

*С.В. Куликова*

## ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ШКОЛ В РОССИИ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

Кризис воспитания в современном обществе, по мнению Е.В. Бондаревской, состоит в том, что оно потеряло свои гуманитарные функции, перестало отвечать на сущностные вопросы жизни (о ее смысле и цели), быть питательной средой духовного и нравственного развития личности. Существующее противоречие между растущей необходимостью усиления воспитательной роли школы и недостаточной разработанностью её теории и методики в педагогической науке определяет потребность в специальном исследовании становления воспитательной системы инновационной школы в педагогической теории и практике. В этой связи необходим анализ инновационного поиска сущностных характеристик воспитательной системы школы в педагогической науке и практике России.

В педагогической науке неоднократно отмечалось, что научное обоснование инновационных процессов в области воспитания невозможно без осмысления опыта исторического развития. На наш взгляд, изучение становления (а мы его понимаем как «переход от одной определенности бытия к другой. Все существующее является становящимся, а его бытие есть становление» [13. С. 436]) воспитательной системы инновационной школы, возникновения нового в воспитании вне исторического контекста будет неполным, если не проанализировать ситуацию в российском образовании и воспитании в конце XIX—начале XX в.в. и не выявить тенденций в ее становлении, на основе которых можно строить прогнозы развития педагогической теории и практики в области воспитания.

Историко-педагогические исследования последних лет показывают, что

воспитание в отечественной педагогике всегда занимало приоритетное положение, а в период XIX—начала XX века актуализировались его гуманистические составляющие.

Именно в этот период формируется понятие «гуманистическая педагогика». Основоположником здесь по праву считается К.Д. Ушинский, который провозгласил принцип народности воспитания и вложил в него гуманистические основания, такие как любовь к Родине, веру в добрые силы и высокий нравственный потенциал русского народа.

Продолжателем идей К.Д. Ушинского можно считать С.А. Рачинского, который попытался реализовать принцип народности в деятельности сельской школы.

Главная отличительная особенность образовательной системы сельской школы, по убеждению С.А. Рачинского, состоит в том, что она, прежде всего, учреждение воспитательное.

Цельная системообразующая концепция воспитания личности, основанная на принципах народности, природосообразности, гуманизма и религиозной нравственности, составляет ядро педагогических воззрений Л. Н. Толстого. Идея народности сочетается в ней с идеей свободы. Свободное воспитание, считал он, является необходимым условием истинного духовно-нравственного и творческого развития ребенка. Основу русской педагогики Л. Н. Толстой видел в культурно-исторических традициях народа, языке, религии, вере, нравственном самосовершенствовании личности.

Уважение человеческого достоинства учащегося и признание его прав связано педагогом с уважением детской

природы. Здесь Л.Н. Толстой придерживается одного из важнейших принципов свободного воспитания – принципа природосообразности. Он выступает против насилия, так как оно используется «вследствие поспешности и недостатка уважения к человеческой природе... Школьники – люди, хотя и маленькие люди, имеющие те же потребности, какие и мы, и теми же путями мыслящие» [11. С. 138]. Однако Л.Н. Толстой считал, что для этого необходимо создать новую образовательную систему, которая бы существовала «не для народа, а из народа». В качестве ее ценностных основ он выдвигает идею свободы, «право свободного развития каждой личности» [11. С. 30]. Л.Н. Толстой исходил из того, что главное зло в постановке образования у всех народов – его принудительность, отсутствие свободы. В течение ряда веков каждая школа учреждалась по образцу другой и в каждой из этих школ неизменным условием считалась дисциплина, запрещающая детям говорить, спрашивать, выбирать тот или иной учебный предмет. Однако принудительное устройство школы исключает возможность всякого ее прогресса. Принудительность образовательных систем Л.Н. Толстой относил к самым большим недостаткам как прежней, так и современной ему педагогики. Школа и образование должны быть совершенно свободными, а весь их строй должен определяться желанием учащихся, так как «только свобода выбора со стороны учащихся того, чему и как учить, может быть основой всякого обучения». В соответствии с этим подходом воспитательные задачи должны быть устранены из школы и образования, потому что воспитание, как умышленное формирование людей по известным образцам, незаконно и невозможно, подчеркивает Л.Н. Толстой. Не существует прав одного человека делать из других таких, каких ему хочется. Воспитание есть насилие, основанием которого явля-

ется произвол. Образование же свободно и разумно [11. С. 30].

Сравнивая теорию свободного воспитания Л.Н. Толстого и Ж.-Ж. Руссо, известный ученый, педагог, философ С.И. Гессен отмечал: «Известно, что Толстой, начав с теории образования, кончил теорией жизни... Свобода не в "природе", а в "жизни". Этим отличается свободное образование Толстого от идеала свободного воспитания Руссо» [3. С. 55].

Продолжателем гуманистической традиции в педагогике на основе идеи «свободного воспитания» был К.Н. Вентцель, который в центр воспитания ставил ребенка. С помощью любви, по его мнению, педагог должен содействовать развитию индивидуальной человеческой личности. «Сердце воспитателя должно быть исполнено искренней и глубокой любви к тому конкретному ребенку, с которым ему приходится иметь дело, как бы испорчен этот ребенок не был и сколько бы огорчений он ему не принес» [1. С. 8].

К.Н. Вентцель, как и другие представители гуманистической педагогики конца XIX—начала XX века, попытался реализовать свои идеи на практике, открыв в 1906 году «Дом свободного ребенка», противопоставив его старой школе. «Дом свободного ребенка» – это идеальная школа будущего, это не обычное учебное заведение, а общеобразовательно-воспитательное учреждение, где на первый план выдвинуто не учение, а воспитание человека, «имеющее в виду цельную личность человека, причем интеллектуальное образование входит сюда как часть, как второстепенный и подчиненный элемент» [1. С. 12].

Дальнейшее развитие гуманистических взглядов на ребенка наиболее целостно проявляется в антропологическом подходе к вопросам воспитания и образования. Видные ученые этого периода П.Ф. Каптерев и П.Ф. Лесгафт, являясь продолжателями идей К.Д. Ушинского,

считали, что все науки о человеке должны служить целостному философско-педагогическому знанию о душе, о теле, о назначении человека и являются теоретической базой воспитательной практики.

П.Ф. Каптерев развивает идею личностного подхода, разрабатываемую в российской педагогике еще со времени Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого. Он также опирается на уважение личности и ее человеческого достоинства, отмечая, что у детей, так же как и у взрослых, есть не только обязанности, но и права. Центром гуманистической педагогики П.Ф. Каптерева была идея о создании школы, способствующей саморазвитию человека. Он отмечал, что «основа школы и источник ее успехов и усовершенствования есть саморазвитие человека, применение к школьному обучению тех начал и методов, которыми совершаются самовоспитание и самообразование» [4. С. 357]. «Уважение учащейся личности, признание ее свободы и самостоятельности должны проникать во весь школьный строй, причем, конечно, также последовательно проводится в начало ответственность учащегося за все его действия» [4. С. 249].

Эти идеи в той или иной степени развивались в российской педагогической науке и практике и в итоге привели к идее гуманистической школы. Сам термин «гуманистическая школа» вводит в педагогическую науку П.Ф. Лесгафт: «Задача всякой гуманистической школы, а только такой должна быть школа, состоит в возбуждении у молодого человека отвлеченного мышления и выяснении правды и значения человеческой личности... гуманистическая школа есть школа, содействующая развитию человека. Это не учреждение, служащее для накопления человеческих знаний, а учреждение, где будет мысль, где знания являются материалом, посредством которого вырабатываются понятия и мысли» [6. С. 251].

Анализ педагогических концепций, сформировавшихся в России в конце XIX—начале XX в., позволяет констатировать, что процесс становления и развития гуманистической парадигмы протекал по следующим направлениям: демократическому (создание условий для свободной деятельности ребенка, принцип культуросообразности, учет национальных особенностей), общечеловеческому (любовь и уважение к ребенку, вера в ребенка и добрые силы его души, признание ценности личности ребенка), природосообразному (учет возрастных, индивидуальных и возрастных особенностей, создание условий для саморазвития, самовоспитания и самообразования) [5].

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что в педагогической мысли России конца XIX—начала XX в. поиск новой школы осуществлялся на основе идей русской гуманистической педагогики и школа понималась, прежде всего, как гуманистическая воспитательная система. Особенность российской культурно-педагогической традиции этого периода состоит в безусловном приоритете воспитания в образовательном процессе.

П.Ф. Каптерев, анализируя данный период развития школьного образования, подчеркивал, что Россия, развиваясь параллельно с западной цивилизацией, не была изолирована от влияния западных идей. Инновационные поиски зарубежной педагогической мысли в области воспитания оказали влияние на Россию, где также появилось несколько «новых школ», следовавших зарубежным образцам. Это школа Е.С. Левицкой в Царском Селе (1900 г.), гимназии Е.Д. Петровой в Новочеркасске (1906 г.) и О.Н. Яковлевой в Голицыне под Москвой (1910 г.). Их появление было вызвано волной либеральных и революционных воззрений, которая прокатилась по всей стране. Именно благодаря поддержке общественно-демократического и педагогического движений теоретические изыска-

ния в области проблем гуманистической педагогики нашли свое выражение в педагогической практике России конца XIX—начала XX вв.

В этих школах значительная роль отводилась воспитателю, так как с приходом каждого нового ребенка он стоит перед трудностью – найти новое решение, исходя из принципа индивидуализации. Например, Е.С. Левицкая считала, что задача воспитателя не только изучать ребенка, но и применять к нему в каждом отдельном случае нужную систему воздействия [2]. Еще одним немаловажным моментом, характеризующим учреждения нового типа в России конца XIX—начала XX вв., является создание на их основе системы детских клубов, ориентированных на учет индивидуальных и возрастных особенностей детей. Клубы позволяли развивать личные таланты каждого ученика, помогали ему выделиться, самопроявиться среди своих сверстников, причем правила поведения в таких клубах вырабатывались самими учениками и влияли на улучшение поведения во всей школьной жизни, так как было создано ученическое самоуправление.

Анализируя воспитательную деятельность новых учебных заведений в России конца XIX —начала XX века, будет целесообразным соотнести их с казенными классическими гимназиями того периода. Обратимся к воспоминаниям человека, который учился в подобной гимназии в 1879-1887 годах. В «Воспоминаниях о гимназии» выдающегося санитарного врача и статистика С.М. Богословского говорится о надзирателях, которые в первую очередь занимались подслушиванием разговоров и доносами начальству, о непримиримой вражде между учителями и гимназистами. За разные проступки и шалости предусматривались наказания: стояние «столбом», встать к «стене», наказание у «позорного столба», оставление на час после уроков и др. [2]. Подобное положение дел было характерно практически для всех государственных

учебных заведений, которое прогрессивные педагоги стремились изменить, сломать существовавший в них казенный дух.

Таким образом, в результате проведенного выше анализа мы можем выделить две тенденции в процессе становления воспитательной системы в новых школах России конца XIX—начала XX вв. Первая тенденция заключается в том, что создаются школы нового типа, основанные на отечественной гуманистической традиции, где приоритет отдавался воспитанию и школа понималась, прежде всего как воспитательная система (В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, Н.И. Пирогов, Д.И. Тихомиров, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский). Вторая тенденция проявилась в том, что создаются учебные заведения, основанные на опыте зарубежных «новых школ», в которых при организации жизнедеятельности учащихся доминировала воспитательная направленность. Мы полагаем, что при равноправном наличии этих тенденций в российской педагогике в конце XIX—начале XX в. первая тенденция все же доминировала. Во-первых, в России не было полного перенесения моделей западных школ. Русские педагоги придерживались идеи К.Д. Ушинского о том, что «...воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях и заимствованных у другого народа» [12. С. 103]. Во-вторых, эти школы были очень малочисленны и не могли играть заметной роли в развитии новой русской школы, не оказали они и того влияния на государственную гимназию, которое смогли оказать школы, построенные на русских традициях. Как ни популярны были различные западные педагогические теории в России того времени, все-таки идеи о росте национального самосознания и принцип народности занимали большее

внимание общественно-педагогической мысли.

Для новых школ России, построенных как воспитательная система гуманистического типа, характерен ряд отличительных черт. Во-первых, в основу этих школ было положено приоритетное внимание к личности ученика, его жизни, гигиеническим условиям его жизнедеятельности. В школах подавались горячие завтраки, проводились игры на свежем воздухе, постоянно проветривались помещения, поддерживалась чистота. Большое внимание было обращено на преподавание гимнастики, физкультуру и спорт, популярными были экскурсии. Огромную роль в процессе обучения играли экскурсии, знакомства с краеведческими музеями, заповедниками, геологическими и археологическими раскопками. Экскурсии сближали учащихся не только между собой, но и с учителями. Отношения становились более простыми и теплыми в обстановке взаимного обслуживания и пребывания вместе.

Педагогические коллективы этих школ в большинстве своем состояли из лучших представителей русской интеллигенции. Большинство педагогов преподавали в высших учебных заведениях, являлись участниками общественно-педагогического движения, входили в комиссии и комитеты по содействию реформам образования. Необходимо отметить приверженность их идеям «свободного воспитания», саморазвития и самовоспитания, интерес к педагогическому наследию Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоцци, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, а также к новым веяниям в западной педагогической теории и практике.

Другая особенность «новой школы» – ее «общественность». В это понятие вкладывается тесная связь школы с жизнью, необходимость отклика на те требования, которые ставит перед ней общество, широкая гласность в работе школы, привлечение к участию в ней обществен-

ности в лице родителей, развитие в детях общественных чувств и навыков.

Можно констатировать, что характерной особенностью этих школ была гуманистическая воспитательная направленность. Организация воспитательной работы помогала педагогам сделать школу домом радости для детей, местом, где они могли бы находить отклик на все свои запросы. Изучением различных предметов работа таких школ не заканчивалась. Учащиеся имели возможность посмотреть на своих преподавателей с другой стороны, оценить их способности и человеческие качества, последовать их положительному примеру. Поэтому основой всего и залогом успешной педагогической деятельности они считали создание жизнерадостной, деятельной и дружественной атмосферы, установление на почве общих интересов и совместной деятельности близости, доверия в отношениях между педагогами и воспитанниками.

Особенностью новой школы была большая индивидуальная работа с учеником. Наставник или куратор был в течение ряда лет прикреплен к одному классу, где непременно вел и преподавание. Участие во всей учебной и внеучебной деятельности позволяло ему узнать каждого ученика, его способности, интересы, особенности характера и, в зависимости от них, выбирать соответствующие способы воспитательного воздействия.

В работе учебных заведений нового типа были и минусы. Они были недоступны для простого народа, хотя именно эти школы сделали шаг вперед к всеобщности и народности образования. М.Н. Михайлова отмечает еще один недостаток – стремление оградить школы и учеников от общественно-политической жизни. Основанные на гуманистических принципах, эти школы не могли призывать к забастовкам и тем более насилию. Ведь идеологами данного направления, как уже отмечалось, были Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, К.Д. Ушинский,

Н.И.°Пирогов, отрицательно относившиеся ко всякому насилию как в педагогике, так и в жизни вообще.

В ходе анализа работы учебных заведений нового типа в России конца XIX—начала XX в. мы можем выделить основные сущностные характеристики новых школ как гуманистически ориентированных воспитательных систем: а) общественность и открытость в работе учебного заведения, семейственность и создание собственных традиций; б) учет интересов и индивидуальных особенностей характера и психики, опирающийся на знание ребенка; в) исключительное внимание к личности ученика, основанное на уважении и доверии; г) приверженность идеям «свободного воспитания»; д) создание дружественной атмосферы и взаимопонимания; е) слаженность работы педагогического коллектива, авторитет личности педагога; ж) обстановка, режим и духовная атмосфера учебного заведения, предоставляющие учащимся право на творческую и свободную деятельность.

Передовой педагогический опыт воспитания в «новых школах» использовали в 20-е годы советские педагоги С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, В.Н. Сорока-Росинский, А.С. Макаренко, которые, взяв гуманистические идеи о воспитании в «новых школах», выдвинули совершенно иную цель – «воспитание нового человека – строителя социального общества».

Исследуя опыт С.Т. Шацкого, можно говорить о трех созданных им в разные периоды жизни воспитательных системах. Стержнем воспитательной системы С.Т. Шацкого являлось взаимодействие школы и среды. С.Т. Шацкий начал свою педагогическую деятельность с создания детской колонии «Сетлемент» в Марьиной роще (1905-1910). В основе ее воспитательной системы лежала идея «детского царства», где каждый воспитанник получал возможности для всестороннего развития сил. Трудовая, умст-

венная, эстетическая, социальная деятельности выступали средствами организации жизни детей. Они все были связаны между собой, но системообразующим элементом был труд. Дети объединялись в различные клубы: столярный, сапожный, астрономический, биологический и другие. Каждый клуб имел свое название и разработанные детьми правила регулирования взаимоотношений. Всем этим правилам строго следовали и взрослые, руководители клуба. Решения, принятые на собрании клубов и общем собрании, считались обязательными. Природная и социальная среда рассматривались как фактор развития ребенка. Среда сельской местности оценивалась в качестве более благоприятного стимула для саморазвития, самораскрытия личности. Влияние ребенка на среду в этот период не исследовалось. Таким образом, все структурные элементы воспитательной системы «Сетлемент» подчинялись решению поставленной цели: создать максимально благоприятные условия для самовыражения личности и ее реализации.

Однако по мере накопления опыта С.Т. Шацкий все более осознает роль социальных и природных факторов в воспитательном процессе, что приводит к изменению цели. Принципиально новому формируется цель созданной уже после революции Первой опытной станции по народному образованию на основе школы – колонии «Бодрая жизнь» в Калужской губернии (1919-1931). Согласно его концепции, необходимо не только учитывать и использовать в воспитании окружающую среду, но и непременно включать детей в ее преобразование на основе знаний, полученных в школе.

Цель, поставленная С.Т. Шацким, потребовала создания принципиально новых организационных структур. Состав Первой опытной станции включал все типы воспитательных учреждений: детские ясли и сады, начальную школу, интернат, клуб, читальню. Создается

подсистема исследовательских учреждений: группа по изучению экономики и быта, педологическая группа, подсистема, обеспечивающая подготовку и повышение квалификации педагогов. Появляется педтехникум, летние курсы для учителей, курсы – съезды для учителей, которых собирали сотрудники Первой опытной станции с целью координации работы, обмена опытом. Важную роль играла подсистема пропаганды накопленного опыта, включавшая издательский отдел, выставку – музей, обеспечение экскурсантов методической литературой и ознакомление с существующими на станции формами работы. В соответствии с целями всеми делами опытной станции управлял организационный комитет, выбираемый общим собранием сотрудников.

На последнем этапе деятельности (1929-1931) С.Т. Шацким большое внимание стало уделяться участию школы в преобразовании общественных отношений. Возникает третья модель воспитательной системы под влиянием требования форсировать темпы социального строительства.

Цель воспитания С.Т. Шацкий определяет следующим образом: сформировать нового человека, активно участвующего в колхозном строительстве. На первый план выдвигается общественно-полезная деятельность, направленная на создание колхозов, участие детей в посевной кампании, агитацию родителей вступать в колхоз, участие детей в ремонте обобществленной техники.

Именно в этот период возникает превалирование общественной работы над учебной. Включенный в различные кампании учитель оказывается не в состоянии на достаточно высоком уровне организовать учебную деятельность. Возникает и начинает проводиться в жизнь идея превращения станции в «культ-комбинат», включавший все культурные учреждения района: средства массовой коммуникации, больницы,

спортпункты. Крестьяне активно сопротивлялись деятельности школы и школьников. Попытка С.Т. Шацкого создать детские колхозы и через них организовать самоуправление школьников вызвала резко отрицательное отношение сверху, со стороны партийных органов, и снизу, со стороны родителей. Все это закончилось крахом воспитательной системы, и в 1932 году опытная станция была расформирована. Л.И. Новикова, подчеркивая значимость созданной С.Т. Шацким воспитательной системы, отмечает, что определяющая роль в ней принадлежала целям по отношению к средствам. Цели, поставленные руководителями Первой опытной станции на последнем этапе ее существования, деформировали средства и привели к краху воспитательной системы [10].

Анализ опыта С.Т. Шацкого по построению школы как воспитательной системы позволяет выделить характерные особенности ее содержания: организация учения с ориентацией на интересы ребенка, последовательная индивидуализация процесса обучения и воспитания, группировка материала вокруг специально отобранных тем (идея комплексов), поиски новых способов обучения, привлечения самих учащихся к организации своей жизни. Воспитательной системе были присущи высокая духовность, глубокое понимание значимости человеческой личности, тесная связь с запросами, интересами, потребностями не только детей, но и окружающей общественной среды, создание коллективов учащихся и учителей на основе гуманистических отношений, творческого сотрудничества.

На фоне подобных кардинальных преобразований педагогической практики происходило формирование новой – советской – педагогической науки. Крупнейшие педагоги того времени – Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко – считали, что в условиях революционных изменений, происходящих в общест-

ве, буржуазное воспитание, детерминированное частнособственническими отношениями, ни при каких условиях не может служить на благо социального общества в целом. Отсюда следовал вывод, что советская педагогика и, в частности, теория воспитания не должны идти по пути педагогики буржуазной. Большое внимание было уделено значению самого понятия «воспитание», его выделили в широком смысле как совокупность всех социальных воздействий на человека («воспитание средой») и воспитание в узком смысле как целенаправленный процесс воздействия на человека со стороны специальных государственных институтов. Показательным в этом отношении являются поиски в начале 20-х годов В.Н. Сорока-Росинским инновационного учебного заведения путем создания Школы социально-индивидуального воспитания им. Ф.М. Достоевского (1920-1925 гг.). Целью данного учреждения являлось воспитание и перевоспитание беспризорных детей, развитие у них стремлений к преобразованию самих себя, формирование активной жизненной позиции в труде, познании, творчестве. Педагоги осуществляли поиски новых воспитательных средств: применяли творчески-исследовательский метод и индивидуальный подход, связывали обучение с актуальными проблемами окружающей жизни, изобрели и воплотили в учебный процесс лозунг «Всякое знание превращать в деяние» и т. д. Одной из главных особенностей воспитательной системы школы им. Ф.М. Достоевского было всемерное стимулирование художественной деятельности, развитие интереса детей к литературе, создание творческой атмосферы в школе. В основу созданной В.Н. Сорока-Росинским воспитательной системы была заложена необходимость формирования единого, тесно спаянного учительского и ученического коллектива. «...Лучшим критерием воспитательной работы любого педагогического коллектива, – отмечал руководи-

тель школы-коммуны, – является ответный вопрос: удалось ли педагогам преодолеть то противостояние «мы» и «они», которое обычно возникает в любом учебном заведении» [9. С. 131]. Эта инновационная идея создания дружного коллектива, объединенного общими целями и идеями, стала ведущей для советской педагогической науки и практики.

В начале 20-х годов в Москве была создана школа им. А.Н. Радищева как опытно-показательное учреждение, подчинявшееся непосредственно Наркомпросу. В 1926 году школу возглавила талантливейший педагог З.Н. Гинзбург, создавшая своеобразную воспитательную систему, основой которой было трудовое воспитание. Идея трудового воспитания также относится к разряду инновационных идей этого периода. Наряду с трудовой деятельностью видное место в воспитательной системе школы занимала работа, направленная на развитие самостоятельности учащихся. Существовал устав школы, согласно которому ученики, избранные коллективом, являлись членами школьного совета. Школьное самоуправление представляли староста и учком с рядом комиссий. В школе действовала комсомольская ячейка, возглавляемая секретарем. Воспитательная система школы им. А.Н. Радищева, как и другие яркие воспитательные системы 20-х годов, формируя сугубо классовый подход, отодвинули на второй план общечеловеческие ценности и гуманистические идеалы, на которые ориентировались новые школы России конца XIX—начала XX вв.

С этих позиций по-прежнему весьма актуальны теория и практика создания воспитательной системы А.С. Макаренко. Талантливый ученый-педагог, способный увидеть будущее педагогики, создал и исследовал воспитательную систему, условием и результатом которой являлась целостная личность человека социалистического типа, которому присущи гражданственность, коллекти-

визм, общественная и трудовая активность, дисциплинированность, ответственность, целенаправленность. Он считал, что формирование таких сторон целостной личности будущего гражданина, которые составляют «заказ общества», должно всегда ощущаться воспитательной организацией и каждым воспитателем в отдельности, составлять основной фон педагогической работы [7]. Главными принципами педагогической системы А.С. Макаренко были оптимизм и принцип социального гуманизма, основу которого составляла глубокая вера в творческие силы человека, в большие его возможности. Педагогическая теория, по убеждению А.С. Макаренко, должна была строиться на обобщении практического опыта воспитания. Опыт своей работы он убедительно доказал, что результативность формирования личности возможна при осуществлении воспитательного процесса как целостной системы, осознаваемой не только руководителем, но всем педагогическим коллективом. Без этого невозможно решить задачу воспитания гражданина, так как перспективы гражданина исключительно широки, его интересует все, что происходит как в его стране, так и во всем остальном мире, он обладает исключительно широким умственным горизонтом. Поэтому одной из достаточно часто встречающихся ошибок в подходе к воспитательному процессу А.С. Макаренко считал попытку воздействия на ребенка одним средством, вырванным из общего контекста всех других воспитательных воздействий (идея интеграции воспитательных воздействий). По мнению А.С. Макаренко, не существует абсолютно непогрешимых средств и не существует средств абсолютно порочных. В зависимости от обстоятельств, времени, особенностей личности и коллектива, от таланта и подготовки исполнителей, от ближайшей цели диапазон применения того или иного средства может увеличиваться или уменьшаться до положения полного от-

рицания [7]. В этом он видел диалектичность педагогики в целом и любого воспитательного процесса в частности. А.С. Макаренко утверждал, что человек не воспитывается по частям, а формируется всей суммой влияний, которым подвергается. Он искал такой общий подход, где бы все средства были в гармоническом, естественном сочетании и диалектическом единстве. И он нашел этот метод воздействия на личность – организация коллектива. Именно коллектив А.С. Макаренко сделал центром своего анализа в теории и ядром своей воспитательной системы на практике. В работе А.С. Макаренко раскрываются наиболее важные проблемы воспитывающего коллектива: организация, общее движение коллектива и его законы, общий тон и стиль работы, система режима и дисциплины, эстетика коллектива, связь коллектива с другими коллективами, преемственность поколений в коллективе, педагогика параллельного действия. А.С. Макаренко не употреблял термин «сотрудничество», но все мысли о взаимодействии, общем участии в совместной деятельности педагогов и детей фактически направлены на решение этой проблемы. А.С. Макаренко считал, что каждый учитель выступает в детском коллективе как старший товарищ, делит с ними ответственность за организацию всей жизни и результаты деятельности, помогает советом, влиянием, своим опытом, личным примером.

Управление воспитательной системой А.С. Макаренко строил на основе все большего включения в этот процесс не только педагогического коллектива, но и самих детей. Главное в самоуправлении как важнейшей функции коллектива, считал А.С. Макаренко, – конкретная деятельность, организуемая при активном участии детей, совершенствующая коллектив и коллективные отношения, и именно этим задачам должна соответствовать структура самоуправления. А.С. Макаренко предлагал строить главный орган самоуправления по логике пред-

ставительства от первичных коллективов, что обеспечивало оперативность, действенность, ответственность перед первичными и общим коллективами. Общее собрание и совет командиров в коммуне распоряжались всей основной ее жизнью, в том числе решали вопросы деятельности заводов, материальных расходов и изменений в «конституции» коммуны. Большое внимание уделялось сменяемости органов самоуправления. Это не позволяло активу превращаться в профессиональных администраторов и обеспечивало возможность каждому воспитаннику пройти школу самоуправления, что А.С. Макаренко считал особенно важным для развития личности, для формирования правильных взаимоотношений с коллективом.

А.С. Макаренко впервые выдвинул проблему защищенности личности в коллективе. Заботу всего коллектива о себе должен чувствовать каждый воспитанник. Каждый должен быть уверен, что любая попытка несправедливости тут же будет приостановлена товарищами, педагогами. Такая защищенность каждого в коллективе, по его мнению, не может возникнуть сама по себе, это особой сложности педагогический вопрос. Защищенность надо создавать и работать над ней, идея защищенности должна особенно присутствовать в коллективе и украшать его стиль [7]. Забота о каждом, приподнятый тон, который А.С. Макаренко называл «мажором», создавали общий оптимистический настрой в коллективе, помогали обеспечивать развитие воспитательной системы.

Подводя итог описанию опыта А.С. Макаренко, необходимо выделить то, что заслуживает особого внимания в его работе. Это – воспитание в коллективе и через коллектив, воспитание в труде, воспитание чувства долга, совести и дисциплины, опыт построения органов самоуправления.

Заслуга А.С. Макаренко состоит в том, что он дал новое толкование ряду

педагогических вопросов и детально разработал выдвинутые ранее, но недостаточно разработанные до него советской педагогикой проблемы, обогатил ее ценными идеями, методами и приемами воспитания.

Поиски передовых педагогических коллективов в 20—30-е годы не ограничивались опытом школ, описанных выше. В те же годы существовала «Школа жизни» во главе с педагогом Н.И. Поповой, школа-коммуна Наркомпроса им. П.Н. Лепешинского, руководимая М.М. Пистраком. Несмотря на некоторые особенности этих школ, общим в их деятельности была главная цель – воспитание активного, сознательного строителя нового социального общества. Опыт воспитательных систем 20—30-х годов представляет одно из интереснейших явлений советской педагогики, требующее изучения и переосмысления в новых исторических условиях.

Вышеизложенное позволяет констатировать, что послереволюционная педагогическая наука и практика Советского государства впитала в себя наиболее прогрессивные идеи из мирового педагогического опыта и обладала огромным гуманистическим потенциалом. Советское государство первым в мире провозгласило принцип «все лучшее – детям», который ныне составляет основу международных деклараций и конвенции о правах ребенка. Страна была пионером в развитии системы дошкольного воспитания, бесплатного на всех ступенях образования, оказания материальной помощи учащимся, строительства мощной сети внешкольных учреждений. Образовательная политика 20-х годов ориентировала педагогов и воспитателей на гуманизацию воспитания, субъектно-личностный подход, активизацию детей, развитие самостоятельности и самоуправления. Интенсивно развивалась педология, дающая всесторонние данные о конкретном ребенке и создающая условия для дифференциации и индивидуализа-

ции в обучении и воспитании. В первое послереволюционное десятилетие гуманистические устремления советской школы вызвали восхищение и притягивали внимание всего мира. Но гуманистический характер советской педагогики, изыскания ведущих ученых-педагогов были прерваны в середине 30-х годов. Серия постановлений (1931-1937), принятых ЦК ВКП(б), по существу перечеркнула новаторский поиск и дух советской школы 20—30-х гг. XX в. Правящая верхушка партии и государства, воодушевив людей благородными идеалами социализма, одновременно вводила в жизнь общества и усиливала тоталитарную систему, которая нуждалась не в человеке-личности, а в хорошо подогнанных «винтиках» для государственной машины. В этих условиях воспитательная практика постепенно теряла свою гуманистическую направленность. Ее место заменяли жестокая регламентация и контроль над сознанием и поведением растущего человека, подгонка его к заданному шаблону, авторитаризм педагогов и пассивное послушание воспитуемых.

Проведенный анализ становления учебных заведений нового типа показывает, что развитие советской системы образования первоначально осуществлялось на основе инновационных поисков новой школы, которая была призвана решать задачу воспитания активного, сознательного строителя нового социального общества. В ее решении наблюдаются две противоречивые тенденции. Первая заключалась в том, что видные представители педагогической науки этого периода Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко искренне считали: в условиях революционных изменений, происходящих в обществе, буржуазное воспитание, детерминированное частнособственническими отношениями, ни при каких условиях не может служить на благо социального общества в целом. Отсю-

да следовал вывод, что советская педагогика и, прежде всего, теория воспитания не должна идти по пути педагогики буржуазной. Большое внимание уделялось значению самого понятия «воспитание», его выделили в широком смысле как совокупность всех социальных воздействий на человека («воспитание средой») и воспитание в узком смысле как целенаправленный процесс воздействия на человека со стороны специальных государственных институтов. С другой стороны, эти же ученые основывались на передовых гуманистических достижениях педагогической науки и общественно-педагогической мысли России и зарубежных стран конца XIX—начала XX в. и в своей практической деятельности показали, что новая школа – это, прежде всего, воспитательная система, в которой педагог любит, уважает и доверяет ребенку, совместно с ним он может сделать школу домом радости, где каждый развивает свои индивидуальные способности и готовится к полноценной жизни. Наиболее четко в советской воспитательной системе были реализованы демократические составляющие гуманистически направленной педагогики, разработанные педагогами и общественными деятелями дореволюционного периода.

Историко-педагогический анализ образовательной теории и практики России XIX—начала XX века позволяет определить воспитательную систему инновационной школы как единство философских, религиозных, естественнонаучных и общественно-педагогических исканий, сконцентрированных вокруг гуманистической идеи и реализующихся в двух основных направлениях:

- **теоретическом** (разрабатывающем концепцию воспитания нового человека);
- **практико-ориентированном** (реализующем данные концепции в учебных заведениях нового типа).

Воспитательная система инновационной школы данного периода могла

появиться только в рамках гуманистической парадигмы образования, так как ее **сущностные характеристики** опирались на основополагающие принципы гуманистически ориентированной педагогики:

- **опора на общечеловеческие ценности** (любовь и уважение к ребенку, вера в ребенка и добрые силы его души, признание ценности личности ребенка);
- **демократизация** (создание условий для свободной деятельности и жизнен-

ного самоопределения ребенка, принцип культуросообразности);

- **народность** (опора образования на воспитательный идеал народа; включенность школы в народную среду, учет национальных и народных традиций);
- **природосообразность** (учет возрастных и индивидуальных особенностей, создание условий для саморазвития, самовоспитания и самообразования).

### Библиографический список

1. Вентцель К.Н. Как создать свободную школу. 2-е изд. М., 1908. 149 с.
2. Воспитательные системы школы: история и современность / Редкол.: Г.Д. Аверьянова и др. Владимир, 1990. 89 с.
3. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
4. Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч. / Под. ред. А.Н.Арсеньева. М.: Педагогика, 1982. 704 с.
5. Куликова С.В. Гуманистическая направленность педагогической мысли и учебных заведений нового типа в России конца XIX — начала XX в. Дисс. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1996. 199 с.
6. Лесгафт П.Ф. Изб. пед.соч.: В 2-х т. М., 1951. Т. 1. 335 с.
7. Макаренко А.С. О воспитании молодежи М., 1951. 400 с.
8. Рачинский С.А. Сельская школа: Сборник статей. 3-е изд., доп. СПб., 1898. 371 с.
9. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения. М., 1991. 240 с.
10. Теория и практика школьных воспитательных систем / Редкол: Л.И. Новикова и др. М.: Новая школа, 1996. 160 с.
11. Толстой Л.Н. Сборник статей. М.: Учпедгиз, 1955. 470 с.
12. Ушинский К.Д. Избр. пед. соч.: В 2-х т. М., 1974. Т.2. 365 с.