

ДИСКУССИИ, РАЗМЫШЛЕНИЯ

УДК 37 (092)
ББК 74.03 (2) 6–218

ПЕДАГОГИКА И ЖИЗНЬ: ТВОРЧЕСКИЙ МЕТОД А. С. МАКАРЕНКО

А. А. Фролов

Кардинальную в педагогике проблему: «воспитание и жизнь» – А. С. Макаренко решал, избегая двух крайних направлений в педагогической истории.

Первое из них основано на стремлении оградить подрастающее поколение от превратностей жизни, создать особый «мир детства», учитывая возраст детей, их положение как несовершеннолетних. Это ведет к такой автономии школы от социума, при которой она превращается в «школу учебы», где главенствует обучение. Отсутствие при этом должного воспитания, основанного на широком жизненном опыте, делает весьма значительной для молодежи проблему риска при вступлении в самостоятельную жизнь.

Второе направление, наоборот, стремится тесно связать обучение и воспитание с жизнью общества, создать «школу жизни», где главенствует воспитание. Этот подход в своем крайнем выражении ведет к «слиянию» воспитания и жизни, к устранению школы как особого социального института и к отрицанию воспитания как такового. Результатом становится то, что адаптация молодого поколения к условиям жизни приобретает конъюнктурный характер, усугубляя проблему риска для молодежи в период социальных преобразований и потрясений.

А. С. Макаренко сделал важное открытие, выдвинув и проверив на практике принципиально новый методологический подход к проблеме единства воспитания и жизни.

Его фундаментальный принцип «единства жизни и педагогики» [5, с. 262] основан не на механическом разграничении или «слиянии» воспитания и жизни, а на их *«параллельном действии»*. Нужно сделать так, чтобы воспитание и жизнь находились в ситуации «параллельности», т. е. развивались в одном направлении, не допуская в их связи ни расхождения, ни отождествления. Противоречие между ними не исключается, оно – источник развития воспитания и важный фактор социально-гуманитарного развития.

А. С. Макаренко преодолел традиционный одномерно-линейный характер педагогического мышления и действия, стремление «освободиться» от противоречий в сущности явлений и процессов. Его позиция основана на признании двойственности, бинарности педагогических явлений, биполярного взаимодействия противоречивых сторон.

Он последовательно и уверенно применяет эту методологию при рассмотрении всех аспектов педагогики, включая мельчайшие детали организации и технологии воспитания. Единство теории (системы) и научного метода – ключ к успеху его работы как педагога-теоретика и практика. Системный подход в его творчестве выступает как системно-процессуальный. Акцент на развитии явлений позволяет успешно противодействовать в педагогике догматическим трактовкам и решениям.

Л. И. Гриценко, характеризуя методологию А. С. Макаренко, указывает на то, что он осмысливает и приводит в действие в педагогике «бинарно-синтетическую целостность», основанную на «бифуркационном механизме развития» и «конструктивном синтезе противоположностей» [8, с. 12–13].

Немецкий макаренковед Э. Вайтц, объясняет, что подход А. С. Макаренко к проблеме «воспитания и жизнь» базируется на мировоззренческом принципе *«неделимости жизни и человека в ней»* [9, с. 41].

Это «контекстуальная педагогика», принципиально отличающаяся от современной, которая во многом продолжает «ограничиваться областью “чисто педагогического”, изолированной от сложностей реальной действительности, что по существу всегда было фикцией». «Личность – интегрированная часть динамического процесса жизни... А. С. Макаренко как никто другой сумел применить целостно-рациональное, “органичное” восприятие действительности в сфере воспитания» [9, с. 40–41].

Ему это удалось сделать потому, что целостность, единство воспитания и жизни он воспринимает диалектически, как *единство различного*. Совершенство

вание воспитания, во-первых, неотделимо от совершенствования социума, от общего социально-гуманитарного развития. Но воспитание, во-вторых, – это относительно самостоятельное социальное явление, важнейший фактор прогресса или стагнации, регресса общества.

А. С. Макаренко не просто констатирует данный факт. Опираясь на указанную вторую часть двойственного отношения воспитания и жизни, он разрабатывает педагогическую концепцию, исходным пунктом которой является всемерное усиление общественной значимости и ответственности воспитания.

Он делает это на основе качественного изменения социального статуса молодого поколения, путем широкого, активного участия детства и юности в делах общества, в закреплении и творческом развитии его достижений. Широкая социальная база воспитания – необходимое условие для многообразного развития индивидуальности. Единство социального и индивидуального – главный принцип гуманизации воспитания.

Объектами воспитания в макаренковском опыте дети становятся, общаясь к жизненной позиции ответственных членов общества, будучи субъектами социально значимой деятельности. Она включает хорошо организованный производительный труд, развитие общественного управления и самоуправления, высокий уровень образования, овладение культурой труда, быта, человеческих взаимоотношений.

А. С. Макаренко осмысливает и строит воспитание как *взаимодействие поколений* в их повседневной совместной жизнедеятельности, во всех основных сферах общества. Он выводит воспитание далеко за рамки «представления о паре: учитель плюс ученик» [4, с. 233]. Воспитание, основанное лишь на персональных взаимоотношениях педагога и воспитанника, – это «парная педагогика» (сейчас она опирается на «субъектно-субъектные отношения»).

«...Влияние отдельной личности на отдельную личность есть фактор узкий и ограниченный» [1, с. 139]. «Воспитывает не сам воспитатель, а среда (педагогически целесообразно организованная и управляемая в социально-педагогическом объединении – А. Ф.); воспитатель – «живой деятель», который прежде всего должен стать «регулятором» внешних по отношению к нему и воспитаннику многообразных жизненно-практических явлений [1, с. 47].

А. С. Макаренко убедительно доказал свое представление об условиях жизни как главном факторе воспитания: 5 последних лет (1930–1935 гг.) его коммуна в составе до 500 детей успешно функционировала и динамично раз-

вивалась, не имея штатных воспитателей. И это в то время, когда в педагогическую теорию и практику глубоко внедрялась идея «руководящей роли учителя». На обвинение в принижении этой роли он отвечал, что не надо ее преувеличивать, впадать в амбициозность (ведущую к авторитарному воспитанию). Именно это он, вероятно, имел в виду, предлагая в мае 1937 г. для «Учительской газет» (тогда «За коммунистическое просвещение») статью «Размышления о педагогическом величии».

Всемерно расширяя и совершенствуя «поле воспитания, его жизненно-практическую и социальную основу, А. С. Макаренко приводил систему средств воспитания в соответствие с новыми, более значительными педагогическими целями. Необходимо воспитывать «хозяйственную позицию по отношению к окружающему миру», «гражданина-хозяина», деятеля, «будущего хозяина жизни», человека «знающего, энергичного, честного, преданного своему народу, делу революции, трудолюбивого, вежливого», «будущего семьянина» [6, с. 47; 3, с. 456; 4, с. 62, 88, 103].

В стремлении к этой цели педагогика и воспитание, опираясь на реальные тенденции общественного развития, должны «далеко вперед проектировать» качества личности, «обгонять общество в его человеческом творчестве» [4, с. 120].

Это «*сильная*» педагогика, ориентированная на воспитание человека сильного духом, творческого и самостоятельного, способного к организованным действиям.

Отрицание этой ярко выраженной активно-творческой и социально-личностной направленности воспитания – главная причина неприятия педагогической концепции А. С. Макаренко частью педагогов и общественности и при его жизни, и в последующие десятилетия. За различного рода полемическими ухищрениями его противников кроется боязнь живой, общественно значимой личности. Им мила «слабая» педагогика социальной конъюнктуры, застойного «благополучия», примитивного коллективизма и немощного индивидуализма.

В оправдание придумано обвинение А. С. Макаренко в «муштре». Так пытаются представить его ориентацию на высший уровень развития личности, когда ее знания, духовные силы, лучшие человеческие побуждения и потенциалы не пребывают втуне, а успешно проявляются в живой, творческой практике. Он создавал условия, при которых каждый воспитанник «себя чувствовал

прежде всего гражданином, ... прежде всего человеком», а не пассивным объектом воспитания, живущим «подготовительной жизнью к какой-то будущей жизни» [4, с. 166; 1, с. 140].

В жизненной позиции воспитанника становились «параллельными», не противоречащими друг другу линии сегодняшнего и завтрашнего дня. Его жизнь – «не только подготовка к завтрашнему дню, но и непосредственная живая радость» [6, с. 144].

«Идеальным» поступком А. С. Макаренко считал такой, который совершается «для себя, ради идеи, принципа», т. е. в полном согласии с совестью [4, с. 328]. «Ощущение собственной личности» – первый пункт в макаренковской характеристике воспитанников. Представление о «ценности человеческой личности» – вершина в развитии его «системы перспективных линий», которую необходимо реализовать в ходе воспитания [3, с. 397–398].

Но при всем стремлении А. С. Макаренко к «сильной» педагогике он в диаде «воспитание – жизнь» приоритетным компонентом считает не воспитание, а жизнь, законы развития человека в его неразрывной связи с природой, обществом и мирозданием.

В его наследии четко прослеживаются две главные, взаимосвязанные и в определенной мере противоречащие друг другу социальные функции воспитания:

- 1) закрепление достижений культуры и цивилизации в новых поколениях, стабилизация общественной жизни;
- 2) опережающая функция воспитания, его активное содействие дальнейшему развитию человека и общества.

Все это позволяет утверждать, что творчество А. С. Макаренко в педагогике вполне соответствует методологическим основам *акмеологии*. В его трудах и опыте господствует свойственная акмеологии установка на «максимальное развитие» личности, достижение ею зрелости, «вершин жизни и профессиональной деятельности» [10, с. 4–5].

Общим здесь является и новый подход к фундаментальной проблеме соотношения теории и практики в сфере социально-гуманитарного знания, воплощенный в практико-ориентированной методологии.

Для А. С. Макаренко педагогика – это наука «прежде всего практически целесообразная» [4, с. 126]. Ее предмет определяется задачей выявления закономерностей взаимодействия педагогических целей, средств и результатов. По

существо он относит педагогику к области *праксиологии*, изучающей методiku рассмотрения человеческой деятельности с точки зрения ее эффективности.

Акмеология также разрабатывает методы, которыми могли бы пользоваться практики при анализе ситуаций, принятии решений, реализации и оценке действий при движении к предполагаемому результату. Изучается процесс «разрешения в пространстве и во времени некоторого ранее назревшего акмеологического противоречия» [10, с. 7–8, 19].

Имея в виду сделанное в педагогических и акмеологических исследованиях Н. В. Кузьминой ранжирование педагогических систем по признакам низкой, средней и высокой продуктивности [10, с. 4], макаренковский вклад в педагогику следует прежде всего охарактеризовать так: это создание теории и научного метода необычайно высокой степени эффективности.

Их эффективность подтверждена успешным 15-летним целеустремленным опытом педагогического учреждения нового типа, которым руководил А. С. Макаренко. Этот творческий опыт имеет своей предпосылкой 12-летнюю практику его работы в общеобразовательной специализированной школе (1905–1920 гг., с вычетом трех лет учебы в Полтавском учительском институте): учителем общеобразовательных предметов в железнодорожном училище (6 лет обучения) и инспектором-директором железнодорожного училища для окончивших начальную школу (4 года обучения).

А. С. Макаренко имел возможность оценить опыт своей колонии-коммуны в более широком социально-жизненном плане, будучи помощником заведующего, затем заведующим Управлением детских домов и колонии Харьковского округа (по совместительству, авг. 1927г. – февр. 1928г.) и помощником начальника отдела трудовых колоний для несовершеннолетних НКВД Украинской ССР (июль 1935г. – нач. февр. 1937г.).

Современная наша *«лично ориентированная»* педагогика, основанная на психологических идеях К. Роджерса и А. Маслоу (США), пытается обойти проблему «воспитание и жизнь». Задача подготовки детей к их будущей «взрослой» жизни считается теоретически несостоятельной, так как предвидение будущего вообще исключается. Не только социальная ориентация воспитания, но и какая-либо его целенаправленность, выходящая за рамки индивидуальных устремлений ребенка, – трактуется как препятствие свободному развитию личности.

Действенным педагогическим фактором здесь выступает жизнь детей в ее сиюминутном выражении, соответствующая импульсивным влечениям развивающейся личности. Педагогическая деятельность сводится к созданию психологических условий для «самоактуализации» личности по внутренне присущей ей от рождения программе развития. Воспитание как специфическая категория педагогической теории и практики устраняется, ассоциируется с насилием, государственным и общественным принуждением.

Поставив в центр воспитания и обучения мифическую социальную индифферентную личность и ее «самопостроение», данная концепция претендует на единственное представительство гуманизма в педагогике. По сути это утопия, попытка теоретически обосновать внедрение нео-либеральных социально-экономических ценностей в педагогическую теорию и практику. Ограничиваясь приспособлением молодого поколения к существующему сейчас в экономически развитых странах порядку, эта концепция вполне устраивает общественные и педагогические силы, не заинтересованные в социально-гуманитарном прогрессе.

Воинствующий пессимизм, отсутствие гуманного социально-нравственного идеала, веры в будущее и в человека, культ индивидуализма и насилия, неспособность преодолеть социальные антагонизмы, растущую преступность и наркоманию, аморализм и опустошенность личности – характерные черты современного технократического общества, переживающего глубокий системный кризис. Он накладывает печать на состояние современной педагогики и школы.

10-летняя практика применения «лично ориентированной» педагогики в ходе реформирования нашей образовательной системы неуклонно вела к полному вытеснению воспитания из учреждений общего среднего и профессионального образования.

В связи с этим шел процесс ликвидации педагогики как науки, ее поглощения психологией, культурологией, антропологией, философией и т. д. Научно-исследовательский институт общих проблем воспитания был преобразован в Институт развития личности. Академия педагогических наук превратилась в Академию образования (при сохранении Академий сельскохозяйственных и медицинских наук). В педагогических вузах вместо педагогики и ее истории стала преподаваться «Философия и история образования»; педагогика теперь не является предметом, выносимом на государственный экзамен.

Гуманизм, превратно представленный в педагогике на основе безусловного антагонизма личного и общего, личности и государства и связанные с этим «деидеологизация» и «деполитизация» педагогической теории и практики – породили в воспитании обстановку неопределенности и непредсказуемости. «Яд антисоциальности» (выражение В. В. Зеньковского) стал разъедать основы формирования личности. Ее развитие путем «самоактуализации» приобрело ярко выраженный индивидуалистический характер.

Концепция, основанная на верховенстве обособленной личности, привела к противоположному: к поглощению личности социумом и ее стандартизации, обезличиванию. В становлении личности всеобъемлющее значение приобрели социальная среда, стихия рыночных отношений, произвол средств массовой информации, коммерческой рекламы и шоу-бизнеса. Школа включилась в общий процесс формирования «человека рынка».

Вместе со всем государством и обществом «лично ориентированная» педагогика и школа должны взять на себя немалую долю ответственности за негативные последствия «гуманизации» образования: 2–3 миллиона подлежащих обучению детей находятся за бортом школы; одна треть всех преступлений в стране стала совершаться несовершеннолетними и малолетними; рост детской преступности по таким видам, как изнасилование, разбой, грабеж, вдвое превысил рост правонарушений взрослого населения [11, с. 21].

«Современное реформирование школы и педагогики произошло целиком в рамках “школы учебы”, лишь усугубив ее одностороннюю направленность на сферу знания и интеллектуального развития личности» [12, с. 55]. Наша социально-педагогическая мысль оказалась в жестком плену американизированных представлений, отождествляющих воспитание с обучением и профессиональной выучкой. В таком же плане следует понимать исторически бесперспективную установку не на полноценное массовое обучение и воспитание, а на подготовку профессиональной «элиты» в привилегированных учреждениях образования.

Все это – важные аспекты политики превращения народа России лишь в работников и потребителей, лишенных перспектив культурного и цивилизованного развития.

В свете сказанного о судьбе воспитания в современной педагогике и школе явным недоразумением кажется утверждение о том, что «для реализации акмеологических целей системы образования вполне достаточно двух назван-

ных функций (развитие и обучение – А. Ф.), поскольку тот или иной воспитательный эффект является следствием реализации функции развития и функции обучения, а также конкретного уровня духовной и профессиональной культуры педагога и социально-культурного климата учреждения образования». Воспитание объявляется безусловным атрибутом «авторитарной педагогики» [10, с. 85].

В данном факте, видимо, отражается гипнотическое влияние «лично ориентированной» педагогики и еще слабая разработка организационно-методического и технологического «этажей» акмеологии, связанная с некоторыми упущениями в ее методологии и теории.

А. С. Макаренко не только открыл, разработал методологический принцип «параллельности» воспитания и жизни. Он сделал и другое замечательное открытие, позволившее ему успешно применять этот принцип в практической организации воспитания и его технологии.

Он нашел соответствующую данному принципу *организационную форму* – единый для взрослых и детей коллектив педагогического учреждения. «Образ жизни» данного учреждения, вся совокупность его жизненной практики, духовный мир – главный воспитатель в педагогике А. С. Макаренко. Она не ограничивается отношениями «учитель – ученик». Ее могущество – в выходе на макроуровень социально-педагогических явлений, на их максимум, включающий все основные элементы системы общественной жизни.

А. С. Макаренко назвал эту форму социального объединения особым «воспитательным коллективом», включив его в общую классификацию общественных образований и выделяя среди других типов коллективов: производственного, воинского и др.

В акмеологии отмечается воспитательное значение «социо-культурного климата учреждения образования», и это очень важно. Необходимо, вероятно, лишь выяснить, как это может соотноситься с «отменой» воспитания и развить, конкретизировать положение о «воспитательном эффекте» указанного «социо-культурного» фактора.

Свойственное советской педагогике и большинству макаренковских разработок сведение «воспитательного коллектива» (учрежденческого) к «детскому» является искажением основ макаренковского наследия. Таким образом был нанесен огромный ущерб теоретическому освоению и практическому использованию всего комплекса идей и опыта А. С. Макаренко.

Детский коллектив, представленный обычно любой «малой группой» детей, коллективом школьного класса, ученическим коллективом школы, — не является социально правомочным объединением. Он лишен того признака, который обеспечивает непосредственную и прочную связь воспитания с жизнью, многообразным спектром реальной общественной практики. Здесь доминирует идея обособленного «детского сообщества». Игнорируется путь воспитания, основанный на взаимодействии и взаимоотношениях всех представителей старшего и молодого поколений в педагогическом учреждении.

А. С. Макаренко считал «первой задачей» создание в школе «единого школьного коллектива». Хорошо зная школу, особенно при жизни в Киеве и Москве в 1935–1939 гг., он говорил: «Школа разбита на несколько коллективов, и каждый коллектив живет отдельно... Я не сумел бы работать, если бы у меня не было единого школьного коллектива» [4, с. 295]. «Иногда удается видеть коллектив классный, но мне почти никогда не приходилось видеть коллектив школь» [4, с. 130].

Будучи «связующим звеном» между воспитанием и жизнью общества [4, с. 204], единый коллектив педагогического учреждения по принципу «параллельности» выполняет две взаимообусловленные и в чем-то противоречащие друг другу функции:

1) защита детства и юности от социальных бедствий, пережитков и регрессивных моментов развития, создание условий для всесторонней реализации педагогических целей, с наиболее полным учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей;

2) максимальное приближение воспитания к «взрослой» жизни, всей совокупности ее основных компонентов, включая систему права, финансово-хозяйственную и трудовую деятельность, управление и т. д.

Это действительно полноправная ячейка общества, получившая «право гражданства» на основе продуктивного хозяйствования [4, с. 302; 1, с. 140]. Она обладает «всеми особенностями, правами и обязанностями всякого другого коллектива в Советской стране», в том числе и определенным «суверенитетом» по отношению и к обществу, и к личности; добровольное членство в коллективе сочетается с подчинением его правилам жизни [1, с. 176–177].

Непосредственно отражая происходящие в обществе позитивные изменения и всемерно содействуя им совершенствованием своего «образа жизни», —

педагогическое учреждение надежно обеспечивает высокий уровень воспитательного процесса и его неуклонное развитие.

При этом технологию воспитания составляет противоречивое единство двух ее уровней:

- 1) воспитание типичных для данного общества и перспективных качеств личности на базе коллектива педагогического учреждения;
- 2) индивидуализация воспитания, с опорой на профессиональное мастерство воспитателей.

Такой подход доминирует и в сфере целей воспитания («общая программа, “стандартная” и индивидуальный корректив к ней»), и в организационно-методической области («создание метода, который, будучи общим и единым, в то же время дает возможность каждой личности развивать свои способности, сохранять свою индивидуальность») [4, с. 236–240, 129; 1, с. 170].

Принцип «параллельности» реализуется также в двойственной логике воспитательного процесса, различной для педагога и воспитанника:

- 1) в логике жизненно-практической (ею руководствуются воспитанники, будучи субъектами жизнедеятельности коллектива);
- 2) в логике воспитательной, отражающей суть этой жизнедеятельности, глубоко скрытую в ее содержании, чтобы дети не чувствовали себя объектами воспитания, могли свободно развиваться, «более просто и радостно переживать свое детство» [1, с. 48].

Так воспитание полностью освобождается от традиционной искусственности, принудительности и формализма. Оно осуществляется в логике объективно существующих жизненных явлений и процессов. Дети, молодежь здесь получают необходимую для их развития систему социальных прав и обязанностей, в полную меру используя преимущества организованных действий, успешно реализуя свои немалые возможности и творческое стремление к лучшему.

«Педагогические действия не отличны от жизни. В этом и заключается мастерство» [5, с. 262] – к таким основам педагогики ведет творческий метод и система А. С. Макаренко. В его теории и практике коллектив – это «свободное объединение людей – здесь никого не заставляли жить насильно», хотя в его колонии, коммуне были в основном беспризорные дети и некоторую часть контингента составляли несовершеннолетние правонарушители [6, с. 96–97; 1, с. 49].

Соединение свободного развития личности с ее социальной сущностью, общественной активностью составляет высший смысл творчества А. С. Макаренко как педагога-гуманиста. История его коммуны началась с «решительного разрыва с псевдонаучными и потребительскими уклонами» детских учреждений, с категорического отказа от их организации как «потребительских учреждений», где массированно ведется «воспитание потребителей» [2, с. 40; 1, с. 208, 54].

Его педагогическая концепция основана на стремлении поставить подростка, беспризорного, молодого человека «в первые ряды общества». Своим педагогическим опытом А. С. Макаренко доказал, что воспитательный коллектив может «развиваться до совершенно непредвиденных высот» и «вплотную подходить к величайшим достижениям нашей революции, общим для всего нашего общества» [1, с. 165, 194; 6, с. 39].

В речи перед выпускниками 1936г. он говорил: «...Вы не только воспитанники коммуны, но и строители ее... Вы здесь, на своем участке, одерживали победу за победой в борьбе за технику, школу, экономическую независимость, новый быт и новую культуру... В этой активной борьбе вы получили воспитание» [7, с. 179].

Творцы социально-педагогического опыта А. С. Макаренко – не только он сам и замечательная плеяда его сотрудников, но и его воспитанники, в особенности их «актив», старшие воспитанники. Это многие десятки, сотни имен, с уважением и любовью запечатленных в макаренковских документальных очерках [2] и художественных произведениях. Воспитание «в потоке жизни», во взаимосвязи старшего и молодого поколений – главная тема киносценариев «Настоящий характер» и «Командировка» [6].

В едином коллективе педагогического учреждения каждый человек, включая детей, так или иначе выступает в роли воспитателя, проявляя заботу об общем благе. Хозяйственные работники, организаторы и мастера производства, школьные учителя, штатные воспитатели участвуют в воспитательном процессе как «живые люди», в многообразии своих судеб и индивидуальностей олицетворяя многообразие и сложность жизни.

Взрослые оказываются в позиции не только субъектов этого процесса, но и его объектов, подвергаясь влиянию общей жизни коллектива и явлений, происходящих в среде детей, молодежи. Это хорошо показано в пьесе «Мажор» [2]. В таком положении был и сам А. С. Макаренко. Он говорил: «Таким

меня сделала колония... Я сделался другим человеком» [7, с. 15]; «Я благодарен коммунарам: они понимали значение требовательности и меня во многих отношениях воспитали» [4, с. 374].

Макаренковская концепция педагогики и воспитания – качественно новый этап в реализации и разработке знаменитого тезиса Ж. Ж. Руссо и И. Г. Песталоцци: «Жизнь образует (воспитывает)».

Этот тезис стал базовым в педагогических трудах Ф. В. Фребеля, П. Нагорпа и Д. Дьюи, в практике «нового воспитания» (С. Редди, Э. Демолен, Г. Литц, Г. Винекен). Он оказал плодотворное влияние на деятельность многих западных педагогов и психологов (Я. Корчак, А. Адлер, Г. Ноль, А. Нил, П. Фрейри, Г. Гмайнер). В этом направлении успешно работали отечественные педагоги (П. Ф. Лесгафт, С. Т. Шацкий, Н. К. Крупская, П. Н. Лепешинский, М. С. Погребинский, В. В. Зеньковский), психологи и социологи (Л. И. Петражицкий, П. Сорокин, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев).

Опыт А. С. Макаренко, несмотря на его кровную связь с педагогической историей и со своим временем, является, несомненно, социально-педагогическим экспериментом. Он рассчитан на *экстремум – максимум* в возможностях воспитания и в развитии личности. Свойственный акмеологии экстремальный подход отразился в базовом макаренковском принципе: «Как можно больше уважения к человеку и как можно больше требования к нему» [6, с. 97].

Уважение и требование здесь выступают как «одно и то же» [4, с. 232], преодолевая этическую традицию антагонистически разделенного общества, когда уважение может не включать требования, а требование не содержать уважения. Макаренковский этический принцип уважения – требования отражает процесс гуманизации социального развития в аспекте «параллельности» его многообразных, противоречащих друг другу, сторон.

Сознавая опасность установки на экстремум-максимум в содержании, целях и средствах воспитания, А. С. Макаренко отчетливо поставил в педагогике проблему «педагогического риска».

Она рассматривается им прежде всего как неизбежный элемент новаторства, творчества в любой сфере человеческой деятельности. «...Отказаться от риска – значит отказаться от творчества» [4, с. 232]. В педагогике, в работе с людьми риск может быть оправдан лишь при условии, когда «в нем заложено стремление к правильной советской цели» [4, с. 232]. Нужно иметь в виду и

«долю риска» [5, с. 215], степень рискованности действий. «Мне приходилось рисковать больше, чем другим педагогам», но при общем хорошем моральном состоянии коллектива этот риск сводился к минимуму [5, с. 265, 371].

Проблема риска обостряется в искусственной «атмосфере нерискованности»; «нерискованное действие – самый страшный риск» [4, с. 370, 303]. Доля риска присутствует «во всяком деле», поэтому игнорировать ее в жизнедеятельности детей – значит игнорировать воспитание самостоятельности, смелости, интереса, ответственности, инициативы, творческих способностей [5, с. 303, 215].

Эти положения могут стать ключевыми в воспитании культуры *безопасной жизнедеятельности* человека. Они объясняют, почему в среде детей, молодежи и взрослых немало несчастных случаев возникают не в экстремальных условиях, а в ситуации, не представляющей какой-либо опасности.

Проблема «педагогического риска» сейчас начинает рассматриваться как постоянный компонент профессионально-педагогической деятельности, без которого невозможно «прорваться» к качественно новым технологиям воспитания и обучения. За основу берется утверждение А. С. Макаренко: педагоги не должны избегать риска; «чем больше риска, чем больше дерзаний, тем более возможны успехи» [13, с. 20].

Более двух тысяч воспитанников А. С. Макаренко своими жизненными судьбами подтвердили эффективность и гуманистическую сущность его педагогического опыта. Об этом рассказывают книги: Н. Г. Лысенко (*Судьбы воспитанников А. С. Макаренко. Документально-биографические очерки*. Полтава, 1994), Л. Чубарова (*Макаренковцы. Что стало с теми, кого воспитывал А. С. Макаренко. Часть 1*. М., 1994), Л. Конисевича (*Нас воспитывал А. С. Макаренко*. Челябинск, 1993). О жизненных путях колонистов-горьковцев и коммунаров-дзержинцев говорится в сотнях газетных и журнальных публикаций 40–80 гг.

Это уникальный, единственный в истории мировой педагогики факт масштабного отражения «отсроченных» результатов воспитания, их проверки жизнью. Этот материал составляют неотъемлемую и важнейшую часть макаренковской жизненно ориентированной, оптимистической, социально-личностной педагогики.

Литература

1. Макаренко А. С. Педагогические сочинения в 8 тт. М., 1983–1986. Т. 1.
2. Макаренко А. С. Педагогические сочинения в 8 тт. М., 1983–1986. Т. 2.
3. Макаренко А. С. Педагогические сочинения в 8 тт. М., 1983–1986. Т. 3.
4. Макаренко А. С. Педагогические сочинения в 8 тт. М., 1983–1986. Т. 4.
5. Макаренко А. С. Педагогические сочинения в 8 тт. М., 1983–1986. Т. 5.
6. Макаренко А. С. Педагогические сочинения в 8 тт. М., 1983–1986. Т. 7.
7. Макаренко А. С. Педагогические сочинения в 8 тт. М., 1983–1986. Т. 8.
8. Гриценко Л. И. Личностно-социальная концепция А. С. Макаренко в педагогике: сравнительный анализ отечественного и зарубежного макаренковедения: Автореф. дис.... соиск. д-ра. пед. наук. Екатеринбург, 1988.
9. А. А. Фролов, З. Вайтц. Предмет педагогики как методологическая проблема историко-педагогического исследования – в свете наследия А. С. Макаренко // Современные проблемы истории образования и педагогической науки: Коллективная моногр. / Под ред. З. И. Равкина. М., 1994.
10. Б. Ф. Кваша, В. С. Олейников, А. В. Щеглов. Акмеология: методологический аспект. СПб., 1998.
11. Учительская газета. 25 апреля 2000.
12. Образование в современной школе. 2000, № 4.
13. И. Г. Абрамова. Педагогический риск: теория и практика. Магистр. М., 1999, № 4.

* * *

От редакции. Приглашаем наших читателей принять участие в обсуждении статей рубрики «Дискуссии, размышления», опубликованных в предыдущих номерах журнала.

Пишите нам по адресу: 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11, комн. 2–233, редакция журнала «Образование и наука», электронный: mail@usvpu.ru (для Ситниковой), тел. (3432) 31-31-15 (доб. 212).