

РОЗДІЛ VI. ПРОБЛЕМА ОСОБИСТОСТІ Й КОЛЕКТИВУ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

УДК – 130.2

А.В. Атоян

*Аспирантка кафедри
філософії культури і культурології
Восточноукраїнського національного
університету ім. Володимира Даля.*

ИНЕРЦИЯ В КУЛЬТУРЕ И СОВРЕМЕННЫЙ КОЛЛЕКТИВИЗМ

Педагогічні концепції, створені у третьому світі, не часто опиняються у центрі уваги. Проблема інерції в культурі та її відображення в сучасних концепціях світового колективізму є аспектом перетворення педагогічних процесів, що відбуваються в умовах багатонаціональних суспільств. Розуміння культури за цих обставин звільняє від ідеалізації «національного космосу».

The pedagogic conceptions created in the third world ake'nt made the center of attention very often. The problem of a inertia in culture and its' reflection in a modern pedagogic culture has an urgent meaning in the aspect of world cultures collectivs and new images outcome processes under multicultural society conditions. The interenreachment of cultures allows to avoid the obstacles of selfsufficient «national space» idealisation.

Целью статьи является выяснение связей между изменениями статуса коллективизма в социокультурном пространстве в целом и педагогической сфере в частности и новейшими практиками использования коллективных методов воздействия на формирование, воспитание и образование в инерционной среде традиционных культур в свете философской антропологии.

Для прояснения связей между инерцией в культуре и современным коллективизмом нам представляется продуктивным опираться на работы М.М. Бахтина, посвящённые диалогу культур, труды его последователей, в частности В.С. Библера, а также на классиков педагогики А.С. Макаренка и В.А. Сухомлинского и современные концепции коллективного образования Д. Фурмана, концепции педагогики угнетённых и критического самосознания бразильца Пауло Фрейре, а также разработки методистов Ю. Бабанского и Н. Онищука и педагогов-новаторов советского периода – от С. Шаталова и В. Пунского до Ф. Горелика и С. Курганова. Учёт их уникального опыта, как нам представляется,

помогает найти выход из тупиков современного образовательного процесса благодаря силам инерции, заложенным в педагогическом процессе и выносящем на поверхность общественной жизни время от времени традиционные ценности. Спор о коллективизме принято считать завершённым – население постсоветских обществ сделало "необратимый" выбор в пользу индивидуализма. Однако традиционные представления о ценностях воспитания и образования доказываются простым фактом вклада родителей в образование своих детей, то есть высоким статусом образования среди экзистенциальных ценностей старшего поколения. Видеть в инерции только зло ошибочно, культурные системы меняются гораздо медленнее, чем социо-экономические и социополитические и имеют долгосрочные последствия. Если бы это было не так, то срыв трансляции опыта в одном поколении означал бы потерю человечности и превращение миллионов людей в аморфную массу (эту тему разрабатывала ростовская школа философии – М.К. Петров, Г.В. Драч, В.А. Шкуратов). Наследование и традиции в социокультурном пространстве должны учитывать и эту группу факторов. В связи с этим необходимо рассмотреть и решить следующие задачи:

- рассмотреть теоретическую обоснованность современного коллективизма в свете тенденций мирового развития к отказу от авторитарных педагогических систем;
- проанализировать инерционность традиционных ценностей средних и низших слоёв населения и неспособность элиты быстро и эффективно реагировать на потребности большинства;
- найти среди современных коллективистов антиавторитарную модель образования и воспитания;
- сравнить достижения советской и постсоветской теории коллектива, опыт отечественных классиков и зарубежных, в частности российских и бразильских разработчиков в области теории коллективного воздействия;
- показать место методических находок прошлого и опыта школы диалога культур в условиях плюрализации мировоззрения педагогов, родителей и учащихся, а также новом информационном контексте;

- отделить преходящее от актуального в плане конкретных рекомендаций обозначенных школ и направлений формирования коллективизма, не занимаясь досужими вымыслами и проклятиями в адрес предшественников, что к сожалению, уже стало общим местом публикаций в недавнем прошлом.

Ключевым понятием темы нам представляется понятие «инерция» в культуре. Ни одно крупное культурное явление не может исчезнуть, не оставив следа в памяти поколений. Поэтому борьба за культуру часто оборачивается борьбой за память или против неё, за уточнение бывшего или дополнение исправленным, иногда не бывшим. Теория коллектива в полном объёме несомненно была создана в 20 – 30 – е годы XX ст. А.С. Макаренком и опиралась не только на живую практику борьбы с беспризорничеством – такое понимание было бы слишком узким, а колония имени Горького или коммуна имени Дзержинского остались бы в прошлом, если бы не социальный заказ на воспроизводство коллективных форм как добровольного, так и принудительного характера. Возражая сектантам относительно воспитания, А.С. Макаренко отрицал необходимость какой-либо невиданной новой идеологии коллективизма: "...В десятках и сотнях случаев дело просто гибнет и гибнет, растут самые дикие, деморализованные и слабенькие людишки. Все смотрят на это безобразие, опустив руки. Но стоит образоваться одному серьёзному дельному пункту, как все на него набрасываются: прежде всего требуют идеологии, да ещё какой-то такой, о которой вообще толком никто ничего не знает. Во всяком случае простая идеология работы и культуры объявляется каким-то страшным грехом" [1, 429]. Сегодня объявлять коллективизм "страшным грехом" означает иметь те же следствия и не замечать, что общечеловеческое отделимо от узкопартийного, каковым дело А. Макаренка никогда и не было. Нельзя недооценивать того факта, что в теоретическую подготовку А.С. Макаренка входили штудии по российской истории, которую он знал досконально, признаваясь, что дважды прочёл только двадцать девять томов "Истории России с древнейших времён" великого русского историка государственной школы в историографии С.М. Соловьёва. Разумеется, что читал он и М.Н. Покровского, В.О. Ключевского и других. Он не мог не знать и не

учитывать традиции авторитарного воспитания великих педагогов К.Д. Ушинского и Н.И. Пирогова. Однако новаторский характер его системы говорит о том, что ему удалось не только учесть такой опыт, но и превзойти его. А потому те, кто полагают, что опыт А. Макаренка возможен в полном объёме только на базе исправительных учреждений и не переносим в современные учебные заведения, построенные на других принципах, несомненно ошибаются.

Теоретическое обоснование коллективизма как принципа и способа воздействия по знаменитой формуле "для коллектива, ради коллектива и посредством коллектива" кажется созданной для критиков справа и слева, на самом деле стало научно-педагогическим "фольклором", то есть из теории вошло в расхожие представления, инерционность и некритичность которых равна разве что слепому отвержению опыта. На самом деле урезанные представления, неполный опыт имеют своё объяснение и нуждаются в понимании. Применение герменевтической процедуры понимания выявляет круг частей и целого между наследием А. Макаренка и практикой коллективизма. Расширение последней за пределы теории первичного, контактного коллектива (личное взаимодействие участников, разновозрастный характер состава, сочетание самоконтроля и самоуправления с контролем и властью извне и другие имплицитно и эксплицитно представленные компоненты теории коллектива) выявило как возможности формирования новых коллективных субъектов, так и псевдо- и параколлективов, когда массы несвязанных между собою людей объявлялись высшим достижением сотворчества. Творческий характер наследия А.С. Макаренка требует понимания того, что сотворчество продолжается, но в качественно иных условиях, а извлечение уроков коллективного взаимодействия предполагает развитие теории. Таким развитием была идейная педагогика В.А. Сухомлинского и опыт Павлышской школы, методики оптимизации образования Ю. Бабанского и Н. Онищука, "математика без троек" Шаталова, школа диалога культур В. Библера и С. Курганова с опорой на живое прочтение истории (почему мы и вспомнили штудии трудов С.М. Соловьёва великим педагогом), луганский опыт всесоюзно известных методистов В.Е. Пунского и Ф.Б. Горелика по формированию мировоззрения коллективиста. Список

можно продолжить, но достаточно ограничиться и этим, чтобы задаться вопросом о судьбе педагогического достояния. Инерция в культуре не позволяет говорить о голом, зряшном отрицании всего, что применялось, отдельные элементы методик и опытов существуют и тогда, когда изменился контекст и распалась прежняя педагогическая система, они становятся опорными знаками традиции. Известно, что в поступательной фазе развития инерция равна массе, в данном случае её функция расширения уже имеющегося и его распространение на новые поколения затруднена, но это не означает нулевого цикла коллективизма. Навыки и умения, не говоря уже о знаниях, присутствуют в опыте практикующих. Инерционная масса не так просто списывается со счетов памяти. Актуальность исследования определяется востребованностью той борьбы, которую коллективисты всегда вели с инерцией предшественников, с педагогикой авторитаризма и вседозволенности.

Историзм и актуализация опыта предшествующих поколений был сильной стороной практики идейной педагогики В.А. Сухомлинского, ориентированной не на фанатизм и исключительную жертвенность в духе пресловутого "солдата-винтика" или образцового "красного охранника" культурной революции – хунвэйбина, а на формирование и воспроизведение качеств счастливого человека: "Но также, как никто не думает о воздухе, когда его вволю, так мало кто задумывается и о счастье бытия. Для того чтобы по-настоящему дорожить счастьем бытия, требуется высокая, тонкая, всесторонняя воспитанность души – интеллекта, сердца и воли... Это, образно говоря, ветер, надувающий паруса самовоспитания" [2, 236]. Вот оселок, на котором проверяется гуманность отступлений от авторитарных методов воздействия. Ради чего отказываться от элементов традиции, инерция которой ещё долго будет сказываться? Насколько неизбежно новое в образовательном процессе и насколько оно лучше того, что есть? Трудно считать самовоспитание – заветную цель идейной педагогики – авторитарной целью. Бережное отношение к наследию сотен и тысяч рядовых участников педагогического процесса помешало полному разрушению отечественного образования, срыву трансляции опыта, но это нуждается в поддержке не только снизу. Коллективизм – всё ещё часть производственной системы, ибо не роботы

составляют основу современных технологий. Коэффициент коллективности информационного труда в сущности есть инерционный показатель общественной активности, хотя сложности здесь есть. Информационные технологии сближают коллективиста и индивидуалиста общими проблемами и решениями. Формирование гибкого работника не есть его самоизоляция, социальный заказ не так одномерен.

Оптимизация образования и воспитания и ранее требовала повышения сопротивляемости негативным явлениям и несистемным проявлениям в данной сфере. Когда несистемные требования стали на место системных в начале 90-х годов XX ст. индивидуалистическая ориентация возобладала, а коллективизм стал инерционным фоном развития социокультурных процессов. Время идейной педагогики ушло под сень партийных школ и необязательных воспитательных мероприятий. Светское начало переплелось со старой духовностью (так закон божий вводился в ряде школ Киева явочным характером). Новые поиски при министре П. Таланчуке сменились фактической ликвидацией прежней системы высшего образования, а востребованность коллективизма казалось ушла в прошлое. Однако тенденции мирового развития вынесли на поверхность борьбу с авторитарными методами (одно из направлений – борьба с экзаменами – только иллюстрирует ход мыслей реформаторов школы в их стремлении покончить с "китайщиной" – экзамены пришли в Европу из Китая в XVIII веке), что само по себе ставило вопрос о новом коллективизме (Д. Фурман, В. Библер и др.). Новый коллективизм тесно связан с формированием другой диалоговой практики. Уже более 20 лет работают в различных регионах России школы диалога культур, есть они и в Украине, США, Израиле, Франции и некоторых других странах. Этот опыт во многом восходит к творческой интерпретации культурологического и филологического наследия М.М. Бахтина, хотя большинство практикующих на просторах России – учителя-историки. Сам замысел воспитывать на диалоге ведёт к децентрализации учебной истины, которую больше не олицетворяет учитель – столп урочной организации со времён Яна Амоса Коменского. Антиавторитарная позиция педагога приходит не просто к идее сотрудничества (она реализовалась и в "липецких", бригадных и других коллективистских методах прошлого)

обучаемых и обучающих, но и в различиях выбранного материала и суммы знаний, умений и навыков. Разумеется, границы выбора в государственных, частных и прочих учебных заведениях всегда не безграничны, но особенно важно, что ценности различных народов, социальных групп и даже конфессий переплетаются и дают обучаемому объёмное видение культурной среды, в которой ему придётся взаимодействовать на равных с субъектами иных убеждений и духовных ориентаций. Диалог культур – модель реального живого жизненного процесса в стенах учебных заведений. В. Библер и С. Курганов, обеспечивая сотрудничество науки и практики, большую роль отвели не только игровой стихии, но и созданию атмосферы поликультурного взаимодействия обучаемых.

Далеко от наших широт, в Бразилии, сложилась система педагогики угнетённых, соединившая традиционное католическое образование и воспитание, передовую французскую и португальскую педагогику, теории советской педагогики и идею диалога культур, правда, в разном объёме и соотношении, что привело усилиями Пауло Фрейре – философа Ресифской школы (Северо-Восток – наиболее бедная часть Бразилии) к созданию качественно новых методик антиавторитарного образования, известных как направление "формирования критического сознания". Сегодня оно имеет сторонников на всех пяти заселённых континентах. Позиция бразильского мыслителя сформировалась не без учёта передовых образцов прошлого, в частности прямого заимствования и некоторых положений теории коллектива и оптимизации образовательного процесса. Не редки ссылки на русских авторов в его книгах – от Макаренка до Ленина, от Пастернака до Солженицына. И всё же новый коллективизм должен быть сравним с прежним не только по части достоинств, но и в ключе недостатков. Ясно, что современная жизнь усложнилась и в Украине, и в Бразилии. Развитие есть усложнение структуры, а потому нелегко отделить преходящее от того, что может понадобиться в борьбе за память, знания, умения, навыки и справедливое распределение благ педагогического воздействия среди различных слоёв населения. Всякому коллективизму свойственны элементы утопизма. Можно сказать о неразвитых коллективах, что в них всегда не любят самых умных – они

высовываются, самых добрых – они могут раздать достояние коллектива и самых слабых – за них приходится работать. В этом мнении схвачены особенности проблем коллектива – степень интеграции взаимодействия, общность ценностей, наличие продвинутых звеньев, тянущих за собой всю цепочку. Именно эти моменты пыталась развивать теория коллектива. Отсутствие этой теории в практиках англосаксонских стран уже сказалось на заимствованиях некоторых индивидуалистически ориентированных методик, они выявились контрпродуктивными в странах с высоким уровнем традиционной культуры. Положение Украины здесь промежуточное: коллективизм сохранён на заднем плане воспитания как инерция форм, на переднем же плане находится индивидуалистическая ориентация по формуле "я и мои обстоятельства", восходящей к влиянию Хосе Ортега-и-Гассета на западные практики преподавания, и идея отказа от воспитания как насилия над личностью (идея Льва Толстого, развивавшего "свободное воспитание" Руссо за пределы установок французского просветителя). Этот же мотив борьбы с авторитаризмом в воспитании лежит в основе установок Болонского процесса против того, чтобы в уставах университетов и других учебных заведений речь шла о воспитании. Последствия отказа от воспитательных практик, с одной стороны, налицо, а с другой – не изучены, а между тем потребность в результативных исследованиях в этом направлении необходима. Педагогическая и философская антропология очертили обстоятельства формирования субъекта с учётом факторов наследственности и воспитания, что позволяет учитывать инерционные модели продолжения некоторых процессов после отказа от них. Так, воспитание предшествующих поколений накрывает волной ростки нового. Новое может и не быть прогрессивным, гуманным, просто необходимым. Не всякое лыко в строку, как говорит пословица.

Наиболее амбициозная, но не самая дорогая образовательная программа в начале XXI века осуществляется в Бразилии. И хотя сомнительно, что цель ликвидации неграмотности достигнута в этой стране к 2006 году, её успехи всё же налицо. В фундаменте теории образования этой страны – теоретические достижения новой философской антропологии и практика отказа от монологических и классно-урочных

схем распространения и углубления знаний, режим открытого диалога с общественностью по насущным проблемам отсталого и зависимого общества, курс на низовой коллективизм [3, 6 – 7]. Группа реформаторов образования при президентах Фернандо Кардозо и Луле да Силве, вдохновлённая идеями Пауло Фрейре и Ресифской школы философии, положила в основу грандиозного эксперимента по обучению и самообучению 40 млн. учащихся принципы педагогики угнетённых. "Ибо развитая нация – это не количество хлеба и штанов на душу населения, а способность высокообразованного, критически мыслящего народа своевременно выявлять и решать проблемы, не порождая при этом других, ещё более ужасающих проблем" [4, 9]. Критическое сознание определяется как "способность делать выбор и трансформировать реальность" [4, 20], что противостоит интеграции личности в систему, то есть её подчинение авторитету без критики и возражений, но главное без диалога. Бразильцы не первыми заметили, что формирование универсальных способностей даёт лучший эффект, чем дальнейшая профессионализация, связанная с занижением потенциала тех слоёв населения, которые вынуждены выбирать профессиональную специализированную школу. Из этого был сделан антропологически выверенный вывод о необходимости широкого образования и отказа от тупиковых ветвей образовательной системы. Сильная сторона бразильской системы – пребывание обучаемых в постоянном взаимодействии, в получении знаний, умений и навыков не сверху от авторитета, а друг от друга. Конечно, эта более дешёвая модель обучения имеет и свои минусы, но в сравнении с закрытыми заведениями и элитарными конкурсами она общедоступна и предполагает постоянный рост всех, кто учится, независимо от пола и возраста. Принцип разновозрастного коллектива – такой важный в системе Макаренка – работает в тропиках эффективно. Век педагогических экспериментов далеко не закончился, в этом направлении педагогика угнетённых, неформальная структура образования, формирование критического сознания, борьба с авторитаризмом и бюрократическими барьерами может быть ориентирована на гуманный результат – формирование личностей в коллективе и коллективов, состоящих из личностей, что после смены нынешних господствующих парадигм станет более очевидным.

Наиболее существенных **выводов** два: на смену тезису овладения культурой в теории и практике образования и воспитания в свете педагогической и философской антропологии приходит приобщение к ней, требующее диалогической культуры, во-первых, и учёта факторов инерции в культуре, которые не позволяют просто отбросить предшествующий опыт коллективизма. Экспериментальный характер новых педагогик востребован и ждёт практического применения.

Эксперименты неизбежны и у нас – важно только, чтобы от них выигрывал человек.

ЛИТЕРАТУРА

1. Макаренко А.С. Переписка с А.М. Горьким // Макаренко А.С. Собрание сочинений: В 5 т. – М.: Правда, 1971. – Т. 5. – 511 с.
2. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека // Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5 т. К.: Радянська школа, 1979. – Т. 2. – 719 с.
3. Фрейре П. Педагогіка пригноблених. – К.: Юніверс, 2003. – 133 с.
4. Фрейре П. Формування критичної свідомості. – К.: Юніверс, 2003. – 189 с.

УДК 371.215

Г.І. Іванюк

Інститут педагогіки АПН України (м. Київ)

РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ А.С. МАКАРЕНКА У ПРАКТИЦІ РОБОТИ АВТОРСЬКИХ ШКІЛ В УКРАЇНІ ПІ ПОЛОВИНИ ХХ ст.

У статті автор простежує реалізацію гуманістичних ідей педагогічної системи А.С. Макаренка в практиці функціонування авторських шкіл в Україні II пол. ХХ ст. Зокрема розглядається розвиток теорії трудового виховання А.С. Макаренка в практичній діяльності українських педагогів В.О. Сухомлинського, І.Г. Ткаченка, О.А. Захаренка та В.М. Сиволюба.

In present article we find the review of pedagogical system by A. Makarenko humanistic components' implementation in author schools' practical activities in Ukraine (since the middle of XX century till 2000). Especially author describes development of the labour study theory, created by A. Makarenko, in practice by ukrainian pedagogues V. Suhomlyns'kyj, I. Tkachenko, A. Zaharenko and V. Syvolob.

Ідеї педагогічної системи А.С. Макаренка свого часу викликали багато суперечок, однак не залишали байдужими його наступників на педагогічній ниві – прибічників гуманістичної педагогіки, які, відкидаючи ідеологічні нашарування, докопувались до суті вчення великого педагога. У практиці керування трудовими колоніями А.С. Макаренко розробив