

Система А.С. Макаренко и современность

Мальцев В.А.,
кандидат пед. наук

План:

1. Воспитание и развитие
2. Цели и методы воспитания
3. Педагогическая система А.С. Макаренко

1. Воспитание и развитие

Развитие - это процесс, который начинается в каждом организме с момента зарождения жизни, и подчиняется он биологическим законам. Воспитание предполагает наличие внешнего воздействия на развитие ребенка, преследующее определенные цели. В соответствии с этим различаются объекты воздействия – индивид и личность. Индивид – обладатель биологических и психических качеств, унаследованных от родителей, которые можно развивать, воздействуя на инстинкты и рефлексy. Личность – это совокупность индивидуальной природы и духовного мира, который формируется целенаправленным воспитанием и культурой. Личность более широкое понятие, чем индивид. Для материалистической педагогики не существует духовного мира, поэтому личность в ней растворяется среди инстинктов и рефлексов.

В XVII и XVIII столетиях появляются два противоречивых подхода к воспитанию и развитию. Основоположник современной системы образования – Ян Амос Каменский еще в XVII веке считал, что воспитание должно быть основой образования. Главу VI своего главного педагогического труда «Великая дидактика» он озаглавил: «Человека, если он должен стать человеком, необходимо формировать». Далее он пишет: «Всем, рождённым людьми, безусловно, необходимо воспитание для того, чтобы они были людьми, а не дикими животными, не бессмысленными зверями, не неподвижными чурбанами». В книге «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих» он делает вывод: «Пренебрежение воспитанием есть гибель людей, семей, государства и всего мира».

Если Я.А. Коменский был человеком энциклопедически образованным, то кумир следующего столетия, который до сих пор считается «великим философом и педагогом», - Жан-Жак Руссо (1712-1778) не имел даже систематического среднего образования, о чем признавался в своей «Исповеди». Возможно, эта необразованность позволила ему высказать абсурдные идеи по вопросам воспитания, которые он изложил в своем главном педагогическом труде «Эмиль, или о воспитании». По его мнению, дети должны воспитываться естественно, согласно с природой. Он повторил идею Коменского о природосообразном воспитании, только понимал под ним нечто другое. Его собственным открытием была идея о «свободном воспитании». Он почерпнул ее в античных мифах о блаженной жизни первых людей в «золотом веке». Руссо придумал легенду о «благородном дикаре»,

нравы которого портятся под воздействием цивилизации. Ребенок, по его мнению, рождается совершенным, поэтому его нужно не воспитывать, а наоборот, не мешать ему развивать собственные задатки.

Через сто лет З. Фрейд открыл, что после рождения главным смыслом жизни ребенка делается «принцип удовольствия», ребенок считает, что все должны служить ему и выполнять его желания. Только под воздействием воспитания этот принцип сменяется «принципом реальности», когда ребенок начинает понимать, что существуют другие люди, у которых есть собственные желания и с ними надо считаться. Своих пятерых детей «великий педагог» Руссо отдал в детский приют сразу после их рождения и никогда больше не видел. Его педагогические идеи, не имевшие под собой никакой теоретической или практической основы, до наших дней воспринимаются как новое слово в педагогике, позволяя нравственно калечить детей.

К XIX веку в Европе сложились две модели воспитания молодежи:

1. Педагогика Я.А. Коменского, называемая классической, которая основной упор делала на привитие детям христианской нравственности, патриотизма, воспитания ответственности ребенка перед Всевышним, обществом и самим собой. До конца XIX века система Коменского лежала в основе развития мировой педагогики, но в конце века она начала заменяться различными вариантами «свободного воспитания». В России на педагогике Коменского основывалась работа школ до самой Октябрьской революции, да и после нее она широко использовалась как в теоретической, так и практической сфере.

2. Система Руссо, трансформировавшаяся в теорию «свободного воспитания» и развития, прививала ребенку индивидуализм, вседозволенность и безответственность, которые составили основные черты либеральной модели воспитания, выведенной чисто умозрительно, не подтвержденной теорией или практикой, которая очень понравилась буржуазии, так как способствовала воспитанию «хозяев жизни», не сдерживаемых моралью.

Воспитывающее обучение

В первой половине XIX века в Германии появился ученый, сделавший значительный вклад в развитие педагогики, звали его Иоганн Фридрих Герbart. Будучи математиком, он старался внести в педагогику элементы рационализма. Так следует расценивать выдвинутую им теорию «воспитывающего обучения», в которой обучение рассматривалось, как инструмент воспитания, а в процессе обучения использовалась психология. Педагогика, по мысли Герbartа, должна опираться на практическую философию, этику и психологию, становясь средоточием научных знаний. Конечной целью воспитывающего обучения должно стать формирование добродетельного человека. Недостатком в его теории стало то, что Герbart не признавал отдельной от обучения методики воспитания. Он говорил, что не признает обучения, которое не воспитывает. Этот пункт позволил его

более поздним последователям подвести подмену воспитания обучением: они вообще исключили воспитание из педагогического процесса, заменив его развитием.

В конце XIX века победивший в сознании ученой публики атеизм двинулся в школу. В педагогике США появляется «прогрессивное воспитание». Профессор Латышина Д.И. так охарактеризовала ее: *«Учебный курс должен строиться вокруг четырех инстинктов: социального, конструирования, художественного выражения и исследовательского»*. (Латышина, Д.И. История педагогики и образования: учебник. М. Гардарики, 2007. С. 487)

Воспитание как средство формирования личности исключалось из реформаторской педагогики, вместо него вводилось «свободное воспитание», основанное на использовании инстинктов в качестве основных рычагов воздействия на ребенка, которое отрицает не только религию, но и мораль как основу воспитания. Ему не известны такие категории как патриотизм, ответственность, долг и честь, так как достижение собственного успеха стоит на первом месте.

Педагогическая психология

С переходом к буржуазному строю в 1990-е годы в образовании России чрезвычайно популярными стали имена Блонского П.П. и Выготского Л.С. Эти люди известны тем, что в 1920-х – начале 1930-х годов стали создавать новую педагогическую науку – педологию или педагогическую психологию. Их востребованность в период слома советской школы говорит о либеральном содержании самих идей. После Октябрьской революции российские коммунисты каких-то собственных идей воспитания не имели, поэтому заимствовали популярную на Западе педагогическую психологию, которая противоречила русской классической педагогике и психологии, целиком основываясь на положениях дарвинистов, а, значит, годилась для уничтожения старого общества.

Одним из первых за переформатирование классической русской педагогики взялся Лев Семенович Выготский, труды которого, как отмечают современные авторы, *«пользуются широкой популярностью в мировой психологической науке»*. (История педагогики и образования: учебное пособие. И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева. М. «Академия», 2008. С. 377).

Исследователь творчества Л.С. Выготского А.А. Леонтьев писал: *«Выготский был марксистом (как он сам говорил, материалистом в психологии), и это в значительной мере определяло его научные взгляды»*. (А.А. Леонтьев. Предисловие к книге «Выготский Л.С. Психология развития человека. – М., 2003. С. 7)

Классическая русская педагогика основывалась на метафизическом взгляде на человека, как образ и подобие Бога, в котором наличие души и духа было неразрывно связано с биологической природой. По этой причине Выготский ставил перед собой задачу создать новую педагогику, которая

вытекала из психологии, основанной на рефлексах и инстинктах. Основным трудом его по данной теме является «Педагогическая психология», изданная в 1926 г. Тогда автору исполнилось всего тридцать лет, он не имел глубокого и систематического опыта педагогической или психологической работы. Его педагогическая деятельность ограничивалась временной преподавательской работой и написанием театральных рецензий и статей по искусствоведению. Он, по-видимому, находился в творческом поиске, при этом с 1919 г. болел туберкулезом. И вдруг появляется эта работа, в которой сгорающий от чахотки дилетант ставил амбициозную цель - коренным образом изменить путь развития педагогики. Его выводы и умозаключения не имели под собой экспериментальной базы. Он многое заимствовал из популярных в то время психологических теорий зарубежных ученых, прежде всего, американских. Выготский стал верным последователем Жан-Жака Руссо, который теорию свободного воспитания создал таким же путем чисто умозрительных заключений.

Выготский писал: *«Вместо науки о душевных явлениях ныне психология начинает принимать форму новой науки, которую американские психологи обозначают как науку о поведении живых существ. Под поведением эти психологи понимают всю ту совокупность движений, внутренних и внешних, которыми располагает живое существо. Психология, таким образом, становится биологической наукой»*. О своей идеологической позиции Выготский говорил прямо: *«Отличительной чертой новой психологии является ее материализм... Наконец, последняя черта – ее биосоциальная основа...»*. В подтверждение этих слов он указывает на источник своих «научных» построений: *«Условный рефлекс есть имя того механизма, который от биологии переносит нас к социологии и позволяет выяснить саму сущность и природу воспитательного процесса»*.

«Психологическая природа воспитательного процесса совершенно одинакова, хотим ли мы воспитать фашиста или пролетария, готовим мы акробата или хорошего чиновника. Нас должен интересовать только сам механизм установления новых реакций». После таких признаний совершенно логичным выглядел бы вывод, о том, что психология не должна вторгаться в сферу воспитания, но для создателя новой революционной науки такое признание было равнозначно капитуляции, и он не мог на него пойти.

Выготский пишет: *«Педагогика должна основываться, - говорит Блонский, - на педагогической психологии, как животноводство основывается на экспериментальной биологии»*. Выготский не понимает, что методы откорма скота неприемлемы для воспитания людей, у которых существует духовный мир и духовные потребности, которые были признаны даже Программой КПСС 1961 года.

Заслуживает внимания мнение великого советского педагога А.С. Макаренко по поводу использования в педагогике достижений психологии и других смежных наук: *«Методику воспитательной работы нельзя выводить из предложений соседних наук, как бы ни были разработаны такие науки,*

как психология и биология». (Макаренко А.С. Соч. в 7 т. Т. 5. Проблемы школьного советского воспитания. Методы воспитания. С. 113).

Выготский повторяет свою главную идею: *«Педагогическая психология может быть одинаково направлена на любую систему воспитания. Она может указывать, как следует воспитывать раба и свободного человека, карьериста – одинаково, как и революционера»*. (Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ: Астрель, 2010. С. 3-17).

Практика работы российских школ 1990-х и 2000-х годов подтвердила эти выводы Выготского. Школа, не дававшая воспитаннику идеалов и не имевшая целей воспитания, с удивительной легкостью выпускала в жизнь карьеристов-коррупционеров, бандитов и проституток.

Деятельность Выготского и его сторонников развернулась при жизни А.С. Макаренко, и они, что было сил, ополчились против него. Макаренко всеми силами защищал педагогику от использования в качестве ее методов инстинктов и рефлексов.

В 1934 году основатель российской педологии П.П. Блонский издал свою книгу «Педология», в которой, отвечая критикам педологии, писал: *«1) нельзя заменить педагогической психологией педагогику; 2) не удовлетворяет узкоприкладной характер педагогической психологии; 3) она не дает в полной мере нужного педагогам знания детей. У педагогики есть ряд очень важных проблем, не решаемых средствами педагогической психологии (например, цели воспитания, содержание учебного материала, органы воспитания); кроме того, даже те проблемы, в решении которых участвует педагогическая психология, педагогика решает со своей точки зрения – точки зрения воспитания подрастающего человека. Даже там, где педология и педагогика очень тесно соприкасаются (например, процесс обучения), их проблемы не идентичны (у педагогики – как учитель должен учить, у педологии – как ребенок учится)»*. (Блонский П.П. Педология. М., 1999. С. 11, 15). Современные последователи Выготского не обращают внимания на эти предупреждения.

Уже к середине 1930-х годов изъяны педологии стали очевидными и 4 июля 1936 года было опубликовано Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», по которому педология изгонялась из образования. Объявленные вне закона педологи никуда не делись и в конце 1950-х годов вновь подняли голову.

Развивающее обучение

Самыми известными из них были ученики и соратники Выготского Л.В. Занков (1901-1977), Д.Б. Эльконин (1904-1984) и более молодой В.В. Давыдов (1930-1998). Под руководством Л.В. Занкова, работавшим вместе с Выготским до его смерти, была разработана дидактическая система обучения младших школьников, получившая название «развивающее обучение». Никого не смущало, что Л.В. Занков был психологом и специалистом в области дефектологии, его докторская диссертация была посвящена

«Психологии воспроизведения». В 1951 году его назначают на пост заместителя директора НИИ теории и истории педагогики Академии педагогических наук. В 1945 году он избирается членом-корреспондентом, а в 1955 году действительным членом АПН СССР и влияет на развитие педагогики по всей стране.

Другими деятелями «развивающего обучения» были Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов. Д.Б. Эльконин окончил педологическое отделение Ленинградского пединститута и начал трудовую деятельность в качестве педолога, а затем преподавал на кафедре педологии. С сентября 1953 года поступил на работу в Институт психологии АПН, где проработал всю жизнь. С 1959 года он открыл лабораторию в московской школе № 91 и организовал работу по использованию «развивающего обучения» в практике работы массовой школы. В 1968 году он был избран членом-корреспондентом АПН СССР. Считается, что разработка «развивающего обучения» является его главным вкладом в педагогическую науку. Свои педагогические идеи Эльконин и Давыдов черпают в наследии Выготского. Воспитание как составная часть образования отсутствует в системе развивающего обучения.

В.В. Давыдов на академической ниве продвинулся выше всех: он стал доктором психологических наук, академиком и вице-президентом РАО. Главным ударом, который нанесли педологи нового поколения, было забвение воспитания, как основы педагогического процесса. Используя имена Гербарта, Блонского и Выготского, они подменили понятие «воспитание» на «развитие». Ускоренное умственное развитие детей, особенно в начальной школе, считалось первостепенной задачей. Разрабатывались новые программы развивающего обучения, которые в обязательном порядке внедрялись в школы, независимо от готовности учителей к работе по ним. Конечно, сама по себе цель ускоренного развития детей с раннего школьного возраста была благой, но для этой цели необходимо было создавать соответствующие условия, учитывающие психофизиологические особенности детей. Однако этого сделано не было. Вместо индивидуально построенной системы обучения началась дебилизация детей, когда тугодумов записывали в дебилы. Уже в 1980 годы на командные посты в Академии педагогических наук и педагогических вузах широко проникают психологи, сторонники педологии, в следующем десятилетии они заняли главные командные высоты.

В период социально-экономических реформ 1990-х годов, сопровождавшихся сломом советской системы образования, главным связующим звеном между старой и новой образовательными системами стало развивающее обучение, которое получило гордое наименование – «педагогика развития», а воспитание провозглашалось «свободным» от идеалов и ответственности.

Автору этих строк удалось присутствовать на одной из ежегодных конференций по «педагогике развития», уже много лет проходящих в городе Красноярске, где собираются учёные, среди которых тон задают психологи, а

педагоги-практики присутствуют в роли статистов. В практике работы массовой школы, идеи «педагогики развития» не находят должного воплощения, а воспитание детей, как важнейшая задача педагогики, вообще не входит в ее сферу интересов. Умственное развитие детей заменяет все другие направления педагогического труда.

Сторонники «педагогики развития» говорят, что ребенок должен саморазвиваться, самообразовываться, самовоспитываться и т.д. Повторяя слова Л.Н. Толстого, что «воспитание это насилие», они призывают вообще отказаться от воспитания. По их мнению, ребёнок сам знает, что ему нужно и выберет необходимое. Отбрасывается опыт двух с половиной тысячелетий, в течение которых лучшие умы человечества от Сократа до Сухомлинского утверждали, что воспитывать в ребенке добродетели или нравственные качества должны старшие. Самовоспитание и саморазвитие обязательно должны присутствовать в воспитании ребёнка, однако они хороши тогда, когда он усвоил основы нравственности и хочет сам развивать положительные качества. О каком самовоспитании может идти речь, когда в стране разваливается институт семьи и в большинстве случаев ребёнок не может в ней почерпнуть положительные нравственные примеры, так же губительно влияет на воспитание нравственных качеств и окружающая среда. Еще Сократ говорил, что добродетели выше богатства, что важнее быть человеком достойным, чем богатым, современная «педагогика развития» об этом забыла или никогда не знала. Д.И. Менделеев сказал, что знания без воспитания, это «дубина в руках сумасшедшего». В.А. Сухомлинский в условиях атеистической страны писал, что если только ограничиваться образованием молодёжи без воспитания её на нравственных нормах, выстрадавших человечеством за тысячелетия развития, то можно вырастить монстров. Сегодня подготовка таких монстров поставлена на конвейер.

Красноречивым свидетельством победы биологии над педагогикой является тот факт, что в Красноярском Государственном педагогическом университете ректором и директором Института педагогики и психологии являются два доктора медицинских наук, которых не учили воспитывать. Мысль о том, что ректором медицинского вуза может быть назначен педагог, кажется абсурдной.

Школа и учителя расплачиваются за отказ от воспитания. Драки между учащимися и их издевательства друг над другом стали обыденным явлением, бывали они и в советской школе, но не носили такого массового и агрессивного характера как теперь. На повестку дня встал вопрос, которого не знала советская школа, как защитить учителя от оскорблений и физического насилия со стороны учеников: бессмысленное развитие без воспитания превращает нормальных детей в животных.

2. Цели и методы воспитания

О целях воспитания лучшие умы человечества задумывались с глубокой древности. В основе их размышлений лежало отношение к

духовным и материальным благам. Многие из них, начиная с Будды и Сократа, отводили приоритет духовным ценностям. Греческая философия породила учение о нравственных добродетелях, которое включало в себя четыре главные – умеренность, мудрость, храбрость, справедливость.

Наиболее полно цель воспитания выражена в евангельском учении: Спаситель завещал людям, что духовные богатства важнее материальных. Он так и сказал: «Не собирайте себе сокровищ на земле, а собирайте на небе» (Мф. 6:19-20). Иисус поставил высочайшую цель для воспитания: «Будьте совершенны, как совершен Отец ваш Небесный» (Мф. 5:48).

Идею духовно-нравственного совершенства развил апостол Павел, создавший учение о «новом человеке». Он разделил историю на два периода – время господства «ветхого человека» и приход «нового человека». Павел обличал время ветхого человека, когда над ним господствовали страсти, рожденные инстинктами и рефлексамии: похоть, злоба, лживость, ярость и гнев. Он говорил, что «новый человек» должен жить, руководствуясь истиной, отказаться от гнева и крика, быть добрым, снисходительным и любить людей (К Колоссянам 3:5-15). Апостол Павел добавил к языческим добродетелям евангельские - надежду, веру и любовь.

Через полторы тысячи лет после Павла епископ Церкви чешских братьев и основатель классической педагоги Ян Амос Коменский в книге «Материнская школа» вывел свою цель воспитания, исходившую из евангельских истин: «Должна быть твердо установлена тройная цель воспитания юношества: 1. Вера и благочестие. 2. Добрые нравы. 3. Знание языков и наук. И все это в том самом порядке, в котором предлагается здесь, а не наоборот» (Материнская школа, гл. 2, 8). Во второй половине XVIII века Жан-Жак Руссо сделал открытие, что ребенок, сообразуясь с природой и руководствуясь внутренними побуждениями, должен свободно выбирать путь развития. Руссо не знал, что внутренние побуждения являются инстинктами, принесенными из животного царства, поэтому будут способствовать не развитию нравственности, а, наоборот, подавлять ее, так как ребенок руководствуется «принципом удовольствия». В первой половине XIX века Иоганн Фридрих Гербарт объявил целью педагогики воспитание добродетельного гражданина, а обучение - главным методом воспитания. Так возникла теория «воспитывающего обучения». Во второй половине этого века в педагогике происходит революция: старый метафизический взгляд на человека как образ и подобие Бога заменяется «научным» - человек произошел от животных, что кардинально изменило взгляды на методы воспитания. Начало изменениям положил Манифест Коммунистической партии, опубликованный в начале 1848 года. В нем провозглашались требования уничтожения религии, семьи, морали, объявленных буржуазными, а также переход к общественному воспитанию детей. Затем посыпались, словно запрограммированные, открытия: в 1859 году Чарльз Дарвин публикует книгу «Происхождение видов», в которой доказывает, что эволюция является источником жизни, а в 1871 году, выходит его книга

«Происхождение человека и половой отбор», в которой он публикует доводы о происхождении человека от обезьяны. Издание этой книги дало возможность Ф. Энгельсу в 1876 году детализировать теорию происхождения человека, в книге «Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека». От Маркса и Энгельса эстафету переосмысления взглядов на сущность человека перенял Фридрих Ницше. Он выразил стремления победившего капитализма и создал образ «сверхчеловека» - «акулы капитала», лишенного каких-либо идеалов и принципов, способного загнать в стойло недочеловеков, и заставить их работать на себя. Этого человека Ницше назвал «великим» и характеризовал следующим образом: «Великий человек холоднее, жестче, безоглядней и не боится мнений; он лишен добродетелей, связанных с «уважением» и безразличен к уважению других, он вообще лишен всего, что относится к добродетелям стада... Свобода от любого рода убеждений – одна из сильных сторон его воли... Думать о себе в момент большой опасности: извлекать свою пользу из невыгод многих – при очень высоком градусе отклонения от нормы это может быть признаком великого характера... В великом человеке некоторые специфические свойства жизни – несправедливость, ложь, эксплуатация – явлены в наибольшей мере» (Ницше Ф. Воля к власти. М.: Культурная революция, 2005. С. 516-519). За год до своего сумасшествия, уже охваченный болезнью, Ницше пишет книгу «Антихрист. Проклятие христианству», в которой высмеивает двух тысячелетние евангельские нравственные ценности.

Зигмунд Фрейд в 1900 году завершил разрушение традиционных взглядов на человека и воспитание, опубликовав книгу «Толкование сновидений», в которой выдвинул идею решающего влияния сексуальности на всю сферу человеческой деятельности. Со временем его ближайшие ученики, такие как Карл Густав Юнг, разошлись с ним в оценке пансексуализма, а многие современные психологи вообще считают его шарлатаном, но в сфере искусства и педагогики идеи Фрейда на сексуальность, как движущую силу деятельности человека, пустили глубокие корни.

Под влиянием идей Фрейда после первой мировой войны в Европе и Америке начинается первая волна сексуальной революции. В нее оказалась вовлечена и Советская Россия. Появилась теория «стакана воды», предлагавшая удовлетворять половую потребность с такой же легкостью, как выпивать стакан воды, которую осуждал Ленин, но никакой альтернативы ей предложить не мог. Показательно его выступление на III съезде комсомола в 1920 году, в котором он говорил молодежи о необходимости овладевать знаниями и учиться борьбе за победу рабочего класса. Но ни слова не было сказано о любви, о необходимости создания семьи: только борьба за коммунизм и овладение знаниями. Моральным объявлялась все, что способствует победе рабочего класса. В.И. Ленину, по-видимому, нечего было сказать молодежи о том, как они будут продолжать род человеческий и

как воспитывать своих детей, так как Маркс и Энгельс об этом ничего не говорили.

Первым из коммунистических вождей, увидевших пагубность фрейдизма и пансексуализма, был Нарком Просвещения А.В. Луначарский, который по роду своей деятельности на посту Наркома столкнулся с наплывом громадной армии беспризорников, вызванным не только жертвами в войнах, но и последствиями «свободной любви». Выступая с докладом «О быте» 18 ноября 1926 года в Ленинграде, он заявил, что государство способно справиться с воспитанием нового поколения, только опираясь на семью, поэтому укрепление ее является задачей государственных и партийных органов. Луначарский ничего не сказал о нравственных принципах, на которых необходимо воспитывать молодежь, но на место полового инстинкта поставил любовь в качестве главного чувства, соединяющего мужчину и женщину. Луначарский объявил, что воздержание ничуть не вредно, и преодолеть половые позывы помогут, спорт, учеба и общественная деятельность. По сути дела, Луначарский первым поставил заслон наступлению сексуального инстинкта и свободной любви, призывая к борьбе с ними всю партию. Вскоре сам И.В. Сталин встал на сторону Луначарского.

Первое десятилетие советской власти дало обществу осознание необходимости борьбы против наступления фрейдизма, а вместе с ним и педологии, сделавших использование инстинктов главными инструментами воспитания молодежи. Борьба между классической педагогикой и педологией вступила в решающую фазу, которая завершилась только в конце второго десятилетия.

Интересна позиция Л.С. Выготского, которую он занимал по отношению к воспитанию вообще, и его целям в частности. Он понимал, что втиснуть воспитание в деятельность инстинктов и рефлексов невозможно, поэтому писал: *«С психологической точки зрения бессмысленно говорить о каких-либо общих целях всякого воспитания вообще. У каждого воспитания свои собственные цели»*. Выготский откровенно заявляет, что психология в виде учения об условных рефlekсах не может быть основой для организации воспитательной работы, т.е. она неспособна служить инструментом для педагогики: *«Вопрос о целях воспитания во всем его объеме не относится к предмету педагогической психологии. Дело общей педагогики, дело социальной этики – указывать и намечать цели воспитания. Говорить об отвлеченных идеалах воспитания как о развитии цельной и гармоничной личности или культурного и цивилизованного человека с точки зрения научной бессмысленно...»*. Но Выготский не мог отказаться от посягательств на руководство педагогикой, поэтому заявлял: *«Правило Гербарта «не слишком много воспитывать» ни к чему не приложимо в такой мере, как к нравственному воспитанию. Вот почему нам представляется бессмысленным обучать морали»*. (Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ: Астрель, 2010. С. 67-69, 264, 265)

Совершенно противоположным от позиции педологов предстает отношение А.С. Макаренко к методике воспитания. Большой интерес представляет признание, сделанное в выступлении А.С. Макаренко перед работниками Наркомпроса РСФСР в январе 1938, когда он заявил, что Закон Божий в старой школе играл большую положительную роль, так как позволял излагать моральную проблематику детям и учить их основам нравственности. А.С. Макаренко говорил: «В своей практике я пришел к убеждению, что и для нас необходимо изложение теории морали. В наших современных школах такого предмета нет... Я уверен, что в развитие нашей школы в будущем мы необходимо придем к такой форме». (Макаренко А.С. Сочинения в семи томах. Т. 5. С. 136).

Говоря о методах воспитания, Макаренко указывал: «Методика воспитания и методика образования, - по моему мнению, составляют два отдела педагогической науки, более или менее самостоятельных. Разумеется, эти отделы органически должны быть связаны. Разумеется, всякая работа в классе есть всегда работа воспитательная. Но предполагать, что образовательная работа исчерпывает работу воспитательную, - я считаю невозможным». (А.С. Макаренко. Методы воспитания. Педагогика № 8, 2007, стр. 17-18).

Говоря о цели воспитания, А.С. Макаренко ставил вопрос о необходимости целенаправленного формирования характера молодого человека. «Под целью воспитания я понимаю не отдельный процесс, а программу человеческой личности, программу человеческого характера, причем в понятие характера я вкладываю всё содержание личности, т.е. характер внешних проявлений, и внутреннюю убежденность, и политическое воспитание, и знания. Я считаю, что мы, педагоги, должны иметь вот такую программу человеческой личности, к которой мы должны стремиться». А.С. Макаренко видит и опасность, исходящую от подобного программирования. «Должен ли я вгонять каждую индивидуальность в мою программу, в мой стандарт и этого стандарта добиваться? Тогда я должен пожертвовать индивидуальной прелестью, своеобразием, особой красотой личности, а если не пожертвовать, то какая же у меня может быть программа». (Макаренко А.С. Методы воспитания. Педагогика №8, 2007, стр. 20, 21).

Борьба А.С. Макаренко и других педагогов с педологами позволила сохранить традиционную русскую образовательную систему в советской школе, а к 1961 году сформулировать «Моральный кодекс строителя коммунизма». В адрес этого документа со стороны либеральной публики было выпущено много критических стрел, но в основе его нравственных норм лежат двухтысячелетние евангельские истины. А цель - воспитание нового человека, сочетающего «духовное богатство, нравственную чистоту и физическое совершенство», продолжает оставаться немеркнущим идеалом.

Советская школа во время Великой Отечественной войны 1941-45 годов выдержала исторический экзамен. Основная тяжесть по защите Родины легла на ее выпускников, которые отстаивали свободу.

После реставрации капитализма в 1990-е годы образование вновь оказалось на распутье в определении целей воспитания. Педология, ставшая основным инструментом педагогической науки, подсказала выход, так как еще Выготский говорил, что каждая эпоха ставит свои цели воспитания, поэтому капиталистические отношения потребовали и воспитания соответствующей личности. В данном случае она была объявлена «успешной и конкурентоспособной», не беда, что мерилom этих качеств стали деньги, а достижение успеха достигалось ценой отказа от советской идеологии и евангельской нравственности. Не случайно, что преступность, воровство из бюджета, коррупция и презрение к народным массам стали отличительными чертами молодежи, воспитанной при возрожденном капитализме.

Только в 2012 году в Послании Президента Р.Ф. Путина прозвучали слова о «развитии в школе воспитательной компоненты» и ставилась задача: «Формирования нравственного, гармоничного человека, ответственного гражданина России». Однако каких-либо кардинальных изменений в организации воспитательной работы в образовательных учреждениях не последовало. «Стратегия воспитания», разработанная правительством, полна благими пожеланиями, но никого, ни к чему не обязывает. Педология продолжает торжествовать, педологи руководить образованием, а учителя остаются без четкой и ясной воспитательной системы, способной оказывать практическую помощь в формировании личности.

3. Педагогическая система А.С. Макаренко

В педагогической системе А.С. Макаренко органически сочеталось воспитание и развитие коллектива и личности. Причем полноценное воспитание могло происходить только в условиях непрерывного развития того и другого.

Коллектив

Коллектив, по мысли Макаренко, был организмом, который способен организовать толпу разношерстных индивидуумов и даже преступников и направить на решение задач, значимых для всех его членов. «Коллектив ...должен быть драгоценным, богатейшим инструментом воспитания» - считал А.С. Макаренко. Создание коллектива воспитанников является первой и главной задачей любого педагога в начале его работы с группой учащихся: *«коллектив должен быть первой целью нашего воспитания, должен обладать совершенно определёнными качествами»*. Коллектив, по мысли Макаренко, объединяет людей во имя общей цели, в общем труде и в организации этого труда. При этом частные и общие цели не противоречат друг другу. Удача или неудача отдельного члена является делом всего коллектива. Через коллектив каждый его член входит во взаимоотношения со всем обществом. Именно в коллективе школьники учатся жить по нравственным законам и приучаются к сознательной дисциплине, так как в нём возникает ответственность каждого его члена за свою работу, своё поведение перед товарищами.

Коллектив в отличие от толпы имеет строгую регламентацию, так как является социальным организмом. Причем, в качестве целостного коллектива может выступать только общешкольный коллектив. Отдельный класс или группа не могут быть им, так как они слишком малы и их интересы очень узки. Коллектив обладает органами самоуправления, которые решают все вопросы его жизни. Высокий демократизм принятия решений делал их выполнение обязательным законом для каждого коммунара. Макаренко так организовал работу своего коллектива, что среди его воспитанников не было бюрократов, которые выполняли только руководящую работу. Весь коллектив, каковым являлась коммуна, состоял из первичных – разновозрастных отрядов во главе каждого стоял командир, входивший в совет командиров, являвшийся высшим распорядительным органом. Однако на производстве или для выполнения каких-либо задач создавались другие коллективы, носившие временный или постоянный характер, в которые командиры отрядов входили в качестве рядовых членов и обязаны были подчиняться другим командирам. Такая система препятствовала выработке у коммунаров бюрократического чванства. При этом педагоги являлись составной частью общего коллектива.

Макаренко считал, что воздействовать на отдельную личность можно, действуя на коллектив, членом которого является эта личность. Это положение он называл *«принципом параллельного действия»*. Через этот принцип реализуется важнейшее требование коллектива «один за всех, все за одного». Однако наряду с принципом параллельного действия он не отрицал и применение *«принципа индивидуального действия»*, когда педагог воздействует на воспитанника, минуя коллектив. (Макаренко А.С. Соч. в 7 т., т. 5, стр. 354, 397, 457).

Одним из важнейших законов Макаренко считал «закон движения коллектива», конкретизировавшийся через систему перспективных линий, которая определялась целью развития коллектива. А.С. Макаренко считал: «Если перед коллективом нет цели, то нельзя найти способ организации». (Макаренко А.С. Методы воспитания. Педагогика, №8, 2007, стр. 23). Наличие цели наполняет существование коллектива глубочайшим смыслом и для её достижения коллектив способен не только поддаваться организации и управлению, но и самоорганизовываться и самоуправляться. Если коллектив достигал определённой цели, а новых перспектив перед собой не поставил, наступает самоуспокоение и его постепенное разложение. Макаренко сделал открытие, которое лежит на самой поверхности, но до него никем не замечалось и не использовалось в педагогике. *«Человек не может жить на свете, если у него нет впереди ничего радостного. Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость...Самое важное, что мы привыкли ценить в человеке, - это сила и красота. И то и другое определяется в человеке исключительно по типу его отношения к перспективе. Воспитать человека – значит воспитать у него перспективные пути, по которым располагается его завтрашняя радость»*.

(Педагогическая поэма). Развитие детского коллектива должно происходить постоянно. Оно должно направляться педагогическим коллективом, который творчески ищет наиболее эффективные пути для его движения вперёд.

Макаренко подразделял перспективы на близкие, средние и дальние. Близкая перспектива особенно важна для младших детей, к ней относятся приятные события, которые могут произойти в ближайшие дни: поход в кино, цирк, театр, на стадион или ещё какие-либо радостные для детей события. Средняя перспектива должна быть отодвинута на месяцы или даже на один-два года. Она предполагает длительную подготовку всего коллектива. Дальняя перспектива, как правило, представляет конечную цель развития коллектива, отодвинутую на целый ряд лет. В соответствии с ней воспитанники строят и свои личные перспективы.

Макаренко считал, что основным настроением в коллективе должен быть мажор. «Постоянная бодрость, никаких сумрачных лиц, никаких кислых выражений, постоянная готовность к действию, радостное настроение, именно мажорное, весёлое, бодрое настроение, но вовсе не истеричность» - таким видел он стиль жизни детского коллектива.

Чрезвычайно важным средством сохранения и развития коллектива он считал традиции. *«Ничто так не скрепляет коллектив, как традиция. Воспитать традиции, сохранить их – чрезвычайно важная задача воспитательной работы».*

Макаренко особое значение придавал воспитанию дисциплинированности, которая является главнейшим условием существования коллектива. Макаренко умел различать её особенности. Он говорил: «У наших школьников иногда бывает дисциплина порядка, но не бывает дисциплины борьбы и преодоления». Такая дисциплина возможна только в организованном коллективе, борющемся за достижение поставленных целей. Самым легким является установление послушания детей при помощи использования системы поощрения и наказания. Для Макаренко: «Дисциплина – это лицо коллектива, его голос, его красота, его подвижность, его мимика, его убеждённость». Он рассматривал её как естественный результат воспитания. Макаренко критиковал сторонников теории «свободного воспитания», которые считали, что ребёнок должен вести себя естественно, то есть бегать, шуметь, кричать, не обращая внимания на окружающих, а наказание ребёнка «воспитывает раба». Он считал это неправильным и требовал приучать детей с детства сдерживать себя, а система наказаний должна быть построена так, чтобы способствовать воспитанию свободной, полной человеческого достоинства, сильной человеческой личности. Телесные наказания он считал недопустимыми. В отношении прочих наказаний Макаренко требовал, чтобы они были продуманными, не назначались сгоряча и бессистемно, имели строго индивидуальный характер, соответствовали проступку, пробуждали бы в наказанном сознание справедливости наказания и осознание собственной вины, а коллектив признавал их справедливость.

Другим замечательным педагогическим открытием А.С. Макаренко явились разновозрастные отряды. *«Я решил, что такой коллектив, наиболее напоминающий семью, будет самым выгодным в воспитательном отношении. Там создаётся забота о младших, уважение к старшим, самые нежные нюансы товарищеских отношений».* (Макаренко А.С. Собр. соч. Т. 5. С. 259). Такой отряд возглавляет командир, который на первых порах, пока не сформирован коллектив, назначается воспитателем, а затем избирается. Командир это преданный интересам коллектива воспитанник, по своим качествам способный быть лидером и вести за собой других. Командир обязательно должен отличаться положительными нравственными качествами иначе он может повести отряд не в том направлении. После назначения командира в отряде формируется актив, через который воспитатель воздействует на весь первичный коллектив. В своем развитии коллектив проходит три стадии: на первой стадии воспитатель управляет коллективом только силой своего авторитета, в первую очередь стремясь сформировать актив; на второй стадии воспитатель воздействует на воспитанников используя актив, оставаясь как будто в стороне; на третьей стадии коллектив воздействует на каждого воспитанника таким образом, что воспитателю необходимо сдерживать степень этого воздействия.

Именно в коллективе по мысли Макаренко происходит нравственное становление личности воспитанника. Такие нравственные качества как оптимизм, целеустремлённость, доброжелательность, взаимопомощь и товарищество воспитывались самим организационным строением макаренковского коллектива. В колонии имени Горького при общей поддержке колонистов возник и был воплощен в жизнь лозунг *«Не хныкать, не пицать».* Благодаря воздействию коллектива, воспитанникам прививалось чувство справедливости, которое сопровождалось воспитанием таких качеств как ответственность, чувство долга и чести, воли и характера. А.С. Макаренко в практической воспитательной работе стремился к формированию жизнерадостной, доброжелательной к окружающим, инициативной, деятельной личности.

А.С. Макаренко удалось решить величайшую педагогическую задачу, - создать систему, в которой происходило сочетание коллективного труда и личной заинтересованности. Все важнейшие вопросы принимались на общем собрании, а текущие на совете командиров. Каждый коммунар был заинтересован в результатах общего труда, так как на его имя был открыт в бухгалтерии лицевой счет, на который шли отчисления и по окончании коммуны у него были деньги, на которые он мог начинать самостоятельную жизнь. Коммуна оставалась для выпускников родным домом и после окончания, куда они могли приехать в любое время.

Макаренко говорил, что по отношению к детям должна проявляться *«требовательная любовь, которая заключена в следующем принципе «как можно больше уважения к человеку и как можно выше требовательность к нему».* Он умел видеть в каждом воспитаннике

положительное и считал, что правильно поставленным воспитанием можно даже малолетних преступников возвращать к нормальной жизни, что ему блестяще удавалось. Придавая громадное значение трудовому воспитанию, он в то же время предупреждал, что труд только тогда несёт воспитательную функцию, когда является осмысленным и представляет общественную ценность для каждого воспитанника: *«Труд – забота, а не труд работа»*.

А.С. Макаренко считал, что плохой воспитатель может разрушить работу всего педагогического коллектива

Борьба А.С. Макаренко против педологов

Создателя единственно жизнеспособной воспитательной теории XX века Антона Семеновича Макаренко сторонники «революционной» педологии травили с момента, когда созданная им система воспитания начала давать положительные результаты. Это произошло в середине 1920-х гг. В письме А.М. Горькому в апреле 1928 г. Макаренко писал: *«Я решительно отказываюсь подчиняться тем дурацким укладкам, той куче предрассудков, которые почему-то слышат у нас под видом педагогики. Меня едят даже не за ошибки, а за самое дорогое, что у меня есть – за мою систему. Ее вина только в том, что она моя, что она не составлена из шаблонов. В то время, как в разных книжонках рекомендуется определенная система педагогических средств, давно уже провалившихся на практике, наша колония живет, а с осени на нашу систему стихийно начали переходить многие детские учреждения.*

Вот тут-то и поднялась тревога. Нашу колонию стали «глубоко» обследовать чуть ли не ежемесячно. Нашу систему запретили по всему округу, а мне предложили перейти на «исполкомовскую». В то же время никто не решается утверждать, что в колонии Горького дело поставлено плохо. В декабре мне прибавили коммуны им. Дзержинского. На днях мне прислали приказ о прибавлении к нам еще одной колонии – им. Петровского».

Борьба Макаренко А.С. с противниками его педагогической системы носила более глубокий характер, чем это кажется на первый взгляд. Ее водораздел проходил по антропологическому вопросу, что есть человек? Макаренко отстаивал идею не только биологического, но и духовного содержания личности. Он писал: *«У нас в теории дошло, например, до того, что, с одной стороны, отрицали всякую биологическую предрасположенность моральной сферы, считали, что все от среды и воспитания, и одновременно с этим, с другой стороны, все воспитание человека хотели подпереть рефлексологией и рассчитывали дать нового человека исключительно на основании изучения условных рефлексов»*. (Воспитание гражданина в педагогике А.С. Макаренко. Автор-составитель Невская С.С. М. 2006. С. 612-613). Его противники в лице последователей Выготского Л.С. и других, опиравшихся на биопсихические свойства человека, строили «бездуховную» психологию и педагогику, в которых главными элементами воспитательной работы были инстинкты и рефлексы. Эти «революционеры» в сфере воспитания были многочисленны, облечены

властью и опирались на положения марксистской теории, якобы, подтвержденной дарвинизмом. Правоверные марксисты не могли принять систему А.С. Макаренко, опирающуюся на развитие духовного мира и нравственных качеств молодого человека.

Не известно, чем бы закончилось противостояние А.С. Макаренко с педологами, если бы его не поддержал и защитил А.М. Горький. ОГПУ увидело высокую эффективность системы А.С. Макаренко в перевоспитании малолетних преступников и предоставило ему новую колонию им. Ф.Э. Дзержинского, в которой он проработал с 1927 до 1935 года.

Противники Макаренко добились своего. 3 сентября 1928 г. его уволили с поста заведующего колонией им. Горького, той самой, о которой он написал ставшую широко известной в СССР и за рубежом «Педагогическую поэму». Этому, видимо, способствовали высказывания Н.К. Крупской в выступлении 8 мая 1928 на VIII съезде ВЛКСМ, на котором она, пользуясь непроверенными фактами, отозвалась о колонии им. Горького следующим образом: *«Это не только буржуазная школа, это школа рабская, школа крепостническая...»*. (Воспитание гражданина в педагогике А.С. Макаренко. Составитель С.С. Невская. М. 2006. С. 952).

Антон Семенович прекрасно знал, кто и по каким причинам не приемлет его педагогику. Он называет этих людей обитателями Олимпа. Эта кучка состоит из тех, кто может быть «не воспитал ни одного живого даже собственного ребенка, но которые, зато сочинили много педагогических принципов» (Там же. С. 697).

В заметках *«У подошвы Олимпа»* он пишет *«Боги были разные – партийные и беспартийные. Впоследствии оказалось, что почти все они состоят в близком родстве с земнородными, – Троцким, Петлюрой, Ефремовым»*. (Макаренко А.С. Педагогическая поэма. М. 2003. С. 571). Такое «странное» обстоятельство, троцкизм, с которым боролся Сталин, был и противником Макаренко. Макаренко считал их последователями отжившей педагогики. Антон Семенович указывал из чего состоит эта музейная педагогика: *«Если вычеркнуть из текста все украшающие революционные фразы, термины и призывы, то в полученном остатке мы найдем конгломерат самых разнообразных идеологий, теорий и систем. Больше всего здесь окажется свободного воспитания, толстовства, непротивленчества. На втором месте стоят сентенции так называемой социальной школы Дьюи и Наторпа ...»*. (Воспитание гражданина в педагогике А.С. Макаренко. Автор-составитель Невская С.С. М. 2006. С. 726-727). Главными объектами нападков на его педагогику, отмечает А.С. Макаренко, были дисциплина и коллектив: *«Главные бои с Олимпом происходили, конечно, по вопросу о дисциплине»*. (Макаренко А.С. Педагогическая поэма. М. 2003. С. 573). Макаренко пишет: *«Защищая коллектив во всех точках его соприкосновения с эгоизмом личности, коллектив тем самым защищает и каждую личность и обеспечивает для нее наиболее благоприятные условия развития. Требования коллектива*

являются воспитывающими главным образом по отношению к тем, кто участвует в требовании. Здесь личность выступает в новой позиции воспитания - она не объект воспитательного влияния, а его носитель – субъект, но субъектом она становится, только выражая интересы всего коллектива». (Воспитание гражданина в педагогике А.С. Макаренко. Автор-составитель Невская С.С. М. 2006. С. 703). Он обвиняет противников в том, что их «взгляды на дисциплину на положение личности в коллективе целиком списаны у Руссо. Относитесь к детству с благоговением, Бойтесь помешать природе». А в природе на незасеянной земле вырастает бурьян. «Воспитанные на биологических и рефлексологических профилях наши ученые педагоги не так легко расстанутся с индивидом. Поэтому социальное явление они не могут представить себе иначе, как механической суммой индивидов, и определяют социальное единство в функциях личности (взаимодействие и реакция)».

Если в 1920-е годы Макаренко дипломатично не употреблял слово «педология», то в 1930-е он называет вещи своими именами: *«Педологи рассуждали так: вы теперь являетесь сторонниками пассивного наблюдения за ребенком и бездеятельного присутствия при его жизни и развитии, а ребенок пускай свободно развивает свои творческие силы».* (С.С. Невская. С. 723, 685, 681, 849, 687).

Опыт А.С. Макаренко и современность

Говоря о применении опыта Антона Семёновича Макаренко в условиях современной России необходимо не только помнить, что он трудился в условиях совершенно иного общества и государства, но и найти ответы на вопросы, каким образом его опыт перенести на современную почву. Несомненно одно, многие элементы педагогической системы А.С. Макаренко могут использоваться в условиях любой социально-экономической системы.

Полностью применять опыт А.С. Макаренко на практике в полном объеме современные образовательные учреждения, как правило, не имеют возможности в виду специфических условий, в которых работал он, но использовать многие из открытых им принципов и методов не только можно, но просто необходимо. Они являются достижением не только советской, но и мировой педагогики.

Красноярск.
Март 2020 года.