

# Коллективизм как основа воспитания индивидуальности

Яков ТУРБОВСКОЙ, доктор педагогических наук

К педагогическому наследию классика научной, природосообразной педагогики А.С. Макаренко журнал «НО» обращался неоднократно (см. 1998, № 1; 1999, № 10; 2000, № 8; 2001, № 4 и др.). Но осмысление классики — процесс бесконечный и весьма созидательный.

Статья, которую мы вам предлагаем, продолжает осмысление опыта Макаренко по созданию ребячьего коллектива и отношений в нём, формирующих нравственную атмосферу. Актуальность проблемы в современных условиях очевидна.

Школа вынуждена сегодня признать, что в современных условиях **невозможно и недопустимо** не заниматься воспитанием. Сама жизнь заставляет общество ставить во главу угла, в центр внимания педагогических коллективов проблемы воспитания. Естественно, и перед педагогической наукой столь же значимо и остро встают эти проблемы: как помочь в этом практикам, как сделать образовательный процесс эффективным.

Воспитание не может не быть эффективным, иначе это не воспитание. Любая декларативность, сколь угодно впечатляющая, его эффективности обеспечить не может. За любыми провозглашаемыми целями должна следовать вполне конкретная деятельность, основанная на определённых принципах, теории, на определённых методах, способных привести к желаемому результату. И при этом должны учитываться конкретно-исторические условия, в которых протекает воспитательный процесс.

Для этого полезно (и необходимо) выявить и осмыслить накопленный отечественной школой опыт, педагогические идеи, в современных условиях максимально продуктивные.

Школа должна учитывать, что влияние улицы, среды, жизни во всех проявлениях всегда было сильнее её усилий. Даже в период идеологического диктата, государственного и общественного влияния в СССР, в школе сосуществовали две воспитательные линии: **официальная**, проводимая педагогическим коллективом с помощью школьного актива, и **неофициальная**, существующая в межличностных отношениях учеников на основе других нравственных ценностей и установок. Это несовпадение, доходящее порой до полной несовместимости, приводило к конфликтам, к скрытому или нескрываемому противоборству.

Феномен этой двойственности воспитательных влияний в школьной среде достаточно глубоко изучался, отражался не только в педагогической печати, но и в профессиональной литературе. В современных условиях, когда, по сути, «распалась связь времён», когда идеология государства и общества представляет собой эклектичный набор противоречивых, взаимоисключающих деклараций, а само общество находится в состоянии идеологической растерянности, об актуальности проблемы и говорить излишне.

Школа в течение 12–15 лет **отстранилась** от воспитания. Диагностическое изучение массового педагогического опыта отразило и зафиксировало эту педагогически беспрецедентную ситуацию. Вот динамика соотношения вопросов обучения и воспитания, включённых в планы школьной работы:

Учебный год	Обучение	Воспитание
1984–1985	50%	50%
1989–1990	90%	10%
1991–1992	95%	5%

За этими цифрами — реальная ситуация с воспитанием и отношением к нему. А ведь это — важнейший показатель качества образования, включающий характер человеческих контактов, поведение, поступки ребят и их мотивацию. За этим понятием — воспитание —

психологическая и нравственная атмосфера в школе и обществе.

Но, кажется, мы начали понимать всю пагубность такой ситуации с воспитанием.

### С чего же начинать?

Как решать эту проблему, которую не удалось решить и раньше, в советское время, не удаётся и сегодня? В каком порядке расставлять «лошадь и телегу»? Кому из них надлежит быть впереди — обучению или воспитанию?

Дело здесь — в не выявленных и по сей день и не раскрытых закономерностях, от которых зависит соотношение обучения и воспитания. И раньше, и сейчас школа строила и строит свою деятельность на основе предметоцентризма и оценивает только знания. А воспитание — некий дополнительный «довесок» к учебной работе. Воспитательные часы, проводимые классными руководителями, по эффективности своей близки к нулю. На долю «собственно воспитания» (А.С. Макаренко) остаются до сих пор душеспасительные беседы, нагоняи и вызовы родителей, «проработка» на собрании, на педсовете. От школы в прежнее время требовалось не допускать отсева. Этому требованию и подчинено было в основном всё, что относилось к воспитательной работе.

Меж этих берегов — изучением программы и официальными требованиями — пролегало прокрустово ложе школьного бытия. Впрочем, в самой школе всё происходило «на одном берегу»: школа учит, ученик учится. Хотя на всех перекрёстках мы продолжали декларировать единство обучения и воспитания, но в самом формальном варианте: обучаем — значит и воспитываем. Словно содержание образования и является той силой, которая независимо ни от чего вершит свою воспитательную миссию. Так родился педагогический фантом «воспитывающего обучения».

Но, кажется, ему приходит конец. Неопровержимый, как приговор суда. Педагогическое сообщество поняло: **никакое сколь угодно методически проработанное содержание образования не обеспечивает эффективности воспитания школьников.** Более чем 10-летнее отсутствие воспитания в школе — тот пагубный, масштабный «эксперимент», какого отечественная педагогика не знала.

Каков же итог? Неопровержимо плачевный: мы потеряли целое поколение! Теперь срочно требуем от учителей незамедлительно, специально заняться воспитанием.

Так надо ли продолжать дискуссию о том, что главнее, что впереди — обучение или воспитание? Надо ли противопоставлять эти «два крыла» школы?

### Фундаментальные противоречия школьного образования

Прокрустово ложе, в которое вдавлено бытие школы, — это, с одной стороны, предметное содержание образования, с другой — **условия**, в которых происходит его усвоение. Каждый из этих факторов **разрывает** школу как единое целое. Углублённое изучение **отдельных предметов привело** к созданию **профильных классов**, это меняет содержание образования в рамках одной школы, превращая её, по существу, в совокупность **разных школ**, расположенных в одном здании. И для ребят это ощутимо: они получают, по существу, разное образование. Таким образом, фундаментальное противоречие современной системы образования — **в несоответствии предметного содержания совокупности условий, обеспечивающих эффективность учебного процесса.** Многочисленные реформы не устранили это противоречие. Объектом нашей обеспокоенности по-прежнему является ученик, тот, **кто учится**, ради кого и ведутся непрекращаемые поиски повышения эффективности обучения. Исторически выстрадано, признано, что **ученик** — не объект, а **субъект обучения, от кого** в успешности обучения **зависит** если не всё, то очень многое. Мы поставлены перед необходимостью выявить и решить, как сделать **каждого ученика субъектом обучения**, притом что он всегда будет оставаться и объектом наших целенаправленных действий. Ибо его надлежит многому научить, включая и овладение субъектной ролью. Он и приходит в школу, чтобы

многому научиться.

Следующим фундаментальным противоречием, на мой взгляд, и является **противоречие между объектной и субъектной ролью ученика в процессе обучения, что предопределяет его непрекращаемое внутреннее «раздвоение».**

Наши дети учатся в школе **для жизни, для своей личностной творческой самореализации, для сотворения, наконец, своей судьбы.** Что и будет в конечном счёте той отдачей, которую ожидает от школы и от каждого ученика общество: чем полнее ученик сможет реализовать себя в жизни, тем счастливее сложится его судьба, тем больше и значительнее будет его вклад в бытие общества и государства.

Отсюда следующим фундаментальным противоречием, порождённым целью, выходящей за пределы отдельных учебных предметов, является **противоречие между содержанием обучения в школе и требованиями, которые предъявит её выпускникам жизнь.**

Какое же из этих противоречий представляет наибольшую опасность и требует безотлагательных действий?

### **Где находится сердце Кашея?**

Кто не помнит этой замечательной русской сказки, мудрость которой порождена бесконечным нагромождением жизненных препятствий и сложностей? Как-то так получается, что любая педагогическая проблема отражена в этой мудрости. Чего ни коснись в педагогике — нет простого решения. Да что там решения! Не пробиться даже к определённом, ясному для всех пониманию. Пора, наконец, ответить на вопрос: на кого и для чего работает школа? Если для овладения определённой суммой знаний и для поступления в вуз — один ответ. Если для активного участия в современной жизни, для готовности быть и чувствовать себя гражданином, носителем нравственных и конституционных ценностей общества, наконец, гармонично строить отношения с людьми — другой. Принципиально другой!

Все противоречия проявляются в школьной жизни **в разных плоскостях** и в основе каждого из них — **разные закономерности.** Что и делает их проявление хоть и сопряжённым, но автономным, независимым друг от друга. А это означает, **что любая попытка выделить наиболее важное противоречие ни к чему продуктивному привести не может.** Ибо другие, признанные нами менее значимыми, всё равно будут негативно сказываться на эффективной деятельности школы. Думаю, что беда нашего образования в том и состоит, что на разных этапах развития общества мы стремились найти решение именно в таком противопоставлении, выдвигали на первый план якобы приоритетные противоречия. Точно так же, как непродуктивно противопоставлять обучение воспитанию, так непродуктивно противопоставлять одни объективно существующие противоречия другим.

Как же тогда вырваться из круга удушающих образование проблем? В чём выход, особенно когда речь идёт о воспитании?

Здесь мы вынуждены поступать по рецептам народной сказки о бессмертном Кашее: искать, где оно — самое уязвимое место. **Нет ли идеи, подхода, решения, способного преодолеть разрушительную энергию фундаментальных противоречий в школьном образовании, направить их в созидательное, продуктивное русло?**

Такая идея, а значит, и решение, есть.

Идея в том, чтобы найти область школьной жизни, в которой все её противоречия **целостно, сопряжённо и при этом взаимодействуя** проявляются, создают пространство, в котором и происходит их столкновение. Это — **пространство отношений.**

Избрав объектом наших усилий не содержание образования, не условия, не средства овладения им, а **отношения,** мы получим возможность если и не полностью устранить фундаментальные противоречия, то самортизировать их. **Не содержание образования, не требования социума, жизни, ни даже ученик в его субъектно-объектной роли должны стать основным предметом общей школьной озабоченности, а процесс системного, по разным векторам и плоскостям формирования непрерывно воспроизводимых нравственных**

**отношений.**

Эту великую и по сей день не воспринятую, не понятую нами идею высказал никто иной, как Антон Семёнович Макаренко.

## **Парадокс Макаренко**

Если задаться вопросом, кто более всего был неприемлем советской власти в советской школе, чрезвычайно интересно и важно узнать: был бы назван Макаренко?

А между тем именно он, несмотря на многочисленные монографии, статьи и речи, в которых восхвалялась его теория и столь же восторженно признавалось непреходящее, ничем не заменимое значение его опыта. Несмотря на многочисленные научно-практические конференции, в которых «обобщался» опыт применения методики А.С. Макаренко, именно великий педагог был самым ненавистным и неуютным для власти, для системы образования и для академической науки учителем. Тем не менее Макаренко до сих пор жёстко обвиняют в прислужничестве властям, в создании теории, нравственным идеалом которой был чекист.

А между тем спор этот в своей **педагогической** сути беспредметен: и раньше, и тем более сейчас **ни теории, ни методики Макаренко никогда не было и нет в школьном воспитании**. И раньше, и сейчас в нём господствовала и господствует «парная педагогика»: учитель учит и воспитывает, ученик учится и воспитывается.

Может возникнуть вопрос: «Как это не было в школьном воспитании теории и методики Макаренко, если только и делали, что на каждом шагу клялись в верности его идеям? Все — и теоретики, и практики».

Парадокс в том, что на словах было одно, а на деле, в реальной действительности — совершенно другое. Теория и методика великого педагога, несомненно, основывались на официально провозглашаемых идеях справедливости, братства, товарищества и равенства. И соответствовали декларируемым целям — воспитания всесторонне и гармонически развитой личности, способной ставить общественные интересы выше личных, действовать в соответствии с долгом и чувством гражданской ответственности.

Можно ли было с такими теоретическими, педагогически обоснованными положениями не соглашаться? Ведь именно они и призваны были доказывать справедливость выдвигаемых идеологических и политических установок. Формально всё совпадало — и идеологические установки, и теоретические положения Макаренко.

Но в жизни, в теоретических работах многочисленных последователей великого педагога, присвоивших себе право выражать истину в последней инстанции, это совпадение исчезало, превращая невиданное по своей воспитательной мощи наследие в «педагогический кистень», сводя его к совокупности требований или к набору пионерской атрибутики. Завели в школе, к примеру, барабан и гордо заявили в газетной статье: «Живы традиции Макаренко!»

«Последователи» вырывали какой-либо фрагмент, приём, использовали какое-либо отдельное положение А.С. Макаренко, и это давало им право говорить «об использовании его методики». Но это ещё полбеда. Беда в другом, что и делало учение Макаренко неприемлемым и для власти, и для школы.

## **Пришла пора понять**

В советское время и сейчас к теории и методике А.С. Макаренко относятся как к чему-то такому, что рождено потребностями своего времени, определённым социальным заказом. Дескать, было огромное число беспризорников, с ними надо было что-то делать, и педагог Макаренко дал согласие заняться этой работой. Почувствовав, что с этой оравой ему и несколькими сотрудникам колонии не совладать, он, сорвавшись однажды, ударил воспитанника и жёстко всем заявил: или подчиняться его требованиям, или — в тюрьму! Неотвратимость наказания возымела действие. С этого случая, названного впоследствии «первым этапом становления коллектива», и начинается изложение в учебниках и методических пособиях его

учения. А вся логическая цепочка педагогических действий такова: требование воспитателя, требование коллектива к воспитаннику, требование воспитанника к себе. Вот и вся немудрёная методика: требуй — и тебе воздастся!

Это было усвоено и теоретиками, и практиками. И «обогащено» критикой, признанной «движущей силой развития». Вот и завертелся механизм школьного воспитания под мощными лопастями требования и критики. И так называемый коллектив в умелых руках авторитарных педагогов с помощью назначенных ими активистов начал заниматься «воспитанием» и «перевоспитанием» своих членов. У кого-то получалось лучше, у кого-то — хуже, кто-то попросту науськивал детей друг на друга, кто-то пытался не доводить до открытых конфликтов — всё это принципиального значения не имело. В массовой школе, в интернате, в детской колонии для правонарушителей коллектив был в руках администрации и воспитателей **средством** воспитания. Эта, с позволения сказать, педагогика называлась именем Макаренко. И именно такую педагогику называли коллективистской и гуманистической, таёк понимаемый коллективизм определял и суть школьного самоуправления.

Сколько лет прошло, а до сих пор помню один отнюдь не забавный случай. В бытность моей работы в пединституте довелось по просьбе директора одной из куйбышевских школ беседовать с педагогическим коллективом о школьном самоуправлении. После подробного рассказа о сути самоуправления школьников, о путях и возможностях его развития поднялась немолодая учительница и сказала: «Большое спасибо за эту лекцию. Я ещё больше убедилась в своих педагогических взглядах и нашла им научную поддержку. Очень рада, что в моих классах всегда было самоуправление, потому что **я сама управляла**». Раздался смех. Но даже те, кто смеялся, на практике поступали именно так, как сказала простодушная учительница: каждый учитель управлял сам.

Ни власти, ни воспитателям коллектив не был нужен. Он был им **противопоказан**. Какое там ученическое общественное мнение, какая воля коллектива?! Могло быть только одно мнение — руководителя школы, классного руководителя. Всё остальное грозило вызовом родителей или любым другим порой весьма чувствительным наказанием, естественно, включая и коллективную проработку. Уменьшечки, хитренькие, научившиеся очень рано приспособливаться к чужим мнениям школьники с готовностью выражали «коллективное мнение» и говорили «от имени народа» — школьного коллектива. Детская демагогия, вскармливаемая на таком «коллективизме», целиком вписывалась в политическую установку — «готовить идеологических борцов». И приходили 16–18-летние инфантильные старшеклассники, ведомые классными руководителями, на общешкольные или общегородские собрания и горячо уверяли друг друга в своей приверженности борьбе за мир и продолжающейся революционной борьбе. При этом никто из них ничем другим, кроме учёбы (не всегда прилежной), не занимался и вряд ли задумывался над смехотворностью своих пафосных заклинаний.

Так неужели это фарисейство и лицемерие имеют хоть какое-то отношение к Макаренко? И неужели за имитацию бурной «воспитательной деятельности» его теория и методика столь высоко оценены во всём мире? И, убеждён, ещё более высокую оценку получают в будущем?

Пока А.С. Макаренко руководил колонией, работал с детьми, конфликты с органами управления образованием не прекращались. Ему, породившему педагогический опыт, исторически значимый, чего только ни приходилось делать, чтобы эти конфликты сглаживать. Так было всё время, несмотря на множество хвалебных отзывов известных людей, включая А.М. Горького. И всё-таки Макаренко вынудили оставить любимое дело. Надоел властям этот чёрт знает что выделяющийся «демократ» с его опасной ребячьей вольницей!

Но когда в печати появились его статьи и книги и их с одобрением встретила читающая публика, когда его педагогические взгляды стали известны широкому читателю, наиболее дальновидным политикам и руководителям образования, ситуация коренным образом изменилась. Почему бы не ухватиться за древко знамени, которое поднято? Массовая практика, чутко улавливающая волну власти предрежащих, сумела из его учения извлечь те «крупницы», от которых и пламя не разгорится, и вреда особого не будет. Буйное древо великого педаго-

гического открытия успешно превратили в набор табличек, каждая из которых при всей своей правильности каждодневно искажала, а то и уничтожала преобразующий воспитательный смысл теории и практики великого педагога.

**А педагогический смысл открытия Макаренко в своей преобразующей воспитательной мощи велик.** И по сей день нет ему равных.

Оппоненты Макаренко до сих пор не хотят понять, что все действия педагога были величайшими образцами той самой, беспощадно критикуемой им «парой педагогики». Его беседы с воспитанниками навсегда останутся эталоном педагогического мастерства, глубокого проникновения в эмоциональное состояние другого человека; способности увлечь, гармонизировать отношения, повести за собой. Нет бы им, оппонентам, задуматься: с чего бы столь непревзойдённому мастеру «парной педагогики» не почивать на лаврах, получая от своего мастерства огромные дивиденды? Так нет же, сам рубит сук, на котором мог бы спокойно сидеть!

А ларчик, хоть и непросто, но открывается.

Вся история образования убедительнейшим образом доказывает, что никогда не было и быть не может человека, способного достигать в воспитании положительных результатов по отношению к каждому воспитаннику, полагаясь только на силу своего личного влияния. Когда этих «каждых» не один, не два, а десятки и сотни — что делать? Продолжать вразумлять убедительными беседами каждого из трёхсот? Из полутора тысяч?

Устремления школ к единым правилам, единым требованиям возникли не сегодня и не вчера. За ними — опыт, исторически рождённое понимание ограниченных возможностей сколь угодно талантливого человека.

Гениальность педагога Макаренко в том и заключается, что он, как никто другой, понял: воспитание — это не совокупность условий, методов, действий талантливой личности. Это **особые отношения, воспроизводимые самими воспитанниками в первую очередь потому, что сами они в таких отношениях нуждаются.** Конечно, и условия, и методы, и личность воспитателя — немаловажные факторы, влияющие на эффективность воспитания. Но единственной, ничем не заменимой и не заменяемой основой его эффективности являются только — только! — **отношения**, в которых проявляются человеческие потребности, интересы, ценностные ориентации, целевые устремления и воля.

Жизнь убедила А.С. Макаренко, и он, как никто другой, сумел понять, что ни чиновничьим, ни педагогическим администрированием воспитать и тем более перевоспитать доставшихся ему сорванцов невозможно. Пытаться в открытую навязать им всем свою волю — бессмыслица. Но в отличие от всех остальных, продолжающих и по сей день уповать на силу убеждения, принуждения, требования, приказа и наказания, Антон Семёнович искал **педагогическое решение проблемы эффективного воспитания.** И нашёл! Понял, что среда его бандитствующих воспитанников неоднородна. Среди них есть не только такие, кому при сложившихся отношениях — хорошо, но и те, кому — плохо, порой — невыносимо плохо. Кто-то находится на положении изгоев, они-то и составляют большинство. Только страх, порой подогреваемый романтикой, а в большинстве случаев — безысходностью, толкает их к этому ненавистному единству. Именно эти ребята, как никто другой, нуждаются в защите. И только объединение, способное превратить их в силу, которой не будут страшны сегодняшние главари, может такую защищённость каждому из них обеспечить. И только такое объединение сможет избавить их от каждодневных унижений и издевательств. При этом Макаренко не пошёл по хорошо освоенному пути «разделяй и властвуй», не стал склонять слабых, униженных и недовольных к доносительству, усиливая тем самым разложение подростковой среды. Не формальный порядок, не дисциплина, основанная на фискальстве, были целью, ради которой он трудился, мучился и страдал, а искренняя заинтересованность в судьбах каждого из этих оступившихся детей и глубочайшая вера в возможность добиться нормальных отношений, выстроить нормальную жизнь. Его педагогическое открытие было направлено на то, чтобы всемерно **укреплять единство между колонистами, но только на принципиально иной — нравственной — основе.** Критерием нравственности становилось от-

ношение к слабому, столь важное для подростка понимание силы связывалось с принципиальностью, способностью не отступить от того, что дорого тебе и твоим товарищам. **В товариществе, основанном на честности, равенстве и личной ответственности за всё, происходящее с тобой и другими, увидел великий педагог ту энергию, которая единственно способна преобразовать подростковую среду.**

Макаренко сумел понять, что воспитание как целенаправленный процесс не может сводиться к сумме мероприятий и бесед, включая и создаваемые воспитателями условия. **Воспитание обретает эффективный формирующий смысл только как система непрерывно и коллективно воспроизводимых отношений.** Эти отношения характеризуются органически присущими им особенностями.

**Первая:** в них должны нуждаться, к ним должны стремиться **сами воспитанники.**

**Вторая:** они должны обладать внутренней, ими же порождаемой энергетикой для ежедневного и каждодневного **воспроизведения на каждом метре жизненного пространства.**

Непонимание этого великого педагогического закона, открытого Макаренко, особенно отчётливо проявляется во взглядах не только его оголтелых противников, но и сторонников, считающих возможным говорить об ограниченности самой возможности применять его методику в современных условиях. Дескать, и время не то, и воспитанники не те: колонисты — не школьники. И то, что приемлемо для преступников, изначально не приемлемо для обыкновенных школьников в обыкновенной школе.

У гениального К.Д. Ушинского есть, казалось бы, хорошо всем известная мысль, истинный смысл которой по сей день остаётся не понятым: обобщение опыта есть мысль, выведенная из опыта. Зная это, мы по сей день, обобщая опыт, либо примитивно занимаемся его пересказыванием, либо прибегаем к плоским обобщениям, над которыми иронизировал в академическом учебнике добрейший Михаил Николаевич Скаткин. В качестве примера такого «обобщения» он процитировал очередной методический опус: «Учитель интересно для учащихся излагает новый материал».

Всё, что связано с обобщением опыта Макаренко, сотворено по такой же «технологии» пересказа: бандиты, колония, требования, этапы. При чём здесь обыкновенные школьники, Уголовный кодекс не нарушающие? И ведь действительно — при чём?

Но именно это внешнее сопоставление колонии и школы, сюжетное описание действий Макаренко да ещё урочное бытие учеников перекрыло дорогу к пониманию идеи, лежащей в основе его уникального опыта. А истинный педагогический смысл открытия Макаренко состоит в том, что **только органичное самовоспроизведение отношений, в которых испытывают потребность, в которых нуждаются сами школьники, может сделать эффективным воспитательный процесс.**

По Макаренко, воспитание только тогда становится эффективным процессом, когда сами воспитанники стремятся воспроизводить отношения, в которых заинтересованы, и поэтому — и только поэтому! — **в коллективе создаётся формирующая среда, а воспитание перестаёт быть набором декларативных призывов.**

Эту ни с чем по силе воспитательного воздействия не сравнимую способность педагогически создаваемой среды выдающийся педагог В.Ф. Шаталов назвал «эффектом рассола», в котором «каждый огурец становится солёным». Не отдельные, не большинство, а — **каждый.** И только такое, макаренковское, понимание воспитания позволит школе решать те задачи, в чём, как никогда раньше, нуждается сегодня наше общество.

*Окончание статьи читайте, пожалуйста, в последующих номерах.*