

# ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Е. Н. Астафьева

## ЦЕННОСТИ ГУМАНИЗМА КАК ОБРАЗ ХОРОШЕЙ ШКОЛЫ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА



УДК 37.01:165.742(091)

ББК 74.03(2)6+74.002

Педагогическое наследие Д. Н. Узнадзе, С. Н. Дурылина, А. С. Макаренко, рассмотренное в статье, представляет значительный интерес для современных теоретиков и практиков образования, так как обнажают болевые точки воспитания и обучения, ломают привычные стереотипы восприятия ребенка и способов работы с ним, заставляют задуматься об альтернативных путях решения насущных педагогических проблем.

Ключевые слова: педагогика Д. Н. Узнадзе; педагогика С. Н. Дурылина; педагогика А. С. Макаренко; гуманистическая педагогика; свободное воспитание; педагогический конфликт.

E. N. Astafieva

## VALUES OF HUMANISM AS THE IMAGE OF A GOOD SCHOOL IN THE FIRST THIRD OF THE 20<sup>th</sup> CENTURY

The article considers pedagogical heritage of D.N. Uznadze, S.N. Durylin, A.S. Makarenko. It attracts the interest of modern educational theorists and practitioners, as it exposes weak points of education and training, breaks the usual stereotypes of a child's perception and the ways of work with him, and forces to think about alternative ways of solving the urgent educational problems.

Key words: pedagogy of Uznadze; pedagogy of Durylin; pedagogy of Makarenko; humanistic pedagogy; free education; pedagogical conflict.

В первой трети XX столетия в нашей стране наблюдался бурный процесс развития педагогики. В центре педагогических исканий того времени стоял ребенок и оптимальные способы учебной и воспитательной работы с ним. Обратимся к педагогическому наследию Д. Н. Узнадзе, С. Н. Дурьлина и А. С. Макаренко, актуализировавшемуся в начале XXI в.

Выдающийся психолог и педагог **Д. Н. Узнадзе (1886–1950)** начал свою творческую деятельность в начале XX столетия, в ту сложную и противоречивую эпоху, когда утверждающееся индустриальное общество, острейшие социально-политические катаклизмы стимулировали повышенный интерес к человеку, поиску путей его освобождения во всех областях жизни. На рубеже XIX–XX вв., пишет Г. Б. Корнетов, «бурно развивается человекознание, возникает комплексная наука о детях — педология. Благоприятный социокультурный и научный фон стимулирует поиск новых путей и способов организации образования, способствует пересмотру традиционных педагогических идей. Предпринимаются попытки поставить в центр учебно-воспитательного процесса ребенка, что приводит к так называемой педоцентристской революции в педагогике»<sup>1</sup>.

Д. Н. Узнадзе, получивший блестящую философскую и психологическую подготовку в Лейпцигском

университете и сдавший в 1913 г. экстерном экзамены на историко-философском факультете Харьковского университета, занялся активной научной, педагогической и общественно-просветительской деятельностью. Проблемы воспитания и педагогики, которые в то время не просто переосмысливались на основе новых научных подходов в духе радикального гуманизма, но также являлись предметом острейших общественных дискуссий, привлекли его пристальное внимание.

Обращаясь к самым фундаментальным вопросам педагогики, Д. Н. Узнадзе называл воспитанием «целесообразное вмешательство собственного влияния в процесс формирования жизни другого человека». При этом он подчеркивал, что «педагогику интересует не самовоспитание созревшего человека, а воспитание подростка, еще не созревшего»<sup>2</sup>. По его мнению, «у настоящей педагогики только один путь, следование по которому приведет ее к цели. Этот путь есть раскрытие природы ребенка, знание его психологии»<sup>3</sup>.

Стремление выстроить педагогику, опирающуюся на природу ребенка и устремленную к формированию идеального человека<sup>4</sup>, закономерно привели Д. Н. Узнадзе к осмыслению того, что он назвал «основной трагедией воспитания». Определяя эту трагедию, он писал: «Кто хотя бы слегка вникал в существо педагоги-

<sup>1</sup> Корнетов Г. Б. История педагогики. М., 2006. С. 172.

<sup>2</sup> Узнадзе Д. Н. Введение в экспериментальную педагогику. М., 2000. С. 47. (Антология гуманной педагогики).

<sup>3</sup> Там же. С. 58.

<sup>4</sup> Узнадзе Д. Н. Цели воспитания // Там же. С. 37.

ческой практики, тот, наверное, знает все те ухабы, которые так щедро разбросаны на ее пути. Но среди них нет другого столь страшного и опасного, как один, пронизывающий самую сердцевину педагогической практики, с которым приходится сталкиваться всем. Мы имеем в виду ту пропасть, то бездонное море, которое раскинулось между устремлениями воспитателя и воспитуемого и легло в основу главного недоразумения между ними. <...> Воспитатель стремится к своим целям, а воспитуемый — к своим, оба не признают друг друга. Так возникает и растет своего рода непонимание, которое проявляется во взаимоотношениях субъекта и объекта воспитания. Оно становится подоплекой неизбежной трагедии, таящейся в любом воспитании. Чувствуете ли вы ее остроту?»<sup>1</sup>.

Д. Н. Узнадзе видел основную трагедию воспитания в конфликте, который, с его точки зрения, имманентно присущ воспитанию, во всяком случае, современной ему педагогической практике. Раскрывая содержание этого конфликта, он писал: «Каковы устремления воспитателя? Это известно и понятно всем нам. Воспитатель как кузнец благоденствия объекта воспитания — подростка — стремится к благоденствию воспитуемого. К своему благоденствию стремится и подросток, но в то же время он избегает воспитателя, не подчиняется его желаниям. Что же является причиной

этого удивительного явления? Ясно, что два участника процесса воспитания — воспитатель и воспитуемый — по-разному представляют себе благоденствие. Первый наполняет это понятие одним содержанием, второй — другим. Как должен понимать благоденствие первый? Что должен он ценить в личности и к чему должен стремиться? Он является активным моментом воспитания. Он — носитель особых идеалов, превратить в действительность он считает назначением своей деятельности. <...> Как может подросток понять и оценить деятельность воспитателя, направленную на его благо? Ведь воспитателя в этом случае заставляют действовать совершенно иные соображения, чем те, которые в данный момент интересуют подростка. Этот последний защищает и охраняет свои личные интересы, он служит и требует, чтобы и другие тоже служили его интересам. Он не верит в будущее и никогда не променяет его на настоящее. Он живет моментом, он раб момента. Поэтому он и на минуту никому не уступит свое удовольствие своего настоящего. Воспитатель же своим воспитанием и заботой коренным образом противодействует такому настроению подростка»<sup>2</sup>.

В своем понимании значения и смысла главной трагедии воспитания Д. Н. Узнадзе развивал фундаментальную идею Ж.-Ж. Руссо о столкновении воли воспитателя и воли воспитанника в педагогическом про-

<sup>1</sup> Узнадзе Д. Н. Основная трагедия воспитания и экспериментальная педагогика // Там же. С. 62, 68.

<sup>2</sup> Узнадзе Д. Н. Основная трагедия воспитания и экспериментальная педагогика ... С. 62, 65.

цессе, которое обуславливалось рас-  
согласованием их целей. Женевский  
мудрец видел в этом столкновении  
разрушительный, деструктивный по  
своей природе межличностный конф-  
ликт, который не только резко снижал  
эффективность усилий педагога, но и  
калечил личность ребенка, провоци-  
рую возникновение у него самых не-  
гативных черт<sup>1</sup>.

В современной педагогической  
литературе указанный конфликт при-  
влекает к себе пристальное внимание  
исследователей. Так, в числе ведущих  
противоречий образования, которые  
определяют образ педагогической  
теории и практики в начале XXI в.,  
Г. Б. Корнетов первым называет про-  
тиворечие «между целями учителя и  
жизненными устремлениями, интере-  
сами, целями ребенка», подчеркивая,  
что это часто приводит к отторжению  
учащимся педагогических усилий на-  
ставника, к столкновению их воли, к  
резкому снижению эффективности  
образовательной деятельности учите-  
ля, который оказывается вынужден  
не столько заботиться о развитии  
учащегося, сколько принуждать его  
учиться»<sup>2</sup>.

Каким образом Д. Н. Узнадзе  
предлагал преодолеть главную тра-  
гедию воспитания, предотвратить  
или хотя бы смягчить указанный  
конфликт? Отвечая на этот воп-  
рос, он в духе Ж.-Ж. Руссо писал:  
«Ознакомление с духовной жизнью

ребенка, особенно с развитием его  
естественных интересов откроет ши-  
рокий путь любому воспитательному  
воздействию и тем самым ощутимо  
ослабит неистовство того трагического  
потока, который рождается и несетя  
на почве воспитания»<sup>3</sup>.

Д. Н. Узнадзе предлагал педа-  
гогам ориентироваться на ребенка,  
на его естественные интересы, на  
его природу. Он предлагал тот путь,  
по которому очень по-разному шли  
идеолог свободного воспитания К. Н.  
Вентцель и лидер прогрессивизма Д.  
Дьюи, создатель теории человекоце-  
нтрированного образования К. Роджерс  
и автор концепции педагогической  
поддержки О. С. Газман. Идеи Д. Н.  
Узнадзе и сегодня помогают глубже  
понять конфликтогенность образова-  
ния и способствуют поиску путей пре-  
одоления этой конфликтогенности.

**С. Н. Дурылин** (1886–1954),  
прежде всего, известен как религиоз-  
ный мыслитель, искусствовед, теат-  
ровед и литературный критик. Но не  
менее значителен его вклад в отече-  
ственную педагогику. Вместе с К. Н.  
Вентцелем и И. И. Горбуновым-  
Посадовым он был одним из лидеров  
русского свободного воспитания,  
на протяжении пяти лет являлся от-  
ветственным секретарем журнала  
«Свободное воспитание».

По мнению С. Н. Дурылина, «для  
огромного большинства людей, даже  
близко заинтересованных в судьбе

<sup>1</sup> См.: Астафьева Е. Н. Конфликт в педагогической концепции Ж.-Ж. Руссо // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: перспективные направления исследования феноменов педагогического прошлого в контексте современных проблем теории и практики образования: материалы Третьей национальной конференции. М., 2007.

<sup>2</sup> Корнетов Г. Б. Общая педагогика. М., 2009. С. 100–101.

<sup>3</sup> Узнадзе Д. Н. Основная трагедия воспитания и экспериментальная педагогика... С. 71.

русской школы, — учителей и родителей, вопрос о воспитании становится одним из политических вопросов, решаемых, как всякий политический и социальный вопрос, при помощи тех внешних и несовершенных реформ и перемен, которые проводятся в жизнь государственными учреждениями. Коротко говоря, освобождение школы, школьная свобода есть для них частичка общей государственной политической свободы, и добывается эта свобода школы такими же средствами, как добывается и политическая свобода: осуществлением народного представительства и т. п.»<sup>1</sup>. При этом С. Н. Дурылин подчеркивал, что «вопросы воспитания не разрешаются в сфере политики, как бы ни казались все эти меры ведущими к свободе и прогрессу. Основной недуг современной школы, которым давно больна и русская школа и школа “свободных стран”, — тот, что она калечит человека, а не содействует всестороннему и широкому развитию его личности, может быть изменен не политическими реформами, а коренным, глубоким изменением всего господствующего строя воспитания на началах истинной свободы и изгнания из области воспитания и образования даже самых тонких и неуловимых видов насилия и принуждения. А для того, чтобы могло состояться такое освобождение школы и воспитания, надо в корне изменить все современные насильнические принципы и основы воспитания, на которых покоится современная школа. Насильственное воздействие должно

быть навсегда выброшено как негодное оружие из воспитания; этим будет поколеблена самая главная основа современной школы. Освобождение школы есть, прежде всего, освобождение детей, и так это освобождение и было понимаемо всеми истинными творцами новой педагогики, во главе которых стоят великие имена Руссо и Л. Толстого»<sup>2</sup>.

С. Н. Дурылин призывал разрушить школы-тюрьмы: «Школы без науки... Учителя без знаний и без любви к делу... Ученики без охоты учиться... И я задыхался в школьной тюрьме. Я чувствовал, что для легких не хватает воздуха. А мысль была жива, работала; и те книги, те немногие люди, которые вливали в душу, загрязненную мутию тюремной правды и тюремной жизни, свежую и чистую струю правды и добра, не давали ей спать, и, тревожная и пугливая, она с ужасом останавливалась на том, что было кругом. А был один ужас тюрьмы... С разрушением же этих тюрем-школ само собою падет и то ложное представление о науке, знании и просвещении, которое у огромного большинства людей неразлучно с представлением об университетах, профессорах, гимназиях, ученых степенях и т. д. А с падением этого обмана мнимой науки, мнимого образования и просвещения разрушится и современная каста ученых и, — что главное всего, — уничтожится до основания право одних людей судить, учить и властвовать над другими людьми только потому, что они побы-

<sup>1</sup> Дурылин С. Н. Введение: Из школы и жизни // Свободное воспитание. 1907/1908. № 1.

<sup>2</sup> Дурылин С. Н. Введение: Из школы и жизни // Свободное воспитание. 1907/1908. № 1.

вали в разных школах и университетах и называют себя чиновниками, профессорами, прокурорами, инженерами и т. д. И никакой прогресс, никакая свобода не могут существовать без уничтожения этого гибельного права; и народное освобождение будет прочным и действительным только тогда, когда трудовому народу не придется уже платить многих миллионов рублей на содержание тех ненужных и часто вредных ему людей, которые только потому, что побывав в разных школах с мнимой наукой, считают себя умнее, образованнее и лучше его, считают себя вправе судить и учить этот народ, писать для него законы, всячески вмешиваться в его жизнь — и все это помимо его воли. А произойдет это великое народное освобождение от мнимой науки, мнимого просвещения и мнимых просветителей, судей и радетелей только тогда, когда будет уничтожен первый источник этого зла — школа-тюрьма с мнимым ее просвещением, основанным на насилии и лжи, с ее непрерывным убийством и калечением детей и превращением их в чиновников и т. п. И поэтому проповедь словом и делом разрушения тюрем-школ и искание новых, свободных путей просвещения и воспитания — есть первое, величайшее и необходимое дело всех, кто имеет детей, кто любит детей, для кого наука и знание — не пустые слова, кто любит народ и свободу»<sup>1</sup>.

Формируя положительный образ школы, С. Н. Дурылин прежде всего исходил из того, что она должна быть

источником душевного здоровья. Он писал: «Существуют бесчисленные, часто разноречивые, часто противоположные ответы на эти вопросы, но среди них есть один уже бесспорно несомненный, уже не поддающийся не только опровержению, но даже возражению, до того очевидна и несомнена его истинность. Этот ответ элементарно прост: какие бы ни были воспитание и школа, но самое меньшее, чего мы можем от них требовать, это чтобы они не вредили здоровью детей, не делали их калеками духовными и физическими. Изречение: «mens sana in corpore sano», живет уже больше двух тысяч лет, успело уже стать разменной, бесцветной, ходячей монетой. В нем выражено и наше минимальное требование к воспитанию. А между тем его опровергает вся существующая школа: если к ней добросовестно и сполна последовательно приложить двухтысячелетнюю латинскую половицу как меру ее достоинств, она не выдержит испытания. Воспитательный и учебный строй, порождающий хронические эпидемии самоубийств учащихся, вызывающий поголовное физическое и духовное их переутомление и истощение, ничему так не враждебен, как старейшему и справедливейшему требованию: “Здоровая душа в здоровом теле”, и поэтому наиболее действительной, наиболее ясно и неоспоримо обнажающей все злокачественные язвы существующей школы и воспитания критикой является критика не педагога, не социолога, не моралиста, но врача. Только ему,

<sup>1</sup> Дурылин С. Н. В школьной тюрьме. Исповедь ученика. 2-е изд. М., 1909.

вооруженному неоспоримой мерой здоровья тела и духа для измерения успешности школы и воспитания, раскрывается вся патология современной школы и воспитания»<sup>1</sup>.

Другая важнейшая цель школы, по мнению С. Н. Дурылина, это развитие творческих сил детей. Он писал: «Развитие творческих сил и творчества это не только высшая, это — *единственная* задача школы, это *единственный* смысл воспитания. Если школа и воспитание не служат этому развитию творческих сил в детях, они не нужны, и тогда безразлично существуют они или нет. Если они мешают и препятствуют такому развитию, как мешают ему современные школа и воспитание, они вредны и опасны, тогда детей надо не подвергать им, а беречь от них. При отрицании основоположения о развитии творческой силы окажется бессмысленной и ненужной всякая школа, всякий учитель, и, наоборот, при признании и утверждении его школа и учитель окажутся, может быть, нужнейшим из всего, что есть в жизни, потому что пробуждать творчество и творческие силы, значит усиливать жизненность жизни. Что школа, не основанная на такой основе, потеряла всякий смысл своего существования, отвергнув от себя задачу пробуждения творческих сил в детях — это становится ясным для всякого, кто знаком с современной школой и кто вдумывался в ее уклад и содержание. Но не одна школа забыла о своих задачах и уничтожила смысл своего

существования: семья пошла по ее следам, и для пробуждения творческих сил в детях семья делает обыкновенно столько же, сколько и школа, т. е. ничего. Детей учат, наставляют, вселяют в них те или иные представления, взгляды, идеи, но им не помогают быть творцами, но творчества в них не пробуждают»<sup>2</sup>.

Системообразующая цель воспитания, по С. Н. Дурылину, есть сохранение вечного детства. Он писал: «Разрушение детства — вот задача современного семейного и школьного воспитания, которую оно, надо отдать ему справедливость, разрешает успешно. Сохранение вечного детства — вот задача истинного воспитания, которую оно разрешит, если не захочет порвать с истиной и справедливостью. Эту единственную задачу воспитания можно выразить и иначе: она в том, чтобы сделать взрослых детьми, а детей навсегда удержать от того, чтобы они стали когда-нибудь взрослыми. Это странно звучит, но это не значит задержать развитие детей, преградить путь развития их сознанию, но, напротив, значит содействовать развитию и сохранению в них тех великих начал духовного совершенства, которые так чисты, ярки и определенны в детях и которые так затаены, скрыты и принижены у взрослых. Если ясно, что любовь, веселье, вечная радость, необычайная чуткость к добру и злу, совершенная правдивость, горячая, свойственная только мудрецам да детям, жажда познания, предпочти-

<sup>1</sup> Дурылин С. Н. Воспитание как источник душевного здоровья и душевных болезней // Свободное воспитание. 1908/1909. № 10.

<sup>2</sup> Дурылин С. Н. О детском творчестве // Свободное воспитание. 1908/1909. № 7.

тельнее и нужнее всего, им противоположного, то мы должны стремиться к тому, чтобы взрослые были как дети, а дети не делались взрослыми. Воспитание есть укрепление личности и образование характера, материал для которых доставляют природные силы, скрытые в ребенке, но цемент, то, что связывает отдельные части в одно стройное целое, есть именно та чистая духовная сила, которая бесконечно сильнее в ребенке, чем во взрослом человеке. Взрослый может дать ребенку знания, поделиться с ним опытом, но никак не может дать ему того, чего сам не имеет, — ту первоначальную могучую стихию пылкости духа, добра, правдивости и веселья, которая преисполняет всякого ребенка»<sup>1</sup>.

Рисуя образ свободной школы, С. Н. Дурылин подчеркивал: «Нет и не может быть ни одного скольконбудь серьезного возражения против того положения, что школа — или в более общем смысле место воспитательного обучения взрослых и детей — есть непрерывный, постоянный, вечно подвижный *опыт*, и настоящей жизнью этого опыта, его невзгодами и удачами определяется то направление, в котором будет идти его дальнейшая жизнь, тем материалом, из которого сложится его будущее. Школа — не только стены и комнаты, книги и пособия, ученики и учителя, школа — особый, крайне сложный живой организм, живущий своей особой жизнью. Для его безболезненного и полного развития необходимо, в сущности,

одно — свобода. Школа должна быть свободна и извне, и, что еще важнее, изнутри для того, чтобы и она сама как целое, и все, что ее образует — ученики и учителя, были и все вместе, и каждый порознь свободны в том, какое направление, какие пути избрать их жизненным силам, чтобы у одних — у детей — беспрепятственно, свободно и полно происходил рост и развитие всех их природенных сил и чтобы у других, у тех, кто берется помогать детям в этом их росте, — была полная возможность свободно удовлетворять все запросы детей, сохраняя и свою собственную свободу. Школа есть общение детей между собой и детей с взрослыми; смысл этого общения и в то же время смысл всего воспитания лишь в одном: в создании для детей той необходимой для их развития атмосферы, которую сами себе создать они не могут, и в помощи им в деле их развития там, где они сами бессильны себе помочь. Во многом постоянное вмешательство взрослых в жизнь детей не только не нужно, но и вредно: там, где дети счастливы, довольны и вполне удовлетворены своим собственным мирком, — там еще нет школы, а есть еще только детская; как только у детей появляются такие потребности, которые удовлетворить сами они бессильны, — потребности в знании, которого еще у них нет и запасы которого они могут получить только от взрослых, потребности в физической работе, в труде, исход которым могут дать только взрослые, — дети не удовлетворяются детской,

<sup>1</sup> Дурылин С. Н. Вечные дети // Там же. 1909/1910. № 5.

общением с детьми, своими сверстниками, и ищут, естественно, общения с взрослыми. И тогда школа заменяет детскую. Есть ли, однако, какие-либо постоянные неизменные законы, следуя которым школа могла бы непрестанно развиваться? Кроме закона — свободы, — который справедлив и неизбежен везде и всюду, думается мне, таких законов нет и быть не может. Если школа — организм, живущий и развивающийся свободно, то жизнь каждого такого организма кроется в нем самом, развивается в нем самом, одному ему присущими путями, законами. Ведь в состав этого организма входят живые люди, целые миры, живущие каждый своей особой индивидуальной жизнью, и даже внешние условия — страны, эпохи, быта, национальности, социального положения, уровня развития культуры и т. д., — в которых им приходится жить и общаться между собой, строго различны и не похожи один на другой»<sup>1</sup>.

Большое внимание С. Н. Дурьлин обращал на проблему школьной дисциплины: «Одним из наиболее часто повторяемых ответов на вопрос о подъеме школы является — поднятие дисциплины среди учащихся. Школьная дисциплина — условие процветания школы! Но что такое школьная дисциплина? Истинное воспитание уничтожает саму необходимость существования дисциплины как начала, независимого собственно от воспитания. Воспитание включает в себя все, что есть истинного в понятии “дис-

циплина”, т. е. необходимость соблюдения таких условий воспитательной и образовательной работы в школе, при которых эта работа идет мерно, правильно, продуктивно и исключает из себя все, что есть ложного в этом понятии применительно к школе: стремление внешними воздействиями влиять на внутреннюю жизнь учащихся. Так именно и смотрит педагогическое течение так называемого свободного воспитания на сущность и задачи школьной дисциплины. Свобода для него не значит детский и иной произвол: свобода для детского здорового развития, но не свобода произвола, свобода строить и развивать свою личность знанием, трудом, деятельной верой в общее благо, самодеятельностью, творчеством, а не разрушать ее произволом и самообожествлением в смысле идолопоклонства пред собою. Нет свободы без высших обязанностей пред ближним, и тот раб своего эгоизма, кто думает лишь о своих правах и не хочет знать своих высших обязанностей»<sup>2</sup>.

С. Н. Дурьлин обращал внимание на то, что «русская школа и русское просвещение насаждались чисто внешним, насильственным путем, а не являлись результатом свободного творчества самого народа; дело просвещения было в руках чиновников, а не людей, для которых воспитательная и просветительная работа является жизненным призванием, и потому рутинная, трафаретная, неподвижная и мертвенная царили в строго опекаемой русской

<sup>1</sup> Дурьлин С. Н. Эксперимент или попытка // Свободное воспитание. 1907/1908. № 3.

<sup>2</sup> Дурьлин С. Н. Что такое школьная дисциплина в школе существующей и той школе, какая должна быть // Свободное воспитание. 1912/1913. № 11, 12.

школе, а для частного воспитательно-просветительного творчества в русской жизни не оставалось места. Все частные попытки создания свободно-просветительных учреждений гибли в России под гнетом бюрократической опеки»<sup>1</sup>. Поэтому С. Н. Дурьлин обращал особое внимание на необходимость выявления, описания, анализа и самой широкой презентации того отечественного педагогического опыта, который воплощал идеал свободного воспитания.

В 1920–30-х гг. выдающийся вклад в решение многих проблем воспитания подрастающих поколений внес **А. С. Макаренко** (1888–1939), которого наряду с Д. Дьюн, Г. Керштейнером и М. Монтессори ЮНЕСКО отнесло к числу педагогов, чье творчество определило лицо педагогики XX столетия. Он, в частности, внес большой вклад в теорию и практику манипулятивной педагогики, одновременно столь же продуктивно развивая теорию и практику педагогики авторитета и педагогики поддержки. «В его произведениях, — пишет Г. Б. Корнетов — воспитывающая и обучающая среда предстает не только с точки зрения ее предметного наполнения, но и с точки зрения той системы общественных отношений, в которую включен воспитанник. <...> А. С. Макаренко, в отличие от Сократа, Ж.-Ж. Руссо, Г. Спенсера и М. Монтессори, развивал теорию коллективного воспитания. Он выдвинул идею *педагогики параллельного*

*действия*, суть которой сводится к тому, что наставник, решая педагогические задачи, должен взаимодействовать не столько с самим воспитуемым непосредственно, сколько с тем коллективом, членом которого тот является. <...> Опираясь на многолетний опыт своей практической педагогической деятельности в трудовых колониях, А. С. Макаренко предлагал рассматривать коллектив как особую среду развития ребенка и использовать ее для формирования определенных личностных качеств. Таким образом, воспитатель осуществлял *скрытое, опосредованное влияние на воспитанников через коллектив... «Линия А. С. Макаренко»* в манипулятивной педагогике задает такую модификацию соответствующей ей модели образовательного процесса, в рамках которой педагог старается взаимодействовать с ребенком опосредованно, создавая специальную *социальную среду*, стремясь воздействовать на воспитанников через его взаимосвязи с другими членами коллектива»<sup>2</sup>.

Сам А. С. Макаренко термин «манипулятивная педагогика» не использовал. Однако дал достаточно четкое изложение ее основ в работе «Методика организации воспитательного процесса» (1936). «Воспитательный процесс в хорошо организованном коллективе, — писал он, — происходит без специальных усилий, в порядке постоянного наслаивания мельчайших и тонко

<sup>1</sup> Дурьлин С. Н. История одной свободной школы // Свободное воспитание. 1907/1908. № 1. С. 61–74; № 2.

<sup>2</sup> Корнетов Г. Б. Педагогика: Теория и история. М., 2008. С. 152, 153.

нюансированных впечатлений, поступков и отношений». При этом А. С. Макаренко подчеркивал, что «воспитатель должен всегда хорошо знать следующее: хотя все воспитанники и понимают, что в детском учреждении их учат и воспитывают, однако они очень не любят, когда с ними бесконечно говорят о пользе воспитания, морализуют каждое замечание. Поэтому *сущность педагогической позиции воспитателя должна быть скрыта от воспитанников и не выступать на первый план* (курсив мой. — Е. А.). Воспитатель, бесконечно преследующий воспитанников явно специальными беседами, надоедает воспитанникам и почти всегда вызывает некоторое противодействие»<sup>1</sup>.

Раскрывая смысл своей педагогической позиции, А. С. Макаренко обращал внимание на то, что «советская педагогика есть педагогика не прямого, а параллельного педагогического действия. Воспитанник нашего детского учреждения есть раньше всего член трудового коллектива, а потом уже воспитанник. <...> Перед коллективом воспитанников воспитатель должен выступать как боевой товарищ, борющийся вместе с ними и впереди них за все идеалы первоклассного советского детского учреждения. Отсюда вытекает и метод его педагогической работы. Это педагог должен помнить на каждом шагу. Поэтому, например, если воспитатель

поставил себе целью разбить, искоренить какую-либо вредную группировку или компанию в отряде, в классе или в учреждении, он должен это делать не в форме прямого обращения к этой группе, а в форме параллельной операции в самом отряде, классе, говоря о прорыве в отряде, о пассивности некоторых товарищей, о вредном влиянии группировки на отряд, об отставании отряда. Он должен мобилизовать внимание всего отряда на этой группировке. *Беседа с самими воспитанниками должна принимать форму спора и убеждения не по прямому вопросу, а по вопросу о жизни учреждения, об его работе* (курсив мой. — Е. А.)»<sup>2</sup>.

А. С. Макаренко прямо указывает на то, что, по его мнению, ««обработка» отдельных воспитанников только в редких случаях должна принимать характер прямого обращения к данному воспитаннику. Прежде всего, воспитатель должен мобилизовать для такой «обработки» некоторую группу старших и влиятельных товарищей из своего отряда или даже из чужого»<sup>3</sup>.

А. С. Макаренко указывал на то:

— что «первичный отряд, наиболее отсталый в дисциплине, должен вызываться в совет коллектива в полном составе»<sup>4</sup>;

— что «на общем собрании нужно выступать не столько по адресу нарушителя, сколько обращаться ко всем, предлагая всем анализ проступка и выдвигая наиболее отчетливо интересы

<sup>1</sup> Там же. С. 248.

<sup>2</sup> Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса... С. 248–249.

<sup>3</sup> Там же. С. 249.

<sup>4</sup> Там же. С. 211.

коллектива и рабочего класса, указывая на пути и задачи учреждения и долг перед ним всех его членов»<sup>1</sup>;

— что «во всех случаях, когда отряд сбивается на неправильный путь, он (воспитатель. — Е. А.) ведет борьбу в самом отряде, опираясь на лучших его членов и *защищая при этом не свои педагогические позиции, а прежде всего интересы воспитанников и всего учреждения* (курсив мой. — Е. А.)»<sup>2</sup>.

Педагогическая позиция А. С. Макаренко основывалась на его убеждении, что «школьные отношения составляют основной фон жизни ребенка школьного возраста... здесь полный успех и благополучие достигаются ясностью личных и социальных перспективных путей воспитанника, прочностью общественных и коллективных связей, и меньше всего помогают нотации и уговоры»<sup>3</sup>. При этом он особо подчеркивал, что «воспитатель, не имеющий авторитета, не может быть воспитателем»<sup>4</sup>.

Таким образом, важнейшее педагогическое требование А. С. Макаренко — необходимость работы с коллективом в целях создания благоприятной социальной среды жизнедеятельности ребенка (подростка, юноши), организация воспитательного воздействия на него через влияния на эту среду, на ту систему связей и отношений в которой он живет.

Еще одна важная педагогическая проблема, которую пытался решить А. С. Макаренко, заключалась в поиске оптимальной формы учебно-воспитательного учреждения.

В 1920—1928 гг. А. С. Макаренко заведовал колонией малолетних правонарушителей (Полтавской трудовой колонией им. М. Горького). В эти годы окончательно сложилось его педагогическое кредо, позволившее ему в статье «О некоторых проблемах теории и практики воспитания» (1928) вынести школе суровый приговор: «Школа не воспитывает и не может воспитывать. <...> Детский дом, и только детский дом, есть будущая форма советского воспитания»<sup>5</sup>. Формирование негативного отношения к школе как к учебному заведению — школе зубрежки прослеживается в работах А. С. Макаренко 1922—1925 гг.

В августе 1922 г. в приложении к Заявлению в Центральный институт организаторов народного просвещения А. С. Макаренко изложил свое понимание «хорошей школы». Он писал: «Полное отрешение от мысли, что для хорошей школы нужны, прежде всего, хорошие методы в стенах класса. Для хорошей школы прежде всего нужна научно организованная система всех влияний... Основанием русской школы должна сделаться не труд-работа, а труд-забота. Только

<sup>1</sup> Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса... С. 209.

<sup>2</sup> Там же. С. 249.

<sup>3</sup> Там же. С. 250.

<sup>4</sup> Там же. С. 252.

<sup>5</sup> Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания: учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Ч. 1. Деловые и личные письма, статьи 1921—1928 гг. Н. Новгород, 2007. С. 300, 301.

организация школы как хозяйства делает ее социалистической»<sup>1</sup>.

В опросном листе Полтавской трудовой колонии им. М. Горького в конце 1922 г. А. С. Макаренко следующим образом характеризовал «школьную составляющую» колонии: «Школа. Постоянных школьных групп нет. Ежедневно в совете воспитателей обсуждается проект комплексных тем на неделю вперед и назначаются группы воспитанников и воспитателей для разработки этих тем. Содержание комплексной темы включает в себе обыкновенно разработку вопроса, поднятого воспитанниками на одной из анкетных бесед, и сопровождается работами по математическому, языковому и графическому изображению»<sup>2</sup>.

В статье «Опыт образовательной работы в Полтавской трудовой колонии им. М. Горького», первой журнальной публикации А. С. Макаренко в органе Полтавского губнаробраз «Новыми стежками» (1923. № 2), были сформулированы принципы, на основе которых в колонии осуществлялось образование воспитанников: «Параллелизм работы и знания как требование определяет содержание образовательной работы; внешним образом этот параллелизм может быть выражен только в соотношениях труда и интереса детей. То, что не выражено в детском интересе, очевидно, не будет параллельно его жизни, его труду. В каких бы сладких формах мы ни предложили его ребенку, эта сла-

дость будет только в представлении учителя, в его удовлетворенности по случаю «удачно» проведенного урока. Идя навстречу детскому интересу и считаясь с логикой его жизни до колонии и в колонии, мы оказываемся как раз на путях новейшей педагогики. Это последнее обстоятельство позволило колонии со спокойной совестью отбросить решительно все, что еще ташилось за нами от старой школы. Мы отказались от постоянной программы, от так называемых учебных планов, разделения на предметы, расписания, учебников, задачников. Отказались мы и от самого главного несчастья нашей школы — измерения труда учителя часами и минутами. Но мы не отказались от дисциплины, от старого порядка в работе, от уважения к книге, а самое главное — мы не отказались от постоянного напряжения внимания к тому, что мы делаем, и к тому, что нас ожидает впереди»<sup>3</sup>.

А. С. Макаренко крайне отрицательно относился к обычной школьной повседневности. В марте 1923 г. он писал в письме к А. П. Сугак: «Что касается метода, то убейте меня, а [я] уже не могу заниматься заданием и спрашиванием урока, зачетами и клубными занятиями, не могу хладнокровно видеть задачника и вообще учебника. Это меня больше всего смущает: в колонии я что хочу, то и делаю. Моим воспитанникам не нужно держать никаких дурацких экзаменов ни в техникум, ни на какие курсы; там еще до сих пор ведь спрашивают, а

<sup>1</sup> Там же. С. 41.

<sup>2</sup> Там же. С. 49.

<sup>3</sup> Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания... С. 66.

школы по ним равняются. Извольте приспособиться к этому направляющему институту. Ваш ученик может быть и образован, и развит, воспитан, но какой-нибудь человек в футляре настойчиво пристанет к нему с вопросом: почему сие важно?»<sup>1</sup>.

В октябре 1924 г. в «Тезисах содоклада на Всеукраинском совещании комиссий по делам несовершеннолетних нарушителей» А. С. Макаренко сформулировал цели организации учебных занятий в трудовой колонии, дифференцировав их в зависимости от запущенности и способностей подростков: «Учебные занятия должны быть организованы в следующих целях: а) для полной ликвидации всех видов неграмотности уже запущенных подростков; б) для общего широкого развития тех, кто еще способен учиться и дальше; в) для специальной подготовки наиболее способных к поступлению в техникумы и рабфаки»<sup>2</sup>.

В «Очерке работы Полтавской колонии им. Горького» (1925) А. С. Макаренко рассматривает образовательную работу, центральную для школы, в ряду других аспектов организации жизни детей. Ставя ее отнюдь не на первое место: «Труд, дисциплина, быт, образовательная работа, будущее воспитанников и воспитателя, — все это должно располагаться по линии экономического прогресса коммуны, с учетом центрального основного фактора — экономического прогресса всей страны»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Там же. С. 75.

<sup>2</sup> Там же. С. 123.

<sup>3</sup> Там же. С. 169.

<sup>4</sup> Там же. С. 30.

Таким образом, в первой половине 1920-х гг. у А. С. Макаренко формируется стойкое негативное отношение к школе, традиционно понимаемой как учебное заведение, посещаемое детьми для получения образования главным образом в рамках специально организованных учебных занятий. Для А. С. Макаренко главная педагогическая задача — воспитание человека. В 1923 г. в «Лекции о коллективе и личности в детской колонии» он говорит о том, что «Воспитать человека — это означает руководить практикой жизни человека»<sup>4</sup>. Отсюда следует вполне закономерный вывод: школа должна быть заменена детским домом. То есть, то место, куда ребенок приходит, и где обучается в совершенно чуждой его повседневной жизни, искусственной, специально организованной среде, должно быть заменено местом, где он живет, где весь уклад его жизни организован в соответствии с педагогическими задачами его воспитания и обучения, где его образование и есть его взаменительная повседневная жизнь. Таким местом, естественно, не могла стать исправительная колония, но таким местом мог стать детский дом.

Впоследствии в силу изменений советских реалий А. С. Макаренко уже не призывал заменить школу детским домом.

Рассмотренные педагогические идеи Д. Н. Узнадзе, С. Н. Дурьилина, А. С. Макаренко представляют значи-

тельный интерес для современных теоретиков и практиков образования, так как обнажают болевые точки воспитания и обучения, ломают привычные сте-

реотипы восприятия ребенка и способов работы с ним, заставляют задуматься об альтернативных путях решения насущных педагогических проблем.

### Список литературы

1. Астафьева, Е. Н. Конфликт в педагогической концепции Ж.-Ж. Руссо / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: перспективные направления исследования феноменов педагогического прошлого в контексте современных проблем теории и практики образования: материалы Третьей национальной конференции. — М., 2007.
2. Дурьлин, С. Н. В школьной тюрьме. Исповедь ученика. 2-е изд. / С. Н. Дурьлин. — М. : Тип. Тов-ва И. Н. Кушнерова и К, 1909. — 32 с.
3. Дурьлин, С. Н. Введение: Из школы и жизни / С. Н. Дурьлин // Свободное воспитание. — 1907/1908. — № 1.
4. Дурьлин, С. Н. Вечные дети / С. Н. Дурьлин // Свободное воспитание. — 1909/1910. — № 5.
5. Дурьлин, С. Н. Воспитание как источник душевного здоровья и душевных болезней / С. Н. Дурьлин // Свободное воспитание. — 1908/1909. — № 10.
6. Дурьлин, С. Н. История одной свободной школы / С. Н. Дурьлин // Свободное воспитание. — 1907/1908. — № 1. — С. 61—74; — № 2.
7. Дурьлин, С. Н. О детском творчестве / С. Н. Дурьлин // Свободное воспитание. — 1908/1909. — № 7.
8. Дурьлин, С. Н. Что такое школьная дисциплина в школе существующей и той школе, которая должна быть / С. Н. Дурьлин // Свободное воспитание. 1912/1913. — № 11, 12.
9. Дурьлин, С. Н. Эксперимент или попытка / С. Н. Дурьлин // Свободное воспитание. — 1907/1908. — № 3.
10. Корнетов, Г. Б. История педагогики / Г. Б. Корнетов. — М. : Изд-во УРАО, 2006. — 265 с.
11. Корнетов, Г. Б. Педагогика: Теория и история / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2008. — 272 с.
12. Корнетов Г. Б. Общая педагогика / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2009. — 296 с.
13. Макаренко, А. С. Методика организации воспитательного процесса / А. С. Макаренко // Избр. пед. соч. : в 2 т. — М. : Педагогика, 1978. — Т. 1. — 392 с.
14. Макаренко, А. С. Школа жизни, труда, воспитания: учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Ч. 1. Деловые и личные письма, статьи 1921—1928 гг. / А. С. Макаренко. — Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2007. — 240 с.
15. Узнадзе, Д. Н. Введение в экспериментальную педагогику / Д. Н. Узнадзе. — М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. — 224 с. (Антология гуманной педагогики).
16. Узнадзе, Д. Н. Основная трагедия воспитания и экспериментальная педагогика / Д. Н. Узнадзе. — М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. — 224 с. (Антология гуманной педагогики).
17. Узнадзе, Д. Н. Цели воспитания / Д. Н. Узнадзе. — М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. — 224 с. (Антология гуманной педагогики).