

## ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА А. МАКАРЕНКА: ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ДИТЯЧОГО САМОВРЯДУВАННЯ

*У статті висвітлено аналіз основних положень педагогічної системи А. Макаренка, розкривається сутність його поглядів на колектив і колективне виховання, наводяться особливості організації дитячого самоврядування в роботі з «важкими дітьми». Обґрунтовано значення наукового здобутку ученого у межах означеної проблеми.*

*Ключові слова: «важкі діти», колектив, колективне виховання, педагогічна система, самоврядування.*

*В статтє представлен анализ основных положений педагогической системы А.Макаренко, раскрывается сущность его взглядов на коллектив и коллективное воспитание, представлены особенности организации детского самоуправления в работе с «трудными детьми». Обосновано значение научного достижения ученого в пределах отмеченной проблемы.*

*Ключевые слова: «трудные дети», коллектив, коллективное воспитание, педагогическая система, самоуправление.*

*In the article the analysis of substantive provisions of the A. Makarenko's pedagogical system is given, essence of his looks on the collective and collective education opens up, the features of organization the child's self-government in work with «heavy in education children» are pointed. The value of scientific achievement of scientist is reasonable within the limits of the marked problem.*

*Key words: «heavy in education children», collective, collective education, pedagogical system, self-government.*

Людина народжується як біологічна істота й тільки потім, завдяки вихованню стає особистістю. Як суспільне явище виховання виникло з практичної потреби пристосування молодих поколінь до умов суспільного життя через освоєння наявного соціокультурного досвіду, залучення до соціальних відносин, спілкування й суспільно значущої діяльності.

Притаманний сучасному етапу розвитку українського суспільства динамізм, нарощування його культурного потенціалу, посилення соціальної ролі особистості висувають нові вимоги до виховання, яке має забезпечувати формування в неї здатності розв'язувати життєві проблеми, робити свідомий

моральний вибір, самостійно визначати пріоритети своїх дій, займати активну позицію. Актуальність цих завдань зумовлюється тим, що практичний досвід педагогічної діяльності „перенасичений свідченнями негативного впливу соціуму на розвиток особистості, на „входження” молодого покоління в сферу соціальних відносин, на недостатню підготовленість педагогічної науки до управління цими процесами” [5, с.233].

У зв'язку з цим виникає необхідність пошуку новітніх підходів до реалізації виховної діяльності. Однак, при цьому слід зважати на те, що наукове обґрунтування інноваційних позицій у галузі виховання неможливе без осмислення досвіду історичного минулого, зокрема того, що стосується науково-педагогічної спадщини А. Макаренка – педагога-новатора, який не тільки руйнував застарілі погляди і традиції в педагогіці, а й настійливо розробляв нові методи і прийоми, нові організаційні форми виховання.

Педагогічна система А. Макаренка багатогранна. Вона вивчається макаренознавцями усього світу в різних його аспектах. Більшість питань пов'язаних з оцінкою діяльності та аналізом педагогічних поглядів педагога висвітлено у працях зарубіжних (І. Іванова, Л. Гриценко, В. Кумаріна, А. Левіна, Г. Хілліга, Л. Фрезе, А. Фролова) та українських вчених (Н. Абашкіної, Н. Дічек, І. Зязюна, І. Кривоноса, В. Моргуна, М. Ніжинського, Н. Ничкало, М. Окса, М. Євтуха, М. Ярмаченка).

А. Макаренко створив систему виховання, що ґрунтувалася на ідеї виховання нової людини – активної і свідомої, спроможної в кожний момент свого життя знайти правильний критерій для особистого вчинку, здатної водночас вимагати й від інших правильної поведінки. „Наш вихованник, – писав Антон Семенович, – ніколи не может выступать в жизни как носитель какого-то личного совершенства, только как добрый или честный человек. Он всегда должен выступать прежде всего как член своего коллектива, как член общества, который отвечает за поступки не только свои, но и своих товарищей” [3, с.30].

Педагогічна практика й педагогічні ідеї А. Макаренка наповнені гуманізмом і глибоким оптимізмом, вірою в людину, в її сили і можливості. Окреслюючи засади своєї педагогічної системи, він відзначав: „... Решающим является оптимизм... Хорошее в человеке приходится всегда проектировать и педагог это обязан делать. Он обязан подходить к человеку с оптимистической гипотезой, пусть даже и с некоторым риском ошибиться” [3, с.61].

Добре відома любов А. Макаренка до дітей. Але це була поміркована, вимоглива любов. Характеризуючи її головні ознаки, він у своєму виступі перед учителями 16 жовтня 1938 р. відзначав: „Моим основным принципом всегда было: как можно больше требования к человеку, но вместе с тем и как можно больше уважения к нему. В нашей диалектике это, собственно говоря, одно и то же: когда мы от человека много требуем, то в этом самом заключается наше уважение, именно потому, что мы требуем, именно потому, что это требование выполняется, мы и уважаем человека” [3, с.160–161]. Це поєднання вимогливості до дитини з повагою до неї також становило один з провідних принципів педагогічної системи А. Макаренка.

Наступний принцип цієї системи, який безпосередньо поєднувався з принципом гуманізму й оптимізму, становила „система перспективних ліній”. А. Макаренко був переконаний у тому, що людина не може жити, якщо в неї попереду немає нічого радісного. У своєму відомому творі „Педагогічна поема” він писав: „Справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість. Виховати людину – означає виховати в ній перспективні шляхи, на яких розташована її завтрашня радість”. Звідси виховна робота, на його думку, має полягати в організації нових перспектив і у використанні тих, які вже є, у поступовому висуненні більш ціннісних.

Отже, до основних принципів педагогічної системи А. Макаренка належали: гуманізм, тісно пов'язаний з ним педагогічний оптимізм, поєднання вимогливості до дитини з повагою до неї, „система перспективних ліній”.

Усі ці принципи набули практичного впровадження в педагогічній творчості А. Макаренка, зокрема в його концепції колективного виховання.

Ставлення сучасної педагогічної науки до проблеми колективного виховання є неоднозначним. Підставою для заперечення його доцільності слугує протиставлення виховання в колективі особистісно орієнтованому вихованню яке визнається сьогодні як найбільш прийнятне. У дійсності ж для реалізації особистісного підходу необхідне створення виховного простору, в якому були б затребувані й могли розвиватися особистісні якості дітей. Ідея самоактуалізації людини, що покладається в основу цієї позиції, найкраще реалізується саме в умовах організованого гуманного співтовариства (колективу), яке „забезпечує взаємодію двох механізмів виховання: системи соціально орієнтованих відносин та міжособистісних відносин демократичного характеру” [2, с.90].

Відомо, що реалізація концепції колективного виховання А. Макаренка набула перевірки насамперед у його роботі з „важкими дітьми” – безпритульними та малолітніми правопорушниками, яких він розглядав як звичайних, нормальних дітей, котрі не мають принципових відмінностей від „масових дітей”, але покалічені тяжкими обставинами свого невдалого життя і неправильного виховання. Саме на подолання наслідків цих обставин і неправильного виховання й спрямовувалася практична діяльність педагога, якою він спростував обивательську теорію про начебто постійно існуюче „безпритульне суспільство”, яке складається із злочинців і п’яниць, яким притаманна особлива, вулична ідеологія анархістів і руйників.

У даній статті розглядається такий аспект реалізації концепції колективного виховання А. Макаренка у роботі з „важкими дітьми”, як дитяче самоврядування.

Проблема самоврядування в педагогічній спадщині А. Макаренка є складовою більш широкою і більш загальною проблеми – виховного колективу, погляди на сутність якого, зазнаючи певних трансформацій, зумовлювали й визначення ним організаційних засад самоврядування. Так, якщо у 20-х роках

він розглядав колектив як „контактну сукупність”, тобто відносно замкнене об’єднання, в якому провідна роль належить особистим контактам між вихованцями, то в працях пізнішого періоду поряд з обґрунтуванням помилковості цих поглядів проголошується думка про те, що „лише через великий колектив, інтереси якого впливають не з простого спілкування, а з більш глибокого соціального синтезу, можливий перехід до широкого політичного виховання, коли під колективом мається на увазі суспільство загалом” (лекції „Проблемы школьного советского воспитания”).

На противагу педологам, які інтерпретували колектив як групу „взаємодіючих індивідів, котрі реагують на ті чи інші подразники”, А. Макаренко визначав сутність цього феномену, ґрунтуючись на його цільових настановах і змісті внутрішніх зв’язків між його учасниками. Колектив, – стверджував педагог, – „это есть целеустремленный комплекс личностей, организованных, обладающих органами коллектива. А там, где есть организация коллектива, там есть органы коллектива, и вопрос отношения товарища к товарищу – это не вопрос дружбы, не вопрос любви, не вопрос соседства, а это вопрос ответственной зависимости. Даже если товарищи находятся в равных условиях, идут рядом в одной шеренге, коллектив, исполняя приблизительно одинаковые функции, обязывается не просто дружбой, а связывается общей ответственностью в работе, общим участием в работе коллектива” [3, с.147].

У таких взаємовідносинах і в умовах взаємної колективної відповідальності, згідно з поглядами А. Макаренка, відбувається „шліфування граней” окремої особистості, переробка й загартування характеру. Спільна участь у різних видах діяльності дає кожному можливість повніше розкрити свої здібності, виробити необхідні вміння, розвинути позитивні якості поведінки й придушити, викоренити „бур’ян негативних пережитків минулого”, виховати в собі стійкий опір усьому поганому.

В тих випадках, коли особистість усвідомлює своє місце і роль у колективі, усвідомлено підпорядковується його вимогам, вона сама набуває

відчуття повної свободи, яке педагог називав усвідомленням необхідності. Якщо ж особистість протистоїть колективу, даючи „простір анархічній сваволі”, в нього завжди знайдуться ефективні засоби для того, щоб „закликати таку особистість до порядку й забезпечити нормальне життя колективу”.

Поряд з єдністю цілей як однієї з провідних ознак колективу, А. Макаренко акцентував також на важливості спільної діяльності всіх його членів, участі в організації свого колективного життя. Уже в перші роки роботи в колонії ім. М. Горького (1920 – 1921) він, зважаючи на контингент своїх вихованців, займався активними пошуками способів подолання таких негативних явищ, як кругова порука, ворожнеча і бійки, зосередження надмірної влади в руках старших колоністів й одержання ними певних привілеїв тощо. Вагому роль з-поміж таких способів педагог надавав залученню колективу колоністів до вирішення соціально значущих задач й організації його багатоманітних відносин з іншими колективами. Таке розуміння сутності колективу та його виховних функцій зумовило його погляди на сутність самоврядування.

Аналіз досвіду розвитку самоврядування вихованців у колонії ім. М. Горького та колонії ім. Ф. Е. Дзержинського засвідчує, що вже в середині 20-х років унаслідок пошуків і педагогічного експериментування у життєдіяльність колоністів запроваджуються такі демократичні засади, як реальна влада загальних зборів, чергування, під час яких контроль за дотриманням законів життя колективу доручався не тільки старшим, а й молодшим, збірні загони, на чолі яких зазвичай стояли вихованці, які не входили до постійно діючого активу. Усі ці „щасливі знахідки” допомогли А. Макаренку „відкрити справді невичерпні можливості згуртованого виховного колективу, його самоврядування й громадської думки” [1, с.48].

Загальні збори колективу, в діяльності якого реально й систематично брали участь усі без винятку вихованці, функціонували щоденно, здійснюючи контроль за виконанням ухвалених рішень, впливаючи на весь

спосіб життя очолюваних педагогом закладів. Цьому сприяло те, що будучи головним органом самоврядування, загальні збори вибудовувалися за логікою представництва від первинних колективів, забезпечуючи в такий спосіб оперативність, дієвість роботи, відповідальність перед первинними і загальним колективом.

Ідеальним первинним колективом А. Макаренко вважав лише той, що характеризується не тільки єдністю, згуртованістю, міцністю, а й відчуває, що це „не компанія друзів, які домовилися”. Це явище „соціального порядку, колектив, організація, имеющая какие-то обязанности, какой-то дом, какую-то ответственность” [4, с.45].

Велику значущість А. Макаренко надавав визначенню особи, яка має стояти на чолі первинного колективу. Свої погляди на це питання він окреслює в праці „О моем опыте”: „Я все 16 лет своей работы употребил на решение этого трудного вопроса и пришел к такому убеждению, что во главе первичного коллектива должен быть обязательно единоначальник, одно лицо, которое по типу своей власти как единоначальник все-таки не является диктатором, но которое в то же время является уполномоченным этого коллектива” [4, с.46].

Важливою формою залучення всіх вихованців до управління різними аспектами життєдіяльності колективу були чергування. Робота загальних зборів і чергування доповнювалися системою чітко продуманих індивідуальних доручень, які добиралися з урахуванням особливостей і можливостей кожного вихованця.

Загалом же самоврядування в колонії здійснювалося за такою схемою. Діяльність вищого органу (загальні збори) та виконавських органів (ради командирів), різних комісій, чергових тощо реалізовувалася в тісному поєднанні. Старші вихованці („шефи”) й підлітки активно залучалися до виконання різних організаторських функцій. При цьому завжди враховувалися вікові особливості дітей, їхня стать, індивідуальні якості. Характерно, що А. Макаренко не виключав з функцій самоврядування й

нагляд, але відзначав, що нагляд завжди має поєднуватися з провідною функцією – організаційною. Загальні збори і рада командирів розпоряджалися всією життєдіяльністю колонії, у тому числі вирішували питання роботи заводів, матеріальних витрат і змін у „конституції” закладу.

Принагідно слід відзначити, що рада командирів як орган самоврядування зазнавала критики не тільки з боку тодішніх педагогів, професури, а й з боку журналістів і письменників, які бачили в ній „щось казармене”, називали її „муштровкою”. Не погоджуючись з цією позицією, А. Макаренко обстоював його доречність тим, що в колонії було створено 28 загонів, а отже, діяло 28 командирів. Він заперечував поширені на той час ідеї щодо необхідності планування їхньої діяльності, наголошуючи, що рада командирів – це орган самоврядування, який має працювати за тими завданнями й темами, які виникають щоденно й які „не можна відобразити в плані”.

Завдяки розробленій А. Макаренко системі роботи рада командирів і в комуні, і в кожному загоні набула статусу ради вповноважених. При цьому її учасники виступали вповноваженими не лише даного загону, а й уповноваженими всієї комуні. Рада командирів стояла над загоном [4, с.50].

Зміст запровадженого А. Макарєнком самоврядування охоплював усі напрями життєдіяльності колективу: організація самообслуговування, виробнича праця, навчальна робота, фізкультурно-спортивні заходи, різноманітна естетична діяльність, дотримання дисципліни й режиму, проведення походів, мандрівок, свят.

Надаючи такі широкі повноваження органам самоврядування, А. Макаренко водночас був переконаний у необхідності педагогічного керівництва їхньою діяльністю, яке й здійснював систематично та цілеспрямовано. Він установив пряму залежність рівня самостійності вихованців у діяльності органів самоврядування від педагогічного керівництва. Сутність останнього полягала в безпосередній участі педагогів у роботі зборів членів колективу, у виробленні й ухваленні рішень, розробці

планів, в організації контролю за їх виконанням. Разом з тим А. Макаренко застерігав від надмірної опіки над дитячим самоврядуванням з боку дорослих, стверджуючи, що „прекрасная эрудиция педагогов, их умение найти решение, найти и обозначить условия, ничего не пропустит и нигде не переборщить – все эти весьма нужные способности педагогов, если они проявляются в избыточном количестве, кладут очень солидные пределы самостоятельности воспитанников” [3, с.125].

Окреслюючи основні підходи до запропонованого А. Макаренко педагогічного керівництва дитячим самоврядуванням, не можна не погодитися з думкою Л. Гордіна, який, аналізуючи цей аспект діяльності педагога, наголошував, що сам Антон Семенович завжди „з великою повагою і тактом ставився до рішень зборів і ради командирів, ніколи не використовував адміністративної влади, щоб відмінити те чи інше рішення, і якщо вважав його неправильним, прагнув, щоб колектив сам визнав допущену помилку й виправив її” [1, с.52].

Міжособистісні відносини в колективі своїх вихованців А. Макаренко визначав як товариські, покладаючи в основу їх вибудови принципи відповідальної залежності, серед яких домінуюче місце посідали розпорядження, обговорення, підпорядкування більшості, підпорядкування товариша товаришу, відповідальність перед колективом та ін. Педагог був переконаний у тому, що затвердження в дитячому самоврядуванні відносин командування і підлеглості приховує небезпеку роз'єднаності вихованців. Аналогічні думки висловлював й інший відомий педагог С. Шацький, наголошуючи на перевагах рівних, таких, що виключають командування один одним відносин між дітьми, особливо молодшого шкільного і підліткового віку. Водночас практичний досвід дав А. Макаренку можливість твердити, що хоча така небезпека й існує реально, її можливо уникнути за умов запровадження контролю за відносинами командування й підлеглості в колективі та його органах з боку громадської думки, діяльності тих же загальних зборів, періодичної зміни складу активу, реалізації системи

постійних і тимчасових доручень, створення зведених загонів, в яких командні позиції зазвичай належать рядовим членам колективу. Змінність органів самоврядування забезпечувала перетворення активу на професійних адміністраторів і надавала кожному вихованцю можливість пройти школу самоврядування. Це, на переконання А. Макаренка, становило вагомий фактор розвитку особистості, формування в неї конструктивних відносин з колективом.

Проведений нами аналіз поглядів А. Макаренка на сутність, зміст і форми реалізації дитячого самоврядування, які набули впровадження в керованих ним виправних закладах, засвідчує їх наукову обґрунтованість і практичну значущість. Водночас хочемо наголосити, що при врахуванні цих здобутків у сучасних умовах, слід звертатися не до окремих конкретних форм роботи, а до таких принципових положень, як залучення всіх без виключення вихованців до виконання організаторських функцій у дитячих колективах, забезпечення їх організаційної самостійності у поєднанні з реальною відповідальністю колективу та його органів за ухвалені рішення, їх виконання, контроль за їх реалізацією.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Гордин Л. Ю. Проблема самоуправления воспитанников в наследии А. С. Макаренко и в современной школе / Гордин Л. Ю. // Сов. педагогика. – 1978. – № 3. – С. 47–54.
2. Грищенко Л. И. Концепция воспитания А. С. Макаренко в свете современных научных знаний / Грищенко Л. И. // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 89–96.
3. Макаренко А.С. Избр. произведения / Макаренко А. С. – М.: Учпедгиз, 1946. – 310 с.
4. Макаренко А. С. О моем опыте / Макаренко А.С. // Некоторые выводы из педагогического опыта. – М. : Просвещение, 1964. – С. 40–66.
5. Савченко С. В. Педагогика социализации как новая отрасль педагогического знания: опыт предварительного анализа / Савченко С. В. // Вісник Луганського держ. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка: Пед. науки. – 2004. – № 1. – С. 233–238.