



ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ ВОСПИТАНИЕ в теории и практике А.С. Макаренко

Лариса Ивановна Гриценко, заведующая кафедрой Волгоградской государственной академии повышения квалификации и переподготовки работников образования, профессор, доктор педагогических наук

Ведущая идея современного образования — опережающее образование — имеет сегодня много интерпретаций. Обратимся к опыту Макаренко: понимание Макаренко законосообразных психологических основ развития личности в активной деятельности через собственный опыт, оптимистическая вера в возможности детей привели к идеям опережающего воспитания, что было воплощено в его теории и практической деятельности. Можно выделить несколько подходов к реализации этой идеи в педагогическом творчестве Макаренко, которые актуальны и для решения проблем современной школы.

Методологический подход

Воспитание А.С. Макаренко понимал как процесс, направленный на будущее, так как цели воспитания зависят от конкретно-исторических условий, сложившихся в обществе. Ориентация на общественные требования в определении целей воспитания необходима для того, чтобы каждая генерация людей имела те общечеловеческие качества, которые востребованы в конкретном обществе в конкретный период. Но педагог-новатор отмечал: «Требования общества действительны только для эпохи, величина которой более или менее ограничена. Мы можем быть совершенно уверены в том, что к следующему поколению будут

предъявлены несколько изменённые требования»¹. А.С. Макаренко подчёркивал, что педагог «всегда должен видеть перед собой цель, образец, идеал», к которому он должен стремиться в своей работе.

Цели воспитания должны определяться не только общественной нуждой, но и особенностями каждой личности. «Было бы верхоглядством, — утверждал Макаренко, — игнорировать человеческое разнообразие и вопрос о задачах воспитания стараться втиснуть в общую для всех словесную строчку».

¹ Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. М., 1983–1986. Т. 4. С. 169.





Инвариантные для всех качества личности в проекте целей воспитания, определяемые требованиями общества, и индивидуальные качества, особенности каждого образуют в формуле цели очень сложные и разнообразные связи. «Самым опасным моментом, — писал Макаренко, — ещё долго будет страх перед человеческим разнообразием, неумение из разнообразных элементов построить уравновешенное целое. Поэтому у нас всегда будут жить попытки остричь всех одним номером, втиснуть человека в стандартный шаблон, воспитать узкую серию человеческих типов — это кажется более лёгким делом, чем воспитание дифференцированное»².

Важное и непреходящее значение имеет положение педагога-реформатора о необходимости конкретизации целей воспитания: «...нам нужны *практические цели*, понятные для нас, выполнимые и грамотные, как хорошие чертежи дома в жилищном строительстве...»³. При этом Макаренко утверждал, что цели воспитательной работы должны быть выражены в *реальных качествах людей*: «Я под целью воспитания понимаю программу человеческой личности, программу человеческого характера, причём в понятие характера я вкладываю всё содержание личности, т.е. и характер внешних проявлений и внутренней убеждённости, и политическое воспитание, и знания — решительно всю картину человеческой личности; я считаю, что мы, педагоги, должны иметь такую программу человеческой личности, к которой должны стремиться»⁴.

Макаренковская «проектировка личности» в виде «программы человеческой личности» вызывает сегодня серьёзные дискуссии. Не является ли «программа» шаблоном, под который подгоняется любая личность?»

² Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. М., 1983–1986. Т. 1. С. 170.

³ Там же. С. 168.

⁴ Там же. Т. 4. С. 129.

Роль программы в развитии человека

Человеческая жизнь от первого до последнего вздоха протекает в рамках множества общественных программ, а человек обладает способностью осваивать эти программы. Эта способность — великое социальное благо, огромное достижение человечества. Ведь те программы-предписания, которые общество предлагает человеку, — это не что иное, как спрессованный прошлый опыт человечества. Так что программы общества — это ступени на пути восхождения человеческой цивилизации. Любый человек, вступая в жизнь, действует не как одиночка, каждый раз карабкающийся к вершинам цивилизации с подножия дикости, а как индивид, который сразу «стартует» от той отметки, до которой поднялась цивилизация.

Общественные программы, воспринимаемые человеком, пройдя через субъективность человеческого бытия, сомкнувшись с неповторимым мотивационно-ценностным миром личности, с его возможностями, личностными установками, превращаются в собственные программы жизнедеятельности. Общественное программирование превращается в *самопрограммирование*: человек не просто приспосабливает программы общества к своей судьбе, но вносит в эти программы нечто своё, нечто такое, что связано именно и только с его собственной жизнью. Самопрограммирование — это всегда созидание новой программы. Иначе говоря, жизнедеятельность человека и программируется обществом, и самопрограммируется, она и репродуктивно-традиционна, и созидательно-неповторима.

Воспитание, являясь особой, двойственной формой жизнедеятельности воспитателей и воспитанников, также представляет собой *единство и противоборство общественного программирования и самопрограммирования*. Самопрограммирование касается работы воспитателя, который строит свою индивидуальную программу педагогической деятельности, «вобрав» и преломив через





себя общественные программы разного рода, и деятельность воспитанников, также строящих свою собственную программу жизни.

В самопрограммах и педагога, и воспитанников проявляется их творчество, отражается индивидуальное своеобразие, неповторимость их личностей, а «стандарт» программы (общие для всех качества) становится *ориентиром*, координатой для самопрограммирования педагога и воспитанника, для проявления ими своего творчества, свободного выбора, для «оппониования».

И совершенно правомерно в новых стандартах общего образования отмечается необходимость ориентироваться на «становление личностных характеристик выпускника» («портрет выпускника основной школы»).

Назначение стандарта в программе Макаренко играло развивающую, а не «директивно-эталонную» роль. Модель воспитанника, очерченная в его «программе человеческой личности», была призвана, во-первых, выступить в качестве *ориентира минимума развитости и воспитанности личности* для адекватного «вписывания» её в общество. Во-вторых, эта «программа» (модель) — описание тех качеств, которые необходимы человеку для *дальнейшего овладения культурой*, совершенствования в своём профессиональном и общем развитии. педагог не может строить воспитательный процесс, чётко не определившись в целевых установках, соотносённых с возможностями участников к изменению. «Программа» определяет для воспитателя возможный характер детерминант организации учебно-воспитательного процесса.

«Подход к человеку с оптимистической гипотезой», то есть с опережением

А.С. Макаренко считал, что хорошее в человеке приходится всегда проектировать, и педагог обязан подходить к человеку с оптимистической гипотезой, пусть даже и с некоторым риском ошибиться. Видеть хорошее в человеке обычно трудно, а в коллективе сколько-нибудь нездоровом видеть его почти невозможно: оно слишком прикрито мелкой повседневной борьбой, теряется в текущих конфликтах. Здесь возможен вопрос: гуманна ли «проектировка личности», опережающее развитие в ребёнке тех качеств,

Воспитательная ИДЕОЛОГИЯ

которых у него ещё нет, не становится ли такой подход попыткой изменить природу ребёнка, нарушить её уникальность?

Среди российских педагогов сегодня многие разделяют мнение о том, что гуманно стремление не переделывать ребёнка, а учить и воспитывать его таким, какой он есть, создавая ему доступные зоны развития. Воспитание, по их мнению, заключается в предоставлении природе свободы помогать самой себе. Позиция педагога в этом случае не подталкивание, не ускорение этой самопомощи, а только поддержание ребёнка, создание адекватных окружающих обстоятельств и обстановки.

Такое воспитание можно назвать «помогающим». Оно осуществляется в форме педагогической помощи, психолого-педагогической коррекции индивидуального развития, социально-педагогической защиты, стимулирования саморазвития. При этом ребёнок остаётся, по сути, пассивной фигурой, принимающей помощь или стимулы. Необходимость помощи воспитателя воспитаннику бесспорна, но без механизма включения детей в систему отношений, требующих от него *напряжения сил и способностей*, то есть *собственной активности*, аутентичное и оптимальное развитие личности вряд ли возможно.

Истинный гуманизм, по мнению Макаренко, заключается в том, чтобы преодолеть даже то, что, казалось бы, предопределено природой, развивая в ребёнке всё то, что позволит ему стать полноценным и счастливым участником жизни. Макаренковский гуманистический подход к человеку заключается в том, что воспитание он понимает как *процесс возвышения личности*.

Сущность макаренковской педагогики заключается в *воспитании*, «которое забегает вперёд развития», вычерпывает зону ближайшего развития ребёнка, развивая в нём те качества, которых ещё нет, но есть предпосылки к их развитию. Главная





особенность развивающего воспитания — создание условий, в которых ребёнок будет развивать и проявлять свои особенности, поднимающие его в своих глазах и в глазах окружающих.

Прообраз модели будущего гражданского общества

Это третья особенность опережающего воспитания А.С. Макаренко — создание им в воспитательных учреждениях такой среды, таких условий, которые представляли собой прообраз модели будущего общества.

Среди условий и факторов, обеспечивающих демократичность коллективов А.С. Макаренко, можно выделить (с определённой долей условности) два направления:

- создание структур, отвечающих за соблюдение равноправия и гуманистического характера *межличностных отношений*;
- культивирование системы *деловых, производственных отношений* (как пишет профессор А.А. Фролов, «опредмеченных отношений»), направленных на демократизацию всей жизнедеятельности коллективов.

Равенство и гуманизм отношений педагогов и воспитанников проявлялись в атмосфере доверия, свободной от подозрительности и надзирательства. А.С. Макаренко прямо указывал, что для избегания разрыва между педагогами и детьми «наша система вводит... равноправие воспитателей и воспитанников», при этом «воспитанники и воспитатели колонии... представляют тесную рабочую семью, проникнутую взаимным уважением и преданностью друг к другу»⁵.

Гуманистическая сущность такого понимания уважения к личности наглядно проявляется в важном принципе макаренковской педагогики: как можно больше требований к человеку, как можно больше уважения к нему, то есть *требования возможны только там, где есть уважение и доверие*.

⁵ Макаренко А.С. Теория и практика коммунистического воспитания. Киев, 1985. С. 110.

Именно такой стиль воспитания выражает веру в человека и любовь к нему, сопротивление всему, что препятствует свободному развитию личности. Возвышение достоинства человека при этом происходит в форме требования, стимулирующего «вычерпывание» потенциала человека и обеспечивающее его *прогрессивное развитие*. Доверие одновременно с требовательностью к человеку наиболее полно соответствует принципам разумно организованной демократии, так как при этом развивается способность каждого члена коллектива действовать автономно, с ответственностью и инициативой.

А.С. Макаренко утверждал: «Мы фактически ученика не воспитываем, мы ничего от него не требуем... Мы ожидаем, пока ученик совершит тот или иной проступок, и тогда начинаем его «воспитывать». Ученик, не совершающий проступков, нас не занимает, — куда он идёт, какой характер развивается в кажущемся его внешнем порядке, мы не знаем и узнавать не умеем». Успех воспитания зависит «...от стиля и тона тех требований, которые мы предъявляем к детям, от стиля дисциплины и игры в детском коллективе, от широко организованных регулярных упражнений в волевых напряжениях, в мужестве, в постоянном движении к большим, ясным, желанным целям»⁶.

Исходя из целей развития каждого члена коллектива, Макаренко создал *систему организационных форм управления и самоуправления*. В ней Макаренко выделяет, с одной стороны, её «костяк» — органы, которые ведают не отдельными видами деятельности коллектива и личности, а всей их совокупностью (общее собрание, совет командиров, педсовет и т.д.). Так обеспечивается необходимая целостность воспитательного процесса, без чего немислимо полноценное и целостное развитие личности, которая смогла бы органично интегрироваться в современное

⁶ Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. М., 1983–1986. Т. 4. С. 320.





ей общество и выполнять в нём активную роль. С другой стороны, объединения по интересам и склонностям воспитанников (кружки, клубы, школьные классы, «сводные» отряды и т.д.), входящие в общую систему организации коллектива, позволяют выявить в каждой личности её неповторимость и своеобразие, но без непродуктивного разрушающего противостояния её уникальности обществу. Участие членов коллектива в системе общих и индивидуально ориентированных объединений даёт им опыт гармонизации коллективных и личных интересов.

В коллективной организации управления, основанного на соблюдении, с одной стороны, ряда твёрдо установленных положений, которые обязательны для всех (полномочия самых «верхних» органов), с другой — ограничении действий «верхних» органов до определённых пределов, относящихся к самостоятельности как отдельных личностей, так и групповых субъектов, решается кардинальная задача воспитания: соединение развитой демократии, свободы с крепкой, сознательной дисциплиной.

А.С. Макаренко намного опередил общество в технологии выстраивания экономических отношений. Закон о видах образовательных учреждений (май 2010 г.), определяющий степень их самостоятельности (казённых, бюджетных, автономных), прогрессивен с точки зрения возможностей развития учащихся в коллективном производственном труде.

Учебно-воспитательные учреждения Макаренко были субъектами не только воспитательной, но и социально-экономической деятельности. Коллективу должно быть предоставлено несомненное право и обязанность, считал он, активно участвовать в социально-экономическом и культурном преобразовании общества. Таким образом, будет преодолеваться исторически сложившаяся иждивенческая позиция педагогического учреждения.

Макаренко считал, что надо создавать мощные очаги воспитания, капиталистически организованные и основанные на экономном и точном расходовании личных и материальных сил в условиях крупного производства. Уже в коммуне им. Ф.Э. Дзержинского производственный труд занимал одно из центральных мест в воспитательной системе. Это позволило ей перейти на полный хозрасчёт и не только отказаться от каких-либо

Воспитательная ИДЕОЛОГИЯ

государственных дотаций на содержание, но и давать государству ежегодно около пяти миллионов рублей прибыли. Таким образом, коммуна находилась на условиях полной самокупаемости и была, по сути, автономным учреждением.

В 1939 году Макаренко не побоялся сказать о значении материальных стимулов в воспитании, причём использовалась как коллективная материальная заинтересованность, так и индивидуальная. Коллективные стимулы выражались в том, что «мы могли одевать мальчиков в суконные костюмы, девочек — в шелковые и шерстяные платья. Мы могли 40 тысяч рублей тратить на театр, мы каждый год совершали походы...». Вместе с тем в коммуне была введена зарплата для коммунаров, и каждый выпускник имел счёт в сберкассе: «деньги в советской стране могут быть прекрасным воспитателем, прекрасным педагогом»⁷.

Таким образом, основываясь на вере в возможности полноценного развития каждого ребёнка, А.С. Макаренко считал гуманным воспитание, «забегающее вперёд» по отношению к личности каждого ребёнка, чтобы помочь ему подняться к той вершине, до которой он может дойти при максимальном напряжении своих сил.

При этом цели воспитания должны быть ориентированы на требования не только сегодняшнего, но и будущего общества. В учебно-воспитательных учреждениях А.С. Макаренко были созданы такие формы и структуры, которые представляли собой модель отношений в демократическом обществе, и поэтому сегодня они могут служить ориентирами воспитания и образования в становлении современного общества. **В.Ш**

⁷ Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. М., 1983–1986. Т. 4. С. 368.

