

# А.С. МАКАРЕНКО И ЕГО ПРЕДТЕЧИ О ПРАКТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ

Иосиф Залманович Гликман, доцент Московского городского педагогического университета, кандидат педагогических наук

**А.С. Макаренко сетовал на невозможность опереться в воспитательной работе на педагогическую теорию. Такие знания и опыт были, о чём свидетельствует краткий обзор трудов известных теоретиков воспитания. Но единой теории и методики, то есть системной науки о воспитании, по которой можно построить эффективный воспитательный процесс, до Макаренко действительно не было. Основы науки о воспитании заложил именно А.С. Макаренко. Однако переход от теории к практике не является простым.**

**Т**ем не менее, творчество А.С. Макаренко нередко вызывало не только разные, но и противоположные оценки. Многих его противников возмущали те соображения о педагогической классике, которые высказывал в своих трудах Антон Семёнович.

Действительно, высказывания А.С. Макаренко о педагогической науке носили нередко весьма неместный характер. В «Педагогической поэме» он писал, что в результате изучения огромного количества педагогической литературы у него «была крепкая и почему-то вдруг основательная уверенность, что в моих руках никакой науки нет и никакой теории нет...»<sup>1</sup>; «Меня возмущали безобразно организованная педагогическая техника и моё техническое бессилие. И я с отвращением и злостью думал о педагогической науке: «Сколько тысяч лет она существует! Какие имена, какие блестящие мысли: Песталоцци, Руссо, Наторп, Блонский! Сколько книг, сколько

бумаги, сколько славы! А в то же время пустое место, ничего нет, с одним хулиганом нельзя управиться, нет ни метода, ни инструмента, ни логики, просто ничего нет. Какое-то вековое шарлатанство»<sup>2</sup>. Выпускники вузов, только что освоившие педагогическую теорию, не приносят в детское учреждение ничего нужного. «В течение двух-трёх лет они... забывают эту самую «теорию»... постепенно приучаются полагаться больше на эрудицию здравого смысла и житейского опыта и... вместе с нами возьмётся с нашими проклятыми практическими проблемами, которые где-то там на педагогическом олимпе не считаются ни проклятыми, ни педагогическими, ни даже проблемами.

Значит ли это, что мы отрицаем педагогическую теорию... и науку? Нет... Мы просим... считать педагогику наукой, которая нужна прежде всего нам, практическим работникам, и которая для нас специально существует...»<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Макаренко А.С. Педагогическая поэма. — М.: ИТРК, 2003. — С. 111.

<sup>3</sup> Макаренко А.С. Из подготовительных материалов к «Педагогической поэме» / А.С. Макаренко. Соч. — Т. 1. — М.: изд-во АПН РСФСР, 1950. — С. 656.

<sup>1</sup> Макаренко А.С. Педагогическая поэма. — М.: ИТРК, 2003. — С. 23.

Итак, основные претензии великого педагога к педагогической науке заключались в следующем:

1. Она не занимается практическими проблемами воспитания.
2. Не разработана педагогическая техника, прежде всего имеется в виду техника воспитательной работы.
3. Нет метода, инструмента, логики воспитания, то есть нет, по существу, самой теории воспитания, науки о воспитании!

*Насколько справедливы эти замечания? Что было накоплено в педагогике до А.С. Макаренко в области практического воспитания? Мог ли он опираться и опирался ли, на самом деле, на накопленные до него идеи практического воспитания?*

Для ответа на эти вопросы обратимся к трудам ряда известных теоретиков воспитания. И мы увидим там немало справедливых и дельных замечаний, ценных идей и описание полезного опыта организации воспитания через нравственное упражнение и организацию опыта воспитывающей деятельности.

Ещё **Я.А. Коменский** (1592–1670) критиковал болтливых воспитателей и тех, кто путает воспитание с обучением. Для развития нравов, считал он, надо приобрести опыт преодоления страстей. «Справедливости учатся, никого не оскорбляя, воздавая каждому своё, избегая лжи и обмана, проявляя исполнительность и любезность». «Добродетель развивается посредством дел, а не посредством болтовни»<sup>4</sup>. Многие из настоящих воспитателей отчётливо понимали решающую роль нравственного упражнения в воспитании детей.

«...Каждый настолько превосходит других, насколько он более других упражнялся»<sup>5</sup>;

<sup>4</sup> Коменский Я.А. Великая дидактика / Избранные пед. соч. — М., 1955. — С. 324.

<sup>5</sup> Там же. — С. 207.

«...Только упражнение делает людей искусными...»<sup>6</sup>; «Дисциплина должна возбуждать и укреплять — постоянным навыком и упражнением — ...предупредительность по отношению к ближнему, бодрость по отношению к труду и выполнению жизненных задач»<sup>7</sup>.

Необходимо упражнять детей в нравах. Давать ученикам отдельные поручения с последующими отчётами об их выполнении.

Вот пример Коменского упражнения детей в государственных обязанностях:

«Вся школа и каждый класс её пусть представляет из себя государство, со своим сенатом и председателем сената, со своим консулом или судьёй, или претором. Пусть они в известные дни на общих собраниях разбирают дела, как это происходит в благоустроенном государстве. Это будет действительно подготавливать юношей к жизни путём навыка к такого рода деятельности»<sup>8</sup>.

**Жан-Жак Руссо** (1712–1778) писал: «Истинное воспитание состоит не столько в правилах, сколько в упражнениях»<sup>9</sup>; «Упражнение в добродетелях общественных внедряет в сердца любовь к человечеству: делая добро, можно сделаться добрым»<sup>10</sup>.

«Пусть ребёнок считает себя господином, а на деле вы всегда будете господином. Нет подчинения столь совершенного, как то, которое сохраняет наружный вид сво-

<sup>6</sup> Там же. — С. 500.

<sup>7</sup> Там же. — С. 352.

<sup>8</sup> Коменский Я.А. Великая дидактика / Избранные пед. соч. — М., 1955. — С. 504.

<sup>9</sup> Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании. — М., 1911. — С. 10.

<sup>10</sup> Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании. — М., 1911. — С. 359.

боды; тут поработают саму волю». «Разве вы не властны производить какое угодно на него влияние? Разве его занятия, игры, удовольствия не в ваших руках, даже без его ведома? Конечно, он должен делать только то, что хочет; но он должен хотеть только того, чего вы от него хотите; он не должен делать ни одного не предусмотренного вами шага; не должен открывать рта, если вы не знаете, что он скажет»<sup>11</sup>.

Напомним мысли **И.Г. Песталоцци** (1746–1827).

«Всё элементарное нравственное воспитание покоится вообще на трёх основаниях: выработать с помощью чистых чувств хорошее моральное состояние; упражнять нравственность на справедливых и добрых делах, преодолевая себя и прилагая усилия; и, наконец, сформировать нравственные воззрения через размышления и сопоставление правовых и нравственных условий, в которых ребёнок находится...»

Весьма нагляден с интересующей нас точки зрения **опыт английских «общественных школ» (паблик скулс)**, которые возникли ещё в XIV веке.

Интернатные школы, очень эффективные в обучении и воспитании, постепенно превратились в частные, платные, для детей знатных и богатых родителей. Они были реформированы в XIX веке **Т. Арнольдом** (1795–1842), священником и педагогом, директором школы Рэгби (он реформировал свою школу, а по его образу изменились и другие школы). Своими важнейшими задачами первый реформатор считал: 1) воспитание джентльменского поведения и 2) развитие умственных способностей воспитанников. Т. Арнольд ввёл школьное самоуправление, чтобы школьники упражнялись в искусстве повелевать: ученики старшего VI класса назначались префектами с правом командовать остальными, наказывать их (при этом надо отметить большое доверие старшеклассникам и дружеские отношения администрации с ними). Была налажена система фагов: младшие прислуживали старшим. В школе существовала суровая дисциплина: нарушитель (если его влияние считалось пагубным) исключался.

<sup>11</sup> Руссо Ж.-Ж. *Эмиль, или о воспитании*. — М., 1911. — С. 142.

Система префектов в публичных школах давно приучает детей к чувству ответственности и веками поддерживает национальный запас лидеров и администраторов Англии. Впервые Т. Арнольд придал большое значение школьным интернатам, в которых были созданы и действовали небольшие и податливые для воспитания самоуправляемые коллективы («дома») с разновозрастным составом. В школах предьявлялись высокие требования к педагогам: глубокая эрудиция и моральные достоинства джентльмена-христианина.

**В.Г. Белинский** (1811–1848) писал: «Нет ничего бесполезнее и даже вреднее, чем наставления, хотя бы и самые лучшие, если они не подкрепляются примерами, не оправдываются в глазах ученика всею совокупностью окружающей его действительности». Не учить, а приучать к хорошим чувствам, создавать привычку, чтобы дети и не знали об этих чувствах.

Российский педагог **Н.А. Добролюбов** (1836–1861), более известный как литературный критик и публицист, считал, что советы легко забываются детьми. «Если мы хотим заставить детей делать что-нибудь, то надобно стараться, чтобы они постоянно это делали, до тех пор, пока не привыкнут». Необходимо часто упражнять детей. И ясно излагать требования к ним. Требования должны быть постоянны и настойчивы. Особенно высокие и жёсткие требования нужно предьявлять к старым и упрямым ученикам. Важно постоянно поощрять и побуждать воспитанников.

А вот высказывания **К.Д. Ушинского** (1823–1871): «Величайшее развитие умственное не предполагает ещё необходимо прочной общественной нравственности»<sup>12</sup>. «Моральные сентенции приносят детям больше вреда, чем пользы... Мораль заключается не в словах,

<sup>12</sup> Ушинский К.Д. *Избранные педагогические сочинения*. — Т. 1. — М., 1953. — С. 331.

а в самой жизни семьи, охватывающей ребёнка со всех сторон и отовсюду ежеминутно проникающей в его душу»<sup>13</sup>. Воспитатель «должен ставить ребёнка в такие положения, чтобы он преодолевал свой страх...»<sup>14</sup>. «...Морали... нельзя выучить на уроках, а можно только примером и всего более той жизнью, которую мы устраиваем для детей в семье и в школе»<sup>15</sup>. «Если вы хотите сделать дитя негодяем, то приучите его с детства повторять всевозможные нравственные сентенции, и потом они не будут уже производить на него никакого влияния». Правило должно вытекать из упражнения. «Теоретическая жизнь ума образует ум; но только практическая жизнь сердца и воли образует характер»<sup>16</sup>. «Повторение одних и тех же действий есть... необходимое условие установления привычки»<sup>17</sup>.

Германский педагог **Август Лай** (1862—1926) полагал, что только общественная жизнь делает человека нравственным. Для получения прочной основы нравственного поведения необходимы привычки, создаваемые путём упражнения и образующие характер. Для приучения необходимы внешнее принуждение, пример, уговаривание, собственное хотение и моральное убеждение. Необходимы подход к школьному классу как к общине, упражнение в коллективизме через совместное пребывание в школе, общие переживания, игры, экскурсии, путешествия, гимнастику, пение. Важно не только внушать детям, что они коллектив, но и всякое нарушение хода занятий рассматривать как вред коллективу. Лай ссылаясь на американские школы-города с самоуправлением. В книге «Школа действия» он писал: «Жизнь в правильно организованной классной общине приводит в движение все социальные инстинкты:

стремление к сближению, общительность, инстинкт подчинения вожакам, соревнование, любовь к насмешкам и дразнению, стремление к самовыражению, подражание и симпатию». Здесь в ходе работы «возникает интенсивный обмен влияний; каждый член трудового коллектива... может получать и давать». Особенно стоит культивировать общие работы и наблюдения, ведущие к совместной деятельности и обсуждению.

А вот замечания российского педагога **В.П. Вахтёрова** (1853—1924).

В книге «Предметный метод обучения» он пишет о том, что надо на практике приучать детей к общественным делам. «До сих пор школа совсем не брала на себя этой роли. Настанет время, когда это будет считаться самой главной задачей школы, когда воспитание общественных чувств и привычек к общественной деятельности станет во главу угла всех школьных порядков». Например, стоит возлагать на детей обязанности по ведению библиотеки, классного журнала, надзору за чистотой класса, хранением пособий. Хорошо бы учитель организовывал такие игры детей (и участвовал в них): волостной сход, суд, почта, касса, артель. Дети привыкнут подчиняться большинству, ладить.

В.П. Вахтёров считал, что очень важны в школе атмосфера, традиция. Необходимо привлекать школьников к общественным делам (праздники, экскурсии и др.). Дети сами должны устанавливать школьные правила, выбирать школьных судей, управу, устраивать свой самоуправляющийся городок.

В книге английского педагога **Ф. Вотса** «Образование для самореализации»<sup>18</sup> (1920) раскрывается опыт самоуправления в английской и американской школе именно как ценного упражнения в обществен-

<sup>13</sup> Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. — Т. 1. — М., 1953. — С. 570.

<sup>14</sup> Там же. — С. 410.

<sup>15</sup> Там же. — С. 662.

<sup>16</sup> Там же. — С. 484.

<sup>17</sup> Там же. — С. 537.

<sup>18</sup> Watts F. Education for self-realisation. — London, 1920.

ной деятельности. Автор считает, что школьный класс должен быть превращён в кооперативное сообщество в интересах развития способностей детей.

Он приводит пример юношеской республики Вильяма Джорджа (1895) в Америке. Она «была построена по конституции США» и включала до сотни криминальных ребят, которые учились жить вместе в гармонии по совместно принятым законам. Были учреждены деньги и банк, и каждый мальчик был допущен к владению собственностью. Труд, самоуправление, свои администраторы, законодательные учреждения и суд. Всё делали сами «граждане».

Ответственность является единственным контролем, который цивилизует растущего мальчика. «Не советовать, угрожать, проповедовать и наказывать юного нарушителя, но создать обстановку, в которой он мог бы выразить всё, что заключено в нём, с некоторой полезной целью».

Когда здоровые формы кооперации не обеспечены, тогда, по словам профессора Кули, «клика..., банда..., воровской дом и тюремные заключённые обеспечивают воспитательную среду для тех, кто вступает в коллектив или приступает к совместной деятельности точно так же, как и церковь, рабочий союз, деловая компания или политическая партия». Нельзя заменять практическую общественную деятельность, практические дела, в которых заинтересованы все ученики, допуском детей к полчасовым тягостным и искусственным дебатам.

Если наказание, налагаемое учителем, имеет общественную санкцию, то ученик обычно воспринимает его «без сопротивления, а учитель рассматривается скорее как агент общества, чем как тиран, от чьей власти не может быть защиты».

При наличии мелких самоуправляемых групп у детей накапливается больше опыта руководства и подчинения.

В книге «Школы будущего» (издание на русском языке 1917 года) Джон Дьюи описывает такой опыт серьёзной самостоятельной, в том числе и трудовой, деятельности школьников.

В одной из американских школ дети организовали гражданские клубы, поделили школьный район на участки, занялись чисткой улиц, повели кампанию за их лучшее освещение и т.д., пользуясь теми же методами, что и взрослые клубы (письма в гор. управление, выпуск воззваний, собрания по соседству). Многие школы имеют небольшие типографии. В одной из школ дети сами выстроили школьные здания и службы; отоплением и электроосвещением заведуют мальчики + ремонтные работы, ферма в 600 акров, молочная, птичий двор, свинарня, запашка; старшие ребята управляют жнейками, косилками, младшие помогают и наблюдают + убирают в коридорах, занимаются спортом, издаются еженедельную газету. И не отстают в учёбе от других школ.

Каждый ребёнок должен не менее 1–2 часов отдавать серьёзной созидательной работе.

«Школы должны стать эмбрионами общественной жизни». Школа — это маленькая демократическая община. Собрания в зале около часа в день: поют хором; старшие рассказывают остальным об удачном эксперименте по физике; доктор рассказывает, как улучшить санитарные условия в городе; выступают общественные деятели. Школа стремится ввести в свою жизнь все общественные начинания и интересы родного города. Общее пользование классами, собственное изготовление школьной мебели и пособий создаёт дух общности и единения в школе. Руководит совет учеников. Надо на деле, а не по книгам, приучать к правам и обязанностям гражданина.

Рассмотрение идей и опыта домакаренковской педагогики в области практического воспитания показывает, что А.С. Макаренко работал не на пустом месте. По его биографии и трудам мы знаем, что он не только был прекрасно осведомлён об опыте предшественников,

но и широко опирался на него. Внимательное чтение «Педагогической поэмы» (я уже не говорю о его теоретических и публицистических трудах) показывает, что Макаренко исключительно удачно реализовал идеи, высказанные до него. В его блестящем, мирового значения, педагогическом эксперименте в колонии имени Горького и в коммуне имени Дзержинского использовались:

- воспитание характера через нравственные упражнения в культурном поведении (в форме организованной жизнедеятельности воспитанников);
- отсутствие педагогической «воспитательной» болтовни;
- построение детского учреждения и разновозрастных первичных коллективов как постоянно действующих самоуправляемых республик с собственными законами, правилами и демократическими органами управления;
- моделирование в детском учреждении типичных для демократического общества межличностных отношений;
- жёсткая дисциплина, поддерживаемая самими воспитанниками;
- дружеские отношения педагогов и воспитанников;
- разумная свобода и самостоятельность детей;
- незаметное руководство педагогического коллектива;
- систематический массовый труд и широкая общественная деятельность детских коллективов.

А как же понимать слова А.С. Макаренко, приведённые в начале этой статьи? Его слова о невозможности опереться в воспитательной работе на педагогическую теорию означают только то, что, хотя такие знания и опыт были, однако **единой теории и методики, то есть системной науки о воспитании, по которой можно построить эффективный воспитательный процесс, до Макаренко не было!**

Переносить к себе чужой, даже самый лучший, конкретный педагогический опыт невозможно, об этом в своё время весьма убедительно писал К.Д. Ушинский. Действительно,

этот опыт настолько связан с условиями, обстоятельствами и историей того учреждения, где он возник, что не будет давать такой же эффект там, где попытаются его снова применить. Надо, считал К.Д. Ушинский, применять не опыт, а выведенную из него идею.

Однако и с применением новых идей не всё так просто. Переход от теоретических представлений, идей и знаний до их использования практическими работниками не является простым и непосредственным, а представляет собой целую цепочку передаточных звеньев, которые надо учитывать и использовать всем, кто заинтересован в успешном применении знаний на практике. Я полагаю, что в полном виде эта цепочка выглядит примерно так:

*учёный-исследователь — теоретик — учёный-популяризатор — популяризатор-систематизатор — методист — технолог — практик-администратор — практик-исполнитель.*

Рассмотрим подробнее эту цепочку, по которой знание движется к практическому работнику.

Учёный-исследователь. Главная его задача — выявить неизвестные ранее объективные, глубинные, закономерные связи между явлениями в той узкой области, которую он изучает. Если он зафиксирует неизвестное до него явление, откроет новую закономерность, докажет верность полученного результата, то основная его задача выполнена.

Теоретик связывает серию научных открытий, осмысливает их значение, формулирует основные научные идеи и теории, предсказывает пути дальнейшего развития научных знаний в той или иной области науки.

Учёный-популяризатор придаёт научным идеям и теориям доступную форму и доводит их — используя статьи, брошюры,

книги, лекции, семинары, выступления по радио и телевидению — до других учёных, студентов, до тех, кто занимается самообразованием, и вообще до всех любознательных.

Популяризатор-систематизатор излагает основы знаний в избранной им науке в виде учебного пособия (учебника) для всех, кто её изучает (студентов, курсантов, школьников и т.д.).

Методист приспособливает данные науки для использования в области практической деятельности. Одна из важных его задач — общая разработка методов, приёмов и форм деятельности специалистов в известной области практической работы.

Технолог разрабатывает конкретные наборы приёмов и форм работы (технологии) применительно к конкретным практическим ситуациям.

Практик-администратор (скажем, директор или завуч школы) принимает общие решения о задачах, содержании, методах и формах практической деятельности в данном образовательном учреждении. При этом он учитывает социальные условия, обязательные для него нормативные документы, указания вышестоящей администрации, известные ему опыт и традиции, а также (хотя, к сожалению, не всегда) данные науки.

Практик (скажем, классный руководитель, воспитатель группы продлённого дня, детского дома или школы-интерната) выполняет некоторую практическую деятельность в сложных обстоятельствах с уникальным местным набором условий и трудностей. Для успешного решения своих задач он опирается на известные ему традиции, собственный опыт, указания руководства и зачастую (но тоже не всегда!) на тот или иной набор научных знаний.

Примерно такова цепочка движения педагогических знаний с момента их появления до применения в школьной практике.

Но это в самом общем виде. На самом деле возможны некоторые пропуски в этой цепочке или совмещение разных последовательных функций (и «должностей»). Например, один

## Воспитательная ИДЕОЛОГИЯ

и тот же человек может быть исследователем, теоретиком и популяризатором. Или исследовательскую деятельность сочетать с общетеоретической и методической. Или совмещать практическую деятельность в школе с методической и технологической переработкой знаний для использования в работе учителя или воспитателя. (Например, А.С. Макаренко являл собой полный набор всех указанных специалистов в одной личности<sup>19</sup>.)

*Когда же речь идёт об успешности всего процесса воспитания школьников, то надо опираться не на одну конкретную идею или метод воспитания, а на сбалансированную, обоснованную, доказанную науку о воспитании, включающую в себя теорию воспитания, методiku воспитания и основы организации воспитательного процесса. Такой науки до А.С. Макаренко не было.* Вот с чем связаны были его язвительные замечания в адрес педагогики, приведённые в начале статьи.

**Основы этой науки — науки о воспитании — заложил именно А.С. Макаренко.** И он мечтал о том времени, когда вместо педагогических поэм будет написана книга о методике воспитания<sup>20</sup>.

Стараясь выполнить его завет и работая над созданием такой науки, мы в то же время не должны забывать или отрицать ценность вклада домакаренковских педагогических мыслителей и практиков в будущую науку о воспитании. **В.Ш**

<sup>19</sup> Подробнее об использовании новых идей в воспитательной практике школы см.: Гликман И.З. Воспитатика: Часть 2. — М.: Школьные технологии, 2009. — С. 232–238.

<sup>20</sup> Макаренко А.С. Педагогическая поэма. — М.: ИТРК, 2003. — С. 673.