

УДК 37. 01 (47 + 57).929

Из книги «Антон Семёнович Макаренко. Биография. Советский период: 1920 — май 1926 гг.»¹

Светлана Сергеевна Невская,
доктор педагогических наук,
исследователь наследия
А. С. Макаренко

From the book «Anton Semenovitch Makarenko. Biography. The Soviet period: 1920 — May 1926. 29,973»

Svetlana S. Nevsky

Во второй книге биографии, посвящённой полтавскому периоду жизни А. С. Макаренко, охватить весь спектр проблем, которые успешно решал великий педагог, практически невозможно. Для нас было важно показать масштаб личности педагога, рассказать о самых важных его открытиях в области воспитания.

Думается, что вместо заключения правильнее будет обратиться к исследованиям Якова Семёновича Турбовского и познакомить читателя с его взглядами на А. С. Макаренко как создателя научной теории воспитания.

Следует сказать, что с доктором педагогических наук Я. С. Турбовским автору данной книги посчастливилось вместе работать и много общаться при его жизни. При наших беседах истинная картина того ужаса, в котором оказались Макаренко и его соратники в начале 1920-х годов, вызвала у Якова Семёновича желание доказать величие подвига А. С. Макаренко и назвать его великим педагогом. Первые воспитанники, действительно, были уголовными преступниками, и, по словам учёного, «никакие личные беседы и бесконечные уговаривания не только ничего не изменяли, но и всё больше убеждали самого Макаренко, что **и изменить не могут**». По этому поводу Я. С. Турбовской рассуждал так: «И педагогу Макаренко, трагично убедившемуся в ничтожности книжного знания и полной беспомощности своих увещаний, пришлось признать, что ни его прошлый жизненный и педагогический опыт, ни его официальная должность в глазах этих юношей равным счётом ничего не значит и кроме унижающего смеха и наглого пренебрежения ничего вызывать не могут». Яков Семёнович приходит к заключению, что «единственно необходимым выводом, к которому пришёл педагог Макаренко, было осознание фундаментально первоочередной значимости **не формальных, а взаимно заинтересованных отношений** между ним и определённой частью воспитанников. Теми, кого он впоследствии назовёт очень точным, но бесконечно скомпрометированным словом "актив"».

Эмоционально тонко и обстоятельно Яков Семёнович подводит нас к мысли, что пришло время не на словах, а на деле сделать так, чтобы учение А. С. Макаренко стало фундаментальной основой функционирования и развития отечественного образования.

Так же прав Я. С. Турбовской, утверждая, что суть великого педагогического наследия А. С. Макаренко в необходимости обеспечения

¹ Заключительная часть из книги Невской С. С. «Антон Семёнович Макаренко. Биография. Книга вторая. Советский период: 1920 — май 1926 гг.», опубликованной в марте 2026 года.

в данной среде отношений, определяющих духовно-нравственные устремления и конкретные поступки каждого воспитанника.

В выстраивании таких межличностных отношений первостепенную роль играют коллективный труд, учёба и досуг колонистов. Е. Ф. Григорович, вспоминая первые шаги колонии, подтвердила, что школьные занятия проходили в спальнях, в её квартире, в канцелярии, везде, «где только можно было, но всё-таки учили». Сам А. С. Макаренко в 1938 году подтвердил, что «труд без идущего рядом образования, без идущего рядом политического и общественного воспитания не приносит воспитательной пользы, оказывается нейтральным процессом... Труд как воспитательное средство возможен только как часть общей системы»².

Повторим, в плане общей организации воспитательного процесса в горьковской колонии решающее значение Я. С. Турбовской придавал не формальным, а взаимно заинтересованным межличностным отношениям.

В газетной статье *«Историческая наука и нравственное величие педагога Макаренко»* Я. С. Турбовской ещё раз высказал мысль о том, что воспитание Антон Семёнович понимал как процесс нравственной организации детского коллектива и каждого его члена. «И суть его открытия совсем не в том, что "меньшинство подчиняется большинству", а в том, что все и каждый жили по законам, обязательным в этих условиях для всех и каждого. И все эти законы были в первую очередь столь значимы, что были желанными для всех и каждого и поддерживались всеми и каждым. Ибо всё, что происходило в коллективе, чем жили его члены, как каждодневно строили свои реальные отношения, было прозрачно, просто и ясно».

Всё ещё остаётся спорным вопрос о применении педагогической системы А. С. Макаренко в современной России. Лично для Якова Семёновича этот вопрос был решён: «Да, необходимо и обязательно!».

Познакомим читателя с наиболее яркими фрагментами из небольшой книги Я. С. Турбовского *«А. С. Макаренко — создатель научной теории воспитания»*.

* * *

«Для человека Макаренко трагичность ситуации проявилась в том, что "реальная жизнь", "педагогика", "воспитание", "люди и отношения между ними" — это то, что ему, **как оказалось**, совсем не известно и что представляет собой особый мир, о существовании которого ни плеяда великих педагогов, ни его коллеги, но он сам даже не догадывались и в существование которого даже поверить не могли.

И именно эта "детская колония для правонарушителей" как геологический пласт обнажила истинную сущность социального бытия, полностью избавленного от какого бы ни было мифотворчества, умозрительной рефлексии и веры в преобразующую силу призывов "к светлому будущему".

Эти дети в сути своей были намного взрослее, чем он, знали о жизни такое, о чём он не всегда даже мог догадываться, и самое главное, они в этом страшном ужасе — **жили. Ярко, увлекательно, с азартом**. И именно такая жизнь их не только устраивала, но была настолько единственно необходимой, что о размеренном, подчиняющемся определённым требованиям распорядке и речи не могло быть. Добровольно, без насильственного принуждения эти приверженцы грабежа на дорогах ни при каких обстоятельствах не хотят и не захотят на это согласиться. И то, что им предлагала его колония, ни в какое сравнение не шло с ценностями того мира, в котором они с таким эмоциональным упоением не только уже жили, но — единственно — **хотели жить**.

И педагог-Макаренко всё больше начинал с горечью осознавать, что придётся прекращать этот казавшийся таким важным и реально осуществимым "эксперимент". <...>

Но начинался новый день, и педагог Макаренко, забывая о своих ночных мыслях, мучительно пытается **не перевоспитывать**, а чисто по-человечески **спасать этих детей** — как это ни странно, в первую очередь от самих себя, от тех ценностей, которые были им единственно дороги, от той жизни, которая им казалась увлекательной и интересной, но достойной человека не была.

<...> Для Макаренко же — руководителя вверенной ему государством колонии —

² Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. Т. 4. — М.: Педагогика, 1984. — С. 127.201

никакого тоннеля не было, а только беспросветная темень, бездорожье и, — на ощупь — стена, которую не сдвинуть.

И если бы не гений педагога, его проявившаяся способность увидеть за поступком конкретного человека не только мотивацию и интересы, которыми он лично руководствовался, но и **суть и принципиальное различие реальных взаимоотношений** в той, казалось бы, социально однородной группе, к которой он себя относил, ничего особенного и педагогически важного бы не произошло.

Может быть, именно эта проявившаяся способность стала основой для создания действительно бесценного для человечества педагогического опыта?

<...> И поэтому у него, ни на минуту не забывающего о стоящей перед ним цели, хватило ума, выдержки, концентрированной наблюдательности, чтобы не только увидеть за монолитной спаянностью **группы его воспитанников её жёсткую иерархичность**, но и постигнуть суть законов, определявших и внутренние межличностные отношения, и **различие эмоциональных состояний каждого**.

Действительно, Макаренко сумел не только понять, что в этом жёстко иерархическом мире им **живётся по-разному**, но и буквально "увидеть", кто и как относится ко всему происходящему **не вокруг него и них, а — между ними**. И — конечно! — что есть среди них и те, кто с трудом выносит жёсткую несправедливость этих отношений и активно хотел бы их изменить.

Благодаря этому открытию педагог Макаренко получил возможность по-новому, на понятном каждому из них языке, добиваться самого главного — не только находить среди них союзников, но и стать признаваемым выразителем интересов тех из них, кто на себе испытывает болезненно унизительную несправедливость сложившихся отношений.

<...> Он получил возможность **влиять на конкретных подростков, для** которых он — буквально ещё вчера — был ничем и никем. И с этого мгновения педагог Макаренко получил реальную, предоставленную самой жизнью возможность **руководить** этим учебно-воспитательным

учреждением. Педагог Макаренко впервые приблизился к своему открытию, суть которого на первом этапе состояла в том, что **педагогическое воспитание как целенаправленная деятельность — не подготовка к будущей жизни, и не сама жизнь во всех её социально спонтанных проявлениях, а организуемая среда**, в которой господствуют — в полном смысле этого слова — необходимые каждому и каждодневно создаваемые каждым, но **подчиняющиеся определённым правилам — межличностные отношения**.

Именно — и в этом было великое педагогическое откровение — **межличностные отношения**. Не коллективные, не производственные, не общественные, а — только и единственно — **межличностные**.

И не теоретическое осознание значимости цели, и не стремление к желаемому "будущему", а ощущаемая конкретным подростком необходимость избавиться от тотального насилия столь же конкретных ребят позволила Макаренко приобрести активных помощников в решении поставленной перед ним самой жизнью задачи. Без их активной поддержки о каком-либо воспитательном успехе и говорить было бы нелепо.

<...> Но обретя это — с таким трудом доставшееся — знание, благодаря которому он уже мог хоть как-то влиять на жизнь своих подопечных, он столкнулся с ещё более сложной проблемой: необходимостью выявления тех оснований, которые своей содержательностью могли бы способствовать укреплению нравственных ростков изменившихся между ним и этими подростками взаимоотношений».

«Педагог Макаренко не мог не понимать, что сколь угодно близкие межличностные отношения не могут быть и по определению не являются содержательной основой для решения собственно воспитательных задач. Не мог не понимать, что без конкретных дел невозможно этих ребят не только сподвигнуть на преобразование жизни в колонии, но и удержать рядом с собой. И я, читая не только его книги и статьи, но и личные записи, письма, буквально не мог не поражаться эмоциональной остроте педагогической прозорливости, заставившей его каждый день жизни этих детей наполнять значимой для них формирующей содержательностью. И, по-моему, глубоко

заблуждались и заблуждаются те, кто воспримет, якобы исходя из опыта Макаренко, "производственный труд" и "коллектив" как педагогически фундаментальные ценности, преодолимо положительно.... Ибо каждая из этих ценностей при всей своей несомненной социальной значимости, с позиций самого Макаренко, — только и единственно — средство, используемое для достижения определённых целей. **Но не больше.**

И мы, откровенно методологически гипертрофированно оценивающие субъективную роль "средств", видя именно в них гарантированную возможность достижения социально необходимых, как представляется, целей, лишаем себя реальной возможности адекватно отнестись к великому педагогическому наследию, суть которого — в необходимости педагогического обеспечения в данной среде **тотального, не знающего исключений господства отношений**, определяющих духовно-нравственные устремления и конкретные поступки каждого воспитанника **не как административно ему навязанные, а как лично ему дорогие и жизненно необходимые.**

И без такой личностно эмоциональной обеспеченности ни "труд", ни "коллектив" сами по себе не только не являются формирующими факторами, но в реальной действительности могут равным счётом ничего не значить и даже приводить к диаметрально противоположным результатам.

Приобретя единомышленников, Макаренко мог уже не только **просить** "так не поступать" и "**не** делать", но и реально продвигаться к раскрытию **фундаментальной состоятельности** обращённого к подростку требования, которое не может строиться на запрете, а только — и единственно — на чёткой определённости наказов "**поступи так**" или "**сделай так**".

Но даже чётко сформулировав суть эффективности педагогического требования, Макаренко осознавал, что находился и продолжает находиться между не знающими милосердия жерновами бытовой каждодневной действительности, требующей порядка, дисциплины, ежедневной и, как правило, монотонной повторяемости, и эмоциональной романтической устремлённости подростков, без опоры на которую их не увлечь и тем более не повести к педагогически желаемому будущему.

И уже тогда он сумел проникнуть в глубины самой великой в своей фундаментальной значимости тайны: *реальное настоящее, не воспринимаемое как желанное, и зависящее только от тебя и твоих товарищей будущее — самый мощный в своей формирующей разрушительности фактор*, в лучшем случае порождающий иллюзию социальной значимости затрачиваемых педагогом усилий.

И именно это открытие побудило его искать пути и реальные возможности *создания в детской среде принципиально новой эстетики отношений*, превращающей самые, казалось бы, серьёзные вещи в своеобразную игру, а ненавистную дисциплину — не только в избавление от неотступной требовательности, от которой каждый со временем хуже или лучше учится уворачиваться, но в **желанную цель воспитания.**

<...> И пришёл он к такому пониманию сущности педагогической целесообразности воспитания ...из-за объективности существования закономерностей, определяющих воспитание как целенаправленный процесс. <...> И — надо признать, что только эти подростки, открыто не признававшие его власти над собой... привели к педагогически смысловому проникновению в **закономерностные основы целенаправленного воспитания.**

И ему **открылось...** что для педагога:

- **ни о каком перевоспитании подростков и речи быть не может;**
- **никаких уголовников нет;**
- **есть только дети, которых он призван не заставить, а увлечь.**

И то, что в педагогике называется "принципом учёта возрастных особенностей" и, к сожалению, на деле остаётся, как правило, декларативным призывом, стало фундаментальной основой **педагогического строительства дороги**, в которое, несмотря ни на какие трудности, с азартом и не замечая, **что это и есть воспитание**, включились эти оступившиеся подростки. И он, как никто другой, сумел понять, какие неиспользуемые воспитателями резервы коренятся в этих самых "возрастных особенностях" — **пробуди желание, увлеку предлагаемым делом, создай настроение и состояние испытываемой увлечённости — и нет и не будет для тебя — педагога ничего недости-**

жимого. Твои воспитанники с радостью возьмутся даже за то, что взрослые называют "обязанностью" и "долгом".

И я убеждён, что не напрасно Макаренко читал повесть Марка Твена, в которой проказник Том превратил такое скучное занятие, как крашение забора, да ещё в воскресный день, **из наказания — в источник дохода.** Его товарищи даже платили — кто чем — за предоставленную им возможность принять участие в покраске этого ненавистного Тому забора. <...> Платили — охотно и не считаясь... за полученное **право доказать**, что они смогут красить не только как Том, но и лучше. И это великое открытие, впоследствии названное "методом снятия сопротивления воспитанию"...

Но великий педагог на этих открытиях не остановился.

Это он, Макаренко, ввёл в арсенал теории воспитания такие поражающие своей профессиональной глубиной понятия, как "педагогическая логика", "педагогическая техника", "педагогическая эстетика" и т. д.

Это он поднял на недостижимую высоту такое, казалось бы, очевидно консервативное понятие, как "традиция", придав именно ему ни с чем другим не сопоставимую значимость в бытии и развитии формирующей среды.

Это он откровенно признался, что стал настоящим воспитателем, когда научился говорить "Иди сюда" с 15 — 20 смысловыми оттенками.

Это он открыл закон "параллельного действия", превративший исторически не уходящее из нашей повседневной жизни наказание в проявление доверия к личности, и создал удивительный метод "отложенного наказания", неопровержимо доказывающий, что только те воспитательные усилия плодотворны, которые нашли адекватный отклик в душе ребёнка, **оставшегося наедине с самим собою.**

Это он доказал, что **без личного самоосуждения** любая вербальная жёсткость производимых воспитателем речей представляет собой некое подобие отпущения грехов, позволяющего продолжить "грешить и каяться", и не больше.

Это он сказал в напутствие каждому профессиональному воспитателю и каждому родителю, что никогда не позволил себе предъявлять воспитаннику требование, **если заранее не был убеждён, что оно будет выполнено.**

Это, наконец, он **ОТКРЫЛ и ДОКАЗАЛ, что УЧИТЬ — ЗНАЧИТ ВОСПИТЫВАТЬ; ВОСПИТЫВАТЬ — ЗНАЧИТ УЧИТЬ.**

<...> Давайте не забывать, что великий педагог Макаренко был, как все смертные, живым человеком, испытывавшим те же чувства, желания и страсти, те же ощущения опасности и угрозы, которые порождала реальная действительность. Тем более такая, от которой никуда не деться. <...>

И, повторяюсь, именно **воспитание, а не перевоспитание**, которого он не признавал, по сути, и сделало его величайшим педагогом человечества. <...>

И никакими примерами "из опыта" не мог Макаренко доказать,

что "дисциплина" — цель и эстетическая устремлённость ребёнка";

что "наказание формирует гордость и самоуважение личности";

что "воспитание — не сумма мероприятий, а организация социального бытия и нравственного опыта ребёнка";

что "ребёнок, не ощущающий себя субъектом во всём с ним происходящем, — живёт и всегда будет жить двойной жизнью";

что "парная педагогика", столь блистательно представленная многими педагогами, по определению не может обеспечить государственного интереса к воспитанию каждого;

что ни один метод не является пригодным на все случаи жизни, и в одних условиях он может быть необходим, а в других — противопоказан;

что целью воспитания является формирование отношений, а всё остальное — и сколь угодно важное — только средство.

И перечисление этих педагогически величайших открытий, которые можно поставить вровень с диалектикой великих греков, только в малой степени отражает совершённое этим педагогическим гением.

Но когда Макаренко в своих выступлениях перед широкой аудиторией психологически вынужденно ссылаясь на тот или иной конкретный факт, то слушающим запоминался приведённый пример, **но выветривалась из сознания и не воспринималась сама логика, ради которой он приводился**. Тем более что именно макаренковская логика, его исходное понимание сути воспитания, не допускающее даже мысли об отношении к ребёнку как объекту **перевоспитания**, отвергались...

<...> И получается, что только те, кто испытал на себе гуманистическое величие и диалектичность педагогики Макаренко, кому посчастливилось лично соприкоснуться с этим, ... могут не только быть его носителями, но и выразителями его ни с чем несравнимой для человечества педагогической значимости.

И как же здорово, что в числе поразившихся педагогическому детищу Макаренко оказался Максим Горький, сумевший за внешними формами поведения этих детей разглядеть реальную воплощённость самых великих мечтаний и надежд человечества.

Но, как всегда в подобных случаях, **сама жизнь** в своей инерционной повседневности оказалась тем фактором, который из великого педагогического открытия, **ни в чём не уступающего самым значительным открытиям в естественно-научных областях знания**, в реальной действительности ничего, кроме риторического признания и отдельных, выхваченных из целостного социально значимого опыта приёмов и методов, не оставил.

<...> И нам исторически больше нельзя не осознавать, что логика педагога Макаренко, определяющая деятельность профессионального воспитателя, изначально **противостоит** не только здравому смыслу, но и вековому опыту воспитания не потому что великий педагог её придумал, а потому, что её фундаментальную основу составляют закономерности развития **живого — такого же, как и воспитатель, — ребёнка**, и строящиеся между ними как людьми взаимоотношения.

Для «диктатора» Макаренко ребёнок — изначально тот социальный оппонент, которого, если действительно стремиться к до-

стижению формирующих целей, тащить за собой нельзя и педагогически нецелесообразно, а вот вести, пробудив личное желание и личную устремлённость, **нужно, можно и необходимо**.

И именно поэтому — чего по сей день не понимают в массовой воспитательной практике — наказание, воспринимаемое ребёнком как привилегия — **воспитывает**, а невыполняемое требование — **разлагает**; и ни одно средство, ни один воспитательный метод и ни одна технология — не универсальны, и не рассчитаны на все случаи жизни.

И значит — даже сколь угодно теоретически осмысленное, но используемое шаблонно знание неотделимо превращается в воспитании в свою противоположность, и вместо ожидаемых и планируемых положительных результатов приводит и не может не приводить к негативным последствиям.

<...> Он никогда бы не стал создателем великого педагогического опыта, если бы ограничился достигнутым, что в большинстве своём другие бы сделали. Ведь чего желать ещё, если эти милые воспитанники на дорогу больше не выходят, выполняют требования педагогов и ведут себя достаточно хорошо?!

Но он, понимая, что такое поведение — результат договорённости, не тешил себя иллюзиями, а мучительно думал, что же делать, чтобы они после зимних холодов, когда можно будет просто, как они сказали, «разбежаться», опять не занялись «дорожными развлечениями»?

И педагогический гений это удивительное решение нашёл. Он сумел, наблюдая за взаимоотношениями своих уголовных воспитанников, казалось бы, спаянных в монолит общностью интересов, понял то, что скрыто от поверхностного взгляда, и что, с одной стороны, доказывает трагичную ошибочность установившегося мнения: «все они такие» и «горбатого могила исправит», с другой — открывает для педагога реальные возможности не только влиять на взаимоотношения между воспитанниками, но и, **управляя** целенаправленно — и при этом системно, — **развивать эти отношения**. <...> Он понял самое главное: преобладающему большинству эти отношения **насильственно навязывались**,

и только их тотальная неотвратимость вынуждала их смириться. И благодаря этому **открытию он** выявил объективное существование **фундаментальной педагогической закономерности**, суть которой — в потенциальной возможности **целенаправленного превращения устремлений педагога в реальную формирующую силу**, которая буквально **заставит каждого подчиняться педагогическим требованиям**.

Таким образом, объединив вокруг себя тех, кто страдал от насильственных групповых отношений, педагог Макаренко сумел превратиться в диктатора, требование которого неукоснительно выполнялось. Вчерашняя малина превращалась в формирующую среду, **уже не нуждающуюся в его личном контроле**, а фактом своего существования гарантированно обеспечивающую нормативно требуемое поведение **каждого**.

Но Макаренко не для себя и своей карьеры старался. И поэтому обретенное диктаторство не было и не могло быть самоцелью. Его педагогическое величие в том и состояло, что каждое принимаемое им решение — **изначально и единственно!** — было продиктовано только интересами самих детей. И именно поэтому он сумел понять, что любое внешнее, даже опирающееся на силу, требование ни при каких обстоятельствах само по себе не станет и не может стать внутренним стимулом сохранения правил поведения для каждого ребёнка.

И, опять-таки опираясь на закономерности детской психики, он нашёл удивительное в своей формирующей диалектичности решение, наполнив каждое правило совместного социального бытия увлекательной привлекательностью для каждого своего воспитанника.

Впервые в истории воспитания он сумел доказать, что нет — **НЕТ!** — ничего изначально эффективного и неэффективного. Что всё зависит от отношения самого ребёнка к тому, что ему надлежит делать. И именно поэтому, к примеру, в его коллективе новички не наказывались. **Право на наказание надо было ещё в глазах всего коллектива заслужить**. Что, как говорится, с него, несознательного, не понимающего, по каким законам живёт коллектив, взять?!

И именно поэтому во время просмотра самого интересного фильма мог раздаться

приказ: "Второму отряду проверить территорию!", и "второй отряд" не вынужденно, а с гордостью за оказанное доверие покинул кинозал. И именно поэтому педагогически создаваемая Макаренко среда превращала в ребячьей душе понятие "дисциплина" в этически нравственную категорию. Чего, к сожалению, как уже говорилось, его критики не только по сей день не понимают, но даже понять не могут.

<...> Раскрыв закономерную возможность целенаправленного влияния на бытие своих уголовных воспитанников, разработав необходимую совокупность методов, реально превращающих каждодневную педагогическую работу в **профессиональную деятельность**, сумев использовать силу коллективного влияния для создания **формирующей среды** и тем самым преодолев беспомощность "парной педагогики", с позиций которой учителю мифологически присваивается роль демиурга, **Макаренко смог сделать самый для теории воспитания главный шаг...**

<...> Гениальная диалектичность мышления позволила ему понять, что именно коллектив, создающий тотально формирующую среду, способен не только организовать свою жизнедеятельность на основе эстетически увлекательной совокупности требований, но и проявить свою **защитную обеспокоенность о каждом ребёнке, создавая каждому необходимые условия для индивидуального становления и развития**.

Не массу законопослушных и бездумных исполнителей приказов и требований готовил стране педагог Макаренко, а гордых, с великолепным чувством собственного достоинства личностей, способных не только творчески самореализоваться, но и брать на себя ответственность за всё, происходящее рядом с ними и во всей **любимой стране**.

Для великого педагога всё закономерно происходит **из опыта межличностных отношений, порождающих в душе и сердце ребёнка его самые великие личностнообразующие чувства — ответственности, долга, достоинства, сострадания, ненависти и, конечно, не генетической, а воспитанной любви к Родине**.

Ведь ни одно из этих чувств, без которых о воспитании — в его сущностном понимании — говорить не приходится, само

по себе не возникает и из декларативных призывов не рождается. А рождается оно только и единственно из организации жизни ребёнка и обретаемого им социального опыта.

То, что им лично эмоционально не испытано и в реальной действительности не прожито, ни при каких других условиях в чувство не превращается и по определению превратиться не может. ...Сами знания при сколь угодно научной состоятельности эмоционально формирующей значимости для ребёнка не имеют и иметь — априори — не могут. А вот способы и методы их изложения, порождающие эмоциональную заинтересованность ребёнка, действительно способны не только оказывать необходимое воспитывающее влияние. Но и формировать эмоционально испытывающую потребность в этих знаниях.

Величие наследия Макаренко в том и состоит, что он понял и доказал собственным примером, что от педагога требуется, и всегда будет требоваться, непреложность осознания, казалось бы, очень простого правила — найти педагогическое решение задачи, которую ты сам сформулировал. Повторюсь, не решение актуальной проблемы и не решение стоящих перед тобой программных требований, а именно решение задачи, которую ты — педагог — сам для себя сформулировал. Ибо суть вопроса в том, что никто, кроме тебя, учащего и воспитывающего конкретно этих детей, их не знает и этого сделать не может. При этом, учитывая, что все дети разные, тебе изначально запрещается, не продумав и не сформулировав задачи, которую, ты считаешь, необходимо решить, действовать формально, по профессионально усвоенному шаблону. <...> Потому что, попытайся тот же Макаренко ставить перед детским коллективом задачу, к решению которой он как формирующая среда, был не готов, ничего бы, мягко говоря, положительно не получилось. И поэтому, осознавая необходимость решения проблемы, от которой напрямую зависит жизнедеятельность коллектива, он, пытаясь найти нужное решение, изначально отталкивался от наличествующего уровня готовности этих детей к его воплощению. В полной мере это относится к его гениальной идее "возрастного отряда", т. е. такой организационной структуры, в которой дети разных возрастов вме-

сте действуют и в одном помещении живут. ... Ведь, создав разновозрастные отряды, как условие гарантированной защищённости каждого и, естественно, в первую очередь, маленьких и слабых, А. С. Макаренко решал самую главную педагогическую проблему — целенаправленного формирования отношений, обеспечивающих социальную защищённость индивидуализированного воспитания личности. ...И именно разновозрастной отряд был тем социальным организмом, в котором самые маленькие, слабые и незащищенные не только были гарантированно избавлены от физического насилия, но и оберегали возможность осознания своего "Я", эмоционально неразрывного с бесконечно дорогими людьми, взаимоотношения с которыми в детской душе порождали именно то, что впоследствии будет органично связано с такими фундаментальными понятиями, как "родина", "патриотизм", "достоинство", "личностная ответственность", "дружба".

И именно в этом педагогическом решении проблемы создания формирующей среды, гарантированно обеспечивающей защищённость и личностное становление каждого слабого, нуждающегося в помощи, — реальное воплощение мечты человечества — гуманизма.

Макаренко доказал миру, что воспитание, органично не объединяющее личностную заинтересованность и личностную активность воспитанника в достижении выдвигаемых перед ним целей и предъявляемых требований, не только педагогически бесполезно, но и антигуманно, ибо в такой среде неизбежно побеждать и диктовать условия будет сильный, сводящий на нет любое личностное влияние воспитателя.

И именно то, что "труд", "коллектив" и "требовательность" были не целью педагога Макаренко, а только средствами её достижения, и что единственной целью был сам ребёнок и, естественно, обязательность гуманистической обеспеченности его формирования как личности, исторически заслуженно превратило его в признанного учителя человечества³.

³ Оpubл.: Турбовской Я. С. А. С. Макаренко — создатель научной теории воспитания. — М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. — С. 26 — 58.)