и намека» [10, т.5, 149].

Надо отметить, что **накопление ребенком правильного дисциплинарного опыта неразрывно связано с режимом**. Режим – это средство дисциплинирования. Постоянное выполнение режимных правил с естественной необходимостью влечет развитие опыта дисциплинирования у детей.

В требованиях к детям родители должны научиться безапелляционному авторитетному тону, без лишних разговоров, авторитетному уже потому, что это сказано матерью или отцом. Это сберегает нервы ребенка, предупреждает его капризы и сохраняет массу детской энергии. А.С.Макаренко подчеркивает, что речь в дисциплинировании должна идти **не о приказаниях, а именно распоряжениях**. Именно такой характер воспитания устанавливает деловое отношение между детьми и родителями и создает систему взаимного уважения, интереса.

Кроме требования, распоряжения есть и другие методы дисциплинирования: **привлечение и принуждение**. Эти две формы есть выражение как бы в слабой форме требования. Привлечение, поощрение может быть подарком, премией, а может быть привлечение эстетикой поступка.

Понуждение, наказание – это, конечно, не гуманистический метод, а директивный, но есть ситуации, в семье очень редкие, когда наказание необходимо там, где оно может принести пользу. _

Но там, где с самого начала существует четкий целесообразный режим жизни семьи, там наказания не нужны. Поэтому Макаренко советует

родителям избегать применения наказаний, а стараться построить правильный режим. В самом крайнем случае можно допустить некоторые виды наказаний: задержка развлечения, задержка карманных денег, запрещение гулять и т.д. Но сами по себе наказания не принесут пользы, если нет правильного режима.

Также осторожным нужно быть и с поощрениями. А.С.Макаренко прямо указывает: «Никогда не нужно объявлять вперед какие-либо премии или награды. Лучше всего ограничиться простой похвалой и одобрением. Детская радость, удовольствие, развлечение должны предоставляться детям не в качестве награды за хорошие поступки, а в естественном порядке удовлетворения правильных потребностей. То, что ребенку необходимо, нужно дать ему при всех условиях, независимо от его заслуг, а то, что для него не нужно или вредно, нельзя давать ему в виде награды» [10, т.4, 87].

В воспитании дисциплинированности очень важно, отмечает А.С.Макаренко, развивать *способность ориентировки*. Это способность чувствовать, что находится вокруг тебя, кем ты окружен, чувствовать все то, чего ты не видишь, чувствовать тон жизни.

Например, ребенок что-нибудь говорит, а в это время кто-то пришел: гость, тетя, бабушка. Дети должны знать, что нужно и чего не нужно сейчас говорить (не нужно говорить при пожилых людях о старости, сперва выслушать человека, а потом говорить самому и т.д.) Умение детей чувствовать обстановку воспитывается разными способами, часто достаточно остановить внимание ребенка на нескольких случаях. Способность ориентировки проявляется везде: перебегая улицу, ребенок должен видеть, где кто идет или едет, где опасные места, а где благополучные. Ориентировка – это понимание того, где нужно проявить инициативу, смелость, а где нужно задействовать тормоза. *Способность ориентировки – это мера активности и тормозов*. Выдающийся педагог уверен, что с первого го-

да жизни в ребенке нужно воспитывать активность, чтобы он к чему-то стремился, чего-то добивался, но в то же время нужно, чтобы у него постепенно образовывались тормоза для таких его желаний, которые являются вредными. «Найти это чувство меры между активностью и тормозами – значит решить вопрос о воспитании», – уверен Макаренко. Но это сложное дело. Если родители будут говорить на каждом шагу: не бегай туда, не иди сюда, то воспитываются одни тормоза. В каждой детской шалости следует знать, до каких пор она выражает активность и здоровое проявление энергии и где начинается плохая работа тормозов.

Развитие самостоятельности ребенка. Возможность вмешательства родителей в жизнь ребенка

В обществе существуют различные негативные явления, ребенок может попасть в компанию ребят с асоциальной направленностью. Как уберечь его от опасностей дурного воздействия за пределами семьи? Имеют ли родители право вмешиваться в жизнь ребенка, в его отношения с друзьями и т.д.?

Ребенок находится под влиянием не только семьи, но и под многими разнообразными влияниями жизни, поэтому он должен приучаться к обществу самых различных людей. Бессмысленна и безнадежна попытка некоторых родителей, изолировать ребенка от «улицы». Это все равно окончится неудачей: либо ребенок вырвется из домашнего застенка, либо он не сможет жить полноценной жизнью ни в детстве, ни будучи взрослым. Он так приучится к семейному инкубатору, что каждый его сможет обмануть и провести. Ведь в жизни, так или иначе ребенку все равно придется столкнуться с различными соблазнами, с чуждыми и вредными людьми и обстоятельствами. Поэтому, А.С. Макаренко настаивает на том, что родители должны вырабатывать у детей самостоятельность, умение разбирать-

ся в людях и обстоятельствах, уметь и ладить с людьми и сопротивляться вредным влияниям, «нужно воспитывать сопротивление» [10, т.4, 222].

При этом возникает вопрос: какую долю самостоятельности, свободы нужно предоставить ребенку, в какой мере нужно «водить его за руку», в какой мере и что ему можно разрешать, и что запрещать, что предоставить собственной воле? Вопрос степени вмешательства родителей в жизнь ребенка- это опять вопрос меры. Родители должны допускать известную долю риска, чтобы ребенок был смелым, потому что, если родители сами все решают за ребенка, а он только подчиняется, то либо он вырастет безвольным, неспособным к любому сопротивлению, либо он начинает тайно сопротивляться родителям, а потом дело кончается домашним скандалом. В мере вмешательства родителей в жизнь ребенка есть определенный предел, дальше которого идти нельзя [10, т.4, 211].

Но, утверждает А.С. Макаренко, бывает и другая крайность, когда родители разрешают ребёнку поступать, как хочет, не обращают внимания на то, как дети живут и что они делают, они приучаются к бесконтрольной жизни. Некоторые думают, что в таком случае у ребёнка развивается большая воля. Макаренко предупреждает, что настоящая воля – это вовсе не умение чего-то пожелать и добиться, но это умение заставить себя отказаться от чего-то, когда это нужно. «Воля – это не просто желание и его удовлетворение, а это и желание и остановка, и желание и отказ одновременно. Если ваш ребёнок упражняется только в том, что он свои желания приводит в исполнение, и не упражняется в тормозе, у него не будет большой воли» [10, т.4, 216]. В вопросе вмешательства родителей в жизнь ребёнка должно быть правило нормы. Именно она определяет успешность развития у ребёнка сопротивление негативных влияний.

И здесь Макаренко снова подчёркивает важность тона семьи и авторитета родителей. Если в семье здоровый тон, ребёнок чувствует себя

комфортно, гордится семьёй, если родители для него авторитетные люди, то достаточно просто запретить делать что-то неподобающее, а если ребёнок уже что-то дурное сделал, то следует потребовать от него объяснений. Хотелось бы обратить внимание на указание Макаренко: **«Пусть он вам объясняет своё поведение, а не вы ему»** (выделено у А.М.) [10, т.4, 223].

К сожалению чаще всего не только родители, но и педагоги в случае проступков детей сами много говорят о том, как это плохо, почему это плохо, а ребёнок отмалчивается. Но ведь, как правило он и так знает, что нельзя делать то, что он сделал и объяснения педагогов остаются бесполезными для сознания детей. Когда же родители (педагоги) требуют объяснения от детей, то при любых их отговорках, даже неправде, дети побуждаются к рефлексии своего поступка, к осознанию своих действий. А именно саморефлексия и есть главная побудительная сила развития личности.

В воспитании умения у детей сделать самостоятельный выбор, противостоять негативным влияниям родители могут оказать и прямую помощь: ближе познакомиться с тем, кто может оказать дурное влияние, показать ему, что отец, например, уверен в своём сыне. Сын при этом должен убедиться в спокойствии, духовной силе отца. Если за спиной ребёнка стоит любимая, крепкая семья, её традиции, её ценности и авторитетные родители, то опасность вредных влияний резко снижается, а повышается сопротивляемость ребёнка этим воздействиям.

Развитие трудолюбия у детей в семье

Очень часто родители жалуются на лень детей, ищут способы борьбы с ней. Почему один ребёнок в семье может быть трудолюбивым, а другой – нет? Существует ли природная расположенность к тру-

***долюбию или оно результат особым образом органи-
зованного воспитания?***

На развитие трудолюбия влияет организация отношений ребёнка к другим людям, к самому себе, к материальной среде. Когда родители удивляются, что в одной семье растут дети с различными качествами, то они не учитывают, что у каждого из них складывается своя система отношений, на специфику которой влияют как сами родители, так и природные, типологические особенности детей. Природа ребёнка в виде высокой или малой активности, высокой или низкой работоспособности и пр., влияет на развитие трудолюбия в той мере, в какой она осознаётся родителями и учитывается в построении системы отношений ребёнка в семье.

Трудовое участие детей в жизни семьи должно начинаться, по мнению А.С. Макаренко, очень рано, и начинаться оно должно в игре. Он должен приводить в порядок и соблюдать чистоту в том месте, где стоят игрушки, и где он играет, отвечать за целостность игрушек. Эту задачу перед ним надо поставить в общих чертах, а не указывать по мелочам. Эту черту трудового воспитания Макаренко считает очень важным: «Перед ребёнком должна быть поставлена некоторая задача, которую он может разрешить. Она может иметь длительный характер... Важно то, что ребёнку должна быть предоставлена некоторая свобода в выборе средств и он должен нести некоторую ответственность за выполнение работы и за ее качество» [10, т.4, 97]. Возможность свободного выбора ребёнком способа выполнения трудовой задачи превращает ее из простой мускульной («возьми веник и подмети пол») в задачу организованную, где нужно самому продумать как, чем, в какой последовательности и пр. следует выполнить задание. Например, вместо того, чтобы давать единоразовое поручение купить того или иного хлеба, лучше дать ребёнку задание всегда отвечать за покупку хлеба для семьи и самому решать, что именно покупать из хлеб-

ных изделий. Разумеется на первых порах ребенку надо подсказать, что и как делать. С возрастом трудовые поручения должны быть усложнены и отделены от игры. В семье всегда можно найти виды детской работы, требующие постоянной (что очень важно) заботы ребенка: поливать цветы, кормить живность, вытирать пыль, производить уборку в отдельной комнате или на своем рабочем месте и т.д.

Ребенка нельзя загружать чрезмерным количеством работы, но необходимо «чтобы не бросалась в глаза разница в трудовой нагрузке родителей и в трудовых нагрузках детей. Если отцу или матери приходится очень трудно в домашнем хозяйстве, дети должны привлекаться к помощи им» [10, т.4, 99].

Конечно, школьная работа должна считаться самой главной и первоочередной, но будет неверно, если только школьная работа пользуется уважением, а все остальные трудовые задачи отбрасываются. Такое обособление школьной учебы очень опасно, так как вызывает у детей полное пренебрежение к жизни семьи. В семье обязательно должна культивироваться и «как можно чаще проявляться помощь одних членов семьи по отношению к другим» [там же].

Сложным вопросом для родителей является проблема преодоления лени детей. Какими приемами нужно развивать способность детей к трудовым усилиям, такое качество как трудолюбие?

Уже в раннем детстве ребенку нужно **подсказать**, что нужно сделать, **показать**, как это можно сделать, если надо **помочь** выполнить то или иное дело. Важно воспитывать у ребенка даже в труде в виде игры, понимание **необходимости** труда, чтобы решающим в сознании ребенка был не только **интерес**, занимательность, но и **польза** трудовой деятельности.

Применение *просьбы* очень желательно, она отличается от других видов обращения к ребенку тем, что она предоставляет ему свободу выбора. Ее так нужно произнести, чтобы ребенку казалось, что он исполняет просьбу по собственному желанию.

Нельзя злоупотреблять просьбой, форму просьбы лучше всего употреблять в тех случаях, когда родители знают, что ребенок с удовольствием выполнит эту просьбу [10, т.4, 100].

Если же родители запустили дело воспитания, то тогда придется прибегнуть к *принуждению*.

Надо отметить, что, как правило, лень развивается у детей благодаря неправильному воспитанию, когда с самого малого возраста родители не воспитывают у ребенка энергии, не приучают его *преодолевать препятствия*, не возбуждают у него *интереса к семейному хозяйству*, не воспитывают у него *привычки к труду*.

«Способ борьбы с ленью единственный: постепенное втягивание ребенка в область труда, медленное возбуждение у него трудового интереса» [10, т.4, 101].

Принуждение может быть различным – от простого повторения поручения до повторения резкого, требовательного, но никогда нельзя прибегать к физическому принуждению.

А.С.Макаренко решительно против применения в области трудового воспитания в семье каких-либо поощрений и наказаний. Признание работы ребенка хорошей должно быть лучшей наградой за труд. Такой же наградой будет для него одобрение родителями его инициативы, изобретательности, его способов работы. Не следует при этом хвалить ребенка за произведенную работу в присутствии знакомых или друзей, т.к. здесь уже у ребенка может возникнуть мотивация показушности, лицемерия и т.д.

Не нужно наказывать ребенка за плохую работу или за работу невыполненную. Не нужно при этом ругать, упрекать ребенка за плохую работу. Следует спокойно сказать, что работа сделана неудовлетворительно, она должна быть переделана, или сделана заново. Самое важное в этих случаях – добиться того, чтобы *работа была все-таки выполнена*. Конечно, *качество работы* не всегда зависит от ребенка, поэтому от него нужно требовать такого качества, которое ему совершенно *посильно*, доступно его силам и его пониманию.

Предлагаемый материал не претендует на исчерпывающую полноту характеристики наследия А.С.Макаренко по проблеме семейного воспитания. В изложенных представлениях А.С.Макаренко о воспитании детей в семье мы сосредоточили внимание на раскрытии основных аспектов данной проблемы. Не затронуты, например, вопросы детской игры, полового воспитания, более фундаментально может быть освещена проблема взаимосвязи школы и семьи. Все это может составить перспективу дальнейших исследований в этой области.

ГЛАВА 4. ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ А.С.МАКАРЕНКО

4.1. Человек как фундаментальная ценность педагогической системы А.С.Макаренко

А.С.Макаренко считается апологетом коллективного воспитания. Это является аксиоматичной истиной. Но, к сожалению, гораздо менее известно то, что в основе педагогического кредо А.С.Макаренко лежит идея культивирования личности. Научная обоснованность и практическая эффективность педагогической системы воспитателя–новатора определяется во многом согласованностью представлений А.С.Макаренко о сущности человека и адекватными этим представлениям принципами, методами, технологиями воспитательной работы.

Человек был именно тем центром, вокруг которого строилось макаренковское воспитание. 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" [10, т.4, 12-13].

Макаренко приходит к очень важному тезису, определяющему всю его воспитательную работу: «не может быть воспитания, если не сделана центральная установка о ценности человека» [10, т.1, 249]. При этом он подчеркивал, что проблема личности может быть разрешена, если в каждом человеке видеть личность. «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"» [10, т.4, 23]. А.С.Макаренко, понимая все трудности воспитания детей с изломанными

судьбами, тем не менее ставил задачи воспитания полноценного человека. Гуманизм Макаренко проявляется в вере, что из запущенного, отсталого, неразвитого ребенка можно воспитать культурного, грамотного человека. В этой позиции привлекает единство его реального подхода к личности, то есть осознание ее несовершенства и искренняя вера в возможности человека, в силу воспитания, основанного на любви к ребенку.

Несомненно, что источником макаренковской педагогики любви было творчество М.Горького с его «доскональным знанием жизни, глубоким пониманием Человека, творчество, проникнутое любовью к человеку и ненавистью к тому, что препятствует свободному развитию человека» [10, т.4, 18].

В огромном количестве работ, посвящённых А.С.Макаренко, практически ничего не говорится о любви, которая выступала основополагающим принципом его педагогического кредо. Макаренко о себе говорил, что метод и логика его педагогической работы вытекают «из моей доверчивости к человеку или скорее из любви к нему» [10, т.4, 231]. Любовь к ребёнку это самое великое чувство, которое вообще творит чудеса, которое творит новых людей, создает величайшие человеческие ценности, утверждал Макаренко. Он ставил одну из сложнейших воспитательных задач: «... воспитывать, с одной стороны чувство любви откровенное, искреннее, от души, а с другой стороны – сдержанность в проявлении любви, чтобы любовь не подменялась внешней формой ...» [10, т.4, 217].

Известно, что коммунары любили А.С.Макаренко так, «как можно любить отца». В то же время проявление этой любви не сопровождалось «нежностями». Его воспитанники учились «проявлять свою любовь в естественной, простой и сдержанной форме». Он считал, что в любви, как во всяком чувстве, должна быть норма – мера, «должен присутствовать разум и здравый смысл». Подростков следует учить умению любить ибо «любовь

должна обогащать людей, ощущением силы» и тогда она становится мощным средством воспитания и самовоспитания [10, т.4, 217,339] .

Воспитание по Макаренко должно быть основано на любви, но любовь при этом он рассматривал не как «априорное начало человеческих отношений» [10, т.5, 249] , а как опыт определённого поведения, основанного на долге. « ... любовь – это вовсе не наитие и не случайность, ... это обыкновенное дело, которое нужно организовать» [10, т.4, 357]. Любовь нравственна и созидательна, по мнению Макаренко, когда она не отделима от долга, являясь «функцией, а не аргументом» [10, т.8, 74]. Люди, превратно понимающие значение любви и свободы в воспитании, не замечают, что «вместо любви они воспитывают сентиментальность, а вместо свободы – своеволие» [10, т.5, 235]. Критикуя истерическую, «зоологическую» любовь, Макаренко культивировал отношения взаимной заботы и сдержанной непоказной истинной любви между воспитанниками и воспитателями.

Важно отметить, что в горьковском понимании человека А.С.Макаренко почерпнул то, что стало основой его отношения к человеку и к воспитанию: “Горьковский человек всегда в обществе, всегда видны его корни, он прежде всего социален” [10, 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. Именно отсюда вытекает убеждение Макаренко, что целью воспитания должно быть воспитание человека – коллективиста. Многие люди сегодня полагают, что воспитание коллективиста якобы нивелирует индивидуальность, так как человек, сознавая свою ответственность перед коллективом, поступая так как принято в коллективе, деперсонализируется, перестаёт быть самим собой.

Является ли воспитание человека – коллективиста действительно нивелировкой личности, подавлением её индивидуальности? Какое содержание вкладывает А.С.Макаренко в понятие человека – коллективиста?

Воспитывая коллективиста, Макаренко воспитывал гуманиста. Представления А.С.Макаренко 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. Он предполагал в коллективисте человека, ответственного за свои действия, чувствующего рядом с собой других людей и соразмеряющего свои поступки с их интересами. Именно такое поведение в коллективе защищает свободу каждого его члена от произвола и дает возможность действительного реального развития каждого человека.

Человек–коллективист, по мнению Макаренко, – это человек свободный и обладающий чувством долга. Многие сегодня полагают, что эти качества несовместимы и воспитанники Макаренко не были свободными, чувствуя долг перед коллективом. В действительности гуманизм Макаренко проявлялся в том, что он решал проблему дихотомии эгоизма и альтруизма, индивидуального и коллективного, не противопоставляя их как взаимоисключающие. 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 саморазрушительный, он вреден для общества, а значит, и для меня" [10, т.4,

Здесь проявляется *диалектический характер представлений Макаренко о человеке* вообще и в определении таких качеств как свобода и ответственность. А.С.Макаренко рассматривает все качества личности в единстве противоположностей, при этом он исходит из дуалистического понимания *целостной природы человека, проявляющейся в ее диалогичности*. Сегодня общепризнано, что результатом воспитательной работы должна быть целостная личность. Чаще всего под целостной личностью понимают идеал монолитного и непротиворечивого 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 сегодня говорят многие психологи (А.Маслоу, Э.Эриксон и др.). Еще М.М.Бахтин утверждал, что 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, считал 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. 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.

А.С.Макаренко понимал целостную природу человека как единство дискретного и непрерывного. Находясь в поиске ценностей, когда проис-

ходит борьба противоположностей, человек приходит к определенному состоянию целостности. Далее, накапливая знания и опыт, он опять ищет новые идеалы, и этот процесс бесконечен. Такая способность человека к саморазвитию определяется тем, что целостный человек является "интегратором" противоположных качеств, и именно борьба этих качеств есть источник его самодвижения.

Взгляды А.С.Макаренко на интегративную сущность человека служат логической основой его личностно–социальной концепции, в основе которой лежит принцип интеграции противоположных оппозиций (коллектива и личности, традиций и новаций, творчества и технологии и т.п.), благодаря которому педагогическая система Макаренко является открытой и способной к непрерывному саморазвитию. Согласно этому основополагающему принципу педагог–новатор всегда говорит о необходимости развития в единстве таких противоположных качеств как инициатива и торможение, активность и ориентировка, дисциплина и свобода и т.п.

Во многом именно непонимание макаренковской трактовки человека как единства противоположностей служит причиной критики его представлений о свободе, долге и т.д. Свобода, по его мнению, возможна там, где есть дисциплина, где каждый чувствует рядом с собой другого человека. 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" [10, т. 4, 143].

У многих сторонников антропоцентрических подходов к человеку вызывает опасение тезис А.С.Макаренко о развитии у человека чувства долга перед собой и перед сообществом. Не мешает ли это развитию природных данных ребенка?

Надо отметить, что сегодня западные педагоги также 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.

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.

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.

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" [19, 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" [10, т.7, 17], т.е. обязанность, долг у Макаренко – это экзистенциальная категория человеческого существования.

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.

Таким образом, человек–коллективист, по мнению Макаренко, умеет быть свободным, но дисциплинированным, обладает чувством долга, рассматривая его как уникальный, неповторимый смысл своей жизни. Поэтому можно утверждать, что, когда А.С.Макаренко говорит о воспитании коллективиста, это ни в коей мере не означает воспитание человека "для коллектива" (такого тезиса нет у Макаренко). Речь у него идёт о коллективе (сообществе), как необходимой координате любых подходов к человеку, отражающих социальную природу личности.

Ориентировка на требования социума в развитии воспитанников необходима для того, чтобы каждая генерация людей имела те общечеловеческие качества, которые востребованы в конкретном обществе в конкрет-

ный 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 [10, т.1, 170].

Макаренко полагал, что цели воспитания должны определяться как общественной нуждой, так и особенностями каждой личности. "Было бы неимоверным 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" [10, т.1, 169].

Надо отметить еще одну важную особенность подходов Макаренко к человеку и его воспитанию: это его убеждение в том, что изменение обязательно происходит в результате его собственной активной деятельности. Воспитатель, проектируя развитие ребенка, должен видеть свою задачу в стимулировании встречной активности воспитанника, в развитии у него субъектной позиции. *Весь смысл воспитательной работы по Макаренко заключается в отборе и формировании правильных (нравственных)*

потребностей, которые вызывают соответствующую субъектную 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..." [10, 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.

4.2. Принципы гуманистического воспитания

Опора на положительное. Подход с оптимистической гипотезой

Воспитание А.С. Макаренко сегодня часто трактуют как воспитание, основанное на страхе, на наказаниях, на «муштре». В действительности же какой подход фундаментальным в организации деятельности учреждений педагога-новатора?

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 педагоги-

ческой работы вытекают из его "доверчивости к человеку, или скорее из любви к нему" [10, т.4, 231].

Макаренко в «Педагогической поэме» признается, что в отличие от Екатерины Григорович (соратника-педагога – Елизавета Федоровна Григорович), которая никому не верила на слово, «никогда не был свободен от этого недостатка» [10, т.3, 59].

Его вера в человека проявлялась и в том, что в колонии, а потом в коммуне не расспрашивали воспитанников об их прошлых «подвигах», «молчаливо и просто, воспитатели и воспитанники как бы согласились, что прошлого нет и оно не стоит воспоминаний» [10, т.1, 48].

Когда воспитанники Болшевской коммуны для правонарушителей предложили А.С. Макаренко организовать сборник произведений бывших беспризорников из их преступного прошлого, он резко возражал против этого: «Прежде всего – это бесчеловечно по отношению к ребятам. Что это за воспитание, которое берёт такую дорогую плату с ребят: мы вас воспитываем, но помните, такие-сякие, какие вы были скверные и какими становитесь под нашими руками» [10, т.1, 147].

Игнорирование прошлого воспитанников давало им оптимистическое ощущение начала новой жизни, т.к. общая занятость и общая гордость колонистов своей трудовой жизнью захватывали новичков бодрым, деловым тоном, обогащало здоровым социально-нравственным опытом. А.С.Макаренко стремился доказать воспитаннику, что он может стать лучше и вызвать у него стремление стать ещё лучше. Для этого он использовал различные приемы, которые можно назвать «ситуациями успеха». Они пробуждали у воспитанников веру в свои силы, способствовали становлению у них чувства собственного достоинства.

Особенно известен приём «авансирования» личности, который проявляется в доверии к человеку, который вроде бы ещё не заслуживает его.

Это, например, случай с Карабановым из «Педагогической поэмы», которому он поручил привезти деньги из банка, хотя Карабанов до колонии был грабителем. Или отношение к новичкам, которые что-то украли, их даже не наказывали за это, внушая им уверенность, что скоро они всё равно отвыкнут от воровства и перестанут красть.

Опора на положительное в воспитании предполагает как можно меньше запретов. Любое правило можно повернуть к воспитаннику такой стороной, что исчезнет запрет и появится призыв к деятельности. Не надо держать детей в узде запрета, надо побуждать их к активной деятельности. говорить, например, не рвите цветы, растущие на клумбах, лучше побудить ребят вырастить цветы. А.С. Макаренко подчеркивал, что нужно воспитывать в детях стремление добиваться чего-то каких-то поставленных целей, а не только учить их от чего-то неприятного. Не запрещать, а побуждать – такова важная особенность гуманного воспитания.

Макаренко не отрицал необходимости в определенных случаях наказаний, взысканий, но стремился к тому, чтобы в воздействиях воспитателя был акцент на положительном подкреплении, поощрениях. Макаренко был уверен, что иногда даже педагогу нужно сделать вид, что он не замечает каких-то нарушений, требующих взысканий. Отдельный проступок, особенно если он никому не известен, в своём дальнейшем влиянии всё равно умрёт, задавленный общей положительной атмосферой созидания, суммой положительных действий в коллективах.

Педагоги часто думают, что их роль заключается в том, чтобы указывать на то, что воспитанники делают неправильно. Между тем акцентирование того, что они делают правильно, нередко вносит огромную перемену в микроклимат группы и в эффективность воспитания.

Действительно, применяемые в современной школе принудительные санкции разного рода порождают у школьников *эмоциональный про-*

тест: они могут вести себя вызывающе, дерзить, нарушать правила. Посещение школы в таких условиях связано с неприятным опытом и желанием избежать его хотя бы на короткое время. Для этого школьники прогуливают занятия, опаздывают, проявляют забывчивость, неусидчивость и т. д. Конечно, с помощью жестких санкций можно заставить детей выполнять свои обязанности. Но при этом состояние школьников характеризуется тревожностью, страхом, недовольством. Такие отношения в школе отрицательно влияют и на *личностные «диспозиции» наставников*: они становятся раздражительными, агрессивными, внутренне напряженными, ждут постоянных подвохов от своих воспитанников. Таким образом формируется агрессивно-напряженный микроклимат в школе.

Увеличение в работе воспитателя положительных оценок, побуждений к конструктивным действиям и резкое уменьшение замечаний сразу же изменяет психологический климат в коллективе. Недаром в учреждениях А.С.Макаренко воспитатели не имели права наказания. Наказывать могли только сам Макаренко и Совет коммунаров. Воспитатель должен был действовать не силой административного положения, а своим талантом, своим опытом, побуждая воспитанников к той или иной педагогически целесообразной деятельности. Педагоги и воспитанники при таких условиях превращаются из двух враждебных лагерей (где воспитатель является в сущности надзирателем, он «ловит», наказывает и т. д.) в равноправных субъектов воспитания, взаимодействие которых приближается к личностному уровню.

Важнейшая особенность макаренковского видения человека — это *“подход к человеку с оптимистической гипотезой”*, в которой с особой силой проявляется его человечность. Данный подход к человеку определяет такую специфику макаренковского воспитания как его *опережающий характер*. Большое влияние и в этом плане на него оказал Максим Горь-

кий. 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” [10, 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” [10, т.4, 13].

Макаренко считал, что необходима *“проектировка личности”* в виде “программы человеческой личности, программы человеческого характера”. Это положение вызывает сегодня серьезные дискуссии. 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.

Является ли «проектировка личности», опережающее развитие в ребёнке тех качеств, который у него ещё нет, гуманным? Не является ли такой подход попыткой изменить природу ребёнка, нарушить её уникальность?

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. Воспитание, по их мнению, заключается в предоставлении природе свободы помогать самой себе. Позиция педагога в этом случае не подталкивание, не ускорение этой самопомощи, а только поддержание ребёнка посредством создания адекватных окружающих обстоятельств и обстановки.

Такое воспитание можно назвать "помогающим". Оно осуществляется в форме педагогической помощи, психолого–педагогической коррекции индивидуального развития, социально–педагогической защиты, стимулирования саморазвития. При этом ребенок остается по сути пассивной фигурой, принимающей помощь или стимулы. Необходимость помощи воспитателя воспитаннику бесспорна, но без механизма включения детей в систему отношений, требующих от него *напряжения сил и способностей*, то есть собственной активности, аутентичное и оптимальное развитие личности вряд ли возможно.

Истинный гуманизм, по мнению Макаренко, заключается в том, чтобы преодолеть даже то, что казалось бы предопределено природой, развивая в ребёнке всё то, что позволит ему стать полноценным и счастливым участником жизни. Макаренковский гуманистический подход к человеку заключается в том, что воспитание он понимает как *процесс возвышения личности*.

Сущность макаренковской педагогики заключается в развивающем воспитании, "которое забегает вперед развития", вычерпывает зону ближайшего развития ребенка, развивая в нем те качества, которых еще нет, но есть предпосылки к их развитию. Главная особенность развивающего воспитания – *возвышение личности воспитанника* в любых педагогических ситуациях, создание условий, в которых ребенок будет развивать и

проявлять свои особенности, которые поднимают его в своих глазах и в глазах окружающих.

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”.

Эта вера педагога в возможности детей, в их “человеческие потенциалы” была основой его убеждения в необходимости “проектирования” воспитания, создания “программы”, которая была ориентиром, координатой для самопрограммирования каждого воспитанника, для проявления им своего творчества, свободного выбора, для “оппонирования”.

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. 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.

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.

После того, как Макаренко пришел к необходимости общей цели воспитания, определенной "программой", он дал четкие ориентиры о границах применимости такой программы: "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" [10, т.4, 129].

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, когдаходишь к таким нежным отделам личности, как талант?" [10, 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 наклонностями и способностями, направить эту личность в наиболее нужную для нее сторону?" [10, т.4, 130]. Из этих рассуждений видно, что Ма-

каренко задумывался о том, как помочь человеку, не манипулируя им, а способствуя ему реализовать то хорошее, что в нем заложено природой.

Педагогика, которая не служит разумным, ответственным целям, превращает воспитание в бессмысленную дрессировку.

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.

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.

Гуманизм педагогики Макаренко заключается в том, что воспитание он понимает как процесс, направленный на будущее, который располагается по линии ряда *перспектив*.

Не являются ли непрерывно меняющиеся, всё новые перспективы «иллюзорной приманкой», опасной с точки зрения сверхтребований к личности? В чем смысл воспитания ориентированного на будущее?

Человек не может жить на свете, если у него нет впереди ничего радостного. «Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость... Воспитать человека – значит воспитать у него перспективные пути», – писал А.С.Макаренко [10, т.1, 311], указывая при этом на сущностный смысл гуманного воспитания: дать воспитаннику ощущение уверенности в завтрашнем дне, комфортного самочувствия и оптимистического мировосприятия.

В технологическом плане направленность воспитания на будущее проявляется *в системе перспективных целей*, которые должны ставиться перед каждым воспитанником и коллективом (гуманным организованным сообществом). «В педагогической технике... завтрашняя радость является одним из важнейших объектов работы... Методика этой работы заключается в организации новых перспектив, в использовании уже имеющихся в постепенной подготовке более ценных» [10, т.1, 311]. С помощью перспектив обеспечивается системное воспитание, создается база для целостного развития личности. В системе перспектив последовательно и целеустремленно осуществляется «сдвиг» будущего детей на жизнедеятельность и состояние коллектива и личности в настоящее время, обеспечивая непрерывность и согласованность их развития по восходящей линии.

Психологический смысл перспектив заключается прежде всего в осознании и разрешении противоречий, возникающих у каждого воспи-

танника в коллективе. Эти противоречия являются движущей силой развития воспитательного процесса. «...наша задача – гармонирование личных и коллективных перспективных линий с таким расчетом, чтобы у нашего воспитанника не было никакого ощущения противоречия между ними» [10, т.1, 312].

В перспективах осуществляется связь желанного и сущего. Связывая внешнее побуждение и внутреннюю, субъективную предпосылку действий, перспектива при ее осуществлении ведет к осознанию личностного смысла деятельности в неразрывном единстве с реализацией, закреплением и развитием личностных побуждений в определенных способах жизнедеятельности. Перспективы, таким образом являются тем механизмом, который учитывает и приводит в действие внутренние предпосылки развития личности, что является сущностью гуманистического воспитания.

Как определенная совокупность мотивов и стимулов система перспектив создает определенную направленность личности. Но «идеальные» побуждения не сразу могут всецело определять поведение детей, необходимо многообразие стимулов, действующих в промежуточном звене между сознанием и поведением. «Сначала нужно организовать самую радость, вызвать её к жизни и поставить как реальность. Во-вторых, нужно настойчиво претворить более простые виды радости в более сложные и человечески значительные. Здесь проходит интересная линия: от простейшего примитивного удовлетворения до глубочайшего чувства долга» [10, т.3, 311].

Система стимулов может включать различного рода побуждения: морально-психологические, эмоционально-эстетические, правовые, организационные, материальные. Важно подчеркнуть, что речь всегда должна идти о *системе* перспективных линий, а не постановку отдельных, не связанных друг с другом целей детской жизни, т. к. система целей выполняет

задачу организации целостной жизнедеятельности детей, что является условием целостного развития каждой личности.

Система перспектив выступает одновременно как цель, средство и результат воспитания. Факт превращения средства деятельности в ее цель и потребность обязывает в воспитании к предварительному воплощению данного процесса как бы в обратном порядке. Чтобы подвести воспитанника к усвоению новых целей и потребностей, необходимо в какой-то мере сделать их средством реализации уже сформировавшихся свойств и стремлений коллектива и личности.

Важнейшая функция перспектив - повышение общего жизненного тона, формирование мажорного мироощущения человека, развитие его энергии, способностей и чувств на основе коллективных действий и общей эмоциональной устремленности. Завтрашний день должен казаться обязательно лучше сегодняшнего для детей и подростков.

Проектировка взаимосвязанного развития личности и коллектива осуществляется через систему перспективных целей. В этой системе можно выделить *близкие* гармонизированные цели личности и коллектива, *средние* и *дальние*.

В развитии воспитательного процесса одной из самых существенных задач является организация перехода от более близких к более далеким удовлетворениям. Организация *близкой перспективы* должна начинаться с личных целей. Однако было бы большой ошибкой строить близкую перспективу только на принципе приятного, даже если в этом приятном есть элементы полезного. «Таким путем мы приучим ребят к совершенно недопустимому эпикурейству» [10, т.1, 312-313]. Надо дать возможность детям стремиться и к таким удовлетворениям, которые требуют определенного приложения труда.

Важнейшей задачей воспитателя (руководителя учебно–воспитательного учреждения) является организация близкой коллективной перспективы, т. е. общего стремления к завтрашнему дню, наполненному общим усилием и общим успехом. Жизнь коллектива должна быть наполнена радостью не только простого развлечения и удовлетворения сейчас, немедленно, а радостью усилий и успехов завтрашнего дня. «Если коллектив сживается в дружную семью, уже один образ коллективной работы захватывает как приятная близкая перспектива» [10, т.4, 313].

Средняя перспектива заключается в проектировании личных и коллективных событий, несколько отодвинутых во времени. Таких событий не должно быть очень много, в году может быть 2-3. Самое главное - это организация подготовки к этим дням, к которой нужно привлечь как можно больше воспитанников. По поводу проведения этих праздничных событий полезно проводить обсуждение различных вариативных проектов, выбирая из них лучший, или составляя комплексный проект. Крайне важно, чтобы проведение событий сопровождалось переживанием успеха.

Дальняя перспектива коллектива и воспитанников связана с их будущим социальным развитием. Для учебно-воспитательного учреждения - это проектирование расширения его материальной базы, познавательно-профессиональных возможностей. Несмотря на то, что каждый воспитанник «пребывает в учреждении временно,... будущее учреждение, его более богатая и культурная жизнь всегда должны стоять перед коллективом как серьёзная и высокая цель, освещающая многие частности сегодняшней жизни» [10, т.1, 315]. Для воспитанников дальние перспективы – это перспективы путей и способов их профессионального развития, определение своих жизненных приоритетов.

Система взаимосвязанных перспективных целей каждого воспитанника и всего коллектива вырастает из индивидуальных потребностей и по-

требностей жизни коллектива, но она должна *опережать* сегодняшний уровень развития личности и коллектива. Ориентация только на сиюминутные интересы ведет к застою, а далее к регрессу в развитии коллектива и личности. «Форма бытия свободного человеческого коллектива - движение вперед, форма смерти – остановка», – утверждал А.С.Макаренко [10, т.3, 267]. Согласно всеобщему закону развития коллектив как и человек проходит стадии развития, начиная с зарождения и далее к зрелости. Поэтому закон движения коллектива и личности через систему перспективных целей является проявлением закона развития и отражает природосообразность воспитания, в котором этот закон реализуется. «Правильно воспитывать коллектив – это значит окружить его сложнейшей цепью перспективных представлений, ежедневно возбуждать в коллективе образ завтрашнего дня, образы радостные, поднимающие человека и заряжающие радостью его сегодняшний день» [10, т.3, 472].

Сочетание перспектив с учетом их дальности во времени (ближние – средние – дальние) и в социальном пространстве (индивидуальные – коллективные – общественные) их системного влияния на эмоциональную, волевою и интеллектуальную сферу личности делает этот феномен универсальным инструментом педагогической теории и практики

Значение этого инструмента в развитии личности и коллектива можно наглядно представить в таблице 1.

Таблица выявляет сущность системности перспектив: каждый вид временной перспективы (ближние – средние – дальние) представляют взаимосвязь и взаимозависимость в реализации данного события индивидуальных, коллективных и общественных перспектив, их смыслов в развитии личности в единстве ее социализации и становления индивидуальности. Проектируя ту или иную перспективную цель, педагог должен четко представить ее воспитательно-развивающее значение в двойной триаде

времени и пространства.

Таблица 1

Функции системы перспектив в воспитательном процессе

перспективы в пространстве перспективы во времени	индивидуальные	коллективные	общественные
ближние (экскурсия, празднование дней рождения, посещение театра, цирка, конкурс, соревнование и т. д.)	мажорный тонус, интересный досуг, новые впечатления, овладение элементарными нравственными нормами	развитие интеллектуального, эмоционального и нравственно-поведенческого потенциала коллектива	обогащение культуры членов общества
средние (традиционный день знаний, спорта, праздник дня школы, проведение традиционных праздников, встреча трех поколений и т. д.)	возможность самопознания, самоутверждения, развитие организаторских, коммуникативных и других умений, формирование убеждений	становление сплоченности коллектива, эмоциональной идентификации, утверждение традиций	способность членов общества к гуманному взаимодействию, обогащение субъективного опыта членов общества
дальние (поступление в институт, на работу, открытие новых научных направлений в учебном заведении, расширение материальной базы)	самоопределение и самовоспитание личности, возможности самореализации	повышение социального статуса коллектива, его роли в городе, регионе	развитие творческого потенциала общества через развитие опыта творческой деятельности его субъектов (индивидуальных и коллективных)

Как можно больше требования к человеку, как можно больше уважения к нему

Метод требования, характерный для макаренковской педагогики, многими сегодня воспринимается как негуманный подход к ребенку, и тогда возникает вопрос: можно ли требовательное воспитание Макаренко считать гуманным?

Методологической основой гуманистического воспитания является требовательная этика, которая предполагает веру в необходимость и воз-

возможность усовершенствования человеческого существования, оптимистическое мироощущение и жизнелюбие. Центральное место в такой этике занимает проблема взаимоотношений идеалов и действительности. Благодаря объединению уважения и требования к человеку, можно избежать падения в бездну всё более суживающегося идеала, постоянного отступления от него в жизненной практике.

Истинное чувство собственного достоинства может быть сформировано у личности лишь в процессе созидательной деятельности во взаимодействии человека с другими людьми. Подход к человеку с позиции единства достоинства личности, ее права на свободу и необходимости соблюдать нормы общественных требований – основа поистине второго рождения человека, уже как личности.

Поэтому А.С.Макаренко определял ведущий принцип гуманистического воспитания как "соединение огромного доверия с огромным требованием". «Если бы кто-нибудь спросил, как бы я мог в краткой формуле определить сущность моего педагогического опыта, я бы ответил, что как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему» [10, т.4, 159, 210] .

Ошибка критиков "требовательной" педагогики Макаренко заключается в том, что они не "схватывают" целостности воспитательной системы педагога–новатора, вырывая из нее отдельные средства. В своей работе А.С.Макаренко последовательно реализует идею о необходимости интеграции противоположностей. Только в их единстве и борьбе возможна прогрессивное развитие личности. Это значит, что ***требования возможны только там, где есть уважение и доверие.***

Именно такой стиль воспитания выражает веру в человека и любовь к нему, сопротивление всему, что препятствует свободному развитию личности. Возвышение достоинства человека при этом происходит в форме

требования, предъявляемого к его человечности. Соединение доверия с требованием к человеку наиболее полно соответствует принципам разумно организованной демократии. Требовательное воспитание как бы "сдвигает" будущее воспитанников на их жизнь и деятельность в настоящее время, так как черты истинной личности появляются у человека лишь в том случае, если к нему относятся так, как будто он в какой-то мере уже обладает этими чертами. Разумеется, требования должны быть посильными, а в практике жизнедеятельности воспитанников созданы условия, способствующие развитию и закреплению тех или иных личностных свойств.

Пастер Д.Лаутер (Германия) на опыте своей работы с молодежью убедился в справедливости этого макаренковского утверждения. Ни от кого ничего не ждать и не требовать – это знак неуважения, полагает он. Требовать чего-то от подростков – это лучше, чем делать их объектами, жертвами своей заботливости. Педагогика, которая не служит разумным, ответственным целям, превращает воспитание в бессмысленную дрессировку, приходит к выводу Д.Лаутер, поддерживая идею Макаренко о требовательной педагогике.

Принцип уважения–требования, выдвинутый А.С.Макаренко, развивался далее в трудах и практической работе В.А.Сухомлинского. Подлинные гуманность и мудрость воспитания, по его мнению, заключаются в том, чтобы оберегать человека от снисхождения. Он не должен чувствовать себя бессильной пылинкой, которой играет судьба. Требовательность начинается с глубокого уважения сил и возможностей ребенка. По-настоящему требовать – это значит уметь понять и почувствовать сердцем, что воспитаннику посильно и что непосильно. К тому потолку, до которого ребенок может подняться при максимальном напряжении своих сил, ему надо помочь подняться. Убедить человека, что намеченная цель достижима – это и означает по-настоящему требовать и в то же время по-

настоящему уважать.

Далеко не всякую субъективно выраженную потребность воспитанника можно считать достоверной или нравственно развивающей. Слепая любовь, безрассудная доброта создают обстановку, при которой дети невольно становятся потребителями счастья других, причем наиболее близких людей. Уродливо воспитанные потребности порождают жадность и эгоизм, ведут к душевной опустошенности и цинизму.

Требовать что-то от подростков – это значит, что вместо того, чтобы в порядке благотворительности делать их пассивными объектами, жертвами сентиментальной заботливости, унижающей детей опеки, педагог ставит их в позицию человека, свободно выбирающего свой путь и несущего ответственность за свой выбор.

Требование у Макаренко выступает не как самоценность и как самоцель, а как выражение доверия и уважения к человеку, как средство возвышения его человеческого достоинства.

Принцип опоры на красоту и чувства

Режим, различные виды атрибутики – знамя, строй, духовой оркестр, униформа и т. д. , то есть всё то, что называют в воспитании Макаренко «военизацией», – не есть ли это осуществление тоталитарного воспитания?

По мнению Макаренко, эстетичное поведение – это "поведение оформленное, получившее какую-то форму. Форма сама является признаком более высокой культуры" [10, т.4, 200]. Жизнь детей должна быть обязательно красивой, но красивая жизнь детей – это не то, что красивая жизнь взрослых. Дети, утверждал Макаренко, имеют свой тип эмоциональности, свою степень выразительности, духовных движений. Важным

средством утверждения красоты и культивирования чувств выдающийся педагог считал игру в коллективе. "Если я буду только приучать, требовать, настаивать, я буду посторонней силой, может быть, полезной, но не близкой. Я должен обязательно немного играть, и я этого требовал от своих коллег" [там же]. Именно с позиций этой установки Макаренко следует рассматривать его "воени-зацию", ритуалы, рапорты, форму и т.д. Это была красивая игра.

Макаренко был убежден, что 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. «Я не представляю себе коллектива, в котором ребёнку хотелось бы жить, которым он гордился бы, не представляю себе такого коллектива некрасивым с внешней стороны» [10, т.4, 200].

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 проявлялось у А.С.Макаренко во всех аспектах деятельности его учреждений: внешнего вида воспитанников, чистоты, цветов в помещениях, музыки, театра, мистерии труда.

Красоту Макаренко рассматривал также как средство развития чувств воспитанников, тонкости их эмоциональной сферы. А.С.Макаренко придавал большое значение работе в сфере «ощущений» личности, её «самочувствия», «эмоций», эмоциональных устремлений. Это специальная забота о «мироощущении», жизненном тоне человека, его духовном настрое. Подлинная сознательность, говорил педагог-новатор, выражается в «почти инстинктивных устремлениях» в максимальной готовности к действию, когда поступок совершается как бы «не раздумывая», в особенности, когда требуется мгновенное решение.

А.С.Макаренко уделял большое внимание исследованию и развитию “тона” коллектива, его эмоционального состояния, влияющего на жизненный “тонус” личности. Еще в 1922 году им был организован “кабинет психологических наблюдений и эксперимента”. В материалах, относящихся к 1925 году: “К вопросу об организации кабинета научной педагогики”, большое место занимают вопросы исследования “общего тона, настроения колонии”. В сообществах, где знают о роли коллективных проявлений, как отмечает французский психолог П.Фресс, придается большое значение церемониям, ритуалам и играм, которые благодаря совпадению одних и тех же эмоциональных реакций способствуют усилению общей сплоченности.

Эмоциональные потенциалы в коллективах А.С.Макаренко способствовали формированию дружелюбных отношений не только между воспитанниками, но и между воспитанниками и воспитателями, которые ощущали свое единство, спаянность.

Уже в 1923 году педагог писал: “Воспитанники и воспитатели колонии к настоящему дню представляют тесную рабочую семью, проникнутую взаимным уважением и преданностью друг другу...” [10, 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.

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.

В соответствии с положением о роли эмоциональной жизни коллективов в развитии ее членов выявляется сущностное значение игры, ритуалов, символики в жизни детских коллективов. Умело инструментированная организация коллективной жизни в виде игры – важный фактор раз-

вития 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, как отмечает французский психолог П.Фресс, придается большое значение церемониям, ритуалам и играм, которые благодаря совпадению одних и тех же эмоциональных реакций способствуют усилению общей сплоченности.

4.3. Гуманистический характер макаренковской технологии воспитания

Согласно классической трактовке гуманистического воспитания, идущей от Руссо: лучшее воспитание – это отсутствие воспитания. Не противоречит ли макаренковская технология воспитания в коллективе гуманистическим требованиям?

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.

Как это ни парадоксально, но именно воспитание в гуманном организованном сообществе – коллективе, живущем хозяйственными, культурными, бытовыми, и другими заботами, является косвенным, ненавязчивым, «деликатным», по выражению А.С.Макаренко. Он был убеждён, что в практике воспитания недопустимо действие явной, «голой» педагогической сущности, не нашедшей своего воплощения в логике условий и деятельности коллектива и личности в системе их отношений. «Воспитанник нашего детского учреждения есть раньше всего член трудового коллекти-

ва, а потом уже воспитанник, таким он должен представляться самому себе ...В его глазах и воспитатель должен выступать тоже прежде всего как член того же трудового коллектива, а потом уже как воспитатель, как специалист-педагог, и поэтому соприкосновения воспитателя и воспитанника должны происходить не столько в специальной педагогической плоскости, сколько в плоскости трудового производственного коллектива, на фоне не только интересов узкопедагогического процесса, а борьбы за лучшее учреждение, за его богатство, процветание и добрую славу, за культурных быт, за счастливую жизнь коллектива, за радость и разум этой жизни» [10, т.1, 323]

Сущность педагогической позиции воспитателя, таким образом, должна быть скрыта от воспитанников и не выступать на первый план. «Отсутствие воспитания» в представлениях классиков «свободного воспитания» – это по сути оставление ребёнка на «произвол» природы, которая достаточно редко бывает абсолютно благосклонна к индивиду. Макаренко также говорит об «отсутствии воспитания», но имеет в виду при этом сознание и позицию воспитанника, который не должен ощущать себя «воспитуемым», «объектом», он должен руководствоваться логикой жизненно-практических требований, а не «чисто» педагогическими соображениями. Для «логического оправдания норм поведения личности в коллективе» должны быть использованы «прикосновения точной логики нашего хозяйства и требования здравого смысла, которые предъявляются ... со стороны нашего быта»; «всякое педагогическое устремление должно быть хорошо спрятано в кабинете организатора» [10, т.1, 46-48].

«Прикосновение» к воспитаннику должно исключать «нарочитость», обеспечивать «свободу в самочувствии» воспитанников, чтобы они могли «более просто и радостно переживать своё детство» [10, т.1, 48]. Представители наробраза, инспектирующие колонию им. М.Горького, час-

то упрекали Макаренко за то, что он якобы игнорирует какую-то отдельную воспитательную работу. Инспектора, например, спрашивали колонистов: «А вам объясняли, как нужно поступать?» Колонисты в ответ смущённо молчали. В своих заключениях проверяющие указывали, что «воспитанники работают хорошо и интересуются колонией. К сожалению, администрация колонии, уделяя много внимания хозяйству, педагогической работой мало занимается. Воспитательная работа среди воспитанников не ведётся» [10, т.3, 456].

Нужно было иметь много терпения, веры и оптимистической перспективы, чтобы продолжать верить в успех найденной методики не прямого «нажима», а создания здорового, делового «фона» жизни воспитанников. Макаренко решительно выступал против распространённой практики, когда «на проступок отдельной личности набрасывались как на совершенно уединённое и прежде всего индивидуальное явление, встречали этот проступок либо в колорите полной истерики, либо в стиле рождественского мальчика» [10, т.3, 457]. Макаренко выступал против старой привычки приставать к человеку по каждому пустиковому поводу, резко критиковал проповеди свободного воспитания, призывающие в полному непотворвлению и какой то «мисти-ческой самодисциплине».

В проступке воспитанника для Макаренко стало важным не столько его содержание, сколько игнорирование логики жизненных требований, существующих в коллективе. Макаренко был убеждён, что об успешности воспитательной работы нужно судить не по тому, есть ли отдельные факты «отклоняющегося поведения», а по результатам ответов на вопросы:

«а) Имеется и развивается ли коллектив, противодействующий всем этим явлениям?..

в) В какой мере единодушны и решительны реагирования этого коллектива?

г) В каком количественном отношении стоит коллектив к группе воспитанников, склонных к дезорганизации ?...

е) На сколько правильно развиваются отдельные личности, насколько полезными для них являются воздействия коллектива, как успешно они переходят от первоначального положения к более высокому?

ж) Как звучит основной тон коллектива, какой вид имеют в нём дисциплина и внешние выражения?...» [10, т.8, 171].

Влияние разумной педагогически целесообразной жизнедеятельности воспитанников на их развитие А.С.Макаренко называл «влиянием материальной сферы», которая по его мнению является «едва ли не самым могущественным воспитательным фактором» [10, т.1, 178]. В этом проявляется истинный гуманизм воспитательного процесса, его ненасильственный характер.

А.С.Макаренко выделял в воспитательном процессе «живые» и «материальные» факторы. «Общая система воспитывающих влияний должна быть организована так, чтобы влияние живых деятелей (воспитателей) не непосредственно передавалось детям, а направлялось на создание «мёртвых» источников влияния, организуя таким образом целостную стихию влияющего коллектива» [10, т.1, 43]. Выражение «мёртвое влияние», вероятно, обозначает, что объективные факторы, материальные условия и организационные формы коллективной жизни и деятельности оказывают педагогическое действие не сами по себе, а через деятельность людей. Воспитатель становится «регулятором внешних по отношению к нему и к воспитаннику хозяйственных и бытовых явлений» [10, т.1, 47]. Лишь на этом фоне может иметь место и непосредственное, прямое влияние педагога на воспитанника.

Отталкиваясь от представления о «живом» и «мёртвом» влиянии

(влиянии людей и влиянии обстоятельств жизни и деятельности), А.С.Макаренко в середине 30-х годов дал более сложную классификацию влияний: непосредственное воспитательное влияние педагогов и воспитанников («чистое») и воздействие практикой их жизнедеятельности («практическое»); влияние личной активности воспитанника и воздействие других факторов («собственное» и «постороннее»); пример педагога и его специальные воспитательные меры (влияние «чистое» и «педагогическое»); влияния, обусловленные возрастом, связью с отдельными лицами и группами [10, т.1, 192]. А.С.Макаренко утверждал, что истинным объектом педагогической работы являются отношения, но формирование системы отношений у каждой личности должно быть «опредмеченным», а не прямым грубым педагогическим воздействием. В «опредмечивании» отношений, то есть в развии внутренних побуждений на основе практических действий, заключается высший гуманизм воспитания и высший уровень педагогического мастерства воспитателя.

А.С. Макаренко советует: «Обработка отдельных воспитанников только в редких случаях должна принимать характер прямого обращения к данному воспитаннику» [10, т.1, 324]. Воспитатель должен мобилизовать воспитанника на «оказание положительного влияния» на некоторую группу старших и влиятельных товарищей из своего отряда или даже из чужого. «Если это не помогает, он должен говорить сам с воспитанником, но даже эту беседу он должен сделать совершенно простым и естественным разговором о делах в учреждении или в отряде и только постепенно и естественно переходить к теме о самом воспитаннике» [там же]. Макаренко подчеркивает, что необходимо, чтобы воспитанник сам захотел говорить о себе.

Таким образом, технология воспитания в коллективах А.С.Макаренко была гуманистической по своим механизмам опосредованного

влияния на развитие каждого члена коллектива и удивительно эффективной по результатам. Каждый воспитанник переживал медленный и длительный процесс становления, начиная от совершенно отрицательного комплекса малограмотности, слабой культуры, дурных привычек, эгоизма, первобытного сознания. В основе успешности технологии косвенного воспитания у Макаренко лежит определённая гуманистическая технология общения. Он называл это «стилем» коллектива и раскрывал признаки этого стиля.

Основными признаками такого стиля, которые выдвигал А.С.Макаренко, являются следующие:

1. Постоянная бодрость, мажор, никаких сумрачных лиц, никаких кислых выражений, постоянная готовность к действию, радужное настроение, именно мажорное, веселое, бодрое настроение, но вовсе не истеричность.
2. Следующий признак стиля - ощущение собственного достоинства, гордость за свой коллектив. Достоинство выражается «сдержанной» вежливостью к человеку незнакомому, приветливой готовностью быть хозяином, если постороннее лицо прибыло в учреждение по делу, и в такой же готовности оказать энергичное сопротивление, если постороннее лицо, не уважая коллектив, нарушает его интересы» [10, т.1, 317].
3. Идея защищенности должна присутствовать в коллективе и украшать его стиль. Каждая личность должна чувствовать себя защищенной от насилия и самодурства, от издевательства.
4. Способность к ориентировке, т. е. способность чувствовать, что находится вокруг тебя, кем ты окружен, чувствовать тон жизни, тон дня.
5. Способность к торможению, к сдержанности, умение уступить това-

рищу, чтобы не было ссор, драк, интриг друг против друга.

6. Внешняя подтянутость, вежливость, внимательность, шутки, юмор, корректный тон.

Для лучших коллективов характерен игровой стиль общения. Ему присущи живой интерес к каждому человеку, симпатия, дух праздничной приподнятости, как бы ожидание радости, вера в доброжелательность других, желание каждого быть интересным для других, атмосфера артистизма, спектакля, духовной утонченности.

Именно о такой духовной атмосфере говорил А.С.Макаренко, описывая свой коллектив. Детская жизнь, утверждал он, должна быть красивой. В коллективе обязательно должна присутствовать игра. Детский коллектив неиграющий не будет настоящим детским коллективом. Игра должна заключаться в том, что каждый ребенок в каждую минуту своей жизни приближается к какой-то ступеньке воображения, фантазии, он что-то из себя немного изображает, он чем-то более высоким себя чувствует, играя.

Технология организации 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" [10, т.4, 187]), клубная работа, работа 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 (см. таблицу 2).

РАБОТА КРУЖКОВ

В 1936 году в коммуне работали следующие кружки

№	Наименование кружка	Количество участников
1	Хоровой	53
2	Духовой оркестр	66
3	Джаз	13
4	Арктический	15
5	Драматический	26
6	Хореографический	43
7	Биологический	12
8	Планерный	48
9	Физкультурный	30
10	Парашютная секция аэроклуба города	13
11	Гимнастическая секция для мальчиков	23
12	Гимнастическая секция для девочек	31
13	Художественный	33
14	Литературный	20
15	Тяжелая атлетика	20
16	Вышивальный	82
17	Акробатический	42
18	Кавалеристская секция	20

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. Луч-

шим 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.

Духовное богатство, неординарность, разнообразие жизненного выбора выпускников выдающегося педагога являются ярким и реальным свидетельством того, что главной ценностью его педагогической системы был человек. Принципы, цели и содержание деятельности коллективов А.С.Макаренко выявляют истинно гуманистическую сущность его воспитания.

ГЛАВА 5. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ КОЛЛЕКТИВ - «ПОЛЕ» РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

5.1. Значение коллектива в воспитании

Коллективное воспитание А.С.Макаренко – это анахронизм времени? Особенность, присущая только Макаренко и советской педагогике, или это прогрессивная идея, которая должна быть в основе любого гуманистического воспитания?

Сегодня, как правило, гуманистическим называют воспитание, в котором главным и единственным механизмом является индивидуальный подход. Даже когда, говорят, о воспитании в условиях группы, эта группа не исследуется как целостный феномен, который проходит определенные стадии развития, обладает различными свойствами. Но дело в том, что в зависимости от названных особенностей группы ребенок может развиваться лучше или хуже, да и сам «индивидуальный подход» очень сильно зависит не только от характеристик ребенка, но и от качества группы, позиции ребенка в этой группе. Отказываясь в настоящее время от изучения воспитательных коллективов как целостных образований, от использования коллектива как «поля», средства целостного развития личности, мы забываем, что в XX столетии идея воспитания в детской общине была в основе многих известных и успешных, считающихся безусловно гуманистическими, воспитательных систем, не только в России, но и в Европе (А. Нейл, Э. Кей, Я. Корчак, Г. Винекен и др.)

Педагогический смысл организации воспитательного коллектива заключается в создании условий для развития ребенка, для приобретения им опыта «быть личностью», что можно только во взаимодействии с другими

людьми.

Человек всегда живет в определенном социальном ансамбле, и его становление как личности 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.

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. Чем больше общность ориентирована на человека, тем большее конструктивное влияние она оказывает на развитие индивидуальных качеств человека.

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.

Гуманистическое воспитание – это воспитание, которое соответствует природе человека. Является ли макаренковское воспитание в коллективе адекватным природе человека? Не разрушает ли коллектив природу ребенка, подростка?

А.С.Макаренко в своей воспитательной практике исходил из представлений о двойственной социально-биологической природе человека. Воспитание в коллективе является *природосообразным*, т.к. оно прежде всего соответствует тому, что человек *социален*.

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 сообществом противоречива. Прежде всего это проявляется в том, что с одной стороны, человек все больше зависит от сообщества, "«сливается"» с ним, с другой стороны, он все больше стре-

мится к сохранению своей автономности, т.е. стремится "«дистанцироваться"» от сообщества.

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. Вместе с тем, 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 и каждый воспитанник развивается в самостоятельную личность.

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” [10, т.1, 170].

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

Непонимание макаренковской тенденции воспитания, проявляемой в противоречии “слитности” и “дистанцирования” связи воспитанника с

коллективом, является причиной многих критических замечаний в адрес великого педагога.

Гуманность макаренковского воспитания в коллективе заключается далее в том, что воспитанник, участвуя в разнообразных видах коллективной деятельности, ощущает себя в качестве созидателя ценностей, “объективирует” себя, не чувствуя себя “объектом” воспитания. Но в этой разнообразной деятельности он и развивает свою “субъективность”. Новаторство Макаренко в разрешении существующего в обществе противоречия объективации-субъективации человека заключается в том, что процесс объективации был «слит» с субъективацией, реализуясь гуманным, “деликатным” способом через организацию жизнедеятельности подростков, в которой они не чувствовали себя “объектами” воспитания (единство воспитания и жизни); воспитанники участвовали в разнообразных видах деятельности (учеба, труд, культурно–досуговые кружки, спорт и т.д.), которые в совокупности давали возможность субъективации каждому члену коллектива с учетом его индивидуальных наклонностей.

Природосообразность как ведущая основа коллективного воспитания Макаренко, проявлялась также в том, что коллективная деятельность *соответствует психологическим закономерностям личностного развития*, т.к. она создает условия для становления субъективности детей и подростков.

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.

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.

Но Макаренко 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 губительного 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" [10, 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 которых включается механизм саморазвития.

Коллектив является тем «полем», где воспитанники могут развивать свою субъективность. Природа подростка, юноши требует активного действия. Организация разнообразной и романтически окрашенной деятельности (игра, символика 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. произ-

водство электросверлилок, которые уже выпускали коммунары, было для девочек слишком тяжелым. 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. 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 воспитаете 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" [10, т.4, 347].

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" [10, т.4, 351],— подчеркивая при этом, что требования к детям должны быть посильными, не калечащими.

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, ор-

ганизация 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" [10, 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 выявилось в производственных процессах коммуны им. Дзержинского.

Природосообразность коллективного воспитания имеет своим следствием также реализацию *принципа культуросообразности* в макареновском воспитании, т.е. *соответствие воспитания природе нации*.

Принцип культуросообразности воспитания разрабатывался ещё в трудах «учителя немецких учителей» А. Дистервега, который утверждал, что в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить, одним словом всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика.

В воспитании многих известных педагогов (в том числе и западных) можно найти опыт воспитания в сообществе, но результат коллективного воспитания А.С.Макаренко является самым эффективным, а его теория и технология соответствующего воспитания наиболее разработанными и целостными. Причина этого, на наш взгляд, не только в выдающихся лично-

стных качествах А.С. Макаренко, но и в том, что воспитание в коллективе соответствует национальным особенностям славянских народов. Научная обоснованность и тщательная проработанность коллективного воспитания в опыте педагога-новатора, осуществленного в условиях славянского менталитета, позволили успешно использовать макаренковские идеи и на Западе. Это доказывает, что лучшее в национальной культуре, в данном случае в воспитательной теории и практике, как правило, становится достоянием мировой культуры. Идеи коллективного воспитания А.С.Макаренки рассматриваются сегодня в контексте мировой педагогики.

Источником идеи воспитания в коллективе являлись для А.С.Макаренко традиции русского народного воспитания. В самом начале своей работы в Полтавской колонии для «дефективных» он писал: «...основной задачей колонии является преодоление нездорового социально-нравственного опыта прошлого. Это достигается... путем организации прогрессирующей общины...» [10, т.1, 31]. Работа Макаренко по организации «общинного» воспитания прямо указывает на народные корни разработанной им впоследствии теории коллективного воспитания, её соответствия культуре и духу славянской нации (общинности светской жизни и соборности, как важному основанию православной культуры).

Идея народности была основой педагогической системы гениального педагога К.Д.Ушинского. Он понимал народность, как отражение в воспитании национального характера, исторической самостоятельности, творческой силы и психологического склада народа, его любви к родине. Чрезвычайно интересным и актуальным является утверждение великого педагога о том, что «всякое существенное... улучшение в быту народа, всякая существенная реформа, должны основываться на внутренней, духовной реформе, на движении вперёд, совершающемся в самом духе наро-

да, потому что только из этих духовных реформ вырастают сами собой прочные внешние реформы» [25, 333].

Все лучшее, по мнению Ушинского, должно проявиться в народности русского воспитания, если оно хочет сделаться действительным выражением народности жизни, а не насильственным, чуждым народности подражанием: «... воспитание...основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» [25, 161].

Сущность народного воспитания в том, что оно помогает развивать национальное самосознание народа. Но К.Д. Ушинский вместе с тем был не против пользования «педагогическим опытом другого народа,» но «это пользование оказывается безвредным только тогда, когда основания общественного образования твердо положены самим народом ...должно заимствовать орудия, средства изобретения, но нельзя заимствовать чужого характера и той системы, в которой выражается характер» [25, 144]. А.С.Макаренко является прямым продолжателем идей К.Д. Ушинского во многих аспектах, в том числе и в вопросах сочетания, интеграции народных основ воспитания и новаторских зарубежных приемов и методов, но при сохранении духа национального характера. Он прямо писал, что, для воспитания строителя-большевика и убежденного буржуазного деятеля сплошь и рядом может пригодиться один и тот же список приемов, как требуется одинаково кирпич, бетон, железо, дерево и для постройки храма, и для постройки рабочего клуба. Вопрос решается не выбором списка, а сочетанием средств, их расстановкой по отношению друг к другу, их общей гармонизированной направленностью...» [25, 180].

Согласно принципу культуросообразности коллективная жизнедеятельность в процессе воспитания изоморфно отражает жизнь всего обще-

ства. Вступая в процесс многообразной деятельности в коллективе, 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. В этих ситуациях формируются способы общения, мышления, понимания, действия, которые рефлексированы и за счёт рефлексии обобщаются, символизируются в специальные средства, закрепляются в схемах и знаковых формах, переходят из внешнего плана во внутренний план действия. При этом, каждый член коллектива в процессе рефлексии 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".

Воспитательный коллектив - это своеобразная *модель общества*, отражающая не столько форму его организации, сколько те *отношения*, которые ему присущи, ту *атмосферу*, которая ему свойственна, ту систему человеческих *ценностей*, которая в нём принята, т.е. способы деятельности и мышления, которые для него характерны.

Фундаментальное значение коллектива в воспитании определяется именно тем, что в нем конструируется *модель отношений*, существующих в обществе. А.С.Макаренко был убежден, что объектом воспитательной работы являются не мероприятия, а отношения, в которые вступают

воспитанники, участвуя в различных видах жизнедеятельности. Каждый член коллектива приобретает опыт гармонизации своих отношений с другими людьми, с коллективными (общественными) интересами. В коллективе так или иначе действует целостный комплекс всех основных типов социальных отношений. Они воплощаются в организационно-управленческой, морально-психологической, хозяйственно-трудовой, правовой, эмоционально-эстетической основах жизнедеятельности коллектива. Это база для полноценного и целостного развития личности. Многообразие коллективной деятельности и отношений, широкие возможности для индивидуального выбора – основа социализации личности и становления ее индивидуальности.

В советской педагогике всегда абсолютизировались и выделялись организационные отношения в детском коллективе (отношения подчинения и приказания), а все громадное богатство других типов отношений существующих в обществе и коллективе, таких как согласие, слияние, понимание, сочувствие, рефлексия и т. д. практически затухивались.

Недаром ещё 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, в то время как главное назначение этих связей – развитие целостно-диалогической природы человека благодаря системе разнообразных отношений (а не только отношений подчинения – приказания), формируемых в процессе достижения коллективных и личных целей. Сухомлинский справедливо предупреждал об опасности выхолащивания сути системы зависимостей. Система отношений не должна быть простой формальностью, она есть средство организа-

ции и развития духовного мира человека.

Истинный коллектив, создавая сеть отношений, адекватную отношениям в обществе, выполняет *охранительно–стабилизирующую функцию* в воспитании. Он как бы фильтрует негативные воздействия общества, защищает личность, создавая условия, комфортные для самочувствия детей, их раскрепощенности, творчества.

Члены коллектива научаются гармонизировать свои отношения с людьми как по вертикали, так и по горизонтали, как с участниками коллектива, так и с людьми не входящими в данный коллектив, вообще с социумом. В русле процесса гармонизации подростки, юноши и девушки приобретают опыт разрешения конфликтов, поддержки, помощи, сотрудничества, умений, отстаивать свои позиции и т.д. Всё это осуществляется при прямой и косвенной поддержке коллектива и, таким образом, коллектив выполняет функции защиты, охраны физического и психологического здоровья детей, их естественной социализации, развития их природных данных через проявления субъективной активности, выращивания «культуросообразных свойств» личности.

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 не-

гативными тенденциями, но при этом они всегда чувствовали 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.

Таким образом, воспитание в коллективе является **природосообразным**, так как оно соответствует двойственной культурно– биологической природе человека. "Социальность" человека, его неразрывная, хотя и противоречивая связь с обществом, с необходимостью предполагает организацию коллективной жизнедеятельности детей, в которой развитие индивидуальности личности осуществляется в неразрывном единстве с его социализацией. Воспитание в коллективе (являющемся моделью общества) приобщает ребенка к культуре, перспективам социального развития общества, обеспечивает ему видение себя в этом обществе.

5.2. Понятие "коллектива"

Термин “коллектив” употреблялся в советское время по отношению к любой школе или классу, и в них использовались приемы, которые считались макаренковскими (коллективное обсуждение провинившихся, подчинение личных интересов коллективным и т.д.).

Были ли эти образовательные учреждения в действительности коллективами в макаренковском понимании? Любая ли группа с общими целями является коллективом? (например, банда воров и т.д.) Какие признаки, по мнению А.С.Макаренко, должны отли-

чать коллектив от толпы, от дружеских группировок, от преступных групп и т.д.?

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 натуры ребенка” (Б.Ленский), показать роль товарищеского общения в формировании самосознания учащейся молодежи (Н.Васильев) и т. д. [14].

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” [14, 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” [14, 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 общежитие”.

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 [10, 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” [10, 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, полагая, 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.

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” [10, т.1, 174].

Таким образом в первой половине 20-х годов в Советской России существовало несколько точек зрения на понятие «коллектив». Во второй

половине 20-х годов доминантной становится марксистская трактовка коллектива в интерпретации Н.К.Крупской и А.В.Луначарского.

Одним из основных положений данной трактовки 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. 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 общности”), независимо от того, какой класс господствует. Человечество идет по пути приближения состояния истинной общности.

Многие педагоги на Западе, изучающие макаренковское наследие считают, что понятие «коллектив»- чисто «советского» происхождения, «форма советского» воспитания. (И. Бернит , Х. Виттиг и др.) При этом большинство из этих педагогов неправомерно отождествляют «коллектив» с «толпой» или с «группой» в её западном понимании. Например, В. Франкл придает важнейшее значение в развитии человека «целостному сообществу», правомерно противопоставляя «сообществу» «толпу», имеющую разрушительную сущность (отдельная личность топится толпой), но далее ставит знак равенства между «толпой» и любыми формами коллективизма, придавая тем самым негативный смысл коллективу, а следовательно и коллективному воспитанию. Критика макаренковского вос-

питания в коллективе чаще всего направлена на особенности, присущие неорганизованной «толпе» или замкнутой, основанной на узколичностных интересах «группе».

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.

Приблизительно в 1924—1925 гг. А.С. Макаренко отходит от ранее им использовавшегося термина “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” [10, т.1, 39].

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” [10, 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, СПАЯННЫЙ 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” [10, т.8, 139].

Позднее педагог-новатор сформировал целостную концепцию “воспитательного коллектива”, в которой устанавливалось “равно-правие воспитателей и воспитанников”, “обязательное участие тех и других во всех

функциях коммуны”, “возможность подчинения воспитателей воспитанникам”, “отказ педсовета от права законодательства” [10, 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” [Педагогическая симфония: В 3 ч. Екатеринбург, 1993, ч.2, 45].

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" [10, т.4, 47-48].

Кроме изложенных признаков, следует назвать еще такой, как гуманистический характер отношений в коллективе, о чем Макаренко говорил специально и неоднократно [10, т.4, 180-203].

Следует обратить особое внимание на то, что А.С. Макаренко подчеркивал социальную сущность организованного коллектива. “Коллектив — не толпа, — писал он. — Коллектив есть социальный организм, следовательно, он обладает органами управления и координирования” [10, т.4, 48].

Макаренко был 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” [10, 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.

Резюмируя вышесказанное, можно выделить четкие признаки коллектива в понимании А.С. Макаренко.

ПЕРВЫЙ ПРИЗНАК КОЛЛЕКТИВА можно сформулировать так: *наличие совместной деятельности для достижения общей цели, опосредованной прогрессивной социальной направленностью...*

Для обеспечения эффективного влияния деятельности на личностное развитие членов коллектива совместная деятельность согласно опыту педагога-новатора должна отвечать ряду требований:

- цель совместной деятельности должна быть инструментирована как полезная другим людям, обществу;
- в деятельности каждый воспитанник должен иметь свою личную цель и личный интерес;
- деятельность должна носить коллективный характер, то есть для достижения ее целей необходимо взаимосвязанное участие всех членов коллектива;
- в деятельности должны быть предусмотрены возможности для

проявления творческой инициативы, а не только исполнительских действий;

- в деятельности должна быть четко распределена система обязанностей и поручений;
- в деятельности должна быть определена система контроля и критериев успешности;
- деятельность должна обеспечивать совместные переживания, так как актуализация совместных эмоциональных состояний усиливает энергетические возможности человека, создает "коллективную прибавку" продуктивности отдельных личностей.

Следует отметить, что усиление воспитательного эффекта влияния коллектива на личность зависит от **формы организации** совместной деятельности. Среди них можно выделить **совместно–индивидуальную** форму (где каждый участник выполняет свою часть общей работы независимо от другого), **совместно–последовательную** (где действует принцип конвейера) и **совместно–взаимодействующую** (когда многие участвуют в выполнении одной и той же нераздельной операции). Эффективность той или иной формы зависит от ряда условий (характера отношений в группе, сплоченности группы, содержания деятельности и т. д.). В опыте коллективного воспитания А.С. Макаренко использовались в разнообразных сочетаниях все названные формы совместной деятельности. Применение той или иной формы зависело от многих обстоятельств, среди которых решающими были цели деятельности и особенности воспитанников.

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 [10, 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.

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.

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.

Гуманистический, высоконравственный характер отношений в коллективах Макаренко наглядно прослеживается в стиле этих коллективов. 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...” [10, т.4, 196-199].

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” [10, 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, командира отряда и т. д.). В-третьих, нужно обеспечить соответствие механизма приведения их в действие.

Важнейшее значение сложной системы самоуправления в учреждениях А.С. Макаренко заключалось прежде всего в целесообразности и четкой организации всей жизни коллективов, гармонировании производственной, учебной, культурно-досуговой, бытовой деятельности. Многообразие уровней управления и их структура не допускали возможности произвола отдельного лица. В «Конституциях» колонии, а потом коммуны, принятых на общих собраниях, были определены положения, обязательные для всех воспитанников и сотрудников. Всё это обеспечивало реальную демократию в вопросах управления, участие всех членов единого воспитательного коллектива в организации всего жизненного процесса в учреждениях. Именно чётко прописанные правила жизни, наличие органов и структур, обеспечивающих выполнение этих правил, давало воз-

возможность развития у воспитанников свободы и ответственности, умения приказывать и умения подчиниться, умения помочь и умения достойно принять помощь, умения проявить инициативу и исполнительность. При этом А.С. Макаренко подчеркивал, что организационные формы в коллективе не должны оставаться неизменными, «замереть в строгом стационаре», они должны быть в постоянном развитии, соответствовать изменяющимся условиям функционирования учреждения.

Важным механизмом управления и жизни коллектива А.С. Макаренко считал традиции, которые являются фондом коллективных ценностей, создают определенную «индивидуальность» коллектива. Традиции складываются в коллективе объективно как один из результатов всей его жизни и деятельности. Ясно, что в слабом и неорганизованном детском коллективе могут возникать лишь отрицательные традиции. Примером таких традиций может служить пресловутая "подсказка", «круговая порука» и т.п. В развитии жизни детского коллектива такие отрицательные традиции не могут быть преодолены простым запрещением. Сначала нужно изменить ту жизнедеятельность, на основе которой они возникают, а затем они будут вытеснены новыми, ценными традициями.

«Ничто так не скрепляет коллектив, как традиция, - отмечал Макаренко. – Воспитать традиции, сохранить их – чрезвычайно важная задача воспитательной работы» [10, т.4, 134]. Это совсем не значит, что педагог должен «выдумывать» и навязывать коллективу те или иные традиции. «Приживется» в детском коллективе только та традиция, которая является как бы естественным результатом самой жизни коллектива, и, изучая эту жизнь, педагог должен видеть её действительные перспективы и потребности и в них найти условия для организации действительно полезных коллективу, прогрессивных традиций.

Важно отметить, что традиции – это постоянно действующие формы деятельности коллектива, они складываются лишь в таких элементах жизни детей, которые всё время повторяются, т.е. главным образом в ежедневных коллективных движениях. Такими элементами в коммуне были общее собрание, поверка, сдача рапортов и т.д. Без таких традиций, «коллективных привычек», невозможно чётко проводить общеколлективные движения, особенно если их, как это было у Макаренко, много.

Традиции – проявление чести детского коллектива, и в этом их особая красота. Они вызывают в детях чувство гордости за свой коллектив. «Такие традиции, – говорил А.С. Макаренко, – украшают жизнь ребят. Живя в такой сетке традиций, ребята чувствуют себя в обстановке своего особенного коллективного закона, гордятся им и стараются его улучшать. Без таких традиций я считаю невозможным правильное советское воспитание» [10, т.4, 135].

5.3. Развитие личности в коллективе

Дает ли коллектив личности полные права и самостоятельность? Коллектив и личность – это непримиримые полярности или возможна гармонизация отношений коллектива и личности в целях их взаимообусловленного развития? Являются ли индивидуальные и коллективные (социальные) интересы антагонистическими?

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 сторо-

ны, 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...” [10, 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 це-

лям 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 его 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, об-

публичные 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” [10, т.4, 312].

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 обще-

ственных. 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” [10, 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 непременно включение личных перспективных устремлений в коллективные. В постановке перспектив обязательное условие заключается в “...гармонировании личных и коллек-

тивных перспективных линий с таким расчетом, чтобы у нашего воспитанника не было никакого ощущения противоречия между ними” [10, т.1, 312]. Перспективы в воспитании у Макаренко являются важнейшим средством и условием развития личности и всего коллектива.

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” [10, 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.

В чем различие между коллективными и личными интересами? Могут ли они совпадать? Как возникают коллективные интересы и для чего они существуют: чтобы защищать личность или чтобы подавлять её?

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 счёте общность — это общность людей, и интерес общности должен выражать и истинные интересы, и потребности человека.

В сообществе, в котором за общественные интересы выдают интересы небольшой группы людей, как правило находящихся у власти, эти интересы могут противоречить интересам остальных членов коллектива.

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 при-

надлежности 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.

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. “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: — это коллективная борьба, это устремление вперед, марш к ясно поставленным целям”, — писал Макаренко [10, т.4, 189].

В массовой практике работы коллективов в советской школе было признано, что коллектив всегда прав. Многие педагоги в нашей стране и на западе убеждены, что личные интересы в коллективах Макаренко должны всегда жертвоваться в пользу коллективных. Так ли это было в реальной практике педагога – новатора?

Критики коллективного воспитания часто ссылаются на высказывание А.С.Макаренко о том, что нужно идти «до беспощадного конца» в деле предпочтения интересов коллектива интересам личности.

Но в этом высказывании педагога далее сказано, что этот «беспощадный конец» должен быть «только в логике (подчеркнуто мною – Л.Г.), т.е. «нужно так организовать технику беспощадности..., чтобы личность не оказалась в «тяжелом, катастрофическом положении» [10, т.4, 147].

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 реальном 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 ус-

ловия развития” [10, 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.).

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, Ужикову дан положительный стимул для переоценки безнравственных позиций, что было весьма полезно для его 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. 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...” [10, т.1, 139].

Что же делало коллективы Макаренко «любимыми» для его воспитанников? Почему они практически не убегали из колонии (коммуны), хотя там надо было обязательно трудиться, учиться, т.е. жизнь была довольно трудной, напряженной, при этом не было никаких часовых или заборов с замками?

То, что делало коллективы Макаренко авторитетными вызывало у его членов чувство гордости за свой коллектив – это эстетика коллектива, игра в коллективе, система перспектив, мажорный стиль жизни.

В основе положительного влияния этих факторов на развитие каждой личности, лежит *богатство эмоциональной жизни коллективов* А.С. Макаренко.

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” [10, т.4, 252]. В этом определении обращает на себя внимание то, что Макаренко подчеркивает, повторяя дважды: члены коллектива “ощущают” единство, спаянность, крепость, долг, ответственность.

Психологи установили, что только проникновение в эмпатийную сферу, которая регулируется нравственным мотивом, дает возможность развивать глубинные ядерные слои структуры личностного опыта, в кото-

ром komponуются жизненные смыслы и значения. Развитие эмпатийного “поля” должно углублять и дополнять научение моральным нормам и правилам, осуществляемое через воздействие на интеллект.

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” [10, 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” [10, т.4, 196].

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 раз-

личные 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” [Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. М., 1978, 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” [11, 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.

Обсуждения проступков воспитанников “на середине” в коллективах Макаренко имели положительное влияние на развитие нравственных норм поведения именно потому, что члены коллектива искренне переживали “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...” [10, 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].

Важнейшая особенность коллективов Макаренко, обеспечивающая разностороннее и полноценное развитие каждого члена коллектива — *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 кол-

лективной 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 развития творческой индивидуальности и социальной направленности воспитанников.

5.4. Управление коллективом и его структура

Могут ли в состав коллектива входить отдельные группы или коллектив должен быть монолитным? Каково оптимальное число членов коллектива? Является ли полное самоуправление детей коллективом без участия взрослых, идеалом управления коллективом? Какие принципы управления коллективом культивировал А.С. Макаренко в своих учреждениях и могут ли они использоваться в современном воспитании?

"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.

Еще в 1927 г. А.С.Макаренко указывал на недопустимость отделения детского коллектива от педагогического: "... 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" [12, 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, особенно-

стями 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" ["Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы". Психол. Журнал, 1997, т.18, №1, 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.

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..." [10, 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.

Однако Макаренко не абсолютизировал этот принцип, считал необходимым соединить умения проявить самостоятельность с навыком ориентировки в окружающем, со способностью торможения.

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. 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" [10, 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 самостоятельности... Чередование дежурств старых и молодых воспитателей — это лучшая симфония музыки жизни детской трудовой колонии" [10, т.1, 109,110]. Это чередование — один из приемов, применяемых Макаренко для стимуляции процессов самоорганизации в коллективе, которые шли одновременно с упорядоченными, регламентированными процессами.

А.С.Макаренко разработал четкую структуру общего коллектива, выделяя в ней различные уровни управления и объединений, каждое из которых выполняло свои функции, обеспечивая целостное развитие каждой личности в коллективе как индивидуальности и как члена общества.

А.С.Макаренко впервые в педагогике основательно разработал социально- структурный подход к проблеме коллектива. Он ввёл в сферу коллективной организации формальную и «неформальную» структуру, не отрицая положительной роли «самовозникающих» групп-пировок в условиях здоровой сформированной системы различных коллективных объединений. Но А.С.Макаренко был против идеи абсолютизации детского самоуправления в отрыве от педагогического коллектива.

А.С. Макаренко было введено 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 называть контактным коллективом” [10, т.4, 161].

Совокупность этих первичных коллективов образует основную структуру коллектива воспитанников, объединяющую различные направления его деятельности. Постоянный отряд – «основная и главная единица коллектива колонии» [10, т.1, 50].

Ведущая функция первичного коллектива – быть «связующим звеном между личностью и целым коллективом» [10, т.4, 161]. Без правильного решения проблемы первичного коллектива невозможно создать воспитательный коллектив, способный стать основой для полноценного развития личности. Только через первичный коллектив «официально мы прикасались к индивидуальности» [10, т.4, 168]. Это «основной технологический момент» воспитания [10, т.3, 395]. С первичного коллектива начинается создание системы воспитания, не допускающей муштры, бездушного формализма, бюрократических извращений.

Диалектика первичного коллектива заключается с тем, что это, с одной стороны, прочное «деловое объединение», постоянное «контактное» единство, а с другой стороны – это образование не допускающее семейственности, отрыва от потребностей и интересов всего коллектива. Первичный коллектив призван осязательно, зримо представлять сложную диалектику взаимосвязи личных и общих интересов [10, т.1, 267-272; т.4, 161-168].

В практике А.С.Макаренко первичные коллективы комплектовались как профессионально специализированные трудовые отряды. В колонии они формировались по мастерским, в коммуне – по производственным цехам, участкам. В последние годы деятельности в коммуне дзержинцев А.С. Макаренко все большее внимание уделял построению первичного коллектива по типу семьи, в форме разновозрастного отряда, по правилу «кто с кем хочет» [10, т.1, 162-164]. Хотя производственно–профессиональный принцип организации первичного коллектива позволял объединять воспитанников разных возрастов, этого было недостаточно. На более высоком уровне развития общего коллектива появлялась возможность расширить диапазон личностных интересов и отношений в первичном коллективе, усиливая его социальную значимость, связь с общими интересами.

Необходимость этого была вызвана также педагогическими целями. «Такая организация, – писал Антон Семёнович, – дает большой воспитательный эффект – она создает более тесное взаимодействие возрастов и является естественным условием постоянного накопления опыта и передачи опыта старших поколений. Младшие получают разнообразные сведения, усваивают привычки поведения, рабочую ухватку, приучаются уважать старших и их авторитет. У старших забота о младших и ответственность за них воспитывают качества, необходимые советскому гражданину: внимание к человеку, великодушие и требовательность, наконец, качества будущего семьянина и многие другие» [10, т.1, 268].

Но «смешанные возрастные отряды» Макаренко рекомендует создавать лишь тогда, когда «коллектив организованно и дисциплинированно сложился», во избежание таких отрицательных явлений, как запугивание и эксплуатация младших детей старшими и т.п.

Оптимальное количество членов такого коллектива, по мнению Макаренко, 8—15. «Первичный коллектив должен быть основным пу-

тем прикосновения к отдельной личности”, — полагал он [10, 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” [10, т.4, 161]. Влияние на личность в педагогическом процессе преимущественно через первичный коллектив снимает ощущение воспитанника, что он является объектом воспитания. Через первичный коллек-

тив 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 [20].

Кроме постоянных первичных коллективов с весны 1923 года в колонии Горького появились так называемые *«сводные» отряды*. А.С. Макаренко отмечал, что возникновение таких временных коллективов «было самым важным изобретением нашего коллектива за все тринадцать лет нашей истории» [10, т.3, 140].

«Сводный» отряд – это временный коллектив, состоящий из не более чем на неделю и получающий короткое определенное задание. На разную работу требовалось и разное количество воспитанников: от двух до двадцати. Разнообразие видов работ и заданий определяло большое разнообразие «сводных» отрядов. А.С.Макаренко считал, что именно «изобретение» «сводных» отрядов «позволило нашим отрядам слиться в настоящий, крепкий и единый коллектив, в котором была рабочая и организованная дифференциация, демократия общего собрания...но в котором не образовалось аристократии – командной касты» [10, т.3, 140].

Ещё один уровень в структуре детского коллектива и его руководства составляли другие постоянные объединения: производственные бригады по сменам работы в школе и на производстве (подразделения первичных коллективов) и сводные отряды – классы. Относительно стабильными были объединения в области клубной, спортивной работы.

Соответствующее положение занимали и центральные органы указанных образований: совет бригадиров, совет командиров учебных групп (старостат), клубный совет. На длительный срок избирались санитарная, столовая, хозяйственная комиссии, штаб соцсоревнования. По необходимости создавались временные комиссии: избирательная, праздничная, одежная, следственная и др. До конца деятельности колонии в ней действовал товарищеский суд, превращенный в своеобразную «кафедру по теории поступков» [10, т.1, 31]. Состав суда для каждого отдельного случая значительно изменялся.

В основе построения системы управления макаренковскими воспитательными учреждениями лежит принцип интегративности, единства и борьбы противоположностей. Эта особенность самоуправления коллективов Макаренко отражена в таблице 3:

Таблица 3

Факторы управления, взаимодействие которых обеспечивает гармоничное функционирование системы управления

	Факторы управления, взаимодействие которых обеспечивает гармоничное функционирование системы управления		Роль данных Факторов в воспитании
	Фактор I	Фактор II	
1.	Органы управления педагогическим коллективом ◆ педсовет ◆ заведующий колонией ◆ воспитатель (учитель)	Органы управления детским коллективом ◆ общее собрание ◆ совет командиров ◆ командир отряда	Личностная ориентация воспитания, демократизм управления

2.	Структуры управления, отвечающие за формирование "базисных" качеств личности ♦ общее собрание ♦ совет командиров ♦ педсовет ♦ заведующий колонией	Структуры управления, отвечающие за формирование индивидуальных качеств личности ♦ кружки ♦ клубы ♦ классы ♦ сводные отряды ♦ комиссии и т. д.	Обеспечение развития общего и особенного, индивидуального в каждой личности
	Первичный коллектив как связующее звено, обеспечивающее единство развития коллективных и личных интересов		
3.	Верховенство более широких, более представительных органов, обеспечивающих дисциплину, исполнительность	"Суверенность" каждого органа, каждого члена коллектива, обеспечивающих самостоятельность, творческую активность	Реализация принципа уважения и требования к каждой личности, единства свободы и дисциплины
4.	Структура связей (зависимостей)	Функции связей	Организация и формирование отношений в коллективе

Первая пара факторов управления.

Как видно из таблицы, "воспитательный коллектив" учреждения у Макаренко только в единстве детей и взрослых выступает как полноценное 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 немыслимо 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 неплотного 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 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.

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 (техно-логического) 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 развитие личности педагога и личности 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

в создании условий для развития каждого субъекта воспитания (педагога и ученика).

А.С.Макаренко прямо указывал, что для избежания разрыва между педагогами и детьми "наша система вводит... равноправие воспитателей и воспитанников" [12, 26].

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" [10, 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" [Фролов. "Основы педагогической системы", 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.

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. Педагог–новатор считал правильную 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" [20, 18].

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» [10, 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. 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.

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" [10, 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" [10, 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" [10, т.1, 320]. Хороший же воспитатель все данные о воспитаннике запишет, и он дает целую программу изучения воспитанника [10, т.1, 321, 322].

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" [10, т.4, 293]. 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" [10, 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" [10, т.4, 172].

А.С.Макаренко подчеркивал значение *объединяющей идеи школы*, указывал, что неопределенность воспитательного процесса в школе, рас-

пыленность педагогических сил снижают эффективность труда даже талантливых учителей. Он писал: "Учителям до сих пор не помогли понять, что нормальная работа школы немыслима без сплоченного педагогического коллектива, придерживающегося единой методики и коллективно отвечающего не только за "свой" класс, а за всю школу в целом" [10, 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).

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 личностно 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 лишить 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" [10, 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" [10, т.4, 146].

Передача реальных прав и ответственности самим воспитанникам в развитой системе самоуправления коллективами — сущностная особенность учреждений, руководимых А.С.Макаренко. Целенаправлен-

ность его воспитательной системы проявляется через управление коллективом, усиление в нем связей субординации. Макаренковский коллектив — это организация, обладающая определенной структурой, системой функций и полномочий [10, т.1, 194].

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.

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.).

ГЛАВА 6. СВЯЗЬ КОЛЛЕКТИВА И СОЦИУМА

6.1. Единство воспитания и жизни

В антропоцентрических теориях воспитания ведущей является мысль о негативном влиянии общества на ребёнка. Поэтому, по мнению сторонников таких подходов, для того, чтобы социальная среда не смогла разрушить природу ребёнка, необходима «педагогическая автономия», педагогическое пространство, свободное от развращающего влияния социума. Но вместе с тем известно, что общество является основой для становления культурно-социальной базы человека. Какие же пути преодоления безусловно имеющих негативных влияний общества на детей нашёл А.С. Макаренко?

В 20-е годы в советской школе ведущей была концепция «социального воспитания», отраженная в «Положении о единой трудовой школе РСФСР», которая устанавливала общественный и демократический, активно-творческий характер воспитания и обучения, их построение на трудовой основе, организации детского учреждения как единого объединения детей и взрослых. Социальное воспитание трактовалось как всеобщая организация детства, при этом «детское население» поднималось на уровень самостоятельной общественной величины, педагогика из науки о способах работы обособленного педагога с отдельной личностью превращается в науку об организации детства, в педагогику коллектива.

А.С.Макаренко воспринял идею социального воспитания как «одну из самых прекрасных мыслей человечества» [10, т.1, 84-85]. Но с самого начала он говорил о своей деятельности, «мы конструировали свою линию, в опытным плане, без предварительно принятых догматов», это при-

вело его к «ревизии нашего соцвоса» [там же]. Фактически А.С.Макаренко и другие педагоги на Украине и в России создали особое направление в советской педагогической теории и практике, не получившее официально-го признания. В «настоящем советском соцвосе», считал А.С.Макаренко, «как воспитательные деятели», должны объединиться: государство, новая семья и «совершенно новый деятель – рабочий производственный и образовательный» коллектив. Очень важна мысль педагога-новатора о том, что государство не может устраниваться от воспитания, оно должно выступать полноправным участником воспитания и рассматриваться не как инструмент насилия (как иногда сегодня его пытаются представить сторонники идей свободного воспитания), а как средство поддержки воспитательных институтов и определения актуальных концептуальных мировоззренческих основ воспитания. Теория воспитания А.С.Макаренко является личностно-социальной, она ориентируется на то, что действительность – это неделимое целое, единая система, поэтому полной педагогической автономии быть не может. Вместо искусственно изолированного педагогического феномена предметом исследования и источником влияния на ребенка должно стать всеобъемлющее «педагогическое поле». Воспитывает педагогически организованная «среда», в которой действуют воспитатели и воспитанники. Явная «педагогическая поза» воспитателя в его работе, его открытая претензия на воспитание – очень серьезные помехи для полноценного воспитательного процесса, потому что в нем возникают элементы искусственности и принудительности.

Еще в 1925 году А.С.Макаренко писал: «Главная задача нашего воспитателя отнюдь не воспитывать... Воспитывает не сам воспитатель, а среда» [10, 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 дея-

тельности. Для осуществления этого условия нужна «школа жизни», объединяющая образование, культурную и общественную деятельность. 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. Воспитанники при этом руководствуются не «чисто» педагогическими указаниями, а логикой жизненно-практических требований, то есть они не просто «объекты воспитания», живущие «подготовительной жизнью к какой-то будущей жизни», а активные члены коллектива.

В процессе своей жизнедеятельности в коллективе ребенок, устанавливая взаимоотношения с окружающими его людьми, вещами, явлениями, удовлетворяет свои жизненные потребности и в то же время упражняет и развивает их, приобретает соответствующие знания, умения, формирует духовные и физические качества. Следовательно, каковы содержание и характер жизнедеятельности детей, таковы процесс и результат их воспитания, и человек – это продукт своей жизнедеятельности. Личность, таким образом, развивается не «переключением» истин из головы воспитателя в головы воспитанников, а участием в педагогически целесообразно организованной деятельности.

Далеко не каждый элемент детской жизни воспитывает качества, соответствующие целям прогрессивного развития и воспитания личности. В жизни детей могут возникать стихийные, спонтанные элементы деятельности, которые могут оказывать как положительное так и негативное влияние на развитие личности. Поэтому педагог должен организовывать жизнь детей так, чтобы гармонизируя сочетание различных видов деятельности (в том числе стихийной и целенаправленной), иметь результа-

том воспитания целостную личность, в единстве ее социализации и развитие индивидуальности.

Но единство воспитания и жизни – это такое единство, для которого характерно и несовпадение, нетождественность воспитания и жизни. Коллективная жизнь, построенная по законам гуманизма, справедливости, педагогически целесообразная организация деятельности воспитанников является субъективным фактором воспитания. Но всегда существуют и объективные факторы, то есть 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 это рассогласование становится особенно большим. Именно в это время, как правило, появляется много детей-беспризорников. Это было во времена Макаренко («дефективный» социальный опыт воспитанников), 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 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.

Необходимо не только учитывать извечное рассогласование субъективных и объективных факторов воспитания, но следует сделать это рассогласование источником и фактором становления каждой личности в условиях гуманистически организованной коллективной жизнедеятельности.

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» [10, т.1, 11]. Настоящее воспитание, по мнению Макаренко, осуществляется путем непосредственного включения детей и молодежи в жизнь общества. Он показал необычайную эффективность воспитания, гармонически организованного на широкой и многообразной жизненно-практической основе.

Целостность педагогического процесса в его единстве и противоречиях со всем окружающим миром, являющаяся сущностью личностно-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» [Проблемы общей психологии. М., 1976]. Самое ценное в педагогической системе А.С.Макаренко, по мнению ученого, в том и состоит, что он понял это соотношение и сделал его основным стержнем своей практической работы.

6.2. Принцип параллельного действия

Идея единства воспитания и жизни лежит в основе такого педагогического феномена как *«параллельное действие»*. Его сущность заключается в осознании раздвоения воспитательного процесса, его противоречивости. Должны быть четко обозначены две стороны: каково истинное содержание педагогического процесса в понимании его воспитателем и как

педагогический процесс должен отражаться в восприятии воспитанника. Об этом писал А.С.Макаренко: «Воспитанник нашего детского учреждения есть раньше всего член трудового коллектива, а потом уж 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 потому соприкосновения воспитателя и воспитанника должны происходить не столько в специально педагогической плоскости, сколько в плоскости трудового производственного коллектива...» [10, т.1, 323].

Параллельное действие обнаруживает факт единства и несовпадения сущности и явления в воспитании. В практике гуманного воспитания не должно быть действия явной, «голой» педагогической сущности, не нашедшей своего воплощения в логике условий и деятельности коллектива и личности, в системе их отношений. Параллельное действие освобождает от самого главного «педагогического порока»: убеждения, что дети есть только объект воспитания и что настоящая жизнь - это лишь жизнь взрослых. Логика педагогической целесообразности требует, чтобы воспитание опиралось на логику обстоятельств жизнедеятельности личности в коллективе и на требования жизни. Ведущим направлением воспитательного процесса должно стать *опосредованное педагогическое влияние*, т. е. преломленное через жизненные интересы и действия коллектива и личности, воспитанника и воспитателя.

Эта воспитательная технология определяется целью воспитания целостной личности в единстве ее социализации и индивидуализации. Параллельное действие делает воспитанника субъектом активной общественной деятельности и воспитания, устраняется атмосфера пассивности, иждивенчества воспитанника, филантропии и формализма. Воспитание осуществляется как гуманистическое «деликатное» прикосновение, когда

педагогические действия не отличны от жизни. Каждый ребенок чувствует себя при этом прежде всего гражданином, прежде всего человеком, а не пассивным объектом воспитания. Социализация личности в этих условиях - это не одно из направлений работы с детьми, как это сегодня часто понимается, а сущностное, органически присущее воспитанию свойство. Лишь при этом условии воспитание может подняться к вершинам гуманизма и нравственности, творческого развития личности.

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".

Реализация параллельного действия предполагает постановку перед коллективом *социально-значимых задач*, в решении которых каждый воспитанник находит удовлетворение своим потребностям, связывая с ними свои жизненно важные задачи. Опыт существования макаренковских учреждений и сегодня остается непревзойденным по гармонии педагогической и экономической технологии в воспитательном процессе. Уже в начале 20-х годов Макаренко ввел в теорию и методику воспитания понятия "хозяйственное воспитание", "коллективное хозяйствование", "хозяйственная деятельность".

К началу 1939 г. относится знаменитое высказывание А.С.Макаренко: "Хозрасчет – замечательный педагог" [10, т.4, 346]. Он "педагогизировал" вопросы организации труда, управления, быта, развития учреждения и т. д. Это результат его работы в пограничной области между пе-

дагогией 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" [10, 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, де-

нежный 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.

При этом подростки и юноши, ощущая социальную ценность своей жизни, обретают смысл своей жизни, т. е. осознают ее как нечто неповторимое и уникальное. В условиях коллективной жизнедеятельности воспитанник усваивает ту истину, что он несет ответственность за решение своих жизненных задач, и он должен делать усилия, направленные на их решение, и тем самым он стремится к самореализации. Технология параллельного действия имеет своим результатом естественный «сплав» социального и индивидуального в развитии личности. Логика коллективной жизнедеятельности создает условия для развития и востребованности личностных качеств.

В технологическом аспекте гуманизм параллельного действия проявляется также в логическом оправдании норм поведения личности логикой здравого смысла, и практических требований, предъявляемых со стороны жизни коллектива, а не «чисто» педагогическими соображениями. Всякое педагогическое устремление должно быть скрыто от воспитанников и спрятано в кабинете организатора.

Макаренко писал, обращаясь к родителям: «Истинная сущность воспитательной работы... заключается вовсе не в ваших разговорах с ребен-

ком, 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» [10, т. 4, 64].

Воспитание при этом становится косвенным. В этом случае от воспитателя требуется большое мастерство и искусство в организации жизнедеятельности детей, чтобы в процессе их участия в ней пришли в движение их собственные внутренние силы, ведущие к саморазвитию личности в направлении высших форм жизнедеятельности.

Педагогику, в которой приоритетным компонентом является жизнь, законы развития человека в единстве с природой и обществом, можно назвать **жизненно–ориентированной**.

Антропологические концепции воспитания («свободное воспитание», личностно-ориентированная теория и др.) абстрагируются от социальных условий становления личности. Ребенок развивается в рамках собственного жизненного опыта и личных целей, игнорируя обобщенный опыт человечества. Результат такого воспитания на практике предстает как **изолированная индивидуальность**, которая не может полноценно себя реализовать без ориентации на внешние для неё ценности, которая замкнута в кругу своих эгоистических интересов.

Результатом жизненно–ориентированного воспитания является **гражданин мира**, субъект мирового масштаба, у которого развито гражданское видение мира: все, что происходит в мире, касается его личности. Гражданское видение мира – это основа нравственности.

Макаренковское кредо – единство жизни и педагогики, жизни и воспитания, полное отсутствие искусственных форм и средств воспитания. Высшая мера воспитательного мастерства – это когда «педагогические действия не отличны от жизни» [10, т.5, 262]. Это отражение идеала, ко-

торый Л.Н.Толстой и другие выдающиеся деятели представляли так: «Школа как жизнь и жизнь как школа».

А.С. Макаренко показал и доказал: гласный и мощно действующий фактор воспитания – образ жизни педагогического учреждения, в его связи с тенденциями социально-гуманитарного развития общества, человеческой личности и индивидуальности. В отечественной педагогической традиции этот воспитательный фактор обозначен как «дух школы» (К.Д.Ушинский), «строй» её жизни, «уклад» (в семейном воспитании – «атмосфера семьи»).

Очень важно, что понятие «образ жизни школы» в формулировке «уклад школьной жизни» находит сейчас применение в ходе укрепления основ школьного воспитания. Министерством образования разработаны «Рекомендации по совершенствованию «уклада школьной жизни» в условиях обновления структуры и содержания общего образования» (2001 г.).

Функциональное значение макаренковской идеи единства воспитания и жизни, его жизненноориентированной педагогики заключается в том, что им разработан в сущности механизм воспитания (принцип параллельного действия) *гражданина-патриота*, живущего интересами и заботами своей страны. Исключительно важное значение при этом А.С.Макаренко придавал организации труда воспитанников.

6.3. Значение труда в воспитании

Современная школа своей главной целью считает интеллектуальное развитие учащихся. Нужен ли в школе производительный труд, в чём его значение для воспитания подрастающего поколения?

А.С. Макаренко глубоко осознал важнейшую задачу воспитания, соответствующую духу и потребностям времени, которая по сути остаётся

актуальной и сегодня: воспитание человека, способного эффективно и творчески действовать при новых формах собственности и организации труда, способного ориентироваться в социально-экономических реалиях общества, быть активным участником и преобразователем культурно-нравственной жизни своей страны. Решение этой задачи, в которой органически сочетаются функции социальной адаптации и «опережения» он видел на пути разумной организации детского производственного труда, воспитания у подростков и юношей «хозяйственной позиции по отношению к окружающему миру» [10, т.1, 47].

В 1992 году Макаренко писал: «Русская трудовая школа должна совершенно заново перестраиваться ...» [10, т.1, 33], новый путь – организация школы, где преобладает не «труд-работа» (установка в основном на обучение труду), а «труд-забота», имеющий в виду воспитание основополагающих качеств личности на основе эффективности труда и его мотивации, социально-нравственных отношений, свойственных той или иной организации труда [там же, 11].

А.С. Макаренко был убежден, что труд всегда был основанием для человеческой жизни, для создания благополучия человеческой жизни и культуры. Поэтому он должен быть и основанием воспитательной работы. Прежде всего, по мнению Макаренко, в труде происходит *подготовка гражданина*. Мы не сможем воспитать гражданина, «если с малых лет не дадим ему возможности пережив опыт этой трудовой заботы и в ней выковать свой характер, своё отношение к миру, к людям ...».

Наблюдая выпускников коммунаров, прошедших воспитание в труде, Макаренко видел в них отражение тех навыков, которые приобрели они на всяких пройденных ими организационных и производственных работах. На каждом общем собрании, просто на сборах и в группах, во время будничного разговора всегда происходит упражнение и развитие органи-

заторских способностей, позиции хозяйского отношения к делу, ответственности за всё происходящее, т.е. всех качеств, которые важны для настоящего гражданина. Макаренко писал: «У меня бывают часто коммунары, вышедшие из коммуны ... это всё люди, получающие или получившие высшее образование. Там есть и историки, и геологи, и врачи, и инженеры, и конструкторы и т.д. Но у всех в характере есть особая черта широты и разносторонности взглядов, привычек, точек зрения и т.д.» [10, т.4, 188].

Важнейшей чертой гражданина является его ориентация в экономических вопросах. Участие воспитанников в производительном труде позволяет им изучить систему хозрасчета и рентабельности, финансовые отношения, организации труда, норм и оплаты труда и т.д. [26, 121].

Нельзя не учитывать и того, что разумная организация производительного труда учащихся является важнейшим средством нравственного становления личности. Любые попытки уйти от него неминуемо заканчиваются серьёзными неприятностями как для личности, так и для общества в целом. В труде происходит становление системы отношений личности с другими людьми, с обществом. Это и есть *нравственная подготовка*. «Человек, который старается на каждом шагу от работы увильнуть, который спокойно смотрит, как другие работают, пользуется плодами их трудов, такой человек самый безнравственный человек в советском обществе, убеждён А.С. Макаренко. «Только участие в коллективном труде позволяет человеку выработать правильное, нравственное отношение к другим людям – родственную любовь и дружбу по отношению ко всякому трудящемуся, возмущение и осуждение по отношению к лентяю, к человеку, уклоняющемуся от труда» [10, т.4, 96].

Макаренко прямо писал : «В нашем обществе труд является не только экономической категорией, но и категорией нравственной. То, что считалось нормальным – нищенство, попрошайничество, беззаботность – у

нас должно считаться прямым преступлением» [10, т.4, 285]. Речь у Макаренко идет о социалистическом обществе, которым он считал советское общество. Не затрагивая вопрос о правомерности такого отождествления, можно тем не менее с уверенностью сказать, что мера участия человека в значимом для общества труде (т.е. приносящем пользу не только лично самому человеку, но и приносящем материальную или духовную пользу другим людям) всегда определяет масштабность личности и его нравственность.

Нравственность – один из способов нормативной регуляции действий человека в обществе, в которой потребности совместной жизни людей в обществе и необходимость согласования их массовых действий фиксируется в общих правилах (нормах) поведения. Эти правила, нравственность выражают глубинные потребности, фиксируют в себе то общее и основное, что составляет культуру межчеловеческих взаимоотношений. Гуманистический характер отношений заключается в том, что к человеку следует относиться всегда как к цели, а не как к средству. Здоровый человек, уклоняющийся от труда, перекладывающий тем или другим способом (попрошайничество, воровство) заботы о себе на других людей, использует их, манипулирует ими, т.е. относится к ним как к средству. Такой человек не соблюдает золотое правило нравственности: «...относись к другим также как ты хотел бы, чтобы другие относились к тебе».

Особенно важно значение труда было для воспитанников Макаренко, бывших бандитов, людей, потерявших ориентир в социально–нравственной жизни. В процессе овладения рабочей специальностью у них росла и крепла уверенность в невозвратимости прошлой жизни, в материальном благополучии после выхода из коммуны.

Труд является важным средством *самоопределения личности*, формой проявления личности и таланта. В современной гуманистической

психологии существует позиция, согласно которой развитие личности, её самоактуализация возможно лишь в той мере, «в какой человеку удастся осуществить смысл, который он находит во внешнем мире» [19, 59], поэтому ... дело самоактуализации м.б. сделано лучше всего через увлечённость значимой работой [13, 68]. Макаренковское воспитание в труде и предполагает развитие своеобразия, неповторимости личности, её самоактуализацию в занятии «делом».

Разумеется значение труда для самоопределения, уникальности человека заключается не только в овладении какой-либо профессией, но в развитии сущностных качеств самореализующегося человека: оптимистической направленности, что дает воспитаннику видение перспектив своей жизни, творческих (креативных) способностей, самодостаточности, умений общаться и т.д.

А.С.Макаренко отмечал роль труда в воспитании человека, имея в виду также способность построения человеком своей *личной жизни*: «...трудовая подготовка, воспитание трудового качества человека – это подготовка и воспитание не только будущего хорошего или плохого гражданина, но и воспитание его будущего жизненного уровня, его благосостояния» [10, т.4, 95].

Макаренко уверен, что веселее и счастливее живут люди, которые много умеют делать, у которых всё удастся и спорится, которые не потеряются ни при каких обстоятельствах, которые умеют владеть вещами и командовать ими. Наоборот, вызывают жалость те люди, которые перед каждым пустяком становятся в тупик, которые не умеют обслужить сами себя [10, т.4, 96].

А.С.Макаренко поднимал значение труда в детской жизни на уровень экзистенциальной категории. «Трудовая забота – это не просто дорога к средствам существования, это ещё и этика, это философия нового ми-

ра...». Говоря о том, что мы должны воспитать счастливого человека, Макаренко ни в коем случае не подразумевал при этом такие принципы счастья, как безделье, потребление, «какая же возможна «радость» на таких основаниях?», – спрашивал он. Он был убеждён, что в труде заключаются радость и человеческое достоинство. И в этом он является прямым преемником и сторонником идей К.Д.Ушинского. «Труд, – писал К.Д.Ушинский, – есть единственно доступное человеку на земле и единственно достойное его счастье» [25, 347].

Труд имеет такое значение для жизни человека, что без него она теряет всю свою цену и всё своё достоинство. Он составляет необходимое условие не только для развития человека, но даже и для поддержки в нём той степени достоинства, которой он уже достиг. Без личного труда человек не может идти вперёд, не может оставаться на месте, но должен идти назад: «труд – личный, свободный труд – и есть жизнь» [25, 338]. Сущностное (экзистенциальное) значение труда в жизни отдельного человека и общества в целом К.Д.Ушинский выразил в очень тонком наблюдении: «... как только необходимость труда – будет ли то наука, торговля, государственная служба, военная или гражданская – покидает какое-нибудь состояние, так оно и начинает быстро терять силу, нравственность ... начинает быстро вырождаться и уступает своё место другому, в среду которого переходит вместе с трудом и энергия, и нравственность, и счастье» [25, 335]. Если воспитание желает человеку добра, оно должно воспитывать не для счастья, не для безделья, а готовить его к труду жизни. Именно труд является по мнению великих педагогов К. Ушинского и А.С. Макаренко, основой человеческого счастья.

6.4. Условия, при которых труд имеет развивающее и воспитывающее значение

Существуют различные виды труда, в том числе труд по самообслуживанию, общественно-полезный труд, ремесленно-индивидуальный, коллективный производительный труд. Одинаково ли все эти виды труда влияют на развитие личности? Всегда ли труд оказывает воспитывающее влияние на человека?

Говоря о значении труда в воспитании, А.С.Макаренко указывал на ошибку «этического фетишизма», когда средство и метод ставятся рядом с понятием, этическое содержание которого не вызывает сомнения. Сюда он относил многие попытки организовать трудовое воспитание. «Соседство такого понятия, как труд, оказывалось достаточным, чтобы быть уверенным в спасительности многих средств ... никакого отношения к труду не имеющих» [10, т.4, 119].

Уже в самом начале своей работы в полтавской колонии, Макаренко увидел, что труд далеко не всегда положительно влияет в деле воспитания новых мотиваций поведения. «Хорошая работа сплошь и рядом соединялась с грубостью, с полным неуважением к чужой вещи и к другому человеку, сопровождалось глубоким убеждением, что исполненная работа освобождает от каких бы то ни было нравственных обязательств. Обычно такая трудолюбивость завершалась малым развитием, презрением к учёбе и полным отсутствием планов и видов на будущее» [10, т.3, 453]. Нейтральность трудового процесса для воспитания, по мнению Макаренко, объясняется тем, что, рассматриваемый уединённо, труд делается автономным механическим действием, не включённым в общий поток психологической жизни.

Также ничтожны по наблюдениям Макаренко воспитательное влияние труда по самообслуживанию вследствие его малого интеллектуального содержания. Большее значение в деле образования новых мотиваций поведения имеет ремесленный труд, т.е. труд столяра, сапожника и т.д. Он связан с более заметной ответственностью и даёт основание для возникновения планов на будущее. Занятия ремеслом заменяли антисоциальные привычки воспитанников Макаренко, но вели к формированию типа человека довольно несимпатичного: «Большая самоуверенность в суждениях, соединённая с полным невежеством, ... мелкая зависть и неприязнь к коллеге, привычка потрафлять заказчику, ... грубое и глупое отношение к детям и женщине» [10, т.3, 454]. А.С.Макаренко сделал вывод, что недостаточность нравственного влияния ремесленного труда объясняется бедностью его социального содержания, социальных связей.

Макаренко сформулировал закономерность, в соответствии с которой «улучшение морального состояния отдельных групп воспитанников происходит параллельно развитию хозяйства и внедрению коллектива в управление этим хозяйством» [10, т.3, 454-455].

Он сделал хозяйственную заботу, хозяйственные требования к воспитателю и воспитаннику, хозяйственную позицию по отношению к окружающему миру, труд, осложнённый хозяйственной целью отправной точкой в процессе воспитания. « Общее движение хозяйственной массы, снабжённое постоянным зарядом напряжения и работы, если это движение вызывается к жизни сознательным стремлением и пафосом коллектива, обязательно определит самое главное, что нужно колонии: нравственно здоровый тон, на котором более определённый нравственный рисунок выполнить будет уже не трудно» [там же, 456]. Решающее значение при этом имеет не труд сам по себе, а вовлечение ребят в руководство производством и хозяйством. Производительный труд как бы сам по себе, вне эконо-

мических отношений, воплощённых в характере собственности, систем организации труда, управления и оплаты труда, не мотивированный социально и индивидуально, оторванный в воспитательном коллективе от всей системы педагогической работы, теряет свои воспитательные функции, превращаясь в «нейтральный» фактор [10, т.3, 453-454].

Таким образом, А.С.Макаренко считал абсурдным представление о воспитательной ценности «труда вообще».

Уже в 1922 г. педагог понял, что организация труда детей типа «труд-работа», рассчитана в основном лишь на трудовую выручку, узко-профессиональную подготовку работника. Необходим *«труд-забота»*, в котором формируются качества хозяина производства, сочетающего в труде личные и общие интересы.

Сделав хозяйствование «центральным пунктом» организации коллективной жизни и деятельности, А.С. Макаренко строил свою работу так, что «в хозяйстве должны превалировать педагогические задачи, а не узко-хозяйственные» [10, т.1, 46-47].

Он предостерегает о возможности возникновения опасного несоответствия между жизненно-практическими и педагогическими требованиями, между хозяйственными и воспитательными достижениями. «Ряд хозяйственно полезных условий может выражаться формулой $a+b+m+n+u$, в то время когда ряд педагогически полезных условий может принять вид $a+b+g+d+n$. Ясно, что в воспитании за основание должен быть принят второй ряд. Иначе говоря, мы отбрасываем хозяйственно полезное условие $m+n$ и вместо него подставляем хозяйственно безразличное или даже вредное $d+g$ » [10, т.1, 41-42].

Таким образом, А.С.Макаренко установил, что для того, чтобы труд имел воспитывающее и развивающее влияние, он должен входить составной частью в целую систему жизнедеятельности воспитательного коллек-

тива, он должен быть связан с организационно–управлен-ческим аспектом, с образованием, с материально-хозяйственной и культурно-бытовой деятельностью. Включение труда в систему межличностных и деловых отношений коллектива, разнообразных по иерархии (по горизонтали и вертикали), по содержанию (помощь, противостояние, гармонизирование, понимание, сочувствие, диалог и т.д.), являлось основой развивающей результативности труда в учреждениях. «Труд как воспитательное средство возможен только как часть общей системы», – уверен педагог–новатор [10, т.4, 127].

Важнейшим условием эффективного действенного влияния труда на развитие детей и подростков А.С. Макаренко считал его *производственный характер*. Он не представлял трудового воспитания вне условий производства, был убеждён в том, что «труд, не имеющий в виду создания ценностей, не является положительным элементом воспитания» [10, т.4, 181].

В колонии им. Горького было сельскохозяйственное производство. Главной ареной была свинарня. В последние годы колония имела до 200 маток и производителей и несколько сот молодняка. Это хозяйство было оборудовано по последнему слову техники, было снабжено кормовой базой. Оно приносило большой доход и позволяло жить более или менее зажиточно. Колонисты имели возможность не только хорошо есть и одеваться, но пополняли школьное хозяйство, библиотеку, построили хорошую сцену, приобрели инструменты для духового оркестра, киноаппарат, « всё то, что в 20-х годах мы не могли иметь ни по какой смете». Кроме того, колония помогла бывшим воспитанникам, которых становилось всё больше, студентам, колонисты часто бывали в театрах и т.д.

В коммуне им. Ф.Э.Дзержинского производительный труд занимал одно из центральных мест в воспитательной системе. Это позволило ей

перейти на полный хозрасчет и не только отказаться от каких-либо государственных дотаций на содержание, но и давать государству ежегодно около 5 миллионов рублей прибыли. Дело, разумеется, здесь не только в экономической стороне проблемы. Оказалось, что «только в производственном процессе вырастает настоящий характер человека, члена производственного коллектива, там именно человек учится чувствовать свою ответственность за деталь, когда нужно выполнить весь промфинплан.»

В развитии коммуны им. Ф.Э.Дзержинского можно выделить три стадии развития организации производительного труда: 1) в мастерских коммуны (1927-1929 гг.); 2) в цехах полукустарного производства (1930-1931 гг.); 3) на современных заводах, оборудованных по последнему слову новейшей техники и построенных собственными силами (1932-1936 гг.).

В коммуне были заводы по производству электросверлилок и по изготовлению фотоаппаратов. Производство было высокорентабельным: годовой баланс производства на первое января 1934 г. составлял 63 миллиона рублей, а годовая прибыль – 4,5 млн. рублей. Производство электросверл и фотоаппаратов освободило в то время государство от ввоза иностранной продукции на 1,5 миллиона рублей золотом в год.

Но с 1932 г. в этой работе возникает «перекос»: приоритетное значение начинают приобретать производственные задачи. Они вступают в противоречие с педагогическими задачами коммуны. Масштабы и напряженные темпы развития производства потребовали освобождения А.С. Макаренко от заведования коммуной. С 15 апреля 1932 г. он начал работать в качестве начальника педагогической (учебно-воспитательной) части коммуны.

Уже в 1932 г. А.С.Макаренко с тревогой уведомлял правление коммуны о неблагополучии. Указывая на её главную ценность – «коммунарский коллектив», он стремился предотвратить попытку «употребить и

дисциплину и мощь, и культуру нашего коллектива для производственного марафета». Он доказывал, что «завод – только часть работы над коллективом» [10, т.8, 49-50]. Общими усилиями тогда удалось ослабить надвигающуюся опасность.

К концу 1934 г. в коммуне при 508 коммунарах-воспитанниках было уже 1170 занятых на заводах рабочих, инженерно-технических работников и служащих. То есть обычное, нормальное для коммуны дзержинцев соотношение воспитанников и мастеров, квалифицированных рабочих 3:1 сменилось на противоположное 1:3. Это стало одной из главных причин прекращения деятельности коммуны как педагогического учреждения.

В полном соответствии со своим представлением о необходимости целостной системы воспитания А.С.Макаренко утверждал, что «труд без идущего рядом образования, ... не приносит воспитательной пользы, оказывается нейтральным процессом» [10, т.4, 127]. Говоря об эффективности воспитания А.С.Макаренко, надо обязательно подчеркнуть, что он очень большое внимание уделял **образованию**. Уже в колонии им. Горького шла серьёзная подготовка воспитанников к рабфаку. Учитывая тот примитивный уровень образования, который имели большинство из них к моменту поступления в коммуну (1-3 класса образования), задача подготовки к рабфаку была в тот период чрезвычайно напряженной и трудной для колонистов. Начиная с 1923-1924 г., колония наращивала выпуск своих воспитанников на рабфаки, открывая им возможность получения высшего образования. В коммуне им. Дзержинского была уже семилетняя школа, но она скоро перестала удовлетворять возросшие потребности коммунаров и в ней открывается рабфак машиностроительного института. Функционирование рабфака «сообщало коммуне характер серьезного, политехнического гармонированного учебно- производственного комбината и открыло большие перспективы в поисках нового, более совершенного

производства» [10, т.1, 160]. Из коммуны выходили люди с полным средним образованием (при том, что в Советском Союзе 25 июля 1930 года было издано постановление «О всеобщем обязательном начальном обучении» и ставилась задача завершить всеобщее начальное обучение к 1933 году) и квалификацией рабочих 6-7 разряда металлообрабатывающих и оптических специальностей. Таким образом в коммуне с опережением осуществлялись государственные планы всеобщего начального, затем 7-летнего образования.

К 1934 году в структуру коммунарской школы входили: старшие классы 7-летки, машиностроительный техникум, технические курсы типа ФЗУ, старшие классы 10-летки, курсы по подготовке в вузы. В совокупности это был «школьный комбинат», где действовали педсоветы школы – десятилетки и техникума. Данная структура образования в коммуне представляется высоко гуманистической, т.к. она являлась гибкой, многоуровневой, рассчитанной на различные интересы и потребности воспитанников, осуществлялась адресная поддержка и помощь коммунарам в зависимости от уровня их притязаний и желаний подняться на ту или иную ступень образования.

Особое значение имел опыт специальных производственных кружков, которые представляли собой дополнительное образование. Актуальна программа кружка экономики, где коммунары получали знания по развитию экономики, изучали вопросы экономии материала, себестоимости и калькуляции и т.д. Весь арсенал экономической терминологии становился понятным и входил в речь воспитанников.

Расширение образовательного и технического кругозора коммунаров повышало их активность, помогало становиться реальными субъектами жизни коммуны, проявлять инициативу в управлении всеми ее делами. Макаренко был убежден, что *«перековка характера и перевоспитание*

правонарушителей возможны только при условии полного среднего образования ...неполное среднее образование не дает такой уверенности, как полное» [10, т.4, 192].

Большое значение придавал выдающийся педагог *эмоциональной* окраске в организации труда. Труд сопровождался многочисленными торжественными актами. В колонии это были красиво инструментованные праздники первого снопа, первого урожая. Заслугой Макаренко является то, что он соединил серьезное, «взрослое» дело с игрой, широко используя характерную для детства и юности потребность в игре. Элементы игры существенно изменяют психологическое содержание труда воспитанников, устраняя опасность отождествления их занятий с деятельностью взрослых. В терминологии А.С. Макаренко возникают необычные словосочетания: «серьезная, ответственная и деловая игра», «игра в жизни, в ответственность, в работу» [10, т.8, 183].

Макаренко неоднократно подчеркивал необходимость романтики в организации детской жизни, он говорил: «Ведь не боялись же дворяне называть свои школы гимназиями, кадетскими корпусами. Это был своего рода дворянский шик. Почему у нас не может быть своего шика?» [там же]. Это было сказано в середине 30-х годов. Сегодня, когда у нас появились такие учреждения, нельзя еще раз не восхититься смелостью Макаренко и его тончайшим пониманием детской психологии. Он умел создавать обстановку радости труда при выполнении любой, даже самой неинтересной работы: «Никакая работа не кажется неприятной, если в ней есть какой-нибудь смысл» [10, т.4, 95].

Источники красоты и романтики макаренковского воспитания вообще, и организации труда в частности, лежат в недрах народности. Недаром, один из крестьян сравнивает молотьбу в колонии им. Горького с крестьянским ходом: «Да не в том справа, что попа нету. А в том, что вроде как

люди празднуют, выходит так, будто праздник. Видишь, хлеб собрать человеку – торжество из торжеств...» [10, т.3, 230].

Эмоциональность труда достигает высшей степени, если *труд является творческим*. Ведущей идеей в наследии А.С. Макаренко была идея о воспитании человека–творца, умеющего радостно и энергично трудиться, каким бы трудом он ни занимался. Говоря о важнейших предпосылках творческого отношения человека к своему труду, Макаренко утверждал: «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 труд делается для него основной формой проявления личности и таланта» [10, т.4, 95]. Очень важно, по мнению Макаренко, воспитывать у детей творческое отношение к труду, чтобы ребенок в труде был не простым исполнителем, но перед ним должна ставиться сложная задача и предоставляться свобода в выборе средств, и он должен нести ответственность за свой выбор и за качество выполнения работы. Причем проявлять творчество в труде воспитанник сможет тогда, когда при его организации учитываются возрастные и индивидуальные особенности детей, когда труд является посильным.

А.С.Макаренко придавал огромное значение учету особенностей детей при организации труда. Например, на заводах коммуны, где малышам нелегко было найти настоящее дело, для них была создана специальная организация – «Коммунарский Союзтранс», принимавший различные поручения подсобного характера: по переноске деталей и инструментов, выписке и доставке из кладовой инструментов и приспособлений и т.п. Воспитанники этого возраста работали в учебном цехе завода, где они учились обращению с инструментом и выполнению простейших трудовых заданий.

Главным образом для них была создана *универсальная свободная мастерская*, имевшая целью выявить индивидуальные склонности и способности в области технического творчества каждого воспитанника, дать ему кругозор в обращении со всевозможными инструментами и материалами. «Инструменты должны быть самые разнообразные: по дереву, по металлу, иголки, пилы, ножики, в особенности разнообразен должен быть материал: дерево, сталь, железо, жость, олово, стекло, вата, клей, гипс, картон, проволока, бумага, уголь, краски, полотно» [10, т.1, 310].

А.С.Макаренко придавал свободной мастерской особое значение для психологической подготовки к труду на широкой политехнической основе. Он был противником ранней специализации детей и считал, что участие подростка в производственном труде ни в какой мере не должно приковывать его к определенной профессии. Свободная мастерская «имеет целью подойти к ребенку со стороны его вкусов и способностей и дать ему возможность проявить себя в свободном трудовом усилии. Она не может иметь никакого производственного уклона, но из нее могут выходить интересные вещи, как-то: «игрушки, модели, мелкие вещи комфорта, детали» [10, т.1, 68].

Для старших коммунаров возможности проявления творчества, рационализаторства и выявления своих талантов предоставлялись в условиях серьезного «взрослого» производственного процесса: «Всякое сложное производство уже тем хорошо, что оно дает простор для удовлетворения вкусов и наклонностей» [10, т.4, 187].

Например, в производстве фотоаппаратов был чертежный цех, плановый отдел, контрольный отдел, большой инструментальный цех, коммерческий отдел, т.есть каждый воспитанник мог найти выход для своих способностей.

6.5. Технология стимулирования труда

Желание трудиться существует далеко не у всех детей, труд может быть неинтересным, часто требует больших волевых усилий, много сил. Поэтому чрезвычайно интересно выявить, каким образом воспитанники в учреждениях Макаренко побуждались к труду, какие приемы способствовали развитию у них трудолюбия, умения выполнять ответственную работу?

Очень большое значение придавал А.С.Макаренко вопросу о стимулах трудовой деятельности детей. Далеко не всегда сам процесс труда может явиться источником морального удовлетворения и эстетического наслаждения человека. Поэтому в опыте Макаренко использовались различные методы вовлечения воспитанников в трудовую деятельность. Важное значение имело **общественное мнение** коллектива, выражаемое в различных формах. Например, к нежелавшему работать проявлялось повышенное внимание, ему могли предложить усиленное питание и т.п. Эта игровая форма ставила каждого в такие условия, что не работать было невозможно. Или работать вместе со всеми, или уходить – в этой альтернативе выбор как правило был за работой, так как она предполагала интересную красивую жизнь и **перспективы личностного роста**, получения значимой в обществе профессии и материального благосостояния.

Перспектива, устремления вперед, марш к ясно поставленным целям, борьба и преодоление трудностей – эта та высшая степень духовности, становления человека, которая дает очень много в плане воспитания. Но это не означает наличия материальной заинтересованности в организации труда.

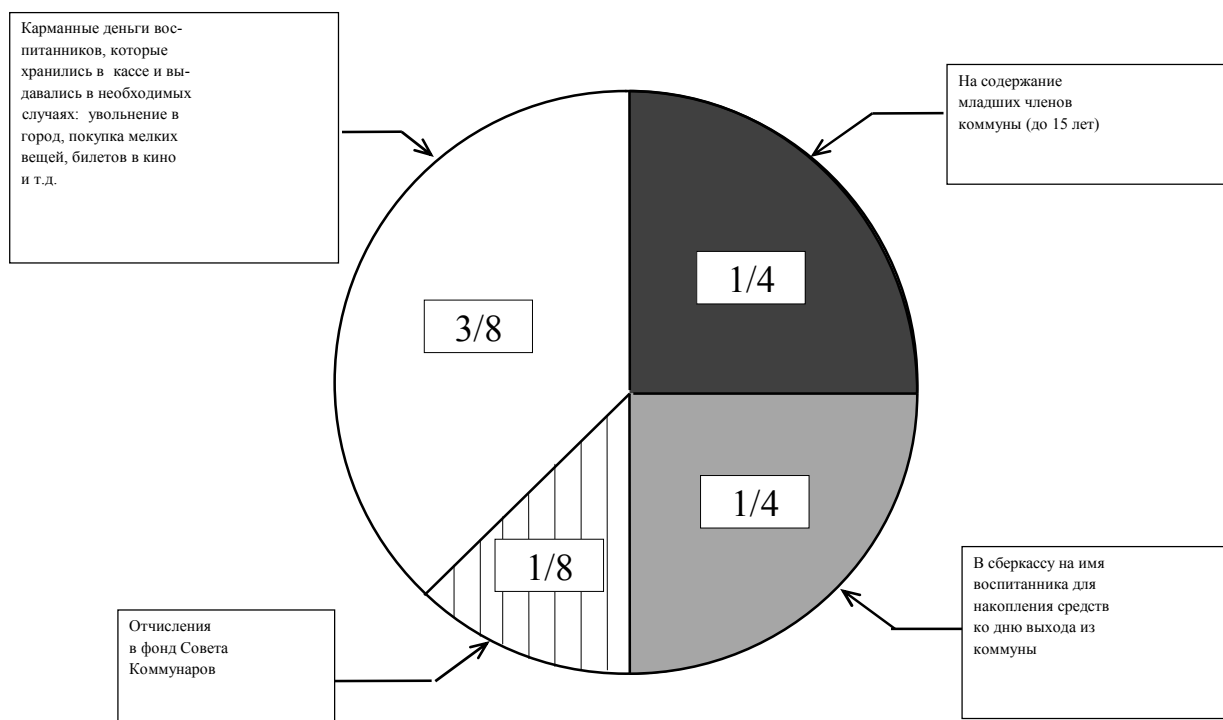
Материальный стимул входил в систему мотивации труда в учреждениях А.С. Макаренко наряду с другими стимулами. Причем в опыте выдающего педагога использовались как коллективная материальная заинтересованность, так и индивидуальная. Коллективные стимулы выражались в том, что: «Мы могли одевать мальчиков в суконные костюмы, девочек – в шелковые и шерстяные платья. Мы могли 40 тысяч рублей тратить на театр, мы каждый год совершали походы...» [10, т.4, 367, 190].

На определенном этапе развития учреждения возникает возможность и необходимость личного материального стимула. В колонии им. Горького стали выдавать карманные деньги для личных расходов. Макаренко считал, что личные деньги необходимы не только как материальный стимул, но и как средство научения детей управлять деньгами. «Зарплата не потому совершенна, что дает деньги учащемуся, она совершенна потому, что ставит его в условия собственного бюджета, она дает возможность воспитать будущего хозяина. Ведь у нас каждый коммунар – выпускник имел в сберкассе по 2 тысячи рублей.»... «Деньги в Советской стране могут быть прекрасным воспитателем, прекрасным педагогом» [10, т.4, 367-368]. В колонии им. Дзержинского, которая с 1930 г. была на самоокупаемости, всем коммунарам начислялась зарплата.

Правомерность такой позиции подтверждается и сегодня, т.к. выпускники детских домов или детских трудовых воспитательных колоний оказываются совершенно беспомощными в плане расходования денег и организации своей материальной жизни.

Признавая положительное в целом воспитательное значение зарплаты, Макаренко видел и могущие возникнуть на этой почве вредные последствия в виде развития эгоистических устремлений отдельных воспитанников, поэтому в коммуне была разработана система распределения заработанных коммунарами денег.

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ЗАРАБОТКА КОММУНАРА
КОММУНЫ ИМ.ДЗЕРЖИНСКОГО
после вычетов на содержание работающего коммунара
(1934 – 1937 г.)



Могучим воспитательным средством, способствующим развитию всех моральных и материальных стимулов трудовой деятельности в коллективе, было в опыте А.С.Макаренко **соревнование**. Оно облекалось в колонии им. Горького и в коммуне им. Дзержинского в форму увлекательной игры. «Социалистическое соревнование» способствовало не только повышению производительного труда, но неразрывно связано с развитием самоуправления, помогало вовлекать в активную общественную деятельность каждого воспитанника, развивая у них субъективную позицию.

Важнейшей особенностью опыта А.С. Макаренко в области организации трудовой деятельности воспитанников является его **диалектический**

подход к решению всех вопросов. Педагог – новатор последовательно проводит *принцип интегративности*, объединения противоположностей во всех аспектах воспитания. Говоря о необходимости коллективного труда, он обращает внимание на учет и развитие индивидуальных особенностей каждого воспитанника; воспитание человека–гражданина сочетается у него с необходимостью воспитать человека счастливого; участие детей в производственном процессе, основанного на четкой технологической дисциплине, дополняется системой свободных технических кружков, свободной мастерской; неоднократно подчеркивая важность творческого труда, Макаренко вводил в своих учреждениях систему самообслуживающего труда, далеко не всегда интересного, часто требующего простого волевого усилия; наряду с оплачиваемым трудом, Макаренко считал необходимым различные формы бесплатного труда, в которых происходит становление высших форм гуманности человека.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Творческое наследие А.С.Макаренко является достоянием не только отечественной, но и мировой педагогики. Его изучают, применяют, обсуждают во многих странах. В оценке наследия выдающегося педагога сталкиваются полярные мнения, от безусловного одобрения, до полного неприятия. Сам факт того, что макаренковская педагогика в течение почти всего XX столетия является центром научных дискуссий, свидетельствует о ее масштабности, уникальности и значимости.

В 1991 году была создана Международная ассоциация Антона Макаренко, в которую вошли ученые и педагоги–практики из различных стран: России, Украины, Германии, Венгрии, США, Дании, Финляндии, Китая и др. Признано, что значение опыта А.С.Макаренко выходит за рамки деятельности его воспитательных учреждений. Его опыт вобрал в себя гуманистические идеи предшественников, а фундаментом его системы воспитания стали общечеловеческие моральные ценности. Сегодня в процессе совместной работы макаренковедов из разных стран формируется конструктивное международное сотрудничество. Коллективный разум помогает выработать объективные критерии оценки исследований, побуждает к новому поиску.

Предлагаемая книга представляет еще одну попытку выявить истинное содержание педагогических взглядов А.С.Макаренко. Проблема восприятия системы педагога–новатора заключается в том, чтобы за его часто полемически заостренными высказываниями (среди которых можно найти цитаты даже противоположного смысла), увидеть его реальный опыт. Только научный анализ его воспитательной практики, рассматриваемой в целостном виде, может дать объективную картину системы педагога–новатора, его опыта воспитания сильной личности, способной противостоять трудностям жизни, защитить ее гуманистические ценности. Суть

педагогического новаторства А.С.Макаренко – это борьба за педагогику, возвышающую человеческое достоинство, борьба за человека и вера в его возможности.

В работе рассматриваются важнейшие вопросы педагогического творчества А.С.Макаренко: интегративность как основа педагогики Макаренко; отношение педагога к проблеме беспризорничества; взгляды на семейное воспитание; гуманистическая сущность воспитательной системы новатора; основы воспитания в коллективе и связи коллектива с социумом.

Система теоретических идей и технологических открытий выдающегося педагога может дать импульс к поиску путей решения многих современных проблем воспитания. Наследие А.С.Макаренко содержит много ценного и универсального, что может быть использовано вне времени и национальных границ как инструмент разработки современных моделей социального воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеев Н.А.* Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень, 1997.
2. *Барулин В.С.* Социально-философская антропология. М., 1994.
3. *Бахтин М.М.* К методологии гуманитарных наук // Эстетика словесного творчества. М., 1986.
4. *Бондаревская Е.В.* Смыслы и стратегии личностно–ориентированного воспитания. Педагогика, 2001, 1.
5. *Бондаревская Е.В.* Теория и практика личностно–ориентированного образования. Ростов-на-Дону, 2000.
6. *Валеева Р.А.* Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике (первая половина XX века). Казань, 1997.
7. *Гриценко Л.И.* Личностно–социальная концепция А.С.Макаренко в современной педагогике (сравнительный анализ отечественного и зарубежного макаренковедения). Волгоград, 1997.
8. *Загвязинский В.И.* О генетически исходном отношении воспитательного процесса // Структура и движущие силы учебно-воспитательного процесса. Тюмень, 1977.
9. *Козлов И.Ф.* Педагогический опыт А.С. Макаренко. М., 1987. 159 с.
10. *Макаренко А.С.* Педагогические сочинения: В 8 т. М., 1983-1986.
11. Макаренко А.С. сегодня: новые материалы, исследования, опыт. Н.Новгород, 1992. 207 с.
12. *Макаренко А.С.* Теория и практика коммунистического воспитания. Киев, 1985. 279 с.

13. Маслоу А. Психология бытия. М., 1997.
14. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива. М., 1978.
15. Психология воспитания / Под ред. А.В.Петровского. М., 1995. 152 с.
16. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
17. Сериков В.В. Образование и личность. М., 1999.
18. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. М., 1973.
19. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
20. Фролов А.А. А.С. Макаренко: основы педагогической системы. Горький, 1990.
21. Фролов А.А. Наследие А.С. Макаренко: исследование. Нижний Новгород, 2002.
22. Щуркова Н.Е. Три принципа воспитания. Смоленск, 1996.
23. Щуркова Н.Е. Классное руководство. М., 1999.
24. Ушинский К.Д. Пед. соч. в 6-ти томах, т.5.
25. Ушинский К.Д. Пед. соч. в 11-ти томах. М., 1948, т.2.
26. Ярмаченко Н.Д. Педагогическая деятельность и творческое наследие А.С. Макаренко. Киев, 1989. 190 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ИНТЕГРАТИВНОСТЬ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИКИ А.С.МАКАРЕНКО.....	8
ГЛАВА 2. ПРОБЛЕМА БЕСПРИЗОРНИЧЕСТВА И ПУТИ ЕЕ РЕШЕНИЯ В ОПЫТЕ А.С.МАКАРЕНКО.....	39
ГЛАВА 3. А.С.МАКАРЕНКО О ВОСПИТАНИИ В СЕМЬЕ	62
3.1. Школа и семья.....	62
3.2. Принципы воспитания в семье.....	67
3.3. Условия воспитания в семье	80
3.4. Методы развития в семье дисциплинированности, самостоятельности и трудолюбия.....	93
ГЛАВА 4. ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ А.С.МАКАРЕНКО	103
4.1. Человек как фундаментальная ценность педагогической системы А.С.Макаренко	103
4.2. Принципы гуманистического воспитания.....	112
4.3. Гуманистический характер макаренковской технологии воспитания	133
ГЛАВА 5. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ КОЛЛЕКТИВ - «ПОЛЕ» РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ.....	142
5.1. Значение коллектива в воспитании.....	142
5.2. Понятие "коллектива"	156
5.3. Развитие личности в коллективе.....	171
5.4. Управление коллективом и его структура.....	187
ГЛАВА 6. СВЯЗЬ КОЛЛЕКТИВА И СОЦИУМА	207
6.1. Единство воспитания и жизни	207
6.2. Принцип параллельного действия	211
6.3. Значение труда в воспитании	217
6.4. Условия, при которых труд имеет развивающее и воспитывающее значение.....	223
6.5. Технология стимулирования труда	233
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	237
ЛИТЕРАТУРА.....	239