

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.47
ББК Ч 33 (2) 6–8

ЧЕЛОВЕК КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ А. С. МАКАРЕНКО

Л. И. Гриценко

Ключевые слова: коллективное воспитание, гуманизм, педагогическая система Макаренко.

Резюме: Рассматриваются основы коллективного воспитания детей, внедряемые выдающимся советским педагогом А. С. Макаренко.

А. С. Макаренко считается апологетом коллективного воспитания. Но, к сожалению, гораздо менее известно, что в основе педагогического кредо А. С. Макаренко лежит идея культивирования личности. Научная обоснованность и практическая эффективность педагогической системы воспитателя-новатора определяется, во многом, согласованностью представлений А. С. Макаренко о сущности человека и адекватными этим представлениям принципами, методами, технологиями воспитательной работы.

Человек был именно тем центром, вокруг которого строилось макаренковское воспитание. С самого начала своей деятельности в колонии им. Горького Макаренко задумался о человековедческих источниках педагогики. «Я не мог найти никаких «научных» выходов, – писал он. – Я принужден был непосредственно обратиться к своим общим представлениям о человеке, а для меня это означало обратиться к Горькому» [1, т. 4, с. 12–13].

Макаренко приходит к очень важному тезису, определяющему всю его воспитательную работу: «не может быть воспитания, если не сделана центральная установка о ценности человека» [1, т. 1, с. 249]. При этом он подчеркивал, что проблема личности может быть разрешена, если в каждом человеке видеть личность. «Главное – новое отношение к человеку, новая позиция человека в коллективе, новая забота о нем и новое внимание. И только поэтому искалеченные дети, пришедшие в коммуну, переставали нести на себе проклятие людей «третьего сорта» [1, т. 4, с. 23]. А. С. Макаренко, понимая все трудности

воспитания детей с изломанными судьбами, тем не менее, ставил задачу воспитания полноценного человека. Гуманизм Макаренко проявляется в вере, что из запущенного, отсталого, неразвитого ребенка можно воспитать культурного, грамотного человека. В этой позиции привлекает единство его реального подхода к личности, то есть осознание ее несовершенства и искренняя вера в возможности человека, в силу воспитания, основанного на любви к ребенку.

Несомненно, что источником макаренковской педагогики любви было творчество М. Горького с его «доскональным знанием жизни, глубоким пониманием Человека», «творчество, проникнутое любовью к человеку и ненавистью к тому, что препятствует свободному развитию человека» [1, т. 4, с. 18].

В огромном количестве работ, посвященных А. С. Макаренко, практически ничего не говорится о любви, которая выступала основополагающим принципом его педагогического кредо. Макаренко о себе говорил, что метод и логика его педагогической работы вытекают из «доверчивости к человеку или, скорее, из любви к нему» [1, т. 4, с. 231]. Любовь к ребенку – это самое великое чувство, которое вообще творит чудеса, которое творит новых людей, создает величайшие человеческие ценности, утверждал Макаренко. Он ставил одну из сложнейших воспитательных задач: «...воспитывать, с одной стороны, чувство любви откровенное, искреннее, от души, а с другой стороны – сдержанность в проявлении любви, чтобы любовь не подменялась внешней формой...» [1, т. 4, с. 217].

Известно, что коммунары любили А. С. Макаренко так, «как можно любить отца». В то же время проявление этой любви не сопровождалось «нежностями». Его воспитанники учились «проявлять свою любовь в естественной, простой и сдержанной форме». Он считал, что в любви, как во всяком чувстве, должна быть норма – мера, «должен присутствовать разум и здравый смысл». Подростков следует учить умению любить, ибо «любовь должна обогащать людей ощущением силы» и тогда она становится мощным средством воспитания и самовоспитания [1, т. 4, с. 217, 339].

Воспитание, по Макаренко, должно быть основано на любви, но любовь при этом он рассматривал не как «априорное начало человеческих отношений» [1, т. 5, с. 249], а как опыт определенного поведения, основанного на долге. «...Любовь – это вовсе не наитие и не случайность ... это обыкновенное дело, которое нужно организовать» [1, т. 4, с. 357]. Любовь нравственна и созидательна, по мнению Макаренко, когда она не отделима от долга, являясь «функцией, а не аргументом» [1, т. 8, с. 74]. Люди, превратно понимающие значение любви и свободы в воспитании, не замечают, что «вместо любви они воспитывают сентиментальность, а вместо свободы – своеволие» [1, т. 5, с. 235]. Критикуя истерическую, «зоологическую» любовь, Макаренко культивировал отношения взаимной

заботы и сдержанной непоказной истинной любви между воспитанниками и воспитателями.

Важно отметить, что в горьковском понимании человека А. С. Макаренко почерпнул то, что стало основой его отношения к человеку и к воспитанию: «Горьковский человек всегда в обществе, всегда видны его корни, он, прежде всего, социален» [1, т. 4, с. 13]. Это положение о том, что человека надо всегда видеть среди людей, в его отношениях с ними, – важная сторона макаренковских представлений о человеке. Именно отсюда вытекает убеждение Макаренко, что целью воспитания должно быть воспитание человека-коллективиста. Многие люди сегодня полагают, что воспитание коллективиста якобы нивелирует индивидуальность, так как человек, сознавая свою ответственность перед коллективом, поступая так, как принято в коллективе, деперсонализируется, перестает быть самим собой.

Является ли воспитание человека-коллективиста действительно нивелировкой личности, подавлением ее индивидуальности? Какое содержание вкладывает А. С. Макаренко в понятие человека-коллективиста?

Воспитывая коллективиста, Макаренко воспитывал гуманиста. Представления А. С. Макаренко о человеке, его счастье, его сущности не ограничивались узкоиндивидуалистическими границами. Уродливо воспитанные индивидуалистические потребности порождают жадность и эгоизм, ведут к душевной опустошенности и цинизму, делают человека несчастным. Он «возвышал воспитание» до уровня человека мира. Он предполагал в коллективисте человека, ответственного за свои действия, чувствующего рядом с собой других людей и соразмеряющего свои поступки с их интересами. Именно такое поведение в коллективе защищает свободу каждого его члена от произвола и дает возможность действительного реального развития каждого человека.

Человек-коллективист, по мнению Макаренко, – это человек свободный и обладающий чувством долга. Многие сегодня полагают, что эти качества несовместимы и воспитанники Макаренко не были свободными, чувствуя долг перед коллективом. В действительности гуманизм Макаренко проявлялся в том, что он решал проблему дихотомии эгоизма и альтруизма, индивидуального и коллективного, не противопоставляя их как взаимоисключающие. Он писал: «Логика старая: я хочу быть счастливым человеком, мне нет дела до остальных. Логика новая: я хочу быть счастливым человеком, но самый верный путь, если я так буду поступать, чтобы все остальные были счастливы. Тогда и я буду счастлив... Всякий поступок, не рассчитанный на интересы коллектива, есть поступок самоубийственный, он вреден для общества, а значит, и для меня» [1, т. 4, с. 338].

Здесь проявляется **диалектический характер представлений Макаренко о человеке** вообще и в определении таких качеств, как свобода и ответственность. А. С. Макаренко рассматривает все качества личности в единстве противоположностей, при этом он исходит из дуалистического понимания **целостной природы человека, проявляющейся в ее диалогичности**. сегодня общепризнано, что результатом воспитательной работы должна быть целостная личность. Чаще всего под целостной личностью понимают идеал монолитного и непротиворечивого человека с определенными устоявшимися принципами, который последователен в своих поступках и остается самим собой в различных ситуациях.

Но парадигма целостной личности в таком ее варианте не учитывает диалогическую сущность человека, о которой сегодня говорят многие психологи (А. Маслоу, Э. Эриксон и др.). Еще М. М. Бахтин утверждал, что личность жива только в своей обращенности к другим, в восприятии другого, во внимании к другому, в общении с другими (или с самим собой в качестве Другого). Значит, личность есть там, где есть диалог. человек никогда не найдет всей полноты только в себе самом, считал Бахтин в отличие от экзистенциалистов, исповедующих погружение в себя и возвещающих в человеке самодостаточный мир. По его мнению, человек не самодостаточен, его философская антропология начинается с «Другого», а не с «Я»; понятие личностное богатство человека можно только, выявив в нем потенциал этой общительности. Если признать, что мир, в котором мы реально живем, фундаментально полифоничен, то способность к диалогу есть не просто одно из полезных личностных качеств, но свидетельство адекватности человека общим законам мироздания.

А. С. Макаренко понимал целостную природу человека как единство дискретного и непрерывного. Находясь в поиске ценностей, когда происходит борьба противоположностей, человек приходит к определенному состоянию целостности. Далее, накапливая знания и опыт, он опять ищет новые идеалы, и этот процесс бесконечен. Такая способность человека к саморазвитию определяется тем, что целостный человек является «интегратором» противоположных качеств, и именно борьба этих качеств есть источник его самодвижения.

Взгляды А. С. Макаренко на интегративную сущность человека служат логической основой его личностно-социальной концепции, в основе которой лежит принцип интеграции противоположных оппозиций (коллектива и личности, традиций и новаций, творчества и технологии и т. п.), благодаря которому педагогическая система Макаренко является открытой и способной к непрерывному саморазвитию. Согласно этому основополагающему принципу педагог-новатор всегда говорит о необходимости развития в единстве таких

противоположных качеств, как инициатива и торможение, активность и ориентировка, дисциплина и свобода и т. п.

Во многом именно непонимание макаренковской трактовки человека как единства противоположностей служит причиной критики его представлений о свободе, долге и т. д. Свобода, по его мнению, возможна там, где есть дисциплина, где каждый чувствует рядом с собой другого человека, т. е. свобода – это внутреннее состояние человека, а свобода действий каждого человека, с одной стороны, ограничена свободой действий других людей, а с другой стороны, именно это ограничение дает каждому возможность не бояться насилия, произвола: «Логика нашей дисциплины утверждает, – писал Макаренко, – что дисциплина ставит каждую отдельную личность, каждого отдельного человека в более защищенное, более свободное положение. ...Дисциплина – это свобода... Дисциплина в коллективе – это полная защищенность, полная уверенность в своем праве, путях и возможностях именно для каждой отдельной личности» [1, т. 4, с. 143].

У многих сторонников антропоцентрических подходов к человеку вызывает опасение тезис А. С. Макаренко о развитии у человека чувства долга перед собой и перед сообществом. Не мешает ли это развитию природных данных ребенка?

Надо отметить, что сегодня западные педагоги также требуют от индивида способности к «социально ответственному поведению как по отношению к обществу, так и перед самим собой», говорят о необходимости расширить сферу социальной лояльности индивида от узкого круга до всего общества и формировать у него «эмпатическое отношение» не только к отдельным индивидам, но и к обществу в целом (С. В. Гилмоур).

Можно утверждать, что категория долга существует в любом воспитании, независимо от того, как называется то сообщество, по отношению к которому формируется чувство долга: класс, группа, страта и т. д.

Воспитание долга перед сообществом А. С. Макаренко видел в том, чтобы сформировать у человека активную позицию и соответствующие организаторские качества, позволяющие ему реализовать свои индивидуальные качества.

Выявляя гуманистическое содержание макаренковской категории «долга», необходимо также выделить в ней витальную сторону. Долг Макаренко понимает как смысл жизни человека, как его духовную потребность, как то, ради чего он живет и что, собственно, делает его человеком. Именно наличие смысла жизни (долга) отличает человека от животных. Основание этой позиции педагога можно найти сегодня в психологии В. Франкла. Трансцендентность, являющаяся важнейшей характеристикой человека, его духовности, предполагает, что смысл жизни человека находится вне его. В. Франкл утверждает, что

чем больше человек «видит жизнь как выполнение поставленных перед ним задач, тем более полной смысла кажется она ему. И если человек, не осознающий своей ответственности, просто принимает жизнь как нечто данное, экзистенциальный анализ учит людей воспринимать жизнь как миссию» [2, с. 187].

Сравним это с тем, что писал Макаренко: «Наша обязанность – это уже не холодная категория связанности человека. У нас это, прежде всего, программа роста и развития личности, крепко связанная с радостными перспективами жизни. Поэтому переживание обязанности у советского гражданина есть переживание активное, не ограниченное рамками договора, а вытекающее из самых глубоких потенций растущей, идущей вперед личности» [1, т. 7, с. 17], т. е. обязанность, долг у Макаренко – это экзистенциальная категория человеческого существования.

Человек, убежденный в том, что ему есть ради чего жить (долг, обязанность), ощущает свою незаменимость, жизнь его приобретает ценность уже потому, что она неповторима. В сущности, долг, понимаемый Макаренко как смысл жизни, способствует проявлению и развитию аутентичных качеств личности, обеспечивает психическое здоровье человека. Осуществляя смысл, человек реализует себя.

Таким образом, человек-коллективист, по мнению Макаренко, умеет быть свободным, но дисциплинированным, обладает чувством долга, рассматривая его как уникальный, неповторимый смысл своей жизни. Поэтому можно утверждать, что, когда А. С. Макаренко говорит о воспитании коллективиста, это ни в коей мере не означает воспитание человека «для коллектива» (такого тезиса нет у Макаренко). Речь у него идет о коллективе (сообществе) как необходимой координате любых подходов к человеку, отражающих социальную природу личности.

Ориентировка на требования социума в развитии воспитанников необходима для того, чтобы каждая генерация людей имела те общечеловеческие качества, которые востребованы в конкретном обществе в конкретный период. Это обеспечивает подрастающему поколению адаптацию к условиям современной жизни и культурную преемственность.

Но каждый человек представляет собой уникальную личность, имеет глубоко индивидуальные особенности. Макаренко, понимая сложность каждого человека, писал, что общие и индивидуальные качества личности образуют запутанные узлы. Эта сложность порождает два типа ошибок в воспитании: первая заключается в стремлении остричь всех одним номером, втиснуть человека в стандартный шаблон, а вторая – пассивное следование за каждым индивидуумом [1, т. 1, с. 170].

Макаренко полагал, что цели воспитания должны определяться как общественной нуждой, так и особенностями каждой личности. «Было бы невероятным верхоглядством, – утверждал он, – игнорировать человеческое разнообразие и вопрос о задачах воспитания стараться втиснуть в общую для всех словесную строчку... Мы всегда должны помнить, каким бы цельным ни представлялся для нас человек в порядке широкого отвлечения, все же люди в известной степени представляют собой очень разнородный материал для воспитания, и выпускаемый нами «продукт» обязательно будет тоже разнообразен. Так, объединяя многие вещества в одном понятии металла, мы не будем стремиться к производству алюминиевых резцов или ртутных подшипников» [1, т. 1, с. 169].

Надо отметить еще одну важную особенность подходов Макаренко к человеку и его воспитанию: это его убеждение в том, что изменение обязательно происходит в результате его собственной активной деятельности. Воспитатель, проектируя развитие ребенка, должен видеть свою задачу в стимулировании встречной активности воспитанника, в развитии у него субъектной позиции. **Весь смысл воспитательной работы по Макаренко заключается в отборе и формировании правильных (нравственных) потребностей**, которые вызывают соответствующую субъектную активность.

Таким образом, в воспитании А. С. Макаренко не надеялся только на хорошую природу ребенка. Он писал в «педагогической поэме», что в условиях благоговения перед природой, то есть в условиях чистой природы, «вырастало то, что естественно могло вырасти, то есть обыкновенный полевой бурьян...» [1, т. 3, с. 390].

Положение педагога о роли активности субъекта в воспитании, обусловленном вместе с тем требованиями общества, на уровне современной науки находит подтверждение. Благодаря таким экзистенциальным качествам, как духовность, творчество, свобода, человек вступает в отношения с обществом не только как человек, формируемый обществом, управляемый им, адаптирующийся к нему, но и как человек созидательный, преобразующий себя и общество. Из человека, формируемого обществом, он превращается в субъекта самоценного. Иначе говоря, человек оказывается не только продуктом общества, но и его оппонентом.

Согласно классической трактовке гуманистического воспитания, идущей от Руссо, лучшее воспитание – это отсутствие воспитания. Не противоречит ли макаренковская технология воспитания в коллективе гуманистическим требованиям?

Сущность педагогической позиции воспитателя, по Макаренко, должна быть скрыта от воспитанников и не выступать на первый план. «Отсутствие

воспитания» в представлениях классиков «свободного воспитания» – это, по сути, оставление ребенка на «произвол» природы, которая достаточно редко бывает абсолютно благосклонна к индивиду. Макаренко также говорит об «отсутствии воспитания», но имеет в виду, при этом, сознание и позицию воспитанника, который не должен ощущать себя «воспитуемым», «объектом», он должен руководствоваться логикой жизненно-практических требований, а не «чисто педагогическими соображениями.

«Прикосновение» к воспитаннику должно исключать «нарочитость», обеспечивать «свободу в самочувствии» воспитанников, чтобы они могли «более просто и радостно переживать свое детство» [1, т. 1, с. 48]. Главная мысль А. С. Макаренко, в которой выражена сущность его гуманистической технологии: «педагогические действия не отличны от жизни».

Важнейшая особенность макаренковского видения человека – это **«подход к человеку с оптимистической гипотезой»**, в которой с особой силой проявляется его человечность. Большое влияние и в этом плане на него оказал Максим Горький. Макаренко говорит о своей связи с писателем: «Самое важное, что я нашел в нем, – это большая вера в человека и большая требовательность к человеку.... меня увлек оптимизм в горьковских произведениях. Горький – большой оптимист, он умеет проектировать лучшее в человеке. Когда вы видите перед собой воспитанника – мальчика или девочку, вы должны проектировать больше, чем кажется для глаза. И это всегда правильно» [1, т. 4, с. 363].

Видеть хорошее в человеке обычно трудно, тем более в коллективе сколько-нибудь нездоровом видеть его почти невозможно: оно слишком прикрито мелкой повседневной борьбой, оно теряется в текущих конфликтах. Но А. С. Макаренко убежден, что «хорошее в человеке приходится всегда проектировать, и педагог это обязан делать. Он обязан подходить к человеку с оптимистической гипотезой, пусть даже и с некоторым риском ошибиться» [1, т. 4, с. 13].

Макаренко считал, что необходима **«проектировка личности»** в виде «программы человеческой личности, программы человеческого характера». Это положение вызывает сегодня серьезные дискуссии. Проектирование А. С. Макаренко «программы личности» как бы предполагает воспитание определенного типа человека. Это вызывает ощущение нивелировки личности у педагогов с направленностью на личностно ориентированное воспитание.

Является ли «проектировка личности», опережающее развитие в ребенке тех качеств, которых у него еще нет, гуманным? Не является ли такой подход попыткой изменить природу ребенка, нарушить ее уникальность?

Многие российские педагоги сегодня разделяют мнение о том, что гуманным является стремление не переделывать ребенка, а учить и воспитывать его таким, какой он есть, создавая ему доступные зоны развития. Воспитание, по их мнению, заключается в предоставлении природе свободы помогать самой себе. Позиция педагога в этом случае не подталкивание, не ускорение этой самопомощи, а только поддерживание ребенка посредством создания адекватных окружающих обстоятельств и обстановки.

Такое воспитание можно назвать «помогающим». Оно осуществляется в форме педагогической помощи, психолого-педагогической коррекции индивидуального развития, социально-педагогической защиты, стимулирования саморазвития. При этом ребенок остается, по сути, пассивной фигурой, принимающей помощь или стимулы. Необходимость помощи воспитателю воспитаннику бесспорна, но без механизма включения детей в систему отношений, требующих от него **напряжения сил и способностей**, то есть собственной активности, аутентичное и оптимальное развитие личности вряд ли возможно.

Истинный гуманизм, по мнению Макаренко, заключается в том, чтобы преодолеть даже то, что, казалось бы, предопределено природой, развивая в ребенке все то, что позволит ему стать полноценным и счастливым участником жизни. Макаренковский гуманистический подход к человеку заключается в том, что воспитание он понимает как **процесс возвышения личности**.

Сущность макаренковской педагогики заключается в развивающем воспитании, «которое забегает вперед развития», вычерпывает зону ближайшего развития ребенка, развивая в нем те качества, которых еще нет, но есть предпосылки к их развитию. Главная особенность развивающего воспитания – **возвышение личности воспитанника** в любых педагогических ситуациях, создание условий, в которых ребенок будет развивать и проявлять свои особенности, которые поднимают его в своих глазах и в глазах окружающих.

Эта вера педагога в возможности детей, в их «человеческие потенциалы» была основой его убеждения в необходимости «проектирования» воспитания, создания «программы», которая была ориентиром, координатой для самопрограммирования каждого воспитанника, для проявления им своего творчества, свободного выбора, для «оппонирувания».

Назначение стандарта в программе Макаренко играло развивающую, а не «директивно-эталонную» роль. Модель воспитанника, очерченная в его «программе человеческой личности», была призвана, во-первых, выступать в качестве **ориентира минимума развитости и воспитанности личности** для адекватного «вписывания» ее в общество. Во-вторых, эта «программа» (модель) – описание тех качеств, которые необходимы человеку **для дальнейшего овладения культурой**, продолжения совершенствования в своем про-

фессиональном и общем развитии. педагог не может строить воспитательный процесс, не определившись четко в целевых установках, соотнесенных с возможностями субъектов к изменению. «Программа» определяет для воспитателя возможный характер детерминант организации учебно-воспитательного процесса.

Проект А. С. Макаренко в виде «программы человеческой личности» был определен им в результате длительной теоретической и практической работы. Затем стал ориентиром всей его дальнейшей деятельности. Этот «стандартный» минимум ни в коей мере не отрицал развития неповторимых, уникальных особенностей каждого воспитанника.

Педагог писал: «Для меня не возникал вопрос, должен ли мой воспитанник выйти смелым человеком, или я должен воспитать труса. Тут я допускал «стандарт», что **каждый** (выделено мною. – А. Г.) должен быть смелым, мужественным, честным, трудолюбивым, патриотом. Но как поступать, когда подходишь к таким нежным отделам личности, как талант?» [1, т. 4, с. 129]. А. С. Макаренко мучился сомнениями в том, в какой степени оправдана помощь воспитателя ребенку в выявлении им своих особенностей. Понимал, что такая помощь нужна, что очень трудно ребенку самому познать себя, но «как, следуя за качествами личности, за ее наклонностями и способностями, направить эту личность в наиболее нужную для нее сторону?» [1, т. 4, с. 130]. Из этих рассуждений видно, что Макаренко задумывался о том, как помочь человеку, не манипулируя им, а помогая ему реализовать то хорошее, что в нем заложено природой.

Изложенное выше позволяет сделать вывод, что «программа человеческой личности», по А. С. Макаренко, включает развитие общечеловеческих качеств воспитанников, что является основой, ядром развития неповторимых склонностей и способностей каждого воспитанника.

Важнейшей чертой человека Макаренко считал **чувство собственного достоинства**. Истинное чувство собственного достоинства может быть сформировано у личности лишь в процессе созидательной деятельности во взаимодействии человека с другими людьми. Подход к человеку с позиции единства достоинства личности, ее права на свободу и необходимости соблюдать нормы общественных требований – основа, поистине, второго рождения человека уже как личности.

Поэтому А. С. Макаренко определял ведущий принцип гуманистического воспитания как «соединение огромного доверия с огромным требованием». «Если бы кто-нибудь спросил, как бы я мог в краткой формуле определить сущность моего педагогического опыта, я бы ответил, что как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему» [1, т. 4, с. 159, 210].

Метод требования, характерный для макаренковской педагогики, многими сегодня воспринимается как негуманный подход к ребенку, и тогда возникает вопрос: можно ли требовательное воспитание Макаренко считать гуманным?

Ошибка критиков «требовательной» педагогики Макаренко заключается в том, что они не «схватывают» целостности воспитательной системы педагога-новатора, вырывая из нее отдельные средства. В своей работе А. С. Макаренко последовательно реализует идею о необходимости интеграции противоположностей. Только в их единстве и борьбе возможно прогрессивное развитие личности. Это значит, что **требования возможны только там, где есть уважение и доверие.**

Именно такой стиль воспитания выражает веру в человека и любовь к нему, сопротивление всему, что препятствует свободному развитию личности. Возвышение достоинства человека при этом происходит в форме требования, предъявляемого к его человечности. Соединение доверия с требованием к человеку наиболее полно соответствует принципам разумно организованной демократии. Требовательное воспитание как бы «сдвигает» будущее воспитанников на их жизнь и деятельность в настоящее время, так как черты истинной личности появляются у человека лишь в том случае, если к нему относятся так, как будто он в какой-то мере уже обладает этими чертами. Разумеется, требования должны быть посильными, а в практике жизнедеятельности воспитанников созданы условия, способствующие развитию и закреплению тех или иных личностных свойств.

Требовать что-то от подростков – это значит, что вместо того, чтобы в порядке благотворительности делать их пассивными объектами, жертвами сентиментальной заботливости, унижающей детей опеки, педагог ставит их в позицию человека, свободно выбирающего свой путь и несущего ответственность за свой выбор.

Требование у Макаренко выступает не как самоценность и самоцель, а как выражение доверия и уважения к человеку, как средство возвышения его человеческого достоинства.

Важной стороной представлений А. С. Макаренко о человеке является его уверенность в том, что в каждом заложено **стремление к красоте.**

Режим, различные виды атрибутики – знамя, строй, духовой оркестр, униформа и т. д., то есть все то, что называют в воспитании Макаренко «военизацией», – не есть ли это осуществление тоталитарного воспитания?

По мнению Макаренко, эстетичное поведение – это «поведение оформленное, получившее какую-то форму. Форма сама является признаком более

высокой культуры» [1, т. 4, с. 200]. Жизнь детей должна быть обязательно красивой, но красивая жизнь детей – это не то, что красивая жизнь взрослых. Дети, утверждал Макаренко, имеют свой тип эмоциональности, свою степень выразительности, духовных движений. Важным средством утверждения красоты и культивирования чувств выдающийся педагог считал игру в коллективе. «Если я буду только приучать, требовать, настаивать, я буду посторонней силой, может быть, полезной, но не близкой. Я должен обязательно немного играть, и я этого требовал от своих коллег [там же]. Именно с позиций этой установки Макаренко следует рассматривать его «военизацию», ритуалы, рапорты, форму и т. д. Это была красивая игра.

Макаренко был убежден, что красота – это тот магнит, которым можно повернуть человека к добру. Поэтому эстетические факторы он считал чрезвычайно важными в воспитании вообще, а особенно подростков, которые пришли с улиц или из тюрем. Эстетика жизни, по Макаренко, делает трудную, напряженную действительность воспитанников (именно она «возвышает» человека, поднимает его в развитии) радостной, приятной, счастливой. «Я не представляю себе коллектива, в котором ребенку хотелось бы жить, которым он гордился бы, не представляю себе такого коллектива некрасивым с внешней стороны» [1, т. 4, с. 200].

Он хорошо понимал, высоко ценил, своевременно подмечал высшую человеческую красоту и утверждал ее в коллективе, не противопоставляя внутренней красоте внешнее ее выражение, а видел их только в единстве, как две стороны одной сущности, дополняющие друг друга и делающие эстетическое удовлетворение максимально полным и ценным.

Значение красоты в макаренковской воспитательной системе еще недостаточно осознается сегодня педагогами как важнейшая психологическая основа, которая самым ненавязчивым образом делает привлекательными высокие образцы культуры. Воздействие красотой проявлялось у А. С. Макаренко во всех аспектах деятельности его учреждений: внешнего вида воспитанников, чистоты, цветов в помещениях, музыки, театра, мистерии труда.

Красоту Макаренко рассматривал также как средство развития чувств воспитанников, тонкости их эмоциональной сферы. А. С. Макаренко придавал большое значение работе в сфере «ощущений» личности, ее «самочувствия», «эмоций», эмоциональных устремлений. Это специальная забота о «мироощущении», жизненном тоне человека, его духовном настрое. Подлинная сознательность, говорил педагог-новатор; выражается в «почти инстинктивных устремлениях» в максимальной готовности к действию, когда поступок совершается как бы «не раздумывая», в особенности, когда требуется мгновенное решение.

А. С. Макаренко уделял большое внимание исследованию и развитию «тона» коллектива, его эмоционального состояния, влияющего на жизненный «тонус» личности. Еще в 1922 г. им был организован «кабинет психологических наблюдений и эксперимента». В работе 1925 г. «К вопросу об организации кабинета научной педагогики» большое место занимают вопросы исследования «общего тона, настроения колонии». В сообществах, где знают о роли коллективных проявлений, как отмечает французский психолог П. Фресс, придается большое значение церемониям, ритуалам и играм, которые, благодаря совпадению одних и тех же эмоциональных реакций, способствуют усилению общей сплоченности.

Эмоциональный потенциал в коллективах А. С. Макаренко способствовал формированию дружелюбных отношений не только между воспитанниками, но и между воспитанниками и воспитателями, которые ощущали свое единство, спаянность.

В эмоционально-нравственном развитии воспитанников А. С. Макаренко сочетал «теорию морали» и эмоциогенные ситуации «сопереживания», «свободного выбора», «морального творчества». Коллективная разработка и принятие правил жизни коллектива (см. напр.: Конституция страны ФЭД), ежедневные общие собрания, где решались жизненно важные вопросы коммуны (колонии), создавали массу таких ситуаций.

Можно вспомнить также записки к провинившимся, которые должны были вечером прийти к Макаренко. Целый день они находились в ситуации «свободного выбора», осознания и самостоятельной оценки своего поступка.

Психологи установили, что только проникновение в эмпатийную сферу, которая регулируется нравственным мотивом, дает возможность развивать глубинные ядерные слои структуры личностного опыта, в котором komponуются жизненные смыслы и значения. Развитие эмпатийного «поля» должно углублять и дополнять научение моральным нормам и правилам через воздействие на интеллект.

Критерием успешности любой воспитательной системы являются результаты воспитания, в особенности его отдаленные результаты. Лучшим их показателем являются судьбы воспитанников Макаренко после их выхода в самостоятельную жизнь (см., напр.: П. Г. Лысенко «Судьбы воспитанников А. С. Макаренко»). Среди воспитанников Макаренко – люди самых разных профессий: рабочие, инженеры, летчики, моряки, врачи, педагоги, артисты, художники, журналисты. Духовное богатство, неординарность, разнообразие жизненного выбора выпускников выдающегося педагога являются ярким и реальным свидетельством того, что главной ценностью и целью его педагогической системы был человек, развитие индивидуальности каждой личности через организацию ее субъектного опыта в коллективе.

Литература

1. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. – М., 1983–1986.
2. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990. 367 с.

УДК 372:796
ББК 75.0

СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ФИЗКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

И. В. Манжелей

Ключевые слова: гуманизация физкультурного образования, конструктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса и его критерии, стилевые особенности взаимодействия педагога, механизмы взаимодействия.

Резюме: В статье рассматриваются вопросы общения в физкультурно-педагогической деятельности преподавателей (тренеров) с учащимися (спортсменами). Обосновывается необходимость разработки теоретических и методических основ гуманистически ориентированного взаимодействия субъектов физкультурного образования.

Выделение на уровне государственной политики приоритетов личности во всех сферах общественной жизни сформировало новые требования к специфике физкультурного образования, целью которого сегодня является *не утилитарная физическая подготовка человека, а его целостное становление в контексте культуры физической.* И если в традиционной парадигме образования основной акцент делался на объяснительно-иллюстративной функции педагогического общения, связанной с трансляцией знаний и опыта, то в современной, личностно-ориентированной, акцентируется внимание на его рефлексивно-творческой функции, стимулирующей развитие уникальности и самобытности личности педагога и учащихся в условиях конструктивного взаимодействия.

Проблеме педагогического общения посвящены труды А. А. Бодалева, А. П. Бугеовой, В. А. Кан-Калика, Е. В. Коротаевой, В. Н. Куницыной, В. А. Лабунской, А. А. Леонтьева, А. В. Мудрика, И. И. Рыдановой, А. В. Петровского, И. В. Страхова, Р. М. Фатыховой и др. Несмотря на то что большинство исследователей говорят о педагогическом общении не только как о способе передачи информации, а как о *взаимодействии* субъектов образовательного процесса (Г. М. Андреева, В. И. Гинецинский, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. А. Лобанов и др.), в литературе остается острой проблема конкретных форм позитив-