

ПАРАДОКС МАКАРЕНКО

Алексей Михайлович Кушнир,

главный редактор журнала «Народное образование»,
кандидат психологических наук

Елена Юрьевна Илалтдинова,

доцент Нижегородского государственного
педагогического университета, кандидат педагогических наук

В последние годы в педагогической печати появилось множество высказываний в разных контекстах о парадоксальности А.С. Макаренко, его педагогических взглядов и его педагогики. Но всё же главный парадокс Макаренко в том, что при мировом признании и любви к нему в нашей стране (в разной степени в разное время) его идеи не были широко воплощены в отечественной школе. Почему его высоко результативная педагогика так и не стала работать на решение социально-педагогических проблем, которые из года в год накапливаются в современной России? Почему мы так и не знаем подлинного Макаренко? Причин много, притом не только педагогических, но и социальных, и даже психологических. Автор рассматривает некоторые из них.

• стереотипы и новаторство • воспитательный коллектив • детско-взрослое объединение • школы-хозяйства • школа жизни и труда

Новаторские идеи

Прежде всего затрудняет наше восприятие педагогики А.С. Макаренко её истинно новаторская сущность, сохраняющаяся и для его времени, и для советской, и для современной педагогики.

В своё время С.Т. Шацкий высказался о необычайной сложности освоения новаторских педагогических идей: «Пошлость перерабатывает свежие мысли и дела по-своему»; идея «может выродиться, исказиться и набить оскомину»; сохраняются и реализуются в жизни только «внешние стороны идеи», определённые формы, средства, способы работы; неподготовленная общественная мысль перерабатыва-

ет новые идеи на свой, подчас и консервативный лад, стремится «примерить» новые идеи к старой педагогической теории и практике; «не всегда общество и общественные деятели руководствуются верными идеями — скорее такими, которые им под стать...».

Стереотипы

Именно таким путём, путём приспособления макаренковских идей к имеющимся положениям теории и практики, и шла советская педагогика, объявившая А.С. Макаренко «выдающимся советским педагогом». Результатом этого в массовом педагогическом сознании стал стереотип, А.С. Макаренко отождествляли с советской педагогикой, с теорией детского коллектива в рамках учебного класса и учебной деятельности.

Опять-таки парадоксально, но именно педагогическое образование в распространении этого стереотипа сыграло главную роль. А.С. Макаренко «в виде учебного материала» теряет свою многогранность, логичность в сочетании теории и практики, сложность. Содержание педагогического образования при последовательно развивающейся тенденции к сокращению учебных часов способствует схематизации учебного материала для презентации его студентам. Эта тенденция усугубляется сложившейся традицией ограждать студентов от научной полемики, не включать в материал положения, вызывающие дискуссии.

В чём новизна педагогики А.С. Макаренко, которая, как оказалось, до сих пор не ограничивается ни рамками нашей страны, ни временем? Если мы спросим студента, учителя, директора школы или чиновника от образования о А.С. Макаренко, в ответ получим позитивную или негативную реакцию, сводимую к понятию «детский коллектив». Это результат нашего педагогического образования в советское время и сегодня. «Краеугольным камнем педагогической системы А.С. Макаренко» был объявлен коллектив, причём не макаренковский «воспитательный коллектив» как единство воспитанников и педагогов, единый трудовой производственный коллектив педагогического учреждения, а «детский коллектив» учебного класса, в некоторых случаях общешкольный коллектив. На самом же деле идеи коллективного воспитания были общепринятыми во времена А.С. Макаренко, в этом отношении его новаторство состоит в детальной разработке этих идей и инструментровке их на практике.

Педагогизированное производство

Истинное же новаторство А.С. Макаренко до сих пор не принято официальной педагогикой, не вошло в содержание педагогического образования, в жизнь учебно-воспитательных учреждений, не проникло в массовое педагогическое сознание. Оно состоит в обосновании, практической разработке, эмпирическом доказательстве его понимания подлинного воспитания, материальная основа которого — педагогизированное производство. Именно логика хозяйствования стала определяющей для его теории и практики коллектива, самоуправления,

дисциплины и свободы, педагогических требований. Это, в конечном счёте, и сделало воспитание высокорезультативным, и это не то воспитание, которое сводится к воспитательным моментам на уроке, беседам на классном часе, на перемене, в кабинете директора, которое до сих пор рассматривается в сфере досуговой деятельности, в системе дополнительного образования при формировании навыков в процессе обучения.

Детско-взрослое объединение

До 1958 года макаренковское наследие, вся проблематика, традиционно связанная с его именем, разрабатывались вне хозяйственно-экономической логики как основы подлинного воспитания, только в направлении их приспособления к условиям общеобразовательной школы, коллективу учебного класса. Проблема коллектива в официальной педагогической теории и практике разрабатывалась вне логики и нужд производственного труда, логики хозяйствования. Именно теория коллектива считалась «краеугольным камнем» макаренковской педагогики. При этом макаренковский воспитательный коллектив как детско-взрослое объединение упрощённо понимался и развивался как детский коллектив. Был умозрительно, без доказательств, принят тезис, что воспитательный коллектив, понимаемый исключительно как детский, может развиваться на основе любой деятельности, которая составляет основное содержание жизни детей, а именно учебной деятельности. Логика (Т.Е. Конникова) была такова: если А.С. Макаренко осуществлял коллективное воспитание на основе одной главной деятельности воспитанников, которой был труд, то в общеобразовательной школе воспитание коллектива нужно вести на основе главной деятельности школьников — учебной. На принципиально иную деятельность были упрощённо перенесены отдельные макаренковские приёмы, способы, организационные

решения и находки, которые, как и следовало ожидать, оказались искусственными, нежизнеспособными, не привели к высоким воспитательным результатам.

Не была учтена специфика каждого из этих видов деятельности. Хотя уже в 1965 г. Б.Г. Ананьев¹, обосновывая общую трудоспособность человека как цель воспитания, указывает на недостаточность «генетической концепции деятельности» С.Л. Рубинштейна, когда игра и учение рассматриваются в качестве подготовительных к труду форм деятельности. Б.Г. Ананьев показывает, что это приводит к фактическому исключению труда из факторов становления личности. Он обосновывает идею, что только в процессе труда можно сформировать у детей готовность к труду, это невозможно сделать ни в игре, ни в учебном труде. Он показывает параллельность существования всех видов деятельности и важность труда уже на ранних этапах онтогенеза. Возможность перехода в юношеском возрасте к собственно производственному труду он связывает с последовательным накоплением опыта трудовой деятельности, развивающимся параллельно с накоплением опыта в других её видах (игра, учёба, общение). Он опровергает мнение, что труд становится деятельностью индивида только с наступлением зрелости.

Самоуправление

Соответственно, и самоуправление в массовой практике было скорее номинальным, а не реальным, только декларировалось, дети не участвовали в решении важных вопросов жизни школы, тем более экономических. Система самоуправления не имела такой материальной основы как в учреждениях А.С. Макаренко. Не случайно очень тяжело шёл процесс определения функций и сфер деятельности для школьного самоуправления, в связи с этими трудностями и неопределён-

¹ Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды в 2 тт. М., 1980. Т. 2. С. 19–25.

ностью время от времени ставился вопрос о целесообразности существования особых органов самоуправления (учкома) наряду с общественными организациями в школе.

Школы-хозяйства

После 1958 года при инициированном официальной педагогикой изменении направления развития школы — сближения с жизнью, парадоксальным образом толкование макаренковского наследия продолжалось в прежнем направлении. Учебно-производственные бригады, учебно-опытные хозяйства, производственное обучение и практика вводились в школу официальной педагогикой вне контекста макаренковского наследия. Макаренковские идеи в виде школ-хозяйств использовали отдельные последователи А.С. Макаренко на основе общественной инициативы. В 1960-х гг., уже после отхода от положений Закона о связи школы с жизнью, возникли школы-хозяйства Г.М. Кубракова, З.Ю. Шоюбова, позднее А.А. Католикова и некоторых других. Это движение сторонников А.С. Макаренко получило некоторую популяризацию вне государственной системы повышения квалификации работников образования, вне педагогических печатных изданий. Так называемый «обмен опытом» шёл по общественной инициативе, имел форму экскурсий учителей в данные учебно-воспитательные учреждения, строящие свою систему воспитания на материальной основе хозяйственно-экономической деятельности, с последующей активной почтовой перепиской для уточнения отдельных организационных вопросов. Есть факты, подтверждающие игнорирование этого опыта официальной педагогикой. Например, письмо-обращение Г.М. Кубракова в АПН СССР оставалось без ответа и рассмотрения год, пока сам автор не отозвал свои материалы из академии.

Деятельность школ-хозяйств и школьных заводов, деятельность их создателей, сторонников А.С. Макаренко, строящих

воспитательное пространство своих учебно-воспитательных учреждений на основе производственного труда, логике хозяйствования и самоуправления, пользовалась широкой поддержкой на местах, поскольку они были очень плотно интегрированы в ближайший социум, и развили его, интенсивно развиваясь сами. Однако широкого развития данное направление развития педагогической практики не получало. Вероятной причиной такого положения можно считать отсутствие руководящих установок «сверху», поддержки официальной, академической педагогики. И.С. Сеницын, писатель-публицист, популяризатор движения за вовлечение школьников в реальный производственный труд, показывает реакцию академии «на инициативу низов» по организации школ-хозяйств, на их борьбу за признание официальной педагогикой этого направления организации жизнедеятельности школьников, её некоторой законодательной регламентации: «А что вам мешает делать без инструкций?».

Обобщению и распространению опыта школ-хозяйств в русле макаренковского понимания воспитания мешало, как ни парадоксально, развитие идей политехнизации общеобразовательной школы, которые не способствовали восприятию идеи о педагогической целесообразности определённого разделения труда в рамках производственно-экономической деятельности воспитательного коллектива. Любая специализация, даже в рамках разделения труда, на производстве, не приветствовалась, воспринималась как противоречие принципам политехнизма. А без этого невозможна организация даже самого простейшего производства.

Производственный труд

Не была преодолена, даже в советское время, установка в обыденном и массовом педагогическом сознании на труд как на наказание, как на специальное средство для перевоспитания. Это приводит к недооценке роли продуктивного производственного труда в формировании личности, сделан вывод, что нормальным детям он вообще не нужен.

Даже в периоды реформирования образования в 1958 и 1984 годах при положительном рассмотрении роли производственного труда в об-

щем образовании доминировала ориентация на его соединение исключительно с обучением, на обучение труду. Проблема связи производственного труда и собственно воспитания не разрабатывалась организационно, методически, теоретически и методологически, несмотря на то, что были отдельные, не получившие широкого развития исследования, противоречащие или несопадающие с официальными установками в этом вопросе (например, труды П.Р. Атутова), показывающие собственно воспитательное значение участия подростков в реальном производстве. Трудность соединения в сознании учителя производственного труда и собственно воспитания можно проиллюстрировать примером, когда учитель, не включаясь вместе с детьми в единый трудовой процесс, сводит «воспитание» к воспитательным беседам во время работы школьников в мастерских.

Действительный член АПН СССР, директор НИИ трудового обучения и профессиональной ориентации П.Р. Атутов в публикациях в «Советской педагогике» обращал внимание, что игнорирование производственного труда в школе лишает педагогов возможности использовать одно из мощных средств организации здорового, целеустремлённого коллектива молодёжи, ограничивает воспитательное значение школы. На основе идей А.С. Макаренко показано, что труд должен быть одним из самых основных элементов в воспитательной работе, важным средством нравственного воспитания, труд повышает моральный уровень молодёжи, имеет общественно-производственное значение и значение в личной жизни каждого, формирует мотивационно-потребностную сферу личности, отношение к труду как социально-этической ценности. К недостаткам организации производственного труда он относит несоблюдение педагогических требований к его организации: чрезмерное внимание к материальным результатам, недооценку воспитательных задач

при организации труда, нерешённость вопросов об оплате труда школьников, о допуске их к управлению механизированными транспортными средствами, о бюджете времени. Не обращаясь к макаренковскому понятию школа-хозяйство, он призывал к организации труда школьников на хозрасчётной основе.

Причину недовольства некоторых педагогов введением обязательного общественно полезного, производительного труда он видит в плохой (с педагогических и экономических позиций) постановке труда в школе, что наносит вред делу воспитания. Имеющиеся положительные примеры позволяют П.Р. Атутову в период перестройки образования в середине 1980-х гг. эмоционально-образно утверждать, что никому не придёт в голову отменить русский язык, математику и другие учебные предметы по причине их плохого преподавания, а с производительным трудом именно так и происходит. Эти идеи не были подхвачены и развиты официальной педагогикой.

Признанию идеи школ-хозяйств официальной педагогикой мешала ориентация в массовом педагогическом сознании на опыт коммуны как высшую форму развития идей и опыта А.С. Макаренко, что приводило к установке на то, что для реализации макаренковских идей нужно, чтобы правительство и министерство строили для учащихся сразу заводы. Такие проекты вызвали обоснованную критику и неприятие, поскольку действительно были нереальными по экономическим и целесообразным по педагогическим соображениям. Такие идеи — результат недооценки периода становления и развития социально-педагогических идей и опыта А.С. Макаренко в колонии, игнорирование его идеи о необходимости для коллектива пройти весь путь: от простых форм к сложным, когда по мере накопления опыта расширяется экономическая, воспитательная, образовательная база школы.

В условиях «школы учёбы» не были найдены формы организации постоянной занятости

подростков, обеспечения всего цикла труда, преимущественно труд был сезонным, вспомогательным, в макаренковском понимании это был «труд-работа». При подготовке к реформе 1984 года уже в 1970-х годах было сформировано негативное отношение к форме организации труда школьников в виде УПК с учётом её недостатков с макаренковских позиций, но именно эта форма и получила развитие. В решении вопросов оптимального сочетания материальных и моральных стимулов труда был очевиден перекосяк: переоценивались моральные и недооценивались материальные стимулы, осторожным было отношение к вопросам «карманных денег». Это нашло отражение и в идее организации неоплачиваемой учебной практики в системе обучения в УПК.

Даже в годы возвращения государственной политики в образовании и официальной педагогики к проблемам «подготовки школьников к практической деятельности» в системе школьного образования не было создано полноценной нормативной базы для регламентации и организации труда детей и подростков, регламентировалось только обучение труду. Причина в том, что вопрос стоял о подготовке к труду, а не вовлечении в реальный производственный труд, также как и в целом в педагогике детство рассматривается как «подготовка к жизни», а не по-макаренковски — «как сама жизнь».

История развивается циклично, сегодня закономерно возвращение «школы жизни, труда, воспитания», идущее на смену периода интенсивного развития «школы учёбы». Мы видим эту цикличность в периодах: советская школа создаётся как единая трудовая на основах соцвоса, в 1930-х годах — возврат к школе учёбы, уже в 1939 году раздаются требования к подготовке выпускников к практической деятельности; если бы не война, вероятно, поворот к «школе труда» был бы раньше 1958 года, когда начал действовать Закон об укреплении связи школы с жизнью; отказ от него в 1964 году уже в 1970-х

годах привёл к созданию УПК и в дальнейшем к реформированию образования с 1984 года.

Но если рассматривать участие педагогической общественности в организации производственного труда в разных формах, то история выглядит более равномерно. Такие знаменитые учебно-воспитательные учреждения, как школы-хозяйства Г.М. Кубракова, З.Ю. Шоюбова, А.А. Каталикова создавались и развивались в периоды обращения официальной педагогики к «школе учёбы», но даже и в этих неблагоприятных условиях показали свою жизнестойкость.

Школа жизни и труда

Коренные изменения социально-политических условий в начале 1990-х годов не привели к изменениям в содержании официальной педагогической теории и практики, не нашли отражения задачи формирования таких качеств личности, как предприимчивость, общая трудоспособность, аккуратность, склонность к порядку, ответственность, дисциплина и созидательная мотивация. Технологическая подготовка учащихся в рамках урока «Технология» неэффективна с позиций воспитания гражданина современного общества, способного решить задачи модернизации экономики страны.

Ключ к решению современных социально-педагогических проблем лежит в сфере подлинного комплексного воспитания, которое заменит антикоррупционное, антикриминальное, патриотическое, гражданское и прочие виды воспитания, выстроенных по логике, созданной советской педагогикой, и не доказавшей своей результативности мероприятийной педагогики, основанной на словесном воздействии в рамках различных эпизодических «проектов». Идеи эффективной педагогизации производственно-экономической деятельности детско-взрослого образовательного пространства в русле «школы жизни и труда» чрезвычайно актуальны в современных условиях неоднородного образовательного пространства России.

Возвращение в современную педагогическую теорию и практику результативного воспитания невозможно на основе педагогики мероприятий,

ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ

досуговой педагогики, развитой в советский период. Единственный путь сегодня — переосмыслить результативное социально-педагогическое наследие А.С. Макаренко, его педагогику как науку о воспитании, построенном на основе производственно-хозяйственной деятельности единого самоуправляемого детско-взрослого коллектива. Какие должны быть формы возвращения труда в жизнь подростков? Считается, что сегодня главное — просто формирование положительной установки на труд как жизненной ценности, и прежде всего в педагогическом сообществе. С этим мнением нельзя спорить, но этим нельзя и ограничиться.

Для сравнения: самоустранимость государства и педагогики от воспитания в какой-то мере преодолена. Это стало результатом борьбы общественности за возрождение воспитания в школе.

И в результате в школу вернулась преимущественно «мероприятийная» педагогика с обновлённым содержанием и новой терминологией, несколько скорректированная в рамках среднего и компетентностного подходов, без изменения сути.

По аналогии с вышесказанным ориентации на возрождения труда не в подготовке к жизни, а в организации жизни детей и молодёжи, труда как жизненной ценности, без критического пересмотра и переосмысления советской историко-педагогической действительности может привести к повторению отживших и неоправдавших себя идей, форм, решений, подходов, направленных преимущественно на обучение труду, не обеспечивших в своё время ни полноценной связи школы с жизнью, ни практической подготовки выпускников к жизни, ни подлинного воспитания.

Макаренковское наследие приобретает особое значение в преодолении укоренившейся в современной теории и практике образования идеи ненужности в школе

продуктивного труда, сведения его лишь к овладению (в плане обучения) различными технологиями. Глубокая ошибочность такой установки становится к настоящему времени всё более очевидной, обостряя социальные проблемы, вызванные иждивенческими, потребительскими настроениями в обществе. Освоение и разработка социально-педагогического наследия А.С. Макаренко могут стать одним из направлений познания объективных закономерностей развития производственного воспитания.

При решении проблем социального воспитания молодого поколения, подготовки кадров, способных осуществить модернизацию страны, для поиска инновационных путей приобщения детей и молодёжи к производству в рамках подлинной педагогической и хозяйственной логики необходимо избавиться от догматических подходов, сформировавшихся в советской педагогике по отношению к наследию А.С. Макаренко, к проблеме производственного труда как материальной основы воспитания.

С этой позиции постановка и решение проблемы чёткой дифференциации понятий «производственный труд», «производительный труд», «трудовое воспитание» имеют методологическое и практическое значение. Отождествление в общественно-педагогическом сознании этих понятий делает непреодолимой трудность осмысления идеи производственного труда как материальной основы воспитания. «Производительный труд» в «Педагогическом словаре» (1960 г. издания) определяется как «труд, создающий материальные ценности, имеющий экономическое значение и соединённый с обучением»². Это общественно полезный труд на практических занятиях в учебных мастерских при выполнении учащимися заказов предприятий и колхозов или на специально организуемом производстве определённых предметов по заказу торгующих организаций. Для старшеклассников производитель-

² Педагогический словарь в 2 тт. М.: АПН РСФСР, 1960. Т. 2. С. 186.

ный труд — это неотъемлемая часть профессиональной подготовки.

Труд называется важнейшим средством трудового воспитания, но без учёта специфики процессов воспитания и обучения трудовое воспитание сводится к трудовому обучению, обучению труду, отдельным технологическим процессам. Деятельность А.С. Макаренко рассматривалась как деятельность по созданию системы соединения обучения с производительным трудом. Считалось, что работа школьников в коллективе взрослых рабочих, внимание к труду передовиков и новаторов производства воспитывают у учащихся уважение и любовь к труду, к людям труда, вызывают желание следовать их примеру. Этого вместе с необходимыми знаниями, умениями и навыками достаточно для подготовки к жизни.

Уже во второй половине 1960-х гг. Г.И. Легенький говорит об «истинно общественно производительном труде» в отличие от обучения труду, бытового самообслуживания. По сути, это как раз и есть производственный труд, в его характеристике производящий материальные ценности, «при наименьшей затрате рабочей силы на единицу продукции», «в обстановке технического прогресса»³.

М.Г. Хитарян видит отличие этих понятий, причисляет А.С. Макаренко к сторонникам не трудового, а производственного воспитания, подчинённого учебным и воспитательным задачам школы. Идеи А.С. Макаренко о создании предприятия при школе, включённого в общий поток производства и сохраняющего определённую самостоятельность для выполнения педагогических задач, он считает актуальными в середине 1970-х гг.⁴.

³ Легенький Г.И. Педагогический процесс как целостная динамическая система / Харьков, 1979. С. 225.

⁴ Хитарян М.Г. Трудовое воспитание и политехническое обучение в советской школе накануне перехода ко всеобщему среднему образованию (1937–1956 гг.) / Вологда, 1974. С. 112–113.

Е. Шишмакова приходит к обоснованному выводу, что в современной официальной педагогике отсутствуют понятия «трудовое воспитание» (есть трудовое обучение — урок технологии) и «производственное воспитание»⁵. Этот вывод актуализирует обращение к проблеме дифференциации названных понятий. Для максимально объективной интерпретации идей А.С. Макаренко, выраженных в его терминологии в понятиях «школа как хозяйство», «хозяйственная деятельность», «хозяйствование», «хозяйственный коллектив»; «коллективно-хозяйственное» и «социально-экономическое», «производственное» воспитание; «воспитание хозяйственной позиции по отношению к окружающему миру», «воспитание будущего хозяина жизни», необходимо оперировать понятиями «производственный труд» и «производственное воспитание».

Затрудняет осмысление специфики понятий «производственный труд» и «производительный труд» утвердившийся и получивший широкое распространение в советской и современной педагогике термин «производственное обучение», в рамках которого предполагается обучение труду и организация учебной практики.

Сегодня с точки зрения современных исследований, основанных на комплексной разработке методологии педагогики А.С. Макаренко как науки о воспитании, можно с уверенностью сделать вывод: подлинное воспитание невозможно без педагогизированного производства как его материальной основы. Также как для обучения нужна определённая инфраструктура — школьная, формировавшаяся в течение многих столетий, обеспечивающая эффективность учебного процесса, для занятий спортом или музыкой необходима специфическая мате-

риальная база, также и для воспитания нужна особая инфраструктура, которая гарантирует его результативность.

Суть воспитания в отличие от обучения — не в формировании системы знаний, а в формировании ценностных ориентаций, системы потребностей. Игнорирование специфики воспитания в рамках советской мероприятийной педагогики превращает его в процесс передачи знаний о правилах и нормах поведения, которые не определяют сами по себе поведение. Инфраструктурой воспитания не может стать ни учебный класс, ни тренажёрный зал, ни музыкальный кабинет, никакой другой учебный кабинет. Специфика воспитания и обучения определяет различные механизмы их осуществления при теснейшей взаимообусловленности.

На сегодняшний день высокую результативность в истории и современности показали системы воспитания, основанные на педагогически целесообразно организованном детско-взрослом образовательном производстве. В современной терминологии эта форма реализуется в школьном мини-технопарке, рассматриваемом как рентабельная, хозрасчётная производственная площадка при образовательном учреждении. Самые элементарные формы педагогически целесообразно организованного производства (школьная типография, школьный магазин) гарантируют воспитательный результат при соблюдении определённых условий, о которых говорилось выше. Такой подход реализации специфики воспитания через создание производственной инфраструктуры несёт потенциал для разрешения парадокса Макаренко и для решения проблем воспитания. **НО**

⁵ Шишмакова Е. Существует ли школа-хозяйство? // Народное образование. 2008. № 2. С. 97.