

НИИ ТЕОРИИ И МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ АПН СССР
ВОЛГОГРАДСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ
УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

Л.И. ГРИЦЕНКО

ТЕНДЕНЦИИ
МАКАРЕНКОВЕДЕНИЯ
НА ЗАПАДЕ

Волгоград «Универсал», 1991

НИИ ТЕОРИИ И МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ АПН СССР
ВОЛГОГРАДСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ
УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

Л.И. ГРИЦЕНКО

ТЕНДЕНЦИИ
МАКАРЕНКОВЕДЕНИЯ
НА ЗАПАДЕ

Под редакцией профессора Л. Ю. Гордина

Волгоград «Универсал» 1991

ОТ РЕДАКТОРА

Эта книга готовилась к столетию со дня рождения великого педагога Антона Семёновича Макаренко (1888-1939). Автору уже тогда удалось увлечь связанных с перестройкой тенденции поворота макаренковедов различных стран от жёсткой идеологической конфронтации к расширяющемуся сотрудничеству. Закономерным результатом этого процесса стало в наши дни создание международной макаренковской ассоциации.

Сегодня можно сказать, что начавшаяся переоценка ценностей характера для макаренковедения не только на Западе, но и у нас; в этом можно усмотреть одно из реальных проявлений двустороннего движения к преодолению противостояния в педагогике, к воспитанию детей и молодёжи всего мира на общечеловеческих ценностях.

В этой связи хочется сказать хоть несколько слов о современной интерпретации в книге двух коренных проблем макаренковедения: цели воспитания и детского коллектива. В подходах к этим проблемам, давшим в своё время так много пищи для взаимных обвинений исследователей наследия А. С. Макаренко, занимавших нередко полярные позиции, ныне всё явственнее проступает растущее взаимопонимание. Действительно, в опыте и трудах советского педагога впервые не только в теории, но и на практике было заявлено о всеобщности среднего образования, о воспитании в коллективе подлинно свободной, самостоятельной, творческой личности гражданина своего социалистического отечества, о трудовой заботе как сфере проявления индивидуальности. Эти ценности, рождённые общественным строем нашей страны, обретают в наши дни характер общечеловеческих.

Автор книги Лариса Ивановна Гриценко, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики Волгоградского областного института усовершенствования учителей. Она в течение ряда лет является также соисполнителем НИИ теории и методов воспитания АПН СССР, участвует в работе советской и международной макаренковской ассоциации. Представляя читателям её книгу «Тенденции макаренковедения на Западе», хочу выразить надежду, что публикация привлечёт внимание не только узкого круга специалистов, но и учителя, студентов и преподавателей педагогических учебных заведений, обществу.

Л. Ю. Гордин

ГРИЦЕНКО Л. И. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии Волгоградского облИУУ

Учебное пособие предназначено для учителей, руководящих работников школ, студентов пединститутов и университетов для работы по спецкурсу: Тенденции макаренковедения на Западе

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

Н. В. Абашкина, старший научный сотрудник НИИ педагогики АПН УССР;

Л. Б. Боярская, старший научный сотрудник НИИ теории и методов воспитания АПН СССР;

П. Н. Козан, зав. УМК воспитательной работы Волгоградского института усовершенствования учителей.

ских проблем социалистического общества. Трактовка идей А. С. Макаренко в советской педагогике должна быть приведена в целостную систему, соответствующую той педагогической системе, которая была в теории и опыте А. С. Макаренко.

За рубежом сотни работ посвящены анализу творчества Макаренко. Это изучение стало особенно интенсивным после второй мировой войны и продолжается до сих пор. Цель нашего исследования: определить общий характер и направления макаренковедческих исследований, особенности и степень адекватности интерпретации западными исследователями педагогического наследия А. С. Макаренко на примере восприятия ими двух стержневых теоретико-методологических проблем педагогики – целеполагания и коллективного воспитания.

В советской печати есть статьи, в которых даётся оценка буржуазного макаренковедения. Это работы В. Малинина, Т. Ф. Яржиной, З. А. Мальной, А. Н. Джуринского и др. Анализ этих статей показывает, что накоплен определённый материал по ряду проблем. Выявлены в определённой степени методологические подходы западных педагогов к изучению наследия А. С. Макаренко – это философские, социологические, психологические принципы буржуазной идеологии. Всё это определяет возможность и необходимость систематического критического анализа работ западных интерпретаторов Макаренко на основе марксистско-ленинских принципов и идей А. С. Макаренко.

В отличие от других публикаций, касающихся анализа буржуазного макаренковедения (и у нас в стране, и за рубежом), в которых критически освещались главным образом социально-политические аспекты тех или иных выводов западных педагогов, в данной работе акцентируются те проблемы макаренковедческой теории коммунистического воспитания, которые вызывают наибольшие споры в среде буржуазных педагогов.

В анализе западного макаренковедения использовано около 100 работ буржуазных макаренковедов, западногерманских и англоязычных. Основную часть составляют работы педагогов ФРГ, где существует лаборатория по изучению педагогического наследия А. С. Макаренко (Марбург) – единственный такого рода центр за пределами Советского Союза. Надо отметить, что несмотря на большое количество работ на Западе о Макаренко (многие сотни), педагогов, которых можно назвать макаренковедами, не так уж много. Среди тех, кто длительное время занимался наследием А. С. Макаренко, наиболее известные: Л. Фрезе (Z. Froese), Э. Хампель (E. Heimpel), Д. Боуэн (D. Bowen), В. Настанчик (Nasteinichik), И. Рюттеннауер (I. Ruttenuaer), Э. Файфель (E. Feifel), Х. Виттиг (H. Wittig), Г. Хиллиг (G. Hillig).

ВВЕДЕНИЕ

Имя А. С. Макаренко и его труды широко известны в нашей стране и за рубежом. Наследие гениального советского педагога оказало большое влияние на процесс становления и развития основ советской науки о воспитании и в настоящее время продолжает обогащать педагогическую теорию и практику. Длительный и успешный опыт руководимых им колонии им. М. Горького и коммуны им. Ф. Э. Дзержинского, глубина и разносторонность педагогической проблематики, тщательность изучения процесса воспитания и его результатов не имеют себе равных в истории педагогики. А. С. Макаренко не только создал префасные воспитательные учреждения, но и поднялся на высоту подлинно научного обобщения опыта, обогатив социалистическую педагогику многими фундаментальными теоретическими положениями.

Мировое значение педагогики Макаренко сегодня выявляется особенно ясно на основе наших современных знаний о педагогике, психологии, новых знаний о нашем обществе.

Многие наши представления об общественных процессах, о различных исторических личностях изменяются радикальным образом. Эти изменения относятся и к перестройке наших подходов к отношениям с Западом. Всё это обуславливает необходимость углубления, уточнения, а иногда и пересмотра многих наших концепций, в том числе и в педагогике, и, в частности, относительно педагогической системы А. С. Макаренко и его личности. Некоторые, ставшие известными широкой общественности только сегодня факты биографии А. С. Макаренко, его высказывания и документы, опубликованные в последнем собрании педагогических сочинений А. С. Макаренко в 8 томах (1983 – 1986) и в других изданиях, позволяют утверждать: личность А. С. Макаренко и значение его социально-педагогических идей не были до сих пор нами оценены в должной мере. Значение его идей выходит за рамки чисто педагогического приложени

Работы именно этих авторов (наряду с рядом других) чаще всего анализируются в книге.

Данная работа является первой попыткой в нашей стране представить обобщённую картину западного макаренковедения. Логика исследования предполагает первоначальное выделение важнейших положений в учении А. С. Макаренко о цели воспитания и о коллективе и последующий анализ наиболее характерных подходов западных педагогов к трактовке этих положений.

Работа не претендует на охват всех проблем педагогического учения А. С. Макаренко. В ней не затрагиваются вопросы семейного, трудового воспитания, а также и ряд других вопросов.

Вместе с тем, мы надеемся, что данная работа внесёт определённый вклад в исследуемую тему, что особенно интересно в плане углубления начавшегося диалога между советскими и западными макаренковедами.

ГЛАВА 1.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТ ЗАПАДНЫХ МАКАРЕНКОВЕДОВ

Опыт А. С. Макаренко был известен в европейских странах ещё в 30-е годы. Почти сразу после выхода «Педагогической поэмы» в Советском Союзе она была переведена на английский, французский, голландский, венгерский языки. Однако труды советского педагога были известны лишь небольшому кругу людей и не отражали в то время широкий научный интерес со стороны западных педагогов. В 20-е – 30-е годы можно найти высказывания деятелей Германии, Англии, Франции, посетивших учреждения, руководимые А. С. Макаренко, о его работе. Эти высказывания являлись большей частью положительными и констатировали реальное положение вещей, т.е. высокую дисциплинированность воспитанников Макаренко, разное проведение ими свободного времени, чистоту и эстетику оформления в учреждениях Макаренко и т.д. (см., например, [175]). Научный анализ опыта работы А. С. Макаренко в то время практически не проводился западными педагогами.

После Великой Отечественной войны, в конце 40-х и начале 50-х годов труды А. С. Макаренко получают более широкое распространение за пределами Советского Союза: «Педагогическая поэма» переведена на 30 языков (28 стран), «Флаги на башнях» – на 15 языков (16 стран), «Книга для родителей» – на 23 языка (21 страна), «Лекции о воспитании детей» – на 18 языков (19 стран).

В 50-е годы в Италии, Японии и особенно ФРГ появляется уже много работ непосредственно об опыте А. С. Макаренко. В 1973 г. болгарский педагог Н. Чакыров отмечал, что на немецком языке имеется уже свыше 800 публикаций о Макаренко [115].

Итальянский педагог Б. Беллерате пишет, что быстрое проникновение идей Макаренко в итальянскую культуру началось с 1950 г. В 1950–1961 гг. в Италии настоящий бум произведений А. С. Макаренко [126]. Подобное положение наблюдалось не только в ФРГ и Италии, но и во Франции, и в Англии, хотя в этих странах интерес к А. С. Макаренко был меньше. В послевоенные годы во Франции, особенно когда там возросло влияние коммунистической партии, и труды Макаренко стали активно изучаться педагогами-марксистами, был даже опыт организации детского учреждения в соответствии с идеями А. С. Макаренко [33]. Много для популяризации наследия А. С. Макаренко сделал известный французский педагог и психолог А. Валлон. 8 оценке Валлоном идей Макаренко привлекает глубокое понимание значения наследия советского педагога, который, по мнению французского учёного, разработал теорию, применимую не только к трудным детям, но и в обычной школе. Популяризации идей Макаренко во Франции способствовала также книга И. Лезин о Макаренко (1954 г.), которая отмечала, что теория коллектива, безусловно, цементирующая часть всей педагогической системы Макаренко [33]. Знакомство с педагогикой Макаренко, отмечает А. Н. Джурицкий, послужило для прогрессивных французских учителей известным импульсом в их педагогических исканиях. Р. Глотон, рассказывая об одном из наиболее известных экспериментов конца 60-х годов в начальных и средних школах XX округа Парижа, подчёркивает, что инициаторы имели в виду идею Макаренко о необходимости действовать, объединившись вокруг общих педагогических целей.

В отличие от западноевропейских стран в Соединённых Штатах Америки интерес к наследию А. С. Макаренко в послевоенное время был совершенно незначительным. С. Лерман, выступая в 1971 г. в Фалькенштейне на конференции, посвящённой А. С. Макаренко, откровенно заявила, что Макаренко в США почти не знают [166].

С. Лерман выдвигает три причины плохого знакомства американцев с трудами Макаренко: первая – незнание русского языка (хотя 5 книг Макаренко переведены и изданы в США), вторая (которая представляется более реальной) – «нежелание заниматься чужими идеями», третья – общая «склонность не рассматривать советскую педагогику положительно» [166]. По словам С. Лерман, до 1971 г. в США вышло всего 13 статей и книг о Макаренко [там же].

Каков же общий характер работ о Макаренко, издаваемых на Западе? Часть из них отмечена стремлением объективно разобратся в

причинах его воспитательных успехов. Таковы, например, работы Г. Ноля, Л. Адольфе, И. Лезин и др. Так, западногерманский педагог Г. Ноль высоко оценил работу Макаренко и поставил его в один ряд с Песталлоцци. Это была первая, безусловно, положительная оценка А. С. Макаренко в послевоенные годы в Западной Германии, а интерес к нему объяснялся необходимостью переоценки ценностей традиционной педагогики и поисками новых принципов воспитания.

Но многие западные исследования творчества А. С. Макаренко не отвечают требованиям объективного научного анализа. Большинство буржуазных макаренковедов высоко оценивают личность А. С. Макаренко, его педагогический талант, но в оценке его опыта и особенно теоретических положений его воспитательной концепции руководствуются представлениями буржуазной идеологии, а потому в целом отрицательно относятся к коллективному воспитанию Макаренко. Например, американский педагог Д. Боуэн пишет: «Важно не дискредитировать работу человека только потому, что он работал в социальной среде, отличной от нашей. Макаренко искал более энергично, чем многие из нас. На Западе мы не стремимся признать всю его работу, потому, что мы отвергаем его взгляды на общество и нравственность, но это не мешает нам оценить величие его вклада» [129]. Боуэн называет, пожалуй, самую важную причину неадекватной интерпретации идей Макаренко рядом западных педагогов – неприятие идейной основы макаренковской педагогической системы (марксистских взглядов на человека, общество).

В 1968 г. в Марбургском университете (ФРГ) была создана лаборатория по изучению педагогического наследия «А. С. Макаренко – Макаренко-реферат». Один из главных специалистов по изучению наследия А. С. Макаренко в ФРГ Л. Фрезе является директором института сравнительной педагогики при Марбургском университете. В рамках этого института и находится лаборатория Макаренко, руководит ею Г. Хиллиг. За 20 лет существования этой лаборатории в ней проделана большая работа по изучению и пропаганде наследия А. С. Макаренко. Безусловно, главная заслуга при этом принадлежит Г. Хиллигу. Надо отметить его энергию, тщательность в изучении фактов, хорошие организаторские способности. Лабораторией проведено несколько конференций, посвящённых творчеству А. С. Макаренко, выпущен ряд сборников (около 30), среди которых есть материалы конференций, изданы переводы трудов самого А. С. Макаренко, а также 8 томов из планируемого лабораторией 20-го двуязычного (на немецком языке и языке оригинала) издания сочинений А. С. Макаренко (общим тиражом 700 экземпляров).

Говоря о Марбургской лаборатории, надо отметить несомненно активизирующее значение её работы для развития западного макаренковедения.

Издание литературы о Макаренко и трудов самого Макаренко способствует пропаганде его идей в ФРГ. Г. Хиллигом обнаружены в наших архивах и изданы в Марбурге некоторые новые биографические данные об А. С. Макаренко, не опубликованные по разным причинам в нашей стране. Г. Хиллиг приводит также сведения, исходящие от брата А. С. Макаренко Виталия Макаренко, воспоминания которого отличаются, однако, одиозностью и тенденциозностью.

Давая характеристику работы Марбургской лаборатории, надо отметить, что исследования педагогического наследия А. С. Макаренко ведутся с позиций буржуазной идеологии, что определяет их общую направленность и не может не сказываться на конечных результатах. В некоторой степени это осознаётся и самими исследователями. Так, один из руководителей Марбургской лаборатории З. Вайтц в 1984 г. констатировал, что результаты работы лаборатории с 1968 г. в целом отрицательный. Причины этого он видит в ошибочности концептуальных подходов западных педагогов к изучению творчества А. С. Макаренко и, в частности, антикоммунистические предрассудки буржуазных интерпретаторов Макаренко и отсутствие целостного подхода к анализу идей советского педагога. Западногерманские педагоги, признаёт З. Вайтц, всегда видели только «серьёзные противоречия» в его учении, но не рассматривали его «в целостном виде» [203].

Главное направление марбургских исследований, а в последние годы и почти единственное – составление научной биографии А. С. Макаренко.

Представляется важным выявить причины и мотивы широкого обращения западных педагогов к наследию А. С. Макаренко.

Победа Советского Союза над фашистской Германией, усиление вследствие этого престижа нашей страны вызвали во всём мире интерес к советской стране, к различным аспектам её развития. Возможно, внимание западных педагогов к наследию А. С. Макаренко не было бы столь значительным, если бы не быстрое распространение произведений А. С. Макаренко в социалистических странах, особенно в ГДР, где, начиная с 1949 г., выходят практически все крупные произведения А. С. Макаренко, и в конце 50-х годов перевод наиболее полного в то время издания сочинений А. С. Макаренко в 7 томах. Западногерманские читатели получили возможность ознакомления с педагогическими идеями и опытом работы А. С. Макаренко. Прекрасная художественная форма произведения Макаренко также способствовала их распространению.

Таким образом, важнейшей причиной внимания западных идеологов к наследию Макаренко был рост общего интереса к СССР, особенно после победы во II мировой войне. Потребность в широкой информации о Советской стране, её культуре, науке, в том числе и

педагогике, явилась главным мотивом обращения западных педагогов к работам выдающегося советского педагога. Образование после II мировой войны социалистического содружества стран, где произвеления А. С. Макаренко получили широкое распространение, способствовало усилению интереса к Макаренко на Западе.

Определённую роль в возникновении интереса к А. С. Макаренко сыграло и то обстоятельство, что в послевоенные годы во многих западных странах, а особенно в ФРГ, осуществлялся пересмотр педагогических принципов, шли поиски новых путей воспитания. Советский педагог Т. Ф. Яркина отмечает: «Общий фон развития педагогической мысли в ФРГ в послевоенный период характеризовался требованиями ревизии и «новой ориентации» педагогики в условиях «изменившейся судьбы Германии», поисками новых целей, основ воспитания и обучения и т.д.» [17, с. 65]. Среди западных педагогов, которые по своим мировоззренческим взглядам представляют широкий спектр от крайне правых до крайне левых, находились, по выражению Н. Чакырова, «думающие интеллектуалы», которые хотели бы использовать и богатство педагогического наследия А. С. Макаренко, игнорируя при этом идеологические аспекты. Кризис буржуазной педагогической науки побудил некоторую часть западных педагогов изучить и использовать «технологическую» сторону опыта А. С. Макаренко. Этот прагматический мотив западного макаренковедения усиливался и тем, что в спорах между педагогами различных педагогических течений опыт Макаренко мог быть использован и как аргумент для упрочения позиций той или иной группы.

Одной из причин изучения наследия Макаренко стало также активное развитие на Западе теории малых групп. В 1946 г. в Гарварде (США), а позднее в Западной Европе, началось исследование процессов управления межличностными отношениями в группах, появилась «групповая педагогика». А. С. Макаренко ещё в 20-е годы, изучая на практике взаимоотношения воспитанников в своих коллективах, обосновал систему воспитательных методов и приёмов, определяющих и формирующих систему зависимости между членами коллектива и между детским коллективом и социалистическим обществом. Западные педагоги, абстрагируясь от социальных установок воспитательной системы Макаренко, пытаются выделить у него «технику» управления людьми в группах. В предисловии к марбургскому сборнику «Макаренко – материалы 1» прямо указывается: «В связи с пробой различных группно-педагогических моделей должен быть изучен также опыт коллективного воспитания Макаренко» [173, 1969 г.].

В целом среди ряда причин изучения наследия А. С. Макаренко буржуазными педагогами можно выделить социальные причины, определяемые общими политическими условиями, и собственно научные,

обусловленные состоянием буржуазной педагогической науки, научными интересами отдельных педагогов, разработкой определённых проблем и т.д.

На основе указанных обстоятельств выявляется и комплекс мотивов обращения различных групп западных педагогов к изучению трудов А. С. Макаренко: социальный и чисто прагматический мотив – попытки использовать опыт Макаренко для решения воспитательных проблем на Западе.

В макаренковедческих исследованиях на Западе, несмотря на различные подходы к анализу наследия А. С. Макаренко, противоположные трактовки его опыта, можно выделить основные направления интерпретации.

Говоря о характерных чертах западного макаренковедения, прежде всего надо назвать *попытки многих западных педагогов разделить педагогическую теорию А. С. Макаренко от её марксистской основы*. Об этом свидетельствуют, в частности, те вопросы, которые ставят буржуазные педагоги при изучении трудов Макаренко: «Коммунист и марксист ли «истинный» Макаренко? Имеет ли его воспитательная система коммунистическую направленность? Каковы идейные корни Макаренко? Какову роль играет в его формировании педагогическое наследие дореволюционной России?» [115].

Некоторые педагоги пытаются искать идейные и духовные корни педагогики Макаренко в русском дореволюционном педагогическом наследии или в развитии западной педагогической мысли. Настанчик, например, видит общность Макаренко с Н. И. Новиковым (XVII в.), с П. И. Чаадаевым, с Б. Ф. Одоевским, с Н. И. Пироговым и т.д. Кроме того, по мнению Натанчика и других буржуазных педагогов, Макаренко, несомненно, взял много у Песталоцци, Кершенштейнера и многих других западных педагогов. Ю. Шлеймар прямо пишет, что пути нравственного воспитания Песталоцци и Макаренко сходны, в основе их нет существенных педагогических и методических различий. Оба решали педагогические задачи «через личное самопожертвование», живя среди беспризорников [198]. С подобными утверждениями трудно согласиться, ибо педагогические задачи Макаренко решал не через «личное самопожертвование», а в результате обстоятельной разработки марксистской идеи коллективного воспитания и ряда других проблем.

Американец Боуэн полагает, что во многих чертах система Макаренко подобна системе Дьюи. Например, оба видят большую ценность и достоинство в труде, оба считают задачей учителя упрощение внешнего социального порядка, чтобы молодёжь могла принять ценности более широкого общества [123]. Таким образом, большинство буржуазных интерпретаторов Макаренко пытается найти сходство его педагогики

с идеями того или иного западного педагога, обосновать отсутствие научной новизны в его системе, её оригинальности. Научное понимание сущности воспитательной системы Макаренко возможно только путём выяснения специфики, оригинальности, своеобразия его подходов к использованию системы педагогических средств в воспитании. При этом выявляются классические корни педагогики Макаренко, марксистская основа его системы.

Ряд западных марксистов признают в той или иной мере связь педагогических идей Макаренко с марксизмом (Э. Хаймпель, Д. Боуэн, В. Лунетта и др.), но многие искажают эту связь. Например, американский педагог Д. Боуэн полагает, что при развитии своей педагогики Макаренко придерживался марксистского взгляда, но далее он утверждает, что Макаренко никогда непосредственно не утверждал материалистический взгляд на вещи, он был сильно склонен к традиции русского религиозного интуитивизма [129]. Это высказывание, в котором содержатся противоречивые друг другу сущности принципов воспитания Макаренко, хотя автор и утверждает связь марксизма и идей Макаренко.

Искажение связи педагогики Макаренко с марксизмом проявляется у буржуазных педагогов там, где они пытаются представить педагогику Макаренко как специфически русское явление. Макаренко якобы, ощутив влияние марксистских взглядов, тем не менее не следовал им в своей воспитательной практике.

Признавая связь ленинских идей (или как пишут некоторые буржуазные педагоги – большевистских идей) и опыта Макаренко, западные марксисты трактуют эту связь как доказательство русской специфичности, а значит и ограниченности воспитательной системы Макаренко. Например, западногерманский педагог В. Зюнкель пишет прямо, что Макаренко интерпретирует марксово определение коммунизма по-русски. Причём добавляет, что Макаренко это делает «по праву» [199].

Довольно распространёнными для западного марксистоведения являются также попытки *представить Макаренко как аполитичного, нейтрального человека, противопоставить Макаренко и советское общество, Макаренко и советских педагогов, его современников*. При этом одни педагоги изображали Макаренко как борца против советского общества, а другие – как проводника идей Советской власти.

На эту противоречивость обращает внимание и педагог из Венгрии Ф. Патаки. Одни западные авторы, пишет он, утверждают, что Макаренко был изолирован в советском обществе, боролся с «партизанскими позициями». Другие же в полном противоречии с первыми пишут,

что между его педагогической позицией и современным ему устройством советского общества есть прямая связь [78].

Действительно, многие западные педагоги, абсолютизируют конфликт Макаренко с отдельными людьми, выводят из них противоречия между Макаренко и советским обществом, между Макаренко и советской педагогикой. Шлеймер, сравнивая Макаренко с Песталоцци, утверждает, что Макаренко, так же как и Песталоцци, «следовал в воспитательной политике своей со- вести» и был «в конфликте с государственными органами» [198].

Западногерманский педагог З. Вайтц убеждён, что Макаренко жил «напряжённым противоречием» между своей педагогикой и политикой советского государства [202, с. 52, 1984 г.]. Если при этом Вайтц, как и другие западные педагоги, имеет в виду, что Макаренко мог ощущать трагедию сталинской репрессивной политики, то это не значит, что было противоречие между идеями Макаренко и нормами советского общества в их идеальном варианте, оставшемся, правда, чисто декларативным в реальной практике. И здесь надо чётко различать, что одни и те же понятия: коллектив, дисциплина и т.д. реализовываясь в практике Макаренко и в практике нашего общества, определяемой сталинскими указаниями, имели совершенно разное содержание, несмотря на внешнюю одинаковость формы. У Макаренко в основе дисциплины был демократический централизм, реальное самоуправление, а в основе сталинской дисциплины был авторитаризм, подавление. А «внешний» результат в практике Макаренко и в сталинской практике был вроде бы один.

Можно сказать, что жизнь макаренковских коллективов – это и есть модель советского общества, которая в нашей общественной практике не была реализована. Поэтому конфликты Макаренко в 20-е – 30-е годы с различными представителями власти надо рассматривать как противоречия с людьми, на практике отступающими от норм общества (хотя на словах и провозглашающих его идеалы).

Нельзя также расхождения Макаренко в ряде вопросов с отдельными педагогами представлять как идейный конфликт со всеми советскими педагогами. Советская педагогика находилась в стадии становления и спор мнений, разные точки зрения были вполне естественны.

Надо отметить, что в работе 1987 г. Г. Хиллиг, хотя и пишет о расхождениях Макаренко с педагогами, о несогласии ранних представителей Макаренко о роли семьи в советском обществе с официальными установками о значении семьи, но не абсолютизирует эти расхождения как противоречия Макаренко со всем советским обществом и пишет об общности мнений «ранне-советских педагогов» и Макаренко в вопросе о коллективе [162].

Одновременно с учреждениями Макаренко существовало множество опытных педагогических заведений (школы-коммуны, опытные станции и т.д.). Их руководители С. Т. Шацкий, М. М. Пистрак, С. М. Ривес и другие могли иметь взгляды, далеко не во всём совпадающие с педагогическими идеями Макаренко. Но они обогатили представления советской педагогики о воспитании и, безусловно, давали стимул для развития Макаренко своих позиций. Макаренко часто говорил о других воспитательных учреждениях (Ахтырка, Болшевская коммуна), анализировал их достижения и недостатки. Во время летнего похода коммунаров в Москве они посетили 28 июля 1929 г. Болшевскую коммуну. Позднее Макаренко писал: «...В Болшеве их поразило настоящее производство, настоящее промышленное богатство. Болшево – это старший брат, ребята там старше и дело у них серьёзней. У них множество машин, строится новая пятиэтажная фабрика... С этого дня начали наши коммунары мечтать о заводе...» (Второе рождение, – Харьков, 1932, с. 19–20).

Венгерский педагог Ф. Патаки справедливо отмечает, что «педагогика Макаренко обнаруживает органическую связь с обществом и человеком в классическом марковом представлении», подчёркивая тем самым значение идеалов советского общества в становлении педагогических идей Макаренко. Он пишет, что несмотря на важность опыта и исканий Макаренко до революции, опыты его были только попытками молодого педагога, живущего только своим призванием, попытки эти остались изолированными и не вызвали никакого отклика. «Если Макаренко родился бы на полвека раньше, – пишет Патаки, – он остался бы в безызвестности, на долю выпала бы судьба ревностного и самоотверженного учителя, который оставил бы глубокий след лишь в своей непосредственной среде» [78].

Сам Макаренко в одном из вариантов «Педагогической поэмы» указывает на огромную разницу между своим «тогдашним чиновничьим положением» и позднейшими «творческими возможностями» (Известия АПН РСФСР, 1952, № 38, с. 213). Действительно, именно гуманистические идеалы о свободе, равенстве и т. д., провозглашённые в нашей стране в 20-е годы, и атмосфера определённой свободы в творческих поисках дали возможность А. С. Макаренко создать в эти годы основу своей воспитательной системы.

Типичным для буржуазных педагогов является также *отрицание* у Макаренко *целостной педагогической системы*. В их работах затрагиваются, как правило, стороны воспитательной практики Макаренко, вне их органической взаимосвязи соотносённости с общей системой. Отрицая педагогическую систему у Макаренко, буржуазные педагоги ставят под сомнение и существование педагогической теории Макаренко (фрезе, Рюттенauer).

Эта установка западных педагогов существует и до сих пор. В 1987 г. Г. Хиллиг пишет о том, что «Макаренко располагал богатым инструментарием воспитательных средств, которым он мастерски и действенно владел» [162, с. 13], но «макаренковская теория воспитания ни в коем случае не представляет «законченное целое» и ещё менее «законченную систему марксистских представлений» [там же, с. 14].

В сущности воспроизводится давно устаревшая точка зрения некоторых советских педагогов 20-х годов, не понимавших новаторство педагогики А. С. Макаренко, утверждавших, что у Макаренко «хорошая практика, но плохая теория». Время опровергло эти утверждения. Идеи Макаренко распространялись по всему миру, а ведь если бы дело заключалось только в его «хороших» приёмах, его личном мастерстве, то этого не могло бы произойти.

Теория – самая развитая форма организации научного знания, дающая целостное представление о закономерностях и существенных связях определённой области действительности. Теория – это всегда система научного знания. Говоря о педагогической теории Макаренко, мы тем самым подразумеваем, что она отражает педагогическую систему его опыта. Обратный вывод – если есть система работы, то есть и соответствующая теория – был бы неверен, т. к. практически каждый объект может быть рассмотрен как система (множество элементов, которое образует определённую целостность). Но описание любого объекта (любых системы) ещё не есть теория.

Таким образом, теория – это целостная система научного знания, включающая обобщения разного уровня. Целостность означает наличие свойств системы, несводимое к сумме свойств её элементов и невыводимость из последних свойств целого.

По форме развития выделяют теории дедуктивные и индуктивные (индуктивные, например). Педагогические теории относятся к числу недедуктивных теорий. Приведённые сведения о понятии теории при сравнении с творческим наследием Макаренко позволяют сделать вывод, что Макаренко создал педагогическую теорию. (Безусловно, это давно установленное положение для советской педагогики. Мы говорим об этом, чтобы показать неправомочность утверждений интерпретаторов Макаренко об отсутствии теории, системы у Макаренко). Это следует из того, что во-первых, существует множество положений (обобщений разного уровня), составляющих элементы теории Макаренко. Эти положения рассматриваются самими педагогами на Западе. Можно назвать хотя бы некоторые: принцип параллельного действия, система переспективных линий, логика дисциплины, роль игры в коллективе и т.д. Во-вторых, все эти положения представляют не просто сумму, не конгломерат, но обладают целостным характером. Существует

интегративное свойство системы этих положений – это коллективистическая направленность воспитания.

Исследователь Макаренко А. А. Фролов пишет: «Идея единства воспитания и жизни коллектива... лежит в основе макаренковской характеристики советской науки о воспитании как педагогики в основном параллельного действия... Педагогическое влияние, следовательно, не должно выступать в своей голой сущности, его необходимо воплотить в определённой жизненной позиции воспитанника, в педагогически целесообразных формах и способах жизнедеятельности коллектива» [104]. Макаренковский принцип – воспитание в коллективе – является системообразующим элементом в системе воспитания Макаренко. Любое педагогическое правило, любой тезис Макаренко рассматривает только через призму коллектива. Например, все положения о логике дисциплины вытекают из требований коллектива. Макаренко говорит: «Я предъявлял к своим ребятам самые строгие требования. Я мог делать так потому, что эти требования предъявлял весь коллектив, потому что все дети были убеждены, что так нужно. Это не могло быть, если бы у детей не было коллектива, если бы они не считали, что интересы коллектива есть их личные интересы» [59, т. 4, с. 273].

Понятие о нравственности в советской системе воспитания Макаренко трактуется следующим образом: «Логической осью нашего нравственного закона ни в какой мере не может быть обособленный индивид, безразлично относящийся к общественным явлениям. Наш поступок должен измеряться только интересами коллектива и коллективиста» [59, т. 4, с. 285].

Труд в учреждениях Макаренко носил совершенно иной характер по сравнению с трудом воспитанников Песталоцци или у других педагогов. Хотя работа воспитанников и занимала важное место в системе работы Макаренко, но важна была не работа сама по себе. Работа могла носить сельскохозяйственный характер или заводской, суть была не в этом. Сам Макаренко говорит о значении работы опять же только в связи с коллективом: «Общее движение хозяйственной массы, снабжённое постоянным рядом напряжения и работы, если это движение вызывается к жизни сознательным стремлением и пафосом коллектива, обязательно определит самое главное, что нужно колонию: нравственно здоровый фон» [59, т. 3, с. 456]. Труд является действенным воспитательным средством не сам по себе, а лишь будучи включённым во всю систему средств воспитательного коллектива. Можно приводить ещё различные положения системы Макаренко, все они определяются через их связь с коллективом.

В-третьих, говоря о педагогике Макаренко как теории, надо сказать о форме развития его теории. Это индуктивный путь. Об этом

пишет сам Макаренко: «Основанием для советского педагогического закона должна быть индукция цельного опыта. Только цельный опыт, проверенный и в самом его протекании и в результатах, только сравнение цельных комплексов опыта может предоставить нам данные для выбора и решения» [59, т. 1, с. 180]. Именно из этого опыта и выводил Макаренко положения своей педагогики. Известно, что теории, получаемые индуктивным путём носят стохастический характер. В теориях стохастического типа действуют статистические законы, а представления, основанные на них, имеют вероятностный характер. Отсутствие строгой детерминации не означает признание индетерминизма (как это представляют буржуазные философы). Речь идёт о детерминации более общего характера, частным случаем которой является жёсткий детерминизм, присущий, например, классической механике.

Сказанное о стохастическом характере теории Макаренко (как индуктивной) показывает необоснованность обвинений Макаренко «в негарантированности его методов», «в методизировании непостоянных форм воспитания». Например, Рюттенауер пишет: «Нет гарантий, что дети будут радоваться, если перед ними ставить перспективы» [93, с. 248]. Да, гарантии в каждом конкретном случае нет, т.к. теория Макаренко – педагогическая стохастическая теория и носит вероятностный характер (в отличие от математических теорий, например). И если та или иная конкретная «радость» не оказывается привлекательной для ребят, это значит только, что надо выдвигать другие перспективы, а не отрицать значение перспектив в воспитании.

Осуществление всей воспитательной работы на основе идеи коллектива – сущность всей педагогической системы Макаренко. Но это не означает недооценки Макаренко индивидуальной работы с воспитанниками. Были у него и беседы с ребятами в необходимых случаях, и выявление и развитие индивидуальных особенностей, талантов воспитанников. Как указывает В. Е. Гмурман, Макаренко, осуждая «парную педагогику», имел в виду такую логику педагогического мышления и такую практику, которая не знает идеи воспитательного коллектива, или, пренебрегая этой идеей, рассматривает воспитание в границах одной пары: педагог – воспитанник [22]. Индивидуальный подход Макаренко преломляет через коллективные грани.

Понимание сущности педагогической системы Макаренко позволяет ответить и на вопрос, почему нельзя разрывать педагогическое и политическое у Макаренко, «очистить» теорию Макаренко от идеологии. Любой вопрос педагогической теории и практики Макаренко решается в связи с логикой воспитательного коллектива. Если оторвать политическое от педагогического в системе Макаренко, то тем самым разрушается вся система Макаренко. Работа, например, рассматриваемая вне логики коллективных устремлений, может быть у любого

другого педагога, но это уже не будет элемент системы Макаренко. В ней будут совсем другие акценты, другое наполнение, другие цели и т. д. Элементы, подобные макаренковским (труд, дисциплина, наказание и др.), были и у других педагогов. Но использовать эти элементы в макаренковском понимании – это значит связать их с коллективом, это значит связать их с коммунистическими принципами в их марксовском понимании. Отрывая идеологию от педагогики Макаренко, теряют, собственно, Макаренко. «Очищение» Макаренко от идеологии невозможно. Как и вообще отрыв политики от педагогики. Теории «деидеологизации», получившие сегодня в нашей стране не распространение, являются декларативными, так как они не учитывают того факта, что представления человека о людях, обществе (т. е. идеология) формируются реальной практикой, существующей в данном обществе.

Надо сказать, что среди западных педагогов есть и такие, которые, как отмечает итальянский педагог Б. Беллерате, «видят в коллективе центральный пункт в воспитательной практике Макаренко. Как сущность его теоретических рассуждений это имеет значение для тех, кто признаёт Макаренко как теоретика» [126]. Здесь Беллерате указывает основу педагогической системы и теории Макаренко – принцип воспитания в коллективе. Приведённый факт демонстрирует ещё раз одну из характерных черт работ буржуазных макаренковедов – наличие среди западных педагогов противоположных точек зрения. Это объясняется тем, что западные педагоги игнорируют важнейший методологический принцип в анализе наследия А. С. Макаренко – диалектический подход, изучение явления в развитии и в связи с другими факторами. Буржуазные макаренковеды рассматривают опыт Макаренко в статике, в застывшей форме, не показывают и не видят его генезис, его развитие. Вместе с тем существенная особенность воспитательной практики Макаренко заключается в непрерывном изменении, в развитии. Коллектив колонии им. Горького начала 20-х годов и коллектив коммуны им. Дзержинского в 30-е годы отличаются друг от друга множеством факторов. Это и характер труда (сельскохозяйственный в колонии, производственный – в коммуне), и принцип формирования первичных коллективов, принцип самоуправления, характер наказаний и т. д. Одно и то же явление у Макаренко разные педагоги истолковывают совершенно противоположным образом. Одни педагоги абсолютизируют один момент в развитии воспитательной практики Макаренко, другие – другой.

Отсутствие диалектического подхода западных интерпретаторов Макаренко к анализу педагогики Макаренко является причиной и такой их характерной черты, как неумение отделить главное от второстепенного, принцип от его следствия. Критика направляется против каких-либо частных действий Макаренко, которые являются

следствием его определённой принципиальной позиции. Например, Рюттенauer критикует отсроченный разговор, применяемый Макаренко, и говорит, что есть два результата такого действия: 1) воспитанник осознал ошибку, 2) воспитанник поддается психическому давлению и покоряется, а Макаренко предполагает только одну возможность (первую). И дальше она пишет, что если считают такой отсроченный разговор за метод воспитания, от которого ожидают гарантированного результата, то нужно считать, что второй вариант возможности [193, с. 192]. Но ведь известно, что Макаренко много раз подчёркивал диалектичность педагогики, считая принципиальной ошибкой убеждение, что такой-то метод даёт всегда хорошие результаты (он указывает на ошибку «этического фетишизма», ошибку «уединённого средства» и ошибку «дедуктивного предсказания») «Нет никаких непогрешимых средств, и нет средств обязательно порочных. В зависимости от обстоятельств, времени, особенностей личности и коллектива, от таланта и подготовки исполнителей, от ближайшей цели, от того что исчерпанной конъюнктуры диалектиса применения того или иного средства может увеличиваться до степени более диалектичной науки чем педагогика...» [59, т. 1, с. 179-180]. Вот принцип Макаренко. Да, Рюттенauer права, что может быть при применении отсроченного разговора и вторая возможность, но она неправильно обвиняет Макаренко, что он не учитывает эту возможность. Макаренко знает об этом, но в этом проявляется его принципиальная позиция, и он, говоря о ряде условий применения методов воспитания, добавляет, что остальное зависит от интеллекта воспитателя, его педагогической интуиции, его таланта.

Эта тенденция – останавливаться на частностях, не выделяя существенное – свойственна и другим исследователям ФРГ. Например, некоторые из них большое значение придают тому, что Макаренко начал работу колонии в условиях нужды, крайней бедности и этим объясняют успехи Макаренко и ряд его педагогических идей. В действительности же первоначальная бедность не была принципиальной детерминантой педагогики Макаренко, как это пытаются доказать западные интерпретаторы Макаренко. Первоначально бедность колонии он никогда не относил к определяющим моментам своей системы. Напротив, в своей работе «Опыт методики работы детской трудовой колонии» он как раз критикует тех, кто считает, что воспитанники должны начинать жизнь в нужде и сами всего добиваться [59, т. 1, с. 184-185].

Рассматривая типичные для западного макаренковедения утверждения, надо вместе с тем отметить и существование различных, часто противоположных суждений. Болгарский педагог Н. Чакыров выделил три группы западных макаренковедов: католики, педагоги,

«тотально отрицающие Макаренко», и «политически незаангажированный» макаренковед Л. Фрезе. Собственно, такое деление делает Фрезе, считая свой подход, аполитичный по его мнению, действительно научным и объективным. Но это деление является не плодотворным с точки зрения выявления каких-либо типичных особенностей у этих групп в анализе педагогики Макаренко. Например, католика В. Настанчика можно с уверенностью назвать педагогом, «тотально отрицающим Макаренко», он извращает факты из опыта Макаренко, негативно относится к его коллективному воспитанию. А Л. Адольфе, будучи также католиком, вполне доброжелательно характеризует воспитание Макаренко, её выводы о значении опыта положительных.

Вообще деление буржуазных макаренковедов на какие-то группы нецелесообразно, да и невозможно. Трактовка одного и того же положения теории А. С. Макаренко педагогами разных философских ориентаций, единство и расхождения здесь носят частный характер и отражают, как правило, два главных направления буржуазной общественной жизни: консервативное и либеральное. Различные, нередко принципиально противоположные интерпретации наследия советского педагога на Западе объясняются, на наш взгляд, принадлежностью исследователей к консервативному или либеральному течению буржуазной общественной мысли. Существенным в динамике их отношения к А. С. Макаренко является также изменение соотношения этих направлений во временном плане.

Говоря о консервативном и либеральном течениях во взглядах буржуазных макаренковедов, мы выделяем главную основу такого деления – степень проявления их конфронтации в отношении к коммунистическим идеям. В конфронтации буржуазной идеологии с марксизмом существуют два направления: открытое противоборство и попытка интеграции марксизма с буржуазными философскими и идейными течениями. Соответственно в работах западных интерпретаторов Макаренко можно выделить консервативное направление (открытая конфронтация) и либеральное (попытка вписать Макаренко в западную педагогику, признание в педагогике Макаренко положительных, «гуманистических» элементов наряду с критикой её идеологического содержания).

Эти два направления проявляются в анализе наследия А. С. Макаренко западными педагогами в течение всего рассматриваемого периода (50-е – 80-е годы). Можно выделить, однако, этапы, которые отличаются друг от друга преобладанием либо работ консервативного типа (с усилением конфронтации), либо исследований либерального типа.

ПЕРВЫЙ ЭТАП – 50-е – начало 60-х годов. Это период, когда подавляющее большинство работ о Макаренко на Западе носило

недоброжелательный характер, хотя и тогда были исследования либеральной ориентации. В это время были изданы работы, в самой грубой форме искажающие опыт А. С. Макаренко и отрицающие его ценность. Это работы Г. Мебуса [181], М. Ланге [167], В. Настанчика [184] и др. Названия многих этих работ прямо указывают на ориентацию авторов. Например, «Педагог как диктатор» (Мебус), «Тоталитарное воспитание» (Ланге), или названия разделов в книге Настанчика: «Педагогические промахи и существующие заблуждения коллективизации», «Злоупотребления и недоразумения педагоги Макаренко» [184]. Анализ трудов А. С. Макаренко этими педагогами является крайне поверхностным, а интерпретация – неадекватной фактическому опыту Макаренко, демонстрирующей в сущности незнание или очень неглубокое знание работ А. С. Макаренко.

Преобладание открытой конфронтации по отношению к идеям Макаренко в этот период объясняется в большой мере состоянием «холодной войны» в отношениях между Западом и Востоком. Определённую ответственность за это состояние несла и сталинская внешняя и внутренняя политика. Многие на Западе (в том числе и педагоги) воспринимали идеи социализма в том репрессивном сталинском варианте, который в действительности был отступлением от истинного марксизма и ленинской концепции социализма. В этих условиях многие западные педагоги неправомерно отождествляли идеи марксизма со сталинской авторитарной практикой, а потому выступали против коммунизма вообще и против коммунистического воспитания Макаренко в частности. Эти педагоги не давали себе труда обратиться в сущности коллективного воспитания А. С. Макаренко, а «подогнали» его практику под общие порядки в нашем обществе того времени (30-е – 40-е годы), т. е. их негативизм, априорное отрицание идей Макаренко объяснялось враждебным отношением к самой идее коммунизма.

Появились в названный период и работы, авторы которых ставили перед собой познавательные цели и пытались объективно разобрататься в учении Макаренко. Это работы Г. Ноля [185], Э. Хаймпель [150], Л. Адольфе [120], Л. Фрезе [141] – в ФРГ, а также Э. Мус [179], Ф. Лоуренс [168] – в США и некоторые другие. У этих педагогов можно найти верные интерпретации тех или иных положений теории А. С. Макаренко. Они критикуют работы ярых антикоммунистов, упрекая их в извращении и непонимании идей Макаренко. Например, Л. Адольфе обвиняет Мебуса в недобросовестном осуждении, которое стоит близко от фальсификации [120]. Л. Фрезе замечает, что Настанчик игнорирует методологические предпосылки и не осознаёт, какой сильный вред причиняется этим научности его суждений [142].

Таким образом, уже в 40-е, 50-е годы определились две группы буржуазных макаренковедов: консервативного и либерального направлений. Первый этап в развитии западного макаренковедения, проходивший под знаком «холодной войны», заканчивается к 1965 г. Его основной положительный результат – пробуждение интереса к творчеству советского педагога-новатора, положившему начало западному макаренковедению.

ВТОРОЙ ЭТАП – середина 60-х – начало 70-х годов. В этот период преобладают работы педагогов с либеральной ориентацией, в которых авторы пытаются найти общее в опыте А. С. Макаренко и в западной педагогике. Позиция открытого осуждения, грубо извращающая опыт Макаренко, характерна для первого периода, теперь не приветствуется. Этот новый этап является отражением поворота буржуазной идеологии от политики прямой конфронтации с социалистической идеологией к новой тактике интеграции марксизма в буржуазное обществознание, политике конвергенции и деидеологизации.

Именно в этот период открывается лаборатория по изучению Макаренко в Марбурге, выходит ряд работ западных педагогов, в которых наблюдается более глубокое знакомство с опытом Макаренко по сравнению с поверхностным подходом, характерным для Мебуса, Настанчика и др. В этот период выходит книга Т. Гланца [146] «Коллектив и индивид» [1969 г.], в которой в отличие от прежнего огульного обвинения коллективного воспитания Макаренко в тоталитаризме делается попытка анализа положения личности в группе вообще и в коллективе Макаренко в частности.

В этот период выходят работы Л. Фрезе, И. Рюттенауер, Файфеля, В. Зюнкеля, В. Вендта – в ФРГ, Ю. Бронфенбреннера, Г. Бердея – в США. В октябре 1967 г. «Нью-Йорк Таймс» напечатал большую статью о Макаренко «Русский доктор Спок».

Наиболее известным макаренковедом этого периода является Л. Фрезе. До 1975 г. им опубликовано более 10 статей о Макаренко. Работы Фрезе наиболее наглядно отражают тенденции второго этапа. Именно Фрезе предложил отделить в педагогическом учении Макаренко педагогическое от идеологического. Надо заметить, что, например, западногерманский педагог В. Зюнкель возражал Фрезе и писал: «Я не верю, как полагает Фрезе, что у Макаренко справедливо различать «автономно-педагогическое» и «политико-идеологическое». Для Макаренко всё воспитание всегда политическое» [199].

«Деидеологизация» учения Макаренко определила в известной мере характер историко-биографического направления в западном макаренковедении, в частности, попытки «восстановления истинного» Макаренко. Надо отметить, что имеющиеся в советской печати сведения

об А. С. Макаренко являются недостаточно полными. Причины этого и социальные условия, и масштаб гениальной личности Макаренко. Некоторые архивные документы ещё до сих пор не стали достоянием широкой педагогической общественности. Некоторые сведения из биографии Макаренко сознательно умалчивались, чтобы не говорить о «закрытых» в определённые времена темах: связях А. С. Макаренко с людьми, репрессированными в 30-е годы, о конфликтах Макаренко с руководителями коммуны им. Ф. Э. Дзержинского и т. п. Именно о таких «умолчаниях» говорится в изданиях, например, Марбургской лаборатории по изучению Макаренко в ФРГ.

Таким образом, постановка вопроса о неполноте сведений об А. С. Макаренко правомерна. Но, к сожалению, установка Марбургской лаборатории на восстановление образа «аутентичного» Макаренко реализуется не столько в создании «истинного», сколько «другого», отличного от советского образа Макаренко.

В этот же период выходят работы о Макаренко педагогов, стремящихся объективно разобраться в его наследии. Признавая в опыте Макаренко ряд положительных методов, которые можно использовать на Западе, такие педагоги, тем не менее, не смогли проникнуть в саму сущность системы Макаренко. Например, В. Вендт в своей работе «Как можно больше требований к человеку, как можно больше уважения к нему» – размышления о социальной педагогике Макаренко [205], называет искусственной альтернативу коллективизма и индивидуализма у Макаренко, справедливо отмечая, что быть дисциплинированным у Макаренко не означает быть «манипулируемым» [205]. В. Вендт положительно оценивает также систему перспектив в коллективах Макаренко, но сущность перспектив он видит лишь в том, чтобы воспитанники сами создавали для себя лучшие материальные условия жизни. Поэтому Вендт сетует на то, что в детских домах ФРГ все материальные блага даются в готовом виде и нет возможности увлечь воспитанников такой перспективой. Такая трактовка демонстрирует непонимание Вендтом самой идеи Макаренко о перспективах, сущность которых в постоянном движении коллектива и каждой личности в нём вперёд и связи с духовным ростом коллектива и его членов.

В середине 70-х годов в работах западных макаренковедов снова наблюдается поворот в сторону конфронтации в соответствии с изменением общего курса и усилением консервативных тенденций в буржуазной идеологии. Консервативное направление в буржуазной педагогике утверждает себя в полемике с буржуазно-либеральными концепциями воспитания.

В 1973 г. в изданиях Марбургской лаборатории материалами [177] помещается воспоминания брата А. С. Макаренко Виталия Макаренко, в которых он делает попытку умалить роль А. С. Макаренко

в создании его педагогической системы, приписывая себе идею ряда педагогических нововведений в опыте А. С. Макаренко. Чешский педагог Л. Пеха считает, что высказывания Виталия Макаренко «свидетельствуют» об уровнях его противоречивых чувствах к умершему брату. Преобладает зависть к его славе и ожесточение навсегда покинувшего родину эмигранта, которое усиливается политической злобой на произошедшие там революционные изменения. Автор воспоминаний компенсирует это своё озлобление различными обвинениями в адрес брата, акцентированием его недостатков» [190, с. 12].

В 1974 г. в статье Ю. Шлеймара, где он сравнивает Песталоцци и Макаренко, чувствуется явная агрессивность в отношении к педагогике Макаренко и ко всему советскому воспитанию. Это проявляется в тенденциозных подборках фактов, создающих неблагоприятное впечатление о колонии Макаренко. Шлеймар пишет: «Педагогика Макаренко... только с оговоркой может заслуживать название «нравственное воспитание». В гораздо большей степени она есть «коллективное воспитание» или «советское воспитание» [198, с. 33] и уточняет далее, что установка Макаренко на воспитание «советской личности» является причиной отрицательного отношения к нему западных педагогов.

Враждебность звучит и в рецензии И. Рюттенауер на Марбургское издание сочинений А. С. Макаренко [194], где автор приводит высказывания о Макаренко советских эмигрантов, выражая свою солидарность с такими их формулировками, как «система Макаренко жёсткими средствами воспитывает конформизм», или характеристикой самоуправления в детском доме: «ад самостоятельности а la Макаренко». И хотя Рюттенауер пишет, что эти высказывания должны быть ещё перепроверены, но создаётся впечатление о работе Макаренко как об опыте насилия, подавления личности и т. п.

Показательной для характеризуемого периода буржуазного макаренковедения является также статья английского педагога Б. Каски (1979 г.) [135], написанная в духе установок «Холодной войны». Автор, подобно Настанчику, критикует «военизацию» в воспитании Макаренко, видит суть перспектив в коллективах Макаренко в необходимости постоянного увеличения количества целей и задач, чтобы у коммунаров не оставалось времени для развития своих индивидуальных талантов. Совершенно извращает Каски и суть коллективизма у Макаренко, изображая его как насилие, подавление личности в коллективе (на примере случая с Чоботом). В этой статье характеристики опыта Макаренко снова используется идея «тоталитарности» [135].

В 70-е годы выходят на Западе и исследования о Макаренко, носящие либеральный характер. Удельный вес таких работ в этот период невысок. Их авторы пытаются быть объективными в анализе

педагогического наследия Макаренко и, положительно оценивая те или иные факты из его опыта, стараются вписать его педагогические идеи в систему буржуазной педагогики, в результате чего теряется сама сущность педагогической системы Макаренко, её оригинальность и своеобразие. Типична в этом плане работа западногерманского педагога П. Валентина «Идея игры как основной мотив воспитательной концепции Макаренко» [201]. Автор верно констатирует, что воспитанник у Макаренко не только объект, но и субъект воспитания (в отличие от Настанчика, который это отрицает), приводит свидетельства того, что воспитанники Макаренко разнообразно проводят своё свободное время (опять в противоположность Настанчику, который этого не признаёт) и т. д. Но, говоря далее о роли игры у Макаренко, Валентин пишет: «Объединение индивидуальной спонтанности с принципом коллективизма Макаренко отрицал, односторонне придавая значение только коллективной мысли в развитии индивида, и этим Макаренко была разрушена возможность развития индивида в спонтанном споре с коллективом» [201, с. 136]. Здесь проявляется традиционный для западных педагогов стереотип восприятия проблемы и развития личности в коллективе. Взаимодействие коллектива и личности в опыте Макаренко Валентин анализирует в соответствии с буржуазной теорией спонтанной активности, которой придаётся решающая роль в развитии личности.

В 80-е годы многие западные педагоги, которые исследовали наследие Макаренко в 60-е, 70-е годы, оставили эту тему. Подавляющее большинство статей у Макаренко, вышедших в 80-е годы, принадлежат Г. Хиллигу, который разрабатывает практически только биографическую тему Макаренко. Теория Макаренко, его идеи, принципы, его педагогическая система, не является теперь предметом исследований Марбургской лаборатории (за исключением отдельных редких замечаний).

Основной лейтмотив западного макаренковедения в 80-е годы – попытка создать образ «аутентичного» Макаренко, т. е. та идея, которая была провозглашена в Марбурге ещё в 1968 г. Одно из главных направлений поисков «аутентичного» Макаренко – выявление его отношения к марксизму, коммунизму, Советской власти. Г. Хиллиг в ряде своих статей выдвигает идею о том, что Макаренко после революции, якобы, долго сотрудничал с введением коммунистических принципов в воспитании («нелёгкий путь к коммунизму») и его сближение с большевизмом началось только в 1928 г. [109]. Г. Хиллиг считает, что Макаренко занимал «выжидательную позицию», говоря о его «ничем особенно не омрачаемой деятельности во время гражданской войны в качестве директора школы» (во время власти «белых»). Далее Хиллиг приводит слова Макаренко, которые как раз

опровергают его утверждение о «ничем не омрачаемой деятельности» Макаренко: «С весны 1919 г. из учеников организовал с/х коммуну и за это при Деникине был уволен» (А. С. Макаренко. Львов, 1978, кн. 10, с. 94). Но Хиллиг не верит этому высказыванию Макаренко, он полагает, что оно сделано Макаренко в целях самозащиты, а советские макаренковеды ошибаются, принимая его на веру. Хотя дальше сам же пишет, что 10 августа 1919 г. А. С. Макаренко в спешке покинул г. Крюков [109, с. 31], а это подтверждает слова Макаренко о том, что он был уволен.

Профессор Хиллиг часто не признаёт факты, не согласовывающиеся с его точкой зрения. Например, он сам пишет: «Летом 1920 г., т. е. через полгода после окончательного установления Советской власти в Полтаве, Макаренко в качестве члена правления профсоюза учителей русских школ составил две докладные записки о реорганизации работы губернского сектора соцвоса, организовал праздник, посвящённый открытию детского двора, и участвовал в реорганизации общеобразовательных школ в трудовые. Всё это говорит как раз об активности Макаренко в те годы, которую Хиллиг не хочет замечать, когда пишет, что «несмотря на такую педагогическую деятельность, можно говорить о некоторой сдержанности Макаренко по отношению к тем явлениям, которые происходили в советских республиках» [109, с. 31-32].

Факты, однако, свидетельствуют о том, что Макаренко не «выжидал» после Октябрьской революции, а активно включился в педагогическую деятельность, и, как справедливо пишет известный советский макаренковед А. А. Фролов, «его опыт зародился и развивался на основе концепции советского социалистического воспитания, под влиянием идей достижения наиболее полного единства воспитательного процесса с ходом социального формирования личности нового типа» [82, с. 91]. Разумеется, педагогическая система Макаренко прошла длительный путь своего становления. Но, безусловно, что с самого начала практика А. С. Макаренко основывалась на идеях социалистического воспитания, была реализацией советского «сочваса», как было принято тогда говорить. Это значит, что им сразу же были приняты идеалы нового общества, основанного на коммунистической идеологии. Речь идёт именно об идеалах коммунистической идеологии, не фальсифицированной сталинскими указаниями.

Г. Хиллиг в подтверждение «нелёгкого пути» Макаренко к коммунизму говорит также о том, что А. С. Макаренко начал изучать труды В. И. Ленина только в 1928 г. Утверждения советских макаренковедов о том, что А. С. Макаренко глубоко изучал речь В. И. Ленина на III съезде комсомола, представляются Хиллигу «неправдоподобными». Основывается он при этом на том, что выписки из речи

сделаны Макаренко в 1925 г. Но, во-первых, отсутствие выписок (1920-1924 гг.) ещё не говорит о том, что Макаренко не читал работу. Во-вторых, выписок, относящихся к этому периоду, могло просто не сохраниться. Г. Хиллиг не принимает во внимание, что многие очевидцы, современники Макаренко, говорили о его работе над трудами В. И. Ленина начиная с 1920 г. Интересна реакция западногерманского педагога на высказывание самого А. С. Макаренко по этому вопросу. В 1922 г. в «Заявлении в Центральный институт организаторов народного просвещения» А. С. Макаренко пишет: «В области политической экономики и истории социализма... знаком хорошо с трудами Михайловского, Лафарга, Маслова, Ленина...» [59, т. 1, с. 10]. Эта выдержка явно противоречит утверждению Хиллига о глубоком изучении трудов В. И. Ленина А. С. Макаренко только с 1928 г.

Но Хиллиг, заметив, что имя В. И. Ленина стоит у Макаренко после других авторов, пишет: «Возникает вопрос, вообще-то Макаренко читал Ленина что-нибудь или он просто привёл Ленина, чтобы получить место в Москве?» [157]. Но, зная личность А. С. Макаренко, его принципиальность, верность своим убеждениям даже тогда, когда это грозит увольнением с работы, невозможно представить, чтобы Макаренко написал имя Ленина из карьеристских соображений. Можно привести выдержку из письма Макаренко заведующему Главным управлением социального воспитания НКП УССР, из которой виден характер Макаренко: «Я уверен, что в колонии им. М. Горького осуществлён настоящий советский соцвос. Не имею никаких оснований усомниться хотя бы в одной детали. И поэтому по совести не могу ничего изменить, не рискуя делом. Всё это заставляет меня просить Вас привести в исполнение Ваше решение снять меня с работы. Я понимаю, что в дальнейшем будет поставлен вопрос о снятии меня и в коммуне им. Ф. Э. Дзержинского, находящейся в таком же цветущем состоянии, как и колония им. М. Горького. Всё же я предпочитаю скорее остаться без работы, чем отказаться от организационных находок, имеющихся, по моему мнению, важное значение для советского воспитания» [59, т. 1, с. 93-94]. Реальное объяснение того факта, что имя В. И. Ленина стоит на последнем месте вероятнее всего заключается в том, что, обладая «абсолютной справедливостью» (что отмечает его воспитанники), Макаренко написал имена в той последовательности, в какой он изучал их труды. Понятно, что Михайловского и др. он мог изучать ещё до революции, а работы В. И. Ленина – после революции. Как раз то, что Макаренко поставил имя Ленина последним (хотя кто мешал ему поставить его первым?), говорит о том, что он не подстраивался, не был конъюнктурщиком.

Вся педагогическая практика А. С. Макаренко свидетельствует о том, что к 1928 г. он воспитывал колонистов в духе коммунистических

убеждений. Он и сам об этом пишет в вышецитированном письме («я уверен, что в колонии им. М. Горького осуществлён настоящий советский социализм»). Человек такого склада характера, как А. С. Макаренко мог это делать только будучи сам убеждённым в справедливости социалистических идеалов. Поэтому, утверждать, что до 1928 г. Макаренко «сопротивлялся» коммунистическим идеям – это значит не учитывать реальную действительность – практический опыт Макаренко, а также характерные особенности его личности.

Таким образом, в развитии западного макаренковедения чётко различимы два основных подхода к наследию А. С. Макаренко: открыто конфронтационный и познаватель-критический, отличающиеся друг от друга по характеру отношения к Макаренко и к коммунистическим идеям вообще.

Удельный вес работ того или иного направления меняется с течением времени: 1-й этап – конец 50-х – начало 60-х годов, преобладают работы консервативного типа. Для большинства работ этого периода характерно неприятие идей Макаренко, огульное отрицание ценности его опыта, обвинения системы воспитания Макаренко в «тоталитаризме»;

2-й этап – середина 60-х – начало 70-х годов, преобладают работы либеральной ориентации. В этот период западные педагоги признают ценность опыта Макаренко, проявляют познавательный интерес к его изучению, признают возможность использования «технологии» Макаренко для воспитания в «группах» на Западе. Но всё это при условии отдаления в учении А. С. Макаренко «педагогического» от «идеологического»;

3-й этап – 70-е годы, вновь появление работ открытой конфронтации, возвращение в определённой мере к оценкам и суждениям 50-х годов, и наконец, 80-е годы, когда изучается практически только биография А. С. Макаренко. Главная идея этого периода – поиски «аутентичного» Макаренко.

Резюмируя, можно отметить, что западные педагоги, несмотря на искренние намерения многих из них объективно разобрататься в педагогике Макаренко, не могут проникнуть в её сущность. Верно интерпретируя отдельные положения из опыта А. С. Макаренко, они не принимают всей его воспитательной системы, её идейной направленности, целевых установок, т. е. всего того, что обеспечивает её целостность и эффективность.

Глава 2

ПРОБЛЕМА ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ В НАСЛЕДИИ А. С. МАКАРЕНКО И ЕЁ БУРЖУАЗНЫЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

§ 1. Основные положения учения А. С. Макаренко о целях воспитания в освещении западных педагогов

Фундаментальным вопросом в педагогическом наследии А. С. Макаренко является проблема цели воспитания. Её решение определяет идейную направленность и целостность его педагогической системы, выявляет логику, педагогическую закономерность в выборе средств воспитания.

Макаренко исходил из марксистского понимания происхождения целей. Цели определяются конкретно-историческими условиями, детерминируются общественными потребностями. А. С. Макаренко прямо и однозначно писал о зависимости целей воспитания от потребностей общества: «Мы не можем просто воспитывать человека... не ставя перед собой определённую политическую цель... Откуда же может вытекать цель воспитательной работы? Конечно, она вытекает из наших общественных нужд, из стремлений советского народа, из целей и задач нашей революции, из целей и задач нашей борьбы...» [59, т. 4, с. 126]. Это марксистский подход к определению цели.

Цель – это осознанная потребность, и задача цели состоит в том, чтобы отразить необходимость в том или ином предмете потребности или предмете действительности. К чёткому теоретическому осознанию цели Макаренко пришёл в процессе своей работы, но практически этим тезисом он руководствовался уже и в начале своей воспитательной деятельности. И в колонии им. М. Горького, и в коммуне им. Дзержинского, пишет Макаренко, идеи, требования нормы и измерители приходили «со всех сторон, от всех событий в стране, от каждой печатной строки, от всего чудесного советского роста, от каждого живого советского человека» [59, т. 6, с. 100].

Из признания Макаренко общественной детерминации целей воспитания вытекает их содержание, соответствующее марксовым идеалам.

Он последовательно проводит мысль о том, что логика педагогического процесса (в основу которой Макаренко ставит цель воспитания, которая будучи конкретизирована, является и содержанием его) должна быть логикой марксистской, диалектической. Макаренко не ограничивался простым декларированием этого основного методологического тезиса советской педагогики, но пытался раскрыть законы диалектического материализма в применении к педагогической

практике. Он дал конкретную программу развития человеческой личности: «Мы желаем воспитать культурного советского рабочего. Следовательно, мы должны дать ему образование, желательное среднее, мы должны дать ему квалификацию, мы должны его дисциплинировать, он должен быть политически развитым и преданным членом рабочего класса, комсомольцем, большевиком. Мы должны воспитывать у него чувство долга и понятие чести, иначе говоря, он должен ощущать достоинство своё и своего класса и гордиться им, он должен ощущать обязанности перед классом. Он должен уметь подчиняться товарищу и должен уметь приказывать товарищу...» [59, т. 1, с. 138]. Сегодня за пафосом революционных слов Макаренко, принятым в то время, мы должны увидеть действительно гуманное содержание программы: культуру, интеллектуальное развитие, умения общения. Проектируя личность, Макаренко ориентировался не только на современную ему общественную жизнь, но и на потребности будущего общественного развития. Поэтому «программа человеческой личности» Макаренко является и сегодня тем идеалом, к которому вплотную подошла практика современного воспитания. В «программе личности» Макаренко заложено единство общего, политехнического и профессионального образования. Эта идея была Макаренко не просто провозглашена, но в основном реализована на практике. Из коммуны Дзержинского «выходил человек, знающий производство, процессы производства и, кроме того, образованный человек, получивший среднее образование» [59, т. 4, с. 192].

Цель воспитания, сформулированная и осуществлённая Макаренко, является конкретизацией в педагогике идеи всестороннего гармонического развития личности, разработанной классиками марксизма-ленинизма. К. Маркс писал о необходимости политехнического образования и о том, что «каждый ребёнок с 9-летнего возраста должен стать производственным работником». Связь с производственным трудом нужна для производства всесторонне развитых людей, утверждал К. Маркс. Такое воспитание, осуществляемое в коммунистическом обществе, позволит молодым людям «быстро осваивать всю систему производства, оно позволит им поочередно переходить от одной отрасли производства к другой, в зависимости от потребностей общества или от их собственных склонностей [2, с. 336]. В. И. Ленин ещё в 1896 г. указывал на значение производственного труда в воспитании: «... нельзя себе представить идеала будущего общества без соединения обучения с производственным трудом молодого поколения: ни обучение и образование без производственного труда, ни производственный труд без параллельного обучения и образования не могли бы быть поставлены на ту высоту, которая требуется современным уровнем техники и состоянием научного знания» [5, с. 485]. После

революции, в условиях тяжёлого хозяйственного положения страны, В. И. Ленин, требуя слияния последних классов школы с профтехшколами, предупреждал, что школа должна давать столяра, плотника, слесаря и т. д. с тем, однако, чтобы выпускник имел широкое общее образование, был коммунистом, имел политический кругозор и основы политического образования» [13, с. 230]. В опыте работы Макаренко эти идеи В. И. Ленина были во многом реализованы. Макаренко рассказывал, какое влияние оказывало сложное производство на характеры его воспитанников: «У меня бывают часто коммунары, вышедшие из коммуны... Это все 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» [59, т. 4, с. 188]. И дальше: «Оказалось, что процесс обучения в школе и производственно-профессионального обучения приводит к тому, что они уничтожают ту грань, которая лежит между физическим и умственным трудом» [59, т. 4, с. 366]. Можно сказать, что Макаренко обогнал своё время, так как в широкой педагогической практике всеобщее среднее и профессиональное образование является задачей, которая должна решаться в ближайшие годы.

Разрабатывая программу социалистической личности на основе марксистско-ленинского учения о всестороннем развитии личности, Макаренко придавал исключительно важное значение диалектико-материалистическому принципу единства связи теории и практики. Самое важное в коммунистическом воспитании, полагал он, это воспитание единства коммунистического сознания и коммунистического поведения. Без такого единства не может быть гармонии коммунистической личности. Поэтому Макаренко в 1937 г. дополнил формулировку цели воспитания: «Мы должны выпустить из наших школ энергичных и идейных членов социалистического общества, способных без колебания, всегда, в каждый момент своей жизни, найти правильный критерий для личного поступка, способных в то же время требовать и от других правильного поведения...» [59, т. 4, с. 48].

Существенной стороной содержания целей воспитания в педагогическом наследии Макаренко является соотношение общего и индивидуально-го в цели. В высокоорганизованных коллективах Макаренко формировались и раскрывались способности человека-гражданина. Как члены общества выпускники Макаренко обладали качествами, необходимыми для участия в жизни страны. Они были активными организаторами, настойчивыми, закалёнными, вежливыми, добрыми и т. д. Но наличие таких общих качеств в воспитанниках Макаренко не исключало ни в коей мере тончайшей «обработкой» каждой личности. Индивидуальный подход в воспитании Макаренко

был неотделимой частью коллективного воспитания. Общие и индивидуальные качества личности образуют запутанные узлы, писал Макаренко. Эта сложность порождает два типа ошибок в воспитании: первая заключается в стремлении остричь всех одним номером, втиснуть человека в стандартный шаблон. Вторая ошибка – это пассивное следование за каждым индивидуумом, безнадёжная попытка справиться с миллионной массой воспитанников при помощи разрозненной возни с каждым человеком в отдельности. Это – гипертрофия «индивидуального» подхода. Советская педагогика должна избежать этих ошибок. И далее Макаренко высказывает свою точку зрения о путях развития личности: «Достойной нашей эпохи и нашей революции организационной задачей может быть только создание метода, который будучи общим и единым, в то же время даёт возможность каждой отдельной личности развивать свои особенности, сохранять свою индивидуальность. Такая задача была бы абсолютно непосильной для педагогики, если бы не марксизм, который давно разрешил проблему личности и коллектива» [59, т. 4, с. 46-47]. Макаренко рассматривает проблему развития личности в диалектическом единстве с развитием коллектива. Коллектив является целью воспитательной работы педагога (в методическом плане), так как только с помощью коллектива возможно формирование многих черт социалистической личности. Коллектив является средством развития личности социалистического типа, т. е. истинной целью воспитания Макаренко является личность. Таким образом у Макаренко единство развития коллектива и личности обеспечивает формирование гражданских, общественных качеств личности и развитие талантов, своеобразия, присущих каждому индивиду.

Ведущие положения концепции А. С. Макаренко о целях воспитания, а именно, их обусловленность общественными требованиями, коммунистическое содержание, единство общего, политического и профессионального образования, гармония общих и индивидуальных целей мы используем далее в качестве основы анализа западных оппонентов Макаренко по этой проблеме.

Прежде всего западными педагогами критикуется материалистическая позиция Макаренко в вопросе о происхождении цели. Здесь можно выделить две наиболее распространённые точки зрения: представителей антропологических течений и католиков.

Сторонники антропологических теорий видят источник цели воспитания в каждой отдельной личности, в её природных особенностях и отрицают зависимость цели воспитания от общества. Американский интерпретатор Макаренко Д. Боуэн видит опасность в воспитании Макаренко в том, что нравственные ценности были извлечены им извне, а не исходили непосредственно от людей. Цель воспитания [должна подводить]

индивиду к совпадению его идеалов со взглядами более широкой группы, т. е. воспитание является средством, с помощью которого индивидуальные взгляды приспособляются ко взглядам общества [129].

Полагая, что цель воспитания определяется только особенностями каждой личности и не зависит от исторических общественных условий, Боуэр игнорирует тот факт, что сами природные особенности личности есть результат исторического развития: «...развитие индивида, – писал Маркс, – обусловлено развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или косвенном общении... существование позднейших поколений определяется их предшественниками... эти позднейшие поколения наследуют накопленные предшествовавшими поколениями производительные силы и формы общения, что определяет их собственные взаимоотношения. Словом, мы видим, что происходит развитие и что история отдельного индивида отнюдь не может быть оторвана от истории предшествовавших или современных ему индивидов, а определяется ею» [1, с. 440]. Развитие психики имеет социальную природу. Те или иные особенности людей (так же как и нравственные ценности) формируются под влиянием общественных условий.

Абсолютизация антропологического подхода к целям воспитания приводит к отрыву природного от общественного в развитии человека, к искажённому представлению о происхождении целей воспитания. На подобную ошибку указывал В. И. Ленин, говоря о категории цели: «на деле цели целю века порождены объективным миром и предполагают его – находят как данное наличное. Но кажется человеку, что его цели вне мира взяты, от мира независимы («свобода») [9, с. 171].

Говоря о зависимости целей воспитания от конкретных общественных условий, Макаренко ни в коем случае не отрицал необходимости учёта индивидуальных, природных особенностей в воспитании. Когда Макаренко перечисляет, например, качества, которые надо воспитать в каждом юноше и девушке (он называет их 10), он пишет: «Степень достижения в каждом из указанных разделов может быть как угодно высока, в зависимости от индивидуальных талантов и наклонностей, но ни в коем случае нельзя воспитывать одно какое-нибудь качество, например, литературный или художественный талант, совершенно забывая об остальных задачах...» [60, с. 25]. Таким образом, Макаренко выступал как раз за гармонию в развитии личности её общественно необходимыми качествами и индивидуальными талантами, определяемыми природой. Макаренко и на практике, и в теории неоднократно подчёркивал значение и биологического, и социального в развитии личности. «... Совершенно неверно, – писал он, – говорить

о биологическом факторе только в том случае, если наблюдается картина каких-либо биологических уклонений... возможность социального выпадения при самых благоприятных биологических условиях – позволяет современной педагогике считать главным фактором социальный [60, с. 47-48].

Западные педагоги видят в концепции Макаренко только один аспект – обусловленность воспитания обществом, т. е. только «социальное» и не замечают её вторую сторону, всегда присутствующую у Макаренко в единстве с первой – учёт природных особенностей воспитанников.

Кроме представителей антропологических теорий, взгляды Макаренко на происхождение целей воспитания критикуются и католиками, которые видят цель воспитания в «личности, действующей согласно воле бога». Соответственно в их интерпретации цель воспитания у Макаренко «работавший человек, потерявший свою свободу» (Файфель). Макаренко, по мнению Файфеля, не мог развивать личность до «самоопределения, автономии и свободы», так как у него в воспитании не было «откровения с богом» [140].

На первый взгляд, позиции сторонников антропологических ориентации и католического направления довольно полярны: католики в формулировке цели исходят из сверхъестественного – бога, а антропологи – из реальности человека. Но оба эти направления имеют одну основу – идеализм и потому приходят к одному и тому же выводу: цель воспитания не зависит от общества.

Такое отрицание общественной детерминированности целей воспитания приводит некоторых макаренковедов к попыткам выделить у Макаренко «внутрипедагогическую» постановку цели. Л. Фрезе, Х. Виттиг пишут, например, что Макаренко выводил свои педагогические цели из «натуралитически-оптимистических» представлений о человеке, что он, так же как Руссо, Песталоцци, Толстой, верил, что ребёнок от природы хорош [206]. Подобную позицию занимает и Э. Хаймпель. Один из исходных стержней педагогики Макаренко, по её мнению, это положение о том, что сущность человека изначально хороша и определяется добротой. [150].

В противоположность Фрезе, Виттигу, Хаймпель их соотечественница И. Бернит пишет, что Макаренко выступал против «индивидуального натурализма», вместо того, чтобы ждать чуда, он «проектировал добро» [132]. В данном случае она права.

Макаренко критиковал попытки построить воспитательную работу, исходя из «возрастных, биологических, психологических и других симпатий» вне идеи политической целенаправленности. Таким образом, писал он, можно только «скомкать нашу воспитательную работу, сделать её безразличной и пустой дрессировкой личности в

пределах тех возможностей, которые сами собой открываются в личности» [59, т. 4, с. 42].

Кроме того, приписываемые Макаренко «натуралистически-оптимистические» представления о человеке, предполагающие неизменяемость природы человека, отрицают фактически роль воспитания в развитии ребёнка. Макаренко же писал: «Я уверен в совершенно беспредельном могуществе воспитательного воздействия. Я уверен, что если человек плохо воспитан, то в этом исключительно виноваты воспитатели. Если ребёнок хорош, то этим также обязан воспитателю, своему детству» [59, т. 7, с. 30].

Данное утверждение свидетельствует о том, что Макаренко не была свойственна «натуралистически-оптимистическая» картина человека. Он прямо пишет, из чего следует исходить в постановке целей воспитания. «Цели воспитательной работы могут быть выведены только из общественного требования, из его нужды» [59, т. 1, с. 167]. Второе важное положение в учении Макаренко о целях воспитания – это вопрос о содержании цели. Макаренко много раз обращался к этому вопросу, конкретизируя те качества, которые надо формировать у советских людей. И, прежде всего, он обращал внимание на коммунистическую направленность целей воспитания в советском обществе: «Наше воспитание должно быть коммунистическим, и каждый воспитанный нами человек должен быть полезен делу рабочего класса» [59, т. 1, с. 167].

Поддающееся большинству западных макаренковедов критикуют политический характер его концепции целей воспитания. Пожалуй, только западногерманский педагог Л. Адольфе принимает цели А. С. Макаренко и с уважением пишет, что Макаренко пытался «воспитывать человека, который способен и готов своё достойное, новое, бесклассовое общество осуществлять» [120, с. 263]. Думается, что Л. Адольфе высветила гуманную сущность целей и идеалов воспитания Макаренко (выражаемую в понятиях «коммунистическое воспитание» «социалистическая личность», которую не видят сегодня многие зарубежные и некоторые советские педагоги.

В критике западных исследователей присутствуют два подхода. Одни педагоги пишут о том, что цели воспитания никогда не должны носить политический направленности. Почему Макаренко не воспитывает просто «образованного, хорошего гражданина, а воспитывает коммуниста?» – пишут Рюттенауер, Настанчик и др. Сущность их выступления против политического характера целей воспитания у Макаренко заключается в неприятии именно коммунистического содержания целей.

Второй подход состоит в том, что открыто признаётся необходимость политического характера воспитания в обществе, но только в

западном его понимании. Американский педагог Боуэн ещё в 1962 г. признавал, что воспитание на Западе носит политический характер, когда преследуется цель «внушить определённую политическую доктрину» [129].

Но Боуэн считает, что необходимость политического воспитания в западном обществе имеет «свою особую причину» – «на Западе мы сознательно используем воспитание для того, чтобы содействовать правилам демократической этики» [129]. Подобную мысль высказывает и западногерманский педагог В. Зюнкель. Он так же, как и Боуэн признаёт необходимость политического воспитания, но исходным пунктом его критической оценки является педагогический смысл «политизации» у Макаренко. Зюнкель полагает, что сам Макаренко «не верил в политические идеи советского общества» и писал язвительную пародию на политический энтузиазм своих воспитанников и свой собственный в последней главе книги «Флаги на башнях». Он считает политическое воспитание у Макаренко камуфляжем, «неистинным», так как Макаренко был гуманистом и не мог, по мнению Зюнкеля, искренне принимать «тоталитарные» цели коммунистического воспитания [199].

В этих высказываниях западногерманского педагога, во-первых, подвергаются сомнению слова самого Макаренко, хотя нет никаких доказательств, которые позволили бы усомниться в принятии Макаренко идеалов советского общества. Во-вторых, Макаренко приписываются без всяких на то оснований неискренность и приспосабливаемость. И, в-третьих, предпринимается попытка противопоставить гуманиста Макаренко марксисту Макаренко. Такой подход Зюнкеля к анализу наследия Макаренко демонстрирует, с одной стороны, его заданность и приверженность принятым на Западе представлениям о «тоталитарности» коммунизма, а с другой – попытку «вписать» гуманного Макаренко в западную педагогику. Надо сказать, что профессор Зюнкель в целом даёт высокую оценку педагогической теории Макаренко (особенно в последних работах конца 80-х годов). Нельзя не отметить также глубину анализа в его научных подходах к рассмотрению идей Макаренко.

Неприятными педагогами коммунистического содержания воспитательных целей у Макаренко проявляется и в том, что, как отмечает профессор А. Больц, Л. Фрезе, например, оспаривает необходимость формирования таких личностных качеств у воспитанников Макаренко, как патриотизм, коллективизм, сознательная дисциплина, чувство долга и т. д. Он характеризует их как «аперсональные» черты, направленные против развития личности [134].

Некоторые западные педагоги видят, например, в воспитании у советского человека ответственности нарушение его достоинства,

навязывание личности идеалов тоталитарного общества (Г. Берейде), в отличие от демократического государства (имеется в виду западное общество), где цель воспитания состоит в выработке самостоятельного мышления, а личность «свободна» в выборе своего образа жизни и «ограничена, лишь долгом по отношению к своим согражданам» [127]. Думается, что западные педагоги не проникают в сущность тех качеств ответственности, которые формировал А. С. Макаренко в своих воспитанниках. Эти черты он понимал в духе гуманистических идеалов социализма, а не в русле тоталитарной практики, сложившейся в советском обществе 30-х годов.

Критикуя коммунистическое содержание целей воспитания у Макаренко, трактуют их как нивелировку личности, буржуазные педагоги игнорируют при этом важную сторону учения Макаренко о целях, а именно – соотношение в ней общего и индивидуального.

Так, западногерманские педагоги Г. Мебус, В. Настанчик рассматривают педагогическую систему А. С. Макаренко исключительно как форму «тоталитарной» педагогики. Эта позиция отражает общепринятую точку зрения на советское воспитание. Например, в американской педагогической энциклопедии даётся следующее определение: целью воспитания в советском обществе является воспитание личности так, чтобы её взгляды, убеждения совпадали с интересами более широкой группы [138]. В полном соответствии с этим находится утверждение Боуэна: «Веря в группу, которая управляет жизнями индивидов, её составляющих, он (Макаренко) рассматривал воспитание как процесс, который поможет каждой личности достигнуть полной группизации как в мышлении, так и в действии» [129]. Интересно, что Боуэн пишет дальше: «... в развитии воспитательного метода для достижения этого (группизации) Макаренко внёс большой вклад» (там же), т. е. американский автор даже восхищается тем, что Макаренко удалось достичь «группизации».

В основе подобных трактовок целей воспитания у Макаренко западными педагогами лежит, во-первых, непонимание сущности коммунистических идей, во-вторых, перенос общей ситуации подавления личности, имевшей место в сталинский период, на воспитание у Макаренко, и, наконец, непонимание самой сущности процесса целелеполагания в концепции Макаренко.

Западные педагоги отрицают зависимость целей воспитания от общественных потребностей. Именно эта методологическая посылка лежит в основе их критики «тоталитарности» целей воспитания у Макаренко. Но существует закономерная необходимость формирования у каждого индивида, живущего в данном обществе, качеств, необходимых для жизни в этом обществе. Прогрессивное развитие общества осуществляется до того его уровня, когда человек перестаёт рассматриваться как средство

достижения целей общества и развитие каждого индивида станет единственной целью общества. В этом процессе движения к цели – эмансипированной личности, указывал Маркс, человек изменяет обстоятельства и развивает самого себя. Поэтому нужно рассматривать необходимость формирования общих для всех индивидов качеств (общая цель воспитания) диалектически, в перспективе развития общества. Западные исследователи рассматривают формирование общих для всех индивидов качеств лишь с позиции их необходимости для коллектива и на этом останавливаются в своём анализе. При этом они игнорируют тот факт, что в буржуазном обществе также существует общее в целях, когда воспитываются качества, общие для представителей отдельных классов, а также качества, общие и необходимые для всех людей, живущих в буржуазном обществе.

Интерпретаторы Макаренко на Западе, говоря о нивелировке личности в воспитании Макаренко, не замечают того факта, что у Макаренко, кроме общей цели воспитания, была и индивидуальная цель, детерминирующая способностями каждого воспитанника. Следующее высказывание Макаренко однозначно подтверждает это: «... мы всегда должны помнить, каким бы цельным не представлялся для нас человек при широком обобщении, всё же нельзя его считать совершенно однообразным явлением. Люди в известной степени представляют собой очень разнородный 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. Было бы неумолимым верхом пренебрежением игнорировать человеческое разнообразие и вопрос о задачах воспитания стараться втиснуть в общую для всех словесную строчку» [59, т. 1, с. 169].

Ряд западных педагогов (Мебус, Настанчик, Каски и др.), игнорируя наличие в воспитании Макаренко индивидуальной цели, утверждали, что Макаренко не развивал индивидуальности. Макаренко, писал, например, Боуэн, никогда не рассматривал личный мир сознания индивида, воспитание у него было направлено на формирование личности, «которая бы полностью отвечала интересам внешнего социального порядка, и детям никогда не предъявлялись высокие требования в отношении развития у них логического мышления и интеллектуальных способностей» [129]. Б. Каски представлял воспитанников Макаренко как типологизированных, мало развитых людей, ибо Макаренко, якобы, старался ограничить независимость в суждениях и поведении своих воспитанников и уделял мало внимания развитию творческих способностей [135]. В основе подобных утверждений лежит непонимание или незнание сущности макаренского опыта и, вероятно, перенос общей ситуации подавления личности,

имевшего место в нашем обществе, на воспитание Макаренко. Хотя можно уверенно констатировать, что коллективы Макаренко были оазисами реализации гуманистических марксовых идеалов в советском тоталитарном обществе 30-х годов.

Неправомомерность подобных мнений становится ясной при первом знакомстве с трудами Макаренко. Говоря об общей цели воспитания в советском обществе («каждый воспитанный нами человек должен быть полезен делу рабочего класса»), Макаренко сразу же подчёркивает: «Это общепризнанное положение необходимо предполагает именно различные формы его реализации в зависимости от различия материала и разнообразия его использования в обществе... Общие и индивидуальные черты личности в отдельных живых явлениях образуют бесконечно запутанные узлы и поэтому проектировка личности становится делом чрезвычайно трудным и требует особой осторожности» [59, т. 1, с. 170]. Макаренко утверждал далее необходимость формирования «общих и индивидуальных черт личности», о чём свидетельствует его программа человеческой личности. «...Подходя к программе личности 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 такая 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. Для меня не возникал вопрос: должен ли мой воспитанник выйти смелым человеком, или я должен воспитывать труса. Тут я допускал «стандарт», что каждый должен быть смелым, мужественным, честным, трудолюбивым патриотом. Но как поступать, когда приходишь к таким нежелательным отделам личности, как талант?... имеет ли право педагог вмешиваться в движение характера и направлять туда куда надо, или он должен пассивно следовать за этим характером? Я считаю, что вопрос должен быть решён так: имеет право. Но как это сделать? В каждом отдельном случае это надо решать индивидуально, потому что одно дело – иметь право, а другое дело – уметь это делать» [59, т. 4, с. 129-130].

Среди западных педагогов есть и такие, которые признают, что Макаренко развивал личность. Например, Т. Гланц считает, что Макаренко умело организовывал коллективную жизнь и руководил развитием отдельных воспитанников сообразно их индивидуальности [146]. Л. Фрезе пишет, что Макаренко создал «коллективистскую педагогику», в которой уделял внимание человеку, индивиду. Но эти педагоги полагают, что развитие индивидуальности в коллективах Макаренко было возможно благодаря личным особенностям Макаренко, а не социалистическому методу воспитания в коллективе.

Всестороннее развитие воспитанников в коллективах Макаренко было возможно благодаря гуманному стилю взаимоотношений, реальному демократическому самоуправлению, обществу полезных делам, вокруг которых организовывалась богатая духовная жизнь: сочетание учёбы с трудом, разнообразие технические и гуманитарные кружки, театральная, музыкальная и образовательная студии, многочисленные виды спорта, туризм, увлекательные путешествия по всей стране, организация культурного быта.

Говоря об общем и индивидуальном в целях воспитания у Макаренко, надо отметить и такое важное свойство этих целей, как их конкретность. Конкретность обеспечивала успешное соотношение общей и индивидуальных целей в воспитании человека. «Цели нашей работы должны быть выражены в реальных качествах людей, которые выйдут из наших педагогических рук. Каждый воспитанный нами человек – это продукт нашего педагогического производства. И мы, и общество должны рассматривать наш продукт очень пристально и подробно до последнего винтика» [59, т. 1, с. 169]. Макаренко выступал против абстрактной постановки целей воспитания, когда нельзя проверить успешность и результат педагогической работы. Поэтому он писал: «Нам нужны практические цели, понятные для нас, выполнимые и грамотные [там же, с. 168]. В отличие от него западные исследователи часто оперируют понятиями абстрактных воспитательных целей, употребляя для их характеристики такие формулировки, как «нравственный человек», «образованный, хороший человек» и т. д., одновременно критикуя Макаренко за то, что он воспитывал «советского человека». Например, И. Рюттенауер выступает против того, что у Макаренко воспитать «нового человека» – значит сделать его коммунистом. «Разумеется, – пишет она, – легче установить успех, если речь идёт о воспитании «настоящего советского человека», чем тогда, когда речь идёт о воспитании «нравственного человека» в смысле Песталоцци» [193, с. 278]. Вкладывая в свою оценку иронический смысл, автор не подзревает, что констатирует истинное положение дела. Действительно, воспитательная система Макаренко даёт основание для определения её эффективности, ибо у него была совершенно конкретная программа воспитания личности, с чётким обозначением тех качеств, которые нужно воспитывать. Макаренко твёрдо знал, что он хочет и чего добивается своей воспитательной работой.

Говоря о новом характере воспитательного процесса, Макаренко, критикуя цели, выдвигал также конкретную педагогическую «технологию». Как отмечает известный макаренковед А. Больц, на этом основании в 60-е годы ряд западных педагогов (Файфель и др.) писали о «механистичном» образе мышления Макаренко [134]. Обвинения в «механистичности» теории Макаренко не новы. Об этом говорились

ещё в 20-х годах. Многие педагоги и в то время не поняли, что, сравнивая производственный и воспитательный процессы, Макаренко тем самым повышает научный уровень воспитательной науки, делает воспитание конкретным и прогнозируемым. Наука всегда имеет не только объяснительную, но и прогностическую функцию. Воспитание как научно организованный процесс также должно подниматься до уровня предвидения, а это требует конкретности, даже математического аппарата (статистических закономерностей). Макаренко, раскрывая сущность своего подхода, писал: «Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди... Именно потому у нас просто отсутствуют все важные отделы производства: технологический процесс, учёт операций, конструкторская работа, применение кондукторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка... А я, чем больше думал, тем больше находил сходства между процессами воспитания и обычными процессами на материальном производстве, и никакой особенно страшной механистичности в этом сходстве не было. Человеческая личность в моём представлении продолжала оставаться человеческой личностью со всей её сложностью, богатством и красотой, но мне казалось, что именно поэтому к ней нужно подходить с более точными измерителями, с большей ответственностью и с большей наукой, а не в порядке простого тёмного кликушества» [59, т. 3, с. 391]. Надо отметить, что сегодня на Западе «педагогическая технология» является распространённой и принятой нормой в воспитании, что лишней раз подтверждает правоту и приоритет Макаренко и в этой области. Характерной особенностью интерпретации проблемы целей воспитания у Макаренко западными педагогами является противопоставление человека, которого воспитывал Макаренко, и идеала человека в марковом понимании. По мнению ряда западных макаренковедов, цели воспитания в марксистском учении о развитии личности и цели воспитания, которые ставил и реализовывал Макаренко, различны.

Х. Виттиг пишет, например, что у «молодого Маркса» была мысль о воспитании «эмансипированной» личности, т. е. о воспитании «нового человека, у которого совпадает официальное и частное существование». Но у Макаренко, по мнению Виттига, «синтез между коллективной несвободой и индивидуальной свободой» не получился [206]. Виттиг полагает, что Макаренко заменил требование Маркса о воспитании «истинного» человека идеалом советского человека. Говоря «советский человек», Виттиг, как и многие другие западные исследователи, подразумевает: человек, лишённый свободы. Но мнение Виттига, мысль о «несовпадении коллективной несвободы и индивидуальной свободы» в коллективах Макаренко противоречит практике его

работы. Целью воспитания у Макаренко было достижение гармонизации интересов личности и интересов коллектива («официальное и частное существование» в терминах Виттига). И этой цели он добился. Исходя из опыта своей работы Макаренко пишет: «...гармония общих и личных целей является характером советского общества. Для меня общие цели являются не только главными доминирующими, но и связанными с моими личными целями. Очевидно, детский коллектив только так может быть построен. Если он построен не так, я утверждаю – это не советское воспитание. В практике коллектива на каждом шагу возникают вопросы противоположения личных и коллективных целей и вопросы гармонизации этих целей. Если в коллективе чувствуется это противоречие между целями общими и частными, личными, значит коллектив не советский, значит он организован неправильно. И только там, где личные и общие цели совпадают, где нет никакой дисгармонии, там коллектив советский» [59, т. 4, с. 193]. И не вина Макаренко, что в практике нашего общества того периода утвердилась установка о безусловном подчинении личных интересов общественным, а точнее сказать, не общественным, а групповым интересам правящей верхушки.

В. Зюнкель выделяет в целях воспитания у Макаренко «общественную рациональность», понимаемую как единство трёх моментов: воспитание человека социально ответственного, делового и сознательно разумного. Он пишет, что общественная рациональность есть только часть воспитательной цели Макаренко, она есть та часть, которая определяется будущими перспективами, которая определяется требованиями коммунистического будущего (в смысле Маркса). Но Макаренко основал свою педагогику, взяв многое также из особенностей своего времени... Макаренковская современность – это сталинская униформа пролетарской диктатуры. Отсюда идут, по мнению Зюнкеля, совсем другие элементы представлений Макаренко о «новом человеке», прежде всего его сталински выраженная идея «советского патриотизма» [199], т. е. Зюнкель противопоставляет в макаренковских целях воспитания то, что якобы идёт от Маркса и его собственные представления о новом, советском человеке. Но Зюнкель чувствует, что в практике Макаренко такого противопоставления нет, а есть, наоборот, несовпадение опыта Макаренко со «сталинской формой диктатуры пролетариата». Поэтому он далее отмечает, что макаренковские воспитательные колонии есть идеализированные отпечатки общества, рассматриваемые как педагогическая провинция, которые поэтому могут попасть в противоречие с окружающей их действительностью. Зюнкель называет такие противоречия между централизованным административным хозяйствованием в государстве и самоуправлением производителей в коммунае; между «культуром

личности» в обществе и деловыми социальными отношениями в коммунае [199], т. е. западногерманский педагог верно подмечает отличие макаренковского опыта воспитания от практических установок в современном обществе, а это в сущности означает, что противоречия между марксистским началом у Макаренко и его собственными представлениями о воспитании человека на самом деле не существуют. Правда, Зюнкель полагает, что самостоятельность практики Макаренко объясняется его «педагогической провинцией», что является характерным для западного макаренковедения в целом. Но это объяснение никак не выясняет расхождения практики Макаренко и общих порядков в обществе, ведь несмотря на «провинцию» Макаренко был снят с работы в коммунае им. Дзержинского (несмотря на угрозу увольнения и оттуда). Таким образом, Макаренко имел свою самостоятельную практику не потому, что он был в провинции, а потому, что он руководствовался своими представлениями о целях воспитания и характере советского воспитания, сформированными им на основе изучения трудов Маркса, а также в соответствии с теми явлениями советской общественной жизни, которые окружали его в 20-е годы (плюрализм мнений, эмоциональное восприятие идеалов социализма и т. д.).

Надо также отметить, что Зюнкель, верно отмечая гуманистический пафос марксистского учения, к сожалению, не увидел его реализации в держании целей воспитания у Макаренко, который с марксистских позиций решал вопрос о детерминированности целей воспитания общественными условиями, о необходимости внимания к каждой отдельной личности, развитии дарований и индивидуальных своеобразия воспитанников, гармонизации коллективных и личных интересов, соединения обучения с производительным трудом и политтехническим образованием как необходимым условием всестороннего развития каждого индивида.

§ 2. Проблема диалектического единства цели и средств воспитания в системе А. С. Макаренко и её отражение в концепциях буржуазных макаренковедов

Важной стороной педагогического наследия А. С. Макаренко является связь цели воспитания и соответствующих этой цели всеобщих методов коммунистического воспитания. Установление единства цели и методов воспитания у Макаренко выявляет целесообразность и обоснованность каждого конкретного метода, приёма, принципа воспитания Макаренко. При этом становится совершенно очевидной прямая связь педагогической системы Макаренко с её марксистской основой. Проблеме цели и метода Макаренко решал в их неразрывном единстве,

в соответствии с марксистским пониманием их взаимозависимости: цель как закон определяет способ и характер действий. Исходным моментом, определяющим позицию Макаренко по этому вопросу, выступает марксистское определение сущности человека как совокупности общественных отношений. В социалистическом обществе основная особенность этих отношений – их коллективистический характер. Следовательно, в основе сущностных качеств человека социалистического общества лежит коллективизм. Эта цель как закон определяет соответствующий метод её достижения – воспитание в коллективе. Когда Макаренко предлагает в качестве «единого метода», средства воспитания в нашем обществе – воспитание в коллективе, он исходит из положений Маркса о том, что развитие личности, индивида как такового (а не как члена определённого класса) возможно только в истинной «коллективности пролетариев». Когда человек принадлежит к определённой совокупности орудий производства», т. е. члены класса подчиняются разделению труда и своему собственному орудию производства. Маркс указывает, что «только современные пролетарии в состоянии добиться своей полной, уже не ограниченной самостоятельности, которая заключается в присвоении всей совокупности производительных сил и в вытекающем отсюда развитии своей совокупности способностей. Все прежние революционные присвоения были ограниченными: индивиды, самостоятельность которых была скована ограниченным орудием производства и ограниченным общением, присваивали себе это ограниченное орудие производства и приходили в силу этого только к некоторой новой ограниченности... при пролетарском присвоении масса орудий производства должна быть подчинена каждому индивиду, а собственность всем индивидам» [4, т. 1, с. 70].

Присвоение всей совокупности производительных сил объединившимися индивидами уничтожает частную собственность и «только на этой ступени самостоятельность совпадает с материальной жизнью, что соответствует развитию индивидов в целостных индивидов...» [там же, с. 70], т. е. только в условиях коллективности возможно развитие истинной личности («целостных индивидов»). (Подробнее о понятии коллектива см. в гл. 3).

Преломляя это положение в области воспитания, А. С. Макаренко выдвигает самый общий метод воспитания в советском обществе – воспитание в коллективе. Советский исследователь Макаренко А. А. Фролов справедливо утверждает, что положение об общественной сущности человека и её полномочном развитии в условиях социализма (истинного социализма) А. С. Макаренко сделал ключевым в своём творчестве [104].

Таким образом, совершенно очевидно обусловленность макаренковского метода воспитания в коллективе целью воспитания в социалистическом обществе, основанном на принципе коллективизма. Научная основа этой детерминации – марксистская концепция человека и возможностей его развития.

В подходах буржуазных педагогов к проблеме целей и методов в педагогическом наследии Макаренко можно выделить две тенденции. Одни макаренковеды отрицают единство цели и методов её достижения у Макаренко. Например, В. Зюнкель полагает, что определённую систематичность, систематическую законченность воспитательная теория Макаренко имеет только в методике, но не в обосновании методики: цель и метод теоретически друг с другом не связаны [199]. Отрицание такого единства цели и метода у Макаренко может говорить лишь о недостаточном проникновении в сущность его воспитательной концепции, в которой стержневая цель воспитания – воспитание коллективиста определяет и его ведущий метод – воспитание в коллективе.

Другой подход западных педагогов к проблеме цели и метода в воспитании Макаренко – это критика содержания его концепции цели и метода. Например, Х. Ноль писал, что необходимо решить задачу принятия в нашей педагогической работе (в ФРГ – Л. Г.) трудов Макаренко с разбором его генеральности и одновременно критики его ограниченности по цели и методу [186, с. 702-703]. В этой критике акцентируются прежде всего две главные проблемы: во-первых, возможно ли ориентировать одновременно воспитание на формирование коллективиста (как у Макаренко) и подлинной, самодостойчивой личности?; и, во-вторых, гуманна ли цель воспитания у Макаренко и средства её достижения?

Первая проблема была поднята Л. Фрезе. Какова цель воспитания у Макаренко, новый человек как личность или новый тип человека как члена коллектива? Если обе эти цели, то как можно их связать без ущерба одной из них? [144].

Фрезе отрицает возможность развития личности в коллективе, выступая по существу против марксистского положения, что развитие индивида обусловлено развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или косвенном общении. Это относится к любому обществу. И в буржуазном обществе личность развивается как член общества, так как человек может развить и проявить себя только в каких-то объединениях людей.

У Макаренко речь идёт о воспитании не просто члена данного коллектива, но о воспитании коллективиста, так как коллектив «стоит на позиции единства трудового человечества». Значит, воспитываемый член коллектива, мы воспитываем у него солидарность со всеми трудящимися.

Но возможно, предпочитая интересы коллектива, тем самым член коллектива ущемляет своё собственное развитие как личности? Ведь Фрезе, Файфель как раз и видят невозможность развития личности без ущерба развития человека как члена коллектива. Но что такое интересы коллектива? Откуда они возникают? Интересы коллектива формируются из интересов каждой личности в коллективе (об этом подробнее см. гл. 3). В целях воспитания у Макаренко речь идёт о формировании принципиально важных качеств личности (коллективизм, ответственность, дисциплинированность), необходимых для нормального, здорового существования коллектива, предоставляющего своим членам свободу развития своих индивидуальных особенностей, талантов. Сомнения Л. Фрезе и других западных педагогов идут от того, что понятие «коллектив» сегодня трактуется как феномен, присущий советскому обществу и используемый как средство подавления личности. Но понятие «коллектива» у Маркса – это истинно гуманное сообщество, которое только и обеспечивает развитие каждой личности. Именно такими сообществами и были практически коллективы Макаренко.

В коллективах Макаренко существовали отношения одинаковых прав и обязанностей, отношения сопереживания, взаимопомощи, заинтересованности каждого в успехе другого. «Каждое действие отдельного ученика, – пишет Макаренко, – каждая его удача или неудача должны расцениваться как неудача на фоне общего дела, как удача в общем деле. Такая педагогическая логика должна буквально пропитывать... каждое движение коллектива» [59, т. 4, с. 47]. Развитие каждой личности при таком подходе и есть интересы коллектива. Будучи членом коллектива, коллективистом, т. е. уважая коллективные интересы, человек способствует развитию коллектива и в этом проявляет себя как личность. Таким образом, воспитание человека как члена коллектива и воспитание личности – это не противостоящие друг другу цели воспитания, как утверждают западные интерпретаторы Макаренко. Цель воспитания у Макаренко – воспитание советского гражданина, т. е. личности, в которой сущностным нравственным качеством является коллективизм. (Имеется в виду истинный коллективизм, а не его фальсификации, которые имели место и в нашем обществе, и в представлениях на Западе).

Вторая проблема в цели воспитания Макаренко, обсуждаемая западными педагогами, касается гуманистического характера этой цели. Ряд педагогов (В. Настанчик, И. Рюттенауер) характеризует цель воспитания Макаренко (воспитание коллективиста) и средства её достижения (воспитание в коллективе) как негуманные. Например, Настанчик пишет: «Для некоммуниста неприемлемо то, чем диктуется у Макаренко выбор и применение воспитательных средств»:

представлением о человеке и воспитательной целью. Макаренковские представления о человеке и воспитательная цель из-за их советско-политических черт нарушают достоинство личности... Коллективизация у Макаренко (под этим Настанчик подразумевает как бы насильственное вовлечение в коллектив – Л. Г.) антигуманистична, так как цель воспитания – воспитание советского человека» [184, с. 257].

Надо сказать, что среди западных педагогов есть и такие, которые хотя и не всегда адекватно интерпретируют макаренковский опыт и критикуют его в определенных случаях, но не сомневаются в его гуманистической основе. Например, английский педагог В. Лунетта пишет о том, что Макаренко нигде не упоминает концепцию любви между его подопечными и им самим, но он определён близок с ними, почти как отец. Он много работает с ними и для них, служа ярким примером человека, работающего на благо коллектива... Как и можно было ожидать, Макаренко никогда не принимал веру во что-то более высокое, чем человек [169].

Западные исследователи, анализируя проблему цели воспитания, объясняют её антигуманность государственным установками социалистического общества, а не мировоззрением самого Макаренко. Система А. С. Макаренко была сформирована им к концу 20-х годов и была основана на истинно ленинских гуманистических в своей основе идеях о сущности коллективизма, советской дисциплины и т. д. Это подчёркивала, в частности, западногерманский педагог Э. Хаймпель: «Колония Горького находилась в значительном согласии с планами и мыслями Ленина, но коммуна Дзержинского с её самостоятельной ответственностью коммунаров, с её действительно демократическим самоуправлением была уже далеко от сталинской иерархии».

Возможно, что педагогика Макаренко столкнулась бы в конце концов со сталинской системой, но Макаренко рано умер...» [150, с. 42].

Гуманист Макаренко взял за основу своего мировоззрения Марксов гуманизм, который исходит из неразрывности связи личности с коллективом (понимаемым как высший уровень гуманного сообщества), с обществом. Воспитывая коллективистов, Макаренко воспитывает гуманистов.

Характерная черта социалистического гуманизма (в его истинно марксовом понимании) – активно-действенное начало, которое проявляется в революционном методе формирования сознания людей, преобразования мира. «Как для массового порождения этого коммунистического сознания, так и для достижения самой цели необходимо массовое изменение людей, которое возможно только в практическом движении, в революции, следовательно, революция необходима не только потому, что никаким другим способом невозможно свергнуть»

господствующий класс, но и потому, что свергающий класс только в революции может сбросить с себя всю старую мерзость и стать способным создать новую основу общества» [4, т. 1, с. 32].

Надо отметить, что когда речь идёт о гуманизме, несмотря на наличие общечеловеческих гуманных ценностей, представления о гуманизме в различных идеологических концепциях носили и носят различный характер. Христианский гуманизм, гуманизм экзистенциалистов и т. д. – это различные понятия. В основе макаренковского мировоззрения лежат идеалы марксова гуманизма. Следуя марксистскому гуманизму, Макаренко формирует новые идеалы своих воспитанников в активной деятельности, раскрывая новые пути воспитания. В своих поисках он шёл и от своего опыта педагогической работы, и от всего того, что окружало его в советской действительности в начале 20-х годов, изучая одновременно и труды классиков нового общества – Маркса, Ленина. Удачные находки, которые выявлялись в его практике, получили теоретическое обоснование, углублялись, отбирались, из числа случайных переходили в научные методы, приёмы, принципы. Таким образом, сплав находок, идей и глубочайшей мыслительной работы выкристаллизовывался в законченное целое.

Революционный метод «порождения коммунистического сознания» преломляется у Макаренко в практическом методе воспитания, в его педагогике борьбы. Идея воспитания нового человека через практическую деятельность была выдвинута В. И. Лениным, с трудами которого Макаренко был хорошо знаком, о чём писал в 1922 г. в «Заявлении в Центральный институт организаторов народного просвещения» [59, т. 1, с. 10]. В речи на III съезде комсомола в 1920 г. В. И. Ленин указывал, что основной путь воспитания подрастающего поколения в духе коммунистической морали – деятельность, направленная на преобразование окружающей жизни. Макаренко организовал жизнь колонистов как борьбу за улучшение своего существования и одновременно за перестройку самих себя. Воспитанники Макаренко, занимаясь сельскохозяйственным трудом (а позже промышленным), преодолевали свои недостатки, учились быть умелыми, грамотными рабочими. Любой деятельностью, которой занимались колонисты, свойственна двойная направленность: на непосредственный результат деятельности и развития личности колонистов, изменяя обстоятельства своей жизни, воспитанники Макаренко изменялись и внутренне.

Гуманизм Макаренко проявлялся в вере, что из запущенных, отсталых, неразвитых ребят можно воспитать культурного, грамотного человека. Дух гуманной веры в людей пропитывает и всю педагогику Макаренко, проясняется в важнейшем принципе педагогики Макаренко – педагогическом оптимизме, в гуманных представлениях Макаренко о человеке. Макаренко утверждает, что педагог «обязан подходить

к человеку с оптимистической гипотезой, пусть даже и с некоторым риском ошибиться» [59, т. 4, с. 13]. Человек не рождается хорошим от природы, хорошее в человеке в большинстве случаев нужно проектировать, по мнению Макаренко. В этой позиции советского педагога привлекает единство его реального подхода к человеку, т. е. осознание его несовершенства и искренней веры в возможность человека, в силу воспитания. И в этом проявились новаторство и гуманизм Макаренко, не разделяющего лозунги некоторых своих современников, провозглашающих: относитесь с благоволением к детству, бойтесь помешать природе. Дисциплина, например, при этом понималась как результат какого-то вдохновения, коллективного пафоса и доброй воли; допускается, что личность будет правильно действовать исключительно в силу положительных побуждений. «Больше всего, – пишет Макаренко, – здесь окажется отрывок свободного воспитания, толстовства, непривлеченчества... Странным образом с этим уживалось представление о «среде», взятое из популярно изложенного Дарвина... «Среда» понималась как весильное начало, простое и элементарное, определяющее положение личности до конца как фон, на котором нарисована бледная пассивная личность» [59, т. 1, с. 178-179]. В сущности такая позиция являлась негуманной, так как развитие ребёнка фаталистически предопределялось здесь природными данными и средой, и если эти факторы неблагоприятны, значит и результат развития будет соответствующий. Насколько же нравственнее подход А. С. Макаренко, который понимая все трудности воспитания детей с изломанными судьбами, попавшими в неблагоприятную среду, в систему «дефективного» социально-нравственного опыта, ставит задачи воспитания полноценного человека. В этом проявляется его подход к человеку с оптимистической гипотезой и первым практическим шагом в этом направлении была установка забвения прошлого воспитанников, которые приходили в колонию. Макаренко прямо писал: «... я считаю педагогическим безобразием вот то культивирование отрывки прошлого, которое практикуется как в московских коммунах ГПУ, так и в Прилуцкой коммуне. Сколько я ни видел воспитанников той и другой коммуны, все они носят со своим прошлым и кокетничают им без отдыха. В торжественных речах они обязательно скажут: вот мы были преступниками, ворами, бандитами, а вот из нас делают людей» [59, т. 1, с. 126]. Гуманист Макаренко видит здесь нарушение достоинства личности: «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... зачем делать из мальчика надорванное существо. Во-вторых,... зачем тратить человеческую энергию, в данном случае ребяческую, на все эти ненужные

переживания, зачем лишать человека той свободы развития, которую на самом деле должна представить ему Советская власть, зачем делать из мальчика надорванное существо, всегда сознающее свою ограниченную человеческую ценность?» [59, т. 1, с. 127]. И Макаренко утверждал свой принцип: «... мы практикуем другую установку: в нашей коммуне никто никогда не вспоминает своего прошлого, в педколлективе положительно запрещено его касаться как в разговорах, так и в официальных вопросах. Мы совершенно сознательно отказались от всякого учёта и всякой регистрации преступных элементов прошлого, и благодаря всему этому оно у нас уничтожено до конца. Его просто нет...»

Я горжусь тем, что в коммуне никогда не произносится слово «беспризорный» и коммунары считают его обидным словом [59, т. 1, с. 127].

Макаренковская вера в человека была той принципиальной и практической основой, на которой строился в дальнейшем передовой опыт гуманистического воспитания многих советских педагогов и в первую очередь В. А. Сухомлинского.

Всё это говорит о неразрывной связи марксистско-ленинского гуманизма Макаренко в подходах к воспитанию нового человека и революционного метода борьбы и преодоления в достижении этой цели. Это единство цели воспитания (содержание цели – социалистический гуманизм) и метода (социалистический метод воспитания – преобразующая практическая деятельность) было выражено Макаренко в основополагающем принципе его воспитательной работы – как можно больше уважения к человеку и как можно больше требования к нему. В уважении и внимании к каждому человеку проявляется гуманизм. Социалистический характер гуманизма Макаренко выражен в том, что это уважение к товарищам, «участвовавшим в нашем общем труде, в нашей общей работе, это уважение к деятелю» [59, т. 4, с. 15]. Уважение к человеку выражается в требовании его активной деятельности по преобразованию себя и окружающей жизни. Именно в уважении к человеку, проявляющемся в требовании от него активной деятельности, и проявляется социалистический гуманизм А. С. Макаренко.

При подходах к анализу макаренковских положений о требовании необходимо учитывать важное обстоятельство, на которое обращает внимание советский исследователь Макаренко Л. Ю. Гордин: «... для правильного понимания позиции Макаренко необходимо иметь в виду не отдельные высказывания о требовании («негнушаемся», «диктаторском», как говорил он иногда), а действительно фундаментальную идею гуманизма требований, целесообразность и посильность их для воспитанников» [25, с. 269]. Л. Ю. Гордин в данном случае

отмечает один из истоков появления в буржуазной педагогике взглядов о «жестокости» макаренковского воспитания.

Макаренко подчёркивал и другую, новую сторону гуманистического содержания понятия «счастье»: с точки зрения коммунистической идеологии «наше счастье не в какой мере не напоминает райского жителя, полного святости и бездеятельности... Наша жизнь именно потому так прекрасна, что мы способны бороться... разрешать конфликты, смело идти им навстречу, смело и терпеливо переживать страдания и недостатки, бороться за улучшение жизни, за совершенствование человека».

Представления буржуазных макаренковедов о негуманности целей коллективного воспитания у Макаренко часто имеют в своей основе неадекватную трактовку дисциплины в коллективах Макаренко. Западные педагоги обращают внимание на важное место, которое занимает дисциплина в учении Макаренко. Дисциплина у Макаренко, пишет В. Зюнкель, связана с целью, так как дисциплина – результат воспитания [199].

Действительно, как отмечает советский макаренковед А. А. Фролов, Макаренко среди целей воспитания на первый план ставит проблему дисциплины, рассматривая её как явление не только нравственное, но и политическое. В дисциплине Макаренко видел общий результат педагогического процесса, полагая, что всё в воспитании в конечном счёте принимает форму дисциплины. Вся острота дискуссий вокруг опыта Макаренко концентрируется в вопросе о дисциплине. Это не случайно, так как корни этого вопроса лежат в методологии [104].

Западные педагоги, трактуя содержание дисциплины у Макаренко, называют такие черты, как подавление личности, запрещение критики и т. п. Например, американский педагог Д. Боуэн полагает, что на Западе чувство долга и дисциплины основывается на праве личности критиковать существующие условия, а в коллективах Макаренко критика носила непостоянный, неофициальный характер: «большое внимание, которое уделялось дисциплине, доказывает тот факт, что Макаренко не поощрял развитие критики» [129]. Здесь автор подразумевает, что воспитанники у Макаренко были дисциплинированными в результате запрещения критики. Это неправомерно, так как свобода и действительный характер критики обуславливаются не наличием каких-либо официальных форм критики (например, типа оппонентов), а характером отношений в группе, коллективе. Если отношения основаны на подавлении, на страхе, то и официальные оппоненты не будут критиковать принципиальные основы существующего положения. В коллективе же, где гуманистические, доброжелательные отношения, любой член коллектива, которого никто

не уполномочивал, может выступить с критикой, что и было в коллективах Макаренко, в частности, на общих собраниях. Макаренко прямо пишет: «Я ни разу не позволил себе лишить права члена коллектива и голоса ни одного коммунара, вне зависимости от его возраста и развития. Общее собрание членов коммуны было действительно реальным, правящим органом».

Вот это общее собрание, как правящий орган коллектива, вызвало со стороны моих критиков и начальников протесты, сомнения. Говорили: нельзя позволить такому большому собранию решать вопросы, нельзя доверять толпе детей руководству коллективом. Это, конечно, правильно. Но в этом-то и дело – надо добиваться такого положения, когда это была бы не толпа детей, а общее собрание членов коллектива» [59, т. 4, с. 133].

В интерпретации на Западе сущности дисциплины у Макаренко надо отметить догматический подход к анализу тех или иных сторон дисциплины, в то время как Макаренко использовал диалектический метод, т. е. рассматривал формирование каждого качества только в единстве с его противоположностью. Например, английский педагог В. Лунетта отмечает, что на А. С. Макаренко глубоко повлияла марксистско-ленинская философия, и поэтому он видел необходимость в подчинении отдельной личности обществу. Внешне это выразилось в подчинении, которое господствовало среди колони- нистов колонии им. Горького. Колония была пропитана военным духом. И далее Лунетта сравнивает Макаренко с руководителем детского дома в Англии отцом фланганом, вся жизнь которого была проникнута совершенно противоположной христианско-демократической философией. Его кредо была любовь к богу и человеку и поэтому он делал основной упор на развитии человеческих индивидуумов, которые могли бы работать совместно с другими членами общества. Жизнь его мальчиков не была строго регламентирована и пропитана военным духом как в колонии им. Горького [169]. Очевидно, что автор противопоставляет подчинение, порядок, с одной стороны, и возможность развития личности – с другой. В. Лунетта говорит об одной стороне дисциплины – подчинении, совершенно не рассматривая её вторую сторону – свободу. Макаренко указывает на неправомерность противопоставления дисциплины и свободы: «Дисциплина часто противопоставляется свободе. Это дико. Свобода не воля. Воля – это уединённый институт... часть блага общего действия. Свобода – это социальный институт... часть блага общего. Если я имею свободу, то имеет её и мой сосед... Свободу нужно противопоставлять произволу. Дисциплина в обществе, направленная к ограничению произвола, ставит меня в точное отношение ко всем элементам общества и тем самым позволяет мне точно учитывать обстановку и точно выбирать действие. Воля – это ваш бег в пустом

пространстве. Свобода – это ваше спокойное движение по Тверской или Невскому...» [59, т. 1, с. 12]. Т. е. подчинение необходимо для того, чтобы создать определённый порядок, обеспечивающий каждому человеку свободу действий (если эти действия не мешают другим). Подчинение необходимо для свободы.

Представляя дисциплину у Макаренко в виде примитивно понятого «подчинения», «покорности», западные макаренковеды оставляют без внимания обоснование Макаренко своих взглядов на дисциплину, его диалектический подход к трактовке дисциплины. Сам Макаренко совершенно однозначно говорил, что в решении вопроса о дисциплине нужно исходить из ленинского понимания «сознательной дисциплины». Для всякого здравого мыслящего человека в словах Ленина «сознательная дисциплина» заключается простая, понятная и практически необходимая мысль: «Дисциплина должна сопровождаться пониманием её необходимости, полезности, обязательно, её классового значения» [59, т. 3, с. 390].

В коллективах Макаренко была дисциплина, основанная на принципе демократического централизма. «Вся система самоуправления, – писал Макаренко, – должна быть построена не по типу демократического народного правства... а демократического централизма, как можно с более широким развитием метода уполномочий и поручений и с наименьшим употреблением действий и решений «толпового типа» [60, с. 18]. Таким образом, Макаренко выступает, с одной стороны, против анархического понимания дисциплины («толпового» типа), с другой стороны – против авторитарности в жизни колонии («широким развитием метода уполномочий и поручений», «равенством положений воспитателя и воспитанников»).

Западные педагоги выделяют у Макаренко только одну сторону – обязательность выполнения всеми принятых решений, игнорируя этап выработки решений, содержание дисциплины в её генезисе.

Источником их заблуждений относительно характера дисциплины у Макаренко (подавление, отсутствие критики и т. д.) является и то, что в практике нашего общества, начиная с 30-х годов, принцип демократического централизма по существу не реализовывался, господствующим было статическое понимание дисциплины, основанной на страхе и выработанной привычке беспрекословно (не задумываясь) подчиняться распоряжениям. Такое понимание дисциплины западные макаренковеды необоснованно распространяют на коллективы Макаренко. Дисциплина же у Макаренко – это диалектическое единство сознания и поведения. Он писал: «Дисциплина, которая хочет опираться на одно сознание, всегда делается рассудочной. Она изменит нормы в любом коллективе и всегда в конечном счёте будет представлять цепочку споров, проблем и нажимов».

Но, с другой стороны, дисциплина, основанная на технической норме, догме, приказе, всегда имеет склонность обратиться в слепое повиновение, механическое подчинение одному управляющему лицу.

Это не наша дисциплина. Наша дисциплина – это соединение полной сознательности, ясности, полного понимания, общего для всех понимания как надо поступать, с ясной, совершенно точной внешней формой, которая не допускает споров, разногласий, возражений, проволочек, болтовни. Эта гармония двух идей в дисциплине – самая трудная вещь» [59, т. 4, с. 257-258]. Буржуазные педагоги выделяют здесь лишь слова о недопущении споров, возражений и абсолютизируют эти моменты. При этом искажается истинная сущность дисциплины в представлениях А. С. Макаренко, а отсюда и появляются мысли о негуманности воспитания у Макаренко.

Таким образом, в педагогике А. С. Макаренко содержание целей воспитания неразрывно связано с соответствующими этим целям средствам воспитания. Это воспитание коллективизма и соответствующий метод воспитания в коллективе. Это воспитание социалистического гуманизма и соответствующий метод практической преобразующей (личность воспитанников и окружающую действительность) деятельности. В подходах к реализации целей воспитания Макаренко всегда основывается на диалектическом единстве содержания целей и методов их достижения. Особенно наглядно это проявляется в вопросе о дисциплине. Поэтому необоснованными представляются все попытки отрицать наличие такого единства, а следовательно, и теоретического обоснования и целостности всей педагогической системы Макаренко. Также не отвечающим реальной практике Макаренко является мнение ряда западных педагогов о негуманности его целей и средств.

ГЛАВА III

МАКАРЕНКОВСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА И ВОСПРИЯТИЕ ЕЁ ЗАПАДНЫМИ ПЕДАГОГАМИ

§ 1. Понятие воспитательного коллектива у А. С. Макаренко и его трактовка буржуазными макаренковедом

Теория воспитательного коллектива А. С. Макаренко – ядро его воспитательного учения. Само понятие воспитательного коллектива было сформулировано Макаренко в результате теоретической и опытной работы.

Чтобы показать всю сложность становления теории воспитательного коллектива в педагогике Макаренко, раскроем диалектику развития понятия «коллектив», т. е. тот базис, на основе изучения которого Макаренко разрабатывал учение о коллективе.

Понятие коллектив употреблялось в прошлом веке и в начале нашего века как синоним объединения людей с общими целями. К. Маркс разработал научные основы понимания коллектива как высшей формы человеческого гуманного сообщества, целью которого является развитие каждой личности. Рассматривая историю развития человеческого общества как развитие производительных сил и форм производственных отношений, Маркс пришёл к выводу, что общественные отношения составляли всегда такую коллективность, к которой индивиды принадлежали как средние индивиды лишь постольку, поскольку они жили в условиях существования своего класса, они находились в этих общественных отношениях не как индивиды, а как члены класса. Такую коллективность Маркс назвал мнимой коллективностью: «В существовавших до сих пор суррогатах коллективности – в государстве и т. д. – личная свобода существовала только для индивидов, развивавшихся в рамках господствующего класса, и лишь постольку, поскольку они были индивидами этого класса» [4, т. 1, с. 60]. Истинная коллективность «имеет место при коллективности революционных пролетариев, ставящих под свой контроль как условия своего собственного существования, так и условия существования всех членов общества: в этой коллективности индивиды участвуют как индивиды. Она представляет собой такое объединение индивидов... которое ставит под их контроль в условиях свободного развития и движения индивидов, условия, которые до сих пор представлялись власти случая и противостояли отдельным индивидам как нечто самостоятельное именно вследствие их разъединения в качестве индивидов и

вследствие того неизбежного для них объединения, которое было обусловлено разделением труда и стало в результате их разъединения чуждой для них связью» [4, т. 1, с. 62].

Для многих прогрессивных русских педагогов конца XIX – начала XX века характерно было обращение к культивированию «духа товарищества» и взаимопомощи среди учащихся. Л. И. Новикова называет ряд педагогов, стремящихся к демократизации внутришкольных отношений – А. Ф. Лазурный, Н. Васильков, Г. Роков, П. Ф. Каптерев – показывая их искания в этом направлении. Позднее идеи гуманизации детских отношений были частично реализованы в деятельности колоний, клубов для детей городской бедноты (С. Т. Шацкий, Н. Н. Иорданский, А. У. Зелёно и др.). Но все эти педагоги рассматривали детские объединения как замкнутые социумы и не связывали их жизнь с обществом.

В первое десятилетие после революции понятие коллектив употреблялось либо в житейском смысле (т. е. объединение людей с общими целями), либо пытались определить коллектив на основе биологизаторского подхода (Бехтерев, Залужный). Были также попытки некоторых педагогов подойти к определению коллектива не критически, на основе заимствованных новейших буржуазных (как правило, волонтаристских) педагогических теорий. Все эти заблуждения являлись в определённой мере естественными, так как многие педагоги не были знакомы глубоко с учением Маркса или не умели преломить его идеи в педагогику.

Большой вклад в решение проблемы коллективного воспитания внесла Н. К. Крупская. С первых лет существования советской школы она развивала ленинские идеи о коллективе как социально-политическом и социально-педагогическом явлении, решающем условия коммунистического воспитания. Принципиально важное методологическое значение идей Н. К. Крупской для теории воспитания заключается в том, что вне коллектива немислимо воспитание подлинно человеческой личности.

Взгляды Н. К. Крупской, А. В. Луначарского претворялись в жизнь многими советскими педагогами. Для взглядов А. В. Луначарского характерно то, что он уделял большое внимание проблеме личности в коллективе. Надо найти место каждой личности в коллективе. Именно в этом он видел путь формирования всесторонне развитой личности.

Взгляды А. В. Луначарского, Н. К. Крупской о необходимости воспитания у подрастающего поколения умения жить в коллективе, обладать чувством коллективизма, о роли коллектива в развитии личности были использованы рядом советских педагогов в детских опытно-показательных учреждениях, руководимых, в частности, М. И. Пистраком,

С. Т. Шацкий, В. Н. Сорока-Росинским и другими. Л. И. Новиков выделяет общие черты всех этих учреждений:

- 1) деятельность по самообслуживанию, хотя удельный вес этого труда, его содержание и организационные формы были различны [72, с. 37];
- 2) выход за рамки своих коллективов, связи с окружающей социальной средой [72, с. 33];
- 3) использование разнообразных видов творчества (игра, театр, общественно-политическая работа) [72, с. 38];

- 4) наличие самоуправления в коллективах [72, с. 38]. При этом в отличие от буржуазных все советские педагоги никогда не рассматривали самоуправление как средство подчинения ребёнка взрослым, приспособление его к окружающей среде. Они видели смысл самоуправления в воспитании навыков коллективизма, в формировании инициативы и самостоятельности у всех детей.

Одно перечисление этих особенностей работы опытных учреждений показывает общность поисков Макаренко и других советских педагогов, обусловленность этих поисков жизнью, законами советского общества. Это и содержание деятельности коллективов, и гуманистическая направленность в формировании отношений в коллективах, стремление гармонизировать интересы каждого члена коллектива и общие интересы. Эти общие признаки детских учреждений, а главное их истинно коллективистический характер определяют их принципиальное отличие от детских объединений в дореволюционной России и в современных капиталистических странах.

В работе «Цель воспитания» Макаренко даёт следующее определение воспитательного 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 [58, т. 4, с. 48].

Если сопоставить то общее, что было характерно для лучших детских учреждений в нашей стране в 20-е годы и признаки воспитательного коллектива, которые названы Макаренко, то становится ясно: в своих основных чертах опытные учреждения являлись воспитательными коллективами в истинном смысле этого понятия. Духовная общность ребят в этих учреждениях достигалась на основе решения жизненных задач, тесно связанных с общественными устремлениями, с борьбой за новые общественные отношения. Макаренковские воспитательные коллективы являлись среди многих других наиболее успешными

в смысле результатов воспитания, организации производительного труда на высоком уровне развития науки, техники, организации реального самоуправления и т. д.

Эрудиция Макаренко, прекрасные педагогические способности, богатство и одарённость его личности и упорный самоотверженный труд позволили Макаренко добиться выдающихся успехов в воспитании и стать первым среди ряда других советских педагогов, идущих по тому же пути, что и он.

Сопоставление опыта Макаренко и других советских педагогов по формированию воспитательных коллективов свидетельствует о необходимости утверждения некоторых буржуазных исследователей о том, что Макаренко был совершенно одинок в своих поисках и находках. Макаренко прекрасно знал об опыте других детских учреждений. Он пишет, например, о Болшевской коммуне, что в ней высокие производственные результаты, но они достигаются увеличением рабочего времени воспитанников за счёт сокращения школьной работы. Макаренко упоминает и о многих других детских воспитательных учреждениях, работу которых он прекрасно знает. Например, он описывает: «В самом лучшем случае, как, например, в Ахтырском городке, рядом со школой развивается большое хозяйство, но оно совершенно не пропитано воспитательной задачей, оно не даёт никакой производственной или хозяйственной подготовки и оно совершенно не увязано со школой» [59, т. 1, с. 98]. Опыт других, может быть, не всегда удачных детских воспитательных учреждений, безусловно, оказывал влияние на формирование педагогического кредо Макаренко. Его идеи развивались и откристиллизовывались не только в общении со своими сторонниками, но и в столкновениях с оппонентами. Например, опыт последователей «свободного воспитания» сыграл определённую положительную роль в формировании воспитательной системы Макаренко. Несостоятельность этого опыта (в целом, так как отдельные приёмы могли быть интересными) убеждала Макаренко в правильности направления его педагогических поисков. Таким образом, педагогика Макаренко формировалась, вбирая в себя крупицы положительного опыта коллективного воспитания, имеющиеся в различных детских опытных учреждениях и отбрасывая всё то ложное, что также имело там место в то время.

Отношение буржуазных педагогов к теории воспитательного коллектива Макаренко неоднозначно. Большая часть западных макаренковедов относится к коллективному воспитанию отрицательно, но есть педагоги, которые при общем негативном отношении к коллективу находят у Макаренко положительное в тех или иных приёмах, признают те или иные достоинства в его опыте коллективного воспитания. Общим для всех интерпретаторов Макаренко является неадекватное

восприятие самого понятия коллектив, функций коллектива, взаимоотношения личности и коллектива и т. д., которое проявляется прежде всего в попытках отделения идей Макаренко о коллективе от марксизма.

Так, Х. Виттиг полагает, что в целом Макаренко взял от Маркса базис для развития своих педагогических идей, но принцип коллективного воспитания считает чуждым Марксу, даже противоречащим, в частности, философии молодого Маркса [206]. Признавая, таким образом, во многом связь идей Макаренко с марксизмом, в вопросе о коллективе Виттиг её не обнаруживает. Понятие «коллектив», пишет он, чисто советского происхождения. Западногерманский педагог И. Бернит ищет источники коллективного воспитания в очень широком спектре идей, среди которых главное предпочтение она отдаёт «революционным устремлениям русской интеллигенции» (народники, сторонники свободного воспитания и т. д.). Бернит только упоминает о «марксистском элементе в советской педагогике 20-х годов, который занимал незначительное место».

Проблема заключается в том, что в 30-е годы марксистское понимание коллектива было в сущности фальсифицировано и в теории, и в практике нашего общества. В теории коллектива господствовал абсолютный приоритет коллектива над личностью, а развитие каждой личности, её своеобразия, индивидуальности, по существу, только провозглашалось, но не реализовывалось на практике. Трагедия была в том, что в 30-е годы утвердилось извращённое толкование сущности марксистского понимания коллектива, определившее вообще отрицательное отношение западных педагогов к коллективу вообще и коллективам А. С. Макаренко, в частности. Бернит как Виттиг, трактует макаренковский коллектив как чисто советское явление с присущим ему агрессивно-воинственным стилем. Но макаренковский коллектив – это не чисто русское явление, а типичный образец высшего уровня развития группы в соответствии с марксистскими представлениями об истинной коллективности. Конкретные педагогические законы существования и развития коллектива, выработанные А. С. Макаренко, нашли широкое и успешное применение в современных детских коллективах социалистических стран, выйдя, таким образом, за рамки «русского феномена».

Говоря об агрессивности макаренковских коллективов, Бернит, как и многие другие западные педагоги, смешивает элементы военной игры у Макаренко с военной организацией. Для коллективов Макаренко был свойствен стиль «мажора», бодрой готовности, подтянутости и открытости, что совсем не связывается с муштрой и агрессией. К стати, и сама Бернит

пишет в другом месте об «открытости» макаренковского коллектива.

Существует и другой взгляд на проблему связи идей Макаренко о коллективе с марксизмом, а именно, утверждение о том, что идеи Макаренко вообще не связаны с марксистской теорией. По мнению Л. Фрезе, они «были задуманы для советской педагогики и только для неё, причём вывел Макаренко свои положения чисто педагогическим путём, а не на основе теории Маркса» [144, с. 232].

Ряд западных педагогов (Мебус, Рабас, Настанчик и др.), работы которых вышли в период «холодной войны», в конце 50-х – начале 60-х годов крайне отрицательно относились к коллективному воспитанию Макаренко. Это отрицательное отношение обуславливает грубую фальсификацию ими макаренковских представлений о коллективе. Даже отмечая положительное макаренковское коллективное воспитание, Настанчик находит выражения, чтобы создать негативное представление о коллективах Макаренко. Например, он пишет: «Его коллективы были не только прекрасной осуществившейся мечтой, в них было не только Архимедово настроение, но также и ярость, и отчаяние» [184, с. 109], «В коллективном воспитании... господствует почти истерический энтузиазм, способный ко всё новым жертвам» [с. 184, с. 236].

Примерно до середины 60-х годов западные интерпретаторы Макаренко, независимо от того, признавали они педагогическую ценность теории коллектива Макаренко или нет, были практически едины в одном: его идеи невозможно использовать в условиях «свободного мира» на Западе. Причиной была и в политическом характере коллективного воспитания (социалистический принцип коллективизма), и в неразработанности на Западе вопросов групповой педагогики.

В середине 60-х годов в связи с активизацией исследований межличностных отношений в буржуазной педагогике меняется отношение и к проблеме коллектива у Макаренко в сторону признания определённых достоинств коллективного воспитания и даже необходимости использования отдельных его моментов. Но при этом в трактовке макаренковской теории воспитательного коллектива в целом наблюдается либо искажение каких-либо отдельных сторон коллективного воспитания, либо отождествление коллектива с феноменом «группа» в её западном понимании.

Представителем первой позиции является, например, Х. Виттиг. Он признаёт определённую педагогическую ценность коллектива, но она, по его мнению, ограничена требованиями «внепедагогической власти», т. е. партийным характером воспитания в коллективе [206, с. 283]. Виттиг полагает, что Макаренко в своей практике воспитания, регламентированного тоталитаризмом, пришлось отказываться

от марксовой идеи эмансипации индивида. Сам Макаренко, пишет Виттиг, понимал проблематичность своего пути, приводя в подтверждение этому слова Макаренко о том, что в течение нескольких ночей он дрожал от мысли, чем могло бы кончиться [там же, с. 284]. Виттиг использует здесь цитату из выступления Макаренко «Некоторые выводы из моего педагогического опыта», когда Макаренко отвечал на вопрос о мере педагогического риска, т. е. приводимое Виттигом высказывание Макаренко относится к совершенно конкретному случаю, и экстраполяция его на принцип коллективного воспитания в целом неправомерна.

Принципиально важным моментом в интерпретации коллективного воспитания является понимание соотношения понятий «коллектив» и «группа» в западном смысле. Надо отметить, что некоторая часть западных педагогов (П. Валентин, В. Вендт, Ф. Лоуренс, В. Гудман) чётко различают понятия коллектив и группа. Это методологически верное разделение названных категорий сочетается, как правило, с общей положительной и в определённой мере адекватной трактовкой коллективного воспитания Макаренко.

Ф. Лоуренс верно воспринимает сущность коллектива в отличие от группы: «каждая бригада или отряд в коллективе Макаренко воспринимается как маленькая советская ячейка с важными социальными задачами» [168, с. 236]. Отсюда его интерпретация вопросов воспитания в коллективе: «Отношение индивидуальных целей к общим – не противопоставление. Это отношение частного, конкретного к общему. Такой коллектив является частью советского общества, он органически связан со всеми другими коллективами. Именно через коллектив личность предстаёт как член общества. Это средство, с помощью которого «достигается гармония интересов и общества. Такая гармония может быть достигнута в целенаправленном коллективе обсуждением организационных моментов, подчинением одних членов другим, единым чувством ответственности, желанием достигнуть согласия. Цель педагога – не читать проповеди учащимся, а направлять развитие индивида до конца» [168, с. 238], т. е. Лоуренс оценивает коллективное воспитание как прогрессивное.

В. Вендт указывает на разницу коллектива и группы, замечая, что в существенных чертах коллектив принимает на себя права семьи по отношению к своим членам. В отличие от терапевтической группы коллектив придерживается чувства долга и объективного требования [205]. Вендт полагает, что обращение к групповой педагогике позволяет сегодня дать беспристрастную и справедливую оценку роли, которую придаёт Макаренко коллективу в воспитании. По его мнению, воспитательный метод Макаренко не имеет ничего общего с авторитарным требованием и принудительной работой. Труд и работа

репрессивны только тогда, если они не оставляют места самоопределению ребёнка. Собственная перспектива позволяет осуществить идентификацию с требованием» [205].

Характеризуя воспитание у Макаренко, английский педагог Гудман также употребляет понятие коллектива, не отождествляя его с «группой», оценка коллективного воспитания положительна: «Главный аргумент, отстаивающий ценность воспитания в коллективе – только в коллективе личность может почувствовать себя в безопасности, найти и следовать своему собственному пути... всё это может показаться странным для нас, мы привыкли думать, что социалистическое или коммунистическое государство представляет из себя «муравейник бездушных роботов, похожих друг на друга в их слепого послушании авторитетам, «страшной крайностью своих политических взглядов» [147, с. 132].

Многие буржуазные макаренковеды в сущности отождествляют понятия коллектив и «группа», употребляя термины «группа», «сообщество» там, где у Макаренко речь идёт именно о коллективе. Поэтому и их трактовка воспитания в коллективе не адекватна опыту Макаренко. Например, американский педагог Д. Воуэн пишет: «...в начальный период своей деятельности Макаренко никогда не выходил за рамки своей группы и его воспитанники начали развивать групповую солидарность, которая прежде всего исходила из того, что они считали себя изолированными от остальной части общества» [129, с. 75]. Таким образом, характеризую макаренковский коллектив как «группу», Воуэн не понимает сущности коллективизма, трактуя его как «эгоистическую солидарность», в то время как Макаренко специально предупреждал о недопустимости группового воспитания, «семейственно-сти», как он писал, ибо при этом существует «опасность замыкания ребят в коллектив дружеский» [59, т. 4, с. 162].

Отождествляет понятия «коллектива» и «группы» и западногерманский педагог Л. Фрезе: «Индивид должен отказываться от эгоизма и личных интересов в пользу группы. С другой стороны, он должен проявиться как участник сообщества» [144, с. 222]. Т. е. Фрезе прямо заменяет коллектив группой и хотя он признаёт, что у Макаренко воспитанники развивались, но его трактовка коллективного воспитания в целом является неадекватной (индивид должен отказываться от «личных интересов в пользу группы», в то время как у Макаренко речь идёт о гармонизации коллективных и личных интересов).

Западные психологи, социологи, исследуя малые группы, в большинстве своём использовали диффузные группы, где люди собраны случайно на предмет выполнения какого-либо задания. В таких группах нет постоянно действующих объединяющих целей, общих

идеалов и т. д. Употреблять синонимично понятия «группа» и «коллектив» при таком подходе абсолютно неправомерно. Но даже группы людей с общностью целей далеко не всегда можно назвать коллективами. Коллектив – это высшая форма развития группы, «коллектив – это группа, где межличностные отношения опосредуются общественно-ценным и личностно значимым содержанием совместной деятельности» [83, с. 47].

Некоторые буржуазные педагоги, анализируя коллективное воспитание Макаренко, пользуются понятием групп, в основу объединения которых кладут один из признаков :

1) религию. Э. Файфель, например, различает три формы человеческих объединений: сообщество (gemeinshaft), общество (gesellschaft), масса (Masse). Понятие «сообщество» у него высший уровень развития группы. Он выделяет «сплочённую группу», которую понимает как «группу веры» (gesinnungsgemeinschaft), т.е. группа, основанная на религиозном единстве веры [140];

2) частота контактов членов группы и преимущественно эмоциональный характер межличностных отношений (симпатия, антипатия, безразличие, податливость и т. д.). «Для первичной группы характерна интимность: существуют общие секреты, так что устанавливается система специальных значений и особых взглядов на мир; возрастает откровенность и в большинстве случаев существует чувство сопринадлежности. Понимание раз личных взаимных интересов позволяет компаньонам действовать более спонтанно на пользу друг другу» [113, с. 329].

Очевидно, что понятие «группа», которое употребляют западные педагоги, не имеет социальной основы объединения, в то время как Макаренко совершенно определённо указывал на этот кардинальный признак коллектива. В коллективе, говорил он, обязательно социальный признак объединения, причём социальным признаком «мы можем признать только такой, который определяет объединение людей, исходя из принципиальной позиции мирового единства трудового человечества» – и далее Макаренко иллюстрирует разницу между групповым объединением и истинным коллективом, – «... рассмотрим ... артель подрядчика и советскую артель. И в том и в другом случае имеются добровольные объединения людей, связанных общей работой, общими интересами и почти всегда предварительным знакомством друг с другом. Но в первом случае члены артели принципиально признают различие и в положении своём и в положении подрядчика, его право на приравночную стоимость. Вследствие этого у членов артели образуются ограниченное представление о едином коллективе артели, и слово «коллектив» к такой артели... и не приложимо. Советская артель позволяет каждому своему члену видеть единое в другом

разрезе. Здесь элементы распоряжения, распределения, пользования на каждом шагу утверждают суверенитет не отдельного лица, а социального целого, коллектива» [59, т. 1, с. 175].

Все межличностные отношения в группах и коллективах – самочувствие личности, соотношение интересов личности и общих интересов – всё это имеет разное освещение, различную значимость, различный смысл в зависимости от идейных ценностей и характера мировоззрения членов коллектива и группы. Отсюда непонимание буржуазными педагогами процессов, происходящих в коллективе у Макаренко.

Первый признак коллектива – наличие совместной деятельности для достижения общей цели, опосредствованной социальной направленностью.

Второй важный признак коллектива, являющийся, в сущности, следствием первого – это открытость коллектива социальным контактам, связи коллектива с другими коллективами, со всем обществом. Заметим, что для западного понятия «группа» характерной чертой является замкнутость группы, направленность интересов членов группы друг на друга даже в ущерб людям, не принадлежащим к данной группе. В трактовке коллективизма западными педагогами как раз и проявляется подход к пониманию коллектива Макаренко как замкнутой группы, назначение которой противостоять давлению общества на личность. В отличие от неё открытость коллектива Макаренко способствует формированию у воспитанников общественных интересов, гармонии личных и общественных интересов. На это обращает внимание, в частности, западногерманский педагог В. Вендт, который подчёркивает, что в отличие от терапевтической группы (т. е. группы, созданной, чтобы защитить человека от общества, чтобы он чувствовал себя комфортно, Л. Г.) в коллективе действует чувство долга и объективно-го требования [205].

Таким образом, в основе толкований буржуазными педагогами коллективного воспитания Макаренко – их непонимание определяющей роли социально значимой цели коллективной деятельности и связи воспитательных коллективов с производственными, творческими и другими коллективами.

Неадекватная интерпретация буржуазными макаренковедом теория воспитательного коллектива имеет место и при рассмотрении ими роли характера межличностных отношений в коллективах Макаренко. Коренное отличие этих отношений от групповых состоит в том, что в коллективе они опосредованы общественно ценным и лично-значимым содержанием совместной деятельности. Некоторые западные педагоги отмечают важнейшую особенность межличностных отношений в коллективах Макаренко – их социалистический

характер. Например, И. Бернит полагает, что организованность называлась как признак коллектива, но рассматривалась Макаренко как средство классовой связи, а не как техническая способность рабочего объединения, необходимая для быстроты и качества решения коллективных задач, как это рассматривал Залужный [132]. Вместе с тем она осуждает Макаренко за то, что его теория воспитательного коллектива пронизана идеей пролетарской классовой солидарности. Бернит не может себе представить, что именно социалистический характер межличностных отношений в коллективах Макаренко обеспечивает их гуманистическую направленность, неадекватно понимает сущность коллективистических отношений и Б. Каски. По его мнению, Макаренко боролся с теми, кто неохотно участвовал в общих делах и приводит пример с Чоботом: «Макаренко выставил Чобота перед всем коллективом, чтобы унижить его (речь идёт о том, что Макаренко осуждал Чобота за то, что тот по любому поводу мог ударить ножом колониста – Л. Г.). Когда же отношение Чобота не изменилось, Макаренко прибегнул к наиболее сильному своему оружию – исключению из колонии. Чобот был на время «изгнан», и ему разрешили вернуться только после того, как он покаялся и исправил своё поведение (т. е. не братья больше за нож и никого не резать). Это Каски называет мягко «исправить поведение» – Л. Г.). Вслед за обещанием Чобота Макаренко беспрепятственно требовал от него подчинения «внутренней дисциплине»... «Зло, нанесённое Чоботу, привело к тому, что он в конечном счёте покончил жизнь самоубийством. К этому времени групповая солидарность достигла того предела, что смерть Чобота не вызвала никакого сожаления» [135, с. 279]. Автор не только не даёт себе труда разбираться в действительных причинах трагедии, но прямо фальсифицирует факты и делает совершенно необоснованные выводы о жестокости отношений в коллективах Макаренко.

Гуманистический, высоко нравственный характер отношений в коллективах Макаренко наглядно проявляется в стиле коллективов. Интересно, что в своих ранних работах (1941 г.) западногерманский педагог, экзистенциалист О. Больнов пишет о том, какой должна быть детская жизнь, и называет почти все признаки стили жизни, который был уже в то время реализован в коллективах Макаренко. То, что Больнову представляется как идеал, у Макаренко было на практике. Больнов полагает, что детскую жизнь должно сопровождать настроение радости («мажор» у Макаренко), которая стимулирует развитие духовных и нравственных сил. Всё воспитание по Больнову должно основываться на оптимистическом чувстве «завтрашнего дня», которое трактуется им в индивидуалистическом плане, в то время как перспективы у Макаренко, «завтрашняя радость» – представлены в единстве личных и общественных интересов. Характеризуя педагогическую

атмосферу. Больнов подчёркивает значение чувства доверия (допускающее риск) как необходимого условия для нормального нравственного развития ребёнка. Такая атмосфера, которая являлась для Больнова мечтой, идеалом, реально существовала в отношениях Макаренко с воспитанниками. Больнов придаёт большое значение и вере воспитателя в ребёнка, способной изменить его, укрепить нравственные силы, стимулировать развитие соответствующих положительных качеств. При всей значимости отдельных справедливых положений, концепция Больнова в целом не учитывает диалектическое единство субъективных и объективных факторов, исключает анализ положительного воздействия важных для воспитания объективных факторов и отношений общественной жизни, таких как школьный коллектив, общественно полезная деятельность учащихся и др. [41, с. 191–192]. Практика воспитания Макаренко показала, что педагогическая атмосфера, где существует радостный, бодрый тонус, перспективы «завтрашней радости», подход к воспитанникам с оптимистической гипотезой («вера в ребёнка») возможна в условиях детского социалистического коллектива, в котором господствуют гуманистические отношения.

Коллективистические высоконравственные отношения, опосредствованные общественно полезной деятельностью, характерны и для других детских коллективов в нашей стране. Вера в возможность ребёнка, вера в человека была основой педагогического кредо выдающегося советского педагога В. А. Сухомлинского. Подход с оптимистической гипотезой к воспитанию, разрабатываемый Макаренко, как важнейший принцип воспитания был психологически обоснован Сухомлинским и стал стержнем всех его воспитательных методов и приёмов. Вера в человека пробуждает человеческое достоинство, утверждает Сухомлинский. Чувство собственного достоинства, уважение к себе ребёнка – есть необходимое условие воспитания. Советский педагог раскрывает механизм этой зависимости: чтобы подчиняться необходимым, целесообразным требованиям общества (нравственное поведение), человек должен уметь подчинять самого себя, а чтобы подчиняться самому себе, нужно уважать себя. Следовательно, тот, кто уважает себя, умеет ставить требования общества, коллектива перед собой. Поэтому подлинное воспитание по Сухомлинскому – это слияние веры ребёнка в самого себя, уважение к себе и непримиримости педагога ко всему плохому, что может быть у ребёнка [94, с. 141].

Уважение к человеку – принцип воспитательной работы Макаренко, на основе которого он строил межличностные отношения в коллективах, Сухомлинский дополнил и развил дальше. Вера в человека, в возможности ребёнка развивает у детей чувство собственного достоинства и вызывает у них стремление стать лучше. «Педагогическая мудрость и мастерство заключаются в том, чтобы бережно

хранить, оберегать в душе тяготение к прекрасному, стремление быть хорошим. А если нет этого тяготения и стремления – создавать их. Самое большое богатство, о котором я забочусь в школе, – привлечённость прекрасного в человеке, во взаимоотношениях между людьми», – писал Сухомлинский [94, с. 138]. Характер взаимоотношений, сущность поступков, выражающих отношение одного человека к другому, в социалистических коллективах Макаренко, Сухомлинского определяются атмосферой общей доброжелательности, «взаимного добра», истинно гуманистического духа.

Больнов и другие западные педагоги экзистенциалистской ориентации считают воспитание в коллективе угрозой для развития личности, утверждая, что коллективизм противоречит индивидуалистической природе человека. В действительности же в основе их неприятия коллективного воспитания лежит непонимание ими сущности коллективизма. Педагоги-экзистенциалисты противопоставляют коллективному воспитанию воспитание в духе «сообщества» (узкие личные связи), сохраняющее будто бы единичного человека. Тем самым они ограничивают социальные связи человека микросредой. Для межличностных отношений в таких «сообществах» характерна интимность, открытость, интересы членов группы направлены на самих себя, замкнуты на внутригрупповой солидарности. Это как раз те отношения, которые Макаренко называл групповыми, семейственными и писал об опасности замыкания воспитанников в таком общении, противопоставляя ему истинно гуманное коллективное воспитание.

Таким образом, кроме отрицания коллективного воспитания Макаренко откровенными антикоммунистами (Мебус, Настанчик, Рабас и др.) принцип коллективизма не принимают педагоги антрополого-экзистенциалистской ориентации. Их критика коллективного воспитания обусловлена тем, что они приписывают отношениям в коллективах Макаренко антигуманистическую направленность, неправомерно отождествляя их с эгоцентрическим характером отношений в группах.

Принципиальные отличия коллектива социалистического типа (каковы и были коллективы Макаренко) от объединений «групп», «сообществ», на Западе становятся особенно наглядными, если представить в сравнении признаки коллектива и группы.

КОЛЛЕКТИВ ГРУППА

идейная основа: марксистские идеи основа: аморфность идейных ценностей при господстве идеального принципа буржуазного общества – частная собственность на средства производства

цель: общественно полезная, не противоречащая целям других людей

совместная деятельность: совместная деятельность: имеет социальную основу

открытость социальным контактам, связь с другими коллективами

межличностные отношения опосредованы общественно полезной деятельностью и носят гуманистический характер

совместная деятельность: деятельность в рамках интимных, внутригрупповых интересов

замкнутость в групповых сопереживаниях, противопоставление себя другим группам

межличностные отношения имеют непосредственный, эмоциональный характер, носят эгоцентрический характер (групповой индивидуализм)

Приведённая схема позволяет заключить, что критика коллективного воспитания Макаренко западными педагогами обусловлена прежде всего коммунистическим содержанием идейных ценностей и деятельности коллектива. Отрицательное отношение коммунистическим идеям обусловлено не только их принципиальным неприятием коммунистической идеологии, но и негативными явлениями в советском обществе. Искажение в нашей практике марксистско-ленинских положений сформировало у ряда западных учёных неверные представления о коммунистических идеях вообще и о коллективном воспитании Макаренко, в частности.

С другой стороны, критика коллективного воспитания Макаренко западными макаренковедомы часто направлена, в сущности, против ряда особенностей, присущих именно группе, а не коллективу, происходит в результате отождествления ими понятий коллектива и группы. Настанчик называет коллектив Макаренко «закрытой группой», Л. Фрезе, Б. Каски и другие говорят о «групповой солидарности» у Макаренко, о замкнутости интереса воспитанников Макаренко внутри группы. Но ведь именно группа при сути замкнутость, интимность и т. п. Для коллектива же характерна открытость. Интересы группы ограничены кругом людей, принадлежащих к «обществу», это солидарность людей, объединившихся, чтобы противостоять другим сообществам. Макаренко писал о таких объединениях: «Например, в группе купцов, объединившихся в компанию, каждый из них по отношению к другому может при известных условиях занимать позицию сотрудничества («групповая солидарность» – Л. Г.). Но поскольку деятельность такой группы по отношению к целому человеческому обществу является агрессивной и по существу прелятствующей объединению человечества, будет правильнее назвать принцип такого добровольного

объединения групповым принципом» [59, т. 1, с. 175]. В коллективе же нет «групповых» интересов, а есть интересы общественные, которые включают в себя интересы членов коллектива и других трудящихся.

Таким образом, в отношении западных педагогов к коллективному воспитанию Макаренко можно выделить два подхода:

- 1) отрицательное отношение к принципу коллективизма в воспитании:
 - а) вследствие общего неприятия коммунистических идей;
 - б) вследствие неправомерного отождествления истинно коллективистических отношений в жизни нашего общества с практикой извращённого коллективизма в жизни нашего общества 30-х годов;
- 2) признание ряда достоинств коллективного воспитания, попытки найти возможности использования макаренковской коллективной «технологии» на Западе, освободив её от идейного коммунистического содержания.

§ 2. Критика представлений буржуазных исследователей о коллективе и личности в педагогической системе А. С. Макаренко

Одним из центральных вопросов теории и практики коллективного воспитания является вопрос о соотношении личных и общественных интересов в коллективе, проблема коллектива и личности. Характеризуя её, Макаренко писал: «Трудно описать ту безобразную кучу заблуждений, глупости, вранья, мошенничества и сумасбродства, которая до наших дней прикрывалась потрёпанной занавеской с надписью «Проблема общества и личности» [59, т. 7, с. 12]. Только в социалистическом обществе, считал Макаренко, проблема эта могла быть решена, «решена не в горячей проповеди, не в призывах, не в порядке постановки принципов, а исключительно в процессе грандиозной, революционной, творческой работы» [там же, с. 14].

Западные интерпретаторы Макаренко рассматривают общество и личность, коллектив и личность как изначально противостоящие, утверждая тем самым невозможность решения и самой проблемы: общество и личность. Этот исходный антагонизм определяет и отношение к теории воспитательного коллектива Макаренко, в частности, невозможность «свободы» в коллективах Макаренко, неизбежность нивелировки в них личности воспитанников. Жизнь в коллективе лишает личность свободы и оригинальности, полагает, например, Т. Гланц [146, с. 304]. Как и другие буржуазные педагоги, Гланц говорит о «свободе» как вечной, неизменяемой категории, которая одинакова якобы в любом обществе, т. е. речь идёт об «абсолютной свободе». Однако при анализе понятия свободы личности необходимым

конкретно-исторический подход. К. Маркс и Ф. Энгельс неоднократно подчёркивали неразрывную связь свободы личности с коллективом, с обществом, в котором она существует. Только в коллективе индивид получает средства, дающие ему возможность всестороннего развития своих задатков, и, следовательно, только в коллективе возможна личная свобода» [1, с. 75]. В. И. Ленин боролся против рассуждений об абстрактной свободе, «чистой» демократии, о свободе «вообще».

А. С. Макаренко, говоря о месте воспитания и воспитанника в коллективе, о свободе в коллективе, руководствуется именно марксистско-ленинским учением о свободе личности, преломляя его в педагогическом контексте. Он утверждает, что ребёнок в любом обществе всегда находится в системе зависимостей, которая, однако, принципиально различна в капиталистическом и социалистическом обществе. «В старой школе и во всякой буржуазной школе, – пишет Макаренко, – воспитывается этот комплекс зависимостей человека, которые необходимы в буржуазном обществе. Человек в этом обществе находится в совершенно иной цепи зависимостей, чем у нас... Зависимость от состояния, от доброй воли, от богатства, от милостыни и жестокости – вот та цепь зависимостей, к которой готовился человек. Наш воспитанник тоже готовится к определённой системе зависимостей. Страшное заблуждение полагать, что, освободившись от системы зависимостей буржуазного общества... воспитанник вообще свободен от всякой цели зависимостей. В советском обществе существует иная цепь зависимостей, это зависимость членов общества, находящихся не в простой толпе, а в организованной жизни, стремящихся к определённой цели» [59, т. 4, с. 192-193].

Макаренко рассматривал свободу в диалектической связи с ответственностью, с дисциплиной. «Как раз дисциплина отличает общество от анархии, – писал Макаренко, – как раз дисциплина определяет свободу. «Кто не работает, тот не ест». Эта простая и короткая строчка отражает строгую и крепкую систему социалистической общественной дисциплины, без которой не может быть общества и не может быть свободы личности» [59, т. 7, с. 15].

В макаренковском смысле свободы – это не волонтаризм, а умение поступить так, как необходимо для коллектива, а следовательно, и в конечном счёте для личности, на основе сознательного, принятого на основе знаний, решения.

Каждое свободное действие личности предполагает ответственность. Чем полнее свобода личности и чем шире она затрагивает интересы других, тем больше личная ответственность. Игнорирование интересов коллектива, общества, попирание законов, отражающих развитие общества, оцениваются как безответственные действия, ограничивающие свободу других людей.

Деятельность человека означает не разнужданный произвол и не анархическую распушенность, а глубокое понимание личностью своих связей с природой и обществом. Ответственность – это необходимость, которая диктуется определёнными объективными условиями. Ответственность влечёт за собой дисциплину, а «дисциплина – это свобода» [59, т. 4, с. 143].

Марксистская позиция Макаренко в отношении к свободе личности проявляется также в том, что он решает вопросы развития личности, её свободы в условиях коллектива: «... проблема личности может быть разрешена, если в каждом человеке видеть личность. Если личность проецируется только в некоторых людях по какому-либо специальному заказу, нет проблемы личности» [59, т. 7, с. 13].

Выступая против своеволия, произвола в отношении людей, Макаренко доказывал и в теории, и на практике, что свобода возможна именно при регулировании отношений в коллективе: «В дореволюционной педагогике, как и в дореволюционном обществе, отношения человека к человеку разрешались как отношения индивидуума к индивидууму, т.е. отношения двух свободно мыслящих миров. ...В нашей педагогике можно говорить о воспитании товарища, об отношениях членов одного коллектива к члену другого коллектива, которые не свободны, которые не вращаются в пустом пространстве, а которые связаны своими обязательствами или отношениями с коллективом, своим долгом по отношению к коллективу, своей частью по отношению к коллективу, своими движениями по отношению к коллективу» [59, т. 4, с. 193-194].

Существенной стороной марксистско-ленинской трактовки свободы является утверждение активного преобразования действительности на основе познания необходимости. Труд, по определению К. Маркса, есть вечная естественная необходимость и предпосылка свободы. Преобразуя действительность и совершенствуя себя, человек формируется как личность. И в этом аспекте воспитание в коллективах Макаренко идёт в русле марксистской концепции свободы личности. В коллективах Макаренко была организована разнообразная деятельность воспитанников, высшим её уровнем был производительный труд. Труд-забота, как подчёркивал Макаренко, а не просто труд-работа. Именно такой труд, в котором колонисты и коммунары были в положении ответственных хозяев, формировал такие черты настоящей личности, как самостоятельность, ответственность, инициатива, умение принять решение и т.д.

Причём, как отмечал Макаренко, всякое сложное производство уже тем хорошо, что оно открывает простор для удволения вкусов и наклонностей воспитанников, формирует у них разнообразные организаторские навыки, закаляет их характер [59, т. 4, с. 187-188]. Участие воспитанников в творческом труде давало им знания,

умения, развивало индивидуальность, т. е. обеспечивало условия, необходимые для осознанного, свободного выбора (на основе познания необходимости) в различных ситуациях.

Таким образом, в своей воспитательной работе Макаренко руководствовался марксистско-ленинским пониманием свободы личности. Западные педагоги, отрицаящие наличие свободы для воспитанников Макаренко, исходят из традиционно идеалистического понимания свободы личности. Поэтому их подход к анализу положения личности в коллективах Макаренко является неадекватным его реальной практике.

Характер решения проблемы свободы личности определяет и трактовку вопроса о соотношении интересов личности и интересов коллектива в воспитании. В представлениях буржуазных макаренковедов возможна лишь одна из двух альтернатив: либо группа стандартизирует личность (подавляя её интересы), либо личность навязывает свои интересы группе. Например, в американской педагогической энциклопедии так определяется сущность отношений в коллективе: «... требования группы (коллектива) или общества должны преобладать над желаниями индивидуумов. Индивидуальное развитие должно осуществляться посредством отказа от собственного интереса в пользу интереса группы, коллектив с помощью различных санкций и поощрений должен воспитывать идеальное отношение к труду с сознательной дисциплиной для блага общества» [138, с. 293]. Здесь проясляется типичная для многих западных педагогов позиция отождествления понятий коллектива и группы и представления о коллективе как о «машине по обработке умов». Подобные утверждения об отказе от «собственного интереса в пользу группы» встречаются у Л. Фрезе, Д. Боуэн и других буржуазных исследователей.

Проблему общих и индивидуальных интересов Макаренко всегда рассматривал и строил с учётом их диалектического единства. В чём же конкретно проявляется диалектика интересов коллектива и личности в опыте и теории Макаренко? Прежде всего в том, что он рассматривает их в динамике, ибо в своём становлении они не противостоят друг другу, а возникают из общей необходимости соблюдения интересов беспрепятственного, всестороннего развития каждой личности. Например, такой общественный интерес в коллективе Макаренко, как потребность трудиться, следует рассматривать как коллективный интерес, направленный на удовлетворение интересов каждой личности, так как производительный труд в сочетании с обучением – необходимое условие гармонического духовного и физического развития человека.

В основе возникновения любого общественного интереса лежит и интерес личный. С другой стороны, личный интерес возникает

только под влиянием общества. Конечно, общественная жизнь, всё, что окружает ребёнка, влияет на каждого по-разному, проявляется в каждом человеке его личные склонности, задатки. Но без социального окружения (и материального, и духовного) никакие человеческие интересы появиться у детей не могут, т. е. общественное определяет личное.

Кроме того, удовлетворение личных интересов каждого человека возможно только в обществе, через посредство других людей и духовно-материальные ценности общества. Естественно, что при этом могут сталкиваться интересы одного человека с интересами другого, поэтому и существуют всегда в обществе правила, регулирующие взаимоотношения людей. Эти правила и есть общие интересы, т. е. общие интересы вытекают из необходимости удовлетворения оптимальным образом интересов каждого члена общества.

Таким образом, происхождение общих и личных интересов взаимосвязано. Макаренко прямо на это указывает: «Личность выигрывает именно потому, что есть расчёт на большие цифры и большие массы. Наша коммунистическая этика должна быть рассчитана на миллионы счастливых, а не на счастье только моё... Всякий поступок, не рассчитанный на интересы коллектива, есть поступок самоубийственный, он вреден для общества, а значит и для меня» [59, т. 4, с. 338].

Динамика интересов коллектива и личности проявляется и в том, что они могут меняться местами. То, что сегодня личности представляется как интерес общественный, через определённое время может стать личным интересом.» Это происходит с воспитанниками Макаренко. Например, начавшая работу на производстве только из необходимости работы в коммуне, под влиянием коллектива, в конце концов, воспитанники увлеклись самой работой, включались в управление производством (через участие, например, в общих собраниях) и общий интерес становился личным интересом каждого воспитанника. С другой стороны, существует и возможность превращения личного интереса члена коллектива в общественный. Это наблюдалось 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 Макаренко) рассматривать его в перспективе. Это значит, что в определённый момент может быть ситуация, когда человек поступает так, как требуют общие интересы коллектива, не удовлетворяя при этом свои личные желания. Но это необходимо тем не менее для обеспечения возможности развития каждого

члена коллектива. Именно об этом пишет Макаренко, говоря об организации производства в коммуне. Отдельный воспитанник в определённый момент может выполнять узкоспециализированный труд, который может быть и не интересен этому воспитаннику с точки зрения содержания труда. Но за время пребывания в коммуне каждый воспитанник участвует в различных видах труда, что развивает его с различных сторон и, главное, формирует гражданские и нравственные качества. Макаренко утверждает, что воспитывающий и развивающий потенциал производства надо рассматривать «в коллективе и во времени».

Диалектический подход определяет подход к изучению любых явлений воспитания не как к чему-то застывшему, застывшему, но постоянно учитывается изменения, развитие явления. Конкретно-исторический подход требует рассматривать каждый вопрос не только во времени, но и в связи с конкретными условиями в каждый момент времени. Макаренко неоднократно указывал на исключительную важность этого принципа в педагогике, «самой диалектической, подвижной, самой сложной и разнообразной науке». «... Я убеждён, что никакое средство нельзя рассматривать отдельно от системы, 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, от целого комплекса влияний...» [59, т. 4, с. 128]. Исходя из этого и нужно рассматривать высказывания Макаренко о предпочтении интересов коллектива интересам индивидуальным. Во-первых, речь всегда должна идти о конкретных ситуациях, т. е. интересы коллектива – это не абстрактный интерес абстрактного коллектива, а конкретные интересы конкретных членов коллектива. Во-вторых, Макаренко говорит о конфликтных ситуациях, когда личность противостоит коллективу, вследствие нарушения дисциплины коллектива, нарушения нравственных норм (дисциплина – это также категория нравственная). Макаренко пишет: «В каждом отдельном случае нарушения дисциплины коллектив 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 неё наиболее благоприятные условия развития» [59, т. 1, с. 142]. Вот что главное в макаренковском тезисе о предпочтении интересов коллектива: предпочтение в тех случаях, которые Макаренко чётко и конкретно обозначил – в моменты соприкосновения коллектива с эгоизмом личности. Предпочтение интересов коллектива заключается не в том, что воспитанник, например, должен заниматься тем, чем «все занимаются», как пишет Настанчик, не в подавлении индивидуальных задатков личности, а в том, чтобы каждый

воспитанник, развивая свои способности, не мешал при этом другим своей недисциплинированностью, своим эгоизмом. Тезис Макаренко: «Мы утверждаем, что интересы коллектива стоят выше интересов личности там, где личность выступает против коллектива» [59, т. 4, с. 144-145]. И дальше Макаренко приводит случай, когда коммунар Иванов украл приёмник у другого коммунара во время своего дежурства. И коллектив за это выгнал Иванова из коммуны. Интересы коллектива здесь стояли на первом месте, Иванова выгнали, чтобы сохранить в коллективе нравственную атмосферу. Это было нужно для духовного формирования каждого члена коммуны.

Анализ конкретных ситуаций, которые были в коллективах Макаренко, когда сталкивались интересы личности и коллектива, свидетельствует о том, что всегда была борьба высоко нравственных принципов, господствующих в коллективах, и эгоистичных или вообще безнравственных мотивов поведения отдельных воспитанников. Необходимо также учитывать и уровень развития отдельных воспитанников. Степень его нравственной зрелости и гуманности, ценностей коллектива и т. д. Только при таком конкретном подходе возможно разрешение вопросов взаимоотношения личности и коллектива. И Макаренко на это прямо указывает: «И сейчас я склонен думать, что предпочтение интересов коллектива должно быть доведено до конца, даже до беспощадного конца. Но этот беспощадный конец на самом деле должен быть беспощаден только в логике, т. е. физически беспощадным он может и не быть, т. е. нужно так организовать технику беспощадности, чтобы интересы коллектива стояли впереди интересов личности, но и чтобы личность не оказалась в тяжёлом, катастрофическом положении» [59, т. 4, с. 147].

Единство и борьба интересов личности и коллектива является одной из движущих сил развития коллектива и личности. В теории воспитательно-го коллектива, разработанной Макаренко, это положение реализуется в двух направлениях развития коллектива и личности.

Первое направление – это развитие коллектива при прохождении им трёх стадий. 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 идёт при этом по пути перехода общественных целей, интересов, выражаемых руководителем коллектива, в коллективные интересы, цели.

Вторая стадия, когда общественные цели стали коллективными целями, так как есть ядро воспитанников, которые выражают общественное мнение коллектива. Но цели отдельных воспитанников могут противостоять целям коллектива. Борьба коллективных и личных целей на этом этапе, так же как и на первом, протекает в виде конфликтов

(явных или неявных). Правильное педагогическое разрешение этих конфликтов через работу по гармонизированию коллективных и личных целей приводит к тому, что коллективные интересы становятся личными интересами каждого члена коллектива. Здесь надо подчеркнуть, что под коллективными целями и интересами имеются в виду нравственные ценности: работа на пользу людям, соблюдение дисциплины, обеспечивающей защищённость, свободу каждому члену коллектива, не ущемляя возможности развития других воспитанников, представления о гуманности и т. д. Эти цели коллектива, принятые его членами, ни в коем случае не отрицают существование индивидуальных, присущих каждой конкретной личности целей и интересов, отражающих её внутренний мир, её своеобразие.

Третья стадия развития коллектива, когда коллектив выступает как единое целое в своих требованиях и каждый член коллектива предьявляет требования к себе на фоне требований коллектива. На этом этапе уже в полной мере осуществляется не только борьба, но и единство коллективных и личных целей. Таким образом, общественные требования, выражая общественные цели, переходят в цели личные, развивая тем самым каждую личность в коллективе. Обогащение, углубление личных целей, в свою очередь, проявляется в новых коллективных целях и повышается уровень развития коллектива. Например, общественное требование необходимости обучения стало через некоторое время существованием колонии Макаренко коллективной целью. Принятое воспитанниками это коллективное требование породило у многих личные цели и интересы, связанные с учёбой. В свою очередь развитие этих индивидуальных интересов вызвало необходимость открытия подготовительных курсов для поступления на рабфак, а в коммуне Дзержинского, где уровень развития коллектива был ещё более высоким, чем в колонии им. Горького, привело уже и к открытию своего собственного рабфака. На этом примере наглядно видно «переливание» коллективных и личных целей, их взаимосвязь и взаимообогащение.

Эту линию развития коллектива и личности можно определить как движение от коллектива к личности, от общественных целей, интересов к личным целям, интересам.

Другая линия развития коллектива и личности в опыте Макаренко – это развитие через систему перспектив. В перспективах опять главным является единство и борьба, развитие личных и общественных целей. В этой линии направление развития идёт от личности к коллективу, от индивидуальных интересов к общественным. Надо отметить, что в первой и второй линиях развития коллектива и личности осуществляется одновременно. Недаром Макаренко пишет: «Воспитывая каждую отдельную личность, мы должны думать о воспитании

всего коллектива. На практике эти две задачи будут решаться только совместно и только в одном общем приёме. 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» [59, т. 4, с. 47].

Развитие через систему перспектив начинается с постановки перед коллективом близкой перспективы. «Организация близкой перспективы, – отмечал Макаренко, – должна, конечно, начинаться с личных линий» [59, т. 1, с. 312]. Но далее «нужно претворять более простые виды радости в более сложные и человечески значительные. Здесь проходит интересная линия: от простейшего примитивного удовлетворения до глубочайшего чувства долга» [там же, с. 311]. В этом процессе и происходит борьба, переход и слияние личных целей, интересов и общественных. Таким образом, истинником движущей силы развития коллектива и личности при постановке перспектив являются индивидуальные интересы, потребности, которые запускают механизм борьбы, роста, взаимоперехода личных и коллективных, общественных целей.

Нельзя представить неизменные личные интересы и также неизменные общественные интересы, застывшие в ситуации противостояния. Изменяются воспитанники, изменяется зрелость, характер коллектива и неизбежно меняются индивидуальные и коллективные интересы. И могут быть моменты, когда коллективные и личные интересы отдельных воспитанников приходят в столкновение. Это столкновение, этот конфликт и является показателем духовного роста либо личности, либо коллектива, либо того и другого. Этот конфликт показывает, что нужны изменения в жизни коллектива или личности и 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. Макаренко пишет о том, что процесс становления целей, интересов личных и коллективных есть процесс непрерывный: «В практике коллектива на каждом шагу возникают вопросы противопоставления личных и коллективных целей и вопросы гармонизирования этих целей. Если в коллективе чувствуются это противоречие между целями общими и частными, личными, значит, коллектив не советский, значит он организован не правильно» [59, т. 4, с. 193]. С такой же позиции рассматривает Макаренко и систему перспектив: «...наша задача – в гармонизировании личных и коллективных перспективных линий с таким расчётом, чтобы у нашего воспитанника не было никакого ощущения противоречия между ними» [59, т. 1, с. 312].

Макаренко, разумеется, не только говорит о необходимости гармонии личных и коллективных интересов, но весь его опыт – это замечательный пример такой гармонии. Процесс гармонизации предполагает большую воспитательную работу. Можно выделить два необходимых условия, при соблюдении которых возможно решение вопроса о соотношении коллективных и личных интересов. Первое заключается в том, что коллектив должен быть «любимым» для его членов, тогда они принимают его требования, его ценности и цели. Это условие выдвигалось не только Макаренко, но и другими советскими педагогами. Н. М. Щульман и С. М. Ривес в 1922 г. писали: «Если мы хотим, чтобы ребёнок мог поступиться своими личными желаниями ради интересов коллектива, то необходимо, чтобы коллектив этот стал раньше источником его радости, предметом его привязанности, влюблённости и почитания» [14, с. 153]. Корректнее говорить здесь не о том, чтобы дети «поступались» своими желаниями ради коллективных интересов, а о том, чтобы в результате воспитательной работы, личными интересами членов коллектива становились общественные. Воспитанники потому начинают жить коллективными интересами, что это им приятно, т. е. личные интересы не приносятся в «жертву» коллективным, а изменяются, поднимаются до слияния личных интересов с коллективными.

Макаренко выдвинул ряд требований к организации коллектива. Важнейшей функцией большинства этих требований было – сделать коллектив привлекательным для его участников. Он 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...» [59, т. 2, с. 139]. Формы работы, которые делают коллектив любимым, авторитетным, вызывают у его членов чувство гордости за свой коллектив, это эстетика коллектива, игра в коллективе, система перспектив, мажорный стиль, традиция. «...Я не представляю себе коллектива, – пишет Макаренко, – в котором ребёнку хотелось бы жить, которым он гордился бы, я не представляю себе такого коллектива некрасивым с внешней стороны» [59, т. 4, с. 200]. Созданию красоты коллектива способствовали и другие названные нами особенности коллектива Макаренко. В коллективе должна быть красивая жизнь, и именно это увлекает ребят и является необходимым условием слияния личных интересов и общественных. Эту идею развивал и утверждал в своей работе выдающийся советский педагог В. А. Сухомлинский. Он уделял большое внимание гармонии в воспитании коллектива, которая достигается лишь при тех условиях, когда желания человека вырастают и утверждаются на почве высокоморальных и духовных

интересов и потребностей. При этом Сухомлинский подчёркивал: «Важное условие успешного воспитания мы усматриваем в том, чтобы каждого ученика тянуло к коллективу, чтобы коллектив был средой, в которой можно показать себя во всей красоте и величии» [94, с. 12].

Другим важным условием гармоничного сочетания коллективных и индивидуальных интересов является осознание воспитанниками той истины, что интересы коллектива защищают интересы каждой личности от провала, т. е. интересы коллектива – это есть, в сущности, интересы личные. Такое осознание не может прийти к воспитанникам быстро, оно требует специальной воспитательной работы, и достаточно длительного времени для того, чтобы человек мог заметить, что коллективные интересы обеспечивают каждой личности возможности развития индивидуальных интересов. Дело в том, что сиюминутные интересы отдельных членов коллектива могут не идти в русле коллективных интересов в данный момент времени. Например, когда в коммуне Макаренко воспитанник выполнял какую-либо операцию (в результате введённого разделения труда), то она могла быть не интересна для этого воспитанника и мало значима для его развития. Но если взять большой промежуток времени, в течение которого ребята находились в коммуне, то каждый из них проходил ряд таких операций и, таким образом, получал цельное представление о производстве, развивалось его политехническое мышление, политехнические умения. Деятельность коллектива давала также возможность его членам пользоваться теми благами, которые возникали благодаря их участию в производительном труде – посещение театров, летние походы, красивая форма и т. д. Всё это и позволяло коммунарам осознать, а потому и принять коллективные интересы в качестве личных, без всякой «жертвы» с их стороны. «Ведь бороться за цели, поставленные на будущие годы, – это уже стоит многого в смысле квалификации и воспитания. Может быть во всём этом процессе главным является эта коллективная борьба, это устремление вперёд, марш к ясно поставленным целям, – писал Макаренко, – Я счастлив, что мой коллектив всегда имел перед собой ясно поставленные трудные цели и шёл к ним, и не просто передвигался в пространстве, но преодолевал трудности, даже нищету и трения внутри своего коллектива» [59, т. 4, с. 189]. Макаренко здесь подчёркивает, что принятие воспитанниками коллективных целей требует не только длительной, но трудной, квалифицированной воспитательной работы.

Буржуазные макаренковеды много писали о несопадении коллективных и личных интересов у воспитанников Макаренко. Например, И. Рюттенauer пишет: «... как должно выглядеть воспитание в макаренковском воспитательном коллективе для воспитанника, который не хочет или не может привести в согласие свои интересы с

интересами коллектива? Имеет ли он... возможность хотеть идти другим путём, не говоря уже о том, чтобы ему следовать? Уступает он внушению массы, подчиняется принуждению воспитательных мероприятий? Бунтует он открыто... или он бунтует с помощью скрытого склада ума? Ясно, что такие вопросы... касаются вообще жизни людей при советском режиме» [193, с. 198]. И. Рюттенауер была убеждена, что при этом и сам Макаренко осознавал противоречие между своей гуманистической позицией и марксовой идеей воспитания в коллективе, но он «не сомневался в истинности этой «догмы марксизма-ленинизма» (о преимуществе интересов коллектива – Л. Г.), и из-за своей идеологической позиции Макаренко жертвовал целовека идеологии» [193, с. 265].

В конце 80-х годов руководитель марбургской лаборатории Г. Хиллиг признаёт, что обвинение Макаренко в том, что он «сознательно жертвовал личностью коллективу», было ошибочным, ссылаясь при этом, что сложилось впечатление, что Макаренко говорил о безусловном подчинении личности воле коллектива и о преимуществе коллективных интересов перед интересами личности», – когда писал: «Мы утверждаем, что интересы коллектива имеют преимущества перед интересами личности...» [162, с. 13].

Часть буржуазных педагогов, признавая определённый успех Макаренко в решении проблемы личных и коллективных интересов, всё-таки считает этот успех случайным и неполным, полагая, что в целом данная проблема у Макаренко решена путём подавления личных интересов ради общественных. Например, Лунетта однозначно утверждает, что Макаренко видел необходимость в подчинении личности обществу, что выражалось внешне в господстве подчинения в колонии Горького» [169]. Таким образом, всю сложность проблемы соотношения личных и коллективных интересов западные педагоги сводят только к насильственному подчинению личности коллективу, не учитывая диалектики этого процесса. В основе такого подхода – господствующие в современной буржуазной педагогике теоретико-методологические и мировоззренческие ориентации авторов.

Так, сторонники антрополого-экистенциалистских теорий видят в коллективном воспитании Макаренко «рационализм» в тех его проявлениях, в каких он существует в буржуазном обществе. В силу сложившихся у них представлений о социализации человека в капиталистическом обществе западные педагоги не видят различия между конформистским «силловым» приспособлением личности к стандартам западного общества и сознательным принятием личности в коллективе Макаренко его нравственных ценностей, находящимся в соответствии с интересами каждого члена коллектива.

Например. И. Рюттенауер пишет: «Ответ на вопрос, даёт ли коллектив личности полные права и самостоятельность, зависит от представлений о человеке. В практике возможны случаи, когда личность принимает цели коллектива и коллектив помогает развитию личности. Но есть случаи, когда личность хотела бы ограждать себя от коллективной жизни и включение в коллектив понимает как насилие... В советском понимании человека... воспитанник ведёт себя правильно, если его личные цели гармонизируют с целями коллектива, в других случаях, напротив, он ведёт себя неправильно, не по-советски... Педагог, не ориентированный на советскую идеологию, видит здесь нарушение личной свободы и острейший протест против включения в коллектив» [193, с. 197-198]. И хотя Рюттенауер признаёт, что «в воспитательном коллективе Макаренко воспитанники жили преимущественно с внутренним согласием» [193, с. 199-200], объясняет это она лишь личным талантом Макаренко.

Кроме того, Рюттенауер анализирует несовпадение личных и коллективных интересов, абстрагируясь от реальных ситуаций в коллективах Макаренко. Сам же Макаренко подчёркивал, что вопросы «гармонизирования» личных и коллективных целей выступают в коллективе на каждом шагу и решаться они должны в зависимости от конкретных условий. Здесь надо учитывать и сам характер личных целей (степень их нравственности, в первую очередь), и особенности личности, и степень зрелости коллектива (при недостаточной зрелости коллектива возможны случаи, когда личность, выступающая против его целей, является правой и решение проблемы заключается в принятии целей личности, а не коллектива) и т. д.

Во-вторых, даже принятие человеком коллективных целей, которые в данный момент могут не совпадать с личными планами, нельзя рассматривать как конформистское приспособление, ибо здесь проявляется другой феномен – коллективистическое самоопределение, т. е. поведение личности обусловлено сознательной солидарностью личности с оценками и задачами коллектива как общности, объединённой целями, задачами, устойчивыми ценностными ориентациями.

Таким образом, буржуазные педагоги рассматривают воспитание у Макаренко в существующей с позиций опыта формирования конформистского сознания, существующего в капиталистическом обществе. Советский психолог А. В. Петровский подчёркивает коренную разницу между конформизмом и коллективистическим самоопределением: «Именно коллективистическое самоопределение личности, а не конформизм и не «устойчивость личности», за которой может скрываться негативизм и цинизм по отношению к общественно ценным требованиям, ожиданиям и воздействиям, выступает в качестве

альтернативы конформизма» [83, с. 36-37]. Как видно, именно формирование коллективистического самоопределения у каждого члена коллектива позволяет привести в гармонию интересы каждой личности и интересы коллектива, охраняя при этом коллектив и каждого его члена от своеобразия, произвола желаний отдельных людей.

Очевидно, что одна из главных причин непонимания буржуазными макаренковедом диалектики соотношения интересов личности и коллектива коренится в их ориентации на традиционные для буржуазной педагогики теории и концепции. При попытках осмыслить проблему соотношения интересов личности и общества, они, как правило, противопоставляют эти интересы, трактуя их соотношение таким образом, что развитие одних неизбежно подавляет развитие других. Например, американский педагог Д. Боуэн утверждает: «Детям разрешалось следовать своим интересам тогда, когда это было в интересах группы, детей не вдохновляли признавать любой элемент сознательного выбора, напротив их воспитывали так, чтобы они верили в то, что они действовали в соответствии с интересами коллектива. Детям даже активно мешали, когда они конфликтовали с требованиями группы. Это означает, что от индивида требовалось действовать в соответствии с требованиями группы» [129, с. 194].

Буржуазные макаренковеды не видят также в диалектике отношений личности и коллектива в опыте Макаренко такой стороны в развитии этих отношений, как перспектива. Они не понимают, что единство и борьба коллективных и индивидуальных интересов является постоянной движущей силой развития личности и необходимо рассматривать эти интересы в перспективе, в непрерывном изменении, в развитии на достаточно длительный промежуток времени. Западногерманский педагог Ф. Оэртель замечает в этой связи, что в развитии макаренковского коллектива должны учитываться идеи развития, но трактует это так, что надо «по-разному применять принцип подчинения в коллективе и введение самоуправления» [187], т. е. речь идёт опять же не о гармонии интересов, а о необходимости варьирования разных способов подчинения, подчинения.

Коллектив Макаренко требовал подчинения в случаях столкновения с эгоизмом отдельных воспитанников, но буржуазные педагоги абсолютно игнорируют подчинение личности коллективу, при анализе соотношения коллективного и индивидуального в опыте Макаренко они не учитывают ряда принципиальных условий, необходимых при решении проблемы коллективных и личных интересов, которые были реализованы в опыте Макаренко. Это и взаимопереход коллективных и личных интересов, и привлечённость коллектива и т. д.

Неумение буржуазных интерпретаторов Макаренко понять место личности в коллективе объясняется и тем, что они не

рассматривают систему Макаренко в целостном виде. Нельзя понять какой-либо принцип его воспитания, не связывая его с другими сторонами теории Макаренко. Западные педагоги, рассматривая какой-либо приём коллективного воспитания, вырывают его из педагогической системы Макаренко, не видят связи всех её компонентов. Например, Рюттенауер, давая оценку макаренковскому тезису о «предпочтении» интересов коллектива интересам личности и комментируя слова Макаренко о том, что «нужно так организовать технику беспощадности, чтобы интересы коллектива стояли впереди интересов личности, но и чтобы личность не оказалась в тяжёлом, катастрофическом положении», замечает, что Макаренко не удалось найти удовлетворительного способа определения этого «катастрофического конца» в теории [193, с. 194], демонстрируя тем самым непонимание самой сущности важнейшего принципа педагогики Макаренко, который писал, в частности: «Никакое средство педагогическое, даже общепринятое, каким обычно у нас считается и внушение, и объяснение, и беседа, и общественное воздействие, не может быть признано всегда абсолютно полезным. Самое хорошее средство в некоторых случаях будет самым плохим. Возьмите индивидуальное воздействие, беседу воспитателя с глазу на глаз с воспитанником. Иногда это будет полезно, иногда вредно. Никакое средство нельзя рассматривать с точки зрения полезности или вредности взятое уединённо от всей системы средств. И, наконец, никакая система средств не может быть рекомендована как система постоянная» [59, т. 4, с. 128].

Надо отметить, что на Западе есть педагоги, которые признают, что у Макаренко проблема личного и коллективного была решена. Но практическое решение этой проблемы объясняют в основном личностью самого Макаренко, его «педагогической ловкостью», противостоящей политическим принципам его воспитательной системы. Например, Т. Гланц в своей книге «Коллектив и личность» [146] анализирует коллективное воспитание Макаренко в отрыве от его коммунистического содержания. Как отмечает болгарский исследователь Н. Чакрыров, Гланц видит в Макаренко человека, который притупляет противоречие между коллективом и личностью, социализмом и капитализмом [115]. Коллективизм у Макаренко может сочетаться с «дифференцированием индивидуальности», полагает Гланц. По Гланцу отдельный человек может быть членом коллектива и одновременно индивидуализированной личностью, но в нейтральном в политическом отношении объединении. Поэтому Гланц «освобождает» коллектив Макаренко от его политико-мировоззренческого содержания, т. е. Гланц не учитывает то главное, благодаря чему Макаренко решил проблему соотношения коллективных и личных интересов (марксистский метод учения о коллективе).

С позиции, подобной подходу Гланца, рассуждает и западногерманский педагог В. Зюнкель. Он пишет о том, что у Макаренко «индивидуализация и коллективизация воспитанников происходит в постоянном взаимодействии» (т. е. он рассматривает проблему личных и коллективных интересов в диалектике, и это справедливо) и признаёт, что дифференцированное производство у Макаренко даёт возможность «развитию личных склонностей, характерных черт воспитанников» [199]. Причём Зюнкель не отрицает «политико-идеологического» содержания педагогики Макаренко, как это пытаются делать другие западные педагоги (Л. Фрезе, Т. Гланц), но находит исходный пункт критической оценки воспитания Макаренко в вопросе о «педагогическом смысле политизации». В сущности, Зюнкель выступает против идейного содержания коллективного воспитания.

Конечно, реализация принципов коллективного воспитания требует действительно квалифицированной педагогической работы («педагогической ловкости»). Если у нас в коллективах бывает противоречие между коллективными интересами и личными, то это свидетельствует, как писал Макаренко, что эти коллективы ещё «не стали истинно воспитательными коллективами», что там не на высоте педагогическая работа.

С проблемой соотношения коллективных и индивидуальных интересов тесно связан вопрос о развитии личности в коллективе. В буржуазной педагогике признанным является положение о том, что в коллективе нет возможностей для развития индивидуального своеобразия. Недаром лейтмотивом большинства работ западных макаренковедов является идея о господстве «подчинения» в коллективах Макаренко и как следствие этого утверждение невозможности развития личности в его коллективах. Готшалк, например, писал о том, что у Макаренко человек – объект, который будучи включённым в коллектив, превращается в средство производства и этим губится его своеобразие [148]. Американский педагог Г. Берейдей также говорит о невозможности развития у воспитанников самостоятельного мышления, умения выражать своё мнение, так как в советском обществе личности «внушаются определённого рода доктрина, согласно которой необходимо думать и поступать, общество навязывает личности свои идеалы» [127, с. 42].

Трактуя воспитание у Макаренко как воспитание «для коллектива», буржуазные педагоги в этом видят забвение личности, её подавление. Но у Макаренко тезиса «воспитание для коллектива» вообще нет. Такая трактовка учения Макаренко о коллективе не отражает всей глубины гуманистического решения Макаренко вопроса о соотношении коллектива и личности, отодвигает личность на второй план, Макаренко же рассматривал коллектив и личность в единстве.

Названный тезис («воспитание для коллектива») по духу отвечал в те годы пропагандируемым в нашем обществе установкам об авторитарном приоритете общественного над личным (причём под общественным чаще всего имелись в виду личные интересы определённых групп – их нежелание, неумение решать на научной основе имеющиеся проблемы приводило к волевому решению ряда вопросов).

Выдающийся педагог В. А. Сухомлинский в 60-е, 70-е годы выступал против трактовки коллективного воспитания как воспитания для коллектива, против безусловного подчинения личности коллективу. Это были выступления не против Макаренко, как это казалось на первый взгляд, а как раз против не правильного толкования и применения идей Макаренко. В 1954 г. у нас появилась статья под названием «Воспитание в коллективе, через коллектив и для коллектива» [76], ставшая, возможно, поводом для подобной интерпретации Макаренко.

Таким образом, утверждения западных педагогов о невозможности развития индивидуального своеобразия личности в коллективах Макаренко объясняются, во-первых, неумением проникнуть в истинную сущность макаренковских представлений о воспитании и адекватно понять его опыт. Во-вторых, отождествлением практики Макаренко со сталинскими установками в советском обществе 30-х годов, когда значение индивидуальной уникальности каждой личности было обесценено. Эта тенденция и отразилась в трактовке коллективного воспитания Макаренко как «воспитания для коллектива». Это справедливо, когда например, ведущий западногерманский педагог Л. Фрезе утверждает, что в противоположность сталинской «униформистской педагогике» Макаренко создал «коллективистическую педагогику», в которой уделял внимание человеку, индивиду. Но, правомерно разделяя «сталинскую» педагогику и педагогику Макаренко, Фрезе далее пишет: «Воспитательное величие Антона Макаренко состоит в том, что... при господстве одной почти безусловной доктрины и диктатуры он нашёл свой собственный путь педагога» [141, с. 263]. Здесь проявляется уже позиция Фрезе, согласно которой Макаренко сформировал свои педагогические идеи ещё до Октября, а после революции он только отстаивал уже найденный им путь. С этой точкой зрения Фрезе не согласны такие педагоги, как Э. Хаймпель, В. Зюнкель. Э. Хаймпель пишет, например: «Образ человека, сущность которого хороша (добра) и добротой определяется – это понятие человека по Горькому, Макаренко принимает этот образ человека... это первая стержневая идея Макаренко».

Вторую идею дал Макаренко марксизм – понятие коммунистического коллектива» [150, предисловие], а далее Хаймпель подчёркивает: «Задачи Ленина и его соратников и маленькие задачи Макаренко

имели общий исходный пункт: историческое положение послереволюционной России» [150, с. 39]. В данном случае Э. Хаймпель совершенно права: педагогическая система Макаренко имела в своей основе марксистские идеи о сущности человека, о коллективе, а также ленинскую теорию и практику советского общества 20-х годов. Когда в конце 20-х годов в нашем обществе начались отступления от ленинских норм, педагогическая теория А. С. Макаренко представляла уже в целом законченную систему и работа А. С. Макаренко в коммуны им. Дзержинского уже подвергалась критике за её истинно демократический характер. Но следует заметить, что теория и практика А. С. Макаренко выросли из идей социалистической революции и тех условий советской общественной жизни, которые были в 20-е годы.

Глубокий анализ вопроса о развитии личности в коллективе показывает неоспоримую ценность коллектива для развития личности и вместе с тем сложность и необходимость научно организованной работы в коллективе, чтобы обеспечить всестороннее развитие каждой личности.

По Марксу, конкретный индивида и его индивидуальность конституирует тот своеобразный способ, каким он участвует в коллективной жизни. «Какова жизнедеятельность индивидов, таковы и они сами» [4, т. 1, с. 9]. Самосознание не может быть фактором, конституирующим личность, поскольку «сознание никогда не может быть чем-либо иным, как осознанным бытием, а бытие людей есть реальный процесс их жизни» [4, т. 1, с. 29]. Личность не «дана» конкретному человеческому индивиду в первичном акте самосознания, полагает К. Маркс; не может быть искусственно отделена от его действий, искусственно изолирована из совокупности диалектических отношений между индивидом и обществом. Таким образом, неповторимость, уникальность индивидов можно распознать только в совокупности их деятельности. «Схватить» уникальность индивида можно только путём сравнения действий конкретного лица с подобными действиями других лиц в той же самой сфере человеческой активности. Но марксизм придаёт большое значение и индивидуальной человеческой субъективности. Формирующаяся в общественных отношениях субъективность личности играет важную роль в развитии индивида, в выборе ценностей, социальной позиции, жизненного пути и т. д. Основоположки научного социализма не считали, что задачи развития личности надо решать исключительно через общество, игнорируя роль самого индивида. Они критиковали буржуазные общественные отношения за «овеществление» жизни индивидов, лишаящие их субъективности [119].

Макаренко успешно преломил в своём педагогическом опыте идеи Маркса о личности в коллективе. Развитие личности, её индивидуальности в коллективах Макаренко являлось научно организованным

процессом, учитывающим целый ряд важнейших условий, которые обеспечивают творческое взаимодействие и развитие личности и коллектива.

Макаренко никогда не считал главной целью воспитательной работы достижение слепого подчинения воспитанников через систему наказаний, как это понимают его западные интерпретаторы. Он писал: «Не приходится, конечно, доказывать, что никакая система наказаний не принесёт пользы, если не обеспечена правильная организация коллектива – точное взаимоотношение частей, воля директора, общественное мнение, активная работа органов самоуправления, внешкольная работа, – если ученики не гордятся своей школой и не дорожат её добрым именем. Не в наказании, а именно в этом заключается секрет успеха...» [59, т. 4, с. 210]. Именно богатство, разнообразие интересной жизни в учреждениях Макаренко, любовь и гордость ребят за свою колонию, коммуны были важными условиями для развития каждой личности.

К сожалению в опыте работы некоторых советских учителей, поверхностно освоивших учение Макаренко, наблюдались тенденции, когда они, взяв из педагогики Макаренко формальную структуру коллектива, превратили его только в средство давления на учащихся. Этот неудачный опыт был основанием того, что выдающийся советский педагог В. А. Сухомлинский выступил с предупреждением, говоря об осторожном и умелом использовании коллектива в воспитании. При этом излишняя горячность некоторых его выражений привела к тому, что посчитали, что он выступает против идей Макаренко. В действительности он выступал против искажённого, ошибочного, догматического применения опыта Макаренко. Слова Сухомлинского во многом повторяют слова Макаренко: там, где нет богатой жизни мыслей, чувств, силы человека расходуется на то, чтобы показать себя наиболее примитивным способом – нарушением дисциплины. «Педагогическая мудрость, – пишет В. А. Сухомлинский, – ... состоит не в том, чтобы найти средство влияния на наглеца, который вырвал из тетради лист с двойкой... а в том, чтобы такого наглеца не было...» [95, с. 147]. Сухомлинский делает упор на необходимость формирования общего фона жизни коллектива, тонкости чувств воспитанников. Как видно, и Макаренко, и Сухомлинский говорят об одном – богатстве и разнообразии духовной жизни коллектива, как первом условии развития личности в коллективе, и оба ожидают ограниченность влияния коллектива на личность только через наказание, давление.

Эффективность, характер воздействия на личность зависят от степени развития коллектива, уровня отношений в нём. Однако западные педагоги не упоминают о зависимости степени влияния коллектива на личность от степени зрелости коллектива, характера отношений

в нём, демонстрируя таким образом поверхностный подход к изучению педагогического наследия Макаренко.

Специфика влияния коллектива на личность на разных уровнях развития коллектива проявляется в способе разрешения противоречий между коллективом и отдельными его членами. На начальной стадии развития объективно возникающие противоречия между интересами коллектива и интересами отдельной личности разрешаются преимущественно средствами прямого воздействия педагогов и детского коллектива на личность. На следующей стадии развития в коллективе возникает внутренняя гармония, делающая воздействие на личность косвенными и опосредованными. Противоречия между коллективом и личностью в этих условиях успешно разрешаются в интересах всестороннего развития всех детей.

Некоторые педагоги и психологи полагают, что на первом уровне развития коллектива воспитанник может внешне подчиняться требованиям, а внутренне оставаться на своих позициях, а потому, по их мнению, и развитие подростка при этом не происходит. Но, чтобы человек изменил свои взгляды, должно произойти накопление опыта, столкновение различных способов поведения. Именно эта невидимая, скрытая работа и происходит в ребятах на первой стадии развития коллектива. Изменения убеждений ребят на 2-м и 3-м этапах развития коллектива подготовлены деятельностью работы мозга на первом этапе.

В коллективах Макаренко с особой яркостью проявилось единство развития у его воспитанников общественной направленности и творческой индивидуальности. Богатство и разнообразие духовной жизни коллективов Макаренко, а следовательно, и богатство жизненных впечатлений воспитанников Макаренко, возможность выбора ими занятия, отвечающего потребностям, возможность выбора ими занятий, отвечающего потребностям, всё это осуществлялось на фоне сложных и привлекательных задач коммуны, являющихся по своему содержанию высоко общественными. Построить завод электросверлилок, затем выпуск фотоаппаратов – это задачи, которые решались в Советском Союзе впервые и их полезность для общества, их сложность остаются до сих пор образцами постановки перспектив перед детским воспитательным коллективом.

В коллективах Макаренко происходило развитие не только интеллектуальных, волевых, эмоциональных сторон личности, но формирование этих сфер осуществлялось всегда в неразрывной связи с нравственным становлением личности.

Развитию нравственных представлений, идеалов, ценностей воспитанников Макаренко способствовали такие методы воспитания, которые мы называем сегодня как ситуации морального плана.

Советские педагоги выделили целый ряд ситуаций: ситуации «сопереживания», «непринуждённой принудительности», «свободного выбора», «морального творчества».

Психологи и философы раскрыли сегодня значение воспитывающих ситуаций для нравственного развития личности. Макаренко понял важность и необходимость для формирования личности различных эмоциональных нравственных ситуаций ещё в 20-е годы. Ежедневные общие собрания, где решались жизненно важные вопросы коммуны (колони), создавали массу ситуаций «сопереживания», «морального творчества» и т. д. Можно назвать 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 показал Макаренко воспитывающую силу эмоционально-нравственных ситуаций и «свободного выбора, и «морального творчества», и «сопереживания» в картине общего собрания колонии по поводу переезда в Куряж: «общее собрание колонистов... сдержанно-раздумчиво выслушало мой доклад... когда я кончил доклад, все смотрели на меня раздумчиво и серьёзно» [59, т. 3, с. 284]. Причём Макаренко сознательно не показал своей позиции. 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 щёки и теплее глаза колонистов. Многие из сидящих на полу 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 напряжённые зрачки колонистов человеческим горячим взрывом, загалдели, закричали, задвигались пацаны, бросились аплодировать...» [там же, с. 286]. И далее Макаренко показывает, как 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. Даже мелкие проступки встречались великим изумлением и коротким выразительным протестом: «А ты ещё собираешься ехать в Куряж!» [там же, с. 290].

Из сказанного видно, что представляется западных педагогов о том, что в коллективах Макаренко «уничтожается индивидуальность», а воспитанники являются только покорными объектами воспитания» оказываются необоснованными. Макаренко в своём коллективном воспитании практически создавал все условия, необходимые для обеспечения всестороннего развития каждого. Вызывания буржуазных

исследователей о «нивелирующем» влиянии коллектива на личность объясняются тем, что они не анализируют межличностные отношения в коллективах Макаренко, не проникают во все сложности организации и содержания духовной жизни коллективов, многие педагоги не затрагивают при характеристике макаренковского воспитания таких важнейших вопросов, как эмоциональный тонус, стиль жизни коллективов Макаренко, сложность задач, стоящих перед коллективами, различные способы, применяемые Макаренко, чтобы эти задачи были внутренне приняты воспитанниками, и ещё целый ряд особенностей воспитательной работы Макаренко, которые направлены не только на развитие коллектива, но и всегда одновременно на развитие каждого члена коллектива (внимание к интересам ребят, существующим вне колонии, богатство и разнообразие духовной жизни колонии и коммуны, эмоционально-нравственные воспитывающие ситуации и т.д.).

Важное место среди этих особенностей занимает система перспектив в коллективах Макаренко. Перспектива («радость завтрашнего дня») позволяет объединить коллектив в едином стремлении к лучшему будущему. Опыт работы Макаренко даёт блестящие образцы формирования перспектив и их перерастания во всё более значительные. Важным условием воспитательной деятельности перспектив, их влияния на становление, развитие воспитанников Макаренко считал умение сделать коллективные перспективы притягательными для каждого: «нужно организовать самую радость, вызвать её к жизни и поставить как реальность». Здесь нужна и чисто педагогическая техника постановки перспектив, выбора их содержания и обязательное включение личных перспективных устремлений в коллективные. В постановке перспектив обязательное условие заключается в «гармонировании личных и коллективных перспективных линий с таким расчётом, чтобы у нашего воспитанника не было никакого ощущения противоречия между ними» [59, т. 1, с. 312]. Таким образом, перспективы в воспитании Макаренко являются важнейшим средством и условием развития личности и всего коллектива.

Одни буржуазные педагоги оценивают высоко педагогическую ценность перспектив (Л. Фрезе, В. Вендт), другие относятся к ним резко отрицательно (В. Настанчик, Б. Каски). Вместе с тем существенное значение перспектив для воспитанников западными педагогами, как правило, не осознаётся. Мы уже писали раньше, что Вендт, например, трактует перспективы только как улучшение материальных условий жизни воспитанников. И. Рютенауэр также считает, что система перспектив у Макаренко появилась потому, что первоначально в колонии была бедность, недостаток радости. Вероятно, система перспектив и основывалась на этой «нуль-ситуации», утверждает она. Но уже «для

воспитанников коммуны ближние перспективы мало значимы, так как они имеют лучшие условия жизни с самого начала» [193, с. 248]. На самом же деле, сущность перспектив не в материальных устремлениях воспитанников, а в духовном росте коллектива и каждого воспитанника. Макаренко пишет: «... нужно настойчиво претворять более простые виды радости в более сложные и человечески значительные. Здесь происходит интересная линия: от простейшего примитивного удовлетворения до глубочайшего чувства долга» [59, т. 1, с. 311].

Кроме откровенно враждебных по отношению к идее коллективного воспитания Макаренко педагогов (Настанчик, Мебус), называющих перспективы у Макаренко иллюзорной приманкой, «покрывалом для прикрытия не-свободы» (Мебус, 18¹), коллективизация концентрирует воспитанника на затравленный мир, который безостановочно и немилосердно преследует вновь новые и меняющиеся «перспективы» (Настанчик, 18⁴, с. 257), отрицательную оценку перспективам даёт и И. Рютенауэр. По её мнению, в «организации радости» лежит «сомнительный момент», так же как и вообще в «методизировании непостоянных форм воспитания» (например; метода «взрыва»). Система перспектив сильно обусловлена ситуацией [193, с. 248]. Рютенауэр усматривает опасность перспектив в выдвигении «сверхтребований к личности». Здесь ей возражает В. Вендт, который полагает, что собственная перспектива (воспитанника – Л. Г.) позволяет идентифицировать её с требованием. Задача, осознанная воспитанником, есть выражение его самостоятельности и собственной ответственности» [205]. Вендт верно в данном случае понял принцип Макаренко: как можно больше требования к человеку, как можно больше уважения к нему. Именно в требованиях проявляется вера в человека. Но Макаренко предупредил, что требования были всегда послышные: «всякое превышение может только калечить» [59, т. 4, с. 336], поэтому никак нельзя говорить о «сверхтребованиях» в его коллективах. Квалификация педагога проявляется в том, чтобы радость, которую он ставит в качестве перспективы, была принята детьми, осознана, стала личной перспективой.

Следующий «опасный момент» в перспективах Макаренко Рютенауэр видит в «обесценивании сегодняшнего дня», что может привести юношество к негативному выводу: если завтрашний день должен быть лучше, тогда сегодняшний день может спокойно проходить плохо» [193, с. 244]. Рютенауэр не может понять, что перспектива ставится как цель, которую нужно (и можно) достичь. Цель эта не придёт сама собой.

Таким образом, западные исследователи Макаренко не видят в перспективах важнейшего средства всестороннего развития личности в коллективном воспитании. Причина этого – предвзятая установка

на принципиальную невозможность развития личности в условиях советского коллектива. Однако, даже несмотря на отступление в практике нашего общества от истинно коллективистских форм отношений, имевших место в 30-е годы и позже, объективно социализм располагает большими возможностями для развития личности. Коллективы Макаренко, являвшие собой образец настоящих социалистических коллективов – убедительное тому доказательство.

Марксизм показал, что «существенным условием развития индивида является богатство его контактов и форм взаимодействия с другими индивидами, так как человеческая личность формируется и развивается в определенном «социальном поле»... чем социально активнее индивиды, тем в большей степени участвуют они в разнообразных формах коллективной жизни, тем богаче получаемый ими для рефлексии и оценки материал, шире возможности для самореализации. Конечно, индивид не должен автоматически присваивать любые образцы действия и ценностей извне. Обычно он принимает их избирательно... и они воздействуют на жизнь индивида тем активнее, чем в большей степени... признаются в качестве своих... Словом, чем более богатой и зрелой становится личность, тем в большей степени она живёт «через себя» [119, с. 75-76]. Таково понимание «самореализации» и условий развития человека в диалектическом материализме. Таким образом, главный вопрос развития человека заключается не в количестве людей, окружающих человека, а в характере отношений (деловых и эмоционально-нравственных). Коллектив – это средство развития в человеке в единстве его общественных качеств и индивидуального своеобразия, но эту функцию коллектив выполняет при правильном педагогическом руководстве, т. е. при соблюдении условий, которые мы назвали раньше, и которые были в коллективах Макаренко.

§ 3. Интерпретация западными педагогами диалектики организационных и содержательных аспектов воспитательного коллектива

Различные и, как правило, неадекватные толкования получают в работах западных макаренковедов проблема единства содержательных и организационных сторон коллектива как основополагающей предпосылки его воспитательной эффективности. Здесь существуют две, на первый взгляд, противоположные точки зрения. Одна из них выдвигается И. Рюттенауер, которая по существу отрицает значение организационных моментов в коллективе. Другую позицию представляет Э. Файфель, который, напротив, гипертрафирует значение организационной стороны в коллективе в ущерб содержательным аспектам воспитательной работы.

Рюттенауер делает своё заключение на основе следующего положения, высказанного В. А. Сухомлинским: «Высокий уровень идейного единства в прогрессивном коллективе трудящихся есть образец для воспитания детского и юношеского коллектива. Не изобретение сложной системы зависимостей и подчинения, управления и руководства, но сохранение идейного единства членов есть решающий момент в работе с коллективом». Исполковывая это положение так, что в организованном воспитательном процессе специальная работа по организации воспитательного коллектива не нужна и больший вес падает на культивирование межличностных отношений в коллективе [194], Рюттенауер противопоставляет взгляды Сухомлинского теории коллектива Макаренко. Как известно, Макаренко говорил именно о важности организационных моментов в становлении коллектива.

Но у Сухомлинского нет речи о том, что организованный воспитательный процесс уже сам по себе «идеален» и исключает всякую неорганизованность. Говоря о прогрессивном (не всяком) коллективе трудящихся, который должен быть образцом для детских коллективов, он не отрицал необходимости работы по организации детского коллектива.

Кроме того, Сухомлинский считал, что решающий момент в работе с коллективом – это сохранение идейного единства, а у Рюттенауер акцент делается на развитие межличностных отношений в коллективе и ни слова не говорится об идейной основе. Рюттенауер обрывает цитату на месте, где дальше Сухомлинский пишет об обязательном создании нравственных коллективистических отношений, основа которых деятельность за высокую идею, не отрицающая таким образом, необходимость создания в коллективе «системы зависимостей» и подчёркивая, что главное – это сохранение идейного единства и суть не в форме отношений, а в их характере, т. е. они должны быть нравственными. Высказывание Сухомлинского было направлено против вульгаризации данного положения Макаренко некоторыми педагогами, которые использовали идею Макаренко о необходимости формирования отношений зависимости в коллективе в отрыве от его целостной системы. Таким образом, приведённое высказывание Сухомлинского не может быть основой для противопоставления взглядов двух выдающихся советских педагогов на воспитание в коллективе.

У Макаренко отношения между воспитанниками носили коллективистический нравственный характер. Это ясно видно из характеристики макаренковского стиля коллектива. Стиль коллектива – это и есть характер нравственных отношений в коллективе. Макаренко писал, что нужно готовить наших воспитанников к определённой системе зависимостей. Но он подчёркивал, что эта система зависимостей резко отличается от комплекса зависимостей в буржуазном обществе. Всё

систему зависимостей, т. е. всю структуру организации, Макаренко строил, основываясь на цели коллектива и гармонирующих с ней целях развития каждого члена коллектива. Он пишет: «... я старался как можно больше лепелести зависимости отдельных полномочных коллектива друг с другом, так, чтобы подчинения и приказания как можно чаще встречались...» – Но при этом Макаренко подчёркивал: «Из всех этих поручений, из всех этих приёмов и создаётся стиль работы, стиль коллектива... 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, весёлое, бодрое настроение, но вовсе не истеричность...

Следующий признак стиля – ощущение собственного достоинства... Идея защищённости особенно должна 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 защищённой от насилия и самодурства, от издевательства» [59, т. 4, с. 196-199].

Для Макаренко главным было показать, что для существования и развития коллектива необходимо создание определённой системы отношений, как основы для успешного решения задач по формированию черт коммунистической личности (ответственности перед коллективом, чувства пролетарского долга, точности, дисциплинированности и т. п.), т. е. у Макаренко организационные вопросы и вопросы развития коллектива и личности неразрывно связаны.

Сухомилинский делает акцент на характер этих отношений, чтобы система отношений не стала простой формальностью, выхолощенной приёмом, чтобы за организационными построениями руководителя и коллектива не забывали о том, что эти зависимости есть лишь средство для успешного воспитания, достижения общественных целей коллектива и воспитанников. Макаренко как раз предупреждал об опасности увлечения чисто внешними формами: «Вот эти формы внешнего в поведении не имеют смысла, если нет и не воспитывается общий определённый стиль. И там, где захотели бы ввести такую внешность, не воспитывая ни способности ориентироваться, ни способности торможения, ни ответственности, ни чёткости в работе, ни единоначальной ответственности, ни идеи защищённости – там, конечно, такой внешней формы не будет, иначе говоря, она будет работать впустую. И только там, где есть общий стиль, стиль, построенный на постоянном коллективном движении и содержании (1 – Л. Г.), там, конечно, форма внешней вежливости... необходима, полезна и чрезвычайно украшает коллектив» [59, т. 4, с. 199-200].

Таким образом, Макаренко и Сухомилинский говорили об одном и том же – о системе отношений в коллективе, об основе и характере этих отношений, деятельности ради идеи. Но они делают акцент на различных сторонах этих проблем, что диктовалось условиями и потребностями того времени, в котором они жили. Попытка Рюттенауера противопоставить взгляды Макаренко и Сухомилинского иллюстрирует непонимание сущности идей Макаренко и Сухомилинского, а поэтому неправомерно также и её намерение разделить организационные моменты в коллективном воспитании от его содержательной стороны.

В вопросе о соотношении организации и содержания воспитательной работы у Макаренко Э. Файфель придерживается противоположной (по сравнению с И. Рюттенауер) точки зрения. Он пытается выделить содержание воспитательной работы в коллективе от её организации, абсолютизируя значение внешних организационных форм. Западный автор теологической ориентации отрицает направленное педагогическое воздействие, акцентируя роль бессознательного, например, религиозного пробуждения. Ступени развития коллектива у Макаренко интерпретируются им так, что по мере развития коллектива на первый план выступает установленный режим (порядок), воспитатель становится излишним и, в конце концов, «руководство и воспитание сообщества осуществляется через сообщество» [140, с. 38]. Как справедливо отмечал исследователь из ГДР А. Больц, в действительности содержание воспитания отделяется здесь от организации воспитательного процесса, т. е. органы коллектива, его структура становятся самоцелью [134]. Абсолютизация значения организации воспитательного процесса ведёт к сознательной недооценке роли содержательного аспекта в воспитательном процессе.

В основе противопоставления системы самоуправления коллектива и руководящей роли воспитателя лежит исходная установка на антропологически трактуемый принцип автономной «спонтанной активности» личности, которая является источником её развития [137]. Именно на основе тезиса о «спонтанной» активности пытаются объяснить буржуазные макаренковеды и развитие личности в коллективах Макаренко, принижая тем самым или даже вообще отрицая роль воспитателей специальной воспитательной работы. Адольфе утверждает, например, что Макаренко использовал принцип «спонтанной активности» [120], Файфель считает, что Макаренко никогда не мог бы в своём коллективе осуществить формирование человека без детской спонтанности [140], П. Валентин приписывает «спонтанности», в частности, «спонтанной индивидуальной игре воспитанников» в воспитании большую роль [201].

Надо отметить, что в подходах западных педагогов к вопросу об активности ребят в коллективах Макаренко обнаруживаются две противоречивые позиции. Одни педагоги считают, что воспитанники Макаренко активно участвовали в воспитательном процессе, при этом большое место, на их взгляд, в коллективах Макаренко занимала спонтанная активность (Валентин, Гротхоф, Файфель). Другие же, напротив, полагают, что воспитанники Макаренко были малоактивны. Например, В. Настанчик заявляет, что воспитанник у Макаренко является только объектом воспитания, отрицая тем самым проявления активности воспитанников в коллективах Макаренко [184]. Активность, инициативу ребят в коллективах Макаренко в сущности отрицают все буржуазные педагоги, которые говорят о «тоталитарности» педагогики Макаренко. Такие термины, как «духовно униформированная толпа», «типологизированные» воспитанники, употребляемые ими, предполагают отсутствие самостоятельности, активности ребят.

В действительности же, воспитанники Макаренко проявляли большую активность, инициативу, но «принцип спонтанной активности» в его буржуазном понимании никогда не принимался Макаренко, который всегда выступал против потакания биологическим инстинктам: «... Я считаю, что крик и визг не нужны детям. А вместе с тем я встречал такие рассуждения педагогов: ребёнок должен бегать, кричать, в этом проявляется его натура. Я возражаю против этой теории. Ребёнку это совсем не нужно» [59, т. 4, с. 152]. Таким образом, Макаренко чётко выражает своё отрицательное отношение к принципу «спонтанной активности», когда пишет: «...ребёнок рассматривался как существо, наполненное особым составом газом... Предполагалось (рабочая гипотеза), что газ этот обладает способностью саморазвития, не нужно только ему мешать. Об этом было написано много книг, но все они повторяли, в сущности, изречение Руссо: «Относитесь к детству с благоговением...» «Бойтесь помешать природе»...

Главный догмат этого вероучения состоял в том, что в условиях такого благоговения и предупредительности перед природой из вышеуказанного газа обязательно должна вырасти коммунистическая личность. На самом деле в условиях чистой природы выросло только то, что естественно могло вырасти, т. е. обыкновенный полевой бурьян...» [59, т. 3, с. 390].

Надо сказать, что и сами буржуазные педагоги расходятся в своём понимании феномена «спонтанности». Э. Файфель, будучи католиком, вкладывает в это понятие религиозное побуждение, но, которое, оказывает влияние, может пробудить педагог. Такая интерпретация акцентирует значение бессознательного и игнорирует роль направленного педагогического воздействия.

П. Валентин, употребляя выражения «спонтанная индивидуальная игра воспитанников», «коллективная спонтанность», склонен трактовать её в буквальном смысле, т. е. как «непроизвольность», импульсивность, т. е. то, что идёт от биологического начала.

В результате преувеличения роли спонтанности в воспитании эти педагоги противопоставляют самоуправление воспитанников и руководство педагогов. Макаренко же никогда не считал воспитателя «излишним». Он прямо пишет: «Я не могу стать на такую позицию, на которой стоят некоторые авторы и практические работники коммун и колоний, утверждающие, что ребята будут сами воспитывать, что воспитатели не нужны. Это, конечно, неправильно. В детском коллективе должны быть авторитетные, культурные, работоспособные, хорошие взрослые люди, только тогда может появиться культура детского коллектива. Откуда может появиться культура детского общества, если ей неоткуда взяться, если нет взрослого общества?»

Воспитание в том и заключается, что более взрослое поколение передаёт свой опыт, свою страсть, свои убеждения младшему поколению. Именно в этом и заключается активная роль педагогов...» [59, т. 7, с. 38]. У Макаренко с октября 1930 г. в коммуне им. Дзержинского не было воспитателей как штатных работников. Возможно, это послужило толчком для интерпретации высшего уровня развития коллектива как стадии, где не нужен воспитатель, а «общество воспитывается через сообщество» (Файфель). Но, во-первых, в коллективе Макаренко всегда оставался Макаренко как воспитатель, а во-вторых, Макаренко говорил, что он отказался от воспитания, так как не был удовлетворён 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» [59, т. 7, с. 38].

С 14 ноября 1933 г. в коммуне вновь вводится институт воспитателей. Это было вызвано новыми задачами коммуны: усиление фундаментальной роли общего образования, подъём профессионального образования на высшей, более высокие ступени развития. Реформу образовательной системы в коммуне Макаренко обеспечивал мощной воспитательной системой, а также комплексом специальных воспитательных установок и мер: воспитанием потребности в настоящей культуре, организацией свободного времени коммунаров, способствующей их развитию. Таким образом, Макаренко никогда не отказывался от идеи воспитателей, хотя в начале 30-х годов обеспечение порядка и дисциплины в коммуне и осуществлялось самими

воспитанниками и значение воспитателей в этом плане снизилось, их должность была упрямлена, ибо нужны были не воспитатели-надзиратели, а воспитатели с высоким уровнем развития культуры, эрудиции, а таковых не находилось. К 1933 г. уровень образовательной и воспитательной работы коммуны возрос и вопрос о высококвалифицированных воспитателях выдвинулся на первый план. Макаренко считал, что воспитатель должен влиять на воспитанников не своей властью и статусом, а своим опытом, своими знаниями: «В моей практике я был убеждён, что педагог, воспитатель или учитель не должен иметь права наказания... От этого работа педагогов делалась труднее, ибо они должны были иметь авторитет... Работа педагога должна заключаться в наибольшем приближении к первичному коллективу, в наибольшей дружбе с ним, в товарищеском воспитании» [59, т. 4, с. 176-177]. Для Макаренко воспитатель и воспитанник – это товарищи, делающие общее дело, отвечающие за него и составляющие один воспитательный коллектив. Поэтому даже термин «воспитатель» он предлагал заменить словами «старший колонист» [59, т. 1, с. 49], «старший товарищ» – решение педсовета коммуны от 14 ноября 1933 г. [59, т. 8, с. 240]. Отказ Макаренко от института воспитателей разрушал бы стержневую идею его системы – воспитательный коллектив, представляющий единство коллектива воспитанников и педагогического коллектива.

Всё это убеждает в том, что Макаренко выступал за единство принципов педагогического руководства и самостоятельности воспитанников. Стремление западных педагогов разделить вопросы организации коллектива от содержательной работы в коллективе путём полного отказа от всякой организационной работы приводит к «размыванию» коллектива как формы воспитания, разрушению коллективных связей, обусловленных общественно полезными задачами коллектива как ячейки социального сообщества, замене их межличностным аморфным эмоциональным общением. Такая трактовка воспитания в коллективе направлена в конечном счёте на деидеологизацию всего воспитательного процесса.

Эта же тенденция проявляется и у тех западных макаренковедов, которые пытаются отделить организацию от содержания воспитательной работы в коллективах Макаренко путём гипертрафирования значения организационной работы и устранения педагогического руководства.

Но воспитательную систему Макаренко нельзя рассматривать исключительно как форму, педагогическую технологию без идейного содержания. Кстати, на это обращает внимание западногерманский педагог Л. Адольфе. Будучи католичкой, она, тем не менее, признаёт, что без коммунистической направленности и марксистского содержания идей воспитания Макаренко превращается в «безоглядную

технику обработки людей». Если труд Макаренко рассматривать с чисто педагогической точки зрения без связи с политикой, то в этом случае «требуется знать, что в педагогическом аспекте труд Макаренко не охватывается с точки зрения цели Макаренко» [120, с. 265].

В неразрывном единстве организационных находок и содержательной воспитательной работы в коллективе проявляется закон марксистско-ленинской диалектики о связи формы и содержания. Макаренко указывает на необходимость учитывать эту связь при подходе к воспитанию ребёнка. Когда ему говорили, что ваши знамёна, барабаны, салюты – всё это ведь только внешне организует молодёжь, Макаренко отвечал: «Вы представляете себе молодёжь или, скажем, ребёнка в виде какой-то коробочки: есть внешность, упаковка, что ли, а есть внутренность – требуха. По вашему мнению мы должны заниматься только требухой? Но ведь без упаковки вся эта драгоценная требуха рассыплется» [59, т. 3, с. 378].

Надо сказать, что некоторые западные педагоги упускают важность связи в работе Макаренко организационной структуры (формы) и содержания воспитания. В. Зюнкель отмечает, что «система зависимостей» по Макаренко только тогда имеет смысл, когда она мотивирована делом» [199]. Но о значении всей идейной основы воспитательной работы в коллективе Зюнкель, в отличие от Л. Адольфе, не упоминает.

В свете макаренковского понимания связи формы коллектива и содержания его деятельности нужно рассматривать те элементы военной атрибутики, которые были в его коллективах. Буржуазные педагоги часто пишут о «военизации» в коллективах Макаренко. Обвинение это предъявлялось Макаренко ещё в 20-е годы. Неприятие некоторыми педагогами у нас в стране военных элементов игры в воспитании Макаренко в 20-е годы во многом можно объяснить тем, что в то время слишком ещё боялись каких-то элементов, напоминающих элементы воспитания в дореволюционной России. Недаром Брегель в «Педагогической поэме» говорит, что атрибутика макаренковского коллектива напоминает детский корпус, хотя сходство было очень отдалённое и чисто внешнее. Многие буржуазные педагоги, которые критикуют военизацию в воспитании Макаренко, демонстрируют просто плохую осведомлённость. Например, Лунетта считает, что «колония была пропитана военным духом», «колонисты маршировали отрядами» и т. д. [169], игнорируя при этом следующее заявление самого Макаренко: «Я являюсь противником того, чем увлекаются некоторые молодые педагоги – это постоянным маршем. В столовую идут – маршируют, на работу идут – маршируют, всегда маршируют. Это некрасиво и не нужно. Но в военном быту, особенно в быту Красной Армии, есть много красивого, увлекающего людей, и в своей работе я

всё более и более убеждался в полезности этой эстетики» [59, т. 4, с. 137]. Макаренко, разрабатывая эстетику коллектива, утверждал: «Детский коллектив должен жить красиво, игра должна наполнять каждую минуту. «Воспитания» в детском учреждении – это один из видов игры» [59, т. 4, с. 373]. Правомерность такой игры Макаренко доказывал не только опытом своей работы, он ссылался также на Энгельса, говоря, что «у него есть прекрасная статья о необходимости военизации в школе» [59, т. 4, с. 136]. Макаренко много раз подчёркивает, что нужно добиваться эстетики военного быта, подтянутости, чёткости, но ни в коем случае не увлекаться просто шагистикой. Чёткость, эстетика хороша тем, что сохраняет силы коллектива, сохраняет от неразборчивых, неладных движений, от разбросанности их. В этом смысле чрезвычайно важное значение придавал Макаренко форме. Лунетта отмечал, что в «Городе мальчиков», руководимом отцом Фланганом, «нет военной атмосферы». Основное внимание уделяется развитию личности, а подчинение – это не цель». В подкрепление этого тезиса Лунетта приводит тот факт, что все мальчики носят пижамы различных расцветок и фасонов [169]. Думается, что различную «расцветку пижам» трудно считать серьёзным и решающим фактором развития личности, так же как и наличие формы у воспитанников Макаренко нельзя считать показателем нивелировки, подчинённости и делать выводы о невозможности развития личности в коллективах Макаренко. Форма у воспитанников Макаренко – это не показатель одноличности, стирания индивидуальности, как это понимает Лунетта. «Форма хороша тогда, – пишет Макаренко, – когда она красива, когда она удобна ... Я считаю, что дети должны быть так красиво, так красочно одеты, чтобы они вызывали удивление» [59, т. 4, с. 139]. Макаренко придавал эстетике коллектива большое воспитательное значение. Внешняя подтянутость, чувство формы определяют, по его мнению, и внутреннее содержание поведения. «Я считаю, что... это наиболее экономная форма делового воспитания, внешняя форма деловых отношений. А внешняя форма часто определяет и самую сущность... приходя к эстетике как к результату стиля, как показателю стиля, мы эту эстетику начинаем потом рассматривать и как фактор, сам по себе воспитывающий» [59, т. 4, с. 199-200]. Мы видим, что Макаренко рассматривал внешние формы (организационная структура, стиль поведения и отношений, форма и т. д.) в единстве с содержательной стороной деятельности коллектива, что обеспечивало успех воспитания в коллективе. Попытки западных педагогов разделить организационные формы и содержательную воспитательную работу в коллективах Макаренко (уменьшая значение той или другой стороны) противоречат действительному положению дела в воспитательной системе Макаренко, его педагогическим убеждениям.

Подходы буржуазных макаренковедов к трактовке соотношения формы и содержания в педагогике Макаренко хотя и представляются на первый взгляд различными, в действительности имеют общую основу, а именно, неприятие или игнорирование коммунистической идейности содержания воспитания. Этим же объясняются и попытки западных педагогов трактовать активность воспитанников Макаренко с позиции концепции «спонтанной активности».

Макаренко же в решении проблемы активности исходил из гармонического единства самоуправления и руководства, формы и содержания, успешно преодолевая односторонность и абсолютизацию того или иного аспекта, и преломляя в педагогике принцип диалектического единства формы и содержания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наследие А. С. Макаренко давно перестало быть достоянием только советской педагогики. Более чем 30-летняя история зарубежного макаренковедения свидетельствует о неослабевающем интересе к творчеству гениального советского педагога.

Исследования западных макаренковедов представляют широкий спектр различных подходов и интерпретаций педагогических идей и опыта А. С. Макаренко, от крайне негативных и идеологически заданных до вполне лояльных и заинтересованных. Отдельные авторы (Г. Мебус, В. Настанчик и др.) являют собой пример крайней вульгаризации и недобросовестности, их взгляды были особенно распространены в конце 50-х, начале 60-х годов. В последующие годы ведущим для многих западных педагогов становится познавательный интерес в исследовании педагогического наследия А. С. Макаренко.

В своей работе мы пытались показать динамику отношения к выдающемуся советскому педагогу на Западе. Чтобы в полной мере оценить, например, значение поворота западных педагогов конца 60-х годов в сторону признания ценности макаренковского опыта и даже поисков путей его возможного использования в западной педагогике, необходимо было раскрыть тот общий антисоветский настрой, который господствовал в период «холодной войны» в общественной мысли Запада и оказал существенное влияние на направленность макаренковедческих исследований.

Исследование показало, что конфронтационные тона в отношениях советских и западных макаренковедов в той или иной степени звучали на протяжении практически всего послевоенного времени. Буржуазные педагоги обвиняли А. С. Макаренко в «тоталитаризме», подавлении личности в коллективе и т. д. Со своей стороны советские

педагоги, правомерно критикуя, например утверждения западных макаренковедов о невозможности развития личности в коллективах Макаренко и т. п., не видели позитивных моментов в изучении наследия А. С. Макаренко на Западе. Так, определённое значение для пропаганды идей А. С. Макаренко имело, например, открытие в 1968 году Марбургской лаборатории по изучению А. С. Макаренко (ФРГ), которая проводила симпозиумы, посвящённые Макаренко, издавала сборники статей о Макаренко, а также труды самого Макаренко. Разумеется, нельзя согласиться с целым рядом интерпретаций опыта советского педагога и самой его личности, которые даются в изданиях Марбургской лаборатории, но это не исключает объективного анализа той большой работы, которая проводится сотрудниками этой лаборатории.

Взаимное непонимание и недоверие советских и западных макаренковедов имеет свои глубокие причины, коренящиеся прежде всего в общей политической ситуации в мире, которая на протяжении долгого времени характеризовалась острой конфронтацией различных социальных систем не только в сфере идеологии и политики, но и во всех других областях общественной и духовной жизни. Вследствие этого и на Западе и у нас конструировался «образ врага», создавались взаимно ложные представления, стереотипы, существенно определившие направленность и характер научных исследований. Соответственно и развитие западного макаренковедения, а именно, во многом неадекватная трактовка идей и личности А. С. Макаренко, была обусловлена общим негативным отношением к социализму вообще и советской педагогике в частности.

Помимо идейно-политических разногласий расхождения советских и западных макаренковедов объясняются и наличием различных методологических и психолого-педагогических позиций, определяемых традициями марксистской и буржуазной общественной мысли.

Западные макаренковеды пытаются, например, найти идейные корни педагогики Макаренко в западной педагогике или в идеях «азиатско-русской общины». Связь макаренковских идей с марксизмом не признаётся вообще или трактуется неверно. Советские педагоги видят в марксизме ту основу, на которой построена педагогическая система А. С. Макаренко.

Буржуазные интерпретаторы Макаренко полагают далее, что цели воспитания у Макаренко определяются исключительно потребностями общества и при полном игнорировании природных особенностей ребёнка. В действительности же анализ опыта Макаренко свидетельствует о том, что он всегда ставил своей целью развитие личности в единстве её общественных и индивидуальных устремлений.

Большинство западных исследователей не принимают и политический характер его воспитания, в частности коммунистическое содержание целей воспитания, в котором они усматривают их антигуманный характер. Очевидно, что и в этом вопросе они исходят из общего неприятия коммунистических идей, социалистического общественного устройства.

Советские макаренковеды считают необоснованными и попытки западных макаренковедов отрицать наличие диалектического единства содержания, целей и методов воспитания в практике Макаренко. Главный его метод – воспитание в коллективе, вызывает наибольшую критику со стороны западных педагогов. Основной недостаток воспитания в коллективе западные педагоги видят в нивелировке личности. Но при понимании коллектива в его марковском смысле (а у Макаренко и были истинные коллективы), коллектив является необходимой предпосылкой полноценного личностного развития. Непродуктивны и попытки буржуазных педагогов разделить и даже противопоставить организационные формы и содержательную воспитательную работу в коллективах Макаренко, что безусловно противоречит его действительному опыту.

Вместе с тем, думается, что существование различных позиций и подходов к анализу идей и опыта Макаренко не исключает возможностей научного диалога западных и советских макаренковедов, реальные предпосылки для которого намечаются в последнее время. Такой диалог может способствовать развитию качественно нового этапа в международном макаренковедении.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч., т. 3.
2. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч., т. 4.
3. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч., т. 42
4. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Избр. произв. в 3-х т. М.: Политиздат, 1983.
5. *Ленин В. И.* Соч., т. 2.
6. *Ленин В. И.* Соч., т. 12.
7. *Ленин В. И.* Соч., т. 14.
8. *Ленин В. И.* Соч., т. 17.
9. *Ленин В. И.* Соч., т. 29.
10. *Ленин В. И.* Соч., т. 34.
11. *Ленин В. И.* Соч., т. 36.
12. *Ленин В. И.* Соч., т. 41.

13. *Ленин В. И.* Соч., т. 42.
14. А. С. Макаренко и современность. М.: Просвещение, 1978.
15. *Балабанович Е. З.* Антон Семёнович Макаренко. Человек и писатель. М.: Московский рабочий, 1963.
16. *Бим-Бад Б. М.* К вопросу о генезисе марксистской концепции формирования личности// Советская педагогика, 1984, 7.
17. Буржуазная педагогика на современном этапе. М.: Педагогика, 1984.
18. *Водзинский Д. И.* Вклад А. С. Макаренко в разработку теории детского коллектива//Идеи А. С. Макаренко и современность. Минск: Народна света, 1979, с. 14-30.
19. *Водзинский Д. И.* Теория коллектива – сердцевина педагогической системы А. С. Макаренко // А. С. Макаренко и современность. Минск, 1978, с. 19-39.
20. *Гаерилловец К. В.* Проблемы нравственного воспитания в теории и практике А. С. Макаренко// А. С. Макаренко и современность. Минск, 1978, с. 52-63.
21. *Гасилов Г. В.* Идеи А. С. Макаренко в передовом опыте современной школы. // А. С. Макаренко и современность. М.: Просвещение, 1978.
22. *Гмурман В. Е.* Научное наследие А. С. Макаренко и задачи педагогического образования // Советская педагогика, 1981, №3, с. 97-102.
23. *Горбачёв Н. А., Кобзев М. С.* Философия и педагогика. М., 1974.
24. *Гордич Л., Метлина С.* Идеологические аспекты макаренковедческих исследований в ФРГ// Критика основных направлений современной буржуазной политики в области образования. М., 1976, с. 57-60.
25. *Гордич Л. Ю.* О педагогических взглядах А. С. Макаренко// А. С. Макаренко. Избр. соч. в 2-х т. М.: Педагогика, 1977, с. 252-279.
26. *Григорьев А. А.* С. Макаренко и буржуазная педагогика// Идеи А. С. Макаренко и современность. Минск, 1979, с. 140-147.
27. *Гриценко Л. И.* Фальсификация идей А. С. Макаренко о коллективе в буржуазной педагогике ФРГ// Советская педагогика, 1983, 7, с. 125-128.
28. *Гриценко Л. И.* Фальсификация буржуазными педагогами цели и сущности педагогической системы А. С. Макаренко.// Методологические проблемы развития советской педагогики в условиях осуществления реформы школы. М., 1984, с. 150-153.
29. *Гриценко Л. И.* Педагогическое наследие А. С. Макаренко и критика его фальсификаторов// Педагогическое наследие А. С. Макаренко и современная школа. Кишинёв, «Штианца», 1987, с. 82-90.
30. *Гриценко Л. И.* Отношение буржуазных педагогов к педагогическому наследию А. С. Макаренко как отражение сущности буржуазной идеологии. В сб.: Педагогическое наследие А. С. Макаренко и актуальные проблемы коммунистического воспитания подрастающего поколения. Кишинёв: Тимпул, 1987, с. 82-83.
31. *Гриценко Л. И.* Критика интерпретаций буржуазными педагогами вопроса о развитии личности в коллективах А. С. Макаренко// Творческое наследие А. С. Макаренко и совершенствование подготовки педагогических кадров. Полтава, 1988, с. 346-348.
32. *Гриценко Л. И.* Проблема цели в педагогическом наследии А. С. Макаренко и её интерпретация буржуазными педагогами. В сб.: Педагогическое наследие А. С. Макаренко и современные проблемы воспитания молодёжи. М., 1988, ч. 1, с. 119-121.
33. *Джуринский А. Н.* Французские педагоги об идеях и опыте А. С. Макаренко. Советская педагогика, 1978, 3, с. 128-132.
34. *Журавковский Г. Е.* Педагогические идеи А. С. Макаренко. М., 1963, 328 с.
35. *Зейгаарник В. В.* Теории личности в зарубежной психологии. М., 1982.
36. *Козлов И. Ф.* Педагогический опыт А. С. Макаренко. М., Просвещение, 1987.
37. *Коваленко Ю. И.* Борьба буржуазной педагогики против разрядки. – Советская педагогика, 1984, 6, с. 113-117.
38. *Кондаков В. И.* А. С. Макаренко и современность// Советская педагогика, 1979, с. 3.
39. *Коропкевич А. Т.* А. С. Макаренко – выдающийся педагог-марксист// А. С. Макаренко и современность. Минск, 1978, с. 3-19.
40. *Короптов В. М.* Наследие А. С. Макаренко в теории и практике коммунистического воспитания//А. С. Макаренко и современность, М.: Просвещение, 1978, с. 1-11.
41. Критика теоретико-методологических основ современной буржуазной педагогики. М., 1974, ч. I.
42. *Крулская Н. К.* Соч. в 10 т. М., 1959, т. 3.
43. *Крулская Н. К.* Соч. в 10 т. М., 1959, т. 5.
44. *Крулская Н. К.* О работе ВЛКСМ среди детей. Под. соч. в 6 т. М., 1979, т. 3.
45. *Крулская Н. К.* Пед. соч. в 6 т. М., 1980, т. 6.
46. *Кумарин В. В.* Теория коллектива в трудах А. С. Макаренко. Киев: Вища школа, 1979.
47. *Левин А.* Проникновение идей А. С. Макаренко в разные страны.// А. С. Макаренко und die sowjetische Pädagogik since Zeit. Marburg, 1972, В. 10.
48. *Лёвшин Л. А.* Логика педагогического процесса// Вопросы философии, 1978, 5, с. 92-106.
49. *Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975, с. 303.
50. *Лихачёв Б. Т.* Теория коммунистического воспитания. М.: Педагогика, 1974.
51. *Логанов И. И.* Свобода личности. М., 1980.
52. *Лукин Ю. Б.* А. С. Макаренко: Критико-биографический очерк. М: Советский писатель, 1954.
53. *Луначарский А. В.* О народном образовании. М.: Изд. АПН РСФСР, 1953.
54. *Луначарский А. В.* Воспитание нового человека. О воспитании и образовании. М., 1976.
55. *Лялин Н. А.* О педагогическом наследии А. С. Макаренко// Учительская газета, 1940, 2 июля.
56. *Малинин В. В.* В неправильном освещении// Народное образование, 1964, 12.
57. *Малинин В. В.* А. С. Макаренко в Западной Германии// Советская педагогика, 1968, с. 112-121.

58. *Малинин В.* Сегодня я очень сложно и трепетно живу// Советская педагогика, 1988, № 2.
59. *Макаренко А. С.* Педагогические сочинения в 8 т.
60. *Макаренко А. С.* Теория и практика коммунистического воспитания. Киев: Радянська школа, 1985, с. 279.
61. *Макаренко А. С.* Художественная литература о воспитании. 2-е изд. М., 1956, с. 473-492.
62. А. С. Макаренко: Сборник Львовский госуниверситет, 1971.
63. А. С. Макаренко// Львовский университет, 1974.
64. Макаренко А. С. Львов, 1978.
65. *Малькова З. А.* Фальсификация педагогического наследия А. С. Макаренко в современной буржуазной педагогике// Советская педагогика, 1978, №3.
66. *Малькова З. А.* Школа и педагогика за рубежом. М.: Просвещение, 1983.
67. *Малькова З. А., Вульфсон Б. Л.* Современная школа и педагогика в капиталистических странах. М.: Просвещение, 1975, с. 263.
68. *Медьинский Е. Н.* Антон Семёнович Макаренко. Жизнь и педагогическое творчество. М.-Л.: Издательство АПН РСФСР, 1949.
69. Научный коммунизм: Словарь. М.: Политиздат, 1983.
70. *Нежинский Н. П.* А. С. Макаренко и современная школа. Киев, 1970.
71. *Новикова Л. И.* Проблема воспитательного коллектива А. С. Макаренко и его современников// А. С. Макаренко и современность. М.: Просвещение, 1978.
72. *Новикова Л. И.* Педагогика детского коллектива. М.: Педагогика, 1978, с. 143.
73. *Новикова Л. И.* А. С. Макаренко и его современники// Советская педагогика, 1978, № 3, с. 39-46.
74. Общая психология/ Под ред. *А. В. Петровского.* М.: Просвещение, 1977, с. 479.
75. *Павлова М. П.* Педагогическая система Макаренко и современность. М., 1980.
76. *Паперная Г. А., Науменко Ф. И.* Воспитание в коллективе, через коллектив и для коллектива// А. С. Макаренко. Изд-во Львовского ун-та, 1954, кн. 2, с. 7-26.
77. *Патаки Ф.* Об образе социализма в трудах А. С. Макаренко: Самоутверждение или конформизм. Марбург, 1987, с. 1-21.
78. *Патаки Ф.* К проблеме генезиса педагогической концепции Макаренко.// А. С. Макаренко und die sowjetische Pädagogik seiner Zeit. Marburg, 1972, В. 10.
79. Педагогическая система Макаренко и вопросы её творческого применения современными воспитательными учреждениями. М., 1972.
80. Педагогическое наследие А. С. Макаренко и актуальные проблемы коммунистического воспитания подрастающего поколения. Кишинёв: Тимпул, 1987, с. 97.
81. Педагогическое наследие А. С. Макаренко и современная школа. Кишинёв: Штиинца, 1987, с. 178.
82. Педагогическое наследие А. С. Макаренко и современные проблемы воспитания молодёжи. Москва, ч. 1, ч. 2, с. 256.
83. *Петровский А. В.* Личность, деятельность, коллектив. М., 1982.
84. *Пилиповский В. Я.* Критика современных буржуазных теорий формирования личности. М.: Педагогика, 1985, с. 159.
85. Проблема детского коллектива в русской и советской педагогической мысли. М., 1973, с. 39.
86. *Рузавин Г. И.* Научная теория. М.: Мысль, 1978, с. 244.
87. Система// БСЭ. 3-е изд., 1976, т. 23, с. 463-464.
88. Современная буржуазная философия. М.: Высшая школа, 1978, с. 582.
89. Социальная психология/ Под общ. ред. Г. П. Предвечного и Ю. А. Шерковина М.: Политиздат, 1975, с. 319.
90. *Степанов П. И.* Философские основы педагогических взглядов А. С. Макаренко. Шахты, 1952.
91. *Сухомилинский В. А.* Рождение гражданина. М.: Молодая гвардия, 1971.
92. *Сухомилинский В. А.* Сердце отдаю детям. Киев, 1972.
93. *Сухомилинский В. А.* Разговор с молодым директором школы. М.: Просвещение, 1973.
94. *Сухомилинский В. А.* Мудрая власть коллектива. М.: Молодая гвардия, 1975.
95. Теория// БСЭ. 3-е изд. 1976, т. 25, с. 434-436.
96. Творческое наследие А. С. Макаренко и совершенствование подготовки педагогических кадров. Полтава, 1988, с. 367.
97. *Умрейко С. А.* А. С. Макаренко – педагог-марксист// Идеи А. С. Макаренко и современность. Минск: Народная света, 1979, с. 3-13.
98. *Фельдштейн Д. И.* Идеи А. С. Макаренко в системе психолого-педагогических проблем воспитания// Вопросы психологии, 1978, № 3, с. 9-21.
99. Философские проблемы идеологической борьбы. М.: Мысль, 1978, с. 387.
100. *Фролов А. А.* Ленинские идеи в учении А. С. Макаренко о целях и путях коммунистического воспитания: Уч. зап. Горьковского пединститута. Серия пед. наук, вып. 147. Горький, 1972, с. 44-45.
101. *Фролов А. А.* Становление педагогических взглядов А. С. Макаренко в 20-х годах//Советская педагогика, 1976, № 9.
102. *Фролов А. А.* Проблемы коммунистического воспитания в творчестве А. С. Макаренко // Советская педагогика. 1981, № 3, с. 106-111.
103. *Фролов А. А.* Наследие А. С. Макаренко как предмет изучения. Новые исследования в педагогических науках. М., Педагогика, 1982, 2/40/, с. 13-15.
104. *Фролов А. А.* Комментарии и примечания// А. С. Макаренко. Теория и практика коммунистического воспитания. Киев, 1985.
105. *Фролов А. А.* Беречь и развивать творческое наследие А. С. Макаренко. Советская педагогика, 1988, № 3.

106. *Харламов И. Ф.* Сущность и значение идей А. С. Макаренко о требовательности и уважении к личности воспитанника// А. С. Макаренко и современность. М., 1978, с. 75-80.
107. *Хиллс Г.* Нелёгкий путь, к коммунизму. Самоутверждение или конформизм. Марбург, 1987, с. 23-74.
108. *Хиллс Г.* Он родился и вырос в России. Марбург, 1987, с. V-XXXIII.
109. *Шацкий С. Т.* Педагогические сочинения в 4 т. М.: Просвещение, 1964, т. 1, с. 341.
110. *Шабалева М. Ф.* Разработка методики коммунистического воспитания в советской педагогике 30-х г. г. с учётом творческого опыта А. С. Макаренко. //Советская педагогика, 1979, №3, с. 111-115.
111. *Шубутани Т.* Социальная психология/ Пер. с англ. М.: Прогресс, 1969.
112. *Шульман Н. М. Рувес С. М.* От школы-коммуны №1 к детскому городку имени Октябрьской революции. Одесса, 1922.
113. *Чакыров Н. А.* С. Макаренко и основные воспитательные проблемы на наше время. София, 1973, с. 171.
114. *Яркина Т. Ф.* О некоторых советологических исследованиях в педагогике ФРГ: Критический анализ буржуазного макаренковедения. В сб.: Критика современных буржуазных концепций обучения и воспитания. М., 1977.
115. *Яркина Т. Ф.* Критический анализ состояния и тенденций развития буржуазной педагогики в ФРГ. М.: Педагогика, 1979, 215 с.
116. *Яркина Т. Ф.* Противоречия буржуазного макаренковедения// Советская педагогика, 1988, № 5.
117. *Ярошевский Т. М.* Размышления о человеке. М., 1984, 197 с.
118. *Яркина Т. Ф.* Противоречия буржуазного макаренковедения //Советская педагогика, 1988, № 5.
119. *Ярошевский Т. М.* Размышления о человеке. М., 1984, 197 с.
120. *Adolfs L., A. S. Makarenko – Erzieher im Dienste der Revolution.* – Bad Godesberg/Bonn, 1962.
121. *Anweiler O.* A. S. Makarenko und die Pädagogik seiner Zeit. In: Bildung und Erziehung, 1963, H. S.
122. Anton Makarenko. Gesammelte Werke. Marburger Ausgabe. Ravensburg, 1976, Bd. I.
123. Anton Makarenko Gesammelte Werke. Marburger Ausgabe, Ravensburg, Bd. 13.
124. Auf Holprigen Wegen der Pädagogik oder Makarenkos «Marsch» durch das Jahr zweiunddreißig. 1975.
125. *Bellerate R.* Erstes internationales Symposium über A. S. Makarenko. In: Makarenko – Materialien I. Marburger. 1969, B. 1. S. 115-118.
126. *Bellerate B.* Makarenko in Italien. In: Makarenko – Materialien I. Marburger 1969, B. 1, S. 93-108.
127. *Bereday G.* The Education –The World YearsBook + Education. N.Y., 1965, p. 41-43.

128. *Blume W.* Freizeit bei Makarenko nachgeblättert. In: Zsch. f. Jugendhilfe und Heimerziehung. Berlin – DDR; 1958, 4
129. *Bowon J.* Soviet Education. A. Makarenko and (he) Years of Experiment. – Madison: The University of Wisconsin Press, 1962, 232 p.
130. *Bronfenbrenner U.* Soviet Methods of Character Education. Some implication for Research – American Psychologist, 1962, v. 17, N. 8, p. 550-555.
131. *Bronfenbrenner U.* Introduction – To the The Collective family: A. Handbook for Russian Parents. N. Y., 1967, p. 11-18.
132. *Bernitt I.* Zum Kollektiv: begriff in der Frühsovjetschen Pädagogik. In: A. S. Makarenko und die sowjetische Pädagogik seiner Zeit. Marburg, 1972, B. 10, S. 108-117
133. *Bolz A.* Tendenzen und Verfälschungen in der west-deutschen Makarenko – Interpretation – Pädagogik, 1968, 3.
134. *Bolz A.* Marxistisch-leninistische Grundpositionen im pädagogischen Werk. A. S. Makarenko und der Versuche ihrer Verfälschung durch die imperialistische Pädagogik in der BRD. – In Jahrbuch für Erziehung und Schulgeschichte, Berlin, 1972.
135. *Caskey.* The Pedagogical Theories of A. S. Makarenko: A Comparative Analysis – Comparative Education, 1979, v. 15, N 3, p. 277-285.
136. *Chavardes M.* La pedagogie de Makarenko. Pedagogie sovietique: Dossiers documentaires, 1963, 55.
137. *Groothoff H. H.* A. S. Makarenko und das Problem der Selbstentfremdung in der Europäischen und der Sowjetischen Pädagogik im Marxismus studien. II Folge. Hrsg von Iring Fischer, Tübingen, 1957.
138. *Deighton L. S.* The Encyclopedia of Education – Copyright: The Macmillan Company. The Free Press, 1971, v. – 622 p.
139. *Dunstan J.* Die Entmythologisierung Makarenkos In: Neue Sammlung, 1984, H. I, S. 67-77.
140. *Feifel E.* Personale und kollektive Erziehung. Freiburg (Basel) Wien, 1965.
141. *Froese L.* Ideengeschichtliche Triebkräfte der Russischen und sowjetischen Pädagogik. II Auflage, Heidelberg, 1963.
142. *Froese L.* Neuere westdeutsche Makarenko – Literatur. Im Buch: Makarenko in Deutschland, Brannschweig, 1967.
143. *Froese L.* 40 Jahre in Deutschland. – Einführung im Buch: Makarenko in Deutschland., Brannschweig, 1967.
144. *Froese L.* Die sowjetsozialistische Pädagogik A. S. Makarenkos. – Im Buch: Makarenko in Deutschland. Brannschweig, 1967.
145. *Froese L.* A. S. Makarenko und N. K. Krupskaja in Konzeptions-pluralismus der frühsovjetschen Reformpädagogik, S. 225-235.
146. *Glantez T.* Kollektiv und Einzeler. Marburg, 1969, B. v.
147. *Goodman L. A. S.* Makarenko. Russian teacher. London, 1949
148. *Gottschalch W.* Autorität und antiautoritäre Aspekte in der politischen Pädagogik Makarenkos. Z. F. Gesellschaft, Staat, Erziehung, Ernst Kett Verlag, Verlag Moritz Diesterweg, 1964, H. 6.

149. *Günther E.* Zu grundlegenden Problemen der Makarenkoforschung. In: Methodologische Fragen des Beitrages marxistisch-leninistischen Offensive gegen imperialistische und revisionistische Ideologie. Berlin, 1982.
150. *Heimpel E.* Das Jugend Kollektiv A. S. Makarenkos. Würzburg.
151. *Billig G.* Erziehung zum Kollektiv durch das Kollektiv. – Bildung und Erziehung, 1964, H. 6.
152. *Hillig G., Weitz S.* Probleme der Organisationsstruktur der Makarenkoschen Jugendheime. In: A. S. Makarenko und die sowjetische Pädagogik seiner Zeit. Marburg, 1972, B. 10, S. 151-158.
153. *Hillig G.* Zur Textgeschichte des «Pädagogischen Poems» vom Manuskript dis zur «Aufgabe letzter Hand». Fa Ebenda, S. 236-292.
154. *Hillig G., Weitz S.* Makarenkos Schritten 1930-1970. In: Makarenko – Materialien II, Marburg, 1971, B. 8, S. 117-176.
155. *Hillig G.* Die Verbreitung der Werke A. S. Makarenkos au Berhalb der Sowjetunion. In: – Pädagogische Rundschau, 1980, H. 11, S. 745-753.
156. *Hillig G.* Der andere Makarenko. – Zeitschrift für Pädagogik, 1980, H. 1, S. 121-137.
157. *Hillig G.* «... Er steht auf unserer Seite» In: Pädagogik und Schule in Ost und West, 1982, N 4,5. 62-71.
158. *Hillig G.* Sankt-Makarenko. Marburg, 1984, XII, 1958
159. (в ух. мекме омырмеуем – прим. Ред.)
160. *Hillig.* Einige Bemerkungen zu den beiden ersten Bänder der neuen sowjetischen Makarenko – Ausgabe. Erster Teil – Pädagogik und Schule in Ost und West, 1985,2, S. 19-32. Zweiter Teil – Pädagogik und Schule in Ost und West, 1985, 3, S. 35-43.
161. *Hillig G.* Gorkijs Korrekturen am «Pädagogischen Poem». – Suche nach Identität, Oldenburg, 1984.
162. *Hillig G. A. S. Makarenko.* Verlag Klaus Neubauer – Luneburg, 1987, S. 328.
163. *Hinte W.* Non-directive Pädagogik. – Opladen, 1980, S. 50.
164. *Hoffman F.* Anton Semjonowitsch Makarenko. Leipzig, Jena, Berlin, 1980, S. 120.
165. *Kumarin V. V.* Antikommunistische Verfälschung der Lehren Makarenkos über das Kollektiv. – Pädagogik, 1975, H. 1.
166. *Lehrman L.* In: A. S. Makarenko und die sowjetische Pädagogik seiner Zeit. Marburg, 1972, B. 10, S. 59-61.
167. *Lange M. G.* Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands, Frankfurt am Mein, 1954.
168. *Lawrence F.* Makarenko – Pioneer of Communist Education. // The Modern Quarterly, 1953, v. 8, N 4, p. 234-239.
169. *Lunetta V. H.* Comparative Study: The Gorky YOUTH Colony-Boys Town-Educational Theory, 1961, v. II, N. 2, p. 93-98.
170. *Lesine I.* Makarenko et son oeuvre. L'ecole et la Nation, 1955, 36.
171. Makarenko 68. Marburg, 1969.
172. Makarenko 71/72. Marburg, 1971/72.
173. Makarenko – Materialien I. Marburg, 1969, B. 1.
174. Makarenko –Materialien II. Marburg, 1971, B. 8, S. 184.
175. Makarenko in Deutschland. Brannschweig, 1967.
176. A. S. Makarenko und die Sowjetische Pädagogik seiner Zeit. Marburg, 1972, B. 10, S. 300.
177. Makarenko – Materialien ffI. Marburg, 1973, B. 11, S. 311.
178. Makarenko – Materialien IV, Marburg, 1982.
179. *Moos E.* The teaching of Makarenko. – Masses + mainstream, 1954, July, p. 41-47.
180. *Moos E.* Soviet Education Achievements Coals – N. Y.: National Council of American Soviet Friendship, 1967, 128 p.
181. *Mobus G.* Der Pädagoge als Diktator. Im Buch: Makarenko in Deutschland, Brannschweig, 1967.
182. Москва, Октябрь, 1936. Издание протоколов двух встреч А.С. Макаренко с читателями «Педагогической поэмы», – Marburg, 1987, XII, S. 93.
183. Nach Char'kov oder nach Zaporož'e? Marburg, 1985, 157 S.
184. *Nastainczyk W.* Makarenkos Sowjetpädagogik. – He: delberg, 1963.
185. *Nohl H.* Buchbesprechung über das Pädagogische Poem. Die Sammlung, 1950, H. 11.
186. *Nohl H.* Die Erziehung durch Aufgaben in der Verwahrfostenpädagogik. In: Die Sammlung, Göttingen, 1950, 5.
187. Prinzipien der Pädagogik Makarenkos. In: Makarenko – Materialien II, Marburg, 1971, B. 8, S. 93-113.
188. *Pecha L.* Neue Aspekte zu einer Biographie Makarenko. In: A. S. Makarenko und die sowjetische Pädagogik seiner Zeit. Marburg, 1972, S. 133-140.
189. *Pecha L.* Probleme der Makarenko – Forschung. In: Makarenko – Materialien II, 1971, B. 8, S. 71-98.
190. *Pecha L.* Biograficke einitele formovani tvorive padagogicke osobuosti. Praha, 1985.
191. *Picard M.* De Dewey a Makarenko. L'ecole et la Nateon, 1965, N. 138.
192. *Rogers C.* Entwicklung der Persönlichkeit. – Stuttgart, 1973.
193. *Ruttenauer I. A. S. Makarenko.* Ein Erzieher und Schriftsteller in der Sowjetgesellschaft. Freiburg/Basel/Wien, 1965.
194. *Ruttenauer I.* Eine neue Makarenko Ausgabe. – Neue Samml lung, Stuttgart, 1977, 3, S. 291-299.
195. *Ruttenauer I.* Sackij und Makarenko. In: A. S. Makarenko und die sowjetische Pädagogik seinerzeit. Marburg, 1972, B. 10, S. 210-235.
196. *Ruttenauer I.* Zur Auseinandersetzung mit der Sowjetpädagogik, 1965, N. 5, S. 479-487.
197. *Sauerermann E.* Makarenko und Marx. Dietz Verlag Berlin, 1987, S. 236.
198. *Schleumer I.* Pestalozzis «Stanser Brief» und Makarenkos «Pädagogisches Poem». – Essen, 1974.

199. *Sunkel W.* Zum Problem des Erziehungsziels bei Makarenko. – Pädagogische Rundschau, 1965, N. 7. S. 475-480.
200. *Stolz H., Günther E. A. S.* Makarenko und die marxistisch – leninistische Wissenschaften der DDR, Berlin, 1979.
201. *Valentin P.* Der Spielgedanke als Grundmotiv der Erziehungskonzeption A. S. Makarenkos. Book Hersxhen Verlag, 1979.
202. *Weitz S.* Makarenko in ganzheitlicher Sicht. – Pädagogische Rundschau, 1984, N. 1.
203. *Weitz S.* Makarenko – Revisionen. In: Ergebnisse und Perspektiven vergleichender Bildungsforschung. München, 1984.
204. *Wellendorf F.* Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim, 1973.
205. *Wendt W.* Möglichst hohe Forderungen an den Menschen und möglichst hohe Achtung vor ihm. – Unsere Jugend, 1972, Juli.
206. *Wittig H.* Das Kollektiv in der Erziehungslehre A. S. Makarenkos. – Im Buch: Makarenko in Deutschland, Brennschweig, 1967, S. 276-285.
207. Zwei Welten – Zwei Schulen, Berlin, 1982, S. 415.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. Общая характеристика работ западных макаренковедов	6
ГЛАВА II. Проблема цели воспитания в наследии А. С. Макаренко и её буржуазные интерпретации	29
§ 1. Основные положения учения А. С. Макаренко о целях воспитания в освещении западных педагогов	29
§ 2. Проблема диалектического единства цели и средств воспитания в системе А. С. Макаренко и её отражение в концепциях буржуазных макаренковедов	43
ГЛАВА III. Макаренковская концепция воспитательного коллектива и восприятие её западными педагогами	55
§ 1. Понятие воспитательного коллектива в учении А. С. Макаренко и его трактовка буржуазными макаренковедами	55
§ 2. Критика представлений западных исследователей о коллективе и личности в педагогической системе А. С. Макаренко	69
§ 3. Интерпретация западными педагогами диалектики организационных и содержательных аспектов воспитательного коллектива.	92
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	101
ЛИТЕРАТУРА	103

Л. И. ГРИЦЕНКО

Тенденции макаренковедения на Западе

Ответственная за выпуск *И. Я. Жуленёва*

Подписано в печать 16.07.91. Формат 60 × 84/16. Гарнитура Dutch.

Печать офсетная. Усл. п. л. 6,15. Уч.-изд. л. 6,65.

Тираж 1000. Заказ 148. Цена договорная.

Издательство «Универсал» Упрполиграфиздата.

400001, Волгоград, ул. Рабоче-Крестьянская, 13.

Калачёвская типография Волгоградского упрполиграфиздата.
404520, г. Калач-на-Дону, ул. Ворошилова, 8.