

Раздел 1

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА КОЛЛЕКТИВИСТСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Н. Г. Санникова

КОЛЛЕКТИВИСТСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОДНО ИЗ ГЛАВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Проблемы коллективистского воспитания на протяжении многих лет являются предметом острых научных дискуссий. В разработках отечественных педагогов обосновывается преимущество коллективистского воспитания. «Противники коллективистического воспитания выдвигают в качестве аргумента факт якобы изначально predetermined нивелировки воспитанников коллектива, покушения на индивидуальность» [3, с. 348].

В советской педагогике коллектив рассматривается как необходимая среда для развития ребенка. Необходимость формирования коллективизма у учащихся в условиях учебно-воспитательного процесса широко пропагандировалась Н. К. Крупской, А. В. Луначарским, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинским, С. Т. Шацким и другими видными педагогами и общественными деятелями.

«Если бы мне сейчас дали школу, – писал А. С. Макаренко, – то я первой своей задачей поставил бы создание единого школьного коллектива. Что для этого нужно? Я уверен, что для этого нужны единые школьные интересы, единая школьная форма работы, единое школьное самоуправление и, наконец, общение, соприкосновение членов этого коллектива» [1, с. 492].

В отличие от зарубежных, преимущественно индивидуалистических концепций, отечественная теория и практика организации педагогического процесса строится на подлинно коллективистских основах.

Общепризнанными в российской педагогике являются положения о том, что «Процессы развития личности и коллектива неразрывно связаны друг с другом. Развитие личности зависит от развития коллектива, его уровня разви-

тия, структуры сложившихся в нем деловых и межличностных отношений. С другой стороны, активность воспитанников, уровень их физического и умственного развития, их возможности и способности обуславливают воспитательную силу и воздействие коллектива. В конечном итоге коллективное отношение выражено тем ярче, чем более активны члены коллектива, чем полнее они используют свои индивидуальные возможности в жизни коллектива» [3, с. 348].

Однако анализ истории развития российской педагогики в советский и постсоветский периоды раскрывает нам неоднозначное отношение к проблемам коллективного воспитания со стороны отечественных ученых-педагогов. Оно связано с различными концепциями педагогики в разные периоды развития нашего общества, ведущими среди которых были: «дидактическая, утверждающая приоритет обучения, – и индивидуально-личностная, основанная на первенстве природного развития личности (педагогика развития).

Первая обслуживает “школу учебы”, где в целостном педагогическом процессе воспитание строится также в основном по логике обучения, в соответствии с принципом “нераздельности” воспитания и обучения.

Вторая концепция полагается на свободное развитие (“проявление”) личности и индивидуальности “изнутри”, по заложенной в их природе программе. Воспитание и обучение сводятся к функции поддержки, создания условий для этого “саморазвития”; роль социума и коллективности игнорируется или умалчивается до предела; целенаправленность в воспитании и, следовательно, само воспитание исключается как проявление насилия» [6, с. 11].

Данные концепции определяли развитие нашей педагогики на протяжении нескольких десятилетий. Они закрепляли отрыв школы от воспитания, от полноценной подготовки школьника к жизни и противостояли макаренковскому видению педагогики и воспитания. По его концепции, педагогика должна быть прежде всего воспитательной, социально-личностной. Суть этой концепции наиболее полно раскрыта в работах профессора А. А. Фролова, где А. С. Макаренко представлен не только как педагог, а как социальный реформатор. В его педагогике, по мнению А. А. Фролова, «соединяются две концепции, фундамент которых составляет в первом случае проблема “воспитание – обучение”, а во втором – “социум, коллектив – личность”» [3, с. 12]. На первое

место Макаренко ставит воспитание и социально-коллективный фактор, определяющий социальное развитие личности.

Вместо «школы-учебы», по Макаренко, для формирования личности полноценного гражданина должна создаваться «школа жизни», основанная на соединении воспитания и обучения с хозяйственно-трудовой и социально-культурной деятельностью воспитанников. «Школа в обычном ее понимании здесь становится органической частью развивающегося вместе с обществом творческого производственного и культурно-образовательного комплекса типа общины, “воспитательного коллектива”» [6, с. 12].

Все педагогическое наследие А. С. Макаренко пронизано этими идеями. Убедительным подтверждением тому является вышедшая в свет в 2007–2010 гг. в Нижнем Новгороде учебная книга по истории, теории и практике воспитания в 4 частях «А. С. Макаренко. Школа жизни, труда, воспитания», составителями которой являются А. А. Фролов и Е. Ю. Илалтдинова [2]. Это удивительное, бесценное по своей педагогической значимости издание, в котором широко представлена деловая и личная переписка Антона Семеновича, материалы его произведений, многочисленные статьи и выступления. В совокупности своей материалы этой книги (наряду с книгой «А. С. Макаренко в СССР, России и мире») раскрывают нам такой образ А. С. Макаренко, который еще никогда не был представлен в истории отечественной педагогики. Это социальный реформатор, по мысли которого все социальные реформы должны начинаться со школы, представляющей собой единый воспитательный коллектив, созданный на производственной основе.

Проблемы коллективного воспитания разрабатывались многими педагогами, но с позиции развития школы как единого воспитательного коллектива, имеющего производственную основу, подробно рассмотрел их именно Макаренко. Он не только разработал стройную теорию создания и развития такого коллектива, но и блестяще апробировал ее на практике в колонии им. М. Горького и коммуне им. Ф. Э. Дзержинского.

Однако эта идея не была взята на вооружение официальной педагогикой. «В массовой школьной практике воспитания макаренковская концепция “воспитательного коллектива” (как единого трудового коллектива педагогического учреждения), урезанная до понятий “детский коллектив”, “ученический коллек-

тив”, ограниченная условиями “школы-учебы”, предстала в системе “передового педагогического опыта”, лишённого установки на воспитание в системе производительного труда» [6, с. 102].

Коллективистское воспитание всегда было одним из основных направлений советской педагогики, так как оно вполне соответствовало главным установкам коммунистического воспитания личности, её сугубо общественной направленности. Лозунг «общественное выше личного» многие годы реализовывался именно через коллективное воспитание. При этом макаренковская трактовка воспитательного коллектива приспосабливалась к идеологическим требованиям времени, когда детский коллектив рассматривался в основном только как инструмент воздействия на личность. В центре внимания был именно «детский коллектив», который управляется педагогами и под их руководством оказывает воспитательное влияние на учащихся. Таким образом, в 50–60-е гг. в воспитании преобладает противостоящая А. С. Макаренко «парная педагогика», ограничивающая его взаимоотношениями учителя и ученика, личным влиянием педагога на воспитанников, для усиления которого он опирается на возможности ученического коллектива.

Идеи «парной педагогики» в 50-е гг. пронизывают работы В. Е. Гмурмана, Т. Е. Конниковой, Л. И. Новиковой, В. А. Сухомлинского и многих других педагогов. Но надо отдать им должное в том, что каждый из них в конечном итоге внес свой вклад в теорию коллективного воспитания, заострив внимание на проблемах классных (ученических) коллективов, проблемах управления и руководства детскими коллективами, их взаимодействия с учительскими коллективами и т. д. Во времена, когда появились попытки развенчания макаренковских подходов к воспитанию, попытки представить его воспитательную концепцию как тоталитарную, эти педагоги, по сути, сохранили Макаренко для нашей педагогики, потому что в своих работах они постоянно опирались на те или иные положения, разработанные им.

А. С. Макаренко был и остается самым известным теоретиком, разработавшим модель «воспитательного коллектива». Когда педагогами затрагивается тема коллектива, будь то в нашей стране или за рубежом, она автоматически ассоциируется с его личностью. Остаётся неизменным факт: когда кто-то исследует проблемы коллектива, критикуя или одобряя его участие в воспи-

тании личности, он обращается к трудам А. С. Макаренко. На его работы и практический опыт опирались многие поколения педагогов российской школы. При этом некоторые из них пытались по примеру Макаренко создавать обще-школьные коллективы на производственной основе. Первым среди них следует назвать В. А. Сухомлинского, который также считал, что «вся школа должна быть трудовым коллективом, идея труда для людей, общества, народа должна вдохновлять коллективную мысль, коллективные устремления» [4, с. 97–98]. Как и у Макаренко, в его школе создаются производственные объединения, бригады и звенья, занимающиеся производительным полеводческим, животно-водческим, механизаторским трудом и садоводством. «Наши воспитанники, где это только возможно, входят непосредственно в коллективы взрослых труженников, становятся непосредственными участниками производства материальных ценностей в поле, на животноводческой ферме» [4, с. 103–104]. Заработанные детьми деньги идут на улучшение материальной базы школы.

Интересный опыт формирования общешкольного коллектива на основе сельскохозяйственного производительного труда в свое время был создан А. А. Католиковым в Сыктывкарской школе-интернате для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [5, с. 74–75].

В 60-е гг. Я. Н. Левиным в Уфе была создана школа (№ 62), воплотившая в своей деятельности принципы школы-хозяйства А. С. Макаренко. Это один из редких примеров в России, когда школа-хозяйство, живущая на хозрасчете, существовала в условиях города.

Как показывает Всероссийский конкурс школ-хозяйств, который ежегодно проводится журналом «Народное образование» совместно с Международной Макаренковской ассоциацией, в последнее десятилетие такие школы начинают возрождаться в разных регионах России, но это происходит в основном на сельскохозяйственной основе. И дело тут не в том, что люди не хотят работать по-макаренковски: просто в нашей системе образования не создается для этого должных условий.

Тем не менее, российской школой накоплен огромный опыт коллективистского воспитания. К сожалению, он не находит какого-либо отражения ни в современной педагогической печати, ни в средствах массовой информации. На этом фоне особое значение приобретают книги нашего земляка, Заслуженного

учителя РФ, кандидата педагогических наук, доцента, академика Академии творческой педагогики, обладателя медали им. А. С. Макаренко, Лауреата премии имени основателей Екатеринбурга В. Н. Татищева и Г. В. де Генина за 2006 г. в области образования, культуры и искусства Я. Н. Левина «Семнадцать уроков школьного воспитания» (1999), «Общешкольный коллектив – не миф, а реальность» (2005), повесть-трилогия «Педагогическая поэма продолжается» (2008–2011) и др. Всего 18 книг. Их героями являются десятки руководителей школ и рядовых педагогов, чьи судьбы и педагогическая деятельность оказались связанными с идеями А. С. Макаренко, его концепцией воспитания и общешкольного «воспитательного коллектива». Впервые наиболее полно положения этой концепции раскрыты Я. Н. Левиным в книге «Семнадцать уроков школьного воспитания». Учитывая особую значимость и актуальность рассматриваемых в ней проблем, журнал «Воспитание школьников» в 2010–11 гг. опубликовал все 17 глав этого труда. А сегодня в нашем сборнике мы представляем 4-ю главу этой книги «Организация школьного коллектива».

Советские опыты коллективного воспитания от А. С. Макаренко до И. П. Иванова, представляют собой один из ключевых моментов истории коллективного воспитания. Они показали всему миру, что коллективное воспитание – одна из самых эффективных воспитательных технологий. Но это направление сегодня нуждается в дальнейшем осмыслении и разработке в новых социально-экономических условиях существования школы. Идут поиски наиболее полноценного использования макаренковского опыта.

Главной находкой коллективного воспитания второй половины прошлого века явилось коммунарское движение. Оно четко обозначило, в каком направлении в российской школе необходимо развивать коллективистское воспитание, и потому заслуживает сегодня наибольшего внимания и творческого сохранения. И. П. Иванов обновил макаренковские принципы воспитания в коллективе и на практике еще раз подтвердил вслед за Макаренко и Сухомлинским, что главной особенностью детского труда должна быть не просто «работа», а «работа-забота» о людях.

Но главным, что требует нашего творческого внимания, остается концепция «воспитательного коллектива» на производственной основе (детско-взрослого сообщества типа «трудовой общины»). Ярким прообразом таких кол-

лективов для нас по сей день служат макаренковские детско-взрослые сообщества, созданные им в колонии им. Горького и коммуне им. Дзержинского. Эти «полноправные ячейки общества», как маленькие государства, включали в себя все основные компоненты «взрослой» жизни: систему права, хозяйственно-финансовой деятельности, управления, развитую систему самоуправления, отношений, традиций, производства и т. д. Общественные условия здесь трансформируются в факторы воспитания, учитывая возрастные и индивидуальные потребности и особенности детей. В наших же образовательных учреждениях воспитание до сих пор является неким придатком к обучению.

Главный и мощно действующий фактор воспитания – образ жизни школы («дух школы», ее «строй», «уклад», как это обозначалось в отечественной педагогической традиции; в семейном воспитании – «атмосфера семьи»). На этой базе строится макаренковская трактовка воспитания, в его отличии от обучения.

Создание общешкольного воспитательного коллектива на производственной основе принципиально изменяет характер воспитания: разрушительное «потребительское воспитание» сменяется воспитанием человека-созидателя, самостоятельной и ответственной личности.

Такая линия творческого развития коллективного воспитания предполагает изменение типа школы, превращение ее в комплекс жизненно ориентированных объединений, где осуществляется социально-культурная деятельность, производство товаров и услуг. На этой базе могут проявляться и закрепляться «реальные, а не воображаемые качества личности» (по выражению Макаренко). Это несомненное движение к «школе жизни», школе воспитания, где учебные установки перестают быть самоцелью, приобретают практический жизненный и индивидуально-личностный смысл.

Библиографический список

1. *Макаренко А. С.* Воспитание в семье и школе: сочинения: в 7 томах / А. С. Макаренко. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1957. Т. 4. 495 с.
2. *Макаренко А. С.* Школа жизни, труда, воспитания: учебная книга по истории, теории и практике воспитания: в 4 частях; сост. и коммент. А. А. Фролов, Е. Ю. Илалтдинова. Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии

государственной службы, 2007–2010. Ч. 1: Деловые и личные письма, статьи 1921–1928 гг. 2007. 361 с.; Ч. 2: Письма, разработки, книги-очерки, статьи 1928–1932 гг. 2008. 409 с.; Ч. 3: Статьи, выступления, письма, материалы книги, пьесы, «Педагогическая поэма» 1932–1934 гг. 2008. 365 с.; Ч. 4: Деловые и личные письма, «Педагогическая поэма», «Методика организации воспитательного процесса», статьи, выступления, подготовительные материалы 1935–1936 гг. 2010. 352 с.

3. *Сластенин В. А.* и др. Педагогика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. Москва: Академия, 2002. 576 с.

4. *Сухомлинский В. А.* Мудрая власть коллектива: методика воспитания коллектива / В. А. Сухомлинский. Москва: Молодая гвардия, 1975. 240 с.

5. *Управление* воспитательной системой школы: проблемы и решения / под ред. В. А. Караковского, Л. И. Новиковой и др. Москва: Пед. об-во России, 1999. 264 с.

6. *Фролов А. А.* А. С. Макаренко в СССР, России и в мире: историография освоения и разработки его наследия (1939–2005 гг., критический анализ) / А. А. Фролов. Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2006. 417 с.

Е. Ю. Илалтдинова

СТЕРЕОТИПИЗАЦИЯ СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКОЙ ИДЕЙ А. С. МАКАРЕНКО О КОЛЛЕКТИВЕ

История освоения и разработки наследия А. С. Макаренко советской педагогикой на всех ее этапах характеризуется симплификацией его идей и опыта в массовом общественно-педагогическом сознании: «догматизацией» (А. А. Фролов), «фальсификацией» (Л. И. Гриценко), ««гениальным» упрощением, которое похоже на то, что сложную автомашину «упростили»: один сделал только баранку руля, у другого налицо все четыре колеса, не хватает только пустяка – мотора нет, и машина «почему-то» не едет» (В. Н. Терский) [6]. Можно выделить два основных фактора, способствующих этому явлению.