

А. А. Фролов, Л. В. Кильянова

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ А. С. МАКАРЕНКО

В первом выпуске сборника “Понятийный аппарат педагогики и образования” Г. Н. Штинова высказала мысль о том, что историю педагогики обогатили бы “словари-персоналии выдающихся отечественных педагогов К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко и др.” (1, с. 180). Это предположение бесспорно, но не только в отношении истории педагогики. Разработка понятийно-терминологических словарей классиков педагогики может быть весьма полезной и для развития современной педагогической мысли и практики. Такая работа может составить новое перспективное направление в творческом использовании педагогического наследия. В русле данного направления возникает возможность “инвентаризации” понятийно-терминологической системы современной педагогики путем ее “наложения” на понятийный аппарат того или иного выдающегося деятеля образования. Здесь, однако, нельзя будет ограничиться простым сравнением двух перечней понятий-терминов с их истолкованием. Сравнение должно идти на уровне двух понятийно-терминологических систем, с обозначением их структуры, компонентов, взаимосвязей и т. д.

Такое “наложение” позволит увидеть многое, ранее недоступное при характеристиках-описаниях. Обнаружатся “белые пятна”, отсутствие чего-то в той или другой системе. При восполнении этих пробелов могут обозначиться “точки роста” педагогической теории и практики, появятся новые обоснования для решения актуальных проблем обучения и воспитания. Данное предположение основано на убежденности в том, что потенциал педагогической классики и исторического опыта образования не только не исчерпан, но и фактически неисчерпаем.

Исходный материал для работы в указанном направлении — предметно-тематические указатели к собраниям сочинений классиков педагогики. Но поскольку этот источник далеко не совершенен, он требует дополнительных, специальных исследований. О понятийно-терминологическом аппарате современной педагогики и образования можно судить по последним изданиям педагогической энциклопедии, учебников педагогики и словарей, по оперативной информации в педагогической периодике.

Конечно, сравнение должно иметь надежную методологическую базу, опираться на определенные принципиальные подходы и технологические средства. Этому весьма способствовала бы ориентировка исследования на создание компьютерного банка данных для Автоматизированной информационной системы

(АИС) по истории образования, что предполагает участие специалистов в области информатики.

Предварительная работа, чтобы не быть умозрительной, должна сочетаться с конкретными разработками историков образования и “современников”. Особую ценность в этом плане, на наш взгляд, имеет наследие А. С. Макаренко, что нетрудно обосновать.

Во-первых, он является одним из наиболее авторитетных представителей отечественной и мировой педагогики. Столетие со дня его рождения (март, 1988) было широко отмечено международной общественностью. В решении ЮНЕСКО по этому поводу сказано, что деятельность А. С. Макаренко — писателя и педагога, оказала значительное влияние на становление педагогики, формирование методов образования, нравственного развития и творческого воспитания подрастающего поколения.

Во-вторых, А. С. Макаренко — деятель переходной эпохи. На педагогическом поприще он 13 лет действовал до Октября 1917 г. и во время гражданской войны и 17 лет — в условиях советского строя, глубоко и всесторонне вобрав в свое творчество традиции дореволюционного этапа общественно-педагогического развития и качественно новые явления в области социально-гуманитарной мысли и практики советского периода. Оба периода его деятельности характеризуются не только поддержкой его творческих идей и начинаний, но и противодействием им.

В-третьих, значимость наследия А. С. Макаренко видна также в том, что оно уже более полувека оказывается в эпицентре борьбы и дискуссий в педагогике, обостряющихся в периоды социально-экономических преобразований. С честью выдержало оно и испытание критикой с “антитоталитарных” позиций, которая неоднократно предпринималась на страницах педагогических газет и журналов в 1991 — 1995 гг. За этот же период вышло в свет 22 макаренковедческих издания, сделано более 110 макаренковедческих публикаций в периодической печати, сборниках, различных изданиях (на русском и украинском языках), защищены 4 кандидатские диссертации, посвященные А. С. Макаренко. С 1992 г. в России стали ежегодно проводиться межрегиональные макаренковедческие научно-практические конференции с участием специалистов “ближнего зарубежья” и стран Запада.

В учебниках и учебных пособиях по истории педагогики, которые появились в последнее время (2) или еще находятся в печати, продолжается осмысление макаренковского наследия с использованием современных исследовательских подходов и новых источников. Различные аспекты педагогического творчества А. С. Макаренко рассматриваются на ежегодных сессиях Науч-

ного совета по проблемам образования и педагогической науки Российской Академии образования.

В декабре 1994 г. по первой программе Российского телевидения (студия “Публицист”) репортаж о жизни и деятельности А. С. Макаренко был показан в суперсериале “Кто есть кто. XX век”, посвященном выдающимся деятелями XX в., таким, как Сунь Ятсен, Мать Тереза, Д. Кеннеди, В. Вернадский, П. фон Гинденбург, Ле Корбюзье и др.

Продолжает действовать созданная в 1968 г. лаборатория “Макаренко-реферат” Научно-исследовательского центра сравнительной педагогики университета в Марбурге (ФРГ). С 1992 г. ежегодно выходит на немецком и русском языках сборник “Международные макаренкоовские исследования. Макаренко на Востоке и Западе”. С 1995 г. начинает издаваться на немецком языке серия “Педагогика Макаренко: его труды и свидетельства современников”.

В-четвертых, нужно отдать должное тому, что А. С. Макаренко — это педагог, который всю жизнь стремился стать писателем. Он в значительной мере предвосхитил современную тенденцию к преодолению существующего уже более трехсот лет размежевания двух способов постижения мира: рационально-научного и ассоциативно-образного.

Педагогическое творчество А. С. Макаренко — уникальный в истории образования пример органического сочетания научно-теоретической деятельности и художественно-эстетического освоения действительности с практической педагогической работой.

В-пятых, социально-педагогическая система А. С. Макаренко обладает необычайно сильным творческим зарядом. Это не нечто замкнутое и застывшее в “идеале”, который остается лишь воспроизводить на практике “один к одному” (по выражению В. В. Кумарина). Творческий элемент заложен в основах этой системы. В ходе своего становления и развития она динамично изменялась, отражая новые социально-экономические, культурные и педагогические явления и ценности, закономерности своего индивидуального развития.

Макаренкоовская система и сейчас остается открытой, гибкой, способной к творческим трансформациям. В ходе ее теоретического освоения и практического использования представления о ней существенно изменяются. Эта система и далее будет восприниматься в новом свете, с учетом новых общественно-педагогических условий и проблем, проявляя не замечаемые ранее или недооцененные грани и качества — как это обычно происходит с классическими достижениями в искусстве и науке.

Не случайно в последние годы все острее чувствуется необходимость видеть в наследии А. С. Макаренко не только оригинальную и стройную теорию или систему (включающую данные практического опыта), но и особый, новаторский метод педагогического мышления и действия, специфический тип мышления в педагогике, со своеобразной “педагогической логикой”. Феномен А. С. Макаренко будет все более полно раскрываться при овладении “душой” его системы — ее диалектикой, законами педагогического развития.

Такое направление исследования может дать многое для разработки проблем соотношения теории и метода в методологии педагогики. Эта проблема вполне созрела, но осознается еще явно недостаточно. Одним из путей ее решения может быть познание того, какими путями шел А. С. Макаренко в своем творчестве и каким образом его идеи и опыт становятся общим достоянием педагогики. Это важно и для изучения процессуально-технологического аспекта педагогических явлений, который еще не стал предметом специального внимания исследователей и практиков образования. Преодоление такого положения, когда сущностные характеристики макаренковского наследия приобрели во многом характер догмы, лишенной связи с живой, развивающейся действительностью, — будет способствовать повышению общей методологической культуры в системе образования и педагогики.

Наконец, в-шестых, А. С. Макаренко — один из немногих классиков педагогики, всецело посвятивших себя воспитанию (в отличие от обучения). Оттеснение воспитания на второй план по отношению к обучению относится к моменту возникновения педагогики как науки, к началу Нового времени. Отставание с исследованием воспитания связано не только с его большой сложностью по сравнению с обучением, но и с его ярко выраженной социально-классовой направленностью, которую педагогическая теория была вынуждена обосновывать и маскировать.

И по сей день довольно прочной остается позиция тех, кто считает, что не надо “отрывать” воспитание от обучения. По западному (англо-американскому) образцу произошла коренная реконструкция в треугольнике основных педагогических категорий: воспитание, обучение, образование. Образование не только заняло ведущее место в этой триаде, но и фактически вытеснило категорию воспитания, подменив ее категорией развития. Это наглядно видно на примере исключения НИИ воспитания из структуры педагогической академии и его замены Институтом развития личности. Отрицание самоценности воспитания и его отождествление с насилием над личностью привели к распро-

странению стихийности, индивидуализма, меркантильности и безнравственности.

А. С. Макаренко же настойчиво и успешно проводил линию на то, что “методика воспитания и методика образования составляют два отдела, более или менее самостоятельных отдела педагогической науки” (3, т. 4, с. 125). В конце 20-х гг. переход к “воспитывающему обучению” он расценил как меру реакционную. Нынешнее обращение к “школе учебы” в ее “чистом” виде, на наш взгляд, также тормозит дальнейшее развитие не только системы образования и педагогики, но и всей социально-экономической системы, ее человеческих основ.

Все вышесказанное, думается, убедительно доказывает правомерность и необходимость исследования педагогической системы А. С. Макаренко как уникальной системы понятий и терминов. В этом случае вопрос о связи данной системы с другими социально-гуманитарными науками имеет приоритетный характер, поскольку при характеристике любой системы необходимо обозначать не только ее внутреннюю организацию, но и неразрывное единство со средой, во взаимоотношениях с которой система выражает свою самостоятельность и целостность. Любая система функционирует как элемент системы более высокого порядка.

Наследие А. С. Макаренко — это прежде всего подсистема в отечественном образовании и педагогике советского периода, обладающая общими с педагогической теорией и практикой того времени чертами и специфическими особенностями. В таком качестве она оказала существенное влияние на развитие отечественной и мировой педагогической мысли и практики (4, 5).

Огромное значение в становлении Макаренко-педагога имело самостоятельное освоение им “приграничных” областей педагогики. При характеристике связи его педагогической системы с другими социально-гуманитарными науками (как и ее связи с общей системой отечественного образования и педагогики его времени) выделяются три “слоя”.

Первый — то, что в творчески преобразованном виде взято А. С. Макаренко из наследия отечественной и зарубежной социально-гуманитарной мысли и народных нравственно-педагогических традиций. Второй — то, что критически переосмыслено, по-новому интерпретировано и усвоено им из прижизненного развития общественно-политических идей социально-культурного опыта (конец XIX в. — конец 30-х гг. XX в.). Третий — то, что в его творчестве является в полной мере новаторским, качественно новым для гуманитарной мысли и общественной практики (6).

Каждый из “слоев” содержит определенную совокупность проблем, идей и понятий. В первом и втором случаях это традици-

онные проблемы, идеи и понятия, в той или иной мере обогащенные А. С. Макаренко новым содержанием. В третьем случае это постановка и разработка им новых проблем, введение в научный оборот новых понятий, идей, опытных данных. Стремление к органической взаимосвязи элементов этой триады — специфическая черта его педагогической деятельности.

Новаторское творчество А. С. Макаренко основано на прочном фундаменте исторической преемственности, отрицания и продолжения традиции одновременно. Этим объясняется интерес к нему деятелей самых различных социально-педагогических направлений, включая религиозно-педагогические. Отсюда и та роль, которую он может и в дальнейшем играть в творческой деятельности приверженцев разных педагогических систем и теорий.

Есть основания считать, что центральным пунктом при рассмотрении понятийно-терминологической системы Макаренко-педагога как в ее связи с другими науками, так и в связи с общей системой образования и педагогики его времени, а также в определении внутреннего содержания макаренковской системы и в исследовании процесса ее теоретического освоения в педагогике и практического использования в образовании является проблема предмета педагогики и ее объекта (7).

Мало просто констатировать связь педагогики с другими науками. В результате нужно определить специфику предмета педагогики, его рамки, коренное отличие от предмета других, граничащих с нею наук. Нынешнее широкое внедрение этики, психологии, социологии и других наук в область педагогики прогрессивно лишь при условии такого расширения и уточнения предмета педагогики, при котором не происходит его размывания, не допускается “распредмечивание”, т. е. ликвидации данной науки как таковой.

То или иное представление об объекте, предмете педагогики и ее задачах является “ядром” любой педагогической системы, основным системообразующим фактором. Ограниченность или неопределенность в понимании исследуемого предмета порождает соответствующие недостатки в понятийно-терминологическом механизме его познания. Обращение к проблеме предмета, лежащего в основе системы, имеет ключевое значение для ее целостной, сущностной характеристики.

Философские, этические, социально-политические, экономические, культурологические, психологические и иные аспекты педагогических явлений и процессов имеют смысл для педагогики, если рассматриваются в границах, определяемых ее предметом, задачами и терминологическим аппаратом. Их расширение,

обусловленное не только совершенствованием познавательного процесса, но и развитием самого объекта познания, не исключает необходимости четко обозначать новые границы исследуемого объекта и новую структуру понятийно-терминологического инструментария.

У А. С. Макаренко, как и у многих других классиков педагогики, нет работ, специально посвященных предмету педагогики. Поиск и выражение определенного взгляда на ее объект и предмет необходимо видеть во всей совокупности его воззрений и опыта. Игнорирование центрального компонента системы ведет к тому, что она воспринимается как конгломерат идей и понятий, которые могут быть истолкованы и использованы весьма произвольно, вплоть до их противоположных трактовок, что наблюдается в отношении не только макаренковского наследия.

Вместе с тем А. С. Макаренко уже в начале 20-х гг. выделил в качестве первоочередной в педагогике проблему “создания научного метода педагогического исследования”, связав ее с определением “объекта педагогического исследования”. Несколько сформулированных им тогда новаторских положений о воспитании, объясняющих предмет педагогики, легли в основу всей его последующей теоретической и опытно-практической педагогической деятельности (3, т. 1, с. 10).

До этого вопрос об основах педагогики А. С. Макаренко рассматривал в “большом сочинении”, как он говорил, с характерным названием: “Кризис современной педагогики” (текст этой работы неизвестен исследователям; она, вероятно, безвозвратно утрачена). Работая над ним в течение полугода, он завершил его при окончании Полтавского учительского института в июне 1917 г.

При определении предмета педагогики, сущности воспитания А. С. Макаренко опирался на необычайно широкий круг социально-гуманитарных, культурологических и естественнонаучных знаний. Особое внимание он уделял отечественной и зарубежной истории и художественной литературе, театру, серьезно интересовался военной наукой. Главным путем познаний было самообразование. Уже в дооктябрьский (1917) период он обладал широким спектром многообразных научных знаний и интересов (Там же, с. 9 — 10).

Педагогическое новаторство А. С. Макаренко во многом является производным от его творческих поисков в “базисных” отраслях социально-гуманитарного знания. Это одна из характерных черт деятельности выдающихся представителей образования и педагогики, среди которых Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Г. Спенсер, Д. Дьюи и др. Влияние целостного представления о мире и человеке на деятельность педагога-теоретика и практика отчетливо

прослеживается как в истории образования и педагогики, так и в современном их развитии.

В основах педагогической системы А. С. Макаренко отразились процессы и явления, которые он осмысливал, опираясь и на свой жизненный, педагогический и литературный опыт. Он искренне и глубоко переживал события, происходящие в стране до Октября 1917 г. и после него, внимательно следил за кардинальными изменениями в сфере социально-экономических отношений, политики, культуры, нравственности, образования и воспитания. Как писатель и педагог он всего себя отдавал “проекции завтрашнего дня” общества, стремился быть человеком, “уполномоченным народом выражать стремления и перспективные профили нашей жизни” (3, т. 7, с. 209).

Центральное место в литературной и педагогической деятельности А. С. Макаренко занимают коренные вопросы бытия и духовного роста человека, социально-этические и эстетические проблемы и ценности, их развитие. Особое место он уделял проблемам, связанным с положением человека и молодого поколения в обществе, считая их в педагогике основополагающими. Наиболее ярко они представлены и освещены в художественно-педагогических произведениях А. С. Макаренко, особенно в “Педагогической поэме” и “Книге для родителей”. Не случайно именно “Педагогическая поэма” стала и до сих пор остается главным произведением, которое открывает миру, в особенности за рубежом, основы его творческих деяний и взглядов.

Настойчивые поиски теоретического решения социально-гуманитарных проблем педагогики в сочетании с целеустремленным педагогическим опытом позволили А. С. Макаренко по-новому и четко, уверенно сориентироваться в понимании предмета педагогики. Он значительно расширил представление о сфере целенаправленного и эффективно действующего воспитания.

К сожалению, мощный пласт макаренковских творческих идей и представлений в области социально-гуманитарного знания, не вмещающийся в узкие рамки “школьной педагогики”, остается по существу и поныне вне поля зрения отечественных педагогов-теоретиков и историков образования. Более того, он недооценивается и серьезно не изучается даже макаренковедами. Предметом активного внимания оказывается, как правило, лишь находящаяся на поверхности часть макаренковского “айсберга”.

Зарубежное же макаренковедение, напротив, концентрируется прежде всего именно на разработке гуманитарных, философско-социологических и этико-психологических основ педагогического наследия А. С. Макаренко (8, 9, 10). Для понимания специфики педагогики в связи ее предмета с другими науками весьма пока-

зателен характер периодически возникающих дискуссий о педагогическом наследии А. С. Макаренко. И при его жизни, и в последующем, воплотившись до настоящего времени, они велись и ведутся в двух направлениях. Первое: полемика о лежащем в педагогике “на поверхности”, о некоторых конкретных организационно-методических вопросах (наказание, “военизация”, педагогическое требование, разновозрастный коллектив и т. д.). Второе: полемика о “глубинном”, о концептуальных социально-этических основах педагогики (гуманизм, коллективное и индивидуальное, свобода и дисциплина и др.). На проверку оказывается, что в том и другом случае это большей частью не педагогические споры, а столкновение позиций в сфере политики, философии, идеологии, этики, эстетики. Характер макаренковедческих дискуссий — яркий пример неопределенности представлений о предмете педагогики и его диалектической связи с другими науками. Одновременно это и показатель слабой эффективности дискуссий, уходящих от этой кардинальной проблемы педагогики.

В педагогической системе А. С. Макаренко, ее понятийно-терминологическом аппарате достаточно полно и четко представлены все четыре “этажа” педагогики: методологический, теоретический, организационно-педагогический и технологический. Все, что сказано выше, как бы “надстраивается” над методологическим “этажом”, поскольку указанные четыре компонента — это уже компоненты собственно педагогики, выстроенные в связи со спецификой ее предмета. Каждый из указанных выше “этажей” макаренковской системы представляет собой совокупность понятий и идей, среди которых выделяется ведущая категория. На методологическом уровне это “педагогическая целесообразность”, на теоретическом — “параллельное действие”, на организационно-методическом — “воспитательный коллектив”, на технологическом — “система перспективных линий”.

Центральное место категории “педагогическая целесообразность” в методологическом компоненте системы А. С. Макаренко определяется его трактовкой предмета и задач педагогики: это наука “прежде всего практически целесообразная” (З, т. 4, с. 126). То, что не имеет прямого отношения к педагогической целесообразности, следует рассматривать как знание, граничащее с педагогикой (как “околопедагогика”). Макаренковский тезис о приоритете целесообразности в педагогике вполне согласуется с общепринятым представлением о ведущей роли целей воспитания и обучения в педагогической теории и практике.

Рассматривая категорию “педагогическая целесообразность” в связи с другими ее вариантами: “логика педагогической целесо-

образности”, “педагогическая логика”, можно утверждать, что А. С. Макаренко понимал “педагогическую целесообразность” как единство, взаимосвязь и взаимообусловленность трех компонентов: целей, средств (в широком понимании) и показателей результативности педагогического процесса. Выявление объективных закономерностей взаимодействия элементов этого триединства — основная задача педагогики.

Идея педагогической целесообразности является стержневой и на теоретическом, организационно-методическом и технологическом “этажах” макаренковской системы, обеспечивая ее целостность и разработку проблемы целесообразности в том или ином аспекте. Теоретико-методологические проблемы А. С. Макаренко решал не изолированно, а в неразрывной связи с организационными и технологическими. Именно поэтому работа в области педагогической методологии и технологии длительное время не замечалась исследователями, сторонниками “чистой” теории.

Замечательная особенность макаренковской системы — заложенное в само ее существо единство теории и практики, их подлинная неразрывность. Вопросы практики здесь выводятся на уровень методологии и теории, а последние доводятся до решения практических задач. Основание этой системы — синтез теории и метода, глубокая и масштабная реализация методологических принципов системности и развития. Идеи и опыт А. С. Макаренко отличает яркая, обоснованная и пронизывающая все детали целенаправленность, чем прежде всего и объясняется эффективность его как теоретика и практика.

В данном случае уместно также сослаться на вывод о том, что современное научное знание адекватно отражается не треугольником (науки о природе, обществе и мышлении), а четырехугольником (плюс науки, изучающие созидательную, целеполагающую деятельность людей) (11, с. 18).

Будучи одним из главных достоинств макаренковской системы, ее структурность и цельность породили особые трудности в освоении и творческом развитии наследия А. С. Макаренко. Длительное время его система осваивалась “снизу”, со стороны ее организационно-методического и технологического компонентов, лишь в целях некоторого совершенствования существующей педагогической практики. Но без опоры на методический и теоретический компоненты системы ее освоение и практическое использование не только были малоэффективными, но и порождали разного рода искажения основ макаренковского наследия, давали повод для резкой критики, негативного отношения к нему. Эта критика и сейчас во многом базируется на отрыве технологи-

ческих решений от социально-гуманитарных основ творчества А. С. Макаренко, на неспособности понять его “педагогическую логику”.

Вклад А. С. Макаренко в определение предмета педагогики связан прежде всего с глубоким проникновением в сущность собственно воспитания (в отличие от обучения) и с ясным пониманием приоритета воспитания в образовании. Он исходил из того, что воспитание имеет свою специфическую логику, “сравнительно независимую от логики работы образовательной” (3, т. 4, с. 125).

В условиях форсированного развития сферы обучения (образования) он упорно отстаивал народную традицию воспитания, опираясь на выдвинутый классиками педагогики тезис: “Жизнь образует (воспитывает)”. В настоящее время такую характеристику сферы воспитания, базы его средств с предельной четкостью дает В. В. Краевский: “Воспитание осуществляется путем непосредственного включения детей и молодежи в жизнь общества” (12, с. 54 — 57).

А. С. Макаренко считает, что воспитывает образ жизни, который ведут дети, молодые люди. Его нужно сделать педагогически целесообразным и открытым для влияния происходящих в обществе прогрессивных изменений. Готовясь к будущей жизни, молодое поколение должно иметь необходимые условия для того, чтобы уже в период детства, отрочества и юности жить достаточно полной жизнью, всемерно реализуя благоприятные возможности этих возрастных этапов, огромные потенциалы молодости.

Как должна реализоваться связь с жизнью в воспитании: индивидуально или через общность, коллектив? — этот вопрос А. С. Макаренко считал первостепенным. Он доказывал, что сведение воспитания к индивидуальному развитию личности, абстрагированному от цели приближения к культуре, жизни данного общества и перспективам социального развития — это умозрительная и негуманная идея. Качества личности, ее самостоятельность и природная индивидуальность развиваются лишь в социуме. Общество не механическая совокупность индивидов, обособленно ведущих борьбу за существование. Это подтверждается всей историей цивилизации. Но эту связь развивающейся личности и общества А. С. Макаренко осуществлял в своем опыте не непосредственно и прямолинейно, а через специальное связующее звено — воспитательный коллектив (стержневое понятие на третьем, организационно-методическом, “этаже” его педагогической системы). Для него воспитательный коллектив — это не просто любое объединение с положительной социальной направленностью, как считают многие. И не просто детский коллектив. Это

“учрежденческий” коллектив, единый трудовой коллектив воспитанников и педагогов, работников образовательно-воспитательного учреждения.

У воспитательного коллектива две функции. Первая: в известной мере оберегать детей от превратностей жизни и отжившего в ней. Вторая: приобщать к основам жизнедеятельности в обществе, к гражданским правам и обязанностям, отражать и развивать социально-гуманитарные тенденции, не допуская при этом отождествления детской и “взрослой” жизни.

Только в качестве “учрежденческого” воспитательный коллектив выступает как действительно полноправное явление общественной жизни, органическая часть процесса ее развития. Педагогический опыт А. С. Макаренко поэтому и называют социально-педагогическим, что он убедительно доказал, каким высоким может и должен быть социальный статус воспитательного коллектива, сколь значительной может быть в нем жизненная позиция воспитанника и педагога — решающий фактор процесса воспитания, становления и развития личности.

А. С. Макаренко так строил воспитательный коллектив и сферу его жизнедеятельности, что в этом коллективе действовал, по существу, весь спектр развивающихся социальных явлений и процессов. Были созданы и педагогически целесообразно организованы хозяйственно-трудовая, образовательная, правовая, организационно-управленческая, морально-психологическая, эстетическая основы жизнедеятельности коллектива и личности. Это прорыв в действительно гуманистическую педагогику, где исключаются свойственные школьному воспитанию элементы искусственности, принудительности и авторитарности. Макаренковский воспитательный коллектив — база реальных условий для социально полноценного и свободного развития личности по закону цивилизации: простор высшему в человеческом развитии и преграда низменному. Многообразие коллективной деятельности и отношений, широкие возможности для индивидуального выбора — основа становления личности в коллективе.

Стержневое понятие теоретического компонента педагогической системы А. С. Макаренко — “параллельное действие”. Занимая центральное место на втором, теоретическом, “этаже” макаренковской системы, это понятие обосновывается на ее методологическом уровне и конкретно разрабатывается на организационно-методическом и технологическом “этажах”.

Обозначенное термином *параллельное действие* явление как объективно существующая закономерность воспитания хорошо просматривается в основах народно-педагогической культуры, где воспитание осуществляется в естественных условиях совмест-

ной жизни и деятельности детей и взрослых, базируется на их взаимном уважении, трудовой и общественной морали.

Заслуга А. С. Макаренко заключается в том, что он дал теоретическое обоснование и обозначение этому феномену, назвав его “параллельным педагогическим действием”. Впервые он употребил и объяснил этот термин в “Методике организации воспитательного процесса” (1935 — 1936). Не отрицая “прямого” воздействия на воспитанника, он ввел его в рамки “параллельного действия”, что способствует преодолению насильственности, искусственности и формализма в воспитании.

“Воспитанник нашего детского учреждения есть раньше всего член трудового коллектива, а потом уж воспитанник, таким он должен представляться самому себе... В его глазах и воспитатель должен выступать, прежде всего, как член того же коллектива, а потом уже... как специалист-педагог, и поэтому соприкосновения воспитателя и воспитанника должны происходить не столько в специальной педагогической плоскости, сколько в плоскости трудового производственного коллектива... борьбы за лучшее учреждение... культурный быт, за счастливую жизнь коллектива...” (3, т. 1, с. 323).

Понятие “параллельного действия” конкретно разрабатывалось в более ранних произведениях А. С. Макаренко “Очерк работы Полтавской колонии им. М. Горького” (1925), “Педагогижимают плечами” (1932), а позднее в лекции “Педагогика индивидуального действия” (1938). Генетически “параллельное действие” восходит к макаренковскому представлению о “педагогическом такте”. Это понятие оказалось для него особенно важным при работе с несовершеннолетними правонарушителями и беспризорными детьми (3, т. 1, с. 38).

У А. С. Макаренко это “параллельность” воспитания и жизни, т. е. одновременно и их единство, и несовпадение. В данной трактовке суть “параллельного действия”: нужно сделать так, чтобы внешнее выражение воспитания (жизненные явления) и его внутренняя сущность (воспитание как специфическое социальное явление и особая целенаправленная деятельность) не совпадали, но соответствовали друг другу. При этом не исключается противоречивость этих двух сторон, что является одним из источников развития воспитательного процесса.

“Параллельное действие” — педагогически оправданное, гуманное “прикосновение” к личности воспитанника, основанное на диалектическом единстве воспитания и жизни, нетождественности сущности и явления в воспитании, на его “двойственности”. Это то, что позволяет опосредованно влиять на воспитанника путем создания объективных условий для полноценного и

свободного развития личности и индивидуальности, проявления воспитанником самостоятельности и ответственности в социально ценной деятельности коллектива педагогического учреждения в целом (13, с. 51 — 67).

“Прикосновение” к воспитаннику должно исключать “педагогическую нарочитость”, обеспечивать “свободу в самочувствии” воспитанников, чтобы они могли “более просто и радостно переживать свое детство”. Для “логического оправдания норм поведения личности в коллективе” должны быть использованы “прикосновения точной логики нашего хозяйства и требование здравого смысла, которые предъявляются... со стороны нашего быта”; “всякое педагогическое устремление должно быть хорошо спрячено в кабинете организатора” (3, т. 1, с. 46 — 48).

Впервые термин *параллельное действие* был отражен в учебнике по истории педагогики Е. Н. Медынским в 1947 г. в главе, посвященной А. С. Макаренко. В книге И. М. Кантора “Педагогическая лексикография и лексикология” (14), где специально рассматривались логико-методологические аспекты макаренковской педагогической терминологии, отмечается стабилизация “параллельного действия” как педагогического термина. “Параллельное педагогическое действие” как обоснованный А. С. Макаренко новый метод и прием воспитания подтверждается в качестве педагогического термина в книге Б. Б. Комаровского “Русская педагогическая терминология” (15). Можно считать, что к этому времени понятие “параллельное педагогическое действие” прочно вошло в отечественную педагогику, хотя и в разноречивом и далеком не соответствующем его смыслу понимании.

В истории освоения и разработки “параллельного действия” в макаренковедении выделяются четыре этапа: его трактовка как опосредованного воздействия на личность через детский коллектив, преимущественно через первичный (1940 — 1952); его определение в основном через понятие “косвенного” взаимодействия (1952 — 1976); его осмысление в контексте единства и несовпадения философских категорий сущности и явления в воспитательном процессе (1976 — 1991); разработка данной характеристики на методико-технологическом уровне (1991 — настоящее время) (16).

В педагогической литературе прослеживается различная квалификация “параллельного действия”: *закон параллельного действия, принцип параллельного действия, педагогика параллельного действия, концепция параллельного действия, метод параллельного действия*. Сейчас “параллельное действие” воспринимается в основном как технологическая идея, один из факторов в воспитательной технологии А. С. Макаренко, как принцип педагогической техники.

В историческом плане наблюдаются две тенденции в освоении “параллельного педагогического действия”. С одной стороны, движение как бы по нисходящей линии: от понимания данного термина как педагогического закона (И. Ф. Козлов, 40-е гг.) к трактовке его лишь как одного из элементов в системе средств воспитания. С другой стороны, в последние годы прослеживаются тенденции осмысления и практической реализации “параллельного действия” по восходящей линии: от его разработки на уровне технологии к осознанию его теоретико-методологических основ.

В разработке этого понятия на современном этапе выделяются три тенденции. Первая, отражающая традиционное представление (воздействие на личность через коллектив, в основном первичный), содержится в учебных пособиях по педагогике.

Вторая тенденция направлена на исключение “параллельного действия” из терминологической основы педагогики как понятия “тоталитарной педагогики”: поскольку отрицается воспитательная роль коллектива, он отождествляется с “насилием над личностью и ее нивелировкой” (Ю. Азаров).

Третья тенденция выражается в стремлении к более глубокому и разностороннему осмыслению “параллельного действия” с привлечением новых исследовательских материалов, в том числе и зарубежных.

В последних “параллельное действие” разрабатывается в русле теоретико-методологического направления, что подтверждает важность этого понятия для теории и практики воспитания. Зарубежные теоретические разработки и практический педагогический опыт вносят много нового (по сравнению с отечественными работами) в характеристику сущности и технологии рассматриваемого явления.

Важной особенностью современного состояния педагогической теории является развитие социальной педагогики, где продолжает сохраняться и развиваться подход, базирующийся на идее единства воспитания и социальной действительности. Он затрагивает проблемы социально-культурных и нравственных ценностей, смысла жизни, творческой самореализации личности в социуме, ее самочувствия в нем, освобождения от примитивного коллективизма и индивидуализма.

Дальнейшая конкретизация и развитие “параллельного действия” в современной педагогической теории и практике способствует укреплению связи воспитания с социально-экономическими условиями, адаптации личности к жизни в обществе, воспитанию гражданственности и ответственности, превращению воспитания в “ненасильственный” процесс.

Литература

1. *Штинова Г. Н.* Предмет и проблематика педагогической лексикографии как прикладного раздела педагогической теории // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. Вып. 1. Екатеринбург, 1995.
2. *Пряникова В. Г., Равкин З. И.* История образования и педагогической мысли. М., 1995.
3. *Макаренко А. С.* Педагогические сочинения: В 8 т. М., 1983 — 1986.
4. *Фролов А. А.* Становление педагогической системы А. С. Макаренко в процессе развития теории коммунистического воспитания: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1986.
5. *Фролов А. А. А. С. Макаренко и педагогика его времени.* Н. Новгород, 1988.
6. *Сочнев Д. В.* Преемственность социально-педагогических воззрений как фактор становления А. С. Макаренко-педагога: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 1993.
7. *Фролов А. А., Вайтц З.* Предмет педагогики как методологическая проблема историко-педагогического исследования — в свете наследия А. С. Макаренко // Современные проблемы истории образования и педагогической науки / Под ред. З. И. Равкина. Т. 1. М., 1994.
8. *Левин А.* Макаренко — предвестник системного подхода // Международные макаренковедческие исследования. Макаренко на Востоке и Западе / Под ред. З. Вайтца, А. Фролова. Т. 1. Марбург, 1992.
9. *Вайтц З., Шпигель-Вайтц Л.* Единство целого и контекстуальность у Макаренко // Международные макаренковедческие исследования. Макаренко на Востоке и Западе / Под ред. З. Вайтца, А. Фролова. Т. 1. Марбург, 1992.
10. *Рокушфалви П.* Человеческие основы педагогической технологии Макаренко // Международные макаренковедческие исследования. Макаренко на Востоке и Западе / Под ред. З. Вайтца, А. Фролова. Т. 3. Н. Новгород, 1994.
11. *Методологические проблемы развития педагогической науки.* М., 1985.
12. *Краевский В. В.* Методологические основы построения целостного учебно-воспитательного процесса. М., 1984.
13. *Фролов А. А. А. С. Макаренко: Основы педагогической системы.* Н. Новгород, 1990.
14. *Кантор И. М.* Педагогическая лексикография и лексикология. М., 1968.
15. *Комаровский Б. Б.* Русская педагогическая терминология. М., 1969.
16. *Кильянова Л. В.* "Параллельное действие" в наследии А. С. Макаренко как принцип воспитания и тенденции его развития в современной педагогике: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 1995.

© Фролов А. А., Кильянова Л. В., 1997