

ОСНОВНІ ІДЕЇ ВИХОВНИХ СИСТЕМ А.С. МАКАРЕНКА ТА С.Т. ШАЦЬКОГО

У статті здійснено аналіз педагогічних поглядів видатних педагогів минулого А. Макаренка і С. Шацького, що поклалися в основу створених ними виховних систем та використовувалися в практиці організації колективного виховання.

Ключові слова: виховна система, дитина, колектив, середовище.

20-ті – початок 30-х років ХХ століття – важливий етап розвитку педагогічної теорії і практики, запровадження інноваційних форм і принципів функціонування освіти. У цей час відбувалися формаційні зміни, які передбачали ліквідацію політико-економічних інститутів, попередніх владних структур, становлення економічних та організаційно-політичних основ радянської влади, а відтак „необхідність модернізації освіти, культури і духовного життя взагалі була очевидною” [3, с.72]. Освіта в той період розглядалася виключно в контексті соціального виховання, тобто виховання становило її сутність та основу, а навчання вважалося супровідним. Таке піднесення соцвиху зумовлювалося ситуацією, що склалася в суспільстві. Громадянська війна, голод 1921 – 1923 рр., політична збройна боротьба залишили по собі сотні тисяч безпритульних дітей і велику кількість малолітніх правопорушників. Як наслідок поширюється мережа спеціальних закладів, розбудові яких сприяло затверджене в жовтні 1919 р. „Положення об опытно-показательных школах”. „Положение” відкривало свободу педагогічній творчості, надавало карт-бланш експериментальній педагогіці. Помітне місце серед таких закладів посідали ті, що працювали під безпосереднім керівництвом С. Шацького та А. Макаренка.

Діяльність А. Макаренка і С. Шацького з розробки і впровадження оригінальних виховних систем, які за своїм змістом, формами і методами значно випереджали тогочасну виховну практику, була по суті великим

соціальним експериментом, що не втратив своєї значущості і в наступні роки. Підтвердженням цієї думки можуть слугувати праці дослідників радянського періоду (Л. Гордін, Л. Новікова, Е. Монозон, Г. Філонов та ін.) і сучасності (М. Белканов, В. Беляєв, Х. Гьотц, М. Красовицький та ін.).

А. Макаренка і С. Шацького поєднує те, що їхні педагогічні ідеї, започатковані ще до жовтневих подій 1917 р., у наступні роки набули безпосереднього практичного втілення у роботі колонії ім. М. Горького, комуні ім. Ф. Е. Дзержинського, в Сетлементі, товаристві „Дитяча праця і відпочинок”, Першій дослідній станції „Бодрая жизнь”. Але сповідувані ними педагогічні концепції мають суттєві відмінності. Якщо А. Макаренко боровся з „педагогічним Олімпом”, тобто виступав проти „теоретиків”, відірваних від практики, то С. Шацького нерідко звинувачували в „дрібнобуржуазності”, „правому опортунізмі”. А. Макаренко одержав після своєї смерті офіційне визнання, ім'я С. Шацького практично зникло з педагогічної науки, на нього звертали увагу „лише в силу його значущості для ранньорадянської педагогіки і в зв'язку з тим, що офіційна радянська педагогіка залишала його в тіні навіть у період десталінізації” [1, с.207].

Пріоритетним напрямом педагогічної системи С. Шацького була дослідна робота, вивчення виховання в його соціально-економічній зумовленості. Особливість заснованої ним Першої дослідно-показової станції полягала в тому, що тут проводилися не ізольовані педагогічні експерименти, а навчання і виховання вивчалися у змінних умовах сільського оточення. Дослідниками виступали не лише науковці і вчителі, а й вихованці, які залучалися до розробки соціограми округи у межах методу проєктів. Завдяки цьому дитина могла долучатися до соціального життя, пізнавати його в єдності сім'ї, дитячої спільноти і громадських організацій.

С. Шацький одним з перших висловив думку про те, що шкільна педагогіка неминуче має стати „педагогікою оточення”. Ґрунтовного висвітлення ця думка набула в передмові до його книги „Годы исканий”, де подано три різні підходи

до розуміння відносин школи і середовища: 1) школа організує свою діяльність, відмежовуючись від середовища; 2) школа має цікавитися середовищем і тим самим підживлювати свою діяльність; 3) школа не тільки вивчає навколишнє середовище, а й становить активний його фактор. Розкриваючи сутність кожного з цих підходів, С. Шацький аргументовано доводить доцільність останнього з-поміж них, стверджуючи, що лише за таких умов школа із замкненого на собі навчального закладу перетворюється на центр, який організує дитяче життя, стає складовою цього життя, задовольняючи всі інтереси дитинства [8, с.69].

На переконання педагога, школа мала визнати, що процеси виховання відбуваються в навколишньому середовищі незалежно від неї, спричинюючи можливість стійких впливів. Для мінімізації розходження між шкільним і середовищним вихованням школа, вважав С. Шацький, повинна стати частиною життя, не зводити свої завдання лише до підготовки учнів і випускного іспиту, а постійно, в кожний момент працювати в напрямі облаштування культури дитячого побуту. Тобто, школа має входити в тісний контакт із соціальним середовищем, вивчати його, втручатися в його розвиток, стати потужним фактором, що впливає на суспільне життя, організовуючи дитяче середовище у широкому масштабі.

Під вивченням середовища С. Шацький розумів урахування всіх його збочень, усіх тих негативних явищ, які, з педагогічного погляду, є ворожими, і, головне, усіх тих позитивних явищ, які можна виявити в навколишньому середовищі. Вивчати всі ці явища необхідно для того, щоб чітко намітити тактику: з чим слід боротися, а що треба підтримувати [7].

Згідно з поглядами С. Шацького, все цінне в людині становить „резервуар цінностей” дитини. Тому він прагнув розкрити цінності в дітях, сформувати в них повагу до самих себе, віру у власні сили. Вивчаючи дитину в контексті її середовищних впливів, педагог досліджував її самодіяльність через прояви суб'єктності та суб'єктивності. Технологія проникнення у внутрішній світ

дитини добре показана в автобіографічній повісті „Годы исканий”, де світу школи, в якому дитині відведена роль маленького „чиновника”, протиставляється її особливий внутрішній світ, який С. Шацький назвав „це моє” і який, мірою зростання дитини, розвивається і збагачується [8].

Отже, провідна ідея педагогічної концепції С. Шацького полягала в тому, що організоване виховання не повинно прилаштовуватися під оточення, воно має виконувати активну роль щодо нього. Виховання покликане придушувати шкідливі наслідки оточення і відкривати шлях позитивним змінам. Школа має допомогти дитині звільнитися від пережитків, від застарілого способу життя, сприяти успішному розвитку її внутрішнього ціннісного світу.

Такі ідеї значною мірою зумовлювалися характерними для початку 20-х років ідеалами „вільного виховання”, які заперечували будь-який примус, акцентуючи увагу на тому, що всі недоліки, подоланню яких має прислуговуватися виховання, можуть бути усунуті завдяки довірливим відносинам між дорослими і дітьми.

А. Макаренко був першим, хто висловив сумнів щодо успішності „спонтанного розвитку” дитини, а, отже, й доцільності покладання в основу виховання лише гуманних взаємин школярів і педагогів. Уже в 1922 р. він дійшов висновку про недостатність „атмосфери довіри”, „самоорганізації” і „добровільної дисципліни”, відстоюючи натомість необхідність запровадження у зміст виховної роботи цілісної системи вимог, яка сприяла б формуванню колективу із „збіговиська безпритульних дітей” [2, с.68].

На відміну від інших педагогів, які використовували дисциплінарні методи, але приховували це або рахували їх вимушеним засобом, А. Макаренко відкрито визнавав примус у виховній роботі. Він був переконаний, що це є нормальною практикою не лише для колоній, але і для звичайної школи, особливо з урахуванням різкого зниження шкільної дисципліни після революції. Він був „реалістом й усвідомлював, що правомірно і доцільно використовувати всі засоби впливу, включаючи й покарання, в умовах, коли

зруйновані норми і традиції старого суспільства, а нові лише створюються, коли послаблений авторитет батьків і сім'ї загалом” [1, с.211].

Отже, у розробленій А. Макаренком концепції, виховання передбачало застосування дисциплінування, а дисципліна поставала результатом планомірної виховної роботи.

Однією з ідей, що активно розроблялася педагогами в 20-ті – на початку 30-х років, була ідея виховання особистості в колективі й через колектив. Це зумовлювалося тим, що колектив розглядався як могутній засіб морального формування дитини. Гіпотетично були визначені основні шляхи створення „потрібних суспільству дитячих колективів, головні вимоги до них, поставлене питання про необхідність управління процесом розвитку особистості дитини в колективі” [6, с.40].

Надаючи увагу вивченню закономірностей розвитку дитячих колективів, дослідженню соціально-психологічних процесів, що мали місце в стихійно виникаючих групах, педагоги не лише намагалися сформулювати рекомендації практичним працівникам, а й прагнули виявити сутність цих колективів, визначити й охарактеризувати саме поняття „колектив”, виокремити його найважливіші ознаки.

Розроблена А. Макаренком модель колективу, становила поєднання загального, особливого та одиничного. Загальне – це ті риси, які в ті роки більшою чи меншою мірою були характерні для всіх дитячих колективів; особливе – риси колективу перевиховання або моноколективу, який відмежовував дітей від впливу негативного соціального оточення; одиничне – специфічні властивості конкретного колективу колонії ім. М. Горького, а надалі – комуни ім. Ф. Е. Дзержинського. Якщо в „Педагогічній поемі” та „Прапорах на баштах” А. Макаренко, не ігноруючи загального, акцентував на особливому та одиничному, то в інших педагогічних працях він фокусує увагу на тому загальному, що притаманне будь-якому дитячому колективу. За словами Л. Новікової, у цій галузі він зробив „свій індивідуальний внесок у загальну

скарбницю ідей щодо теорії дитячого колективу, яка складалася в ті роки” [6, с.43].

До цього внеску слід віднести сформульований педагогом закон руху колективу як закон його життя, принципи перспективних ліній, паралельної дії, поєднання вимоги і довіри, а також ідеї щодо одночасного впливу педагога і колективу на особистість вихованця, організації повсякденного життя колективу і „педагогічного малюнку” в ньому, відносин відповідальної залежності (ділових відносин) як підґрунтя згуртованості колективу і найважливішого чинника впливу на особистість, характеристики первинного колективу як основного засобу доторкнення до особистості дитини. Відстоюючи думку про те, що „колектив у своєму реагуванні завжди диференційований” і цим „відрізняється від натовпу”, А. Макаренко до суттєвих його ознак відносив: 1. Рівність і свободу членів колективу, добровільність перебування в ньому. 2. „Суверенітет” колективу стосовно особистості, визнання його цінності і гідності, права стверджувати і захищати спільні інтереси [4].

У розробленій А. Макаренко методичі згуртування і виховання дитячого колективу провідна значущість відводилася постановці суспільно вагомої і привабливої для дітей перспективи, залучення вихованців до спільної діяльності з її реалізації, запровадження самоврядування, змагання та гри як методів організації діяльності, культивування традицій, які закріплюють одержані результати, включення колективу в систему більш широких соціальних зв’язків.

Розглядаючи погляди А. Макаренка на роль колективу як важливого виховного фактору, слід водночас відзначити, що колективне виховання у нього не означало пригнічення особистості, ігнорування її індивідуальних особливостей і здібностей. Навпаки, стверджував педагог, лише в колективі можливий повний прояв усіх здібностей та індивідуальних особливостей кожної дитини.

Він не заперечував доцільності й необхідності вивчення індивідуальних особливостей і нахилів окремої дитини, проте наголошував на тому, що для кращого пізнання колектив треба вивчати не тільки в цілому, а й окремих його членів. У статті „Проблемы воспитания в советской школе” А. Макаренко сформулював своє розуміння індивідуального підходу до дитини таким чином: „Индивидуальный подход к детям не означает возню с уединенной капризной личностью. Под флагом индивидуального подхода не следует протаскивать мещанское индивидуалистическое воспитание. Беспомощен тот педагог, который потворствует недостаткам и сюсюкает вместо того, чтобы воспитывать и переделывать его характер. Надо уметь предъявлять бескомпромиссные требования к личности ребенка, имеющего определенные обязанности перед обществом и отвечающего за свои поступки. Индивидуальный подход к ребенку в том и заключается, чтобы применительно к его индивидуальным особенностям сделать его достойным членом своего коллектива” [5].

Здійснюючи практичне втілення схарактеризованих теоретичних поглядів, А. Макаренко наголошував на „інтенційному”, тобто спеціально організованому вихованні як гарантії становлення особистості в колективі, яке має спрямовуватися на творення нової людини, здатної у колективній взаємодії творити необхідні умови.

Дещо іншої позиції щодо ролі колективу у вихованні особистості дотримувався С. Шацький, акцентуючи увагу на функціональності виховання. У перші роки своєї соціально-педагогічної діяльності він дотримувався думки про те, що виховання має спрямовуватися на забезпечення адаптації дітей до навколишніх умов. Визнаючи неможливим саморозвиток і самовиховання дитини поза системно організованою спільнотою, педагог розглядав таку спільноту як виховуюче середовище, де дитина не тільки навчається, працює, грає, а й пізнає саму себе, оцінює товаришів, реалізує свої здібності. Таке середовище, на його переконання, має поєднувати вільних дітей і розумних дорослих, котрі володіють чітко визначеними обов’язками і рівними правами.

Провідне завдання вихователя С. Шацький бачив у створенні умов, за яких діти ставали б „розпорядниками власного життя”. До таких умов він відносив: самостійність дітей при створенні спільноти; організацію поміркованої дитячої життєдіяльності, стрижнем якої є праця; функціонування спільноти як дружньої сім’ї, де педагоги виступають старшими товаришами дітей. На думку С. Шацького, головне завдання полягає в тому, щоб „створити найбільш сприятливі умови для організації дитячого життя в кожний даний момент, а не відливати готові форми потрібних ... для відповідних функцій людей” [10]. Тому, на відміну від структури виховного колективу, запровадженої А. Макаренком у комуні ім. Ф. Е. Дзержинського, атмосфера на його дослідній станції підтримувалася за допомогою природних симпатій між дітьми, дітьми і дорослими, адже колонія – це „дитячий гурток, який сам для себе створює закони”. Тут заохочувалася індивідуальна діяльність дітей, усі питання вирішувалися не силою наказу, а доброзичливими товариськими вимогами.

Педагогів С. Шацький називав товаришами дітей, які повинні робити все те, що роблять діти, і не чіплятися за свій авторитет, щоб не придушувати дітей. На практиці це означало точне підпорядкування всім правилам, які розробляють діти. Адже „чим більше вони будуть бачити в нас учасників їхнього життя, які суворо виконують загальні обов’язки, тим краще. Нехай за нами помічають усі наші похибки, тоді ми легше зійдемося з ними і досягнемо щирих відносин” [9].

Підсумовуючи порівняльний аналіз ідей, що покладалися А. Макаренком та С. Шацьким в основу розроблених ними систем виховання, сповідуваних ними поглядів на роль колективу у вихованні особистості, слід відзначити, що ці ідеї, незважаючи на наявні в них відмінності, все ж таки мали і багато спільного. Це спільне полягало у прагненні підтримати дитину, надати їй педагогічну допомогу, створити умови, які б найбільшою мірою сприяли її успішному особистісному й соціальному становленню.

Список використаних джерел

1. Белканов Н. Раннесоветский педагогический авангард: педагогические системы В.С.Макаренко и С.Т.Шацкого в западных трактовках / Николай Белканов // Народное образование. – 2003. – № 5. – С.206 – 214.
2. Гетц Х. Макаренко и сталинизм / Хиллинг Гетц // Педагогика. – 1966. – № 1. – С. 67 – 73.
3. Кузьменко М. М. Система освіти в УСРР у 1920-х рр.: історико-теоретичний аспект / Кузьменко М. М. // Укр. іст. журнал. – 2004. – № 5. – С. 66 – 80.
4. Макаренко А. С. Некоторые выводы из педагогического опыта / Макаренко А. С. – М.: Просвещение, 1964. – 116 с.
5. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания / Антон Семенович Макаренко // Пед. соч. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 4.
6. Новикова Л. И. А. С.Макаренко и его современники (к постановке проблемы) / Новикова Л. И. // Сов. Педагогика. – 1978. - № 3. – С. 39 – 46.
7. Шацкий С. Т. Выступление на дискуссии о спорных вопросах марксистской педагогики / Шацкий С. Т. // Пед. соч. – Т.4. – С.195 - 197
8. Шацкий С. Т. Годы исканий. Старая школа / Шацкий С. Т. // Пед. соч. – Т.1. – М., 1963. – С. 68 – 151.
9. Шацкий С. Т. Детский труд и новые пути / Шацкий С. Т. // Пед. соч. – Т.1. – М., 1963. – С. 201 – 256.
10. Шацкий С. Т. Новая общественно-педагогическая работа. Дети – работники будущего / Шацкий С. Т. // Пед. соч. в 4-х т. – Т.2. – М., 1964. – С. 27 – 86.

In the article the analysis of pedagogical looks of prominent teachers of the past time A. Makarenko and S. Shatsky, that laid in basis of the educator systems created by them and used in practice of organization of collective education.

Key words: educator system, child, collective, environment.