

---

*Задача воспитания, соответствующая духу и потребностям времени — воспитание человека, способного эффективно и творчески действовать при новых формах собственности и организации труда, способного ориентироваться в социально-экономических реалиях общества, быть активным участником и преобразователем культурно-нравственной жизни своей страны. Решение этой задачи, в которой органически сочетаются функции социальной адаптации и «опережения» лежит на пути формирования у подростков и юношей опыта социализации, опыта быть личностью.*

---

## Опыт А.С. Макаренко и его значение

**Л.И. Гриценко**

доктор педагогических наук,  
профессор, Волгоград, Россия

По мнению А.С. Макаренко, самое упорное натаскивание человека на похвальных мыслях и знаниях является пустым занятием, в лучшем случае получится ханжа или граммофон. Сознание должно придти в результате опыта, в результате многочисленных социальных упражнений, только тогда оно ценно. Он обращал особое внимание на наличие противоречия между **сознанием, поступком и привычным нравственным поведением**: «Между ними есть какая-то маленькая канавка, и нужно эту канавку заполнить опытом»<sup>1</sup>. Он писал: «Сколько бы вы не создавали правильных представлений о том, что нужно делать, но если вы не воспитаете *привычки* преодолевать длительные трудности, я имею право сказать, что вы ничего не воспитали. Одним словом, я требую, чтобы детская жизнь была организована как опыт, воспитывающий определённую группу привычек. Я настаиваю на том, что в наших школах вопросу организации детского опыта, жизненного опыта... не уделяется достаточно внимания»<sup>2</sup>.

Опыт — это целостный инструмент воспроизводства деятельности. Организация опыта детей и подростков в воспитательном процессе является механизмом реализации деятельностного подхода, обеспечивая единство развития сознания и деятельности. Сущность его выражена С.Л. Рубинштейном, который утверждал, что субъект в своих деяниях не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятель-

---

<sup>1</sup> Макаренко А. С. Педагогические сочинения. В 8-ми т. — Т. 4. М., 1983-1986. — С. 329.

<sup>2</sup> Там же. С. 347.

ности можно определять и формировать его самого. А.Н. Леонтьев расширил принцип единства сознания и деятельности, сформированный С.Л. Рубинштейном, выдвинув принцип единства психики и деятельности. Деятельность в отличие от реакции — это процесс активного отношения человека к действительности, то есть принцип единства психики и деятельности отражает связь субъекта и его деятельности, а механизм психического развития ребёнка заключается в его субъективной активности.

А.С. Макаренко в своей воспитательной практике пришёл к необходимости организации таких условий жизни воспитанников, при которых они могли проявлять субъективную активность, то есть активность, развиваемую самим субъектом, организуемую им и контролируемую им. В начале своей работы в колонии им. Горького он был удивлён тем, что труд колонистов не оказывал на них «облагораживающего» влияния вопреки распространённому утверждению о том, что «труд воспитывает». «Хорошая работа сплошь и рядом соединялась с грубостью, с полным неуважением к чужой вещи и к другому человеку, сопровождалась глубоким убеждением, что исполненная работа освобождает от каких бы то ни было нравственных обязательств, — писал Макаренко, — обычно такая трудолюбивость завершалась малым развитием, презрением к учёбе и полным отсутствием планов и видов на будущее»<sup>3</sup>.

Педагог-новатор отмечал при этом, что не только он, но весь педагогический коллектив колонии был удивлён «нейтральностью трудового процесса», так как педагоги привыкли «поклоняться трудовому принципу». А.С. Макаренко очень точно называет причину этой «нейтральности», дело в том, что рассматриваемый уединённо трудовой процесс делается «автономным механическим действием, не включённым в общий поток психологической жизни»<sup>4</sup>. Воспитанники, по сути, выполняли отдельные действия, деятельность, которая предполагает субъективную активность, отсутствовала осуществление целостной деятельности, — отсутствовала. Через

некоторое время А.С. Макаренко увидел: «улучшение морального состояния отдельных групп воспитанников происходит параллельно развитию хозяйства и внедрению коллектива в управление этим хозяйством»<sup>5</sup>.

Участвуя в управлении хозяйством, в управлении всей жизнью коллектива, воспитанники выступали как субъекты целостной деятельности. Целостная деятельность субъекта включает формирование мотива и постановку цели, планирование, отбор необходимых средств, исполнение, контроль, коррекцию.

Именно участие в реализации всех этих этапов обеспечивает субъективную активность человека, накопление им разнообразного опыта. В начале существования колонии воспитанники были просто исполнителями, то есть участвовали только в одном этапе деятельности, с их стороны это были, по сути, ответные (реактивные) действия, а не целостная деятельность, поэтому эффект их развития был ничтожен. В дальнейшем в педагогических учреждениях А.С. Макаренко организация жизни воспитанников создавала условия для их участия в целостной деятельности и обогащения их опыта.

Уже через пять лет после начала работы колонии им. Горького Макаренко писал: «Главная задача нашего воспитателя отнюдь не воспитывать... Воспитывает не сам воспитатель, а среда»<sup>6</sup>. Но эта среда организуется воспитателем. И организуя образ жизни детей, воспитатель всегда имеет в виду определенную цель: создать условия, при которых ребёнок становится субъектом своей деятельности, приобретая тем самым опыт самостоятельного выбора, опыт взаимодействия с другими людьми, опыт ответственности, опыт помощи и заботы, опыт сопереживания и т.д.

А.С. Макаренко утверждал ещё в начале 20-х гг: «Основанием русской школы должна сделаться не труд-работа, а труд-забота»<sup>7</sup>. При этом он понимал «заботу» в смысле активной позиции воспитанников

<sup>3</sup> Там же. Т. 3, с. 453.

<sup>4</sup> Там же. С. 454.

<sup>5</sup> Там же. С. 454-455.

<sup>6</sup> Там же. Т. 1. С. 47.

<sup>7</sup> Там же. С. 11.

в процессе воспитания, благодаря которой и возможно эффективное развитие ребёнка. Он писал: «Трудовая забота — это не просто дорога к средствам существования, но это ещё и этика, это философия нового мира... Как же мы можем воспитать будущего гражданина, если с малых лет не дадим ему возможности пережить опыта этой трудовой заботы и в ней выковать свой характер, своё отношение к миру, к людям, то есть свою социалистическую нравственность?»<sup>8</sup>. Как видно, А.С. Макаренко рассматривает опыт воспитанников как основу их личностного становления.

Формирование опыта в учреждениях А.С. Макаренко обеспечивалось системой научно-обоснованных и подтверждённых практикой педагогических механизмов: реальным демократическим соуправлением взрослых и воспитанников; ежедневными общими собраниями (где выдвигались цели и задачи, отбирались средства, обсуждались результаты и пр.); участием всех членов коллектива в «сводных отрядах», что позволяло каждому члену коллектива выполнять спектр различных социальных ролей, необходимых для эффективной реализации любого этапа целостной деятельности; постановкой системы «перспективных линий», обеспечивающих мотивацию и эмоциональный комфорт; «принцип параллельного действия», в основе которого лежит идея единства параллельности воспитания и жизни, благодаря которой они не чувствуют себя объектами воспитания, а выступают как субъекты своей деятельности.

Можно выделить ряд важных особенностей формирования опыта, характерных для педагогической системы А.С. Макаренко, которые во многом определяли эффективность и гуманистическую направленность этой системы.

*Во-первых, организационной формой, обеспечивающей приобретение, изменение и накопление опыта, является коллектив.*

Воспитание в коллективе сегодня понимается чаще всего как подгонка всех под один ранжир, подавление природы

ребёнка, насильственное воспитание. В настоящее время понятие коллектива для многих является одиозным и связывается с советской тоталитарной системой и воспитанием. Но воспитание в «сообществе» было ядром практически всех систем воспитания, однозначно признанных гуманистическими, которые развивали индивидуальность: Корчака, Винекена, Френе, Нейла и т.д. Характерной чертой всех этих систем воспитания было разрешение противоречия между личностью ребёнка и детским сообществом. Поэтому многие прогрессивные педагоги XX века связывали гуманизацию воспитания с процессом социализации личности. Они полагали, что только впитывая многообразие внешних явлений личность может развивать свой внутренний мир.

Эта идея развивается сегодня в представлениях о «контекстуальной педагогике» (Германия, З. Вайтц). Базисное положение контекстуальной педагогики следующее: необходимо охватить вниманием и включить в сферу воспитательного действия весь непосредственно влияющий на детей мир. Вместо искусственно изолированного педагогического феномена предметом исследования и источником влияния на ребёнка должно стать всеобъемлющее «педагогическое поле». Но при этом следует отличать контекстуальную педагогику от тоталитарной. Тоталитарная педагогика рассматривает человека в целом так, чтобы с помощью «одновременного включения» многих мер воздействия всецело подчинить его себе. В соответствии со своими идеологически мотивированными основами, с односторонней партийной направленностью и одним мировоззрением, она планирует всем этим претворение в жизнь определённых весьма спорных партикулярных интересов. Контекстуальная педагогика исходит из другого понимания единства: это единство многообразного. Она утверждает принцип, в соответствии с которым различные и даже противоположные явления взаимодействуют, взаимно ослабляются или усиливаются.

Большинство педагогов-гуманистов (Я. Корчак, Г. Винекен, С. Френе и др.), выступая за развитие индивидуального своеобразия каждого ребёнка, тем не менее придавали особое значение раз-

<sup>8</sup> Там же. Т. 5. С. 260.

виту у него социального чувства как важного фактора его самореализации. Интересна в этом плане психологическая концепция А. Адлера, согласно которой социальное чувство является своеобразным индикатором нормальности в развитии ребёнка. Именно на этом принципе Адлер построил свою педагогическую технологию. Каждое нарушение, приводящее к снижению социального чувства, по его мнению наносит огромный вред развитию ребёнка. Можно утверждать, что чем значительнее недостаток социального чувства в ребенке, тем не продуктивнее его форма «Я».

Идея развития личности в сообществе была дискредитирована её идеологической фальсификацией в советский период. Понятие коллектива трактовалось в основном как средство воздействия на личность, управления ею. Поэтому сегодня коллектив отождествляется с насилием над личностью. Но вспомним, что же такое коллектив по первоисточнику: коллектив — это, по Марксу, «истинное сообщество» (*wirkliche Gemeinschaft*), т. е. тот идеал сообщества, в котором процесс экспликации человеческой индивидуальности придет к своей вершине, когда в обществе будут созданы такие структуры, отношения, которые обеспечат максимальную востребованность и развитие неповторимо индивидуального потенциала каждого члена общества, а не только отдельных его представителей.

Современная философская антропология устанавливает в качестве фундаментальной посылки неразрывную связь человека с обществом, отмечая при этом противоречивость этой связи (слитность — дистанцированность, объективация — субъективация, целостность — функциональность). В зависимости от способов разрешения этих противоречий, человеческое сообщество может иметь конструктивное или деструктивное значение для развития личности.

Мысль о том, что необходимым средством для развития личности является сообщество, прослеживается во многих современных психологических концепциях. В. Франкл утверждает: «Человек вообще является человеком тогда и поскольку, когда и поскольку он как духовное суще-

ство выходит за пределы своего телесного и душевного бытия»<sup>9</sup>.

Здесь Франкл называет важную характеристику человека — трансцендентность. «Самолет не перестает, конечно, быть самолетом, когда он движется по земле..., — пишет Франкл, — но лишь поднявшись в воздух, он доказывает, что он самолет. Точно так же человек начинает вести себя как человек, лишь когда он в состоянии преодолеть уровень психофизически — организмической данности и отнестись к самому себе...» Франкл утверждает: «Существование человека в полной мере обретает смысл лишь в сообществе. Таким образом, в этом смысле ценность человека зависит от сообщества... Смысл сообщества держится на индивидуальности каждого его члена, а смысл личности проистекает из смысла сообщества»<sup>10</sup>. Следовательно, по его мнению, неповторимость человеческой личности обнаруживает свой внутренний смысл в той роли, какую личность играет в целостном сообществе. Смысл человеческого индивида как личности трансцендирует его границы в направлении к сообществу. Именно направленность к сообществу позволяет смыслу индивидуальности превзойти собственные пределы.

Важное значение для понимания механизмов развития личности имеет идея В. И. Слободчикова о ситуации развития как совокупности предпосылок и условий, преобразуемых в пространстве связи и отношений между его *со-участниками*. Он вводит понятие *со-бытийной* общности, которую рассматривает как источник развития субъективности.

Можно сделать вывод: если мы хотим, чтобы воспитание отвечало природе развития человека, оно должно осуществляться в сообществе, причем следует определить те условия, при которых сообщество играет конструктивную роль для развития личности. При отсутствии организованного сообщества, то есть в спонтанном, стихийном взаимодействии людей в группе, успешно развиваются только индивиды, которые от природы имеют

<sup>9</sup> Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. С. 367, 211.

<sup>10</sup> Там же. С. 119.

хорошие задатки (сильный тип ВНД, хорошую память, задатки лидера и др.), которые, в будущем пробьются, но при этом могут прийти к асоциальным ценностям, потому что высокий уровень личностного развития ещё не гарантирует гуманистическую направленность личности. Если же педагог хочет, чтобы успешно развивались все дети, а не только отдельные представители, то он должен ориентироваться на развитие нравственных ценностей у воспитанников, их эмоциональной идентификации, на создание в группе демократических отношений, что предполагает развитие самоуправления, то есть он должен создать гуманное организованное сообщество, а это и есть коллектив.

Говоря о роли коллектива в становлении личности, необходимо за его внешней формой (структурой, содержанием, методами) видеть сущность, которая заключается в том, что коллектив — это система взаимосвязанных *социально-ориентированных и межличностных отношений*, реализуемых в жизнедеятельности воспитанников. Погружаясь в эту педагогически целесообразную систему отношений, подростки накапливают опыт конструктивных отношений с окружающим миром.

Коллектив (а не любая группа) представляет собой наиболее эффективное «поле» для приобретения опыта «быть личностью». Коллектив как гуманное организованное сообщество фильтрует негативные воздействия общества, защищает личность, развивает личностные качества, благодаря которым у каждого человека появляется способность противостоять этим негативным влияниям и строить свою жизнь, используя всё положительное, что есть в социальном опыте. Тем самым коллектив выполняет охранительную — стабилизирующую и вспомогательную функции по отношению к личности.

Коллектив выполняет также функцию возвращения культурного опыта детей. Вступая в процесс многообразной деятельности, в различные отношения, воспитанники пропитываются культурой того общества, в котором они живут, и не только «присваивают» накопленный опыт, но и развивают такие личностные качества, которые позволяют им вырабатывать новые ценности и в стремлении к новым

смыслам «возвышаться» в своем дальнейшем развитии и самоактуализации.

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

*Во-вторых, А.С. Макаренко неразрывно связывал становление индивидуального опыта воспитанников с опытом коллективной жизни.* В этой его особенности формирования опыта подростков и юношей выявляется гуманистическая сущность воспитания педагога-новатора.

Сегодня существует позиция, согласно которой развитие индивидуальности невозможно в условиях коллектива, который нивелирует личность. В противоположность этому А.С. Макаренко полагал, что сведение воспитания к индивидуальному развитию личности, абстрагированному от целей приобщения к культуре, жизни общества ограничивает уровень её развития, а самое важное — затрудняется процесс социализации подростков.

Человек в своем нравственном развитии поднимается тем выше, чем шире круг людей, интересы и переживания которых становятся его собственными интересами и переживаниями. Тезис А.С. Макаренко: «Чем шире коллектив, перспективы которого являются для человека перспективами личными, тем человек красивее и выше»<sup>11</sup>.

Именно в коллективе эффективно решается такая важная задача гуманистического воспитания, как создание условий для поиска воспитанниками личностных смыслов, смысла жизни. Чтобы воспитанники могли найти свой смысл, осознать свою «миссию», необходимо помочь

<sup>11</sup> Макаренко А. С. Педагогические сочинения. В 8-ми т. — Т. 1. М., 1983-1986. С. 311.

им определить свои жизненные задачи и цели. Оставляя ребёнка в рамках его собственного жизненного опыта и личных целей, игнорируя обобщенный опыт человечества (в том числе и воспитателя как носителя этого обобщенного опыта), — это значит делать развитие личности произвольным, спонтанным, ограниченным, так как отсутствие широкой базы знаний, кругозора затрудняет возможности осознанного, адекватного собственной природе, но не приносящего вреда другим людям, выбора человеком своих целей. Ограниченность человека только своим индивидуальным опытом может привести его к выбору безнравственных (даже преступных) личных целей.

Индивидуальные смыслы и цели являются результатом преломления в психике человека объективных ценностей мира. «Лишь в той мере, в какой мы забываем себя, жертвуем себя миру, тем его задачам и требованиям, которыми пронизана наша жизнь, лишь в той мере, в какой нам есть дело до мира и предметов вне нас, а не только до нас самих и наших собственных потребностей, лишь в той мере, в какой мы выполняем задачи и требования, осуществляем смысл и реализуем ценности, мы осуществляем и реализуем также самих себя»<sup>12</sup>. Именно коллектив, в котором организуется разнообразная деятельность, предоставляет «поле» выбора для становления личностных смыслов воспитанников.

Сообщество (воспитательный коллектив), с одной стороны, поддерживает все положительное в его природе, с другой стороны, оно (сообщество) дает средства и возможности для развития личностных (социальных) качеств участников коллектива. При этом воспитанник, участвуя в коллективной общественной жизни, ощущает себя созидателем ценностей, «объективирует» себя, не чувствуя себя «объектом» воспитания. В этой разнообразной деятельности он и развивает свою «субъективность».

В практике гуманного воспитания не должно быть действия явной, «голой» педагогической сущности, не нашедшей своего

воплощения в логике условий и деятельности коллектива и личности, в системе их отношений. Логика педагогической целесообразности требует, чтобы воспитание опиралось на логику обстоятельств жизнедеятельности личности в коллективе и на требования жизни. Ведущим направлением воспитательного процесса должно стать *опосредованное педагогическое влияние*, т. е. преломленное через жизненные интересы и действия коллектива и личности, воспитанника и воспитателя.

Макаренко был убежден, что воспитательная работа есть прежде всего работа организатора. Воспитание при этом становится *косвенным*. В этом случае от воспитателя требуется большое мастерство и искусство в организации жизнедеятельности детей, чтобы в процессе их участия в ней пришли в движение их собственные внутренние силы, ведущие к саморазвитию личности в направлении высших форм жизнедеятельности. Воспитатель становится регулятором внешних по отношению к нему и к воспитаннику культурных, хозяйственных и бытовых явлений. Лишь на этом фоне может иметь место и непосредственное, прямое влияние педагога на воспитанника.

А.С. Макаренко подчеркивал, что сущность педагогической позиции воспитателя должна быть скрыта от воспитанников, а не выступать на первый план. Воспитанник не должен ощущать себя *воспитуемым объектом*, он должен руководствоваться логикой жизненно-практических требований, а не «чисто» педагогическими соображениями. Для логического оправдания норм поведения личности в коллективе должны быть использованы требования логики хозяйства и здравого смысла.

Воспитание осуществляется как гуманистическое «деликатное» прикосновение, когда педагогические действия не отличны от жизни. Каждый ребёнок чувствует себя при этом, прежде всего, гражданином, прежде всего человеком, а не пассивным объектом воспитания, прямое, нарочитое, грубое педагогическое воздействие заменяется *косвенным*, т. е. воспитывает *образ жизни* коллектива, в котором организуются «взрослые» дела, решаются реальные производственные и культурные задачи.

<sup>12</sup> Франк В. Человек в поисках смысла. М., 1990. С. 119-120.

В этом плане важнейшим фактором воспитания выступает *образ жизни педагогического учреждения, в его связи с тенденциями социально-гуманитарного развития общества*. В отечественной педагогической традиции этот воспитательный фактор обозначен как *дух школы* (К.Д. Ушинский), *строй* её жизни. Понятие «**образ жизни школы**» в формулировке «**уклад школьной жизни**» находит сегодня применение в ходе укрепления основ школьного воспитания.

Учебно-воспитательные учреждения А.С. Макаренко были *субъектами не только воспитательной, но и социально-экономической деятельности*. Коллективу должно быть предоставлено несомненное право и обязанность, считал он, активно участвовать в социально-экономическом и культурном преобразовании общества. Это предполагает постановку перед коллективом *социально-значимых задач*, в решении которых каждый воспитанник находит удовлетворение своим потребностям, связывая с ними свои жизненно важные задачи. Опыт существования макаренковских учреждений и сегодня остается непревзойденным по гармонии педагогической и экономической технологии в воспитательном процессе. Ещё в начале 20-х гг. XX столетия Макаренко ввел в теорию и методiku воспитания понятия «хозяйственное воспитание», «коллективное хозяйствование», «хозяйственная деятельность».

В 1922 г. Макаренко писал: «Русская трудовая школа должна совершенно заново перестроиться»<sup>13</sup>, новый путь — организация школы, где преобладает не «труд-работа» (установка в основном на обучение труду), а «труд-забота», имеющий в виду воспитание основополагающих качеств личности на основе эффективности труда и его мотивации, социально-нравственных отношений, свойственных той или иной организации труда.

К началу 1939 г. относится знаменитое высказывание А.С. Макаренко: «Хозрасчет — замечательный педагог»<sup>14</sup>. Он «педагогизировал» вопросы организации

труда, управления, быта, развития учреждения и т. д.

Хозяйственная основа учебно-воспитательного учреждения имеет психологическое обоснование с точки зрения её необходимости для развития личности, становления его опыта. При таком воспитании детям и юношам предоставляется максимально доступная им мера гражданских прав и обязанностей, у них развивается активная жизненная позиция, формируются субъективные качества, позволяющие быть хозяевами и творцами своей собственной жизни.

При этом подростки и юноши, ощущая социальную ценность своей жизни, обретают смысл своей жизни, т. е. осознают её как нечто неповторимое и уникальное. В условиях коллективной жизнедеятельности воспитанник усваивает ту истину, что он несёт ответственность за решение своих жизненных задач, и он должен делать усилия, направленные на их решение, и тем самым он стремится к самореализации.

В технологическом аспекте, организация образа жизни учреждения на основе производительного труда проявляется в логическом оправдании норм поведения личности логикой здравого смысла и практических требований, предъявляемых со стороны жизни коллектива, а не чисто педагогическими соображениями.

А.С. Макаренко писал, обращаясь к родителям: «Истинная сущность воспитательной работы... заключается вовсе не в ваших разговорах с ребенком, не в прямом воздействии на ребёнка, а в организации вашей семьи, вашей личной и общественной жизни и в организации жизни ребёнка. Воспитательная работа есть прежде всего работа организатора»<sup>15</sup>.

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

Важнейшее значение жизненно-ориентированной педагогики заключается в том, что при этом работает механизм воспи-

<sup>13</sup> Макаренко А. С. Педагогические сочинения. В 8-ми т. — Т.1. М., 1983-1986. С. 11.

<sup>14</sup> Там же, т. 4. С. 346.

<sup>15</sup> Там же. С. 64.

тания *гражданина-патриота*, живущего интересами и заботами своей страны. Исключительное значение при этом имеет включение воспитанников в трудовую деятельность.

Современная школа своей главной целью считает интеллектуальное развитие учащихся. Нужен ли в школе производительный труд, в чём его значение для воспитания подрастающего поколения? Наши выдающиеся педагоги А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский были убеждены, что труд всегда был основанием для человеческой жизни, для создания благополучия человеческой жизни и культуры. Участие воспитанников в производительном труде позволяет им изучить систему хозрасчета и рентабельности, финансовые отношения, организации труда, норм и оплаты труда и т. д.

Наблюдая выпускников коммунаров, прошедших воспитание в труде, Макаренко видел в них отражение тех навыков, которые приобрели они на всяких пройденных ими организационных и производственных работах. На каждом общем собрании, просто на сборах и в группах, во время будничного разговора всегда происходит упражнение и развитие организаторских способностей, позиции хозяйского отношения к делу, ответственности за всё происходящее, то есть всех качеств, которые важны для настоящего гражданина. Макаренко писал: «У меня бывают часто коммунары, вышедшие из коммуны ... это всё люди, получающие или получившие высшее образование. Там есть и историки, и геологи, и врачи, и инженеры, и конструкторы и т. д. Но у всех в характере есть особая черта широты и разносторонности взглядов, привычек, точек зрения и т. д.»<sup>16</sup>.

Макаренковское кредо — единство жизни и педагогики, жизни и воспитания, полное отсутствие искусственных форм и средств воспитания. Высшая мера воспитательного мастерства — это когда «педагогические действия не отличны от жизни»<sup>17</sup>. Это отражение идеала, который Л. Н. Толстой и другие выдающиеся деятели представляли так: «Школа как жизнь и жизнь как школа».

<sup>16</sup> Там же. С. 188.

<sup>17</sup> Там же, т. 5. С. 262.

В третьих, важной особенностью формирования опыта воспитанников в практике А.С. Макаренко является то, что это формирование носило опережающий характер. А.С. Макаренко организовал такой опыт, в котором воспитанникам надо было преодолевать себя, развивая те качества, которых у них ещё нет, но есть готовность к их становлению. Он писал: «Нельзя закалить человека, если не ставить перед ним трудных задач... Храбрый — это не тот мальчик, который не боится, а храбрый тот, который умеет свою трусость подавить». А когда ему говорили, что ведь страшно мальчику, например, стоять на посту ночью одному, он отвечал: «... Так он и должен бояться и пускай боится, чтобы было что преодолевать»<sup>18</sup>, — подчеркивая при этом, что требования к детям должны быть посильными, не калечащими.

Идея опережающего воспитания пронизывала всю макаренковскую педагогическую систему. Следует отметить, что эта идея лежит, по сути, в русле теории деятельностного подхода, согласно которому движущей силой развития личности является конфликт, складывающийся во взаимодействии человека с миром, поэтому, чтобы развиваться, личность всегда стремится к наращиванию напряжения между собой и миром. В рамках этого подхода отмечается также феномен «надситуативной активности», то есть стремления личности действовать за границами требований ситуации и ролевых предписаний. (В.А. Петровский).

В своих требованиях к личности, А.С. Макаренко создавал «напряжение», исходя при этом из того, что главную роль в развитии человека играет субъективное начало, а не независимая от индивида игра биологических и социальных факторов. Именно в настоящее время можно в полной мере осмыслить необходимость этой идеи в воспитательной практике. В. Франкл отмечает, что сегодня большинство людей страдает не от избытка, а от недостатка требований. Общество с пониженными требованиями лишает людей напряжения. Люди, лишённые напряжения, считает он, склонны к тому, чтобы создавать его, и это может принимать либо здоровые, либо

<sup>18</sup> Там же, т. 4. С. 351.



нездоровые формы («воровать яблоки или охранять их»).

В. Франкл приводит пример, когда в Осло с вандализмом успешно борются бывшие вандалы. Каждую ночь дюжина добровольцев в возрасте от 14 до 18 лет охраняет бассейн во Фрогнер-парке и ездит на городских трамваях, чтобы предотвратить порезы сидений. Больше половины из них — бывшие хулиганы. «Быть на стороне закона, — говорится в соответствующем отчете, — оказывается для них таким же захватывающим делом, как и быть против него. Иными словами, они искали возбуждения и напряжения, того напряжения, которого лишило их общество»<sup>19</sup>.

Еще в 30-е гг. А.С. Макаренко писал о пагубности воспитания, не создающего напряжения, необходимого для становления личности. «...Не метод благополучного непротивления, не метод умеренности и тишины, а организация коллектива, организация требований к человеку, организация реальных, живых, целевых устремлений человека вместе с коллективом — вот что должно составить содержание нашей воспитательной работы... То, что происхо-

дит в нашей школе, недостойно советской эпохи, — критиковал он практику советского воспитания. — Мы фактически ученика не воспитываем, мы ничего от него не требуем, кроме самых примитивных тормозов, необходимых для нашего удобства»<sup>20</sup>.

В макаренковском педагогическом опыте вся деятельность воспитанников была построена по принципу создания напряжения, поля для опережающего развития и становления личности в активной деятельности, требующей приведения в действие всей гаммы её волевых, интеллектуальных, эмоциональных устремлений.

Таким образом, в педагогике А.С. Макаренко были заложены методологические и теоретические основы построения гуманистического воспитания на основе опыта воспитанников, и в соответствии с этим в его коллективах создавались условия целенаправленного формирования их опыта. При этом были задействованы различные механизмы гуманистического воспитания: единство воспитания и жизни, гармония коллективного и индивидуального опыта, косвенное («деликатное») воспитание и многое другое.

<sup>19</sup> Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. С. 65.

<sup>20</sup> Макаренко А. С. Педагогические сочинения. В 8-ми т. — Т.4. -М., 1983 — 1986. С. 319-320.