

37/090/2  
M15



А.С. МАКАРЕНКО

ЛЬВОВСКИЙ ОРДЕНА ЛЕНИНА  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. И. ФРАНКО  
МИНИСТЕРСТВО ВНУТРЕННИХ ДЕЛ УССР  
ЛЬВОВСКОЕ ОБЛАСТНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА УССР

---

А.С. МАКАРЕНКО

595934

КНИГА 8

---

ИЗДАТЕЛЬСТВО  
ЛЬВОВСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА  
Львов — 1971

В восьмой книге сборника «А. С. Макаренко» помещены материалы о выдающемся чешском педагоге Я. А. Коменском в связи с 300-летней годовщиной со дня его смерти. В основном же в сборнике публикуются доклады и статьи, в которых освещаются новые стороны педагогического наследия А. С. Макаренко, а также опыт творческого его использования в современных условиях; публикуются интересные воспоминания, материалы из архива, перевод с украинского языка малоизвестного произведения «На гигантском фронте», которое он написал совместно с Н. Э. Фере. Сборник рассчитан на учителей, воспитателей и научных работников.

Редактор *Ф. И. Дысак* Технический редактор *Т. В. Саранюк*  
Корректор *О. А. Сусла*

Львовский ордена Ленина государственный университет им. Ив. Франко  
А. С. МАКАРЕНКО. Книга 8.

БГ 01927. Сдано в набор 9. VI. 1971 г. Подписано к печати 26. X. 1971 г. Формат 60×90<sup>1/16</sup>. Бум. л. 4,125. Печ. л. 8,25+1 вкл. Уч.-изд. л. 8,3. Тираж 5000. Цена 88 коп. Зак. 1607.

Издательство Львовского университета,  
Львов, Университетская, 1.

Областная книжная типография Львовского областного управления по печати,  
Львов, Стефаника, 11.

6—4—1

14—БЗ—17—71М

## КОМЕНИОЛОГИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ ВО ЛЬВОВЕ

Львовское областное отделение Педагогического общества УССР совместно с областным отделением Общества советско-чехословацкой дружбы, кафедрой педагогики и психологии Львовского университета им. И. Франко, областным отделом народного образования и Институтом усовершенствования квалификации учителей провело 12—13 ноября 1970 года научную конференцию, посвященную 300-летию со дня смерти выдающегося мыслителя, гениального чешского педагога Яна Амоса Коменского. В ней приняли участие, кроме большой группы львовских комениологов, гости из Москвы, Киева, Донецка, Луцка, Тернополя. На конференции было заслушано около 30 докладов о разных аспектах научного наследия великого новатора: его философских и политических взглядах, научных открытиях в области педагогики, психологии, этики, эстетики, лингвистики.

Пленарное заседание открыл вступительным словом заведующий отделом науки и учебных заведений Львовского обкома партии Г. В. Подоляк. С докладами выступили В. С. Аранский, доцент, заместитель директора НИИ общей педагогики АПН СССР («Я. А. Коменский — основоположник научной педагогики»), М. Ф. Шабаева, профессор, научный сотрудник этого института («Я. А. Коменский и народная педагогика»), О. Р. Мазуркевич, профессор, действительный член АПН СССР («Некоторые вопросы изучения взаимосвязей между Коменским и прогрессивными педагогами Украины»), В. З. Смаль, доцент, заведующий кафедрой педагогики Киевского пединститута («Комениология в братских странах социализма»), В. К. Савинец, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии Львовского университета («Демократизм педагогических взглядов Я. А. Коменского»), С. Ф. Сухорокий, доцент этой же кафедры («Я. А. Коменский и современная советская дидактика»), А. И. Пашук, профессор Львовского университета («Ф. Бекон и Я. А. Коменский»).

На секции дидактики и воспитания были заслушаны и обсуждены доклады Б. Н. Митюрова, доцента, заведующего

кафедрой Дрогобычского педагогического института («Некоторые вопросы мировоззрения Я. А. Коменского»), О. В. Неровни, доцента Львовского университета («К вопросу о психологических основах педагогики Я. А. Коменского»), М. И. Гофмана, доцента кафедры философии Львовского университета («Морально-этические взгляды Коменского»), А. М. Кухты, старшего преподавателя педагогики и психологии Львовского университета («Проблема преемственности в педагогической концепции Я. А. Коменского»), В. В. Струбицкого, доцента Луцкого пединститута («Проблема личности учителя в наследии Коменского»), М. Д. Штурмая, директора Лопатинской средней школы Львовской области («Коменский о личных качествах учителя»).

На заседании секции истории педагогики и филологии заслушаны доклады Л. С. Кишкина, старшего научного сотрудника АН СССР («Коменский в России»), В. А. Моторного, доцента кафедры славянской филологии Львовского университета («Я. А. Коменский в чешской литературе»), Ф. И. Науменко, доцента кафедры педагогики и психологии Львовского университета («Коменский и украинская педагогическая мысль»), М. М. Закалюжного («Коменский и Скворода»), Н. М. Дидух («Гербест и Коменский»), Е. И. Приступы («Элементы народной педагогики в наследии Коменского»), В. П. Андела («Вклад Коменского в развитие чешского языка»).

Присланные из-за рубежа доклады были реферативно изложены доцентом Ф. И. Науменко.

Участников конференции приветствовал вице-консул ЧССР в УССР Э. Малы. Он подарил ее организационному комитету новейшие чешские издания произведений Коменского и о Коменском.

Редакция научно-педагогического сборника «А. С. Макаренко» отмечает 300-летие со дня смерти Я. А. Коменского публикацией нескольких статей, посвященных выдающемуся педагогу.

По поручению чехословацкого Правительственного комитета по организации празднования юбилея Я. А. Коменского, Генеральное Консульство Чехословацкой Социалистической республики вручило Львовскому государственному университету им. И. Франко памятную медаль, учрежденную в 1970 г. по случаю 300-летия со дня смерти чешского педагога Я. А. Коменского.

---

## ЯН АМОС КОМЕНСКИЙ И СОВРЕМЕННАЯ СОВЕТСКАЯ ДИДАКТИКА

Отмечая трехсотую годовщину со дня смерти великого сына чешского народа Яна Амоса Коменского, прогрессивная педагогическая общественность всего мира чтит его как основоположника научной педагогики.

Международная организация по делам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) в честь Коменского 1970 год объявила годом образования.

За годы, минувшие с того времени, когда жил и творил великий педагог, произошли огромные сдвиги в развитии человеческой цивилизации, но и ныне многие из его научных трудов представляют собой не просто историческую или музейную ценность. Они имеют определенное значение для развития современной педагогической мысли, а многие из идей Я. А. Коменского нашли свое воплощение в условиях развития системы народного образования в нашей стране и в странах социалистического содружества.

Я. А. Коменский видел в образовании основное средство всестороннего развития человеческой личности. Он подчеркивал, что для достижения полной человечности необходимо воспитать не одного человека или нескольких людей, а всех людей вместе и каждого в отдельности. Основное педагогическое кредо Коменского можно выразить так: воспитать каждого *Человеком*.

Гуманистическое направление педагогических взглядов Коменского созвучно с основными целями и задачами советской педагогики. Оно нашло яркое воплощение, в частности, в педагогическом опыте А. С. Макаренко.

Представители советской педагогической науки уделяли и уделяют большое внимание исследованию богатого и разнообразного наследия теоретической и практической деятельности этого всестороннего мыслителя. В Советском Союзе за 50 лет издано свыше 140 монографий и научных статей о Яне Амосе Коменском. Изучением его трудов занимались такие видные советские педагоги, как П. П. Блонский, Е. Н. Медынский, М. Ф. Даденков, А. А. Красновский, М. Ф. Шабаева, Н. К. Гончаров, Д. О. Лордкипанидзе;

А. И. Пискунов и многие другие. Наиболее всесторонне раскрыты педагогические взгляды Коменского в работах А. А. Красновского и Д. О. Лордкипанидзе.

Анализируя взгляды Я. А. Коменского на проблемы воспитания, профессор Д. О. Лордкипанидзе приходит к выводу, что положения выдающегося чешского педагога проникнуты, с одной стороны, реализмом и демократизмом (это ведущее, главное), а с другой — характеризуются христианско-религиозной ограниченностью как в понимании назначения человека, так и в понимании целей воспитания<sup>1</sup>.

Некоторые же ученые занимают полярные позиции: чрезмерно выделяют религиозную сторону высказываний Я. А. Коменского или стремятся представить его атеистом. Например, профессор И. Ф. Свядковский в статье «Дидактика Яна Амоса Коменского и современная педагогическая наука» пишет, что «современную педагогику не может увлечь ни противоречивое и беспокойное мировоззрение Коменского, ни обоснование целей воспитания, как подготовки к загробной, а не только к земной жизни, ни даже его конкретная дидактика, в которой не могли не отразиться недостатки его мировоззрения и ограниченность современных ему знаний о человеке и о природе»<sup>2</sup>.

Б. Н. Митюров, наоборот, полагает, что Ян Амос Коменский вплотную подошел к отрицанию бога, к атеизму, и делает вывод: «Коменский был антиклерикалом, отрицал необходимость специального сословия духовенства, разделял в этом взгляды таборитов»<sup>3</sup>.

Конечно, Коменского мы не назовем последовательным материалистом, он был верующим человеком. В этом — его противоречивость. Для нас важно то, что не религия, а материалистический сенсуализм является основой всей его педагогической системы.

Главными вопросами дидактики были и остаются: *кого, чему и как учить?*

Огромная заслуга Коменского в том, что он выдвинул и обосновал идею *единой школы для всех детей*, независимо от происхождения и социального сословия родителей. Соответственно с этой идеей он разработал новую систему народного образования, состоящую из звеньев, связанных между собой преемственно, без школ-тупиков. На основе принципа возрастных особенностей он предусматривал такие типы

<sup>1</sup> Д. Лордкипанидзе. Ян Амос Коменский. М., «Педагогика», 1970, стр. 162.

<sup>2</sup> И. Ф. Свядковский. Дидактика Я. А. Коменского и современная педагогическая наука. — В сб.: Материалы научной сессии АПН РСФСР. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959, стр. 187.

<sup>3</sup> Б. Н. Митюров. Ян Амос Коменский. К., «Знание», 1970, стр. 14—18.

учебно-воспитательных заведений: материнская школа (до 6 лет — детство), школа родного языка (от 6 до 12 лет — отрочество), латинская школа (от 12 до 18 лет — юность), академия и путешествия (от 18 до 24 лет — возмужание).

Принцип единой общеобразовательной школы полностью претворен в жизнь в СССР и странах социализма.

В идею единой школы великий педагог включал и принцип опережения профессионального образования общим. Без общего образования невозможно решить, писал Коменский, какое призвание человека — заниматься «науками или ремеслами». И подчеркивал, что это в одинаковой мере относится ко всем детям без исключения, независимо от их социального происхождения.

Коменский выдвинул также новую для его времени идею *всеобщего обучения*. Общее универсальное образование, по его мнению, — основа развития и расцвета народного хозяйства, науки и культуры государства. Он писал: «У образованных народов все стихии мира несут людям дань, и даже самые недра земли не могут скрыть от них свои сокровища (металлы, драгоценные камни и минералы). У необразованных все пропадает без пользы: они не умеют ни подчинять себе природу, ни сосать ее грудь, ни даже пользоваться ею тогда, когда она сама изливает на них дары свои. Отличнейший климат, плодороднейшая земля, удобнейшие для судоходства реки остаются без использования...»<sup>4</sup>.

Однако напрасны были обращения Коменского к родителям, ученым, государственным деятелям не жалеть средств на всеобщее образование. Эта идея не могла быть решена тогда. Не решается она и ныне в условиях классового общества. Но Коменский верил в реальность такого образования. На вопрос «Возможно ли распространение среди всех людей полного всеобщего знания?» он отвечал:

«Возможно, если только мы не будем направлять свои природные силы на незначительные дела... Можно обучать всех всему всеобщим способом. Осведомлять всех всему нужному при помощи всеобщих средств, лишь бы мы не пренебрегали применять эти средства»<sup>5</sup>. Этими средствами, по мнению Коменского, являются подражание всему хорошему, связь знания с жизнью. Он отмечал, что для того мы «наделены медленно протекающей юностью, чтобы никто не испытывал недостатка во времени для подготовки к жизни»<sup>6</sup>.

Далее он указывает, что к средствам, данным человеку природой, необходимо добавить еще и такие, как хорошие

---

<sup>4</sup> Ян Амос Коменский. Избранные педагогические сочинения. М., Учпедгиз РСФСР, 1955, стр. 454.

<sup>5</sup> Там же, стр. 485—486.

<sup>6</sup> Там же, стр. 487.



книги, надежные учителя, которые способны при помощи этих книг раскрыть внешний и внутренний мир, и хороший метод, облегчающий путь учения.

Коменский много внимания уделял чрезвычайно актуальной проблеме — определению содержания образования. Великий дидактик был сторонником реального, материального образования. Он писал, что «школы, движимые и исполненные потребностями природы, должны учить: 1) теории, 2) практике и 3) употреблению всех хороших и полезных вещей. Это значит, что они везде и всегда должны учить: 1) что, чем, как что-нибудь существует, чтобы понимание вещей нигде не встретило препятствия; 2) как в точности происходит, чтобы уметь воспроизвести подобное; 3) чему служит это знание и умение, чтобы предусматривать подходящее употребление каждой вещи. Словом, не следует что-либо изучать, чему-либо учиться и знать чтобы то ни было бесцельно, ради любопытства, чтобы только знать; но следует учиться для того, чтобы знать, как что-либо происходит»<sup>7</sup>.

Принцип целесообразности содержания образования он подчеркивает неоднократно: «Кому нужны пустяки? Какой смысл изучать то, знание чего не принесет пользы, а незнание не принесет вреда и от чего в дальнейшем возрасте придется отучиваться или что придется среди занятий забывать? Нам есть чем заполнить свою короткую жизнь, если даже ни одной капли ее не тратить на пустяки. Итак, пусть будет задачей школы занимать юношество только серьезным»<sup>8</sup>.

Коменский разработал для каждого этапа обучения объем учебного материала. В материнской школе, по его мнению, должны изучаться: физика (т. е. природоведение), начала оптики и астрономии, география, основы хронологии, начала истории, арифметика, элементы геометрии, основы статистики, механики, грамматика, риторика, диалектика, поэзия и музыка, сведения по хозяйству, элементы политики и этики.

Подобным образом он определил круг знаний и для других этапов обучения, расширяя его по концентрическому принципу, с постепенным углублением и дифференциацией содержания образования. Особое внимание уделял он при этом доступности, посильности знаний.

Важной проблемой дидактики является вопрос о сущности процесса обучения, о взаимосвязях в этом процессе между основными действующими сторонами: учителем и учеником. Большой заслугой Коменского является то, что он в центр внимания поставил деятельность учащегося, его сознатель-

---

<sup>7</sup> Ян Амос Коменский. Избранные педагогические сочинения, стр. 613—614.

<sup>8</sup> Там же, стр. 273.

ную активность и выдвинул новые стимулы этой деятельности. *Не принуждение, а развитие интереса к знаниям* является, по мнению Коменского, главной движущей силой в учении. Проблема пробуждения и развития интереса к знаниям, повышения активности и сознательности учеников в учебном процессе не потеряла, а, наоборот, приобрела сейчас новую остроту и актуальность.

Широко известно «золотое» правило Коменского: все, что только подлежит чувственному восприятию, давать возможность воспринимать учащимся разными органами чувств. Обучение следует начинать не со словесного толкования о вещах, а с реального наблюдения за ними. Если мы хотим дать учащимся действительные и прочные знания, следует всему обучать их через наблюдения и чувственное подтверждение этих наблюдений.

Можно без преувеличения сказать, что чрезмерная логизация процесса обучения и превращение речи в единственный инструмент передачи знаний являются и ныне опасной тенденцией в теории и практике обучения.

Коменский понимал под обучением не только накопление знаний и умений, но и развитие познавательных сил человека, его духовный рост. Образование формирует человека и готовит его к жизни через развитие его внутренних сил и задатков, заложенных природой, неоднократно подчеркивал он в «Великой дидактике», в речи «О культуре природных дарований» и других трудах.

Эти задатки он называл «зернами» человеческой природы, которые могут произрасти и развиваться только при умелой обработке через воспитание. При определении задатков Коменский стоит на правильном пути дифференцирования особенностей учащихся не только по уровню способностей (количественная их градация), но и по другим характерным особенностям детей (качественная градация задатков).

В педагогической работе он считал целесообразным различать среди детей шесть характерных групп:

1. Дети с острым умом, жаждущие знаний, активные, послушные. Воспитатель должен в отдельных случаях даже сдерживать таких детей («чтобы раньше времени они не ослабели»).

2. Дети, обладающие острым умом, но медлительные, хотя и послушные. Их нужно только умело «пришпоривать» и стимулировать.

3. Ученики с острым умом и стремящиеся к знаниям, но несдержанные и упрямые. Таких часто учителя не любят и считают безнадежными, но если их надлежащим образом воспитывать, то из них обычно выходят великие люди.

4. Дети послушные и любознательные, но очень медлительные и вялые. Они медленно приходят к цели, но надолго.

5. Дети тупые и, кроме того, безразличные, вялые. В работе с такими детьми нужны «великое благоразумие и терпение».

6. Учащиеся не только тупые, но и с испорченной и злобой натурой. «Однако среди тысяч едва ли найдется хоть одна столь выродившаяся натура»<sup>9</sup>.

Как видим, Коменский выступал за дифференцированный подход к детям в процессе обучения и воспитания. Проблема способностей у него тесно связана с общей концепцией развития, которую он кладет в основу своей дидактики. Коменского по праву мы можем считать основоположником учения о единстве воспитания и развития.

В последних своих работах он рассматривает образование как процесс постоянного совершенствования всех людей. Такую широкую концепцию образования он изложил в труде «Общий совет об исправлении дел человеческих», написанном в 60—70 годы жизни. Здесь обосновывается необходимость образования на протяжении всей жизни и добавляется к ранее определенным четырем этапам обучения (детство, отрочество, юность, возмужание) еще два — зрелость и старость.

Считая воспитание и образование делом всей жизни, Коменский рассматривает школьную систему лишь как составную часть более крупной системы воспитания и самовоспитания людей, в которой определенное место занимает семья и другие факторы, в первую очередь, сам человек как субъект и объект воспитания.

Анализируя взгляды Коменского на обучение как фактор развития человеческой личности на протяжении всей жизни и как средство общечеловеческого прогресса, чешские педагоги Карел Галла, Мирослав Ципро, Дагмар Чапкова подчеркивают значение этой широкой коменианской концепции образования для решения современных образовательных проблем.

Определенный интерес представляет понимание Коменским связи обучения с жизнью, с человеческим трудом. В «Великой дидактике», определяя цели обучения, ученый-педагог указывал, что оно необходимо для подготовки человека к жизни, к деятельности, ибо человек живет не для учения, а для деятельности.

В XXIII разделе «Великой дидактики» говорится о трудовом воспитании, о подготовке к жизни в коллективе: «Так как жизнь придется проводить в общении с людьми и в деятельности, то нужно научить детей не бояться человеческого лица и переносить всякий честный труд, чтобы они не стали

---

<sup>9</sup> Ян Амос Коменский. Избранные педагогические сочинения, стр. 232—233.

целюдьми или мизантропами, тунеядцами, бесполезным бременем земли»<sup>10</sup>.

Исходя из своих общепедагогических идей о целях образования, Коменский разработал систему и правила обучения. Теоретически обоснованная им классно-урочная система уже четвертое столетие является основной формой обучения в большинстве стран мира.

Сравнивая обучение с своеобразной «дидактической машиной», Коменский делает вывод, что для успешного ее действия необходимо отыскать: 1) твердо установленные цели, 2) средства, точно приспособленные для достижения этих целей, 3) твердые правила, как пользоваться этими средствами, чтобы было невозможно не достигнуть цели.

Правила обучения он группирует по основным требованиям к обучению, которое должно быть: 1) *успешным*, 2) *легким*, 3) *быстрым*, 4) *основательным*.

*Успешность* в обучении можно обеспечить, по мнению Коменского, своевременностью, систематичностью, постоянностью, последовательностью обучения, ведущей от познания вещей через память и речь к рукам (действиям).

*Легкость* обучения будет достигнута, если обеспечить постепенность переходов от простого к сложному, от легкого к трудному, если устранить чрезмерную перегрузку учащихся, учесть их возрастные интересы и обеспечить понимание полезности применения знаний в жизни.

*Быстрота* обучения будет обеспечена, если избрать кратчайший путь, обеспечить одновременное усвоение знаний всем классом, если все излагать коротко, понятно, во взаимной связи и последовательности, так, чтобы сегодняшнее закрепляло вчерашнее и прокладывало путь завтрашнему; все ненужное должно быть устранено.

*Основательность* знаний будет достигнута, если обучать реально существующим и полезным вещам, раскрывать сущность и причинные связи во всем, начинать изучение предмета или явления в общем виде, а затем последовательно сосредотачивать внимание в каждый данный момент на чем-либо одном, на каждом предмете останавливаться до тех пор, пока он не будет понят, отчетливо раскрывать различия между вещами.

В теории и практике обучения после Коменского произошли большие сдвиги, однако многие выдвинутые им принципы и правила обучения сохранили свою актуальность и ныне.

Особого внимания в теории обучения Коменского заслуживает его требование учитывать одаренность учащихся. «Встречаются счастливы, которые все постигают, но нет

<sup>10</sup> Ян Амос Коменский. Избранные педагогические сочинения, стр. 324.

недостатка, — замечает Коменский, — и в таких, которые в определенных предметах удивительно непонятливы и тупы. Иной в спекулятивных науках — орел, а в практической мудрости — осел с лирой. Иной в музыке туп, а в остальном способен к учению. У другого подобное положение имеет место с математикой или поэзией, или с логикой и пр. Что здесь делать? Куда не влекут способности, туда не толкай»<sup>11</sup>.

Придавая решающее значение в обучении повторению и практическим упражнениям, Коменский решительно отбрасывал бесчеловечный характер средневековой проверки знаний учащихся, сопровождающейся наказаниями. Основная задача проверки и оценки знаний — сделать ясным для учащегося его успехи и отставание, поддержать в нем веру в собственные силы. Незыблемым законом рационального обучения Коменский считал переход к новому материалу только после того, как уже установлено, что учащиеся хорошо поняли и усвоили предшествующий материал. Он подчеркивал, что успех обучения и воспитания зависит в первую очередь от учителей. Учителя — душа и сердце воспитания, и поэтому они «поставлены на высоко почетном месте... им вручена превосходная должность, выше которой ничего не может быть под солнцем»<sup>12</sup>.

Главной задачей общества в системе обучения великий педагог считал подбор подходящих учителей и создание для них надлежащих условий, чтобы хорошие, способные люди не бежали от «этого священного призвания».

Ян Амос Коменский создавал свою педагогическую систему в период разложения феодальной общественно-экономической формации и становления капиталистического строя. Но уже из изложенного выше видно, как права была Н. К. Крупская, когда еще до Октябрьской революции писала о Коменском: «У него очень много такого, что ценно для нас с точки зрения социализма... Коменский хотел достигнуть всеобщего мира и счастья... Проповедовал идеи самого широкого демократизма»<sup>13</sup>.

Действительно, наша советская дидактика, как и дидактика других социалистических стран, достигла больших успехов именно потому, что впитала в себя все лучшее, созданное педагогической мыслью в прошлом, в том числе и великим Коменским. Об этом хорошо сказал на открытии (1 июля 1970 г.) дней Коменского в Угерском Броде Президент ЧССР Людвик Свобода, имея в виду, естественно, в первую очередь Чехословакию: «Нам и сегодня надо учиться у Комен-

<sup>11</sup> Ян Амос Коменский. Избранные педагогические сочинения, стр. 300.

<sup>12</sup> Там же, стр. 600.

<sup>13</sup> Н. К. Крупская. Педагогические сочинения, т. I. М., Изд-во АПН РСФСР, 1957, стр. 477.

ского смелости и дерзанию в определении современных тенденций развития образования, соответствующих коренным изменениям в жизни человечества»<sup>14</sup>.

Наша эпоха — это эпоха распада капиталистической системы и становления нового, коммунистического общества, период невиданной научно-технической революции, и она ждет своих Коменских, способных создать новую, еще более совершенную дидактическую систему.

---

<sup>14</sup> I. Svoboda. Odkaz Komenského živou skutečnosti. — «Učitelské noviny», 1970, 9.VII.

---

dspace.jnpu.edu.ua

## ДЕМОКРАТИЗМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО

В истории мировой педагогической мысли Ян Амос Коменский широко известен как выдающийся педагог. Его значение выходит далеко за национальные рамки Чехии. Педагогические идеи Коменского отличаются глубоким демократизмом, они звучат актуально и в наше время. Не случайно мы с большим уважением чтим его память, высоко ценим его общественную деятельность и труд на ниве просвещения.

Великий славянский педагог Ян Амос Коменский жил в исключительно сложный исторический период, наполненный бурными событиями. В то время в Европе стремительно развивались новые, буржуазные производственные отношения. Бушевала Тридцатилетняя война; против немецких католических феодалов и императора из австрийской династии Габсбургов смело боролся чешский народ; в Англии буржуазная революция утвердила капиталистический строй; народ России вел напряженную войну против польской феодальной интервенции. Все европейские страны были охвачены социально-политической и идеологической борьбой, которая втянула в свою орбиту широкие слои народных масс.

Эти события не могли не повлиять на формирование мировоззрения великого мыслителя Я. А. Коменского. Ян Амос Коменский принадлежал к секте «Чешские братья», в центре внимания которой была наиболее обездоленная часть общины. Это заставило молодого Коменского серьезно задуматься о своем будущем, о том, чему посвятить свою жизнь, к чему приложить свой ум и руки, чтобы результатом упорного труда были плоды, полезные человечеству.

Ян Амос Коменский не мог быть равнодушным к заметному оживлению на идеологическом фронте, которое нарастало под влиянием борьбы народных масс с феодализмом в Чехии. Я. А. Коменский проникал в сущность дела, внимательно изучал причины борьбы. Перечитывая страницы «святого писания» и античной философии, он внимательно анализирует их, стремится найти ответы на практические вопросы жизни, вдохновляется передовыми идеями своей эпохи, задумывается над тем, какими средствами избежать существую-

щей на земле несправедливости и создать строй, который защищал бы интересы трудового народа.

Естественно, Я. А. Коменский не указал да и не мог указать путей преобразования несправедливого существующего строя. Это сделали основоположники марксизма-ленинизма. Но он стремился к справедливому укладу жизни, к уничтожению гнета и всю свою жизнь и деятельность посвятил служению трудовому народу.

Мы не претендуем на всестороннее освещение демократических взглядов Я. А. Коменского в области общественной жизни и педагогики того времени. Остановимся лишь на основных, на наш взгляд, мыслях великого педагога, которые не утратили актуальности и в наше время.

Будучи студентом Герборнского университета, Ян Амос Коменский глубоко изучал труды Платона, Аристотеля, Цицерона, Сенеки и других философов, знакомился с работами гуманистов Петра Рамуса и Людовика Вивеса. Но не следовало слепо за тем, о чем узнал из прочитанного, а искал истины. Свои мысли он изложил в работе «Спорные вопросы, собранные в саду философии» (1613), представляющей несомненную ценность до нынешнего времени. Например, на вопрос «Всякое ли познание берет свое начало в ощущениях?» Ян Амос Коменский дает для того времени смелый ответ: «Нет ничего в разуме, чего раньше не было бы в ощущениях». Этот вывод в значительной мере определил направление и сущность его будущих педагогических идей.

Ян Амос Коменский известен в педагогике как реалист: все вопросы обучения и воспитания детей решал, учитывая условия существующей действительности. Несмотря на разгул черной реакции, сложность собственной жизни, Коменский не отказывался от демократических тенденций, был верен делу служения народу. Рискуя своим положением, он преподавал на родном языке, что вызывало злобу заносчивых «образованных» людей. Я. А. Коменский в своих педагогических трудах придавал большое значение развитию родного языка как средству удовлетворения духовной потребности детей будущих граждан страны. Он настоятельно требовал от молодого поколения прочного знания родного языка.

Ян Амос Коменский рассматривал воспитание и образование молодежи как основу общественного развития всякого государства. В его труде «Великая дидактика» тщательно изложена универсальная теория «учить всех всему», независимо от социального происхождения, сословности, положения. Великий педагог не ограничился изложением теории, а встал на более активный путь — призывал, даже уговаривал создавать в каждом государстве такие школы, в которых обучались бы мальчики и девочки. Особенно ярко эта мысль была подчеркнута в речи «О культуре естественных дарова-



ний», с которой он выступил в Венгрии. Но Коменский явно полагал, что общественная жизнь должна быть изменена при помощи образования и воспитания. Все его образование, воспитанность он относил к личности человека и к его участию в жизни общества, а считал не средством повышения благосостояния людей.

В своей общественной и педагогической деятельности Коменский не ограничивался лишь школьными вопросами, а поступал как интернационалист, в интересах общего добра, о котором так мечтает. Он разработал и стал осуществлять на родной Европе, предостерегая тем самым от опасности общих интересов. Великий педагог всегда стремился к единению человека к человеку, к единению народов и к дружбе, порицал тех, кто стремится уничтожить друга. Отношения между людьми, по его мнению, должны строиться на солидарности, взаимном понимании. Не удивительно, что Я. А. Коменский клеймил секретную дипломатию, служившую для разжигания вражды между народами. Он верил, что все идет к лучшему, и призывал людей всемерно способствовать приходу этого лучшего. Великий педагог всю свою сознательную жизнь стремился найти путь к будущему, сводя свои поиски в основном к улучшению образования.

В 1657 г. в Амстердаме было издано «Полное собрание сочинений по дидактике». Красной нитью в нем проходила мысль, что усовершенствование общества осуществляется через познание, которое возможно благодаря обучению. Ученый-педагог всесторонне обосновал назначение школ, в которых юношество могло бы «обучаться наукам» и совершенствовать поведение. Коменский полагал, что молодежь должна получать всестороннее образование. Свой самый крупный труд он назвал не просто «Дидактика», а «Великая дидактика», потому что в нем изложены вопросы всесторонней подготовки детей. Он стремился поставить дидактику на научные основы. По мысли Коменского, решать вопросы обучения молодежи надо в тесной связи с общепедагогическими проблемами.

«Великая дидактика» — результат тщательного критического анализа педагогического наследия прошлого. Сущность этого анализа изложена во вступительной части, которая называется «Привет читателям». В каждом из многочисленных разделов «Великой дидактики» автор смело бичует бессистемность, бессодержательность и жестокость системы образования, педагогические ошибки в школах того времени и развивает теорию настоящего образования, в которой широко использует свой богатый жизненный опыт и достижения педагогической мысли. Содержание образования, по его мнению, должно сводиться к тому, чтобы развить у человека способность и умение самостоятельно добывать знания. Образованный человек должен «знать, действовать и говорить». Этот

демократический принцип освобождал процесс образования от схоластики, соединял теоретические знания с практикой и требовал от индивидуума умения передавать другим все, что им усвоено. Авторитарное образование отбрасывалось.

Ян Амос Коменский ратует за универсальное искусство учить всех всему, сущность которого состоит в том, чтобы не просто обучать, а обучать с увлечением, быстро, без скуки, суровости, принуждения. Учебный процесс в школе должен быть разумно организован, приятен для детей. Трудные вещи учитель обязан излагать умело, дружеским тоном, в форме бесед, состязаний, разгадывания загадок и т. д.

Выдающийся педагог настаивает на том, чтобы образование не только давало человеку знания, но и развивало его духовные силы, а также прививало стремление самостоятельно овладевать знаниями. Не случайно свои школы он называл «мастерскими гуманности», противопоставляя их схоластическим школам, в которых пренебрежительно относились к моральному воспитанию.

Демократизм Я. А. Коменского заключается и в принципе природосообразности. Великий педагог считал, что все дети имеют одну природу, способность приобретать знания, познавать окружающую среду, и, следовательно, все люди должны быть образованными. Это было ударом по закостенелым утверждениям господствующих классов о том, что деление людей на богатых и бедных дано якобы самой природой. Идея природосообразности продиктована социально-политическими мотивами того времени. Для обоснования своих взглядов ученый широко использовал законы природы.

Я. А. Коменский не отбрасывал, а, наоборот, признавал наличие у детей врожденных задатков и считал, что благородная задача воспитания — развивать эти задатки. В трактате «Пансофическая школа» он поставил перед школой задачу — не только формально развивать естественные силы молодежи, но и сделать каждого индивидуума всесторонне развитым, дать ему такое образование, которое побуждало бы его вести себя надлежащим образом в любых условиях, умело действовать в этом мире и преобразовывать его в интересах гуманности и справедливости. Образование он рассматривал в качестве «культуры естественных талантов» и считал, что оно должно служить удовлетворению разумных человеческих потребностей.

Заслуживает внимания принцип энциклопедичности знаний, выдвинутый Коменским в «Великой дидактике». Именно такие знания должны предназначаться для всей молодежи без какого-либо деления на богатых и бедных. «В школы следует отдавать не только детей богатых или знатных, — писал Я. А. Коменский, — но и всех вообще: знатных и незнатных, богатых и бедных, мальчиков и девочек во всех городах

595934

и местечках, в селах и деревнях»<sup>1</sup>. Демократическая сущность этого принципа очевидна. Отметим, что Я. А. Коменский первым теоретически обосновал задачи и организацию школы как учебного заведения массового характера.

Наибольшим пороком схоластики Я. А. Коменский считал вербализм, оперирование словами, оторванными от действительности. «Мудрость заключается в обширном, истинном, ясном познании вещей, — писал он, — а не в словах, которые без понимания вещей... — звук без смысла»<sup>2</sup>. Отсюда его требование к школе — обучать людей, способных думать и мыслить. По его мнению, в школе надо изучать прежде всего вещи, притом такими, какими они есть в реальной действительности. Только тогда человек научится смотреть на мир глазами наблюдателя, освободится от вербализма.

Коменский первым среди ученых своего времени сосредоточил внимание на вопросах воспитания детей в дошкольном и дошкольном возрасте. Он указал на положительные творческие силы детей, отбросил средневековое «воспитательное» мерило — «греховность», которым систематически запугивали детей. Ученый-педагог утверждал, что развитие детей зависит от воспитания и такие черты, как тупость, забитость, отсталость не являются врожденными. Поэтому он требовал от школы гуманного отношения к детям, страстно призывал родителей, учителей, всех, кто имеет отношение к воспитанию детей, учитывать их неокрепшую силу, считаться с возрастными особенностями.

Следует отметить также, что Ян Амос Коменский выступал защитником прав женщины на образование.

Я. А. Коменский внес новое понятие в педагогику — воспитание в труде, предупреждающее рост ленивости, а, значит, и тунеядства. Он первый высказался за единую линию обучения, за преемственность учебного процесса, начиная с начальной и кончая высшей школой. Во всех звеньях школы науки должны излагаться в тесной взаимосвязи. Учитель, обучая, должен понимать, что материал надо давать детям в таких дозах, в каких они могут его воспринимать и усваивать.

Педагог-гуманист отрицал всякое принуждение, особенно физические наказания, чрезмерную суровость педагогов-воспитателей.

Педагогические взгляды Яна Амоса Коменского привлекают наше внимание потому, что они проникнуты глубоким демократизмом и не утратили своей жизненности и актуальности в наше время.

<sup>1</sup> Я. А. Коменский. Великая дидактика, гл. IX. — Избранные педагогические сочинения, т. I. М., Учпедгиз, 1939, стр. 111—112.

<sup>2</sup> Я. А. Коменский. О пользе точного наименования вещей. — Избранные педагогические сочинения, т. II, стр. 221.

## ЯН АМОС КОМЕНСКИЙ И ПЕДАГОГИКА БРАТСКИХ ШКОЛ УКРАИНЫ

С именем Коменского связано целое направление в педагогике. Комениология превратилась в самостоятельную область педагогических исследований. Советские комениологи внесли серьезный вклад в изучение богатого педагогического наследия Коменского. Однако эта тема продолжает по-прежнему привлекать внимание многих исследователей. Возникают новые вопросы, новые проблемы, которые ждут своего решения. Как справедливо отметил выдающийся советский ученый в области истории педагогики и комениологии Е. Н. Медынский, комениологи до недавнего времени безосновательно «умалчивали» о связях «Коменского с украинскими и белорусскими братскими школами»<sup>1</sup>, хотя он 17 лет работал одновременно с польскими протестантскими школами. Профессор Е. Н. Медынский назвал это не только «упущением», но «даже пробелом в историко-педагогических исследованиях»<sup>2</sup>. Он пришел к выводу, «что у братских школ Украины и Белоруссии и у Коменского» не только было «много общего... в идеологическом отношении»<sup>3</sup>, но и «многие высказывания Коменского имеют бесспорные следы влияния украинских и белорусских школ на его педагогическую систему»<sup>4</sup>.

Часть комениологов этот вывод Е. Н. Медынского приняла. В первую очередь, например, следует назвать одного из крупнейших современных советских комениологов профессора Д. Лордкипанидзе<sup>5</sup>. Однако данную точку зрения разделяют не все. Я. Исаевич, изучающий историю братских школ Украины, подвергает сомнению справедливость утверждения профессора Е. Н. Медынского. Совпадение текста Устава брат-

<sup>1</sup> Проф. Е. Н. Медынский. Братские школы Украины и Белоруссии в XVI—XVII вв. и их роль в воссоединении Украины и Белоруссии с Россией. М., Изд-во АПН РСФСР, 1954, стр. 78.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же, стр. 87.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Д. Лордкипанидзе. Ян Амос Коменский. Тбилиси, 1969, стр. 269.

ских школ с «Законами благоустроенной школы» Коменского явление чисто случайное, это результат использования «общих достижений гуманистической школы»<sup>6</sup>, замечает Я. Исаевич.

Поднятый профессором Е. Н. Медынским вопрос выступавшие на научной сессии Академии педагогических наук РСФСР, которая состоялась в Москве в 1957 году<sup>7</sup>, «обошли молчанием». Умолчание это может быть, однако, чистой случайностью и может расцениваться как еще одно «упущение» или «пробел в историко-педагогических исследованиях». Но можно его расценивать и как несогласие участников сессии с выводом Е. Н. Медынского.

Дальнейшее научное обоснование данного вопроса важно не только для комениологов. Положительное решение его наносит удар по тем клеветническим заявлениям, которые в свое время делались в адрес Киевской Руси и Украины шовинистически настроенными историками педагогики<sup>8</sup>. Так, Ванчура и Майхрович утверждали, что Киевская Русь школы не знала, а на Украину ее принесли в XVI столетии поляки, католическая церковь. Рассматривая таким образом вопрос, они тем самым отрицали и саму возможность существования передовой педагогической мысли на Украине в XVI—XVII вв.

Вывод профессора Е. Н. Медынского о положительном влиянии передовой педагогической мысли XVI—XVII столетий на формирование Коменского-педагога дает возможность не только опровергнуть клевету, но и заявить, что украинский народ всегда принимал деятельное, активное участие в развитии общечеловеческой цивилизации, в том числе и на таком важном ее участке, как воспитание.

Киевская Русь и непосредственная ее преемница Галицко-Волынская Русь («Украина Галичская») были важными факторами в развитии общечеловеческой культуры на востоке Европы.

Некоторые исследователи склонны отрицать влияние западного гуманизма на культурную жизнь Восточной Европы, в том числе и на развитие национальной украинской педагогической мысли эпохи Ренессанса, т. е. XVI и начала XVII

---

<sup>6</sup> Я. Д. Ісаєвич. Братства та їх роль в розвитку української культури XVI—XVII ст. К., «Наукова думка», 1966, стр. 154.

<sup>7</sup> Материалы научной сессии АПН РСФСР, посвященной 300-летию опубликования собрания дидактических трудов Я. А. Коменского. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959.

<sup>8</sup> A. Wanczuga. Szkolnictwo w Starej Rusi. L—W—K, 1923, F. Mauchrowicz. Historia pedagogii, t. II. Lwów, 1924. В. Антонович. Польско-русские отношения в XVII веке... — «Киевская старина», т. XII, 1885, май, стр. 44—78.

столетий. К таким следует отнести М. Брауна<sup>9</sup>. К нему в известной мере примыкают Л. Пузино, Б. Митюрлов<sup>10</sup>.

Сближение Украины с Западом в XVI—XVII вв. явилось результатом того обстоятельства, что Польша, захватив Украину еще в XIV в., становится европейской державой, основной житницей Европы.

Сравнительно быстро и рано широкое распространение на Украине получают идеи гуманизма в области воспитания. Большую роль в развитии передовой педагогической мысли на Украине эпохи раннего Возрождения сыграл Бенедикт, известный в науке как Гербест Неаполитанус (1531—1593). Воспитанник Краковского университета, Гербест становится в 1551 г. ректором Львовской мещанской (кафедральной) средней школы — академической колонии Краковского университета. Ближайшими помощниками он подбирает талантливых людей, убежденных гуманистов Григория Вигилиуса (Григорий Чуй из Самбора) и Андрея Баргеля (тоже из Самбора). Все трое — простого происхождения: Гербест — сын мелкого земледельца, Григорий и Андрей — сыновья мелких ремесленников. За три года Гербест превратил Львовскую мещанскую среднюю школу по уровню работы в центр распространения идей гуманизма на Украине, в частности в области воспитания. За время работы во Львовской средней школе Гербест проявил себя талантливым, оригинальным педагогическим мыслителем. Ему принадлежит большая заслуга в том, что педагогическая мысль на Украине и в Польше была поднята на уровень западноевропейской педагогической мысли эпохи гуманизма. Новизной и оригинальностью своих идей он намного опередил как педагогов братских школ Украины, так и таких выдающихся педагогов Запада, как В. Ратихий (1571—1635) и Я. А. Коменский (1592—1670).

Свой опыт работы во Львовской колонии Краковского университета, а затем в Краковской средней школе Гербест изложил в брошюре «Программа, составленная Бенекдитом Гербестом из Нового Миста в Краковской школе при храме св. Марии, из которой могут узнать правильный метод воспитания все ректоры школ, а также все педагоги». Эта маленькая книжечка увидела свет благодаря стараниям родных братьев Гербеста в Кракове только в 1559 году. «Программа» Гербеста, по существу, является первым на Украине и в Польше систематическим изложением основ педагогики гума-

---

<sup>9</sup> M. Braun. Das Eindringen des Humanismus. — «Die Welt der Slawen Viertel Sachschrift für Slavistik», 1956, H. 1.

<sup>10</sup> L. Pusino. Die Kultur der Renaissance in Halien. «Versuch einer vergleichenden Analyse. — «Historische Zeitschrift», 1929, Bd. 14, H. 2. Б. Н. Митюрлов. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI—XVII вв. К., «Радянська школа», 1968, стр. 49.

низма. Она определила содержание обучения в средней школе. До нее серьезного размежевания между содержанием обучения в университетах и средних школах не было.

В центре содержания школьной программы Гербеста оставались латинский и греческий языки, литература. Однако, учитывая требования времени, он отводит значительное место и обучению родному языку, широко используя его также при изучении латыни, греческого языка, античности. Большое внимание уделялось арифметике. Учащиеся школы, в зависимости от подготовки и с целью устранения догматизма и зубрежки, были разделены на три класса. Занятия проводились по твердому расписанию, которого никто не имел права нарушать. В основу его были положены «учебные единицы» — уроки («нога») <sup>11</sup>, а продолжительность каждого урока регламентировалась. Урок в зависимости от содержания предмета продолжался от 30 минут до одного часа, урок арифметики длился два часа. В основу составления расписания Гербест положил двухнедельный повторяющийся цикл. Как гуманист, он исключил из программы изучение Закона божьего в качестве специального предмета, на что, как известно, не пошел Коменский. Приемом детей в школу ведал только ректор.

Гербест и его коллеги по школе стремились обучать молодежь «старательно», путем «объяснений», «не перегружая молодые умы». Гербест настоятельно рекомендовал педагогам «проникать в особенности детского мышления, возраста». Эти идеи впоследствии стали широко известны всему цивилизованному миру, но их связывали только с именем Коменского, хотя на Украине они практически воплощены за 107 лет, а изложены и опубликованы за 98 лет до выхода в свет в Амстердаме в 1657 г. собрания дидактических трудов Яна Амоса Коменского <sup>12</sup>.

То, что Гербест в старости стал иезуитом, выступил глашатаем унии на Украине, отнюдь не делает ему чести <sup>13</sup>. Однако Гербест в течение всей жизни ратовал за развитие школьного дела в «Сарматии», продолжал любить «милую Отчизну-Русь» — Украину. Это и ныне заставляет нас склонять голову перед ним как выдающимся педагогом-гуманистом эпохи раннего Ренессанса на Украине, дает нам право считать его предтечей педагогики братских школ Украины конца XVI — начала XVII вв.

Однако некоторые исследователи отрицают не только наличие высокоразвитой культуры и педагогической мысли на Украине до XVII века, но и появление самой украинской на-

<sup>11</sup> Benedicti Herbesti Neapolitani Cracoviensis scholae apud S. Mariae templum institutio anno MDTLIX. Cracoviae, 1559, стр. 17.

<sup>12</sup> Opera didactica omnia.

<sup>13</sup> О. С у ш к о. Предтеча унії. — ЗНТШ у Львові, т. 53, 55, 61.

родности связывают с XVI—XVII в.<sup>14</sup>, хотя общеизвестно, что процесс формирования украинской народности протекал на протяжении XIII—XVI вв.<sup>15</sup>

Отрицая влияние западноевропейского гуманизма на развитие педагогической мысли на Украине в эпоху Ренессанса, пытаясь как-то объяснить неожиданно высокий взлет педагогической мысли на Украине в XVI—XVII вв., представленной педагогикой братских школ, академик А. Р. Мазуркевич и доцент Б. Н. Митюров вступают в противоречие даже с собой, делая категорическое заявление, что «в основе педагогических взглядов братских школ лежал многовековой опыт украинского народа и те принципы, которые выкристаллизовались в педагогическом опыте старорусского Киевского государства на основе синтеза старославянской и античной (греческой) педагогики»<sup>16</sup>. Откуда многовековой опыт? Ведь украинская народность, как явствует из заявления этих же авторов, возникает только в XVI—XVII вв. Не сославшись ни на кого из педагогов-гуманистов (Б. Гербеста и др.), деятельность которых так успешно протекала на Украине в XVI в., названные авторы приписывают педагогам братских школ реставрацию педагогических традиций раннего средневековья, т. е. педагогических традиций Киевской Руси X—XI вв.<sup>17</sup>

С этим согласиться нельзя. Педагогика раннего средневековья как на Западе, так и в Киевской Руси опиралась на одну и ту же социальную и, конечно, идеологическую основу. По учению и западной, и восточной церковью (а они были идеологической основой средневековья), человек в сравнении с богом — ничто: «без бога ни до порога». В эпоху же Ренессанса в сознании людей все глубже укореняется мысль, что земная жизнь прекрасна сама по себе, что счастье человека в труде, а субъектом труда является сам человек.

Идя навстречу этим новым веяниям, выполняя социальный заказ новой общественной силы — третьего сословия, педагогика гуманизма в центр внимания ставит человека, всестороннее развитие его творческих сил, прежде всего его индивидуального мышления.

Академик А. Р. Мазуркевич, доцент Б. Н. Митюров и другие вслед за профессором Е. Н. Медынским утверждают, что братские школы оказали большое влияние на формирование

<sup>14</sup> Б. Н. Митюров. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI—XVII вв., стр. 17.

<sup>15</sup> Історія Української РСР. Підручник для 7—8 класів. К., «Радянська школа», 1969, стр. 26; Д. І. Мишко. Звідки пішла назва «Україна». — «Український історичний журнал», 1966, № 7, стр. 42.

<sup>16</sup> Б. Н. Митюров. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI—XVII вв., стр. 97—98. Предисловие: А. Р. Мазуркевич. Братские школы в научном освещении.

<sup>17</sup> Там же, стр. 12—13, 58.



педагогических взглядов Я. А. Коменского. Однако своими вышеизложенными мыслями и аргументацией А. Р. Мазуркевич и Б. Н. Митюрлов подрывают доверие к тем выводам, к которым по этому вопросу пришел профессор Е. Н. Медынский. Именно это обстоятельство заставило нас обратиться к истории.

Действительно, трудно согласиться с утверждением, что для Коменского — выдающегося педагога — источником вдохновения могла быть, в частности, педагогика братских школ, в основе которой лежал многовековой опыт не существовавшего до XVI века украинского народа (так утверждают А. Р. Мазуркевич и Б. Н. Митюрлов) и реставрированный «педагогический опыт старорусского Киевского государства».

Естественно, старые традиции, особенно в области воспитания, живучи, продолжают играть иногда весьма важную роль и в новых исторических условиях. Но братские школы существовали в эпоху позднего Возрождения на Украине и уже поэтому их педагогику нельзя считать реставрацией педагогики средневековых традиций «старорусского Киевского государства». Это — педагогика эпохи Возрождения. И ее предтечей на Украине были такие педагоги-гуманисты, как Б. Гербест, Г. Вигилиус, А. Баргель.

Культура Ренессанса, в том числе и в области педагогики, отличалась своим космополитическим характером. Эту ее особенность довольно ловко использовала в своих интересах католическая церковь, в частности на Украине<sup>18</sup>.

С приходом иезуитов в Польшу школе в борьбе за души отводится немаловажная роль. Украина покрывается сетью иезуитских, пиарских и василианских школ и резиденций. На Украине открывается шесть духовных семинарий<sup>19</sup>. Во Львове мещанская средняя школа, по решению магистрата (принятому, надо полагать, под давлением иезуитов), становится абсолютно недоступной детям украинского населения. Даже грамота короля 1572 г., которой добилось Львовское братство, ни к чему не привела: доступ в школу детям украинской национальности был закрыт. Князь Константин Острожский, а за ним и Львовское братство, как одна из наиболее активных патриотических организаций, стали на путь организации национальной школы. Первой такой школой была Острожская школа повышенного типа. За ней последовала организация в 1585 г. Львовской братской школы с преподаванием «вызволенных наук», исключая латынь. За этими первыми школами появляются школы и других братств не только на Украине, но и в соседней Белоруссии.

<sup>18</sup> Во Львове иезуиты появились в 1585 г., свою школу заложили в 1613 г., а в Польше они появляются немного ранее.

<sup>19</sup> J. L u k a s z e w i c z. *Historye szkol w Korone i W. K. Litewskem...*, Poznań, 1851.

Организаторы братских школ широко использовали достижения педагогики раннего украинского Ренессанса, но не пошли по пути простого копирования. В педагогике Гербеста их отталкивал космополитизм, что являлось характерным для эпохи раннего Ренессанса.

Братчики стремились создать такую школу, которая была бы верным и острым оружием в борьбе против гнета шляхты и католической церкви. Педагогика братских школ проникнута духом народности, настоящим антифеодалным демократизмом, гуманизмом.

Педагогам братских школ удалось, путем сочетания идей гуманизма с требованиями национально-освободительной антифеодалной борьбы, поднять педагогическую мысль на более высокую ступень. Они создали такую педагогику, которая отвечала интересам народных масс и не могла не привлечь внимание Коменского своим гуманизмом, демократизмом, народностью, стать одним из источников влияния на развитие его педагогических взглядов.

Ян Амос Коменский, прибыв в 1628 г. в Польшу, очень интересовался политическими событиями, которые так бурно протекали на Украине<sup>20</sup>. В известной мере он связывал свои политические надежды с успехом национально-освободительной борьбы на Украине. И конечно же, как политический деятель, как педагог по профессии и призванию, не мог не интересоваться работой братских школ, которые стали так популярны на Украине и в Белоруссии и по уровню преподавания не уступали передовым школам Европы (по народно-психологической целеустремленности и реальному демократизму школы украинских братств во многом превосходили школы Европы). Поэтому, обобщая передовой опыт своего времени, Я. А. Коменский не мог обойти вниманием педагогику братских школ. Практический опыт украинских и белорусских братских школ дал Я. А. Коменскому гораздо больше, чем умозрительные педагогические заключения и построения выдающихся педагогов-гуманистов Запада, и подводил его к более глубокому пониманию сути вещей.

Педагогика братских школ — это выношенный и выстраданный народом опыт борьбы за лучшее будущее средствами воспитания. В каких условиях приходилось бороться, красноречиво свидетельствует современник, малоизвестный польский писатель украинского происхождения Кленович, который писал: «...Толпы токарей (татар. — Ф. Н.) несутся по твоим полям. Крестьянин с оружием в руках засекает нивы и собирает плоды; на боку у него всегда полон стрел сагайдак. Хлеборобы, свозя жниво к дому ценою крови, обороняли свезен-

---

<sup>20</sup> Я. І. Ян Амос Коменський і Україна (до 375-річчя з дня народження). — «Український історичний журнал», 1967, № 3, стр. 129—131.

ное богатство, проливая кровь. Часто еда прерывается стычками, часто крестьянка варит пищу для врагов»<sup>21</sup>.

Остается еще один вопрос, относящийся к нашей теме, который мы не можем обойти вниманием.

В последнее время была высказана мысль, что Ян Амос Коменский, в свою очередь, также оказал огромное влияние на педагогику братских школ, т. е. имел место «процесс взаимного обогащения»<sup>22</sup>. Для комениологов это — новая проблема, которая не может не заинтересовать исследователей. Академик А. Р. Мазуркевич, автор этого утверждения, не аргументирует свою мысль. Единственная аргументация конкретного характера на эту тему сводится у него к следующему утверждению: «Огромное влияние на развитие педагогической мысли в братских (и последующих) школах имела «Великая дидактика» Яна Амоса Коменского»<sup>23</sup>. Но ведь известно, что в рукописи «Великая дидактика» не могла получить распространения по той простой причине, что Ян Амос Коменский работал над ней десятки лет, вплоть до ее опубликования в Амстердаме в 1657 году. Оставим в стороне «последующие» школы на Украине, так как это специальный предмет исследования. Остановимся на первой части категорического утверждения.

Педагогика братских школ в основных чертах уже сложилась в конце XVI и в начале XVII веков, т. е. задолго до прибытия Коменского на Украину в 1628 г., даже до его рождения. Ни педагоги и организаторы Острожской академии, ни педагоги первых братских школ не знали Коменского, который родился через шесть лет после принятия устава Львовской братской школы в 1586 году. А Острожская академия была организована значительно раньше. «Великая дидактика» Коменского впервые была опубликована на латинском языке в Амстердаме лишь в 1657 году. Даже «*orbis sensualium pictus*» — этот наиболее распространенный учебник Коменского, который принес его имени особую популярность, — появился лишь в 1653—1654 годах. Все это говорит против утверждения А. Р. Мазуркевича. Утверждая, что на формирование педагогических взглядов Я. А. Коменского оказала известное влияние украинская педагогическая мысль эпохи Ренессанса, мы отнюдь не стремимся умалить значение Коменского как одного из самых выдающихся основоположников научной педагогики. Это только поднимает его роль как ученого, сумевшего обобщить передовой педагогический опыт.

---

<sup>21</sup> Цит. по кн.: М. Возняк. Історія української літератури, т. III. Львів, стр. 59.

<sup>22</sup> А. Р. Мазуркевич. Братские школы в научном освещении, стр. 13. — Б. Н. Митюрлов. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI—XVII вв.

<sup>23</sup> Там же, стр. 12.

### ПОЛВЕКА В СТРОЮ ЗОДЧИХ КОММУНИЗМА

Двадцатые-тридцатые годы в истории советской педагогической науки — это годы решительного преодоления буржуазных педагогических традиций и развития новой марксистской теории и практики коммунистического воспитания. У колыбели советской педагогической науки стояли такие выдающиеся педагоги, как Н. Крупская, П. Блонский, С. Шацкий и др.

В эти же 20—30-е годы, на основе марксистско-ленинского учения рождалась новая, советская педагогическая концепция — макаренковская, которая вот уже свыше пятидесяти лет верно служит задаче строительства коммунизма на таком важнейшем участке, как воспитание личности.

А. С. Макаренко, как известно, по поручению Полтавского губернского отдела народного образования осенью 1920 г. возглавил колонию для правонарушителей. Многие из того, что было создано или написано в 20—30-е годы в области педагогики, стало давно предметом истории, забыто, иногда и незаслуженно. Но все то, что создано трудом выдающегося педагога и его сподвижников (о них никогда не следует забывать), и ныне звучит актуально, потому что научно обосновано. Вся педагогическая деятельность А. Макаренко, пронизанная партийностью, продолжает верно служить делу партии, вдохновляет научно-педагогическую общественность на творческий подход к решению самых актуальных проблем в области коммунистического воспитания.

А. Макаренко является автором общепризнанной педагогической концепции воспитания человека новых социальных качеств новыми средствами. Именно он блестяще решил задачу «как нового человека по-новому делать», внося неоценимый вклад в теорию и практику коммунистического воспитания, создав основы педагогики параллельного влияния.

Имя А. С. Макаренко стоит в ряду самых славных представителей как советской, так и мировой педагогической мысли.

ПЕДАГОГ-НОВАТОР А. С. МАКАРЕНКО\*

А. С. Макаренко вошел в историю нашей социалистической культуры как талантливый писатель и выдающийся педагог-гуманист, воспитатель-новатор. Все мы, советские люди, не можем не склонить головы перед человеком, который своим настойчивым трудом в сложные для нашей Родины годы сумел вернуть счастливые детство тысячам обездоленных детей. Более того, он социально и педагогически запущенным детям не только возвратил счастливое детство, но и воспитал их активными участниками социалистического строительства, людьми идейными, преданными своему народу, Родине. Это — подвиг, большой педагогический подвиг. Поэтому имя Макаренко в памяти народов нашей страны стало хрестоматийно популярным в лучшем смысле этого слова. На его могилу в Москве приносят цветы все: учителя, студенческая молодежь, дети, их родители.

Украинская народная мудрость гласит: «Коли вчитель бере за руку дитину, він бере її батька і матір за серце». Выдающийся педагог А. С. Макаренко «взял за душу» весь многонациональный народ нашей страны своим педагогическим подвижничеством. Однако А. С. Макаренко мы чтим не только как педагога-подвижника. Мы чтим его и как выдающегося педагога-ученого, педагога-новатора, который проложил новые пути в развитии советской педагогической науки. Он талантливо воплотил революционные педагогические идеи классиков марксизма-ленинизма в теорию и практику коммунистического воспитания, обогатив этим советскую педагогику.

Чтим мы нашего выдающегося педагога и за то, что он с энтузиазмом приветствовал Великую Октябрьскую революцию и был верным ее идеалам до конца. О том, какую роль сыграл Великий Октябрь в его творческой жизни и деятельности, свидетельствует признание: «Октябрьская революция неожжи-

---

\* Из вступительного слова, произнесенного на научно-педагогической конференции, посвященной 80-й годовщине со дня рождения А. С. Макаренко, которая состоялась во Львове в апреле 1968 г.

данно открыла передо мной невиданные просторы для развития свободной человеческой личности, открыла богатейшие возможности в моей педагогической работе»<sup>1</sup>.

Макаренко как педагога и писателя дал нам Великий Октябрь. Только после Великого Октября в полной мере проявился талант А. С. Макаренко. Как писатель и педагог он принадлежит всем народам нашей страны, всем передовым людям на земле. Его педагогические идеи — это действительно марксистские идеи.

Высоко оценивая его творческое наследие, отдавая ему должное как педагогу-новатору, правительство Украины учредило награду — медаль имени Макаренко. Этой медалью Министерство Просвещения УРСР награждает сотни передовых учителей-энтузиастов. Десяткам научно-воспитательных заведений присвоено имя выдающегося педагога. Десятки школ борются за право носить его имя.

Однако было бы ошибочно полагать, что А. С. Макаренко и его опыт — наше славное прошлое, что он уже принадлежит истории. А. С. Макаренко с его ценнейшим педагогическим наследием продолжает оставаться нашим современником, с которым можно, нужно и сегодня советоваться по самым актуальным вопросам коммунистического воспитания.

Нельзя не обратить внимания на отдельные досадные факты, с которыми мы встречаемся в нашей жизни. В результате неудовлетворительной работы отдельных школьных коллективов, неудовлетворительного воспитания детей в некоторых семьях мы встречаемся с неуспеваемостью, недисциплинированностью среди школьной молодежи. Еще не исключены, как следствие безнадзорности, отдельные факты хулиганства, преступности среди подростков.

А. С. Макаренко неоднократно предупреждал, что нигде брак в работе не дает таких досадных последствий, как на участке коммунистического воспитания. «Никакого брака, ни единого процента», — говорил он. Мы должны постоянно учиться у Макаренко работать на таком ответственном участке, как воспитание школьной молодежи. Макаренко является для всех примером страстного и творческого горения на работе и в то же время примером действительно научного подхода к решению основных проблем теории педагогики. Он оставил богатейшее педагогическое наследие, неисчерпаемый родник педагогической мудрости. Изучение и творческое воплощение его наследия в жизнь поможет с большим успехом решать актуальнейшие вопросы коммунистического воспитания и перевоспитания.

---

<sup>1</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. VII. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958, стр. 293.

## ОН ТРУДИЛСЯ ДЛЯ НАСТОЯЩЕГО, ПРИБЛИЖАЯ БУДУЩЕЕ

В одном из воспоминаний об Антоне Макаренко говорится, что он был удивительным оратором и слушатели понимали его с полуслова. Думается, это — одна из тех легенд, без которых не обходится память о великих людях.

Мне посчастливилось слушать автора «Педагогической поэмы» в 1939 г., когда он выступал с публичной лекцией в Московском университете. Не все им сказанное казалось очевидным. Чувствовалось, что иные оригинальные мысли не встречают поддержки аудитории. Да и могло ли быть иначе?

Макаренко намного опередил свое время, его способность по-новому подойти к теме, осветить ее с самой неожиданной стороны, повернуть, что называется, на 180°, была феноменальной. Каждый, кто углубленно изучал его книги, знает, что система макаренковских идей постигается не сразу. Читая его труды, неизменно находишь что-то новое, чего раньше не заметил. Совершенно уверен, что настоящее изучение идейных глубин, открытых Макаренко, только начинается.

Если бы Антон Семенович ограничился обобщением опыта работы с колонистами, его открытия могли бы заинтересовать только педагогов. Но это не так. Опыт Макаренко волнует всех, в том числе тех, кто далек от школы и воспитания, для кого слова «педагогика» и «методика» не имеют ничего общего с их деятельностью.

В чем источник такого беспрецедентно широкого интереса? Прежде всего в том, что автор внимательно и любовно заглянул в душу человеческую, увидел неведомые духовные ценности, понял многие закономерности социальной психологии. Новое общество, новые люди, новые взаимоотношения между людьми — вот главные темы его книг.

В «Педагогической поэме» речь идет о перевоспитании беспризорных — несовершеннолетних правонарушителей. Герои повести «Флаги на башнях» — дети из семьи. «Книга для родителей» посвящена воспитанию в обстановке родного дома. Все это совершенно различные произведения. И вместе с тем у них так много общего. Они, как и другие макаренковские книги, говорят о путях к человеческому

счастью, о преодолении в человеке всего плохого, о победе гуманного, истинно человеческого начала.

Как и в любой крупной педагогической системе, у Макаренко встречаются отдельные мысли и наблюдения общего значения, более или менее независимые от социально-исторических факторов. Например, его мысль о том, что по силе эмоций и тревожности впечатлений жизнь детей богаче жизни взрослых, относится к самой общей характеристике детства. Его тезис — «Каков ребенок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет» — справедлив для любых условий. Положение о том, что система воспитательных средств не может быть установлена раз и навсегда, также общезначимо. Однако наиболее существенные макаренковские идеи органически связаны с запросами и возможностями социализма, отражают специфические особенности нового общества.

Макаренко полагал, что поведение и духовное обогащение личности прежде всего зависят от того, как чувствует себя человек в коллективе. Так называемых «штатных активистов», любителей командовать, требовательных к другим и снисходительных к себе, его питомцы не терпели.

Каждый учился и руководить, и подчиняться. Были созданы временные отряды, и в них руководитель постоянного отряда был только рядовым членом коллектива. В коммуне каждому воспитаннику надлежало побывать известное время в позиции руководителя. Воспитанники, избранные на тот или иной пост, не имели никаких привилегий. Напротив, к лучшим, наиболее уважаемым членам коллектива предъявлялись повышенные требования. Сам Макаренко, участвуя в организации детского самоуправления, прибегал по преимуществу не к административным мерам, а к различным средствам косвенного влияния, убеждения. Его авторитет был основан на ответственности, знаниях и моральной безупречности.

Это всего лишь отдельные штрихи. Но и они говорят о широком демократизме макаренковской педагогики. Нельзя не видеть, что такая организация и стиль жизни коллектива внутренне связаны со структурой общества.

Здесь следует сказать несколько слов о наказаниях. Действительно, Макаренко считал, что на современной стадии развития общество еще не может обойтись без наказаний. Он ссылался на то, что безнаказанность в школе приводит к распущенности, поощряет хулиганство.

Противники Макаренко готовы на этом основании обвинить его во всех грехах. Однако необходимо отметить, что эта нота зазвучала в макаренковской педагогике совершенно по-новому. Дети воспитывались так, что строже взыскивали с лучших, более сознательных и облеченных доверием сверст-



ников. «Новенького», например, могли совсем оставить без наказания. Ему говорили: «Ты еще ничего не понимаешь, тебя наказывать бесполезно». Благодаря этому совершенно изменился подход к наказанию. Нет, оно, конечно, не стало приятным. Однако оно и не оскорбляло. В нем даже содержался некий элемент доверия. Элемент доверия в наказании — нечто, пожалуй, ранее неслыханное. В таких «неслыханностях» — самая суть новаторства.

Одна из характерных черт Макаренко и разработанной им системы — социалистический оптимизм. Даже о трагических событиях писатель рассказывает так, что читателей не покидает оптимистическая вера в торжество радости на земле. Этот оптимизм особенно убедителен потому, что он подтвержден теорией и опытом.

Воспитанники Макаренко умели ценить доброе настроение и бодрость. Их жизнь постоянно была украшена улыбкой и шуткой. Знаменитое «Не пищать!» (когда трудно и дело не ладится) стало крылатым.

Философы, психологи, моралисты могут до бесконечности спорить о пессимизме и оптимизме. Но факты — упрямая вещь, и от них никуда не уйдешь. Дени Дидро говорил в свое время, что куриное яйцо опровергает всех теологов на земле. По аналогии можно сказать, что опыт колонии имени Горького и коммуны имени Дзержинского посрамил всех пессимистов на земле.

Некоторые зарубежные философы многословно доказывают, что счастья на свете нет и быть не может. Но у Макаренко и самые обездоленные приобщались к радости жизни и чувствовали себя счастливыми.

Некоторые педагоги сомневаются, могут ли дети мириться с дисциплиной. Но ведь это неопровержимый факт: воспитанники Макаренко понимали и ценили красоту дисциплины, гордились дисциплиной.

Психологи-идеалисты глубокомысленно рассуждают о консервативности, неизменяемости человеческой природы. Но Макаренко практически продемонстрировал иное: самые, казалось бы, неисправимые у него перевоспитывались.

Не потому ли Максим Горький так уверенно сказал, что поразительно удачный педагогический эксперимент Макаренко имеет мировое значение. Впрочем, мировое значение имеет не эксперимент сам по себе, а опыт и его теоретический анализ, объяснение.

Обычно те педагоги, которые занимались теорией, не показывали сколько-нибудь подробно будничные педагогические труды. Читатель мог узнать о высоких принципах, но дверь в «педагогическую кухню» оставалась закрытой. Другие авторы, напротив, никак не могли из этой «кухни» выбраться. Они заполняли многие страницы конкретными советами по

частным вопросам. Эти пособия очень напоминают кулинарные «советы молодым хозяйкам»; теории в них нет, преобладает простая формула — «делай так».

А ведь каждому, кто имеет дело с воспитанием человека, жизненно необходимы педагогическая наука и педагогическое искусство. Соединить теорию и мастерство — вот самая воодушевляющая задача педагогического писателя.

В этом отношении макаренковское творчество представляет собой поистине непревзойденный образец. В его книгах философия мыслителя-теоретика и советы воспитателя-практика слиты воедино. Одна из особенностей макаренковских книг состоит в том, что их автор правдиво говорит о трудностях воспитания, о его сложности, противоречивости. А противоречия коварны, подстерегают воспитателя на каждом шагу.

Дети сопротивляются воспитанию. Как же быть? Руссо советовал: «Пусть ваши воспитанники делают, что хотят, но пусть они хотят того же, что и вы». Автор «Эмиля» не сказал «малости» — каким способом этого добиться.

Детскому возрасту свойственно и другое — способность к подражанию, готовность во всем следовать любимому наставнику. Можно ли воспользоваться этим? Песталоцци признавался: «Они были вне мира, вне Станса; они были со мной, и я был с ними».

Можно ли обращаться к этой формуле в наше время? И что получится, если педагоги попытаются формировать души, характеры питомцев по своему образу и подобию?

Макаренко не проходит мимо этих вопросов. Читая его книги, мы видим, как преодолевается сопротивление воспитанию, как общественное мнение детского коллектива формируется под влиянием жизни коллектива педагогов, как молодое поколение вносит в жизнь и свою творческую энергию, а не просто копирует старших, как высоко ценится «прелесть индивидуальности».

Макаренко хорошо знал, что каждый подросток, юноша и девушка, должны готовиться к самостоятельному труду. Но проницательный педагог прекрасно понимал и другое: молодежь хочет жить полнокровной жизнью не завтра, а уже сейчас, каждый день. Молодость нельзя втиснуть только в рамки подготовки к завтрашнему дню.

И воспитанники колонии им. Горького, коммуны им. Дзержинского не чувствовали себя «педагогическим материалом», предназначенным для работы воспитателя. Они деятельно участвовали в организации своего трудового коллектива, налаживали и двигали вперед хозяйство, становились творцами в самых различных областях культуры. В спорте, играх, физической культуре, театре, техническом изобретательстве — всюду воспитанники Макаренко были не просто потребите-

лями, а творцами. Хорошо сказал об этом бывший воспитанник П. Архангельский: «Нас не пичкали пилюлями добродетели и микстурами морали. Совершенно незаметно процесс воспитания, направляемый Антоном Семеновичем и подобранным им составом педагогов, превращался в процесс коллективного самовоспитания. Это было интересно и неожиданно».

В коммуне имени Дзержинского удалось рационально соединить обучение с производственным трудом. Разумеется, без привычки к трудовым усилиям не может быть никакого труда. Эта благородная привычка воспитывалась повседневно. Но для труда творческого одних лишь мускульных усилий совершенно недостаточно. Необходимы находчивость, смекалка, сочетание строгой логики и фантазии, изобретательность, теоретические знания и рабочие навыки. Поэтому трудовая подготовка дзержинцев была тесно связана с воспитанием интеллекта, расширением общего кругозора, пополнением специальных и политехнических знаний.

О Макаренко написаны уже десятки книг, тысячи статей. Многие из них содержательны и интересны. Однако в макаренковедческой литературе встречаются и некоторые распространённые ошибки. Нередко авторы считают, например, что основная идея Макаренко — это «воспитание в коллективе, через коллектив и для коллектива». Эта лаконичная формулировка так и приводится, взятая в кавычки. Однако в трудах Макаренко мы ее не найдем, сколько бы ни искали. В коллективе он видел не столько цель, сколько средство воспитания. Коллектив не последняя инстанция, а условие расцвета личности. Влияние через коллектив он использовал, как «инструментовку», и пояснял, что «на деле мы всегда имели в виду прежде всего отдельного воспитанника».

Нередко Макаренко изображают в литературе человеком, совершенно отрезанным от дореволюционной педагогики и непонятым одиночкой в советской педагогике. Бывает и так, что макаренковское своеобразие дипломатически нивелируется, его расхождения с другими педагогами замалчиваются. Как далеки все эти прямолинейные схемы от подлинной жизни с ее переплетениями, извилинами, подземными течениями!

С первых послеоктябрьских дней советская педагогика развивалась в спорах, дискуссиях, борьбе различных точек зрения. Эти дискуссии продолжались и тогда, когда по исходным идейно-политическим позициям не было разногласий. Очень точно сказал об этом сам Макаренко, обращаясь к научным сотрудникам Высшего коммунистического института просвещения: «Мы с вами стоим на одной платформе советской педагогики, но расположены по-разному». Безнадёжно поэтому приписывать педагогу-марксисту какую-то особую «платформу». Что же касается расхождений по проблемам педагогики, то они всегда были, есть и, нет сомнения, всегда

будут. Ведь без утверждения новых точек зрения, новых подходов развитие науки вообще невозможно.

Творчество А. С. Макаренко питалось живительными соками из многих областей науки, искусства, художественной литературы. Его исключительная эрудиция поражала. Но наибольшее значение имели для молодого Макаренко революционные события, работы В. И. Ленина, творчество Максима Горького. Гениальная ленинская мысль освещала пути преобразования общества и освобождение человека от экономического и духовного порабощения. Максим Горький раскрывал эту же тему художественными средствами. Мироощущение и мировоззрение молодого Макаренко формировались поэтому в одном русле, педагогические убеждения его сложились очень рано (к концу 20-х годов).

«Поэма» уже в 30-х годах принесла Макаренко-художнику признание народа. Но его теоретические работы почти не публиковались: они казались слишком оригинальными.

В центре макаренковской глубоко демократической концепции — расцвет личности каждого воспитанника. Коллектив предлагается направлять так, чтобы у каждого его члена было непоколебимое чувство защищенности, уверенности в своем настоящем и будущем.

Макаренковские идеи прокладывали себе путь благодаря самым прогрессивным тенденциям и вопреки извращениям и наслоениям своего времени.

Макаренко предъявлял к детям высокие требования. Это также не всем по душе. Нет ли здесь насилия над личностью?

Многие взрослые, среди них и неискушенные в педагогике родители и профессиональные учителя, убеждены, что дети — народ малотребовательный, что для них и «второй сорт» сойдет. Такое мнение рождается на почве неглубоких житейских наблюдений. Да, малышу и примитивный рисунок кажется чудесным, а стулья заменяют поезд. И все же мнение это глубоко ошибочно. В действительности дети даже требовательнее взрослых. Мы можем быть снисходительны, например, из вежливости, но дети, если им что-то не нравится, просто неумолимы, не признают никаких «скидок».

Эти особенности детской психики великолепно учитываются высокой макаренковской требовательностью. Выдающийся педагог-марксист считал, что творческие возможности человека неисчерпаемы. Высокие (но обязательно посильные) требования, и прежде всего требовательность к себе, стимулируют развитие личности, помогают ей преодолеть свои слабости, развить способности.

Многие положения Макаренко уже широко известны, например: «Как можно больше уважения к человеку, как можно больше требовательности к нему»; «Истинным стиму-

лом человеческой жизни является завтрашняя радость»; «Воспитать человека — значит воспитать у него перспективные пути»; «Мораль требует общего равнения на поведение самое совершенное»; «Воспитать характер можно только длительным участием в жизни правильно организованного, дисциплинированного, выдержанного, гордого коллектива»; «Свободный трудовой коллектив не может стоять на месте».

Эти мысли вошли в золотой фонд научной педагогики. Но, разумеется, теоретически осмыслить подобные истины значительно легче, чем научиться следовать им на практике. Кроме того, некоторые важные вопросы теории были не решены, а поставлены. Передовые педагоги не ограничиваются только кабинетным изучением макаренковской теории. Они на деле ищут пути ее применения и дальнейшего развития. В школах и других учебно-воспитательных учреждениях обычно начинают с вопросов организационного характера. Прежде всего заботятся о хорошо продуманной организации педагогического и детского коллектива, дееспособном детском самоуправлении, хорошо налаженных связях с другими коллективами и т. п. На этой основе кристаллизуются деловые, товарищеские и дружеские отношения между старшими и младшими воспитанниками, создаются свои традиции, свой стиль жизни и деятельности. Примечательные особенности этого стиля: сочетание реализма и романтики, труда и игры, стабильности и новаторства.

Многие школы, школы-интернаты, пионерские дружины своей успешной общественной деятельностью, своими достижениями в учении и труде заслужили право носить имя выдающегося педагога.

Нельзя сказать, однако, что призыв «работать по-макаренковски» уже для всех ясен. В колонии и коммуне совместный производственный труд воодушевлял воспитанников и рождал естественную потребность в хорошей организации. Но есть школы, где положение совсем иное. Создаются органы самоуправления, проводятся различные собрания, принимаются решения. Внешние признаки коллективной деятельности налицо, а настоящего сплоченного коллектива все же нет. Это происходит там, где не сумели наполнить детскую жизнь полноценным содержанием. Надуманные наставниками «дела» не увлекают детей, не зажигают их общими устремлениями.

Упоминаю об этих неудачах, чтобы подкрепить общий вывод. Воспитание не терпит формализма. И, может быть, самое драгоценное достоинство Макаренко в том, что он никогда не удовлетворялся достигнутым, шел вперед, изменяя методы работы в соответствии с изменяющимися условиями.

---

**М. ГОРЬКИЙ И А. С. МАКАРЕНКО**

На рубеже XIX и XX столетий, точнее говоря, на рубеже двух эпох возвышается гигантская фигура Максима Горького, крупнейшего художника и мыслителя, великого гуманиста и учителя жизни. Человек поистине легендарной судьбы, он прошел весьма трудный жизненный путь от мастерового до общепризнанного писателя мирового значения, корифея мировой литературы.

Как человек пламенного сердца, Горький с большой душевной теплотой относился к детям. В них он видел не только украшение земли, но также ее будущих преобразователей, достойную смену старших поколений. Детей надо вооружить знаниями, снабдить техникой, пробудить в них жажду строительства и любовь к истине и красоте. И Горький с большим педагогическим тактом требует от писателей особенно тщательной и вдумчивой работы над детской литературой, над произведениями для детского театра и кино.

После первой мировой и гражданской войн осталось тяжкое наследие — десятки тысяч детей, оказавшихся за бортом жизни, скатившихся на путь анархического своеволия, аморализма и правонарушений, одичавших и озверевших в шайках грабителей и бандитов.

Партия и государство бросили лучшие силы чекистов и большие средства на ликвидацию беспризорности. Чекисты, во главе которых стоял «рыцарь революции» Феликс Дзержинский, привлекли к своей работе педагогов.

Одним из них был молодой учитель, работавший до революции в железнодорожной школе, Антон Семенович Макаренко. Талантливый, вдумчивый, ищущий педагог, призванный руководить детской колонией для беспризорных и несовершеннолетних правонарушителей, как и другие педагоги в то время, не знал путей и средств для исправления и перевоспитания таких детей. Их жизненный опыт был своеобразен, и они оказывали упорное сопротивление всякому педагогическому вмешательству.

«Новую педагогику надо по-новому строить», — таков был вывод, к которому пришел Макаренко после безуспешных по-

пыткок найти в произведениях классиков педагогики ответ на мучившие его вопросы.

Антон Семенович рассказывал, что единственным руководством была для него речь Ленина «О задачах союзов молодежи». Он читал эту речь как педагогическое откровение. И часто вспоминал о Горьком, которого считал своим учителем задолго до личного знакомства с ним. Первое заочное знакомство Макаренко с Горьким состоялось в 1914 г., когда Макаренко послал Горькому свой первый рассказ. Горькому рассказ не понравился, и он вернул его Макаренко со своими критическими замечаниями.

Макаренко не был огорчен. Он правильно воспринял критические замечания Горького, поскольку сам относился к людям и к самому себе с высокой требовательностью.

Столкнувшись с новым составом подростков, требовавшим особой педагогической техники и иного подхода к себе, чем обычные дети, Макаренко обратился к произведениям Горького. В них он нашел те идеи, которые получили свое преломление в сформулированном им педагогическом принципе: «Как можно больше уважения к человеку, как можно больше требовательности к нему».

Любить и уважать человека, предъявлять к нему все более высокие требования, мобилизовать и развить в нем все его лучшие возможности, выработать в нем самую высокую квалификацию — борца и революционера — такой стала генеральная линия макаренковской педагогики.

Как новатор, он начал строить педагогику из «суммы всех явлений реальной жизни». И эта принципиальная установка помогла ему найти тот рычаг, опираясь на который он смог повернуть все дело воспитания, поставить его на новые рельсы. Таким рычагом оказался коллектив. Воспитывать детей в коллективе и через коллектив — таков был метод Макаренко, позволивший ему в кратчайшие сроки обуздать индивидуализм и анархизм беспризорников и ввести их поведение в новое русло, гарантирующее каждому всестороннее развитие его задатков и достижение подлинной свободы.

Усилия коллективного разума педагогов, направленные на создание необходимых условий для нормальной жизни, свободной от голода и лишений, дали возможность осуществить развитие всех творческих способностей детей, в особенности формирование их нового морального облика.

Процесс перевоспитания и исправления детей, проводимый педагогами, а также процесс самовоспитания детей были нелегкими и происходили не без срыва, заблуждений и ошибок. Однако основной курс, взятый Макаренко на формирование творческой активности и тормозимости детей, т. е. желания трудиться и умения сопротивляться всему дурному, был исключительно продуктивным.

Уже первые достижения в новом педагогическом опыте открыли Макаренко. Он решил, что руководимая им колония может претендовать на присвоение ей имени великого пролетарского писателя — Максима Горького. Колонисты загорелись этой идеей, которая требовала от них самого совершенного поведения. Когда колонии присвоили имя Горького, началась борьба за право переписки с Горьким и за установление личного контакта с ним.

Нельзя без волнения читать переписку колонистов с Горьким, а также переписку Горького с Макаренко. Эти письма опубликованы в седьмом томе Собрания сочинений Макаренко, в новейших публикациях из его архива.

Важнее всего факт глубокой заинтересованности Горького в опыте Макаренко. Горький безошибочно увидел в этом опыте революцию в педагогике, открытие новых путей и средств для формирования нового человека. Можно с полной уверенностью утверждать, что не только Макаренко учился у Горького, но и Горький извлек для себя много нового из опыта Макаренко.

Макаренко был рад вниманию Горького к колонии, его настойчивому требованию не скрывать никаких деталей педагогического опыта, а также мыслей, чувств, переживаний и устремлений воспитанников колонии, переживших в ней свое второе рождение. Горький, суровый и требовательный ко всем, с большой убежденностью и теплотой писал Макаренко: «Удивительный Вы Человечище и как раз из таких, в каких Русь нуждается».

Горький называл литературу человековедением и сам был гениальным Человековедом. Что касается Макаренко, то человековедение было необходимой предпосылкой его изумительного педагогического мастерства. Наблюдая общение Макаренко с его воспитанниками, Горький не переставал восхищаться тем, что Антон Семенович умел делать «моментальный фотографический снимок с человеческого характера». В этом отношении Макаренко был не только замечательным диагностом человеческой личности, он умел ставить такие прогнозы, точность которых оправдывалась даже через десятки лет.

Еще в 1925 г. Макаренко задумал написать книгу о своем педагогическом опыте. В условиях, страшно неблагоприятных для литературного труда, не прекращая ни на один день и даже час своей педагогической деятельности, он писал книгу, облекая свой опыт в художественную форму.

Гораздо позже, когда между ним и Горьким установились отношения глубокой дружбы, Макаренко поделился с Алексеем Максимовичем своим замыслом. Горький с исключительным вниманием отнесся к плану Макаренко и с этого времени торопил его со сдачей рукописи в печать. Однако, требо-



вательный к другим, Макаренко с высокой требовательностью относился и к себе и не сразу решился на отправку рукописи.

Помог случай. Рукопись «Педагогической поэмы» лежала в чемодане, который был положен на шкаф в кабинете Макаренко. В связи с ремонтом комнаты шкаф вместе с чемоданом был выставлен в коридор. Случайно из чемодана выпало несколько страниц, которые подобрал бухгалтер колонии. Прочитав их, бухгалтер был так взволнован, что, не говоря ни слова Антону Семеновичу, отослал эти страницы в Москву М. Горькому. Через несколько дней от Горького была получена категорическая телеграмма с требованием немедленно прислать рукопись. Первая часть «Педагогической поэмы» была напечатана в альманахе под редакцией Горького в конце 1933 г., вторая часть — в 1934 году. Одновременно обе части поэмы были изданы Гослитиздатом.

Однако новаторский характер педагогических идей Макаренко не сразу был понят теоретиками советской педагогической науки. Некоторые из видных педагогов встретили «Педагогическую поэму» в штыки. В крупном критико-библиографическом журнале, выходившем под редакцией наркома просвещения, была опубликована сокрушительная рецензия под убийственным заголовком «Антипедагогическая поэма»<sup>1</sup>. В этой рецензии автор поэмы обвинялся во всех смертных грехах. Он был назван «троцкистом», «правым оппортунистом», сторонником левацкой теории «отмирания школы», «жандармом», «Аракчеевым», а весь его опыт расценивался как издевательство над педагогикой.

После такого разноса у Антона Семеновича опустились руки. Он решил, что все погибло, и не отослал Горькому третьей части поэмы.

У «Педагогической поэмы» нашлись не только враги, но и друзья. Одним из них был редактор журнала «Красная новь» А. А. Фадеев. Он поручил мне прочитать рецензию, опубликованные две части и дать объективную оценку произведению.

На меня «Педагогическая поэма» произвела огромное впечатление: повеяло свежим ветром в педагогике, которая прежде отталкивала своим консерватизмом. Клеветническая по своему характеру рецензия вызвала чувство глубокого негодования и возмущения. В результате я почти «залпом» написал контррецензию под названием «Поэзия педагогики»<sup>2</sup>.

Эта рецензия, как признался позже Макаренко, вывела его из состояния глубокой депрессии и отчаяния. Он понял, что найдутся читатели, которые его поймут, и тут же отослал Горькому третью, последнюю часть книги.

---

<sup>1</sup> «Книга и пролетарская революция», 1935, № 3.

<sup>2</sup> «Красная новь», 1935, № 10.

Я счел нужным упомянуть об этих фактах, чтобы показать, что опыт Макаренко встретил оппозицию не только у многих руководителей отделами народного образования, но и у теоретиков педагогики. Они сочли возможным осудить и ошельмовать литературный труд Макаренко, в котором автор с предельной искренностью поделился своим исключительным по значению педагогическим опытом.

К чести некоторых руководящих деятелей советской педагогической науки — И. А. Каирова, Е. Н. Медынского, И. Ф. Свадковского и других — следует отнести, что они подняли на щит «Педагогическую поэму», не позволили предать ее забвению. Она начала триумфальное шествие по нашей стране и далеко за ее пределами.

Значение этой книги трудно переоценить. Она стоит в ряду таких художественных и педагогических книг, как «Эмиль» Ж.-Ж. Руссо, «Лингард и Гертруда» И. Песталоцци. Более того, «Педагогическая поэма» — это художественный манифест новой, коммунистической педагогики, отражающей требования нового времени и нового общества, открывающей широкие перспективы целенаправленного, разумного и плодотворного воспитания нового человека.

Педагогический и художественный талант Макаренко выражен в этой книге с редкой гармонией. Пожалуй, во всей мировой литературе не найдется другой такой книги, автор которой смог бы в доступной форме выразить сложнейшие вопросы педагогической теории и практики.

Тот факт, что на известном отрезке жизни скрестились пути двух выдающихся деятелей социалистической культуры, из которых один был зачинателем, а другой продолжателем, можно считать случайностью. Однако в ней отражена известная закономерность. Нашли друг друга люди, обладавшие важнейшим качеством людей новой эпохи — социалистическим гуманизмом. В своих произведениях они учат нас великому искусству любви и уважения к людям, которым сами отдали пламя своих сердец и осветили дорогу в грядущее.

---

## А. С. МАКАРЕНКО О ЦЕНТРАХ ВЛИЯНИЯ В ШКОЛЕ

Для хорошей школы больше всего нужна организованная система всех влияний.

А. С. Макаренко

Вопросу о центрах влияния в коллективе школы в современной педагогической литературе не уделено достаточно внимания. А между тем этот вопрос в ряде случаев решается руководителями неудовлетворительно, что весьма отрицательно сказывается на стиле работы коллектива, на обучении и воспитании детей \*. В педагогической же теории и практике А. С. Макаренко центрам влияния уделено исключительное внимание и достигнуты значительные результаты.

Единый школьный коллектив по своей структуре состоит из ряда отдельных первичных коллективов, его составных частей: коллектива педагогов, первичных классных коллективов, предметных комиссий, комсомольской, пионерской и профсоюзной организаций, родительского комитета и др. Каждый из этих коллективов имеет свои определенные зада-

---

\* От редакции. О том, что автор в своих выводах прав, свидетельствует практика работы отдельных школ. Например, учащиеся одной из львовских средних школ в течение учебного дня писали четыре контрольные работы. Когда комиссия проверяла работу этой школы, учителя предупреждали детей, чтобы они хорошо вели себя на уроках и перерывах. Если в первом случае мы можем говорить о том, что в школе не действует такой центр влияния, как руководство учебной частью, то во втором есть основание говорить о наличии практики антивоспитания. Вывод напрашивается один: в школе не действует надлежащим образом главный центр влияния, иначе говоря, директор школы слабо руководит таким центром влияния, от которого зависит постановка учебной и воспитательной деятельности, не обеспечивает необходимого стиля в работе.

Названная школа не является исключением. В другой школе Львова, где директором Т., учительница украинского языка и литературы может учащимся VIII класса дать такое, например, домашнее задание: выучить биографию Котляревского, составить к ней хронологическую таблицу, прочитать первые три части «Энеиды» и написать к ним план. Это с пятницы на понедельник. Если учащиеся такого задания не выполняют, учительница без колебания (всем ученикам или половине) ставит в журнал двойки. Подобная практика вносит анархию в педагогический процесс, свидетельствует о злоупотреблении учителем административными правами. Учащиеся обычно таким учителям отвечают неприязнью, дают им клички и т. д. Это — результат непонимания взаимозависимости всех элементов педагогического процесса, стремления некоторых учителей выделить свой предмет как особо важный, плохой деятельности главного центра влияния.

ния и полномочия, несет ответственность, выполняет функции, являясь своеобразным центром влияния. Все они находятся в определенной взаимозависимости. От их активности зависит успех всего школьного коллектива в решении учебных и воспитательных задач. Таким образом, школьный коллектив представляет собой определенный живой организм, в котором существуют взаимозависимость, ответственность, подчинение, отчетность, полномочия, четко определены функции деятельности, субординация. Он подобен музыкальному инструменту, в котором каждая струна звучит по-своему, но в нужной тональности.

Если весь школьный коллектив и каждая составная часть его имеют четко определенные задачи и все сознательно и активно трудятся над их выполнением, функционируют центры влияния, учебно-воспитательная работа в школе — на должном уровне. А. С. Макаренко писал: «Там, где есть организация коллектива, там есть органы коллектива, там есть организация уполномоченных лиц, доверенных коллектива, и вопрос отношения товарища к товарищу — это не вопрос дружбы, не вопрос любви, не вопрос соседства, а это вопрос ответственной зависимости»<sup>1</sup>. К сожалению, в некоторых школах нет этой «ответственной зависимости».

Принцип единоначалия в управлении школой открыл широкие возможности для усиления ответственности руководителей за работу целого коллектива. Главным центром влияния в школах различных типов является директор. Но учебно-воспитательный процесс будет эффективным лишь при условии постоянного активного влияния *каждого центра*. Активность первичных центров зависит от активности главного центра. Если по каким-то причинам наступает ослабление влияния главного центра, то первичные центры также постепенно ослабляют свою работу. В практике работы школы бывает и так, что главный центр влияния забывает об общепринятых методических правилах этики, начинает подменять первичные центры влияния и этим самым заметно ослабляет их активность, их так необходимое влияние.

А. С. Макаренко настойчивым трудом добился разумного, постоянно действующего, эффективного влияния главного центра. Находясь под постоянным влиянием главного центра, первичные центры не ослабляли своего влияния на членов коллектива. Всю учебно-воспитательную работу педагогов А. С. Макаренко приблизил к первичным коллективам детей с целью развить активность, силу влияния, требовательность первичного коллектива к отдельной личности.

---

<sup>1</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. V. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958, стр. 210.

Главная задача, стоящая перед школой и работниками просвещения, — это поднятие эффективности учебно-воспитательного процесса, подготовка всесторонне развитых людей, способных строить новое, коммунистическое общество. В успешном решении этой задачи важное место занимает активное действие всех центров влияния в школе. Вот почему нас интересуют вопросы, тесно связанные с условиями, при которых можно обеспечить максимально высокую деятельность центров влияния.

Нередко на страницах нашей педагогической прессы печатаются статьи о стиле работы руководителя школы, о его обязанностях, о том, каким он должен быть. Большинство авторов склоняются к тому, что будущий директор должен пройти специальную психолого-педагогическую подготовку, так как не каждый даже хороший учитель может руководить школой. Директором может быть педагог, который пользуется большим авторитетом среди учителей и учащихся, родителей и всей общественности, где находится школа. Он должен быть высоко и всесторонне образованным, глубоко партийным и принципиальным в работе, отличаться глубоким психолого-педагогическим тактом.

В школах Львова и области работает много опытных учителей и директоров школ. К ним можно отнести директоров М. Н. Науменко (СШ № 8), П. М. Курбатова (СШ № 6), И. Е. Швыдкого (СШ № 42), Ф. В. Минчука (Старосельская СШ Пустомытовского района), М. П. Черняка (Ясеновская СШ Бродовского района), Г. Н. Машуру (СШ № 1 г. Самбора) и многих других.

В средней школе № 8 дружно и творчески трудится требовательный и опытный коллектив педагогов, который сумел сплотить коллектив учащихся. Здесь постоянно и энергично действует главный центр влияния, умело направляет работу первичных центров. На время отсутствия директора его замещает завуч или другое лицо, возглавляющее главный центр влияния. Вот почему в этой школе первичные центры влияния всегда постоянно и активно действуют и не было случая, чтобы главный центр влияния подменял первичные.

На протяжении длительного периода мы имели возможность наблюдать за влиянием первичных центров 10 «а», 10 «б», 9 «а», 5 «а», за формированием классных коллективов. Эти коллективы возглавляют опытные классные руководители: Нинель Семеновна Рябчинская, Нинель Петровна Мовер, Лидия Юрьевна Никитина, Алла Владимировна Манилова и др. Несколько лет работает классным руководителем Нинель Семеновна Рябчинская. Характерной чертой работы руководимого ею коллектива является самостоятельность. Душой классного коллектива выступают органы

самоуправления, деятельность которых умело направляется классным руководителем.

То же самое можно сказать о 10 «б» классе, где классное руководство осуществляет учительница истории Нинель Петровна Мовер. Деятельность этого первичного коллектива полностью зависит от деятельности непосредственного первичного центра влияния, который опирается на коллектив учащихся. Первичный центр находится под влиянием главного центра. Радуют результаты умело поставленной учебно-воспитательной работы в этом классе. Все 26 учеников класса — комсомольцы. Нет случаев пропуска занятий без уважительных причин. В классном коллективе развито чувство дружбы и товарищества, взаимопомощи в учебе. Все ученики принимают участие в предметных и других школьных кружках, ведут внеклассную и внешкольную общественную работу. Это, безусловно, результат систематического и постоянного организационно-педагогического влияния классного руководителя на коллектив учащихся, а, значит, и результат работы разумного и вдумчивого главного центра влияния.

В средней школе № 8 все центры влияния работают ритмично и постоянно активно, что исключает штурмовщину, перебои в учебно-воспитательном процессе, ненужную суету и шумиху, значительно повышает результаты воспитания молодого поколения.

К сожалению, есть еще и такие школы, в которых вопрос о центрах влияния не решен. Весьма желательно было бы, чтобы дирекция и педколлективы таких школ основательно изучили педагогическое наследие А. С. Макаренко, использовали его богатейший опыт руководителя и воспитателя детского коллектива. «Необходимо добиваться, — писал А. С. Макаренко, — чтобы его кабинет (кабинет директора школы. — В. С.) сделался центром влияния и притяжения всего коллектива и, в особенности, любимой комнатой актива, с которым педагогический руководитель всегда должен находиться в общении, не ожидая специальных заседаний и собраний»<sup>2</sup>.

Школьная жизнь, характер педагогической работы постоянно требуют от директора школы систематической связи с составными частями общешкольного коллектива, ответственными лицами первичных коллективов. Он должен держать в поле зрения весь коллектив учителей и учащихся. Директор школы обязан советоваться со своими сотрудниками, чтобы выработать единую волю всего коллектива, единое стремление и желание действовать сообща, слаженно. «Центр — это капитанский мостик, — писал А. С. Макаренко, — откуда

---

<sup>2</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. V, стр. 47.

идет все управление учениками, а не центр административный»<sup>3</sup>.

При таком положении каждый член коллектива знает, что в любое время можно зайти в кабинет директора и получить нужный совет, необходимую помощь, решить экстренный вопрос. В кабинете директора принимаются необходимые решения, проходят совещания актива, ведутся беседы, отсюда поступают распоряжения, обязательные для выполнения всеми членами коллектива. Так главный центр постоянно влияет на первичные коллективы, отдельных его членов, контролирует деятельность, способствует ритмичному труду.

Создать общешкольный постоянно действующий центр влияния — дело нелегкое, требует много сил и умений. Об этом А. С. Макаренко писал: «Я в своей работе организации центра уделил очень много сил и не так скоро решил этот вопрос»<sup>4</sup>.

Все центры влияния в школе находятся в определенной зависимости. Под взаимозависимостью мы понимаем умение каждого члена коллектива давать различные поручения своему товарищу и контролировать их выполнение, а также уметь подчиняться самому. При таких условиях легко создать центры влияния и добиться их эффективной работы. Чувство коллективизма в работе воспитывается не сразу, не мгновенно, а постепенно, но это решает вопрос о дисциплине.

Раскрывая особенности новой, социалистической дисциплины, В. И. Ленин характеризовал ее как дисциплину всеобщего уважения и доверия к организованности трудящихся, дисциплину самостоятельности и инициативы. Чувство приказывать и подчиняться прививал А. С. Макаренко своим воспитанникам. В коммуне пятнадцатилетний мальчик безукоризненно выполнял приказы дежурных, ответственных лиц. Но когда наступала очередь его дежурства, он получал большие права и полномочия, становился одним из центров влияния. Он умело проявлял свою власть как власть всего коллектива, который уполномочил его нести дежурство. Достаточно сказать, что в коммуне по решению общего собрания рапорт дежурного командира даже не контролировался, потому что рапорт отдавался от имени всего коллектива. Сказать неправду от имени коллектива дежурный не мог.

Одним из наиболее благоприятных условий эффективного действия центров влияния является наличие в школе единого прочного коллектива воспитателей и детей. Как уже отмечалось, влияние центров значительно возрастает, когда господствует единый тон в коллективе, единое стремление к постоянной цели, единое понимание и взаимоподдержка, соче-

<sup>3</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. V, стр. 280.

<sup>4</sup> Там же, стр. 208.

тание полного доверия и высокой требовательности. По мнению А. С. Макаренко, каждый член коллектива, начиная от главного руководителя и кончая рядовым, должен жить радостями и горестями, успехами и неудачами коллектива. А. С. Макаренко считал надежной гарантией успешной работы любого учебно-воспитательного учреждения создание «единого коллектива педагогов и учащихся»<sup>5</sup>. Во главе такого коллектива должен стоять опытный мастер-педагог как главный центр влияния в школе, который и обеспечивает определенный стиль в работе.

Если мы в нашей советской школе по-макаренковски решим вопрос о центрах влияния, мы в значительной мере поднимем учебно-воспитательную работу. Возможности для этого у нас есть, а ярким примером нам служит жизнь и деятельность А. С. Макаренко.

---

<sup>5</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. III, стр. 382.



## А. С. МАКАРЕНКО О ЛИЧНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ

«...Притих класс, и учитель, изредка посматривая на юных слушателей, читает: «На третий день к полудню пали стяги Игоря...» Он читал эти скорбные строчки «Слова о полку Игореве» и плакал. В его голосе не было слез, они сбегали из-под очков и терялись в спутанной бороде...» Это из рассказа А. С. Макаренко «Преподаватель словесности». Учитель свободно и доверчиво плакал, убежденный, что его не осудят ученики. «Все поняли, как это было, юноши?» — спрашивал учитель. — «Поняли, Мефодий Васильевич. Спасибо Вам!» — преодолевая волнение, отвечали ребята.

У меня, преподавателя литературы, этот эпизод макаренковского рассказа вызывает здоровую зависть. Какая магическая сила отношений объединяла учителя и учеников, если преподаватель так доверчиво открывался детям в своих переживаниях и если его лысина, спутанная борода, взгляд из-под очков, стариковские слезы не вызывали у юношей ни снисходительности, ни иронии! Это только потому, что Мефодий Васильевич Нестеров — преподаватель словесности — был личностью, которую чувствовали и почитали ученики.

Личность учителя, воспитателя... Непростительно мало мы об этом думаем применительно к себе, хотя безоговорочно признаем ее силу в воспитании.

В педагогических трудах, в методической литературе, где раскрываются многие закономерности, интересные методы и приемы воспитания и обучения, все реже и реже, к сожалению, звучат слова о главном, самом действенном на всех участках педагогического процесса — о личности воспитателя. Права советская писательница Мариэтта Шагинян, когда пишет: «Мне кажется, сила действия урока, его запоминаемость, а главное, органическая сплетаемость чего-то узнанного умом с чем-то вошедшим в волю и совесть целиком зависит... от личности самого учителя, от его персонального обаяния, от оригинальности его характера, от выразительности и интересности его поведения»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> М. Шагинян. Учитель. — «Комсомольская правда», 1967, 6. VI.

Да, учитель запоминается на всю жизнь, становится властелином дум, неповторимым в судьбе каждого своего ученика, если в нем есть сильный характер, индивидуальность, если он Личность.

Тип личности советского учителя начал складываться с первых шагов советской школы и оформился, утвердился в третье десятилетие нашего века. В этом типе нового, советского учителя сохранилась самозабвенная преданность делу, страстная любовь к просветительству, жажда учить не поучая, свойственные лучшим прогрессивным педагогам прошлого, и прибавилась революционность, идейное единство с Коммунистической партией, духовная близость с воспитанниками, их взаимопонимание, чего не знала ни одна школа мира и что могла родить только эпоха строительства социализма. Такой тип советского педагога, кровь от крови, плоть от плоти народа, входил в жизнь в 30-е годы.

Создавая свою стройную концепцию о строении детского коллектива и о воспитании в коллективе и через коллектив, Антон Семенович, как известно, подчеркивал ведущую роль воспитателя, значение его личности, его идейной убежденности, жизненного опыта, психологической зрелости, владения педагогическим мастерством.

В понятие педагогического мастерства Макаренко вкладывал безусловную политическую, партийную направленность личности учителя, основательные знания, эрудицию, развитые организаторские способности, активность, деловитость и то, что он называл словом «стиль».

На этом качестве личности учителя, названном Антоном Семеновичем стилем, позволю себе остановиться. Трудно выделить произведения, в которых Макаренко не писал бы о стиле воспитателя, особенно в работах «Проблема школьного советского воспитания», «Трудовое воспитание, отношения, стиль в коллективе», в «Методике организации воспитательного процесса», в «Некоторых выводах из педагогического опыта». Но специального труда, посвященного исследованию деятельности и личности воспитателя, он, к сожалению, нам не оставил. В перечисленных выше работах главным образом говорится об особенностях стиля детского коллектива. По утверждению Макаренко, детское воспитательное учреждение отличается своим стилем, который характеризуется следующими признаками: мажорностью, чувством собственного достоинства, твердой идеей защищенности, активностью и, что чрезвычайно важно, привычкой торможения. Но, коль это признаки стиля детского коллектива, при чем здесь личность воспитателя? Имеют ли эти признаки стиля отношение к его личности? Имеют. А. С. Макаренко пишет: «Многое зависит от поведения и тона учителей, воспитательского, руководящего и инструкторского персонала. Персонал

сам должен в своем поведении удовлетворять всем требованиям (выделено нами. — Ю. Л.), изложенным выше»<sup>2</sup>. Следовательно, пять признаков тона и стиля детского коллектива и есть особенностями проявления личности воспитателя.

Стилю подлинного воспитателя А. С. Макаренко противопоставляет безликих, случайных в нашем деле, равнодушных воспитателей. Он решительно выступал против «серенького» облика педагогов, а такие, к сожалению, еще есть почти в каждом учительском коллективе. Эти горе-педагоги возмущаются, что им приходится возиться с детьми, беспрестанно сетуют на то, что «торчат в школе», раздражаются по поводу каких-либо новых затей ребят. Они всем недовольны, нетерпеливы, при первом же препятствии пасуют и, в случае неудачи, во всем винят «плохих» детей, жалуются на то, что им достались «самые худшие». Вглядитесь в них: один только их вид, затрапезный, унылый, вид вечной озабоченности и недовольства, может мгновенно расхолодить, свести на нет любое воспитательное мероприятие, превратить его в формальное выполнение обязанностей, лишит праздничности и радости детский коллектив. Около таких воспитателей дети «тухнут», вернее, нет около них ребят: они избегают общения с такими воспитателями.

Здесь уместно вспомнить известные слова А. С. Макаренко: «Я был веселым или гневным, но никогда не был сереньким, отдающим себя в жертву»<sup>3</sup>. Антон Семенович утверждал идею непрременной яркости, незаурядности, своеобразного стиля воспитателя. «Отличительным признаком стиля.., — писал он, — я считаю, во-первых, мажор. Я ставлю во главу угла это качество. Постоянная бодрость, никаких сумрачных лиц, никаких кислых выражений, постоянная готовность к действию, радужное настроение, именно мажорное, бодрое, веселое, но вовсе не истеричность. Готовность к полезным действиям»<sup>4</sup>.

К характеристике этого признака стиля личности воспитателя Антон Семенович возвращается часто, упорно, терпеливо разъясняя, уточняя свою мысль: «Нормальный тон должен отличаться явной мажорностью, однако он ни в коем случае не должен иметь характера приподнятой постоянной бурливости, истерической напряженности, которые всегда бьют в глаза и которые грозят при первой неудаче сорваться и перейти в разочарование»<sup>5</sup>.

Итак, мажор воспитателя, очень спокойный, крепкий, проявляющийся не в исключительных случаях, а в повседневной

<sup>2</sup> А. С. Макаренко. Педагогические сочинения. М., Изд-во АПН РСФСР, 1948, стр. 189.

<sup>3</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. IV. М., Изд-во АПН РСФСР, 1951, стр. 448.

<sup>4</sup> Там же, т. V, стр. 210.

<sup>5</sup> А. С. Макаренко. Педагогические сочинения, стр. 186.

работе с воспитанниками, создающий постоянную атмосферу дружелюбия и веселья. Да, и веселья, ибо мажор проявляется чаще всего в юморе, в лирике. Откройте любую страницу художественных произведений А. С. Макаренко — и радость восприятия жизни, бодрость, сила задора, оптимизм охватят вас: они исходят от того мягкого и тонкого юмора, с которым описаны и сложные коллизии борьбы за коллектив, и запутанные перипетии отдельных личностей.

«Юмор — это мудрость», — говорили древние. Вероятно, нужно добавить: мудрость в деле воспитания прежде всего, ибо означает знание воспитателем психологии детей, подростков, юношества. Их здоровая психика отличается потребностью радости, жаждой веселья, облегчающего трудности бытия. Недаром замечательный писатель, прекрасный знаток психологии ребят Борис Житков писал: «Надо, чтоб учиться было победно, радостно и легко». Эта мысль перекликается с выводом Антона Семеновича о том, что «воспитание детей — это легкое дело, когда оно делается без трепки нервов, в порядке здоровой, спокойной, нормальной, разумной и веселой жизни»<sup>6</sup>.

Легкость воспитания — не неисполнимая мечта, не сказка, а закономерность, рожденная соответствием мажорности воспитателя со здоровыми потребностями воспитанников.

Проверяя достоверность этой закономерности, мы обратились к самим воспитанникам — к школьникам. Мы подвергли исследованию только один элемент учебно-воспитательного процесса: мобилизацию учащихся на изучение трудного материала на уроке. Тысяче учащихся разных школ Львова был задан вопрос: «Что оказывало на вас большее мобилизующее влияние на уроке?» При этом мы попросили выбрать один из четырех ответов: 1) Четко поставленная задача; 2) Тактично сделанное замечание; 3) Ироническое замечание; 4) Юмор, шутка учителя. «Четко поставленная задача» получила 870 голосов, «шутка, юмор учителя» — 790, причем чаще всего оба пункта анкеты были одобрены одновременно. Значит, учащиеся считают их сильно действующими в совокупности, чувствуют мобилизующую силу юмора в тоне учителя. Им легче тогда воспринимать трудный материал, они хотят работать в атмосфере бодрости. Вот какую силу таит в себе мажорность в воспитании детей.

А как к этой особенности стиля относятся сами учителя, воспитатели? Им был задан этот вопрос в такой форме: «Что вы чаще всего используете для мобилизации учащихся на изучение трудного материала?» Для ответа предлагались те же самые четыре пункта, которые были даны ученикам. И что же? 89% учителей избрало четко поставленную задачу

---

<sup>6</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. IV, стр. 454.

и только 7% проголосовало за шутку, юмор. Некоторые учителя, не ограничиваясь подчеркиванием избранных приемов, разразились гневными тирадами против 4-го пункта: «На уроке мне не до шуток!», «Какой там юмор: успеть бы все сделать, что наметил...», «Не считаю уместными на уроке всякие там шуточки!».

Итак, анкетные данные показали, что в то время, как школьники ощущают положительную силу юмора, учителя воинственно выступают против него! Опасное расхождение! Не в нем ли в какой-то степени причина скуки ребят на уроке, их ранней утомленности, удручающей тяжести в усвоении материала и, порой, неохотное его восприятие?

Боюсь быть превратно понятой. Речь идет не о веселеньком времяпрепровождении на уроке, не о зубоскальстве и нарочитом бодрчестве, речь идет об атмосфере на уроке, о мобилизующей интонации учителя, о создании контактирующего единства учителей и учеников, воспитателей и воспитанников.

Но ведь не всегда учитель расположен к мажору? Не всегда он весел, спокоен, доброжелателен? А. С. Макаренко безбоязненно отвечает на эти вопросы: надо играть. Да, играть. Это утверждение чаще всего вызывает ополчение учителей. «Играть? — возмущаются некоторые. — Этого еще не доставало! Это не естественно! Неискренне! Дети всегда это разгадают». И они правы, если речь идет о подыгрывании, об актерстве в дурном смысле слова. Если же речь идет об артистизме учителя, о владении собой в полной степени, игра — элемент мастерства, педагогической целеустремленности и психологической эластичности воспитателя.

Антон Семенович прямо указывал: педагог должен быть весел, бодр. Должен! Следовательно, педагог для этого затрачивает определенные усилия, делает (в прямом смысле слова) свое настроение.

«Я никогда не позволял себе иметь печальную физиономию, грустное лицо. Даже если у меня были неприятности, если я болен, я *должен уметь* не выкладывать всего этого перед детьми... (выделено нами. — Ю. Л.) Я безжалостно увольнял прекрасных педагогических работников только потому, что постоянно они грусть разводили»<sup>7</sup>, — рассказывал Антон Семенович. Нас еще пока администрация воспитательных учреждений не увольняет за грустное выражение лица, но нас отлучают от своего доверия, от своей привязанности самые справедливые и суровые судьи — дети.

На анкетный вопрос: «Что чаще всего вам портит настроение на уроке?» — из тысячи школьников г. Львова 686 ответило: «Дурное расположение духа учителя», «Плохое настроение учителя». Многие распространили ответ: «При плохом

<sup>7</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. V, стр. 217.

настроении учителя все валится из рук», «Страх сковывал мысль», «Того и жди раздражительной вспышки». Ребята высказывались и иным образом. «При хорошем настроении учителя, когда он весел, бодр, он добр, справедлив, и самый трудный материал усваивается легко, а неинтересный — не кажется скучным». Есть и суровые приговоры: «На сердитого учителя неприятно смотреть», «Невыносимо слышать резкие замечания необоснованно рассерженного учителя», «Это отвратительно, когда учитель выходит из себя: теряешь всякое уважение к нему...»

Приведенные выдержки из ответов школьников далеко не самые крайние. Так что же? Видимо, воспитателю, учителю надо умело, мастерски «делать мажор». «Добавить немного остроумия, улыбки, не какой-нибудь подыгрывающей, но просто приветливой улыбки»<sup>8</sup>, — учит Антон Семенович. Он сделал ясный вывод без ханжеского всплескивания руками: «Я должен обязательно немного играть, и я этого требовал от всех своих коллег»<sup>9</sup>.

Обеспечивает красоту мажорности внешнего проявления личности воспитателя волевое торможение. Без развития в воспитателе тормозных реакций А. С. Макаренко не представляет целеустремленную деловую личность педагога. «Воспитатель должен быть вежлив, сдержан, никогда не допускать тона фривольности, зубоскальства, рассказывания анекдотов, никаких вольностей в языке, передразниваний, кривляний... Недопустимо, чтоб педагог в присутствии воспитанников был раздражительным, крикливым»<sup>10</sup>. Не допускать подобных крайностей, сохранить мажорность воспитатель может лишь отлично владея тормозными реакциями. А. С. Макаренко видит в вежливости одну из форм торможения. В вежливости не подчеркнутой, не иронической, не временной, а естественной и привычной, вне которой просто невозможно общение воспитателя с воспитанниками. «Установленная форма вежливости в деловых отношениях чрезвычайно полезна, она мобилизует волю, она заставляет человека себя чувствовать собранным, она подчеркивает тип деловых отношений»<sup>11</sup>.

Еще одним качеством, стимулирующим мажорность воспитателя, Антон Семенович считал эстетику одежды. Воспитатель должен быть, по выражению Макаренко, «эстетически выразителен». Поэтому в колонии им. А. М. Горького и в коммуне им. Ф. Э. Дзержинского даже в трудные годы жизни вошло в обыкновение ходить на работу в лучшем костюме. «Я и сам, — рассказывал Антон Семенович, — выходил на

<sup>8</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. V, стр. 217.

<sup>9</sup> Там же.

<sup>10</sup> А. С. Макаренко. Педагогические сочинения, стр. 189.

<sup>11</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. V, стр. 215.

работу в лучшем своем костюме, который у меня был. Так что все наши педагоги, инженер, архитектор ходили франтами»<sup>12</sup>.

Эстетизм в одежде воспитателей прекрасно отразился на воспитанниках: в колонии им. А. М. Горького при всей материальной убогости были введены белые воротнички, которые даже латаной-перелатаной одежде колонистов придавали вид нарядности.

В современных условиях повышения культуры труда одежда работающих является одним из элементов производственной эстетики, положительно влияющей на качество и темп работы. В педагогических коллективах, где тем более необходимо учитывать благотворное влияние эстетики внешнего вида работающего, этот вопрос вызывает все еще весьма горячие дебаты, особенно, когда он касается моды в одежде воспитателя. Хотя сами же воспитатели отмечают у себя усиление тормозных реакций и самообладания, если красиво, изящно одеты. Попробуйте, будучи в белой блузе с модным нынче кружевным жабо, злобно закричать на ученика! Не получится. Ощущение приподнятости, своей изящности не позволит. Спору нет, необходимость придерживаться моды в одежде требует чувства меры (учета возраста, особенностей работы, характера личности) от каждого культурного человека. Воспитателю это чувство меры не должно изменять никогда. Костюм сегодняшнего педагога, безусловно, должен учитывать современные линии, тона, что отразится и в манере держать себя, и на внешней обаятельности воспитателя.

Мажорность в тоне, в стиле личности воспитателя определяется и его взаимоотношениями с коллективом своих коллег. Это положение постоянно отстаивал А. С. Макаренко: «Должен быть коллектив воспитателей, и там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса»<sup>13</sup>.

Наука о принципах, строении, составе и этике педколлектива еще не создана, но, безусловно, должна родиться, ибо коллектив воспитателей — это тот микроклимат, в котором растет, развивается, расцветает и проявляется личность воспитателя, его педагогические способности, его талант. Педагогический коллектив — тот микроклимат, которому подчинено рабочее самочувствие воспитателя, его эмоциональный настрой и, если угодно, вдохновение.

Коллектив воспитателей, объединенный общим мнением, убеждением, помощью друг другу, свободный от корысти, зависти, злоречья, свободный от индивидуальной погони за

<sup>12</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. V, стр. 219.

<sup>13</sup> Там же. стр. 176.

симпатиями воспитанников, такой коллектив является самым чистым источником оптимизма, энергии, деловитости в личности воспитателя. Облик педагогического коллектива зависит от его состава. По этому поводу Антон Семенович имел совершенно определенное мнение и оставил нам своего рода рецептуру. «Коллектив педагогов, — писал он, — должен быть собран не случайно, а составлен разумно»<sup>14</sup>. Разумно, по Макаренко, означает: с учетом того, во-первых, сколько опытных педагогов в коллективе, сколько молодых, во-вторых, сколько веселых, сколько угрюмых, в-третьих, сколько мужчин, сколько женщин. И хотя Антон Семенович пишет об этом с легким юмором, его мысли имеют весьма большое значение. Совершенно неоспоримо, например, мобилизующее влияние на пожилых, опытных педагогов молодого воспитателя, делающего свои первые шаги в педагогике. А. С. Макаренко тонко замечает, что девушка, только окончившая вуз, «которая еще ступить не может», начинает учиться у старых педагогов, и это подтягивает, веселит их, у них возникает чувство ответственности за работу молодого товарища, желание показать лучшие стороны педагогического труда, поделиться своими «секретами» мастерства.

Немаловажное значение имеет темперамент воспитателей, собранных в один коллектив: сколько веселых, сколько угрюмых. «Я не представляю себе коллектива, составленного из угрюмых людей», — заявлял Антон Семенович. Да, это трудно представить, но, увы, по данному вопросу у нас никакой статистики не ведется! А надо бы. Нет ничего неприятнее, как коллектив педагогов, в котором нытики, угрюмые люди если не преобладают, то имеют свободу для проявления нытья и угрюмости. Вокруг таких нытиков мгновенно собираются сочувствующие, которые сопровождают вас укоризненными взглядами, если вы бодры и веселы, и вы сникаете, чувствуете необходимость поддаться всеобщему унынию. И оно беспрепятственно выползает из учительской, катится по школьным коридорам и вместе с учителем входит в класс, чтобы и там разрушить радостное настроение детей... Нет! «Должен быть в коллективе хоть один весельчак, хоть один остроумец!» — восклицал Антон Семенович. Честь и хвала учительским коллективам, которые гонят скуку гнилую, не поддерживают угрюмость и воюют за ровный мажорный тон. Это совсем не означает бездушия к истинному несчастью товарища. Наоборот, в таком коллективе, где царствует не уныние, а мажор, действительнее помогут товарищу, скорее протянут руку помощи в личной беде, не дадут упасть духом.

---

<sup>14</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. V, стр. 179.



А. С. Макаренко указывал на необходимость в коллективе красивого внешне человека, просто красивого лицом, фигурой. Он мечтал, чтобы каждый педагогический коллектив имел хотя бы одного красивого педагога, одну красивую учительницу. Тогда рождается дух влюбленности самого хорошего типа, «влюбленности глаз», несущей взаимную уступчивость, доброту, так облагораживающую личность каждого члена педколлектива!

Что же касается третьего требования А. С. Макаренко к составу педагогических коллективов (сколько должно быть женщин, сколько мужчин), то скажем прямо: это одна из сложнейших проблем всего педагогического дела, ожидающая тщательного изучения и коренного изменения, ибо мужчин в педколлективах вообще почти нет. Не буду говорить о том, как это сказывается на воспитательной работе с детьми. Отсутствие мужчин-педагогов — это такая же беда, как отсутствие мужчин в семье. Все тяготы организации дела, все трудности командования, все строгости наказаний падают на плечи, голос, волю учительниц, и прости-прощай их женственность, облагораживающая мягкость. Мы, учительницы, зачастую говорим охрипшим голосом (вчера была военная игра или туристический поход), мы ходим широким мужским шагом (а что? мы привыкли вести строем воспитанников на субботники, на еженедельные школьные линейки), мы по-мужски хмурим брови или, порой, несдержанны в выражениях, когда воюем со старшеклассниками — курильщиками или прогульщиками (ведь они есть, есть!). При всем педагогическом такте мы, женщины-педагоги, нет-нет да и утратим тон мажорности, внешнего изящества, о котором говорилось выше. Да и внутри коллектива, в котором нет мужчин (чего греха таить!) нет достаточной подтянутости, самоконтроля, сдержанности, хотя бы элементов кокетства, без которого не должна обходиться женщина, будь она даже педагогом... Поэтому слова «мужчина уходит из школы», как была названа статья в «Литературной газете»<sup>15</sup>, подобны сигналу «SOS».

Нам приходилось присутствовать на ежегодной комплектации коллективов учителей школ в комиссии при районо. На этих заседаниях совсем не учитывают психологических основ строения педколлективов, личностных качеств педагогов. Мы понимаем, что экономическая сторона вопроса, равномерное распределение квалифицированных работников, наконец, территориальные удобства учителей — все это очень важно и сложно, но пора на этих комиссиях рассматривать формирование педколлектива как первое условие выявления и развития своеобразия, индивидуальности, оригинальности личности каждого учителя. Пора!

---

<sup>15</sup> «Литературная газета», 1969, 12. III.

Вопрос о личности воспитателя требует сегодня пристального внимания всей учительской общественности, нашей взыскательности и трезвости, научности и реальности. Мы должны подойти к решению этого вопроса по-макаренковски. А Антон Семенович Макаренко говорил: «Не приходило ли вам в голову, что высшая профессиональность состоит именно в том, чтобы уметь без вреда для дела стать выше, этого самого профессионального к нему отношения. И будучи во всеоружии знания и понимания своего предмета, суметь взглянуть на вещи прямо и просто, вооружившись одним только здравым смыслом»<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Г. Мунблит. Две встречи. — «Новый мир», 1962, № 7.

## О ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ОСНОВАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА А. С. МАКАРЕНКО

А. С. Макаренко предстает перед нами не только выдающимся теоретиком-педагогом, но и замечательным психологом. Решая вопросы воспитания педагогически запущенных детей и подростков, воплощая в практику советского воспитания идеи классиков марксизма-ленинизма, А. С. Макаренко опирался на прочные естественнонаучные основы. В его произведениях мы не встретим ссылок на Сеченова или Павлова, как не встретим ссылок на другие авторитеты из области психологии или педагогики, но его произведения дают обильный материал для наблюдений в этом плане и для соответствующих выводов. К сожалению, творческое наследие выдающегося педагога под этим углом зрения проходило и проходит мимо внимания исследователей<sup>1</sup>.

В связи с тем, что на страницах его произведений нет ссылок на научные авторитеты, у многих складывается впечатление, что А. С. Макаренко, создавая в процессе своего непосредственного практического и педагогического опыта оригинальную творческую концепцию воспитания, не только совершенно игнорирует педагогику прошлого, но и естественнонаучные, психологические ее основы, руководствуется только собственной педагогической интуицией. Кое-кому это дало повод считать его педагогом-эмпириком, педагогом-интуитивистом, пусть даже весьма талантливым, но не признающим науки. Отрицать же его блестящий успех в области перевоспитания детей и подростков с усложненным характером никто не решался.

В любой области деятельности, а тем более в области искусства воспитания<sup>2</sup>, интуиция играет иногда исключительную роль. Эта роль особенно возрастает, когда приходится воспи-

---

<sup>1</sup> Вообще следует отметить, что новаторство А. С. Макаренко в области терминологии, в частности в области педагогики, не стало еще предметом исследования ни со стороны педагогов, ни со стороны лингвистов.

<sup>2</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. IV. М., Изд-во АПН РСФСР, 1957, стр. 438.

тивать детей и подростков с усложненным характером. Педагогический опыт Макаренко по перевоспитанию безнадзорных и несовершеннолетних правонарушителей некоторые исследователи, а за ними и педагоги-практики пытались и пытаются свести к его интуитивным удачам. А. С. Макаренко представляется им каким-то педагогом-удачником, талантливым педагогом-кудесником, а не творцом научно продуманной, практикой оправданной педагогической концепции, опирающейся на предшествующие и современные ему достижения науки.

Конечно, А. С. Макаренко в определенной мере может быть неповторим, как может быть неповторим талант или гений в любой другой области искусства. Однако область педагогики — это не только область искусства, но и область деятельности, опирающаяся на прочные научные основы. И, как область науки, макаренковская педагогическая концепция может, должна служить и уже служит в определенной мере как отдельным педагогам, так и целым коллективам в деле коммунистического воспитания.

А. С. Макаренко счастливо сочетал в себе талантливого педагога-практика и оригинального теоретика-мыслителя в области педагогики как науки.

Решая вопросы воспитания человека новых социальных качеств в духе учения классиков марксизма-ленинизма, он не мог исходить только из социологии, не считаясь с современными ему достижениями естественных наук, на которые с конца XIX ст. больше и больше опиралась психология. Правда, он был решительным противником биологизации воспитания, чем так увлекались в свое время и педологи, и педагоги, следуя за Торндайком, детерминировавшим поведение человека его биологией. А. С. Макаренко решительно осуждал всякую попытку выводить цели воспитания из биологии ребенка. Над человеком шефствуют законы человеческого общества, а не только законы природы, справедливо утверждал выдающийся педагог. Но поскольку и они (законы природы) «шефствуют», то он не отбрасывал их, каждодневно опираясь в выборе средств воспитания социально запущенных детей на достижения естественных наук, психологии. Иначе и не могло быть. Именно этим можно объяснить, что его методика коммунистического воспитания в социологическом, психологическом и в естественнонаучном, а этим самым и в педагогическом отношении научно обоснованна.

Внимательное изучение наследия педагога-новатора дает нам основание утверждать, что педагогическая концепция А. С. Макаренко складывалась под влиянием идей выдающихся отечественных физиологов Сеченова и Павлова, исследования которых привлекли к себе внимание педагогов, психологов. Величайшая заслуга Сеченова и Павлова состоит в

том, что они сорвали покрывало святости, покрывало божественной таинственности происхождения психологического, человеческой души.

Педагогика и психология — это области знания, непосредственно связанные с изучением процессов развития личности, формирования человеческого сознания. Поэтому неудивительно, что А. С. Макаренко в поисках научно обоснованного ответа на волновавший его вопрос «как нового человека по-новому делать» не мог не обратиться и к естествознанию, к успехам в области физиологии и психологии<sup>3</sup>. Об этом красноречиво свидетельствуют не цитаты из Павлова, не физиологическая терминология, а педагогический опыт А. С. Макаренко, его научные результаты. Категорически отвергая фатальную зависимость судьбы человека от унаследованного фонда, Макаренко вместе с тем утверждал: каждый человек обязательно в чем-либо одарен<sup>4</sup>. Но он понимал, что одаренность как биофизиологическое качество не представляет ценности вне ее социальной полезной направленности. А эта социальная направленность в конечном итоге определяется общественными целями воспитания.

«Проектировка личности, как продукта воспитания, должна производиться на основании заказа общества»<sup>5</sup>, — справедливо утверждал Макаренко. «Психология, биология рефлексология должны говорить нам не о том, что мы должны сделать, а только о том, как удобнее сделать то, что мы решили... Психология — трамплин для прямой работы», руководство к тому, «как удобнее ухватиться за человека с определенной целью»<sup>6</sup>. Таким образом, придавая решающее значение социальным факторам в формировании личности, А. С. Макаренко в поисках эффективных средств воспитания, развития творческих сил личности опирался на факторы психологические и биологические.

По учению И. П. Павлова, пластичность нервно-физиологической организации человека не только обуславливает образование определенного, устойчиво-костного стереотипа поведения личности, но и сохраняет в себе определенные потенциальные предпосылки к изменению уже образовавшихся форм поведения (системности)<sup>7</sup>. Задача воспитания сводится к формированию устойчивого социально-положительного стереотипа личности. Но поскольку А. С. Макаренко приходилось иметь дело с детьми и подростками с устойчивым отри-

<sup>3</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. V, стр. 472.

<sup>4</sup> А. С. Макаренко. Заметки... — В сб.: А. С. Макаренко, 1958, № 4, стр. 171.

<sup>5</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. V, стр. 465—466.

<sup>6</sup> Там же, стр. 172—173.

<sup>7</sup> И. П. Павлов. Избранные труды. М., Изд-во АН СССР, 1951, стр. 371.

цательным опытом жизни, полученным в результате «дефективного воспитания» и условий жизни, то необходима была ломка характеров воспитуемых, их перевоспитание. И Макаренко, как известно, добивался блестящих результатов в этом отношении. Если социальной основой педагогического оптимизма у Макаренко является горьковская вера в человека, то естественнонаучной, психо-физиологической — учение академика Павлова.

Под влиянием учения классиков марксизма-ленинизма о формировании личности, а также под влиянием тех психолого-педагогических выводов, которые вытекали из учения И. П. Павлова о высшей нервной деятельности, А. С. Макаренко отказывается от общепринятого узкого понимания процесса воспитания, протекающего по принципам так называемой «парной педагогики». Он обосновывает педагогику «параллельного действия», а сам процесс воспитания понимает как процесс социальный в самом широком смысле слова. Не отождествляя процесс воспитания с процессом формирования личности, А. С. Макаренко не мог недооценивать педагогической роли обстоятельств, окружающей среды, которая не безразлична к развивающейся личности. При этом он опирался на учение И. П. Павлова, который писал: «Нервная система на нашей планете есть невыразимо сложнейший и тончайший инструмент сношений, связи многочисленных частей организма и организма, как сложнейшей системы, с бесконечным числом внешних влияний... Не нужно большого воображения, чтобы сразу увидеть, какое прямое неисчислимое множество условных рефлексов постоянно практикуется сложнейшей системой человека, поставленной в часто широчайшей не только общеприродной среде, но и в специально-социальной среде, в крайнем ее масштабе до степени всего человечества... Временная нервная связь есть универсальнейшее физиологическое явление в животном мире и в нас самих. А вместе с тем оно же и психологическое»<sup>8</sup>.

У А. С. Макаренко по этому поводу читаем: «Воспитывает все... Со всем сложнейшим миром окружающей действительности ребенок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых неизменно развивается, переплетается с другими отношениями, усложняется физическим и нравственным ростом самого ребенка». Этот «хаос» влияний, который «не поддается как будто никакому учету», «создает в каждый данный момент определенные изменения в личности ребенка. Направить это развитие и руководить им — задача воспитателя»<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> И. П. Павлов. Избранные произведения. М., Изд-во АПН РСФСР, 1951, стр. 363—365.

<sup>9</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. IV, стр. 20.

А это значит, по терминологии А. С. Макаренко, что надо окружить каждого воспитуемого советской атмосферой правильного влияния.

Не умаляя значения социального начала в воспитании, творчески переосмысливая в психолого-педагогическом плане учение Павлова, А. Макаренко пришел к выводу, что пластическая по своей природе психо-физическая организация человека с ее индивидуальными потенциальными возможностями как раз и является той почвой, на которой под влиянием окружающей среды и воспитания складывается социальный опыт личности, ее определенный составной динамический стереотип поведения, а потенциальные био-физиологические возможности и качества личности приобретают свою социально-ценностную ориентацию.

Косность стереотипа воспитуемых с отрицательным опытом жизни приводит Макаренко к мысли, что процесс их перевоспитания более сложный, чем воспитание, часто болезненный, так как при этом приходится путем ломки характеров преодолевать психическое сопротивление воспитуемых. Отсюда он делает важный в практическом и теоретическом плане вывод, что вообще на процесс воспитания следует смотреть и как на процесс преодоления психического сопротивления.

Глубоко понимая противоречивую природу процесса воспитания как процесса преодоления психического сопротивления, А. С. Макаренко мог ставить верный педагогический диагноз, находить эффективные пути к исправлению социально запущенных детей и подростков. Он закладывает начала советской оптимистической педагогики перевоспитания путем ломки характера, перестройки всей психической, а отсюда и социальной структуры личности воспитуемого с усложненным характером. А. Макаренко успешно добивается образования нового устойчивого положительного социального опыта и новых мотиваций поведения, положительной социально ценностной ориентации воспитуемых.

Для И. Павлова динамический стереотип — это системность личности, ее целостность. Для Макаренко целостный<sup>10</sup> подход был руководящим принципом. Он не был сторонником изучения личности воспитуемого путем расчленения ее на составные части, как делали рефлексологи, педологи. Вот почему он сумел так организовать воспитание, что его результаты можно оценить по *«совершенствованию системы данной личности в целом»*<sup>11</sup> (курсив наш. — М. Ф.). В интересах изучения, наиболее глубокого проникновения во внутренний мир воспитуемых и избрания наиболее эффективных педагогических средств и путей *«совершенствования системы*

---

<sup>10</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. VII, стр. 449.

<sup>11</sup> Там же, стр. 371.

личности в целом» А. С. Макаренко стремился своих воспитуемых поставить и внешне, и внутренне в активную положительную позицию субъекта процесса перевоспитания.

Вызвать собственные усилия личности воспитуемого, особенно с усложненным характером, идти по пути морального совершенствования, по пути исправления — вот что самое важное. Но это дело крайне сложное, и решающую роль здесь играет цель, ценностная ориентация, которую воспитуемый воспринимал бы как свою жизненную программу. «Стать настоящими людьми» — такую цель, требование, перспективу выдвинул А. С. Макаренко перед колонистами. И они (не под влиянием массового психоза, а каждый в отдельности осознанно поверив в реальность этой цели) в едином стремлении к лучшему в свою очередь ответили: «Есть стать настоящими людьми!» Великая цель рождает и большую энергию в борьбе за ее достижение.

«Рефлекс цели имеет огромное жизненное значение, он есть основная форма жизненной энергии каждого из нас... Наоборот, жизнь перестает привязываться к себе, как только исчезает цель»<sup>12</sup>, — утверждает выдающийся физиолог И. П. Павлов. И в заключение своего сообщения замечает: «До какой степени у нас отсутствуют практические сведения относительно такого важнейшего фактора жизни, как рефлекс цели! А эти сведения так нужны во всех областях жизни, *начиная с капитальной области — воспитания*» (курсив наш. — М. Ф.).

Переосмысливая учение И. П. Павлова о «рефлексе цели» в педагогическом плане, учитывая положения классиков марксизма-ленинизма о целях воспитания, А. С. Макаренко выдвигает систему перспективных линий — психологически и социально обоснованный принцип педагогики параллельного влияния. Ставя воспитуемых в активную позицию по системе перспективных линий, в позицию субъекта, он мог основательно их изучать в самом процессе их морального совершенствования.

Система перспективных линий как принцип педагогики параллельного влияния у Макаренко обусловлена природой нового социалистического общества, которое в отличие от буржуазного развивается по другим законам развития. Для социализма характерно неуклонное движение от низших к высшим формам общественной жизни, а поэтому ему необходимы люди всесторонне развитые, устремленные в будущее. Но если этот принцип перспективных линий находит свое научно-социологическое обоснование в учении классиков марксизма-ленинизма, в природе советского социалистичес-

---

<sup>12</sup> И. П. Павлов. Полн. собр. соч., т. III, кн. I. М.-Л., Изд-во АН СССР, 1951, стр. 310, 311—312.



кого общества, то психологически он обоснован в учении академика Павлова.

Выдающийся педагог, развивая мысль Павлова о «рефлексе цели» применительно к новым, социалистическим условиям общественно-трудовой жизни и воспитания, вводит понятие «рефлекс коллектива». Критикуя утверждения профессора Залужного, что «коллективом» следует считать «собрание индивидов, одинаково реагирующих на те или иные раздражители», он считает коллектив социальным организмом. «Коллектив — это целеустремленный комплекс личностей, организованных, обладающих органами коллектива, в котором на лицо «ответственная зависимость», утверждал А. С. Макаренко. «Рефлекс коллектива» обеспечивает «самочувствие человека в коллективе, характер его коллективных связей и реакций, дисциплинированность, готовность к действию и торможению, способность такта и ориентировки, принципиальность и эмоциональное перспективное устремление»<sup>13</sup>.

Система перспективных линий — выдающееся научное достижение советской педагогической науки, один из краеугольных камней макаренковской педагогики параллельного действия. В ней заложены основы успеха в решении как собственно воспитательных, так и дидактических задач школьного обучения. Система перспективных линий во всем педпроцессе обязательно ставит и воспитуемых, и их воспитателей в активную позицию, в основе которой — единство и личных, и коллективных целей. Все понимают, «что, как и для чего так надо делать». Таким образом создается, по оценке Макаренко, самая счастливая ситуация для педагогов и для обучающихся.

Сила воспитательного влияния общеизвестна. Все дело в том, кто дает ему идейное направление, кто определяет его цели, кто его осуществляет фактически. Заслуга академика Павлова состоит в том, что он показал психологическую и педагогическую роль «рефлекса цели» в формировании личности. Макаренко же, руководствуясь партийными целями воспитания и опираясь на учение Павлова, сумел сделать очень важные педагогические выводы. В основе макаренковского мажора — социальная перспектива стать настоящим человеком.

Из павловского учения вытекает, что развитие личности, ее гоминизация — это процесс наложения психического человеческого на человеческое физиологическое. Это — процесс слияния личного опыта с общественным. «Ребенок, разумеется, рождается человеком. Но новорожденный является человеком лишь виртуально. Он еще должен стать действительным человеком в ходе присвоения богатств, накопленных разви-

---

<sup>13</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. V, стр. 106.

тием человечества. Это и есть процесс гоминизации его поведения, его мозга»<sup>14</sup>. Он протекает всегда на целевой основе.

И. П. Павлов дал глубокое естественно-научное обоснование учению классиков марксизма-ленинизма о формировании личности человека, а значит и процессу воспитания, как процессу целенаправленному, организованному педагогически по системе параллельных влияний. К такому выводу приходишь неизбежно, изучая педагогическое наследие А. С. Макаренко.

Бегло проследившая отдельные теоретические истоки формирования педагогической концепции выдающегося советского педагога А. С. Макаренко, мы хотели подчеркнуть, что эта концепция опирается на строгие научные начала, что Макаренко в нашем представлении является оригинальным педагогическим теоретиком-мыслителем, а не случайным удачливым практиком с богатой педагогической интуицией.

---

<sup>14</sup> А. Н. Леонтьев. Культура, поведение и мозг человека. — «Вопросы философии», 1968, № 7.

## О ПРЕДМЕТЕ ПЕДАГОГИКИ ИСПРАВЛЕНИЯ И ПЕРЕВОСПИТАНИЯ

Каждый человек должен входить в жизнь, умея сопротивляться вредному влиянию. Не оберегать человека от вредного влияния, а учить его сопротивляться, вот это советская педагогика<sup>1</sup>.

А. С. Макаренко

Вопросы воспитания привлекают к себе все большее внимание нашей общественности. И в этом нет ничего удивительного: воспитание — одна из самых могучих сил в борьбе за коммунизм. Успехи в строительстве социализма обуславливаются и измеряются успехами в области коммунистического воспитания. Поэтому наша общественность не может мириться с теми, кто становится на путь правонарушителей, путь паразитического образа жизни. На таких людей (тунеядцев, разной категории правонарушителей и преступных элементов) действуют средствами организационного и педагогического влияния, а если это не помогает, в интересах большинства применяется принуждение, наказание.

Нашу общественность особенно тревожит наличие правонарушений, преступности среди детей и подростков школьного возраста. Принимаются все меры к тому, чтобы совершенно изжить преступность и правонарушения как среди подростков, так и среди взрослых. Но не всегда это удается, так как пока отдельные семьи, а в некоторых случаях и школы, не обеспечивают надлежащего воспитания детей. Этим и объясняется такое явление в нашей жизни, как детская преступность.

Карая преступные элементы, социалистическое общество не только не лишает их права вернуться в число активных участников труда на благо Родины, а, наоборот, предпринимает все меры к тому, чтобы вернуть их обществу, превратив наказание за содеянное в средство исправления. У нас сложилась целая система исправления и перевоспитания правонарушителей, исключительный вклад в которую внес А. С. Макаренко.

Некоторое время советская педагогическая наука развивалась как наука о воспитании только подрастающих поколений. Попытки вывести педагогику за пределы детского воз-

---

<sup>1</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. V. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958, стр. 457.

раста осуждались. В высказываниях классиков марксизма-ленинизма мы не встретим ограничения воспитания человека каким-либо возрастом. Естественно, что в своем учении о воспитании они основное внимание сосредотачивали на воспитании подрастающих поколений, детей. Вместе с тем классики марксизма-ленинизма не обошли своим вниманием вопросов воспитания человека вообще. Когда Ленин в работе «Что делать?» очень остро ставил вопрос о необходимости поднять уровень сознания передовой части русских рабочих до уровня социал-демократического, то имел в виду, конечно, не детей. Этой же мыслью проникнута и его неоконченная статья «О смешении политики с педагогикой».

Партия в своей деятельности руководствовалась и руководствуется учением классиков марксизма-ленинизма в области коммунистического воспитания. С первых дней Великого Октября она ведет идейно-политическую работу со всеми слоями населения, не ограничиваясь возрастом. Вследствие же узкого понимания предмета педагогики этот богатый опыт решения задач коммунистического воспитания взрослых не обобщался. В случае необходимости обращались за научными рекомендациями к возрастной, школьной педагогике, у нее искали ответа на неясные вопросы. Таким образом тормозилось развитие педагогических знаний в других областях коммунистического воспитания.

Только под влиянием исторических решений XXII и XXIII съездов Коммунистической партии, советская педагогическая наука сделала крупный шаг вперед в своем развитии. Было решительно пересмотрено понимание самого предмета педагогики как науки. Новое понимание предмета педагогики как науки о воспитании Человека в человеке способствует развитию других областей педагогических знаний. Постепенно складываются основы профессиональной педагогики, а в ее системе на положении автономной науки — педагогика высшей школы. В пределах педагогики общего образования и развивается в качестве автономной науки педагогика о воспитании и обучении взрослых (андрагогика). Интенсивно развивается и такая отдельная область педагогических знаний, как исправительно-трудовая педагогика, или педагогика перевоспитания. Таким образом, в пределах общей педагогики, как методологической основы, развивается целая система новых автономных педагогических дисциплин со своим предметом исследования, со своей системой знаний и со своими педагогическими категориями. Все эти новые области педагогических знаний генетически и структурно в значительной степени связаны с общей педагогикой; следовательно, и между собой.

Предмет школьной педагогики, как автономной науки в системе общей педагогики, определен давно и не вызывает дискуссий. Зато определение предмета педагогики высшей

школы, например, еще вызывает дискуссии. То же можно сказать и о предмете исправительно-трудовой педагогики. Пока удовлетворяющего всех определения предмета исправительно-трудовой педагогики не дано, хотя уже имеются не только отдельные исследования по вопросам исправительно-трудовой педагогики, а появились и учебные пособия<sup>2</sup>. Наличие учебного пособия свидетельствует о том, что в этой области знания имеются определенные достижения.

Но это отнюдь не значит, что все вопросы теории в области исправительно-трудовой педагогики решены. Даже само определение предмета исправительно-трудовой педагогики, которое дано хотя бы авторами уже упомянутого учебного пособия, не может не вызвать возражений, так как оно имеет чисто внешний, описательный характер, в нем не отражена специфика перевоспитания как усложненного процесса воспитания. По мнению авторов учебного пособия, *«исправительно-трудовая педагогика — наука об исправлении и перевоспитании людей, отбывающих уголовное наказание в виде лишения свободы, ссылки и исправительных работ»*.

В отличие от других отраслей педагогики ее предметом является не воспитание, а *исправление и перевоспитание* лиц, имеющих определенные дефекты в воспитании, которые способствовали совершению преступлений<sup>3</sup> (курсив наш. — Ф. Н.).

Трудно согласиться с авторами, что единственной причиной правонарушений являются «дефекты в воспитании». Нельзя также согласиться и с тем, что «исправление и перевоспитание» — «не воспитание». Давая такое определение предмета исправительно-трудовой педагогики, авторы к тому же не видят различия между исправлением и перевоспитанием несовершеннолетних и взрослых правонарушителей.

Определение предмета науки очерчивает круг, систему знаний, категорий. Каждому ясно, что одна система знаний необходима при решении вопросов исправления и перевоспитания взрослых правонарушителей и совсем другая — в отношении несовершеннолетних правонарушителей. Поэтому, когда идет речь об исправительно-трудовой педагогике, мы не можем не видеть, что в пределах основ этой науки обязательно следует различать две автономные области специальных педагогических знаний — область исправления и перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей и область исправления и перевоспитания взрослых правонарушителей. Каждая из этих автономных областей педагогических знаний

---

<sup>2</sup> Исправительно-трудовая педагогика. М., Изд-во Высшей школы МОП СССР, 1966.

<sup>3</sup> Исправительно-трудовая педагогика, стр. 19.

в пределах основ общей педагогики имеет свой предмет исследования.

Авторы учебного пособия, давая свое определение предмету исправительно-трудовой педагогики, не учитывают этой особенности. В том определении предмета педагогики, которое ими дано, несовершеннолетние правонарушители механически отнесены к категории «людей, отбывающих уголовное наказание».

Неудивительно, что вопросы исправления и перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей рассматриваются авторами пособия как один из разделов исправительно-трудовой педагогики взрослых правонарушителей. По чисто внешнему признаку все правонарушители, в том числе и несовершеннолетние, отнесены к категории «людей, отбывающих уголовное наказание», без учета особенностей возраста, их социального опыта, мотиваций поведения. С этим согласиться нельзя. Своим определением исправительно-трудовой педагогики авторы пособия не вскрывают внутренней логики процесса исправления и перевоспитания как усложненного процесса воспитания. Более того, они противопоставляют процесс воспитания процессу исправления и перевоспитания. Это уже не только не научно, но и политически неверно.

Авторы учебного пособия по исправительно-трудовой педагогике дают определение таких общеизвестных педагогических категорий, как, например, воспитание, образование, обучение. И это правильно. Действительно, генетически и структурно исправительная педагогика имеет много общего с основами педагогики. Но авторы вводят новые, специфические категории *исправление* и *перевоспитание*, не давая себе труда раскрыть внутреннее содержание, значение этих категорий, ограничиваясь утверждением, что предметом исправительно-трудовой педагогики «является не воспитание, а исправление и перевоспитание». А что же следует понимать под исправлением, перевоспитанием, если это «не воспитание?». В чем их специфичность? Ответа на эти вопросы не дано. Поэтому мы считаем, что выдвинутое авторами учебного пособия определение предмета исправительно-трудовой педагогики не может быть признано удачным.

Процесс исправления и перевоспитания — это по существу особого рода усложненный процесс воспитания путем преодоления устойчивого психического сопротивления воспитуемых педагогическим усилиям их воспитателей. Исправить, сделать правонарушителей только безвредными для общества мало, справедливо утверждал Макаренко. Их необходимо вернуть обществу активными участниками жизни, социалистического строительства, т. е. коммунистически воспитанными. Осуществить это не просто. Здесь мы встречаемся с устойчивым психическим сопротивлением самих правонарушителей,

которые выступают не только в качестве объекта, но и субъекта процесса перевоспитания.

В основе психического сопротивления — результат дефективного воспитания, прежний отрицательный опыт жизни и образовавшиеся мотивации поведения. В этом специфическая особенность исправления и перевоспитания как усложненного процесса воспитания правонарушителей. Это обстоятельство нельзя не учитывать, определяя предмет исправительно-трудовой педагогики как специальной области знаний.

«Каждый человек должен входить в жизнь, умея сопротивляться вредному влиянию». Эта мысль А. С. Макаренко особенно справедлива по отношению к воспитанию правонарушителей. Она подчеркивает и раскрывает специфический характер исправительно-трудовой педагогики, ее цель, специфику предмета. Для решения такой важной задачи, как исправление и перевоспитание правонарушителей, надо знать не только сам факт правонарушения, степень или форму изоляции, но и степень психической сопротивляемости правонарушителя, ее устойчивость, причины этой устойчивости, пластичность стереотипа воспитуемого. Все это необходимо для поисков наиболее эффективных и действенных средств переделки, ломки характеров правонарушителей.

Таким образом, существенным, специфическим для процесса исправления и перевоспитания, т. е. для воспитания правонарушителей является преодоление их психической сопротивляемости путем образования у них положительного социального опыта жизни и мотиваций поведения. Сами по себе факт преступления, арест, следствие, судебный процесс, изоляция, ее степень — лишь внешние, частные средства исправления и перевоспитания, а не специфический признак педагогики перевоспитания. В умелых и знающих руках они могут быть эффективно использованы для расшатывания и ломки отрицательных черт в характере и поведении правонарушителя, но не являются основными средствами образования нового социально положительного опыта.

Для полного успеха в преодолении психической сопротивляемости, переделки отрицательных черт в характере и поведении, воспитания на новой основе устойчивой, активной социально-положительной психической сопротивляемости к прежнему отрицательному опыту жизни, необходимо каждого правонарушителя поставить в активную социально-полезную позицию, включить в активную моральную деятельность в условиях пребывания в изоляции. Без такой активной воспитательной работы сам факт изоляции может оказаться нейтральным в процессе исправления и перевоспитания. В этом убеждает наличие рецидивизма. Рецидивисты оставляют места заключения без устойчивого социально положительного опыта жизни, без положительных мотиваций поведе-

ния. Они не выносят из мест изоляции «умения сопротивляться вредному влиянию». У них средствами исправления и перевоспитания не устранен внутренний конфликт, воспитания на основе перевоспитания не состоялось.

Процесс воспитания сложный, диалектически противоречивый. А воспитание правонарушителей усложняется еще теми конфликтными ситуациями, в которых каждый из них оказался в результате неблагоприятного стечения обстоятельств и дефективного воспитания. Конфликтная ситуация оставляет обычно глубокий устойчивый след в психике правонарушителя. Поэтому приходится преодолевать психическое сопротивление воспитуемых. Однако «хорошее воспитание из любого сырого материала может выковать интересный и здоровый характер»<sup>4</sup>, оптимистически утверждал А. С. Макаренко.

Таким образом, специфической особенностью процесса воспитания правонарушителя является преодоление психического сопротивления, т. е. устранение конфликтной ситуации на основе образования нового, положительного опыта жизни.

Человеку принадлежит лишь то, чем он овладел собственными усилиями. Нам нужна педагогика исправления и перевоспитания и взрослых, и несовершеннолетних правонарушителей как автономные науки. Если исправительно-трудовая педагогика взрослых, входя в систему общей педагогики, структурно и генетически близка к педагогике обучения и воспитания взрослых, то педагогика исправления и перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей генетически и структурно ближе к возрастной, т. е. к школьной педагогике. Их методологической основой является общая педагогика как наука о воспитании Человека в человеке. Общие теоретические контуры педагогики перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей, как мы уже указывали, даны в педагогической концепции А. С. Макаренко. Именно его педагогический опыт по перевоспитанию правонарушителей и беспризорников обязывает нас понимать *под предметом педагогики перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей науку о закономерностях коммунистического воспитания детей и подростков с социально усложненным характером и мотивацией поведения. Протекает этот процесс на основе преодоления психического сопротивления (исправления и перевоспитания) путем образования у правонарушителей нового социального опыта, новых, коммунистических мотивов поведения.*

Несовершеннолетние правонарушители более пластичны по своей психо-физиологической организации. У них только развивается мышление. Взрослые правонарушители — это

---

<sup>4</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. IV., стр. 65.



люди сложившегося социально отрицательного опыта жизни, с развитым мышлением и устойчивыми мотивациями поведения. Стереотип личности их более консервативен. Не случайно еще Ян Амос Коменский отметил это обстоятельство. Он настаивал на том, чтобы родители возможно раньше начинали воспитание и обучение своих детей. Коменский утверждал, что взрослого воспитывать — это так же сложно, как вернуть ободу колеса стройность того дерева, из которого его сделали.

В пределах общих основ педагогики перевоспитания мы наблюдаем развитие автономных областей знаний, а именно: педагогики исправления и перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей и педагогики исправления и перевоспитания взрослых правонарушителей. Каждая имеет свой предмет исследования; каждая, изучая специфические закономерности перевоспитания, дает свои рекомендации, как эту задачу успешнее решить в отношении несовершеннолетних или совершеннолетних правонарушителей. Одно дело — исправление и перевоспитание в спецшколах-интернатах или ДТК и совсем другое дело — в местах изоляции для взрослых. Однако их задача общая: она определяется основами педагогики исправления и перевоспитания несовершеннолетних и совершеннолетних правонарушителей путем образования нового, положительного социального опыта.

---

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ

Выдающийся советский педагог А. С. Макаренко был одним из немногих, кто бесконечно верил в могущество воспитательной работы. Он видел, что «никаких особых правонарушителей» нет, есть люди, попавшие в тяжелое положение.

А. С. Макаренко в своей педагогической практике придавал большое значение психологии, читал все, что имелось по психологии, и в колонии организовал кабинет психологических наблюдений и экспериментов. Он был глубоко убежден, что со временем психология даст «точные положения о поведении человеческой личности» и примет участие в воспитательной работе. Еще в 1920 г. он писал: «Люблю психологию, считаю, что ей принадлежит будущее». У А. С. Макаренко имеется ряд высказываний о воспитании потребностей, о мотивационной стороне личности, ее отношениях. Эти высказывания свидетельствуют о глубоком понимании того, как должна воспитываться человеческая личность. Великий смысл воспитательной работы он видел в воспитании коллективистических потребностей. Его положения и сегодня очень важны для научно-психологического анализа причин детских правонарушений.

Мы исследовали причины детских правонарушений, исходя как из внешних обстоятельств жизни несовершеннолетних правонарушителей, так и тех особенностей личности, которые способствовали совершению правонарушений. К внешним, объективным причинам относятся: условия семейной жизни, особенности протекания учебной деятельности, неудовлетворенность положением в коллективе, связи с улицей и другие. В процессе исследования нас интересовали не столько сами внешние причины, сколько механизм их влияния на личность правонарушителя, так как хорошо известно, что одни и те же причины могут у одних вызвать нежелательные поступки, а у других нет.

К внутренним, субъективным причинам относятся такие психологические особенности, как отрицательное отношение к семье, узость интересов, наличие отрицательных привычек

поведения, моральная неустойчивость и т. д. Определенное сочетание психологических особенностей включает в себя мотивационные тенденции личности, ее потребности, интересы и соответствующие качества личности. Нас интересовало, чем характеризуются дети, идущие на правонарушения, т. е. каковы психологические обстоятельства, которые толкают детей на этот путь. Мы хотели определить наиболее типичные мотивы правонарушений среди детей.

Поэтому поставили перед собой задачу: во-первых, вскрыть те жизненные обстоятельства, которые чаще всего имеют место у детей-правонарушителей; во-вторых, выделить, чем характеризуются подростки-правонарушители, т. е. каковы внутренние психологические особенности личности несовершеннолетних правонарушителей; в-третьих, на основании этих данных понять, при каком сочетании внешних и внутренних факторов подросток становится правонарушителем.

Основным в нашем исследовании был метод обобщения независимых характеристик. Суть этого метода заключается в том, что для усиления объективности выводов применяется сопоставление данных, полученных от двух, трех и более лиц, независимо друг от друга наблюдавших за одним и тем же подростком. В итоге на каждого подростка составлялась развернутая психолого-педагогическая характеристика, основанная на анализе и обобщении сведений, полученных от родителей, учителей, соседей, товарищей несовершеннолетнего правонарушителя и т. д.

Мы разработали специальную схему психолого-педагогической характеристики, по которой собирали различную информацию о подростке-правонарушителе. Она охватывала положение в семье, отношение подростка к учению, взаимоотношения с коллективом и особенности его личности. В основу этой схемы была положена психолого-педагогическая характеристика воспитанника школы-интерната, разработанная в лаборатории психологии воспитания школьника (Институт психологии АПН СССР).

Всего было изучено 150 несовершеннолетних правонарушителей. На 50 из них в возрасте 11—15 лет были составлены развернутые характеристики. На 100 правонарушителей был собран материал не по всем разделам и пунктам характеристики. Для сравнительного психологического анализа подростков-правонарушителей и подростков-неправонарушителей проводилось исследование контрольной группы нормальных подростков. Было собрано 50 психолого-педагогических характеристик типичных подростков в различных школьных учреждениях. Кроме того, мы тщательно исследовали двух подростков-правонарушителей (мальчика и девочку), состоящих на учете в детской комнате милиции. Исследование проводилось в течение двух лет и имело характер клиническо-

го изучения каждого подростка. Цель подобного исследования — получить целостное впечатление о личности подростка-правонарушителя.

В результате были получены следующие данные: из 50 правонарушителей не было ни одного, кого на правонарушения толкнули бы голод или нужда. На этот путь подростков приводила неудовлетворенность в основных социальных потребностях: неудачно сложившиеся взаимоотношения с окружающими людьми, неуспех в учебе, невозможность удовлетворить свои чрезмерные желания в быту.

Основной вид правонарушений — кражи: воровством занимались 96% подростков-правонарушителей. Основным предметом кражи являются деньги. На втором месте — сладости и фрукты. Затем можно объединить такие предметы, как авто ручки, канцелярские принадлежности, фонарики, лыжи и игрушки. Далее группируются перчатки, одежда, обувь, потом часы, велосипеды, папиросы и вино. Особое место занимают продукты питания. Их, как правило, воруют те, кто ушел из дома. Радиодетали занимают одно из последних мест. Все это обнаруживает мотивы поведения и потребности подростков-правонарушителей.

При анализе положения подростка-правонарушителя в семье получены следующие данные: 24% несовершеннолетних правонарушителей имеют одного родителя, чаще всего мать-одиночку, 32% — имеют одного родителя неродного, преимущественно отчима. Начало процесса формирования личности несовершеннолетнего правонарушителя — это постепенное нарушение нормального отношения к ребенку в семье. Здесь впервые возникают отрицательные эмоциональные переживания, которые толкают подростка на поиски удовлетворения в другой среде. Эти переживания порождаются противоречиями и конфликтами, возникающими между ребенком и родителями. В семьях, где воспитывались подростки-правонарушители, плохие взаимоотношения родителей, порождающие конфликты, аморальное поведение (пьянство, скандалы, драки). 40% родителей были лишены родительских прав, судимы или находятся в заключении. В таких семьях наблюдается определенная закономерность — низкий образовательный и культурный уровень родителей, их педагогическая неграмотность, безответственное отношение к воспитанию детей, опирающееся, в основном, на физические меры наказания.

«У таких родителей никогда не бывает дисциплины. Дети просто боятся родителей и стараются жить подальше от их авторитета и от их власти».<sup>1</sup> 42% несовершеннолетних правонарушителей уходили из дома, мотивируя уход страхом наказания. Это своеобразная реакция протеста на жестокость

<sup>1</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. IV. М., Изд-во АПН РСФСР, 1957, стр. 212.

родителей. Здесь налицо отсутствие подлинной воспитательной ситуации в семье и наличие отрицательного примера родителей. Потому мы можем говорить о неблагополучии в семейных отношениях между родителями, об отрицательном влиянии аморального поведения родителей и их педагогической неграмотности в воспитании детей как о факторе, который отрицательно влияет на формирование личности подростка и толкает его на путь правонарушений. Семья — ближайшая микросреда, где развивается и воспитывается ребенок, и от того, каковы условия ее жизни, нравы и взаимоотношения ее членов, зависит моральный облик воспитывающихся в ней детей.

А какое отношение к правонарушителям имеет школа? 92% несовершеннолетних, которых мы изучали, в момент совершения правонарушений учились плохо. 46% подростков-правонарушителей бросили школу и продолжать учебу не хотели. Все они — переростки и по образованию отстали на 2—3 класса от своего возраста. Большинство отсеялось из школы в IV—VI классах.

Основная причина ухода из школы — второгодничество. Подростки-правонарушители, как правило, сидели по 2—3 года в одном, а то и в двух классах. Наиболее трудными для них предметами являются русский язык и арифметика. Для подростков, которые не оставались ни в одном классе, характерно постепенное снижение успеваемости: в I—II классах — хорошая, III—IV — удовлетворительная, а в V—VI — плохая. Отношение подростков-правонарушителей к учению — отрицательное. С учебой у них связаны лишь отрицательные эмоциональные переживания. У таких подростков нет любви к интеллектуальной работе, они не хотят учиться, выполнять домашние задания, на уроках бездельничают. Они полностью потеряли позицию нормальных школьников, утратили перспективу и смысл учения.

Обычно дети относятся к учению как к очень важной деятельности, приближающей их к положению взрослых. Поэтому потеря позиции нормального школьника — это утрата веры в себя, в перспективу своей жизни, переживание упрека и т. д. Трудновоспитуемый подросток теряет эмоциональное благополучие, чувствует себя неудачником. Это ведет к тому, что он начинает искать удовлетворение в другой сфере. Так конфликты в школе, порожденные его плохой успеваемостью, приводящие его к потере своего положения в детском коллективе, сближают с другими социально неадаптированными подростками. В 12—13 лет такие подростки перестают быть школьниками.

Категория так называемых «отсеивающихся из школ» — непосредственный «резерв» несовершеннолетних правонарушителей. Неуспех в учении и, как следствие, отрицательное отношение к учению — один из существенных факторов, фор-

мирующих подростков-правонарушителей. Вот почему так важно воспитывать в подростке потребность в знаниях, потребность учиться. «Я считаю, — говорил А. С. Макаренко, — что перековка характера и перевоспитание правонарушителя возможны только при условии полного среднего образования»<sup>2</sup>.

Очень важной причиной, приводящей подростков на путь правонарушений, является их низкая общественная активность и неблагополучное положение в коллективе. Так, 82% правонарушителей не имели каких-либо постоянных общественных обязанностей, 56% в классе ни с кем не дружили, 32% испытывали на себе явно отрицательное отношение коллектива, их в классе не любили. Только 6 подростков-правонарушителей из 50 (12%) были относительно довольны своим положением в коллективе класса. 40% правонарушителей резко отрицательно относились к товарищам по классу.

Потребность сохранить благополучные взаимоотношения с коллективом и отсутствие у трудных подростков адекватных средств к достижению этой цели ведет к отрицательным способам поведения вплоть до утверждения своей личности путем хулиганства. Проблема положения правонарушителя в коллективе класса заслуживает особого внимания. «Формирование взаимоотношений личности в коллективе — корень, стержень воспитания», — говорил А. С. Макаренко.

Нами исследовалось положение трудновоспитуемых подростков в коллективе класса. В трех сериях социометрических экспериментов участвовало 534 школьника, среди которых было 30 подростков, состоящих на учете в детских комнатах милиции. Результаты проведенных экспериментов показали, что подавляющее большинство трудновоспитуемых подростков находится в изолированном положении в коллективе (92,2%).

У нормальных подростков формирование личности во многом зависит от удовлетворения или неудовлетворения их притязаний на положение в коллективе. Если ученик изолирован в классе, не пользуется симпатиями товарищей и испытывает неудовлетворение, то это может привести к возникновению отрицательных форм поведения и в дальнейшем формировать отрицательные качества личности. Тем более это касается трудновоспитуемых подростков. Несоответствие их притязаний на определенное положение в коллективе уровню их возможностей приводит к конфликтам и аффективным переживаниям. Они начинают удовлетворять потребность в самоутверждении в иной форме.

Следовательно, в число несовершеннолетних правонарушителей попадают те подростки, которые не нашли себе места в школьном коллективе, у которых сложилось отрицательное

---

<sup>2</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. V, стр. 207.

отношение к нему. Неумение или нежелание выполнять общественно значимые требования, которые предъявляются в школьном коллективе, и уход из него в другую, общественно отрицательную микросреду — таков «механизм» формирования правонарушителя. Изоляция трудновоспитуемых в классном коллективе является тоже одной из основных причин их становления на путь правонарушений.

Если взглянуть на положение подростка-правонарушителя в коллективе, исходя из положений А. С. Макаренко об активе, резерве и пассиве, то окажется, что такой подросток, как правило, находится в «пассиве», редко — в «резерве» и никогда — в «активе». Вряд ли в этом можно обвинить подростка. В классном коллективе обычной школы мало общественных обязанностей и «должностей», которые подросток может занять. К тому же, эти посты (председатель совета отряда, староста, звеньевой) постоянно занимают хорошие ученики. Забыто замечательное открытие А. С. Макаренко — система «сводных отрядов», при помощи которой он каждого воспитанника проводил через обязанности «комсводотряда». Это давало возможность всем воспитанникам упражняться и в качестве руководителя, и в качестве подчиненного. «Благодаря такой системе большинство колонистов участвовало не только в рабочей функции, но и в функции организаторской. Это было очень важно и было как раз то, что нужно коммунистическому воспитанию»<sup>3</sup>, — писал А. С. Макаренко.

Поведение правонарушителей вне школы также отрицательно. Свободное время подростков-правонарушителей занято «ничегонеделанием». Пассивное, развлекательное времяпрепровождение становится потребностью и поглощает много свободного времени. Большинство подростков-правонарушителей читали очень мало и совершенно беспорядочно, некоторые вообще не знакомы с художественной литературой, не интересовались газетами, журналами. Такие подростки не знают, что происходит в стране и за рубежом. 80% несовершеннолетних правонарушителей не занимались систематически спортом и не принимали участия в кружках художественной самодеятельности. Неправильное использование свободного времени — одна из существенных причин скатывания подростков на путь правонарушений.

С кем общались такие подростки? 86% — дружили вне школы с морально распущенными ребятами старше себя по возрасту, 60% — были участниками воровских компаний, 54% — связаны с несовершеннолетними правонарушителями, уже имевшими некоторый опыт. На 16% подростков оказывали непосредственное отрицательное влияние взрослые аморального поведения (не родители). 6% подростков-

---

<sup>3</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. I, стр. 202.

правонарушителей находились под влиянием взрослых преступников.

Характеризуя личность несовершеннолетнего правонарушителя, мы исходим из того, что влияние внешних причин, условий и обстоятельств происходит не механически, а преломляясь через психику, характер и личность ребенка. Факт антиобщественного поведения обусловлен не только внешними влияниями, но и присущими данному подростку внутренними закономерностями развития его личности. Обстоятельства сами по себе ничего не определяют. Все зависит от отношения ребенка к этим обстоятельствам, от структуры его личности. Внешние условия действуют через индивидуальные особенности личности. Если сформировались отрицательные особенности личности и она попадает в отрицательное микроокружение, то создается благоприятная почва для попадания несовершеннолетнего на путь правонарушений.

С нашей точки зрения, существует определенная связь между индивидуальными особенностями личности несовершеннолетних правонарушителей и фактами их преступного поведения. Прежде всего бросается в глаза их индивидуалистическая направленность, узость кругозора и отсутствие твердых моральных устоев, а часто даже и отрицательное отношение к нормам морали. У них не воспитаны нормальные потребности и правильное отношение к их удовлетворению. Подросток-правонарушитель не задумывается о своем будущем, не ставит перед собой определенных целей, не знает, кем он хочет быть. Его жизненные планы ограничиваются ближайшими перспективами и основываются на удовлетворении потребностей сегодняшнего дня. Как правило, его толкают на правонарушения непосредственно побуждающие мотивы.

Анализ характеристик, полученных от учителей, воспитателей, родителей и других лиц, показывает, что несовершеннолетним правонарушителям свойственны прежде всего такие отрицательные качества, как лживость (присуща 100% правонарушителей), грубость (82%), слабоволие и лень (80%), агрессивность (72%), безответственность (58%) и т. д. И если схематично представить себе типичную характеристику личности несовершеннолетнего правонарушителя, его психологический портрет, то он будет состоять из следующих основных частей: 1) Индивидуалистическая мораль; 2) Отсутствие определенных способностей и интересов; 3) Преобладание отрицательных качеств личности; 4) Эмоциональное, аффективно-конфликтное отношение к окружающим (вспыльчивость, неуравновешенность); 5) Потребности примитивные и ограниченные.

Таким образом, главная проблема заключается в нравственном облике личности несовершеннолетних правонарушителей. Они не способны сопротивляться плохой среде, им чужда



позиция личности, борющейся против отрицательного влияния. Отсутствие перспектив в связи с потерей позиции нормального школьника и наличие при этом потребности в общении толкают подростка на утверждение своей личности путем правонарушений. Все это дает нам право утверждать, что проблема несовершеннолетних правонарушителей — это проблема правильного воспитания личности ребенка, ее потребностей, мотивов поведения, идеалов, морали и т. д.

Чтобы понять, почему подросток стал правонарушителем, необходимо представить себе ту совокупность внешних и внутренних обстоятельств, которые привели его к правонарушениям. Наши данные позволяют сделать предварительный вывод, что, как правило, это происходит тогда, когда внутреннее, психологические причины (отрицательные качества личности, примитивные потребности, отсутствие интересов и т. д.) совпадают с отрицательными внешними, объективными условиями (конфликты в семье, изолированность в школе и др.). Эти факторы в свою очередь дополняются влиянием отрицательной микросреды (несовершеннолетние правонарушители старше по возрасту, подростки аморального поведения и т. п.).

Детская преступность — это дефект воспитательной работы семьи, школы и общественности, это промахи и недостатки педагогических и административных органов в организации досуга детей, это, наконец, невнимание к личности ребенка, к его внутреннему миру.

Каждая психолого-педагогическая характеристика личности несовершеннолетнего правонарушителя — это обвинительный акт против родителей, учителей, воспитателей и всех тех, кто занимался воспитанием данного ребенка или равнодушно проходил мимо. Часто взрослые воспитывали ум и руки детей, а вот о душе забывали. Из поля зрения воспитателей ускользало самое главное — нравственный облик будущей личности ребенка, ее потребности, идеалы и другие движущие силы. А ребячьи души, не занятые нами, бывали заняты нашим «противником».

Главная задача в решении данной педагогической проблемы заключается в предупреждении стихийного влияния внешних условий, в организации активного и деятельного досуга подростков, в правильном воспитании их потребностей, идеалов и морали. Ответственность за это лежит прежде всего на школе. Можно с уверенностью сказать, что проблема несовершеннолетних правонарушителей будет окончательно решена лишь тогда, когда мы решим проблему правильного воспитания подросткового и юношеского возраста. Цель воспитания должна заключаться в формировании борющейся личности, которая умеет сопротивляться отрицательному влиянию микросреды.

## ВОСПИТАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЬНИЦ

В деле перестройки личности подростка-правонарушителя и создания у него положительных моральных установок вопрос об отношении к труду занимает центральное место. Определить условия и меры, необходимые для воспитания положительного отношения несовершеннолетних правонарушителей к труду, помогает изучение профессиональных интересов и устремлений.

Нами проведено монографическое и анкетное изучение профессиональных интересов девочек-правонарушительниц в возрасте 15—18 лет в ряде трудовых колоний и детских приемников-распределителей — всего более 200 человек.

Предварительное ознакомление с общим уровнем развития интересов изучаемых несовершеннолетних правонарушительниц показало, что он резко отличается от среднего уровня развития детей общеобразовательной школы. Для большинства попавших в колонии характерны духовная ограниченность и бедность интересов.

Анализ полученного материала позволил выделить ряд специфических особенностей в развитии профессиональных интересов у девочек-правонарушительниц. Одной из особенностей является стремление большей части трудновоспитуемых девочек (70%) к профессиям, не требующим высокой общеобразовательной подготовки. Преимущественно это профессии, для овладения которыми нужен небольшой срок специальной подготовки (проводник поезда, официантка столовой, продавец, маляр, телефонистка и т. д.). Остальные (30%) девочки выбирают профессии, требующие специального среднего и высшего образования.

Вопрос о профессиональных интересах тесно связан с вопросом о мотивах выбора профессии. Нам встречались случаи, когда учащиеся обычной общеобразовательной школы хотели стать проводниками поездов, шоферами. Мотивом выбора указанных профессий было желание поехать по стране, посмотреть города, природу, познакомиться с большим количеством людей. Следует отметить, что такими мотивами руководствовались, как правило, учащиеся не старше 14 лет. Воз-

раст же наших исследуемых—16—17, а в отдельных случаях—18 лет. Для иллюстрации приведем данные изучения интересов наиболее типичных девочек.

Люба М., 17 лет, учится в 8 классе. Она хочет работать официанткой. Плохо успевает в школе. Все попытки учителей и воспитателей пробудить у нее интерес к учебе — безуспешны. Считает, что достаточно уметь читать и писать письма. Жизнью коллектива не интересуется. Книг не читает. В художественной самодеятельности участия не принимает.

Валя Т., 18 лет, 8 класс. Хочет работать медсестрой, а если не возьмут — швеей (по специальности, приобретенной в колонии). Школу посещает по принуждению, учится неудовлетворительно. Книги берет в библиотеке часто, разные по жанру, безразлична к тому, что предлагает библиотекарь. Рассказать содержание прочитанной книги не может. На производстве работает плохо, дает бракованную продукцию. Когда заставляют исправлять брак, равнодушно исправляет, безразлична к замечаниям, советам, критике. Много и с жадностью ест. Охотно дежурит на кухне. Любит смотреть кино, не пропускает ни одного фильма. Содержание кинофильма пересказать не может. К событиям, происходящим в общественной жизни класса, не проявляет ни малейшего интереса. Занятия хора посещает, потому что «девочки ее записали» и зовут ее на репетицию. Если за ней не зайдут, на репетицию не идет.

К существенным особенностям профессиональных интересов некоторых девочек-правонарушительниц следует отнести несоответствие их личностных данных выбираемой ими профессии. Это характерно для девочек, выбравших профессии, которые требуют специального среднего или высшего образования. Изучение правонарушительниц, претендующих на профессии с более высоким уровнем образования, показало следующее: большинство неадекватно оценивает качества своей личности и ее реальные возможности в профессиональном плане. Творческие профессии высокой квалификации прежде всего предполагают достаточно глубокие и твердые знания школьных дисциплин. У многих из девочек таких знаний нет.

Вторым моментом, усугубляющим расхождение между требованиями профессии и возможностями личности девочек, является отсутствие у них усидчивости, настойчивости, целеустремленности в работе, т. е. качеств, которые вырабатываются в процессе систематической планомерной работы. Вот пример. Люба П. (17 лет, учится в 8 классе) хочет стать (и уверена, что станет) переводчиком или преподавателем английского языка. А между тем она ленива, безынициативна, учится плохо, на уроках обычно читает книги, домашних заданий не выполняет. Заданный материал прочитывает на перемене перед уроками или на уроке перед опросом. В те дни,

когда пытается приготовить уроки самостоятельно и полностью, наталкивается на большие трудности, не может сосредоточиться.

При формировании положительного рабочего стереотипа у таких девочек встречаешься с определенным влиянием отрицательных форм поведения, направленных на уклонение от умственного и физического напряжения при учебной работе, с привычкой идти по более легкому пути. Не зная и не учитывая этого, девочки полагают, что практически они способны достичь любой поставленной перед собой цели.

Иногда наличие некоторых способностей, проявляющихся в большей или меньшей мере, дает девочкам основание считать себя одаренными. Это настраивает их на получение сложной творческой профессии. На самом же деле эти способности, как и другие данные личности девочек, не соответствуют избранной творческой профессии. Уверенность девочек в легкости и неизбежности достижения своей цели мешает в воспитательной и учебной работе с ними.

Приходилось встречаться и с заниженной самооценкой при выборе профессии девочками-правонарушительницами. Большинство девочек, выросших в семье с неблагоприятными условиями жизни, неуверены в себе, в своих силах, считают себя неспособными к преодолению трудностей. К числу таких можно отнести Нину Г. (15 лет, 5 класс). Она росла в семье, где было 8 детей. До 10 лет школу не посещала. Мать заставляла ее нянчить детей и вести хозяйство. Теперь охотно занимается в школе, хотя знания даются ей с трудом. Часто обращается за помощью к одноклассникам. Считает, что «учиться лучше, чем не учиться». Подчиняется режиму. Участвует в художественной самодеятельности. Дела коллектива всегда принимает близко к сердцу. В своих силах не уверена, хотя и на производстве, и в школе у нее все идет удовлетворительно. Не верит, что может стать высококвалифицированной работницей. Из колонии просит не отправлять ее до тех пор, пока не закончит школу-десятилетку.

Одной из особенностей выбора профессии является непонимание ее сущности. В свое понимание избранной профессии девочки вкладывают совсем иное содержание, чем есть на самом деле. Обычно это бывает у педагогически сильно запущенных, с крайне низким уровнем интеллектуального развития, с узким кругом интересов (такие девочки в возрасте 15, 16, 17 лет обучаются в 4—5—6 классах). При выборе они останавливаются лишь на внешней стороне профессии, не выделяя ее существенных признаков. Например, Надя П. (17 лет, учится в 5 классе) хочет быть официанткой. Ей нравится, что официантка «командует всеми». Официантка всегда красивая, в белом переднике, выделяется из всех. Надя П. не понимает основного назначения профессии офици-

антки — обслуживать посетителей, не знает, что к этой профессии предъявляются свои требования: сдержанность и вежливость с посетителями, умение быстро считать, умение держать в радиусе своего внимания определенное количество людей и т. д. Надя не знает, что обязанности официантки разнообразны и по-своему сложны, требуют большого физического напряжения.

Беседы с воспитанницами, выбравшими педагогические и медицинские профессии, показали, что многие девочки, как и Надя, в понимании содержания этих профессий очень далеки от истины. Второстепенные и третьестепенные детали, внешнюю сторону профессии они принимают за ее суть. Это ведет не только к искажению, но и к обеднению в их представлении содержания указанной профессии.

Ярким примером в этом отношении может быть Наташа В., 17 лет. «Хочу быть учительницей английского языка, ну а если не выйдет, то пойду швеей на фабрику». Во время беседы с девочкой выяснилось: для нее избранная профессия учителя английского языка привлекательна тем, что «учитель говорит на иностранном языке». Ей это кажется красивым, необыкновенным. Она не делает разницы между трудом переводчика английского языка и учителя. Формально она правильно отвечает, что первый водит экскурсии, а второй работает в школе, учит детей. Но на первое место в обеих профессиях она ставит умение говорить на незнакомом языке, который (как она считает) знают только иностранцы. Девочка не понимает, не представляет себе сложности труда педагога. В действительности она не любит школу, не любит детей, ее раздражает сама необходимость дежурить в школе, убирать и т. д.

Едва ли не самой характерной особенностью несовершеннолетних правонарушительниц является пассивность, недейственность, а отсюда и неустойчивость их профессиональных интересов. У многих девочек профессиональные интересы длительны и постоянны, однако они не предпринимают никаких мер, чтобы подготовиться к будущей профессии.

Результаты аналогичного обследования среди старшеклассниц общеобразовательной школы показали высокую степень соответствия профессиональных планов и практических мер, предпринимаемых с целью овладения профессией. У воспитанниц колонии проблема выбора профессии остается оторванной от практической жизни. Очевидно, в этом проявляется одна из сторон дисгармонии личности девочек. Если им предложить написать сочинение или сделать доклад о необходимости труда, радости труда, о нужности учения, они могут правильно рассказать и обосновать указанные положения. Но ведь они попали в колонию именно за нарушение общественного порядка, за отказ работать и учиться, за недостойное

поведение. Девочки могут рассказать, почему и как нужно правильно поступать, но сами так не поступают.

Среди условий, способствующих формированию правильного отношения правонарушительниц к труду, значительную роль играет соответствующий трудовой режим, создаваемый в колонии. Строгий, четкий и неуклонно выполняющийся распорядок дня, который предусматривает все санитарные, производственные, школьные, бытовые и другие моменты трудовой деятельности, создает оптимальные предпосылки и возможности для организации и переключения внимания с антисоциальных интересов, присущих ранее подросткам, на общественно полезные интересы.

Но главное место в системе трудового режима по силе воздействия на личность воспитанниц занимает непосредственное их участие в производственном труде. Как показала практика, эффект воздействия процесса создания материальных ценностей бывает очень большим. Осознание своей причастности к этому процессу, своей роли создателя материальных ценностей является сильным начальным фактором в формировании правильного отношения к труду, фактором, активно влияющим на перевоспитание несовершеннолетних правонарушительниц. Успех в перевоспитании несовершеннолетних правонарушительниц прямо зависит от включения их в активный производственный труд.

Приведем такой пример. Галя В., 17 лет, до направления в колонию не хотела ни учиться, ни работать. В колонии Галю направили в швейный цех. Администрация, воспитатели, сплоченный и авторитетный совет воспитанниц начали приучать ее к труду. Понадобилось около года систематической работы за швейной машиной, прежде чем у Гали стали заметны положительные сдвиги в отношении к работе, и еще полгода, чтобы эти сдвиги закрепились. То положение, что она работает, Галя считает теперь нормальным. Она также пришла к выводу, что все люди должны трудиться. Галя очень любит вещи, которые сама сшила. Она говорит, что ей приятно относить в ОТК свою продукцию и в то же время жалко, «потому что она моя». В этом уже видно новое отношение девочки к труду. Изготовление своими руками вещей для себя также рождает у нее положительные эмоции и удовлетворение от процесса труда: «Уметь шить должна каждая женщина. Я так довольна, что научилась шить. Дома себе и семье все буду шить». В свободное от работы время Галя приходит в цех и шьет для себя платье, белье. Качество ее работы высокое.

Говоря о значении овладения воспитанниками колонии профессией, надо отметить влияние этого процесса на самооценку. У Гали В., например, изменилась самооценка после того, как она начала систематически выполнять производст-

венную норму и ее хвалили на собраниях, в стенной печати. Девочка стала увереннее в себе, спокойнее. По-прежнему не вмешиваясь в общественную жизнь, она охотно бывает на производственных собраниях, с интересом слушает разбор всех производственных вопросов. Изменение самооценки проявилось у девочки и в изменении ее планов на будущее. Если раньше Галя относилась отрицательно к возможности совмещать работу с учебой («Трудно очень, да и зачем гробить себя? Так вся молодость пройдет»), то теперь считает, что, вернувшись домой, сможет работать и дальше учиться. У нее создана так называемая перспективная установка на понимание образования.

Именно эту возможность, эту тенденцию воздействия на личность имел в виду А. С. Макаренко, когда говорил о необходимости обучения воспитуемых сложным профессиям, профессиям высшей квалификации. Овладение профессией меняет психологическую установку личности. У каждого воспитуемого решающую роль в этом изменении играют разные мотивы, в зависимости от того, какие черты личности являются ведущими. У одних воспитанников появляется уверенность в себе, которой раньше не было или почти не было. Другие с ростом трудовой квалификации, профессионального мастерства меняют место в коллективе. В связи с этим происходит изменение самооценки. У третьих моральная ценность труда отступает на задний план по сравнению с материальной заинтересованностью. Такой воспитанник будет работать дольше, чем первые два, чтобы больше заработать.

Педагогическая работа с девочками, имеющими неадекватную (завышенную или заниженную) самооценку, должна проводиться по линии изменения этой самооценки и приведения ее к объективно адекватной. Условие успеха в выполнении этой задачи — полнейший контакт с воспитуемыми. Без их доверия и расположения к воспитателю необходимую работу проводить трудно, успеха не достичь. Помочь девочкам развенчать их мнимые «ценные» черты можно только путем кропотливой индивидуальной работы с ними. При этом необходимо опираться на развитые в большей или меньшей степени положительные черты, имеющиеся у таких воспитуемых, стремиться к тому, чтобы: а) достижение желаемой профессии было реально возможным, учитывало личностные данные; б) профессия отвечала вкусам и намерениям девочки.

Конечная цель педагога состоит в том, чтобы положительный мотив овладения избранной профессией, подсказанный воспитаннице, стал ее собственным мотивом. Тогда стремление к намеченной перспективе будет стойким. Но на таком одностороннем решении этого вопроса останавливаться нельзя, так как это ведет к индивидуализму.

Чтобы выявить склонность воспитанницы к тому или иному виду труда, наиболее соответствующему ее способностям и возможностям, надо ознакомить ее со многими общественно необходимыми профессиями, в том числе с теми, в которых сейчас особенно нуждается социалистическое производство. Профессии, наиболее популярные среди молодежи, должны обязательно привлечь внимание воспитателей и лиц, специально занимающихся вопросами профессиональной ориентации и профессионального отбора. Об этих профессиях нужно дать воспитанницам возможно более полное представление, используя лекции по радио, кинолекции, просмотр специальных киножурналов и т. п.

Хорошо воспринимаются и усваиваются рассказы представителей того или иного производства. Вечера встреч с людьми разных профессий оказывают положительное влияние на выбор воспитанниками профессии. Особенно интересна и плодотворна эта работа в том случае, когда над колонией или спецшколой шефствует производственный коллектив. Такая связь является постоянной и дает возможность использовать и установить индивидуальное шефство лучшей производственницы над воспитанницей колонии.

Во время встреч с лучшими производственницами воспитанницы убеждаются в том, подходит им данная профессия или нет. Этот момент необходимо использовать для воспитательной работы с ними. Если профессия действительно по каким-то причинам не подходит воспитаннице, воспитателю нужно вместе с воспитанницей подумать о новом выборе, о новых встречах и т. д. Когда же профессия выбрана, но воспитанница проявляет неверие в свои силы, то помощь и совет воспитателя или учителя тем более необходимы.

---



## О ПОЛОВОМ ВОСПИТАНИИ ПОДРОСТКОВ\*

Проблемы полового воспитания в свое время жизнь ставила и перед А. С. Макаренко. Его принципиальные установки по этим вопросам представляют, несомненно, большой интерес для учителей и воспитателей детских учреждений.

Мы должны категорически отбросить «шкрабью позицию» в вопросах полового воспитания, с которой, к сожалению, приходится часто встречаться в детских учреждениях. Нельзя закрывать глаза на отрицательные явления в половом поведении части молодежи, замалчивать или обходить их.

Но мы должны отдавать себе отчет в том, что осуществлять половое воспитание не так легко. А. С. Макаренко подчеркивал, что это один из самых важных, но и самых трудных педагогических вопросов. Следовательно, чтобы успешно решать задачи полового воспитания, надо хорошо знать его цели, пути и средства, опираться на научно обоснованную методику.

Макаренко считал этот вопрос составной частью коммунистического воспитания подрастающего поколения, цель кото-

---

\* От редакции. В последние два десятилетия за рубежом (в ведущих капиталистических странах) наблюдается настоящая инвазия эротизма. Сексом пронизаны кинофильмы, литература. Книжки, которые еще лет 20 назад цензура запрещала распространять, теперь стали бестселлерами. Сексуальная «свобода» расценивается как основа общественной революции. На стенах Сорбонны весной 1968 г. можно было видеть призывы: «Чем больше занимаемся любовью, тем большими являемся революционерами». Опутывая дурманом героина и сексуализма, идеологические заправки современного буржуазного общества отвлекают современную молодежь, по крайней мере значительную ее часть, от борьбы с социальным злом, с эксплуатацией, с разжиганием воен и т. п.

При нынешних формах связи и широких контактах эта волна эротизма не может не оказывать своего пагубного влияния и на наименее устойчивые элементы среди нашей молодежи, не получившие надлежащей моральной закалки в семье и в школе. Публикуя материалы, посвященные проблемам полового воспитания и предупреждения половых правонарушений, редакция обращает внимание на то, что поднятые вопросы всегда актуальны, их не следует стыдливо замалчивать, надо ежедневно, а не от случая к случаю вести борьбу за высокоморальное воспитание молодежи нашего общества.

рого видел в том, чтобы направить половое развитие и поведение человека в правильное нормальное русло. «Половое воспитание — это прежде всего воспитание культуры социальной личности». Развивая эту мысль, Макаренко писал: «Правильное половое воспитание, как и всякое воспитание человеческого характера, достигается, конечно, на каждом шагу, если вообще правильно организована жизнь..., если... растет настоящий советский человек»<sup>1</sup>.

Решающее значение имеет правильная постановка всего воспитательного процесса в школе и семье. Конечно, в отдельных случаях можно прибегать к специальным приемам, но применять их надо с большой осторожностью.

Половые взаимоотношения в нашем обществе должны строиться прежде всего на прочной общей моральной основе. В. И. Ленин решительно выступал против «свободы любви», ведущей к половой распущенности.

Задача для воспитателей ясна: направить в правильное русло половое развитие и поведение учащейся молодежи и тем самым предостеречь ее от беспорядочных и нравственно неоправданных половых взаимоотношений, способствовать воспитанию воли и характера нового человека, для которого чувство половой любви может быть реализовано только в семейной жизни. Мероприятия по половому воспитанию следует включать в различные звенья учебно-воспитательной работы с детьми. Поэтому мы считаем необходимым провести с педагогическим коллективом детского учреждения подготовительную работу и ознакомить его с особенностями полового развития в подростковом возрасте, с методикой воспитательной работы с подростками.

В одной из детских колоний начали именно с этой предварительной работы с воспитателями. Для них были прочитаны лекции, разработаны основные положения и методические указания по половому воспитанию. В помощь работникам колонии была разработана новая система индивидуального изучения личности воспитанника<sup>2</sup>.

Следует иметь в виду, что в силу определенных причин у современных подростков, как показывают наблюдения и исследования медицинской комиссии ЮНЕСКО, половое созревание наступает на 1,5—2 года раньше, чем несколько десятилетий назад. Это усложняет проблему и заставляет обращать внимание на вопросы полового воспитания детей более раннего возраста. Наши подростки отличаются многими положи-

---

<sup>1</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. IV. М., Изд-во АПН РСФСР, 1957. (Дальше при ссылке на это издание в скобках указывается только том и страница).

<sup>2</sup> О ней говорится в статье О. В. Неровни, напечатанной в 7-й книге «А. С. Макаренко».

тельными чертами, такими, как преданность Родине, интерес к знаниям, к искусству, трудолюбие, любовь к спорту, товарищеские взаимоотношения, чувство дружбы. Однако среди некоторой части подростков, как мы уже отмечали, можно встретить легкомысленное отношение к нормам поведения. Девичья честь, гордость, достоинство, скромность, стыдливость, целомудрие, верность в любви — все это для отдельных подростков уже мещанские предрассудки. Девичья невинность — это «не модно». Нередко молодые люди легкомысленно относятся к любви, к вопросам брака и семьи. Бывают скоропалительные браки и не менее скоропалительные разводы, нарушения супружеской верности «ради полового разнообразия», иногда и половая распущенность.

Мы против монашеского аскетизма, а тем более — разврата. Определенные моральные нормы полового поведения в нашем обществе существуют, и молодежь должна их соблюдать.

Какие же мероприятия в области полового воспитания можно рекомендовать нашим детским учреждениям? Мы предлагаем вниманию наших учителей далеко не законченную систему мероприятий, которая рассчитана в первую очередь на детские учреждения интернатного типа. Однако нам кажется, она принесет пользу в каждой школе.

В задачу воспитания правильных взаимоотношений между мальчиками и девочками входит прежде всего создание дружного, спаянного целеустремленного детского коллектива, пользующегося авторитетным общественным мнением, которое будет способствовать формированию правильных взглядов и нормального поведения в области половых взаимоотношений. Постоянной заботой детского коллектива и педагогов должно быть создание привлекательных перспектив «завтрашней радости». Это одно из эффективных средств отвлечения внимания воспитанников от сексуальных моментов. Такой же цели служит и создание бодрого, «мажорного» тона всей жизни детского учреждения, хорошего самочувствия, что достигается прежде всего хорошими взаимоотношениями между воспитанниками, а также между воспитанниками и воспитателями.

Далее мы предлагаем обратить особое внимание на усовершенствование всех звеньев воспитательной работы. Ибо решающее значение и для полового воспитания имеют не специальные средства, а, говоря словами А. С. Макаренко, «весь общий вид воспитательной работы, вся его картина в целом» (IV, 409). Все звенья воспитательной работы должны эффективно влиять на формирование «культуры социальной личности», и в то же время каждое звено должно давать свой особый вклад в половое воспитание.

В условиях работы детской колонии эти дополнения к отдельным звеньям воспитательной системы сводятся к следующему. На уроках воспитанницам дается правильное понима-

ние половых взаимоотношений человека. В добавление к учебному плану в порядке внеклассной работы для учащихся 9—10 классов нами проведен цикл бесед по психологии, в которых особое внимание обращалось на такие вопросы: что такое «внутренний» мир человека; ум человека и развитие способностей; чувства и эмоции (в частности, чувство симпатии и любви); что такое воля и как ее развивать; что такое темперамент и характер, их значение в жизни человека; какие черты нового человека следует воспитывать у каждого гражданина нашей Родины; можно ли изменить характер и избавиться от плохих привычек; роль труда в жизни человека и выбор жизненного пути; о психологии переходного возраста и особенностях взаимоотношений между мальчиками и девочками; о самовоспитании в подростковом и юношеском возрасте.

Мы считаем, что такие беседы (при отсутствии изучения психологии в средней школе) целесообразно проводить в каждой школе и в школах-интернатах, а не только в колониях и спецшколах-интернатах. Психологические знания способствуют формированию у молодежи научного материалистического мировоззрения, коммунистической нравственности, помогают познать самого себя и успешно работать над собой, над развитием своих способностей, формированием положительных черт характера, помогают воспитывать волю («тормоза») и бороться с вредными привычками.

Воздействие на нравственную сторону личности осуществляется и через иные звенья воспитательной системы, но так, чтобы обеспечить советское идейно-политическое воспитание, воспитание высших моральных чувств (патриотизма, чувства долга и ответственности, коллективизма и гуманизма), правильных взглядов и правильного поведения в области половых взаимоотношений. Мы рекомендовали воспитателям детских коллективов проводить с воспитанниками беседы и диспуты на такие темы: «Семья как первичный советский коллектив», «О материнстве», «О коммунистических взаимоотношениях между людьми, между женщиной и мужчиной», «О культуре чувств и умении владеть своими чувствами и желаниями», «О красоте и человеческом достоинстве», «О дружбе и любви», «О девичьей чести и гордости, скромности и чувстве стыдливости», «О силе воли и стойкости характера», «О воспитании «тормозов», т. е. о способности к воздержанию, переключению внимания от половых переживаний на полезную деятельность, «О самовоспитании», «В чем счастье человека», «В человеке все должно быть прекрасным», «Об ответственности советского человека за аморальное поведение перед обществом».

В детской колонии беседы и диспуты на эти темы проходили очень оживленно и, несомненно, имели положительный

воспитательный эффект. Особенно интересовались девочки вопросами дружбы и любви. Они спрашивали, за что можно любить человека, возможна ли любовь с первого взгляда, как распознать настоящее чувство любви, можно ли девушке первой сказать о своем чувстве и т. д. Нередко воспитанницы интересовались, сможет ли кто-нибудь полюбить их после выхода из колонии; не перестанет ли любить возлюбленный, если узнает, что любимая была в колонии; следует ли вообще об этом самой говорить, а если да, то как об этом сказать человеку, который полюбит.

Такие вопросы свидетельствуют о том, что девочки с тревогой смотрят в свое будущее, сожалеют о прошлом. Каждая мечтает встретить настоящего друга, создать семью. Правда, встречаются и такие, которые цинично заявляют: можно обойтись и без любви, любовь основана лишь на физической связи, настоящая любовь бывает только в книгах. С такими необходима отдельная и длительная воспитательная работа.

Прав был А. С. Макаренко, когда говорил, что молодежь нашу нужно учить, как любить. «Научить любить, — говорил он, — научить узнавать любовь, — научить быть счастливым — это значит научить уважать самого себя, научить человеческому достоинству» (IV, 220).

Беседы с воспитанницами колонии для несовершеннолетних правонарушителей были направлены на создание у девочек правильного понимания не только чувства любви, но и семейных отношений, подчеркивалась моральная и юридическая сторона половых взаимоотношений. Для бесед по гигиеническим и медицинским вопросам приглашались врачи. Во многих случаях эти беседы проводились индивидуально.

Беседы по физиологии половой жизни, особенно в массовых школах, проводить с молодежью надо крайне осторожно, чтобы не вызвать обострения полового любопытства, новых половых эмоций. Предпочтительна индивидуальная беседа. Врач, который будет проводить такие беседы, должен быть и педагогически подготовленным. Неумелым подходом можно только скомпрометировать половое просвещение.

В одной из детских колоний беседы о половом развитии и гигиене девушки, о половой нравственности проводились чаще всего с небольшими группами воспитанниц примерно одного возраста. Предварительно изучались индивидуальные особенности каждой воспитанницы, условия ее прошлой жизни, мотивы аморального поведения и т. п. В разъяснительных беседах, которые проводили врачи или психологи с участием воспитательниц и классных руководительниц, девочкам объяснялась моральная сторона половых отношений, половой любви. Приводились слова Ленина, осуждавшие теорию «свободной любви», его высказывания из писем Инессе Арманд и бесед с Кларой Цеткин. С целью подготовки воспитанниц к бу-

душей семейной жизни, к роли жены и матери, большое место в беседах отводилось вопросам брака, семейных отношений и воспитания детей. Эти беседы были первоначальным этапом полового воспитания девочек. Они способствовали формированию правильных взглядов и убеждений.

В дальнейшем широко проводились индивидуальные беседы с воспитанницами, формировались правильные взгляды на половую жизнь, давались советы, как избавиться от привычек, связанных с половыми извращениями (если они были) и т. п. Такие беседы проходили в непринужденной обстановке, во время походов, экскурсий, вечерних прогулок по территории колонии. Это способствовало сближению собеседников, и беседы носили характер душевного разговора, своего рода «психологического интервью», помогали глубоко проникнуть в психологию воспитанниц и активно воздействовать на них.

Особенно трудно вести беседы с воспитанницами, которые до колонии вели беспорядочную половую жизнь. О таких еще Макаренко писал: «В особенности трудно с новыми девочками. Пережившие всякие ужасы, вступившие на путь проституции, озлобленные, вульгарные, они очень не скоро начинают нас радовать. С ними не с чего начать, у них нет совсем уважения к себе и нет никаких надежд»<sup>3</sup>.

В беседах некоторые девочки отрицали наличие у них порока. Приходилось применять обходной маневр — рассказывать им об извращениях у кого-то другого, приводить положительные примеры того, как некоторые девочки сумели изжить у себя тот или иной порок. Подчеркивалось также и то, что всякие дурные привычки можно легко изжить. Давались соответствующие рекомендации, учитывающие индивидуальные психологические особенности девочки.

Индивидуальные беседы способствовали осознанию и осуждению воспитанницами своих неправильных взглядов, вредных привычек, формировали моральные понятия и убеждения. Об этом сами воспитанницы пишут после выхода из колонии, об этом свидетельствует и дальнейшее их поведение.

Иногда бывает полезно провести беседу с воспитанницей по поводу ее поведения в присутствии коллектива. Общественное мнение оказывает положительное воздействие. Целесообразны и так называемые «отсроченные беседы» (по терминологии Макаренко) по поводу проступков, когда воспитанница приглашается для беседы на такое-то число, такой-то час. Это дает нарушителю норм поведения обдумать свой проступок, поговорить с товарищами, принять решение исправиться и т. д.

---

<sup>3</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. VII. М., Изд-во АПН РСФСР, 1952, стр. 366.

Некоторые беседы, когда идет речь о массовых школах, следует проводить отдельно для мальчиков и отдельно для девочек. Приглашенные юристы, если в этом возникла необходимость, могут разъяснить вопрос об ответственности за половую распущенность, за изнасилование и т. п.

Пока что в половом просвещении ошибок делается немало. Но без него вреда будет еще больше, ибо «самопросвещение» и «взаимопросвещение» уводят подростка в омут сексуальных аномалий и создают извращенные представления о половой жизни и половых взаимоотношениях. Труд — один из главных факторов отвлечения внимания от сексуальных вопросов. Поэтому трудовая деятельность воспитанниц должна быть привлекательной, давать «радость труда», как говорил Макаренко. Труд воспитывает, дает профессиональные умения и навыки. А это помогает осмыслить социальную мотивацию трудовой деятельности и привычку трудиться. Швейная мастерская не всегда удовлетворяет интересы многих воспитанниц. В трудовой подготовке следует по возможности избегать узкой односторонности.

В колонии часто проводятся спартакиады, соревнования, туристские походы, эстафеты. Среди девочек есть разрядницы по гимнастике, легкой атлетике, плаванию, волейболу. Многие воспитанницы увлекаются акробатикой, художественной гимнастикой. Спорт в колонии становится могучим фактором перевоспитания девочек, одним из главных стимулов, отвлекающих их внимание от сексуальных проблем. Проводятся также индивидуальные беседы врача о половой гигиене, о гигиене женщины и ребенка.

Физическая культура, оздоровительные мероприятия имеют непосредственное отношение к воспитанию волевых качеств личности. А воля — это умение управлять своим поведением, тормозить, если нужно, свои желания. А. С. Макаренко придавал большое значение воспитанию «тормозов». Торможение в половом поведении имеет особенно важное значение. Человек должен научиться владеть своими чувствами, быть дисциплинированным и не поддаваться мимолетным соблазнам.

Мы знаем, какое огромное значение придавал А. С. Макаренко эстетическому воспитанию. Это могучее средство облагораживания человека. Мероприятия по эстетическому воспитанию, приобщение к искусству, различные виды художественной самодеятельности — прекрасные средства отвлечения внимания от сексуальных вопросов. Они могут увлечь человека, дают возможность каждому избрать себе любимое занятие, проявить способности, талант. А это — путь к высшим переживаниям, к содержательной, счастливой жизни.

Как красиво, увлекательно проходят вечера, праздники, выступления, эстафеты в колонии, над которой шефствует кафедра педагогики и психологии Львовского университета. Ра-

зучивание ролей, танцев, самостоятельное изготовление костюмов, декораций и т. д. вызывают такой интерес, что забывается все неприятное прошлое. Девочки чувствуют себя другими, лучшими, такими, как все люди.

В детских учреждениях имеются (кроме классного коллектива) пионерская и комсомольская организации, различные кружки по внеклассной и внешкольной работе. Их деятельность занимает детей, отвлекает от пустого времяпрепровождения, дает возможность обнаружить организаторские способности, самому направлять свои желания, т. е. развивает силу воли, формирует характер.

Много есть у нас внешкольных детских организаций: дворцы пионеров, технические станции, спортивные клубы и т. д. Везде найдется для подростка увлекательное занятие, условия для развития таланта. Надо все это использовать, чтобы отвлечь внимание от сексуальных вопросов.

Таким образом, не выделяя половое воспитание в отдельную специальную отрасль, детское учреждение через все основные виды воспитательной работы может систематически решать и эту задачу, конечно, в той или иной мере, так как обязательной программы по половому воспитанию у нас пока нет. Нет и достаточно подготовленных для этой цели кадров педагогов, воспитателей, врачей. Пока рассчитывать приходится на людей, обладающих достаточными знаниями в области физиологии и психологии подросткового и юношеского возраста, умениями и навыками тактично обращаться с молодой аудиторией и убедительно с ней говорить.

Педагог, на которого педколлектив возложит задачу проведения в жизнь изложенных выше мероприятий по половому воспитанию, должен быть безупречным в моральном отношении, хорошим знатоком психологии подросткового и юношеского возраста, относиться к воспитанникам с уважением и любовью, быть всегда готовым прийти каждому на помощь своим советом. Помогать педагогу должен врач. В детской колонии это может быть свой врач. Значительную помощь могут оказать, где есть такая возможность, психологи и педагоги кафедр педагогики и психологии университетов и пединститутов, преподаватели педучилищ. Следует также подобрать из учителей штат лекторов, которые могли бы выступать перед родителями с лекциями о половом воспитании. Ошибочно думать, что половое воспитание надо начинать в возрасте подростка. Его начало следует связывать с ранним детством.

В заключение нужно сказать, что правильное, научно обоснованное половое воспитание требует разрешения разнообразных и еще не разработанных вопросов. Поэтому относиться к нему надо со всей серьезностью и ответственностью.

---



## ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ПРАВОНАРУШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ОБЛАСТИ ПОЛОВЫХ ОТНОШЕНИЙ

Определенный интерес представляет вопрос об особенностях социологического исследования и организации борьбы с половыми преступлениями, совершаемыми несовершеннолетними. Половые преступления несовершеннолетних, подрывая самые основы нравственных отношений, грубо посягая на свободу и достоинство личности, создают прямую опасность для нормального физического и психического развития. Они оказывают отрицательное влияние на различные стороны формирования личности.

А. С. Макаренко указывал, что между половым поведением субъекта и его общим поведением имеется тесная связь. Общественная опасность половых преступлений несовершеннолетних может быть правильно оценена только с учетом этой связи. Участие в половых преступлениях развивает в преступнике низменные инстинкты, воспитывает в характере подростка жестокость, эгоизм, пренебрежение к женщине, а эти черты при общении правонарушителей с другими подростками оказывают вредное влияние на последних. Потерпевшими от половых преступлений подростков, как правило, также являются несовершеннолетние. Их развитию и воспитанию в нравственном отношении наносится громадный ущерб. Половые преступления детей и подростков способствуют более раннему и часто извращенному пробуждению полового чувства, ведут к образованию дисгармонии между ним и той психофизической зрелостью индивидуума, которая является необходимой для нормальной половой жизни.

Не случайно, например, отмечаются факты, когда несовершеннолетние девочки становятся на путь разврата после того, как они стали жертвами растления. Криминологические исследования показывают также, что многие преступники-рецидивисты первое сексуальное преступление совершили подростками. Сказанное не исчерпывает в полной мере характеристики общественной опасности половых преступлений несовершеннолетних, но подчеркивает ее специфические особенности.

Среди несовершеннолетних, привлеченных к уголовной ответственности за совершение половых преступлений, по дан-

ным выборочного исследования, 14—15-летние подростки составляют 23%, а 17—18-летние — 77%. Доля младшей возрастной группы среди половых преступников выше, чем аналогичная доля в числе подростков, привлеченных к ответственности за другие преступления. Большинство половых преступлений подростков носит групповой характер, причем процент групповых преступлений выше всего в младшей возрастной группе. В большинстве случаев группы не носят стойкого характера. Когда же организаторами преступных групп выступают взрослые, либо подростки, ранее судимые, такие группы становятся устойчивыми. Обращает на себя внимание высокий процент участия взрослых в половых преступлениях несовершеннолетних.

Половые преступления несовершеннолетних являются следствием плохого нравственного воспитания подростков и эротизирующего влияния таких отрицательных факторов, как различные формы семейной дезорганизации, подстрекательство взрослых, воздействие примеров половой распущенности в бытовом окружении, влияние отдельных произведений кино и литературы, целенаправленное воздействие буржуазной пропаганды, ставящей в число других и задачу морального растления советской молодежи. Серьезные недостатки в нравственном и половом воспитании, в организации досуга молодежи, наконец, недостатки в деятельности административных органов по борьбе с половыми преступлениями также способствуют половым преступлениям несовершеннолетних.

В последние годы в буржуазной социологии и криминологии много говорится о «великой сексуальной революции XX века», под которой понимается отказ от ограничений свободы половых отношений, либерализация половой морали, ослабление роли брака, «закат» семьи и т. п. Традиционный биопсихологический подход к проблеме аморализма и половой преступности ряд буржуазных социологов пытается сочетать с использованием таких социальных факторов, как крушение буржуазных моральных норм и институтов, разрушение моногамии, основанной на частной собственности, утрата нравственных ценностей. При этом они представляют нравственный упадок капиталистического общества как некий универсальный закон моральной дезорганизации современного мира.

В действительности же крайний индивидуализм и эгоизм в отношениях между людьми в буржуазном обществе, утрата нравственных и этических идеалов, особенно среди подрастающего поколения, рост аморализма, распространение культа насилия и ненависти, эротики и порнографии, падение нравов и моральное разрушение личности — это следствие и прямое порождение эксплуататорской сущности капиталистических общественных отношений. Таким образом, «сексуальная рево-

люция» на деле оказывается своеобразным отражением общей нравственной деградации буржуазного общества.

В то же время было бы неверным не заметить, что в современном мире, в том числе и в социалистическом обществе, происходят определенные, обусловленные объективными социальными процессами, изменения в сфере половой морали<sup>1</sup>. Их изучение и учет необходимы с точки зрения совершенствования предупреждения сексуальных извращений и правонарушений среди подростков и молодежи. Можно указать на ряд факторов: более раннее половое созревание (акселерация) и увеличение в связи с этим разрыва между половой и социальной зрелостью; раннее начало половой жизни, снижение брачного возраста и распространение добрачных половых связей; ослабление влияния родителей на половое поведение детей; социальная эмансипация женщины, затронувшая и область интимных отношений; воздействие средств массовой коммуникации.

Конечно, ни акселерация, ни более раннее начало половой жизни, ни интенсивно протекающие процессы полового развития у подростков сами по себе не являются криминогенными факторами. Однако обострение противоречия между физиологической и социальной зрелостью, порождающее различные конфликтные ситуации (стремление быть самостоятельным, иметь свои средства и распоряжаться ими, вырваться из-под опеки родителей и т. д.), повышенный эротический интерес в период полового созревания при неблагоприятных условиях жизни и воспитания могут принять особо интенсивные или извращенные формы. Общая неустойчивость и раздражимость нервно-психической системы, контрастность чувств в подростковом возрасте иногда ведут к неправильной оценке ситуации, а также своего и чужого поведения. Указанные факторы в сочетании с другими отрицательными обстоятельствами могут способствовать участию подростка в половом преступлении.

К сожалению, в половом воспитании школьников (если можно говорить о нем, как о существующем) наблюдается две тенденции, одинаково приносящие вред правильному нравственному формированию юноши и девушки. Первая из них заключается в стремлении обойти «острые углы», сделать вид, что не существует отмеченных выше явлений, и сосредоточить внимание на предварительно тщательно вуалируемых и по сути дела выхолощенных вопросах дружбы, товарищества и любви между мальчиками и девочками. В результате стремление удовлетворить интерес к взаимоотношениям полов приводит подростка к самостоятельным поискам ответа. Он начинает рыться в книгах, обращаться к более «опытным» товарищам, прислушиваться к разговорам взрослых. Кроме

---

<sup>1</sup> См. И. Кош. Социология личности. М., 1967, стр. 147—158.

того, столкнувшись в жизни с определенной ситуацией, которая не предусматривалась рафинированной схемой «дружба—любовь», такие подростки зачастую оказываются беззащитными и могут сравнительно легко стать на аморальный путь.

Вторая тенденция — это узкое просветительство в половом вопросе, осуществляемое в школе преимущественно медицинскими работниками. Не подкрепленное соответствующим комплексом мер по общенравственному воспитанию, такое «просвещение» приводит к преждевременному и тоже иногда нездоровому возбуждению сексуальных интересов, а также другим отрицательным последствиям. В школе почти не уделяется внимания воспитанию ответственности за свое половое поведение, вследствие чего юноши и девушки проявляют иногда в этих вопросах поразительное легкомыслие.

Поэтому в общем предупреждении половых преступлений несовершеннолетних большое значение имеет улучшение нравственного и полового воспитания детей в школе, семье и обществе в целом. Основы нравственного воспитания подрастающего поколения в социалистическом обществе определены в трудах В. И. Ленина, в руководящих документах КПСС. Принципиальное значение для разработки проблемы полового воспитания как особой части нравственного воспитания имеют письма В. И. Ленина к Инессе Арманд и его высказывания в беседах с Кларой Цеткин. В них В. И. Ленин подробно изложил задачи воспитания коммунистической ответственности в области интимных человеческих отношений. Сегодня возникла необходимость разработать и внедрить в практику научно обоснованную программу полового воспитания школьников, которая бы исключила кустарный подход к этой важной проблеме. При этом следует подчеркнуть, что введение продуманной системы полового воспитания должно рассматриваться в плане всемерного усиления всей воспитательной работы и в первую очередь повышения эффективности гражданского и нравственного воспитания.

Нужно осуществить также ряд организационных мер (введение специального курса в педагогических вузах, создание научно-методического центра, выпуск соответствующей литературы). Основными направлениями по специальному предупреждению половых преступлений, совершаемых подростками, должны явиться: а) предупреждение отрицательного влияния на подростков со стороны взрослых преступников, половых психопатов и т. п.; б) учет неблагонадежных семей и подростков, склонных к правонарушениям, и проведение с ними профилактической работы; в) улучшение работы по предотвращению и раскрытию половых преступлений; г) совершенствование системы перевоспитания несовершеннолетних, осужденных за половые преступления; д) борьба с распространением

пьянства; е) осуществление в соответствующих формах педагогического контроля за просмотром несовершеннолетними кинофильмов.

Серьезное значение имеет совершенствование перевоспитания подростков, осужденных за половые преступления, в колониях для несовершеннолетних. Об их исправлении нельзя судить только по их отношению к труду или соблюдению режима. Главным направлением перевоспитания таких лиц должно явиться привитие им определенных нравственных качеств и принципов. Требуется улучшения постановка воспитательной работы с подростками в период нахождения их в следственном изоляторе и во время этапирования. Не так уж редки случаи, когда именно в этот период подростки соответствующим образом «просвещаются» в половых вопросах, становятся на путь извращений. В связи с изложенным были бы целесообразными и такие мероприятия: организация специальных отделений в следственных изоляторах или при колониях для несовершеннолетних, где бы содержались подростки, в отношении которых мерой изоляции избрано содержание под стражей; введение в штаты следственных изоляторов воспитателей по работе с несовершеннолетними; недопущение совместного содержания подростков с различной степенью педагогической запущенности, совершивших разные по тяжести преступления и повторно судимых.

Совершенствованию профилактической работы в области борьбы с половыми преступлениями могло бы содействовать внесение некоторых изменений и дополнений в действующее законодательство. Желательно дополнить действующее союзное и республиканское законодательство об охране нормального физического и нравственного развития несовершеннолетних положениями: а) регламентирующими порядок и условия посещения подростками увеселительных и зрелищных предприятий; б) предусматривающими установление педагогического контроля за выпуском и прокатом кинофильмов и изданием литературы для детей и в) направленными на повышение ответственности за действия, которые могут угрожать нормальному нравственному и духовному развитию детей и подростков.

Вопросы профилактики правонарушений среди подростков в области половых отношений — часть более широкой проблемы борьбы с преступностью несовершеннолетних. Ее окончательное решение лежит в организации широкой системы предупредительных мероприятий, осуществляемых на разных уровнях, начиная от общегосударственного масштаба и кончая пределами микрорайона и отдельной семьи, а также в сочетании мер общего и специального предупреждения, последовательно и целеустремленно проводимых в жизнь.

---

ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ  
САМОВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ  
В УСЛОВИЯХ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ТРУДОВОЙ КОЛОНИИ

А. С. Макаренко неоднократно подчеркивал, что существуют две противоположные точки зрения на сущность воспитательной работы. Одни воспитательную работу рисуют себе так: «Воспитатель помещается в некоторой субъективной точке. На расстоянии трех метров находится точка объективная, в которой укрепляется ребенок. Воспитатель действует голосовыми связками, ребенок воспринимает слуховым аппаратом соответствующие волны. Волны через барабанную перепонку проникают в душу ребенка и в ней откладываются в виде особой педагогической соли.

Иногда эта позиция прямого противостояния субъекта и объекта несколько разнообразится, но расстояние в три метра остается прежним. Ребенок, как будто на привязи, кружит вокруг воспитателя и все время подвергается либо действию голосовых связок, либо другим видам непосредственного влияния»<sup>1</sup>.

А. С. Макаренко осуждал эту точку зрения. «Человек не может быть воспитан непосредственным влиянием одной личности, какими бы качествами эта личность не обладала. Воспитание есть процесс социальный в самом широком смысле... Со всем сложнейшим миром окружающей действительности ребенок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых неизменно развивается, переплетается с другими отношениями, усложняется физическим и нравственным ростом самого ребенка». Продолжая развивать свою мысль, А. С. Макаренко писал: «Весь этот «хаос» не поддается как будто никакому учету, тем не менее он создает в данный момент определенные изменения в личности ребенка. Направить это развитие и руководить им — задача воспитателя»<sup>2</sup>. Этим самым он подчеркивает, что воспитание как социальный процесс в самом широком смысле — это процесс организованный, а не стихийный. Составным его элементом является самовоспита-

<sup>1</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. IV. М., Изд-во АПН РСФСР, 1957, стр. 19.

<sup>2</sup> Там же, стр. 20.

ние, «нравственный рост самого ребенка». Мы обязаны опираться на самовоспитание подростков, решая задачи коммунистического воспитания.

Потребность в самовоспитании и его предпосылки возникают постепенно, в процессе развития личности и возникновения у нее сознательного отношения к окружающей действительности и самой себе. С большой силой эта потребность начинает проявляться в подростковом возрасте. Подросток, стремясь к самоутверждению, начинает делать первые решительные попытки анализировать свои действия и поступки, строить жизненные планы. Очень часто главным поводом, побуждающим подростка заниматься самовоспитанием, является осознание своих недостатков и возникновение желания переделать себя. Сам ребенок не является пассивным воспринимателем всех окружающих его воздействий, он всегда активен, принимает участие в своем воспитании. Он — не только объект воспитания, но и активный субъект его. И успех воспитателя прямо зависит от того, опирается ли он на те положительные черты, которые есть во внутреннем мире воспитанника, вызывает ли у него желание становиться лучше, мобилизует ли его силы для работы над собой.

А. Макаренко считал самовоспитание естественным результатом развития личности в коллективе. Вначале это развитие происходит под влиянием требований коллектива, которые постепенно становятся требованиями самой личности. Затем личность развивается под влиянием требований к себе, то есть в результате самовоспитания. А. С. Макаренко рассматривал самовоспитание не как отдельный самостоятельный процесс, а как совместную деятельность всего коллектива.

Однако до сих пор мы очень мало уделяем внимания самовоспитанию. Учитель в школе, в том числе и в колонии, часто поглощен собственным предметом и мало интересуется всем остальным. А воспитатель, не вникая в суть обучения, формально заботится лишь о том, чтобы его воспитанники не получали «двоек», не «имели нарушений». Воспитуемый остается в глазах учителя и воспитателя лишь объектом воспитания. Живая, целостная, сложная личность воспитанника и весь процесс ее формирования теряются за множеством отдельных воспитательных «мероприятий» воздействующего характера. Количество проведенных «мероприятий» часто определяют результаты воспитания.

Но это механическая работа, а необходим творческий подход, поиски новых путей в решении задач коммунистического воспитания. Такие творческие работники есть в воспитательно-трудовых колониях и спецшколах-интернатах. Опираясь на их активную помощь, мы исследовали наличие у воспитанников потребности в самовоспитании, понимание ими этого процесса.

Исследование проходило в виде устного опроса воспитанников, а также анкеты:

1. Какие недостатки ты хочешь устранить в своем характере?

2. Какие положительные качества хочешь воспитать у себя?

3. Как ты организуешь самовоспитание?

Из опрошенных нами воспитанников 97% испытывали потребность в самовоспитании, в том числе 83% весьма убедительно утверждали, что решили порвать с прошлым и стать честными тружениками, просили помочь им воспитывать самих себя. 10% соглашались с тем, что необходимо самим заняться своим перевоспитанием. Однако это было лишь согласие, а не потребность: она у них еще не возникла. Часть воспитанников не возражала против самовоспитания, но и ничего не предпринимала для его осуществления. 6 человек ответило: «Нас ведь здесь воспитывают, зачем же еще заниматься самовоспитанием?», а 14 заявило, что «все это ни к чему, нас уже воспитывали и ничего не вышло».

Изучение ответов на вопросы анкеты дало возможность сделать выводы о том, что подавляющее большинство воспитанников хочет прежде всего преодолеть недостатки воли, отрицательные черты в характере, отучить себя от вредных привычек и воспитать в себе положительные качества: сдержанность, настойчивость, умение владеть собой, честность, трудолюбие, точность, аккуратность и т. п. Вот некоторые записи.

«Больше всего хочу научиться сдерживать себя. Но пока это у меня не получается! Вот не хочу ругаться, но бранные слова как-то сами срываются с языка. Очевидно, я еще не умею работать над собой» (Николай С.).

«Было очень трудно привыкнуть к новому режиму, четкому распорядку дня. Я не привыкла к точности. Это вызывало у меня раздражительность, ходила целыми днями злая, хмурая, и ничего у меня не получалось: ни работа, ни учеба. Наконец, я поняла, как важно выработать у себя эти качества, они очень нужны в жизни. Стараюсь, образцом в этом отношении служит моя воспитательница» (Светлана С.).

«Не ладится у меня с работой. Никак не могу выполнить норму, часто делаю брак. Это, очевидно, от того, что не умею, не люблю, не привык систематически трудиться. Нужно как-то изменить свое отношение к труду, без него, очевидно, не проживешь» (Анатолий К.).

«Я ставлю перед собой задачу воспитать в себе силу воли и настойчивость» (Лида В.).

В этих высказываниях видны элементы самоанализа, воспитанники видят отрицательные черты в своем характере и подчеркивают желание преодолеть их собственными усилиями.



В ответах некоторых воспитанников на первый и второй вопрос анкеты мы встретились с высказываниями, в которых сквозило неверие в возможность изжития у себя отрицательных привычек, черт характера. Так, Владимир Б. написал: «Я старался отучить себя от привычки курить. Но больше недели не выдерживал. Все равно где-то стащу, выпрошу и закурю. Не могу и все! Решил бросить эту борьбу с собой. Все равно выйду из колонии и буду курить».

«Я хотела, очень хотела отучить себя от одной вредной привычки и никак не могу. Мне стыдно о ней говорить и не знаю, что мне делать, как быть?» (воспитанница 6 отделения).

На третий вопрос анкеты почти никто из воспитанников не ответил, если не считать их просьб о помощи организовать их самовоспитание. Столкнувшись с этим фактом и понимая, что мы не достигнем должного эффекта в перевоспитании подростков, если не включим их самих в этот процесс, мы решили поставить на обсуждение учебно-методического совета одной колонии следующие вопросы: 1) место и роль самовоспитания в развитии личности воспитанницы; 2) основные требования в организации самовоспитания; 3) пути и средства самовоспитания.

К основным требованиям в организации самовоспитания мы относим: а) самовоспитание должно быть тесно связано с процессом воспитания, протекать в единстве; б) самовоспитание требует знания себя, умения оценить свои положительные и отрицательные качества; в) невозможно организовать самовоспитание без уверенности подростка в возможность своего исправления, умения планировать работу над собой, проектировать свое будущее поведение; г) самовоспитание подростков в условиях колонии требует руководства со стороны воспитателя.

В процессе обсуждения пришли к выводу, что для организации самовоспитания подростков следует использовать учебную, особенно трудовую деятельность, а также все виды общественно полезной деятельности. В значительной степени возникновению у воспитанников потребности в самовоспитании способствует единство требований мастера, учителя, воспитателя, коллектива. Что касается методов и средств самовоспитания, то ими могут быть некоторые методы и средства воспитания. Воспитательное средство, примененное по отношению к самому себе, становится средством самовоспитания, например, убеждение может стать самоубеждением, внушение — самовнушением, осуждение — самоосуждением. С целью самовоспитания подростков можно использовать и консультации, одобрение, самообязательства, самоотчеты воспитанников перед коллективом отделения, отряда колонии, а также перед шефами. Эффективны и ведение дневников, взаимоконтроль, самоконтроль. Решающее значение в самовоспитании прио-

бретают упражнения, в результате которых планируемые качества закрепляются, становятся чертами характера.

После заседания учебно-методического совета развернулась работа по организации самовоспитания девочек. Во всех отделениях были проведены беседы о том, что следует понимать под самовоспитанием. В процессе бесед мы старались в доступной форме дать воспитанницам основные знания из области психологических процессов и свойств личности. Мы говорили с ними об особенностях человеческого сознания, рассказывали о взаимосвязанных процессах запоминания, сохранения и последующего воспроизведения, образующих человеческую память, старались дать конкретные указания, как лучше запоминать и как организовать повторение. Эти указания и советы давались воспитанницам в индивидуальном порядке.

Особый разговор был у нас о чувствах и их воспитании. Мы рассматривали с девочками их интересы и идеалы. Оказалось, что многие из них интересуются музыкой, иные спортом, литературой. Некоторые затруднялись назвать что-то одно, их интересовало многое: литература и история, музыка и спорт, политика и общественная жизнь. Нашлись и такие воспитанницы, которых ничто особенно не интересовало. У них не возникало никаких вопросов. Эти девочки все еще не могли порвать со своим прошлым, потребность в самовоспитании у них еще не возникла. Поэтому мы решили путем индивидуальных бесед глубоко изучить причины пассивности девочек и с помощью воспитателя вызвать у них интерес к своей личности, к ее самоусовершенствованию. Особое внимание воспитанниц привлекло учение о темпераменте и характере. Каждая хотела определить черты своего темперамента, особенности характера. Пришлось давать конкретные индивидуальные советы и указания по формированию положительных черт характера и борьбе с отрицательными.

К вопросу о самовоспитании мы старались перейти после каждой беседы. Так, рассматривая внимание и память, мы говорили о воспитании и самовоспитании этих процессов, беседуя о воле, особое внимание уделяли воспитанию и самовоспитанию волевых качеств.

*Однако беседы могут только просвещать и побуждать к самовоспитанию. Решающее значение в этом вопросе имеет создание в коллективе условий для повседневной работы над собой.* Еще А. С. Макаренко говорил о необходимости не ограничиваться только разговорами, беседами, настаивал на организации практической моральной деятельности в коллективе.

Понимая, что беседы не являются самоцелью, а возникшее желание воспитанниц к самовоспитанию требует практического закрепления в их деятельности, педагогический коллектив

колонии старается организовать активную трудовую и общественную деятельность воспитанниц, создать условия для формирования практических навыков и привычек, так необходимых в самостоятельной жизни после выхода из колонии. Закреплению положительных привычек способствует режим, установленный в колонии. Соблюдение требований режима — это первая форма работы воспитанника над собой, в процессе которой формируются прочные привычки труда и отдыха, создаются общепринятые нормы поведения, новый стиль жизни. Многие воспитатели проводят активную целенаправленную индивидуальную работу по самовоспитанию девочек. Назовем хотя бы Е. Н. Задесенец, М. Д. Авраменко.

Мария Дмитриевна с каждой воспитанницей отдельно намечает конкретный план ее работы над собой, составляет конкретные обязательства, еженедельно проводит отчеты воспитанниц о результатах работы над собой. Она отговаривает девочек от непосильных обязательств, требует начинать с маленького и постепенно усложнять поставленные перед собой задачи. Строго следит за выполнением всех обязательств, принятых воспитанницами. Евфросиния Никаноровна Задесенец в своем отделении также организовала строгий взаимоконтроль между воспитанницами, приучает их к самоконтролю.

В отдельных случаях бывает недостаточно наметить программу, план самовоспитания. Приходится организовывать реальную помощь в ее выполнении, чаще проверять, подсказывать, на ходу усложнять или облегчать задания. Большое значение имеет поощрение первых, пусть даже незначительных успехов в работе над собой. Оно, как правило, воодушевляет воспитанников, вселяет в них уверенность в своем перевоспитании.

Полученные в колонии твердые навыки работы над собой в значительной мере помогают воспитанницам закрепить в себе положительные привычки, черты характера, устоять против всяких соблазнов, преодолеть трудности. Об этом они говорят в своих письмах. Воспитанник Валентин Е. работает токарем на заводе в г. Азове Ростовской области. В письме своему бывшему воспитателю он пишет: «О плохом даже не думайте. Буду работать и учиться, трудностей я не боюсь, преодолевать их я научился еще в колонии. Как я вам благодарен, что научили меня работать над собой, сдерживать себя, свои чувства и желания».

Следовательно, правильно организованное в колонии самовоспитание, отвечающее требованиям нашего общества, значительно облегчает процесс перевоспитания личности подростка, формирования активного строителя и гражданина коммунистического общества.

### III. ПУБЛИКАЦИИ

*В. Е. Гмурман*

#### О «ТЕМНИКЕ» А. С. МАКАРЕНКО

В архиве А. С. Макаренко сохранились различные материалы, которые служили заготовками для его литературной работы. По форме эти материалы многообразны: дневниковые записи, пометки в записных книжках, планы выступлений, списки возможных тем, тематических узлов и групп, фрагменты задуманных им произведений и т. п. К числу таких заготовок относится и «Темник», начатый автором 12 января 1939 г.

В темнике — 19 тем. Большинство из них подсказано письмами читателей. Записки эти неравноценны, но взятые вместе дают представление о том, как внимательно прислушивался Антон Семенович к мыслям своих корреспондентов, как он умел за незначительным на первый взгляд фактом разглядеть социальное явление и требующую разрешения психолого-педагогическую проблему.

Здесь публикуются 17 намеченных автором тем. Первые две темы (предложенные Г. С. Макаренко и Л. М. Салько для киносценариев) опущены. Текст печатается по копии, которая была получена мною у Галины Стахивны Макаренко при подготовке к печати IV тома сочинений А. С. Макаренко. «Темник» был начат за два с половиной месяца до скоростижной смерти его автора. Намеченное в нем так и осталось неосуществленным.

#### ТЕМНИК

##### ОБРАЗЦЫ ПОВЕДЕНИЯ

##### Тема № 3.

*Годится к «Книге для родителей»*

Воспитание правильных представлений о ЧЕСТИ, ГУМАННОСТИ, ДОБРЕ, ЗЛЕ, ПРАВДЕ, ВЗАИМНОСТИ, ОБЩЕСТВЕННОЙ ЗАВИСИМОСТИ, ДРУЖБЕ и ЛЮБВИ. Градация — соклассник, товарищ, друг, любимый. Роль личных способностей при социализме. Интернационализм и патриотизм. Овладение культурой (навеяно письмом Савина, Москва).

Конкуренция и соревнование. Честолюбие и подхалимство.

Оговор учительницы — тычет пальцами в голову. Целое разбирательство (Левин)...

Тема № 4.

*По моему письму Разумовой*

Женщин наших он обвиняет в порочности. Разумова пишет: разве мы порочны? Мы трудолюбивы, честны, любим ласку, немного фантазерки.

Вопрос о порочности, свободе любви, ответственности и мудрости. Тема: в любви нет порока. Нет порока в желании разнообразия, свежих поцелуев, нет порока в искренности. Но есть много идиотов, которые не умеют организовать любовь, которые умеют отравить любовь, надоедать, жадничают, спешат, не хотят отвечать за свою любовь, не хотят проверить, подождать. Надо отвечать за детей. Здесь вопрос решается и культурой личности.

Этих вопросов касается в своих письмах и Тамара Иванова.

**БОРЬБА С СОБОЙ**

Тема № 5.

*Из письма Кузнецова (по поводу «Книги для родителей»)*

Мать — студийка. Днем на репетиции, вечером в театре. Нужда, оскаленные зубы, и в то же время жадность на радости. Сын ей мешает, над сыном она почти издевается. И у него развивается злоба, беспросветность, слабость воли. Какой-нибудь важный взрыв, и у него начинается борьба с самим собой. Он начинает с того, что принимает на себя все домашнее хозяйство. Он научается стирать, мыть полы, штопать, ходить на базар. Он еще суров и зол, но он воскресает как личность. Здесь возможны интересные фабульные концы.

**ОЗЛОБЛЕННОСТЬ**

Тема № 6.

*По письму Селенского*

Центр темы тип: умный, рассудочный, обозленный, острый. Дайте условия, потому что бытие определяет сознание. Бытие понимается им все-таки очень просто: полное материальное благополучие. Он учитель и пищик: нельзя воспитывать, если дети пишат на клочках. Вместе с рассудочностью у него озлобленный глаз... Детей нужно дрессировать как мустангов, как обезьян... Народ дикий и был диким. Меньшинство всегда хотело внушить народу, что у него есть все условия. Как развязать тему? Трагически — гибелью этой одинокой злости. Или комически — тяжелой взрывной перестройкой.

**Тема № 7.***Письмо Гринбергу*

Положение вожатого в школе. Он ничего не знает, он сам во всем плавает, а его заставляют воспитывать. Учителя же, получившие высшее педагогическое образование, после урока идут в канцелярию. Вожатый начинает ненавидеть учителей, даже переходит на другую сторону. Вожатый не мог разрешить многих вопросов: он не знает, как это сделать, вопросы дружбы и любви для него непосильны. Лучшая пионерка плюнула учителю в лицо, что делать? Гринберг все-таки думает, что кто-то должен написать книгу для вожатых.

**РАСПУЩЕННОСТЬ****Тема № 8.***«Книга для родителей». По письму Костриковой*

Очень груб. Очень способен. Деньги нельзя оставить дома. Даже свинину продавал, и взрослые покупали. Сегодня одно нравится, завтра другое. Дружит с более старшими. Обращалась за помощью. Сказали, что нужно его судить, а мать лишить материнства. Отдельная кровать, отдельный стол, купили фотоаппарат. Директор постарается от него отделаться. В Роно. В Наркомпросе не приняли.

Письмо Галайской. Ругает, плюет, бьет няньку, мать. Товарищеские суды взрослых плохо влияют. Хулиганство. Выкрутил директору палец... Пьянство в школе. В уборных курят, в учительской накурено. Выбросили диван из окна (427 школа). Карты нельзя вешать. Нагоняет высокий процент успеваемости. Повтори урок.

Тиба. Пьет. Вранье. Груб. Проблема почистить ботинки отцу (письмо Турченко). Отношение к государственному имуществу (письмо Ларионовой). Полное разложение (письмо Клюевой).

**ЧЕСТНОСТЬ****Тема № 9.***«Книга для родителей»*

Мальчику в магазине дали сдачи на 1 рубль больше. Радость. Бежит к сестре, сообщает товарищам. Целая куча радости и огорчений. Целая куча коллизий, советов, моральных сентенций.

**Тема № 10.***По письму Моргулис*

Человек 24 лет, который решительно отказывается работать. В семье все работают, кроме нее. Она всех терроризирует. Спит до часу. Это

и для повести и для комедии. Модно пятистопным ямбом. Всех интересует вопрос, что с таким паразитом делать.

#### **ПРОФЕССОР ПЕДАГОГИКИ**

#### **Тема № 11.**

Письмо Иванова. Они готовят педагогов при помощи цитат. Боятся целесообразности дела, живой мысли, педологии, наказания, детей, учителей. Письмо Денисова.

#### **ДОЛАСКАЛИ**

#### **Тема № 12.**

#### *Письмо Ковалихиной*

История девочки Нины по письму Ковалихиной. История изложена почти полностью. Можно великолепно провести двойную тему: как девочку все ласкали и любили и как она развращалась все больше и больше, оставаясь в то же время доброй и уступчивой. В особенности хорошо рассказано в письме, как после квартирного воровства, чтобы переменить обстановку, девочку отправили в санаторий. История может получиться весьма поучительной, участвуют родители, учителя, комсомольцы, врачи и даже милиция.

#### **ХЛЮПИК**

#### **Тема № 13.**

#### *Письмо из Стопани*

Как из способного, очень способного человека, приучившегося все брать соображением, а не трудом, получается «хлюпик».

#### **ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ТЯЖБА**

#### **Тема № 14.**

Отец и мать разных воспитательных методов. Он за режим, она за любовь. Расходятся. Налаживается порядок. Жена возвращается и начинается прежнее.

#### **СОЛИДАРНОСТЬ У ДЕТЕЙ**

#### **Тема № 15.**

Драчливость и уступчивость. Этика взрослых и этика ребят. В то же время списывание и подсказывание. Ссора и дружба так близко стоят друг к другу, что часто разбиваются друг о друга. Солидарность в таком случае имеет какие-то формы, откуда они идут логически. Сколько здесь

традиции, психологии, физиологии, инстинкта, рефлекса борьбы. Как вести себя родителям и педагогам? Где синтез, образец, пример? Где переключение и организация?

## **ДВУЛИКИЙ**

### **Тема № 16.**

#### *Письмо Бакута*

Мальчик 15 лет, результат воспитания. Он талантлив, любит стихи и хорошо их пишет. Патриот... Но учится плохо, отрицает труд, паразит. Если в нем нет двурушничества, то спрашивается, как это технически совмещается? Разобрать эту технику и картину и составляет тему.

## **ЛЮБОВЬ, ХОЛОДНОСТЬ И СЫН**

### **Тема № 17.**

#### *Письмо Маревичевой*

Муж. Любимый. Явно не любит, хамит, хоть и с высшим образованием. Но из принципа, для сына живет с женой, изменяет ей, прекращает фактически половую жизнь с женой. Она нечаянно увлекается другим и однажды отдается ему. Муж о чем-то догадывается. Она ему благородно все рассказывает. Расхождение. Возникает вопрос о сыне. У матери единственно благородная драма: где сыну будет лучше. А он устраивает ей командировку, куда она не может взять сына. Это нарочно — мать бросила сына — суд оставляет его у отца. Тогда только мать понимает, где должен был оставаться сын.

## **ВЫБОР ПРОФЕССИИ**

### **Тема № 18.**

#### *Письмо Чернышова*

Он выбирает институт тот, который выбрала Маруся. Споры по этому случаю.

## **ВЕЧЕРИНКА**

### **Тема № 19.**

#### *Письмо Подопригоры*

Новогодний вечер учителей. Решил директор пригласить и десятый класс. Некоторые педагоги запротестовали. Их ужас увеличился после того, как на столе появились напитки, в том числе и водка (в полном смысле этого слова). Проблема «страшная». Директор говорит: «Все равно пить будут. Я хочу посмотреть, как они пьют». Я вспомнил, как я учил пить коммунаров. Проблема очень интересная.



## Примечания

Тема № 7. Письмо пионервожатому. — См.: А. С. Макаренко. Сочинения, т. VII. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958, стр. 455—456.

Тема № 19. Приглашая коммунаров к себе в гости, Макаренко учил их культуре быта, гостеприимства, умению держать себя за столом, учил, если и выпить в кругу друзей, то в меру, сдерживая себя и сохраняя достоинство. Фраза «Я вспомнил, как я учил пить коммунаров» имеет именно этот смысл.

*Н. Э. Фере*

## К ИСТОРИИ СОЗДАНИЯ ОЧЕРКА «НА ГИГАНТСКОМ ФРОНТЕ»

8 июля 1928 г. в колонию имени М. Горького, руководимую Антоном Семеновичем Макаренко, приехал Алексей Максимович Горький.

В течение трех дней Алексей Максимович ознакомился с колонией, беседовал с ребятами и воспитателями, рассказывал о своей жизни за границей, а также о том огромном впечатлении, которое производит на честных людей всех стран революционное новаторство советских людей во всех областях жизни. В беседах с Антоном Семеновичем Алексей Максимович неоднократно подчеркивал мировое значение педагогического эксперимента, осуществленного в колонии имени М. Горького. «Вы должны, обязаны, — говорил Алексей Максимович, обращаясь к Антону Семеновичу, — сделать его достоянием прогрессивных педагогов всех стран. И чем скорее, тем лучше».

10 июля колония проводила Алексея Максимовича, уезжавшего отдыхать на Кавказ. Антон Семенович долго стоял на перроне вокзала, глядя вслед ушедшему поезду. Душевный подъем, вызванный приездом Горького, угасал, осталась тяжесть прощания с колонией, уход из которой был предрешен еще в мае, но отложен до приезда Горького.

Выйдя на привокзальную площадь, Антон Семенович попрощался с колонистами и направился в детскую коммуну имени Ф. Э. Дзержинского, заведующим которой он был назначен приказом по Госполитуправлению. Никогда больше Антон Семенович в колонии имени М. Горького не был. После его ухода старые работники колонии под разными предлогами один за другим начали покидать ее.

Зернотрест предложил мне участвовать в научной экспедиции по изучению опыта работы первых крупных механизированных зерносовхозов. Я дал согласие и в начале 1929 г. тоже простился с колонией. Перед отъездом с экспедицией в донские степи я заехал к Антону Семеновичу в детскую коммуну имени Ф. Э. Дзержинского.

Встреча с Антоном Семеновичем, ребятами и воспитателями, большинство которых перешло сюда из колонии имени М. Горького, была радостной и теплой. Мы так увлеклись беседой, что проговорили до самого вечера. Антон Семенович к этому времени уже составил план будущей «Педагогической поэмы», а некоторые главы и написал.

Потом заговорили о моей предстоящей работе в экспедиции, об огромном размахе революционных преобразований в сельском хозяйстве, о решениях XV съезда партии по развертыванию коллективизации и укреплению колхозов и совхозов. Вспоминали былое положение колонии в самой гуще кулацких хозяйств и нашу упорную, напряженную борьбу с кулачеством.

«Как бы мне самому хотелось окунуться в Вашу работу, — с жаром сказал Антон Семенович. — Поехать в совхоз я, конечно, не могу. Но если вы не возражаете, я охотно помогу вам по возвращении литературно оформить все, что вы делали, видели, слышали. Осветить в живом очерке опыт первых крупных механизированных совхозов будет крайне полезно для многих тысяч организаторов социалистического сельского хозяйства Украины. Давайте, сделаем это!».

Я с радостью согласился на предложение Антона Семеновича.

В декабре 1929 г., возвратившись в Харьков из экспедиции в донские степи, снова встретился с Антоном Семеновичем. Выслушав мой рассказ об организации и первых успехах огромного учебно-опытного зернового совхоза № 2, Антон Семенович потребовал, чтобы я немедленно засел за предварительную обработку моих наблюдений и данных для задуманного очерка. Когда мы прощались, он, словно между прочим, сказал, что за минувшие полгода его работа над книгой о колонии продвинулась вперед, и предложил встретиться на следующей неделе, послушать то, что уже написано.

Я пришел в назначенный день, и Антон Семенович сразу начал читать. Я никогда не забуду того впечатления, которое произвела на меня прочитанная им первая глава «Педагогической поэмы». Рождалось крупнейшее художественное произведение, и не понимать этого было нельзя.

Из числа товарищей Антона Семеновича по работе мне посчастливилось быть, по-видимому, одним из первых, на чей суд он вынес свой литературный труд. Антон Семенович потребовал беспощадной критики и записал все замечания.

Дальше как-то само собой получилось, что раз в неделю мы встречались с Антоном Семеновичем. Рассказав сначала, какие замечания по предыдущему тексту были им учтены, Антон Семенович принимался читать следующие главы. Так я услышал целиком первую часть и некоторые главы второй части будущей «Педагогической поэмы».

Когда я закончил предварительную обработку всех материалов, собранных в экспедиции, мы встретились, чтобы наметить план нашего будущего очерка. Он должен был отобразить труд советских трактористов, комбайнеров, агрономов, инженеров, успешно строящих новый совхоз, взаимоотношения этого совхоза с окружающим крестьянством, его помощь молодым, еще не окрепшим сельхозартелям. В нашем распоряжении был обширный материал, позволяющий показать все это на фоне упадка и внутренних противоречий капиталистического способа ведения сельского хозяйства.

Отложив работу над «Педагогической поэмой», Антон Семенович засел за очерк. При очередной встрече через неделю он уже его читал.

Собранные мною наблюдения и материалы были мастерски литературно обработаны Антоном Семеновичем, оживлены поэтичными описаниями степной природы и обогащены очень ценными сравнениями и глубокими замечаниями по экономическим и политическим вопросам. На мою долю оставалось внести ряд технических поправок — и очерк можно было публиковать.

Так родилась в соавторстве со мной небольшая книга Антона Семеновича, названная им «На гигантском фронте». Это был первый печатный труд Макаренко, увидевший свет раньше «Педагогической поэмы».

Первая часть «Педагогической поэмы» и этот очерк были одновременно сданы в Государственное издательство Украины весной 1930 года. Ответ издательства поразил нас своей неожиданностью: очерк «На гигантском фронте» оно одобрило без всяких возражений, а «Педагогическую поэму» отказалось издать под предлогом ее дискуссионности.

Договор на издание очерка был заключен на мое имя. Антон Семенович решительно не хотел ставить свою фамилию на обложке брошюры. Но я не мог согласиться, чтобы очерк, целиком обязанный Антону Семеновичу

своими литературными достоинствами, был издан без его имени. Наконец мы пришли к соглашению поставить на обложке только наши инициалы. (Н. Ф. и А. М.). Издательство не возражало. Очерк появился в свет летом 1930 г. на украинском языке. В переводе на русский язык публикуется впервые\*.

## НА ГИГАНТСКОМ ФРОНТЕ

### *Опыт совхоза № 2*

#### 1. С СОВЕТСКИМ РАЗМАХОМ

Наш «Опытно-показательный совхоз № 2» расположен на Северном Кавказе, рядом с зерносовхозом «Гигант». Нас разделяет десяток километров. По сравнению с «Гигантом» «Опытно-показательный № 2» кажется маленьким хуторком. Наши 40 тысяч гектаров — это, разумеется, слезы в сравнении с соседями; но даже и наш хуторок «Опытно-показательный № 2» может довести до истерики первого встречного чемберлена. В Европе ничего подобного не видели, да и видеть не могли; даже в Америке есть только один такой чудак по имени Кемпбел, которому посчастливилось собрать 38.000 гектаров. Другое после него хозяйство Шнитцлера имеет только 28.000 гектаров.

Так вот, родились мы в донских степях, в тех самых местах, где еще и сейчас Атилла имел бы чудесные стадионы для упражнений своих орд. Именно в этих степях гуляли гунны, половцы, печенеги, татары и другие народы.

Совсем недавно тут началась колыбель Добрармии, место и для нее было хорошее. Вблизи станции Егорлыкской до основания разгромил ее Буденный.

Как видно, есть такой закон: то, что так хорошо приспособлено к азиатским добровольным и недобровольным героическим поступкам, очень мало пригодно для хозяйствования.

Удачно разлеглись степи для конницы и дикой орды, для оскорбленного дворянского героизма, но для настоящего «хозяина» тут ни сесть, ни статья. Ни речки, ни даже болота, ни лесочка не найдет здесь глаз «хозяйский». Вся поэзия сельской жизни — «и ставок, и млынок, и вышневенький садок» — в донских степях создается с большими трудностями.

Расположились мы между станицами Егорлыкской и Кагальницкой. Между ними верст 70. На этом просторе в оврагах разбросаны мелкие хутора у небольших озер, что остаются здесь с весны.

Хуторян, постоянных жителей, здесь все-таки очень мало. Большинство казаков приезжало сюда из станиц только на лето. Вы сами понимаете, что это были люди, которые мало что имели общего с бедняками. Другие, более бедные, жили тут постоянно и даже развели в оврагах фруктовые сады. Несмотря на некоторую населенность, большинство земель здесь гуляло.

До революции земли эти в большей части были в так называемом ка-

---

\* От редакции. На русский язык очерк переведен Н. Э. Фере.

Н. Ф. і А. М.

# НА ВЕЛЕТЕНСЬКОМУ ФРОНТІ

ДОСВІД РАДГОСПУ № 2



ДЕРЖАВНЕ ВИДАВНИЦТВО УКРАЇНИ  
ХАРКІВ 1930

Титульная страница украинского издания очерка  
«На гигантском фронте»

зацком фонде, из которого царское правительство наделяло казацких сынков, когда они рождались, 30—40 десятинами каждого. Этот фонд был использован очень мало. Из 40.000 гектаров наш № 2 получил около 20.000 гектаров нетронутой целины, а остальная земля также почти вся не обрабатывалась; ее когда-то вспахивали, но потом оставили и начали пахать в других местах.

Земли совхоза пересекает железная дорога Ростов — Сальск — Сталинград, до Ростова 100 верст. На нашей территории оказался разъезд Верблюды.

Казацкий фонд мы захватили без лишних разговоров и драм, о компенсации и не думали, да и компенсировать было некого, так как не нашлось желающих заявлять какие-либо претензии. Коренных жителей, которые были на нашем пути, удовлетворили полностью.

Все же получить землю в одном массиве нам не удалось. Расположился № 2 в трех местах: вблизи станицы Егорлыкской — 7.000 гектаров; дальше на северо-запад, на расстоянии 20 километров в том же направлении основной массив — 22 тысячи гектаров, снова 20 верст пересекают наш массив и, наконец, третья делянка — 12.000 гектаров — не доезжая до станицы Хомутовской.

Все это, конечно, очень неудобно, и мы стали уже подумывать об отказе от Егорлыкского участка.

К началу полевых работ из основного массива выделили два участка — северный и южный. И тогда в нашем совхозе образовалось четыре участка: Егорлыкский, Южный Верблюды, Северный Верблюды и так называемый Злодейский: название старое и ничего общего с нашим совсем мирным характером не имеет.

Пока Зернотрест собирал силы для помощи нашему совхозу, осенью 1928 года в совхозе № 2 начались полевые работы. Выполнялись они тракторами совхоза «Гигант». Семь тысяч гектаров для «Гиганта» — это почти то же самое, что для крестьянина средней России или Украины в день отдыха, после обеда, посадить подсолнечник около избы. Поэтому мы не будем описывать подробно, как это делалось, — просто выехал «Гигант» и вспахал 7.000 гектаров.

Для непосвященных в тайны сельскохозяйственной науки мы объясним, что участок в 7.000 гектаров представляет примерно прямоугольник 10 километров длиной и 7 километров — шириной.

Мы пришли на работу в конце зимы 1928—1929 года. В поисках уюта и пристанища прежде всего обратили внимание на станицу Егорлыкскую: она ближе к «Гиганту» и к участку, который он вспахал. На окраине станицы построили небольшие хозяйственные постройки, большинство работников совхоза поселилось в нанятых квартирах — брали с нас казаки по 15—20 рублей за комнату.

Уже до весны выяснилось, что Егорлыкская для центра непригодна — далеко от основного массива. Поэтому весной начали строить центр вблизи разъезда Верблюды, который по этому случаю получил повышение — его переименовали в станцию.

Тут в течение лета 1929 года построили десяток трехэтажных домов, несколько небольших коттеджей, мастерские для ремонта инвентаря

и тракторов, два гаража, электростанцию, сделали водопровод, неплохую столовую, кухню и другие хозяйственные постройки.

В Верблюде будет совсем неплохой центр для нашего номера второго: строят школу-семилетку с клубом, нефтяной склад, мостят улицы, расширяют станцию. Союзхлеб строит здесь два элеватора, 250 гектаров вокруг Верблюда намечено отдать под поселок.

Не меньшее значение для организации совхоза имеет сеть дорог. Мы должны были выбирать: или иметь несколько центров с отдельными жилыми домами, складами и гаражами или сеть более или менее хороших дорог. Подвозить продукты на все деланки работы, доставлять смену трактористам, механикам и агрономам, доставлять семена и, наконец, вывозить хлеб во время уборки — для всего этого нам, с нашими масштабами, нужны были дороги, наивысшие скорости и, разумеется, автомобиль.

Организовывать конный транспорт — это означало бы свести на нет все преимущества крупного хозяйства.

Работа совхоза зависит от состояния дорог.

Наши «русские» дороги для этого абсолютно непригодны, так как у нас дорогой называют ту часть поверхности земли, которая меньше всего приспособлена для езды.

К сожалению или к счастью, на территории совхоза № 2 таких «русских» дорог было немного. Поэтому мы без какой-либо проблемной горячки с первых же дней должны были начать строительство дорог.

Остановились мы на так называемой «американке». Известно, что это не шоссе и после дождя она немного раскисает, но все же это намного лучше обыкновенного «божьего» грунта, грязь тут высыхает быстрее и не доходит до таких размеров, когда тонут кони, а сопровождающие возвращаются домой с галошами в руках или совсем без галош.

«Американки» строили мы с помощью трех машин: грейдера, утюга и катка. Первая выкапывает боковые канавы и перекидывает землю на дорогу. Утюг ровно распределяет землю на дороге, а каток все это, разумеется, укатывает. После дождя, чтобы не было кочек, пускают тот же утюг. Таких дорог мы сделали около ста верст. Все они проложены прямыми линиями, что дало возможность нашим машинам развивать наибольшую скорость, а это было возможно, так как постовых милиционеров у нас не было...

«Американки» дали нам возможность подвозить продукты на деланки без опозданий и доставлять смену на расстояние десять—двадцать верст в течение получаса. Легче было наблюдать и за работой. Понятно, тракторы этими дорогами пользовались не всегда, им полагалось ходить сбоку дороги.

Организационные работы в общих чертах мы закончили уже до весны 1929 года, и «Опытно-показательный № 2» мог приступить к выполнению заданий, которые поручил нам Зернотрест. Эти задания характеризовало само название совхоза. Нужно только предупредить читателей, что сам термин «опытно-показательный» не следует понимать так, как это иногда у нас бывает.

Нечего замалчивать: у нас часто опытно-показательным учреждением называют такое, где вся работа образцовая и по ней все должны, более или менее завидуя, учиться.

Однако все другие учреждения находятся в таких материальных и моральных условиях, что, вопреки большому влиянию и несмотря на большую зависть, учиться у опытно-показательных учреждений они не могут; они имеют менее благоустроенные постройки, персонал получает меньшую зарплату и вообще все намного хуже.

При таких условиях не удивительно, что опытно-показательные учреждения могут иметь только одно последствие — бессильную зависть учреждений не опытно-показательных, так как они являются недостижимыми для обыкновенных смертных.

Зернотрест имел более реальную и не такую мучительную цель. Дело в том, что Зернотрест никогда не считал, что он знает все законы и секреты работы, и поэтому не мог приступить к созданию какой-то идеальной организации. Наоборот, в Зернотресте всегда ясно понимали, что мы начали совсем новое для нас дело и что мы можем кое-чему научиться хотя бы от буржуев, в частности, хотя бы от американцев.

Одновременно выяснилось, что просто копировать опыт зарубежных хозяйств также нельзя по многим причинам. Кроме того, в общих законах развития сельского хозяйства за последнее время вскрылись такие противоречия и несоответствия, что и потенциально думать об идеале было неуместно.

Поэтому задача опытного совхоза была очень сложная. Решить ее наугад, как это у нас часто делается, т. е. сесть к столу, написать несколько совсем безответственных страниц и предложить всем, всем, всем принять их к сведению и исполнению, Зернотрест, ясное дело, не мог, так как при всяких условиях он должен дать стране определенное количество миллионов пудов настоящего хлеба.

Дать вместо хлеба бурьян и делать вид, что это есть наилучший хлеб, Зернотрест, разумеется, не мог, так как все люди, даже и неквалифицированные в сельском хозяйстве, очень хорошо могут отличить — где хлеб, а где лебеда.

Основываясь на всех этих соображениях, работа опытного совхоза должна была иметь целью не создание единого идеального участка, а изучить большое количество опытных процессов. Немалая часть этих опытных процессов должна к тому же доказать непригодность чего-то, поэтому иметь не положительные, а отрицательные результаты.

Со временем, когда мы все детали с успехом выучим и все несогласованное согласуем, опытный совхоз может и станет идеальным. Однако, во-первых, это может быть еще нескоро, хотя бы потому, что очень нескоро будет возможно применять всякие изобретения и улучшения. Во-вторых, как только в нашем совхозе будут найдены лучшие методы и формы, их немедленно переймут другие совхозы. Поэтому быть идеальным совхозом нам никогда не придется.

Наши задачи будут целиком ясными из такой небольшой экскурсии в область сельскохозяйственной практики. Прогресс в сельском хозяйстве дает увеличение количества сельскохозяйственных продуктов, в частности, увеличение тех продуктов, которые на единицу веса содержат больше питательных веществ.

В Западной Европе это стремление к увеличению продуктивности сельского хозяйства давно уже удовлетворяет интенсификация сельского хозяйства, т. е. внедрение более эффективных севооборотов, более эффективных удобрений.

Всем известно, что урожаи в Германии, Дании и Бельгии составляют примерно для пшеницы 150—220 пудов с гектара. Эффективные севообороты дают возможность, наряду с зерновыми хлебами, засеивать большие площади более дорогими культурами типа огородных, увеличивать травосеяние, следовательно, создавать условия для развития животноводства и молочного хозяйства. Интенсификация содействует большому повышению производительности сельскохозяйственного труда и позволяет при большой плотности населения не чувствовать недостатка продуктов.

Такой тип сельского хозяйства можно назвать европейским. В нашей стране на путь интенсификации стали еще до революции, но слабость литературы, недостаточное развитие промышленности и отсутствие образованных агрономов не дали интенсификации стать у нас явлением, хотя бы до некоторой степени, общим и заметным.

Только после 1917 года началась серьезная борьба с трехпольем, везде начали вводить сложные севообороты. Теперь развитие интенсивного хозяйства в СССР упирается в отсутствие химических удобрений, в отсталость мелкого хозяйства и в слабость и недостаток техники.

Америка, имея запас свободных земель, не была заинтересована в повышении урожайности. Одновременно гигантское развитие промышленности США, в частности машиностроения, дало возможность американцам добиваться общего увеличения сельскохозяйственной продукции, увеличивая количество вспаханной земли и применяя машины. Машина позволяла фермеру в США с тем самым количеством рабочих рук, а иногда даже и уменьшая это количество, вспахивать большие площади и получать большие валовые запасы хлеба, не повышая урожайности с гектара.

Следовательно, механизация сельского хозяйства там способствует укрупнению его, а не интенсификации.

Если в Европе главной фигурой в работе является агроном или химик, то в США главная роль принадлежит инженеру или конструктору сельскохозяйственного машиностроения.

Реконструкция сельского хозяйства в СССР естественно должна была бы стать перед вопросом: какой тип хозяйства для нас более пригоден: европейский или американский. Решить этот вопрос, между тем, не так легко, так как в то же время мы в нашей стране обеспечены от случайных явлений стихии частного хозяйства, имея возможность объединить в одном хозяйстве преимущества той и другой систем по предварительно намеченному плану. Какие имеются возможности и какие выгоды даст такое объединение и в какой именно форме — это и должна решить опытная работа совхозов, подобных нашему номеру второму.

Решая среди других и этот вопрос, мы должны пользоваться не только опытом нашей практики, но и выводами зарубежной практики, в частности, американской; в то же время мы всегда должны помнить, что зарубежный опыт получен в условиях частного-собственного хозяйства, а это имеет очень большое значение. Так, один из главных вопросов о рентабельности



трактора в сравнении с лошадыю в США теперь очень запутан. Трактор, все более распространяясь, захватывает все новые отрасли производства, но наряду с этим можно считать за более или менее доказанное, что работа трактора не удешевляет работу. Так, по ведомостям, которые имеет Департамент земледелия США за 1920 год оплата тяговой силы на 1 акр составляет:

	Лошади (в долларах)	Тракторы
Весенняя вспашка	2,89	2,07
Осенняя ..	3,04	2,13
Дискование	0,64	0,67
Уборка урожая (сноповязалкой)	0,59	0,67

В 1921 году итоги оказались совсем неожиданными:

Весенняя вспашка	1,53	1,70
Осенняя ..	1,62	1,70
Дискование	0,34	0,55
Уборка урожая (сноповязалкой)	0,31	0,55

Из данной таблицы видно, что все тракторные работы дороже конных.

1921 год — год начала кризиса, сопровождающегося большим снижением цен. Это снижение, как видим, в общем было не на пользу трактора. Но и до кризиса дискование и уборку урожая было выгоднее производить лошадьми.

Сравнительная нерентабельность трактора должна была намного увеличиться еще и потому, что в условиях США трактору не удастся вытеснить столько лошадей, сколько приходится на эквивалент его силы. Фермеру приходится оставлять на работе некоторое количество лошадей независимо от того, сколько бы тракторов он не добавлял. Некоторые работы до сих пор можно выполнять только конной тягой.

Чтобы возместить убытки, которые имеет фермер в своем хозяйстве, ему остается один путь — использовать трактор за пределами хозяйства или в своем хозяйстве на стационаре. В Дакоте, например, 50% всех ферм, которые имеют тракторы, используют их вне хозяйства.

Как бы мы слепо не использовали опыт США, перед нами неминуемо стал бы вопрос о нерентабельности трактора и возможно даже о выгодности конной силы.

Безусловно, что эта путаница в вопросе о рентабельности трактора является следствием причин, которые возникают не столько в сельском хозяйстве США, сколько в общих условиях экономики страны. Тракторы там производят несколько фирм, тип трактора до сих пор еще окончательно не разработан, стандартизация в производстве машин для сельского хозяйства далеко не закончена, наконец, тракторные заводы выпускают и другие машины. Несмотря на высокий уровень развития промышленности в США, в том числе и промышленности с. х. машиностроения, можно доказать, что укрупнение тракторных заводов и специализация их удешевили бы стоимость трактора и сделали бы его более рентабельным.

Одновременно механизацию сельского хозяйства нельзя целиком закончить, пока работы, выполняемые лошадьми, не будут механизированы. Особенно это относится к работам по уходу за пропашными культурами. Возможно, что интенсификация сельского хозяйства в США потому так

медленно и развивается, что нет машин для обработки интенсивных культур, а если и есть, то они далеко еще не совершенны.

Мы взяли для примера только один из сложных вопросов, которые должен разрешить наш опытный совхоз. Отсюда следует сделать вывод, что большая опытная советская работа только начинается, что необходимо внимательно следить за опытом других стран, но в основном искать разрешение вопросов прежде всего на собственном опыте.

Нам уже и теперь ясно, что наш опыт не может быть опытом только одного какого-то совхоза, даже всех опытных совхозов, что благодаря характеру нашего хозяйства он может быть только общегосударственным опытом во всех отраслях, связанных с сельским хозяйством, особенно в области сельскохозяйственного машиностроения.

В наших условиях пути интенсификации хозяйства представляют большой интерес. Мы уже не можем не предвидеть, что укрупнение хозяйств поможет нам полностью отказаться от использования конной тяги, а значит и от потери больших площадей, необходимых для выращивания кормовых культур.

Но полная механизация хозяйства сразу же столкнется с недостатком природного навозного удобрения. Следовательно, быстрая организация производства химических удобрений является одним из неперемных последствий механизации сельского хозяйства. В этой отрасли вообще тесно связаны, а иногда даже и перепутаны очень многие вопросы общего хозяйственного развития наших республик.

Разрешить и истолковать все эти вопросы — в этом и заключаются задачи нашего номера второго.

## II. БЫЧКИ И «КАТЕРПИЛЛЕРЫ»

До весеннего сева в Егорлыкской станице собралось все ядро будущего номера второго: механики, агрономы, трактористы.

Нужно признать, что с севом мы немного опоздали, и если бы не поздняя весна, было бы очень плохо. Тракторы, правда, были готовы своевременно, но сеялки доставили буквально в последнюю минуту. Семена развезли еще зимой и сложили под брезентами в поле.

Возле складов жили сторожа в специальных вагончиках на колесах. На эти вагончики мы возлагали большие надежды, посматривали на них с радостью; но ни того, ни другого они не оправдали; делали их в наших мастерских из сырого дерева и, хотя и были в них печки, сквозь щели в стенах все тепло выдувало. Палатки были намного теплее.

До 9 апреля все силы, которые мы имели для посевной кампании, мы организовали и собрали на местах сева — кто жил в вагончиках, кто в палатках. 12 апреля начался сев.

В течение недели все было хорошо. В поле работали 68 тракторов: 20 «Клетраков», 28 больших «Интернационалов» и 20 малых «Интернационалов». Каждый гусеничный «Клетрак» был вооружен тремя сеялками, «Интернационалы» — одной. Работало еще несколько сорокасильных «Ойль-Пулей», которые мы тоже должны были использовать на весенней пахоте.

Весь Егорлыкский участок разделили на пять делянок. Много было споров о размере первой совхозной делянки, так сказать, единицы рабочей

и операционной. Охватить семь тысяч гектаров одним хозяйским и агрономичным глазом было, разумеется, невозможно. Да и сам размер — 7.000 га — для нас, знавших только воловье хозяйство, казался чем-то необъятным.

Голоса разделились: кое-кто был за очень большие, а кое-кто — за очень малые делянки. Вопрос решили, так сказать, «по-божьему» — никого не обидели, делянки установили приблизительно по полторы тысячи гектаров. Тут, между прочим, наибольшее значение имело не наше организационное предвидение, а расположение оврагов и балок, которые оказались естественным препятствием размаху наших борозд и заездов.

По каждой делянке, которая образовалась после деления, были установлены высеваемые культуры и назначен отдельный заведующий. К каждой делянке прикрепили и отдельную бригаду тракторов, сеялок и других машин.

Уже после первых шагов выяснилось, как легко нам освободиться от волшебного влияния американской практики и американской экономики. Весенний сев был у нас полностью механизирован. Но для поездок по делянкам к каждой из них прикрепили по три лошади, которые не имели однако никаких претензий считать себя тягловой силой.

Нам оставалось еще только найти небольшой гусеничный быстроходный трактор-автомобиль, и тогда даже для наблюдения не нужен будет старый друг человека.

На пяти делянках засеяли: ячмень, пшеницу Альбидум, пшеницу Мелянопус и некоторые сорта пшеницы твердой. Имелась еще шестая делянка — на землях колхоза имени X годовщины Октябрьской революции, которую также обслуживали наши тракторы в порядке помощи колхозу.

Посев продолжался уже пятый день. Вдруг 17 апреля налетела снежная метель с морозом до 10°. Пришла она совсем неожиданно и захватила в настоящие зимние объятия всю нашу организацию. Снегопад был такой большой, что даже тракторы до самого верха оказались засыпанными снегом. Люди спрятались в вагончики, но метель и не думала ограничиться только этой неприятностью.

Нечего было и думать о подвозке продуктов по заметенным снегом дорогам для тех, кто работал в поле. Трактористы, механики, агрономы, поголодавши сутки, начали отступать. Многим пришлось идти верст пятнадцать. Только на другой день под вечер собрались все в Егорлыкской.

Метель свирепствовала два дня, но снова начать сев мы смогли только 23 апреля.

Такая бестолковая выходка великой природы нас очень обидела. Мы и так уже опоздали с севом, а тут еще какие-то метели мешают. Никакой пользы этот снег дать не мог: немного весеннего горячего солнца — и он совершенно исчез под его лучами.

Это горячее солнце недвусмысленно намекнуло нам, что нужно принимать решительные меры и в кратчайшие сроки закончить сев. Мы поняли намек и начали работать круглые сутки, делая перерывы только для заливки горючего и смазки тракторов и орудий.

В донских степях загудели ночами почти незримые тракторы. Огни фонарей в течение недели ползали впереди темных силуэтов машин на

Егорлыкском участке, который убегал куда-то далеко за горизонт. 1 мая сеять закончили.

Для первого опыта ночной работы мы применяли карбидные фонари. Результаты получили не очень удачные — фонари давали слабый свет. В дальнейшем карбидные фонари решили заменить электрическими. Проектор дает возможность трактористу хорошо видеть то, что ему нужно, далеко впереди или совсем близко; с такими фонарями ночная работа уже будет не хуже дневной.

Ту делянку, которую обрабатывали в колхозе (700 гектаров) мы только засеяли, а бороновали уже колхозники волами, лошадьми, верблюдами и вообще живой тягой.

По условиям за нашу работу и за обучение трактористов колхоз отдавал нам одну треть урожая. Как видите, никакой благотворительности.

Наших двенадцать малых «Интернационалов», прицепив по одной сеялке, двинулись по территории колхоза. Чтобы подготовить поля для этой силы, колхозу пришлось поставить впереди нашей колонны около 100 пар быков и другой подобной братии. Возле каждой пары один-два погонщика. Вид был величественно-комедийный и даже символический. Освященные стариной и патриархами, наши бычки как бы в порядке огромной манифестации двигались полем под вдохновенные выкрики:

— Ой, гей, а чтоб тебя!..

— Да куда же ты поворачиваешь!..

Были выкрики, разумеется, еще более выразительнее и, так сказать, вдохновеннее.

А далеко позади манифестации, чтоб не пугать мирных животных лишним шумом, стройно двигалась бригада «Интернационалов».

Особенно интересно было во время ночевки. Где-то возле дороги располагались два лагеря. По одну сторону — большой лагерь, полный живых существ, кормушек, где пахло сеном и свежим навозом, раздавались людские голоса, бычий разговор и всякие другие звуки.

По ту сторону — застыли в тишине небольшой группой «Интернационалы» и «Ойль-Пули», кое-где мелькнет человек — механик, тракторист. Тут немного пахло керосином. Все это такое простое, уверенное и могучее.

Колхозники-хозяева и жители казацкой станицы очень скептически посматривали на наши машины и уверяли нас, что для посева трактор не пригоден: слишком уплотняет землю.

То, что трактор уплотняет землю колесами, — этого, известно, отрицать нельзя, но степень вредности этого колхозники все-таки преувеличивали. Однако, чтобы успокоить хозяев, наши механики приладили против задних колес трактора небольшие боронки, которые следом за колесами рыхлили землю, и все были удовлетворены.

И эти противоречия и сомнения, и эти «удовлетворения» и манифестации сотни пар бычков, и комедийная противоположность между табором быков и колонной «Интернационалов» — все это совсем неслыханные в мире явления, все это широкие пятна нового общественного строя.

Много еще придется переживать сомнений и противоречий в будущем, еще может не один раз и на наших полях и где-то другая «Азия»

противоестественно встретится с «Америкой». Но главное содержание этих встреч уже и теперь ясно. Дело не в том, что бычки не гармонируют с трактором, не в том, что трактор гордо несет отрицание ценности этого классического «круторогого» двигателя. Дело в том, что бычки у нас ликвидируются организованно и с пафосом. Сотня колхозников, которые управляли сотнями быков на пахоте и посеве 1929 года наряду с «Интернационалами» и «Ойль-Пулями», — это будущие трактористы на новых тракторах колхозного хозяйства.

И эти погонщики-трактористы сознательно и весело сегодня погоняют своих бычков и сегодня же знают, что завтра они будут погонять «Интернационалы».

Тут нет этого проклятого постепенного умирания раздробленных мелких собственников волов, нет отчаяния и безнадежности перед богатым фермером, который наступает «тихой сапой». На наших полях это было так очевидно и показательно. Когда колонна двух десятков могучих тракторов расположилась против табора воловьего царства, которое умирает, нам было ясно и понятно: вот новое машинное общество стало на помощь обществу воловьих хозяев, чтобы и они скорее стали членами этого машинного общества.

И сами гектарные размахи, и сосредоточенные в одном пункте десятки машин, и сосредоточенные в том самом пункте сотни волов — все это не иначе как картина умного, человеческого, организованного наступления в большом масштабе.

Противоположная картина — мелкий лавочник-машиноторговец в американском «селе», который поддерживает постоянную связь с фабрикантом, с компанией, договаривается с ними оттеснить из торговли кооперацию, о повышении цен на машины и продает эти машины «наикредитоспособным» хозяевам, которые могут свободно идти путем укрупнения индивидуального хозяйства. Весь этот процесс тракторизации сельского хозяйства, выгодность которого даже для «кредитоспособного» хозяина сделалась, наконец, сомнительной, эта чрезмерная внимательность предпринимателя к хозяину, которая начинается с отправки инструкторов, снабжения запасными частями и даже агрономами, а кончается полным безразличием к судьбе его и направленного трактора, как только конкуренция дала хорошие результаты и победу для фирмы, и множество реклам, которые увеличивают цену трактора на несколько процентов, всегда новые марки и новые соблазнительные перспективы — вот противоположные картины, которые другими словами называются теперь в Америке «проблемой фермера».

Но для каждого грамотного человека ясно: «проблема фермера» лежит в вопросе: выдержит ли фермер всю эту гениальную механизацию или не выдержит. Если выдержит — хорошо, значит тракторные компании и в дальнейшем будут обогащаться. Не выдержит — нужно будет искать таких же фермеров где-то в Аргентине, Мексике, Канаде.

А тем временем в действительности проблемы никакой нет: фермер обречен всегда оставаться на неуверенной границе: между «выдержит» и «не выдержит», между отчаянием и надеждой, между обогащением и бедностью да убожеством.

В условиях мелкого и даже среднего фермерского хозяйства трактор не содействует массовому обогащению крестьянина, который построит гараж для трактора, но не разрушит конюшню и не продаст лошадей. Все прибыли и дивиденды имеют свое назначение. — карманы магнатов-машиностроителей.

Мы с большой любовью относились к нашим железным американским коллегам, ко всем этим «Ойль-Пулям», «Интернационалам», «Клетракам» и «Катерпиллерам». Мы, правда, по-товарищески очень хорошо выучили все их недостатки и преимущества: и маломощность «Ойль-Пуля», и капризный характер «Клетрака», и неудобства «Катерпиллера» в управлении.

Особенно «Ойль-Пуль» не нравился нашим механикам. На посеве он буксует, на весенней пахоте, несмотря на свои сорок сил, тянет только один плуг. «Ой-плюй» — иначе его не называли.

А между тем, это очень хорошая и экономичная машина для стационарной работы, и тут любой другой трактор вряд ли выдержит соревнование с «Ойль-Пулем». Колесные «Интернационалы» (производства богатейшей американской фирмы «Международная Компания») были как будто совсем хорошие, но это у нас просто не хотели замечать, так как всем понравились гусеничные тракторы. Лучший колесный трактор после небольшого дождя или на сырой земле непременно буксует, задерживает работу, портит настройку механику, портит поле. Кроме того, он все-таки уплотняет землю. После «Ойль-Пуля» следы от колес во время весенней пахоты видны даже на другой стороне почвенного слоя, и даже силой бороны раскрошить ее очень трудно.

Гусеничный, хорошо оформленный «Клетрак», несмотря на весь свой вес, касается земли таким большим количеством квадратных вершков и сантиметров, что земля почти не чувствует тяжести машины.

На каждый квадратный сантиметр этого тягача приходится совсем немного, а его гусеница так нежно и ласково касается земной поверхности, будто это не трактор, а балерина. Наше увлечение «Клетраками» немного утихло, когда мы получили еще лучшие «Катерпиллеры». Эти не капризничают, очень удобные, крепкие и вообще чудесные машины.

Между прочим, у нас в совхозе совсем нет знаменитых «Фордзонов». Их маломощность и ненадежность конструкции принудили Зернотрест отказаться, к тому же окончательно, от этой марки тракторов.

Читатель, наверное, удивлен: — «Отказаться от «Фордзона»?» — Да, не стоит говорить о «Фордзоне», об этом легкомысленном железном существе, которое после самой небольшой неприятности требует валерьяновых капель и лечения\*.

---

\* Окончание очерка будет напечатано в следующем номере сборника «А. С. Макаренко».

## IV. ВОСПОМИНАНИЯ

### СПИСОК ВОСПОМИНАНИЙ СОТРУДНИКОВ И ВОСПИТАННИКОВ А. С. МАКАРЕНКО \*

#### Воспоминания сотрудников А. С. Макаренко

1. *Горонович Б. Ф.* Воспоминания о Антоне Семеновиче Макаренко.
2. *Григорович Е. Н.* Заслуженный авторитет.
3. *Григорович Е. Ф.* Выдающийся педагог.
4. *Иванов П. А.* Целеустремленность.
5. *Иринеева Н. П.* Незабываемое время.
6. *Карапыш П. И.* А. С. Макаренко как педагог.
7. *Келембет Ф. Г.* Мои воспоминания о друге.
8. *Коваль Л. Т.* Смелее использовать учение А. С. Макаренко.
9. *Копкин Х. Я.* Вместе с А. С. Макаренко.
10. *Ночевная А. С.* Щедрая помощь.
11. *Поповиченко Н. Т.* Организатор педагогического процесса.
12. *Просоленко А. Я.* Воспоминания.
13. *Пушников С. П.* Встреча первая и встреча последняя.
14. *Ракович О. П.* Людяність А. С. Макаренка.
15. *Соанс М. В.* Это было в колонии им. Горького.
16. *Степанченко Л. Т.* А. С. Макаренко в моей жизни.
17. *Сугак А. П.* Мои воспоминания о А. С. Макаренко.
18. *Судаков И. П.* Моя автобиография.
19. *Татарина В. Н.* Мои воспоминания.
20. *Чернышов И. И.* Он был прекрасным организатором.

#### Воспоминания воспитанников А. С. Макаренко

1. *Безрук К. М.* Мой первый учитель и друг юности.
2. *Василенко С. Ф.* Свежее течение.
3. *Ветров И. А.* Я — бывший коммунар.
4. *Галицын Н. А.* Моя семья.
5. *Дроздюк П. А.* Мой незабываемый учитель.
6. *Зайцев В., Сватко А. С.* Мы никогда не забудем его.
7. *Зюзин И. В.* Он нас воспитывал.
8. *Кадысон А.* Суровый и справедливый.
9. *Калабалин С. А.* На всю жизнь.
10. *Клейтман В. И.* Мой путь.
11. *Колодезникова Н. И.* Был он скромным человеком.
12. *Кравцова А. С.* Неутомимый труженик.
13. *Левда А. М.* Мои воспоминания.
14. *Мазуренко П. С.* Находчивость.
15. *Мякота Д. М.* Мой первый учитель.
16. *Сидоренко Е. Д.* Детство было счастливым.
17. *Стебловский В. И.* Он учил нас по-новому.
18. *Терентюк Д. Ф.* Кузнец наших судеб.
19. *Ткаченко П. М.* Мой учитель.
20. *Шапошников В. Ф.* Мои воспоминания.

\* Эти воспоминания хранятся в педагогическо-мемориальном музее А. С. Макаренко в г. Кременчуге Полтавской области.

ШТРИХИ К БИОГРАФИИ

I

Лето 1927 года.

Наркомпрос Украины организовал в Одессе Всеукраинский семинар руководителей детских домов и детколоний. Съехались сотни педагогов. Прибыл и я, заведовавший тогда закрытым детским домом в Одессе. Семинар, которым руководила работница Наркомпроса Украины Дюшен, проходил в 1-м Одесском детском городке (заведующий Коханский).

Первым вопросом повестки дня г. Дюшен объявила доклад А. С. Макаренко на тему: «Опыт социального воспитания беспризорных подростков».

Антон Семенович поднялся и во всеуслышание заявил: «Я такой доклад делать не собираюсь!»

В президиуме замешательство. Аудитория в недоумении, насторожилась. Затем последовал такой диалог.

Дюшен. Антон Семенович, мы же с вами договорились.

Макаренко. Да, мы договорились, но вы сформулировали тему не так, как мы договорились.

Дюшен. В чем дело? Не понимаю.

Макаренко. Тема доклада — «Моя система воспитания».

Дюшен. Ваша система разве не система социального воспитания?

Макаренко. Наркомпрос мою систему официально за систему социального воспитания не признает.

Президиум посовещался, и Дюшен, извинившись перед аудиторией, объявила название доклада в редакции А. С. Макаренко. Дружные аплодисменты были одобрением принципиальности Антона Семеновича.

Все с исключительным вниманием слушали четырехчасовой доклад Макаренко, в котором он глубоко раскрыл опыт семилетней педагогической работы коллектива детколонии им. Горького. Это было сжатое устное изложение «Педагогической поэмы». Четко, с исключительной убедительностью Антон Семенович разъяснил свои педагогические принципы, рассказал о методах и приемах, которые применялись в детской колонии воспитателями. Каждое положение подкреплял яркими примерами из жизни колонии. Его выступление глубоко запечатлелось в памяти и дало мне большую зарядку на годы работы по воспитанию беспризорных, а затем в школе.

И не только это выступление. Приведу такой эпизод, имевший место на семинаре. Один из выступивших — заведующий каким-то детским домом — сделал заявление: «Все сказанное Антоном Семеновичем о порядке, дисциплине, коллективизме в колонии им. Горького, о достигнутых успехах я подтверждаю как бывший воспитатель этой детской колонии. Но я хочу привести пример того, как все это достигалось». И вот что мы услышали от этого воспитателя, кстати, уволенного в свое время с работы Антоном Семеновичем.



«Товарищ Макаренко уделял исключительное внимание чистоте и санитарии в детской колонии. По его указанию дорожки в наружных туалетах посыпались исключительно белым песком. За этим следили дежурные командиры. Раз дежурный доложил Антону Семеновичу о том, что какой-то хулиган систематически загаживает дорожки. Макаренко приказал командиру устранить безобразие. Выполняя приказ заведующего, командир 12 часов пролежал замаскированным возле туалета и обнаружил безобразника. Он заставил хулигана руками почистить дорожку и в наказание назначил его на месяц дежурным по туалету. Об этом было объявлено на линейке под общий смех воспитанников. Вот так достигалась дисциплина!» — патетически заключил под общий смех зала оратор.

Антон Семенович поднялся и спросил «обличителя»: «Скажите, товарищ бывший воспитатель, безобразие прекратилось?» — «Да, не повторялось», — последовал ответ. — «У меня больше вопросов нет», — сказал Макаренко.

Снова гром аплодисментов.

## II

*1930 год (точно не помню).*

В Харькове я был участником облавы на беспризорных, которых Антон Семенович решил прямо с базара и вокзала забрать в коммуну им. Дзержинского.

Собранных ребят везли на машинах в санпропускник, а оттуда в коммуну. Там их одели в чистое белье, сытно накормили и повели на отдых в спальни. Кругом чистота: полы натерты до блеска, аккуратно расставлены кровати на пружинах, покрыты новым постельным бельем, пахло свежей краской.

Ребятам предложили по одному разместиться на кроватях. Они пытались уместиться по два человека на одну кровать, сдвинув кровати. Им объяснили, что в коммуне каждый имеет свою кровать и отвечает за нее.

Лежат ребята, бьют ладонями по тугим животам, подпрыгивают, отталкиваясь от пружинной сетки кровати, ерзают. Непривычна для них обстановка.

Зашел Макаренко. Смотрит на ребят с улыбкой.

— Ну, как оно, ребята, у нас? — спрашивает он.

— Оно-то хорошо, Антон Семенович, — слышался хриплый голос подростка, — да вот плюнуть-то некуда.

— Плевать — дурная привычка, — заметил уходя Антон Семенович.

В помещениях, в которых жили коммунары, поддерживалась абсолютная чистота. Это приучило ребят к собранности, к аккуратности во всем.

«Обстановка играет большую роль в воспитании», — часто говорил нам Антон Семенович.

*1931 год.*

Я работал тогда заведующим учебной частью детской колонии в Гиевке, вблизи Харькова. Коммуна им. Дзержинского шефствовала над нашей колонией. Я с группой воспитанников поехал в гости к шефам, чтобы

проследить за жизнью коммунаров в течение дня. Утром мы пошли в столовую завтракать. Коммунары сидели за столами. Дежурные суетились.

Тут повар объявил, что завтрак опоздает на полчаса. Ребята заволновались. Это значило опоздать на работу. Дежурный успокоил их, заявив, что сейчас доложит Макаренко. Спокойно ждали. Появился Антон Семенович. С порога он оглядел всех, поздоровался и громко подал команду: «Встать! Строиться! На работу марш!»

Коммунары вскочили, молча быстро построились, вышли из столовой и направились на работу. Ни единого звука протеста. После смены мы пришли к столовой. У входа висел написанный большими буквами приказ по коммуне им. Дзержинского:

«За несвоевременное приготовление завтрака:

1. Повара перевести на месяц в помощники.
2. Заведующему хозяйством объявляется выговор.
3. Обеспечить сегодня коммунарам обед: помимо первого блюда, двойную порцию второго и к третьему пирожки».

Коммунары толпились у приказа, читали, смеялись, слышались возгласы: «Ура Антону Семеновичу!».

Справедливость восторжествовала: виновные наказаны, пострадавшие вознаграждены.

*Л. Е. Кораленко*

### СОРАТНИК А. С. МАКАРЕНКО

(К 75-летию со дня рождения Т. Д. Татаринова)

О Тимофее Денисовиче надо написать не одну книгу как о человеке, который смог быть на деле образцовым человеком, и образцовым отцом, и образцовым педагогом, и общественным работником, чтобы другие стремились такими же стать скромными героями, на которых именно держится все наше победное движение вперед.

В. Н. Терский.

Когда говорят или пишут о А. С. Макаренко, то нередко «забывают», что вместе с ним работал им же подобранный, воспитанный и сплоченный педагогический коллектив, о лучших представителях которого он сам писал: «У меня были просто гении в воспитательной работе».

Среди тех, кто вместе с Макаренко создавал такой коллектив, был Т. Д. Татаринов. Т. Д. Татаринов, Е. Ф. Григорович, Н. Э. Фере, В. Н. Терский — это то ведущее ядро ближайших и верных соратников Макаренко, которое придавало педагогическому коллективу силу целеустремленности, верность передовым педагогическим принципам, высочайшую общую и профессиональную культуру, высокую идейность и нравственную красоту. Вот почему А. С. Макаренко называл Татаринова «первым другом в их общей педагогической истории».

А. С. Макаренко считал, что в педагогический коллектив должны входить люди разных характеров, разного возраста, с разнообразными способностями и интересами. И колоритная фигура Тимофея Денисовича с его мягким характером, олимпийским спокойствием, глубоким знанием учебной работы, безграничным трудолюбием, величайшей требовательностью к себе и неиссякаемым украинским юмором великолепно вписывалась в педагогический ансамбль А. С. Макаренко. Человек, который своим спокойствием мог бы в нужном случае охладить раскаленную атмосферу, а незлобивым юмором — разрядить напряженную обстановку, нужен в каждом коллективе.

Тимофей Денисович, кроме всего прочего, учился у Антона Семеновича методике воздействия на воспитанников. Будучи высоко квалифицированным педагогом, он стал одним из самых восприимчивых учеников А. С. Макаренко и первым его помощником, неутомимым тружеником, отдавшим всю энергию замечательному делу перевоспитания беспризорных.

Тимофей Денисович всегда чутко и внимательно относился к воспитанникам, умел найти нужный в каждом отдельном случае подход, своевременно ободрить, помочь правильным советом, поддержать.

«Голос у него был теплый, чистый, движения мягкие, точные и легкие», — пишет в своем письме жене Тимофея Денисовича выпускник колонии им. Горького П. Перцовский.

Другой воспитанник колонии — С. Стомахин — пишет В. Н. Татариновой: «Это не слова, ведь он был душевный человек, преданный и любивший всех ребят, как родной отец, чудесный педагог, влюбленный в свою специальность химика, математика. Его любовь к ребятам — это редкое явление. Выдержанный, спокойный, никогда не унижал он человека, и о нем можно писать бесконечно...»

А. С. Макаренко в «Педагогической поэме» так характеризовал Т. Д. Татаринова, который назван здесь Иваном Денисовичем Киргизовым. «Иван Денисович Киргизов, новый воспитатель, которого я нарочно сманил с педагогического подвижничества в Пироговке. Непосвященному наблюдателю Иван Денисович казался обыкновенным сельским учителем, а на самом деле Иван Денисович — тот самый положительный герой, которого так тщетно и давно разыскивает русская литература. Ивану Денисовичу 30 лет, он добр, умен, спокоен и в особенности работоспособен. Иван Денисович все умеет делать и всегда что-нибудь делает, но издали всегда кажется, что ему можно еще что-нибудь поручить. Вы подходите ближе и начинаете различать, что прибавить ничего нельзя, но ваш язык, уже наладившийся на известный манер, быстро перестроиться не умеет, и вы выговариваете, немного все же краснея и заикаясь: «Иван Денисович, надо... там... упаковать физический кабинет...» Иван Денисович поднимается от какого-нибудь ящика или тетради и улыбается:

— Кабинет?... Ага... добре! Ось возьму хлопцев та й запакуем...

Вы стыдливо отходите прочь, а Иван Денисович забыл о вашем изумстве и ласково говорит кому-то: «Пиды, голубе, поклич там хлопцев...»

Т. Д. Татаринов был скромнейшим подвижником, образцовым работником, общественником, являвшимся примером для других на педагогическом фронте. Начав работу народным учителем в 1913 г., он с 1925 г. работал воспитателем и заместителем заведующего колонией им. М. Горького, а в 1927 г. вместе с А. С. Макаренко перешел в коммуну им. Дзержинского. Блестяще владея новаторским методом и техникой, выполнял труднейшие задания Макаренко по организации учебной, воспитательной работы.

После откомандирования А. С. Макаренко в Киев и оставления им вследствие этого коммуны им. Дзержинского Татаринов заменил в ней Антона Семеновича, пережив трудный период закрытия коммуны.

Хорошо знавшие Т. Д. Татаринова Р. Л. Верлин, Г. С. Макаренко, И. А. Соколянский, Н. Э. Фере пишут о нем, как о «человеке большой партийной принципиальности, труженике исключительной скромности, большого духовного благородства».

После ликвидации коммуны Татаринов остался работать на заводе фотоаппаратов «ФЭД», был председателем завкома, а в 1941 г. организовал эвакуацию завода. В годы Великой Отечественной войны Татаринов был на ответственном участке: заведовал школами ФЗО в Бердске Новосибирской области, а позже — под Москвой. В этих училищах, несмотря на

трудные условия, он блестяще справился с организацией коллектива и повышением качества учебно-воспитательной работы.

С 1948 по 1954 г. Татаринов работал инженером по подготовке кадров. Перед нами письмо Г. С. Макаренко от 23 августа 1950 г., адресованное одному из работников просвещения на Украине (Н. П. Нежинскому), в котором она пишет: «Тимофей Денисович хочет реализовать в школе свой 13-летний опыт работы под руководством Антона Семеновича.

То, что он в Москве не имеет до сих пор школы — результат какой-то непонятной «бесхозяйственности» в использовании макаренковских кадров и реализации в этой области его педагогического наследства.. Конечно, важнее и целесообразнее использовать его знания и его опыт в школе».

Чистый и прямой путь этого подвижника на ниве просвещения — от рядового сельского учителя до роли первого помощника и заместителя великого новатора. Везде, где бы ни работал Татаринов, он всюду до конца дней своих являлся страстным пропагандистом и талантливым продолжателем дела своего учителя, стремился воплотить в жизнь его идеи, принципы и методы.

Свое письмо семье безвременно ушедшего из жизни друга другой замечательный соратник А. С. Макаренко — В. Н. Терский — заканчивает такими волнующими строками: «Смерть замечательного человека.. является тяжелой утратой и для многих других людей, которые успели понять и оценить этого исключительного человека, неутомимого и скромного труженика — одного из тех, на которых держатся и процветают славные дела, которые сами умудряются оставаться в тени скромными, незаметными и великими в своей человеческой простоте и умении работать, не покладая рук ради других, для счастья всех людей».

# СОДЕРЖАНИЕ

## I. ПАМЯТИ Я. А. КОМЕНСКОГО

Комениологическая конференция во Львове. . . . .	3
<i>С. Ф. Сухорский.</i> Ян Амос Коменский и современная советская дидактика. . . . .	5
<i>В. К. Савинец.</i> Демократизм педагогических идей Яна Амоса Коменского. . . . .	14
<i>Ф. И. Науменко.</i> Ян Амос Коменский и педагогика братских школ Украины. . . . .	19

## II. А. С. МАКАРЕНКО И ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ

Полвека в строю зодчих коммунизма. . . . .	27
<i>Н. Я. Гнидюк.</i> Педагог-новатор А. С. Макаренко. . . . .	28
<i>В. Е. Гмурман.</i> Он трудился для настоящего, приближая будущее. . . . .	30
<i>В. Н. Колбановский.</i> М. Горький и А. С. Макаренко. . . . .	37
<i>В. К. Савинец.</i> А. С. Макаренко о центрах влияния в школе. . . . .	42
<i>Ю. Л. Львова.</i> А. С. Макаренко о личности воспитателя. . . . .	48
<i>М. Ф. Фурс.</i> О естественнонаучных основах педагогического опыта А. С. Макаренко. . . . .	58
<i>Ф. И. Фин.</i> О предмете педагогики исправления и перевоспитания. . . . .	66
<i>М. А. Алемаскин.</i> Психологическое изучение несовершеннолетних правонарушителей . . . . .	73
<i>Э. И. Дранищева.</i> Воспитание положительного отношения к труду у несовершеннолетних правонарушительниц. . . . .	81
<i>М. К. Годына, О. В. Неровня.</i> О половом воспитании подростков. . . . .	88
<i>В. А. Яхонтов.</i> Предупреждение правонарушений несовершеннолетних в области половых отношений. . . . .	96
<i>О. В. Неровня.</i> Из опыта организации самовоспитания подростков в условиях воспитательно-трудовой колонии. . . . .	101

## III. ПУБЛИКАЦИИ

<i>В. Е. Гмурман.</i> О «Темнике» А. С. Макаренко. . . . .	107
<i>Н. Э. Фере.</i> К истории создания очерка «На гигантском фронте». . . . .	112

## IV. ВОСПОМИНАНИЯ

Список воспоминаний сотрудников и воспитанников А. С. Макаренко	125
<i>Д. Б. Макаровский.</i> Штрихи к биографии. . . . .	126

## V. НАШ КАЛЕНДАРЬ

<i>Л. Е. Кораленко.</i> Соратник А. С. Макаренко (К 75-летию со дня рождения Т. Д. Татаринова). . . . .	129
---	-----