

УДК 378

ПРЕОБРАЗОВАНИЕ КОЛЛЕКТИВА И ЛИЧНОСТИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОЗАРЕНИЯ А. С. МАКАРЕНКО

С. М. Годник

*Московская открытая социальная академия.
Воронежский филиал*

Поступила в редакцию 1 сентября 2011 г.

Аннотация: *предлагается и обосновывается оригинальный подход к изучению одного из важных аспектов наследия А. С. Макаренко. Раскрываются смысл и значение его соответствующих методологических озарений.*

Ключевые слова: *закон развития систем, педагогическая система, преобразование коллектива, преобразование личности, методологическое озарение.*

Abstract: *the original approach to one of the most important aspects of A. S. Makarenko heritage is stated and grounded in the article. The meaning and significance of some of his methodological enlightenments are described.*

Key words: *law of systems evolution, pedagogical system, transformation of the group of people, transformation of the individuality, methodological enlightenment*

Творческое наследие Антона Семёновича Макаренко к настоящему времени не только не утратило своей значимости, но и приобрело обостренную актуальность. В этом, несомненно, убеждает современное прочтение «Педагогической поэмы» с позиций изучения преобразовательной функции педагогической деятельности. Среди выдающихся творений мировой литературы «Поэма» приобрела масштабную и весьма заслуженную известность.

Прежде всего, по необыкновенности жанра. Это не монография, не методическое руководство, не строгое обобщение опыта, не, тем более, диссертация, изданная в форме книги. Это «все-го лишь» научно-художественно-документальное произведение, написанное от первого лица.

Исследователь-писатель обнаружил своеобразный стиль общения с читателями, когда научное становится особенно внятным и доступным благодаря художественности, а художественное обогащается и становится убедительным благодаря научности. Подобные, казалось бы, несовместимости вполне естественно сосуществуют, объединенные пристальными наблюдениями автора за жизнью создаваемого им коллектива несовершеннолетних правонарушителей – с их колоритными диалогами и светлым авторским чувством юмора.

Особенности повествования и увлекательный динамизм сюжета позволили А. С. Макаренко естественно вторгнуться в сложную область педагогики – целенаправленного педагогического процесса и планомерно развиваемой педагогической системы.

В настоящее время библиография работ о А. С. Макаренко и его произведениях на различных языках мира трудно обозрима. И теперь уже каждая новая попытка прикоснуться к его наследию должна быть оправданной и ответственной.

Автор этих строк не решился бы на такую попытку, если бы не испытывал потребности рассказать об озарениях Макаренко, которые, как можно предположить, еще не были предметом сосредоточенного внимания исследователей.

Нас будут интересовать подход Макаренко к системной организации воспитательного коллектива колонии им. М. Горького и возникшая парадоксальная необходимость его *преобразования* на гребне высших достижений и возможного в тех условиях преуспевания. К решению обозначенной проблемы тридцатидвухлетний педагог подошел со значительной профессиональной подготовкой и широким диапазоном научного мышления. Это видно, в частности, из его заявления в Центральный институт организаторов народного просвещения [1, т. 1, с. 8–12], куда намерился поступить для повышения своей квалификации.

© Годник С. М., 2011

В заявлении Макаренко обозначил некоторые автобиографические данные и начало профессиональной работы. За его плечами к тому времени было окончание Полтавского учительского института с золотой медалью, затем заведование большой железнодорожной школой при Крюковских вагонных мастерских. В 1920 г. Полтавским губнаробразом ему была поручена организация и управление колонией для несовершеннолетних правонарушителей.

Отметим одну «деталь». Почти в каждом из представленных Макаренко официальных документов (заявлениях, отчетах, планах и др.) присутствуют важные научные констатации.

Так и в упомянутом заявлении он писал, что два года руководства колонией в составе пяти воспитателей с 80 воспитанниками позволили ему в самой тяжелой обстановке создать одно из интереснейших учреждений. И пояснял, что к этому времени (1922 г.) колония процветает, и ему хотелось бы обработать большой опыт двух лет научным образом.

Дальше Макаренко пояснял, что не хочет подвергать себя риску коллоквиума, поскольку напряженная работа последних лет не давала возможности регулярно восстанавливать в памяти забываемое в различных отраслях знаний. Поэтому вместо коллоквиума было написано «Приложение к заявлению». В нем он с предельной откровенностью и требовательностью к себе сообщает о недостатках и достоинствах своих знаний.

В первом случае следуют признания: «Забыл многие частности из геологии»; «Знания по астрономии и космографии у меня – продукт увлечений юношества»; «Химию практически не знаю» и т.д.

При этом приводятся самохарактеристики иного характера: «Свободно чувствую себя в области экономической политики»; «История – мой любимый предмет. Почти на память знаю Ключевского и Покровского»; «Логику знаю очень хорошо по Челпанову, Менто и Троицкому»; «Читал всё, что имеется на русском языке по психологии...».

Но поступить в институт не удалось: в покинутой им колонии началось тревожное брожение, и пришлось срочно возвращаться.

Как известно, А. С. Макаренко придавал важное значение культуре диалектического мышления в изучении педагогической науки и системной организации педагогической деятельности. Множество раз он разъяснял свой главный постулат: «В общем, педагогика есть самая диалектическая, подвижная, самая сложная и разнообразная наука. Вот это утверждение является основным символом моей педагогической веры» [1, т. IV, с. 128]. И подчеркивал, что научную педагогику

надо строить на основании законов философии, а педагогическую систему характеризовал как цельное единство гармонически организованных компонентов, ориентированных на достижение тщательно продуманной и ставшей ясной цели.

Тут я хотел бы перейти к обозначению и обоснованию того закона, который будет связан с изучением наследия А. С. Макаренко.

Кратко об «истории вопроса».

В 1970 г. в Воронежском государственном университете образовалась лаборатория организации учебного процесса (ЛОУП). Автор этой статьи был назначен ее научным руководителем.

В те годы, как и теперь, ВГУ по праву считался главным вузом Центрального Черноземья. Он привлекал и привлекает в свои стены абитуриентов не только из областей Черноземного края, но и из различных уголков страны. Поэтому фактические данные, стекавшиеся в ЛОУП, оказывались достаточно репрезентативными.

Вскоре после начала работы было организовано эмпирическое исследование представлений первокурсников по широкому кругу вопросов, характерных для адаптации. По одной и той же методике проводился мониторинг по каждому месяцу учебного года с сентября по май. Немногим позже было проведено изучение соответствующих представлений студентов в динамике курсов.

Анализ полученных данных позволил обозначить несколько принципиальных вопросов и проблем. Почему возникает резкое снижение успеваемости на первом курсе по сравнению с результатами вступительных экзаменов? Чем объясняется отсутствие связи между результатами вступительных экзаменов и последующей успеваемостью в вузе? Почему отсеивается уже после первой вузовской сессии, хотя первый курс наиболее приближен к школьному обучению? Почему по мере адаптированности успеваемость студентов на последующих курсах не всегда выше, чем на предыдущих?

Как выяснилось, школьные учителя слабо представляли себе трудности выпускников, ставших студентами. А вузовские преподаватели проявляли недоумение по поводу «беспомощности» начинающих студентов.

Выявленные несоответствия обозначили задачу исследования проблем преемственности высшей и средней школы в их сложной внутренней противоречивости.

Полученные данные ориентировали на предположение о том, что необходима *разработка концепции*, которая прокладывала бы мост преемственности между вузом и школой (школой и вузом). Концепции, которая позволяла бы вузовским

преподавателям и школьным учителям находить общий профессиональный язык и совершенствовать педагогический процесс в школе и в вузе на единой – понятной коллегам – теоретической и прикладной основах.

Наши поиски стали импульсом разработки концепции объектно-субъектного преобразования личности в педагогической деятельности. Ее функция – служить механизмом взаимосвязи между преобразовательным развитием коллектива и соответствующим индивидуальным подходом к личности в коллективе.

Как понять этот экскурс, относящийся к вузовскому контексту данной статьи, тогда как обычно наследие Макаренко связывается со средней школой? Попутно заметим, что оно применимо и к реальностям высшей школы в гораздо большей степени, чем это осуществляется в действительности [2, с. 212–220].

Встретившаяся в то время брошюра А. Н. Аверьянова¹ «Категория «система» в диалектическом материализме» была абстрактно-философской. Но вот какая в ней читалась конкретная констатация: «...Для всех систем едина последовательность развития: возникновение, становление, период зрелости и преобразования. Знание этих общих черт в развитии систем дает отправную точку для глубокого познания конкретного и... создает возможность предвидения» [3, с. 26].

В более позднем издании того же автора (1985) приводится дополнение: «Из множества общих закономерностей развития выделим, прежде всего, этапность развития: возникновение, становление, период зрелости, *регрессивные преобразования и исчезновение* (курсив мой. – С. Г.). Возникновение и становление можно рассматривать как прогрессивное развитие данной системы, как процесс ее организации. Период зрелости характеризует стационарное состояние системы, когда процессы организации и дезорганизации уравновешивают друг друга. Регрессивное преобразование отражает процесс дезорганизации системы» [4, с. 107].

В этом контексте автор не называет эту важную констатацию законом. Однако если из множества установленных философских закономерностей следует, прежде всего, выделить закономерную связь определенных существенных явлений («этапность развития систем»), то появляется основание считать такую связь законом. Причем, на мой взгляд, методологически существенным для педагогики, поскольку «система» относится к чис-

лу важнейших категорий педагогической науки и организации педагогической деятельности. Кстати, в томе П.В. Алексеева на указанных страницах читаем: «В его [А.Н. Аверьянова] трудах исследовались общие *законы* (курсив мой. – С. Г.) развития и функционирования систем в процессе возникновения, становления, периода зрелости, преобразования и исчезновения...»².

Столь же важна эта категория в мышлении и деятельности Макаренко.

Возникло предположение: а не может ли эта важная констатация относиться к педагогическому мышлению и педагогической деятельности? Но при определенном теоретико-методологическом подходе, который будет касаться стадии преобразования. Эта стадия в педагогической деятельности должна *не разрушать систему*, а сообщать ей созидательное ускорение по отношению к возникновению системы новой.

Если «человек есть, конечно, система» (И. П. Павлов), то старшеклассник, абитуриент, студент, последовательно переходя от одной социальной роли к другой, в *принципе аналогично* «возникают», «становятся» ее полноправными субъектами, достигают стадии «зрелости» и последовательно преобразуются в специалистов. Речь идет, таким образом, о естественных ступенях развития личности на переходных стадиях ее жизнедеятельности. И, следовательно, если этапы педагогической деятельности, которая тоже должна развиваться системно, будут содействовать указанным стадиям развития личности, то взаимодействие педагогов и обучаемых может оказываться последовательно логичным, гармоничным и успешным. *Таковыми были наши соображения.*

Но ведь это пока лишь внешний логико-структурный «эскиз» педагогического процесса. А речь идет о развитии личности (сложнейшей субстанции!) в переходные, противоречивые, ответственные, психологически травматичные периоды ее

² П р и м е ч а н и е. Конт Огюст (1798–1857), известный представитель позитивизма и соответственно занимавшийся свойственными этому направлению проблемами, интересен для нас тем, что мыслил развитием стадий. Он выдвинул закон (теорию) трех стадий интеллектуальной эволюции человечества – теологическую, метафизическую и позитивную (т.е. научную), определяющих развитие общества. Для третьей стадии характерно объединение теории и практики. По Конт, благодаря наблюдению и экспериментам, человек выявляет связи явлений. А на основе связей, которые оказываются постоянными, он формирует законы (см.: *Конт Огюст*. Краткая философская энциклопедия. – М.: Прогресс-энциклопедия, 1994. – С. 220, а также: *Конт Огюст*. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – С. 356).

¹ См.: Анатолий Николаевич Аверьянов // *Алексеев П. В.* Философы России XIX–XX столетий. Биографии, идеи, труды. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический Проект, 1999. – С. 28–29.

развития. Что же особенно характерное и значимое происходит во *внутреннем мире* молодых людей, оканчивающих общеобразовательную школу? Ведь им предстоит решать проблемы профессионального и жизненного самоопределения, становиться образованными специалистами.

В поисках ответа на этот вопрос нам представлялись важными научные изыскания о *внутренней позиции* личности. Это понятие ввела в научный обиход Л. И. Божович и глубоко охарактеризовала в своей ныне известной монографии. Особенно в том контексте книги, где говорилось о *переходном этапе* развития подростка к первому юношескому возрасту [5].

На основе анализа работ Л. И. Божович, А. Г. Ковалёва, Ф. Фридриха (ГДР) и собственных исследований мы определили указанную позицию как систему внутреннего реагирования, отношений человека к системе предъявленных к нему внешних установок и требований в определенной ситуации его социального развития. Равнодействующей этой системы является субъективный выбор личности, определяемый ее направленностью.

Необходимость формирования внутренней позиции вытекает из понимания основной движущей силы ее образования. Такой силой оказывается разрешение противоречия между уже возникшими системными требованиями среды и возможностями личности определенным образом реагировать на вызовы актуальных установок и требований.

Это относится к самоизменениям внутренней позиции при переходе вчерашнего школьника в вуз, бакалавра – в магистратуру, выпускника вуза – к профессиональной деятельности. В частности, последняя констатация о реальностях педагогической деятельности отражена в имеющейся литературе [6, с. 206–229].

Закон развития систем констатирует последовательность и преемственность развертывания динамических систем. В этом значении его можно отнести как к человеку, так и к педагогической деятельности в коллективе, успех которой заключается в ее системной организации. Решению этой задачи может способствовать введение указанного закона в контекст методологии педагогического мышления и практики педагогической деятельности.

Как мне представилось, *эвристический смысл закона развития систем открывает новые возможности для инновационного изучения педагогического наследия Макаренко*.

В частности, это коснется изучения его экспериментального опыта.

Педагогический опыт можно описывать в форме отдельных последовательных этапов. И, естес-

твенно, такое творческое право неоспоримо. А мы попытаемся *реконструировать* указанный опыт в форме преемственных диалектически развивающихся стадий³ педагогического процесса на методологической основе закона развития систем. Эта попытка, как нам представляется, приблизит к пониманию сущности возникших у Антона Семёновича озарений.

...Первыми воспитанниками колонии оказались злостные правонарушители, представлявшие собой банду подростков старшего возраста. Они игнорировали все нормы дисциплинированного поведения и вызывающе отказывались от участия в элементарной работе по самообслуживанию.

Этот самый первоначальный организационный период потребовал от заведующего колонией шестнадцатичасового рабочего дня и самоотверженного физического, интеллектуального, нервного, эмоционального напряжения. Однажды, когда один из наглецов назвал его, заведующего колонией, на «ты», Макаренко, доведенный до предельного отчаяния, применил физическое воздействие... Антон Семёнович объяснял, что это не было осмысленным методом воспитания, а явилось стихийным проявлением психологического срыва.

Как рассказывал затем Макаренко, в то время он пылливо перечитывал педагогическую литературу. И впадал в отчаяние от того, что не находил ответа на, казалось бы, простой вопрос: как следует поступать с обыкновенным хулиганом, который когда-нибудь оказывается перед педагогом? Макаренко стал размышлять над поиском ответа. Эти его размышления вместе с анализом опыта работы привели впоследствии к представлениям о том, что один педагог не может успешно решать проблемы воспитания, если перед ним не коллектив, а «толпа». И всё больше приходит к мыслям о том, что личность следует воспитывать в коллективе и через коллектив, через создание структуры органов самоуправления, через формирование в коллективе воспитательной среды...

³ П р и м е ч а н и е. Хотя термины «стадия», «этап», «период», «переход» в определенном смысле близки по значению, но это не синонимы. «Этап» в словарях определяется как «отдельный момент»; «отдельная часть пути»; «о том, что сделано, осталось позади». «Стадия – ступень в развитии чего-нибудь. Например: стадия роста». И, следовательно, термин «стадия» наиболее близок к определению реальностей непрерывного педагогического процесса.

Понятие «стадия» свойственно и А. С. Макаренко: «...Стадии общественного и личного развития...» [1, т. IV, с. 121].

Под впечатлением подобного анализа Макаренко всё больше совершенствовал стиль управления колонией. Контингент колонии пополнялся своим чередом, и к декабрю 1922 г. включал в себя 79 человек со следующими основаниями для осуждения: бродяжничество, воровство, бандитизм, убийство. Притом 60 человек – круглые сироты.

В круг забот заведующего колонией входили: набор персонала, питание детей («...иногда выдается мясо...»), одежда (колония «получает воспитанников исключительно босых и раздетых»; «с обувью дело обстоит гораздо хуже»...). Как он отмечал, организация воспитательного процесса в таких условиях представляла собой исключительные трудности. В этом и заключалось одно из противоречий организационного периода.

А о том, чего ему удалось добиться в первые два года работы, Макаренко привел в «Докладе о состоянии Полтавской трудовой колонии им. Горького» в 1923 г. [1, т. I, с. 25–27]. Обозначим в сокращённом виде тезисы этого документа, дающие представление о самоотверженной и результативной работе ее заведующего:

«1. Воспитанники и воспитатели... представляют тесную рабочую семью, проникнутую взаимным уважением... 2. В области общинного труда воспитанники колонии являются убежденными хозяевами и прекрасными работниками... 3. Всё больше и больше хозяйство колонии и материальных ценностей переходит в руки воспитанников... 4. В то же время удалось не обратить воспитанников в маленьких стариков, они всегда веселы и активны... 5. Совместное воспитание в колонии девочек и мальчиков до сих пор не имело дурных последствий. 6. ... Наиболее тяжелые формы нравственной запущенности колонии удалось обратить в постепенный верный процесс образования нормального нравственного опыта».

Так Макаренко фактически обрисовал общие итоги *стадии возникновения* колонии.

В 1921 г. по инициативе Макаренко колонии было присвоено имя Максима Горького, и это сыграло исключительно важную роль во всей дальнейшей жизни и сплоченности колонистского коллектива.

С начала 1923 г. колония стала базой повышения квалификации педагогов Полтавской губернии. В 1923 – 1926 гг. имела статус опытно-показательного учреждения Народного комиссариата просвещения УССР.

Стадии становления и *зрелости* можно было бы обозначить также использованием метода реконструкции педагогического опыта по закону развития систем. Но суть в том, что как раз на стадии

«*зрелости*» коллектива и очевидных его достижений Макаренко увидел признаки, которые его насторожили.

Внешне коллектив колонии жил своими привычными буднями. Не было нарушений узаконенного порядка дня. Воспитанники исправно учились в школе, работали в мастерских, ухаживали за растущим урожаем... Но на лицах ребят, в их разговорах, настроениях, намерениях чуткий воспитатель улавливал тревожные педагогические «звонки». Как раз многое из того, что внешне выглядело благополучным, на самом деле вызывало тревогу. Колонистов утомляли однообразие жизни, привычность трудовых будней. Для себя Макаренко констатировал: «Да, мы почти два года стоим на месте: те же поля, те же цветники, та же столлярная и тот же ежегодный круг» [1, т. I, с. 267].

Антон Семёнович почувствовал, что над той педагогической системой, которую он создавал, которая являлась главным результатом его опыта и исследовательских поисков, нависла угроза. Из письма Горькому: «В полный рост встал перед моими глазами какой-то грозный кризис, и угрожали полететь куда-то в пропасть несомненные для меня ценности, ценности живые, живущие, созданные, как чудо, пятилетней работой коллектива».

И как бы в награду за эти мучительные размышления его вдруг осенило *методологическое озарение*: «Я обрадовался по-детски: какая прелесть! Какая чудесная захватывающая диалектика! Свободный рабочий коллектив не способен стоять на месте. Всемирный закон всеобщего развития только теперь начинает показывать свои настоящие силы. Форма бытия свободного человеческого коллектива – движение вперед, форма смерти – остановка. <...> Я поспешил в колонию, чтобы взглянуть в глаза колонистам и проверить мое *великое открытие*» (курсив мой. – С. Г.) [1, т. I, с. 267].

Как видно, Макаренко искал точное название закона и философские, а также психолого-педагогические предпосылки его определения. Из этих поисков наиболее закрепился вариант «закон движения коллектива».

Но закон развития систем не мог быть ему известен, поскольку, напомним, он начал разрабатываться в нашей стране в середине 70-х гг. прошлого века. Знание этого закона подсказало бы Антону Семёновичу возможность диалектического прогноза: период зрелости коллектива характеризует его стационарное состояние как системы. На этой стадии ее развития процессы организации и дезорганизации уравновешивают друг друга, а это состояние чревато опасностью для дальнейшего успешного функционирования системы. В жизни

коллектива колонии выдающийся педагог воочию увидел, что означает такое уравнивание указанного процесса в функционировании живой педагогической системы. В стадии зрелости она может утратить свою устойчивость и перейти в опаснейшую коллизию дезорганизации.

Иной начальник подумал бы о том, как усилить в колонии правонарушителей («дефективных детей» – так они именовались в то время) карательный режим наказаний за «крамольные» разговоры, пресечение попыток бегства.

Макаренко же задумался о другом: как можно вдохнуть в жизнь коллектива ободряющие надежды, воодушевить верой в мажорное завтра? И словно в награду за педагогическое рыцарство, у него созрела идея: надо осуществить крупное, переломное изменение в жизни коллектива – по слову Макаренко – его *преображение* (а это почти синоним понятию *преобразование*).

Суть замысла состояла в том, что следует перевезти колонию из тогдашнего сельскохозяйственного района Полтавы в область промышленного города с крупными вузами, возможными рабфаками и новыми перспективами трудоустройства. И начались поиски. Вначале возник вариант Запорожья, но он закончился неудачей. Зато решился вопрос о передаче имения бывшего Куряжского монастыря в 7 верстах от Харькова.

Первое ознакомление с Куряжской колонией произвело на Макаренко ужасающее впечатление. В письме Горькому он сообщал: «Трудно представить себе бóльшую степень запустения, хозяйственного, педагогического, просто человеческого. 200 детей живут не умываясь, не зная, что такое мыло и полотенце, загаживают всё вокруг себя, потому что нет уборных, отвыкли от всякого подобия работы и дисциплины» [1, т. I, с. 232].

Некоторые макаренковеды, по заслугам в науке весьма известные и уважаемые, следующим образом отражали (отражают) идею «покорения Куряжа».

«В 1926 году колония им. М. Горького переехала в Куряж, вблизи тогдашней столицы Украины Харькова. Когда замечательные преобразования, осуществленные Макаренко в крайне запущенной колонии, находившейся в Куряже, получили широкую известность, разногласия между Макаренко и его противниками еще более обострились» [7, т. 2].

«Макаренко определил три стадии [а ведь реально их стало четыре, в чем и заключается методологическое открытие Макаренко! – С. Г.] развития коллектива: его создание, становление и сплочение в единую организацию с системой самоуправления и сложившимися традициями. Остановка процесса совершенствования коллек-

тива может привести к скрытым вначале процессам обратного движения, например, к появлению формализма, исчезновению у учащихся интереса к общественным делам и т.п. явлениям застойности» [8, т. 1].

«1926 – 1928 г. Достигнут высокий уровень развития хозяйства колонии, обеспечены более высокие педагогические результаты благодаря коллективным перспективам, важнейшая из которых – покорение Куряжа (новый проект)» (монография. 2006).

«... в 1926 [колония] переведена в Куряж» [9].

Отмечу, что здесь не указываются конкретные постраничные источники фрагментов приведенных выше публикаций, так как суть не в полемике с отдельными уважаемыми авторами, которым не довелось ознакомиться с трудами А. Н. Аверьянова, а в самих подходах к *трактовке* явления, которая может повторяться в других работах.

Вернемся здесь к возникновению у Макаренко самой идеи «завоевания Куряжа». Вспомним о том, при каких достижениях колонии им. Горького он его начинал, какой труд ему предстоял в связи с преобразованием Куряжа, и проследим, какие особые условия и обстоятельства сопутствовали этому решению.

Макаренко размышлял о том, что четыре года длилась мучительная работа по восстановлению руин прошлой колонии, колонисты ходили зимой раздетые и босые. А теперь в колонии порядок, чистота и уют, свое электричество, отличная животноводческая ферма, урожай на 1200 десятинах земли... И вот теперь он вынужден всё это бросить и двинуться с коллективом в разваленный дворец, дезорганизованную толпу одичавших правонарушителей и в опустошенную степь. Эти размышления повергали его в ужас. В этой тяжелой ситуации знание закона развития систем представилось бы ему осознанной необходимостью и, может быть, явилось некоторой профилактикой острейших переживаний.

Задуманное «завоевание Куряжа» тревожно осложнялось рядом объективных и субъективных обстоятельств.

Первые из них:

– абсолютно неуважительное, наглое отношение куряжан к педагогическому коллективу, сформировавшаяся привычка существовать в дикой, той неуправляемой вольнице;

– их вопиющая моральная, дисциплинарная и бытовая запущенность;

– полная отрешенность от труда по самообслуживанию, общественно полезного и производительного;

– численное превосходство куряжан (200) над горьковцами (130) и возможность возникновения массовой жестокой схватки при появлении горьковцев на территории Куряжской колонии.

К этим объективным обстоятельствам прибавлялись и субъективные:

– тревожные размышления Антона Семёновича, прежде всего, по поводу последнего обстоятельства;

– организация самого переезда;

– тяжесть предстоящего перевоспитательного труда с учетом всяческой запущенности куряжан;

– тяжкое психологическое состояние Макаренко, ощущавшего проблематичность успешного осуществления своего замысла и возможное злорадство его недругов в Полтавской администрации и Наркомпросах Украины и РСФСР. В частности, он остро переживал неприятие Н. К. Крупской и А. В. Луначарским его педагогической системы.

Чем руководствовался, судя по некоторым контекстам «Педагогической поэмы» и писем к А. М. Горькому, А. С. Макаренко в необходимости преобразования коллектива колонии? Стремлением обозначить систему перспективных линий для горьковцев? Да. Спасти подростков-куряжан, живших в невероятных условиях обнищания и терявших человеческий облик, снова превращавшихся в преступников? Да.

Но и еще одним исключительно важным для него соображением. Ему было необходимо спасти главный результат его подвижнических усилий и целенаправленности всей его творческой жизни – создание *новаторской педагогической системы* и спасение ее от возникшего кризиса и опасности разрушения.

В связи с этим обратим внимание на потаенную и, казалось бы, противоречивую фразу письма, отправленного Горькому перед тщательно подготовленным походом на Куряж: «Разрешите в этот критический и, может быть, *самый интересный момент* (курсив мой. – С. Г.) в жизни нашей колонии приветствовать Вас от имени всей колонии...» [1, т. I, с. 232]. Почему критический – ясно из предыдущего контекста. А почему *самый интересный*? Ответ на этот вопрос кроется во всей третьей части поэмы объемом около 250 страниц.

Такое пространство книги понадобилось педагогу и писателю для того, чтобы, на мой взгляд, предельно убедительно развернуть преобразовательную стадию своей педагогической системы. Ощувив эту необходимость, Макаренко успешно осуществил преобразование коллектива колонии, вдохновил его на рискованную акцию перебазирования в Куряжскую колонию – с новыми воз-

можностями развития поблизости к столичному в то время Харькову – крупному промышленному, культурному, вузовскому центру.

Затем в «Поэме» Антон Семёнович конкретно, хронологично, с массой подробностей описал события, по его слову, *преображения* Куряжа. С момента, когда безупречно организованный строй горьковцев и толпящийся строй куряжан стояли друг против друга «в нечеловеческом напряжении» – до объединения тех и других в общий целеустремленный и мажорный коллектив, теперь уже многолюдный, колонии им. Горького. Прошли месяцы упорного, отчаянного труда. И наступило время, когда в преобразенную колонию стали приезжать любознательные гости – сотрудники газет, журналов и любопытствующие зарубежные джентльмены. Это стало наградой самому герою «Поэмы» и герою свершенного педагогического подвига.

А в коммуне им. Дзержинского, где Макаренко оказался по злой воле его преследователей, всё внешне было гораздо проще. Туда вместе с ним пришли 60 горьковцев и составили ядро коммунарского коллектива. Тут его наградой стал праздник выпуска десятитысячного фотоаппарата ФЭД («Лейка»), который приобрел легендарную всеобщую славу. Ведь какая это была победа руководимого им коллектива!

Как мне представляется, на основании этих фактов можно утверждать, что стадия преобразования становится профилактикой разрушения педагогической системы на этапе ее зрелости. И одновременно предпосылкой дальнейшего развития (преобразования/изначального созидания) той системы, в которую она преобразуется.

Итак, некоторые выводы о методологических озарениях А. С. Макаренко, – причем только из тех, которые относятся к настоящей статье.

Он выявил необычайную эффективность диалектического мышления в анализе и синтезе педагогических явлений, практике педагогической деятельности.

Разработал уникальную систему перевоспитания правонарушителей, значимую для мировой педагогики.

Предвосхитил возможное установление закона развития систем (включая стадию позитивного преобразования), существенного для обогащения методологического мышления, исследовательской работы, теории и практики новаторских поисков.

Охарактеризовал структуру объектно-субъектного становления личности в обстоятельствах преобразуемого коллектива: «Требования коллектива являются воспитывающими

главным образом по отношению к тем, кто участвует в требовании. Здесь личность выступает в новой позиции воспитания – она не объект воспитательного влияния, а его носитель – субъект, но субъектом она становится, только выражая интересы всего коллектива» (разрядка автора. – С. Г.) [1, т. I, с.142].

Как видно, в этой методологической метаморфозе речь идет о перевоспитании/воспитании личности в коллективе и через коллектив.

Приведем соответствующее авторитетное свидетельство Б. Г. Ананьева: «Без преувеличения можно сказать, что А.С. Макаренко открыл важнейшую педагогическую закономерность – переход воспитания в самовоспитание... Человек, как объект общественных воздействий..., становится субъектом посредством собственной деятельности в обществе» [10, т. II, с. 18].

Макаренко определил новое направление развития педагогики – «логику педагогическую». В это понятие он включил, в частности, требования к построению педагогического процесса: диалектичность мышления, целеустремленность, системную организацию, логически последовательные, закономерные связи компонентов, отсутствие догм и шаблонов в применении педагогических средств, результативность, подтвержденную многолетним целостным опытом. Общей «алгоритм» мышления по отношению к организации коллективной воспитательной деятельности – доверие, ответственность, авторитет.

В создаваемых воспитательных учреждениях Макаренко строил, развивал влиятельную систему и структуру органов самоуправления, которая до сих пор изучается и творчески внедряется.

Главным образом в «Педагогической поэме» А. С. Макаренко раскрыл особые возможности педагогической литературы – ее емкость, выразительность, профессиональную достоверность. В известной мере благодаря этому его произведения явились достоянием не только специали-

стов (педагогов, психологов), но и многомиллионной читательской аудитории в различных странах мира.

В наследии Макаренко с особой яркостью, впечатляющей силой убеждения выразились преобразовательные возможности педагогической деятельности. Творение личности от преступника до Гражданина, до успешного директора завода, до героического участника Великой Отечественной войны...

Антон Семёнович Макаренко практически осуществил одну из своих основополагающих заповедей: к человеку надо подходить с оптимистической гипотезой. А сам он был педагогом, психологом, философом и романтиком, мыслящим озарениями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8-ми т. / сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1983 – 1986.
2. Годник С. М. Проблемы становления студента в свете идей А. С. Макаренко / С. М. Годник // Педагогическое наследие А. С. Макаренко и современная школа. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1981.
3. Аверьянов А. Н. Категория «система» в диалектическом материализме / А. Н. Аверьянов. – М. : Мысль, 1974.
4. Аверьянов А. Н. Системное познание мира : методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. – М.: Изд-во полит. лит., 1985.
5. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М., 1968.
6. Годник С. М. Становление профессиональной компетентности Учителя : учеб. пособие / С. М. Годник, Г. А. Козберг. – Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2004.
7. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. – М., 1965.
8. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. – М., 1993.
9. Большая Российская энциклопедия : в 30 т. – М., 2011.
10. Ананьев Б. Г. Избранные педагогические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980.

Московская открытая социальная академия.
Воронежский филиал

Годник С.М., доктор педагогических наук, профессор, Почетный работник высшего профессионального образования, руководитель сектора НИР Воронежского филиала МОСА

Тел.: 8(473) 259-71-35;
8-903-651-27-12

Moscow Open Social Academy. Branch in
Voronezh

Godnik S. M., Doctor of Education, Honourable Worker of Higher Professional Education, Head of the Research Work Sector in Moscow Open Social Academy Branch in Voronezh

Tel.: 8 (473) 259-71-35;
8-903-651-27-12