

ределенно говорить об их системообразующей роли в организации школьной жизнедеятельности.

Таким образом, в заключение можно сказать, что предложенная нами модель механизмов развития и функционирования личности позволяет достаточно последовательно определять акценты (и соответствующий понятийный аппарат для его фиксации) в организации обучения, воспитания и управления школой, сохраняя при этом единую методологию в ориентации на личность и культуру, к которой она приобщается, а также показать конкретные формы и способы реализации единого в своей основе психолого-педагогического подхода к организации школьной среды.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень: Изд-во ТГУ, 1997. 216 с.
2. Алексеев Н. А. Теоретические основания разработки воспитательной системы образовательного учреждения // Разработка и реализация проектов развития образовательных учреждений. Тюмень: Изд-во ТГУ, 1998. С. 31-52.
3. Белухин Д. А. Основы личностно-ориентированной педагогики. М.: ЧеРо, 1996. 196 с.
4. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. М.: Знание, 1989. 77 с.
5. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. М.: Просвещение, 1977. 264 с.
6. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
7. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград: Перемена, 1994. 164 с.
8. Цетлин В. С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. М.: Педагогика, 1977. 120 с.
9. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.

**ЛАРИСА ИВАНОВНА  
ГРИЦЕНКО** –  
*доктор педагогических наук,  
профессор кафедры педагогики  
и психологии  
Волгоградской Академии  
физической культуры*

УДК: 371.47.022

### **ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ А. С. МАКАРЕНКО**

**АННОТАЦИЯ.** Раскрывается гуманистическая сущность новаторской педагогики А. С. Макаренко, ее созвучность современным понятиям гуманной педагогики и психологии.



*The author makes an attempt to prove that the human essence of the A. S. Makarenko's innovative pedagogics is in tune with the ideas of modern pedagogics and psychology.*

Педагогические идеи и опыт А. С. Макаренко всегда являлись предметом острых дискуссий. Время с 20-х годов и до конца XX столетия в России содержит периоды, серьезно различающиеся приоритетами социальных и педагогических ценностей. Но педагогическое наследие А. С. Макаренко никогда не укладывалось в рамки господствующих в тот или иной период установок и мнений. Это свидетельствует об уникальности, многозначности и сложности педагогических взглядов А. С. Макаренко. В связи с этим представляется важным рассмотреть некоторые положения воспитательной системы А. С. Макаренко, являющиеся перманентным объектом споров и в различные годы возникновения и развития идей выдающегося педагога, и после его смерти.

Фундаментальным в педагогике А. С. Макаренко является понятие "свободы". В его учебно-воспитательных учреждениях существовали четкая дисциплина, определенный режим функционирования и смены работы, учебы, досуга, красивые ритуалы — рапорт, вынос знамени, оркестр и т. д. Все это часто воспринималось и сегодня воспринимается как отсутствие или во всяком случае ограничение свободы членов коллективов. "Муштра", "зарегимленные дети" — такие слова можно услышать от людей, характеризующих воспитание А. С. Макаренко. На наш взгляд, такое впечатление возникает у людей, воспринимающих внешние характеристики воспитания известного педагога, т. е. сами слова, употребляемые А. С. Макаренко: "режим", "рапорт" и т. д. Действительное же представление о сущности дисциплины и свободы в коллективах педагога-новатора требует глубокого анализа всей жизнедеятельности воспитанников Макаренко и выявления научных основ его концепции воспитания, т. е. в трактовке макаренковского понимания "свободы" следует исходить не из поверхностных отрывочных оценок, а из системного подхода.

Само понятие "свобода" — чрезвычайно неоднозначно. В гуманистической психологии подчеркивается относительность свободы и ее неразрывная связь с ответственностью за свободный выбор. В. Франкл утверждает: "Будучи свободным, человек является существом, свободно принимающим решения. Этим мы еще раз отмежевываемся от традиционной экзистенциалистской концепции человека как просто свободного (выделено мною — Л. Г.), ведь в свободе еще не содержится ответ, зачем она, в то время как в решении уже содержится то, за что и против чего..." [6].

Из этого высказывания ясно, что речь не идет об абсолютной свободе. Свобода человека всегда существует в определенных границах. Об этом писал и А. С. Макаренко: "Наш воспитанник... готовится к определенной системе зависимостей. Страшное заблуждение полагать, что, освободившись от системы зависимостей буржуазного общества, т. е. от эксплуатации и неравномерного распределения жизненных благ, воспитанник вообще свободен от всякой цепи зависимостей. В советском обществе существует иная цепь зависимостей, это зависимость членов общества, находящихся не в простой толпе, а в организованной жизни, стремящихся к определенной цели, и в этой нашей организованности есть процессы и явления, которые определяют и нравственность нашего советского человека, и его поведение" [3]. Свобода и ответственность — понятия нравственные. "Инстанция, перед которой мы несем ответственность — это совесть" [6].

Нравственный характер свободы и ответственности выделял и В. А. Сухомлинский. "Критерий педагогической работы, — писал он, — состоит, прежде всего, в том, какие граждане выходят из школы... Что они утверждают своим трудом и поведением, за что и против чего борются, что любят и что ненавидят. Одной из граней гражданского... сознания человека является его ответственность перед собственной совестью" [5].

Франкл прямо пишет, что свобода человека — это свобода взять на себя ответственность за свою судьбу: "Экзистенциальный анализ не признает человека свободным, не признавая его в то же время ответственным. Это означает, что человеческая свобода не тождественна не только всемогуществу, но и произволу" [6].

Сущность свободы сторонники гуманистической психологии видят в том, что человек всегда свободен в своем решении относительно способа собственного бытия (В. Франкл, К. Роджерс). Самое важное, что "... каждый человек духовно свободен в выборе позиции не только по отношению к своей физической, но и по отношению к своей психической природе..." [6]. Человек не свободен от условий — главная мысль Франкла, но он свободен занять позицию по отношению к ним. "Свобода — это лишь часть дела и правды. Быть свободным — это только негативный аспект целого феномена, позитивный аспект которого — быть ответственным" [6]. Франкл здесь высвечивает сущностную сторону человеческой личности: ее бинарный, диалогический характер. Такое понимание человека было характерно для представлений Макаренко о человеке вообще и для определения таких качеств, как свобода и ответственность.

Ответственность человека за свои действия, которую признают гуманисты, предполагает зависимость свободного выбора от окружающих условий: "... каждое чувство и действие клиента детерминировано тем, что ему предшествовало. Такой вещи, как свобода, не может быть", — пишет К. Роджерс [4].

А. С. Макаренко воспитывал детей в русле именно такого понимания свободы. 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" [3].

Полностью разделял эту позицию в трактовке свободы и В. А. Сухомлинский. Свобода личности, по его словам, "может превратиться в зло, если взаимоотношения между людьми не призывают одно из самых чистых и благородных чувств: чувство человека, переживание того, что рядом со мной — люди, интересы и желания которых могут не сойтись с моими. Свобода чувств будет приносить общее благо только тогда, когда она вытекает из большой внутренней эмоциональной самодисциплины. Тут более чем в какой-либо иной сфере духовной жизни необходимо развитие чувства ответственности за другого человека. Подростков нужно приводить к понятию "свобода чувств" через дисциплину чувств, через самовоспитание и самоограничение" [5].

В основе взглядов А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского на свободу человека лежит диалектико-материалистическая позиция, истоки которой идут от известной формулы Спинозы, что свобода — это познанная необходимость. Гегель дополнил определение свободы, данное Спинозой, положением о восходящем развитии свободы, об историческом характере необходимости. Ф. Энгельс показал связь необходимости, свободы и познания для каждого человека: "Свобода воли означает ... способность принимать решения со знанием дела".

Свобода личности, по К. Марксу, представляет собой противоречивое понятие, с одной стороны, ограничивающее деятельность личности необходимостью и ответственностью, с другой стороны, означающее широкое поле избирательной деятельности личности для реализации разумных желаний и свободы выбора. Следовательно, можно сказать, что свобода личности — это сознательная и ответственная деятельность, основанная на позиционной необходимости и желанном выборе [2].

В сущности, гуманистическая психология трактует свободу личности очень близко к трактовке классической диалектико-материалистической философии и даже к марксизму. В отличие от французского экзистенциализма и К. Роджерс, и В. Франкл признают неразрывную связь свободы и ответственности (субъективной необходимости, определяемой внешними условиями). Роджерс утверждает, что человек с защитными реакциями (то есть человек, закрытый от внутреннего и внешнего опыта) не свободен сделать эффективный выбор. Но "полноценно функционирующий человек", то есть психически свободный человек, полностью и адекватно осознает себя. Сущность такого человека заключается в отказе от манипулирования другими людьми и самим собой.

Полноценно функционирующий человек — это антипод человека-манипулятора. Человек-актуализатор, самоактуализирующийся человек — это как бы синонимы полноценно функционирующего человека. Такой человек "способен дать возможность всему своему свободному, сложно функционирующему организму выбрать из множества возможных именно тот вариант, который действительно будет более удовлетворять его в настоящий момент" [4].

Вместе с тем полноценно функционирующий человек "выбирает такое направление действий, которое является самым экономным вектором по отношению ко всем внутренним и внешним стимулам, потому что это именно то поведение, которое будет наиболее глубоко его удовлетворять. Но это то же самое направление действий, про которое можно сказать, что оно определяется всеми факторами наличной ситуации". И далее: "полноценно функционирующий человек не только переживает, но и использует абсолютную свободу, когда спонтанно, свободно и добровольно выбирает и желает то, что абсолютно детерминировано" [4].

В этой позиции Роджерса видно полное совпадение с макаренковской трактовкой свободы личности, хотя у Макаренко и в диалектико-материалистической философии речь идет об "осознанной необходимости", о "сознательной дисциплине". Но это противоречие "спонтанного" у Роджерса и "сознательного" у Макаренко является кажущимся. На самом деле его нет, речь у того и другого идет об одном и том же.

"Полноценно функционирующий человек", по Роджерсу, это, в сущности, "воспитанный человек": "Если мы способны освободить индивида от защитных реакций (открыть его восприятие как для широкого круга своих собственных нужд, так и для требований окружения и общества), можно верить, что его последующие действия будут положительными, созидатель-

ными, продвигающими его вперед" [4]. Следовательно, человек будет делать выбор "спонтанно" и разумно тогда, когда он "освободится от защитных реакций", т. е. спонтанность его поведения — это результат его непрерывной работы над собой. Так же, как и у Макаренко, сознательная дисциплина — это результат всего воспитательного процесса, "продукт всей суммы воспитательного воздействия" [3].

Только разумная "спонтанность" у Роджерса ("сознательность" у Макаренко) вырабатывается самим индивидом через "организмическое оценивание", когда организм сам решает, что ему хорошо, полезно и нужно (следует отметить, что в организмические Роджерс включает не только висцеральные и сенсорные реакции, но и весь социальный опыт человека — то, что осознается и что не осознается в данный момент, но может быть осознано в следующий). У Макаренко же разумность выбора человеком выступает как результат целенаправленной воспитательной работы.

Таким образом, можно сказать, что главное в свободе — это свободный выбор и принятие решения. Именно в этом смысле свобода есть способ развития человека, т. е. процесс самовоспитания, саморазвития осуществляется как свобода реализации свойственных индивиду потребностей, как свобода избрания им видов деятельности и вообще жизненного пути — словом, как свобода творчества своей собственной биографии. П. Сартр писал: человек "осужден на свободу".

Выбор того или иного решения детерминирован нашей собственной природой. Принимая решения и осуществляя их в актах своего внешнего поведения, индивид самоопределяется и тем самым определяет поведение других людей в отношении его, провоцируя в них те или иные аспекты их собственной природы.

Особенности организационных структур в коллективах А. С. Макаренко и их функционирование (коллективное обсуждение дел, коллективное принятие решений, суверинитет отдельных структур и т. д.) были таковы, что каждый член коллектива проходил собственный внутренний путь принятия решения, руководствуясь своими личными потребностями и учитывая обязательно свойства окружающих людей и конкретных ситуаций. Эти механизмы принятия решений есть главная основа свободы как способа развития личности и воспитательной системы А. С. Макаренко.

Четкая дисциплина в коллективах педагога-новатора ни в коей мере не означает отсутствие свободы личности. Дисциплина — это разумное подчинение общепризнанному порядку, без этого невозможно существование общества. Поэтому А. С. Макаренко и писал, что "дисциплина есть прежде всего воспитание гражданина" [3]. Никто не отрицает сегодня необходимость воспитания гражданственности, но гражданин — это не только права, но и обязанности. Именно с позиции воспитания гражданина следует рассматривать в системе А. С. Макаренко соотношение дисциплины и свободы. Тогда становится понятным тот парадокс, на который неоднократно обращал внимание сам Макаренко: дисциплина — это и есть свобода.

Необходимость "подчинения правилам" и "режиму" в учебно-воспитательных учреждениях А. С. Макаренко для полноценного развития личности находит сегодня свое научное обоснование в гуманистической психологии. А. Маслоу утверждает, что дети чувствуют себя комфортно и раскрепощенно тогда, когда в их жизни есть четко определенный распорядок ("режим"). Если же жизнь ребенка не подчиняется установленным правилам, то он ощущает нестабильность, непрогнозируемость, неуверенность,



тревожность, что ведет к заторможенности развития ребенка и даже к неврозам. Необходимо, чтобы дети научились ограничивать свои потребности, руководствуясь потребностями и интересами окружающих людей. По мнению А. Маслоу, именно через борьбу тех или иных интересов ребенка и происходит становление личностных функций (рефлексии, оценивания, мотивов и т. д.). Условия, необходимые для личностного развития, которые называет А. Маслоу — установленный распорядок, которому нужно подчиняться, необходимость сочетать свои потребности с потребностями других людей — существовали в гуманных сообществах А. С. Макаренко и именно за это его чаще всего критикуют, обвиняя в отсутствии свободы для детей. Как видно, эта критика необоснованна и неправомерна.

Самое существенное в понимании макаренковской трактовки свободы и дисциплины заключается в уникальности и специфичной особенности его воспитательной системы, а именно — в бинарном характере функционирования и развития этой системы. Он рассматривает все качества личности, в том числе и относящиеся к понятию дисциплины, в единстве противоположностей, при этом исходит из дуалистического понимания целостной и одновременно диалогичной природы человека. А. С. Макаренко понимает **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.

Это относится и к оформлению дисциплины. Макаренко подчеркивал, что у него была "дисциплина борьбы", "дисциплина преодоления", которая развивается через борьбу противоположных качеств (дисциплина и свобода, инициатива и ответственность, активность и торможение), перетекающих друг в друга, базирующихся друг на друге, взаимодополняющих друг друга.

Поэтому подчинение, о котором говорят многие педагоги, в воспитании Макаренко, действительно, существовало, но также была и свобода обсуждения, поведения. Без наличия этой взаимной связи подчинение было бы подавлением, а свобода превратилась бы в произвол, анархию.

С позиции свободного воспитания и личностно-ориентированных концепций много критики и дискуссий также вызывает макаренковская идея долга, т. к. долг понимается сторонниками названного направления как навязывание личности внешних ценностей, что, по их мнению, разрушает естественную природу ребенка.

Макаренко, безусловно, связывает категорию долга с сообществом: "... Что касается понятия о долге, я понимаю долг как переживание своих обязанностей по отношению к коллективу" [3]. Быть свободным от общества нельзя, а поэтому воспитание так или иначе понимаемого "долга" характерно для любого сообщества. И Макаренко понимал вневременную сущность этой категории, так как она отражает социальную природу человека.

Воспитание долга перед сообществом А. С. Макаренко видел в том, чтобы сформировать у человека активную позицию и соответствующие организаторские качества, позволяющие ему реализовывать свои способности. Он говорил о "пролетарском" долге, а западные педагоги 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 сформировать у него "эмпатическое отношение" не только к отдельным индивидам, но и к обществу в целом.

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. В. А. Сухомлинский вскрыл гуманистический характер понятия "долг" с точки зрения гармонии в нем, так сказать, индивидуального долга, то есть ответственности перед самим собой (у Роджерса, Маслоу — реализация своих способностей), и долга общественного, то есть долга перед другими людьми. "Видение моральной стороны явлений, взаимоотношений между людьми, познание мира сердцем — очень важная предпосылка воспитания долга, — считал В. А. Сухомлинский, — чувство гражданского долга рождается из элементарной моральной привычки... привычки приходить человеку на помощь независимо от того, просит он об этом или нет" [5]. В этом заключается гуманистическая сущность долга в понимании Макаренко и Сухомлинского. Гражданский долг — "это живая плоть и кровь нравственности", так как гражданское видение мира — это волнение "за судьбу далеких людей, которые не имеют, казалось бы, непосредственного отношения к личной судьбе, к жизни собственной семьи" [5], т. е. человек в своем нравственном развитии поднимается тем выше, чем шире круг людей, интересы и переживания которых становятся его собственными интересами и переживаниями. Эта идея В. А. Сухомлинского продолжает тезис А. С. Макаренко: "Чем шире коллектив, перспективы которого являются для человека перспективами личными, тем человек красивее и выше" [3].

Долг в своем внутреннем содержании противоречив. Эта его внутренняя противоречивость состоит в том, что долг есть диалектическое единство справедливости и призвания. Призвание охватывает такие веления долга, в которых выражена индивидуальность личности, ее уникальность, ее особое место в процессе жизни. Понятие справедливости — единство людей того или иного общества. Гегель подчеркивал, что в призвании человека проявляется его свобода, но свобода действует не произвольно, а в сочетании с нравственной необходимостью. В противном случае ее исход, как в индивидуальном плане, так и в общечеловеческих масштабах, не может не быть трагическим, т. к. он ограничивает, искажает природу человека, направлен против человеческого в нем.

Призвание, таким образом, есть выражение личных целей индивида, не связанных с тем миром, в котором он живет. В призвании материализуется и конкретизируется смысл жизни, осуществляется развертывание его во времени, претворение в биографию, судьбу. Именно как смысл жизни понимает долг А. С. Макаренко, долг как призвание и духовная потребность, как то, ради чего человек 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. 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" [6].

Сравним это с тем, что писал Макаренко: "Наша обязанность — это уже не холодная категория связанности человека. У нас это, прежде всего, про-

грамма 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" [3]. Дело не в том, что Макаренко говорит о советском гражданине, а в том, как понимает значение ответственности, обязанности в жизни человека, а именно: обязанность, долг — это экзистенциальная категория человеческого существования. "Работа советского гражданина... — это очень сложный комплекс и физических, и интеллектуальных переживаний, а в последнем своем итоге — это переживание полноценной жизни, это ощущение человеческого достоинства и человеческой защищенности, ощущение единства трудящихся и могущества социалистического государства. Этот комплекс перерастает обычное понятие долга — он вплотную подходит к цели жизни — радости существования" [там же].

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. Воспитание долга, следовательно, есть гуманистическое воспитание.

Еще один дискуссионный вопрос педагогического наследия А. С. Макаренко касается уровня современности его системы. Многие рассматривают идеи и опыт выдающегося педагога только как явление истории педагогики, полагая их несовременными, относящимися только к социальным и экономическим условиям 20-30-х годов советского общества.

На наш взгляд, основные идеи, принципы и технологии воспитательной системы педагога-новатора являются вневременными, представляют инвариантное ядро не только современной гуманистической педагогики, но и педагогики будущего.

Многие педагогические и технологические категории и явления, которые осмыслены и выявлены в науке только сегодня, А. С. Макаренко применял в своей педагогической практике, не употребляя те термины, которые приняты сегодня. Такой индуктивный путь развития является типичным для прикладных наук. Многие педагоги находят эффективные идеи, правила, приемы в своей практической деятельности, а через некоторое время наука выясняет психолого-педагогические основы успешности того или иного педагогического опыта. Разумеется, бывает и обратная картина: педагог открывает для себя эффективные технологии, в основе которых лежат уже известные в науке закономерности. Например, в основе технологии В. Шаталова, известного педагога-новатора, которую он разработал много лет, большое место занимает уже открытая в психологии теория поэтапного формирования умственных действий.

Можно назвать хотя бы некоторые опережающие открытия А. С. Макаренко в педагогике и психологии, которые осмыслены в современной науке.

Ряд психологов и педагогов сегодня выделяют *три основных парадигмы* в педагогике: *познавательную* (предметоцентристскую), где целью является система ЗУНов учащихся; *субъектную*, при реализации которой акцент в организации деятельности школьников делается на их самостоятельность, активность в "операционально-техническом" плане; *личностно-ориентированную*, когда акцент делается на развитие личностного отношения к миру, деятельности, себе. Если в субъектной педагогике учащийся

выступает как бы проводником идей учителя, то в личностной — он творец и создатель себя и собственной деятельности. Настоящий период характеризует стремление исследователей к интеграции различных подходов. Для воспитания А. С. Макаренко интеграция принципов, методов и подходов выступает сущностной характеристикой. Во многом по этой причине он подвергался критике, т. к. в периоды господства той или иной парадигмы (личностной — в 20-е годы, познавательной — в 30-е годы) А. С. Макаренко объединял в своей воспитательной практике противоположные подходы. Особый интерес для выдающегося педагога представляла реализация личностного подхода в воспитании, хотя многие современные исследователи полагают, что воспитанники у Макаренко были "винтиками", "типологизированными" людьми, т. е. в сущности отрицают наличие личностной направленности его воспитательной системы. Но в действительности в коллективах А. С. Макаренко были созданы такие отношения, механизмы, структуры, которые в большей мере (хотя и не в идеале) обеспечивали востребованность и развитие личностных функций каждого члена коллектива. Участвуя в конструировании жизнедеятельности коллектива и своей собственной, воспитанники вместе с тем выступали не только субъектами своей деятельности (субъектная парадигма), но и авторами развития своей личности, т. е. субъектами психической активности.

Важнейшим положением современной психологии является тезис о **целостности** человека. Индивид — целостен, человек — не набор дифференцированных частей. Принцип холизма (целостности) четко выражен в формуле гештальт-психологов: "Целое — больше, чем и отлично от суммы его частей". В гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс) представление о гармоничном, "конгруэнтном", целостном человеке является исходным пунктом стратегии личностного развития.

Если обратиться к наследию А. С. Макаренко, то надо назвать прежде всего его известную формулу: "Человек не воспитывается по частям", в которой однозначно проявляется не только представление педагога-новатора о целостности человека, но и о целостностном воспитательном процессе. Действительно, воспитательная система А. С. Макаренко предусматривала такую организацию образа жизни воспитанников, которая в большей степени создавала условия для целостного развития человека. Особенности его воспитательной деятельности следующие:

— во-первых, воспитанники получали в коллективах опыт гармонии индивидуально-коллективно-общественных интересов;

— во-вторых, Макаренко неоднократно подчеркивал и практически реализовывал в воспитании единство интеллектуально (рационально)-эмоционально-практически-волевого развития личности;

— в-третьих, целостность человеческой жизни включает открытость внешним воздействиям, готовность для интериоризации новых черт, качеств так же, как и способность к избавлению от того, что себя изжило.

Фундаментальной идеей макаренковской педагогики является вопрос о взаимодействии личности и коллектива, о возможности развития каждого члена коллектива, о соотношении индивидуальных и общественных интересов. Сторонники полной педагогической автономии (от общества) в воспитании подвергают критике воспитание в коллективе. Но вместе с тем в современной науке пробивает себе дорогу идея необходимости гармонизации отношений личности и общества, т. е. социально-личностного воспитания. А это как раз ведущая идея макаренковского воспитания, ибо оно невоз-

можно без включения детей в жизнь детского сообщества, в котором они получили бы опыт отношений, адекватных тем, которые существуют в социуме. В. Франкл пишет о том, что существование человека в полной мере обретает смысл лишь в сообществе, ценность человека зависит от сообщества (это мысль и А. С. Макаренко), и, по его мнению, смысл сообщества держится на индивидуальности каждого его члена, а смысл личности протекает из смысла сообщества.

Известный психолог Э. Фромм утверждает, что в результате радикальных социальных и экономических изменений можно создать общество, в условиях которого удовлетворялись бы и индивидуальные и общественные потребности. Чтобы придти к такому обществу, полагает Э. Фромм, необходимо, чтобы люди посредством любви и труда объединились бы с другими, не жертвуя при этом своим ощущением индивидуальности или целостности.

Даже в современной американской педагогике, основанной традиционно на культуре индивидуализма, сегодня проявляются тенденции новой прогрессивной философии образования, в которой новейший аксиологический подход заключается в отказе от противопоставления индивидуализма коллективизму. Индивид, принимая ценность собственной независимости и свободы, должен признавать и ценность самого сообщества, в котором он живет. Ему необходимо соединить принципы индивидуализма и коллективизма в интегрированный императив своего существования в социуме [1].

Воспитание в детском сообществе может иметь как отрицательное влияние на становление личности его членов, так и положительное. Тот или иной результат в самом общем виде будет напрямую зависеть от степени приближения сообщества к его высшему уровню — коллективу в истинном смысле этого слова как высокоорганизованному гуманному сообществу.

Именно такими гуманными сообществами и были коллективы А. С. Макаренко. Современность воспитания выдающегося педагога заключается не только в выдвижении идеи гармонизации отношений личности и сообщества (общества), но и в разработке технологии организации жизнедеятельности, умеющей сочетать свои индивидуальные потребности с потребностями других людей.

Итак, учение А. С. Макаренко не следует рассматривать только как часть истории педагогики, в нем можно найти идеи и технологии решения проблем современной педагогической науки и практики.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Веселова В. В. Традиционные и новые ценности в системе образования США // Педагогика. 1996. № 2. С. 102–108.
2. Логанов И. И. Свобода личности. М.: Мысль, 1980. 158 с.
3. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. М.: Педагогика, 1983–1986.
4. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Издательская группа "Прогресс", 1994. 480 с.
5. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М.: Молодая гвардия, 1971. 336 с.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 367 с.