

**А.С. МАКАРЕНКО ТА ДЖ. ДЬЮЇ:
ДВА ВИЯВИ ДЕМОКРАТИЧНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЕКТУ**

Дослідження соціально-педагогічної спадщини А.С. Макаренка мають значний методологічний потенціал для корекції систем освіти на пострадянському просторі. Їх доцільно здійснювати не лише в локальному, а й у широкому світовому контексті та діапазоні аспектів, із застосуванням компаративістських підходів. Здійснено спробу компаративного погляду на системи А.С. Макаренка та Дж. Дьюї.

Ключові слова: соціалізація, теорія виховання, шкільна освіта, самоорганізація.

Унікальність соціально-педагогічної системи А.С. Макаренка закономірно ставить її до ряду перлин світової педагогічної теорії та практики. Поняття “унікальність” спрацьовує наразі у двох значеннях. По-перше, і тут коментарі зайві, досвідчений педагог знайшов нестандартне оптимальне вирішення проблеми, яка була перед ним поставлена: соціалізувати сукупність неповнолітніх осіб, відкинутих на маргінес. По-друге, система А.С. Макаренка була нерозривно пов’язана з *особистістю* свого творця. Численні спроби науково описати або навіть лише адекватно зрозуміти все багатство теоретико-методологічних здобутків спадщини видатного педагога незмінно виливалися у збіднення, спрощення, навіть вульгаризацію її основних засад. Саме через подібне нерозуміння досвід А.С. Макаренка так і залишається для нас лише сповненою романтизмом Педагогічною поемою, соціально-педагогічним експериментом, що фактично не знайшов продовження¹. Разом з тим більш глибокий аналіз засад макаренківської спадщини відкриває той прихований факт, що за своїми принципами вона є значно ближчою до американської системи Дж. Дьюї, ніж до тих систем, що зросли на вітчизняному ґрунті. Можливо, саме цей факт і був одним з чинників нерозуміння та несприйняття макаренківської системи, її критики як “справа”, так і “зліва”. Можливо, саме через екзистенційну чужість організаційних принципів цієї системи тенденціям розвитку радянської та й пострадянської, зокрема, вітчизняної освіти не було і немає жодних спроб її адаптувати до сучасних реалій. Разом з цим нерозумінням, як не парадоксально, бібліографія вітчизняної наукової “Макаренкіани” є надзвичайно широкою, теоретичний (лише!) інтерес до цієї тематики не згасає і на початку ХХІ ст.^{2, 3}

Чітке з’ясування та глибоке усвідомлення методологічних та організаційно-утворювальних принципів дало б змогу усунути спрощення в розумінні сис-

© Матвієнко П.В., 2013

¹ У радянській педагогіці на сьогодні відома лише одна спроба продовжити цю соціально-виховну практику, пов’язана з діяльністю Семена Калабаліна (1903–1972) – улюбленого учня, а потім сподвижника А.С. Макаренка [1–2].

² Зокрема, пошукові системи знаходять 7 авторефератів дисертацій «за Макаренком», захищених за цей час у Росії, та чотири в Україні.

теми А.С. Макаренка та знайти ті її складові, які забезпечили б корекцію вад сучасної освіти. Принагідно зауважимо (хоча це і має становити тему окремого дослідження), що серед таких можна виділити граничну формалізацію знань – у навчальній та граничну безвідповідальність учнів – у виховній складовій освіти. Як наслідок – втрачаються можливості розвитку в суб'єкта освіти конструктивно-критичного стилю мислення та активної життєвої позиції *засобами шкільної освіти*. Натомість серед ключових чинників соціалізації та формування світогляду зростає значення позашкільного середовища, індустрії розваг та джерел рекламно-комерційної інформації. Результатом цього стає навантажений безсистемною уривчастою інформацією “інформований невіглас”, пасивний споживач масової продукції, позбавлений стимулів для інтелектуального та емоційного розвитку, наділений релятивізованою шкалою цінностей. Якісні вияви описаної ситуації спостерігає сьогодні кожен викладач вишу, якому доводиться стикатися не лише з численними граматичними і фактичними помилками у студентських роботах, а і явним небажанням студентів надавати пробілам у власних знаннях серйозного значення. При цьому слід зазначити, що чинні сьогодні на пострадянському слов'яномовному просторі стандарти освіти на фоні загального декларування прихильності прогресу та демократії, не містять дієвих механізмів корегування згаданого стану речей. Стає очевидним, що вітчизняна система освіти потребує впровадження певних корегувальних механізмів, які допомогли б дієво змінити ситуацію, наближаючи вітчизняну освіту до світових стандартів не лише за формальними ознаками, а й за результатами.

Метою статті є обґрунтування доцільності філософського осмислення засадничих принципів педагогічної системи А.С. Макаренка, чому сприяло б їх порівняння з принципами значно більш відомої та впливової у світі педагогічної системи Дж. Дьюї. Остання стала основою розвитку північноамериканської шкільної освіти у ХХ ст. та вплинула на розвиток західноєвропейської школи. Попередній компаративний аналіз двох систем дає змогу помітити головну спільність між ними, а саме спрямованість на самоорганізацію виховного процесу. Тобто йдеться про навчання й виховання, які здійснюються в єдиному потоці цілеспрямованої діяльності, де учень просто не може не брати активної участі. Кожен учень тут є невід'ємною складовою цього цілісного процесу. Водночас спільною рисою обох систем є особиста роль педагога, зокрема, самого автора системи – центральної фігури та керівника педагогічного процесу. Обидва – як А.С. Макаренко, так і Дж. Дьюї – були неординарними особистостями, досвідченими педагогами та блискуче освіченими людьми. Незайве нагадати, що Дж. Дьюї також є ключовою фігурою американської філософії та психології. А.С. Макаренко, крім педагогіки, здобув (за його ж спогадами) прекрасні знання з природознавства, загальної біології, географії, економічної політики, соціальної історії, логіки, психології. Такі його знання давали змогу замінити на робітфаку викладачів з різних предметів. А.С. Макаренко був автором численних літературних, наукових і методологічних творів, мав незаперечний авторитет та справляв дійсний вплив для наслідування для вихованців. Підсумовуючи сказане, можна сказати, що обох мислителів об'єднувала зорієнтованість на *операційні* знання, тобто знання “як”, на відміну від зорієнтованості на *субстанційні* знання, тобто знання “як” “чому”, з “якою метою” [5]. На їх думку, озброєний системою таких знань учень здатен самостійно побудувати у себе цілісну систему субстанційних знань.

Цікаве компаративне дослідження обох систем опублікував італійський дослідник спадщини А.С. Макаренка професор загальної педагогіки Римського університету “Ла Сапієнца” Н. Січіліані де Куміс (Nicola Siciliani de Cumis), автор книги “Діти Макаренка. Педагогічна Поема як “роман для дитинства”” [6].

Дослідник підкреслює, що обидва педагоги розглядали завдання освіти у контексті інтересів та цілей суспільства, держави, хоча ці контексти для Дж. Дьюї та А.С. Макаренка були різними. Відзначаючи значну різницю між політичним, суспільним, соціально-економічним та культурним контекстами, де розвивалися обидва проекти, Н. Січіліані де Куміс відзначає спільність підходів. А.С. Макаренко в “Педагогічній поемі”, так само як і Дж. Дьюї і в “Логіці, теорії дослідження”, і в “Теорії оцінки”, розв’язували методологічні, теоретичні та етико-організаційні проблеми в діалектичній єдності, а не окремо, тим самим зміцнюючи зв’язки між педагогічною теорією і практикою. Цілком співзвучними є протистояння А.С. Макаренка з прихильниками “педології”, з одного боку, та адептами “вільного та легкого виховання” – з іншого, та суперечки Дж. Дьюї з прихильниками філософії “логічного атомізму”, з абстракціонізмом у викладанні, зловживанням тестами тощо. Слід додати тут також протистояння між педагогами-практиками та відірваними від практики теоретиками – чиновниками від освіти.

Згаданий оригінальний комплексний підхід до дослідження процесів виховання дав обом змогу відкрити та реалізувати передові педагогічні тенденції свого часу, передбачити саме перспективи теорії та практики нового виховання. Таким чином, Дж. Дьюї в теоретичних, освітніх та естетичних працях, а А.С. Макаренко в практичному досвіді використовували три шляхи пізнання і дії в нерозривній єдності, а саме: теоретичні методи наукових досліджень, оригінальний соціально-педагогічний досвід та естетичне освоєння дійсності.

У цьому контексті цікаво порівняти “Мистецтво як досвід” Дж. Дьюї (1934) та “Педагогічну поему” (1933–1937). Це, на думку Н. Січіліані де Куміса, два різних вияви того ж самого загальноосвітнього проекту. Але умови життя й соціальний клас, відповідний контекст і найближчі цілі перед кожним стоять різні. Макаренко пропонує “комуністичне виховання”, тоді як Дж. Дьюї має намір дати кращий соціальний зміст демократії. Окрім того, А.С. Макаренко експериментував з “новою людиною”, якій належить свобода лише особливого роду. Дж. Дьюї теоретично та практично гарантує дозвіл на глобальне розширення освітніх перспектив. Обидва розглядають проблеми кореляції мети, дії та інструментів цієї дії. Але вони по-різному визначають творчі процедури індивідуального та колективного вдосконалення: поступове поліпшення – за Дж. Дьюї, та ступенями, “стрибками” – відповідно до системи А.С. Макаренка.

Окрім того, Дж. Дьюї та А.С. Макаренко переконані, що справжня логіка педагогічних засобів і систем освітніх засобів не обмежується вузькою галуззю школи, а охоплює широке соціальне життя суспільства, держави. Саме набори таких принципів і відрізняють одне суспільство від іншого.

Праці Дж. Дьюї “Школа та суспільство” (що була добре відома в СРСР) та А.С. Макаренка “Педагогічна поема” (відразу ж перекладена в США) присвячені саме цьому. Але у Дж. Дьюї ми не знаходимо ідеї “колективу”. Тут провідною є ідея родинної “групи”. Отже, як А.С. Макаренко, так і Дж. Дьюї вважають, що особистість формується за рахунок “соціальних відносин” (дитячо-батьківських відносин, дружніх відносин, відносин між роботодавцем і працівником, ділових

стосунків тощо). Обидва – Дьюї як філософ-освітянин та Макаренко як освітянин-письменник працювали над потенціюванням особистості саме за допомогою зростання соціальності (у “групах” або в “колективах”).

Саме з цієї причини А.С. Макаренко завжди критично ставився до всіх педагогічних теорій і був самокритичним стосовно результатів радянської освіти. Це ж причина, чому Дж. Дьюї завжди чутливий до численних варіантів реалізації кожної педагогіки та демократії.

Цікаво, що поєднання навчання та праці, прихильником якого був також А.С. Макаренко, викликали палке захоплення у Дж. Дьюї під час його відвідин СРСР. Так у Передмові до “Освіти в Радянському Союзі” він так описує свою екскурсію на Освітню виставку. “Є одна особливість виставки, на яку я хотів би звернути особливу увагу. Якщо промисловість стає тим, чим раніше було сільське господарство, а саме способом життя, а не поневолення машинами, то кожен завод повинен стати сам для себе навчальним закладом. Він повинен бути присвяченим виробництву людських істот, які надихаються соціальними цілями, інформовані знаннями та оснащені чимось більшим, ніж механічні навички”, – зазначав гість СРСР [7, с. 3].

При цьому слід підкреслити, що Дж. Дьюї, схвалюючи окремі сторони радянської освіти, зовсім не був її прихильником у цілому, маючи на меті саме тоталітарні тенденції. Він писав: “Ні для кого ні секрет, що методи виховання в Радянській Росії відрізняються від методів в інших країнах. Ті самі методи будуть розбудовуватися й у гітлерівській Німеччині” [4, с. 130].

Отже, педагогічні системи Дж. Дьюї та А.С. Макаренка є прикладами успішної реалізації методологічних принципів операціоналізму, нелінійності підходів при розв’язанні комплексного освітнього завдання у різних соціокультурних умовах. Але система Дж. Дьюї була гармонійно пов’язаною із суспільством, на теренах якого зросла. Принципи “школи і демократії” не суперечили принципам демократії в суспільстві. І яскрава особистість самого Дж. Дьюї, і його діяльність не викликали активної протидії.

Зовсім по-іншому склалися обставини впровадження системи А.С. Макаренка. За формою вона начебто відповідала потребам тоталітарного суспільства. Здавалося, що уніфікованим вихованням у державному закладі (підпорядкованому спочатку системі освіти, потім – НКВС) прагнули замістити все те, що учень отримував або отримав би у процесі своєї попередньої або позашкільної (сімейної, громадської) соціалізації. Проте сама ідея уніфікації насправді повністю суперечила системі А.С. Макаренка, центральною ланкою якої була особистість її автора. Якщо дивитися без глибокого аналізу, то успіх цієї авторської системи в керованому А.С. Макаренко виховному закладі для неповнолітніх створив у радянській педагогічній думці певну ілюзію. Полягала вона в тому, що універсальним засобом виховання є сама лише спільна праця. При цьому драматично недооцінювалася саме роль неординарної особистості педагога-організатора цього процесу, яка була тут ключовою, стаючи запорукою успіху. Так само, до речі, як і особистість Дж. Дьюї. Також недооцінювалося тонке вміння А.С. Макаренка керувати “кадровою політикою”, сприяти оптимальній розстановці дитячих “командирів”.

Слід ще раз побіжно проаналізувати відмінності соціокультурного контексту обох систем, на які звернув увагу Н. Січіліані де Куміс.

Так американська освіта розвивалася в контексті особливості філософської культури. Етапами розвитку цієї філософської культури стали протестантська етика, зорієнтована на сумлінну діяльність, етика, котру М. Вебер визначає як джерело прогресу в розвитку протестантських країн, зокрема, США [8, с. 66–68, 185], а також філософія прагматизму (Ч. Пірс, В. Джеймс, Дж. Дьюї), концептуально близька ідеям цієї етики вільної людини. Звідси і переважання принципу поступовості як концептуальної засади виховання, за Дж. Дьюї. У той час етика російського суспільства побудована на дещо інших засадах – сліпому підкоренні силі, владі, божественному промислові тощо. У таких умовах вільному розвитку, еволюційним змінам залишається обмаль місця. Зміни відбуваються революційно, стрибками. Ця ж ідея і лежить в основі змін в особистості, які становлять “стрибкову” траєкторію перевиховання в системі А.С. Макаренка. Так само, до речі, відбувалися основні зміни в російській та радянській історії.

Висновки. Головний теоретичний висновок полягає в тому, що феномен А.С. Макаренка є набагато більш глибоким та багатограним, ніж він представлений у працях вітчизняних дослідників. Тому вивчення соціально-педагогічної спадщини А.С. Макаренка має значний потенціал подальших досліджень, які повинні здійснюватися у значно ширшому світовому контексті та діапазоні аспектів, із застосуванням компаративістських підходів. І цей потенціал з урахуванням сучасних реалій може та повинен бути використаний для корегування небажаних тенденцій у вітчизняній освіті. Головне тут – відмовитися від стереотипів *догматичного* сприйняття як оригінальних текстів А.С. Макаренка, так і сьогоднішніх декларативних гасел необмеженої “демократизації” виховного процесу, яка обертається деструктивною тенденцією продукування інформованих невігласів.

Серед практичних рекомендацій можна назвати стратегічне комплексне завдання підвищення уваги до особистості педагога. Педагог має бути як моральним, так і інтелектуальним авторитетом, зразком для наслідування серед учнів. А це означає як його внутрішнє вдосконалення, так і підвищення соціального статусу педагогів, педагогічної професії взагалі. Іншим важливим чинником тут є реальне, а не деклароване включення учнів у певний загальний процес, пріоритетами якого є виховання цінностей, пов’язаних із соціалізацією, набуттям знань, формуванням конструктивно-критичного мислення. Успіх тут визначається саме особистістю педагога, його знаннями, вміннями, авторитетом, інтуїцією. Зрозуміло, що в такому разі створюються умови для використання потенціалу самоорганізаційних процесів, які, до речі є основою більшості демократичних інноваційних систем у педагогіці.

Список використаної літератури

1. Шилов В. Человек из легенды / В. Шилов // Сибирские огни. – 2010. – № 1.
2. Макаренко А.С. “Педагогическая поэма” / А.С. Макаренко ; [сост., вступ. ст., примеч., пояснения С. Невская]. – М. : ИТРК, 2003. – 736 с.
3. Д’юї Д. Досвід і освіта / Дж. Д’юї ; [пер. з англ. М. Василечко]. – Л. : Кальварія, 2003. – 84 с.
4. Дьюи Д. Индивидуальная психология и воспитание / Д. Дьюи // Общественно-активные школы: Образование ребенка как субъекта демократии. – М. ; Владимир, 2007. – 150 с.
5. Матвієнко П.В. Філософська культура: освітні перспективи / П.В. Матвієнко ; [за ред. І. Ф. Надольного]. – Х. : Лівий берег – Мачулін Л.І., 2011. – 292 с.

6. Siciliani de Cumis N. Dewey, Makarenko and the “Pedagogical Poem” between analogies and differences [Електронний ресурс] / N. Siciliani de Cumis. – Режим доступу: <http://www.cultureducazione.it/filosofia/pedagogicalpoem.htm>.

7. J. Dewey, Foreword to Education in the Soviet Union // Education in the Soviet Union, ed. W.A. Neilson. Catalogue of an exhibition under the auspices of the American Russian Institute for Cultural Relations with the Soviet Union, held in the American Museum of Natural History, New York City, 16 January to 22 February 1935 –New York: American Russian Institute, 1935.

8. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма / М. Вебер // Вебер М. Избранные произведения : пер. с нем. / М. Вебер ; [сост., общ. ред. и послесл. Ю.Н. Давыдова ; предисл. П.П. Гайденко]. – М. : Прогресс, 1990. – С. 43–272.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2013.

Матвиенко П.В. А.С. Макаренко и Дж. Дьюи: два проявления демократического образовательного проекта

Исследования социально-педагогического наследия А.С. Макаренко имеют значительный методологический потенциал для коррекции систем образования на постсоветском пространстве. Они должны осуществляться не только в локальном, но и в широком мировом контексте и диапазоне аспектов, с применением компаративистских подходов. Представлена попытка компаративного взгляда на системы А.С. Макаренко и Дж. Дьюи.

Ключевые слова: социализация, теория воспитания, школьное образование, самоорганизация.

Matviyenko P.V. A.S. Makarenko and John Dewey: two manifestations of a democratic educational project

Study of socio-Pedagogical legacy of Anton Makarenko is important for education systems correction in the post-Soviet area. They are should be provided not only in local, but also in the broad aspect range using comparative approaches. Presented attempt of comparative view at the Makarenko's and John Dewey's systems.

Key words: socialization, theory of upbringing, school education, self-organization.