



ОПЫТ РЕКОНСТРУКЦИИ ЭТИКО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ В КОЛЛЕКТИВАХ А.С. МАКАРЕНКО

Т. КОРАБЛЁВА

В поисках научной педагогики

Впервые анализировать свою педагогическую деятельность Антон Семёнович Макаренко начинает в 1922 году, по прошествии двух лет практической работы. Первое, что обращает на себя внимание в работе педагога — это господство опыта, отсутствие какой-либо predetermined воспитательной концепции, жёсткой заданности.

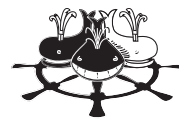
20-е годы были весьма благоприятным временем для поисков, творчества. Это был период «интеллектуального брожения» (Ст. Козэн), когда философия, искусство ещё не были отгорожены «железным занавесом» от достижений и поисков в мировой культуре. Эти искания коснулись и педагогики, в которой, по меткому замечанию Дж. Боуэна, творился «радостный бедлам».

В духе интеллектуальных исканий первых десятилетий XX века Макаренко возлагает большие надежды на новую науку — социальную психологию. Он убеждён: педагогика вообще и его опыт коллективного воспитания в том числе имеют шанс обрести научное обоснование благодаря социально-психологической базе. Однако коллективную рефлексологию как вариант объективной психологии Макаренко не принял. Взаимоотношение педагогики и психологии, предлагаемое педологией, он также отрицал. Напомню: развёрнутую критику рефлексологии и педологии Макаренко начал в 30-е годы, когда стали очевидны результаты этих научных направлений.

Примечательно, что уже в 1923 году Макаренко называет те же причины отказа от «научной педагогики», что и в 30-е гг. Это говорит не только о его последовательности, но и умении самостоятельно мыслить и противостоять «интеллектуальной моде».

Макаренко отказывается исходить в своей педагогической работе в колонии из каких-либо существующих «научных оснований», называя в качестве причин **первичность** выводов любой науки и вытекающие из них непродуктивные следствия: **отказ от целостности в подходе к человеку и морально недопустимое отношение к нему как к объекту научного эксперимента.**

Воспитательная работа в школе 5/07



Т. КОРАБЛЕВА

ОПЫТ РЕКОНСТРУКЦИИ ЭТИКО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ
В КОЛЛЕКТИВАХ А.С. МАКАРЕНКО

В январе 1923 года он пишет А.М. Горькому: «Всё-таки дело идёт о том, чтобы нашего воспитанника разложить на множество составных частей, все эти части назвать и пронумеровать, построить их в определённую систему и... не знать, что делать дальше. Все новейшие труды точно также идут по этому направлению. Но я до сих пор не смог заставить себя поддаться их обаянию. Иногда я падаю духом и глубоко презираю себя за подобную научную невосприимчивость, иногда же, напротив, протестую всеми фибрами души.

Мы ещё очень далеки от права раскладывать человека и тем более делать отсюда какие бы то ни было практические выводы. Напротив, мы должны... научиться так организовать воспитание, чтобы наши достижения характеризовались совершенствованием системы данной личности в целом. Это вовсе не значит, что работа над теорией анализа личности должна быть отвергнута. Пусть (эта работа) составляет предмет любой науки, но педагогам пока что нужно главное внимание направить на создание *синтетической педагогики* (здесь и далее курсив мой. — Т.К.). Если это и ересь, то ересь для меня оправданная всем моим колониальным опытом.

Я эти сомнения, постепенно приближающиеся к форме положительной уверенности, не в состоянии изложить более подробно... но должен признаться, что в организации колонии я уже сознательно поставил их во главу угла. Всё это не спасает меня от мурашек, которые начинают бегать по телу, как

только я принимаюсь за страницы какой-нибудь учёной квалификации. Я бы предложил свою классификацию социального опыта и мотивацию поступка, но эти самые мурашки держат меня на привязи: я всё боюсь, что я чересчур неуч»¹.

В 1936 году, ретроспективно анализируя начало своей деятельности в колонии, Макаренко пишет: «Задача, стоявшая передо мной, была так трудна и так неотложна, что путать было некогда. Но и прямых нитей в моих руках не было. Старый опыт колоний малолетних преступников для меня не годился, нового опыта не было, книг тоже не было. Моё положение было очень тяжёлым, почти безвыходным.

Я не мог найти никаких «научных» выходов. Я принуждён был непосредственно обратиться к своим общим представлениям о человеке, а для меня это значило обратиться к Горькому»².

Вера в человека и его возможности — основание педагогической деятельности

В результате поисков Макаренко пришёл к выводу: основанием его опыта будут не научные факты, а определённое отношение к человеку, в котором утверждается ценность человека, его огромный потенциал, реализуемый при условии: «как можно больше уважения к человеку, как можно больше требований к нему». Тем самым было заложено **этическое основание** всей будущей деятельности. В этом же мы усматриваем самый глубокий

¹ Макаренко А.С. Собр. соч., т. 8. С.13–14.

² Там же, т. 4. С. 12–13.





корень его последующих педагогических успехов.

Содержание **исходного пункта** деятельности Макаренко дополняет его рассуждение о педагогической логике, роли индукции и дедукции в разворачивании конкретного педагогического опыта. Обосновывая педагогическую логику, он утверждает в своей деятельности приоритет «цельного опыта», проверенного и в самом его протекании, и в результатах. Индукция должна быть уравновешена дедукцией, так как дедуктивные положения имеют значение и в начале опыта, и остаются направляющими на всём его протяжении. Однако, содержанием дедукции не может быть набор случайных предрассудков. Необходимо, чтобы дедуктивные положения отражали общие задачи воспитания, а в данном конкретном случае — **задачи социального воспитания** и перевоспитания правонарушителей (как общее и особенное). Вторым основанием для дедукции является **положение о коллективе**. Наконец, третье основание для дедукции — «накопленный веками социальный и культурный опыт людей, концентрированный в так называемом **«здоровом смысле»**».

Отсюда становится понятным содержание исходного пункта педагогической деятельности Макаренко в колонии в начале 20-х годов. Его составляют ближайшие цели: **возвратить беспризорникам качества «социально вменяемого» человека, социальное воспитание, предполагающее поиск промежуточного звена между личностью и обществом, горьковское отно-**

шение к человеку, жизненный опыт и здравый смысл педагогов колонии.

Этапы педагогической деятельности. Выбор этических принципов и воспитательных задач

Выделим этапы деятельности Макаренко, существенные для анализа становления его этической концепции.

Первый этап: работа в колонии им. М.Горького (1920–1928 гг.).

Второй этап: создание коммуны им. Ф.Э.Дзержинского на основе коллектива колонии им. М. Горького (1928–1935 гг.).

Третий этап: работа в отделе трудовых колоний НКВД Украины вплоть до 1937 г. Писательская и общественная деятельность (1937-й до 1939 г.).

В первую очередь нас интересует: какими этическими принципами руководствовался, какие цели ставил и как оценивал достигнутые результаты Макаренко, какие элементы опыта колонии он кладёт в основание коллективной этики на первом этапе существования колонии.

Самые значимые для нашего исследования работы этого периода: «Очерк о работе Полтавской колонии им. М. Горького» (1925), «О некоторых проблемах теории и практики воспитания» (1927–1928).

Труд — отнюдь не панацея

Крайняя нужда колонии, состоящей на скромнейшем наркомпросовском бюджете, определила пер-





Т. КОРАБЛЕВА

ОПЫТ РЕКОНСТРУКЦИИ ЭТИКО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ
В КОЛЛЕКТИВАХ А.С. МАКАРЕНКО

воочередную задачу — развитие собственного хозяйства. Однако отсутствие начального капитала (разрушенное имение, отсутствие инвентаря, сырьё и пр.) надолго ввергли колонию в напряжённую борьбу за существование, вследствие которой были найдены интересные и оригинальные формы внутренней организации, «внутренней скрепы» трудовой общины как семьи, что имело как свои плюсы, так и минусы.

В приложении к Педагогической поэме («На педагогических ухабах») Макаренко определяет характер труда и, главное, педагогические результаты этого этапа.

— Педагогический коллектив, — заявляет Макаренко, — начав свою работу с традиционного для педагогов «поклонения трудовому принципу» в воспитании, довольно скоро с удивлением для себя обнаружил педагогическую нейтральность труда самого по себе, обособленно от других воспитательных влияний. Уже в первые месяцы пребывания в колонии обнаружилось, что самообслуживающий труд быстро и легко делается автономным механическим действием, похожим на ходьбу и дыхание, не сказываясь на психике конструктивно, в плане образования новых общественных мотиваций. И хотя нужда заставила этот вид труда ещё довольно долго использовать, педагогический коллектив пришёл к выводу: неквалифицированный труд даёт очень бедный комплекс побуждений личности, чем и объясняется реальная нейтральность этого вида труда в воспитании.

В поисках более сложных побуждений обратились к мастерским, работа в которых оказалась более действенным фактором в деле образования новых мотиваций. Процесс труда в мастерских состоит из последовательных операций и, стало быть, имеет внутреннюю логику. Этот труд связан с более заметной ответственностью, приводит к созданию более очевидных ценностей и даёт некоторое основание для проецирования будущего колонистов. Это уже некоторый комплекс мотивов. Однако эффект в результате ремесленного обучения оказался очень невзрачным. Узкая область ремесла дала нечто, заменяющее антисоциальные привычки воспитанников, но не то, что нужно. Получался довольно несимпатичный тип нашего ремесленника.

Его атрибуты: большая самоуверенность в суждениях, соединённая с полным невежеством, очень дурной, бедный язык и короткая мысль, мелкобуржуазные идеальчики кустарной мастерской, мелкая зависть и неприязнь к коллеге, привычка потрафлять заказчику, очень слабое ощущение социальных связей, грубое и глупое отношение к детям и женщине и, наконец, как завершение, чисто религиозное отношение к ритуалу выпивки и к застольному пустословию. Зачатки всех этих качеств мы очень рано стали наблюдать у наших сапожников, столяров, кузнецов. Как только мальчик начал квалифицироваться, как только он основательно прикреплялся к своему верстаку, он уже делался и в меньшей мере коммунаром.

25

Концепции
и системы

[43 — 64]





В начале второго года (уже в 1922 году. — Т.К.) выяснилось, что воспитанники, не работавшие в мастерских или работавшие в них временами, а исполняющие общие или сельскохозяйственные работы, в социально-моральном смысле стоят впереди «мастеровых»³.

Педагоги колонии приходят к выводу: **улучшение морального состояния происходит параллельно** развитию хозяйства и внедрению коллектива в управление этим хозяйством.

Труд-забота ценнее труда-работы

Таким образом, далеко не каждый вид труда содержит в себе возможности формирования общественных мотиваций. Наибольшим потенциалом обладают крупное современное производство и сельское хозяйство, где каждый работающий, неся личную ответственность за свой участок, способен «видеть» других, так как общий результат зависит от согласованных действий всех, а личный успех или провал также сказывается на общем результате. Такой труд — это уже **не труд-работа, а труд-забота**, переживание своей личной ответственности за общий результат.

Для Макаренко нахождение **труда-заботы** стало искомым элементарным объектом воспитания, ибо «...только переживание хозяйственной заботы может дать мощный толчок, с одной стороны, для воспитания нужных нам качеств коллектива, с другой — для логического оправдания норм поведе-

ния личности в коллективе. *А как раз качество коллектива и нормы поведения личности в коллективе являются местом, где располагаются наши цели*»⁴.

Макаренко устанавливает самую прямую связь между воспитанием и перевоспитанием, с одной стороны, и общим движением всего общества — с другой.

«Сделав хозяйственную заботу отправной точкой в процессе воспитания, мы, в полном согласии с теорией исторического материализма, все формы нашей жизни вывели из хозяйства и хозяйствования. Главные формы... это хозяйственные требования к воспитателю и воспитаннику, организация хозяйственно-активных отрядов, точная дисциплина, труд, осложнённый хозяйственной целью, игнорирование узкоиндивидуальных черт колонистов, хозяйственная позиция по отношению к окружающему миру»⁵.

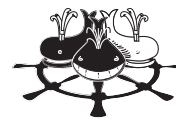
Коллективное хозяйство определяет лишь педагогическую логику, но никак не педагогическую цель

Обнаруженная педагогическим коллективом необходимость формирования в каждом воспитаннике хозяйственной заботы приводит Макаренко к утверждению: логика коллективного хозяйствования определяет педагогическую логику, но ни в коем случае не педагогическую цель. Эта позиция направлена, в первую очередь, против умозрительности педагогических теорий.

³ Там же, т. 3. С.453–455.

⁴ Там же, т. 1. С. 46.

⁵ Там же, т. 1. С. 47.



Т. КОРАБЛЕВА

ОПЫТ РЕКОНСТРУКЦИИ ЭТИКО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ
В КОЛЛЕКТИВАХ А.С. МАКАРЕНКО

Педагогическая цель в воспитательных заведениях должна быть всегда ведущей, более того, **хозяйственные цели контролируются и корректируются педагогической целью**. Макаренко предостерегает: нельзя становиться рабами хозяйства, всякая хозяйственная деталь, всякий частный хозяйственный интерес надо ощущать как явление педагогическое. Это необходимо для того, **чтобы человек не стал средством для достижения хозяйственных целей, а с другой стороны, не стал объектом для проверки педагогических теорий**.

Человека нельзя унижать нуждой

Через 10 лет, уже после создания коллектива в коммуне им. Ф.Э.Дзержинского, Макаренко подтвердит своё отношение к самоценности человека: человек — не временная категория. Он не живёт подготовительной жизнью. Его нельзя унижать нуждой. Если в 1922 году он вынужден считаться с нуждой как с объективным условием, которую, однако, никак нельзя считать естественным условием для воспитания⁶, то в 1932 году он категорически отрицает «педагогическую моду» на нужду, считая её аморальной по отношению к детям.

Педагогическая прихоть, исходящая из «боклевского положения» о том, что цивилизация создаётся нуждой, заставляет детей повторять своей жизнью историю культуры от первобытности до электричества.

Коммуна начинала свою жизнь уже не в заброшенном имени, не в

монастырских стенах, но в прекрасном оборудованном, построенном по специальному проекту дворце, где всё до мелочей было продумано к приёму воспитанников (материальные трудности были связаны с отсутствием дотаций). В этом случае ребёнок, попадая в такую комфортабельную и культурную обстановку, подчиняется воле организаторов, сразу приступая к функции хозяина как к простому очевидному делу. Опасность пассивности и изнеженности есть, но она логическая из-за постоянной заполненности дня реальным коллективным трудом.

В случае же испытания ребёнка нуждой, заставляющей его делать для себя кровать или в порядке «настоящего гурманства» даже гробить человека на строительстве железной дороги (Макаренко имеет в виду фильм и книгу «Путёвка в жизнь») «мечтательной логике педагога», ребята противопоставляют свою логику, не менее убедительную: жизнь на улице также полна неуют, но зато полна приключений. При таком подходе к детям педагоги организуют не их новые потребности, а конфликт, поскольку отсутствие условий для нормальной жизни ничем не оправданно и они станут бороться не с нуждой, как хотела бы это педагогическая «логика», а с этой несправедливостью. Отсюда дебоши, бузотёрство, массовые побеги. Искусственные трудности обнаруживают у таких педагогов подход к человеку как к категории временной, историко-культурной, а не социальной⁷.

Отрицая нужду как воспитательный фактор, Макаренко предлагает

⁶ Там же, т. 1. С. 27.

⁷ Там же, т. 1. С. 185–188.

27

Концепции
и системы
[43 — 64]





некоторую норму, соответствующую возможностям общества на данном этапе, может быть чуть большую, поскольку это для детей, для будущего.

«Задача нашего воспитателя отнюдь не воспитывать»

Сделав хозяйственную логику отправной, но не преобладающей точкой педагогического мышления, Макаренко рассуждает как хороший хозяин, без прожектёрства: хозяйства в колонии должны быть «капиталистически» организованы, «только реорганизовав колонии в солидные хозяйства, мы достигнем воспитательных целей. Речь идёт об ещё мало исследованной области влияния сложной и широкой коллективной организации на члена коллектива. Но что это влияние положительно, уже можно утверждать»⁸.

Нетрадиционно решает Макаренко проблему воспитателя, выводя её из той же хозяйственной логики. «Главная задача нашего воспитателя отнюдь не воспитывать. Просто противно здравому смыслу рассчитывать, что десяток интеллигентных людей, случайно собранных в колонии им. Горького, может воспитать 130 правонарушителей. Воспитатели — люди обыкновенные. Если они пережестятся и народят детей, то я ручаюсь, что 50% их потомства будет плохо воспитано. Честные работники-воспитатели и сами это понимают. *Воспитывает не сам воспитатель, а среда.*

Воспитатель должен участвовать в хозяйстве наравне с воспитанником, и только в меру его знания, работоспособности и ответственности он может иметь некоторое преобладание в деле организации хозяйственных элементов.

Надзор и нравоучение, нравственный пример, волевое давление могут иметь место постольку, поскольку они оправдываются понятной для всякого хозяйственной логикой»⁹.

Макаренко усматривает полную обречённость, провал работы воспитателя, если он не занят совместной деятельностью с воспитанником. Ложность позиции педагога будет проявляться на каждом шагу: ребята работают — педагоги боются войти в мастерские, уставшие ребята хотят вечером отдохнуть, но не тут-то было, педагоги нападут на них «в полном вооружении своей науки» с какой-нибудь лекцией о феодализме. Неудивительно, что очень скоро в педагогическом коллективе от скуки и псевдодеятельности начнутся склоки, вопросы о жалованье, перегрузке и компенсации. Большинство педагогов свою задачу начинают усматривать в обыкновенном надзирательстве, или начнётся «гнусная борьба за симпатии детей», за титул «наиболее любимого учителя».

Макаренко сразу попытался снять противопоставление «воспитатель — воспитуемый» в совместной деятельности, что вызвало многочисленные вопросы и недоумения у проверяющих комиссий: почему ваши воспитатели заняты не воспитательной работой, а исключитель-

⁸ Там же, т. 1. С.37–38.

⁹ Там же, т. 1. С. 47.



Т. КОРАБЛЕВА

ОПЫТ РЕКОНСТРУКЦИИ ЭТИКО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ
В КОЛЛЕКТИВАХ А.С. МАКАРЕНКО

но хозяйственной? Это положение у Макаренко позже приобрело характер аксиомы, а в начале своего опыта он иногда сомневался: может быть действительно «нужно заняться «воспитательной работой», то есть без конца и устали толковать каждому воспитаннику, «как нужно поступать»¹⁰.

Развивая своё понимание роли воспитателя в педагогическом процессе, Макаренко вовсе не умаляет его роли. Она обусловлена условиями коллективного воспитания, где каждый педагог такой же равноправный член коллектива, возвышающийся только благодаря опыту и культуре, которые позволяют ему что-либо делать чуть лучше, чем воспитанники, приобщать их к культуре не словарно-догматически, а почти «механически» (незаметно).

Своё знание человеческой психологии педагог должен проявлять там, где воздействие коллектива затруднительно: это тонкая, почти филигранная корректировка поведения воспитанников улыбкой, шуткой. Но воспитателю необходимо всегда противостоять хулиганству, демонстративному отказу подчиниться, антисоциальному поведению, оставаясь при этом старшим товарищем, сохраняя серьёзный тон без фамильярничания, потрафления и др. Воспитатель несёт равную с воспитанниками ответственность за любое порученное ему дело, на которой строится моральный авторитет педагога.

На одной из встреч с педагогами Макаренко рассказал о случае наказания пятью часами ареста дежурного по колонии в походе, кото-

рым оказался педагог И.П. Городич. Когда это выяснилось, Макаренко был очень смущён и хотел это отменить, но потом оставил всё без изменений. После отбытия наказания (в наказании не было ничего унижительного для личности, поскольку арестованный находился в кабинете у Макаренко), Городич с восторгом был встречен детьми, его качали под гомерический хохот. Нечего и говорить, сколь высок стал его авторитет в колонии¹¹. Авторитет педагога, по Макаренко, не может строиться на безнаказанности, на двойной морали: это для вас, воспитанников, это для нас, воспитателей.

«Оседлый» педагог — не безответственный экспериментатор

Воспитанники прекрасно чувствуют наигранность, неискренность, нарочитость педагога. Не удивительно поэтому, что Макаренко, добиваясь сплочённости коллектива, радикально пересмотрел позицию педагога по отношению к воспитанникам. Он предлагал воспитателю жить в колонии постоянно во время своей работы, в течение 4–5 лет. «Оседлость» педагога определяет его отношение к работе не как к случайному эпизоду и «окупается» колоссальным моральным и воспитательным эффектом. Он живёт с коллективом реальной жизнью, а не относится к воспитанникам как к объекту эксперимента, находясь при этом в безопасном месте.

Именно этим можно объяснить «успех», который принесли

¹⁰ Там же, т. 8. С. 456.

¹¹ Там же, т. 4. С. 304.





¹² Там же, т. 8. С. 14.

Макаренко непедагогичное столкновение с Задоровым и участие в драке с селянами, когда те стали разрушать только что отремонтированные постройки, принадлежащие колонии¹².

Когда работа воспитателя легка

Парадоксально, но равное положение в коллективе делает работу воспитателя «лёгкой», «счастливой», обеспечивая ей высочайшую результативность. Причины этого феномена состоят в возможностях **единого коллектива**.

Педагог в коллективе защищён. В педагогике Макаренко он не рассматривается в паре: воспитатель — воспитанник, а значит, с него снимается необходимость продуцировать цели, средства, педагогическую технику, форму отношений, способы решения моральных конфликтов, что под силу или педагогическим НИИ, или отдельным выдающимся педагогам. Обычный педагог при всех своих добрых намерениях чаще всего не выдерживает такой нагрузки. По наблюдению Макаренко, к 35 годам по своим возможностям он становится «пенсионером» с истрёпанными нервами.

В едином же коллективе педагогов и воспитанников при точном знании целей и конкретных задач талант педагога может проявиться во всей полноте (вспомним Фере и Терского, талант которых смог проявиться только в результате освобождения от «рутинных» дел педагога-одиночки). Коллектив, сам

являясь лучшим средством воспитания, избавляет педагога от бессильных поисков методов воспитания в «своём добром сердце» или в идее подвига воспитателя.

Профессионал с добрым сердцем, или Одно доброе сердце и нескончаемое педагогическое мученичество

Педагогический миф о всесильности «доброе сердце» как универсального способа воспитания Макаренко остроумно и убедительно развенчивает уже в 1927–1928 гг., полемизируя в своей статье с книгой Н.Н. Иорданского «Основы и практика социального воспитания». Для Макаренко неприемлемо делать ставку на «живые нервы», «вскрытыми окончаниями» которых воспитатель, по Иорданскому, должен преобразовать нечто в душе, оставаясь для ребёнка «просто человеком» или, наоборот, предстать с лицом подвижника, всего лишь исполняющего свой долг. По мнению Антона Семёновича, непрофессионально взамен серьёзной педагогической техники воспитателей, умеющих работать в коллективе с «добрым сердцем», предлагать одно «доброе сердце» и педагогическое «мученичество». Вместо научных данных, поисков в опыте — предлагается сладкая проповедь. Если педагоги — честные люди, продолжает Макаренко, то им остаётся только «подать заявление об увольнении и искать места в кооперации».



Рецептура доброго сердца только в некоторых случаях приведёт к действительному подвигу, в большинстве же случаев она приведёт к излюбленному нашему интеллигентскому ханжеству»¹³.

А вместо «детей солнца», которые должны появиться из педагогики «доброго сердца», появятся «...молодые старички с постоянной маской любви и добродетели на физиономии, лживые и хитрые эгоисты, привыкшие подрабатывать на выражении своих чувств и похвальных мыслей. В нашем распоряжении будет только средний воспитатель, правда интересующийся наукой и литературой, член профсоюза или кооператива, обладающий обычными человеческими чертами, который не прочь сразиться в футбол или шахматы, пойти в театр, поесть мороженого, а если он мужчина, то выпить бутылку пива с приятелем»¹⁴.

Педагог не сверхчеловек

Не нужно предъявлять требования к педагогу как к сверхчеловеку. Равноправное положение педагога в коллективе ставит его в наиболее защищённое положение, способствует профессиональному и человеческому росту вместе с коллективом. Такой вывод можно сделать из рассуждений Макаренко. Вывод, который актуален и сегодня. Ведь педагогика «доброго сердца» в разных вариациях появляется в общественных умонастроениях современной России как альтернатива коллективному воспитанию.

Врождённая «моральная дефективность» или «дефективный» социальный опыт

Макаренко отрицает термин «моральная дефективность» как этически и педагогически некорректный и стремится избегать его употребления даже в официальных документах (до того, как в 1923 году от него отказались во всей стране). Активными критиками «морально дефективного детства» были Н.К. Крупская, П.П. Блонский, А.С. Макаренко. Согласно их взглядам, педагогическая и социальная запущенность ребёнка не свидетельствует о его нравственной и умственной дефективности. Макаренко как человек, проверяющий на практике абсолютное большинство педагогических положений, чтобы выяснить, какие из них соответствуют реальной жизни и здравому смыслу, а какие являются стойкими предрассудками, по истечении двух лет работы в колонии обнаруживает в воспитанниках не нравственную дефективность, а в высшей степени **дефективный социально-нравственный опыт**. Этот опыт, с одной стороны, обуславливает социально нездоровую мотивацию поступков, а с другой стороны, делает ребёнка чрезвычайно чувствительным именно к явлениям нравственного порядка. Внешние выражения этой чувствительности иногда очень своеобразны, например, сильная система логических построений, которая непривычному человеку кажется простой наглостью. Эти дети неграмотны или по-

¹³ Там же, т. 1. С. 87.

¹⁴ Там же, т. 1. С. 87–88.





¹⁵ Там же, т. 1. С. 18.

¹⁶ Там же, т. 1.
С. 18–19.

¹⁷ Там же, т. 1. С. 19.

луграмотны, но при более близком знакомстве они поражают огромной эрудицией, жизненным опытом, ибо видели пол-России¹⁵.

Макаренко формулирует свой подход к воспитанию педагогически запущенных детей: «... всё богатство его практического опыта, весь огромный запас сил, уже закалённых в жизненной борьбе, претворить в систему ясных представлений о мире и о возможностях в мире, что достигается самым незамысловатым путём — путём организации прогрессирующей общины, с точным и открытым требованием, предъявленным к личности, с точной и открытой ответственностью¹⁶.

Таким образом, Макаренко **под перевоспитанием понимает не безжалостную «перекройку» личности, а всего лишь организацию здорового социального опыта.** Он не вынуждает воспитанника отречься от своего опыта, что равносильно частичной утрате и самого себя, а предоставляет ему возможность претворить свои силы, эрудицию, возможности в условиях здорового социального опыта.

Кроме того, Макаренко обосновывает и своё нежелание употреблять термин «перевоспитание». Он считает, что в коллективе колонии осуществляется обычная воспитательная работа, которая не содержит каких-либо специфических приёмов, отличающих её от работы в любом другом воспитательном учреждении для «обычных» детей.

Макаренко всегда реалистичен в своих требованиях. Он выстраивает **учебную программу, например, на основе интереса** детей к какой-

либо проблеме, чаще всего возникающей из их практического опыта работы в колонии. Педагогический коллектив вплоть до 1926 года строит обучение по так называемым комплексным планам, осуществляя **«параллелизм работы и знания».**

Этот параллелизм выражен в соотношении труда и интереса. «Идя навстречу детскому интересу и считаясь с логикой его жизни до колонии и в колонии»¹⁷, преодолевая неполноту знаний воспитанников, педагогический коллектив смог отказаться от неуместного в данных обстоятельствах «академизма» и «очковтирательства» старой школы.

Этим подходом Макаренко утверждает правило всей своей будущей работы: **требование должно быть сильным, чуть опережающим возможности ребёнка, стимулирующим его на некоторое усилие, но не унижающим человека, необоснованным, нелогичным.**

Педагогика против педологии

Решительно отказавшись от подхода к своим воспитанникам на основе популярной в то время теории Ломброзо, педагогический коллектив во главе с Макаренко делает следующий шаг, сближающий детей и взрослых. В колонии сначала сознательно и принципиально не интересовались прошлым воспитанника в его присутствии, но всё же изучали «дело», приведшее его в колонию. В дальнейшем убедились, что это только сбивает с толку, способствует предвзятости в отношении к ребёнку. В 1925 году



педагогический коллектив уже совершенно искренне «игнорирует» «вчерашний день», характер «дела» воспитанника.

Результаты этого метода огромны и неожиданны. Сами ребята с удовольствием могут расспросить новичка «из какого он города, мать-отец живы?», зато недвусмысленно дадут понять иному хвостуну, что его старые «подвиги» здесь никого не интересуют. В письме к Горькому Макаренко говорит, что его *педагогический коллектив до сих пор одинок в вопросе о значении деликатности по отношению к воспитанникам*.

С точки зрения официальной педагогики это абсурд: надо обязательно «разложить по косточкам», выудить и назвать все «преступные» наклонности, добраться до отца с матерью, вывернуть наизнанку всю ту яму, в которой копошился и погибал ребёнок. А затем по всем правилам науки строить нового человека. Но *никаких правил науки просто нет*, а вивисекция над живым человеком обратит его в безобразный труп. Наше игнорирование «прошлого» открывает замечательные перспективы: пафос устремления в будущее, в котором главное — какой ты товарищ, хозяин, работник¹⁸.

Справедливости ради следует сказать что, изучая динамику «роста» воспитанника в коллективе, конечно же, не могли быть проигнорированы причины его определения в колонию или коммуны. Однако, по нашему мнению, игнорировалась их фатальная значимость, что позволяло заниматься

педагогической, а не педологической деятельностью.

Свобода от педагогической нарочитости

Традиционный подход к воспитанию предполагал в то время, что воспитанник — это объект воспитания. Макаренко предлагает любое педагогическое устремление хорошо спрятать в кабинете организатора. «В живом быту коммуны воспитанник не должен чувствовать себя объектом воспитания, он должен ощущать только прикосновение точной логики нашего хозяйства и требования здравого смысла...»¹⁹.

Свобода от педагогической нарочитости позволяет всему коллективу развиваться в одной плоскости, что препятствует как обособлению детского и взрослого коллективов, так и расхождению между ними. Эта свобода, как показывал опыт, *«определяет свободу в самочувствии воспитанника, позволяет ему более просто и радостно переживать своё детство»*²⁰.

Макаренко прав, говоря, что это открытие вряд ли можно зафиксировать педагогическими терминами. Во-первых, он наделяет воспитанника статусом субъекта. А это предполагает принципиально другой характер его связей с педагогами и товарищами — отношения равноправных субъектов совместной деятельности по осуществлению целей всего коллектива. «Субъект-субъектные» отношения создают основу для новой коллективной этики, **гармонично сочетающей требовательность и товарищество,**

¹⁸ Там же, т. 1. С. 220.

¹⁹ Там же, т. 1. С. 48.

²⁰ Там же, т. 1. С. 48.





которые обычно исключают друг друга на практике.

Воспитание в условиях экономической предприимчивости

Следующее направление поисков Макаренко на этом этапе — **поиск оптимальной организации своего учреждения**. «Организация Полтавской трудовой колонии, существующей 3 года, эволюционирует в порядке опыта и слагается из постепенных опытных приближений к наиболее экономной и полезной системе», — пишет Макаренко²¹. В 1924 году он утверждает необходимость для колонии и всех учреждений такого типа статуса юридического лица, обладающего правом «производства, обмена, строительства и договора», которые должны определяться единственным критерием — успехом. Такая юридическая база создаёт предпосылки для «экономичной активной воспитывающей жизни».

Все детали жизни и труда должны быть предоставлены учреждению на основе общего для всех юридического статуса. **Воспитание в условиях экономической предприимчивости**, охватывающее все технологические звенья, позволяет каждому воспитаннику представлять производственный процесс целостно, от постановки целей до результатов, способствует развитию **инициативы, творчеству и препятствует появлению бюрократизма**.

Без этих условий, как абсолютно справедливо считает Макаренко,

воспитание никогда не будет социалистическим²². Наряду с открытой Макаренко важностью **переживания хозяйственной заботы** воспитание в условиях экономической предприимчивости — это, по существу, **создание объективных условий для неотчуждённого труда**.

Организационные формы колония искала в течение 5 лет²³. Каждый найденный элемент структуры — производственный отряд, сводный отряд, Совет командиров и т.д. имеет у Макаренко определённое социально-психологическое и этическое обоснование.

В 1925 году Макаренко как заведующий опытно-показательной колонией Наркомпроса (к этому времени она стала горьковской колонией), предлагает своё понимание целей воспитания для учреждений подобного типа.

Во-первых, эти цели должны быть реальными, а во-вторых, быть прямо необходимыми нашей стране. «Эти цели будут: дисциплинированность, работоспособность, честность, политическая сознательность. Нужно принять героические меры, чтобы удовлетвориться этим минимумом. Всякая романтика, обычная у нас, должна быть отброшена, ибо без достижения указанного минимума всякие разговоры о чём-либо ином смешны и, напротив, достижение этого минимума открывает широкие просторы по всем направлениям»²⁴.

Педагогический коллектив Макаренко этих целей добился уже через два года. Обратим внимание на то, что в 1922 году Макаренко организацию своего учреждения

²¹ Там же, т. 1. С. 28.

²² Там же, т. 1. С. 34–35.

²³ Там же, т. 1. С. 50.

²⁴ Там же, т. 1. С. 43.





Т. КОРАБЛЁВА

ОПЫТ РЕКОНСТРУКЦИИ ЭТИКО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ
В КОЛЛЕКТИВАХ А.С. МАКАРЕНКО

называет **общиной**, а не **коллективом**. Кроме того, воспитательные достижения Антон Семёнович характеризует социально-психологическими и моральными категориями, выражающими его приоритеты:

1. Воспитанники колонии и воспитатели образуют тесную рабочую семью, проникнутую взаимным уважением и преданностью друг к другу, почти без всяких исключений.

2. В области общинного труда воспитанники колонии являются убеждёнными хозяевами и прекрасными работниками, могут осознавать себя трудящимися и презирать дармоеда.

3. Всё больше и больше хозяйство колонии и хранение материальных ценностей переходит в руки воспитанников. Замки и запоры — в прошлом.

4. В то же время удалось не обратит воспитанников в маленьких старичков. Они всегда веселы и активны, всегда способны шутить и смеяться. «Это обстоятельство я считаю особенно важным, *т.к. организация трудовой общины всегда в самой себе должна нести опасность нарушения прекрасного детского радостного фона*».

5. Совместное воспитание в колонии мальчиков и девочек до сих пор не имело дурных последствий. Напротив, нужно констатировать несколько печальное пренебрежение мальчиков к девочкам, хотя и не ко всем. Этот вопрос составляет в настоящее время очередную задачу колонии.

6. Наиболее тяжёлые формы нравственной запущенности колонии удалось обратить в *постепен-*

*ный процесс образования нормального нравственного опыта*²⁵.

Разумеется, воспитательная программа-минимум постоянно воспроизводилась (дисциплинированность, работоспособность, честность, политическая сознательность), поскольку колония регулярно принимала новеньких. Но уже в 1926 году Макаренко, основываясь на успехах колонии, углубляет задачи. Для воспитателя — *это восстановление нормального отношения между личностью и обществом. Возбуждение новой системы мотивации (рефлексов)*. Условия учреждений такого типа позволяют решать *положительные задачи уже не правового, а этического содержания*²⁶.

Общую направленность всей воспитательной системы на этом этапе педагог определяет так: *от авторитарно-требовательного тона к рабочему самоуправлению*, что соответствует выявленным этапам развития требования в зависимости от стадии развития коллектива (сначала требует один педагог, затем актив, далее весь коллектив).

Подведём некоторые итоги:

1. На этом этапе философия воспитательной системы Макаренко содержит чёткий этический принцип самоценности человека и необходимости его гармонической связи с обществом, определяющей содержание всего опыта. Современные педагогические теории отвергаются им вследствие их доктринёрства и априоризма. Педагогические пред-
рассудки отвергаются, а здравый

²⁵ Там же, т. 1. С. 26.

²⁶ Там же, т. 1. С. 54.





МЕТОДОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

смысл как культурный и нравственный опыт человечества определяет практическую деятельность. Признаётся роль интуиции, основанной на опыте, в качестве составляющей в философии воспитательной системы.

2. Утверждается безусловный приоритет опыта, в основе которого лежит хозяйственная логика. Все детали педагогической работы выводятся из неё как средство избежания априоризма, предвзятости и ошибочности. Логика педагогической работы хотя и определяется хозяйственной, но направляется только педагогической целью. Макаренко отстаивает принцип самоценности человека: человек — не средство для хозяйственных целей, а категория социальная. Нужда не является естественным условием воспитания. Испытания человека искусственной нуждой аморальны.

3. В центре внимания Макаренко на этом этапе такие проблемы, как хозяйство, воспитатель, воспитанник, организация, дисциплина.

4. Первоначальные воспитательные цели расширенно воспроизводятся: от дисциплинированности, работоспособности, честности, политической сознательности — к воспитанию культурного рабочего, что предполагает получение образования, рабочей квалификации и формирования новых моральных качеств — чести, достоинства, долга.

Макаренко, подводя итоги своей работы в 1928 году, пишет: «Не может быть воспитания, если не сделана центральная установка о ценности человека»²⁷. Примечательно, что как начало, так и окончание работы в колонии им. М. Горького для педагога обозначаются этическими (ценностными) основаниями.

