

РОЗДІЛ IV. ТВОРЧА СПАДЩИНА А. С. МАКАРЕНКА В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ XXI СТОЛІТТЯ

УДК 37.091.4Макаренко (091)(100)

Наталія Дічек

Інститут педагогіки НАПН України

ORCID ID 0000-0002-2185-3630

DOI 10.24139/2312-5993/2018.02/221-235

НОВЕ-СТАРЕ В СУЧАСНІЙ ЗАРУБІЖНІЙ МАКАРЕНКІАНІ

Відповідно до мети статті висвітлено інтерпретаційні підходи до тлумачення ідей А. Макаренка й оцінки його спадщини в англomовних студіях останнього десятиліття (Е. Т. Евінг, С. Негруцу, Т. Халворсен, А. Хапенчук, А. Хартман, К. У. Янг). На основі історіографічного пошуку й зіставно-порівняльного аналізу сучасних звернень до ідей та постаті видатного педагога, «провідного педагогічного мислителя» (Т. Halvorsen, 2014), доведено, що, не зважаючи на зникнення наддержави СРСР, її історія й особи, котрі стали знаковими в тих чи тих сферах колишньої радянської діяльності, продовжують викликати науковий інтерес у зарубіжних дослідників. Обґрунтовано, що його вмотивовано різними цілями, серед яких переважають такі дві. Перша – у контексті сучасних проблем виховання й соціалізації молоді знайти для їх вирішення корисне в ефективному (що визнається всіма дослідниками) виховному досвіді педагога. Друга – долучити феномен А. Макаренка до аргументації певних історичних реконструкцій доби СРСР (переважно – сталінського періоду).

Ключові слова: Антон Макаренко, освітньо-виховні ідеї А. Макаренка, асоціальна молодь, англomовна макаренкіана, методи виховання, ресоціалізація, інтерпретаційні рефлексії, інклюзивна дисципліна

У наших попередніх дослідженнях¹ було доведено виникнення у світовій педагогіці окремого напрямку досліджень – макаренкознавства, представники якого вивчають й інтерпретують створену А. Макаренко

¹ Див.: Дічек, Н. П. (2002). Ученые мира о фундаментальных аспектах педагогического наследия А. С. Макаренко. *Это принадлежит вечности... Теория и методика воспитания в педагогическом наследии А. С. Макаренко*, М. Красовицкий (Ред.), (с. 210–228). К.: Логос, 2002 (Dichek, N. (2002). Дічек, Н. (2000). Сравнительное макаренковедение в Украине. *Antony Makarenko: konfrontacje pedagogiczne z konca wieku*, М. Bybluk (Red.), (с. 109–119). Torun (Польша); Дічек, Н. П. (2003). Актуалізація спадщини А. Макаренка у порівняльно-педагогічних дослідженнях зарубіжних учених. *Наук. записки Тернопільського держ. пед. ун-ту. Серія: Педагогіка*, 11, 8–13; Дічек, Н. П. (2003). Педагогічно-філософська рефлексія спадщини А. Макаренка англomовними дослідниками як різновид діалогу культур. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту*, Вип. 43, 279–289. К.: Наук. світ; Дічек, Н. П. (2005). Проблеми сімейного виховання в англomовній макаренкіані. *Теоретичні питання культури, освіти і виховання: зб. наук. праць КНЛУ*, Вип. 29, 349–354. К.: В-чий центр КНЛУ; Дічек, Н. П. (2005). А. С. Макаренко і соціальна педагогіка зарубіжжя (70–80-ті роки ХХ ст.). *Історико-педагогічний альманах*, Вип. 1, 50–65. К.: Міленіум; Dichek, N. (2013). Humanism of the Educational Ideas of the Teacher Innovator Antony S. Makarenko. In Ryszard Kucha and Slavomir Cudak (Ed.), *The old and new thinking about education: Studia I Monografie*, 42, 463–487 (Польща).

теорію виховання. Протягом другої половини ХХ ст. ідеї Антона Семеновича спричинили появу великої кількості праць, у яких із різних світоглядних, наукових, фахових позицій відрефлексовувалися його педагогічні погляди та вивчалася його особа як видатного теоретика і практика педагогіки.

Постановка проблеми. Осмислення освітньо-виховних ідей А. Макаренком, підтверджених успішним педагогічним досвідом, нерозривно пов'язане зі змінами в їх тлумаченні на різних історичних етапах, з наявністю множини підходів до їх освоєння, із розмаїттям цілей, які ставили перед собою ті чи інші науковці. На нашу думку, у ХХ ст. було три головні рушійні мотиви звернення до спадщини А. Макаренка. Перший – біографічно-описовий, завдання якого полягало у висвітленні його життя й педагогічної діяльності, основні виховні постулати, тобто ознайомити читача з літературно-педагогічною спадщиною Антона Семеновича як видним видатним явищем освітньої галузі.

Другий – прагнення і вітчизняних, і зарубіжних дослідників зрозуміти, у чому сила його виховного успіху, обмірковувати виховну стратегію педагога з метою адаптувати певні конструктивні ідеї та методи до сучасного виховання, використати його теоретико-практичні положення для створення на їх основі адекватних новітнім соціально-історичним умовам моделей виховання.

Третій мотив розгортається в річищі інтересу до СРСР (і позитивного, і негативно-інвективного), зокрема й до історії розвитку освіти в радянський період. Адже її не можна відтворити, не заглиблюючись у творчість педагогічних персоналій, які справили вплив на формування освітньо-виховних парадигм, показати (позитивно чи ні) й проаналізувати їхній доробок. У цьому контексті постаті А. Макаренка для періоду 20–50-х рр. і В. Сухомлинського для періоду 60–80-х рр. минулого століття є визначальними.

Аналіз актуальних досліджень. Стисло схарактеризуємо реперні точки в розгортанні макаренкознавчих студій за кордоном. У колишніх країнах соціалістичного табору, починаючи з 1950-х років і до кінця 1980-х років, на відміну від поширеної в СРСР думки про лінійний розвиток соціалістичного макаренкознавства в ідейному руслі радянських досліджень, сформувалося неоднозначне ставлення і до А. Макаренка, і до моноідеологічної політизації наукових досліджень, яка диктувалася «старшим братом» – СРСР. Зокрема, якщо до 1956 р. в Угорщині активно не лише вивчали, а й упроваджували у шкільну практику ідеї педагога, то після трагічних подій придушення радянськими військами угорської революції (1956) тлумачення його спадщини змінилося в бік різкої критики її «заполітизованості». Згодом, у 1970-ті роки відбулося відродження інтересу до постаті А. Макаренка (П. Ракушфалві, 1994) [2].

Так само неоднозначним було ставлення до виховної теорії А. Макаренка в Польщі. Згідно із дослідженням польського професора

О. Левіна (1999), її сприйняття й тлумачення багато в чому збігалось з соціально-політичними змінами стану суспільства й коливалось від активної рецепції ідей (1940-ті – середина 1950-х рр.) до їх критичного перегляду і відкидання в 1960–1970-ті роки, відновлення інтересу до спадщини у другій половині 1980-х і його згасання з середини 1990-х років [10].

Завдяки плідним зусиллям західнонімецьких учених Марбурзької лабораторії з вивчення спадщини А. Макаренка протягом 1960–1990-х років було здійснено не лише аналітико-текстологічне вивчення праць педагога, а й ґрунтовні студії його діяльності, що базувалися на невідомих, знайдених в архівосховищах України, документальних матеріалах. Керівник проекту професор Г. Хілліг зробив визначний внесок у розвиток не лише зарубіжного, а й вітчизняного макаренкознавства².

Предметом нашого вивчення, представленим у докторській дисертації (2005), стало дослідження інтерпретації й рецепції у ХХ ст. педагогічної спадщини А. Макаренка, відображених в англомовних джерелах (йдеться не лише про авторів із англомовних держав, а й авторів із інших країн, чиї дописи опубліковано англійською мовою) [1]. Продовжуючи започатковані студії, звернемося до аналізу кількох новітніх нарисів, з'ясуємо мету та методи інтерпретації його надбань у ХХІ ст.

Мета статті – висвітлити інтерпретаційні підходи до тлумачення ідей А. Макаренка й оцінки його спадщини в англомовних студіях останнього десятиліття.

Основними **методами дослідження** є конструктивно-генетичний метод, на основі якого здійснюється вивчення макаренкознавства (англомовні джерела) для встановлення тенденцій у його функціонуванні, проблемно-діахронний підхід, що забезпечує виокремлення вузлових питань англомовного макаренкознавства та їх кореляцію з соціально-виховними проблемами певної країни, герменевтичний підхід до тлумачення досліджуваних текстів, що передбачає смисловий аналіз

² Хиллиг, Г. (1988). 20 лет лаборатории по изучению наследия А. С. Макаренко. *Сов. педагогика*, 10, 117–123; Хиллиг, Г. (1994). *Забота. Контроль. Вмешательство*, 14. Марбург; Хиллиг, Г. (1990). А. С. Макаренко и НКВД. *Сов. Педагогика*, 9, 118–125; Хиллиг, Г. (2000). Григорий Ващенко и Антон Макаренко. Взаимоотношения двух полтавских педагогов. *Постметодика*, 1, 49–56; 2, 33–43; Хиллиг, Г. (1989). *Легенды смутного времени (1938–1941 гг.)*. Марбург (ФРГ); Хиллиг, Г. (1993). *25 лет лаборатории «Макаренко – реферат»*. Марбург; Хиллиг, Г. (1996). Макаренко и сталинизм. *Педагогика*, 1, 68–76; Хиллиг, Г. (1987). Нелегкий путь к коммунизму. *Самоутверждение или конформизм*, (сс. 23–74). Марбург; Хиллиг, Г. (1997). *Прометей Макаренко и «главбоги» педолимпа: Соколянский, Залужный, Попов*. Марбург; Хиллиг, Г., Окса, Н., Моргун, В. (2000). *«Г. Ващенко – педагог от Бога»*. Мелитополь; Хиллиг, Г. (1995). «Мазепинець» Ващенко про «яничара» Макаренка: взаємини відомих українських педагогів. *Рідна школа*, 6, 69–75; Полтавская трудовая колония им. М. Горького: полемика, документы, портреты (1920–1926). (2003). *Opuscula Makarenkiana*, Гётц Хиллиг. Марбург.

мовних форм і конструктів. Зазначені методи базуються на зіставно-порівняльному аналізі, що уможливорює виокремлення універсального й одиничного у виховних ідеях А. Макаренка та зарубіжних дослідників його спадщини, у їхніх інтерпретаційних підходах, а отже робити аргументовані узагальнення і висновки.

Виклад основного матеріалу. У 2014 р. дослідник із Нордлендського університету (Норвегія) Терье Халворсен (Terje Halvorsen) опублікував статтю «Провідний педагогічний мислитель Антон Макаренко», у якій пише, що український педагог залишив багатоаспектну «теорію чи «систему теорій», що стосуються багатьох питань соціальної педагогіки, які, на жаль, ігноруються більшістю фахівців із західних країн. Однак, якщо б вони звернулися до макаренківських творів, переконаний він, то одержали б задоволення від захоплюючого читання й «нові інсайти», знайшли б перспективні думки, корисні для тих, хто намагається допомагати проблемній молоді [7, 58]. Наголосимо, що в резюме до статті автор відразу наголошує: щоб повніше зрозуміти і сприйняти думки А. Макаренка, читач його творів має повністю зануритися в ті складні політичні й соціальні обставини, у яких він жив. Тому значну частину статті Т. Халворсен присвятив оригінальному опису ключових, на його погляд, фактів життя А. Макаренка і огляду найважливіших праць. Водночас він ставив за мету показати зв'язок окремих елементів виховної теорії педагога з сучасним дискурсом соціальної роботи, пояснюючи це тим, що «слабкі результати роботи зі зростаючою кількістю юних наркоманів змушують соціальних педагогів у Швеції і Норвегії шукати нові варіанти» [7, 65].

Порівняно з раніше проаналізованими нами англomовними розвідками [1], де не звучав національний аспект, норвезький дослідник підкреслює українське походження А. Макаренка, своєрідність підросійських українських земель. Можливо тому, що ознайомився з книжкою українського психолога І. Головінського «Психологія в Україні» (2008; видана у США).

Загалом, аналітичний опис дослідника сповнений позитивних оцінок діяльності педагога і прагнення показати його досягнення попри трагічні й суперечливі суспільно-історичні умови 1920–1930-х років. Серед найвагоміших складників виховної теорії А. Макаренка Т. Халворсен виділяє [7, 65–69]:

- роль вихователя (батьки, педагогічні працівники) як помічника, «провідника», що показує шлях до розуміння природи, суспільства, історії;
- значення колективу як сполучної ланки між особою і суспільством, як поля вияву її індивідуальності (автор доводить збіжність макаренківських ідей про виховний колектив з ідеями групової роботи в сучасній соціальній педагогіці);

- роль поведінкового прикладу у вихованні (автор пише, що за кілька десятиліть до публікації праць американського психолога А. Бандури (1977), А. Макаренко дав розлогий опис того, як підлітки, батьки, педагоги можуть відігравати роль позитивних моделей поведінки;
- значення піклування й емпатії до вихованців, урахування вразливості дітей і підлітків та забезпечення захищеності кожної особи у виховному колективі;
- значення поваги й довіри вихователя до підопічних, віри в їхні потенційні можливості;
- політехнізм як чинник забезпечення набуття підопічними професійних умінь (на відміну від Й. Г. Песталоцці, Л. Толстого, Дж. Дьюї, які задовго до А. Макаренка пропагували ідеї політехнізму, він, на думку Т. Халворсена, зміг утілити ці ідеї у практику й розвинути педагогічну систему, що поєднувала формальну та професійну освіту, здійснювану кваліфікованими вчителями і майстрами, і створювала можливість здобуття вихованцями подальшої освіти за межами виховної установи);
- значення естетики виховного середовища, підкреслюване неодноразово А. Макаренком і втілене ним у життя керованих ним виховних установ, яке автор статті вважає суголосним сучасній концепції архітектурної психології (Gifford, 2002) [7, 67];
- значення розпорядку дня і планування діяльності виховного колективу, що забезпечує впевненість: «навчання і праця відповідно розподілені, є час для відпочинку, для улюблених занять, відсутня монотонність і міцніє сила волі» [7, 68] (автор зазначає, що багато сучасних посібників із соціальної роботи містять описи організації часу вихованців як «фундаментального аспекту виховання в інтернатній установі (residential care)»);
- значення організації занять молоді у виховній установі музикою, театром, спортом, літературою, доцільність подорожей, що з успіхом, наголошує автор, реалізовувалося в закладах А. Макаренка;
- підхід до вихованця і як до об'єкту, і як до суб'єкту виховання.

Підсумовуючи, Т. Халворсен заявляє, що хоча більшість зазначених у творах А. Макаренка ідей були в подальшому розвинуті в окремих спеціальних соціально-педагогічних галузях, однак «він, як піонер справи, зміг дати суттєво важливі теоретико-педагогічні описи, що згодом були підтверджені в інших дослідженнях» [7, 69].

Вивчення праць А. Макаренка дало Т. Халворсену підстави для висновку, що порівняно з ранніми творами, у яких Антон Семенович постає насамперед як вихователь, у його творах другої половини 1930-х років є міркування, у яких він виявляє себе палким комуністом і прихильником режиму (зустрічаються посилання на Сталіна), протиставляє нову радянську людину архетипу особистості західного зразка [7, 64]. Поряд із цим норвезький дослідник зазначає, що пильний аналіз усієї писемної

спадщини, у цілому, доводить: А. Макаренко не був ортодоксальним марксистом-леніністом, про це свідчать також спогади його вихованців і колег, додає автор статті.

Т. Халворсен обґрунтував три аргументи на підтримку позиції, яку зайняв А. Макаренко. Перший: деякі дискусійні макаренківські положення були наслідком його «стратегії виживання» [7, 65], життєво необхідної в часи великого терору. Другий: педагог не міг у всій повноті зрозуміти складну політичну ситуацію. На підтвердження цієї тези автор наводить приклади повернення М. Горького до СРСР у 1932 р., підтримки радянської держави деякими західними інтелектуалами. Третій: дослідник піддає сумніву автентичність найпізніших текстів А. Макаренка. Т. Халворсен наголошує, що оскільки після смерті педагог був канонізований владою, то цілком імовірно, що «деякі частини його творів могли бути переписані, аби створити образ активного учасника революційної боротьби й відданого комуніста» [6, 65]. Саме тому, вважає норвезький дослідник, на часі реконструктивні текстологічні дослідження макаренківської спадщини.

Серед авторських висновків нам видалося важливим твердження про те, що А. Макаренко був піонером не лише у спеціальній галузі педагогіки, а й у відстоюванні ідей холізму [7, 69]. Адже він виходив із засновку, що людина є складним утворенням з різноманітних потенцій і потреб. У той час як соціальна педагогіка (зарубіжна – *прим.*), зазначає Т. Халворсен, тривалий період характеризувалася «монотеоретичними підходами і відповідно, онтологічним редукціонізмом, оскільки більшість теорій фокусувалися лише на кількох аспектах складної дійсності» [7]. Але останніми роками намітилися зрушення до застосування полімодальних підходів, аргументованих доцільністю забезпечення синергії як поєднання методів, які належать до різних парадигм, що узгоджується з поглядами А. Макаренка.

Наведений аналіз статті норвезького дослідника переконує в тому, що він здійснив глибокий і панорамний аналітичний огляд і творів А. Макаренка, і широкого спектру сучасних педагогічних та соціопедагогічних студій (у першу чергу – зарубіжних). Обґрунтовано цікаві ретроспективні ідейні паралелі, причому Т. Халворсен не послуговувався поширеними в англомовній макаренкіані «советологічними» кліше й виклав оригінальне та об'єктивне бачення надбань видатного педагога.

Аби підтвердити вищезазначене твердження про збереження й донині в зарубіжних наукових розвідках «советологічних» підходів до відображення постаті і виховного досвіду А. Макаренка, варто звернутися практично до будь-якої книги, публікації, що стосуються вивчення суспільно-ідеологічного складника радянської історії (до якого входять питання освіти й виховання), особливо 1920–1930-х років. Візьмемо, наприклад, книгу «Народжені бути злочинцями: дискурс злочинності і практика покарань у пізньоімперській Росії і в ранньорадянський період»

(2017), що є міждисциплінарним дослідженням, виконаним групою західноєвропейських науковців [4]. Надруковано монографічний збірник статей німецьким університетом у м. Білефельд. У збірнику обґрунтовано концептуальну ідею, що після 1917 р. в Росії було розірвано наступність у розумінні явища злочинності, її причин і шляхів боротьби з нею [4, 9–10].

У статті з цього збірника «Концепція злочинності у дискурсі «перековки»» автор з Німеччини Анне Хартман (Anne Hartman) на підкріплення своїх аргументів інтерпретації шляхів і методів перевиховання злочинців на радянських людей (використовується транслітерація терміну «перековка» та термін re-forging) стверджує: «Педагоги Макаренко і Погребинський у своїх працях теоретично, а в роботі своїх комун практично розвивали виховні ідеї щодо «перековки» малолітніх правопорушників» [9, 167–168]. А. Хартман також пише, що А. Макаренко прагнув наслідувати М. Горькому, який вважав ідею «виховання людей у трудових таборах через працю дуже корисною і правильною» [9, 172]. Вона підкреслює, що Горький був «патроном» Макаренка і в педагогіці, і в літературі. Свої міркування про видатного педагога автор базує на публікації Dobrenko (2007), посилань на першоджерела, тобто твори Антона Семеновича в її дописі немає.

Ще одним прикладом конструювання наукової аргументації за допомогою звернення до спадщини А. Макаренка може слугувати стаття професора зі США Е. Томаса Евінга (E. Thomas Ewing) ««Шляхом найменшого спротиву»: Виключення учнів з радянських шкіл у 1930-ті роки», вміщена у британському монографічному збірнику «Освіта і держава. Можливі перспективи зміни відносин» (2015) [5], укладеному в одному з найпрестижніших університетів світу – Університетському Коледжі Лондону.

Е. Т. Евінг стурбований, насамперед, сучасною проблемою американських шкіл, де занадто часто практикується виключення учнів, узагальнено кажучи, за погану поведінку [6, 220]. Він критикує цей виховний захід, бо, на його думку, такі акти свідчать про безсилля вчителів, невміння знайти підхід до учнів. У пошуках вирішення проблеми дослідник звертається до ретроспективного вивчення означеної проблеми в умовах радянської школи 1930-х років, для якої застосовує прикметник «сталінська». Він розглядає явище виключення учнів як педагогічний прийом і наводить чимало реальних фактів із практики тогочасної школи, знайдених ним у російських архівах. Автор також вдається до досвіду виховання в колективі А. Макаренка і зазначає, що хоча канонізація педагога відбулася в СРСР після його смерті, «символічна сила виховного колективу асоціюється з ідеями Макаренка і саме вони сформували радянську педагогіку у 1930-х роках» [6, 221]. Цитуючи статтю американця Б. Бейкера (B. Baker) [3], написану ще в 1968 р. (у [1] наведено її детальний

аналіз), Е. Т. Евінг пише: «А. Макаренко доводив, що колектив є організованою спільнотою особистостей, які переслідують чітку мету і скеровуються колективним органом правління (активом – *прим.*)» [6, 221]. І хоча ідеї А. Макаренка були розроблені в колонії для неповнолітніх правопорушників, а не в реаліях загальноосвітньої школи, зауважує автор, офіційна педагогіка схвалила центральну роль колективу як засобу забезпечення дисципліни учнів і підтримання порядку у школі. Дослідник також підкреслює, що сам видатний педагог був проти використання виключення вихованців з колонії, і це ілюструють численні приклади з колоністами й комунарами, які, «налякані перспективою виключення з виховної установи за погану поведінку, були успішно «реабілітовані» за допомогою реінтеграції у процес колективної дисципліни» [там само].

Е. Т. Евінг робить узагальнення, що А. Макаренко справив значний вплив на сталінську педагогіку у 1930-ті роки, унаслідок чого практика виключення учнів зі шкіл була визнана хибною і перевагу надали дисциплінуванню дітей за допомогою «всеохоплюючої системи колективної слухняності» [6, 222]. У цьому ж контексті автор вживає цікавий термін – «інклюзивна дисципліна» [6, 229], тлумачачи її як систему підтримання дисципліни завдяки включенню дітей у класні виховні колективи, у діяльність дитячих організацій (Е. Т. Евінг згадує піонерські й комсомольські організації). Дослідник підкреслює, що кожна така організація колективно висувала вимоги до особи та її поведінки і вимагала їх дотримання. Стверджує, що радянська педагогіка підтвердила успішність «інклюзивної дисципліни» [6, 230]. Фактично, автор, не знаючи глибоко змісту всіх елементів виховної концепції А. Макаренка (у деталях, як Т. Халворсен) зміг, однак, виокремити й оцінити такий її важливий складник, котрий сам радянський педагог називав «педагогіка паралельної дії».

У висновку Е. Т. Евінга щодо проблеми виключення учнів у сучасних американських школах (у цьому ж контексті він пише і про часте вигання під час уроків школярів із класу), зазначається: найбільш доцільною в її розв'язанні є практика «інклюзивної дисципліни» сталінської педагогіки, яка постає альтернативою застосуванню виключення учнів [12, 230]. Як пише інший американський педагог К. У. Янг (K. W. Yang), «найдоцільніша практика зі шкільного дисциплінування включає акти осуду й персоналізації поганої поведінки, створення відповідного ставлення до неї в освітньому середовищі, ефективне психологічне консультування, обережне долучення сім'ї, забезпечення включення дітей у шкільний колектив» [12, 60].

На підтримку ідеї «інклюзивної дисципліни» Е. Т. Евінг зауважує, що і сталінська педагогіка, і сучасні освітяни (американські – *прим.*) її підтримують, бо вона здатна втримати дітей у стінах школи, і це краще, ніж виключати їх і віддавати до рук влади [12, 230].

Тепер звернемося ще до двох сучасних макаренкознавчих публікацій, вибраних для аналізу, по-перше, тому, що їх автори – сучасниці і представниці однієї країни Румунії, по-друге, аби показати яскраво протилежні інтерпретаційні підходи до тлумачення суті ідей українського педагога про ресоціалізацію молоді, а отже й діаметрально протилежні висновки цих науковців.

Почнемо зі з'ясування цілей, що спонукали авторів згадати про педагогічний досвід А. Макаренка, не зважаючи на те, що його діяльність доволі відділена від сьогодення в часовому вимірі, особливо зважаючи на неймовірне пришвидшення сьогодні соціально-культурних трансформацій, насамперед в освіті, і має ідеологічне забарвлення, що нині відкидається в межах практикованої декомунізації.

Мету статті Сілвії Негруцу (Silvia Negruțiu) «Створена Антоном Семеновичем Макаренком педагогічна система – «корисна» для запозичення у справі «перевиховання» (*“International Journal of Orthodox Theology”*, 2014) визначено як опис педагогічної системи А. С. Макаренка зі «створення комуністичного громадянина» з окресленням, насамперед, його виховних методів для обґрунтування збіжностей між виховними результатами, досягнутими педагогом у колонії імені М. Горького, і результатами перевиховання «комуністичних» (політичних – *прим.*) в'язнів у румунській тюрмі Pitești в період 1945–1989 рр. [11, 201–202; 204].

Цілі доповіді Аури Хапенчук (Aura Harpenciuc) «Аксіоматичні основи сучасної російської педагогіки. Внесок у соціальну педагогіку», виголошеної на 7-й міжнародній конференції «Edu World 2016» і опублікованої у 2017 р. на порталі Future Academy, «The European Proceeding of Social & Behavioral Sciences», сформульовано як «визначення епістемологічної структури сучасної російської педагогіки, а саме двох її складників – соціальної педагогіки й педагогічної психології, крізь здобутки всесвітньовідомих теоретиків педагогіки А. С. Макаренка і Л. С. Виготського». Доцільність нинішнього звернення до цієї проблематики автор пояснює тим, що «тривалий час через ідеологічне забарвлення праць згаданих учених західні дослідники ігнорували їх, а нині російська педагогіка привертає увагу фахівців Західного світу, доводячи актуальність педагогічних положень зазначених теоретиків» [8, 589]. Зазначимо, що А. Хапенчук настійливо наголошує на своєму прагненні уникнути суб'єктивізму в дослідженні.

Наголосимо, що тексти обох авторів свідчать про їхню високу фахову ерудицію, знання творів А. С. Макаренка й широкий контекстуальний підхід до висвітлення заявлених проблем і розкриття тем статей.

Так, С. Негруцу доволі детально викладає у власній інтерпретації ключові аспекти виховної концепції педагога. Теоретичне узагальнення його виховної системи вона здійснює, керуючись окресленими

румунським ученим Іоном Сергітом (Ioan Cerghit, 1980) чотирма складники стратегії виховання [11, 203]. Дослідниця виокремлює: визначення А. Макаренком найбільш прийнятних форм організації діяльності вихованців для створення згуртованих груп – загонів колоністів (однак, не згадує про такий їх істотний аспект, як різновіковість членів); узаasadнення ним праці як найдоцільнішого виховного середовища. Вона вважає, що центральними, основними виховними макарєнківськими методами, що базувалися на діяльнісному підході до педагогічної роботи, стали «усні методи комунікації (пояснення, інформування), метод «команда-виконання» (order-execution), який автор розшифровує як фізичні вправи, парамілітарні тренування, військові ігри, крокування шеренгами з прапором, ... горном, в уніформі» [11, 205–206].

Шукаючи відповідь на питання: який зі складників виховної стратегії найважливіший, на прикладі досвіду А. Макаренка С. Нєгруцу робить висновок, що у вихованні виокремлювати методи можливо лише теоретично, а на практиці вони діють сукупно (що стверджував і радянський педагог), складаючи виховну стратегію, «кожен з них відповідає за певний аспект, а в поєднаній співдії вони й ведуть до виховних перетворень» [11, 206]. Однак далі у своєму аналізі автор запевняє, що, розпочавши керувати колонією для неповнолітніх правопорушників, педагог одержав завдання від одного з керівників народної освіти «створити наших (радянських – прим.) нових людей» [11, 206]. І, на його виконання, А. Макаренко розробив педагогічну систему, здатну трансформувати колишніх кримінальних малолітків у «нових людей», відданих своїм соціалістичним обов'язкам. Його метод перевиховання складався з посиленої військової дисципліни і проголошення керівною думки колективу. Обидва аспекти давали педагогу змогу придушити особистість вихованців [11, 207]. У цьому, вважає дослідниця, полягала покладена на нього політична місія, здійснювана засобами педагогіки, що «базувалася на примусі, суворій дисципліні і невсипному нагляді».

Зауважимо, що у статті дослідниця двічі не точно наводить одну з найвідоміших тез А. Макаренка про важливість «виховання людини в колективі і засобами колективу». Вона вживає вислів «виховання через колектив і **для** колективу» [11, 206, 214], що істотно змінює його сенс. Виходячи з попередніх досліджень, можемо стверджувати, що така «неточність» дає підстави автору-інтерпретатору для висновку про нехтування педагогом окремою особою як членом групи (колективу) і часто зустрічається в англomовній макарєнкiанi минулого століття (Дж. Боуєн, Б. Бейкер). Разом із тим, у середині тексту статті С. Нєгруцу подає згаданий вислів корєктно [11, 207]. Не знаємо, чому це так, але, як відомо, диявол ховається в деталях.

Наводячи відомості про організацію в Румунії в 1945–1989 рр. антигуманної системи в'язниць, куди «саджали інтелектуалів і віруючих

людей за підозрою в підготовці замаху проти владного порядку або за незгоду доносити на інших» [11, 208–209], С. Негруцу пов'язує застосовувані в таких установах фізичні і психологічні тортури з ідеями А. Макаренка. Її аргументи полягають у тому, що, по-перше, вивчення його спадщини стало в країні обов'язковим, а по-друге, з 1949 р. влада вирішила запровадити «макаренківські «педагогічні» методи на допомогу діяльності таємної поліції Securitate, адже їх уже з успіхом було імplementовано в комуністичному Китаї» [11, 209]. Яскравим прикладом такого використання ідей А. Макаренка став, на її переконання, експеримент із функціонування в'язниці Pitești, про яку стало відомо лише після падіння режиму Н. Чаушеску в 1989 р. Там знаходилося близько 1000 студентів віком від 18 до 25 років, які «потенційно могли змінити режим у країні, оскільки вважали, що комуністи планують зруйнувати румунські інтелектуальні традиції» [11, 209]. Головна мета «експерименту» полягала в «перевихованні» молоді, а фактично – «знищенні інтелектуального потенціалу країни, що становив загрозу комуністичному режиму, який не потребував еліт, а лише людей, які підкорюються системі, якими легко маніпулювати, яких можна формувати і ре-формувати, відповідно до потреб» [там само].

Далі автор доволі детально описує, як саме в Pitești катували людей, причому на першому етапі їхнього «перевиховання» – на етапі викриття (external unmasking), коли застосовувалися фізичні покарання – вимагалось викрити не лише себе, а й своїх близьких, друзів, колег; на другому етапі – власне «перевиховання» – домагалися «очищення мозку» (“brainwashing”), тобто повної відмови від попередніх ідеалів і принципів, поглядів і віри, а отже відбувалося створення «нової людини».

С. Негруцу так узагальнює стратегію «перевиховання»: натиск покарань за найменшу провину, що починався з безумовного підкорення особи розпорядку і правилам тюрми; далі – вимога зайняти позицію «викриття», за чим слідкував наглядач із тих, хто вже пройшов «викриття». Останній мав право карати «перевиховуваного» й обов'язково доповідати про це вищому начальнику, який міг додати покарань. Наступний складник стратегії – щоденне побиття в'язня. Далі – виснаження арештанта за допомогою обмеження сну, пиття, води, тепла, вербальне приниження, погрози, тортури тіла з використанням води і кислоти, катування світлом, комахами, вибивання нігтів тощо. Використовувалися також посилені фізичні навантаження. Практикували комбіноване, фізичне й психологічне, мордування, яке називалося «дивитися спектакль», коли один бранець споглядав страждання іншого, що морально знесилювало і породжувало відчуття марності супротиву [11, 211–202]. У результаті подібних тривалих жаклих випробувань людина або втрачала розум, або адаптувалася до комуністичної системи, або ставала подвоєною особою (double personality), чи врешті-решт ставала повністю ідеологічно конформною [11, 213].

У доповіді А. Хапенчук здійснено, на її твердження, парадигмальний аналіз розвитку педагогіки в домодерний, модерний і постмодерний періоди згідно з методологічною концепцією румунського педагога Соріна Крісті (Sorin Cristea, 2010, 2015). Стверджується, що в модерну добу в Росії відбувалося протистояння двох парадигм – психоцентричної Л. Виготського і соціоцентричної А. Макаренка. Спроби розв'язати конфлікт цих парадигм привели до виникнення в постмодерну добу парадигми освітніх програм (curriculum paradigm) [8, 591].

Звертаючись до внеску в розвиток соціальної педагогіки «одного з найвизначніших педагогів модерної доби» А. Макаренка, А. Хапенчук наголошує, що він «обґрунтував концепцію виховання за допомогою праці і для праці та створив педагогіку праці» [8, 594]. Водночас автор пише про те, що він є автором теорії виховного колективу, якою постулюється ідея виховання в колективі і через колектив, що згодом була прийнята в західній соціальній педагогіці [там само]. Вона подає аналіз мети виховання за А. Макаренком, його виховної технології, розроблених ним теоретико-методологічних засад виховання, визнаючи важливою тезу про неможливість абсолютизації якогось одного методу формування людини [8, 595] й наголошує на виключній значущості для соціальної педагогіки положень про «завтрашню радість» як стимул життя і проектування перспективних ліній розвитку особи та колективу [8, 596].

А. Хапенчук визнає, що в останні 30 років спадщину А. Макаренка ігнорують у Румунії, натомість у Західній Європі є до неї інтерес. Вона посилається на докторське дослідження автора з Франції Жана Раковіча (Jean Rakovitch, 2010), науковця з Норвегії Т., на численні згадки імені А. Макаренка в педагогічних словниках та енциклопедіях. Не замовчуючи й несприйняття педагогічної системи А. Макаренка, дослідниця пояснює таку позицію поверховістю ознайомлення з діяльністю й поглядами педагога, без заглиблення в її сутність та історичний контекст соціально-педагогічних проблем, а також ідеологічними уподобаннями дослідників і запереченням цінності колективізму як такого.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На завершення підкреслимо, що свідомо детально спинилися на статті С. Негруцу, прагучи висвітлити її авторський підхід до аналізу ідей А. Макаренка, оскільки інтерпретації такого характеру є крайніми виявами авторських антикомуністичних поглядів, що суб'єктивно транспонуються в тому числі й на надбання радянського педагога. Залишаємо за читачами право визнати такий підхід об'єктивним чи заангажованим цілком конкретною антикомуністичною позицією, приймати чи ні представлене зіставлення макаренківських виховних методів ресоціалізації неповнолітніх правопорушників і безпритульних дітей із тортурами як виховним методом у румунських політичних в'язницях. На наш погляд, зіставлення

інтерпретаційних підходів до тлумачення спадщини видатного педагога, застосованих С. Негруцу, з методами А. Хапенчук, Т. Халворсена, і навіть Е. Т. Евінга, дає підстави для висновку: «Одна людина бачить калюжу, а інша – зірки, що в ній мерехтять» (парафраз думки Е. Канта).

Здійснений історіографічний пошук і аналіз сучасних звернень до ідей та постаті видатного вітчизняного педагога, «провідного педагогічного мислителя» (Т. Halvorsen, 2014), доводить, що попри зникнення наддержави СРСР, її історія й особи, які стали знаковими в тих чи інших сферах колишньої радянської діяльності, продовжують і у XXI ст. викликати науковий інтерес у зарубіжних дослідників. Звичайно, він вмотивований різними цілями, серед яких нині переважають дві провідні: по-перше, знайти корисне в ефективному виховному досвіді (що визнається всіма дослідниками) і долучити феномен А. Макаренка до тієї чи тієї аргументації певних історичних реконструкцій доби СРСР (А. Хартман).

З розглянутих у нашій статті сучасних макаренкознавчих англомовних розвідок та основуючись на здійснених нами раніше дослідженнях зарубіжної макаренкіани, можемо стверджувати: у XXI ст. досвід і теоретична педагогічна спадщина А. Макаренка не лише не забуті, вони переконливо ввійшли до світового педагогічного знання й освітньо-історичного процесу, і не лише як факт історії, але і як зібрання цінних теоретико-методичних ідей, здатних збудити творчу уяву представників сучасного науково-освітнього дискурсу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дічек, Н. П. (2005). *А. Макаренко і світ: аналіз англомовних студій*. К.: Науковий світ (Dichek, N. P. (2005). *A. Makarenko and the World: the Analysis of English writing Studies*. Kyiv: Naukovyi svit)
2. Ракушфалви, П. (1994). Человеческие основы педагогической технологии Макаренко. *Международные макаренковедческие исследования. Макаренко на Востоке и Западе*, З. Вайтца (Германия) и А. Фролова (Россия) (ред.), (с. 9–22). Н.Новгород (Racushfalvi, P. (1994). Human basics of Makarenko's pedagogical technology. In Z. Waits (Germany), A. Frolov (Russia) (Ed.), *International Makarenko's researches. Makarenko in the East and in the West* (pp. 9–22). N.Novhorod).
3. Baker, B. (1968). Review Article: Anton Makarenko and the Idea of the Collective. *Educational Theory*, 18, 3, 285–294.
4. Nicolosi, R., Hartman, A. (Eds.). (2015). *Born to be Criminal. The Discourse on Criminality and the Practice of Punishment in Late Imperial Russia and Early Soviet Union*. Retrieved from: <https://books.google.com.ua/books?id=8e08DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>
5. Aurby, C., Geiss, M., Macgyar-Haas, V., and Oelker, J. (Eds.). (2015). *Education and State. Intentional perspectives on a changing relationship* (Routledge Research in International and Comparative Education), Routledge London and New York. Retrieved from: <http://piketty.pse.ens.fr/files/Aubryetal2015.pdf>

6. Ewing, E. T. (2015). "Taking the path of least resistance": expulsions from Soviet schools in the Stalinist 1930s. In Aurby, C., Geiss, M., Macgyar-Haas, V., and Oelker, J. (Eds.), *Education and State. Intentional perspectives on a changing relationship* (pp. 219–233). Routledge London and New York.
7. Halvorsen, T. (2014). Key Pedagogic Thinker Anton Makarenko. *Journal Education*, 4, 58–71.
8. Hapenciuc, A. (2017). Axiomatic Foundation of Russian Modern Pedagogy. The Contribution of Social Pedagogy. *The European Proceeding of Social & Behavioral Sciences*, (pp. 589–597). (Edu World 2016 7th International Conference). Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Aura_Hapenciuc-USV
9. Hartman, A. (2015). Concept of the Criminal in Discourse of "perekovka". (pp. 164–175). *Born to be Criminal. The Discourse on Criminality and the Practice of Punishment in Late Imperial Russia and Early Soviet Union* (ed. by R. Nicolosi and A. Hartman). Retrieved from: <https://books.google.com.ua/books?id=8e08DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>
10. Lewin, A. (1999). Dramatu człowieka i dramatu epoki ciąg dalszy. In M. Bybluk (Ed.), *Antoni Makarenko konfrontacje pedagogiczne z końca wieku*, (ss. 9–22). Toruń.
11. Negruțiu, S. (2014). The Pedagogical System created by Anton Makarenko – a "profitable" Loan for "Re-education". *International Journal of Orthodox Theology*, 5, 201–217.
12. Yang, K. W. (2009). Discipline or punish? Some suggestions for school policy and teacher practice. *Language Art*, 87 (1), 49–61.

РЕЗЮМЕ

Дичек Наталия. Новое-старое в современной зарубежной макаренкиане.

В соответствии с целью статьи освещены интерпретационные подходы к толкованию наследия А. Макаренко и оценки его наследия в англоязычных исследованиях последнего десятилетия (Е. Т. Эвинг, С. Негруцу, Т. Халворсен, А. Хапенчук, А. Хартман, К. У. Янг). На основе историографического поиска и сравнительно-сопоставительного анализа современных обращений к идеям и личности выдающегося педагога, «ведущего педагогического мыслителя» (Т. Halvorsen, 2014), доказано, что, несмотря на исчезновение сверхдержавы СССР, ее история и лица, ставшие знаковыми в тех или иных сферах советской деятельности, продолжают вызывать научный интерес у зарубежных исследователей. Обосновано, что он мотивирован разными целями, среди которых преобладают такие две. Первая – в контексте современных проблем воспитания и социализации молодежи найти для их решения полезное в эффективном (что признается всеми исследователями) воспитательном опыте педагога. Вторая – привлечь феномен Макаренко к аргументации определенных исторических реконструкций периода СССР (преимущественно – сталинского времени).

Ключевые слова: Антон Макаренко, образовательно-воспитательные идеи А. Макаренко, асоциальная молодежь, англоязычная макаренкиана, методы воспитания, ресоциализация, интерпретационные рефлексии, инклюзивная дисциплина.

SUMMARY

Dichek Natalia. The New and the Old in the Modern Foreign Makarenkiana.

In accordance with the purpose of the article, interpretative approaches to analyzing A. Makarenko's educational views and evaluating his educational heritage in English

language publications of the last decade are covered (E. T. Eving, S. Negrutsu, T. Halvorsen, A. Hapenchuk, A. Hartman, K. W. Young). Although the publications belong to the representatives of different countries (USA, Germany, Norway, Romania), they are united by the subject of research (theoretical ideas and practical educational experience of A. Makarenko) and the language of publication. It was these two aspects that gave us an excuse to identify and substantiate the appearance of a phenomenon such as the foreign makarenkiana (different studies devoted to A. Makarenko) in the late 1990's, the most representative part of which (due to the coverage of authors from different countries, who published their works in English) is the English language makarenkiana.

Based on the historiographic search and the comparative analysis of contemporary appeals to the ideas and personality of the outstanding educator, "the Key Pedagogic Thinker" (T. Halvorsen, 2014), the following is proved. Despite the disappearance of the super state – the USSR, its history and people who have become iconic in various spheres of Soviet activity continue to arouse scientific interest among foreign researchers. In the field of educational practices, this primarily applies to A. Makarenko.

It is substantiated that interest in A. Makarenko's ideas about the upbringing and resocialization of youth (especially the problem one) is motivated by different goals, among which two are predominating. The first goal – in the context of the current topical problems of the upbringing and socialization of youth, find something useful in their solution in A. Makarenko's educational experience, which is recognized effective by all researchers. This refers to the articles of A. Hapenchuk (Romania), T. Halvorsen (Norway), in part – E. E. Ewing (USA). In this case, the pragmatic interest of authors predominates, which allows them not to focus only on the communist component of his ideas, but to find universal dominants that have not lost their meaning even now. The second goal is to attract the phenomenon of A. Makarenko for the argumentation of certain historical reconstructions of the period of the USSR's existence (mainly the Stalin period of the 1930s). It applies to the research of A. Hartmann (Germany), S. Negrutsu (Romania), where the anti-communist orientation of the interpretation is the main idea.

Key words: Anton Makarenko, educational ideas of A. Makarenko, antisocial youth, English-speaking makarenkiana, methods of education, resocialization, interpretative reflections, inclusive discipline.

УДК 371.2 (09)

Олександра Дубасенюк

Житомирський державний
університет імені Івана Франка

ORCID ID 0000-0002-9447-4527

DOI 10.24139/2312-5993/2018.02/235-242

А. С. МАКАРЕНКО – ВИДАТНИЙ ПЕДАГОГ-НОВАТОР ХХ СТОЛІТТЯ

У статті розглянуто новаторський досвід А. С. Макаренка – видатного педагога ХХ століття, який створив унікальну філософію виховання, орієнтовану на олюднення як власне процесу виховання, його середовища, так і суб'єктів виховання – вихователів і вихованців. Виділено декілька новаторських підходів: 1) до формування педагогічного колективу як ансамблю яскравих особистостей, що досягають вершин професійної майстерності; 2) до виховання гармонійно розвиненої особистості з високими моральними якостями; 3) до створення інноваційних навчально-виховних закладів