

## Педагогическая логика

*А.С. МАКАРЕНКО. ИЗБРАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СОЧИНЕНИЯ. М., 1977.*

Не может быть вопроса, более для нас важного, чем вопрос о логике педагогического средства. Интересно бросить взгляд на историю этого вопроса, тем более что история эта очень коротка.

Нам нечего заглядывать в глубь веков и начинать с Аристотеля. Не только то, что было при Аристотеле, но даже и то, что было при Николае Втором, можно оставить без рассмотрения. Во всяком случае, никогда ещё педагогика эксплуататорского общества не могла похвалиться сколько-нибудь заметным изобретением в области воспитания. Наши предки-педагоги надеялись на одно спасительное обстоятельство: «В жизни хорошего больше, чем плохого, а потому из воспитания всегда что-нибудь да выйдет».

И действительно выходило: выходили и воины, и фабриканты, и рабочие, и крестьяне. Одни были «в меру» своекорыстны, накапливали и богатели, но на улице не хватили людей за горло. Другие были «в меру» послушны, и если иногда и дерзили, то с соблюдением правил демократии. Правда, очень часто происходили и конфузы: честные джентльмены оказывались мошенниками настолько изобретательными, что граница между джентльменом и мошенником начинала казаться чересчур уж эфемерной. Люди религиозные и даже специально для религии предназначенные вдруг оказывались самыми настоящими циниками и низвергателями. Покорные рабы то и дело восставали и обнаруживали настойчивое желание в пух и прах разнести весь «благородный» цивилизаторский мир. Даже самые мирные сельские жители, казалось, идеально вымуштрованные земскими начальниками и церковноприходскими школами, вдруг без всякой застенчивости начинали поджигать дворцы своих «благодетелей», с идеальным хладнокровием игнорируя неизбежно

угрожающие им в таком случае загробные застенки. Педагогика господствующего класса, выработанная поколениями воспитателей, оказывалась ни с того ни с сего ликвидированной.

Слишком хорошо нам известна история таких провалов педагогической теории, и о них можно даже не вспоминать. Но вот что хорошего сделано у нас после Октябрьской революции? Много сделано хорошего. Мы имеем и комсомол, и школы, и фаб-завучи, и рабфаки. Но были и провалы в нашей педагогической работе. В чём их причины? Кто виноват?

Во всех неудачах воспитания виноваты, конечно, мы, педагоги, и прежде всего виновата наша педагогическая логика, наша педагогическая теория. В последние дни на нас посмотрели старшие строгим глазом и сказали:

— Ну, куда это годится, как вам не стыдно?

К сожалению, пока трудно говорить о воспитательных приёмах как о какой-нибудь системе, как о единой разработанной теории. Если вычеркнуть из досужих педагогических разглагольствований всё украшающие революционные фразы, термины и призывы, то в полученном остатке мы найдём конгломерат самых разнообразных идеологий, теорий и систем. Больше всего здесь окажется отрывок свободного воспитания, толстовства, непротивленчества. На втором месте стоят сентенции так называемой социальной школы Дьюи и Наторпа, потом немного солёной воды бременцев, наконец, так называемая общественно полезная работа.

Теория ограничилась декларированием принципов и общих положений, а переход к технике был предоставлен творчеству и находчивости каждого отдельного работника. В этом тоже видели педагогическую мудрость.

То, что натворили самодельные творцы-педагоги, и есть практика. В оправдание можно, правда, сказать, что и творить им как следует прожектёры от педагогики тоже не давали. Бывали случаи, когда под руками энергичного человека, смотришь, что-то начинает выходить путное. Но проходит год, другой, всё развалилось, и сам энергичный человек исчез и уже не педагог, а кооператор. Оказывается, действовал такой закон: пока дело в детском доме, например, идёт плохо, чиновники сидят и скулят с печальной физиономией о том, что дело наше трудное, что нет людей, нет материальной базы; но, как только в каком-нибудь пункте зашевелится настоящая работа, они набрасываются на неё со всей эрудицией, принципами и формулами и по всем правилам доказывают, что дело делается не так, как нужно, что в деле непоправимые провалы, которые должны привести к воспитательной катастрофе.

Нужно обратить внимание читателя особенно на такую форму: это должно привести к плохим результатам. За двенадцать лет своей практики, подвергаясь не раз экзекуции со стороны теории педагогов-олимпийцев, я ни разу не слышал другой формулы: это обычно приводит к плохим результатам. Вот это небольшое различие между подчёркнутыми словами наилучшим образом характеризует логику и является истинной первопричиной и теоретической бедности, и практических неудач.

У нас не было педагогической техники, прежде всего, потому, что и слова «педагогическая техника» никогда не произносились, и самая педагогическая техника не наблюдалась и не исследовалась. И это произошло не потому, что о ней случайно забыли, а потому, что традиционная педагогическая философия вела свою работу по дорогам, необходимо проходящим мимо педагогической техники.

Поэтому, если бы мы захотели подвергнуть критике существующую педагогическую технику, мы не в состоянии это сделать просто за отсутствием объекта. Например, материальная сфера, едва ли не самый могущественный воспитательный фактор, обходилась полным молчанием. Вопросы производства, вопросы хозяйствования коллектива, его отношения к другим коллективам, вопросы сохранения коллективных навыков, все вопросы, требующие де-

тального анализа реальных явлений, разрешались двумя взмахами пера, разрешались при этом исключительно в порядке установления должного.

Постановление о средствах, если оно ограничивается утверждением должного и если оно игнорирует существующее, необходимо обречено на омертвление.

Суждение о работе детского дома часто происходило по одному рецепту. Проверяться не действительная работа, не её результаты, а исключительно номенклатура общих рекомендованных средств: производилась ли общественно полезная работа, не употреблялись ли наказания, имеются ли органы самоуправления, есть ли простор для инициативы, имеется ли самокритика. Если всё это налицо, значит, дело поставлено хорошо, если чего-либо нет, значит, плохо.

Такой простой способ измерения, с одной стороны, представляет широкий простор для всяческого очковтирательства, с другой стороны, он очень скоро превращается в догматический шаблон, мёртвый список, в содержание которого не способна пробиться жизнь.

Методическая догма представляет собой, разумеется, недопустимое условие для дела воспитания. Но, если она выведена из живых, действенных требований жизни, она ещё не так опасна. Педагогическая догма, выведенная из случайных, непроверенных, легкомысленных утверждений, из убеждений, сложившихся в бездеятельной среде русской интеллигенции в эпоху чёрной реакции в России, эта педагогическая догма основательно осуждена всей нашей историей. Многие педагогические фасоны, которые пробовали натянуть на наше детство и юношество, — фасоны поношенные и сданные в музеи. Возьмём «общественно полезный труд». В этих двух словах, по существу, не содержится ничего порочного, и мы намерены отстаивать общественно полезный труд, но в педагогической литературе он рекомендовался в формах какого-то «хождения в народ», и от него на сто вёрст действительно несёт народничеством. А взгляды на дисциплину, на положение личности в коллективе охотно списывали у Руссо.

«Относитесь к детству с благоговением. Бойтесь помешать природе» — под такими словами подписывались многие педагогические теоретики и деятели нашего соцвоса. На педагогических конференциях случалось

## КОНТЕКСТЫ ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ

слышать разглагольствования о «правах ребёнка», а отвлечённые рассуждения о педагогических идеалах, собственно говоря, держались на «Декларации о правах человека и гражданина» с небольшими добавлениями из Толстого и новейшего европейского индивидуализма.

Странным образом с этим уживалось представление о «среде», взятое из популярно изложенного Дарвина... «Среда» понималась как всеильное начало, простое и элементарное, определяющее положение личности до конца, как фон, на котором нарисована бледная, пассивная личность.

Исходя из этого багажа, при помощи самой нехитрой дедукции выводились постановления о должном педагогическом средстве, в то время когда живая детская жизнь беспомощно увязала в сетке обычных противоречий, разрешить которые очень часто можно было при помощи простого здравого смысла.

Какой должна быть логика педагогического процесса?

Прежде всего, он должен быть до конца целесообразен, следовательно, невозможно допустить действие каких бы то ни было шаблонов. 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 только что исчерпанной конъюнктуры, диапазон применения того или иного средства может увеличиваться до степени полной общности или уменьшаться до положения полного отрицания. Нет более диалектической науки, чем педагогика, и поэтому ни в какой другой области показания опыта не имеют такого большого значения.

Эта многоликость педагогического средства, сложная красочность и изменчивость воспитательной картины составляют чрезвычайно ответственную позицию педагога-теоретика. Номенклатура педагогического приёма, в общем, едва ли может быть специально дополнена для отдельного воспитательного задания. Свобода выбора и маневрирования в воспитательной сфере должна быть настолько велика, что для воспитания строителя-большевика и убеждённого буржуазного деятеля сплошь и рядом может пригодиться один и тот же список приёмов, как требуются одинаково кир-

пич, бетон, железо, дерево и для постройки храма, и для постройки рабочего клуба. Вопрос решается не выбором списка, а сочетанием средств, их расстановкой по отношению друг к другу, их общей гармонизованной направленностью и, самое главное, их естественным классовым содержанием, то есть тем, что приходит не от педагогики, а от политики, но что с педагогикой должно быть органически связано.

И только там, где начинается эта расстановка, где определяются общая направленность и классовая связанность, только там есть место для установления педагогического закона. Само собой понятно, что этот закон уже не может принимать форму рекомендации или отрицания отдельного средства, которое вообще представляется аполитичным и, если так можно выразиться, апедагогичным. Какую же форму может принять педагогический закон? При настоящем положении науки о человеке и о человечестве он ни в каком случае не может полностью дедуцироваться ни от какого общего положения.

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. Очень важно при этом, что здесь возможна одна чрезвычайно опасная ошибка. Я имел возможность наблюдать несколько попыток отбора такого цельного опыта и всегда при этом встречал и указанную опасную ошибку. Она заключается в том, что, принимая опыт в целом, участники отбора обязательно стараются внести в него коррективы, то есть осуждают отдельные частные приёмы или вставляют дополнительные, новые, собственного изобретения. Нечего и говорить, что эти изменения производятся всё по тому же излюбленному методу дедуцированного средства, иначе говоря, производятся без всяких оснований. А между тем это приводит к печальным результатам. Нарушенная в своей органической цельности система делается большой системой, и пересадка опыта оканчивается неудачей. С такими ошибками трудно бороться, ибо контролёры и реформаторы орудуя совершенно чуждой логикой. Убедить их можно было бы только опытом, но как раз опыт не входит в систему их логики.

Мои утверждения вовсе не значат, что недопустима критика системы и её исправление...

Прибавления и купюры в системе могут контролироваться только в работе всей системы на довольно большом отрезке времени, всякие же безответственные пророчества («наказание воспитывает раба») могут быть оставлены без рассмотрения.

Я рекомендую индуктивную логику вовсе не для того, чтобы она применялась в редких случаях, когда такой зуд появится у контролёра-охотника. Индуктивная проверка, дополнения, изменения должны быть постоянным явлением в воспитательной системе. Это необходимо и потому, что всякое дело никогда не теряет способности совершенствоваться, и потому, что каждый день приносит и новые условия, и новые оттенки в задаче.

Постоянная работа исправления обычно производится самим коллективом, который, конечно, имеет преимущественное право на авторство в этой области, и к тому же обладает большей утончённостью нервов в привычной области, и лучше приспособлен сберегать традиции. Наблюдатель со стороны, хотя бы и официальный, всегда имеет склонность «скашивать на нет», ему нечего терять, и он ни за что не отвечает. Его преимущество заключается только в старороссийском «со стороны виднее». Здоровый коллектив обычно всегда сопротивляется таким реформаторам, тем более что они не оперируют опытной логикой, а безапелляционно заявляют: «Так лучше».

Но и коллективы, и здоровье коллектива бывают разные, и поэтому постороннее вмешательство в постановку цельного опыта вообще возможно, а в некоторых случаях и необходимо.

Отстаивая права цельного опыта, мы ни одной минуты не истратим на отстаивание исключительных прав индукции. Как и во всякой другой области, опыт возникает из дедуктивных положений, и они имеют значение далеко за пределами первого момента опыта, остаются направляющими началами на всём его протяжении. Дедуктивные положения, прежде всего, возникают как отражения общей задачи. Если в самой задаче сказано, что мы должны выпустить

здорового человека, то на всём протяжении нашего опыта мы будем оперировать измерительными дедукциями из этого требования: мы не будем забывать о форточках и о свежем воздухе, не ожидая опытной проверки.

Вторым основанием для дедукции является положение о коллективе. Наш опыт необходимо будет направляться и положением о суверенитете коллектива, и положением о деятельности коллектива в обществе. Наконец, третье основание для дедукции составляет накопленный веками социальный и культурный опыт людей, концентрированный в так называемом «здоровом смысле». К сожалению, эта штука пользуется наименьшим уважением педагогов. Уж на что, кажется, бесспорно признан сарказм Грибоедова «числом поболее, ценою подешевле», и касается он как раз педагогической деятельности, а ведь не так давно в колониях для правонарушителей полагался один воспитатель на каждые десять воспитанников. И платить им было назначено по сорок рублей в месяц. В колонии имени М. Горького было четыреста воспитанников.

Спрашивается, какие чудеса могли отвратить полный развал колонии при соблюдении этого замечательного условия?

Направленный общими дедуктивными положениями, длительный опыт цельной системы должен сам в себе заключать постоянный анализ. Процессы протекания и углубления опыта, конечно, не могут быть свободными от ошибок. Нужно очень осторожное, сугубо диалектическое отношение к ошибкам, потому что очень часто то, что кажется ошибкой, при более терпеливой проверке оказывается полезным фактором. Но такая проверка требует обязательно педагогической техники, широкого педагогического мастерства, высокой квалификации.

Сохранение ценных опытных очагов, уважение к их находкам могут нашу молодую логику воплотить в строгих формах педагогической техники. Только так мы создадим школу советского воспитания.

И ещё одно: наши педагогические вузы должны решительно перестроить свои программы. Они должны давать хорошо подготовленных, грамотных педагогов-техников. □