

T. Korableva

International Association Makarenko, Moscow, Russia

EXAMINATION TIME: EDUCATION HUMANISTIC ETHOS AND ETHICS AND PEDAGOGICAL POSITION

A. MAKARENKO

Author based on the sources of domestic and foreign makarenkovedeniya as well as special ethical researches brings up the some results of humanitarian examination of AS Makarenko' heritage, the need for which was justified in 2008.

Keywords: humanitarian examination, ethical researches, expert knowledge, heritage, paradigm and etos of upbringing, humanistic

УДК 37.091.4:123

ЛАРИСА ГРИЦЕНКО

Волгоградская государственная академия повышения квалификации и переподготовки работников образования

ВОСХОЖДЕНИЕ К СВОБОДЕ КАК ВЕДУЩАЯ ИДЕЯ ВОСПИТАНИЯ А.С. МАКАРЕНКО

В статье рассматриваются теория и практика А.С.Макаренко по проблеме социального воспитания, раскрывается роль воспитательного коллектива в его реализации и в обеспечении условий для развития у воспитанников опыта свободного, но ответственного поведения в обществе.

Ключевые слова: социальное воспитание, свобода, ответственность, коллектив, самоуправление.

Постановка проблемы. А.С. Макаренко разработал «метод» воспитания, основанный на связи человека с обществом. Осознавая неразрывную связь человека с обществом, он полагал, что воспитание должно реализовывать эту связь через воспитательный коллектив, который, будучи идеальной моделью общества (отношений в обществе), даёт возможность каждой личности проживать ситуации общественного опыта, причем, что очень важно, делать это в защищённых условиях гуманного организованного сообщества.

Представление А.С. Макаренко о неразрывной связи человека и общества легли в основу решения им вопроса о свободе личности, который может быть разрешён только в **условиях связи воспитания и общества**: «...настоящая педагогика – это та, которая повторяет педагогику всего нашего общества» [5, т.4, с. 341].

А.С. Макаренко с самого начала своей работы был убеждён, что **воспитание должно осуществляться через включение воспитанников в активную общественную жизнь через «колониетскую прогрессивную общину»**. Эта идея была разработана им в дальнейшем как методика воспитания в коллективе (до 1924 года в работах А.С.Макаренко не было термина «коллектив», им употреблялось понятие «община», что ещё раз подчёркивает народные корни его педагогических идей).

В представлении многих педагогов на Западе, а сегодня и в нашей стране, возможна лишь одна из двух альтернатив: либо группа стандартизует личность (подавляя её интересы), либо личность подчиняет своим интересам группу. При этом коллективное воспитание понимается как механическое натаскивание в интересах общества, так как общество навязывает человеку «балласт воспитания и социальных отношений».

В основу таких подходов к коллективному воспитанию положены идеи абсолютизации «саморазвития» человека. Немецкий педагог В. Хинте, например, полагает, что воспитание лишает человека самостоятельной ценностной ориентации, оно «игнорирует его право на самоопределение», «педагогика должна, наконец, прекратить воспитывать», – утверждает он [11, с.219].

Сегодня и у нас есть тенденция «убрать воспитание как явление и процесс из стен школы, заменить это понятие абстрактной социализацией...» [2, с.37]. Хотя во многих публикациях ведущей становится позиция разделения этих понятий.

Государство не может устраниваться от воспитания, оно должно выступать полноправным участником воспитания и рассматриваться как средство поддержки воспитательных институтов и определения актуальных концептуальных мировоззренческих основ воспитания.

Эта роль государства осуществляется во всех странах, например, документы по образованию в США нацеливают американскую школу на воспитание учащихся в духе «понимания гражданской ответственности и долга», «уважения законной власти и общественного порядка», усвоения ценностей «американского образа жизни» и т. д. [3, с.115].

Сила воспитания в том, что оно представляет собой процесс целенаправленного организованного взаимодействия воспитателей и воспитанников, в результате чего происходят изменения в личности как воспитанника, так и воспитателя. Важнейшими характеристиками воспитания, отличающими его от социализации, являются его целенаправленность и организованность. Гуманный подход к личности осуществляется в воспитании, которое соответствует общему движению общества, но при этом сохраняется самостоятельность, специфика социальных и педагогических явлений, не допускается их отождествление.

Утверждая в качестве главной идеи социального воспитания необходимость воспитания через коллектив, А.С. Макаренко подчёркивает, что **детский коллектив должен быть построен по законам нашего общества**. При этом необходима организация постоянных связей между колонией и окружающим миром [5, т.1, с. 93].

Макаренковские коллективы не только защищали личность от давления общества, но будучи открытыми для социальных контактов, формировали у членов коллектива **опыт гармонии отношений с обществом**, который позволял каждому впоследствии успешно интегрироваться в социум. Выпускники Макаренко в реальной жизни могли находиться не только в согласии, но и в противостоянии по отношению к окружающим (так же, как и сам Макаренко). Одной из причин этого было то, что демократическое устройство и гуманистический характер отношений в коллективах Макаренко шли в разрез с авторитарностью советского общества в 30-е годы. Например, немецкий макаренковед Э. Хаймпель писала, что «коммуна им. Дзержинского с её самостоятельной ответственностью коммунаров, с её, действительно, демократическим самоуправлением была уже далека от сталинской иерархии. Возможно, что педагогика А.С. Макаренко столкнулась бы в конце концов со сталинской системой, но Макаренко рано умер...» [10, с.42]. Тем не менее, опыт социальных связей, полученный воспитанниками Макаренко в своих коллективах, помогал им реализовать себя в условиях общества, осознанно выстраивая свои отношения и выбирая свои способы организации жизни.

А.С. Макаренко вообще уделял очень большое внимание **выстраиванию человеческих отношений нового типа в условиях общества и положению человека в системе этих отношений**. Как справедливо отмечает Ф. Патаки: «Более всего Макаренко занимали суверенитет общественного индивида, его индивидуальность, зрелость, богатство и свобода его личности, желательные тенденции его поведения» [6, с. 8–9].

Американский педагог Р. Эдвардс, говоря о Макаренко, считает, что его «опыт и взгляды согласуются с сегодняшними педагогическими условиями... мы должны учиться у него». Молодых людей в США, утверждает Эдвардс, призывают делать деньги, завоевывать власть и т.д. Но гораздо реже раздаются голоса о том, как построить человеческие отношения, жить осмысленно в своём окружении, быть ответственным» [9, с.86].

Ключевой проблемой в выстраивании отношений в обществе, в определении поведения человека, находящегося среди других людей в обществе, в коллективе выступает свобода личности. А.С. Макаренко глубоко изучал этот вопрос, он предлагал своё понимание в его решении, которое тем более интересно нам сегодня, что он добился исключительных успехов в формировании у своих воспитанников культурного, раскованного, свободного, но ответственного поведения. Это отметили члены делегаций (в том числе, очень многих иностранных), посещающих учреждения А.С. Макаренко. Сам Макаренко писал: «У меня бывают часто коммунары, вышедшие из коммуны... Это всё люди, получающие или получившие высшее образование. Там есть и историки, и геологи, и врачи, и инженеры, и конструкторы и т.д. Но у всех в характере есть особая черта широты и разносторонности

взглядов, привычек, точек зрения и т. д.» [5, т.4, с.188]. Это объясняется тем, что в коллективах А.С. Макаренко создавались условия не только для реализации прав личности подростка на самостоятельный выбор, но и ответственности за свои действия во взаимоотношениях с другими людьми, не было безмерной опеки со стороны взрослых.

Позиция А.С. Макаренко в **трактовке свободы определяется прежде всего тем, что он неразрывно связывает её с ответственностью** и противопоставляет своеволию, воле.

Ещё в 1922 году педагог писал: «Свобода не воля. Воля – это уединенная возможность всякого действия. Воля – понятие, противоположное неволе, плену, связанности. Свобода – это социальный институт, это не уединённая позиция в небесах, а часть блага общего. Если я имею свободу, то имеет её и мой сосед. Иначе говоря, она не результат моего уединения, а именно результат общественного договора. Свободу нужно противопоставлять произволу. Воля – это ваш бег в пустом пространстве. Свобода – это ваше спокойное движение по Тверской или Невскому, когда вы уверены, что трамвай идет по рельсам, автомобили и рысаки держат правую сторону, а семиэтажные дома выстроены под наблюдением строительных законов и не обрушатся на вашу голову» [5, т.1, с.12].

Свобода и ответственность понимается педагогом-новатором через **соотнесение личности и сообщества** (коллектива). Каждое свободное действие личности, как утверждал педагог, предполагает ответственность. Чем полнее свобода деятельности и чем шире она затрагивает интересы других, тем выше личная ответственность. Игнорирование интересов коллектива, общества, попрание законов, отражающих развитие общества, оцениваются как безответственные действия, ограничивающие свободу других людей.

Выступая против своеволия, произвола в отношениях людей, Макаренко и в теории и в практике доказывал, что свобода возможна именно при регулировании отношений в коллективе.

Научная трактовка свободы в современных науках (философии, психологии) лежит в русле подходов А.С. Макаренко. В социально-философской антропологии распространённой является позиция, согласно которой свободная, творческая самореализация человека возможна только в обществе и при помощи общества. Каждый этап развития человека и общества обнаруживает свои пределы свободы человека. На каждом из этапов есть своя подчинённость человека внешним для человека обстоятельствам, своя мера свободы и несвободы. Таким образом, формируется закон относительности развития свободы и творчества человека: «отрицается какое-то абсолютное понимание свободы и творчества, они признаются относительными величинами, с конкретно-историческими условиями развития человека и общества» [5, с.237–238].

Взгляды А.С. Макаренко на свободу очень сходны с позицией В. Франкла: «Экзистенциальный анализ не признаёт человека свободным, не признавая его в то же время ответственным. Это означает, что человеческая свобода не тождественна не только всемогуществу, но и произволу» [8, с.115]. Свободный выбор, по мнению представителей гуманистической психологии всегда предполагает зависимость от окружающих условий: «... каждое чувство и действие клиента детерминировано тем, что ему предшествовало. Такой вещи как свобода, не может быть», – пишет К. Роджерс [7, с.243]. Но качества свободы человека не «сваливаются» на человека с космических высот, не «выныривают» из глубины его подсознания и инстинктов, хотя значимость этих факторов в формировании человека несомненна, справедливо утверждает В.С. Барулин, свобода формируется, вырабатывается человеком в его общественной жизни [1, с.81]. Можно утверждать, что свобода – это не состояние человека, а до конца жизни продолжающийся **процесс**. В жизнедеятельности человека постоянно возникают коллизии, когда необходимо делать самостоятельный, свободный выбор, который может повести либо к дальнейшему развитию человека, либо к остановке развития или даже к регрессу в развитии. Это прекрасно понимал А.С. Макаренко. Важнейшим условием воспитания свободного, но ответственного, человека было **осуществление реального социального воспитания в его коллективах, их открытость социальным контактам**, в процессе которых накапливался **опыт свободы**.

Разнообразие контактов воспитанников Макаренко с окружающими людьми, различными формальными и неформальными объединениями, социальными институтами делало коллективы Макаренко «открытыми», социально интегрированными. Существен-

ное условие развития индивида – богатство его контактов и форм взаимодействия с другими индивидами. Чем социально активнее индивиды, чем разнообразнее формы их коллективной и общественной жизни, тем богаче получаемый ими для осмысления и оценки материал, шире возможности для самореализации.

А свобода человека и представляет собой полноту самореализации человека. Но истинная самореализация человека возможна не в любом обществе, а только в **хорошо организованном сообществе**. На основании своего опыта А.С. Макаренко утверждал, что, если вы придёте в разболтанный коллектив, где существуют враждебные группировки, равнодушие к успехам и неудачам других, с обособлёнными, часто антисоциальными интересами, где воспитанники нарушают нормы нравственности, и начнёте разводить демократию, то получится хаос. Начинать нужно «с **ваших индивидуальных единоличных требований**» [5, т.4, с. 151]. Макаренко называет даже такие требования «диктаторскими» [там же]. Это необходимо, т.к. в «хаосе» отношений в разболтанном сообществе, где господствует власть более сильных, наглых «глотов», не остаётся места для самореализации каждого. Поэтому на первом этапе развития коллектива в учреждениях педагога-новатора практиковалось назначение командиров отрядов. Он предупреждал, что **только «в хорошо организованных коллективах... следует переходить к выборности командиров»** [5, т.4, с.269]. Только в таком сообществе, где существуют и выполняются определённые правила, создаётся «поле» для свободного развития каждой личности в нём, её самореализации.

Например, о необходимости единоличных требований на этапе «хаоса» говорит опыт Сингапура, Южной Кореи, Японии и т.д. Можно с уверенностью сказать, что А.С. Макаренко на опыте работы своих коллективов открыл **объективный закон развития коллектива и личности: от единоличного требования организатора до свободного требования каждой личности от себя** на фоне требований коллектива. В определённых условиях этот закон действует так же непреложно, как законы Ньютона (которые выполняются так же при определённых условиях – при скоростях далёких от скорости света).

Важным следствием, вытекающим из положения А.С. Макаренко, о необходимости для проявления развития свободы личности «хорошо организованного» сообщества (коллектива), было его утверждение о том, что **свобода возможна там, где есть дисциплина**, где каждый чувствует рядом с собой другого человека, и свобода действий каждого человека, с одной стороны, ограничена свободой действий других людей, а с другой стороны, именно это ограничение даёт каждому возможность не бояться насилия, произвола. «Логика нашей дисциплины утверждает, – писал Макаренко, – что дисциплина ставит каждую отдельную личность, каждого отдельного человека в более защищённое, более свободное положение... дисциплина – это свобода... Дисциплина в коллективе – это полная защищённость, полная уверенность в своем праве, путях и возможности именно для каждой отдельной личности» [5, т. 4, с.143].

Здесь опять можно привести слова В. Франкла, совпадающие по своему смыслу с позицией нашего выдающегося педагога. Когда Франкл говорит о свободном выборе в принятии решения, то он утверждает, что «дело в осуществлении каких-либо возможностей, а, напротив, в **осуществлении необходимости** – того единственного, что нужно в данный момент. Дело не в том, чтобы **стремиться всякий раз не к возможности, а к должному**» [8, с.70].

Это значит, что, если осуществляется волюнтаристский выбор решения («что хочу»), то он может оказаться мало ценным с точки зрения развития личности, т.е. не «вычерпывать» всех потенциалов человека.

«Представьте себе, что это парадоксальное утверждение, что дисциплина есть свобода, – пишет А.С. Макаренко, – понимается самими ребятами очень легко... и в своих активных выступлениях за дисциплину многие говорят, что дисциплина – это свобода» [5, т.4, с.143].

А.С. Макаренко, анализируя этот тезис, отмечает, что это происходит от того, что правонарушители, прежде чем попасть в колонию на своей шкуре, испытали страшную тяжесть бездисциплинированной жизни: «Эта власть отдельных вожаков, так называемых глотов, более старших, сильных беспризорников, которые... эксплуатировали этих детей, и дисциплина для этих детей, страдающих от бездисциплинированного состояния, являлась действительным спасением, действительным условием человеческого расцвета» [5, т.4, с.143].

Но наряду с упорядоченными, регламентированными процессами, обеспечивающими условия проявления дисциплины, свободы, в коллективах А.С. Макаренко были приёмы, стимулирующие в них процессы самореализации, обеспечивающие наличие **спонтанной составляющей воспитания**. Поэтому, например, в его колонии был такой приём, дающий естественную основу не показной, а настоящей самодеятельности (спонтанности), как «чередование дежурств старых и молодых воспитателей». Он писал: «...нельзя наших воспитанников подавлять слишком большой опытностью педагогов. Где-то должен быть выход для их стремления руководить, командовать, показывать, решать... Прекрасная эрудиция педагогов, их умение найти решение, найти и обозначить условия, ничего не пропустить и нигде не переборщить – все эти весьма нужные способности педагогов, если они проявляются в избыточном количестве, создают солидные пределы самостоятельности воспитанников» [5, т.1, с.107].

В учреждениях А.С. Макаренко необходимым условием формирования у воспитанников способности быть дисциплинированными и свободными был **синтез методов гуманистической психологии** (рефлексия чувств, свобода выбора, эмоциогенные ситуации, моральное сотворчество, моделирование воспитывающих ситуаций и т.д.) и **директивных (бихевиористских) методов** (требования, наказания, поощрения, упражнения, указания и т.д.). Применение директивных методов в работе А.С. Макаренко (при соблюдении системы гуманистических условий их функционирования) было обусловлено высшей степенью дефективного опыта его воспитанников. В. Франкл, например, пишет: «Я лично с радостью принимаю на себя ответственность за то, что был директивным, предлагая жизнеутверждающее мировоззрение, когда работал с суицидальным пациентом» [8, с.297].

А.С. Макаренко работал с подростками, стремящимися, в сущности, к нравственному суициду. Поэтому без «директивных» методов воспитания на первом этапе встречи с такими воспитанниками никакое изменение их нравственных установок, мотивов в гуманистическом направлении, а тем более возможности свободного выбора, вряд ли было возможным. Макаренко писал по этому поводу: «...если мальчик отказывается умыться, а я говорю: «Ты пойдешь умойся», – это элемент принуждения, так что элементы принуждения не могут быть отброшены в воспитании, а если их отбросить, то и такой момент, как сказать «иди умойся», не может быть допустим» [5, т.1, с.76].

Здесь можно сказать об опыте «свободного» воспитания, например в Саммерхиле (Англия), закрытом детском учреждении, руководимом А. Ниллом, современником А.С. Макаренко. В этой школе детям можно было не ходить на уроки, не умываться, ругаться, бранить учителя [Валеева Р.А. Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике (первая половина XX века). – Казань, 1997].

Возникает очень большой вопрос: как выпускники этой закрытой от общества школы будут жить в социуме, не имея опыта культурной жизни? В то время как про Макаренко западные педагоги говорят, что он «из отбросов» воспитывал «элиту» общества. Правда, следует отметить, что наказания в школе Нилла существовали, только это делали не педагоги, а орган школьного самоуправления, т.е. вмешательство педагога заменялось давлением группы. Это говорит о том, что по сути А. Нилл нарушал законы становления коллектива как организованного гуманного сообщества, начиная с предоставления детям возможности самостоятельно принимать решения (не ходить на занятия и т.д.), когда у них ещё не накоплен опыт свободного поведения.

В учреждениях А.С. Макаренко исключительное значение в плане развития свободы у воспитанников имело реальное **демократическое соуправление воспитанников и взрослых (воспитателей, учителей)**.

Во всех воспитательных учреждениях, в которых, как считается, был реализован принцип свободы (Я. Корчак, Г. Винекен, А. Нилл и др.), было детское самоуправление. Специфичность взглядов А.С. Макаренко в этом вопросе заключается в том, что он говорил о необходимости **соуправления** педагогов и воспитанников. Сторонники «свободного воспитания» хотят отстранить педагога от участия в управлении жизнью воспитательного учреждения, закрыть детей от «плохого» общества и в этом видят сущность самоуправления и свободы детей. Но дети, замыкаясь в закрытом от общества учреждении (а на этом настаивает, например, А. Нилл), да ещё и отстраняя педагогов, которые являются носителями уже накопленного опыта человечества, от управления, остаются, в сущности, в рамках собственного

жизненного опыта, поэтому их развитие будет очень ограниченным, как и возможность самореализации.

А.С. Макаренко писал о том, что детское самоуправление в отрыве от педагогического коллектива обращается в пустую игру и бузотерство, могущее умилять корреспондента газеты, но не имеющее абсолютно никакого значения для воспитания. Он утверждал, что не должно быть самоуправления, которое распространялось бы только на детей. «Откуда может появиться культура в детском обществе, если ей неоткуда взяться, если нет взрослого общества?» [5, т.7, с.38].

В «Конституциях» колонии, а потом коммуны, принятых на общих собраниях, были определены положения, обязательные для всех воспитанников и сотрудников. Всё это обеспечивало реальную демократию в вопросах управления, участие всех членов единого воспитательного коллектива в организации всего жизненного процесса в учреждениях. Именно **чётко прописанные правила жизни, наличие органов и структур, обеспечивающих выполнение этих правил**, давало возможность развития у воспитанников свободы и ответственности, умения приказать и умения подчиниться, умения помочь и умения достойно принять помощь, умения проявить инициативу и исполнительность и т.д.

Выводы. Таким образом, в педагогике выдающегося педагога-новатора мы сегодня можем найти идеи и практические пути для решения важнейшей проблемы связи личности и общества и организации на этой основе воспитания, в котором создаются условия для развития у воспитанников способности быть свободными, самореализовываться в обществе.

Список использованной литературы

1. Барулин В.С. Социально-философская антропология / В.С. Барулин. – М., 1994. – 255 с.
2. Беляев Е.Ю. Модели поведения как матрицы воспитания / Е.Ю. Беляев // Педагогика, 2011. – №10.
3. Буржуазная педагогика на современном этапе // Под ред. З.А. Мальковой, Б.Л. Вульфсона. – М., 1984.
4. Запесоцкий А.С. Проблемы деятельности институтов социализации современной России / А.С. Запесоцкий // Педагогика, 2011. – № 9.
5. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8-ми томах. – М., 1983 – 1986.
6. Патаки Ф. Самоутверждение как конформизм? / Ф. Патаки // Марбург; Opuscula Makarenkiana, 1987. – № 3.
7. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – М., 1994.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М., 1990.
9. Эдвардс Р. Основы применения идей и практических рекомендаций А.С.Макаренко / Р. Эдвардс // Макаренко на Востоке и Западе III // Под ред. З.Вайтца и А.Фролова. – Н. Новгород, 1994.
10. Heimpel E. Das Jugend kollektiv A/S/ Makarenkos/ Wurzburg. 1967.
11. Hinte W/ Non-directive Padagogik/ Oplanden. 1980.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2013.

Гриценко Л.

Волгоградська державна академія підвищення кваліфікації і перепідготовки працівників освіти, Росія

СХОДЖЕННЯ ДО СВОБОДИ ЯК ПРОВІДНА ІДЕЯ ВИХОВАННЯ А.С. МАКАРЕНКА

У статті розглядаються теорія і практика А.С. Макаренка з проблеми соціального виховання, розкривається роль виховного колективу в його реалізації і забезпеченні умов для розвитку у вихованців досвіду вільної, але відповідальної поведінки в суспільстві.

Ключові слова: соціальне виховання, свобода, відповідальність, колектив, самоврядування.

Gritsenko L.

Volgograd State Academy of Training and Retraining of Education, Russia

ASCENT TO FREEDOM AS THE LEADING IDEA OF EDUCATION,

A.S. MAKARENKO

This paper discusses the theory and practice of Makarenko on the problem of social education, reveals the role of the educational team in its implementation and to provide the conditions for the development of the pupils experience of the free, but responsible behavior in society.

Keywords: social education, freedom, responsibility, team, self.