Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Творча спадщина А. С. Макаренка: осмислення історичного досвіду та інноваційного потенціалу

Монографія

Суми 2013

УДК 371.4(09)Макаренко
ББК 74.03(2)6–21
Т 21

Друкується згідно з рішенням вченої ради
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол № 7 від 25 лютого 2013 року)

Рецензенти:

Н. М. Лавриченко – доктор педагогічних наук, професор, перший заступник директора інституту педагогіки НАПН України з наукової роботи;

Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії мистецької педагогіки та хореографії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Наукові редактори:

А. А. Сбруєва – докт. пед. наук, проф., проректор з наукової роботи Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка;

О. Г. Козлова – канд. пед. наук, проф., зав. кафедри педагогіки вищої школи та педагогічного менеджменту Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка;

Н. Г. Осьмук – канд. пед. наук, доц. кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка;

М. Ю. Рисіна – доцент, доц. кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Т 54 Творча спадщина А. С. Макаренка : осмислення історичного досвіду та інноваційного потенціалу : [монографія] / [за заг. ред. проф. А. А. Сбруєвої]. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013 – 380 с.

ISBN 978-966-698-161-8

Колективна монографія, присвячена 125-річному ювілею А. С. Макаренка, презентує результати пошуків науковців Сумського педагогічного університету імені А. С. Макаренка, інститутів НАПН України, Полтавського педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Монографію адресовано викладачам вищих навчальних закладів, науковим працівникам, керівникам освіти, аспірантам, студентам, учителям загальноосвітніх шкіл і шкіл-інтернатів, фахівцям позашкільної освіти та пенітенціарної системи, широкій педагогічній громаді.

ISBN 978-966-698-161-8

УДК
ББК

© Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013

РОЗДІЛ І.
ТВОРЧА СПАДЩИНА А. С. МАКАРЕНКА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ

А. А. Сбруєва, доктор педагогічних наук, професор,
М. Ю. Рисіна, доцент
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

МАКАРЕНКОЗНАВЧИЙ ВИМІР ІСТОРІЇ СУМСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ: ВИЗНАЧНІ ПОДІЇ, НАУКОВІ ПОШУКИ, ПЕРСОНАЛІЇ

2013 рік ознаменований подвійним ювілеєм у житті Сумського державного педагогічного університету: по-перше, виповнюється 125 років від дня народження А. Макаренка, ім'я якого носить навчальний заклад; по-друге, 55 років нещодавно минуло від дня присвоєння університету цього імені. Ювілеї – прекрасний привід для осмислення шляху, що пройшов наш ВНЗ з іменем славетного земляка.

Метою розвідки є з'ясування етапів розвитку макаренкознавчої діяльності в Сумському державному педагогічному університеті, що передбачає характеристику визначних подій у цій сфері життя навчального закладу, з'ясування тематики та методів дослідження макаренківської спадщини сумськими науковцями; виявлення кола репрезентативних постатей, що брали найбільш активну участь у макаренкознавчій діяльності в університеті та в регіональному освітньому просторі.

Отже, головними критеріями періодизації макаренкознавчого виміру історії СумДПУ слугують домінуючі форми макаренкознавчої діяльності та методи макаренкознавчих досліджень.

І етап (1957 – 70-ті рр. XX ст.) – пошуково-пропагандистський.

У 1957 році Сумському державному педагогічному інституту було присвоєно ім'я Антона Семеновича Макаренка. У цьому ж році кафедра педагогіки (у той час завідувачем кафедри був к.п.н. Вадим Костянтинович Григор'єв) вирішила організувати при кафедрі кімнату-музей та студентський гурток з вивчення педагогічної спадщини А. Макаренка. Ініціатором створення гуртка «Макаренківець» та його керівником стала викладач історії педагогіки к.п.н. Галина Петрівна Якубанець. Найбільш активними

гуртківцями була група студентів III курсу природничого факультету, щиро зацікавлених у вивченні творчої спадщини Макаренка-педагога.

Почалася копітка робота з пошуку і збирання матеріалів для кімнати-музею А. Макаренка. Передусім, студенти вивчали наукові публікації макаренкознавчого характеру, відвідали колонію ім. М. Горького, а потім комуну ім. Ф. Дзержинського з метою вивчення організації системи життєдіяльності колонії та комуни.

Експонати отримували також з меморіального музею А. Макаренка в Крюкові. Галина Петрівна теж кілька разів відвідала музей, працювала над документами. У Крюкові вона познайомилася з Єлизаветою Федорівною Григорович, яка працювала з Макаренком у колонії ім. М. Горького з перших днів її існування і стала його вірним помічником і улюбленим вихователем для колоністів. Єлизавета Федорівна розповідала, як почалася робота в колонії: це була боротьба з розрухою, голодом, безпритульністю.

Перші вихованці не бажали працювати. Через деякий час, коли вже був сформований актив (Задоров, Супрун та ін.), у колонії розпочалась робота в майстернях, на полі тощо.

Незважаючи на свою зайнятість, Антон Семенович завжди знаходив час поспілкуватися з вихованцями, жартував, піднімав настрій і вихованцям, і працівникам колонії.

Хоча працювати було важко, жоден із працівників не міг залишити колонію, всі були зацікавлені своєю роботою, адже це було справою їх життя.

Члени гуртка «Макаренківець» налагодили листування з колишніми вихованцями й соратниками А. Макаренка. Незабаром почали надходити листи: від Єлизавети Федорівни Григорович (від 5.03.1958 р.), Віктора Миколайовича Терського (22.02.1958 р.), Костянтина Івановича Белковського (15.07.1975 р.) та ін. Чимало листів, листівок і матеріали «Незабутні зустрічі» (на 63 сторінках) надіслав (з 1958 по 1962 рр.) Петро Іванович Дроздюк (наш земляк).

У 1975 р. кафедра педагогіки отримала листи від Євгенії Треньової, яка півтора року працювала під керівництвом А. Макаренка під час педагогічної практики; від Марії Семенової, яка з 1931 по 1937 рр. виховувалася в комуні ім. Дзержинського разом зі своїми двома братами.

Студенти регулярно листувалися з Павлом Андрійовичем Плачковським. Остання листівка від нього була отримана в березні 1988 р.

Більшість з названих листів ми вперше друкуємо в додатках до цієї монографії. У межах викладу матеріалу дозволимо собі навести дише деякі фрагменти першого листа від Семена Панасовича Калабаліна від 22.02.1958 р.:

Уважаемый товарищ Григорьев[1]*!*

Спасибо Вам за то, что Вы – им. Антона Семеновича Макаренко! За Вашу любовь к нему! За все то доброе и нужное, что Вы делаете для полезной жизни его великих дел!

Обещаю быть Вам полезным и специально для Вас напишу.

Если мне удастся вырваться в отпуск, то я использую его для поездки в Харьков, а коль попаду в Харьков, то заверну и к Вам. Вы не будете возражать?

Сообщаю Вам адреса бывших работников колонии и воспитанников: Елизавета Федоровна Григорович – г. Кременчуг…, Фэрэ Николай Эдуардович – г. Москва…, Лопотецкий Николай Павлович (Лапоть) – г. Москва…, Соловьев Антон Семенович – Москва…, Колос Иван Григорьевич (Голос) – Мурманская область…, Орисенко Александр – г. Шостка, работает на фабрике кинопленки. Шершнев Николай Фролович (Вершнев) – г. Комсомольск на Амуре. Ракович Ольга Петровна – г. Полтава, пединститут. Сердюк Калина Иванович – г. Полтава. Коган Соломон Борисович – г. Харьков.

Желаю Вам всего доброго и всему Вашему коллективу преподавателей и студентов.

Ваш С. Калабалин[2]

Зазначимо, що листи працівників та вихованців колонії ім. М. Горького й комуни ім. Ф. Дзержинського заклали фундамент вузівської кімнати-музею А. Макаренка. Листи, як засіб письмового спілкування, дозволили наблизитися до деяких сторінок життя видатного педагога та його вихованців. Зі змісту листів студенти дізналися, що Макаренко у своїх виховних закладах створив стосунки, які забезпечували розвиток творчого потенціалу кожної особистості, сформував виховну систему, яка дозволяла бачити й поважати права та обов'язки своїх вихованців, їх право на радість і необхідність відповідальності.

[1] Григорьєв – Вадим Костянтинович Григор'єв, завідувач кафедри педагогіки Сумського педагогічного інституту

[2] У листі збережено мову і стиль автора.

У 60-х – 70-х роках ХХ століття вихованці А.. Макаренка були бажаними гостями педагогічного інституту. Майже кожного року відбувалися зустрічі професорсько-викладацького складу, студентів із колишніми колоністами та комунарами. Спілкування з такими вихованцями, як С. Калабалін, П. Дроздюк, Л. Конисевич, П. Плачковський, М. Іванов, Г. Калабаліна, З. Клямер, В. Клюшнік, П. Архангельський, Г. Галкін та іншими духовно збагачували і студентів, і викладачів. Спогади про Макаренка – педагога і людину, власні почуття колишніх вихованців були надзвичайно важливими для формування майбутніх учителів і залишили незабутній слід у душах студентів та їх наставників.

За результатами студентських макаренкознавчих досліджень виконувалися курсові й дипломні роботи з педагогіки.

Макаренкознавчою проблематикою займалися фахівці різних галузей знань, однак найбільш активно – викладачі психолого-педагогічних дисциплін, які були висококваліфікованими пропагандистами та популяризаторами макаренківської педагогічної спадщини. Основними формами роботи, що надали їм можливість донести до професійно-педагогічної громади ідеї видатного педагога, стали доповіді й виступи на звітних наукових сесіях, педагогічних читаннях і науково-практичних конференціях. Для більш широкої аудиторії слухачів призначалися лекції товариства «Знання», найбільш активними лекторами якого були наші викладачі. Щоденно колективом педагогічного інституту здійснювалася велика громадська робота по педагогізації батьківської громади міста та області в дусі ідей видатного педагога.

У 1962 р. викладачі Сумського педагогічного інституту брали участь у Зональній звітно-науковій конференції з педагогіки та психології (Харківського, Київського, Запорізького, Донецького, Луганського, Полтавського, Ніжинського, Сумського інститутів (4–6 лютого, 1962 р. – Харків) [11].

У 1965 р. на щорічній звітній науковій сесії викладачів Сумського педагогічного інституту ім. А. С. Макаренка з повідомленнями з проблем макаренкознавства виступили О. Польська («Риси особистості нової людини в «Характеристиках випускників А. С. Макаренка») [16, с. 20-25]; З. Кувалдіна («Деякі питання вікових особливостей дітей у творах А. С. Макаренка») [16, с. 25–29]; та Г. Якубанець («Єдність морального і естетичного в трудовому вихованні дітей») [16, с. 16–20].

Макаренкознавча наукова робота не обмежувалася тільки участю в конференціях. У 1971 р. була захищена дисертація Г. Якубанець на тему «Естетичне виховання учнів V–VIII класів у процесі праці (на матеріалах навчання в майстернях)» (13.00.01 – теорія і історія педагогіки). Певні закономірності формування в дітей любові до праці та сприйняття праці як засобу естетичної насолоди були досліджені науковцем на основі педагогічної спадщини А. С. Макаренка і кращих учителів праці м. Суми й області.

У дисертаційній роботі Галини Петрівни доведено, що саме в практиці А. С. Макаренка простежуються педагогічні закономірності формування в дітей творчого ставлення до праці:

- усвідомлення суспільної значущості праці;
- усвідомлення мети праці;
- рівень самостійності у виконанні трудових завдань вихованцями;
- внесення елементів використання трудових традицій свого народу;
- розвиток самостійності вихованців під час виконання трудового завдання (після отримання завдання – самостійне складання плану його виконання);
- забезпечення можливостей для прояву творчого ставлення до праці.

У 1974 р. була захищена дисертація В. Рязанцевою на тему «Підготовка студентів педагогічних інститутів до роботи з педагогічно занедбаними дітьми» (13.00.01 – теорія і історія педагогіки).

Досліджуючи поняття «важкі діти» та проблему занедбаності дітей, Валентина Миколаївна вивчила твори й досвід А. С. Макаренка, який відстоював педагогіку активну, таку, що змінює характер і психологію людей. Він стверджував, що в роботі з педагогічно занедбаними дітьми та неповнолітніми правопорушниками вихователь стикається з дефективністю відносин особистості. Виходячи з цього, А. С. Макаренко розробив нову типологію «важких» дітей.

Найбільш активні сумські макаренкознавці – кандидати педагогічних наук Поліна Олексіївна Ключнікова та Галина Петрівна Якубанець були нагороджені медаллю А. С. Макаренка.

Стабільний характер макаренкознавчих інтересів підтверджується регулярними публікаціями з проблем макаренкознавства в наукових

журналах. Так, у журналі «Радянська школа» № 1 за 1970 р. вийшла друком стаття Г. Якубанець «Роль усвідомлення мети праці у вихованні естетичного ставлення до неї», наукова аргументація якої будувалася переважно на макаренківській концепції естетичного виховання.

26–27 березня 1976 року на базі педінституту відбулися педагогічні читання, присвячені А. Макаренку. Виокремимо проблеми, що відповідають макаренкознавчій тематиці:

- А. С. Макаренко і проблеми ідейно-політичного виховання (А. С. Макаренко і проблеми комуністичного виховання. Сучасні вимоги до вивчення педагогічної спадщини А. С. Макаренка. А. С. Макаренко про роль суспільно-політичного виховання у формуванні соціальної активності особистості) тощо.
- А. С. Макаренко і проблеми морального виховання. (Проблема єдності свідомості і поведінки в педагогічній спадщині А. С. Макаренка. А. С. Макаренко про екскурсії і походи та їх виховне значення) тощо.
- А. С. Макаренко про трудове виховання. (Виробнича діяльність у колонії ім. М. Горького. Сільськогосподарська праця в педагогічній теорії та практиці А. С. Макаренка. Як ми використовуємо досвід А. С. Макаренка в трудовому вихованні учнів дитячого будинку. Праця як засіб естетичного виховання в педагогічній спадщині А. С. Макаренка (Повідомлення Г. Якубанець, к. пед. н., в/о доц. кафедри Сумського державного педагогічного інституту ім. А. С. Макаренка) тощо.
- А. С. Макаренко про колектив. (Діалектика колективного й індивідуального в теорії А. С. Макаренка).

Розгляд макаренкознавчої тематики педагогічних читань дозволяє констатувати, що предметом розгляду стали всі основоположні аспекти педагогічної спадщини нашого видатного земляка. Однак А. Макаренко був не тільки педагогом, але й талановитим, визнаним країною і світом письменником. Тож у всіх макаренкознавчих наукових заходах брала участь не тільки психолого-педагогічна громада, але й філологічна (літературознавча та мовознавча).

Викладачі кафедр філологічного факультету (російської мови; російської літератури; української мови; української літератури) досліджували доробок А. Макаренка як письменника. Так, П. Охрименко, досліджував проблему «А. С. Макаренко про вивчення і пояснення «Слова

о полку Ігоревім», Є. Бояровська виступала з повідомленнями на тему «Документалізм і художній вимисел повісті А. С. Макаренка «Прапори на баштах», О. Скорик висвітлював у своїх працях тему «Про мову праць А. С. Макаренка», А. Євграфова вивчала проблему «Спадщина А. С. Макаренка і проблеми мовної культури» [1].

2-3 березня 1978 р. на базі Сумського державного педагогічного інституту ім. А. С. Макаренка вперше відбулася республіканська наукова конференція «Педагогічна спадщина А. С. Макаренка і сучасні проблеми комуністичного виховання», присвячена 90-річчю від дня народження видатного радянського педагога і письменника.

Конференція мала дуже представницький характер. Її учасниками були відомі науковці, працівники київських науково-дослідних інститутів педагогіки і психології М. Ярмаченко, В. Войтко, М. Євтух, В. Кумарін, Н. Абашкіна; провідних ВНЗ України – О. Алексюк (Київський університет), І. Зязюн (Полтавський педагогічний інститут) і багатьох інших навчальних закладів України, Росії та Білорусії. Керівну роль в організації конференції відіграв проректор з наукової роботи А. Іванченко, який зумів об’єднати навколо ідеї макаренкознавчих пошуків найбільш творчих представників професорсько-викладацького складу Сумського педінституту.

У матеріалах конференції «А. С. Макаренко – педагог і письменник» [1], що були опубліковані у 1978 р., проаналізовано ідейний зміст і практичне значення педагогічної спадщини видатного педагога. Дослідники зосередили увагу на широкому колі актуальних проблем:

– Методологічні основи комуністичного виховання в педагогічній системі А.С. Макаренка схарактеризовані в доповідях І. Макухіна, А. Іванченка, Ю. Шехтермана, П. Бобровського, О. Яковлевої, В. Тарельніка та ін.

– Проблемам ідейно-політичного і морального виховання присвячені виступи О. Овчаренка, М. Дубини, М. Твердохліба, В. Юр’євої.

– Проблеми колективу і особистості стали предметом дослідження К. Швачка, О. Польської, Т. Польської, З. Кувалдіної.

– Проблеми трудового виховання і профорієнтації висвітлені в матеріалах Є. Вольського, Г. Якубанець, М. Стеблянка, М. Васюка, В. Суряднової.

– Дослідження з проблем форм і методів виховання в педагогічній системі А. Макаренка представлені в матеріалах М. Васюка, В. Юр'євої, М. Дудченка, М. Дудченко, Г. Малишко.

– Проблеми педагогічної майстерності проаналізовані А. Іванченком, П. Ключниковою, С. Швачко, М. Хекало.

– Питання сімейного виховання і подолання педагогічної занедбаності розкриті В. Сенчуріною, В. Рязанцевою.

– Питання літературної творчості А. Макаренка представлені в матеріалах П. Охрименка, Є. Бояровської, І. Фокіної, Н. Четверик, О. Манченко, О. Скорика, М. Дудченка, М. Дудченко, А. Євграфової.

Отже, перший етап розвитку макаренкознавчої роботи був сповнений активних пошуків, щирого бажання відповідати високій честі носити ім'я славетного земляка. Публікації, що вийшли з друку в цей час, відповідали духу епохи, мали переважно історико-педагогічний характер, були сповнені радянсько-комуністичної риторики та пропагандистського пафосу.

ІІ етап (80-ті рр. ХХ ст.) – узагальнювально-методичний.

Вісімдесяті роки стали для сумських макаренкознавців часом перебудовчих процесів як у зовнішньому контексті професійної діяльності, тобто зростаючих змін у суспільстві, в освітній системі, так і у внутрішньому, що актуалізував потребу в оновленні й удосконаленні системи підготовки майбутніх учителів. Невблаганний час радикально зменшив у цей період можливості безпосереднього спілкування з вихованцями А. Макаренка, однак залишилось те, що не вмирає – інноваційні ідеї та успішний досвід видатного педагога. Тож у 80-х рр. відбуваються суттєві трансформації у формах та методах макаренкознавчої роботи.

Більш комплексного характеру набуває вивчення педагогічної системи видатного педагога в рамках психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Означена тенденція, ініційована завідувачем кафедри педагогіки к.п.н., доц. Є. Вольським, мала наслідком включення до навчальних програм низки спеціальностей спецсемінару «А. С. Макаренко і сучасна школа», розробленого викладачами кафедри педагогіки, к.п.н, доцентами Г. Якубанець та А. Сбруєвою [5]. Позитивним уважаємо той факт, що програма спецсемінару мала не тільки історико-педагогічну спрямованість, але й спонукала студентів до професійної рефлексії щодо власного педагогічного досвіду, набутого під час педагогічної практики в школі, до

осмислення організації навчальної та позанавчальної роботи у вищій школі. Питання для самостійної роботи, сформульовані в методичних рекомендаціях, мали проблемний і творчий характер, що дозволяло активізувати пізнавальну діяльність студентів. Разом із тим констатуємо, що текст методичних рекомендацій мав занадто ідеологізований характер, що, як правило, вже не було характерним для даного періоду.

Ще однією методичною розробкою макаренкознавчого характеру кінця 80-х рр. стали «Методичні рекомендації для студентів по проведенню екскурсій у кімнаті-музеї А. Макаренка», розроблені тими ж викладачами кафедри педагогіки [6]. Публікація даної роботи є свідченням того, що макаренкознавчі студії в навчальному процесі мали характер не тільки аудиторної лекційно-семінарської роботи, але й позанавчальної, зокрема екскурсійної та гурткової.

Як зазначалося вище, значна увага приділяється в цей час осмисленню передового педагогічного досвіду загальноосвітньої та вищої школи крізь призму концептуальних ідей, покладених в основу творчої спадщини видатного педагога. Результатом такої роботи стало, зокрема, написання серії коротких нарисів, об'єднаних спільною назвою «Творча спадщина А. С. Макаренка і сучасна школа. Досвід роботи по підготовці педагогічних кадрів» [13].

Не втратили актуальності такі аспекти педагогічних і методичних пошуків викладачів, схарактеризовані в нарисах:

– активізація співпраці методистів університету та вчителів загальноосвітніх шкіл в організації навчальної і виробничої педагогічної практики вчителів-словесників (Н. Каменська);

– реалізація інноваційного потенціалу методики викладання фізики заслуженого вчителя, канд. пед. наук, доцента В. Каленика у сучасній школі (О. Хекало);

– форми і методи історико-краєзнавчої роботи викладачів та студентів історичного факультету, спрямованої на збереження історичної спадщини нашого краю (Б. Корогод, В. Голубченко);

– розвиток системи виховної роботи різновікового загону школярів «Сигнал», що працює при СумДПУ з 1980 року (Є. Анохін);

– удосконалення методичного забезпечення підготовки студентів до роботи у дитячих оздоровчих центрах (на той час – у піонерських таборах) (В. Голубченко);

– актуалізація досвіду роботи музею бойової і трудової слави СДПІ імені А. Макаренка (В. Ткач);

– розвиток взаємодії педагогів-науковців та учителів-практиків у формуванні громадської і трудової активності школярів. Із метою науково-методичного забезпечення вирішення важливої педагогічної проблеми при кафедрі педагогіки було створено наукову лабораторію, керівництвом якої було укладено угоду про співпрацю з Інститутом загальної педагогіки АПН СРСР у апробації та експертизі результатів запровадження у практику діяльності школи «вікової карти» розвитку соціально значимих потреб дитини (Л. Кічатінов).

Значні організаційно-методичні зусилля було докладено макаренкознавцями для об'єднання наукового потенціалу педагогів краю з метою проведення обласної науково-практичної конференції до сторічного ювілею Макаренка (м. Білопілля, 20 лютого 1988 рік). Співорганізаторами конференції разом із СДПІ стали: Білопільський райком компартії України, Сумський обласний відділ народної освіти, Білопільський районний відділ народної освіти, Сумське обласне управління профтехосвітою та Сумський обласний відділ педагогічного товариства УРСР. Конференція дійсно мала науково-практичний характер, оскільки в ній взяли участь як науковці з різних галузей знань – кандидати наук, доценти педагогічного інституту (Є. Вольський, А. Зарукіна, М. Рисіна, А. Сбруєва, А. Шведова, Б. Польський, Л. Бойченко, О. Скорик, Т. Солдатенко, Є. Черепанова, І. Сухарєва, В. Курилова, Л. Апанасенко, К. Рабець, Г. Стругова, В. Суряднова, С. Шевченко), викладачі та аспірати (В. Голубченко, М. Ведмедєв, Л. Резнікова, А. Уварова, І. Федотенко), так і керівники загальноосвітніх шкіл і середніх спеціальних навчальних закладів (Л. Нікітіна, М. Ільяшенко, І. Євтушенко, В. Рева, Л. Бойко), методисти обласного управління профтехосвіти (Н. Середа), вчителі-новатори (Р. Смолянинова, Л. Лісовенко, В.Грищук). Безпосередніми організаторами заходу від СДПІ стали викладачі кафедри педагогіки В. Голубченко та І. Федотенко.

Важливою подією у розвитку макаренкознавчих досліджень стала у Сумському педагогічному інституті республіканська науково-практична конференція, присвячена 100-річчю від дня народження видатного педагога (3-4 березня 1988 року). Роль відповідальних організаторів

конференції виконували проректор з наукової роботи В. В. Бугаєнко та завідувач кафедри педагогіки М. О. Лазарєв.

У кінці 80-х рр. сумські педагоги-науковці вже мали позитивний досвід проведення представницьких наукових заходів та численні наукові контакти з відомими українськими та російськими вченими-макаренкознавцями, провідними педагогічними ВНЗ і науково-дослідними інститутами України, Росії та Білорусії, у яких здійснювалися дослідження творчої спадщини А. С. Макаренка.

Матеріали, що були опубліковані до конференції [15], дозволяють дійти висновку про системний підхід до аналізу педагогічної спадщини видатного педагога, намагання осмислити власну педагогічну діяльність і педагогічний досвід педагогів-новаторів крізь призму макаренківських теоретичних та практичних здобутків.

Новим явищем у макаренкознавчих студіях того часу став відхід від розгляду методологічних проблем теоретичної спадщини Макаренка у дусі відвертої пропаганди марксизму-ленінізму. Розвідки більшості науковців-філософів і педагогів набули нового звучання, в якому вже відчувався подих нової, пострадянської доби. Підтвердженням нашої думки слугують, зокрема, матеріали сумських науковців П. Бобровського («Педагогічно-світоглядний аспект усвідомлення щастя буття у творчості А .С. Макаренка та В.О. Сухомлинського» [15, с. 33–34]), Л. Кічатінова («Внутрішні суперечності діяльності вихованців як умова формування їх особистісних якостей» [15, с.27–28]), О. Щербини-Яковлєвої та О. Лазарєвої («А. С. Макаренко та подолання моментів ірраціональності у педагогічній діяльності» [15, с.12–13]), В. Косяка («Естетичне відношення до предметного середовища у сфері фізичної культури» [15, с. 204–205]), у яких здійснено спробу аналізу окремих аспектів макаренківської педагогічної системи з позицій сучасної наукової методології.

Більш об’єктивного характеру набули порівняльно-педагогічні макаренкознавчі дослідження, представлені в матеріалах конференції, до яких належать розвідки Н. Дічек («До історії питання щодо інтерпретації педагогічної спадщини А. С. Макаренка у США» [15, с. 6-7]), Л. Цибулько («До питання про дослідження макаренкознавців ФРН у 80-тих роках» [15, с. 34-35]), А. Сбруєвої («Розвиток макаренківських ідей самоврядування дитячого колективу у сучасній школі НДР» [15, с. 96-97]).

Разом із тим визнаємо, що рудиментарні залишки критики «буржуазної педагогіки» все ще мають місце у деяких із цих матеріалів.

Не втратили актуальності й навіть певного елементу інноваційності дослідження, присвячені завданням розумового виховання учнів у контексті макаренківської спадщини, зокрема розвідки, присвячені таким проблемам як формування довіри у відносинах учня і педагога у навчально-виховному процесі (М. Кононенко [15, с. 169–170]), принципи організації навчання на уроках фізики і математики (В. Каленик [15, с. 173–174]), розвиток самостійної пізнавальної діяльності учнів (С. Швачко та Л. Клочко-Дерев'янко [15, с. 175–176], А. Мурашова [15, с. 181], О. Стадник та М. Щербина [15, с. 244–245]), розвиток творчої ініціативи студентів у процесі вивчення фахових дисциплін (Е. Мандич, В. Павлов [15, с. 186–187]), застосування ігрових методів навчання (Н. Сайко та ін. [15, с.187–188]) тощо. Підкреслимо, що авторами названих вище конференційних матеріалів стали не тільки професійні викладачі педагогіки, але й методисти з фізики й математики, фахівці в галузі російської та англійської філології, фізики-теоретики. Попри всю неоднозначність мотивації звернення авторів матеріалів до спадщини видатного радянського педагога, об'єднуючим началом їх наукового пошуку, за нашим переконанням, є прагнення до професійного вдосконалення, розширення свого професійного кругозору, поглибленого осмислення події, якою стала сота річниця від дня народження людини, ім'я якої носить наш навчальний заклад.

Нових смислових акцентів набули публікації з традиційної для макаренкознавчих студій проблематики, зокрема з проблем діалектики розвитку дитячого колективу й особистості (Є. Анохін «Формування досвіду роботи студентів-макаренківців з різновіковим колективом школярів» [15, с. 86–87]); проблем трудового виховання (А. Шведова та М. Рисіна «Педагогічна спадщина А.С. Макаренка у сучасній системі професійно-технічної освіти» [15, с.132-133]); проблем теорії і практики естетичного виховання (Н. Каменська «А. С. Макаренко про формування особистості засобами художньої літератури» [15, с. 206–207]); проблем педагогічної майстерності та підготовки майбутнього вчителя (М. Лазарєв, Н. Пальоха «А. С. Макаренко і проблеми формування соціальної активності майбутнього вчителя» [15, с. 231–232]); психологічних аспектів творчої спадщини видатного педагога (В. Моляко,

С. О. Ніколаєнко та С. І. Ніколаєнко «Стратегічні компоненти психологічної готовності до педагогічної діяльності» [15, с. 262–263]; В. Савельєв «Пізнання як відношення в системі виховної діяльності» [15, с. 265–266]); проблем сімейного виховання (З. Кувалдіна та Г. Якубанець «А. С. Макаренко про врахування вікових особливостей дітей у вихованні їх потреб» [15, с. 311–312]); проблем фізичного виховання (А. Кудренко та ін. «Виховна робота вчителя фізичної культури» [15, с. 315–316]). Аналіз названих творів свідчить про неформальне ставлення більшості науковців до «виробничого завдання», яким, здебільшого, була участь у ювілейних конференціях. У низці матеріалів ми бачимо не тільки теоретично-декларативне осмислення проблеми, а й наведення результатів експериментальних досліджень, характеристику перспективного досвіду.

Окрасою конференції стали виступи провідних вітчизняних науковців докторів наук та професорів М. Ярмаченка, Д. Водзінського, М. Євтуха, В. Заслуженюка, Н. Калениченко, Б. Кобзаря, В. Лозової, В. Моляко, Л. Попової, В. Фарфоровського та ін. Серед імен авторів конференційних матеріалів ми знаходимо тоді ще молодих педагогів-науковців, а нині відомих українських учених – докторів наук та професорів А. Вихруща, В. Гриньової, Н. Дичек, Т. Завгородньої, І. Звєрєвої, А. Іванченка, С. Золотухіної, І. Мозгового Г. Ніколаї, Д. Пащенка, М. Савчина, Б. Ступарика, Т. Сущенко, М. Фіцули та ін.

Підсумовуючи розгляд другого етапу розвитку макаренкознавчої діяльності в СумДПУ, можемо схарактеризувати 80-ті роки ХХ ст. як період активного розвитку методичної роботи, що мала як внутрішньо- так і зовнішньо інституційний виміри. Зокрема, в межах навчального закладу здійснювалася розробка методичних рекомендацій, що стали базою для формування навчально-методичного забезпечення спецсемінару «А. С. Макаренко і сучасна школа» – першого навчального курсу, який давав можливість системного поглибленого вивчення педагогічної системи Макаренка та осмислення можливостей застосування його ідей в умовах сучасної школи. Зовнішньо інституційний вимір методичної роботи полягав в організаційно-методичному забезпеченні проведення заходів макаренкознавчої спрямованості в Сумській області. 80-ті рр. стали періодом узагальнення передового досвіду сучасної загальноосвітньої та вищої школи крізь призму ідей видатного педагога, розробки авторських

концепцій виховання (діяльність лабораторії виховання громадської та трудової активності особистості – керівник: к.п.н, доц. Л. Кічатінов); періодом поступового позбавлення наукового макаренкознавства ідеологічних штампів і радянсько-комуністичної риторики.

ІІІ етап (90-ті рр. ХХ ст.) – радикально-оновлювальний.

90-ті роки ХХ ст., що стали періодом радикальних суспільно-економічних і суспільно-політичних трансформацій у нашій країні, дозволили ще раз підтвердити закономірну залежність педагогічної науки від ідеології держави та цінностей суспільства. З відмовою від радянського державного устрою, підтримуваного комуністичною марксистсько-ленінською ідеологією, деякі гарячі голови від педагогіки поставили за мету відмовитися й від Макаренка, що сприймався в країні та у світі в цілому як символ і прапор радянської теорії освіти. Дехто з викладачів СДПІ теж із сумнівами поглядав на бюст Макаренка, розташований на території інститутського містечка. Однак здоровий глузд переміг і, передусім – завдяки наполегливим зусиллям педагогів-науковців. Подальший розвиток макаренкознавчих пошуків здійснювався найбільш інтенсивно в межах інтересів наукових колективів (проблемних лабораторій) та науково-педагогічних шкіл, що інтенсивно розвивалися в інституті. Підтвердженням цієї тези є тематична спрямованість матеріалів обласної науково-практичної конференції, що відбулася на батьківщині видатного педагога – у місті Білопіллі 13 березня 1991 р. [7]. Аналіз програми конференції дозволяє констатувати, що значна кількість опублікованих матеріалів присвячена проблемам педагогічної творчості учителя (М. Лазарєв, О. Бабуров, Л. Висоцька, А. Зарукіна, Л. Мільто, Л. Рощупкіна, В. Суховерхова та ін.), що стали предметом дослідження першої і найбільш плідної в сучасному СумДПУ науково-педагогічної школи професора Миколи Остаповича Лазарєва.

Принципово новими напрямами досліджень у макаренкознавстві стали в 1991 р. такі: теоретичні засади розвитку неперервної освіти (М. Рисіна, Ю. Шаронін); економічні механізми господарської діяльності навчальних закладів, керованих А. Макаренком (М. Голубченко, І. Федотенко); ризик як елемент педагогічної творчості (О. Бабуров); народознавчі засади педагогічної спадщини А. Макаренка (А. Сбруєва).

Протягом 90-х рр. макаренкознавцями – викладачами кафедри педагогіки було здійснено новий крок у створенні методичного забезпечення системного вивчення педагогічної спадщини видатного педагога. У нових історичних умовах було створено програму та методичні рекомендації до вивчення навчального курсу, що поєднував історико-педагогічну та порівняльно-педагогічу спрямованість – «Творча спадщина А. С. Макаренка в контексті світової педагогічної думки» [14]. У пояснювальній записці до методичних рекомендацій автори сформулювали мету навчального курсу таким чином: об'єктивне і всебічне дослідження спадщини А. Макаренка, визначення місця педагогічної концепції педагога у світовому історико-педагогічному процесі [14, с. 4]. Темами, визначеними у програмі спецкурсу для вивчення, стали: 1) А. Макаренко, людина і педагог; 2) мета виховання в педагогічній системі А. Макаренка та у світовій педагогічній думці; 3) діалектика розвитку колективу і особистості в педагогічній системі А. Макаренка та у світовій педагогічній думці; 4) провідні методи виховання, що визначають педагогічний почерк А. Макаренка; 5) проблеми розвитку педагогічного колективу й педагогічної майстерності у творчості А. Макаренка та в сучасній вітчизняній педагогіці; 6) проблеми дисципліни і свободи особистості в педагогічній спадщині А. Макаренка та у світовій педагогічній думці; 7) ідеї трудової школи в творчій спадщині А. Макаренка та у світовій педагогіці; 8) сучасні послідовники А. Макаренка: аналіз досвіду діяльності [14, с. 5–6]. Матеріали, подані авторами в рекомендаціях, дозволяли за допомогою порівняльно-зіставного аналізу шляхів вирішення «вічних» педагогічних проблем виявити спільне, особливе та специфічне в поглядах класиків педагогічної думки різних часів, осмислити педагогічну систему А. Макаренка як закономірний етап розвитку світового педагогічного процесу.

Важливим напрямом макаренкознавчої роботи в Сумському педагогічному інституті, а пізніше – університеті була і є, починаючи з 1980 р., діяльність дитячого центру «Сигнал», що працює вже понад 32 років під незмінним керівництвом майстра дитячих сердець Євгена Васильовича Анохіна. 90-ті роки стали початком поглибленого теоретичного осмислення самобутнім педагогом-практиком теоретичних засад своєї діяльності. У цей час до 110-ї річниці від дня народження А. Макаренка була опублікована брошура «Психолого-педагогічні

особливості дитячих різновікових об'єднань» [3], у якій автор здійснює аналіз теоретичних і методичних засад діяльності керованого ним дитячого колективу, зокрема питань структури та особливостей формування дитячих різновікових об'єднань (РВО), змісту їх діяльності; проблем міжособистісного спілкування та лідерства в РВО, створення в них сприятливого мікросередовища; рівнів розвитку РВО; формальних, позаформальних і неформальних дитячих об'єднань різної орієнтації; проблем діяльності РВО, що утворені на родинній основі. Ідеї і практичний досвід Є. В. Анохіна є вагомим підтвердженням актуальності концептуальних положень макаренківської виховної системи.

Нарешті, найбільш гучною та представницькою подією для сумських макаренкознавців став у 90-х рр. справжній педагогічний форум, який об'єднав однодумців із трьох областей – Сумської, Полтавської та Харківської. Організаторами Всеукраїнської науково-практичної конференції на тему «Творча спадщина А. С. Макаренка у контексті сучасної педагогічної науки і практики» [12], присвяченої 110-річчю А. С. Макаренка, стали управління освіти трьох обласних державних адміністрацій а також педагогічні ВНЗ – Сумський державний педагогічний інститут імені А. Макаренка, Полтавський державний педагогічний інститут імені В. Г. Короленка та Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Глибоке враження здійснили на учасників конференції не тільки виступи відомих учених – дослідників творчої спадщини видатного педагога, але й відвідання місць, де він працював – колонії імені М. Горького у Ковалівці Полтавської області та Курязької виправної колонії ім. А. С. Макаренка під Харковом.

Високий науковий рівень пленарних і секційних засідань конференції, що відбувалися в СДПІ, був забезпечений участю відомих макаренкознавців з провідних ВНЗ країни, передусім таких:

– *харківська науково-педагогічна громада* була представлена доповідями В. Лозової («А. С. Макаренко про формування активності вихованців» [12, с. 4–7]), Л. Попової («Науково-виховна і громадська діяльність А. С. Макаренка на Харківщині» [12, с. 9–12]), В. Євдокимова та Б. Наумова («Метод педагогічної дії А. С. Макаренка в контексті світової педагогіки» [11, с. 172–175], Г. Троцко («Актуальність ідей А. С. Макаренка про трудове виховання і профорієнтацію учнів» [12, с. 192–196]) та ін.;

– посланцями *полтавської психолого-педагогічної громади* стали на конференції такі знані в Україні дослідники, як А. Бойко («Педагогічна спадщина А.С. Макаренка в контексті підготовки вчителя» [12, с. 294–300]) та В. Моргун («Школа-господарство А. С. Макаренка та школа-толока О. А. Захаренка: наступність та перспективи» [12, с. 13–15]) та ін.;

– учасниками конференції від *житомирської науково-педагогічної громади* були А. Іванченко («Проблема мети виховання у педагогічній спадщині А. С. Макаренка та в сучасній педагогіці» [12, с. 27–31]); О. Дубасенюк («Реалізація ідей А. С. Макаренка у виховній діяльності педагога»); М. Левківський («Відчуження особистості від праці: соціально-педагогічний аспект» [12, с. 176–180]); С. Вітвицька («Підготовка майбутніх учителів до соціально-педагогічної роботи» [12, с. 321–325]) та ін.;

– представниками *одеської* науково-педагогічної громади, що взяли участь у конференції, були відомі педагоги З. Курдянд («Виховання особистості вчителя у педагогічній спадщині А. С. Макаренка та в умовах розбудови сучасної України» [12, с. 326–329]), О. Цокур («Проблема гуманізації педагогічної свідомості вчителя в творчій спадщині А. С. Макаренка та сучасність» [12, с. 305–309]).

Варто відзначити також участь у конференції таких відомих в Україні фахівців у галузі історії педагогіки, як В. Струманський («Українське виховне сьогодення в історичних проекціях А. С. Макаренка» [12, с. 44–48]) та Д. Пащенко («Добротворець за часів більшовизму» [12, с. 70–74]), виступи яких позначилися оригінальністю та новизною підходів до аналізу спадщини видатного педагога.

Однак найбільш широкою та представницькою була участь у конференції сумських освітян – ініціаторів своєрідної макаренківської ювілейної естафети науково-педагогічних громад трьох областей, у яких пройшла більша частина життя та професійної діяльності нашого видатного земляка. Найбільш активних організаційних зусиль до об’єднання управлінців, науковців і педагогів-практиків у єдину конференційну спільноту доклали В. Живодьор (директор СОІППО), В. Бугаєнко (проректор СДПІ з наукової роботи), М. Лазарєв (зав. кафедри педагогічної творчості СДПІ).

У конференції взяли участь найбільш творчо активні викладачі Сумського педінституту. У тематиці виступів більшості з них чітко простежувалися наукові та суспільні пріоритети нової доби. Проблемам

визначення цілей, завдань, змісту виховання особистості в педагогічній спадщині А. Макаренка та в умовах розбудови сучасної школи України було присвячено виступи А. Сбруєвої [12, с. 22–26], Т. Пушкарьової [12, с. 57–60], І. Гуппал [12, с. 75–80], О. Щербини-Яковлєвої [12, с. 83–89].

Проблеми діалектики розвитку колективу й особистості у творчості А. Макаренка та в сучасній школі стали предметом розгляду М. Рисіної [12, с. 110–116] та Л. Рощупкіної [12, с. 129–134]. Педагогічні технології виховання особистості в творчості А. Макаренка та їх використання в сучасній школі розглядалися М. Лазарєвим [12, с. 144–151], Л. Левченко [12, с. 162–166], Л. Чашечніковою, С. Петренко, О. Чашечніковою [12, с. 167–168], Л. Михайлюк [12, с. 169–171].

Проблеми трудової школи у 20–30 роках ХХ століття й на сучасному етапі склали науковий інтерес О. Перетятько [12, с. 197–201]. Проблеми соціальної педагогіки у творчій спадщині А. Макаренка та в умовах сьогодення розглядалися Г. Чернишовою [12, с. 216–219], М. Кононенко [12, с. 229–232], Л. Артюшкіною [12, с.237-240], О. Мартиненко [12, с.241-244].

Проблеми естетичного виховання у творчості А. Макаренка та в умовах сьогодення висвітлювали Н. Стефіна [12, с. 257–261], В. Бабич [12, с. 262–264], А. Уварова [12, с. 265–269], Г. Михайліченко [12, с. 270–275]. Проблеми фізичного та психічного здоров'я особистості у творчості А. Макаренка та трансформація його ідей в національній школі України привернули увагу Т. Лози, С. Білоусова [12, с. 276–279], В. Азаренкова [12, с. 284–288]. Особливості застосування ідей А. Макаренка у професійній підготовці сучасного вчителя розкрито у виступах В. Сенчуріної та Є. Сенчуріна [12, с. 310–313], Л. Макарової, В. Макарової та Є. Іванова [12, с. 314–318].

Таким чином, 90-ті роки ХХ ст. позначилися в історії розвитку макаренкознавчих досліджень у СДПІ остаточною відмовою від ідеологічних штампів, поступовим переходом від описового та панегіричного підходів у висвітленні макаренківської педагогічної спадщини до творчо-аналітичного, намаганнями актуалізувати концептуальні засади педагогічної системи видатного педагога відповідно до потреб нової доби та власної професійної діяльності, активним застосуванням методів порівняльно-зіставного, порівняльно-синхронного та порівняльно-діахронного аналізу, що дозволили визначити загальне, спеціальне та одиничне в педагогічній спадщині А. Макаренка та низки інших класиків

педагогічної думки різних часів і народів. Значимим аспектом макаренкознавчої діяльності в цей час стала розробка методичних матеріалів, що були спрямовані на поглиблене цілісне вивчення творчих здобутків А. Макаренка в межах окремого навчального курсу.

IV етап (початок XXI ст.) – творчо-аналітичний.

Початок нового тисячоліття, радикальне розширення інформаційного простору, пов'язане зі швидким розвитком ІКТ, обіцяли нові, небачені раніше перспективи у викладацькій і науковій діяльності сумських макаренкознавців. Навчальний заклад отримав у жовтні 1999 р. статус педагогічного університету, якому треба було відповідати, в тому числі більш високою якістю наукової роботи.

Весною 2000 року сталась унікальна подія, що була сприйнята як ознака нових можливостей у макаренкознавчій роботі: до Сум завітав міжнародно відомий німецький дослідник Г. Хілліг – керівник Марбурзької лабораторії «Макаренко-реферат» (ФРН). Разом із сумськими педагогами М. Лазарєвим та А. Сбруєвою, а також відомим українським істориком В. Марочко, який співпрацював із німецьким ученим і супроводжував його в пошуково-дослідній поїздці, Г. Хілліг відвідав макаренківські місця Білопілля. Особливо емоційно насиченим було відвідання того місця, де знаходився будиночок, у якому малий Антон з'явився на світ.

Наукові інтереси, що привели Г. Хілліга до Сум, були пов'язані не тільки з діяльністю А. Макаренка, але й з долею М. Довгополюка – керівника дитячого містечка в м. Охтирка, який був репресований у зв'язку зі звинуваченнями в буржуазному націоналізмі. Зазначимо, що характеристика педагогічної системи М. Довгополюка була предметом досліджень студентів і викладачів нашого університету протягом тривалого часу. Результати цих досліджень знайшли висвітлення у дослідженні відомого сумського краєзнавця, викладача кафедри педагогіки В. Голубченка [4].

Після відвідання Сум Г. Хілліг підтримував протягом тривалого часу наукові зв'язки з провідним фахівцем університету в галузі педагогічного краєзнавства та історії нашого ВНЗ Л. Корж-Усенко. Відзначимо, що Л. Корж-Усенко є автором-укладачем двох інформаційно-довідкових видань, у яких висвітлено історію і сучасний стан розвитку СумДПУ імені А. Макаренка. Дослідниця взяла найактивнішу участь у науковому редагуванні видання, присвяченого історії розвитку педагогічної освіти на Сумщині.

Подією в науковому житті університету стали в 2003 р. обласні педагогічні читання, присвячені 115-річниці з дня народження А. Макаренка. У заході взяли участь викладачі СумДПУ та Лебединського педагогічного училища ім. А. С. Макаренка. Специфіка читань, на відміну від інших ювілейних подій такого роду, полягала в доволі вузькій тематичній спрямованості, яка була чітко задекларована у назві заходу: «А. С. Макаренко і соціальна педагогіка» [2]. Така проблематика читань була зумовлена тим, що їх організатором стала нещодавно створена кафедра соціальної педагогіки соціально-гуманітарного факультету університету (завідувач кафедри – к.п.н., доц. Л. Артюшкіна). Читання стали позитивним прикладом творчої співпраці та взаємодопомоги фахівців усіх кафедр психолого-педагогічної спрямованості. Виступи доповідачів дозволили подивитися на спадщину А. Макаренка по-новому, з позицій сучасних соціально-педагогічних концепцій та актуальних проблем соціалізації особистості початку XXI ст. Доказом такого твердження є тематика виступів Є. Анохіна («Досвід та перспективи співробітництва дитячих громадських організацій» [(2, с. 5–7]); Л. Корж («Реалізація ідеї опіки безпритульних дітей на Сумщині в 20–30-ті рр. XX ст.» [2, с. 20–22]); Н. Кубракової («Використання педагогічного досвіду А. С. Макаренка щодо усунення негативного впливу громадської думки на формування освітніх компетентностей учнів сільської місцевості» [2, с. 23–25]); М. Лазарєва («Проблема соціально-педагогічного перетворення особистості в контексті творчої спадщини А.С. Макаренка» [2, с.28-30]); О. Луценко («Педагогіка з позиції гендерного підходу» [2, с.30-34]): Н. Осьмук («Новаторські ідеї А.С. Макаренка в загальному русі педагогічних пошуків 20-х рр. XX століття» [2, с. 48-50]); О. Перетятько («Соціально-педагогічний аспект діяльності дореволюційної вітчизняної школи» [2, с. 50-52]); А. Поляничко («Сімейне неблагополуччя і «діти вулиці»» [2, с.53-55]); М. Рисіної («Виховання дітей із неповних сімей в педагогічній спадщині А. С. Макаренка» [2, с. 57–58]); А. Сбруєвої («Провідні чинники ефективності педагогічної системи А. С. Макаренка» [2, с. 59–61]); О. Скоробагатської («Виховні цінності у педагогічній спадщині А.С. Макаренка» [2, с. 63–65]). Осмислюючи проблематику виступів у педагогічних читаннях 2003 року, можемо констатувати появу в університеті нових форм використання макаренківських ідей у навчально-

виховному процесі. Мова йде, передусім, про підготовку студентів до роботи в дитячих оздоровчих центрах різних типів, у закладах пенітенціарної системи, до участі у волонтерських програмах та інших формах соціально-педагогічної діяльності. Позитивним, на нашу думку, є той факт, що абсолютна більшість наведених вище формулювань тем виступів пов'язана як з проблематикою кандидатських і докторських дисертаційних робіт науковців, з їх пост-дисертаційними дослідженнями, так і з практичною професійною діяльністю викладачів. Отже, відзначаємо тенденцію професіоналізації підходів до аналізу творчої спадщини видатного педагога: дослідження виконані виключно фахівцями – педагогами (наукова спеціалізація в галузі історії педагогіки, соціальної педагогіки, порівняльної педагогіки, теорії навчання), психологами (галузь соціальної психології), філософами (галузь філософії освіти).

Разом із тим із жалем констатуємо, що ніхто з викладачів СумДПУ протягом тривалого часу не досліджував творчої спадщини А. Макаренка на рівні дисертаційної роботи. Негативною реалією того часу стало вилучення з навчальних програм усіх спеціальностей спецсемінару, спрямованого на вивчення педагогічної системи А. Макаренка в контексті світової педагогічної думки.

Подальший розвиток макаренкознавчої активності пов'язаний в університеті з підготовкою до 120-річчя педагога. Значно розширилися на той час можливості видавничої діяльності, що зумовило урізноманітнення форм публікацій, що вийшли друком у 2008 році. Традиційно до початку конференції було опубліковано збірник тез, у назві якого відображено загальну тему конференції – «Педагогічна спадщина А. С. Макаренка в контексті сучасної гуманістичної освіти» [8]. Уперше в історії СумДПУ до конференції було підготовлено колективну монографію «Творча спадщина А. С. Макаренка крізь призму сучасності» (за наук. ред. А. Сбруєвої та О. Полякової), [9] та надруковано значну кількість наукових статей у фаховому збірнику наукових праць СумДПУ «Педагогічні науки» [10].

Аналіз широкої сукупності матеріалів конференції дозволяє дійти висновку, що тематика, обрана для розгляду на пленарному та секційних засіданнях, визначена відповідно до інтересів провідних науково-педагогічних шкіл університету та колективних наукових тем педагогічних і психологічних кафедр.

Представницькою стала участь у конференції наукової школи проф. М. Лазарєва. Науковці висвітлили у своїх конференційних матеріалах та виступах широке коло актуальних проблем формування педагогічної творчості майбутнього вчителя: М. Лазарєв «Від діалогічного мистецтва А. С. Макаренка до сучасного особистісно-діалогічного стилю взаємодії» [8, с. 16–17]; І. Іонова «Проектна діяльність соціального спрямування з позиції гуманізації освіти» [8, с. 11–12]; М. Бикова «Вплив особистості вчителя на утруднене педагогічне спілкування» [8, с. 26–27]; Д. Будянський «Роль театрального мистецтва в педагогічній системі А. С. Макаренка» [8, с.27–29]; А. Уварова («А.С. Макаренко про майстерність педагогічного слова» [8, с. 42–43І]; Л. Рощупкіна «Спадщина А. С. Макаренка як джерело формування гуманістичної позиції педагога» [8, с. 39–40].

Наукова школа проф. О. Козлової заявила про себе на конференції висвітленням актуальних проблем управління освітою: О. Козлова «Управлінські механізми в педагогічній системі А. С. Макаренка» [8, с. 65–66]; І. Галімова «Елементи менеджменту в педагогічній спадщині А. С. Макаренка» [8, с. 67–68]; Т. Гребеник «Формування особистості свідомого громадянина в процесі виховання студентів вищої школи» [8, с. 8–9]; Т. Максименко «Самостійна робота студентів у контексті гуманістично зорієнтованої освіти» [8, с. 68–69].

Аналіз широкого кола проблем у галузі педагогічної компаративістики крізь призму ідей А. Макаренка був здійснений членами наукової школи проф. А. Сбруєвої: І. Чистякова «Педагогічний менеджмент А. Макаренка та його впровадження в умовах діяльності інноваційних шкільних мереж» [8, с. 73–74]; Н. Осьмук «Досягнення А. С. Макаренка в світлі ідей «нового виховання» [8, с. 86–87]; А. Сбруєва «Чинники ефективності педагогічної системи А. С. Макаренка» [8, с. 93–94]; А. Чернякова «Ідея колективного виховання в школах США» [8, с. 115–117].

Традиційним стало звернення сумських макаренкознавців до соціально-педагогічних проблем: Є. Анохін «Вплив громадської освіти на неформльне спілкування дітей та підлітків» [8, с.46–47]; О. Гончаренко «Погляди А. С. Макаренка на сім'ю, батьківство та статеве виховання (спроба гендерного аналізу)», С. Кондратюк «Здоровий спосіб життя як умова збереження здоров'я молодших школярів» [8, с. 57–58]; О. Полякова «Педагогічна спадщина А. С. Макаренка: деміфологізований

дискурс» [8, с. 106–107], Ю. Сапарай «Роль А. С. Макаренка в технологізації соціально-педагогічної діяльності» [8, с. 62–63]; Ю. Ступаченко «Умови виховання емоційної культури неповнолітніх правопорушників у педагогічній системі А.С. Макаренка» [8, с. 63–64].

Тематичному збагаченню конференції, поглибленню аналізу макаренківських ідей слугувала участь великої групи фахівців-психологів, зокрема О. Бедлінського «Особистісний підхід через організацію колективної діяльності» [8, с. 98–99]; Г. Улунової «Теорія колективу у теоретико-практичній спадщині А.С. Макаренка» [8, с.109–110]; А. Вертеля «Огляд соціально-педагогічних факторів соціалізації дітей-сиріт у психолого-педагогічних дослідженнях» [8, с. 118]; С. Кузікової «Система особистісних смислів як фактор духовного саморозвитку молоді» [8, с. 123–124] та ін.

У колективному монографічному дослідженні, присвяченому 120-річниці А. Макаренка [9], взяли участь як визнані педагогічні авторитети – професори М. Лазарєв ([9, с. 31–45]) та А. Сбруєва ([9, с. 4–30]), неперевершений педагог-практик, ст. викладач кафедри психології університету Є. Анохін [9, с. 139–150], досвідчені доценти О. Полякова [9, с. 97–114; с. 115–138], М. Рисіна [9, с. 46–96], Г. Чернишова [9, с. 151–164], так і молоді науковці – викладач Н. Осьмук [9, с. 46–96], аспірантки О. Гончаренко [9, с. 165–186] та Ю. Ступаченко [9, с. 115–138]. Зміст та стиль викладу розділів монографії є дуже різноплановим: від позначених глибокими особистими переживаннями схвильованих та майстерно виписаних спогадів М. Лазарєва про рідну тітку Олену Лазарєву – вихованку А. Макаренка, до системної характеристики чинників ефективності педагогічної системи видатного педагога, побудованої згідно з критеріями, сформульованими В концепції авторської школи (А. Сбруєва) та перших спроб наукового аналізу проблеми, пов’язаної з темою дисертаційного дослідження молодими науковцями. Ми вважаємо першу спробу монографічного викладу макаренкознавчого матеріалу цілком успішною і вартою продовження.

Підсумовуючи характеристику тематичної спрямованості матеріалів ювілейної конференції-2008, зазначимо, що для макаренкознавчих досліджень пострадянської доби характерними стали такі підходи:

1) аналіз творчої спадщини видатного педагога в контексті сучасної методології, передусім теорій професійної культури керівника, професійної

самореалізації педагога, розвитку творчих здібностей учнів, інноваційного розвитку організацій, інклюзивної освіти, неперервної освіти, особистісно-орієнтованого підходу до організації навчально-виховного процесу, інноваційних підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя, пенітенціарної педагогіки, корекційної педагогіки тощо;

2) використання концептуальних положень макаренківської педагогічної спадщини (щодо принципів розвитку дитячого колективу, організації самоврядування дитячого колективу, методів трудового, морального, естетичного виховання тощо) як вихідних ідей для розкриття окремих аспектів наукових розвідок науковців, що, на перший погляд, є достатньо далекими від традиційної макаренкознавчої проблематики.

І перший і другий підходи ми вважаємо достатньо продуктивними, оскільки обидва дозволяють підійти до аналізу предмета дослідження з нової, нетрадиційної для дослідника і для сучасної педагогічної науки точки зору.

Кінець першого десятиліття XXI ст. був позначений ще кількома цікавими подіями в житті сумських макаренкознавців: 21 жовтня до Сум завітали в межах широкого наукового візиту представники Міжнародної макаренківської асоціації (м. Москва) на чолі з її президентом – к. філос. н. Т. Корабльовою. У складі делегації були А. Калабалін (директор педагогічного музею А. С. Макаренка, м. Москва), В. Слободчиков (президент Російської макаренківської асоціації), В. Морозов (директор центру позакласної роботи ім. А. С. Макаренка). Відбувся круглий стіл за участю педагогів-науковців СумДПУ та московських гостей, на якому обговорювалися такі запропоновані москвичами проблеми: «Виховання відповідальністю у «безрецидивній» педагогіці А.С.Макаренка», «Антропологічні основи виховної педагогіки А. С. Макаренка та її прикладне значення в сучасному суспільстві», «Роль педагогічної майстерності в діяльності керівника освітнього закладу». Цінним подарунком москвичів став екземпляр сучасного видання «Педагогічної поеми», позбавленого купюр та редакторської правки радянського часу.

Фактом, що дає надію на інтенсифікацію розвитку макаренкознавчих студій, є звернення до спадщини видатного педагога наукової молоді. Вперше за багато років у аспірантурі університету виконується дисертаційне дослідження, присвячене нашому славетному земляку: «Організаційно-

педагогічні засади управлінської діяльності А. С. Макаренка» (науковий керівник к. пед. наук, проф. О. Козлова, пошукач – І. Гавриленко). Молода дослідниця суттєво активізувала макаренкознавчі наукові контакти, залучивши до них такі організації та окремих дослідників:

– *Всеукраїнська асоціація А. С. Макаренка,* Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка (А. Ткаченко, Ф. Кривонос, Н. Тарасевич, В. Моргун);

– *Міжнарожна асоціація А. С. Макаренка,* м. Москва (президент: Т. Корабльова);

– *Італійська асоціація А. С. Макаренка*, університет Сапієнца м. Рим; (керівник: Н. Сиціліані де Куміс (N. Siciliani De Cumis);

– *педагогічний музей в с. Ковалівка*, Полтавська обл. – (В. Шульга);

– *меморіальний музей А. С. Макаренка* в м. Кременчук, Полтавська обл. – (Н. Коваленко).;

– макаренкознавці Харківщини (М. Гетманець, І. Гетьманець, Б. Наумов);

– нижегородські макаренкознавці (А. Фролов та його учні С. Аксьонов, О. Ілалтдінова, Нижній Новгород, Росія).

Напередодні 125-річного ювілею видатного педагога сумські макаренкознавці сповнені нових задумів, налаштовуються на проведення широкого кола наукових і творчих заходів, цікавих як для досвідчених науковців, так і для наукової молоді.

Застосування методу історико-педагогічної ретроспекції в контексті аналізу макаренкознавчого виміру історії Сумського державного педагогічного університету дозволяє дати узагальнену характеристику кожного з визначених нами етапів досліджуваного процесу.

І етап (1957 р. – 70-ті рр. XX ст.) – пошуково-пропагандистський.

Розпочалася пошукова робота викладачів і студентів з метою збору матеріалів для кімнати-музею А. С. Макаренка (листування та зустрічі з макаренківцями; екскурсії до пам’ятних місць, пов’язаних з життям та діяльністю педагога). Важлива роль відводилася пропагандистській роботі, що здійснювалася у формі лекцій, які організовувалися товариством «Знання». Системного характеру набуло проведення педагогічних читань для викладачів вищих і середніх спеціальних навчальних закладів, учителів шкіл. Нечисленні публікації, що виходили друком у той час, були складовою

скоріше пропагандистської, аніж наукової роботи. Проблематика досліджень мала переважно партійно-пропагандистську, філософсько-методологічну, історико-педагогічну, теоретико-виховувальну, літературознавчу, психологічну, фізкультурно-оздоровлювальну спрямованість.

ІІ етап (80-ті рр. ХХ ст.) – узагальнювально-методичний.

Здійснювалася розробка методичного забезпечення навчальних курсів, спрямованих на поглиблене вивчення педагогічної системи А. Макаренка, навчально-екскурсійної роботи в межах вивчення курсів історико-педагогічної спрямованості. Приділялася увага запровадженню ідей А. Макаренка в практику роботи школи та позашкільних закладів освіти. Було започатковано практику проведення масштабних макаренкознавчих заходів, що мали на меті як історико-педагогічний аналіз творчого доробку видатного педагога, так і узагальнення сучасного передового педагогічного досвіду. Відбулося зростання кількості публікацій макаренкознавчого характеру, які поступово відходили від стилю радянсько-комуністичної риторики та набували ознак наукових досліджень. Найбільш популярною на цьому етапі була проблематика в галузі історії педагогіки, методики виховної роботи, вікової психології, соціальної психології та психології особистості, філософії освіти, літературознавства й мовознавства. Започатковано було роботи в галузі методики макаренкознавства та порівняльного макаренкознавства.

ІІІ етап (90-ті рр. ХХ ст.) – радикально-оновлювальний.

В умовах радикальних змін у житті суспільства відбулось якісне оновлення методичного забезпечення викладання макаренкознавчих навчальних курсів, суттєве розширення та збагачення їх змісту, що отримав порівняльно-педагогічну спрямованість. Активізувалася співпраця з макаренкознавцями регіону (науковцями з Харкова та Полтави), об’єднання організаційних та інтелектуальних зусиль у проведенні масштабних всеукраїнських науково-практичних конференцій. Новацією стало використання у дослідженнях методів порівняльно-синхронного й порівняльно-діахронного аналізу, що дозволило науково грамотно та виважено протистояти критикантсько-нігілістським спробам заперечення наукової цінності та інноваційного потенціалу макаренківської спадщини, об’єктивно визначити місце й значення Макаренка-педагога у світовому історико-педагогічному процесі. Зростаючої популярності набували в цей

час наукові розвідки в галузі теоретичних і методичних основ педагогічної творчості, театральної педагогіки, управління навчальним закладом, педагогічного краєзнавства.

IV етап (початок XXI ст.) – творчо-аналітичний.

Відбулося подальше кількісне розширення тематики та якісне урізноманітнення методів макаренкознавчих досліджень, професіоналізація підходів до їх здійснення, застосування переважно не описових, а творчо-аналітичних методів до висвітлення теми наукової розвідки. Активного розвитку набувають у цей час макаренкознавчі студії в галузі педагогічної інноватики, соціальної педагогіки, пенітенціарної педагогіки, педагогічної ризикології тощо. Позитивною тенденцією є збагачення міжнародних контактів університетських макаренкознавців.

ЛІТЕРАТУРА

1. А. С. Макаренко – педагог и писатель : тезисы докладов и сообщений республиканской научной конференции «Педагогическое наследие А.С. Макаренко и современные проблемы коммунистического воспитания», посвященной 90-летию со дня рождения выдающегося советского педагога и писателя (2-3 марта 1978 года). – Сумы, 1978. – 326 с.
2. А. С. Макаренко і соціальна педагогіка : тези доповідей педагогічних читань до 115-річниці з дня народження А.С. Макаренка. – Суми : Редакційно-видавничий відділ СумДПУ, 2003. – 70 с.
3. Анохин Е. В. Психолого-педагогические особенности деятельности детских разновозрастных объединений (из опыта работы). – Сумы : СГПИ, 1998. – 43 с.
4. Голубченко В. Ю. Педагогічне краєзнавство Сумщини: Пошуки та знахідки / В. Ю. Голубченко // Інновації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя: методологічні,змістові та методичні аспекти [монографія] / [за ред. проф. А. А. Сбруєвої]. – Суми : Видавництво «МакДен», 2011. – С. 286–312.
5. Методические рекомендации для студентов к спецсеминару «А. С. Макаренко и современная школа». – Сумы, 1988. – 31 с.
6. Методические рекомендации для студентов по проведению экскурсий в комнате-музее А. С. Макаренко. – Сумы, 1988. – 27 с.
7. Педагогическое наследие А. С. Макаренко и творчество учителя : тезисы докладов и сообщений на областной научно-практической конференции учителей, руководителей школ, преподавателей и научных работников, посвященной педагогическому творчеству А. С. Макаренко и проблемам воспитания в современной школе и семье (13 марта 1991 года, г. Белополье). – Сумы, 1991. – 73 с.
8. Педагогічна спадщина А. С. Макаренка в контексті сучасної гуманістичної освіти : тези Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Суми: СумДПУ, 2008. – 140 с.
9. Педагогічна спадщина А.С. Макаренка крізь призму сучасності : монографія. – Суми : СумДПУ, 2008. – 188 с.
10. Педагогічні науки : збірник наукових праць. – Частина друга. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. – 412 с.
11. Приглашение и программа. Зональная отчетно-научная конференция по педагогике и психологии. (4-6 февраля, 1962 г.) – Харьков, 1962. – 12 с.

12. Творча спадщина А. С. Макаренка в контексті світової педагогічної думки : методичні рекомендації студентам до спецсемінару. – Видання друге, доповнене і перероблене. / упорядники: Сбруєва А. А., Рисіна М. Ю., Щербань П. М. – Суми, 1998. – 74 с.

13. Творча спадщина А. С. Макаренка і сучасна школа. Досвід роботи по підготовці педагогічних кадрів / укл. О. Скорик, В. Голубченко. – Суми, 1988. – 36 с.

14. Творча спадщина А. С. Макаренка у контексті сучасної педагогічної науки і практики : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (березень 1998 року). – Суми – Харків – Полтава, 1998. – 373 с.

15. Творческое наследие А. С. Макаренко и современная школа : тезисы докладов и сообщений на Республиканской научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения выдающегося советского педагога (3-4 марта 1988 г.). – Сумы, 1988. – 340 с.

16. Тезисы докладов и сообщений к отчетной научной сессии преподавателей Сумского педагогического института им. А. С. Макаренко. – Сумы. – 1965. – 115 с.

Н. П. Дічек, доктор педагогічних наук, професор

Інститут педагогіки НАПН України

ПЕДАГОГІЧНЕ НОВАТОРСТВО А. С. МАКАРЕНКА (ПОЛТАВСЬКИЙ ПЕРІОД) І ПРОБЛЕМА «МОРАЛЬНО ДЕФЕКТИВНОГО ДИТИНСТВА»

Серед видатних вітчизняних педагогів, які поєднували у собі талант вихователя і письменницьке обдарування, тонке знання психології дитини і дар науковця, хист публіциста і громадського діяча, безперечно одне з чільних місць посідає Антон Семенович Макаренко. Він був складною і незвичайною людиною, чия постать і педагогічна діяльність донині викликає численні гострі дискусії. З моменту видруку першої статті про досвід його роботи (1925) і до сьогодні побачило світ понад 1000 публікацій різного формату і тематики, присвячених його особі і спадщині. Сформувалася така окрема педагогічна галузь, як макаренкознавство, причому вона набула світового масштабу [10].

Погляди А. Макаренка ще за життя викликали критику офіційних освітянських кіл, а посмертна канонізація і догматизація змінювалася й ідейним нищенням, і замовчуванням. Як зазначає сучасний російський історик педагогіки В. Богуславський, «спори про Макаренка до останнього часу об’єктивно не могли породити істину. Справа в тім, що так само, як добиралися необхідні для певної ситуації цитати, так і самі тексти педагога після їх посмертного видання – завжди на догоду кон’юнктурі –

більшою або меншою мірою викривляли смисл вистражданих Макаренком ідей» [5, с. 306]. У другій половині 1990-х років, завдяки публікації нових архівних документів, листування, спогадів брата-емігранта Віталія Макаренка, уведенню до наукового обігу численних змістовних студій німецьких макаренкознавців, насамперед глибокого дослідника Г. Хілліга, та інших зарубіжних науковців, завдяки зміні методологічної основи вітчизняної педагогічної персоналістики почали відкриватися нові грані особистості А. Макаренка і з'явилися нові підстави для ретроспективного аналізу і узагальнень, зокрема для доповнення знання про гуманістично орієнтовану і суспільно загострену суть педагогічного новаторства А. Макаренка в аспекті підходів до розв'язання проблеми так званого «морально дефективного дитинства» у 1920-ті роки у реаліях українського освітнього простору.

Після закінчення виснажливої громадянської війни на українських землях поряд із відновленням мирного життя на радянський лад почала створюватися й нова система освіти дітей і дорослих, що повинна була відповідати революційним завданням влади робітників та селян і мала замінити школу імперської доби. Водночас перед радянською владою постала необхідність забезпечити соціальний захист величезної кількості дітей і підлітків, які через суспільні зрушення залишилися без родинної опіки або, змушені складними життєвими обставинами, почали вести асоціальне життя. Найпоширенішим у той час способом подбати про таку молодь виявилася організація різноманітних дитячих будинків, колоній, комун, до яких збирали сиріт, безпритульних і юних правопорушників, щоб спочатку обігріти, одягти й нагодувати їх, а потім – підготувати до самостійного дорослого життя.

Одним із таких закладів стала створена 25 серпня 1920 р. [39, с. 157] у стінах колишньої колонії для неповнолітніх злочинців у селищі Триби під Полтавою[3] дитяча виховна установа інтернатного типу. У вересні того ж року її очолив педагог з 15-річним учительським досвідом Антон Семенович Макаренко. За початковими документами цей специфічний

[3] У дійсності заклад розміщувався у Трибах до грудня 1920 р., і через матеріально-технічну невідповідність потребам дитячого будинку був частково переміщений до колишнього маєтку братів Трепке поблизу с. Ковалівка, за сім верст від Полтави і за дві версти від Триб [40, с. 24-25]. Хоча близько чотирьох років, доки ремонтувася маєток Трепке, колонія жила на «дві домівки», тобто у двох маєтках, але саме з Ковалівкою і її відбудовою пов'язана історія горьківської колонії.

дитячий заклад мав назву «Основний дитячий будинок для морально-дефективних дітей[4] №7» [40, с. 6] або «Колонія морально дефективних дітей» [40, с. 30]. Він підпорядковувався Головсоцвиху Наркомосу УСРР і був розрахований (за офіційними нормативами) лише на 30 колоністів. Перші 10 вихованців з'явилися у грудні 1920 р., а на жовтень 1921 р. їх було вже 43 [40, с. 48], причому зміни у складі дітей відбувалися щомісяця. Забігаючи наперед, зазначимо: у 1928 р., коли А. Макаренко змушений був залишити роботу в закладі, і зосередитись на не менш вражаючій педагогічній діяльності у комуні ім. Ф. Дзержинського (1927–1935), що стало продовженням його новаторських пошуків у вихованні полтавського періоду, але не є предметом нашого дослідження, так от у колонії радісно жило і працювало понад 400 вихованців [39, с. 181].

Наголосимо, що у той час неповнолітніх злочинців (переважно злодії, хулігани), а також безпритульних дітей офіційно називали «морально-дефективними», що було зафіксовано в ряді державних документів початку 1920-х рр. (наприклад, у постанові про узгодження функцій Наркомосу УСРР і Наркомздоров'я УСРР, червень 1920 р.). У документі «Система соціального виховання дітей УСРР» від 25 червня 1921 р. зазначалося, що у радянській республіці запроваджувалися установи для фізично-, розумово- і морально-дефективних дітей [42]. Згодом, у Кодексі законів УСРР (1922), було встановлено, що серед дитячого населення виокремлювали три основні групи – нормальні діти, неповнолітні правопорушники і безпритульні, дефективні діти [19], що і вмотивовувало створення різних типів навчально-виховних закладів соціального виховання (Соцвиху)[5], тобто обумовлювало вектори диференційованого підходу до організації дитинства і шкільної справи.

[4] Від автора: у тексті зберігається термінологія історичної доби, а цитати відповідно подаються за автентичним правописом.

[5] Для нормальних дітей – дитячий будинок-інтернат, денний дитячий будинок, трудова школа, дитячий садок (літні дитячі майдани, площадки клуби); для неповнолітніх правопорушників – основний дитячий будинок, допоміжний дитячий будинок, трудова колонія, трудовий будинок для дівчаток; для дефективних дітей – основний дитячий будинок («для дітей від 4 до 18 років з помітними відхиленнями від норми в моральній чи розумовій сфері, здатних під впливом методико-педагогічних заходів до розвитку»[19, с. 29]), допоміжний будинок для розумово відсталої дитини, основний будинок для глухонімих, допоміжний дитячий будинок для глухонімих, основний будинок для сліпих) [19, с. 29-30]. Терміном «дитячий будинок» позначали заклад, де виховувалися діти віком до 14 років, а в «колонії» перебувала молодь віком до 18 років.

Власне не лише труднощі історичного періоду початку 20-х років, а й передуючі їм десятиліття підняли і в Європі, і в ще імперській Росії проблему «розумово безсильної і морально небезпечної» дитини через істотне зростання дитячої злочинності і необхідність її «соціального лікування», а також пов'язаної з цим охорони душевного здоров'я дітей [22, с. 212-213]. Таких дітей з 80-х років XIX ст. у вітчизняній науковій літературі називали також «важкі діти» (І. Сікорський) або «діти важкі у виховному відношенні». При цьому найскладнішим залишалося питання практичного виокремлення серед тих, хто виявляв асоціальну поведінку, в окремі групи дітей із психічними відхиленнями, дітей, які відставали у своєму розвитку, але здатні були «дорозвинутися» за відповідних виховних умов та упливів, і дітей, які ставали «важкими» через несприятливе соціальне оточення, бо для їхньої педагогічної корекції потрібні були різні виховні і лікувальні підходи.

Серед вітчизняних учених, які вивчали проблеми дитинства у перші десятиліття XX ст., актуальною була думка, що «вивчення дитячого питання слід починати з найістотнішого, з найбільш кричущого – з дефективних і безпритульних дітей» [35, с. 149], і що необхідно використовувати дані про розвиток аномальної дитини для кращого зрозуміння закономірностей розвитку нормальної дитини (Л. Виготський, В. Кащенко, І. Сікорський).

Як зазначав у статті «Про так звану моральну дефективність» (1923) російський педагог П.Блонський, сам термін був уведений англійським вченим Д. Притчардом (1835) і означав моральне божевілля (moral insanity), тобто психічну хворобу, пов'язану лише з моральною сферою, але яка не зачіпає інтелект [4]. Зауважимо, що вже з середини XIX ст. він був загальновживаним серед європейських науковців, насамперед психіатрів і психологів. Теорія моральної дефективності розвивалася на основі ідей шотландської школи філософії (філософія здорового глузду) XVIII-XIX ст., котра утверджувала міркування про притаманність людині особливого морального почуття і вроджених моральних принципів [4].

Біологізаторської за суттю теорії моральної дефективності, відповідно до якої такі здібності, як засвоєння й виконання моральної норми, визнавалися вродженими, а відхилення у поведінці, правопорушення розглядалися як результат генетично зумовлених дегенеративних процесів, що можуть посилюватися або ж послаблюватися залежно від впливу навколишнього середовища [3, с. 13], дотримувалися

такі видатні європейські вчені, як французький соціолог Е. Дюркгейм (1902), німецький психіатр Е. Крепелін (1906), швейцарські психіатри і психологи Е. Блейлер (1911) і К. Г. Юнг (1912). Серед відомих вітчизняних учених – П. Бельський, О. Граборов, Г. Трошин.

Термін «морально дефективні» (аналог – імморалики) як офіційно визнаний і поширений і в сфері науки, і в освітній практиці, перейшов в ужиток радянської педагогіки і широко використовувався до середини 20-х років, означаючи дитину з поведінкою, що не відповідала нормам суспільної моралі.

Прихильники теорії «моральної дефективності», хоча й стверджували, що спадковість сприяла асоціальності дитини, а не фатально детермінувала її, проте вважали, що виховати морально дефективного практично неможливо. Опоненти теорії «моральної дефективності» (В. Бехтерєв, П. Блонський, Л. Виготський, С. Моложавий) експериментально підтвердили і теоретично обґрунтували тезу про те, що в дітей-злочинців немає особливої нервово-психічної організації, яка відрізняла б їх від звичайних дітей.

У педагогічній практиці початку 1920-х років застосування теорії «моральної дефективності» призводило до того, що до категорії «дефективних» зараховували і малолітніх злочинців, і сотні тисяч безпритульних, які опинилися на вулиці внаслідок соціальних катаклізмів. Однак наголосимо, що у дослідженнях і тлумаченнях науковців містилися важливі нюанси, які, з одного боку, залишалися поза увагою пересічних діячів освіти, а з другого – сприяли поступовій відмові від такого погляду на важких у виховному відношенні дітей. Так, психіатр і дефектолог Г. Трошин у ґрунтовному дослідженні «Антропологічні основи виховання – порівняння психіки нормальних і ненормальних дітей» (1915) пов’язував моральне божевілля з розумовим недорозвитком [цит. за джерелом 4], що вмотивовувало необхідність віддиференціювання дітей хворих і тих, які потребують спеціально спрямованого педагогічного впливу. Відмітимо, що саме Г. Трошин у 1912-1915 рр.[6] розробив класифікацію дитячого слабоумства на основі виокремлення і розмежування трьох основних форм:

[6] Г. Трошин (1884-1938), учень і послідовник В. Бехтерева, автор праць «Детские ненормальности за последние 100 лет» (1912), «Классификация детских ненормальностей с выделением практически важних форм» (1914). Основний доробок – двотомна моногрфія «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей» (1915), відзначена премією К. Д. Ушинського (1916). У 1922 р. разом з іншими російськими інтелектуалами був висланий за межі СРСР як ворог радянської влади.

1) форми психічного недорозвинення,

2) форми, які об’єднували дитячі неврози і психози,

3) форми, спричинені соматичним ослабленням дитячого організму або несприятливими умовами життя і виховання [46]. Змішування всіх зазначених форм і станів, що становило основний недолік дитячої психопатології початку ХХ ст., призводило до неправильних діагнозів і, як наслідок, до неадекватного лікування і виховання, а головне – до недоцільного покарання. Вчення Г. Трошина сприяло поглибленню вивчення своєрідності інтелектуального й емоційного розвитку недоумкуватих і «важких» дітей.

Через наявність різноманітних варіантів і спроб дослідити і науково обґрунтувати проблеми дитинства існувала багатозначність у їх визначенні. Узагальнено до дітей, які ухилялися від морально-правової норми, поширено застосовували також поняття «важкі» діти. Так, у Малій радянській енциклопедії (1930 р.) визначалося, що «залежно від характеру, форми і ступеня важкості виховання, розрізняють групи важких дітей, навіть не схожих між собою. До важких дітей належать хворі діти, які потребують лікування (діти епілептики, психічно і нервовохворі діти). Другу групу важких дітей утворюють діти, які страждають будь-яким фізичними або органічними вадами, дефектами (глухонімі, сліпі, каліки, розумово відсталі та ін.), які потребують спеціального виховання. Основну ж, найбільш численну групу важких дітей становлять діти педагогічно та соціально занедбані, типовими представниками яких є безпритульні, бездоглядні, правопорушники. Їхня важковиховуваність виявляється у формі декількох незвичних реакцій, дій, різного роду конфліктів і загальної поведінки на фоні навколишнього середовища, типового своїми несприятливими та негативними умовами. У більшості дітей «коріння» їхньої важковиховуваності знаходяться у навколишньому середовищі, а не в індивідуальних біологічних або конституціональних особливостях» [47, с. 966-967]. Отже, термінами «важкі діти» і «важковиховувані» послуговувалися практично як синонімами, хоча спільним у їх змісті було лише те, що вони стосувалися дітей, які мали труднощі у вихованні і навчанні.

Аби глибше усвідомити неординарність обраного А. Макаренком вже у 1920 р. підходу до перевиховання неповнолітніх правопорушників, його сміливе педагогічне новаторство, звернемося до деяких характерних

прикладів поширених в українській педагогічній галузі поглядів на проблему моральної дефективності. Відповідно до рівня розвитку науково-педагогічних і психолого-медичних ідей у розглядуваний період умотивовувалося застосування різних психолого-педагогічних і правових методів упливу на «важких» дітей, а отже й організація відповідних спеціалізованих освітньо-виховних закладів, бо визнавалося: «Спроби украплювати соціально занедбаних дітей у невеликому числі в колективи нормального дитинства … не давали бажаних наслідків: безпритульні або негативно впливали на інших дітей, а сами мало піддавалися доброму впливові, або тікали знову на вулицю» [44 с. 27].

Педагог А. Третілова, після шести років роботи у київській комісії у справах неповнолітніх, окреслюючи психотипи правопорушників-неповнолітків у контексті соціального середовища їхнього буття, писала, що порівняння різних видів правопорушень дає важливий матеріал для розуміння того, як «соціальна фізіономія і біологічна конституція визначають способи пристосування певної особистості до навколишнього середовища. Класифікація стає психо-соціальною, її головним принципом є принцип соціального пристосування до середовища» [44, с. 189]. Однак поряд із цим твердженням автор зазначає, що оскільки підліток – «особистість незавершена, мінлива», класифікація дітей-правопорушників у прямому сенсі утруднюється. Виявляючи прихильність до біогенетичного тлумачення природи формування особи (у дусі праць В. Басова), А. Третілова все ж підкреслює «різкий відбиток сім'ї, обставин на податливій конституції дитини».

Автор убачала головне педагогічне завдання – виокремлення типів малолітніх правопорушників, аби підтвердити положення, що «правопорушення є логічним висновком усіх умов існування юного правопорушника», і в його широкій ілюстрації конкретними, психологічно-деталізованими відомостями з практики [44, с. 189-190]. Обґрунтовуючи типи таких дітей (віком від 9 до 15 років) за рівнем зростання тяжкості скоєного ними порушення – від «торгівлі без патенту (а також передавачі-самогонщики) через хуліганство, до крадіжок», дослідниця як спільну для всіх підлітків рису особистості називає презирство до моральних норм, а до відмінностей між ними відносить стимул, що вмотивовував правопорушення.

Інший дослідник, лікар-педолог Є. Катков, обстежуючи з науковою метою протягом кількох місяців (1923 р.) життя безпритульних підлітків у

Харківському допрі[7], окрім опису типів представників злочинного світу та їхнього жаргону, обґрунтував кілька важливих у виховному сенсі тез про шкідливість утримання безпритульних у таких пенітенціарних установах. По-перше, найгіршим злом для формування молодої особистості в умовах допра він визначив ледарювання або відсутність продуктивної праці [17, с. 235]. По-друге, негативом назвав спричинюване прямим контактом із злочинцями активне виховання безпритульних у дусі злочинного світу, причому, не лише дорослими, а й дітьми-правопорушниками, «знайомими з ідеологією урок» [17, с. 240].

На додаток до висновків щодо покращення перебування безпритульних у допрі (перенесення дитячих камер з території допра, педагогічно доцільний розподіл дітей у камерах, забезпечення безпритульних систематичною працею за чітким планом) Є. Катков навів приклад позитивного виховного впливу керівника «малолітки» Харківського допра т. Максимова, який небайдуже підійшов до ситуації, відділивши дітей, що випадково потрапили туди, від урок в окрему «зразкову» камеру, де «був порядок і дисципліна, а головне – день був заповнений» (хоча автор не описав, чим саме) [17, с. 241]. Він також проводив з підопічними заняття з марширування військовим строєм і «навіть діти-урки прагнули потрапити у цю камеру». Хоча «більшого начальник «малолітки» налаштувати не міг через брак педагогічної підготовки», констатував Є.Катков, однак оцінив роботу представника допру як системну, тоді як «працю випадкових педагогів-ув'язнених до такої зарахувати не можна» [17, с. 241].

Наведений приклад є свідченням того, що у 20-х роках (повоєнних!) популярним способом згуртування і дисциплінування молоді було використання вправ військового характеру. Успішність цього прийому описав у «Педагогічній поемі» (1933-1935) А. Макаренко, де крок за кроком відображено життя колишніх неповнолітніх правопорушників в дитячій трудколонії дітей імені М. Горького. І хоча авторитетні педагоги (Н. Крупська, В. Сорока-Росинський) дорікали йому мілітаризацією виховного процесу, ефективність початкового об'єднання строкатої юрби важких дітей за допомогою подібного методу, який Антон Семенович тлумачив

[7] Допр – абревіатура слів російською мовою : «дом общественно-принудительных работ», тобто українською – будинок суспільно-примусової праці.

різновидом *ігрової діяльності*, неодноразово була доведена і у вітчизняному, і у зарубіжному виховному досвіді (Містечко хлопчиків отця Фленагана у США, школа-комуна С. Рівеса і М. Шульмана в Одесі, школа-комуна Л. Іоніна «Червоні зорі» під Петроградом, трудколонія імені В.Леніна під Полтавою). Коли у 1928 р. А.Макаренко був змушений, аби, за його висловом, «не поступитися жодним словом із своїх педагогічних вірувань», піти з колонії, то вже без нього вихованці підтримували створений зорганізовуючий стиль життя, «те, що особливо критикувалося – загони і командири, салюти і рапорти, залишилося непорушним» [39, с. 196].

Під іншим кутом зору, психіатрично-педагогічним, тлумачив дитячу важковиховуваність катеринославський лікар-педолог І. Левінсон. Поділяючи думку московського професора П. Ковалевського про те, що необхідно розрізняти розумову відсталість і розумову нестійкість, пов'язану, зазвичай, з моральною дефективністю («це егоїсти за суттю, з повною відсутністю усвідомлення суспільних інтересів і прав ближнього»), І. Левінсон вважав: у боротьбі з дитячою дефективністю акцентувати увагу слід на дітях, які стоять на грані імбецильності і психічної відсталості, бо в них є обдарування, хоча вони й обмежені і погано здатні до свідомих узагальнень [22, с. 151]. Учений стверджував, що «важкі» діти частіше стають дітьми вулиці, поповнюючи ряди злочинців і проституток, наголошуючи, що до цього їх штовхають не лише скрутні зовнішні обставини життя, а й їхня душевна нестійкість або неврівноваженість (нечіткі відчуття, труднощі в абстрагуванні, слабка пам'ять тощо) [22, с. 153-154]. Він робив наголос на необхідності застосування специфічних лікарсько-педагогічних методів і для розрізнення дітей з відхиленнями у психосфері з метою точнішого застосування компенсаторної корекції, і для глибокої індивідуалізації виховних упливів, аби сприяти розвитку у таких осіб, насамперед, уваги, моральних почуттів, пригнічення егоїстичних бажань, систематизації рухової сфери, формування трудових навичок [22, с. 160-162].

Солідаризуючись з ідеями Г. Трошина, І. Левінсон виступав за створення великої кількості спеціальних закладів, різних для кожної психопатологічної категорії дітей (як, наприклад, у Брюссельській школі Ж. Демура – для дітей педагогічно занедбаних, для дітей недоумкуватих, для недисциплінованих дітей, для дітей з органічними ураженнями мови [22, с. 164]) та спеціальних установ – «напівтюрем і

напівлікарень, куди можна було б поміщати людей, які через нещасливі обставини ставали правопорушниками» [22, с. 159].

Фактично протилежних до наведених думок і офіційної освітньої політики поглядів щодо сутності правопорушників-дітей і шляхів їхнього виховання дотримувався А. Макаренко, який вже весною 1922 р. [40, с. 49] домігся вилучення з назви свого закладу слів «морально дефективні» і перейменування його у Дитячу трудову колонію та присвоєння їй імені Максима Горького. Це був виступ проти прийнятої системи педагогічних поглядів, важливий крок А. Макаренка як вихователя, що займався пошуком ефективних шляхів ресоціалізації важких підлітків. Він витратив чимало зусиль, доводячи освітянському керівництву, що неповнолітніх злочинців, з яких переважно й складався колектив закладу, не можна вважати «дефективними» або «аномальними» людьми, бо вони звичайні діти, головна особливість яких –»відсутність здорового соціального досвіду» [24, с. 17], але їм теж властиві таланти і здібності до праці, творчості, прагнення щастя.

У листі до М. Горького від 24 листопада 1925 р. А. Макаренко зізнався, що очолюваний ним педагогічний колектив не відразу насмілився заговорити про ревізію соцвиху, але у своїй діяльності вже з 20-го року вони «конструювали свою лінію, конструювали виключно у досвідному плані, без попередньо прийнятих догматів» [39, с. 168].

Своє ставлення до проблеми моральної дефективності А.Макаренко зміг оприлюднити у березні 1923р. на сторінках журналу «Новими стежками», де писав, що до очолюваної ним колонії з усієї губернії (Полтавської – прим. Н. Д.) збирають «найбільш занедбаний дитячий елемент, занедбаний однаково і у виховному відношенні, і в галузі знань» [29, с. 18]. Однак, наголошував Антон Семенович, «було б великою помилкою думати, що ця занедбаність синонімічна моральній або розумовій дефективності. Дворічний досвід роботи в колонії саму проблему моральної дефективності змушує розглядати з деяким сумнівом» [29, с. 18]. Зазначаючи безумовну наявність у його вихованців нездорового, у вищому сенсі «дефективного» соціально-морального досвіду..., який, з одного боку пояснює суспільно нездорову мотивацію вчинку», педагог писав, що цей досвід, з другого боку, зазвичай «пов’язується з особливо тонкою чутливістю саме в сфері відносин морального порядку» [29, с. 18].

Домігшись відмови від використання терміну «морально дефективний»[8], а згодом – і від зазначення у назві установи вислову «для малолітніх правопорушників», яке А.Макаренко вважав «ганебним тавром» для дитини [39, с. 158], він поширив своє бачення підходів до перевиховання на сутнісний аспект педагогічної роботи. Важливим прийомом, який забезпечив дійсну гуманізацію процесу ресоціалізації колишніх юних злочинців і йшов урозріз з тогочасними усталеними педагогічними поглядами, стало «правило не цікавитися минулим хлопців» [39, с. 161]. Таке делікатне (вираз А. Макаренка –прим. Н. Д.) ставлення до вихованців відзначалося у той час альтернативним характером, оскільки серед учених і педагогів, які визначали офіційно визнані педагогічні детермінанти (А. Залкінд, В. Куфаєв, М. Левітіна (Маро), панувало переконання про необхідність детального вивчення історії життя і злочинних нахилів кожного підопічного. Наприклад, відомий російський фахівець у галузі вивчення дитячого правопорушництва В. Куфаєв, чиї праці були добре знані і в УРСР, підбиваючи у 1933 р. підсумки своїх тривалих досліджень у виступі на Московській обласній нараді завідувачів дитбудинками, визначив суть поняття «важковиховувані», наголосивши, що «важковиховуваність, незалежно від ступеня її прояву, виникає не відразу. Вона є наслідком тривалого впливу на дитину певних негативних зовнішніх подразників, які модифікують і накладають відбиток на її психічні особливості та соціальну поведінку» [20, с. 6].

В. Куфаєв розробив типологію важковиховуваних дітей, поділяючи їх на три групи за критерієм тяжкості скоєних антисоціальних вчинків. До першої групи відносив неповнолітніх із глибоким ступенем важковиховуваності: злочинці-рецидивісти, підлітки, котрі скоїли тяжкі злочини, лідери асоціальних вуличних угруповань, затяті хулігани, які систематично порушували дисципліну тощо. У другу групу вчений виокремив дітей із середнім ступенем важковиховуваності, тобто таких, чиї правопорушення були незначними й епізодичними. Третю групу становили діти, які мали слабкий ступінь вираженості проблем у поведінці; зазвичай їхні проступки були результатом негативного впливу певного мікросередовища або хронічної бездоглядності [21, с. 305-306].

[8] Проти використання терміну «морально дефективний» до безпритульних дітей в РРФСР виступали П. Блонський, Н. Крупська, М. Левітіна, В. Сорока-Росинський, однак в УСРР погляди А. Макаренка гостро критикувалися.

Натомість А. Макаренко, вважаючи, що «вивертання навиворіт всієї тієї ями, у якій копирсалася і гинула дитина» [39, с. 161] є «дурницею», відстоював доцільність ігнорування злочинного минулого підлітків. Цей підхід, згодом констатував педагог, привів до дивовижного ефекту – «зникли розмови між хлопцями про їхні кримінальні подвиги, будь-який новий колоніст від усіх зустрічав лише один інтерес: який ти товариш, хазяїн, робітник? Пафос (слово, часто вживане А. Макаренком для схарактеризування настрою колоністів-горьківців – прим. Н. Д.), жадання майбутнього повністю поглинув всі відбитки минулих бід» [39, с. 162]. Однак у питанні про значення делікатності по відношенню до вихованців, жалівся педагог М. Горькому, педколектив колонії залишався одиноким [39, с. 161].

Усупереч пануючим поглядам, А. Макаренко відстоював не диференціацію дітей-правопорушників за скоєними злочинами чи за ступенем їх тяжкості, а ідею віддиференціювання дітей від їхнього кримінального минулого засобами згуртування у ході колективної продуктивної трудової діяльності. У згаданому аспекті необхідно з особливою увагою врахувати, що педагог неодноразово у різних документах, у листах писав про масові надсилання до колонії «дітей, близьких до тупоумства» [30, с. 31]. Зокрема у доповідній записці до Головного інспектора охорони дитинства Головсоцвиху Наркомосу УСРР він зазначав: «Діти, яких надсилають до колонії, не можуть бути точно кваліфіковані як правопорушники. Скоріше це розумово відсталі» [27, с. 33], а в листі (липень 1925 р.) до М. Горького є рядки:» Протягом року ми випускаємо у життя близько 40 юнаків. Частина з них йде на виробництво, частина до армії, найбільш здібні у робітфаківці… На жаль, у колонії багато дітей розумово малосильних» [39, с. 159]. Отже, в дійсності колонія мала здійснювати корекційно-виховну роботу і по відношенню до нормальних, але соціально занедбаних дітей, і по відношенню до дітей з відхиленнями у розумовому (часом і психічному) розвитку. Однак навіть така надскладна у виховному сенсі ситуація була подолана А. Макаренком завдяки педагогічно майстерно запровадженому методу робочого самоуправління і пріоритету колективної продуктивної праці, яка для дітей з розумовим недорозвитком була і є фактично єдино ефективним способом корекції і соціалізації, трудотерапією, а отже можливістю знайти і виявити себе, самореалізуватися, відчути радість творця і свою соціальну значущість.

На середину 1922 р. у трудколонії ім. М. Горького перебувало 60 дітей [11, с. 2] (на кінець вересня того ж року – вже 77 чоловік, а черги чекало ще 16 [10, с. 6]), з якими працювали 5 педагогів, фельдшер-вихователька, 9 осіб технічного персоналу і 5 майстрів-інструкторів [13, с. 2]. Кількість останніх відповідала кількості робочих майстерень (столярна, кузня, жерстяна, шевська, кошикарська), де працювали вихованці, ремонтуючи або виробляючи елементарні, необхідні в їхньому побуті, речі. Через брак матеріалів й інструментів у той час ще не йшлося про виробництво хоча б простої продукції для товарообміну, який би дав змогу одержати те, чого не вистачало для життєдіяльності закладу. А не вистачало всього – одягу, черевиків, їжі, постільної білизни, ліжок, меблів, підручників, знарядь праці.

Основний прибуток колонія одержувала від сільськогосподарської праці. Для забезпечення життєвих потреб закладу надали для обробітку 45 десятин землі (а згодом – ще 15), 6 коней, 4 волів, 2 корови, 4 свині, 60 одиниць різного птаства [13, с. 3]. Однак, як повідомляв інспектор ГубВНО, дитячий контингент був настільки фізично виснажений [13, с. 3-4] за період зими-весни 1922 р., що без жатки, про яку на початку літа керівництво трудколонії просило Харківське ГубВНО, не можливо було зібрати життєво необхідний закладу врожай. Нагадаємо, що у 1921-1923 рр. складне повоєнне соціально-економічне становище населення України дуже обтяжував голод, що насамперед виморював дітей, а також збільшував сирітство. Наприклад, у полтавській газеті «Голос труда» від 28 листопада 1922 р. зазначалося: «З різних повітів надходять відомості про важке становище голодуючих дітей. Загрожує масове вимирання дітей» [40, с. 17]. Істинний гуманіст А. Макаренко зробив багато для врятування безпритульних дітей, які вмирали з голоду – і на початку 20-х , і під час голодомору 1932-1933 рр. – більшість із них, якби не потрапила до його колонії, була приречена на деградацію і загибель [5, с.307,320].

За докуметальними свідченнями на січень 1923 р. у закладі перебувало 70 підлітків, протягом року вибуло 42, а прибуло 70 дітей, тобто на початок 1924 р. у колонії жило 89 хлопчиків і 9 дівчаток, понад 90% з них – старше 14 років. Повними сиротами були 58 чоловік, напівсиротами – 27. Серед направлених до колонії за крадіжки – 51 особа, за бродяжництво – 39, за скоєння вбивства – 2, за бандитизм – 6 [30, с. 29-30]. Значне

перевищення у кількісному відношенні складу вихованців, чого вимагали соціальні обставини і Полтавська губкомісія у справах неповнолітніх, спричинило «восени таку тісняву, що колонія не мала змоги надати кожному вихованцю ліжко, бо його не було куди ставити». За рік втекло 15 вихованців, майже виключно з новоприбулих, один хлопчик помер від малярії [30, с. 30-31].

У сухій інформації звітної відомості за 1923 р. про стан Полтавської трудколонії не лише конкретизуються дані про життєдіяльність виховної установи, а й постає трагічна картина загальнодержавної ситуації з дитячою безпритульністю і правопорушеннями. Наведемо деякі дані з доповіді лікаря Федера[9] про стан дитинства в Україні на початок 1924 р., оприлюдненої на засіданні Колегії НКП УСРР, відомо, що обстеження «44 краєвих і 9 губерніяльних центрів за спеціальними анкетами» виявило «образ надзвичайно тяжкого стану дитинства» [41, с. 309], зокрема лише 50% дитбудинків розміщувалися у пристосованих будівлях і задовольняли мінімальні санітарні норми, а найгірша ситуація склалася на Катеринославщині (нині – Дніпропетровська область) та Донеччині [41, с. 309]. Наголошувалося також, що 46 % дитбудинків украй переповнені, поряд з «надзвичайною скупченістю й кисневим голодом стоїть хронічне недоїдання», а великий відсоток (36,2%) становлять виснажені діти – малокровні і пред-туберкульозні [41, с. 310-311].

На прикладі обстеження у Катеринославі дітей з «інтернатів нормального типу» (500 осіб) доповідач зробив такий узагальнювальний висновок: «Дітей з нормальним інтелектом 64,9%, дітей відсталих – 45,2 %» [41, с. 312], при цьому найбільший відсоток відсталих дітей припадає на ранній вік – 6-9 років (70%). Несприятливі обставини життя маленьких громадян, насамперед недотримання санітарних умов побуту, незадовільне харчування і поширення захворювань, оцінювали як такі, що прямо упливали на погіршення психічного здоров'я дітей (збільшення кількості нервових дітей) і на зниження здатності до засвоювання навчальних предметів [41, с. 312].

Щодо кількісного і соціального складу безпритульних в Україні, то за твердженням заступника голови Всеукраїнської комісії у справах неповнолітніх, співробітника Харківського округового

[9] У тексті журнальної статті ініціали відсутні.

колектора-розподільника Н.Велецької, хоча на 1927 р. таких дітей проти 1921-1922 рр.[10] в республіці стало набагато менше, їх за різними даними нараховувалося від 6000-7000 до 23000 осіб [6, с. 174-175][11]. Однак автор підкреслювала, що ці цифри були дуже наближені. Вона висновувала: безпритульних в Україні значна кількість і вони становлять складну суспільну проблему, враховуючи, що в близько 59000 дітей уже було вміщено до різних типів інтернатів і «держава зміцніла, війна голод і розруха відійшли у минуле» [6, с. 175].

Унаслідок вивчення причин появи на українських теренах безпритульних, узагальнення одержаних у ході їхнього спостереження відомостей та даних інших практичних працівників, Н. Велецька дійшла важливих узагальнень, істотних для розуміння виникнення і поширення цього соціального явища. Зокрема вона констатувала «визрівання» можливості «диференціації маси безпритульників на кілька характерних груп», що відмічалося і в складі неповнолітніх правопорушників, а саме – «на зміну безпритульним дітям, які стали правопорушниками через те, що не було іншого шляху до існування, прийшли діти з сем'ї й школи, а безпритульні правопорушники стали значно важчі що до виховання» [6, с.175]. Чітке розуміння ситуації давало підстави зосередитися на двох напрямах – «ліквідації важкої спадщини великої безпритульности і запобіганні нової безпритульности» [6, с. 178].

Серед основних чинників, які породжували зазначене негативне соціальне явище, дослідниця назвала конфлікти в сім'ї (пияцтво батька, байдужість до виховання дітей, свідома відмова від них, несталість сім'ї) [6, с. 181-182], відсутність «правильно поставленої опіки» [6, с. 180], хибне «трудове виховання», що насправді було експлуатацією дитячої праці і спричинювало втечу «на волю» [6, с. 179–180], «зайва рухливість дітей», викликана тим, що «під час величезних змін і перебудов у житті психіка й дорослий, і дітей звикає до них,…зрушення в громадському житті викликають схильність до змін і в особистому житті» [6, с. 183].

Проте Н. Велецька не виокремила такі істотні джерела безпритульності і правопорушництва, як безробіття і голодування в

[10] Н. Велецька зазначає, що точних цифр про кількість безпритульних у 1921-1922 рр. в Україні немає [6, с. 174-175].

[11] У 1924 р. за даними російського педагога Маро (М. Левітіна) в Україні нараховувалося 100000 безпритульних [33, с. 32].

мирний час, про що писала російський педагог М. Левітіна ще у 1924 р. За її даними про стан безпритульного дитинства в Україні, відсоток правопорушень у дітей залежав від заробітку батьків і найбільшу кількість протиправних дій коїли діти некваліфікованих робітників [33, с. 43]. Схожі дані наводив і професор О. Граборов [8] і Н. Велецька [6, с. 279].

Колонія імені М. Горького, як один з численних на теренах України закладів, покликаних ресоціалізувати важких дітей і підлітків, завдяки ініціативам А. Макаренка, домоглася значних успіхів у виконанні перевиховних завдань. Надання у 1923 р. Наркомосом УСРР закладу статусу досвідно-показової колонії республіканського значення [39, с. 158] забезпечило йому бюджетне фінансування. Однак його ледве вистачало на найнеобхідніше – харчування і заробітну плату персоналу.

Рушійною силою розвитку трудколонії ім. М.Горького став колективний трудовий господарський процес, який водночас був і засобом «не пов'язаного з гнобленням» [39, с. 159] дисциплінування вихованців, оскільки підпорядковувався логіці «здорового громадського обов'язку особи в межах комуни»[12] [11, с. 58].

Наголосимо, що упродовж 20-х років в Україні фактично створювалася і унормовувалася система способів забезпечення на державному рівні інтересів дуже неоднорідного конгломерату складної у соціальному аспекті юні. У перші пореволюційні роки діяльність дитбудинків, а особливо – дитколоній і диткомун, була зорієнтована насамперед на збереження життя і підтримання здоров'я осиротілих і безпритульних дітей, на соціалізацію малолітніх правопорушників, а не на забезпечення здобуття ними освіти, хоча боротьба з неписьменністю проводилася і серед них. Лише поступово формувалася думка, що «головним фактором впливу на безпритульних може бути продуктивна праця» [34, с. 27]. Однак цей аспект дебатувався серед практичних працівників [45, с. 111]. Ще й у 1927 р., як пише представник Полтавського ГубВНО Б. Ольшанський, «одні колонії ставили за своє завдання дати підліткам, що виходять з установи, закінчену середню професійну освіту; інші обмежуються вивченням підлітків читати по складах і рахувати в межах сотні» [37, с. 11]. Й охопити всіх безпритульних школами фабзавучу

[12] До Ц. К. Всеробосу [доповідна записка А. С. Макаренка у Наркомат освіти, 1 січня 1925 р.] // Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах (1920-1926 рр.) / За ред. академіка І. А. Зязюна. – Ч. ІІ. – Київ-Полтава, 2002. – С. 55-62.

й навчанням у майстернях великих промислових виробництв з економічного боку теж було не реально [32, с. 214]. Тому досягненням у роботі закладів для соціально занедбаних дітей вважалося надання вихованцям можливості одержати хоча б початкові професійні навички, які б забезпечили їм засоби до подальшого самостійного життя в суспільстві. Нерідко й самі безпритульні в анкетах і співбесідах зазначали як мету життя «стати шевцем, ремісником, шоффером» [32, с. 213].

На тлі такого загальнодержавного стану в педагогічній практиці думки А. Макаренка про виховання у процесі колективної продуктивної праці, а особливо – їх успішне втілення у конкретній діяльності колонії імені М. Горького, сприймаються як справжнє новаторство, хоча сама ідея безперечно не нова у педагогіці.

Початок господарському структуруванню трудколонії імені М. Горького поклало утворення дитячих об'єднань – загонів, які трансформувалися у різновікові загони, що «найбільше нагадували сім'ю» [28, с. 254]. Кожен загін складався з командира, якого на початковому етапі розвитку горьківського колективу призначала педагогічна рада, помічника командира і 8-12 членів. З розвитком демократії командирів почали обирати самі вихованці на загальних зборах закладу. Структурно система самоврядування в горьківській колонії складалася з таких об'єднань: загальні збори усього колективу – і дітей, і педагогів – як головний орган самоврядування (їх рішенню підкорявся й завкол), рада командирів-вихованців як центральний виконавчий орган, різноманітні виконавчі комісії та інститут чергових. У такий спосіб, через різнорівневу і багатогранну систему повноважень і систему залежної відповідальності, створювався згуртований у своєму русі, дитячий колектив, що жив за демократичними принципами.

Отже, головним заняттям колоністів, принаймні у перші роки, була саме праця – й виробнича (кустарні ремесла), й із самообслуговування та самозабезпечення. У трудовому процесі, побудованому на основі роботи загонів і на засадах самостійного управління, Антон Семенович вбачав могутній виховний чинник, який трансформував хибні життєві орієнтири малолітніх правопорушників і створював їм реальні можливості повернутися до соціуму його повноцінними, самодостатніми громадянами. Залучення вихованців до різноманітної господарської

діяльності ставило їх у стосунки реальної турботи про себе і про оточення, сповнювало життя почуттям відповідальності і вмотивовувало необхідність чіткого порядку, формувало моральність. Піднесеному ставленню дітей до праці сприяло й заснування в колонії власних трудових свят – дня першого снопа (початок липня) і дня першого хліба, коли випікався перший коровай із власного зерна, – на які запрошували гостей з села, Полтави, Харкова.

Восени 1924 р., попри відсутність державних коштів на відбудову, трудовими зусиллями лише самих вихованців у маєтку Трепке було капітально відремонтовано переважну більшість будівель, які дісталися їм майже зруйнованими [13, с. 3], на що витратили 14000 рублів і понад 20000 годин дитячої праці [39, с. 158]. Це дало змогу остаточно залишити незатишні приміщення у Трибах і перевести всіх колоністів під Ковалівку. Завдяки трирічним трудовим зусиллям макаренківському закладу вдалося не лише забезпечити дітям прийнятний побут в умовах мальовничих краєвидів доведеного до ладу панського маєтку, тобто естетизувати виховне середовище, чому А. Макаренко надавав виключного значення у культурному перетворенні особистості, а й показати їм радість від трудового напруження сил, подолання перешкод задля досягнення мрії. Необхідність постійно переборювати труднощі, гуртом розв’язувати нові завдання формувала в колективі хороший робочий настрій, оптимістичний тон з «помітною долею пафосу». Колишні соціально занедбані підлітки на власному досвіді переконувалися, що завзята праця і концентрація зусиль сприяє і груповому, і особистому успіху.

Виокремлюючи нове у педагогічному процесі колонії, безперечно треба наголосити на культивуванні краси як могутнього чинника творення виховного середовища, як засобу позитивного впливу на вихованців. Не дивлячись на матеріальну скруту, на напівголодне життя, А. Макаренко постійно дбав про підтримання і розвиток культурно-естетичної атмосфери закладу, що реалізовувалося у піклуванні про достойний побут (оформлення приміщень, а також території закладу, створення численних квітників), про зовнішній вигляд, одяг дітей, про культуру їхньої поведінки і стосунків. Уже від початку роботи в колонії педагог не хотів миритися з відсутністю зовнішнього комфорту у житті дітей, бо вважав, що нові вихованці, безперервно поповнюючи ряди колоністів, гостро ставляться до бідності закладу, яка «їм здається найкращим доказом того, що красти вигідніше, ніж трудитися» [11, с. 61].

А. Макаренко був переконаний, що «колектив слід прикрашати і зовнішньо» [31, с. 201], тому навіть тоді, коли трудколонія була дуже бідною, найперше завжди будували оранжерею, як би дорого це не коштувало, і вирощували «обов'язково троянди, не які-небудь поганенькі квіточки, а хризантеми, троянди» [31, с. 201]. З роками, зі зростанням матеріальних статків у колонії запровадили традицію прикрашати квітами у зроблених із спеціальної жерсті корзинках спальні, їдальні, класи, коридори і навіть сходи. Усі елементи, що сприяли естетизації виховного середовища – квіти, охайні костюми і зачіски, чистота взуття, приміщень і станків – у поєднанні з естетикою поведінки кожного окремого вихованця, основаною на ідеї гри як невід'ємній складовій життя дитини, і законах колективного співжиття, сприяли формуванню своєрідного стилю, тобто особливої форми організації життєдіяльності установи, і встановлювали піднесений тон у ній. У ході виховного досвіду А. Макаренко вивів таку педагогічну взаємозалежність: приходячи до естетики як до результату стилю в колективі, як до показника стилю, естетика потім розглядається і як важливий чинник, що виховує [31, с. 200]. Однак для досягнення успіху вимоги щодо підтримання красиво облаштованого життя мають виконуватися досить суворо усіма без винятку членами колективу.

За чотири перших роки з колонії «дали путівку в життя» 173 особам, серед яких 20 направили на навчання на робітфаках[13], 10 – у піхотну школу, 4 – у дивізіонну школу, до батьків повернулося 50 вихованців [2, с. 10]. Не ідеалізуючи ситуацію в закладі, зазначимо, що траплялися й втечі, адже туди направляли дітей, призвичаєних до анархії й вуличної вольниці, вони не приймали засадничих ідей колонійського співжиття і тікали.

Звернемо також увагу на те, що трудколонія почала функціонувати як сільськогосподарська, відповідно до провідних офіційних настанов НКП УСРР, однак А. Макаренко вже у перші роки роботи в ній зрозумів: необхідно викликати у непризвичаєних до трудового життя дітей інтерес до праці, і тому більш плідним визнав шлях прилучення їх через ремісничі навички (як первісні) до більш складної «індустріальної праці». Згодом цим шляхом пішли й інші українські колонії [34; 37]. Однак і ця ідея не відповідала політиці влади, яка орієнтувалася на організацію саме

[13] Робітфак – робітничий факультет при тогочасних ВНЗ, де готували молодь до навчання у виші. Існували з 1920 по 1940 рр.

сільськогосподарських комун. Особливості здійснення таких заходів у межах УРСР відображені у статті редакції журналу «Шлях освіти» (1927) про проблеми так званого «розвантаження дитбудинків» у 1926 р. [38, с. 143], викликаного відсутністю коштів у НКО УРСР на їх утримання. Останнє змусило запровадити кампанію віддання дітей на трудове виховання селянам, що призвело до явища масової втечі дітей з дитбудинків. Називали дві причини виникнення такої ситуації: небажання дітей жити у селі і займатися сільськогосподарською працею та приклади експлуатації селянами дитячої праці. У цьому історичному контексті варто оцінити притаманне А. Макаренку вміння передбачати педагогічні перспективи, йти попереду свого часу.

До своєрідності і унікальності трудколонії ім. М. Горького слід віднести й те, що вона діяла як відкрита установа, тобто вихованці могли вільно залишити її. Це теж виходило за межі поширеної практики роботи подібних установ. Водночас зусиллям педагогічного колективу було здобуто право рішенням загальних зборів приймати до колонії тих дітей «просто з вулиці», які звернулися з подібним проханням [39, с. 159]. Гуманізм, яким просякнуто згадані новації у діяльності трудколонії, не потребує додаткових коментарів.

Свої завдання і методи виховання «важких» дітей А. Макаренко ще на початку діяльності визначив так: «Формальна мета педагогічної роботи колонії – виправлення соціально і етично запущених дітей-правопорушників. Але з самого початку педагогічний колектив відмовився трактувати мету своєї роботи особливо кваліфіковано (якось особливо – прим. Н. Д.), а поставився до дітей звичайно, не виходячи за межі соціального виховання…. У порядку трактування розвитку основних принципів соцвиху ми прийшли до таких висновків. Організація соціального виховання будується в процесі комбінірування живих реальних процесів життя, а саме: процеси господарювання, праці, знання і гри. Економне і корисне вживання цих процесів можливе тільки при одночасному впливу дисципліни і самоврядування» [11, с. 57]. У цих міркуваннях концентровано окреслено найважливіші складові системи виховання, що стала новаторською і за метою, і за обраними виховними засобами. Але найістотнішими її чинниками педагог називав колективне господарювання і продуктивну працю. За морально-етичну основу

подолання «нездорового суспільно-морального досвіду минулого» було визначено «організацію прогресуючої общини, з точною і відкритою вимогою, що ставиться до особистості, з точною і відкритою відповідальністю» [29, с. 19].

Урахуємо, що до загальних матеріальних нестатків початку 20-х років, які значно утруднювали життя всіх дитячих установ УРСР, додавалася й така ускладнююча педагогічну роботу А. Макаренка обставина: у колонії «завжди бувало до 30 % новеньких, які ще не звикли до дисципліни і праці, які завжди привносили в общину безладний дух міської вулиці, базару, вокзалів і притонів» [39, с. 159]. У цьому аспекті особливо значуще сприймаються слова А. Макаренка: «Під упливом дружної сім'ї більш старих колоністів цей дух дуже швидко зникав, і тільки у виняткових випадках доводилося приходити у відчай» [39, с. 159].

Не може не викликати захоплення той факт, що вже у червні 1923 р. у доповіді про стан колонії А. Макаренко зазначав, що «найбільш тяжкі форми моральної занедбаності вдалося перетворити у поступовий і правильний процес утворення нормального морального досвіду» [26, с. 26]. Він неодноразово підкреслював, що життя в колонії було постійною напруженою боротьбою і вихованців, і вихователів за краще існування, водночас «саме у такій боротьбі загартовувалася робоча дисципліна і кувалася гордість трудящої людини»[29, с. 19], практично не властиві і незвичні дітям-правопорушникам.

З одержанням статусу «показова» матеріально колонія почала жити трохи краще, вона, за висловом Антона Семеновича, «почала обростати добром». Так, у 1925 р. заклад, де перебувало 120 вихованців і 12 вихователів [11, с. 57], вже був фінансово спроможний орендувати паровий млин (але на перешкоді стали бюрократичні тенета), утримував 7 коней, 4 корови, 80 свиней англійської породи [39, с. 158] тощо. При цьому все господарство, ключі від усіх клітей і комор знаходилися у віданні колоністів, а не педагогічного персоналу.

Навіть улітку 1927 р.[14], коли колонія вже вважалася успішною, продовжувала розвиватися і прогресувати, в акті перевірки її стану зазначалося, що «харчування [колоністів – прим. Н. Д.] незадовільне,

[14] Свідомо наводимо документальні дані з періоду роботи колонії ім. М. Горького в період перебування у Куряжі, аби змалювати матеріальне становище і атмосферу життя вихованців, характерні і для полтавського періоду.

діти одержують 2 рази на день чай з хлібом і обід із 2-х страв, перша з м'ясом, а друга – каша з маслом, хліба доволі, але для них цього не достатньо, бо весь час вони проводять на повітрі і в полі» [1, с. 13-14]. Водночас різні перевіряючі особи, які часто відвідували колонію, одностайно відмічали, що «діти не справляють враження змучених роботою. Навпаки – вони виглядають бадьорими, свіжими, задоволеними» [12, с. 7]. Це було дивовижною правдою, бо атмосфера закладу, дух його життя, пронизаний пафосом творення, сприяли перебороненню матеріальних і фізичних труднощів, сповнювали оптимізмом і вірою у краще майбутнє кожного вихованця.

Не боячись іти проти офіційно схваленої освітньої політики, педагог закликав до відмови від «ремісничо-соцвихівського характеру» хазяйнування у трудколоніях, які «мають бути розгорнуті у солідні підприємства, до встановлення такого режиму у трудколонії, що підпорядковувався б виключно логіці хазяйнування, до створення атмосфери гри і життєрадісності. Він стверджував: усі перелічені умови будуть ефективні, якщо буде організовано такт, під яким він розумів ігнорування протиправного минулого дітей, повний «відрив» від усіх каральних і судових органів, відмову від примусового утримання в колонії і використання термінів «правопорушник», «неповнолітній правопорушник» [25, с. 38].

Однак все ж ще й у 1927 р. в педагогіці України не було вироблено сталих поглядів на розв'язання проблеми «важких» дітей і на сторінках української педагогічної преси відображено полеміку з приводу доцільності створення в дитбудинках і трудколоніях шкіл, дискусії про типи майстерень у дитячих установах, про клубну і гурткову роботу, для проведення якої не вистачало фахівців-вихователів, про доречність запровадження кодексів колонійського життя, про необхідність здійснення планової виховної роботи [48; 45; 15; 36].

За свою педагогічну роботу А. Макаренко неодноразово зазнавав критики і від регіонального керівництва освітньою галуззю, і від республіканського. Так, нарком освіти М. Скрипник у своїй доповіді на засіданні колегії НКО УСРР (1933 р.) наголосив, що теорія А. Макаренка «суперечить постановам ЦК партії про школу, загальній лінії комуністичної освіти і політичного життя» [23, с. 287]. Однак педагог у

своїх ключових переконаннях, попри політико-ідеологічні умовності і репресії радянської доби, залишався сповідником гуманістичного виховання, приділяючи особливу увагу соціальній адаптації кожного вихованця, пропагуючи ідею досягнення особистістю щастя через створення особливого середовища – трудового самоврядного дитячого колективу – для розкриття її талантів і здібностей.

А. Макаренко ввійшов в історію педагогіки як безкомпромісний новатор, організатор ефективних дитячих установ. Про свої педагогічні пошуки і їх сприйняття у листі (листопад 1926 р.) до М. Горького Антон Семенович висловився так: «… у нас [у педагогіці – прим. Н. Д.] дуже мало нового, а якщо воно й зароджується, то виключно завдяки відчайдушним зусиллям окремих людей, яким доводиться при цьому лізти не на один рожен… тому в колонії дивний подвійний настрій: з одного боку, у всіх велике бажання працювати і великі запаси енергії, з іншого – страшенна втома від постійного тикання в кам'яні стіни» [39, с. 182]. Попри певну суб'єктивність такої думки слід визнати, що новаторство ніколи не здійснюється легко, тому й історія розвитку трудколонії імені М. Горького відбиває не лише здобутки у важкій справі повернення до нормального людського життя безпритульних і юних правопорушників, а й поневіряння на шляху втілення, суспільного сприйняття і визнання.

Досвід А. Макаренка з ресоціалізації важких у педагогічному сенсі дітей залишається не лише дивовижною сторінкою історії виховання, а й джерелом необхідного й сьогодні соціального оптимізму. Його віра у творчі сили дитини й іманентно притаманну їй здатність до самовдосконалення і саморозкриття за допомогою організації колективу, що сповідує громадянські цінності, і спроможний кожного «важкого» вихованця, якими б своєрідними рисами він не володів, перевиховати і зробити громадянином своєї країни, зберігши при цьому індивідуальність, не втратила актуальності. Створена видатним педагогом особистісно-соціальна концепція (Л. Гриценко) здатна надихнути й сучасного педагога на переосмислений в реаліях дійсності пошук шляхів виховання людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акт комиссии Харьковского Горсовета (июнь 1927 г.) // Забота, контроль, вмешательство: Opuscula Makarenkiana / Сост. Г. Хиллиг. – 1994. – № 14. – С. 12-18.

2. Акт Полтавского Губпрокурора Д. В. Лондона (23 сентября 1924 г.) // Забота, контроль, вмешательство: Opuscula Makarenkiana / Сост. Г.Хиллиг. – 1994. – № 14. – С. 10-11.

3. Бельский П. Г. Исследование эмоциональной сферы несовершеннолетних, отклоняющихся от нормы в своем поведении / П. Г. Бельский. – М.: Юрид. Издательство, 1924. – 90 с.

4. Блонский П. О так называемой моральной дефективности // На путях к новой школе. / П. Блонский. – 1923. – № 9 // [Електронний ресурс]. – Режим доступа: pedagogic.ru.

5. Богуславский М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии: монография / М. В. Богуславский. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, Изд. Центр ИЭТ, 2012. – 436 с.

6. Велецька Н. Джерела безпритульності на сьогоднішнй день / Н. Велецька // Шлях освіти. – 1927. – № 8-9. – С. 174-188.

7. Всеукраїнська нарада комісій по справах неповнолітніх правопорушників // Шлях освіти. – 1924. – № 10. – С. 254-255.

8. Граборов А. До питання диференціації школи школи на Вкраїні / А. Граборов // Укр. Вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1928. – № 3-4. – С. 277-281.

9. Гриценко Л. И. Личностно-социальная концепція А. С. Макаренко в современной педагогике: монография / Л. И. Гриценко. – Волгоград: «Перемена», 1997. – 264 с.

10. Дічек Н. П. А. Макаренко і світ: аналіз англомовних студій: монографія. – К.: Наукова думка, 2005. – 308 с.

11. До Ц. К. Всеробосу [доповідна записка А.С.Макаренка у Наркомат освіти, 1 січня 1925 р.] // Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах (1920-1926 рр.) / За ред. академіка І. А. Зязюна. – Ч.1І. – Київ-Полтава, 2002. – С. 55-62.

12. Доклад харьковского областного инспектора М. Н. Котельникова (ок. 22 сентября 1922 г.) // Забота, контроль, вмешательство: Opuscula Makarenkiana / Сост. Г.Хиллиг. – 1994. – № 14. – С. 6-9.

13. Доклад харьковского областного инспектора А. М. Алмазова (12 июня 1922 г.) // Забота, контроль, вмешательство: Opuscula Makarenkiana – 1994. -№ 14. – С. 2-5.

14. Забота, контроль, вмешательство: Opuscula Makarenkiana / Сост. Гётц Хиллиг. – Марбург. – 1994. – № 14. – 60 с.

15. Задериголова М. Єдиний педагогічний процес в дитячому будинку / М. Задериголова // Рад. освіта. – 1927. – № 8-9. – С. 18-23.

16. Залкинд А. Б. Дети, социально выбитые из колеи / А. Б. Залкинд // На путях к новой школе. – 1924. – № 10-12. – С. 17-25.

17. Катков Е. С. Среда беспризорного детства / Е. С. Катков // Путь просвещения. – 1924. – №. 4-5. – С. 234-241.

18. Кащенко В. П. К вопросу о воспитании и обучении дефективных детей: доклад на 111 съезде отечественных психиатров в 1910 г. / В. П. Кащенко // Педагогическая коррекция: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1992. – 223 с.

19. Кодекс законов о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 2 ноября 1922 г. на основании Постановления 111 сессии 1У созыва ВУЦИК от 16 октября 1922 г. – Х.: Издание Народного комиссариата просвещения УССР, 1922. – 75с.

20. Куфаев В.И. Социально-запущенные дети и подростки и методы работы с ними // Трудне дети и подростки и методы работы с ними в детучреждениях: по материалам Московского областного совещания заведующих детдомами, 15-19 дек.1933г./ [под ред.. О.Л.Бем, В.И.Куфаева]. – М.:МОНО, 1934. С.3-47.

21. Куфаев В. И. Юные правонарушители / В. И. Куфаев. – М. : Новая Москва, 1925. – 356 с.

22. Левинсон И. Дети трудные в воспитательном отношении и борьба с детской дефективностью / Д-р И. Левинсон // Путь просвещения. – 1923. –№ 2. – С. 149-172.

23. Макаренко А. С. Школа науки, труда, воспитания. 1921-1928 гг. / сост. А. А. Фролов. – Ч. 1. – Н.-Новгород, 2007. – 357 с.

24. Макаренко А. С. Колония им. М. Горького / А. С. Макаренко // Пед. соч.: в 8-ми т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1983. – С. 16-17.

25. Макаренко А. С. Тезисы содоклада на Всеукр. совещании комиссий по делам несовершеннолетних правонарушителей /А. С. Макаренко // Пед. соч.: в 8-ми т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1983. – С. 37-38.

26. Макаренко А. С. Доклад о состоянии Полтавской трудовой колонии им. Горького / А. С. Макаренко // Пед. соч.: в 8-ми т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – С. 25-27.

27. Макаренко А. С. Главному инспектору охраны детства Главсоцвоса НКП УССР / А. С. Макаренко // Пед. соч.: в 8-ми т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – С. 33.

28. Макаренко А. С. О моем опыте // Пед. соч.: в 8-ми т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 248-267.

29. Макаренко А. С. Опыт образовательной работы в Полтавской трудовой колонии им. М. Горького / А. С. Макаренко // Пед. соч.: в 8-ми т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – С. 18-24.

30. Макаренко А. С. Отчетная ведомость о состоянии Полтавской трудовой колонии им. М. Горького за 1923 г. / А. С. Макаренко // Пед. соч.: в 8-ми т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – С. 29-30.

31. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания (лекции) // Пед. соч.: в 8-ми т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 123-203.

32. Маро [Левитина]. К вопросу о трудовой организации беспризорных / Маро // Путь просвещения. – 1924. – № 4-5. – С. 212-219.

33. Маро. Беспризорное детство / Маро (М. Левитина) // Путь просвещения. – 1924. – № 3. – С. 31-58.

34. М. Т. Сільсько-господарський чи індустріальний напрямок в установах безпритульного дитинства? / М. Т. // Рад. Освіта. – 1927. – № 3. – С. 26-30.

35. Н. Т. Педологические институты, как самостоятельные научные центры. История развития Одесского Педологического И-та / Н. Т. [Николай Тарасевич – прим. Н. Д.] // Путь просвещения. – 1923. – № 4. – С. 126-149.

36. Округова конференція педробітників дитбудинків // Рад. освіта. – 1927. – № 6-7. – С. 81-82.

37. Ольшанський Б. Установи для соціально-занедбаних дітей / Б. Ольшанський // Рад. освіта. – 1927. – № 8-9. – С. 8-16.

38. Освітня хроніка: По УСРР: В Упрсоцвиху // Шлях освіти. – 1927. – № 2-3. – С. 142-145.

39. Переписка А. С. Макаренко с А. М. Горьким // Макаренко. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1999. – С. 157-217.

40. Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах (1920-1926 рр.) / за ред. академіка І. А. Зязюна. – Ч. 1. – Київ-Полтава, 2001. – 287 с. ; Ч. ІІ. – 2002. – 216 с.

41. Про стан дитинства на Україні // Путь просвещения. – 1924. – № 4-5. – С. 309-314.

42. Система соціального виховання дітей // Порадник по соціальному вихованню дітей. – Х., 1921. – Вип. 1.

43. Сорока-Росинский В. Н. Трудновоспитуемые: пед. соч. / В. Н. Сорока-Росинский. – М. : Педагогика, 1991.-239 с.

44. Третилова А. И. Профили и очертания (Типы правонарушителей) / А. И. Третилова // Шлях освіти. – 1927. – № 8-9. – С. 188-200.

45. Третя конференція робітників установ соціального виховання закритого типу Полтавської округи // Шлях освіти. – 1927. – № 2-3. – С. 111-114.

46. Трошин Григорий Яковлевич // [Електронний ресурс]. – Режим доступа: www.ihst.ru./project/ emigrants.

47. Трудновоспитуемые дети // Малая советская энциклопедия : в 10-ти т. – Т. 8. – М.: Сов. энциклопедия, 1930. – С. 966-967.

48. Шульга З. Декілька питань з роботи дитбудинку / З. Шульга // Рад. освіта. – 1927. – №10. – С. 14-20.

А. В. Ткаченко, кандидат педагогічних наук, доцент

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

СТАНОВЛЕННЯ МАТЕРІАЛЬНО-ВИРОБНИЧОЇ БАЗИ ДИТЯЧОЇ ТРУДОВОЇ КОМУНИ ІМЕНІ Ф. Е. ДЗЕРЖИНСЬКОГО

Незважаючи на прискіпливу і тривалу увагу макаренкознавців до різних аспектів діяльності комуни імені Ф. Е. Дзержинського, залишаються майже не розробленими окремі важливі питання організації її внутрішньої матеріально-економічної структури. Але особливості розбудови господарства та промислової бази установи як важливих інститутів професіогенезу містять, на нашу думку, найсуттєвіші відмінності макаренківської концепції організації професійного майбутнього вихованців.

Завдяки конструктивній позиції керівництва, впровадженню прогресивних форм господарювання, ентузіазму та згуртованості співробітників і вихованців на початок 1934 р. комуна імені Дзержинського об’єднувала три високотехнологічних промислових підприємства – інструментальний, електроінструментальний і фото заводи, мала навчальний комбінат з низкою оснащених кабінетів, інтернат для комунарів, багатоквартирні житлові будинки, дитячі ясла, їдальню, гараж, склади, пральню, оранжерею і ферму на 500 голів племінних свиней. Заводи, які на кінець 1934 р. виробляли продукції на 15 млн. карбованців, були обладнані дорогими імпортними верстатами, кількістю 61 шт., загальна чисельність персоналу на них – робітників, педагогів, інженерно-технічних працівників – досягала у цей час 1400 чол. [11, арк. 53–54].

Проте будівництво тривало і далі: на момент переведення А. С. Макаренка до відділу трудових колоній НКВС України, що відбулося влітку 1935 року, поряд із промисловими об'єктами на території комуни вже існували: два 4-поверхових цегляних будинки для сімей інженерно-технічних працівників з новим гуртожитком для комунарів у одному з них, двохповерховий цегляний старий корпус комунарського гуртожитку, двохповерхова цегляна робітнича їдальня з кухнею [12, арк. 16, 17, 18, 19]. Крім того функціонував санітарно-медичний центр, що складався із 21-місного стаціонару, розрахованого виключно для комунарів, і амбулаторії, в якій лікарями різних спеціальностей обслуговувалися всі працівники комуни [13, арк. 57–57 зв.].

Найкращою характеристикою економічного зміцнення закладу є дев'ятирічна динаміка обсягів випуску ним промислової продукції, представлена у таблиці [8].

Таблиця

Показники випуску продукції підприємствами комуни імені Ф. Е. Дзержинського у 1928 – 1936 р.р. (у карбованцях)

Рік	Вартість продукції	Рік	Вартість продукції
1928	**24.000**	**1933**	5.430.000
1929	**34.000**	**1934**	11.284.000
1930	**167.000**	**1935**	16.160.000
1931	**1.038.000**	**1936**	22.000.000
1932	3.038.000	**–**	–

Кульмінація індустріального становлення комуни імені Ф. Е. Дзержинського традиційно пов'язується з успішним виведенням на проектну потужність такого високотехнологічного підприємства, як завод плівкових фотоапаратів. Але таким промисловим досягненням передував надзвичайно напружений процес накопичення виробничого, економічного і комерційного досвіду, пов'язаний із діяльністю напівкустарних механізованих майстерень, а також заводу електроінструменту.

Співробітники українського НКВС, які відігравали головну роль у процесі організації комуни імені Дзержинського не змогли, очевидно, позбавитися низки панівних для того часу стереотипів щодо внутрішнього устрою дитячих інтернатів. Одним із таких стереотипів був стандартний перелік обов'язкових майстерень. Завдяки старанням Адміністративно-

господарського управління НКВС до моменту відкриття комуни у ній були обладнані слюсарно-механічна, деревообробна, шевська і швейна напівкустарні майстерні, які, за словами самих організаторів, мали лише декілька «зношених верстатів старої конструкції» [3, с. 11–12]. При чому, як свідчать документи, правління комуни вважало такий перелік достатньою підставою для зразкової постановки свого виховного закладу, оскільки середньостатистична дитяча установа того часу була обладнана значно гірше [7, с. 2].

Початкові завдання майстерень були спрямовані поки що на задоволення внутрішніх потреб комуни, але тут помітною вже була досить висока продуктивність праці: лише упродовж січня – березня 1928 року 12 дівчат-комунарок, що працювали у швейній майстерні, практично забезпечили всю комуну найнеобхіднішим: пошили 168 предметів верхнього одягу, 462 штуки білизни і 168 різних дрібних речей [2, с. 92]. Але майже з перших місяців існування комуни майстерні намагалися брати підряди й на виготовлення ліквідної продукції. Так, Макаренко згадує, що вже у травні 1928 року слюсарна майстерня виконувала комерційне замовлення на виготовлення чарунок для квитків міської залізничної станції [3, с. 17]. Однак брак обладнання і низька комерційна культура керівників промислової частини комуни вже у лютому 1929 року призвели до фінансової кризи. Деревообробна майстерня виготовляла вручну шафи, що приносило лише збитки. Слюсарня, яка на той час мала лише лещата, фрезерний і револьверний верстати, залишалася без замовлень. Занепад виробництва почав негативно впливати на вихованців, «комунарський колектив почав уже нудьгувати», – писав Макаренко. Траплялися крадіжки. Але незабаром ситуація дещо змінилася. А. С. Макаренко так описує події травня – липня 1929 року: «У нас було замовлення на театральні меблі для нового клуба будівельників у Харкові. Ці меблі – тисячу з гаком місць – ми робили напружено і пристрасно. У майстерні деревообробній працювали усі: столяри, слюсарі, дівчата і педагоги, працювали по 8 годин на день.» 16 липня замовлення будівельників було здано, що принесло комуні декілька тисяч карбованців прибутку, із яких навіть вдалося виділити 4000 крб. на московський похід [3, с. 19].

Влітку 1929 року новим завідуючим виробництвом комуни був призначений Кропачов, людина, за словами Макаренка, ледача. Його

виробнича ініціатива теж не пішла далі збиткового виготовлення клубних меблів: «матеріалів немає, майстрів добрих немає, договори невигідні, а спитати нема з кого […] нас заїдала кропачовщина. Кропачова крили на кожних загальних зборах, крило бюро, а він твердив лише єдине: почекайте, все буде чудово.» [3, с. 20–21]. Організація пошивного і розширення деревообробного цеху, що відбулися в комуні 24 грудня 1929 р., не могли кардинально змінити економічний стан закладу, тому кінець поточного і початок наступного року Макаренко позначає як час найбільшої бідності – «збитків ставало все більше і більше, часто-густо в Комуні неможна було дістати карбованця.» [3, с. 21]. Таким чином, до 1930 р. в цілому виробництво комуни працювало з фінансовим дефіцитом, що покривався відрахуваннями із зарплатні працівників НКВС [3, с. 11–12].

Початок весни 1930 року став часом дуже важкого операційного повороту, пов'язаного з появою у комуні «справжніх виробничих установок». 13 березня комуна придбала 3 старих токарних верстати та старий ливарний барабан і налагодила випуск металевих деталей для ліжок та маслянок Штауффа. У цей же час вихованці активно виробляли стандартні меблі і «тисячами шили трусики.» Зміцнення виробничих потужностей комуни призвело до того, що менше, ніж за місяць, вже 10 квітня, була запроваджена заробітна платня для комунарів. Такий крок керівництва сприяв підвищенню відповідальності вихованців за свою роботу, і разом з тим привів до росту продуктивності праці [3, с. 22]. Документи ілюструють ріст фонду заробітної плати комунарів у цей період: травень – 2246 крб. 15 коп., червень – 3476 крб. 60 коп., липень – 4067 крб. 85 коп., вересень (у серпні комунари перебували у відпустці) – 4820 крб. 22 коп., жовтень – 5185 крб. 97 коп., листопад – 4470 крб. 17 коп. Загалом за 1929 – 1930 роки середня місячна заробітна платня комунара складала 26 крб. 70 коп., але наприкінці 1930 року було запроектовано її підвищення на 25% (до 33 крб. 25 коп.) [14, л. 2].

Особливу роль у боротьбі за поліпшення якості продукції, своєчасне виконання замовлень тощо у цей час починає відігравати обрана 10 квітня нова рада командирів під головуванням В. Камардінова [3, с. 22].

Пізніше інженер комуни П. Ю. Силаков, спостерігаючи за роботою у напівкустарних майстернях, висловив своє захоплення комунарами, які проявляли чудеса енергії, спритності, швидкості і величезної

продуктивності праці. Саме ці їх якості виступили згодом головною гарантією успіху для групи інженерів, що розробляла проект реконструкції виробництва комуни [3, с. 67].

Збитковість майстерень комуни, що пізніше правління пояснювало відсутністю плановості у роботі, призвело до повної їх реорганізації у травні 1930 року [14, л. 1]. Завдяки цьому 1 червня стало ключовою подією у виробничій історії комуни – саме цього дня вона перейшла на повну самоокупність [3, с. 22]. Однак ця обставина, ймовірно, не передбачала автоматичного припинення фінансування з боку ДПУ, оскільки, згідно доповіді правління, припинення дотацій Колегії і відрахувань із зарплатні співробітників ДПУ УСРР на користь комуни відбулося лише 1 листопаду. Таким чином, затверджена у розмірі 10000 крб. прибуткова частина кошторису закладу, вже на перший квартал 1931 року складалася з таких статей: відрахування із зарплатні комунарів – 3500 крб., прибуток від радгоспу імені В. Балицького – 4000 крб., прибутки майстерень і підприємств комуни – 2500 крб. [14, л. 20]

Вказана зміна економічного статусу комуни створювала підвалини для її вільного промислового розвитку, оскільки забезпечувала виробництво обіговим капіталом. У ці ж дні розпочинається будівництво збирального цеху деревообробної майстерні, який «був збудований із усілякої нісенітниці – дикту, обрізків, ганчірок і землі, але мав колосальні розміри. […] цей цех все ж дав можливість випускати масову продукцію. Комуна почала викидати на ринок тисячі столів, стільців, креслярських столів та інше.» Щоденний випуск продукції, за словами Макаренка, досяг суми 3000 карбованців [3, с. 22].

Поліпшення матеріальної бази та нові методи організації виробництва призвели до того, що лише за п’ять місяців, з травня до 31 жовтня 1930 року, комунари випустили продукції на 151776 крб. 03 коп. Найбільший внесок у це зробило металево-арматурне виробництво, продукція якого сягнула 80215 крб. 76 коп. Результат роботи деревообробників вимірювався 46367 крб. 27 коп., ниткарів – 15417 крб.; найменше виробили швейники – лише 9776 крб. Загальний прибуток виробництв комуни за названий період склав 84409 крб., що створило фінансову базу для значного збільшення капіталовкладень. Розподіл витрачених тоді на виробничі і інші потреби 97101 крб. 56 коп. мав такий

вигляд: будівництво нових приміщень для кузні, збирального цеху та житлового будинку – 42071 крб. 51 коп., на ремонт і переобладнання виробничих приміщень – 8121 крб. 24 коп., на закупівлю обладнання – 23688 крб. 35 коп., на закупівлю матеріалів – 13720 крб. 46 коп., на оплату боргів – 9500 крб. [14, л. 1]

Рада командирів, обрана 6 липня того ж року, керована Ольгою Харламовою, хоча продовжувала добрі традиції попередників, але, як писав Макаренко, вже очолила боротьбу за майбутній завод, «ще невідомо який, але не кустарний» [3, с. 23].

На кінець 1930 року промисловий потенціал комуни складався з трьох головних виробництв: швейного, металічно-арматурного, з мідно-ливарним, токарно-слюсарним, нікелювальним цехами та кузнею; деревообробного, з машинним і збиральним цехами [14, л. 1]. На цей же час верстатний парк виробництва значно зріс і складався із 14 токарних верстатів, 4 шліфувальних, 2 ексгаустерів, вагранки, 3 пресів, 1 револьверного верстату і 30 пар опок [2, с. 92].

Ниткова майстерня, що діяла до 25 грудня, була зачинена у зв’язку із її невідповідністю загальній виробничій установці комуни. Розподіл комунарів по цехах і виробництвах на цей час був таким: збиральний цех деревообробної майстерні – 39 чол., токарно-слюсарний цех та кузня – 34 чол., швейне виробництво – 30 чол., ливарний цех – 19 чол., машинний цех деревообробної майстерні – 14 чол., нікелювальний цех – 9 чол. Поза майстернями працювали ще 4 комунари [14, л. 1]. Крім того, осінь 1930 року була позначена подіями, що з часом істотно вплинули на розвиток виробництва. Мова йде про початок будівництва за активною участю вихованців дороги від головних будівель комуни до Білгородського шосе, відсутність якої особливо у міжсезоння значно ускладнювало доставку матеріалів, пересування людей тощо [3, с. 24–25].

Протягом 1930–1933 рр. активно формувався автопарк комуни, коли за рахунок виробничих сум безпосередньо на заводах-виробниках були придбані вантажні і легкові автомобілі. Дана обставина дещо розширювала професійно-освітні можливості комуни, оскільки наявність автотранспорту дозволила ввести до навчальних планів робфаку курс автосправи. Документи підтвердили, що дана дисципліна дійсно викладалася на робфаці комуни до початку 1933–1934 навчального року [15, л. 1–2].

Досить стислі терміни укомплектування автомобільного парку та показники пробігу окремих авто є ілюстрацією темпів зростання матеріально-виробничої бази та ділової активності комуни у цей час. У 1930 р. на баланс закладу поступив легковий 4-місний відкритий автомобіль Ford Model A, ймовірно, ще американського виробництва, хоча у документах комуни зазначено, що він був отриманий на московському заводі АМО. Вже на кінець 1934 р. пробіг легковика становив 200000 км [10, арк. 74–74 зв.].

Рік потому, як зазначено у реєстраційній картці, до комуни прибув з Горьківського автозаводу 17-місний автобус. Оскільки автобуси на Горьківському автозаводі почали виробляти лише у 1933 р., можна припустити, що або рік прибуття у документі вказаний невірно, або на автобус пізніше була переобладнана отримана тоді ж 1,5-тонна вантажівка ГАЗ-АА. Останнє підтверджує те, що у березні 1934 р. даний транспортний засіб у документах значиться саме як вантажівка. Показники пробігу автобусу, які досягли 30000 км, засвідчують, що його експлуатація була теж досить інтенсивною, хоча функцією цього транспортного засобу було головним чином перевезення комунарів і співробітників між комуною і Харковом [4; 9, арк. 10–11; 10, арк. 72–72 зв.].

Особливо помітним поповненням рухомого складу комуни було отримання у 1932 р. із Москви чотирьох вантажних автомобілі АМО-3, вантажопідйомністю 2,5 т, які вже на грудень 1934 р. мали пробіг 220, 185, 190, 150 тисяч км. (за іншими даними, на березень 1934 р. автопарк комуни складався з п’яти вантажних АМО-3 [9, арк. 10–11]. Про характер і рівень постачання комуни говорить такий факт: судячи із заводських номерів двигуна, дві вантажівки входили до першої виробленої тисячі цієї моделі, яка випускалася з 1931 по 1934 р., а одна із них навіть належала до першої серійної партії – двигун № 124 [10, арк. 68–71 зв.]. Того ж 1932 р. із Горьківського автозаводу була отримана і 1,5-тонна вантажівка ГАЗ-АА, яка на кінець 1934 р. встигла пройти вже 200000 км [10, арк. 73–73 зв.]. У 1933 р. для потреб комуни був придбаний ще один легковик, ГАЗ-А, що відомий як радянський аналог американського Ford Model A і випускався Горьківським заводом з 1932 р. На кінець 1934 року, тобто менше, ніж за два роки його пробіг досяг уже 75000 км [1; 10, арк. 75–75 зв.].

Перетворення напівкустарних майстерень комуни із обов’язкових атрибутів офіційної системи трудового перевиховання неповнолітніх на

економічно самостійні об’єкти господарювання, а також безпосередня і активна участь колективу вихованців у розширенні матеріальної бази закладу кардинально збагачували його педагогічний контекст. Але саме у цей час Макаренко зіткнувся з певним педагогічним протиріччям, підставою для якого стало зіткнення інтересів економічного розвитку комуни і її виховних завдань. Безпосереднім предметом конфлікту виступив характер кваліфікаційного розвитку комунарів.

Виробнича доцільність вимагала введення у цехах дрібного розподілу праці, при якій кожен комунар виконував одну досить обмежену функцію виготовлення, обробки або збирання окремих деталей. Певною мірою, писав Макаренко, можна було побоюватися педагогічних збитків роботи на одній деталі, оскільки надмірно вузька кваліфікація комунара аж ніяк не могла входити до програми комуни [5, с. 155]. Навіть самі комунари звернули увагу на низький навчальний ефект поточного виробництва. Однак пізніше Макаренко все ж переконався у педагогічному ефекті такого способу організації виробництва – у циклі лекцій «Проблеми шкільного радянського виховання» він говорив, що розподіл праці на окремі найдрібніші процеси треба розглядати у часі: «кожний окремий хлопчик чи дівчинка в кожний окремий момент виконує лише одну операцію, яка, здавалося б, не дає ніякої кваліфікації, але впродовж декількох років, які комунар проводить у комуні, він проходить через таку велику кількість різних операцій, переходячи зрештою до найскладніших операцій – збиранню тощо, що він дійсно стає дуже кваліфікованим працівником, необхідним для широкого суспільного виробництва, а не для кустарного.» [6, с. 185–186].

Наступний етап розбудови матеріальної бази комуни був пов’язаний з реалізацією проектів декількох підприємств, що виробляли досить потрібну для промисловості і оборони країни продукцію – електродрилі та фотоапарати.

Заснування першого у СРСР заводу електродрилів звично пов’язується із ім’ям А. С. Макаренка та Дитячою трудовою комуною імені Ф. Е. Дзержинського. При цьому задіяність вихованців у високотехнологічному виробництві розглядається як винайдений і успішно апробований педагогом-письменником педагогічний метод. Разом з тим історія створення і доведення до проектної потужності цього підприємства дає надзвичайно багатий матеріал для аналізу професіогенетичного контексту діяльності організованого Макаренком закладу.

Напівкустарне виробництво, яке до того було основою промисловості комуни імені Дзержинського, уже ні психологічно, ні економічно не задовольняло вихованців, хоча вони на ньому і продовжували добросовісно працювати. Поворотним пунктом у розбудові індустріального потенціалу закладу було відвідування комунарами у липні 1929 року під час московського походу всесвітньо відомої своїми промисловими і педагогічними досягненнями Болшевської трудової комуни. «З того дня почали наші комунари мріяти про завод, але як до нього було далеко!» [3, с. 20].

Лютий 1931 року Макаренко називає початком епохи реалізації мрії про новий завод. За його словами, у комуні з'явилася група інженерів і на засіданнях правління та ради командирів почалось активне обговорювання спеціалізації та технічних деталей майбутнього підприємтсва, а також внутрішніх матеріальних і кадрових можливостей для його створення. 13 березня стало днем затвердження проекту будівництва заводу електроінструментів, а також гуртожитку, клубу і гаражу [3, с. 24–25]. Дещо інші відомості про початок розробки проекту нового виробництва комуни ми знаходимо у статті «Народження марки «ФД» інженера П. Ю. Силакова, що була опублікована у тому ж збірнику «Друге народження», що і матеріал Макаренка.

Силаков говорить, що лише наприкінці травня 1931 року правління комуни запропонувало невеликій групі інженерів ознайомитися з її виробничою частиною і намітити шляхи її реконструкції. При цьому головними критеріями для вибору нового виробництва правління висунуло: цікавість для комунарів з точки зору технології, користь для країни, показовість для інших подібних установ та забезпечення самостійного господарського існування і розвитку комуни. Остання вимога викликала найбільші сумніви в інженерів, оскільки на той час, як запевняє Силаков, у СРСР не існувало жодного прикладу, коли б майстерні при школі фабзавуча покривали всі витрати на утримання такої.

Група проектантів для себе конкретизувала поставлене завдання у вигляді наступних положень:

1. При проектуванні виробництва комуни необхідно мати на увазі підготовку найдефіцитнішої професії кваліфікованих робітників у сучасній машинобудівній промисловості, якою є професія установників, колодників

і інструкторів, що обслуговують масове виробництво і верстати зі складними настроюванням і пристроями. Це положення вимагає від виробництва, що проектується масового характеру і обладнання найсучаснішими верстатами і знаряддями.

2. Особлива увага має бути приділена інструментальному відділу, що готує весь спеціальний інструмент, пристрої, штампи тощо.

3. Оскільки раціональна експлуатація сучасного обладнання залежить, головним чином, від уміння настроювати складні верстати, то робота по наладці має отримати центр ваги у виробничому навчанні.

4. Для задоволення педагогічних цілей виробництво має охопити широкі технологічні процеси, має бути трудомістким і не замикатися обмеженим числом вузькоспеціальних автоматів.

5. Характер, виробництво і масштаб обраного об’єкту мають забезпечити можливість відтворення поточності і роботи за граничними калібрами високого класу точності, що виготовляються власними силами.

6. Продукція, що виготовлятиметься, має являти собою цілісний закінчений механізм щодо повної фіксації уваги і охоплення широких технологічних і професійних навичок як у процесі виробництва, так і в процесі випробування і контролю якості.

7. Необхідно передбачити досить змістовну роботу з випробування виготовленого механізму на лабораторних принципах, для чого бажано мати як об’єкт виробництва машину, тобто комбінацію двигуна і знаряддя.

8. Перераховані умови роблять доцільним вибір об’єкту виробництва значної якості, дефіцитного для радянського ринку і такого, що по можливості звільнить країну від іноземної залежності, тобто продукту імпортного класу [3, с. 67–69].

У наведеному документі привертають до себе увагу декілька суто педагогічних аспектів: забезпечення широти можливостей для професійного самовизначення і самовияву комунарів, максимальне розширення діапазону професійних навичок, створення можливостей для отримання досить високої кваліфікації.

Лише проаналізувавши довгий перелік можливих продуктів виробництва, що відповідали б усім наведеним вимогам, проектанти зупинилися на пересувній електричній свердлувальній машині (за сучасною термінологією електричний дриль) з власним невеликим

електромотором, потужністю 1/6 – 1/8 кінської сили, який здатний працювати від мережі напругою 110 або 220 вольт. Технічна перевага такої машини полягала у тому, що вона завдяки двигуну, пристосованому як для постійного, так і перемінного струму, могла експлуатуватися у будь-якому місці, де є струм потрібної напруги.

Обравши за зразок електродриль австрійської фірми «Petravić», вагою лише 5 кг, проектанти однак розширили експлуатаційні можливості майбутнього виробу. Завдяки розробленому спеціальному штативу з'явилася можливість використання машини як стаціонарного пристрою. Крім чисто технічної переваги, штатив, що складався із литих чавунних деталей, являв собою великий навчально-виробничий інтерес, оскільки передбачав застосування сучасних фрезерувальних, свердлувальних, токарних, револьверних і шліфувальних верстатів [3, с. 69–70].

Таким чином, ручний електричний інструмент, випуск якого було обрано як головний напрямок промислового розвитку комуни, відносився до тієї категорії засобів виробництва, відсутність якого у Радянській державі ставив її у економічну і технологічну залежність від промислово розвинених країн. В умовах тогочасної політичної конфронтації між «соціалістичним» Сходом і «імперіалістичним» Заходом будь-які кроки у напрямку збільшення економічної самодостатності СРСР розглядалися як пріоритетні стратегічні завдання національного розвитку. Цілком зрозуміло, що усвідомлення цього факту комунарами не могло не виступати потужним фактором у виховному контексті діяльності комуни імені Дзержинського.

Не чекаючи проробки кінцевого проекту, правлінням комуни було ухвалено рішення приступити до будівництва нового заводу, з метою закінчити його у поточному будівельному сезоні [3, с. 70].

13 травня 1931 р. в присутності всієї комуни, при прапорі і оркестрі відбулося урочисте закладання першого каменя у фундамент заводу електроінструментів і корпусу нових спалень, що було доручено наймолодшому комунару Л. Алексюку. Протягом усього літа, поки комунари знаходилися у Кавказькому поході, відбувалася реконструкція комуни з перспективою її розширення до 300 вихованців. Відповідні проекти були затверджені 21 липня на першому засіданні правління комуни третього скликання. Макаренко описує, як зацікавлено і

схвильовано, навіть знаходячись далеко від Харкова, стежили комунари за станом перебудови комуни [3, с. 26–27].

Одночасно з будівельними роботами тривала розробка і уточнення проекту та технологічного процесу. Вибір і замовлення обладнання кількістю біля 50 одиниць, серед якого більше половини було імпортного виробництва, здійснювалося протягом одного місяця у Москві. Встановлені швидкі терміни поставок верстатів (жовтень – листопад) викликали значне напруження на будівництві і у проектній частині, що не була технічно готовою для прийому і монтажу обладнання. Унаслідок браку будівельних матеріалів і робочої сили у другій половині вересня значно уповільнилися темпи будівництва [3, с. 70]. Саме у цей час, незважаючи на те, що спальні були фактично не готові, комунари одностайно вирішили повертатися до комуни із походу з метою допомогти закінченню будівництва [3, с. 28].

17 вересня 1931 року був затверджений проект будинку інженерно-технічних працівників комуни і призначений термін випуску першого електричного дриля – 1 квітня 1932 року. Наступного дня був оголошений перший комунарський штурм з метою прискорення будівництва і закінчення його до 7 листопада, протягом якого комунари виконали великий обсяг важкої низькокваліфікованої фізичної роботи: бетонування, піднесення цегли, розбирання лісів, перенесення ґрунту, засипка котлованів, розпаковування привезених верстатів, планування майданчиків, влаштування квітників тощо [3, с. 28, 71]. Вся комуна, за спогадами П. Силакова, була поділена на загони, що відповідали за окремі ділянки будівництва, крім того були виділені пости, до обов’язків яких входило щоденно рапортувати про стан справ на їх дільниці [3, с. 71].

Нову раду командирів під головуванням Олександра Шведа, яка була обрана у ці дні, Макаренко називає найбільш бойовою, найенергійнішою і найзвитяжнішою з усіх. Саме на її плечі були покладені надзвичайно важкі будівельні завдання, а також масовий прийом і підготовка до роботи на заводі нових вихованців комуни. Завдяки безпрецедентно напруженій праці комунарів останніх місяців, встановлені терміни реконструкції були витримані і 7 листопада на урочистому засіданні комуна рапортує про успішне закінчення будівництва заводу і спалень, монтажу верстатів та реконструкції навчального корпусу. Кінець 1931 року позначений надзвичайно важкою ситуацією у комуні, в основі

якої лежав збіг у часі двох важливих завдань – технічної підготовки виробництва і навчання кадрів. Друге завдання передбачало залучення у найкоротший термін до виробничої праці прийнятих до комуни 150 нових членів, навчання комунарів роботі на верстатах, підготовку інструкторів тощо [3, с. 28–29, 71].

7 січня 1932 року відбувається урочистий пуск головою Всеукраїнського ЦВК Г. І. Петровським першого у країні заводу електродрилів. Чотири дні потому був вироблений перший екземпляр ручного електричного дриля, що отримав марку ФД-1 [3, с. 29].

Проте випуск перших екземплярів продукції ще не означав повної готовності виробничих потужностей. На заводі бракувало найнеобхідніших інструментів, пристроїв і контрольно-вимірювальних приборів, що позначалося на якості деталей. Крім того були ще фактично не розробленими електротехнічна сторона виробництва і процес збирання готового виробу. Все це викликало деяку розгубленість інженерно-технічного персоналу комуни, але головна небезпека полягала у можливій деморалізації прикріплених до робочих місць, але не зайнятих роботою комунарів. Значні труднощі призвели до того, що 18 січня 1932 року був оголошений новий комунарський штурм з приводу незадовільного випуску продукції, завдяки якому з другої половини лютого стало помітним стабільне покращення ситуації. 2 лютого була затверджена річна програма випуску електродрилів обсягом 7000 штук, інженерами був ретельно і поетапно проаналізований процес збирання, складені технічні умови на прийомку деталей, розроблена і втілена у виробництво низка збиральних робочих пристроїв. Паралельно з цим тривала велика робота з покращення якості і удосконалення конструкції таких важливих складових електродриля, як колектор і якір. Поліпшувалася якість обмотки, ізоляції, з’єднання обмотки з колектором тощо. Сотні технологічних операцій потребували детального вивчення, підготовки відповідних інструкторів і навчання комунарів [3, с. 29, 72].

Розпочатий у березні 1932 року регулярний випуск дрилів був перерваний майже на місяць відсутністю шарикопідшипників. За словами Силакова, ця обставина надзвичайно болісно відгукнулася на не зовсім налагодженому виробництві: «оскільки немає збирання – падають темп і якість роботи по всіх дільницях, немає випуску – значить робота йде

даремно». Лише на початок травня виробнича криза була ліквідована. Але за декілька днів виникла нова проблема, пов'язана із браком імпортних шарикопідп'ятників, оперативно вирішити яку вдалося виготовленням даної деталі власними силами [3, с. 72–73]. Поступове зростання темпів виробництва призвело до того, що уже 28 травня денний випуск дрилів вперше досяг 50 штук [3, с. 29].

Оскільки виробнича програма на червень 1932 року передбачала випуск 750 штук дрилів, у цьому місяці зафіксоване надзвичайно швидке збільшення темпів виробництва: упродовж 8 – 9 днів відбувається зростання випуску готової продукції з 13 – 14 до 56 штук за 8-годинну зміну. У таких умовах на липень приймається підвищена програма виробництва у 1000 дрилів [3, с. 73]. Про напруження ситуації у зв'язку з цим говорить той факт, що ще на 17 липня у заводській кладовій знаходилося лише 300 готових дрилів, до того ж був поламаний штамп і погіршало постачання [3, с. 78].

Для досягнення мети ті комунари, що не брали участь в заняттях робфаку, збільшують свій робочий день до 6 – 8 годин проти 4 годин звичайних. П. Ю. Силаков так описує «героїчний липень» 1932 року: «весь місяць з першого до останнього дня роботи був суцільний штурм. Ніяких днів відпочинку. Ніякого нормального робочого дня. Зміна не йде з заводу до тих пір, доки не виконає плану на цей день, хоча б затримки у минулому були не з її вини. Окремі ентузіасти працювали цілі ночі. Треба було бачити завод у ці дні, щоб уявити і зрозуміти це натхнення і героїзм дітей та юнаків. Приходилося силою виводити із заводу деяких комунарів, які працювали далеко за північ, буквально засинаючи у верстатів, але не бажаючи піти від них, не виконавши плану. Виведення комунарів із цеху і гасіння світла після 11 годин вечора не допомагало: вони примудрялися знову проникати на завод через вікна, відчиняти двері своїм товаришам, запалювати світло і знов розпочинати роботу.» Завдяки такому ентузіазму комунарів завод виконав місячну програму 29 липня, коли о 15-й годині комунар Гапеєв зібрав 1002-й готовий електродриль [3, с. 73, 78].

Не зважаючи на перестановку у вересні 1932 року більшості комунарів на нові робочі місця, здобута кваліфікація та спокійний темп роботи дозволили щомісячно нарощувати обсяги випуску електричних дрилів: якщо у вересні ця цифра складала лише 649 шт., то у жовтні вона

зросла до 1058 шт., а у листопаді – до 1280 шт. У цей час великий резерв готових деталей дозволив комунарам узяти зобов'язання до дня п'ятирічного ювілею комуни, тобто 29 грудня, довести грудневий випуск продукції до 2200 штук і тим самим виконати річну програму кількістю 7000 штук [3, С. 74].

Таким чином, інженерно-технічний персонал спільно з комунарським колективом успішно і у відносно короткий термін здійснили цикл робіт особливої складності з проектування і освоєння виробництва ручного електричного дриля. Перший рік роботи заводу електроінструментів комуни, за словами голови правління О. Бронєвого, дозволив заощадити для держави півтора мільйони карбованців золотом [3, с. 12]. Інженер Силаков наводить цифри, що ілюструють незвичайно швидкі темпи пуску електроінструментального заводу: будівництво заводу – 4 місяці (липень – листопад 1931 року); монтаж обладнання і пуск верстатів – 2 місяці (листопад – грудень 1931 року); налагодження виробництва – 3 місяці (січень – квітень 1932 року); досягнення проектної цифри випуску продукції – 3 місяці (червень – вересень 1932 року); виконання річного плану обсягом 7000 електродрилів – 9 місяців [3, с. 75]. У червні – липні 1932 року економічні успіхи комуни дозволили перевести як весь електроінструментальний завод, так і окремі його цехи на госпрозрахунок [3, с. 30].

21 червня 1932 року, тобто за півроку після випуску першого дриля, правління ухвалило рішення про початок проектування ручної електросупортної шліфувальної машинки ФД-2 і більш потужного електродриля типу американської «Black & Decker», що отримав назву ФД-3. У липні вже були виготовлені два пробних екземпляри електрошліфувалки, а протягом року конструкції обох моделей були остаточно доопрацьовані і запущені у виробництво. Для цього були розроблені потрібні креслення, технологічний процес, виготовлена велика кількість інструменту, пристроїв і штампів [3, с. 12, 30, 73, 75].

Таким чином, головною продукцією заводу електроінструментів у перші роки його роботи були електричні дрилі: з діаметром свердління до 23 мм по залізу, з колекторним двигуном для перемінного і постійного струму напругою 220 В; з діаметром свердління до 13 мм по м'якому металу, з колекторним двигуном, здатним до роботи на постійному і перемінному

струмі, напругою у 110 і 220 вольт, 3500 обертів на хвилину. Паралельно був освоєний випуск штативів до електродрилів. Подібна продукція на той час у країні, як традиційно стверджується у макаренкознавстві, дійсно вироблялася лише у комуні імені Дзержинського, об'єктивним підтвердженням чого є довідка, видана Народним комісаріатом зовнішньої торгівлі СРСР у листопаді 1933 року [9, арк. 6].

Боротьба за збільшення випуску конче потрібного для країни електроінструменту виступала одночасно потужним об'єднуючим і виховним фактором для колективу вихованців. Так, середина липня 1932 року позначена прийнятим рішенням про початок третього комунарського штурму за випуск 1000 дрилів у липні. Завдання штурму було перевиконано [3, с. 30].

Швидкі темпи освоєння нової продукції дозволили значно збільшити виробничу програму заводу – на 1933 рік нею передбачався випуск: електродрилів ФД-1 – 7000 шт., електрошліфувалок ФД-2 – 1500 шт., електродрилів ФД-3 – 1000 шт., штативів ФД-1 – 1750 шт., штативів ФД-3 – 250 шт. [3, с. 12] Загальний річний план випуску електроінструменту, таким чином, складав 9500 шт. Але вже на 1934 р. цей показник виріс до 11 тисяч штук [9, арк. 24].

У 1935 році моделі ФД-1 і ФД-3 заводом уже не випускалися, натомість розпочалось виробництво нової модифікації електродриля – ФД-5 двох різновидів – на 110 і 220 вольт, що реалізувалися за ціною 450 крб. за штуку, та штативів до них за ціною 200 крб. [13, арк. 18]. По суті ФД-5 був удосконаленим варіантом свого попередника ФД-1, на якому замість латунних втулок застосовувалися шарикопідшипники [13, арк. 26]. Крім того, на 1936 рік планувався випуск нової модифікації електродриля – ФД-7 [13, арк. 52].

Разом із тим, як продукція заводу електроінструменту комуни широко розповсюдилася у радянській промисловості, починає все активніше проявлятися попит на електродрилі з більшим діаметром свердління. Такі параметри інструменту особливо були необхідні для виробництва озброєнь, тому головними їх замовниками виступали Головний штаб Червоної Армії, відділ озброєнь Державного управління прикордонної охорони і військ Об'єднаного політичного управління СРСР, Управління головного військового порту Чорноморського флоту [9, арк. 2, 19; 13, арк. 19]. З огляду на це, на другий квартал 1936 року був

запланований початок випуску нової серії електродрилів, що дозволяли здійснювати свердління діаметром до 25 мм. У той же час вимога військових збільшити робочу напругу електроінструмента до 380 В поки що залишалася нереалізованою [13, арк. 42]

Треба відмітити, що комуна з часом стала не єдиним дитячим закладом у системі НКВС України, хто випускав електроінструменти – пізніше за її прикладом і дитяча трудова комуна імені В. А. Балицького у Прилуках почала виробляти ручні шліфувальні машинки [13, арк. 6].

Об'єктивні відомості про попит на електроінструмент, виготовлений на підприємствах комуни, містяться у фондах Харківського архіву. Наведемо декілька ілюстрацій.

У січні 1934 р., наприклад, штаб Робітничо-Селянської Червоної Армії надіслав свого представника для оформлення договору на поставку протягом року 40 штук електродрилів по металу для свердління отворів 12 – 25 мм зі штативами [9, арк. 2], а у липні наступного року Управління морських сил РСЧА надіслало до комуни листа з проханням терміново вислати специфікацію і ціни на електросвердла для складання заявки на 1936 р. [13, арк. 16]. 19 числа цього ж місяця Управління головного військового порту Чорноморського флоту зробило замовлення на поставку у 1936 р. для потреб флоту 109 штук електродрилів (ФД-5 для постійного і перемінного струму на 110 В для свердління отворів до 15 мм і штативи до них – 62 штуки; теж саме для свердління отворів до 25 мм і штативи до них – 34 шт.; ФД-5 для постійного і перемінного струму на 220 В для свердління отворів до 15 мм і штативи до них – 11 шт.; теж саме для свердління отворів до 25 мм і штативи до них – 2 шт.) [13, арк. 19]. Замовник, очевидно, не знав, що максимальний діаметр свердління дрилями ФД був 23 мм, про що йому і було незабаром повідомлено [13, арк. 26]. 15 серпня 1935 р. заявку на 7 штук електродрилів ФД-5 напругою 110 В і 2 штуки напругою 220 В зі штативами до них надіслало також Управління служб Каспійської військової флотилії [13, арк. 28]. За чотири місяці флотилія знов висловила потребу у електродрилях постійного струму обох типів кількістю 9 штук, зі штативами до них і комплектом запасних підшипників [13, арк. 59.].

Крім військово-морських сил, свої вимоги щодо продукції комуни висувало і Авто-бронетанкове управління Червоної Армії, яке у серпні 1935 року, наприклад, направило замовлення на електродрилі, чітко

вказавши потрібні функціональні параметри їх: для свердління дірок до 15 мм, напругою 110 В – 400 шт., те ж, напругою 220 – 380 вольт – 200 шт. та для свердління дірок до 25 мм., напругою 220 – 380 вольт – 250 шт. [13, арк. 23].

У передвоєнні роки, як відомо, держава не шкодувала коштів на зміцнення своїх рубежів, постачання яких усім необхідним розглядаючи серед завдань пріоритетного значення. Тому не дивно, що до цього була залучена і комуна: у травні 1934 року відділ озброєнь Державного управління прикордонної охорони і військ ОДПУ СРСР замовив для будівництва морських баз та сторожових катерів Морприкордонохорони 69 штук електродрилів (5 штук для свердління отворів діаметром до 15 мм, напругою 120 В перемінного струму; 49 штук для свердління отворів діаметром до 25 мм, напругою 110 В постійного струму; 5 штук для свердління отворів діаметром до 25 мм, напругою 120 В перемінного струму; 10 штук для свердління отворів діаметром до 25 мм, напругою 380 В перемінного струму) [9, арк. 19]. Аналогічну заявку, але тепер уже на 91 електродриль на загальну суму 47700 крб., у жовтні 1935 року надіслало Головне управління прикордонної і внутрішньої охорони НКВС СРСР [13, арк. 40]. Окрім безпосереднього використання у військовій промисловості електродрилі входили також до комплекту інструментів спеціальних потягів, які формувалися залізницями на так званий мобілізаційний період, і це додатково підкреслювало їх оборонне значення [13, арк. 53–53 зв.].

У справі реалізації виробленого електроінструменту комуна взаємодіяла з низкою посередницьких організацій, які не лише закуповували готову продукцію, але й видавали певні гарантії на майбутнє. Так, наприклад, у листопаді 1933 р., як повідомляв Бронєвой заступнику голови ДПУ УСРР Карлсону, центральне українське управління постачання, «Укрпостач», замовило комуні 3000 штук виробів заводу [9, арк. 22].

Наприкінці 1933 року збут продукції електроінструментів був упорядкований: комуна уклала угоду з організацією Моспостачзбут (рос. Мосснабсбыт) на продаж їй усього, що буде вироблене заводом у 1934 році, і залишків продукції 1933 року (дрилів марки ФД-1 – 8000 штук, штативів до них – 1450 шт., дрилів марки ФД-3 – 5500 штук, штативів до них – 1000 шт., електрошліфувалок – 500 шт.). Загальна сума договору тоді

склала 8316250 крб. З цього моменту Моспостачзбут брав на себе генеральне представництво по збуту продукції за виключенням установ військового відомства і ДПУ, з якими комуна укладала безпосередньо угоди. При укладенні угоди комуна також передала Моспостачзбуту всі, що мала, замовлення на свою продукцію – 4000 одиниць [9, арк. 23].

Можна припустити, що крім популярності і промислової затребуваності електродрилів таке ж виховне значення для комунарів відігравали і відгуки на їх продукцію безпосередньо споживачів. На початку жовтня 1935 р. на ім'я начальника технічної частини комуни надійшов лист від начальника електро-технічних майстерень Головного військового порту Чорноморського флоту, в якому викладена об'єктивна оцінка електродрилів ФД-1. Відмічається, що ФД-1 в умовах їх експлуатації монтажними відділеннями зарекомендували себе як вельми зручні в роботі і витривалі машини з добрим тяговим режимом. Їх електромотори працюють без відмови при свердлінні отворів від 6 до 12 мм, як спіральними, так і звичайними свердлами, забезпечуючи при цьому високу продуктивність, підтвердженням чого служить повна відмова робітників-монтажників від свердлів інших марок при отриманні їх у інструментальній камері. Але поруч із цим у листі перераховані і декілька недоліків електроінструменту комуни: до швидкого зносу схильні передусім вимикачі, натискні ковпачки на щіткоутримувачах у перші ж дні експлуатації часто розтріскуються, конструкція колектора зовсім не допускає заміни спалених пластин. У заключній частині листа його автор просить вислати 100 шт. колекторів для ремонту електродрилів [13, арк. 37]. На жаль поки що невідомо, наскільки критика сприяла поліпшенню конструкції виробів, але останню вимогу комуна незабаром виконала, надіславши до Севастополя потрібну кількість колекторів за ціною 12 крб. 30 коп. за штуку [13, арк. 43].

Незважаючи на те, що виробнича роль більшості вихованців не перевищувала рівня низьких і середніх розрядів, їх включеність у розбудову промислового потенціалу закладу і складні виробничі процеси передбачала формування цілої низки важливих новоутворень, які, виступаючи загальнопрофесійним базисом, уможливлювали повноцінний професійний розвиток упродовж всього життя. При цьому А. С. Макаренко розглядав роботу на підприємствах комуни лише як засіб, але аж ніяк не кінцеву мету професійного розвитку своїх вихованців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Автомобиль ГАЗ-А – первый легковой автомобиль [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://blog.artnn.ru/2007/12/06/avtomobil-gaz-a-pervyiy-legkovoy-avtomobil/
2. Виноградова М. Труд и учение в Коммуне имени Ф. Э. Дзержинского / М. Виноградова // Народное образование. – 1957. – № 3. – С. 92–96.
3. Второе рождение. Трудовая коммуна им. Ф. Э. Дзержинского, Харьков / сост.: И. Бачелис, С. Шаховский, Л. Гольдфарб. – Х., 1932. – 124 с.
4. ГАЗ-03-30 [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://www.automodels.com.ua/models_ history_101.html
5. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. Т. 1 / А. С. Макаренко ; сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
6. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. Т. 4 / А. С. Макаренко ; сост. : М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1984. – 400 с.
7. На вершине «Олимпа». Подборка документов о конфликте Макаренко с представителями украинского «соцвоса» (февраль – март 1928 г.) / сост. Г. Хиллиг. – Марбург, 1991. – 178 с. – (Opuscula Makarenkiana Nr 12).
8. Рост выпуска продукции по коммуне // Дзержинец. – 1936. – 7 ноября. – С. 5
9. Державний архів Харківської області (далі – ДАХО), ф. Р-4511, оп. 1, спр. 2.
10. ДАХО, ф. Р-4511, оп. 1, спр. 3.
11. ДАХО, ф. Р-4511, оп. 1, спр. 4.
12. ДАХО, ф. Р-4511, оп. 1, спр. 8.
13. ДАХО, ф. Р-4511, оп. 1, спр. 13.
14. Российский государственный архив литературы и искусства (далі – РГАЛИ), ф. 332, оп. 2, ед. хр. 29.
15. РГАЛИ, ф. 332, оп. 2, ед. хр. 30.

Н. Г. Осьмук, кандидат педагогічних наук, доцент
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ВИХОВНА СИСТЕМА А.С. МАКАРЕНКА В КОНТЕКСТІ СВІТОВОГО РЕФОРМАТОРСЬКОГО РУХУ ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ ХХ СТОЛІТТЯ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Загальний науковий прогрес та промислова революція наприкінці XIX – на початку XX століть зумовили значні зміни в усіх сферах життя розвинених країн Західної Європи, США та Росії. Вони стали основними причинами суспільно-політичних, соціально-економічних змін, прогресивного зростання рівня продуктивних сил і виробничих відносин у промисловості та сільському господарстві, розгортанні конкурентної боротьби за світові ринки збуту продукції.

Зрушення загально-економічного характеру мали безпосередній вплив на станову диференціацію в суспільстві й формування завдань перед освітою різних соціальних груп. Держава була зацікавлена у вихованні освічених

вояків і відданих громадян у дусі патріотизму, законодавчої слухняності й соціальної порядності. Для великої та середньої буржуазії актуальним завданням освіти виступала підготовка керівників нового типу: активних, вольових, рішучих «капітанів індустрії». Інтелігенція вбачала у школі запоруку національної злагоди й процвітання. Для пролетаризованої частини населення освіта була надією на покращення свого матеріального становища.

Суперечності між станом шкільної справи і новими економічними вимогами, потреби створення національних систем освіти вимагали реформування традиційної освіти.

Варто підкреслити, що й тогочасна педагогічна наука зазнавала змін. Насамперед, досягнення антропологічних галузей (фізіології, анатомії, психології) розширювали і поглиблювались знання про саму людину. Природничі науки продемонстрували можливості експерименту як методу досліджень. А поява нових філософських концепцій, зокрема позитивізму, ірраціоналізму, інтуїтивізму, філософії життя надали можливість варіативного вибору світоглядних позицій.

Отже, на початку ХХ століття з одного боку – вимоги суспільного розвитку, що зумовлювалися значними соціально-економічними зрушеннями та науково-технічним прогресом, а з іншого − розвиток філософських, психологічних напрямів, набуття педагогікою антропологічних знань, утворили підґрунтя реформаційного педагогічного пошуку щодо оновлення цілей, сутності й організації навчально-виховного процесу.

Чисельні концепції, течії, напрями представників суспільно-педагогічної думки кінця XIX − початку ХХ століть, що пропонували кардинальні зміни в шкільництві отримали назву реформаторської педагогіки. Її загальним фундаментом став новий педагогічний світогляд, що ґрунтувався на ідеях гуманізму, демократизму, педоцентризму, визначальній ролі принципів соціалізації, творчої активності тощо.

Найбільш відомими серед течій реформаторської педагогіки стали: вільне виховання (Л. Гурлітт, Е. Кей, М. Монтессорі); експериментальна педагогіка (А. Лай, Е. Мейман, Е. Торндайк); прагматична педагогіка (Дж. Дьюї, У. Кілпатрік, Е. Паркхерст); педагогіка особистості (Е. Вебер, Г. Гаудіг, Е. Лінде, Г. Шаррельман); педагогіка дії (А. Лай); функціональна педагогіка (Е. Клапаред, С. Френе); соціальна педагогіка (Е. Дюркгейм, Р. Зейдель, П. Наторп); трудове виховання (Р. Зейдель, Г. Кершенштейнер);

педагогіка творчості (Е. Зальвюрк, А. Ліхтварк); педологія (А. Біне, Е. Мейман, Е. Торндайк, С. Холл) тощо.

Пошук шляхів реорганізації навчально-виховного процесу, що орієнтувалися на оновлення змісту, форм, методів навчання й виховання за реформаторськими ідеями, вівся в експериментальних навчально-виховних закладах – «нових школах». Перша «нова школа» для хлопчиків була створена С. Редді в 1889 році в Абботсхольмі (Англія). У програмі школи переважала природничо-наукова підготовка. Учні щоденно працювали в майстернях. Багато часу приділялося спорту, естетичному вихованню, існувало учнівське самоврядування. У 1893 році інший англієць Дж. Бедлі відкрив широковідому Бідельську школу-інтернат. Саме в цьому закладі у 1898 році вперше було введено спільне навчання хлопчиків і дівчаток, практикувалося навчання відповідно до здібностей учнів. Приклад діяльності Абботсхольмської та Бідельської шкіл став основою для відкриття мережі нових навчально-виховних закладів у Європі, сприяв поширенню досвіду «нових шкіл». На межі XIX–XX століть у Західній Європі та США нараховувалося вже двадцять чотири «нові школи», зокрема європейські школи презентували заклади Англії, Бельгії, Німеччини, Франції. У цьому русі утворилося кілька типів експериментальних шкіл: школи, які реалізовували нову педагогічну концепцію; базові школи, досвідні школи, які впроваджували як окремі оригінальні педагогічні ідеї, так і користувалися узагальненим досвідом [6, с. 233].

Реформаторська педагогіка як міжнародний рух за оновлення школи охопила такі країни як Англія, Німеччина, Франція, Швейцарія, Бельгія, Італія, Австро-Угорщина, Швейцарія, Швеція, Данія, а також Сполучені Штати Америки.

Варто підкреслити, що теорія й практика реформаторської педагогіки отримали значний розвиток і в Російській імперії. Наприкінці XIX – на початку XX століть, зокрема, набули поширення ідеї вільного виховання у поглядах С. Шацького, ідеї «трудової школи» в концепції П. Блонського, було започатковано формування російської експериментальної педагогіки й психології, найвидатнішими представниками якої стали В. Бехтерєв, П. Каптерєв, О. Лазурський, М. Ланге, О. Нечаєв та ін. [25, с. 417, 422–432]. Поширення не тільки теорії, а й практики реформаторської педагогіки підтверджують факти відкриття в Росії «нових шкіл» – школи О. Левицької у

Царському селі, гімназії О. Яковлєвої в Голіцині, гімназії О. Пєтрової в Новочеркаську, «нової школи» В. Бирченко на Харківщині тощо [2, с. 63; 5, с. 34; 11, с. 345–354]. У центральній частині Російської імперії створювалися заклади на зразок європейських сільських виховних будинків і вільних шкіл, серед яких загальновідомими були «Дім вільної дитини» К. Вентцеля, «Сетлемент» та «Дитяча праця й відпочинок», «Жваве життя» С. Шацького і А. Зеленко [25, с. 410–411].

У розвиткові феномену реформаторської педагогіки з огляду на становлення теоретичних, процесуальних і організаційних ознак простежується два періоди: перший − 80-ті роки XIX ст.−1918 рік та другий – початок 20-х – 30-ті роки XX століття. Продовження процесу в міжвоєнний період пов’язано з появою нової хвилі авторських концепцій та експериментальних навчальних закладів Р. Штайнера, С. Френе, О. Нейлла, Я. Корчака та характеризується масовістю «нових шкіл» і розширенням соціального контингенту [6, с. 234–238; 12, с. 14].

Важливим у контексті наших розвідок є той факт, що другий етап розвитку світової реформаторської педагогіки співпав із часом пошуку й становлення української радянської педагогічної науки й практики.

Розбудова шкільної справи та її концептуальних засад в УСРР початку 20-х років XX століття відбувались у загальній атмосфері революційного романтизму й піднесення. Нові соціально-ідеологічні орієнтири на «вільну трудову соціалістичну особистість» вимагали пошуку й впровадження принципово інших підходів щодо формування змісту, форм, методів і засобів навчально-виховного процесу.

Усіляко критикуючи дореволюційну школу за схоластичність, архаїчність та догматизм, радянські освітяни прагнули знайти й використати собі на користь нові революційні ідеї в галузі освіти й виховання, які б відповідали завданням побудови соціалістичного суспільства. В цих умовах перед усіма педагогічними працівниками було поставлено завдання: «…влити новий зміст у нову школу, змінити й перебудувати організаційні форми виховання й навчання виховати активне покоління homo technicus, що здатне наздогнати й випередити капіталістичну техніку, й піднести загальний розвиток трудящих мас до рівня комуністичної суспільності» [30, с. 3].

Однак процеси розбудови ускладнювалися тяжким становищем усіх галузей суспільного життя, зумовлених наслідками першої світової й

громадянської воєн, політичною дестабілізацією й протистоянням, зруйнованою економікою, епідеміями та голодом. Катастрофічне положення прямо відображалося на житті найбільш незахищених верств населення, особливо дітей. В умовах загальної кризи дитяча безпритульність, жебракування й злочинність набували «масштабів гігантського нещастя».

«У розумінні розпаду робочої сили та нестійкого дитячого існування, – писав нарком Г. Ф. Гринько (1988–1939), – жорстока громадянська війна продовжила, принаймні, підсилила та викрила той процес, який корінням своїм звичайно вріс у капіталістичну добу. Ці явища досягли 1920 року надто великого напруження і в такому масштабі до певної міри *відразу* встали перед радянською державою. Уже перше зіткнення з цією дійсністю надто недосконалого облікового апарату дало 40 000 облічених сиріт у Донбасі, число яких потім зросло до 60 000 і надалі зростає; 20 000 у деяких повітах Волині, більше 30 тисяч – на Київщині, а разом по Україні їх відразу довелося рахувати на сотні тисяч. Якщо до цього додати далеко більші кадри напівсиріт, що далеко важче дається обчислити, то виходило б, що з 7 600 тисяч дітей України (враховуючи й село з його стійкішим побутом) 1/8 їх в цілком безпорадному становищі стояла перед новосформованою державною владою» [4, с. 88].

Пов’язана з індивідуалістичною сім’єю, яка значно ослабила свої виховні можливості й функції, тогочасна школа не могла активно впливати чи організовувати життя дітей – «все, що …губили сім’я і школа, підхоплювала вулиця» [22, с. 289]. За переконанням Г. Гринька, «зріст дитячої злочинності, що має ґрунт у дитячій безпритульності, висунув на чергу вже в капіталістичну добу питання про усунення сім’ї від виховання дитини в тих випадках, коли вона була неспроможна, і про передачу виховання до рук самої держави» [28, с. 30]. Закони про виховання бездоглядних в Америці, Німеччині, Бельгії, на думку освітянина, переконливо доводили неспроможність родини у вирішенні складних питань виховання.

Однак і система шкіл буржуазної держави, як зазначав Г. Гринько, не стільки не брала на себе обов’язки перед дитячим населенням, скільки вимагала обов’язків щодо себе [22, с. 282]. Така школа забезпечувала

лише середній узагальнений рівень, «була активною не стільки в розвиткові, скільки в пригніченні активності дитячої істоти й колективу» [там само, с. 288–289].

Виходячи з наведених вище положень, було зроблено висновок про занепад сім'ї, її нездатність виконувати обов'язки стосовно дитини й невідкладну потребу радянської держави втрутитися в справу виховання дітей. «Першою справою Народного Комісаріату Освіти була не школа (не до школи було тоді), а врятування дитячого населення. Не школа, а соціальне виховання дітей, їхнє державне забезпечення стало основним завданням Наркомосу У.С.Р.Р.», доводив заступник наркома Я. П. Ряппо [29, с. 15]. Зазначимо, що піклування про дитяче населення обумовлювалось і потребами виховання за новими ідеологічними орієнтирами.

На підставі вищезазначених підходів у Радянській Україні створювалось соціальне виховання (соцвих) як система піклування, виховання й охорони прав та інтересів неповнолітніх дітей віком від 4 до 15 років. Провідною метою соцвиху проголошувалося формування нового типу людини, що «органічно поєднана з трудовим комуністичним суспільством», а провідним методом − «колективне виховання, що засноване на єдиному, активно-творчому процесі» [14, с. 21].

Система соціального виховання організовувалася через мережу закладів, що складалася з дитячих будинків, інтернатів, трудових шкіл, дитячих садків, дитячих клубів, бібліотек, закладів весняно-літнього семестру [там само, с. 23]. З огляду на необхідність забезпечення цілісного, єдиного впливу на дитячу особистість було проголошено принцип наступності й поєднання «всіх трьох течій … − так званого "дошкільного виховання", школи й позашкільної роботи з дітьми» [22, с. 239].

Окремо постало питання про повернення до «нормального життя» малолітніх злочинців. Із цією метою в Радянській Україні було створено мережу закладів виправно-пенітенціарного типу яку складали: основні дитячі будинки; допоміжні дитячі будинки для правопорушників; трудові колонії для неповнолітніх правопорушників; трудові будинки для дівчат, які вчинили правопорушення або займалися проституцією [1, с. 228−230].

У перші роки існування радянської влади органи соціально правового захисту вели боротьбу виключно з фізичною занедбаністю дітей, тобто з вуличною безпритульністю. Усередині 20-х років ХХ століття

відбулись якісні зміни в спеціальному контингенті – з'явилася велика група бездоглядних дітей, які мали родину і деяке мінімальне забезпечення, але не перебували під виховним впливом родини та школи. Серед причин, що зумовлювали стале існування значної кількості безпритульних дітей слід виокремити: занепад старої системи шкільництва та нерозвиненість нової, радянської; руйнування традиційної культури родини, звичного укладу життя сім'ї; відмову від старих цінностей і світоглядних орієнтирів [9, с. 12].

Отже, безпосередні особливості організації виховання в умовах Радянської України визначались дитячою безпритульністю як масовим лихом і потребою виховання майбутніх «будівників комунізму», а завдання економічного характеру молодої республіки зумовлювали потребу у побудові старшої трудової школи як професійної з орієнтацією на матеріалістичну концепцію.

В той же час, розвиток української педагогічної науки на початку 20-х років XX століття визначався двома суттєвими чинниками: потребою у розробці загальнотеоретичних основ радянської педагогіки на абсолютно нових методологічних засадах (матеріалізмі) й загальним кризовим станом світової педагогіки в умовах збагачення змісту й методів антропологічних наук та зміни соціально-економічних відносин.

Розвиток радянської педагогічної науки, що відбувався в умовах становлення соціалістичної державності, характеризувався значними суперечностями науково-методологічного й організаційно-змістового плану. Створення системи комуністичного виховання, якісно нової теорії й практики потребували не лише усвідомлених модернізаційних зрушень, але й вироблення їх основи – міцного науково-теоретичного підґрунтя. Проте упереджене негативне ставлення нової влади до офіційної дореволюційної педагогіки та її носіїв – освітянської інтелігенції, а також відсутність наукових напрацювань із соціалістичної педагогіки зумовили кризові явища у вітчизняній педагогічній науці.

Період трансформації освітньої системи на початку 20-х років, що супроводжувався руйнацією провідних принципів і організаційних форм, спричинив розгубленість у педагогічних колах, що «змушувала кидатися від одних крайнощів до інших, боротися між педагогічною традицією та педагогічним новаторством» [23, с. 19]. Учителі та викладачі інститутів народної освіти користувались конкретними програмами та настановами, а теоретики педагогічної науки перебували в постійному пошуку.

Загальнометодична невизначеність радянської педагогіки сприяла розгортанню відносно вільних наукових пошуків, що забезпечувались, з одного боку, лояльністю нової влади, а з іншого – її ж таки стимулюванням, що було викликано потребами якнайшвидшої практичної реалізації офіційної доктрини виховання.

Одним із проявів зазначеного пошуку став процес дослідження педагогічних течій реформаторської педагогіки, що розглядалися як носії можливих демократичних альтернатив у протиставленні офіційній буржуазній педагогіці.

Процес становлення радянської педагогічної науки був украй складним: у полі зору вчених одночасно перебували й методологічні й практичні питання, майже стовідсотково науковці працювали в закладах освіти, здійснювали науково-дослідну роботу. Про це свідчить колосальний масив літератури 1920-х років та діяльність спеціальних кафедр, науково-дослідних установ (науково-педологічних кабінетів і станцій), державних органів управління освітою, науково-педагогічна діяльність професорів ІНО.

У 1922 році з метою організації планомірної систематичної роботи в педагогічній галузі при Укрнауці було створено секцію, яку очолювали І. Соколянський (голова) та О. Попов (заступник). Восени 1926 року центральною науково-педагогічною установою став Український науково-дослідний інститут педагогіки (УНДІП), першим директором якого було призначено О. Попова. В інституті працювали відомі науковці з різних педагогічних галузей: М. Волобуєв, В. Воропай, А. Гендрихівська, А. Головченко, О. Дяков, О. Залужний, А. Зільберштейн, Я. Мамонтов, Ю. Озерський, В. Протопопов, Я. Ряппо, І. Соколянський, Я. Столяров, Я Чепіга та ін. [16, с. 320].

Широке коло роботи УНДІПу окреслювалось як напрямами суто наукових досліджень у галузі педології, рефлексології, експериментальної дефектології, так і завданнями вирішення практико-орієнтованих проблем, серед яких: подальше обґрунтування й розробка організаційно-методичних засад функціонування системи соціального виховання; соціально-психологічні дослідження особистості й особистості з вадами також; розробка теорії дитячого колективу; вивчення організаційних форм суспільно-корисної діяльності дитячого населення (дитячий комуністичний

рух); окремі питання організації навчально-виховного процесу трудової школи, зокрема: методика комплексного навчання, наукова організація праці школяра, використання тестів, введення кооперації тощо.

Педагогічна наука була змушена вирішувати поточні проблеми всієї системи освіти й виховання в умовах коли загальнотеоретичні основи її самої ще тільки знаходилися на етапі формування. З іншого боку, зацікавленість влади в науковому потенціалі освітян давала змогу останнім досить вільно, принаймні у першій половині 20-х років, з огляду на власні інтереси й вподобання займатись теоретичними пошуками. Звернемо увагу ще на один важливий аспект − вивчення зарубіжного реформаторського досвіду здійснювалося з майже офіційно сформульованою метою, що передбачала «…вишукування кризи буржуазної школи та прагматичне використання нових досягнень у педагогічній техніці» [3]. А отже, поки науковці дотримувалися «правильної лінії», вони мали певну свободу і незалежність у міркуваннях.

Більшість відомих українських дослідників зарубіжної педагогіки (С. Ананьїн, А. Готалов-Готліб, Я. Мамонтов, О. Музиченко та інші) розпочинали свою роботу ще в дорадянський період – період української революції 1917–1920-х років, який характеризувався активною працею з розбудови національної системи освіти за європейським зразком. Саме в той час в українських педагогічних колах сформувалося позитивне ставлення до реформаторського досвіду, було окреслено основні шляхи його вивчення й опанування.

Зважаючи на конкретні життєві потреби системи освіти радянської України, найбільш потужний розвиток у 20-х − на початку 30-х років XX століття дістали ідеї зарубіжної педагогіки, що розвивалися в межах таких течій, як *вільне виховання, естетичне виховання та індивідуальна педагогіка, експериментальна педагогіка, педологія, прагматична педагогіка, трудова школа.* Підкреслимо, що саме окреслені напрями визначали поле розвитку й становлення офіційної української радянської педагогічної науки на початку 20-х років XX століття.

Вільне виховання. Ідеї цієї течії реформаторської педагогіки були надзвичайно популярними серед української інтелігенції періоду української революції. В умовах зміни ідеологічних орієнтирів уявлення про вільне виховання особистості пов’язувалося з потребами розбудови трудової школи, педологічного вивчення розвитку дитини тощо.

Слід відмітити, що розвиток вільного виховання першої третини ХХ століття був пов'язаний з ідеями *педоцентризму.* Його сутність визначалася провідними положеннями, які передбачали, що в основі навчально-виховного процесу перебувають інтереси й потреби дитини, що саме вона стає висхідним центром організації будь-якого виховного впливу [24, с. 128]. Розвиток педоцетричних ідей у рамках реформаторської педагогіки був пов'язаний з іменами Дж. Дьюї, О. Декролі, Е. Кей, Е. Меймана, М. Монтессорі, А. Лая та ін.

За часів становлення радянської влади розвиток ідей вільного виховання знайшов відображення у поглядах А. Володимирського, Я. Мамонтова, О. Музиченка, Я. Чепіги та ін., створивши таким чином певну групу прихильників серед науково-педагогічних працівників.

Індивідуальна педагогіка та педагогіка особистості (С. Ананьїн, Я. Мамонтов, О. Музиченко). Палким прихильником течій тогочасної німецької педагогіки був О. Музиченко. Освітянин дуже високо оцінював педагогіку особистості (Г. Гаудіг), індивідуальну педагогіку (Л. Гурлітт), художньо-особистісну (Г. Шаррельман) та педагогіку трудової школи (Г. Кершенштейнер). Найбільше педагог симпатизував представникам індивідуальної педагогіки, які розглядали діяльність педагога як творчість і вбачали мету виховання у розвитку особистості як унікальної індивідуальності.

Окремим напрямом, що відображав різноманітність проявів вільного виховання та індивідуальної педагогіки, стало *естетичне виховання* (С. Ананьїн, Я. Мамонтов та ін.). Розроблення теорії та практики педагогічної течії «естетичне виховання», або «виховання у мистецтві» в загальному вигляді належало німецьким педагогам, а саме: Е. Веберу, Е. Зальвюрку, К. Ланге, Е. Лінде, В. Рейну та ін. Ця течія почала формуватися в останнє десятиліття XIX ст., а на початку ХХ ст. набула максимального розквіту. «Естетичний напрям» у педагогіці базувався на індивідуальній психології, ставив за мету розбудити та розвинути творчу самодіяльність учня й учителя.

Експериментальна педагогіка (В. Протопопов, І. Соколянський та ін.). У 20-х роках ХХ століття в педагогічній науці України встановлюється й організаційно оформлюється рефлексологічний напрям, зумовлений попереднім розвитком фізіології й психології на матеріалістичному

фундаменті. Матеріалістична традиція, яку представляли ідеї відомих учених В. Бехтєрєва, І. Павлова, І. Сеченова ствердилась у Росії ще на початку ХХ ст. В Європі та США експериментальна педагогіка набула поширення наприкінці XIX століття завдяки пошукам шляхів реформування школи на засадах психології та експериментальних методів дослідження, що розвивались у поглядах А. Лая, Е. Меймана, Е. Торндайка, С. Холла.

Спорідненою за завданнями, однак більш усеохоплюючою за масивом використання антропологічних наук і методів дослідження була ще одна наукова галузь того часу – *педологія.* Як відзначають сучасні науковці, навіть сьогодні важко чітко розмежувати рефлексологію й педологію [17, с. 10; 24, с. 127]. Більшість науковців досліджуваного періоду (С. Ананьїн, А. Володимирський, О. Залужний, В. Протопопов, І. Соколянський, Я. Чепіга) були і рефлексологами і педологами. Як інтегральна й експериментальна наука про дитину педологія набула популярності на Заході, а в 20-ті роки ХХ століття стала панівною і в Україні.

Орієнтація на практичну спрямованість умінь і навичок, що здобувають учні, зумовили появу в українській педагогіці прихильників *прагматичної педагогіки* (А. Володимирський, Б. Манжос, Я. Чепіга). Загальновизнаним авторитетом зазначеного напряму був американський філософ, видатний педагог і соціолог Дж. Дьюї. Історичні обставини, американська дійсність вимагали від школи формування людини, що відчуває себе впевнено в шаленому темпі життя, людини, помислами якої, на якому б щаблі соціальної сходинки вона не знаходилася, було тільки одне – абсолютна вигода, практична користь. Ідея практицизму відображала сутність прагматичної педагогіки [7].

Соціальна педагогіка і виховання (Г. Гринько, О. Залужний, О. Попов). Ідеї світової соціальної педагогіки (Е. Дюркгейм, Р. Зейдель, П. Наторп) про соціальну обумовленість виховання й визнання за нею важливості у формуванні особистості в умовах української дійсності 20-х років ХХ століття набули особливого значення й стали підґрунтям державної системи виховання (про яку згадувалося вище), аналогічної якій на той час у світі не було.

Трудова школа і трудове виховання як педагогічний напрям, що розробляв науково-теоретичні засади діяльності трудової школи, посідав одне з головних положень у світовій і вітчизняній науці.

У першій третині XX століття концепція трудової школи дістала значного розвитку в течіях реформаторської педагогіки Дж. Дьюї, Р. Зейделя, Г. Кершенштейнера, А. Лая та інших. Основою поглядів цих педагогів стало розуміння виняткової ролі самостійної роботи дитини в її інтелектуальному, фізичному, соціальному розвиткові. Р. Зейдель, наприклад, указував: «Трудове навчання є не тільки найкращим методом пізнання, …воно є методом оволодіння й творчості. Це не лише – найкращий засіб відчуття й думки, почуттів, що виявляються в словах і картинах… Людина найкраще завжди говорить про те, що вона робить чи збирається робити» [8, с. 69]. Прихильники мануальної педагогіки Р. Зейделя, теорії трудової школи і громадянського виховання Г. Кершенштейнера, школи дії А. Лая, прагматичної педагогіки Дж. Дьюї пропонували різні підходи до реалізації трудової школи, проте всі наголошували на потребі активності, самостійності дитини, набуття нею власного досвіду перетворюючої діяльності.

Для радянської педагогіки ідеї трудової школи стали визначальними й дістали подальший розвиток як на загальнотеоретичному, так і на організаційно-практичному рівнях у поглядах видатних українських педагогів С. Ананьїна, Б. Манжоса, О. Музиченка, Я. Чепіги та ін. Презентовані ідеї трудової школи розвивалися як загальний принцип організації навчально-виховного процесу в школі. Практичне втілення ідеї трудової школи, що мала свої яскраві особливості, стала авторська система виховання А. Макаренка.

Оригінальною течією педагогічної теорії й практики, що розвивалась в межах реформаторського руху стала *педагогіка колективу, виховання в колективі.* Свого найбільшого розвитку вона набула в дослідженнях О. Залужного, С. Лозинського та діяльності А. Макаренка. Провідними основами розвитку цього напряму педагоги ставили завдання формування нових поколінь будівників комуністичного суспільства. «У дитячих колективах педагогіка перетворюється вже не в науку з найкращими способами виховати особистість, а в науку про організацію дитинства – в педагогіку колективу», – вказувалось у «Порадникуу по соціальному вихованню дітей» [28].

У вивченні проблем дитячого колективу українська педагогічна наука займала провідне місце в Радянському Союзі. Її найбільш відомий

представник – О. Залужний зосередив увагу на питаннях утворення й розвитку дитячого колективу. Секція колективознавства УНДПІ, якою керував професор, працювала над вивченням самого поняття дитячого колективу, його структури, законів розвитку, типів соціальної поведінки, проблем лідерства тощо.

Презентовані вище погляди провідних українських педагогів-науковців засвідчують не тільки їх прихильність певним течіям світової реформаторської педагогіки, а й відображають власні наукові пріоритети й світогляд. Цей факт пояснює позитивне ставлення переважної частини українського освітнього політикуму та «педагогічного олімпу» до нових течій і тенденцій зарубіжної педагогіки.

Підкреслимо, що мова йде саме про теоретичні пошуки, практичну валідність, більшості яких на той час не можна було перевірити. Саме з цієї точки зору, на наш погляд, варто розглядати негативне ставлення А. Макаренка до деяких положень тогочасних популярних течій, як от, наприклад, рефлексологічного трактування механістичної поведінки дитини як реакції організму на зовнішні подразники. Підтвердженням узагальненого ставлення до тогочасного педагогічного теоретизування є стаття педагога «Педагогічна логіка». У ній він писав: «На жаль, важко говорити про виховні засоби як про будь-яку систему, як про єдину розроблену теорію. Якщо викреслити з педагогічних размірковувань революційні фрази, терміни і заклики, то в отриманому залишку ми знайдемо конгломерат різноманітних ідеологій, теорій, систем. Більше всього тут опиниться відрижок вільного виховання, толстовства, непротистояння. На другому місці стоять сентенції так званої соціальної школи Дьюї і Наторпа, наприкінці, так звана суспільно-корисна праця»[19, с. 178].

Уважаємо, що як педагог-практик А. Макаренко мав право бути вимогливим до педагогічної теорії, і в цьому, за образним висловом, наразився на суперечки з богами педагогічного Олімпу: І. Соколянським, О. Залужним, О. Поповим [31].

Загалом, аналіз художніх, публіцистичних і педагогічних творів А. Макаренка переконує в ґрунтовній обізнаності педагога з ідеями реформаторської педагогіки, й у той же час засвідчує наявність протиріч у їх оцінці. З одного боку, редаговані (безсумнівно) видання творів демонструють зневагу зарубіжних педагогічних досягнень: різкі

висловлювання проти вільного виховання та рефлексології, критика за «відірваність» і теоретичність педології як науки про цілісну систему методів виховання тощо.

А з іншого – ті ж самі твори дають підстави для міркувань протилежного характеру. Це стосується зокрема використання елементів скаутизму та досвіду організації життя так званих «нових шкіл». Ось наприклад, як педагог оцінював їх значення в листі до А. Сугак: «Вся справа не … в колонії, а насправді, в організації нового просвітницького досвіду. Між іншим, у Німеччині якраз попереду всіх йдуть так звані лісові школи…, також занедбані й також позбавлені зовнішніх ознак освіченого суспільства» [27, с. 16].

Засновником згаданих виховних закладів був Г. Літц. З досвідом його роботи та інших педагогів-новаторів А. Макаренко, вірогідно, ознайомився, працюючи над кваліфікаційною роботою «Криза сучасної педагогіки». Поштовхом до створення низки виховних закладів для дітей (1893, 1902, 1904 рр.) стало переконання Г. Літца про те, що в тогочасній школі немає «ні мистецтва виховання, ні любові до юнацтва, ні турботи про нього». Натомість, своїми провідними принципами педагог обрав органічне поєднання фізичної й духовної діяльності, сімейне й общинне партнерство. День вихованців сільського виховного будинку ділився на три частини: зранку декілька годин теоретичних занять, після обідньої перерви – робота в майстернях і в саду, ввечері – спільне обговорення прожитого дня. Подібність організації життя, однак більш складнішого й різноманітнішого, ми бачимо і в діяльності закладів А. Макаренка.

Уважаємо, що і досвід діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії (1896–1904 рр.) Дж. Дьюї теж міг виступати в якості джерела для пошуку новітніх підходів до виховання. Принаймні, аналіз робіт обох видатних педагогів засвідчує спільність системоутворюючих положень їх практики.

Провідним принципом виховання Дж. Дьюї стало навчання через діяльність (learning by doing). Вчений запропонував проектний метод, що передбачав активну участь школярів у будь-якому ділі – будівництві дому, судна, випуску газети тощо. Таке виховання, на думку вченого, забезпечувало би «єдність навчання й суспільного застосування знань, теорії та практики, праці й розуміння її значущості» [15, с. 12]. Ідеал

прогресивної школи всупереч традиційній за Дж. Дьюї окреслювався такими принципами: «Насаджуванню згори … протиставляється вираження і розвиток індивідуальності; внутрішній дисципліні – свобода дій; навчанню за допомогою книг і вчителів – навчання досвідом; набуттю окремих навичок і вмінь у результаті тренувань – набуття їх у якості засобів досягнення кінцевої мети…; підготовці до недалекого чи віддаленого майбутнього – максимальне використання можливостей сьогодення; незмінним цілям і фактам – знайомство зі світом, що змінюється» [7, с. 22]. Отже, центральним положенням системи Дж. Дьюї став досвід, який, як підкреслював педагог, не можна ототожнювати з навчанням. Провідними критеріями набуття досвіду виступали його цілісність, соціальне спрямування й кінцева мета.

На відміну від прагнень американського педагога спробувати реалізувати нові підходи в шкільній освіті, для А. Макаренка першочерговим постало питання виховання. Проте, у загальних основах навчально-виховних технологій ми бачимо суголосність ідей педагогів про важливість досвіду та його соціальної орієнтованості. Наголосимо ще раз, що А. Макаренку довелося займатися саме вихованням, тобто організацією такого життєвого досвіду дітей, який формує звичку соціально значущої поведінки. «Наше завдання, − підкреслював педагог, не тільки виховувати в собі правильне, розумне ставлення до питань поведінки, але ще й виховувати правильні звички… І виховання цих звичок – набагато більше складна справа, ніж виховання свідомості» [19, с. 168]. Саме з виховання звичок і глибокої переконаності їх базисності починалася технологія перевиховання українського педагога: «Одним словом, я вимагаю, щоби дитяче життя було організоване як досвід, що виховує певну групу звичок… » [19, с. 173].

Варто згадати ще один факт, який засвідчує схожість поглядів А Макаренка та Дж. Дьюї. У колонії імені М. Горького навчальна програма майже до 1926 року будувалася за так званим принципом «паралелізму праці й знань», у основу якого було покладено інтерес дітей до певної проблеми, що обумовлювалася їх практичною роботою в господарстві.

У поглядах на важливість позиції дорослого в процесі виховання підростаючого покоління обидва педагоги висловлювали схожі точки зору. Дж. Дьюї, наприклад, так визначав межі впливу вихователя на формування

особистості дитини: «…він має бути завжди напоготові, щоб помічати, які життєві позиції і звички виробляються. У цьому напрямі він повинен, якщо він педагог, володіти здатністю визначати, які позиції фактично сприяють цілісності росту, а які є шкідливими. Він повинен, крім цього ставитися з доброзичливістю і розумінням до осіб, що дозволить йому зрозуміти думки тих, кого навчають» [7, с. 37]. А ось макаренківський роздум-теза: «Чи має право педагог втручатися в поступ характеру та спрямовувати його туди, куди треба?.. Я вважаю, що питання повинно бути вирішене так: має право. … У наших умовах… будуть навчати педагога, як, слідуючи за якостями особистості, за її схильностями й здібностями, спрямовувати цю особистість у найбільш потрібний для неї бік» [18, с. 21].

Поряд із необхідністю набуття особистого досвіду, важливості особливої позиції дорослих, педагогічні системи і А. Макаренка і Дж. Дьюї акцентували увагу на потребі формування громадянських рис, позитивно орієнтованої соціальної особистості шляхом утворення колективів шкільної громади, колонії, комуни.

Специфіка організаційно-методичної системи Дж. Дьюї орієнтувалась на забезпечення органічної єдності індивіда й суспільства в педагогічному процесі. Школа утворювалась як «демократична громада», що готує дітей до компетентної участі в житті суспільства, особлива увага надавалась умовам і засобам забезпечення особистісного та громадянського саморозвитку й самореалізації. Таким чином, школа для педагога виступала не лише місцем спільної роботи й навчання, а й демократичним суспільним інститутом, де дитина залучається до соціального життя.

У діяльності А. Макаренка виховання громадянських рис організовувалося через складну систему взаємозалежних відносин між вихованцями, всіма мешканцями колонії чи комуни в умовах організованого господарства, де кожний працюючий ніс особисту відповідальність за свою роботу і де загальний результат залежав від узгоджених дій усіх, а особистий успіх чи невдача ставали фактором визначального характеру. Отож, трудовий колектив А. Макаренка був організаційною формою діяльності, що гармонізувала відносини індивіда, групи, суспільства, формуючи таким чином громадянські риси у вихованців.

Проаналізувавши погляди А. Макаренка щодо соціальної детермінованості завдань виховання, можна виявити схожість його ідей з

думками представників і європейської соціальної педагогіки, зокрема з Е. Дюркгеймом, який був переконаний у суспільному характері педагогічного процесу й уважав найголовнішим завданням школи розвиток певних інтелектуальних, моральних, фізичних якостей дитини, які вимагають суспільство й оточення. Його колега П. Наторп розглядав школу як найважливіший інструмент соціалізації й висунув тезу про ефективність формування індивідуальної самосвідомості особистості лише в атмосфері людських відносин, найкращою формою існування якої може бути колектив.

У питаннях трудового навчання й громадянського виховання не можна обійти увагою й найбільш успішну, перевірену практикою капіталістичної економіки, теорію Г. Кершенштейнера. Відомий організатор мережі трудових шкіл для робітничої молоді в Німеччині (1895–1919 рр.) уважав працю не просто необхідним навчальним предметом, а й загальним принципом виховання, що дозволить підготувати сумлінного й дисциплінованого трудівника, відданого й свідомого громадянина-патріота.

Провідними принципами педагогічної системи Г. Кершенштейнера були спонтанність, цілісність, свобода, які реалізовувалися через працю, гру,спорт. Головним недоліком «старої» школи педагог уважав односторонній інтелектуалізм, перевагу вербального начала та орієнтацію на пасивне сприйняття матеріалу. Цінність шкільної освіти й виховання, на думку освітянина, повинна полягати не в розширенні розумового кругозору, а в послідовній підготовці до наполегливого, добросовісного, ретельного виконання роботи, у відданому виконанні свого обов’язку.

У той же час Г. Кершенштейнер був переконаний у тому, що рання орієнтація на майбутню трудову професію дозволить зміцнити характер дитини, виховати свідомого громадянина, корисного для суспільства. «Першою метою виховання молоді, що закінчує народну школу, – писав реформатор , – є створення професійної дієздатності й любові до праці, а разом із ними і тих елементарних доброчесностей, які ведуть, як до свого природного наслідку, до працездатності, до добросовісності, старанності, почуття відповідальності, самоволодіння й відданості діяльному життю. Крім того, в тісному зв’язку з цим необхідно прагнути, як до другої мети, до розуміння зв’язку інтересу всіх і вітчизни особливо, а також до розуміння вчення про тілесне здоров’я, до діяльного прояву цього розуміння в прояві

самоволодіння, справедливості, відданості у веденні розумного способу життя з сильним почуттям особистої відповідальності» [13, с. 15].

Таким чином, провідними ознаками трудової школи Г. Кершенштейнера стали: 1) прищеплення учням уміння самостійно користуватися методами досліджень тих наук, які представлені в шкільному курсі; 2) ручна праця як важливий засіб виховання характеру й підготовки до практичної діяльності. Саме тому неодмінними структурними складовими організації навчання в трудових школах були кухня, сад, город, звіринець, ремісничі майстерні з обробки металу та деревини, хімічна й фізична лабораторії тощо.

Серед представників реформаторської педагогіки особливого значення праці, в якості й самостійного виду діяльності, що збагачує особистість знаннями й досвідом, і як неодмінної умови гармонійного розвитку дитини, надавали також Дж. Дьюї, А. Лай, С. Френе та ін.

У А. Макаренка праця стала системоутворюючою основою всіх виховних впливів, дієвим засобом не лише трудового, а й фізичного, морального, економічного, патріотичного й громадянського виховання. Проте, педагог наголошував, що трудове виховання може стати процесом розвитку тільки за певних педагогічних і виробничих умов. Шістнадцятирічний досвід трудового навчання й виховання довів, що тільки суспільнозначуща, спільна й результативна праця мають виховний потенціал, а найбільші можливості у формуванні суспільної мотивації мають великі, складні форми господарювання (колективне сільське господарство, виробництво). Саме в таких умовах вибудовується складна система, коли логіка колективного господарювання визначає педагогічну логіку, і праця набуває важливості для всіх, набуває ознак «праці-турботи».

З цього приводу А. Макаренко зазначав: «Зробивши господарчу турботу відправною межею в процесі виховання, ми… вивели всі форми нашого життя з господарства й господарювання. Головні форми …це господарчі вимоги до вихователя й вихованця, організація господарчо-активних загонів, точна дисципліна, праця, ускладнена господарчою метою, ігнорування вузькоіндивідуальних рис колоністів, господарча позиція у ставленні до оточуючого світу» [20, с. 47]. У той же час педагог застерігав від неприпустимості перетворення колоніста на засіб досягнення економічних цілей, і всіляко підкреслював, що педагогічна мета повинна завжди домінувати над господарчою.

Разом із трудовим вихованням ще однією унікальною складовою системи А. Макаренка став колектив. Основу теоретичних положень виховання в колективі становило його сприймання не як мети, а як інструменту організації життєдіяльності для розвитку різних відносин у житті дитини. Формування особистості, як стверджував педагог, може відбуватися через зміни у взаєминах, а колектив виступає тим середовищем, у якому б діти вчилися розв'язувати свої життєві проблеми, набували б соціального досвіду. Колектив, за образним висловом А. Макаренка повинен бути гімнастичною залою для тренування соціальних умінь і навичок, виховання особистості. Проте шлях формування колективу, що стає педагогічним середовищем і має потужну виховну силу, є нелегким і передбачає низку якісних перетворень.

Розроблена А. Макаренком методика формування колективу передбачала декілька стадій (етапів) (див. рис.1).

Перший етап – становлення колективу (стадія початкового згуртування). У цей період колектив виступає, передусім, як мета виховних зусиль педагога, який намагається організаційно оформлену групу (клас, гурток тощо) перетворити на колектив, тобто на таку соціально-психологічну спільність, де відношення між учнями визначаються змістом їх спільної діяльності, її цілями (метою), завданнями, цінностями. Організатор колективу – педагог, від нього виходять всі вимоги. Перший етап вважається завершеним, коли в колективі виділився і запрацював актив, вихованці згуртувалися на основі загальної мети, загальної діяльності й загальної організації.

На другому етапі (стадії) посилюється вплив активу. Тепер уже актив не тільки підтримує вимоги педагога, але й сам висуває їх членам колективу, керуючись своїм розумінням про те, що приносить користь, а що шкодить інтересам колективу. Робота з активом на цьому етапі вимагає особливої уваги й турботи педагога. Для другого етапу характерна стабілізація структури колективу. У цей час він виступає уже як цілісна система, в якій починають діяти механізми самоорганізації й саморегуляції. Тепер колектив здатний вимагати від своїх членів визначених норм поведінки, при цьому коло вимог поступово розширюється.

Отже, на другій стадії розвитку колектив виступає як інструмент цілеспрямованого виховання визначених якостей особистості. Основна

мета педагога на цій стадії – максимально використати можливості колективу для вирішення тих завдань, заради яких колектив створювався. Розвиток колективу пов'язаний із подоланням протиріч: між колективом і окремими вихованцями, які випереджають у своєму розвитку вимоги колективу або, навпаки, відстають від цих вимог; між загальними та індивідуальними перспективами; між нормами поведінки колективу й нормами, що стихійно склалися в колективі; між окремими групами вихованців із різними ціннісними орієнтаціями тощо.

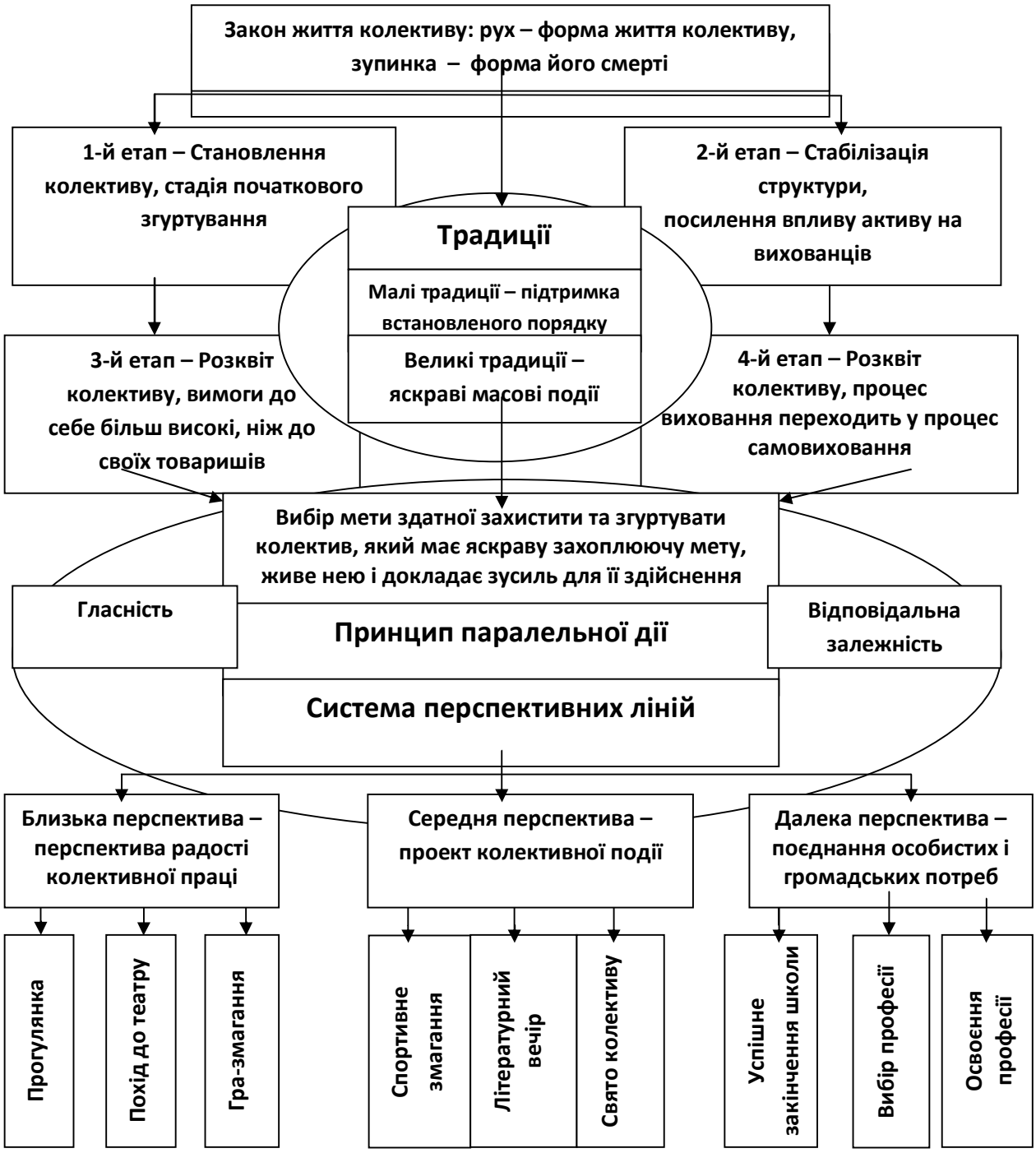


Рис. 1 Провідні складові методики формування колективу за А.С. Макаренком

Третій і наступі етапи характеризують розквіт колективу. Вони вирізняються низкою особливих якостей, досягнутих на попередніх етапах розвитку. Щоб окреслити рівень розвитку колективу на цій стадії, достатньо вказати на характер вимог, які висувають один іншому члени колективу: більш високі вимоги до себе, ніж до своїх товаришів. Якщо колектив доходить до такої стадії, то формує цілісну моральну особистість і перетворюється на інструмент індивідуального розвитку кожного з його членів. Загальний досвід, однакова оцінка подій – основна прикмета і найбільш характерна риса колективу третьої стадії.

Ознакою справжнього колективу є продовження руху вперед, навіть коли він досяг дуже високого рівня. На подальших етапах розвитку кожний вихованець, завдяки міцно засвоєному колективному досвіду, сам собі ставить визначені вимоги, виконання моральних норм стає його потребою, а процес виховання, таким чином, переходить у процес самовиховання.

На всіх етапах розвитку зміцнюють і згуртовують колектив великі й малі традиції. Традиціями виступають такі сталі форми колективного життя, які емоційно поєднують норми, звичаї, бажання вихованців. Традиції допомагають розробляти загальні норми поведінки, розвивають колективні переживання, прикрашають життя.

Традиції поділяються на великі й малі. Великі традиції – це яскраві масові події, підготовка до яких виховує почуття гордості за свій колектив, віру в його сили, повагу до суспільного переконання. Малі буденні, повсякденні традиції скромніші за масштабами, але не менш важливі за виховною дією. Вони вчать підтримувати встановлений порядок, виробляють сталі навички поведінки. Традиції змінюються й поновлюються. Нові завдання, що постають перед колективом, нові способи їх вирішення стають з часом більше чи менше популярними – це сприяє виникненню нових і відмиранню старих традицій.

Особливо важливим у розвитку колективу А. Макаренко вважав вибір мети. Практичну мету, яка здатна захопити та згуртувати колектив вихованців, він називав перспективою. При цьому педагог виходив з того поняття, що справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість. Зрозуміла кожному вихованцю, усвідомлена і сприйнята ним перспективна мета (система перспективних ліній) стає мобілізуючою силою, яка допомагає перебороти всі труднощі та перепони.

У практиці виховної роботи А. С. Макаренко розрізняв три види перспектив: ближню, середню та далеку. Близька перспектива висувається перед колективом, який знаходиться на будь-якій стадії свого розвитку, навіть на початковій. Близькою перспективою може бути, наприклад, спільна прогулянка, похід до театру або цирку, цікава гра-змагання тощо.

Справжнім винаходом організації життєдіяльності макаренківського колективу став так званий принцип паралельної педагогічної дії, коли в сукупному результаті всіх взаємозалежностей, виховний вплив на окрему особистість здійснювався опосередковано, через утворення громадської думки, загальних правил життя й принципу рівності.

Створення міцного, здорового дитячого колективу в колонії імені М. Горького якнайкраще довело актуальність і значущість теорії колективного виховання А. Макаренка.

І хоча сам педагог висловлювався проти «вільного виховання», маючи на увазі «розбовтаний, анархічний «вільний індивідуалізм», у його виховній системі були присутні й увага до індивідуальності, й гуманізм, і повага прав, і поняття гідності, що становили основні положення таких реформаторських течій як індивідуальна педагогіка та педагогіка особистості. Десятирічний досвід, за твердженням самого А. Макаренка, переконав його в тому, що програма особистості (програма виховання) не повинна бути однаковою, стандартною для всіх: «Що ж, я повинен вганяти кожну індивідуальність у єдину програму, в стандарт, і цього стандарту добиватися? Тоді я повинен жертвувати індивідуальною чарівністю, своєрідністю, особливою красою особистості, а якщо не жертвувати, то яка ж у мене тоді програма?... Я побачив у своїй виховній роботі, що так, повинна бути і загальна програма, й індивідуальний коректив до неї» [18, с. 149].

У результаті постійних пошуків А. Макаренко дійшов висновку, що в основу виховання повинно бути покладено ставлення до дитини як до цінної особи з величезним потенціалом: «Не може бути виховання, якщо не зроблено центральної установки про цінність людини!» [26, с. 249]. І реалізуватися прихований потенціал може тільки за умов, які демонструють віру в позитивне − якомога більше вимоги до дитини, і якомога більше поваги до неї.

З цієї ж точки зору А. Макаренко, маючи справу з колишніми правопорушниками, відмовився від термінів «моральна дефективність» і

«перевиховання». Він уважав їх педагогічно некоректними, і щораз підкреслював, що асоціальна поведінка його вихованців майже стовідсотково була зумовлена дефективним досвідом і умовами їхнього життя. Тому, повернення дитини до «нормального життя» потребує тільки організації здорового соціального досвіду. Викладені вище світоглядні позиції педагога створили основи авторського соціально-педагогічного проектування особистості.

Отже, здійснюючи пошуки новітньої педагогіки, якої вимагало соціалістичне суспільство, А. Макаренко, як видно, був органічно пов'язаний із тим, що було створено в педагогіці до нього й у його час. Проте, видатний педагог по-новому зумів поєднати, вибудувати в логічній послідовності те, що використовувалось іншими: дитячу працю, різновікові об'єднання дітей, соціальне середовище, колективні об'єднання тощо. Найяскравішою відзнакою теорії виховання А. Макаренка стала системність, обґрунтованість, деталізація, обумовленість логікою життя й постійна перевірка практикою, а значить – ефективність.

Саме тому варто говорити про досвід А. Макаренка як оригінальну результативну авторську практикоорієнтовану систему виховання реформаторського спрямування. Уважаємо необхідним підкреслити важливу особливість: якщо в різних течіях реформаторської педагогіки на перше місце висувалися певні види діяльності, то в макаренківському вихованні всі вони були гармонізовано поєднані відповідно до найголовнішого завдання – «зробити людину». Саме тому природно, так як вимагало саме життя, А. Макаренко пішов шляхом створення педагогічного виховуючого середовища із соціально позитивним спрямуванням, складовими якого виступали: широка й різноманітна суспільнозначуща праця (праця-турбота), взаємозалежність, життя колективу як общини, великої родини і повага до кожного її члену.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: документи, матеріали, коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. : хрестоматія / Л. Д. Березівська ; Ін-т педагогіки НАПН України. − Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – 384 с.

2. Богуславский М. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX века / М. Богуславский // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 62–70.

3. Гринько Г. Наш путь на Запад / Г. Гринько // Шлях освіти. − 1923. − № 7−8. − С. 1−19.

4. Гринько Г. Ф. Очерки советской просветительной политики / Г. Ф. Гринько. – Харків : Держвидав України, 1920.

5. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) / [под общей ред. Н. Л. Селивановой]. – М. : Пед. общество России, 1998. – 336 с.

6. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики : учеб. пособ. для вузов / А. Н. Джуринский. – М. : ФОРУМ Инфра-М, 1998. – 272 с.

7. Дьюї Дж. Досвід і освіта / Перекл. з англійської Марії Василечко. – Львів: Кальварія, 2003 – 84 с.

8. Зейдель Р. Трудовая школа как основа гармонического развития человека / Р. Зейдель // Путь просвещения. − 1922.− № 1. – С. 64–82.

9. Зінченко А. Г. До проблеми про причини виникнення дитячої безпритульності в Радянській Україні в 20-х − 30-х роках ХХ ст. / А.Г. Зінченко // Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету. – Вип. VI. – Запоріжжя : Юридичний інститут МВС України, 1999. − С. 99−169.

10. Із листа Макаренка А.П. Сугак // А. С. Макаренко. Пед. соч. : в 8-ми т. – Т.8, с. 7.

11. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / под. ред. Васильевой З. И. .− М. : Академия, 2001. – 416 с.

12. Кемінь Г. М. Розвиток ідей «нового виховання» у західноєвропейській педагогіці (кінець ХІХ – середина ХХ ст.) : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Г. М. Кемінь. – Луганськ, 2004. – 20 с.

13. Кершенштейнер Г. Понятие трудовой школы / Г. Кершенштейнер. – М., 1913. – 34 с.

14. Кодекс законов о народном просвещении в УССР. – Харьков : Издание Народного комиссариата просвещения УСРР, 1922. – 76 с.

15. Кравцова Н. Г. Педагогічні основи діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії Джона Дьюї : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. Г. Кравцова. – Полтава 2008. – 20 с.

16. Кузьменко М. М. Науково-педагогічна інтелігенція в УСРР 20–30-х років: соціально-професійний статус та освітньо-культурний рівень : монографія / М. М. Кузьменко. – Донецьк : НОРД-ПРЕС, 2004. – 455 с.

17. Литвина Ю. С. Розвиток педології як науки про освіту і виховання в Україні (20–30-ті роки ХХ століття) : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ю. С. Литвина. – Ялта, 2009. – 22 с.

18. Макаренко А. С. Методы воспитания / А. С. Макаренко // Педагогика. − № 8. − 2007. – С. 16−27.

19. Макаренко А. С. Опыт методики работы детской трудовой колонии / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : В 8-ми т. – Т.1. – М. : Педагогика, 1983. – С. 166−190.

20. Макаренко А.С. Очерк о работе Полтавской колонии им. М. Горького / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : В 8-ми т. – Т.1. – М. : Педагогика, 1983. – С.44−53.

21. Макаренко А.С. Педагогическая логика / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : В 8-ми т. – Т.1. – М. : Педагогика, 1983. – С.178−182.

22. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ–ХХ ст.) : хрестоматія / упоряд. Л. Д. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – 418 с.

23. Мамонтов Я. Що таке педагогічна система / Я. Мамонтов // Радянська освіта. − 1926. − № 3. − С. 19–22.

24. Нариси з історії українського шкільництва (1905–1933) : навч. посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Заповіт, 1996. – 302 с.

25. Пискунов А. И. История педагогики и образования / А. И. Пискунов. – М. : Творческий центр «Сфера», 2001. – 511 с.

26. Переписка А.С. Макаренко с А.М. Горьким (8 июля 1925 год – февраль 1935 года) / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : В 8-ми т. – Т.1. – М. : Педагогика, 1983. – С. 217−267.

27. Письмо к А.П. Сугак 24 марта 1923 год / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : В 8-ми т. – Т.5. – М. : Педагогика, 1985. – С. 15−19.

28. Порадник по соціяльному вихованню дітей. – Вип.1. – Харків : ВДВ, 1921. – 135 с.

29. Ряппо Я. Народна освіта на Україні за десять років революції / Я. Ряппо – Х. : ДВУ, 1927.– 25 с.

30. Ряппо Я. Система народної освіти на Україні : Збірник матеріалів, статей і доповідей. / Я. Ряппо // – Х. : ДВУ, 1925. – 231 с.

31. На вершине “Олимпа”. Подборка документов о конфликте Макаренко с представителями украинского “соцвоса” (февраль – март 1928 г.) / сост. Г. Хиллиг. – Марбург, 1991. – 178 с.

О. Г. Козлова, кандидат педагогічних наук, професор,
І. І. Гавриленко, викладач,
Д. О. Козлов, викладач
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

СТАНОВЛЕННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ А. МАКАРЕНКА В ПОЛТАВСЬКІЙ ТРУДОВІЙ КОЛОНІЇ ім. М. ГОРЬКОГО

Полтавський період колонії ім. М. Горького – невід’ємна частина в історії становлення Антона Семеновича Макаренка як педагога та керівника. Ґрунтовне вивчення даного етапу життя й професійної діяльності новатора надає можливості доповнити риси його портрету характеристикою світосприйняття, практичного досвіду, наукових пошуків.

Діяльність А. Макаренка в часи завідування Полтавською трудовою колонією ім. М. Горького своєю унікальністю привертає увагу теоретиків і практиків уже протягом століття. Полтавський період функціонування колонії та творчих пошуків її завідувача стали предметом спеціальних наукових досліджень Є. Балабановича, А. Бойко, І. Зязюна, І. Козлова, І. Кривоноса, В. Кумаріна, Ф. Науменка, М. Ніжинського, Н. Тарасевич, А.Ткаченка, А. Фролова, М. Ярмаченка та ін. Завдяки роботі полтавських макаренкознавців нині маємо унікальну колекцію маловідомих і невідомих архівних документів, що розкривають нові та підтверджують

уже відомі історичні факти становлення й розвитку колонії, особливості діяльності А. Макаренка в період із 1920 р. до 1926 р. [13; 14]. У цілому, дослідниками відтворено історію становлення колонії, формування колективу «горьківців», розвитку структури колективу, налагодження господарства, організації культурно-освітньої роботи тощо. Проте, аналіз наукових джерел засвідчив, що за межами досліджень і досі залишається аспект підприємницької діяльності А. Макаренка.

Передусім все визначимо ключові поняття дослідження. Нині поняття «підприємництво» розглядається в таких аспектах:

1. Підприємництво – це форма економічної активності, що припускає орієнтацію на досягнення комерційного успіху, перспективність, інноваційний характер діяльності, незалежність і самостійність суб'єктів у прийнятті управлінських рішень.

2. Підприємництво – певний стиль і тип господарської поведінки, для якої характерні такі риси: мобільність, динамічність, творчий підхід до справ, ініціативність і заповзятливість, готовність до ризику й уміння ним управляти, орієнтація на потреби споживачів.

Підприємницька діяльність – це процес реалізації особливих функцій, спрямований на забезпечення розвитку і удосконалення господарського механізму; постійне оновлення економіки господарюючих суб'єктів, створення інноваційного поля діяльності.

Підприємницька діяльність за своїм змістом характеризує творчу й активну діяльність суб'єкта. Витоки проблеми підприємництва подані в роботах Й. Бодо, Р. Кантільйона, Дж. С. Міля, Д. Рікардо, Ж. Сея, А. Сміта та ін.

Ми поділяємо думку Й. Шумпетера, який у книзі «Теорія економічного розвитку» [17] трактує поняття «підприємець» як новатор. Учений стверджує, що «нормою» здорової економіки є не рівновага чи оптимізація, а динамічна нерівновага, яка викликана діяльністю новатора-підприємця та спрямована на створення нового споживчого попиту, на отримання чогось іншого, відмінного від попереднього, що якісно забезпечує більш повне задоволення потреб.

Справедливою, на наш погляд, є думка Й. Шумпетера про те, що досягти успіху підприємець може за наявності певного «ресурсу», який він має «надихнути новим життям» або знайти новий ресурс, що допоможе створити нові споживацькі якості, які приведуть в остаточному підсумку до

так званого творчого руйнування. Будь-який ресурс стає корисним тільки тоді, коли суб'єкт підприємництва віднайде його в природі й наділить економічною цінністю, тобто може отримати з нього чи створити за його допомогою нові товари або послуги.

З огляду на сказане, перед нами постало завдання осмислення господарської діяльності А. С. Макаренка в Полтавській трудовій колонії ім. М. Горького як реалізації функціональної ролі підприємця у «здійсненні нових комбінацій» задля отримання якісно іншого продукту, відмінного від існуючого. До здійснення нових комбінацій ми відносимо:

– виготовлення нового продукту в колонії;

увпровадження нових технологій керівництва колонією;

– освоєння нових джерел сировини та ринку збуту в зовнішньому середовищі колонії;

– проведення відповідної реорганізації структури колонії;

– надання свободи вибору напрямів і методів господарської діяльності в колонії, самостійне формування програми діяльності;

– орієнтація на досягнення успіху, отримання прибутку колонії;

– відповідальність за самостійне прийняття рішень, їх наслідки та пов'язані з ним ризики у системі управління колонією;

– формування стилю й типу поведінки керівника, що визначаються ініціативою, пошуком, нетрадиційністю рішень, масштабністю, діловою хваткою;

– удосконалення державного механізму управління пенітенціарними закладами та створення інноваційного середовища в колонії.

Аналіз біографії А. Макаренка та архівних, наукових джерел, які описують період його завідування Полтавською трудовою колонією ім. М. Горького дозволив нам виокремити чотири етапи, що, на наш погляд, розкривають специфіку підприємницької діяльності у її змістовому та організаційному аспектах, а саме:

– аналітико-проектувальний (вересень 1920 р. – грудень 1920 р.);

– організаційно-діяльнісний (грудень 1920 р. – листопад 1924 р.);

– координаційно-коригувальний (листопад 1924 р. – кінець 1925 р.);

– рефлексивно-узагальнюючий (кінець 1925 р. – травень 1926 р.).

Перед тим, як схарактеризувати сутність аналітико-проектувального етапу підприємницької діяльності А. Макаренка, на нашу думку, необхідно

окреслити особливості епохи, за якої відбувалося становлення та розвиток Полтавської трудової колонії ім. М. Горького.

Аналіз творчої спадщини А. Макаренка дозволяє стверджувати, що педагог був переконаний у тому, що соціалізм повинен бути побудований на розумній ідеї солідарності. З цього приводу педагог зазначав: «Вдаючись до філософських узагальнень, ідея солідарності захоплює усі сфери життя: життя є боротьба за кожен завтрашній день, боротьба з природою, з темрявою, з невіглаством, із зоологічними атавізмами, з пережитками варварства: життя – це боротьба за освоєння невичерпних сил землі й неба» [2, с. 56–57]. У результаті цієї боротьби очікували появу нової людини – «... новий стрій людських відносин, нова моральність і нове право, основою для якого є ідея солідарності, що перемогла» [там само].

Відзначимо, що ідея повного підкорення природи культурі, радикальній переробці людини (аж до її фізіології), суспільства, держави, побуту на раціональних засадах була не лише головною ідеологією, але й головною інтелектуальною модою, повальним захопленням 20-х років минулого століття. Цією ідеєю було проникнуте саме повітря радянського життя. Вона була в літературі, публіцистиці, мистецтві, підручниках, ця ж ідея була й метою життя А. Макаренка [2, с. 56–57].

Тридцятидворічний А. Макаренко розумів: «Нову людину треба робити по-новому» [9, с. 9]. Проникнутий можливістю створити людину нової епохи, у вересні 1920 р. А. Макаренко отримав запрошення від завідувача губернського відділу народної освіти взятись за справу створення трудової школи (колонії) для безпритульних і дав свою згоду.

Провідною управлінською ідеєю на даному етапі було попереднє прогнозування динаміки розвитку ситуації. Педагог здійснював спостереження за зовнішнім і внутрішнім середовищем керованого ним об’єкта, відстежував можливі загрози реалізації ідеї, вибудовує тактику і стратегію управлінських дій. Він сформулював програму реалізації перспективних дій колонії, спрямованих на забезпечення умов адаптації до зовнішніх кризоутворюючих факторів.

Аналізуючи етап зародження інноваційних ідей А. Макаренка щодо створення якісно іншого, нового навчально-виховного закладу, відзначимо, що розташовувався він у селищі Триби за 6 верств від м. Полтави. Нині відомо, що на місці створення нової колонії до революції 1917 року знаходилася інша колонія для неповнолітніх злочинців.

Як свідчать документи, будівлі колонії дитячого будинку були в непридатному для проживання стані. А. Макаренко оцінив матеріальні умови таким чином: «Матеріальні сліди старої колонії були ... малопомітними. Найближчі сусіди колонії перевезли й перенесли у власні сховища, що називаються клунями, все те, що могло бути виражено в матеріальних одиницях: майстерні, комори, меблі. Між усіляким добром було вивезено навіть фруктовий сад. Утім, в усій цій історії не було нічого, що нагадує вандалів. Сад було не вирубано, а викопано і десь знову насаджено, шибки в будинках не розбито, а обережно вийнято, двері не висаджено гнівною сокирою, а по-господарськи знято з петель, печі розібрано по цеглинці. Лише буфетна шафа в колишній квартирі директора залишилася на місці» [9, с. 10].

За новим виховним закладом Губернським виконавчим комітетом було закріплено 12 десятин поля, 5 десятин городу, інші 85 десятин – молодий сосновий ліс, який на той час був у володінні Лісоуправління [13, с. 113].

А. Макаренко розумів, що такі умови мало відповідали тим вимогам, що ставилися Наркомосом України перед завідувачем колонією. Зокрема, необхідно було забезпечити повноцінну навчальну й позанавчальну роботу вихованців, самостійну навчальну роботу, клубні заняття; облаштувати приміщення під майстерні, медичний ізолятор; організувати працю вихованців [15].

Отже, моніторинг стану отриманого об’єкта дозволив А. Макаренку виявити реальні слабкі й сильні складові та спрогнозувати можливість загрози щодо реалізації ідей створення нового навчально-виховного закладу. До того ж земля, відведена колонії, була малопридатною для обробки й вирощування сільськогосподарських культур через її виснаженість і занедбаність у роки громадянської війни й післявоєнної розрухи [13, с. 113].

Одним із перших завдань стало облаштування приміщень найнеобхіднішим для життя та навчально-виховного процесу. Кошти були виділені Губнаросвітою для «всілякої організації» (ремонт, меблі тощо) (150 мільйонів) [9, с. 9]. «Ми приступили до роботи. За допомогою «дрючків» тридцятирічного коня було поставлено на ноги. Калина Іванович, помічник з господарської частини, здерся на дещо, подібне бричці, люб’язно наданої нам сусідом, і вся ця система рушила в місто зі швидкістю двох кілометрів на годину. Почався організаційний період» [там само].

Такий організаційний період вибудовувався на принципах спрямованості, системності, участі, оптимальності й мав конкретне завдання: концентрація матеріальних цінностей, необхідних для виховання нової людини. Упродовж двох місяців А. Макаренко разом із помічником проводив у місті Полтава цілі дні, скуповуючи різні необхідні речі. За цей час за допомогою місцевих фахівців більш-менш вдалося облаштувати одну з казарм колишньої колонії. Вдалося роздобути сто п'ятдесят пудів борошна [9, с. 12].

Перші вихованці прибули до колонії у грудні 1920 року. Аналіз архівних джерел дозволяє виявити параметри, за якими завідувач здійснював облік вихованців: прізвище, ім`я, стать, дата народження, час направлення до колонії, національність, причина направлення до колонії, наявність родичів або опікунів, тип дефективності, особливі звички, обдарованість [13, с. 138-139]. У цілому, можна відзначити нерівномірність зміни кількісного складу вихованців протягом наступних шести років. Іноді склад вихованців оновлювався на 75% [3, с. 92, 155; 13, с. 48–49]. Це неминуче позначалося на рівні розвитку колективу колонії відповідно до вибудуваної А. Макаренком стратегії. Натомість – педагогічний персонал характеризувався відносною стабільністю кадрового складу.

У лютому 1921 року завідувач колонії звернувся із рапортом до Губернського відділу народної освіти з клопотанням повернення речей (бібліотеки, інструментів та землеробських знарядь), розкрадених селянами за відсутності на території маєтку будь-яких офіційно закріплених господарів. Для цього завідувач пропонував утворити «спеціальну комісію». Проте неодноразове звернення протягом місяця без отримання відповіді на підняте питання з боку органів влади змусило завідувача зробити висновки про те, що зібратися такій комісії навряд чи вдасться, тому він запропонував Губнаросвіті видати мандат на право негайного повернення речей, які належать колонії. Необхідність отримання такого мандату А. Макаренко обґрунтовує вигідністю для колонії та для представників державних структур, а саме: ніби-то така комісія буде стикатися на кожному кроці з низкою труднощів, пов'язаних із тим, що речі розкидані по всій волості переважно у приватних осіб, а тому може затягтися на декілька місяців. Речі ж були потрібні колонії негайно для налагодження земельних робіт (адже наближалася весняна пора), для

ремонту будівель і забезпечення навчання вихованців хоча б якоюсь літературою [13, с. 97–98].

У цілому, даний документ дозволяє відзначити активність, наполегливість та дипломатію А. Макаренка у вирішенні питань із представниками органів влади.

Подальше розв'язання даного питання відбувалося таким чином: 6 квітня 1921 року президіум Губвиконкому звернувся до комітету незаможних селян із пропозицією надати необхідну допомогу завідувачу колонії в розшуці та вилученні в місцевих жителів різних речей, а також сільськогосподарських знарядь, що належали дитячому будинку [13, с. 99].

У цілому, матеріальне становище колонії у цей час було надто скрутним. А. Макаренко писав: «... усі наші колоністи були так одягнені, що їм міг би позаздрити будь-який артист, який виконує роль мірошника в «Русалці». На ногах у дуже небагатьох колоністів були черевики, більшість же обгортала ноги онучами й зав'язувала мотузками. Але і з цим останнім видом взуття в нас були постійні кризи» [9, с. 20]. Разом із тим, А. Макаренко відзначав, що в такій запаморочливій бідності була й позитивна сторона: однаково голодні та бідні були і діти, і вихователі, всі задовольнялися однаковою їжею й ходили в такому ж приблизно подраному одязі [9, с. 22–23].

Це спрямувало його на виявлення кризоутворюючих факторів, їх кількісну оцінку та підготовку базових матеріалів для розробки антикризової програми.

Вихід педагог побачив в організації колонії в новому маєтку поміщиків, братів Вільгельма і Еміля Трепке, який було знайдено ним у грудні 1920 року неподалік від Трибів (с. Ковалівка під Полтавою) [13, с. 25]. Це місце приваблювало А. Макаренка не лише мальовничими краєвидами, чарівними берегами річки Коломак, а й можливістю вирощування необхідних продуктів для забезпечення колонії. Саме з Ковалівкою і буде пов'язана майже шестирічна історія колонії ім. М. Горького.

Відомо, що колишні господарі маєтку в Ковалівці намагалися використовувати прогресивні технології сільського господарства. Так, уже в 1903 році на орній землі проводилася складна 8-пільна сівозміна; насіння зернових культур щорічно поступали в продаж. В економії утримувалася значна кількість корів, свиней, овець, птиці. З 1904 року тут працював

паровий вальцовий млин, який обробляв 1000 пудів зерна за добу (пшеницю, просо, жито); за рік обробіток складав суму 100 тис. крб. Був відомим кінний завод Трепке. У маєтку було побудовано великий двоповерховий будинок у стилі ампір. Ближче до річки Коломак зводилась одноповерхова літня резиденція господарів. Усього на території маєтку налічувалося понад 10 будівель, які мали в основному господарське призначення [13, с. 25–26].

Під час громадянської війни брати Трепке виїхали за кордон, залишивши свій маєток. Майже два роки маєток існував без господаря й практично все майно було розграбовано місцевими жителями. До січня 1920 року маєток перетворився на купу цегли й сміття. Більш-менш цілими залишалися тільки стіни двох житлових будинків [13, с. 26]. Станом на грудень 1920 року маєток Трепке був у віданні Полтавського Губвиконкому [13, с. 98].

Саме на території колишнього маєтку поміщиків за підтримки органів державного управління А. Макаренко розраховував створити дитячу колонію на 150 дітей. Переваги маєтку Трепке для організації дитячої колонії А. Макаренко вбачав, насамперед, у тому, що тут були: 61 десятина землі, з них 3 десятини – під луками, 15 десятин городу й фруктового саду, 40 десятин поля, 10 будівель, млин із олійницею, річка, відносна відосібленість від села Ковалівка [13, с. 113]. Усе це уможливлювало організацію сільського господарства як запоруку покращення матеріального становища колонії.

У цілому, означений нами аналітико-прогнозувальний етап у підприємницькій діяльності А. Макаренка в Полтавській трудовій колонії ім. М. Горького передбачав:

- аналіз існуючого середовища;
- вибудову стратегії дій, виокремлення довгострокових і короткострокових цілей;
- формування кадрового потенціалу;
- створення планів розвитку;
- організацію менеджменту;
- визначення міри використання існуючих виробничих потужностей і прогнозування можливої продуктивної праці колонії.

Перейдемо до розгляду особливостей організаційно-діяльнісного етапу підприємницької діяльності А. Макаренка в Полтавській трудовій колонії ім. М. Горького.

Прийнявши рішення змінити Триби на Ковалівку, завідувач розпочинав клопотання перед губернськими керівними органами про передачу маєтку Трепке у володіння колонії. Офіційним документом, що засвідчує закріплення маєтку Трепке за колонією, є «Выписка з протоколу 7/37/ чергового засідання Полтавського Губвиконкому» від 1 квітня 1921 р. [13, с. 98]. Проте, в документі не було жодних уточнень щодо форми володіння цим майном. Даним документом органи влади лише закріпили маєток за колонією, віддавши його в оренду, а не у повне його володіння.

Колонія взяла на себе зобов'язання відновити зруйновані будівлі і занедбане господарство. Кошторис на ремонт будівель, складений А. Макаренком, було затверджено Губвиконкомом. Губнаросвіта схвально ставилася до починання завзятого тридцятидворічного «завкола» й обіцяла повну підтримку. Разом із вихованцями і вихователями він вибудував далекоглядні плани щодо щасливого майбутнього колонії, її процвітання й збагачення. Сподівалися переїхати до нової колонії через півроку.

Проте спочатку колонії необхідно було ствердитися у правах на одноосібне володіння колишніми поміщицькими землями. Ковалівські селяни вважали маєток після еміграції братів Трепке, майже своєю власністю та не хотіли віддавати його колонії. Як писав А. Макаренко, виданий йому ордер на орну землю виявився пустим папірцем, оскільки вся земля в Трепке була зорана селянами. Землю прийшлося віднімати силою, під загрозою передачі до суду справи про самочинне загарбування селянами чужих полів.

Після отримання колонією права на користування землею, виникла нова проблема. Рішенням губернського управління державними землями частина будівель у бувшому маєтку Трепке, які належали колонії, визнавалисяф непридатними для використання. Ковалівській сільраді було дозволено розібрати ці будівлі на цеглу з передачею її селянам. До будівель потрапили й ті, які колонія почала ремонтувати власними силами. А. Макаренко вступає в нову «боротьбу»: заборонив сільраді розбирати будівлі на території колонії, що призвело до сутичок колоністів із селянами. У результаті А. Макаренка було звинувачено у «злочинному розкраданні

держмайна» [3, с. 53; 13, с. 28]. Протистояння колонії і Ковалівської сільради закінчилися перемогою колонії – рішенням губернського відділу Держконтролю було призупинено дію постанов про ліквідацію будівель на території маєтку Трепке. Більше того, за колонією, врешті-решт, закріплюється одноосібне право на володіння майном поміщиків Трепке.

Відмітимо, що в цей період найскладнішою була проблема ремонту будівель у маєтку Трепке, адже очікуваних грошей від державних структур А. Макаренко майже не отримував. Після незначних надходжень від Губвиконкому протягом 1921–1922 років перерахування коштів на відбудову було припинено, тому фактично ремонтні роботи колонія здійснювала власними силами та за кошти, які знаходила самостійно. Джерелом власного прибутку була стара цегла, яку продавали, робота колонійських майстерень, ведення сільськогосподарських робіт.

Продуктивне використання капіталу трудових і матеріальних ресурсів сприяло тому, що в колонії, станом на червень 1922 року вже працювали столярня, кузня, чоботарня, кошикова й бляшанчана майстерні. Отримавши кредит на забезпечення навчальної частини (приблизно в кінці 1922 р. – на початку 1923 р.), А. Макаренко на свій ризик облаштував (але дуже бідно) ливарну майстерню та другу чоботарню [10, с. 245]. Призначенням майстерень було не лише самообслуговування, планувалося виконання приватних замовлень. Проте, практика показала, що такі замовлення не виправдовувались. До причин нерентабельності А. Макаренко зараховував:

1) відсутність близьких до колонії селищ, звідки могли надходити замовлення з матеріалами замовника;

2) відсутність оборотного капіталу для роботи на продаж у місті;

3) погано організовану систему оплати праці інструкторів та майстрів [10, с. 245].

Таким чином, передача колонії колишнього маєтку Трепке загострювалась новими, непередбаченими проблемами, що гальмували розвиток колонії. Уважаємо, що негативними наслідками стали: фінансові перешкоди (дефіцит оборотних коштів, критичний рівень кредиторської заборгованості); адміністративні (укладення відносин із контролюючими органами); виробничо-технологічні (збій у виробничому циклі, технічна та технологічна відсталість, зменшення обсягів і якості продукції).

З початком ремонту маєтку А. Макаренку довелося здійснити поділ колонії на дві частини – 1–а колонія (в с. Триби) і II–а колонія (в с. Ковалівка), що створювало труднощі для забезпечення її функціонування як цілісного живого організму. Така реорганізація була спричинена необхідністю подолання протистояння, що виникло з місцевими жителями за право володіння ковалівським майном колонії. Для цілодобової охорони майна у II–й колонії довелося поселити групу вихованців, декількох вихователів та технічний персонал. У звітній відомості про стан Полтавської трудової колонії ім. М. Горького за 1923 рік А. Макаренко писав: «Ремонт II колонії стає справою честі. З усіх боків на розвалини поглядають наші конкуренти» [3].

Такі зміни сприяли необхідності перегляду кадрового забезпечення колонії у кількісній та якісній його характеристиках. Відповідно до проекту формування персоналу для колонії, розробленому Головним управлінням соціального виховання з розрахунку на 70 вихованців [8, с. 45], станом на вересень–жовтень 1923 року передбачалися такі посади: завідувач – 1, помічник завідувача – 1, вихователі – 12, помічники вихователів – 3, запасні вихователі – 4, вчителі ремесел – 6, медпрацівник – 1, завхоз – 1, техперсонал – 9 [5, с. 28].

Проте, вибудова цільових орієнтирів, формування принципів, цілей і завдань колонії привели А. Макаренка до виведення власної формули кадрового забезпечення колонії. Приблизно у вересні–жовтні 1923 року він пише листа до обласного інспектора закладів для дефективних дітей Харківського округу, в якому повідомляє про необхідність змін кадрового забезпечення через «індивідуальні умови роботи колонії». Ця обставина спричинила потребу вибудови якісно іншої структури управління, зокрема необхідність мати три заступники завідуючого: заступник у I-й колонії, який брав на себе завідування під час відсутності завідувача; заступник у II-й колонії, якому підпорядковувалися вихователі цієї колонії; вихователь, який керує сільськогосподарською роботою усієї колонії [5, с. 28–29].

Штат вихователів колонії, у тому числі запасних, налічував 21 особу. Економія, яку отримували в результаті такої кількісної зміни, спрямовувалась на: збільшення спеціального інструкторського персоналу та збільшення окладів інструкторського персоналу; збільшення кількості технічного персоналу, що вкрай необхідно через обслуговування I-ї і II-Ї колоній;

надбавку п’ятьом вихователям із дворічним стажем роботи в колонії; збільшення окладу діловода, до обов’язків якого входив облік у двох маєтках колонії; оплату додаткової праці вихователів за виконання обов’язків секретаря на педагогічній раді (за облік вихованців, облік педагогічної роботи, за звіти з виховної та навчальної роботи), за керівництво бібліотекою та музеєм (посібниками й театром); оплату праці старшого інструктора (замість завхоза, що об’єднує господарську роботу в двох маєтках).

Отже, розміщення колонії у двох маєтках гальмували процес координації, структуризації та планування управлінських дій. У цей час А. Макаренком реалізується процес формалізації організаційної структури управління та визначення нових функцій персоналу колонії. Він був переконаний у необхідності складання нових посадових інструкцій, у збільшенні кількості менеджерів, які приймають рішення, з метою забезпечення переходу від лінійних до лінійно-функціональних організаційних структур управління колонією.

Вивчення анкетних листів для співробітників закладів для дефективних дітей дозволяє виокремити параметри, за якими А. Макаренко здійснював діагностику вчителів та вихователів: «Прізвище, ім’я, по батькові»; «Рік, місяць і дата народження»; «Місце народження»; «Національність»; «Родинний стан»; «Чи є діти (скільки і якого віку)»; «Чи є дефективні діти»; «Де живуть і виховуються діти»; «Освітній ценз: нижчий чи середній (де, коли і який навчальний заклад закінчив)»; «Практичний стаж (де, в якому закладі й скільки років займався практичною педагогічною діяльністю)»; «Практичний спеціальний стаж (де, в якому закладі для дефективних дітей і скільки років займався педагогічною діяльністю)»; «Спеціальна кваліфікація (де, коли і які саме проходив спеціальні курси, семінари і практичні роботи з питань виховання та навчання дефективних дітей)»; «Що може викладати додатково (ручну працю, музику, гімнастику)» [13, с. 167–178].

Відзначимо, що А. Макаренко постійно приділяв увагу вирішенню питання оплати праці запрошуваних до закладу інструкторів та майстрів для навчання вихованців у майстернях. Головною проблемою була надто низька заробітна плата: у місті середній молодий слюсар заробляв понад мільярд карбованців, натомість кваліфікований інструктор колонії отримував усього 200–300 мільйонів карбованців, тому доводилось

надавати їм право збільшувати власний заробіток за рахунок виконання приватних замовлень [10, с. 245].

Незважаючи на те, що для здійснення ремонту в новому маєтку А. Макаренко отримав допомогу від Губвиконкому, про що свідчить документ «В Робінспекцію т. Муситову» [13, с. 219], реалізація планів ремонту затягнулася на цілих чотири роки. Документ містив розпорядження заступника голови губвиконкому Луценка на виконання робітничо-селянській інспекції в особі Муситова. У документі зампредгубвиконкому йшлося про видачу «зав. колонією одразу достатню кількість засобів задля уникнення перебоїв у роботі, оскільки на отримання грошей за кожною асигновкою необхідно витрачати не менше 2-х днів». Тому Губвиконком просив: 1) по можливості спростити видачу грошей на ремонт колонії; 2) видавати їх на ім'я касира Губосвіти т. Чоботрарьова у розмірі 5.000.000 руб. **[**13, с. 99].

Колоністи були майже роззуті й роздягнені, постійно голодні. У листі до М. Котельникова А. Макаренко писав: «Хлопці... голодні, як собаки, і тому завжди непроти поцупити кусень... Не було гасу для освітлення приміщень, а в губнаросвіті рекомендували: «Собак ловіть та топіть жир» [11, с. 11]. Не вистачало меблів, столового посуду, білизни. Все, що могли, виготовляли й шили самі [6, с. 29–30].

Попри все, найголовнішою проблемою залишалася проблема нестачі харчів. Це вимагало від А. Макаренка новаторських ідей, генерування й використання ініціативи, здатність до ризику. З цього приводу він писав: «У той час існувало безліч усяких норм живлення: були норми звичайні, норми підвищені, норми для слабких і для сильних, норми дефективні, санаторні, лікарняні. За допомогою дуже напруженої дипломатії нам іноді вдавалося переконувати, випрошувати, дурити, підкупляти своїм жалюгідним видом, залякувати бунтом колоністів, і нас переводили, приміром, на санаторну норму.

У нормі було молоко, багато жирів і білий хліб. Цього, зрозуміло, ми не отримували, але деякі елементи кондьора (так називалась А. Макаренком основна їжа, яку мала колонія) і житній хліб починали привозити в більшій кількості. Через місяць–два у нас відбувалася дипломатична поразка, і ми знову опускалися до положення звичайних смертних і знову починали обережну, криву лінію таємної та явної

дипломатії. Іноді нам вдавалося робити такий сильний натиск, що ми починали отримувати навіть м'ясо, копченості й цукерки» [11, с. 22].

Не буде перебільшенням стверджувати, що необхідність зростання кількісних і покращення якісних ознак функціонування колонії, виведення її на стадію підйому вимагали від завідувача вибудову нової стратегії, яка порушувала існуючу рівновагу. Так, відомо, що А. Макаренко дбав про створення якісно іншого середовища в колонії, він відмовився від уживання таких слів, як «злочинець». Однак, для одержання тих чи інших харчів доводилося маневрувати з назвою дитбудинку: «колонія малолітніх правопорушників», «колонія для дефективних». Для отримання харчів доводилося звертатись із проханням до структурних підрозділів інших галузей, наприклад до Губернського продовольчого комітету, до Опродкомарму Першої запасної, до відділу постачання того чи іншого казначейства. «У Наросвіті категорично забороняли подібну партизанщину, й вилазки треба було робити таємно» [9, с. 20–21].

Для забезпечення колонії харчами необхідно було розробити раціональну стартову стратегію, розгорнути якісні сільськогосподарські роботи, відновити в маєтку порушене полівництво, птахівництво, тваринництво, однак колонія зовсім не мала капіталу на ці роботи. У цілому, низка архівних документів та інших джерел [3; 13; 14] дозволяє простежити становлення матеріально-технічної бази колонії, розвиток сільського господарства. Зокрема, до 1924 року обробка землі, збір урожаю в колонії велися дуже примітивними способами, з великими труднощами зароджувалося тваринництво. Відомо, що станом на літо 1922 р. колонія мала коней, волів, корів, свиней, різних птахів, кролів, вівців [13, с. 106]. Проте й очікувані від господарських робіт кошти не забезпечували можливість матеріально покращити життя колонії. У 1923 році А. Макаренко відзначав, що навіть улітку не було можливості збільшити колоністам пайку хліба, хоча вони працювали в полі «від сонця до сонця».

«У колонії ім. Горького через матеріальну потребу я поспішав перейти до виробництва. Це було виробництво сільськогосподарське. В умовах дитячих комун сільське господарство в переважній більшості неприбуткове. Мені вдалося протягом двох років, завдяки виключним знанням і вмінням агронома М. Фере, перейти до рентабельного господарства, причому не до зернового, а тваринного. Головною ареною в

мене була свинарня... ми мали до 200 маток та самців-виробників і декілька сотень молодняка. Це господарство було обладнане за останнім словом техніки. Була спеціально вибудувана свинарня в якій чистота була не меншою, ніж у спальнях, яка промивалася за допомогою солідної системи водопроводів та зливів, стоків та кранів, де навіть не було запаху, свинарні мали вигляд франтів» [9, с. 220-221].

Пошук нових фінансових ресурсів для вирішення проблеми господарського та матеріально-фінансового становища змушував А. Макаренка звертатися за допомогою до різних губернських і центральних установ: обласна інспектура закладів для дефективних дітей Харківського округу, Губернський відділ соціального виховання (Полтава), Центральна комісія допомоги дітям, інспектура охорони дитинства Наркомосу України, Головне управління Наркомосу України тощо. Зрозуміло, що така «боротьба за існування» була надто виснажливою для завідувача колонії. Духовні сили й підтримку А. Макаренко отримував від листування з товаришами, колегами та представниками владних структур, що позитивно ставилися до діяльності колонії, зокрема О. Куриловською, М. Котельниковим, А. Сугак, О. Ракович та ін.).

З метою покращення матеріально-технічного забезпечення колонії, А. Макаренко з 1922 року вів виснажливу боротьбу за передачу колонії парового млина, який був на території, у власність замість оренди. Млин з року в рік переходив з рук у руки, більшою частиною кооперативним організаціям, які з більшим чи меншим збитком закінчували свої орендні терміни й відмовлялися від оренди [3, с. 101-103].

У 1924 році колонія звернулася до Окрвиконкому з проханням про передачу їй млина. На оренду млина претендували Руновщанський Районний сільський будинок, колектив «Червона зоря» та власне колонія. За рішенням Орквиконкому млин постановили передати у володіння «Червоній зорі». Уже через кілька днів за клопотанням колегії Народного комісаріату освіти рішення було переглянуто й млин все ж віддають у володіння колонії. Умови оренди були такі: здійснити за оренду млина передплату в розмірі 600 рублів; сплатити нотаріальні мита 230 рублів; сплатити наперед 220 рублів на організаційні витрати передачі млина в оренду колонії [14, с. 28–32].

Завдяки наполегливості А. Макаренка, його підприємництву ремонт II колонії завершився в листопаді 1924 року, тоді колонія повністю

переїздить із Трибів у Ковалівку, де у відновлених приміщеннях було розміщено спальні й класні кімнати, клуб, майстерні, їдальню, бібліотеку.

Таким чином, організаційно-діяльнісний етап підприємницької діяльності А. Макаренка в Полтавській трудовій колонії ім. М. Горького характеризується такими ознаками:

– у стратегічному плані – гнучкий, своєчасно пристосований до динамічних суспільних змін, раціональний, наскільки це дозволило забезпечити переваги над іншими аналогічними навчальними закладами у Полтавській губернії;

– в інноваційному плані – спроможний до систематичного виведення на ринок нових продуктів, робіт і послуг; до використання нових технологій виробництва, забезпечення товарів, які виглядали «світлими» й оригінальними;

– в аспекті орієнтованості на споживача – забезпечення високої привабливості своїх товарів виробництва.

Зупинимося на розкритті координаційно-коригувального етапу підприємницької діяльності А. Макаренка в колонії ім. М. Горького.

До кінця 1925 року колонія ім. М. Горького стала одним із найкращих виховних закладів України з міцною організацією колективу, рентабельним господарством, а головне – високою ефективністю виховної роботи з дітьми-правопорушниками. Важкі умови існування колонії допомогли А. Макаренку створити систему виховання сильної, працелюбної людини. Головними засадами виховання він обрав працю, трудову общину колоністів і вихователів, гідність і чесність як універсальні цінності людського життя.

Колонія почала багатіти й набувати статусу солідного, впорядкованого та культурного господарства, могла виділяти значні суми на закупівлю корів, свиней, овець. Було побудовано новий корівник, а перед ним – розбито квітник. У новому корівнику стояло п’ять нових сименталок і телята; займалися виведенням племінних бичків. Значимою для господарства була свинарня. «Свинарня була особливим місцем куди доступ мали лише обмежене коло осіб». А. Макаренко разом з агрономом колонії М. Шере потурбувався про розведення кнурів німецької, бельгійської та англійської порід. Продавали свиней за новою для місцевих жителів системою – на вагу [9, с. 220].

У кінці вересня, початку жовтня 1926 року в колонії відбулася важлива подія – придбано трактор. У прибутково-витратній відомості

шефського комітету на липень–вересень того ж року було заплановано на придбання трактору (1022 крб.). Підтверджує дані відомості звіт бухгалтера колонії ім. М. Горького, підписаний М. Фере: загальна вартість трактора – 1450 крб.; в рахунок на його оплату колонією видані два векселі – 580 крб. з терміном погашення до 1.11.1927 р. і на 526 крб. з терміном – до 1.11.1928 р.; від шефкома одержано 562 крб. (майже всі отримані від шевкома кошти витрачені на потреби у зв'язку з купівлею трактора – задаток, відсотки по векселях, викуп трактора, плуга й запчастин до нього, поїздки). Пізніше помісячну оплату, очевидно, по вказаних векселях шефком цілком узяв на себе) [16].

Він усвідомлював, що отримання високої рентабельності виробництва в колонії можливо за умови залучення кваліфікованих інструкторів-майстрів. Проте наймати їх не було можливості. Для вирішення проблеми було залучено шефський комітет: шефком давав кредити [16].

А. Макаренко, глибоко розуміючи основні напрямки підприємницької діяльності щодо вивчення ринку товарів, реалізації виробничої та комерційної діяльності приділяє увагу реалізації соціальних аспектів в управлінні колонією.

Таким чином, характеризуючи координаційно-коригувальний етап у підприємницькій діяльності А. Макаренка в полтавській колонії ім. М. Горького, виокремимо такі його ознаки:

– термінове реагування на окремі кризові явища у фінансовому розвитку колонії;

– повна реалізація внутрішніх можливостей виходу колонії з кризового фінансового становища;

– схильність до посилення неформального управління, мотивація ентузіазму, терпіння, впевненості;

– диверсифікація управління, пошук найбільш прийнятних технологічних ознак ефективного управління у складних ситуаціях.

Розглянемо особливості рефлексивно-узагальнюючого етапу підприємницької діяльності А. Макаренка в Полтавській трудовій колонії ім. М. Горького.

У листі до М. Горького А. Макаренко зазначав, що до внутрішніх факторів невдач дитячих колективних господарств належать: по-перше,

відсутність зв’язку особистих і колективних інтересів, по-друге, відсутність нових організаційних форм господарювання. Це стосується навіть тих господарств, що з самого початку мали кредити й усі необхідні для роботи умови. «Колективне господарство, так легко вирішуване економічним шляхом, абсолютно не досліджене з позиції психології. Надто легковажно думати про те, що варто дати у розпорядження 200 особам тисячу десятин, і справа стане сама собою на рельси й залишиться тільки радіти» [3, с. 177-178].

А. Макаренко як підприємець постійно оцінював ступінь прийнятності економічного ризику, вирізняв його зони залежно від очікуваної величини затрат. Педагог виокремлював зовнішні та внутрішні фактори ризикованості підприємницької діяльності в колонії. Зовнішні фактори ризику він розглядав з позицій прямої та непрямої дії. До факторів прямої дії завідувач колонією відносив: нестабільність, суперечливість законодавства, непередбачувані дії державних органів управління, нестабільність економічної політики. Фактори непрямої дії, які гальмували розвиток колонії, складали: нестабільні політичні умови, нестабільні соціальні умови, непередбачені зміни економічної обстановки в регіоні. Для А. Макаренка важливою була інформація, отримана в результаті аналізу ризику у вигляді кількісних та якісних оцінок реалізації ризикованих рішень. Свідченням тому є лист А. Макаренка до редакції газети «Комуніст» (1928 р.), опублікований російськими макаренкознавцями в 2010 року [4, с. 228–232]. У листі А. Макаренко узагальнював: Ми повинні не лише працювати, ми повинні ще творити й шукати. Саме ми, працівники інтернатних дитячих установ. Визначає дитяче життя колонії завідувач…

Серед бідності й господарського безсилля, в центрі трьохсот-чотирьохсот більш-менш понівечених дитячих характерів, часто з надзвичайно слабким складом співробітників, він один несе на собі турботу й відповідальність за благополуччя усіх. При цьому він і педагог, і хазяїн, технік, інженер, спекулянт, ветеринар і агроном, батько і суддя, найдобріша й найшкідливіша людина в колонії.

Він у турботі й у роботі 24 години на добу. Навіть у моменти відпочинку він не може бути спокійний, тому що на його відповідальності сотні дітей, що кожну хвилину можуть зажадати його негайної дії. Він відповідає за

відсутність дисципліни, але саме він відповідає й за дисципліну, бо більшість людей, визнаючи дисципліну за благо, будь-яке дисциплінування в дитячому будинку вважає перевищенням влади. Знайти в собі змііну мудрість він просто зобов'язаний за посадою, інакше він у три дні виявиться по-справжньому злочинним типом. Така ж змііна мудрість йому потрібна ще й для того, щоб за 35 рублів у рік одягнути та взути вихованця, купити йому ліжко й забезпечити повним комплектом одягу при випуску.

Без кредиту й оборотного капіталу він зобов'язаний розгорнути діяльність майстерень. Без підручників і навчальних посібників він повинен реорганізувати школу. І все це він повинен зробити як доповнення до його основної функції – постійного, безперервного розтрачування себе, безмірній витраті нервів.

...Ми, завколи, звичайно, прекрасно розуміємо причини нашої матеріальної нужди… Але не можна не бачити того, що незважаючи на цю нужду ми робимо велику справу. В усіх Європах щось, подібне до наших безпритульних дозволялося б тільки у в'язницях. У нас же самотні, покинуті в село люди творять нове, дійсно нове в педагогіці. Ми ще дуже далекі від ідеалу, але зроблено дуже багато, і зараз ми на дорозі очевидних великих успіхів.

...Завідувачеві, в потворних умовах його роботи, в мить, коли треба негайно діяти, іноді дуже важко знайти точну лінію… Усі ці окремі випадки, що є дуже рідкісним вкрапленням у колосальну масу організаційних, виховних, господарських зусиль завідувача, нині можливі майже в кожній колонії нині…» [3, с. 228–232].

На початку червня 1922 року колонію інспектували інструктор Головсоцвосу Наркомосу України З. Козлова й обласний інспектор А. Алмазов. У доповіді А. Алмазова «Членові Колегії Народного Комісаріату Освіти, головному інспекторові тов. Соколянському» від 12 червня 1922 року зазначено: «Тов. Макаренко, людина справи, багато зусиль витратив на колонію, багато роботи здійснив у колонії. Через рік з невеликою допомогою колонія зуміє перейти на самоокупність. Звітність, хоча і старого зразка, але поставлена правильно й точно. Загалом, колонія тепер уже справляє відрадне враження. Кепське продовольче становище та відсутність білизни й обмундирування. На ґрунті виснаження можливі захворювання. Надати всіма засобами максимальну допомогу. Таких колоній на Україні, безумовно, мало» [3].

Пізніше, 22 вересня 1922 року, харківський обласний інспектор М. Котельников зазначав: «Кращою з установ для дефективних дітей у Полтаві є «колонія для морально дефективних дітей імені М. Горького», як іменується ця установа на місці. Видно напружену, невпинну роботу як адміністративного, педагогічного персоналу,так і вихованців. Діти не справляють враження замучених роботою. Навпаки – вони виглядають бадьорими, свіжими, задоволеними.

Режим колонії ґрунтується на трудовому устрої й самоврядуванні. Навчання військовому ладу дуже подобається дітям та благотворно діє на підтримку дисципліни. Педагоги – люди переважно інтелігентні, віддані справі, справжні учасники в житті й роботі дітей. Макаренко – дуже енергійна, жива людина, умілий педагог і господар» [3].

Аналіз власних здобутків дозволив А. Макаренку переконатися в можливості реалізації нового виховання, і секрет цього в тому, що необхідно «підійти до справи з простим здоровим глуздом» [3].

Осмислюючи результативність підприємницької діяльності, виникає запитання: «Чому А. Макаренко, досягнувши значних успіхів у організації життя колонії та вихованні правопорушників, прагне залишити відбудований маєток, налагоджене господарство й подається разом вихованцями до місць, де треба все починати з нуля і в складних життєвих умовах прийняти до свого колективу куряжан удвічі більше, ніж полтавчан, до того ж новенькі вкрай педагогічно занедбані?» На це, як указують документи, вплинули педагогічні, економічні й соціальні умови. Однак найважливішим фактором переїзду стала, без сумніву, його педагогічна доцільність.

Спостерігаючи, який значний вплив на вихованців мала організація активної життєдіяльності, А. Макаренко пізніше сформулює цей висновок як закон розвитку колективу – постановка перспективних ліній. Дійсно, значний успіх був зумовлений важкою, але плідною, життєрадісною працею на відбудові Ковалівського маєтку, організації зразкового господарства. Тепер потрібні були нові перспективи, щоб викликати та спрямувати зусилля вихованців, створювати умови для розвитку всього колективу й кожної особистості зокрема. Такою перспективою на деякий час стає Запоріжжя [3, с. 177–178; 13, с. 91].

Вибір Запоріжжя був пов’язаний ще й з тим, що Антон Семенович жив ідеєю концентрації виховних закладів у єдиному господарчому

комплексі, створення виховних установ. Про це йдеться в листі до М. Горького від 25 березня 1926 року [3, с. 178]. Він детально розробляє план об'єднання дитячих колоній, технологію виховання у великих колективах, і Наркомос підтримує його. Як підприємець А. Макаренко розумів, що основною проблемою створеного ним закладу є забезпечення життєздатного, налагодженого організму, в межах якого працівники чітко усвідомлюють мету своєї діяльності та способи їх досягнення.

Педагог усвідомлював, що виробничі можливості в Ковалівці вичерпані для реалізації нової ідеї, а із зупинкою розвитку господарства може відбутися й зупинка в розвитку колективу. Необхідні були нові технології процесу виробництва, та найголовніше, вдосконалена система довгострокового планування. А. Макаренко проектує процес реорганізації колонії, а саме: приєднання однієї колонії до іншої чи злиття колонії з іншими й утворення на цій основі нового дитячого закладу.

А. Макаренко шукає інше місце для роботи колонії та погоджується на запропонований маєток Попова біля Запоріжжя. Таким чином, педагогічний фактор переплівся з економічним, господарчим: організувати на сучасному рівні сільськогосподарське виробництво у якісно-іншому закладі для вирішення педагогічних завдань.

Починається розробка плану переведення колонії на нове місце, яке обіцяє великі перспективи: земельна площа – 1200 десятин, річка Дніпро, можливість збільшити кількість колоністів до 1000 осіб. Про це із захопленням А. Макаренко повідомляє М. Горькому, підкреслюючи важливість економічної потужності й загального розмаху в роботі колонії [4, с. 173].

Увесь колектив жив мрією про переїзд, але в березні 1926 року Раднарком України, розглядаючи питання про освоєння колонією колишнього маєтку Попова біля Запоріжжя, відмовив їй, оскільки «потрібний надто дорогий ремонт» [13, с. 97]. Однак А. Макаренко не зупиняється та пропонує кардинально інший варіант – клопоче про виділення місця під Харковом, а саме маєтку колишнього курязького монастиря. «У цьому маєтку, – писав А. Макаренко до М. Горького, – з педагогічного погляду яма, якої я ще не бачив у своєму житті» [3, с. 177-178]. Це був ризикований задум, утім його педагогічна доцільність, віра завідувача колонією у виховну силу свого колективу, а також пафос колективу, яким він дорожив, надавали впевненості у вирішенні нового завдання.

Отже, на початку 1926 року в колонії ім. М. Горького було остаточно вирішено переїздити до Куряжа, що був у 7-ми верстах від Харкова. Переїзд став важливою педагогічною справою розвитку колективу, випробовуванням його на міцність і силу макаренківських методів виховання. Та й саме «завоювання» Куряжа ввійшло в історію педагогіки як яскрава ілюстрація обґрунтованого А. Макаренком педагогічного «методу вибуху» [13, с. 98].

План переїзду було детально розроблено й обговорено разом із вихованцями. Він передбачав, що всі вихователі Курязької колонії звільняються, з 400 вихованців залишається 280 старших, натомість переводяться горьківці, яких було прийнято. На вимогу А. Макаренка назва реорганізованої колонії мала бути такою: «Харківська трудова колонія ім. М. Горького».

На початку травня Наркомос України підготував наказ про переведення колонії ім. М. Горького до Куряжу за умов, висунутих А. Макаренком. Колонія почала проводити підготовчу роботу для переїду. 9 травня 1926 року А. Макаренко разом із двома вихованцями виїхав до Куряжу та прийняв офіційно колонію. Пізніше прибули 4 вихователі, 11 вихованців і старший інструктор. Два тижні в Куряжі готувалися до зустрічі основного складу горьківців [16, с. 93–94].

28–29 травня 1926 року Горьківська колонія у складі 130 вихованців і персоналу з усім господарством, майном та інвентарем спеціальним поїздом прибула до місця розташування ліквідованої колонії, у перейменовану вже Харківську трудову колонію ім. М. Горького.

Означений нами рефлексивно-узагальнюючий етап підприємницької діяльності А. Макаренка в Полтавській трудовій колонії ім. М. Горького має, на наш погляд, такі ознаки:

– приведення облікової політики колонії відповідно до існуючих вимог управлінського обліку;

– розробка оперативного обліку витрат;

– розробка системи надходження інформації для здійснення управлінських дій; здійснення експертизи управлінського обліку;

– порівняння планових і фактичних величин для вимірювання ступеня досягнення цілей; орієнтація колонії на конкурентоспроможність шляхом змін у використанні ресурсів і напрямів діяльності задля досягнення визначених цілей;

– орієнтація колонії на реструктуризацію як захисну реакцію задля її виживання у несприятливих соціально-економічних і політичних умовах.

Таким чином, підприємницька діяльність А. Макаренка в Полтавській трудовій колонії ім. М. Горького мала яскраво виражений інноваційний характер і може бути структурована на етапи її реалізації: аналітико-проектувальний (вересень 1920 р. – грудень 1920 р.); організаційно-діяльнісний (грудень 1920 р. – листопад 1924 р.); координаційно-коригувальний (листопад 1924 р. – кінець 1925 р.) рефлексивно-узагальнюючий (кінець 1925 р. – травень 1926 р.).

Уважаємо, що саме використання А. Макаренком отриманого емпіричного матеріалу в частині реалізації підприємництва в колонії було величезним здобутком А. Макаренка у вибудові його виховної системи та дозволило скоротити об'єктивно існуючий розрив між теоретичним (абстрактним) його уявленням стосовно прогрозованого образу колонії та практичним (конкретним) її результатом у створенні ним потужної новаторської управлінської освітньої системи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : автореф. дис. д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Л. Д. Березівська. – Київ, 2009. – 47 с.

2. Гасымова Г. А. Философско-антропологические основы мировоззрения и творчества А. С. Макаренко : дис. … канд. философских наук : 09.00.13 / Гасымова Галина Александровна. – Нижневартовск, 2008. – 205 с.

3. Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания : учебная книга по истории, теории и практике воспитания / А. С. Макаренко. – Часть 1. Деловые и личные письма, статьи 1921–1928 гг. / А. С. Макаренко ; сост. и коммент. А. А. Фролов, Е. Ю. Илалтдинова. – Н. Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2007. – 361 с.

4. Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания : учебная книга по истори» и, теории и практике воспитания / А. С. Макаренко. – Часть 4. Деловые и личные письма, статьи 19211928 гг. / А. С. Макаренко ; сост. и коммент. А. А. Фролов, Е. Ю. Илалтдинова. – Н. Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2010. – 351 с.

5. Макаренко А. С. Областному инспектору учреждений Харьковской области / А. С Макаренко // Педагогические сочинения : в 8-ми т. – Т. 1 / сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1983. – С. 28–29.

6. Макаренко А. С. Отчетная ведомость о состоянии Полтавской трудовой колонии им. М. Горького / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8-ми т. – Т. 1 / сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1983. – С. 29–30.

7. Макаренко А. С. Отчетная ведомость Полтавской трудовой колонии для дефективних детей им. М. Горького за ноябрь 1922 А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8-ми т. – Т. 1 / сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1983. – С. 166–190.

8. Макаренко А. С. Очерк о работе Полтавской колонии им. М. Горького / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8-ми т. – Т. 1 / сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1983. – С. 44–45.

9. Макаренко А. С. Педагогическая поема / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8-ми т. – Т. 3 / сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1984. – 512 с.

10. Макаренко А. С. Письмо инспектору учреждений дефективного детства Харьковской области / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8-ми т. – Т. 8 / сост. : М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1986. – С. 244–246.

11. Макаренко А. С. Письмо М.Н. Котельникову / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8-ми т. – Т. 8 / сост. : М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1986. – С. 11–12.

12. Макаренко А. С. Список персонала Полтавской трудовой колонии им. М. Горького / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8-ми т. – Т. 1 / сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1983. – С. 36–37.

13. Полтаська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах (1920–1926 рр.) : у 2-х ч. – Ч. 1 / за ред. дійсного члена АПН І. А. Зязюна. – Полтава, 2002. – 269 с.

14. Полтаська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах (1920–1926 рр.) : у 2-х ч. – Ч. 2 / за ред. дійсного члена АПН І. А. Зязюна. – Полтава, 2002. – 217 с.

15. Порадник по соціальному вихованню дітей / упоряд. Ценсоцвих Нарком освіти УСРР. – Х. : Всеукр. держ. вид-во, 1921. – 134 с.

16. Ткаченко А. В. Умови професіоналізації підлітків у Харківській трудовій колонії ім. М. Горького / А. В. Ткаченко // Педагогічні науки: теорія, історія інноваційні технології : науковий журнал / ред. кол. : А. А. Сбруєва (голов. ред.). – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2011. – № 2 (12). – С. 104–114.

17. Шумпетер Й. А. Теорія економічного розвитку : дослідж. прибутків, капіталу, кредиту, відсотка та екон. циклу / Йозеф А. Шумпетер ; пер. [з англ.] Василя Старка. – Києво-Могилянська академія, 2011. – 245 с.

І. І. Гавриленко, викладач

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ А. МАКАРЕНКА – ЗАВІДУВАЧА ТРУДОВОЇ КОЛОНІЇ ім. М. ГОРЬКОГО

Творча спадщина Антона Семеновича Макаренка привертає увагу сучасних науковців насамперед унікальністю досвіду створення та управління трудовою колонією ім. М. Горького. Саме в «горьківський» період відбувається зародження його основних організаційно-педагогічних засад, що d подальшому уможливило успіх А. Макаренка d трудовій комуні ім. Ф. Е. Дзержинського, колонії у Броварах. Виникає питання, які саме політичні, соціальні, економічні, педагогічні передумови сприяли формуванню поглядів видатного педагога на управління колонією?

У цьому контексті важливим для нашого дослідження є трактування поняття «чинник» як причини, сили руху будь-якого процесу, явища, що визначає його характер або окремі риси [29, с. 823]. Тому нашим завданням стало визначення чинників становлення управлінської діяльності А. Макаренка – завідувача трудової колонії ім. М. Горького.

У сучасному українському освітньому просторі значна увага щодо вибудови моделі розгляду розвитку педагогічної думки в її історичному аспекті приділяється педагогічній біографії. Проблематиці біографічного дослідження присвячено праці вітчизняних науковців О. Адаменко, Н. Дічек, Н. Калити, М. Кляк, М. Лещенко, Н. Побірченко, Н. Сосницької, О. Сухомлинської та ін.

Переконливо звучать слова О. Сухомлинської про те, що творча біографія педагога є своєрідною моделлю розгляду педагогічної думки, а педагогічна думка, у свою чергу, персоніфікована, оскільки відображає особистість її носія, якому притаманні його смаки, погляди, вірування та уподобання [27, с. 10]. Педагогічна біографія, на думку О. Сухомлинської, включає: життєпис педагога; власний, особистий підхід до розгляду педагогічного процесу; предметний підхід та ідейно-соціальні, культурні засади [27, с. 13].

Ураховуючи специфіку методологічних засад історико-педагогічних досліджень, нами визначено суспільно-політичні, соціально-економічні, науково-технічні та культурно-освітні чинники управлінської діяльності А. Макаренка. До названих груп чинників ми відносимо такі складові:

– суспільно-політичні чинники: зміна суспільного ладу та встановлення соціалізму;

– соціально-економічні чинники: економічна криза, поява безробіття, дитячої безпритульності й дитячого бандитизму;

– науково-технічні чинники: розвиток такої наукової галузі, як соціальна психологія, науково-технічна революція, зародження й активізація руху за наукову організацію праці;

– культурно-освітні чинники: проголошення ідеї соціального виховання й організація трудових шкіл, ідеологізація освіти; освіченість і професіоналізм А. Макаренка; підтримка та критика ідей завідувача колонії з боку товаришів, представників державних, наукових і культурних кіл.

Перейдемо до розгляду *суспільно-політичних чинників*. Насамперед відзначимо, що особистісне та професійне становлення А. Макаренка

відбувалося в епоху *зміни суспільного ладу*. Саме в кінці XIX – на початку XX століття на території української держави, що перебувала в складі Російської імперії, активізується суспільний рух проти царського уряду. Пріоритетним стає звільнення населення імперіалістичної держави від кріпосницького ладу, натомість пропагувалася свобода та встановлення *соціалізму*. Основою соціалізму визнавалась державна власність на засоби виробництва, що передбачала подолання суспільних протиріч капіталістичного суспільства [5, с. 314].

Особливу роль у зміні суспільного ладу істориками відведено революційним подіям 1905–1907 рр. (перша російська революція). Специфічною особливістю суспільно-політичного життя доби першої революції вважається, по-перше, взаємовплив та взаємопроникнення робітничого, селянського й національно-визвольного рухів; по-друге, масовий характер самоорганізації суспільства, тобто утворення партій, профспілок та інших суспільних організацій. Це, у свою чергу, сприяло формуванню й становленню провідних політичних сил, які визначили характер і динаміку суспільно-політичних подій 1917–1920 рр. (друга російська революція).

Протягом другого десятиріччя XX ст. політичні сили змінювалася майже кожні два місяці (більшовики, есери, меншовики, петлюрівці, антонівці, григорівці тощо), здійснювалися постійні пограбування мирного населення. Становище в Україні ускладнювалося ще й внутрішнім бандитизмом [4; 5; 6; 8].

У кінці 1919 – на початку 1920 року на території України розпочалася громадянська війна. Цьому сприяли такі фактори: значна кількість політичних сил в Україні, різновекторність політичних, економічних, національних орієнтацій воюючих сторін [5, с. 257]. Врешті, у вересні 1920 р. на українських землях було встановлено владу більшовиків.

А. Макаренко сприйняв ідею соціалізму, як провідну в концепції розвитку нового суспільства, з ініціативою. Проте образ «нової людини» в макаренківському розумінні дещо не співпадав із тим, який сповідувався сучасними для того часу ідеологами, теоретиками. З цього приводу Г. Гасимова зазначає: «Можна сказати, що він уводить певні педагогічні обмеження у справу створення нової людини, важливість якої не раз підкреслює у своїй публіцистиці та лекціях...» [8, с. 58].

Розкриємо *соціально-економічні чинники* управлінської діяльності А. Макаренка в період завідування трудовою колонією ім. М. Горького. До даної групи чинників, уважаємо, слід віднести *економічну кризу*. Відомо, що суспільно-політичні зміни стали причиною економічної кризи на всій території колишньої Російської імперії. Тривалі революційні та воєнні дії протягом семи років зруйнували матеріально-технічну базу української промисловості, погіршили її кадрове забезпечення, з іншого боку, воєнно-комуністична політика призвела до дезорганізації господарських зв'язків. Зокрема, в 1921 р. валова продукція промисловості України складала лише 12% довоєнного рівня, в Полтавській губернії, де розташовувалася колонія ім. М. Горького, – 13,8%. У тяжкому економічному стані було сільське господарство, про що свідчить той факт, що валовий збір зернових культур у 1920 р. знизився порівняно з 1913 р. на 39% [24, с. 13].

У 1921 р. економічна криза виявилась у розгортанні страйкового руху значної частини українського населення. Це спричинило перехід більшовицького керівництва до реалізації нової економічної політики, що передбачала: запровадження продподатку, відновлення торгівлі та товарно-грошових відносин, децентралізації дрібних і середніх підприємств, дозвіл приватної торгівлі й налагодження дрібного підприємництва, госпрозрахунок на підприємствах, відновлення матеріальних стимулів виробництва, розвиток кооперації й оренди тощо. Проте на заваді покращення економічної ситуації став голод протягом 1921–1923 років [5, с. 375].

Відомо, що перші роки становлення колонії ім. М. Горького (1920–1924 рр.) позначені складним матеріальним становищем. Це вимагало від А. Макаренка роздобувати харчі, різні найнеобхідніші речі (одяг, білизну тощо), матеріали й інструменти для ремонту майже непридатних для життя приміщень колонії, сільськогосподарські знаряддя і тощо власними силами, мудрістю та іноді хитрощами.

До соціально-економічних чинників відносимо *безробіття, дитячу безпритульність і дитячий бандитизм,* спричинені суспільно-політичними подіями й економічною кризою в країні на початку ХХ ст. Особливо гостро піднімається питання про боротьбу з дитячою безпритульністю. Наприкінці 1918 р. під гаслом «Все на допомогу дітям!» починають з'являтися громадські організації, серед яких була полтавська «Ліга захисту

дітей» [24, с. 13]. Такі організації збирали одяг і продовольчі речі, відкривали дитячі притулки, майданчики, харчувальні й медичні пункти.

До загострення соціальної проблеми в країні призвів голод у деяких регіонах Української республіки та евакуація великої кількості безпритульних дітей із Поволжя в Україну (відомо, що до Полтави замість запланованих 6 тисяч дітей-біженців прибуло 17 тисяч) [24, с. 16]. Складне соціально-економічне становище погіршувалося масовим поширенням епідемічних хвороб і розвитку злочинності, зокрема, дитячої. «Викинуті на вулицю, позбавлені сім'ї, втративши моральні орієнтири, десятки тисяч безпритульних для того, щоб елементарно фізично вижити, змушені були займатися жебрацтвом, крадіжками, проституцією» [24, с. 12].

Така ситуація не могла залишити байдужим А. Макаренка, що і стало однією з причин його згоди на завідування колонією для безпритульних і правопорушників.

Розглянемо *науково-технічні чинники* управлінської діяльності А. Макаренка – завідувача трудової колонії ім. М. Горького, до яких, на нашу думку, слід віднести *розвиток соціальної психології*. Відзначимо, що соціальна психологія як галузь психології набуває інтенсивного розвитку на межі XIX–XX ст. Предметом вивчення даної наукової галузі стали закономірності поведінки й діяльності людей, зумовлені фактом їх включення в соціальні групи, а також психологічні характеристики самих соціальних груп. Одним із засновників соціальної психології був Л. Петражицький. Саме його ідеї А. Макаренко називав «найціннішим, що було створено в психології» до того часу [10, с. 37].

Наскільки вплинули ідеї Л. Петражицького на погляди А. Макаренка можемо судити з того факту, що в макаренківській спадщині простежуються концептуальні положення теорії соціальної психології, розробленої вченим. Так, системоутворюючим в управлінській діяльності А. Макаренка виступає феномен «соціальних відносин». У його розумінні людина – це продукт соціальних відносин, тому відхилення людської поведінки від норми розглядалася педагогом насамперед як причина зіпсованих стосунків особистості з суспільством. Тому у своїй практиці через індивідуальне, шляхом формування в особистості дитини досвіду суспільних відносин, А. Макаренко намагався формувати здоровий колектив, а через створення соціально доцільних умов функціонування колективу формував індивідуальне, тобто соціально здорову особистість.

Підкреслимо, що особливого значення А. Макаренко надавав емоціям і мотивам. Зокрема, ним наголошувалось, що правильно організоване виховання емоцій особистості здатне переборювати потребу в задоволенні її нерозумних бажань. Тому в процесі забезпечення емоційного виховання А. Макаренко формулював настанову активного особистісного спрямування зусиль на розвиток здатності долати складнощі колективного життя (як своєрідного макету макросоціуму), не впадаючи в меланхолію та необґрунтовані страждання [13].

До науково-технічних чинників управлінської діяльності А. Макаренка вважаємо правомірним віднести *науково-технічну революцію*, що відбулася в кінці XIX – на початку XX ст. Революційні успіхи наукової спільноти в природознавстві стали результатом докорінних змін у поглядах на матерію, сформували нову наукову картину світу. Відкриття електрону, радію, перетворення хімічних елементів, створення теорії відносності й квантової теорії сприяли якісним зрушенням у технічному забезпеченні виробничих процесів, посилили інтенсивність інформаційного обміну, заклали основи індустріалізації культури. А саме: відбувалася масова електрифікація, з'явилися телефон, радіо, кіно, було налагоджено виробництво транспортних засобів, набирала обертів виробнича промисловість тощо [5, с. 313].

Зазначимо, що А. Макаренко як людина стратегічно мисляча передбачив вплив науково-технічних досягнень на всі аспекти життя, зміну всіх суспільних відносин, суспільного виробництва, умов, характеру й змісту праці, структури виробничих сил, суспільного розподілу праці, вимог до трудових ресурсів тощо. Це формувало його стратегічні цілі щодо управління навчально-виховним закладом.

Далі зазначимо, що з початку соціалістичного будівництва радянська наука розвивалась у тісному зв'язку з вирішенням проблем практики в галузі виробництва та управління виробничими процесами. Так у кінці 1919 року з переходом від політики «воєнного комунізму» до нової економічної політики на території колишньої Російської імперії стрімко почав розгортатися *рух за наукову організацію праці (НОП).*

Головне завдання авторів НОП полягало в розробці практичних рекомендацій щодо планування виробництва, раціонального використання кадрових, матеріальних і фінансових ресурсів,

удосконалення структури управлінського апарату, спрощення системи діловодства, створення простого й дешевого обліку та звітності, матеріального стимулювання праці, налагодження контролю за виконанням робіт. Це спричинило створення науково-дослідних інститутів і лабораторій у галузі НОП, численних спеціалізованих підрозділів із наукової організації праці при відомствах та підприємствах, появу спеціальних нопівських організації (ліг, спілок тощо), систематичне проведення ініціативних конференцій, присвячених проблемам НОП [28, с. 4]. Поступово сформувалося дві платформи НОП: так звана «платформа 17-ти» (І. Бурдянський, М. Рудаков та ін., на чолі з П. Керженцевим) і «група 4-х» (М. Вітке, О. Єрманський та ін., на чолі з А. Гастєвим) [28, с. 11].

Серед названих нопівців А. Макаренко поділяв ідеї А. Гастєва, основним творчим здобутком якого стала «концепція трудових установок», що включала три основні напрями наукової організації праці: теорію трудових рухів у виробничих процесах, методику раціонального виробничого навчання та теорію управлінських процесів [28, с. 20]. На підтвердження даної думки згадаємо неодноразове зверенення А. Макаренка у своєму теоретичному доробку до ідей А. Гастєва. Аналіз наукових праць ученого («Наші завдання», «Трудові установки» та ін.) дозволяє зробити висновок про те, що в його раціональних ідеях А. Макаренко – завідувач трудової колонії ім. М. Горького – шукав шляхи раціональної вибудови стратегічних цілей розвитку колонії; конкретні, реальні, логічні методи організації навчально-виховної роботи та господарської діяльності «горьківців»; методи стимулювання й розподілу кадрових, матеріальних, фінансових та духовних ресурсів; засоби вдосконалення структури апарату управління тощо.

Зупинимося на розкритті *культурно-освітніх чинників,* що впливали на управлінську діяльність А. Макаренка в період завідування Полтавською трудовою колонією ім. М. Горького.

Докорінна зміна суспільно-політичного ладу, створення Української республіки в складі Радянського Союзу на початку 20-х років вимагали побудови системи освіти згідно нової суспільної парадигми. Керівним органом освіти було проголошено Народний Комісаріат освіти України (далі – Наркомос України). У цілому, можна стверджувати, що в межах

розвитку соціалістичних відносин основоположною ідеєю формування освітньої політики Народного комісаріату стало *соціальне виховання*. При цьому під соціальним вихованням розумілася така педагогічна концепція, що заперечувала школу словесно-академічного спрямування, натомість утверджувала демократичні принципи рівності й всезагальності освіти, сприяла розвитку суспільного виховання, трудового та колективістського напряму, всебічному розвитку індивідуальності, розробляла ідею «школи життя», традицію пріоритету виховання у становленні особистості [3, с. 26].

У свою чергу, однією з провідних форм організації системи освіти в аспекті соціального виховання було визнано *трудову школу*, що здебільшого належить до заслуг Народного комісара освіти України Г. Гринька (1920 р.). Отже, реалізація основних положень нової концепції розвитку освіти української республіки вимагала кардинальної зміни організації всього дитинства, влаштування колективного життя дитячого населення в країні.

Для нашого дослідження важливим є той факт, що А. Макаренко мав інтерес до зарубіжного досвіду реформаторської педагогіки, в межах якої втілювалася на практиці ідея трудової школи. На підтвердження даної думки зазначимо, що в особистій бібліотеці видатного педагога, яка зберігається у фондах Кременчуцького музею А. С. Макаренка, німецьким дослідником-макаренкознавцем Г. Хіллігом було знайдено книжку О. Музиченка «Педагогічні течії у Західній Європі та Америці» з помітками олівцем на сторінках, де описувався досвід «Вільної шкільної спільноти Віккерсдорф» (Німеччина) [8, с. 70]. Ця спільнота була створена Г. Вінекеном – представником реформаційного руху гуманістичної педагогіки ХХ ст. – за чотирнадцять років до організації трудової колонії ім. М. Горького.

Нині відкритим стоїть питання про можливість запозичення А. Макаренком досвіду Г. Вінекена. Діяльність Г. Вінекена, як і творчість А. Макаренка, деякими дослідниками відноситься до значних педагогічних явищ свого часу. «Співставлення їх ідей і принципів педагогічної практики, – пише Г. Гасимова, – проливає світло на глибинні тенденції, у руслі яких формувався унікальний досвід А. Макаренка» [8, с. 69].

Відомо, що після революції вітчизняні освітяни мали можливість ознайомитись із досвідом Г. Вінекена, висвітленого в книжці

західноєвропейського педагога з передмовою С. Шацького (1922 р.). Про ймовірність впливу ідей віккерсдорфського освітянина на становлення поглядів А. Макаренка як керівника колонії свідчить і те, що в збірнику «Спогади про Густава Вінекена» міститься стаття колишньої вихованки «Вільної спільноти» Маргарет Хакс, у якій зазначається: «Макаренко, геніальний вихователь та всесвітньо відомий педагог Радянського Союзу, знав її (книжку Г. Вінекена). Читаєш «Педагогічну поему» … та «Прапори на баштах» і відчуваєш у них наш Віккендорф. Виховання колективу, керівництво школою» [8, с. 71].

Аналіз творчої спадщини А. Макаренка дозволяє до культурно-освітніх чинників його управлінської діяльності віднести *ідеологізацію освіти*. У контексті нашого дослідження варто зазначити, що одним зі шляхів укорінення радянської влади на території української держави була ідеологізація освіти. Саме освіта стала основним інструментом у боротьбі за встановлення в країні соціалістичного режиму. «Правильне виховання нашого майбутнього покоління, – це є виховання не тільки дітей, але й тих майбутніх громадян, які мають вступити у світ соціалістичних завоювань із чітким розумінням подальшого будівництва комуністичного ладу» [7, с. 1]. За такої позиції для представників радянської влади головним завданням було будівництво нової системи освіти «на абсолютно нових началах». Для втілення в життя цих «начал» необхідні були «нові» люди, виявлені з пролетарського середовища, оскільки, на переконання вищих органів радянської влади, лише пролетаріат зі своєю особливою класовою психологією визнавався спроможним будувати школи для своїх власних дітей.

Основним засобом соціалістичного виховання молоді Наркомосом України було визнано комуністичний дитячий рух (комдитрух). Лише при орієнтації соціального виховання на комдитрух можна було встановити «дійсний зв’язок між усіма поколіннями, що їх виховує Компартія, – встановити дійсний зв’язок між працею Компартії, Робітничо-Селянського суспільства й соцвиху» [26, с. 2-3].

Однією з форм комдитруху був колектив «Юнаків-Піонерів ім. В .І. Леніна». «Основним трудовим осередком комуністичного дитячого руху, – зазначалось у «Положенні про комуністичні дитячі групи – Юнаків-Піонерів імені В. І. Леніна», – є колектив «Юнаків-Ленінців» (ЮЛ), що

об’єднує дітей установи навколо ідеї соціального виховання та навколо якогось виробничого чи культурно-освітнього центру (заводу, фабрики, клубу тощо)» [26, с. 5–8].

Структурними компонентами колективу «Юнаків-Ленінців» були:

– «Юнак-Ленінець», котрий мав право бути зарахованим лише до одного якогось колективу (кожен Юнак-Ленінець, який вступав до колективу, не менше ніж через 2 місяці, повинен був дати урочисту обіцянку; після цього наділявся правом носити знак організації ЮЛ);

– загальні збори колективу, що діяли для обговорення важливих організаційних чи практичних питань буденного життя;

– на чолі колективу діяла Рада колективу, яка обиралася Загальними зборами на три місяці (до її складу входили організатор колективу, прикріплений до колективу керівник-комсомолець та ланкові);

– ланки, що створювалися для успішного здійснення своїх практичних занять і досконалішого охоплення активності кожного Юнака-Ленінця (з приблизною кількістю по 10 дітей у кожному). При цьому, ланка не була самостійною одиницею: всі вони входили до складу якогось колективу й працювали за єдиним планом даного колективу. Уся ланкова робота мала проводитися під керівництвом Ради колективу;

– ланкові, які здійснювали керівництво та забезпечували зв’язок із Радою колективу (ланковий обирався членами ланки строком на 3 місяці);

– організатор, що стояв на чолі групи дітей і призначався місцевим комітетом Комуністичного Союзу Молоді України як керівник групи, входив до складу даного комітету КСМУ, до Бюро дитруху КСМУ та політосвітколегії [26, с. 6–8].

Відомо, що А. Макаренко був прихильником дитячого руху як основного механізму організації виховання колоністів, але в колонії ім. М. Горького сутність дитячого руху полягала у включенні вихованців у «загальний рух» господарчого розвитку всього колективу, або, як він писав у 1922 році, «прогресуючої спільноти» [24, с. 43].

Разом із тим, А. Макаренко у своїй практиці управління колонією використав низку зазначених вище положень організації колективу Юнаків-Ленінців. Так, відомо, що структурними елементами макаренківської системи самоуправління були: вихованець, загін, командир загону, Рада командирів, Педагогічна рада, Черговий по колонії та завідуючий колонії [24, с. 58–89; 25, с. 75–88].

Своє небажання організовувати в колонії будь-яку політичну організацію (чи-то комсомольського осередку, чи-то піонерського загону) він офіційно обґрунтовував прагненням зберегти цілісність дитячого колективу. У звіті обстеження колонії в 1923 року А. Макаренко відзначив: «Колонія живе настільки тісною спільнотою, що в організації спеціальних суспільних форм немає жодної необхідності» [10, с. 54].

Пізніше, в 1928 році в інтерв'ю журналісту газети «Харківський пролетарій» «Про стан дитячих колоній Харківського округу» А. Макаренко зазначив: «Зараз у Харкові існує дві системи виховання дітей – звичайна система соцвиху й система, що використовується в колонії ім. М. Горького…» [10, с. 228].

Уважаємо, що системоутворюючою складовою в реалізації управлінської діяльності А. Макаренка стала його *освіченість і професіоналізм*.

Зауважимо, що освіченість та інтелігентність А. Макаренко успадкував від батьків. Батько, Семен Григорович, хоч і був спадковим робітником, однак у містечку Крюків (на той час Полтавської губернії), де проживала родина після переїзду з селища Білопілля Сумського повіту, був єдиним зі свого оточення, хто передплачував і читав періодичну пресу, достатньо грамотно писав. Мати, Тетяна Михайлівна, походила зі збіднілої дворянської родини Дергачових [26, с. 9]. Удома систематично проводилися заняття із дітьми з грамоти. Домашня бібліотека сім'ї Макаренків складалась «із повних зібрань творів А. Чехова, Данилевського, Короленка, Купріна, а з іноземних – Б'єрнстерне Б'єрнсона, С. Лагерлефа, Сервантеса та ін.» [6].

Та подія, що родина оселилася в Крюкові, відіграла важливу роль у формуванні естетичних смаків видатного педагога, оскільки неподалік розташовувалося місто Кременчук – «великий індустріальний і культурний центр» [6].

Навчався А. Макаренко в Білопільському двокласному залізничному училищі (1896–1897 рр.), у Кременчуцькому чотирикласному міському училищі (закінчив у 1904 р.), педагогічну освіту здобув на однорічних курсах у Крюківському залізничному училищі (1905 р.) та в Полтавському вчительському інституті (1911–1914 рр.). При цьому постійно займався самоосвітою. Молодший брат педагога, В. Макаренко, відзначав, що в

юнацькі роки «Антон був найосвіченішою людиною серед 10-тисячного населення Крюкова» [6].

Успіхи в навчанні засвідчує атестат А. Макаренка, отриманий після закінчення інституту. У даному документі зазначено: «Нагороджений золотою медаллю». У характеристиці педагогічної ради закладу сказано: «… з педагогіки й гуманітарних наук дуже багато читав і представляв чудові твори» [10, с. 39–40].

Відомо, що випускною творчою роботою А. Макаренка в Полтавському вчительському інституті був твір «Криза сучасної педагогіки», про який педагог згадує в «Заяві до Центрального інституту організаторів народної освіти». Уже сама назва твору дозволяє констатувати його власне бачення проблем освіти того часу.

Завдяки розвідкам російського макаренкознавця А. Фролова [10] нині маємо поновлений (на відміну від попередніх видань макаренківської творчої спадщини) перелік проблем, піднятих А. Макаренком у випускній роботі. Ураховуючи те, що дане бібліографічне джерело є маловідомим вітчизняному читачеві, вважаємо за необхідне представити їх у повному обсязі:

«Основними проблемами педагогічної науки вважаю:

1. Створення наукового методу педагогічного дослідження. Нині вважається азбукою, що об’єктом педагогічного дослідження є дитина. Мені це видається невірним. Об’єктом дослідження з боку наукової педагогіки має вважатися педагогічний факт (явище).

2. Посилення уваги до дитячого колективу як до органічного цілого, для цього необхідно перебудувати всю психологію шкільного працівника.

3. Повна відмова від думки про те, що для гарної школи насамперед потрібні гарні методи в стінах класу. Для гарної школи, передусім, необхідною є науково організована система всіх впливів.

4. Психологія повинна стати не підґрунтям педагогіки, а продовженням її у процесі реалізації педагогічного закону.

5. Російська трудова школа має абсолютно повністю перебудуватись, оскільки в наш час вона в основі своїй – буржуазна. Основою російської школи повинна стати не праця-робота, а праця-турбота. Лише організація школи як господарства зробить її соціалістичною» [10, с. 38].

Отже, не беручи до уваги політичний контекст україно-російських стосунків, характерних для першої половини ХХ ст., можна стверджувати, що вже у студентські роки А. Макаренко бачив новий, необхідний, за його переконанням, шлях розвитку освітньої системи. Зокрема, ним категорично заперечувався педагогічний напрям у педагогіці, який базувався на вивченні дитини в аспекті її природничо-спадкових властивостей та зовнішніх умов оточуючого середовища. Педагог заперечував і принцип «педологічного гуманізму», що полягав у пасивному слідуванні за природою дитини, в зведенні діяльності педагогів до меж вільних проявів у процесі саморозвитку дитячої особистості.

Натомість уже тоді А. Макаренко сповідував ідею цілеспрямованого виховання, розвитку дитини як суб'єкта творчої діяльності, як практично діючої та відповідальної особистості. Його глибоким переконанням було те, що в полі зору педагогічного дослідження має бути процес особистісного становлення, а педагогічна дія повинна відповідати закономірностям педагогічного процесу. При цьому, важливого значення педагог надавав системоутворюючим факторам організації педагогічного середовища як органічного цілого, в якому існує певний порядок елементів, що в аспекті виховання підлягають життєвим впливам.

Окреслимо коло наукових інтересів А. Макаренка: математика, природознавство, астрономія, біологія, хімія, географія, історія, соціологія, логіка, психологія, педагогіка, літературознавство [10, с. 36–38].

Зазначимо, що особливу роль у діяльності А. Макаренка на посаді завідувача трудової колонії ім. М. Горького відіграв набутий раніше педагогічний і професійний досвід. Так, проблеми вдосконалення системи оцінювання навчальних досягнень учнів, пошуку доцільних організаційних форм виховної роботи та методів організації спільної дитячої життєдіяльності А. Макаренко піднімав ще під час роботи на посаді вчителя двокласного Залізничного училища Міністерства народної освіти у Крюкові (1905–1911 рр.). Детальний аналіз даного періоду життя і творчості видатного педагога дозволяють здійснити спогади брата Віталія. Зокрема, стає відомим, що А. Макаренко запропонував нову систему оцінювання навчальних досягнень учнів училища (класифікував учнів за успіхами в навчанні), а для урізноманітнення шкільних буднів зі складу учнів організував церковний хор під власним керівництвом [6]. За часів учителювання в

школі, що розташовувалася на станції «Долинська» Херсонської губернії (1911–1914 рр.), за ініціативи педагога для дітей працівників південної залізниці при школі було створено учнівський гуртожиток.

У серпні 1917 року А. Макаренка призначають інспектором (сучасною мовою – директором) Крюківського залізничного училища з кількістю учнів до однієї тисячі. Саме крюківський етап його управлінської діяльності характеризується зародженням важливих елементів майбутнього завідувача колонії ім. М. Горького, оскільки вже в цей період А. Макаренко вибудовував стратегію розвитку закладу, дбав про єдність педагогічного та дитячого колективів, надавав значення зв'язкам навчально-виховного закладу з родиною та громадськістю, шляхом підприємництва вирішував проблему навчально-методичного забезпечення процесу навчання тощо.

Наприклад, на час призначення А. Макаренка інспектором програма підготовки фахівців була розрахована на п'ять курсів навчання (1–3 відділення – перший клас, 4–5 відділення – другий). Проте незабаром він подає клопотання про реорганізацію училища й надання закладу статусу об'єднаного залізничного вищого початкового і початкового училища із семирічним курсом навчання.

Відомо також, що в закладі було введено елементи військової справи, діяв драматичний гурток ім. В. Г. Короленка, був власний прапор.

Оновлення навчально-методичного забезпечення, придбання інструментів для оркестру було здійснено за власні кошти училища, які, за рішенням А. Макаренка, отримували від оренди громадськими організаціями приміщень закладу для проведення вечорів, зборів, читань тощо.

Відомо також, що з учнівського колективу було створено кооператив, основним призначенням якого було забезпечення учнів необхідною канцелярією. До структури кооперативу входили Правління, касир і ревізійна комісія. За свідченням В. Макаренка, до кооперативу записалося 90% учнів і всі вони в достатку мали гарної якості зошити, папір для креслення, лінійки, олівці тощо. Для обігового капіталу А. Макаренко виділив із казни п'ять тисяч рублів (у 1918 році це були невеликі гроші) [6].

В училищі також діяли різновікові учнівські загони, склад яких формувався за місцем проживання дітей. Призначенням загонів був контроль за виконанням домашніх завдань та організація відпочинку (ідея

А. Макаренка щодо створення різновікових загонів пізніше буде оцінена науковцями як геніальна педагогічна знахідка). Щомісяця керівництвом училища, разом із головами учнівського й батьківського комітетів, перевірялася робота загонів на місцях, за висновками такої перевірки обов'язково видавався наказ.

Навесні 1919 р. за ініціативи А. Макаренка в училищі було організовано сільськогосподарську комуну (за іншими свідченнями – трудову дружину). Для діяльності комуни керівництво училища орендувало великий занедбаний сад. Учнів було розбито на загони городників, садівників, бджолярів, охорони тощо. Як зазначав В. Макаренко, в основу її створення було покладено систему організації бойскаутів [6].

До культурно-освітніх чинників управлінської діяльності А. Макаренка відносимо також *підтримку й критику* його ідей. Так, підтримка була з боку працівників Народного комісаріату України, серед яких були: Г. Гринько, Я. Ряппо, І. Соколянський, М. Котельников, С. Конторович, Р. Берлін, Г.Салько, М. Биковець, В. Арнаутов та ін.

Зокрема, після інспектування колонії ім. М. Горького в червні 1922 р. позитивну оцінку власної діяльності А. Макаренко отримав від обласного інспектора Головного управління соціального виховання А. Алмазова. В звіті інспектора було відзначено: «…Тов. Макаренко, людина справи, багато сил витратив на колонію… Звітність налагоджена правильно і точно. Колонія вже тепер створює гарне враження… Таких колоній в Україні, безумовно, мало» [10, с. 24].

Встановлено, що А. Макаренко мав підтримку й від М. Котельникова – інструктора закладів для дефективних дітей Харківської, Полтавської та Донецької губерній. Після відвідання в серпні 1922 року колонії у книзі її відвідувачів інструктор зробив запис: «З почуттям особливого задоволення маю підтвердити творчу роботу колективу. Видно, що все життя колонії пронизано трудовою атмосферою, що об'єднало в дружню сім'ю персонал і вихованців» [21, с. 18–19].

Пізніше, в звіті головному інспектору закладів для дефективного дитинства 22 вересня 1922 року М. Котельников відзначив: «Кращим із (п`яти існуючих на той час) закладів для дефективних дітей у Полтаві є колонія для морально дефективних дітей імені М. Горького», як іменується цей заклад на місці… Видно напружену, безперервну роботу

як адміністративного, так і педагогічного персоналу, а рівно й вихованців…» [11]. Відомо, що М. Котельников сприяв переведенню колонії зі статусу «основного дитячого будинку для морально-дефективних дітей» у «трудову колонію для неповнолітніх правопорушників», турбувався про передачу парового млина у володіння колонії, надання їй кредиту на ремонт будівель.

У 1923 р. колонію було визнано як досвідно-показовий заклад всеукраїнського значення [10, с. 25]. У 1925 році А. Макаренку було запропоновано опублікувати результати досвіду організації виховного процесу та системи управління колонією в збірнику колективних статей «5 років роботи з правопорушниками» [25].

Зазначимо, що завдяки позитивній оцінці організаційно-педагогічних винаходів А. Макаренку в серпні 1925 року вдалося реалізувати ідею широкої організації дитячого товариства. Він пропагує створити об`єднання дрібних дитячих будинків у великому виховному комплексі – Всеукраїнській трудовій армії з «масовим виробництвом». Даний проект завідувачу колонії вдалося втілити лише частково. У цей період А. Макаренко – завідувач колонії – одночасно керує так званим Трудовим дитячим корпусом (ТДК), що об’єднав вихованців інтернатних установ Харківщини навколо горьківської колонії (майже 6 тисяч осіб). Дослідник А. Ткаченко наводить дані про масштаб і рівень тогочасної діяльності А. Макаренка в цей період: «…він стає фактичним керівником 23 інтернатних закладів Харківщини: 10 дитячих колоній, 4 дитячих містечок, 4 дитячих будинків, Окружного колектора-розподільника, реформаторіуму, 3 гуртожитків робітничих підлітків». Про це, зазначає науковець, свідчать майже 400 документально підтверджених фактів, включаючи ґенезу самої ідеї створення [2, с. 68–69].

Особливе значення для А. Макаренка мала підтримка М. Горького. Регулярне листування А. Макаренка з письменником протягом 1925–1928 років надавало духовних сил у подоланні труднощів. «Після його листів, – писав Антон Семенович, – моя енергія та віра збільшувались у десять разів. Я вже не кажу про те, що ці листи… творили буквально диво, адже не так просто людині побачити в самій собі «мудрі сили будівника» [10].

Крім того, М. Горький завжди пропонував свою допомогу, від якої в силу великої поваги до письменника «горьківці» відмовлялися. «Ми від

допомоги відмовлялись, оскільки по-горьківськи не хотіли залучати Максима Горького до турботи за наші дрібні справи, до того ж колоністам необхідно було розраховувати на сили свого колективу…» [10].

Згодом, у 1935 році А. Макаренко особисто відзначив роль творчого здобутку М. Горького у формуванні власних особистісних і професійних якостей: «У моєму культурному й моральному зростанні він визначив усе»; «Максим Горький став для мене не лише письменником, а й учителем життя [11, с. 271].

Між тим, на ініціативність завідувача колонії негативно впливали існуючі в радянські часи надмірний бюрократизм і плюралізм педагогічних методів, штучно створений теоретичним тлом системи органів управління освітою. На підтвердження даної думки звертаємося до теоретичного доробку А. Макаренка: «… Поки справа в дитячому будинку, наприклад, іде погано, чиновники сидять і скавчать із сумною фізіономією з приводу, що справа наша тяжка, що немає людей, що немає матеріальної бази; але як тільки в якомусь пункті почне зароджуватися справжня робота – вони кидаються на неї з усією ерудицією, принципами і формулами й за всіма правилами доводять з того приводу, що справа робиться не так, як слід… За 12 років своєї практики, піддаючись не раз екзекуції з боку теорії педагогів-олімпійців, я ні разу не чув іншої формули: це зазвичай призводить до поганих результатів» [14, с. 178].

До активних критиків макаренківської творчості, за результатами досліджень С. Аксьонова, належали Г. Ващенко, В. Дюшен, В. Яковлєва, З. Козлова, А. Луначарський [1, с. 18]. Дослідник зазначає, що розпочата в 1926–1927 роках у широкому масштабі критика поглядів А. Макаренка мала надто гострий характер і була спрямована на обвинувачення його в авторитарності, активному використанні атрибутів старої школи (дисципліни, емоційного впливу, покарання, понять про гідність і повинність), на використання матеріальної зацікавленості вихованців у праці, на недооцінку ролі комуністичного дитячого руху. На цій основі ідеї та досвід А. Макаренка кваліфікувались як відступ від основ радянської педагогіки. Подібна критика, безумовно, мала вплив на діяльність завідувача колонії: іноді не дозволяючи реалізувати ту або іншу ідею, а іноді загартовувала та додавала сил і енергії.

Таким чином, викладений матеріал дозволяє стверджувати, що на становлення управлінської діяльності А. Макаренка, завідувача трудової

колонії ім. М. Горького, мали вплив: суспільно-політичні чинники (зміни суспільного ладу в Україні; зміна політичних сил; утвердженням на українській території радянської влади; проголошення ідеї соціалізму); соціально-економічні чинники (економічна криза в країні; поява безробітних, безпритульних дітей і такого явища, як дитячий бандитизм); науково-технічні чинники (розвиток соціальної психології, науково-технічна революція; рух за наукову організацію праці); культурно-освітні чинники (докорінні зміни в системі освіти; освіченість і професіоналізм А. Макаренка; підтримка й критика його ідей з боку однодумців, представників державних, наукових і культурних кіл).

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксёнов С. И. Становление и развитие взглядов А. С. Макаренко на воспитание в противоречиях социально-педагогической действительности 1920–1935 гг. : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С. И. Аксёнов. – Нижний Новгород, 2012. – 26 с.
2. Антон Макаренко: Харківська трудова колонія ім. Максима Горького в документах і матеріалах 1926–1928 рр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України ; Полт. держ. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 352 с.
3. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. Д. Березівська. – Київ, 2009. – 47 с.
4. Бєлканов Н. А. Оценка советской школы и педагогики 1920-х годов в пдагогической советологии : дис … д-ра пед наук : 13.00.01 / Н. А. Бєлканов – 432 с.
5. Бойко О. Д. Історія України : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / О. Д. Бойко. – 3-тє вид., виправлене, доповнене. – К. : Академвидав, 2006. – 688 с.
6. Виталий Семёнович Макаренко (1895–1983). Мой брат Антон Семенович : воспоминания [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.makarenko.edu.ru/files/ vkniga.doc.
7. Відозва Народного комісаріату Освіти України (До всіх робітників освіти, особливо до селянського учительства України) // «Вісті» Лебединського повітового виконавчого комітету Рад робітничих, селянських та червоноармійських Депутатів і лебединського повітового відділу Українороста. – 1920. – № 5, неділя, 27 червня. – м. Лебедин. –С. 1.
8. Гасымова Г. А. Философско-антропологические основы мировоззрения и творчества А. С. Макаренко : дисс. … канд. филос. наук : 09.00.13 / Г. А. Гасымова. – Нижневартовск, 2008. – 205 с.
9. Липинський В. В. Становлення і розвиток нової системи освіти в УСРР у 20-ті роки : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора історичних наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / В. В. Липинський. – Харків, 2001. – 27 с.
10. Макаренко А. С. Опыт методики работы детской трудовой колонии / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8-ми т. – Т. 1 / сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1983. – С. 166–190.

11. Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания / Часть 1. Деловые и личные письма, статьи 1921–1928 гг. / А. С. Макаренко ; сост. и коммент. А. А. Фролов, Е. Ю. Илалтдинова. – Н. Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2007. – 361 с.

12. Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания / Часть 4. Деловые и личные письма, «Педагогическая поэма», «Методика организации воспитательного процесса», статьи, выступления, подготовительные материалы (1935–1936 гг.) / А. С. Макаренко ; сост. и коммент. А. А. Фролов, Е. Ю. Илалтдинова. – Н. Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2010. – 352 с.

13. Макаренко А. С. Доклад в педагогическое училище / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8-ми т. – Т. 4 / сост. : М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1984. – С. 268–277.

14. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8-ми т. Т. 1 / сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1983. – С. 267–229.

15. Макаренко А. С. Отчетная ведомость Полтавской трудовой колонии для дефективніх детей им. М. Горького за ноябрь 1922 г. / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8-ми т. – Т. 1 / сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1983. – С. 13–14.

16. Макаренко А. С. Педагогическая поема / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8-ми т. – Т. 3 / сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1984. – 512 с.

17. Макаренко А. С. Понятие дисциплины в общей системе воспитания / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8-ми т. – Т. 1 / сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1983. – С. 11–12.

18. Макаренко А. С. Характеристика воспитанника Полтавского учительского института Макренко Антона, окончевшего курс в 1917 г., составленная Педагогическим советом института / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8-ми т. – Т. 8 / сост. : М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1986. – С. 118–119.

19. Мушка О. В. Організаційно-педагогічні засади діяльності наркомосу УСРР у галузі шкільної освіти (1919 – початок 30-х рр. ХХ ст.) : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки / О. В. Мушка. – Переяслав-Хмельницький, 2011. – 22 с.

20. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сборник документов (1917–1973 гг.) / составители : А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с.

21. Организация воспитательного процесса в практике А. С. Макаренко : [учеб. пособие] / под ред. А. Фролова. – Горький, 1976. – 653 с.

22. Петражицкий Лев Иосифович [Електронний ресурс] // Национальная психологическая энциклопедия. – Режим доступа :

http://vocabulary.ru/dictionary/912/word/petrazhickii.

23. Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріаліх (1920–1926 рр.) : у 2-х ч. Ч. 1 / за ред. І. А. Зязюна. – Полтава, 2002. – 269 с.

24. Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріаліх (1920–1926 рр.) : у 2-х ч. Ч. 2 / за ред. І. А. Зязюна. – Полтава, 2002. – 217 с.

25. Порадник по соціальному вихованню дітей / упоряд. Ценсоцвих Нарком освіти УСРР. – Х. : Всеукр. держ. вид-во, 1921. – 134 с.

26. Спадщина А. С. Макаренка і педагогічні пріоритети сучасності : 1991–2008 рр. : до 120-річчя від дня народження : [бібліогр. покажч.] / Акад. пед. наук України ; Держ. наук. б-ка України ім. В.О. Сухомлинського, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ; Полтав. держ. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка ; упоряд. : І. О. Іванова, Т. В. Лога. – К., 2008. – 182 с. – (Сер. «Видатні педагоги світу» ; Вип. 4).

27. Сухомлинська О. Персоналії в історико-педагогічному дискурсі / О. Сухомлинська // Шлях освти. – 2002. – № 4. – С. 10–15.

28. У истоков НОТ : забытые дискуссии / сост и авт. вступ. статьи Э. Б. Корицкий. – Ленинград : Изд-во Ленинградского государственного університета, 1990. – 335 с. – (Серия «Социально-экономическая литература 20-30-х годов»).

29. Чинник // Новій тлумачний словник української мови : у 4-х т. – Т. 4 / укладачі : проф. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – С. 823.

О. В. Михайличенко, доктор педагогічних наук, професор
Л. В. Товчигречка, викладач
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ЛІТЕРАТУРНО-ПУБЛІЦИСТИЧНИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ А. С. МАКАРЕНКА

Педагогічна й літературна діяльність А. С. Макаренка є непересічним явищем вітчизняної та світової педагогічної науки. Його спадщина – надбання всього прогресивного людства, яке прагне до гуманної освіти. Педагог і письменник вирішував складні педагогічні проблеми, які хвилюють нас і зараз. Тому ми впевнено говоримо: «А. С. Макаренко – наш сучасник», його педагогічні ідеї, втілені в романах, оповіданнях, нарисах мають значний вплив на сучасну педагогіку.

На нашу думку, оригінальність погляду А. С. Макаренка на педагогіку й виховання, масштаб його впливу на педагогічну думку та практику визначаються, передусім, тим, що його творчість органічно невіддільна від цінностей світу, що розвивається у сфері культури, економіки, суспільно-політичного життя, морально-психологічного стану суспільства й людини, молодого покоління.

Педагог уважав, що для кожної епохи й для кожного покоління, завдання виховання та розвитку підростаючого покоління повинні визначатися діалектично. А. С. Макаренко з граничною точністю виокремив цілі виховання, виконав завдання формування людини-борця, патріота, трудівника, колективіста з високим почуттям соціальної відповідальності й дисципліни. А. С. Макаренко постійно підкреслював, що справжня педагогіка живиться самим життям. Говорячи про результати

своєї роботи, він зазначав: «... не я це створюю і не купка педагогів створює це «диво» – вся атмосфера життя» [12]. Єдність виховання й життя провідною темою проходить через усю літературну та педагогічну творчість педагога.

Антон Семенович Макаренко увійшов в історію не лише як видатний педагог, а й як талановитий майстер художнього слова. Незважаючи на те, що більш детального вивчення та аналізу здобула педагогічна спадщина А. С. Макаренка, це аж ніяк не зменшує значення його літературних здобутків, оскільки основні педагогічні ідеї знайшли відображення в художніх творах майстра. У своїх роботах педагог змальовував випадки з життя, завдяки цьому ми не спостерігаємо звичайного моралізування. А. С. Макаренко на основі свого внутрішнього відчуття та кращих традицій передової педагогіки пропагував у своїх творах загальнолюдські ідеали добра й справедливості.

У своїх педагогічних працях і літературних творах він ставив питання щодо ролі художньої літератури в моральному, трудовому, естетичному вихованні підростаючого покоління. У педагогічній спадщині й літературній творчості Антона Семеновича висвітлюються думки, ідеї, положення про виховну роль і суспільно-освітнє значення художньої літератури. Багато літературно-критичних статей і рецензій педагога слугують зразком творчого аналізу твору, здійснюваного в нерозривній єдності змісту і форми, ідейності та художності.

Як відомо, значний інтерес дослідників приваблювали, передусім, педагогічні ідеї та теоретична спадщина педагога. Починаючи з 50-х років XX століття, було захищено дисертації та опубліковано монографії з літературознавчого макаренкознавства: Є. Балабановича, Н. Морозової, Ю. Лукіна, Б. Костелянця, М. Ніжинського, М. Гетманця, Н. Малєєва, В. Бушина. Ці наукові праці відображали пануючий у суспільстві світогляд та представляли ідеї А. С. Макаренка у світлі марксизму-ленінізму.

Дослідниця І. Гетьманець виділяє два етапи в історії вивчення творчої спадщини А. С. Макаренка-письменника: 1) з часу публікації «Педагогічної поеми» – 1933 р. до початку 1990-х років та 2) з 1990-х років до теперішнього часу [6]. У роботах дослідників першого етапу переважав інтерес до педагогічної проблематики. Та й самі педагогічні проблеми розглядались у світлі політичної догми, згідно з якою успіхи колонії ім.

М. Горького пояснювались успіхами соціалістичного будівництва. Загальною в них стала теза про те, що А. С. Макаренко створив колектив як найважливіший фактор виховання нової людини й уперше висвітлив це в художніх творах.

Відтак, аналіз художніх творів А. С. Макаренка, здійснений педагогами та літературознавцями за радянських часів відзначається значною заідеологізованістю.

Зміни, що відбулися в суспільно-політичному житті в XXI столітті, створили умови для об'єктивного вивчення спадщини письменника-педагога у світлі загальнолюдських гуманістичних ідеалів.

Після розпаду Радянського Союзу навколо літературно-педагогічних робіт А. С. Макаренка розгорілася гостра дискусія. На хвилі критики тоталітарної системи деякі дослідники намагалися представити письменника-педагога одним із її ідеологів, закликали відмовитися від його педагогічних ідей. Проте, послідовники А. С. Макаренка продовжили справу дослідження його творчого й педагогічного спадку. Значним кроком у дослідженні життя та літературної спадщини педагога стала фундаментальна історіографічна праця російського вченого А. Фролова «А. С. Макаренко в СРСР, Росії та світі (1939–2005)», в якій підведено підсумки вивчення спадщини А С. Макаренка у світовому масштабі. Літературознавчі дослідження в ній згадуються, однак не аналізуються [5].

Сучасні дослідники літературного спадку А. С. Макаренка аналізують різні його аспекти: Л. Безобразова – лексичне наповнення педагогічних творів А. С. Макаренка; Н. Вишня – творчу спадщину педагога та її вплив на формування особистості вчителя; Я. Вовк – використання творів Макаренка в процесі вивчення російської літератури; О. Синиченко – проблематику «Педагогічної поеми»; О. Горбацевич – лексику обмеженого використання у творах А. С. Макаренка; І. Гетьманець – відображення людини і світу у художніх творах педагога; О. Штепа – мовленнєву майстерність Макаренка-педагога; Л. Кожухівська – погляди Макаренка на виховне значення дитячої літератури, тощо.

На нашу думку, доцільно розглядати літературну спадщину А. С. Макаренка, виокремивши художні та педагогічно-публіцистичні твори. Серед художніх творів можемо назвати відомі «Педагогічну поему», «Марш тридцятого року», «ФД–1», «Прапори на баштах» і низку оповідань

письменника. До педагогічно-публіцистичних варто віднести статті й нариси А. С. Макаренка, у яких він на основі власного досвіду викладав педагогічні теорії та рекомендації щодо навчання та виховання.

Для більш детального розуміння витоків літературного таланту майстра, звернемося до фактів його біографії. Дослідники відзначають, що ще з дитинства проявлялося літературне обдарування Антона Семеновича, він прочитав багато творів вітчизняної та світової літератури, його вирізняли висока культура й інтелігентність. Намір стати письменником з'явився в Антона Макаренка ще в ранній молодості. Проте обставини склалися так, що Антону Семеновичу довелося на деякий час відійти від літературної діяльності на користь педагогічної.

Під час перебування в Полтавському інституті відбулися перші літературні спроби А. С. Макаренка – написане оповідання «Дурний день». Цей твір молодий письменник наважився відіслати М. Горькому. «В оповіданні я зобразив дійсні події», – згадував згодом автор. Однак, перший письменницький досвід А. С. Макаренка отримав негативну оцінку М. Горького: «Оповідання цікаве по темі, але написане слабо, драматизм переживань головного героя неясний, не написаний фон, а діалог не цікавий. Спробуйте написати щось інше» [5].

Така рецензія М. Горького змусила А. С. Макаренка, за його власними словами, без особливого страждання відкинути письменницькі мрії, тим більше, що свою вчительську діяльність він високо цінував. Упродовж низки років після цієї невдачі А. С. Макаренко не робив нових спроб на теренах письменництва. Але поволі, систематично, завзято він продовжує готувати себе до літературної діяльності: вносить у свою записну книжку «деталі життя, пейзажі, порівняння, діалоги, портрети, теми, слівця» [5]. І тільки через тринадцять років А. С. Макаренко знову повторив свою спробу, яка на цей раз увінчалася повним успіхом.

Як указує дослідник життя і творчості А. С. Макаренка Є. Балабанович, були відомі й більш ранні літературні досліди майбутнього письменника. Ще будучи учнем Кременчуцького училища, він веселив товаришів своїми сатиричними віршами на теми шкільного життя. У Полтавському педінституті група студентів видавала журнал «Інститутська щілина», у якому висміювалися недоліки в житті інституту.

Полтавський інститут дав А. С. Макаренку дуже багато. Там педагог поповнив і систематизував свої знання в галузі педагогіки, використовуючи

власний майже десятирічний учительський досвід. Результатом узагальнення теоретико-педагогічної позиції педагога була його робота «Криза сучасної педагогіки», яка, на жаль, не дійшла до нас. Тож, можемо констатувати, що перші кроки на шляху письменництва А. С. Макаренко зробив у досить молодому віці.

Проте, більшість дослідників літературної творчості А. С. Макаренка (П. Охрименко, А. Мазуркевич, Є. Бояровська та інші) сходяться на думці, що початок літературної діяльності Антона Семеновича відноситься до середини 20-х років. До письменництва він взявся вже досвідченим педагогом, який пройшов досить складний життєвий шлях. У зв'язку з цим сам педагог зізнавався: «Я дуже багато над собою працював і, власне кажучи, усе життя готувався до письменницької роботи» [2; 9; 17].

Першим помітним літературним твором Антона Семеновича стала книга «На велетенському фронті», у співавторстві з М. Фере, яка вийшла друком у Харкові у 1930 р. Другою була повість «Марш 30-го року», 1932 р. У трьох перших розділах книги подана коротка історія комуни імені Дзержинського. У наступних двадцяти п'яти, кожен з яких є відносно самостійним і завершеним, автор знайомить читача з тим або іншим аспектом життя комуни. Розпорядок дня дзержинців, їх робота, навчальні заняття, структура самоврядування комуни, проведення дозвілля, взаємини між хлопчиками й дівчатками, московський і кримський походи – про все це та багато іншого лаконічно, але зацікавлено й жваво розповідає автор [15].

Книга А. С. Макаренка вийшла в Державному видавництві художньої літератури тільки через два роки. А в грудні 1932 року, отримавши черговий лист із Сорренто від М. Горького, він прочитав у ньому схвальний відгук про свою книгу. «... Вчора прочитав Вашу книжку «Марш 30-го року», – писав Горький. – Читав – з хвилюванням і радістю. Ви дуже добре зобразили комуну і комунарів. На кожній сторінці відчуваєш Вашу любов до хлопців, безперервну Вашу турботу про них і таке тонке розуміння дитячої душі. Я Вас щиро вітаю з цією книгою» [12].

Нарисовий стиль «Маршу» поступається в образності й у художній яскравості стилю найвидатнішій роботі майстра – «Педагогічній поемі» але, разом з тим, неважко помітити, що книга написана все ж після того, як були створені глави першої частини «Поеми». А. С. Макаренко вже вільно

користується різноманітними інтонаціями оповідання, вміє кількома точними штрихами змалювати портрет, володіє мистецтвом діалогу. Гумор та іронія, характерні для його таланту, органічно поєднані з високим поетичним пафосом. І хоча в його книзі немає планомірного розвитку сюжету, немає точно визначеної системи персонажів із переплетеними лініями їхніх доль, письменнику вдалося головне: дати всебічне й досить повне уявлення про комуну як про передовий загін, що здійснює стрімкий марш у прекрасне майбутнє [22].

Першу частину «Педагогічної поеми» А. С. Макаренко написав у 1927 р., незважаючи на важкі умови роботи в колонії. Основні розділи першої частини «Поеми» були написані до 1928 року, відразу ж після зустрічі з М. Горьким і переходу А. С. Макаренка в комуну імені Дзержинського, і п’ять років пролежали, так як письменник, пам’ятаючи свою невдачу з першим оповіданням, не наважувався представити їх на суд М. Горького. «... Я не хотів, – згадував пізніше А. С. Макаренко, – перетворюватися в очах Олексія Максимовича з порядного педагога в невдалого письменника» [12].

Загалом над «Педагогічною поемою» письменник працював близько десяти років (1925–1935 рр.). Це були роки реконструкції народного господарства, науки, культури й освіти, і задумана книга мала характер педагогічного памфлету, спрямованого проти різних консервативних течій у педагогіці. Пізніше А. С. Макаренко вирішив написати роман автобіографічного характеру. У процесі написання роману майстер зрозумів, що його головним героєм повинен стати колектив. У «Педагогічній поемі» А. С. Макаренко показав велику роль колективу у вихованні й формуванні кожного окремого члена, підкреслив необхідність висування певних вимог, що поєднуються з довірою, а в процесі навчання – тісного поєднання з виробничою працею. Отже своєрідністю «Педагогічної поеми» є, передусім, те, що головним героєм у ній виступає колектив, а не індивідуальність. Проте, це не заважає розкрити окремих персонажів. Саме такий спосіб зображення допоміг авторові розкрити проблему перевиховання людей у трудовому колективі [11].

Усесвітньо відома «Педагогічна поема» стала поемою життя великого педагога, чимось святим для нього. Це найвагоміша праця Антона Семеновича, в ній із документальною точністю відображена

різнобічна діяльність нового навчально-виховного закладу, показано, як у незвичайних умовах розвивалася нова методика виховання дітей і молоді. У цьому творі широко використаний практично-педагогічний досвід автора, набутий головним чином у період керівництва юнацькими виховними установами: колонією ім. М. Горького в Полтаві (1920–1928) і комуною ім. Ф. Дзержинського в Харкові (1927–1935).

Духовне збагачення й моральний розвиток людини розкриваються в «Педагогічній поемі» як природний процес, що відбувається в суспільстві, як наслідок благотворного впливу колективу на особу. Досліджуючи взаємодію особи й колективу на матеріалі трудової колонії, А. С. Макаренко розкривав найважливіші закономірності соціального детермінізму особистості в суспільстві. «Педагогічна поема» стверджувала ідею активності характеру по відношенню до обставин, художньо втілювала ідеал людини-борця. Літературознавці справедливо підкреслюють, що в утвердженні активної особистості, сміливої й відповідальної, яка «втручається» в обставини, позначився вплив традицій М. Горького.

У «Педагогічній поемі» А. С. Макаренко, за власним визнанням, «оголює свою душу перед публікою з щедрою щирістю». Дійсно, письменник не приховував своїх роздумів, радощів і розчарувань. Він відкрито виразив свої світлі почуття й прикрості, ніжність і гнів.

Події у «Педагогічній поемі» емоційно насичені й переконливі своєю непорушною достовірністю. Автор наполегливо обстоював свої погляди, результати своїх пошуків, творчих відкриттів – це вносить у розповідь публіцистичний аспект. Так, ліричне начало й публіцистика зливаються в єдиному пориві, стають нероздільними. До речі, це знайшло відображення й у назві твору – «Педагогічна поема», що підкреслює велич цінності педагогічної праці, в якій автор вбачає не просто ремесло, а складне мистецтво, що потребує особливої майстерності й таланту [16].

Уживши в назві своєї книги слово «поема», автор не лише виразив думку про творчий характер праці вихователя, що заслуговує поетизації, але й підкреслив роль ліричного начала в творі, вказав його жанрову особливість. Термін «лірична проза» в радянській літературі почав уживатися в 50–60-х роках, але написана на чверть століття раніше «Педагогічна поема», небезпідставно може бути віднесена до цього різновиду прози.

Як зазначає дослідниця літературного спадку А. С. Макаренка І. Гетьманець, «Педагогічна поема» – це книга життєвої правди, книга, що стала «підручником життя». Своїм успіхом вона багато в чому зобов'язана художній виразності емоційного забарвлення персонажів і подій. «Педагогічна поема» освітлена гарячою вірою в людський розум, у можливість перевлаштування людської свідомості [6].

Своєрідність і новаторський зміст «Педагогічної поеми» зумовили оригінальність її форми, художніх прийомів і жанру. А. Макаренко відмовився від традиційної романної розповіді. Він майже не звертається до звичайних у літературно-епічному творі широких описів. Головне місце займає драматичний діалог, це відповідає складним ситуаціям. Цей драматизм подій, що викладаються, створює напруженість, що і тримає в полоні читачів, незважаючи на відсутність традиційних романних «хитрощів» і ефектів. Найбільший ефект справляє життєво важливий матеріал, вміло відібраний і художньо організований письменником.

А. С. Макаренко, як свідчать його твори, володів особливим чуттям мови, мовним смаком. Письменник був дуже уважним до живого мовлення, намагаючись якомога точніше передати його, відтворити найдрібніші його деталі. Великого значення А. С. Макаренко також надавав добору лексичних засобів, що знайшло відображення в «Педагогічній поемі», де він талановито вживав лексичні, граматичні й художньо-образотворчі засоби мови. Письменник добре знав розмовну мову, старанно відбирав прислів'я та приказки, вживаючи їх для повнішої характеристики персонажів твору. Макаренко проявив себе дивовижним майстром побутового діалогу, як видатний письменник і педагог добре знав і уміло використовував загальновживані слова, діалектизми, жаргонізми, архаїзми, українізми, а іноді й грубу лексику, що є яскравим доказом високої літературно-художньої майстерності А. Макаренка як письменника [19].

А. С. Макаренко скромно назвав якось свою книгу «добросовісним звітом» про роботу, виконану в колонії імені М. Горького. Справедливіше було б сказати, що «Педагогічна поема», будучи художнім твором – це одночасно і науково-педагогічна праця, що подає чітку, аргументовану систему виховання нової людини. Багато розділів уміщують точно сформульовані загальні висновки з описаного досвіду роботи. А. С. Макаренко, таким чином, виступає і як письменник, і як дослідник.

Розповідь у «Педагогічній поемі» організована за хронологічним принципом, деякі з численних сюжетних ліній обриваються задовго до кінця книги. При цьому композиція твору відрізняється граничною чіткістю. Твір розбитий на три частини, що складаються з розділів, кожен з яких являє собою художньо закінчене оповідання з власною зав'язкою, кульмінацією, розв'язкою. Така побудова дозволяє застосувати до «Педагогічної поеми» термін «роман в новелах».

Більшості розділів «Педагогічної поеми» властива сюжетна динамічність. Помітні деталі, «зорові» образи-портрети відіграють роль «великого плану» в кіно. Жанрові сцени лаконічні та змінюють одна одну подібно до кінокадрів. «Кінематографічність» «Педагогічної поеми» пояснюється живим інтересом А. С. Макаренка до мистецтва, що набувало популярності в роки його роботи над «Поемою». Кіно – це своєрідна проекція на майбутнє: в літературі стали розвиватися такі жанри, як кіноновела, кіноповість, кінороман. Книга А. С. Макаренка являє собою поему, пройняту пафосом любові до людини, віри у творчі сили колективу, життєствердженням [11].

Таким чином, можемо зазначити, що «Педагогічна поема» – дуже складний і своєрідний, багато в чому новаторський, експериментальний різновид роману. Як і багато інших новаторських творів, «Педагогічну поему» важко точно визначити в жанровому відношенні. Як підкреслював науковець О. Скорик, у творі органічно поєднується епічне й драматичне, героїчне й ліричне, а також сатира і гумор, що нерідко набувають характерних українських національних рис. Це роман-хроніка, роман-дослідження, роман документальний і публіцистичний, лірико-автобіографічний, роман-сценарій, роман у новелах [20].

У кінці вересня 1933 р. А. Макаренко привіз першу частину «Поеми» О. М. Горькому і через день отримав від нього повне схвалення: «...”Поема” дуже вдалася Вам ... Мені здається, що рукопис не вимагає серйозної правки ... Рукопис потрібно видавати» [12]. Незабаром перша частина «Педагогічної поеми» була опублікована в альманасі «Рік XVII», що виходив під редакцією Горького. Так само, за участі і під дружнім «натиском» О. М. Горького були написані друга – 1934 р. і третя –1935 р. частини «Педагогічної поеми».

Улітку 1934 року А. С. Макаренко стає членом Спілки радянських письменників. Надсилаючи рукопис останньої частини «Поеми»,

А. Макаренко звертається до Горького зі словами, що йдуть із глибини серця: «Дорогий Олексій Максимович! Велика і незвична для мене робота «Педагогічна поема» закінчена. Не знаходжу слів і не зберу почуттів, щоб дякувати Вам, тому що вся ця книга виключно справа Вашої уваги і любові до людей. Без Вашого натиску і прямо небаченої енергії допомоги я ніколи цієї книжки не написав би». «Вітаю Вас з гарною книгою, гаряче вітаю», – пише Горький Макаренку, прочитавши заключні розділи «Поеми» [12].

Педагогічне для А. С. Макаренка було завжди естетичним. К. Чуковський у своїх спогадах писав, що після того, як А. Макаренко став письменником, у ньому не вмирав педагог, бо про дітей він міг говорити до ранку. Він був педагогом від природи, за покликанням, за пристрастю. Сам Антон Семенович говорив, що коли писав «Педагогічну поему», менш за все відчував себе письменником, а був все-таки педагогом. У ньому справді органічно поєднувався великий педагог і талановитий письменник педагогічного профілю. До своєї літературної творчості А. С. Макаренко ставився дуже серйозно й відповідально. Називаючи себе письменником-початківцем, він багато працював над собою, прислухався до критичних зауважень Максима Горького, якого дуже поважав і думку якого цінував [23].

У 1935 році друга і третя частини книги були надруковані в альманасі «Рік XVIII». У 1935 р. «Педагогічна поема» вийшла українською мовою. Французький письменник Л. Арагон дуже високо оцінив книгу, сказавши, що це безпрецедентна книга нового типу, написана вільно щодо викладу, письма й моралі. Цій книзі судилося безсмертя [6].

Наступним творчим успіхом А. Макаренка стала «Книга для батьків», написана ним у співпраці з дружиною Галиною Стахіївною Макаренко. Це теж новаторський твір, у якому вдало поєднуються публіцистика й белетристика, художня розповідь, нарис або замальовка з науковими виведеннями і твердженнями педагогічного характеру.

Підкреслимо, що у «Книзі для батьків», як і в «Педагогічній поемі», в центрі уваги знаходиться формування нової людини, але вже в сім'ї. Глибоко розуміючи соціальну суть педагогіки й виховання, А. С. Макаренко показав приклад педагогічної просвіти, масовості й різноманітних форм поширення науково-педагогічних знань і дослідно-практичних досягнень виховання в межах родини. Педагог обґрунтував цілий низку своєрідних показників соціальності виховання, необхідних і в сьогоднішній час.

По-перше, він запропонував відмовитися від традиційних поглядів на виховання як явище, що існує в певних межах. Він говорить про широку стихію виховання, «яке проводиться не лише вихователями та батьками, але і усім нашим життям, – кожним з вас над кожним із вас». А. Макаренко впевнений, що дві людини, які мешкають разом хоч би тиждень, вже виховують один одного. Цим він аргументує свою думку про те, що виховання – надзвичайно широке явище [10].

У «Книзі для батьків» робиться висновок про те, що «цілісність і єдність сімейного колективу – необхідна умова гарного виховання». Цей висновок ілюструється переконливим матеріалом, життєвими фактами, сімейними колізіями, ситуаціями. «Книга для батьків» сприймається як органічна єдність педагогічної науки й літературно-художньої творчості, як оригінальний художньо-публіцистичний твір, що складається з окремих і в той же час об'єднаних між собою нарисів.

У 1938 р. виходить художньо-педагогічний роман про життя комуни ім. Ф. Е. Дзержинського «Прапори на баштах». Про комуну ім. Ф. Е. Дзержинського А. С. Макаренко написав декілька творів. Першу книгу «Марш 30-го року» високо оцінив О. М. Горький. У березні 1932 р. А. С. Макаренко написав повість «ФД–1», але ця книга не була опублікована, її матеріал частково використано у процесі роботи над повістю «Прапори на баштах», яка вперше побачила світ у журналі «Красная новь» у 1938 р.

Повість також автобіографічна. Основна її тема – боротьба дитячого колективу за людину, за нове життя й одночасно за нову культуру виховання. Якщо в «Педагогічній поемі» відображено людину в колективі, боротьбу людини з собою, боротьбу колективу за свою цінність, за своє обличчя, і боротьбу досить напружену, то в «Прапорах на баштах» показано внутрішній рух колективу, в якому пощастило працювати автору.

У цьому творі спостерігаємо протиставлення документалізму й художньої вигадки, з переважанням першого. Саме винятковість ситуації, перенесеної в книгу з життя, і створює враження ідеалізації, прикрашання дійсності. Адже комуна імені Дзержинського при організації була поставлена в умови, які ще не могли бути створені на рубежі 20–30-х років у всіх виховних установах. Мається на увазі не лише будинок – «палац» і усе необхідне для праці, навчання й відпочинку вихованців аж до «срібних

труб» духового оркестру, але, що набагато важливіше, той кістяк з п’ятдесяти горьковців, який склав ядро майбутнього колективу [14].

Повість відтворила чудовий педагогічний експеримент, розрахований на «випередження часу», що, на нашу думку, є цінним. Виховна установа з реальним самоврядуванням, школа, де учні здобувають і повну середню освіту, що дозволяє вступити до будь-якого вищого навчального закладу, і виробничу професію сучасного профілю, де вчаться не просто працювати, а по-господарському планувати процес і результати праці.

Як зазначала Є. Бояровська, повість «Прапори на баштах» не лише відбила в образах і картинах, хоча і з документальною точністю, пошуки сучасної А. С. Макаренку педагогічної думки та практики, але й створила засобами мистецтва (включаючи художню вигадку) своєрідну «проекцію на майбутнє». Документалізм і художня вигадка в повісті не суперечать один одному, а в рівній мірі працюють на розкриття головної ідеї твору [2].

Ідея згуртованості дитячого колективу знайшла втілення й у першому драматургічному досвіді А. С. Макаренка – чотириактній п’єсі «Мажор». Музичний термін «мажор» означав для письменника-педагога «головну рису стилю дитячого колективу». Пізніше у своїх спеціальних теоретичних роботах він писав: «По-перше, мажор. Я ставлю на перше місце цю якість. Постійна бадьорість, ніяких похмурих осіб, ніяких кислих виразів, постійна готовність до дії, райдужний настрій, саме мажорний, веселий, бадьорий настрій ...» [12]. У 1935 році п’єса «Мажор» була видана під псевдонімом Андрій Гальченко.

У 1935 році А. С. Макаренко написав другу свою п’єсу – «Н’ютонові кільця» – про зростання та виховання людини у процесі колективної праці на великому заводі фотоапаратів. Проте, на жаль, драматургічні твори письменника-педагога не отримали значного визнання.

Багато уваги Антон Семенович приділяв написанню сценаріїв для «Союздитфільму». У сценарії «Справжній характер» показано школу ФЗУ, технічну творчість учнів – удосконалення електричного вимикача комунаром І. Ткачуком – а також те, як формуються й удосконалюються характери дітей. Сценарій «Відрядження», написаний А. С. Макаренком у 1939 р., присвячений робітничій молоді, але кінофільми за обома сценаріями не були поставлені.

Зазначимо, що період 1935–1939 років для А. С. Макаренка став часом насиченої літературно-громадської діяльності. Він читав доповіді та лекції з питань радянської літератури й педагогіки, брав участь у численних конференціях, активно виступав як публіцист і літературний критик. Літературна діяльність захопила Антона Семеновича, хоча ще певний час він поєднував її з педагогічною. Нарешті, наприкінці січня 1937 р. Антон Семенович переїздить до Москви й цілком віддається письменництву та громадсько-педагогічній діяльності. Він зустрічається з учителями, ділиться з ними своїм досвідом, читає цикл лекцій на радіо.

Значний інтерес становлять статті та нариси А. С. Макаренка про письменницьку працю, природу художньої творчості, загальні проблеми розвитку радянської літератури. Багато уваги у своїх літературно-критичних роботах А. Макаренко приділяв особливостям письменницької праці, яку він завжди пов'язував із загальним державним завданням – виховувати людину нової епохи засобом художнього слова.

У 1937 році Антон Семенович опублікував цікаву з точки зору літературознавства, соціології, психології і педагогіки статтю «Щастя». Її головна думка полягала в тому, що тогочасна література оминала тему щастя, а була переважно своєрідною «бухгалтерією людського горя». Педагог натомість висловлював думку, що тема щастя повинна зайняти гідне місце в літературі [22].

За словами А. С. Макаренка, література має не тільки відображати те, що відбувається. У кожному її слові повинна відчуватись проекція завтрашнього дня, заклик до нього, доказ його народження [12].

25 квітня 1928 р. А. С. Макаренко в Московському державному політехнічному музеї прочитав лекцію на тему «Художня література про виховання безпритульних дітей». У виступі ним була висловлена теза про те, що процес формування світогляду молодого покоління має проходити за умови одночасного впливу на інтелектуальну й емоційну сфери. Адже, за переконанням педагога, художня література є саме тим джерелом пізнання життя, яке одночасно формує погляди та виховує високі моральні й естетичні почуття.

А. С. Макаренко, виховуючи в колоністів соціальні почуття, часто звертався за допомогою до книги. «Читати книги, – відмічав А. С. Макаренко, – любили багато колоністів, але далеко не всі вміли осилити

книжку». Цьому необхідно було вчити, використовуючи книгу як джерело знань. З часом колоністи навчилися відверто висловлювати свої думки й почуття щодо прочитаного, аналізувати твір, критично ставитися до нього.

Проблема формування основ світогляду засобами художньої літератури займала одне з важливих місць у педагогічній практиці А. С. Макаренка. Основні положення цієї проблеми й рекомендації, які є в творах великого педагога, зберігають свою цінність і сьогодні, допомагають сучасному вчителеві краще розбиратися в складних питаннях формування світогляду дитини [16].

Природно, що мета, форми й методи формування світогляду в період 20–30-х років XX століття були іншими, ніж у наш час, але макаренківське розуміння сутності системи переконань, її структури й шляхів формування співзвучні з вимогами сьогоднішнього дня. Тим більше, що для А. С. Макаренка світогляд – це єдність знань, переконань і практичного досвіду.

А. С. Макаренко підкреслював, що «у справі виховання молодих характерів» засобами літератури, необхідно підвищувати вимоги до методики її викладання. Для цього слід загострити увагу на тому, яким чином «подається тема, які думки й почуття викликає її розробка в читача, наскільки художньо і цікаво вона зроблена, нарешті, для чого книга написана» [9].

Ми погоджуємося з тезою А. Ширяєвої про те, що в літературному аналізі Антон Семенович пропонував використовувати діалектичний метод, уміння «проникати в суть справи, виділяти найважливіше, а потім в такий простій, доступній формі робити глибокі філософські узагальнення». Цей етап пов’язаний із вищим рівнем розвитку поглядів, коли вихованці вже не лише правильно аргументували окремі епізоди, але давали всебічну характеристику твору, висловлювали ставлення до нього і, керуючись зробленими висновками, регулювали свою поведінку, намічали життєву позицію [23].

А. С. Макаренко у своїх творах і виступах неодноразово підкреслював велику роль дитячої літератури у формуванні особистості дитини. Питанням дитячої літератури він присвятив багато робіт (публічних лекцій, статей, рецензій, виступів, заміток), що стосуються найрізноманітніших проблем, пов’язаних із виховним значенням і особливостями дитячої

літератури. Зауважимо, що педагог одним із перших звернув увагу на специфіку дитячої літератури, якій повинна бути властива висока художність, простота висловлювання, дитячі книги повинні виховувати цілісний людський характер, бути гуманними.

Багато з його робіт щодо дитячої літератури друкувалися в періодичній пресі ще за життя майстра, а в 1956 році видані окремою книгою «А. С. Макаренко про літературу». Відзначимо, що в теоретичному плані особливої уваги заслуговують дві статті А. Макаренка – «Виховне значення дитячої літератури» і «Стиль дитячої літератури». Обидві вони вирізняються цікавим задумом, глибиною знання справи. Автор ґрунтовно розглядає питання про значення дитячої літератури й особливості її стилю, гаряче полемізуючи з тими, хто прагнув спростити твори для дітей [7].

На думку А. С. Макаренка, дитяча книга має бути за змістом цікавою та життєрадісною, за формою яскравою і привабливою. Висловлюючи низку цікавих і цінних думок про стильові особливості дитячої літератури, А. С. Макаренко особливо підкреслював значення простоти мови автора, розвиток сюжету в логічній послідовності. Він радив дитячим письменникам завжди знаходити оригінальні художні засоби, не допускати надуманості й багатослів'я. А. С. Макаренко відстоював право письменника на створення такої книги, яка збуджувала б у юного читача радість, породжувала почуття гумору, прищеплювала позитивні риси вдачі.

«Саме література, – зазначає А. С. Макаренко, – виховує культурні навички дитини. Знайомство з книгою повинно починатися з читання вголос. І надалі, хоч би як добре не була грамотна дитина, читання вголос має бути одним із найпоширеніших заходів. Бажано, щоб таке читання стало звичайним і постійним святом серед робочих буднів. Читання повинно відбуватися в оточенні, з розрахунком на те, що воно сприятиме колективному відгуку й обміну думками. Тільки з допомогою такого колективного читання, – говорить А. С. Макаренко, можна сформувати читацькі смаки дитини та виробити в неї звичку вдумливо ставитись до прочитаного» [7].

А. С. Макаренко вважав літературу розвідником майбутнього, він називав її органом художнього зору, пропонував створення громадської творчої лабораторії для письменників, у якій би шліфувалися тематика й техніка літераторів. Література, на думку майстра, повинна бути

літературою конфлікту та його розв'язання, вона покликана боротися за вдосконалення людини, поліпшення її життя.

Таким чином, можемо констатувати, що А. С. Макаренко виклав основи своєї педагогічної системи, зокрема у формі художніх творів, де здійснив опис життя колонії імені М. Горького та комуни імені Ф. Дзержинського. На нашу думку, науково-теоретична спадщина А. С. Макаренка є науковим підґрунтям для нинішніх і майбутніх поколінь педагогів. Творчий шлях педагога-письменника є одним із яскравих прикладів служіння педагога своїй справі. Його творчість пройнята глибокою любов'ю до дітей, відданістю ідеалам. Антон Семенович Макаренко залишив багату літературну спадщину, він написав понад 150 творів (романів, повістей, сценаріїв, науково-педагогічних статей). За його творами зняті художні фільми. А. С. Макаренко – видатний педагог і письменник, шукав засоби та форми виховання особистості, створював новий педагогічний стиль, ознайомлював з власним педагогічним досвідом через свої літературні твори. Педагогічний досвід А. С. Макаренка, його художні й педагогічно-публіцистичні твори є предметом аналізу та вивчення вітчизняних і зарубіжних педагогів і науковців.

Отже, А. С. Макаренко за характером своєї діяльності є і педагогом, і письменником. У галузі літературних інтересів він є письменником-педагогом. Антон Семенович більше за все цінував твори, які відповідали його оптимістичній вірі у здатність людини до розвитку. Автор «Педагогічної поеми» був переконаний, що «емоційний накал» дуже необхідний для художнього твору. Опис різних прийомів виховання, пропущених через авторське сприйняття, підвищує емоційний накал розповіді, сприяє створенню особливої атмосфери твору. Твори А. С. Макаренка, його педагогічні й літературно-творчі праці, листування тощо свідчать про багатство, точність, лаконізм його мови, новаторський підхід до лінгвістичних традицій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белецкий Д. М. А. С. Макаренко – теоретик детской литературы / Д. М. Белецкий // Педагогическое наследие А. С. Макаренко и современные проблемы коммунистического воспитания : тезисы докладов и сообщений республиканской научной конференции (2–3 марта). – Сумы, 1978. – 324 с.

2. Бояровская Е. В. Документализм и художественный вымысел в повести А. С. Макаренко «Флаги на башнях» / Е. В. Бояровская // Педагогическое наследие А. С. Макаренко и современные проблемы коммунистического воспитания : тезисы

докладов и сообщений республиканской научной конференции (2–3 марта). – Сумы, 1978. – 324 с.

3. Вишня Н. Г. Библиографические поиски научно-исследовательской лаборатории по изучению и пропаганде творческого наследия А. С. Макаренко / Н. Г. Вишня // Творческое наследие А. С. Макаренко и совершенствование подготовки педагогических кадров : Тез. докл. и выступ. на Всесоюз. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию со дня рожд. А. С. Макаренко. – Полтава, 1988. – С. 331–334.

4. Вовк Я. Г. Использование наследия А. С. Макаренко в процессе преподавания древнерусской литературы / Я. Г. Вовк, В. В. Синицкий // Творческое наследие А. С. Макаренко и совершенствование подготовки педагогических кадров : Тез. докл. и выступ. на Всесоюз. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию со дня рожд. А. С.Макаренко. – Полтава, 1988. – С. 326–328.

5. Гетманец М. Ф. А. С. Макаренко и советская литература 20-30-х годов. (Роль писателя в утверждении концепции социалистической личности) : автореф. дис.. … докт. филол. наук / М. Ф. Гетьманец – КГУ им. Т. Г. Шевченко. – К., 1997. – 38 с.

6. Гетманець І. О. Людина і світ у художній творчості А. С. Макаренка : автореф. дис... канд.. філолог. наук / І. О. Гетьманець : 10.01.02. – Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – Харків, 2011. – 19 с.

7. Грибан Г. В. Слово у педагогічній спадщині А. С. Макаренка творча спадщина А. С. Макаренка у контексті сучасної педагогічної науки і практики / Г. В. Грибан : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Суми, 1998.

8. Кожухівська Л. П. А. С. Макаренко про виховне значення дитячої літератури / Л. П. Кожухівська // Педагогічні ідеї А. С. Макаренка й сучасність : Пробл. та перспективи – Переяслав-Хмельницький, 1999. – С. 88–92.

9. Мазуркевич А. Р. Вопросы методики литературы в педагогическом наследии А. С. Макаренко // Педагогическое наследие А. С. Макаренко и современные проблемы коммунистического воспитания : тезисы докладов и сообщений республиканской научной конференции (2–3 марта). – Сумы, 1978. – 324 с.

10. Макаренко А. С. Книга для родителей / Макаренко А. С. Педагогические сочинения в восьми томах. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1985. – 336 с.

11. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / Макаренко А. С. Педагогические сочинения в восьми томах. –Т. 3. –М. : Педагогика, 1984. – 512 с.

12. Макаренко А. С. Переписка А. С. Макаренко с А. М. Горьким / Макаренко А. С. – Педагогические сочинения в восьми томах. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1984. – 368 с.

13. Макаренко А. С. ФД–1 / Макаренко А. С. – Педагогические сочинения в восьми томах. – Т. 2 – М. : Педагогика, 1984. – 512 с.

14. Макаренко А. С. Флаги на башнях / А. С. Макаренко. Педагогические сочинения в восьми томах. – Т. 6. – М.: Педагогика, 1984. – 384 с.

15. Макаренко А. С. Марш тридцатого года / А. С. Макаренко. Педагогические сочинения в восьми томах. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1984. – 512 с.

16. Максимюк С. П. Педагогічні аспекти літературно-художньої спадщини А. С. Макаренка / С. П. Максимюк. Педагогіка. – К. : Кондор, 2009. – 243 с.

17. Охрименко П. Л. А. С. Макаренко как писатель / П. Л. Охрименко // Педагогическое наследие А. С. Макаренко и современные проблемы коммунистического воспитания : тезисы докладов и сообщений республиканской научной конференции (2–3 марта). – Сумы, 1978. – 324 с.

18. Пащенко В. А. Роль литературного наследия А. С. Макаренко в развитии духовной культуры молодежи / В. А. Пащенко // Педагогическое наследие А. С. Макаренко и современные проблемы коммунистического воспитания : тезисы

докладов и сообщений республиканской научной конференции (2–3 марта). – Сумы, 1978. – 324 с.

19. Синиченко О. В. Проблематика и поэтика «Педагогической поэмы» А. С. Макаренко : дис. ... канд. филолог. наук : 10.01.01 / Синиченко О. В. – Москва, 2006. – 198 с.

20. Скорик А. С. О языке произведений А. С. Макаренко / А. С. Скорик // Педагогическое наследие А. С. Макаренко и современные проблемы коммунистического воспитания : тезисы докладов и сообщений республиканской научной конференции (2–3 марта). – Сумы, 1978. – 324 с.

21. Спадщина А. С. Макаренка і педагогічні пріоритети сучасності: 1991 – 2008 рр. : до 120-річчя від дня народж. : біобібліогр. покажч. – К., 2008. – 154 с.

22. Фокина И. Д. А. С. Макаренко как литературный критик / И. Д. Фокина // Педагогическое наследие А. С. Макаренко и современные проблемы коммунистического воспитания : тезисы докладов и сообщений республиканской научной конференции (2–3 марта). – Сумы, 1978. – 324 с.

23. Ширяева К. М. Вопросы формирования коммунистического мировоззрения средствами художественной литературы в педагогической практике А. С. Макаренко // Педагогическое наследие А. С. Макаренко и современные проблемы коммунистического воспитания : тезисы докладов и сообщений республиканской научной конференции (2–3 марта). – Сумы, 1978. – 324 с.

24. Штепа О. Г. Мовленнєва майстерність педагога і проблема недекларативного педагогічного впливу / О. Г. Штепа // А. С. Макаренко и мировая педагогика : матер. междунар. семинара, Полтава (8-10 апреля 2002 года). – М., 2002. – С. 140–142.

25. Яценко О. Нове видання з дослідження літературно-педагогічної спадщини А. С. Макаренка / О. Яценко // Бібліотечний вісник. – 2009. – № 6. – С. 49–51.

РОЗДІЛ ІІ.
ІДЕЇ А. С. МАКАРЕНКА ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ОРІЄНТИР ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

М. О. Лазарєв, кандидат педагогічних наук, професор
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ЛЮДИНОЦЕНТРОВАНА СИСТЕМА ВИХОВАННЯ: ВІД А. С. МАКАРЕНКА ДО СЬОГОДЕННЯ

Не одне століття видатні люди всіх країн і цивілізацій напружено й відчайдушно будували найбільш придатні й результативні ідеї та способи успішного виховання підростаючих поколінь, керуючись ідеалами своєї епохи і власними переконаннями. І коли завершені виховні системи, перевірені мудрістю їх прихильників та опонентів, багаторічною практикою професійних педагогів, здається, стають переконливим знаряддям, що надійно рятує сьогоднішні й майбутні покоління, надає їм життєдайні умови до потужного розвитку і щасливого існування, нова епоха, що стрімко замінює попередню, нові наставники раптом з'ясовують часткову чи повну непридатність геніально побудованих конструкцій для виховного впливу на нове й завжди загадкове молоде покоління.

Випробувана часом і життям виховна система стає непридатною для сьогодення, на нашу думку, при таких способах її використання: а) якщо палкі її послідовники хочуть у незмінному вигляді, до останньої букви, перенести її у нові соціально-економічні умови; б) якщо такі ж палкі революціонери з протилежного табору відторгають усі здобутки означеної системи і намагаються замінити їх нашвидкоруч спорудженими злободенними ідеями і практичними рекомендаціями. Та коли ми у нових умовах політичного й соціального життя позбуваємось, з одного боку, догматичного використання вчорашніх рішень і побудов, а з іншого – революційного синдрому знищення старого «до основанья», відбувається, хай і непростий, але продуктивний еволюційний процес становлення нової системи виховання, яка вбирає в переосмисленому й трансформованому вигляді позитивні риси і досягнення своїх попередниць, звільняючись від їх недоліків, що, як правило, яскраво висвічуються на фоні реалій нового часу та способу життя нової підростаючої генерації.

Сказане у повній мірі стосується і педагогічної системи Антона Семеновича Макаренка, 125-у річницю з дня народження якого з пошаною

і повагою відзначають мільйони мислячих людей нашої планети – і ті, хто захоплені відкриттями великого педагога, погоджуються з його мудрими і не завжди простими для використання відкриттями, і ті, хто продовжують дискутувати, багато в чому суперечать метру, ревно відбираючи з макаренківської спадщини лише те, що, на їх думку, відповідає потребам і запитам сьогодення і перспективам завтрашнього життя.

У завершальних рядках «Педагогічної поеми» А. Макаренко стверджував, що «останні удари наносить партія по останнім гніздам невдалого, деморалізованого дитинства» [3, с. 504]. Прочитавши і перечитавши останній абзац з такою супероптимістичною думкою видатної людини, сучасний читач навряд чи сприйняв її як беззаперечну істину. Нам подумалось, що явне перебільшення у фіналі прекрасного твору – це данина не стільки оптимістичній натурі Антона Семеновича, скільки тій політичній системі, яка вимагала від письменників і педагогів обов'язково переможних реляцій про остаточне подолання будь-яких труднощів і проблем, у тому числі й на ідеологізованому фронті виховання і перевиховання будь-яких складних і «деморалізованих» дітей.

На жаль, і в наш час існує та навіть уперто множиться «деморалізоване дитинство». Щоб подолати цю загрозливу для нашого суспільства проблему, побудувати сучасні системи виховання та перевиховання стрімко підростаючої молоді, не можна обійтись без вивчення виховних уроків А. С. Макаренка, без творчого застосування його мудрої, практичної педагогіки, спрямованої і на спасіння, і на розквіт молодої людини.

Сьогодні в нашій країні відбувається корінна модернізація усіх структур системи освіти, головна мета якої так розбудувати навчально-виховний процес загальноосвітньої і вищої школи, щоб він став основним чинником розвитку і творчої самореалізації особистості, провідною умовою її духовної, фізичної досконалості, соціальної зрілості й активності. На шляху до цієї мети безліч об'єктивних і суб'єктивних перешкод. Одна з головних – недостатній професіоналізм педагогічної діяльності, низький творчий потенціал багатьох учителів. Особливо це стосується освоєння гуманістичної, людино-центрованої та одночасно дієвої, результативної системи виховання як постійної взаємодії реальних суб'єктів освітнього процесу.

Необхідність справді людяного, гуманістичного виховання в середній і вищій школі стала предметом багатовекторних досліджень вітчизняних і

зарубіжних педагогів і психологів, більша частина з яких шукають витоки такого виховання саме в теорії і практиці нашого видатного земляка. Наукові розвідки означеної проблеми (В. Андреєв, В. Добрович, І. Зязюн, Б. Коротяєв, С. Курганов, Л. Павлова, А. Сбруєва, Н. Тарасевич, С. Ткаченко та інші) доводять суттєвий вплив макаренківської системи гуманістичного виховання на розвиток емоційної та інтелектуальної сфер дитини, становлення її як особистості в цілому. Наприклад, збільшення сьогодні кількості дітей з високим рівнем тривожності, що веде до хронічних неврозів, емоційної та соціальної пасивності, зумовлено головним чином низькою якістю міжособистісних відносин у системах учитель-учень, батьки-дитина, дорослі-діти, учень-учень. Нагнітання негативних оцінок, постійна критика на уроках і поза ними, погрози моральному й фізичному благополуччю маленької людини, похмурі обличчя і слова дорослих не творять, а спотворюють тендітну психологічну та моральну конституцію дітей. Ось чому вчителю, якщо він має намір професійно сприяти розвитку особистості вихованця, необхідно докладно вивчати теорію і технологію ефективної і гуманістичної виховної взаємодії дорослих і дітей як у сфері конкретної діяльності (навчальної, ігрової, трудової, оздоровчої, художньо-естетичної), так і в ситуаціях «чистого» спілкування як специфічно людської діяльності.

Мабуть, немає особливої потреби доводити, що гуманістичне виховання як постійна доброзичлива і добротворча взаємодія педагога і дітей являє собою складний творчий процес (А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Кан-Калік, А. Король, О. Леонтьєв, Н. Тарасевич, А. Хуторський). Щоб вийти на такий рівень, учителю (викладачу) потрібно розвинути цілу систему комунікативно-творчих здібностей, домінантно-творчу мотивацію, пройти практичну школу розвитку цих здібностей і перетворення їх у різних реальних умовах у конкретні професійні вміння. Педагогічна гуманна взаємодія, на думку А. Макаренка і продовжувачів його справи, – це титанічна колективна творчість, тому що вимагає мобілізації всіх інтелектуальних, вольових та емоційних ресурсів (чи не в цьому причина, що багато педагогів уникають справжньої, конструктивної професійної взаємодії). Творчість потрібна на всіх етапах продуктивної взаємодії: і під час пізнавальних зусиль учнів (студентів), і в системі спілкування з ними, і в управлінні власною поведінкою. Саме таку вдумливу й людяну взаємодію стверджував А. Макаренко своїми теоретичними роздумами і практичними розробками та вчинками.

Як виявилось, Антон Семенович Макаренко чи не найпершим у вітчизняній педагогіці висунув і практично реалізував як основні для життя дорослих і дітей принципи гуманістичних вимог до виховання: дієвої, конструктивної, а не абстрактної любові до людини, єдності глибокої поваги, довіри і високої вимогливості до неї, виховання Добром і Красою, принципи єдності освіти і продуктивної праці тощо. Ці принципи як основоположні вимоги до виховної діяльності пройшли суворе випробування часом і на сьогодні успішно використовуються там, де школа стає дійсно гуманістичною.

Думається, варто нагадати, що саме А. С. Макаренко першим у вітчизняній педагогіці розглядав вихованця суб'єктом, а не об'єктом педагогічного процесу. «Вимоги колективу є виховуючими головним чином до тих, хто бере участь у цих вимогах. Тут особистість виступає у новій позиції виховання – вона не об'єкт виховного впливу, а його носій – суб'єкт, але суб'єктом вона стає, тільки виражаючи інтереси всього колективу» [4, с. 403].

Щоб реально ствердити вихованця активним суб'єктом життя, тобто самостійною діяльною особистістю, з розвинутим почуттям власної гідності, зростаючими потребами духовного і професійного вдосконалення, внутрішньої дисциплінованості, постійної відповідальності за свої вчинки і поведінку у різних ситуаціях, А. Макаренко надав своїй виховній системі чітку теоретичну аргументованість і технологічну ретельність та завершеність.

Головне, на нашу думку, що відзначало гуманістичну, людино-центровану, продуктивну силу виховної системи А. Макаренка і чого часто недостає сучасним системам виховання, так це чітка і раціональна *організація життя* дорослих і дітей, яка своїм характером сприяє становленню у вихованців необхідних поглядів, переконань, цінностей, умінь. Така організація насправді стала провідним педагогічним законом: «Справжня сутність виховної роботи полягає зовсім не в наших розмовах з дитиною, не в прямому впливі на дитину, а в... організації життя дитини. Виховна робота є насамперед робота організатора» [5, с. 349]. А. С. Макаренко сформулював і обгрунтував найважливіший закон життєдіяльності дитячого колективу, без якого не може ефективно функціонувати ніяка демократична виховна система : єдність свободи і

відповідальності, прав і обов'язків особи. Жодна гуманістична концепція не заперечує необхідності такої єдності, що забезпечує нормальне функціонування суспільства і практичну свободу особи.

На практичному досвіді ми переконалися, що реалізація єдності свободи і відповідальності, прав і обов'язків школярів є найбільш складним у діяльності педагогів-практиків, бо на кожному кроці стикаємося з деформаціями цього закону, з гіпертрофією однієї з його сторін, що у будь-якому випадку приносить непоправну шкоду справі виховання. Ігнорування закону єдності свободи і відповідальності школяра призводить до результатів, які демонструють американські Public Schools (муніципальні школи). Діти часто стикаються з насильством з боку ровесників-«відморозків». Один із відомих американських журналістів заявив, що свобода в тому вигляді, в якому її стали розуміти, стала головним джерелом хвороб суспільства і погрожує нормальному існуванню і навіть життю інших людей [2].

Правильне виховання особи в шкільному і класному колективі неможливе без його права певним чином реагувати на антигромадські, аморальні, деструктивні вчинки. А. С. Макаренко був правий, коли категорично відкидав безкарність, вседозволеність, лібералізм (а фактично байдужість) у відношенні до таких порушників. Серед форм дії колективу А. С. Макаренко називав бесіду в колі найближчих товаришів, виклик в органи самоврядування, бойкот, обговорення на загальних зборах, а іноді повне ігнорування проступку. В той же час відомі випадки, коли він сам виводив вихованця, що провинився, з-під удару товаришів, якщо це було обумовлено вищими педагогічними міркуваннями [2].

Більшість керівників навчальних закладів (шкіл, профтехучилищ, гімназій, коледжів), з якими нам довелось спілкуватися, дискутувати, співпрацювати, по-своєму визначали основні (вирішальні) якості і складові виховної системи А. Макаренка, які конче важливі для життя і розвитку сучасного навчального закладу. Як правило, не викликали суттєвих дискусій положення про стійку цілісність і взаємозалежність основних складових створеної геніем видатного творця виховної системи – її мети (як конкретного результату за певний термін життя сформованості повноцінної особистості), чітко накреслених перспективних ліній розвитку колективу та особистості, досягнення кожним педагогом, особливо

керівником, професійної і духовної висоти, утвердження свідомої дисципліни і відповідальності кожного, пріоритет таких напрямів виховання, як щоденне виховання Красою, дієвим і конкретним Добром, значимою для вихованців Працею.

Не можна не відзначити титанічні зусилля таланту А. Макаренка у розв'язанні проблеми відносин колективу і окремого вихованця, коллективного впливу на становлення моральної, духовної, професійної культури кожної особистості. Однак і вчора, і сьогодні серед керівників і вчителів не вщухають дискусії щодо складності й неоднозначності відносин між колективом учнів (та й студентів) і окремим вихованцем. Мої співрозмовники у більшості своїй схвалювали зусилля Макаренка щодо ствердження у його час та ще й в умовах пенітенціарної системи абсолютної диктатури вимог достатньо сформованого дитячого колективу та його органів відносно окремого вихованця, особливо коли він систематично порушує загальновстановлені норми, правила поведінки і відповідальності. Разом із тим, досвідчені керівники і вчителі, як правило, проти надання сьогоднішнім шкільним і класним колективам права прилюдно притягати до відповідальності і карати своїх товаришів чи представляти їх до нагород. Такі функції мають виконувати директор (за поданням класного керівника, органів учнівського самоуправління), педагогічна рада навчального закладу (можливо, разом із вищими органами учнівського самоуправління). Прихильники такої позиції не проти уважного ставлення до думки однокласників, учнівського активу щодо поведінки і вчинків окремих школярів, але вважають, що, приміром, класним зборам не можна надавати повноважень виносити догану, щось забороняти окремій особі, обмежуючи її права на власний вибір. І все тому, що оцінка особистості – це занадто складна справа, яка потребує і мудрості, і культури, а головне, професійного педагогічного підходу до вчинків, стосунків, мотивів певних особливостей поведінки, наслідків будь-яких рішень для всього колективу і окремого його члена. Тому практика, коли винуватець викликається «на середину», а цілий клас, підбадьорюваний своїм наставником, виступає в ролі колективного прокурора і судді, на думку багатьох сучасних педагогів, формує цинічні, негуманні, руйнівні відносини колективу й окремої особистості, виглядає не інакше як сумна пародія на справжнє виховання завжди складної і суперечливої підростаючої особистості.

В організації повнокровного життя закладів А. Макаренка провідним була потужна й постійна турбота про успішний розвиток позитивних внутрішніх сил людини – мотивів і здібностей до праці, навчання, фізичних спроможностей, естетичних (музичних, театральних, риторичних, художніх) здібностей. Для досягнення вільного розвитку «внутрішньої людини» організація життя у А. Макаренка була обладнана такими постійно діючими компонентами, як виробничий комплекс с висококласними спеціалістами і сучасною технологією; естетичний комплекс із самодіяльними і професійними акторами й режисерами, художниками; спортивне ядро із кваліфікованими тренерами, сучасною спортивною базою та необхідним інвентарем.

Формуючи єдиний виховний колектив учителів, учнів, батьків, ми у своїй управлінській педагогічній практиці не випадково обрали саме макаренківську систему «організації життя» дорослих і дітей на теренах середньої загальноосвітньої школи, тому що саме А. Макаренко представив на теоретичному і технологічному рівнях найповнішу, найнасиченішу і найбільш природовідповідну для дитинства і юнацтва організацію продуктивного, цікавого, громадянськи спрямованого спільного життя дорослих і дітей.

У найзагальнішому вигляді створена «організація життя» являла собою завершену і діючу систему школи повного дня: із заняттями тільки в першу зміну (з 9-ї до 13-14-ї години), достатньою кількістю груп продовженого дня, кімнат для ручної праці і відпочинку молодших школярів, сучасних майстерень для дерево- й металообробки, художньо-естетичних, фізкультурних секцій з відповідним устаткуванням, факультативів і науково-дослідницьких груп для профільних класів, сучасною їдальнею, актовою і спортивною залами. У 70-80 роки минулого століття школи України за погодженням з районними відділами освіти мали всі можливості забезпечити професійне керівництво необхідною кількістю естетичних і спортивних гуртків за рахунок визначених ставок для гуртків і груп продовженого дня. Таким чином багато років успішно вирішувалася проблема вільного позаурочного часу дітей: у нашій школі вони займались за інтересами і здібностями під керівництвом досвідчених професіоналів хоровим, театральним, вокальним, інструментальним, танцювальним, прикладним мистецтвом, у секціях настільного тенісу,

волейболу, баскетболу, футболу, спортивного плавання, взимку – хокею тощо. На створення і приведення в дієвий стан означеної навчально-виховної системи знадобилося більше трьох років напруженої щоденної праці за підтримки обласної і районної влади, шефських організацій, батьків. За цей час було побудовано окремий триповерховий корпус початкової школи, що завершило перехід до однозмінних занять і реального режиму школи повного дня. На основі трансформованих до тодішніх умов ідей і виховних конструкцій А. Макаренка сформувався і педагогічний колектив, об'єднаний відпрацьованими в активних дискусіях єдиними вимогами школи і сім'ї до учнів і педагогів.

Такі вимоги пройшли випробування в усіх органах шкільного самоврядування, на батьківських зборах початкової, основної і старшої школи, були обговорені й затверджені на педагогічній раді, надруковані в типографії і надані кожному учню (як обов'язкова вкладка у щоденнику). Єдині вимоги включали багато положень, запозичених у А. Макаренка, а також народжених часом і творчістю вчителів і учнів. Основні з них: честь школи – найголовніший обов'язок усіх, захищати і примножувати її у навчанні, праці, спорті – наш священний закон; навчання – на совість, поведінка і праця – на відмінно; допомога товаришу – закон співжиття і вимога нашого сумління; постійна висока культура поведінки і зовнішнього вигляду – щоденна норма для кожного; шкільна форма, чиста й охайна, з емблемою школи (парадна або для щоденного вжитку), є обов'язковою і служить показником твоєї культури і відданості багаторічним традиціям нашого навчального закладу; абсолютна заборона для всіх куріння, вживання алкоголю, брутальних слів; безумовна повага, чемність, доброзичливість до матері, батька, вчителя, старших людей, твоїх товаришів на кожному метрі нашого життя; шефство над дошкільнятами – приємна і корисна для всіх справа; школа – твій другий рідний дім, зроби все, щоб закріплена за класом кімната і пришкільна ділянка стали найкращими і найкрасивішими.

Інші вимоги конкретизували для дітей правила поведінки вдома, на вулиці, у транспорті, в кінотеатрі, під час загальношкільних заходів тощо.

Ми переконалися у слушності зауважень Макаренка про те, як непросто досягти виконання основних вимог до вихованців, наскільки важлива повсякдення робота з неухильного й обов'язкового ствердження

елементарних правил гуманного співжиття. Дійсно, усяка запекла боротьба за культуру поведінки, культуру навчання дітей, постійна нервова напруга колективу, щоденні «розноси» відповідальних, суворі й часті покарання нічого не варті у порівнянні з постійної, планомірною і, підкреслюю, спокійною за тональністю відносин роботою, коли маленькими, м'якими, але щоденними кроками ми стверджуємо загальноприйняті норми стосунків, співжиття, виконання кожним своїх обов'язків у межах затверджених прав.

Наприклад, уже протягом перших місяців було досягнуто достатнього рівня виконання вимог елементарної культури поведінки, повного виключення фактів куріння у приміщенні школи і шкільної території. Успішно впроваджено обов'язкову шкільну форму нового зразка (до речі зручної, достатньо естетичної, варіативної за кольором і деякими деталями крою). Кожний клас за результатами обговорення й голосування разом із батьками обирав свій варіант шкільного костюму і замовляв необхідні його розміри і фасони на фабриках одягу в Харкові. У той час (70-80 рр. минулого століття) на замовлення шкіл і райвно виготовлялись на достойному технологічному рівні шкільні костюми для хлопців і дівчат чорного, темносірого, темносинього й коричневого кольорів із деякими варіантами, що обумовлювалось у рекламних проспектах. Ми звернули увагу, між іншим, що в комуні імені Дзержинського дівчата у швейній майстерні успішно виготовляли для комунарів цілу серію необхідного одягу: костюми повсякденні, спортивні (для літа й зими), парадні, вихідні, робочі тощо. Шкільна форма розглядалась у нашому педагогічному колективі не просто як формальний атрибут учня. Реальна можливість її вибору за естетикою фасону й індивідуального розміру, процес досягнення згоди з товаришами по класу, уважне ставлення до її вигляду у процесі експлуатації, нарешті цінова доступність для всіх, можливість кожному внести в одяг дозволені заздалегідь зміни її деталей робили формальний атрибут і естетичною, і соціальною, і моральною категорією, певним чином демократизували шкільний заклад і кожного його вихованця.

Акуратна й естетична форма та ще з емблемою навчального закладу успішно виконувала важливі виховні функції. Разом із тим, керівництво школи і педагогічний колектив розуміли, що без активного професійного супроводу неможливе ствердження ні краси в одязі й поведінці учнів, ні додержання прав та обов'язків, узаконених єдиними вимогами школи і батьків.

Ряд класних керівників старшої школи, реагуючи на серйозні зауваження адміністрації школи, чесно визнали, що впровадження шкільної форми у деяких класах суттєво гальмується. Причини різні, але вагомі: вплив окремих груп вітчизняних «неформалів», які категорично проти стандартів у будь-якій сфері життя і за свободу вибору кожного індивіда; фільми і телерепортажі, присвячені життю американських і європейських школярів, де часто-густо акцентується увага на вільному виборі екзотичного одягу, стилю поведінки і ставлення підлітків до вчителя й батьків. Крім того, дається взнаки наш живучий національний консерватизм і постійне побоювання нових змін, які начебто нічого хорошого не несуть, а зумовлюють лише нові матеріальні і моральні витрати. Відзначимо також (як недолік нашої виховної роботи) відсутність у багатьох дітей і дорослих потрібних мотивів, умінь і звичок в усьому досягати високого лоску естетичної і духовної культури – в одязі, зачісках, у демонстрації власного настрою, стилі стосунків з товаришами і дорослими, у порядку в навчальних кабінетах і на власному робочому місці.

Класні керівники, вичерпавши, на їхню думку, свої резерви пояснень, вимог, прохань і погроз юним саботажникам нових вимог, врешті звернулись до керівництва школи з пропозицією вжити більш крутих адміністративних заходів до порушників. Проаналізувавши означені причини нашого «застою», ми зрозуміли їх серйозність і неможливість подолання традиційним, лобовим педагогічним ударом. Варто було знайти і здійснити незвичні, оригінальні і водночас зрозумілі й продуктівні, справді розумні, дійсно професійні кроки, врахувавши особливості старших підлітків і молодших юнаків, їхні сьогоднішні мотиви ствердитись і реалізуватись з одночасною жорсткою непримиренністю до кожного, хто зазіхає у великому й малому на гідність вже дорослої, на їхню думку, рівноправної особистості.

У пошуках необхідних виховних рішень, крім іншого, ми зважили й на безцінний досвід нашого великого Учителя: Макаренко завжди уникав у вирішенні складних завдань готових, очікуваних більшістю, традиційних і тому, як правило, неефективних виховних дій. Зважаючи на нашу конкретну ситуацію, ми теж вдалися до незвичного педагогічного маневру: напрям «головного удару» було кардинально змінено. Замість зосередження уваги на подоланні недисциплінованості старшокласників (а

це були учні виключно профільних класів, які у більшості своїй непогано вчилися, активно готувались до вступу у ВНЗ), ми вирішили, навпаки, зосередитись на кроках з підвищення їхнього престижу, авторитету, виключної значимості для виховання дітей основної школи – 5–8 класів. Звертаючись як директор школи до активу 10–11-х класів, я спеціально відкинув будь-яку критику старшокласників, навпаки, схвально оцінив їхній внесок у підготовку і вивчення єдиних вимог до учнів, роботу з обладнання предметних кабінетів, відзначив активну підготовку переможців шкільної і районної предметних олімпіад до обласної олімпіади з гуманітарних та природничо-математичних дисциплін.

– Наша школа знаходиться серед лідерів району і області за показниками якості навчання, за змістом і формою створених навчальних кабінетів (і це в першу чергу кабінети, якими опікуються учні ваших класів), за кількістю переможців предметних і спортивних олімпіад. Ми в силах закріпити ці успіхи і піти далі у завоюванні права стати базовим навчальним закладом Міносвіти країни. Однак великий успіх завжди забезпечується конкретними невеликими кроками. На сьогодні нам конче потрібно підтягти до вашого рівня 5-8 класи – насамперед, в освоєнні культури поведінки, строгого виконання затверджених на всіх рівнях «Єдиних вимог до учнів школи». Ми вже радились з учителями на педраді, з комітетом комсомолу, а тепер просимо і всіх вас, учнів старшої школи, поміркувати над тим, як спрямувати учнів середніх класів на освоєння вашого досвіду досягнення культури зовнішнього вигляду і поведінки, культури оформлення кабінетів, культури самопідготовки до уроків тощо. Ваш досвід, ваш приклад і стиль життя – важливіше сотень лекцій і доповідей, тисяч душерятівних бесід, тому що ви для дітей живий приклад непідробної людської культури, достоїнства і праці, приклад близький, постійний, щоденний і дійсно для малечі зразковий і рятівний: діти, молодші за вас, свідомо і підсвідомо закріплюють в собі, насамперед, досвід старших товаришів. Дуже важливо, щоб він був достойним, зразковим. Поважаючи вашу думку, ваш творчий потенціал, пропонуємо на власний розсуд визначити строки і способи демонстрації для учнів 5-7 класів свого досвіду сучасної культури зовнішнього вигляду, естетики закріпленого за класом кабінету та інших речей, які ви вважаєте потрібними для розвитку молодших товаришів.

У жвавій і неформальній дискусії і старшокласники, і представники адміністрації, і класні керівники дійшли думки, щоб запропоновані директором напрями діяльності розбити на поступові робочі етапи: спочатку підготуватись протягом 12–14 днів і продемонструвати молодшим товаришам справжню естетику сучасної шкільної форми, способи правильного догляду за нею, її індивідуального вдосконалення; окремо й ретельно продемонструвати роботу зі створення краси і затишку у навчальному кабінеті, його бібліотеки та способів користування нею; ввести шефство закріплених старшокласників (скоріше всього це будуть ті ж піонерські вожаті-старшокласники) протягом року над школярами 5-8 класів для освоєння культури зовнішнього вигляду і поведінки, подолання шкідливих звичок. Деякі старшокласники запропонували вже на перших етапах розкрити дітям окремо свій досвід нещадної боротьби зі шкідливими звичками, зокрема палінням і вживанням спиртного.

Час виявив правильність обраного шляху боротьби за культуру учнів, акцентовану на позитивному досвіді більш ніж чотирьохсот старшокласників, які протягом року разом із педагогами відпрацьовували свій варіант макаренківської педагогіки паралельної дії: активно виховуючи інших, найуспішніше виховуємо себе.

… Коли через два тижні ми разом з п’ятикласниками на запрошення 10 б класу з чемним інтересом зайшли в кабінет літератури, здивування і захоплення всіх побаченою красою не вмістились у просторій вітальні, не дуже схожій на класну кімнату. Щось нове, незвичне і прекрасне ввійшло в приміщення разом зі стрункими фігурами, натхненними й красивими обличчями юних принцес і принців, які першими в історії школи з великим старанням і майстерністю демонстрували… ні, не нову шкільну форму, а свої неповторні особистості, яким чітко підігнані костюми додавали естетичної витонченості, привабливості і притягальної утаємниченості. Старшокласники для такої важливої місії попрацювали як справжні художники, щоб обрана форма не затьмарювала, а підкреслювала індивідуальність, тонкий смак, скромність і виразність. Над акуратними зачісками дівчат переможно пломеніли яскравобілі, світлорожеві, помаранчеві, бузкові банти, а на грудях, на фоні білосніжного сяяння парадних фартуків застигли виразні вишневі краплі комсомольських значків. Хлопці підкреслювали свою стрункість, витриманість і строгість

чіткими, випрасованими лініями темносірих костюмів, обраними відтінками різнокольорових краваток на фоні білої або світлофіолетової сорочки. Кожний з володарів нової форми і знайдених до неї скромних прикрас пройшов експертизу вимогливого й доброзичливого журі однокласників і тепер намагався з честю представити досягнутий рівень зовнішньої і внутрішньої культури.

У підготовлених коротких зверненнях до молодших гостей старшокласники підкреслено не хизувалися красою своїх досягнень, а наголошували на тому, що створений ними маленький островок шкільної культури дуже скоро стане нормою для всієї школи і буде, безумовно, перевершений іншими. Комсорг класу у кінці зустрічі сказала:

– Кожний шкільний кабінет, як і наш, стане затишною вітальнею з бібліотекою і відеотекою, портативними комп'ютерами, з таким же «круглим» дискусійним столом, з подібними, а скоріше кращими, витонченими шторами і куточками для відпочинку та індивідуальних бесід. А кожний учень буде пишатися формою нашої школи, яку ми вирішили у найближчий час вдосконалити за допомогою спеціалістів і зробити більш привабливою, зручною, практичною ніж та, яку ви побачили сьогодні.

І це не стало просто урочистими словами. Через рік випускники 11-х класів, додержуючись даного один одному слова, всі, як один, з'явились на випускний бал у парадній шкільній формі, яку вони, як і обіцяли, за допомогою батьків і художників-модельєрів достатньо просто, використовуючи варіативні додатки, перетворили у святковий одяг. Свій задум випускники тримали у строгій таємниці, тому найбільше радісне і хвилююче зворушення цей факт викликав у старшого покоління – вчителів і батьків юних випускників. «Сьогоднішній святковий і одночасно скромний вигляд наших дітей, – звернулась тоді до мене спокійна завжди, а сьогодні глибоко зворушена літня вчителька, – це, мабуть, і незагублена вірність наших дітей рідному шкільному дому, подяка праці вчителів, прояв внутрішнього, непідробного демократизму, солідарності, може й стихійної, з тими, хто не має великих статків для розкішних одіянь. Не знаю, чи погодитесь зі мною, але здається, придивіться уважніше, наші випускники сьогодні виглядають більш красивими, природними, більш рідними і дорогими…». На урочистій частині випускного вечора були присутні й представники підшефних класів, що успішно вчились у старшокласників

культурі життя і мали передати прекрасну естафету безцінного досвіду своїм молодшим товаришам.

У той і наступні роки практично всі випускники, пройшовши трирічне вишколення профільних класів, успішно витримали конкурс і стали студентами університетів, інститутів, технікумів, військових училищ.

Не менш значимою для наших учнів стала участь у постійних програмах колективних творчих справ з дистанціями середньої і дальньої перспективи. Ми творчо використовували досвід А. Макаренка, в стосунках якого з вихованцями послідовно діяла «система перспективних ліній», яку він називав «перспективою завтрашньої радості». Одна з найцінніших знахідок видатного педагога знаходить на сьогодні тисячі прихильників серед майстрів педагогічної справи.

У ситуаціях сучасної загальноосвітньої школи непросто знайти захоплюючу дітей, довгострокову і корисну перспективу життя. Мало покладатися у такій справі і на досвід старшого покоління, навіть на зразки реалізованих «перспективних ліній» А. Макаренка. Змінилися часи, з'явились інші потреби, засвітилися нові ідеали. Але незмінними залишаються підходи до народження важливих для життя дітей і дорослих перспектив, способи їх планування й реалізації. На нашу думку, найважливішим для педагога у такій справі є постійна діалогова взаємодія дорослих і дітей – і для знаходження провідної ідеї, і для побудови конкретної мети, і для її успішної реалізації.

Погоджуючись із відомими позиціями вчених щодо перетворення взаємодії освітніх суб'єктів у неперервну співпрацю на діалогічній основі, ми не можемо не відзначити відсутності наукових пошуків основної, інтегративної якості педагогічної взаємодії в умовах нової парадигми освіти, яка передбачає пріоритет пізнавально-творчої (евристичної) гуманістичної діяльності її суб'єктів. Тільки така діяльність стає провідним чинником у досягненні мети національної освіти – гармонійного розвитку і самореалізації індивідуального творчого потенціалу підростаючої особистості.

При всій значущості гуманістичного й конструктивного діалогу як основної форми гуманістичної освіти його наукове дослідження не можна вважати вичерпним. Деякі результати розв'язання проблеми залишаються небезперечними й дискусійними. Проведене дослідження постійно орієнтувалось на провідні принципи гуманістичної освітньої парадигми,

основи якої закладені у педагогічних системах А. Макаренка і В. Сухомлинського, – суб'єктності, відкритості, спрямованості на творчу самореалізацію особистості, паритетності стосунків між усіма учасниками процесу навчання й виховання, пріоритету пізнавально-творчої (евристичної) діяльності школярів і студентів у створенні власних знань і цінностей. Разом з нашими колегами й співрозмовниками ми визначали мету педагогічної взаємодії як досягнення високого або достатнього рівня педагогічної культури всіх суб'єктів освіти заради їхньої успішної самореалізації у конкретній навчальній чи виховній діяльності.

Наступний крок – пошуки достатніх і необхідних чинників для досягнення означеної мети. Серед цих чинників, спираючись на провідні принципи гуманістичної освіти, першість було віддано особистісному підходу до людини. Хоч, із першого погляду, це здається дивним: першорядна якість гуманістичної взаємодії (як визначальної характеристики особистісно-центрованого виховання) знайдена не в самій її змісті і формі, а поза ними, в надрах самої особистості як носія суперечливих цінностей, мотивів, сутнісних сил індивіда. Виходило, що силу і слабкість діалогічної міжособистісної спроможності варто шукати, передусім, не в самій діалогічній технології (як це настійливо рекомендує нам ціла злива психологічних посібників і порадників), а в здобутках власної духовної і моральної культури педагога та його співбесідників. Етичну й духовну основу діалогу після А. С. Макаренка настійно й послідовно обстоював Василь Олександрович Сухомлинський. Осмислюючи його думки щодо потужних можливостей мудрої бесіди-діалогу вчителя й учнів [7, с. 160-167], звіряючи це з власною педагогічною практикою, все більше переконуєшся: справжній виховуючий діалог, що справляє глибинний, життєдайний вплив на душу й серце дитини чи юнака, може здійснити лише педагог з багатим запасом духовних, моральних, естетичних сил, з талантом доброти, самовідданості, любові до дітей, тобто справжня Особистість. Якщо цього немає, не допоможуть жодні найтонші техніки і прийоми виховного впливу.

Використовуючи концептуальні ідеї А. Макаренка, В. Сухомлинського, І. Беха, Є. Бондаревської, І. Зязюна, С. Кульневича та інших дослідників проблем особистісно зорієнтованої, гуманістичної парадигми освіти, ми намагалися знайти конкретні, змістовно наповнені

критерії особистісного підходу до школяра чи студента, а не тільки відомі загальні характеристики, що відображені в принципах такого підходу.

Якщо слідом за А. Макаренком ми називаємо таку діалектично суперечливу якість названого підходу, як єдність глибокої поваги і високої вимогливості до особистості колеги, учня, студента чи будь-кого з наших співрозмовників, то маємо розглядати цю якість як критерій, що неодмінно вимагає більш детальних характеристик для певного рівня (достатнього чи високого) реалізації особистісного підходу. Критерії при цьому розглядаються як узагальнені характеристики тої чи іншої якості, а необхідні для них показники – як деталізація, конкретизація, опредметнення названої якості. Виходячи з цієї позиції, можна, приміром, критерій «єдність поваги і вимогливості» конкретизувати такими, зокрема, показниками, як прояв педагогом глибокої поваги, насамперед, до самого себе, почуття власної гідності, яка синтезується з протилежною, як здається, якістю – непідробною скромністю, самокритичністю, здібністю радіти успіхам іншого, зосереджувати увагу, насамперед, не на своїх, а на достоїнствах іншого – колеги, товариша, вихованця, на їхніх позитивних рисах і, головне, звершеннях.

І тут по-новому розуміється в сучасному контексті гуманістичної освіти думка А. Макаренка про підхід «до людини з оптимістичною гіпотезою, хай навіть і з деяким ризиком помилитись» [6, с. 299-300], про вміння спиратися на кращі, а не гірші людські якості. «Коли ви бачите перед собою вихованця – хлопчика чи дівчинку, – ви маєте бути здатними проектувати більше, ніж здається вочевидь. І це завжди правильно. Як умілий мисливець, стріляючи в рухому ціль, бере далеко вперед, так і педагог у своїй виховній справі повинен брати далеко вперед, багато вимагати від людини і страшенно поважати її, хоч за зовнішніми ознаками, можливо, ця людина і не заслуговує поваги» [6, с. 305].

Особистісний, людино-центрований підхід виявляється і в досягненні цілісного спілкування. Бо часто-густо вчитель чи вихователь, захопившись однією функцією спілкування, наприклад, повідомленням інформації, забуває, що одночасно з цим має вестись будівництво містка до взаєморозуміння, прихильності до себе. У такому разі інформація, подана сухо чи поспішно, падає на сухий кам’янистий грунт байдужості до думок і почуттів учителя. І зерно знань, звичайно, не зійде, а безодня нерозуміння

стане ще ширшою і небезпечною. Тому вчитель-творець заздалегідь прогнозує і планує цілісне спілкування, щоб забезпечити і обмін інформацією (а не тільки її однобічну передачу), і спільний пошук відповіді на проблемне (евристичне) запитання, і тактовне, шанобливе ставлення одне до одного. Тільки тоді виникають ланки повноцінного спілкування: взаємопритяжіння, взаємоповага, взаєморозуміння, взаємопідтримка і нарешті – продуктивна взаємодія.

Діти охоче йдуть назустріч із контактним, терплячим, творчим наставником, бо юні істоти завжди готові пірнути у світ творчих пошуків, якщо вони пропонуються в умовах психологічної безпеки, довіри, комфорту емоцій. Не забудьмо, що творчість як створення нового для дітей та юнацтва була і є для них первинною діяльністю, тобто більш привабливою, приємною, захоплюючою, ніж робота вторинна – копіювання, заучування, переказ, повторення (Ж. Ж. Руссо, Г. Сковорода, Л. Толстой, В. Сухомлинський). Творча діяльність, загальна для дітей і дорослих, тобто співтворчість, є найкращою умовою цілісного спілкування з високим проявом сутнісних сил особистості.

Запрошуючи до непростих роздумів щодо провідного шляху становлення професійно досконалої взаємодії, звернемо увагу на кардинальне переосмислення сучасною педагогічною наукою цілей педагогічної діяльності. Ми довго й важко йшли до того, щоб врешті, звільнившись від кайданів стереотипів і забобонів минулого й сучасного, побачити справжній ідеал – нормальну людину, що поступово й продуктивно самореалізує свої творчі здібності, уміння, життєві цінності, постійно звіряючи їх із загальнолюдськими. Тому особистість у справжньому, а не спотвореному значенні цього слова неможливо «сформувати», «викувати», «виховати» чужим розумом і руками. Але вчитель-професіонал спроможний потужно впливати на становлення й розвиток особистості, якщо сам досяг досконалості як особистість, тобто інтелектуального і морального багатства, професійних знань, здібностей та умінь, постійно високої потреби у самовдосконаленні. Педагогічна праця – це сплав особистості і професії, і вдосконалення себе як педагога означає вдосконалення себе як особистості. І лише усвідомлюючи себе такою особистістю, можна узріти особистість в іншій людині, можна освоїти головну висоту спілкування – *діалог*.

Саме *особистісно-діалогічний* стиль мислення і поведінки ми розглядаємо як основу педагогічної діяльності і, зокрема, продуктивної педагогічної взаємодії педагога й учня. Цей стиль відзначається скоріше не сумою, а множенням особистісного підходу до людини на творчі здібності й уміння вчителя вести професійний діалог з учнями, колегами, батьками, з будь-якою аудиторією.

Відомі дослідники проблем діалогу як основи творчого мислення В. Біблер, М. Бубер, Г. Буш, С. Курганов, А. Король, В. Лозова наполягають на розвитку і зміцненні в практиці навчання й виховання активної ролі учня в діалозі, надання йому права і можливостей постійно ставити свої запитання – собі, товаришу, учителю, автору підручника.

Ми переконались на експериментальному матеріалі що, по-перше, діалог неможливий без сильних мотивів учнів, тобто їхніх дозрілих внутрішніх спонукальних імпульсів. В основі таких імпульсів лежить осмислена особиста значущість для учня чи студента задуму, мети, завдань майбутньої діяльності. Будь-які мета і завдання, що прозвучали з вуст педагога, мають бути переосмислені, переозначені, перекладені на мову учня (студента) і на основі їхньої значущості трансформовані у власну мету діяльності. На таких підставах і будується людино-центрована евристична освітня технологія. По-друге, показником діалогу є запитання чи репліка учня, що не збігаються з уже відомим знанням чи думкою. Практика вперто відкидає зручний шлях розвинути активну боротьбу думок виключно за рахунок «хитрих» учительських запитань. Запитання вчителя – лише прелюдія, підготовка ґрунту для діалогу.

Важливо узріти суттєві відмінності конструктивного діалогу і полеміки. Якщо перший базується на світоглядній спільності учасників дискусії, бажанні розвивати власні позиції за рахунок думок інших, виключенні будь-якої ворожнечі до іншої точки зору, то полеміка відзначається єдиним прагненням – переконати інших за будь-яку ціну у власній правоті, примусити супротивника капітулювати. Позиції полемізуючих сторін розведені до протистояння, і діалектичний синтез думок неможливий. Ступінь інфікованості полемічним синдромом серед наших співвітчизників досить високий, і войовничий запал серйозно заважає нормальному діалогу, дружній дискусії і, в кінцевому рахунку, розвитку гуманно-творчого стилю спілкування і поведінки.

Розширює і поглиблює теорію педагогічного діалогу концепція американського психолога Еріка Берна про три компоненти «Я» – Дитина, Батько, Дорослий. Найбільш стійким, природним і педагогічно доречним є зв'язок Дорослий – Дорослий. Так спілкується творчий учитель і з колегами, і з керівництвом, і з учнем – як з рівними собі партнерами, з чітким урахуванням конкретної ситуації, щиро, розкуто й одночасно з підкресленою чемністю й повагою до співрозмовника. Різнорівневі зв'язки завжди менш міцні, вони легко розладнуються і призводять до конфліктів.

У творчій особистості вчителя домінанта Дорослого гармонійно включає і по-своєму перетворює такі якості Дитини у вчителя, як безпосередність, щирість емоцій, особливо радості, захопленості, свіжість образного мислення, любов до мистецтва та ігрових форм діяльності. Ці якості не тільки не заважають учителю бути Дорослим, але, навпаки – створюють більш привабливий для дітей образ наставника. Іншими словами, щоб стати повноцінним Дорослим, треба в дитячі й підліткові роки бути повноцінною Дитиною, одержати необхідні для розвитку «дози» ласки, любові, уваги, піклування дорослих. Не випадково діти, яких у ніжні роки обійшли любов'ю та увагою, в зрілий період, як правило, відзначаються жорстким, а то й жорстоким характером, нерозвиненим почуттям гумору, слабкою емпатією.

Особистісно-діалогічний *стиль* взаємодії – це достатньо стала і стійка система методів, прийомів, засобів спілкування, що відзначаються підпорядкованістю певній ідеї, цінностям, у даному випадку – вимогам особистісно-діалогічного підходу, творчого діалогізму в комунікації, таким цінностям, як пріоритет людини, її самостійності, гуманності, товариськості тощо.

Особистісно-діалогічний стиль ґрунтується на взаємовідносинах комунікантів як повноцінних особистостей, що спочатку ставляться одне до одного як до неповторних цінностей, поважають гідність співрозмовника, його інтереси, настрій, а потім уже втілюють ці ставлення в конкретні слова, інтонації, жести тощо. Таке спілкування, в основі якого лежить *ставлення* до людини, названо терміном *метаспілкування*.

Коли вчитель намагається розв'язати конфлікт між учнями і з'ясовує, наприклад, хто перший образив, а хто стояв збоку й не заступився за товариша, він ризикує зазнати невдачі, тому що кожне слово й кожний вчинок були реакцією на вчинок і слово з іншого боку. Правильніше було б

зразу почати з метаспілкування, тобто виявити, як учні ставляться одне до одного і чому так ставляться.

Особистісно-діалогічний стиль спілкування і діяльності вимагає від учителя виділити окремого учня з безликої маси класу, поставитись до нього серйозно, з увагою, зацікавитись його проблемами і турботами, як своїми власними. При сучасному наповненні класів, превалюванні групових форм навчання завжди існує загроза, що багато дітей можуть відчути себе загубленими, забутими і в залежності від темпераменту драматизувати свою відчуженість або компенсувати її задирливою поведінкою. Учитель з достатньо розвинутою здібністю до емпатії завжди сприймає проблеми учня, якими б вони не здавались дрібними для дорослого, як дуже близькі йому, вчителю, якщо він прагне до позитивного ставлення до себе з боку учня. Чим би останній не захоплювався – конструюванням, футболом, грою на баяні чи поштовими марками – вчитель завжди має тему для розмови зі своїм вихованцем.

Згадаємо стару дитячу притчу. Жив-був маленький хлопчик, і якось на канікули він приїхав погостювати до своєї тітки. Одного разу до неї прийшов дуже поважний чоловік, і вони повели довгу, серйозну розмову, а хлопчик сидів у куточку і слухав відкривши рота, хоч нічогісінько не розумів. Поважний дядечко помітив хлопчика, вибачився, перервав розмову, підійшов до нього і спитав, як його ім’я, чим він цікавиться. У той період свого життя хлопчик цікавився човниками, і вони повели довгу кваліфіковану розмову про човни. Коли гість пішов, хлопчик роздумливо сказав:

– Тьотю, яка хороша людина. Це здорово, що він теж цікавиться човнами, як і я. – Що ти, мій любий? Він ніколи в житті не цікавився човнами.

– То навіщо він стільки говорив зі мною про них?

– Щоб тобі було приємно. Коли ти станеш дорослим, ти будеш робити так само, як він.

Особистісно-діалогічний стиль спілкування вимагає підтримки у дорослого й малого почуття власної значимості, важливості тої справи, якою він займається. Тому вчитель підкреслює не стільки помилки, скільки успіхи учня, демонструє справжню віру в його сили, здібності, обдарованість, спонукає його не скаржитись, а дерзати.

Коли ми в школі розробляли педагогічну стратегію подолання неуспішності учнів, наголос було зроблено на кардинальній зміні ставлення до таких учнів як нездібних, невдалих, лінивих. Перевівши

відстаючих на зовсім інший режим самостійної праці (домашні завдання вони виконували тільки в навчальному кабінеті за допомогою вчителя), наші педагоги в постійній взаємодії з дітьми спочатку мотивували їх на обов'язковий успіх, потім освоювали невелику частину теорії, а після – за 10-15 хвилин доброзичливо і терпляче допомагали застосувати правила при виконанні практичного завдання. Через 5-6 таких занять діти вже досить впевнено й самостійно виконували більшу частину домашнього завдання, виправляючи вказані помилки й недоліки, а в кінці одержували обов'язково позитивні оцінки вчителя-консультанта. Доброзичливе ставлення до учня під час виконання завдань, подолання разом із ним дефіциту навчальних умінь поєднувались зі строгими і весь час контрольованими вимогами обов'язкової і своєчасної присутності на уроках і в час, відведений для виконання домашніх завдань у навчальному кабінеті, звітування в кінці тижня класному керівникові, батькам і куратору з адміністрації школи.

Особистісно-діалогічний стиль виховання, крім загальних принципів, має і декілька загальних правил, які можна вивести з різних джерел науки і мистецтва спілкування.

Одне з важливих правил особистісно-діалогічного стилю: ніколи не говори «ні», зроби все, щоб і учень твій позбувся можливості вимовляти цю небезпечну для взаєморозуміння заперечну частку. На допомогу приходить спосіб Сократа, сутність якого в тому, що велике абстраговане «так» роздрібнюється на багато маленьких конкретних «так», і, відповідаючи ствердно на кожне запитання, учень втрачає можливість навіть один раз сказати «ні». Спосіб Сократа недавно одержав наукове обґрунтування: «так» і «ні» психологічно не рівні, погоджуватись завжди простіше, не погоджуватись більш відповідально. Якщо учень вимовляє «ні» чи тільки так думає він дійсно не згодний, по суті або формі, і внутрішньо напружується, що можна підтвердити на фізіологічному рівні. Коли він говорить «так», то це ще не означає, що він згодний, йому може бути все одно – це психологічний спокій і фізіологічна нейтральність. Відтак важливо не дозволити думати й говорити «ні», тому що перевести «ні» в «так» буде набагато важче. Нормальний, тобто особистісно спрямований діалог вимагає не боротьби з альтернативною думкою, а зближення різних думок, бо кожна з них має право на існування, якщо ми справді поважаємо особистість учня.

А тому в нашому експерименті відпрацьована комунікативна технологія, як уникнути «ні» та схилити дітей до правильного рішення:

а) учитель тактовно висловлює свою думку про розв'язання конфлікту, задачі або пропонує свій план дії;

б) учень (учні) у чомусь суттєво (або несуттєво) не згодні з учителем і заперечують йому;

в) учитель пропонує їм обґрунтувати свою позицію і в якихось деталях, або навіть у деяких важливих моментах погоджується з ними, демонструючи свою повагу до думок, пропозицій, поглядів дітей;

д) учитель, враховуючи думки школярів, знову (але вже у більш варіативній формі) викладає свою попередню позицію, роз'яснює її і просить учнів висловити своє ставлення до неї і знайти, можливо, позитивне в позиції вчителя;

ж) учні в чомусь уже погоджуються з наставником і частково змінюють свій варіант рішення;

з) спокійне обговорення цих варіантів – першого, другого, третього, зближення позицій на основі уважного, шанобливого ставлення до всіх учасників діалогу;

к) нарешті прийняття рішень (плану, проекту творчої справи тощо) з обов'язковою подякою вчителя за учнівські знахідки, ідеї, цікаві проекти діяльності.

Більша частина учасників експерименту визначили чималі складності в застосуванні цього зовні простого методу, неминучі перешкоди – у вигляді афективної, неадекватної поведінки сторін і з причини низької загальної культури спілкування, панування стійких стереотипів комунікації (типу Батько – Дитина). І все ж практично 90 % учасників цього невеликого педагогічного дослідження підтримали ідею поступового зближення позицій на основі не відкидання однієї з них, а порівняння альтернативних думок, їх розвитку і корекції в процесі співтворчості педагогів та учнів. Цікаво, що майже у 8 з 10 випадків учні в результаті перебору різних варіантів приходили до тих рішень, які їм пропонував учитель або до тих, які відпрацьовані у спільному пошуку. При цьому успіх практичної реалізації прийнятого плану дій підсилювався й тим, що вчитель аж ніяк не підкреслював свою правоту, а, навпаки, дякував юним співбесідникам за цікаві думки, які й допомогли знайти правильний шлях. Причетність до

авторства в розробці стратегії і тактики поведінки чи діяльності підвищували самооцінку школярів, суттєво збільшували вагу мотивів у корисних і важливих справах.

Майбутні вчителі, освоюючи людино-центрований, гуманістичний стиль взаємодії з учнями і колегами, виконують різні творчі завдання. Одне з них – створення педагогічної розповіді з використанням ситуацій зустрічі та уявного діалогу з видатною особистістю. Зважимось навести уривок з розповіді «Моя зустріч з Антоном Макаренком», складеної автором на основі спільної роботи зі студентами.

«...Я йду берегом живого, рідного озера, що просинається разом зі мною і несе мені підтримку і надію своїм могутнім спокоєм, вологим чистим подихом, глибоким зітханням і потужнім буркотінням джерельних ключів, які качають наверх прадавню безсмертну силу чистої води. Пройшовши більше кілометра понад величною озерною красою, подихавши прозорим, природнім весняним повітрям, дійсно почуваєш себе ранковою людиною, яка нічим не затьмарена, багато чого бажає і майже все в силах зробити.

У такому настрої прямую далі, на практику до школи, і думки повертають мене до важливої, але невирішеної проблеми. Швидка хода й підтримка мого друга-озера зробили свою справу: вже не так гірко переживаю я прикру вчорашню невдачу. Не знайшов тоді спільної мови з Максимом і його товаришами з 8-го Д класу. По суті вони повністю відкинули всі мої педагогічні натяки й пропозиції щодо створення класної бібліотеки сучасної української поезії, яка б стала основою для підготовки шкільного літературного вечора та інших естетичних справ. Тоді я був у відчаї, у стані безвиході й зневіри у своїх силах. Пішов до свого друга, який теж безуспішно порався з хлопцями з 8 Г класу.

– Не можу нічого порадити, – сказав він. – Я ж тобі не Макаренко.

З тим і розійшлися. А зараз підчас бадьорої ходи мені здалося, що я знайшов вихід. А дійсно, чому б не порадитися з Антоном Семеновичем? Я ж з ним знайомий давно, багато його підходів, ідей, виховних технологій добре розумію, вони дійсно реальні, не вигадані в затишному кабінеті. Я так палко й сильно зажадав поспілкуватися з життєдайною й глибокою, як наше озеро, мудрою душею А. Макаренка, його оптимістичною педагогікою, що думки стали реальністю.

... Я й не помітив, як раптом наздогнав стрункy людину, яка легкою ходою рухалась понад озером моїм знайомим маршрутом.

– Антоне Семеновичу, вітаю Вас... Вітаю з цим прекрасним ранком, бажаю здоров'я, успіхів. Як здорово, що Ви прямуєте моїм звичним ранковим маршрутом.

– Не знаю, може, це й так. Але я сам не один десяток років йду цією дорогою і кращої не знайшов. До мене нею йшли на роботу мої вчителі, мої колеги...

– Тоді ласкаво прошу вибачити за юнацьку зухвалість... Дійсно, я і мої ровесники йдемо дорогою, вивіреною нашими наставниками...

– Цей шлях наближає нас до прекрасної гармонії природи, нагадує нам, що нічого більш гармонійного, цікавого й прекрасного за природу немає. У неї ми повинні вчитися гармонії життя, гармонії людських відносин. Найбільш дієва – це педагогіка, відповідна природі дитини, відповідна здоровому глузду нашого народу. Але цього мало, вона має бути відшліфована у конкретних діях і словах освіченим, розумним і культурним педагогом – творцем і майстром одночасно.

Впродовж бесіди на моє запитання, як же подолати дитячі впертість, небажання, лінощі і залучити хлопчиків і дівчаток до своїх прекрасних намірів, як та ж класна бібліотека, Антон Семенович якось внутрішньо, непомітно самою інтонацією слів посміхнувся і сказав:

– А ніхто, – ні я, ні Сократ, ні Песталоцці, ні навіть Ушинський, – не дадуть вам конкретної відповіді на це просте запитання. Знаю тільки, що учень стає найбільш упертим і некерованим, як тільки помічає, що ми починаємо його виховувати, тобто переконувати у своїй правоті, примушувати чинити добро і не робити злого, наводити прекрасні приклади зразкової поведінки, справедливо критикувати за недбальство й лінощі.

– А як би Ви почали розв'язувати мій вузол відносин з отими неслухами, яким абсолютно нецікава література з її бібліотеками й мистецькими вечорами?

– Я б виявив кілька дівчат і хлопців, які мають потребу вивчати й знати літературу, з ними б потихеньку порадився, як зробити запланований літературний вечір у вигляді яскравого і неформального свята для всіх. Це я називаю перспективою радості, від неї зацікавлених уже не відвернеш. А потім разом з цією ініціативною групою можна вже

запалити інтерес інших учнів: за допомогою яскравої реклами, джерел в бібліотеках та модному у вас Інтернеті, залученням до виступів окремих учнів. Додайте до планів перцю романтики, загадковості, юнацької конспірації, драматичного сюжету. Створення ж бібліотеки не можна розглядати як мету, вона тільки один із засобів для реалізації радісних для дітей і створюваних ними ж незабутніх подій. Не можна нікого залучати силоміць, тоді невдоволені успішно загублять будь-яку справу. Деталі, підчас вирішальні для творчого й хвилюючого заходу, підкаже сама педагогічна ситуація. Тому я завжди утримуюсь від усяких методичних рецептів. Живій справі вони тільки зашкодять. Дітям варто довіряти і в народженні великої ідеї, і в розробці її деталей, прислухатись до їх думки, сміливо підтримувати її, непомітно, тактовно корегувати задуми і дії підростаючої особистості.

...Я довго й мовчки розмірковував з приводу цієї несподіваної зустрічі і порад великого Вчителя. Потім помітив, що на березі озера я на самоті, без супутника, який зник так само раптово й непомітно, як і з'явився. Але не могло бути, щоб це приверзлося. Бо зовсім по-іншому сприймався озерний аромат. Він був змішаний з подихами життєдайного людського спілкування, озоновими розрядами гострої людської думки, і від того природне і людське складали прекрасний букет неповторно чарівного і цілющого повітря. Зовсім по-новому я відчував і мій внутрішній стан: глуху зневіру замінила наростаюча впевненість, що успіху можна досягти, якщо змінити відносини з моїми юними вихованцями, діяти просто, мудро й активно, як підказує здоровий глузд і досвід таких педагогічних велетнів, як Антон Семенович Макаренко».

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. Андреев. – Казань : изд-во КГУ, 1988. – 224 с.
2. Красовицкий М. Ю. Непреходящее в педагогическом наследии А.С.Макаренко (взгляд из США) [Електронний ресурс]. – Режим доступа : //http: portulas.ru (с).
3. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / Избр. произведения в трех томах. – Т. 1 / Ред. кол. : Н. Д. Ярмаченко (пред.) и др. – Киев : Радянська школа, 1984. – 517 с.
4. Макаренко А. С. Педагоги пожимают плечами //Сочинения : в 7 томах. – Т. 2. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 395–405.
5. Макаренко А. С. Общие условия семейного воспитания // Сочинения : в 7 томах. – Т. 4. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 341– 360.
6. Макаренко А. С. Мои педагогические воззрения / Сочинения в 7 томах. – Т. 5. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 277 – 308.
7. 7. Сухомлинський В. О. Слово про слово // Вибрані твори : в п'яти томах. – Т. 5. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 160–167.

Є. В. Анохін, старший викладач,
В. В. Чайка, старший викладач
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ РІЗНОВІКОВОГО СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ У ПОЗАФОРМАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Ідея різновікових колективів стала однією з головних теоретично–методологічних проблем, пов'язаних із творчою спадщиною А. С. Макаренка, яка отримала подальший розвиток у теорії і практиці сучасної педагогіки. Дослідники відзначали, що різновікові об'єднання швидше формують стосунки старших і молодших дітей і підлітків, вказували на те, що знаходячись в оточенні товаришів із різним життєвим досвідом і рівнем знань, діти й підлітки отримують більше можливостей до духовного збагачення. З особистого педагогічного досвіду А. С. Макаренко дійшов висновку, що найбільш вдалою формою первинного колективу є різновікове об'єднання. Різновіковий загін – педагогічне відкриття видатного педагога. У той час, коли педагогічна думка вважала, що вік є визначним у вихованні, а шкільні інтереси вимагали формування колективу за віковим принципом, визнати та довести практично, що об'єднання дітей різного віку – це умова їх постійного розвитку – справа, безумовно, сміливa! Сам А. С. Макаренко так визначається в своїх пошуках: «Спочатку я формував загони за принципом: хто з ким вчиться, хто з ким працює. Потім я вирішив, що молодших треба відокремлювати від старших, але швидко зрозумів, що це помилка. Надалі в кожному загоні були разом діти й дорослі юнаки 17–18 років » [9, с. 234–235]. А. С. Макаренко вважав, що структура колективу повинна бути багатоварітивною й динамічною. У вирішенні цього питання він відштовхувався від ідеї, що чим багатогранніше стосунки, в які вступають вихованці у колективі, тим інтенсивніше відбувається формування особистості кожного з них. Більш того, різновіковий принцип теоретично надає можливість колективу існувати необмежений час. Коли підростають старші, на їх місце становляться молодші, які, в свою чергу, виховують наступне покоління[6, с. 12]. Учені і практики звертали увагу на можливість природної передачі соціально-морального досвіду від старших дітей до молодших за визнаним правом старших на авторитет та вплив. За думкою В. Гербєєва, в різновікових групах вище «коефіцієнт контактності», значно вище рівень спілкування, більше проникнення взаємних впливів [3]. Більш

того, науковці зацікавились соціально – психологічними механізмами різновікового впливу дітей та використанням їх у педагогічному процесі. Різновікова взаємодія перебуває в центрі наукових пошуків. До неї зверталися науковці: Л. Байбородова, В. Бутенко, Б. Вульфов, Є. Герасімова, Є. Давидович, С. Ілюшкіна, Є. Смирнова, О. Соловьов, Н. Флегонтова. Останнім часом розробляються проблеми: особливості побудови навчального процесу в різновікових групах, формування мовленнєвого спілкування дошкільнят у різновіковому дитячому колективі, особливості соціальної взаємодії дітей у різновікових об'єднаннях. Аналіз наукових досліджень дає підґрунтя до висновку, що різновікова взаємодія є чинником, який найефективніше впливає на соціальний і психічний розвиток дитини, за умови його доцільного і цілеспрямованого включення у педагогічний процес. Правильна його постановка сприяє здійсненню завдань всебічного розвитку та соціалізації дітей різних вікових груп. Зважаючи на науково-практичне значення проблеми спілкування та взаємодії дітей у різновікових групах доводиться констатувати, що у психологічному аспекті вона залишається майже не вивченою. Наукових досліджень, присвячених аналізу спілкування та взаємодії дітей у різновікових об'єднаннях, практично обмаль. Лише в небагатьох працях В. М. Аванесової, О. О. Вовчик-Блакитної, А. М. Давидчук, О. С. Залужного, Г. В. Смольникової, А. Г. Тамбовцевої, що стосуються переважно дошкільнят або підлітків ідеться про особливості взаємин між старшими й молодшими дітьми. Ці дослідження методологічно не об'єднані, цілісна теорія відсутня. Тому зрозуміло, що проблема частіше розглядається у сфері емпіричних уявлень, висновків із практичного досвіду окремих діячів. У сучасних умовах такий досвід зосередився у рамках діяльності різноманітних дитячо-юнацьких громадських організацій, що складають розгалужене та впливове позаформальне середовище соціуму. Наприкінці двадцятого сторіччя спеціально вивчалося питання впливу різновікового спілкування на вдосконалення діяльності саме дитячих організацій. Намагання зберегти великі дитячі об'єднання в ситуації соціальних струсів і змін привертало увагу до їх виховних, організаційних можливостей. Різновікове спілкування та взаємодія вивчались у різних соціально–педагогічних системах: у шкільних, первинних колективах, у закладах закритого типу, в тимчасових групах і об'єднаннях стаціонарних або літніх

таборів відпочинку. Всі вони підтвердили ідею А. С. Макаренка про позитивну динаміку розвитку старших і молодших дітей в умовах спільного виховання. Особливий інтерес представляли дослідження сучасного взаємодії і спілкування у різновікових групах, виконані під керівництвом Л. В. Байбородової. Їх концепція полягає в тому, що соціальна взаємодія в різновікових групах стає ефективною тільки тоді, коли її регулює особистісно–орієнтований підхід до реалізації різноманітних соціальних ролей за динамікою мотиваційної сфери [3, с. 178]. Це і є згадуваний вище соціально–психологічний механізм різновікового впливу дітей. Але стосовно динаміки мотивації виникла розбіжність поглядів на, здавалось, тотожні поняття виховання та соціалізації особистості у суспільстві. Визначення динаміки мотиваційної сфери – це спрямування до певного ідеалу. Психолог Л. С. Виготський вважав позитивним для розвитку дітей взаємини з більш старшими, більш умілими дітьми, які стимулюють розвиток нових звичок. [4, с. 223–225]. Видатний психолог А. В. Петровський зауважував, що різновікова взаємодія дітей переважно будується у сфері позанавчального спілкування, хоча є бажаним компонентом шкільного життя, який на практиці часто ігнорується [2, с. 4-6]. Підтверджується факт найбільшої відповідності різновікових об’єднань до адекватного моделювання реального соціального оточення, яке за всіма характеристиками є різновіковим. Школа, як штучна організація не може втілювати цю ознаку, бо зосереджена на функціях навчання, що, як вона вважає, легше здійснювати у штучних одновікових групах. Практик організації різновікових об’єднань Л. О. Крапівіна визначила, що виховання і соціалізація – різні, хоча і пов’язані процеси, які об’єктивно відбуваються у виховній системі. Цілеспрямований, організований процес, який розвиває морально–ціннісні якості особистості, прийнято визначати як виховання [6, с. 14-18]. Процес засвоєння людиною певних суспільних норм і типових форм поведінки, що несуть у собі соціальний досвід минулих поколінь, визначається як соціалізація. У виховних системах обидва процеси можуть відбуватися врівноважено, а можуть відбуватися по-різному. Практика свідчить, що виховання з відставанням соціалізації формує особистість, що не готова до взаємодії з іншими людьми та об’єктивною реальністю. У той час як соціалізація з вадами виховання формує соціально адаптовану особистість, яка позбавлена ціннісних орієнтирів, моральних

норм, піднесено–духовного ставлення до оточення, світу. Сподіватися на бездоганну відповідність виховання і соціалізації в сучасних умовах стрімких змін середовища безпідставно. Отже, виховна система різновікових об'єднань єдина, що практично забезпечує швидку адаптацію до соціокультурних змін, творчий характер процесів виховання, соціалізації. Але існують і протилежні точки зору на діяльність різновікових об'єднань дітей та підлітків. Такі дослідники, як Б. А. Дейч, М. Б. Кордонський, досліджуючи різновікові об'єднання, попереджали, що різновікове спілкування може приводити до гальмування розвитку особистості, якщо спілкування не демонструє високого рівня змістовності, а взаємодія більш спирається на традиції або догми постійної переваги старших, яка не підтверджується практикою спільного життя [7, с. 23–24]; [5, с. 110–113]. Зауваження А. С. Макаренка щодо організації різновікового об'єднання формулювались у чіткі вимоги:

– формування різновікового колективу можливе тільки за умови коли колектив має організаційну структуру, здорові традиції, розвинуту систему спілкування та взаємодії,

– кількісно первинний колектив такого різновікового об'єднання може бути від 7 до 15 осіб. Великі групи слабо керовані, занадто малі перетворюються в групу друзів зі своїми вузькими інтересами,

– склад колективу по можливості повинен бути незмінним, як вирішальна обставина процесу накопичення досвіду особистістю,

– керівництво різновіковим загоном здійснює не «диктатор», а «вповноважений» – демократично обраний лідер,

– принцип об'єднання в різновікові групи повинен бути єдиним – «хто з ким хоче».

Отже, більшість зауважень до різновікових об'єднань виникають від того, що іноді ставлення до них суто споживацьке, як до педагогічного дива, що вирішить усі проблеми. Неминуче розчарування настає одразу після перших невдач. Насправді різновікові колективи виникають та розвиваються за великими зусиллями окремої людини, спільноти однодумців, які, особливо на перших кроках діяльності, потребують уваги і підтримки. А. С. Макаренко відзначав, що процес організації різновікового об'єднання набагато складніший та триваліший процес, ніж може здатися на перший погляд. Видатний педагог попереджає: «…Такий стиль стосунків

старших та молодших є більш високою формою організації виховного процесу й потребує кваліфікованого та вдумливого педагогічного керівництва і впливу» [9, с. 45–49]. Педагогічний діапазон можливостей різновікового спілкування необмежений – від «статусної корекції», коли старші діти позитивно змінюються, отримуючи в молодшому середовищі більш високий особистий статус, до організаційного об'єднання високого рівня розвитку з особливими стосунками між членами колективу. Як вважав А. С. Макаренко, в різновіковому колективі життя організується більш складно, більш яскраво, відбувається поєднання різноманітних уподобань, а, найголовніше, виникають моральні естетичні впливи стосунків вихованців різного віку, саме в таких різновікових колективах спілкування та взаємодія підіймаються до рівня турботи про молодших, слабких, виникає почуття захищеності. «Тема дружби молодших учнів з старшими – неминуча тема, якщо ви бажаєте організувати єдиний колектив» [1, с. 20–22]. Такі стосунки старших та молодших у різновікових колективах надають їм усіх ознак і властивостей родинного братерського спілкування. Молодші отримують різноманітні відомості, засвоюють звички поведінки, привчаються поважати старших, визнавати їх авторитет. У старших турбота про молодших та відповідальність за них особисто виховують якості необхідні громадянину: увагу до людини, душевну щирість та вимогливість, нарешті – почуття майбутнього сім'янина. Різновікове об'єднання надзвичайно зручне для втілення методики «паралельної дії». Громадська думка перетворює різновіковий колектив на вихователя, на впливовий інструмент дотику до окремої особистості у колективі [2, с. 11–13]. Актуальність теми різновікового спілкування та взаємодії у позаформальному середовищі залишається незмінною весь час пошуку та практики форм ефективного процесу виховання і соціалізації особистості. Поняття позаформального середовища доповнює існуючий тандем «формальне – неформальне» суттєвою функцією перетворення стихійного спілкування особистостей або груп у більш ефективну систему стосунків за згодою, домовленістю, або спільного обмеження впливу свавілля обставин людського спілкування за відсутністю формалізованих засобів. Громадські організації, рухи, об'єднання діють саме в полі генерованих ними позаформальних стосунків, практикуючи досвід розвитку й оздоровлення суспільства засобами обговорення, домовленостей, самоврядування. Більше того, позаформальне спілкування – це,

безсумнівно, майбутня парадигма розбудови громадянського суспільства, що йде на зміну обтяжливим, малорухомим та ворожим до інновацій формальним засобам побудови державних інституцій утримання суспільства. Вирішення цієї парадигми відбувається занадто повільно за відсутністю достатньо розвинутого позаформального середовища, так званого «третього сектора», що об'єднує всі неурядові організації, які намагаються змінити світ на краще. Позаформальне середовище не тільки гнучко, швидко й креативно реагує на виклики і проблеми розвитку людства. Воно значно оптимізує виховні системи, приводячи їх на своїх теренах до спільної мови, узгоджених дій. Ця природна здатність до самоорганізації позаформального середовища грунтується на добровільному бажанні і можливостях дітей, підлітків, молоді прийняти найкращий досвід старшого покоління. Різновікове спілкування та взаємодія дітей та підлітків у позаформальному середовищі грає вирішальну роль у розвитку сучасного суспільства. Як відзначила Л. О. Крапівіна : «Життя в сучасних умовах вимагає взаємодії поколінь, що стає важливим соціальним державним пріоритетом. Педагогічна наука неминуче повертається до розуміння питань формування й розвитку виховних систем, здатних забезпечити процеси взаємопорозуміння, співробітництва й спілкування дітей, підлітків, юнаків, дорослих та людей похилого віку» [6, с. 87–91].

Актуальність проблеми різновікового спілкування постійно відтворюються в людському середовищі, уособлюючись в технологічних, соціокультурних, світоглядних змінах, які супроводжують інтелектуальний прогрес людства. Різновікові виховні системи забезпечують зв'язки навчання та життєвої практики, що дозволяє значно ефективніше впливати на соціальний розвиток особистості. Різновікові об'єднання зберігають свою актуальність в умовах розбудови громадянського суспільства як найбільш адекватні моделі існуючого «дорослого» спілкування та взаємодії. Різновікове спілкування найбільш ефективно сприяє взаємодії саме в позаформальному середовищі, яке виникає та вдосконалюється як колективна творча справа за спільною домовленістю про моральні та нормоутворюючі цілі й завдання спільної діяльності.

Мета дослідження полягає в тому, щоб обґрунтувати психолого–педагогічні можливості різновікового спілкування і взаємодії в інтелектуальному, фізичному, соціальному розвитку особистості в умовах

діяльності в позаформальному середовищі. Незважаючи на розповсюджену згоду більшості фахівців із психології та педагогіки з видатним потенціалом різновікових об'єднань, його практичну значущість вони вбачають переважно в сфері дитячо–юнацького відпочинку, дозвілля, суспільно–корисній діяльності. Багаторічний досвід діяльності з різновіковим об'єднанням дає можливість ставити за мету саме означені вище можливості інтелектуального, фізичного та громадянського самовиховання та самовдосконалення особистості.

Об'єктом дослідження є процес розвитку особистості в процесі спілкування і соціальної взаємодії у різновіковому позаформальному середовищі. Об'єкт безумовно надзвичайно динамічний. Його динаміка відбувається за великою кількістю функціональних залежностей від чинників оточення та конкретної особистості. Але його реальне існування підтверджується незмінною увагою педагогічної теорії і практикою діяльності різновікових систем, в узагальненнях видатних вчених, педагогів–новаторів та діячів освітньої сфери.

Предметом дослідження є система різновікового спілкування, взаємодії у різновіковому об'єднанні позаформального середовища суспільства як засобу соціального розвитку особистості. Від часів А. С. Макаренка соціокультурне середовище змінилось за педагогічними технологіями, пріоритетами виховання та засобами соціалізації особистості. Але в центрі уваги завжди залишається системний підхід до можливостей генерувати ефективний, сучасний, спеціально організований засіб. Різновікові об'єднання надають можливості досліджувати різноманітні засоби, що виникають за їх специфічної придатності будуватись у відповідності до середовища, добровільності, цілеспрямованості, самоорганізації, еволюції тощо.

Гіпотеза дослідження на підставі визначеного вище формулюється як можливість:

– системи різновікового спілкування і взаємодії в позаформальному середовищі, яке забезпечує інформаційний взаємообмін, інтелектуальне та емоційне задоволення, успіх,

– формування та розвитку різновікового позаформального середовища високого рівня виховного та соціалізуючого спрямування на самовдосконалення особистості й оточення,

– розбудови системи педагогічних інновацій, технологій, ідей, які виникають у процесі різновікового спілкування людей, які об’єднані стійкими міжособистісними стосунками, зв’язками.

Ефективність втілення моделі різновікового спілкування визначається соціальним розвитком особистості за змінами рівня комунікабельності, потреби в спілкуванні, розвитку емпатії, креативності мислення, інтелектуального зростання, мисленнєвої діяльності, почуття відповідальності, загальним рівнем задоволеності життям. У відповідності з метою та гіпотезою формуються наступні завдання:

– визначити виховний потенціал різновікового спілкування та взаємодії у позаформальному середовищі дітей та підлітків, його відмінності від інших виховних систем,

– виявити умови розвитку та вдосконалення різновікового спілкування та взаємодії, їх зв’язок із вдосконаленням позаформального підліткового середовища,

– узагальнити більш як тридцятирічний досвід діяльності різновікового соціально педагогічного Центру «Сигнал» як ефективної моделі виховної системи, громадської структури СумДПУ ім. А. С. Макаренка.

Методологією дослідження стали концепції науково-теоретичної спадщини А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, Ш. А. Амонашвілі, Д. Б. Ельконіна, Л. С. Виготського та інших видатних учених, практика яких ґрунтувались на врахуванні компонентів системи, інтеграції з відповідними областями знань, детермінізму і закономірності явищ.

Місцем організації різновікового спілкування й взаємодії дітей та підлітків став Дитячий соціально–педагогічний Центр «Сигнал», який було засновано у 1980 році при кафедрі педагогіки та психології як громадську структуру, що мала допомогти забезпечити зв’язок зі школами. Тимчасова участь дітей у проведенні травневих інструктивних зборів з підготовки студентів до літньої педагогічної практики поступово перетворювалась у безперервну річну діяльність, яка залучалась життям місцевої громади в різноманітні заходи військово-патріотичного, туристичного та трудового напрямків. Відповідно до поступової еволюції різновікового середовища дитячого Центру з’явились нові напрямки його діяльності як громадської структури педагогічного університету. Студенти практично знайомились із роботою дитячого прес-центру, що випускав стіннівки, радіогазети та

кінофільми з життя різновікової групи, брали участь у мандрівках. З'явились групи студентів, які добровільно почали допомагати в організації окремих справ, а найбільш активні макаренківці добровільно залучались до діяльності в структурі самого Центру «Сигнал». Різновікова система спілкування та взаємодії отримала суттєве збагачення досвідом та здібностями студентства, що об'єктивно підготувало зміни позаформального середовища в самому колективі «сигнальників». Крім різновікового він, за термінологією А. С. Макаренка, став зведеним колективом, який уже складався з дітей та підлітків із 6 шкіл та 23 класів м. Суми. В умовах напружених стосунків у неформальному підлітковому середовищі різних районів обласного центру таке позаформальне об'єднання значно оздоровлювало позашкільне середовище, встановлюючи ділові та позитивні особисті стосунки між учнями різних шкіл міста, вдосконалюючи спілкування і взаємодію між віковими групами в самому Центрі «Сигнал». Позитивний вплив на оточення вимірювався не тільки загальним враженням від можливостей спільних справ колишніх конкурентів на неформальне вуличне лідерство. Більш, ніж враження про вплив, свідчили факти саме безконфліктного переходу окремих «сигнальників» на навчання в школи, які раніш агресивно реагували на «чужинців» з інших районів. Вдосконалення різновікового спілкування і взаємодії безпосередньо в «Сигналі» проявлялось в збагаченні напрямків діяльності. Важливим була не їх кількість, а нова якість. Інтелектуальний напрямок як вимога спільного життя різновікової групи міцно став і залишається в системі діяльності дитячого Центру «Сигнал». З'явились мандрівники, які не тільки долали маршрути Сумщини, отримуючи фізичне задоволення та емоційний позитив. Вони несли апаратуру, журнали, книжки, ретельно запаковані моделі космічних апаратів, щоб провести засідання клубу прихильників наукової фантастики «Вега» в сільській школі Сумського району. На відміну від загальноприйнятої оцінки результатів розвитку особистості підлітка, яка за об'ємом може сягати розмірів літературного твору, різновікові групи формують відповідність між сформованою ідеальною картиною майбутнього з досягнутим результатом сучасного. Це відбувається як на загальному рівні уявлень про розвиток людства, так і на рівні усвідомлення особистих досягнень. До цього обов'язково додаються зміни рівня відповідальності підростаючої людини

в системі соціальних стосунків. Одновікові групи, позбавлені такого значного виховного потенціалу, більше зосереджені на сьогоденні. Інтелектуальний напрямок діяльності різновікових груп може тільки зростати, тому що для цього є всі необхідні умови – різновікове спілкування і взаємодія, що значно збільшують рухливість отриманих знань. Проблема розвитку інтелектуальних здібностей безпідставно зосереджується на шкільних теренах, оминаючи належною увагою позашкільне середовище. Навчальний процес позбавляється не тільки значного ресурсу часу, але й суттєвої позитивної емоційної складової, яка супроводжує інтелектуальну пізнавальну діяльність учнів поза школою. Позашкільне середовище складає суттєву конкуренцію шкільному навчальному процесу за своєю гнучкістю, можливостями нових форм, вибірковістю інтеграції певних напрямків, мотиваційним підґрунтям спілкування та взаємодії. На це звертали увагу видатні психологи, вихователі та фахівці з дидактики. В. О. Сухомлинський намагався створити розгалужену систему позашкільної діяльності різноманітних пізнавальних гуртків та об’єднань. Він відзначав їх оптимізуючий вплив на загальний процес навчання. А. С. Макаренко приділяв значну частку своєї діяльності створенню колективної атмосфери інтелектуального різновікового спілкування вихованців, стверджуючи, що її позитивний вплив проявлявся в кожній особистості вихованця, стимулюючи його творчість та взаємодію, швидку передачу трудових умінь, навичок та особистого досвіду життя [9, с. 301–302]. Виховний потенціал різновікової групи постійно відновлюється залученням до спілкування і взаємодії дітей та підлітків, що змінюють уявлення, досвід, ставлення та розуміння явищ і процесів стосовно себе особисто та оточуючого середовища. Діти і підлітки бачать себе в об’єднанні з іншими людьми, що наповнює взаємодію змістом та особистісним сенсом. Інтелектуальна складова діяльності різновікових об’єднань досягає рівня розвитку, коли обов’язково виходить на рівень громадсько-корисної діяльності, на участь у вирішенні проблем місцевих громад. У дитячому різновіковому Центрі «Сигнал» сформувалась цікава ідея громадського ліцею. Коли він почав працювати, то нова група ліцеїстів запропонувала проведення літніх науково–дослідницьких експедицій. Інтегруючі можливості свідомості стають головною складовою специфічно людського віддзеркалення оточуючого світу тільки за умов

постійної практики. Тільки практика вимагає опанування порівняння та узагальнення. Тільки практика свідчить про результат теоретизації та абстрагування. Інтелект як властивість, що визначає рухливість знань, перетворює уявне в реальний феномен – винахід, відкриття. Для особистості когнітивна діяльність завжди практична – починаючи від обрання поведінки, завершуючи креативністю діяльності. Усі освітні технології, маючи за мету саме таку діяльність, зустрічають реальні перешкоди: відсутність часу та обмеженість опанованих школою форм. Отже літні науково–дослідницькі експедиції, що уможливлюють позаформальні середовища освітнього спрямування, не тільки допомагають реалізувати інновації, але й розширюють можливості шкільного навчання. З початку своєї діяльності громадський ліцей «Сузір'я» провів 14 літніх експедицій, у яких взяли участь 290 дітей і підлітків, які спостерігали зорі і планети, плями на Сонці в телескопи, досліджували фізику природних явищ, моделювали прилади, кораблі, літаки, повітряних зміїв і багато спілкувались з природою, озброївшись мікроскопами [3, с. 175–177]. До науки залучались підлітки всіх вікових груп, різного рівня успішності у школах, отриманих знань, сформованих понять. На високому рівні позитивного емоційного ставлення до науково–пізнавальної діяльності змінювались норми різновікового спілкування, поведінки та стосунків у позаформальному середовищі. Дитячий Центр «Сигнал» склав соціальний проект «Громадська освіта» на отримання гранту. Ідея проекту полягала в залученні до експедицій дітей малих міст та селищ Сумського району. Місія проекту полягала у закладенні змін норм неформального спілкування дітей і підлітків в соціальному середовищі з обмеженими можливостями соціальної сфери. Проект було підтримано грантом від громадського фонду МАТРА – КАП (Нідерланди). Студенти–волонтери та старші підлітки весь навчальний рік готували п'ятикласників десяти шкіл Сумського району до участі в експедиції, яка відбулась улітку 2005 року. Одновікові шкільні групи дуже швидко адаптувались до загального різновікового колективу, який ускладнив варіативність зв'язків, але й забезпечив формування безпеки виховного простору, підсилив реалізацію всіма учасниками експедиції адаптивної, комунікативної, креативної функцій. Ми зіштовхнулися з тим, що мовномисленнєва креативність молодших дітей, що постійно займались у Центрі «Сигнал»

була набагато асоціативно рухливішою, а лінгвістичні конструкції та вибір оригінальних асоціацій значно перевищували показники нових учасників експедиції з одновікових шкільних груп. Вплив різновікового спілкування – це вітаміни інтелектуального розвитку, про який так урочисто проголошує офіційна школа. Але штучна традиція зручно транслювати знання на одновікову групу настільки звична, що не підлягає сумніву навіть за більш ніж скромними результатами такого навчання.

Для юних ліцеїстів стали традиційними експедиції до Кримської астрофізичної обсерваторії (п. Науковий). Юні дослідники не тільки знайомились з астрономами, але й спостерігали за їх роботою, мали можливість побачити через сучасні телескопи рідкісні космічні об'єкти, дізнатись про сучасні відкриття в астрономії, її найвидатніші події. До цього треба додати ознайомчі екскурсії до аерокосмічного центру у Дніпропетровську, до інженерних споруд Дніпрогесу Запоріжжя, до військово-технічних підрозділів Волинської танкової бригади у Новоград-Волинську. Широкий простір реального буття України надає можливості супроводжувати складний процес формування наукової картини світу ілюструванням його значення в житті людини, засвідчуватись у могутності її розуму. Відмінність різновікового об'єднання від інших полягає увиникненні системи інтелектуального зростання підлітків, яка постійно оновлюється, зберігає високий рівень норм спілкування та взаємодії. Дослідницькі роботи учнів можуть організовуватись як конструювання, моделювання, винахідництво, проектування. Найбільш яскраво це відтворювалось у традиційному конкурсі захисту науково-фантастичних проектів до Дня космонавтики та авіації. Громадський ліцей «Сузір'я» проводив цей захід як підсумок творчих зусиль ліцеїстів різного віку, спрямованих на розвиток мислення, уяви, інтелектуальних здібностей. Практичне використання отриманих знань із вивчення фізики, знайомство з сучасними досягненнями технологій поєднувались із високим дослідницьким потенціалом різновікового спілкування, спрямованим у майбутнє людства. Проекти складались за визначеною тематикою:

- Роботи та їх використання.
- Екологія планети Земля.
- Зорельоти та колонії землян у Всесвіті.
- Міста майбутнього.

– Школа майбутнього.

– Освоєння Сонячної системи.

Обрана тема вимагала ґрунтовних дослідницьких зусиль для з'ясування сучасного стану досягнень з обраного напрямку. До цього залучались не тільки отримані знання, але й велика частка пошукової самостійної роботи з накопичення інформації. З'явились перші студентські курсові роботи та дипломні проекти, які готувались із використанням досвіду діяльності громадського ліцею. Вони узагальнювали досвід виховної системи різновікового об'єднання як ефективного засобу виховання і соціалізації підлітків завдяки об'єднанню зусиль людей різного віку, взаємодія яких забезпечує надійність міжвікових стосунків. Виховний потенціал такого типу системи визначається застосуванням яскравих, незвичних форм та привабливих методів виховання дітей і підлітків, заняттями за інтересами, зміною діяльності, вирішенням конфліктів в середині колективу, творчим характером процесів виховання, навчання, соціалізації, самореалізації. Різновікове об'єднання завжди відкрите до оточуючого середовища. Всі громадські організації за своїми статутними та програмними положеннями спрямовані на діяльність, що змінює середовище на краще. У дитячому Центрі «Сигнал» діють чотири зареєстрованих дитячо–молодіжних громадських організації, виникнення яких пов'язано з відкриттям для різновікового колективу нових цікавих обріїв громадської діяльності. З 1991 року особливу увагу керівництва ДСПЦ «Сигнал» привернув скаутський рух, який почав відроджуватись в країні. Скаутський метод відповідав найбільш системному підходу до проблем виховання особистості, її соціалізації на високому рівні самовиховання, самовдосконалення, шлях до яких обирала сама особистість. Існування скаутингу як розповсюдженої у світі виховної системи привертало увагу не тільки новизною підходів до виховання особистості, але й відповідністю змісту діяльності різновікового об'єднання самого Центру «Сигнал»:

– різновікові первинні групи патрулі,

– спрямованість на зростання особистості, її залучення до громадського життя системою добрих справ,

– вимоги до постійної практики самовдосконалення через систему спеціалізацій та умілостей, ефективної системи стимулів (нашивки, звання та вікові рівні зростання),

- життя на природі, готовність до випробувань,
- діяльність через гру, спорт, фізичну працю.

Важливим було знайти відповідь на питання відмінності скаутингу від піонерського руху, в рамках якого діяли всі громадські об'єднання дітей та підлітків до того часу корінних соціальних змін у суспільстві, що супроводжувались відомими явищами відокремлення, спростування, пошуку нових шляхів розвитку, зростання національної свідомості, здобуття незалежності. Ці питання ставили старші підлітки, студенти, батьки, які визначали для себе значення змін для подальшого життя різновікового колективу. Вперше виникла ситуація вибору, в якому безпосередню участь брали всі вихованці дитячого Центру «Сигнал». Рівень його усвідомлення, звичайно, був різний, але рішення виникло в найбільш оптимальному вигляді – поступова еволюція. Цьому сприяла більшість процесів в оточенні, які носили позитивний еволюційний характер. Піонерська організація поступово змінювалась від СПОУ (Спілки Піонерських Організацій України) до ФДО (Федерації Дитячих Організацій). Саме оточення вимагало цих змін. На державному рівні існування партнерських стосунків між різноманітними організаціями опановувалось поступово, долаючи неосвіченість, максималізм, несправедливість та упереджене ставлення нових лідерів, розгубленість педагогіки, втрату державної підтримки. На рівні дитячого Центру «Сигнал» тривалий час існували та співпрацювали піонери та скаути. Діти самостійно обирали для себе найбільш привабливе з них. Заняття відбувались окремо, а влітку ставились два окремих наметових табори – піонерів і скаутів. Перші керівники скаутських груп були вихованцями «Сигналу». Вони пройшли відповідний вишкіл в системі підготовки, яку здійснювало Євразійське бюро Всесвітньої Організації Скаутського Руху (ВОСР), та отримали сертифікати. Ніяких принципових конфліктів між дітьми різних організацій не існувало. Всі суперечки точились на футбольних майданчиках, на туристичних естафетах, у трудових справах під час виїзду до наметового табору праці і відпочинку, що з 1986 до 1997 років влаштовував ДСПЦ «Сигнал» в с. Бішкінь Лебединського району. Звичайно, що скаути відрізнялись від піонерів своїми маленькими групами–патрулями, іншим одностроєм, ставленням до релігії, промовками, елементами воєнізації та системою справ з побудовою куренів для автономного перебування в лісі,

нічними іграми. Але піонери влаштовували цікаві лісові театри, спортивні змагання, справи за сімома напрямками, проголошеними СПОУ. Жодна справа не виключала участі піонерів чи скаутів, але вже вимальовувались перші традиції, особливості кожної організації. Це особливо стало явним, коли майже одночасно скаути відправились на свій перший збір – джемборі, а піонери на свій зліт. Повернувшись звідти, вони ще більше відокремились один від одного. Табори ставились уже в різний час і навіть в окремих районах. Але багато піонерів приїздили в табір до скаутів, а скаути залюбки відпочивали разом із піонерами. Це разюче відрізнялось від загальної ситуації в країні, де молоді лідери нових організацій не усвідомлювали головну вимогу до дитячо–молодіжного руху – дитинство повинно бути неконфронтаційним. Час свідомого вибору дітьми ще тільки готується, і він повинен відбутися на толерантній основі. Багато студентів, викладачів, діячів різноманітних організацій ставили питання про долю спадщини А. С. Макаренка та інших видатних педагогів радянського часу. Дивує те, що левова частка учасників суперечок так і не знайшли часу навіть прочитати їх твори та наукові праці. Їх ставлення грунтується на вигаданих ідеологічних нормах, які закривають шлях до розуміння головного змісту педагогічного відкриття його значення для виховання особистості. Різновікове спілкування зберігає своє розвиваюче значення у виховних системах, які ґрунтуються на принципах гуманізму та демократичності процесу незалежно від того, що ставиться в центр системи – особистість чи колектив. Вони нероздільні, тому що психологія формування особистості – це вміння грати соціальні ролі. Партнерські стосунки тільки збільшують кількість та якість життєвої практики задіяності в соціальних стосунках. У 2004 році ФДО та скаути ДСПЦ «Сигнал» запровадили спільний партнерський соціальний проект «Європа – вектор», який був підтриманий грантом Європейського Союзу в рамках Проекту «Розвиток громадянського суспільства в м. Київ та обраних регіонах України». Річна спільна діяльність двох громадських організацій разом із Сумським обласним благодійним фондом «Благовіст» була спрямована на сприяння формуванню мережі громадських об’єднань у п’яти районах Сумської області за допомогою спільної діяльності в літньому наметовому таборі біля с. Курган Лебединського району. Різновікові цільові групи готувались до участі в спільних справах, які вони могли обрати за

уподобаннями та рівнем усвідомлення їх важливості для життя місцевих громад. Загальна кількість дітей та підлітків, що взяли участь у проекті, склала 360 осіб. Результатом проекту стало виникнення районних осередків скаутської організації, що обумовило появу обласної скаутської організації, яка ввійшла до НОСУ (Національної Організації Скаутів України). Більше того, досвід проведення таких масштабних наметових таборів було використано для формування наметових таборів облдержадміністрацією як альтернативних видів літнього відпочинку дітей та молоді. Такі табори працюють на території Сумщини, яка є провідною областю в організації таборів наметового типу. У таборах діють різновікові колективи, що працюють за скаутським методом. Наметовий табір ДСПЦ «Сигнал» в с. Курган відзначив минулого року своє 15–річчя. Навіть поверхневий погляд на хронологію цих подій свідчить про те, що зміна оточення на краще – це пріоритет громадського руху, досяжна мета дитячих об'єднань. Минулого літа, коли скаутська організація України відзначала сторіччя першої скаутської присяги українською мовою наметові табори стали місцем проведення першого обласного скаутського Форуму. Скаути Сумщини взяли участь у Всеукраїнській науково-практичній конференції з історії скаутингу. Свої доповіді представили старші підлітки, волонтери студенти та батьки! Потенціал піонерської організації значно зменшився за різних обставин. З 2006 року в ДСПЦ «Сигнал» піонерська організація фактично припинила діяльність. Це сталося за відсутності вибору дітей. Перемогла громадська структура, яка більше звертала уваги на підготовку лідерів, на формування різновікових структур: ровери, інструктори, старші скаути, скаути, каб-скаути тощо. Перемогла організація, яка використовувала різновіковий підхід у реальних справах. Порівняння положень та практики ФДО та НОСУ – завдання іншого дослідження, але щодо сутнісних характеристик скаутингу, то ця організація єдина, що визначає для себе існування позаформального середовища: «Формальне виховання – навчально-виховна система, що має ієрархічну структура та наявна у будь-яких навчальних закладах. Неформальне виховання – процес, за допомогою якого особистість здобуває соціальні установки, цінності, вміння та знання з свого повсякденного досвіду (родина, друзі, однолітки, групи, ЗМІ) та під впливом інших соціальних чинників. Позаформальне виховання – це організована виховна діяльність, наявна

поза прийнятою формальною системою та призначена для певного кола вихованців із певними виховними цілями» [10, с. 12–14]. Скаутський рух проголошує розвиток цілісної особистості. Скаутський метод, який застосовується за невимушених обставин, серед різновікового спілкування у співпраці з дорослими, створює сприятливе середовище, в якому молода людина може експериментувати, навчитися на власному досвіді, а отже розвиватися й відповідно ставати унікальною особистістю, автономною, готовою допомагати, відповідальною та ідейною. Чи присутня в цьому ствердженні ідея А. С. Макаренка? Прогресивне самовиховання, навчання через справу, система патрулів (командна система), символічна основа, життя в гармонії з природою, особистий прогрес та підтримка дорослих – чи присутні в цих складових скаутського методу ідеї А. С. Макаренко? Такі питання потребують відповіді тільки для людей, що обізнані в працях видатного педагога та налаштовані на пошук істини. Відкидати різноманітність обставин, визнаючи тільки сьогодення, – позбавляти себе правильної відповіді. Громадська активність різновікових об'єднань – важлива складова життя сучасного суспільства, яка дозволяє вирішувати проблеми громади найкращим чином практики підростаючого покоління. Довести необхідність здорового способу життя, участі в вирішенні спільних проблем можливо тільки людині, яка має досвід участі в таких справах із дитинства. Дитячий соціально–педагогічний Центр «Сигнал» із самого свого заснування у 1980 році особливу увагу звертав на фізичне самовдосконалення підлітків. Цьому сприяла не тільки система мандрівок пішки, на веломашинах та на човнах, але й улюблені ігри «сигнальників». Оскільки в різновіковому об'єднанні значну більшість складають хлопці, то, звичайно, популярною грою був і залишається футбол. У 2004 р. шанувальники футболу заснували дитячо-молодіжну громадську організацію ЮФАС (Юні Футболісти Аматори Сумщини), яка поставила за мету розвиток саме аматорського футболи, в якому грають діти та підлітки, що не займаються в спеціалізованих секціях та клубах, або не мають взагалі відповідної підготовки й взагалі уникають виходити на ігрове поле. Футбол має необмежену можливість впливати на формування важливих рис характеру, мотивацію до успіху, розвиток комунікативних здібностей особистості. Різновікове спілкування в процесі тренувань із більш досвідченими старшими підлітками відкриває можливості нових обріїв

самореалізації, праці над собою. Закладається спрямованість особистості на здоровий спосіб життя, фізичне самовдосконалення, яка постійно стимулюється участю в змаганнях, турнірах. Більше того, формується система ідентифікації рівня вікового фізичного розвитку особистості, яка пов'язана не тільки з переходом в команду старшої вікової групи, але й з виникненням унікальної системи лідерства. Вона існує тільки в різновікових об'єднаннях, коли розвиток стимулює не тільки лідерство кращих старших гравців, але й тих молодших, що наздоганяють, «наступають на п'яти». Такий механізм ефективно працює у підлітковому середовищі, яке об'єднує молодших, середніх та старших підлітків, які мають суттєві психологічні та фізичні відмінності свого вікового розвитку. Футбол та інші спортивні ігри стали полем справжніх психологічних та фізичних особистих перемог великої кількості дітей та підлітків, що розкрилися перед іншими у своїх здібностях, позитивних рисах характеру, що отримали загальне визнання. Громадська організація ЮФАС сформувала середовище різновікового спілкування, до якого залучились різноманітні команди міста Суми та Сумського району. Всі разом вони збирались на щорічний зимовий турнір ЮФАС. Добровільна участь у турнірі дітей трьох вікових груп під керівництвом волонтерів формувала традицію, яка не була пов'язана з офіційними закладами або обов'язковими вимогами демонстрації досягнень. Тому проблем, пов'язаних з інтригами, підставами, так званими «зірковими хворобами», не існувало. Можливість зустрітися та поспілкуватися отримали підлітки п'яти селищ Сумського району, школи–інтернату Веретинівки, шкіл різних районів міста Суми. Динаміка участі в турнірі за дев'ять років їх проведення виглядала переконливо: 2004 рік – 82 чоловік, 2012 – 197 чоловік. Значна кількість скаутів, ліцеїстів прийшло в ДСПЦ «Сигнал» саме з футболу, опосередковано зацікавившись його діяльністю. Літній наметовий табір в с. Курган постійно проводить спортивну зміну, яка збирає команди ЮФАС на літньому лісовому стадіоні. Вишкіл життя в наметовому таборі стосувався не тільки спортивних, наукових або громадських випробувань. Життя різновікової групи в автономних умовах перебування додавало необхідного досвіду, який значно сприяв формуванню такої бажаної підлітками самостійності. Але на відміну від бажаної вона носила характер реального розвитку можливостей особистості. Дослідження динаміки змін

структури стосунків у різновікових групах наметового табору свідчить про зникнення проблеми «ізольованих» дітей, зростання кількості визнаних лідерів, виникнення позитивного емоційного клімату різновікового спілкування. У наметовому таборі наочно формувався інструментарій різновікового спілкування, на який звертав увагу А. С. Макаренко – двійки старшого і молодшого «сигнальників», що забезпечувало відповідальність дисципліну, взаємопідтримку, передачу досвіду, значення особистого прикладу. Різновікове спілкування в природних умовах значно впливає на психічне оздоровлення та врівноваженість психічних процесів особистості. Почуття емоційного комфорту, мотивації до особистого зростання, задоволення потреб дослідницької допитливості в поєднанні з цілющими властивостями лісу, річки, щоденної фізичної праці впливало на оздоровлення органів відчуття та порогів чутливості. Підлітки 11-14 років демонструвала таку динаміку психо-фізіологічних змін:

- об’єм легенів зростав на 12 %,
- зростання диференціації кольорової гами сприйняттям – 27%,
- гострота зору (кількість полосок на 1 кв. м.) зростала на 24%,
- чутливість низькочастотної вібрації та обертонів зростала на12%,
- чутливість нюху (концентрація 2 мг. на 1 куб. м.) зростала на 36%.

Увага до показників динаміки змін пов’язана з важливим поняттям врівноваженості психіки особистості, що забезпечує адекватний стан її свідомості та рефлексії. Різновікове спілкування та взаємодія у оздоровчих умовах діяльності відкриває справжній потенціал можливостей особистості, які не спаплюжені на пів зруйнованим станом психіки в містах та хаосом одновікового спілкування у школах. З уваги до цієї проблеми стає зрозумілою різниця між зовнішнім ефектом виховної системи та її глибинним впливом на дітей та підлітків. Вихованці А. С. Макаренка організовували свою діяльність в умовах, які максимально забезпечували здоровий стан психіки. Різновікове спілкування та взаємодія сприяли цьому в великому обсязі, впорядковуючи, приборкуючи найбільш приховану від педагогічного погляду неформальну стихію вікових особливостей походження амбіцій до самоствердження, самореалізації примітивними засобами за рахунок слабких та підлеглих. Це суттєвий камінь в бік сучасної школи. Жорстокість ставлення старших підлітків до молодших іноді просто вражає. Ніякі заборони та уявні обмеження ЗМІ

цьому не перешкода. Багато років тому А. С. Макаренко вказав правильний шлях. Він на особистому досвіді переконував демонстрував, як облаштувати суспільство, щоб не стало людей нещасливих, загубили себе. Чи міг Антон Семенович в останні роки життя уявити, що пройде п'ятдесят років після нього, і 1988 рік буде оголошено (ЮНЕСКО) міжнародним роком Макаренка? Що його визнають великим – серед 100 великих людей двадцятого сторіччя? Що в усіх країнах знайдуться педагоги, які проголосять себе не те що його знавцями й прихильниками, а палкими послідовниками? Справа не в остаточній перемозі ідей А. С. Макаренка, яка тільки жевріє на далекому обрії людства. Справа в тому, яка кількість людей схожих за переконаннями та особистим талантом прийде до професіональної педагогічної діяльності. Виглядає дуже дивно, коли педагогіка жаліється на відсутність достатньої кількості талановитих та відданих її справі людей. Хто, як не педагоги, цілеспрямовано працюють з дітьми, сприяючи розвитку їх здібностей і талантів. Різновікове спілкування та взаємодія проявляють задатки потенційних вчителів і вихователів в достатній кількості й якості. Волонтерська діяльність диференціює їх за різноманітними напрямками. Різновіковий дитячий соціально-педагогічний Центр «Сигнал» пишається тим, що 38 вихованців стали студентами педагогічного університету. Звичайно, що це не може бути вражаючим показником, але їх подальше життя назавжди буде носити відбиток, який залишився від часів діяльності в системі різновікового об'єднання. Кожного разу, коли стає проблема відтворення певного досвіду, не треба чекати повторення відомої форми його організації. Всі педагогічні інновації, які виникають спочатку у вигляді ідеї, походять з того, який досвід має яскраве позитивне емоційне забарвлення. Древні греки стверджували, що «наші думки ходять стежинками почуттів». Отже, правильно розбудоване різновікове спілкування і взаємодія залишають чудовий досвід, який може допомогти обрати майбутню професію, знайти своє особисте місце, засіб, скласти теорію, вдосконалити стосунки в родині, відкрити для себе, що спілкування дійсно чудова розкіш життя. Постійна робота старших з молодшими зберігає малі і великі спільноти. Важливо закласти ті моральні норми та сформувати умови її перетворення у соціальну поведінку. Вихованці А. С. Макаренка демонстрували саме таку властивість свого подальшого життя.

Підбиваючи підсумки, можливо відзначити наступне:

– у сучасному суспільстві не просто можливі, але й необхідні різноманітні системи різновікового спілкування, взаємодії дітей і підлітків, які зосереджені у позаформальному середовищі. Це вимога розвитку громадянського суспільства, в якому різновікові громадянські об'єднання та організації забезпечують інформаційний обмін, інтелектуальне та емоційне задоволення, успіх у процесі самовдосконалення окремої особистості,

– позаформальне середовище набуває високого рівня виховного та соціалізуючого спрямування в суспільстві, яке відтворює в практиці громадського життя всі ознаки різновікового спілкування та взаємодії на всіх рівнях соціального устрою, який прийнято визначати як громадянське суспільство,

– системи педагогічних інновацій, технологій та ідей, які виникають у процесі різновікового спілкування людей, мають невичерпний потенціал змісту та форм втілення, готуючи еволюційні зміни середовища не випадково, але як чітко спланована та обґрунтована перспектива.

Різновікове спілкування і взаємодія набувають усе більшого розповсюдження в оточуючому середовищі. Неформальне спілкування традиційно використовує впливовість спілкування старших та молодших. Але впливати на його зміст і процес нормоутворення майже неможливо, якщо не звертатися до позаформального середовища, яке має всі можливості стати провідним у справі виховання та соціалізації. Досвід А. С. Макаренка довів це беззаперечно, але тільки на той час. Ми можемо ставити собі питання – з ким зараз А. С. Макаренко? Ентузіасти та прихільники видатного педагога сподіваються, що попереду нас .

ЛІТЕРАТУРА

1. Анохин Е. В. Психолого-педагогические особенности деятельности детских разновозрастных объединений. / Е. В. Анохин. – Сумы: СГПИ 1998. – 43 с.

2. Анохін Є. В. Розвиток інтелектуальної діяльності підлітків в позашкільному середовищі / Є. В. Анохін, В. В. Чайка // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції циклу «ІТМ*плюс». – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – С. 11–13.

3. Анохін Є. В. Досвід роботи дитячого соціального центру «Сигнал» з важковиховуваними дітьми / Є. В. Анохін // Важковиховуваність: сутність, причини реабілітація: навчальний посібник для соціальних педагогів та практичних психологів освітніх закладів \ за ред. О. М. Полякової. – м. Суми: Університетська книга, 2009 – С. 175-179.

4. Выготский Л. С. Детская психология. / Лев Семёнович Выготский.// Собрание сочинений: в 6 т. – М. : Педагогика, 1984 – Т. 4. – 400 с.

5. Дейч Б. А. Разновозрастные сообщества, как условие организации жизнедеятельности подростков / Борис Аркадьевич. Дейч // Автореферат диссертации. – МГПУ 2010. – 184 с.

6. Крапивина Л. А. Воспитательная система разновозрастного объединения / Лариса Александровна Крапивина // Автореферат диссертации. – Екатеринбург, 2006. – 261 с.

7. Кордонский М. Б. Технология группы / М. Б. Кордонский, В. И. Ланцберг. – 4-е узд. – Одесса : Полипресс. – 1996. – 100 с.

8. Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. / А. Н. Лутошкин. – М. : Педагогика, 1988. – 125 с.

9. Макаренко А. С. Сочинения: в 7 томах / Антон Семёнович Макаренко. – М.: Издательство АПН, 1958. – Т. 5 : Общие вопросы теории педагогики. – 560 с.

10. Сутнісні характеристики скаутингу. – Всесвітня Організація Скаутського Руху. ВМГО «Національна Організація Скаутів України»/ Пер. з рос. М. Петрова – К.: 2012. – 36 с.

11. Концепція виховання дітей і молоді в національній системі освіти // Інформативний збірник МО України. – № 13. Педагогічні основи виховної діяльності в громадських організаціях України : матеріали Всеукраїнської науково – практичної конференції / Відп. ред. В. Є. Литньов. – Житомир : Поліграфічний центр ЖДПІ, 1998. – 86 с.

О. І. Огієнко, доктор педагогічних наук, професор

Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих

НАПН України

СПАДЩИНА А.С. МАКАРЕНКА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Педагогічна спадщина А. С. Макаренка багатогранна. Її вивчають макаренкознавці усього світу, зокрема, Д. Данстен (Великобританія), П. Рокушфалві (Угорщина), Ф. Патаки (Угорщина), В. Зюнкель, З. Вайтц, Г. Хілліг, Л. Фрезе (Німеччина), М. Библюк, А. Левін (Польща), Г. Б. Волков, І. П. Іванов, Л. І. Гриценко, В. В. Кумарін, А. А. Фролов (Росія), Р. Едвардз (США), К. Мурто (Фінляндія), Л. Пеха (Чехія). Значний внесок у розвиток макаренкознавства зробили українські вчені Н. В. Абашкіна, А. М. Бойко, Н. П. Дічек, І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, В. Ф. Моргун, Ф. І. Науменко, М. П. Ніжинський, Н. Г. Ничкало, М. М. Окса, М. Б. Євтух, М. Д. Ярмаченко та багато інших. Продуктивно працюють Міжнародна асоціація макаренкознавців, лабораторія «Макаренко – реферат» у Німеччині (з 1968 р.), Союз ім. Либора Пехи (з 2007 р.), Всеукраїнська, Російська, Італійська Асоціації макаренкознавців. Окрім того у Франції, США, Китаї, В'єтнамі самостійно проводять дослідження прихильники Макаренка [9].

Позитивне значення пошуків західних макаренкознавців полягає в тому, що вони висвітили складність і багатосторонність генезису

макаренківських ідей на відміну від одностороннього визнання марксистських витоків його педагогічних поглядів у радянській педагогіці. Вплив марксизму на особистість А. С. Макаренка не викликає сумніву. Разом із тим уявлення численних радянських макаренкознавців про конкретні «збіги» і «розбіжності» ідей Маркса і Макаренка є дискусійними. Але безсумнівно, що творча роль А. С. Макаренка в інтерпретації марксистських ідей у педагогіці виявляє самоцінність його педагогічної системи і масштаб його особистості, що виходить далеко за межі простого виконавця соціального замовлення.

Принципово важливим питанням аналізу педагогічної спадщини А. С. Макаренка на Заході є проблема співвідношення випадкового і закономірного в його педагогічній системі. Багато західних макаренкознавців високо оцінюють його педагогічну майстерність, філігранну педагогічну техніку (Л. Фрезі, Т. Глантц, І. Рюттенауер та ін.) Вони вважають, що саме завдяки своїм особистим якостям, своїй «педагогічної спритності» великому новатору вдавалося вирішувати складні проблеми виховної роботи та досягати успіху [4].

На думку норвезького дослідника А. Ролла, значення теорії та практики А. С. Макаренка настільки велике, що тільки наступні покоління зможуть дійсно оцінити та зрозуміти його.

Звернення до педагогічної спадщини зумовлено, перш за все, тим, що:

– педагогічна діяльність А. С. Макаренка ввібрала в себе кращі досягнення класичної та нової педагогіки. Його спадщина – досягнення всього прогресивного людства, яке прагне до гуманної освіти;

– макаренківська педагогіка – це національний досвід успішного подолання гострих соціально-педагогічних проблем;

– макаренківська педагогіка, спираючись на школу-господарство, школу-виробництво як тип навчального закладу здатна до самостійного економічного розвитку;

– суспільство мало можливість побачити відстрочені виховні результати та впевнитися в унікальності макаренківського досвіду;

– колективи Макаренка стали своєрідною соціальною плацентою, яка забезпечувала максимальний захист особистості, що є важливим не людини будь-якого віку;

– колективи Макаренка стали тією соціальною групою, у якій формувалися уміння поєднувати особисті, групові та суспільні інтереси, що сприяє соціалізації особистості, формуванню громадянського суспільства;

– макаренківська виховна система є технологічною, має раціонально виражений алгоритм педагогічної діяльності;

– макаренківська педагогіка створювалася для вчителів із звичайними особистісними та професійними даними;

– педагогічна спадщина являє собою скарбницю виховних можливостей [6; 8; 22].

Водночас педагогіка А. С. Макаренка – це не опис того, що є, це не рецептурний довідник, це не набір технічних відмичок для різних педагогічних ситуацій, а це осмислений, змістовно насичений образ такого життя, яке повинно бути одночасно перевіреною програмою діяльності з відтворення цього образу [21].

А. С. Макаренко намагався привести виховання у відповідність із розвитком суспільства, а педагогічну думку зробити важливим фактором прискорення соціально-економічного прогресу. У зв’язку з цим педагогіка має можливість «випереджати суспільство у його людському творчості», тому великий педагог намагався розширити предмет педагогіки та галузь виховання, чітко бачив їх роль у процесі розвитку людини та суспільства [15].

У А. С. Макаренка багато заслуг перед педагогікою, і одна з них полягає в тому, що він розкрив сутність процесу виховання як складного інструменту формування та розвитку особистості і теоретично обґрунтував його структуру як взаємозв’язок цілей, змісту, засобів (форм і методів) і результатів виховання.

Аналіз педагогічної спадщини А. С. Макаренка свідчить, що його виховна система була спрямована на формування позитивної Я-концепції особистості, що характеризується впевненістю у доброзичливому до неї ставленні інших, переконаністю в можливості успішного оволодіння значущим для неї видом діяльності, почуттям власної значущості.

Сутність виховання А. С. Макаренка полягає в конструктивному синтезі зовнішньо і внутрішньо орієнтованих підходів до розвитку людини, який здійснюється на основі суб’єктивної активності. Бінарний характер виховної системи видатного педагога проявляється в гармонізації колективного та індивідуального принципів, директивних і гуманістичних методів в організації педагогічно доцільної життєдіяльності суб’єктів виховання [5]

А. С. Макаренко розробив концепцію «проектування» особистості, суть якої в лаконічній формулі: «Людина не виховується частинами». Забуття цієї формули обернулося тим, що в педагогіці радянського періоду в «Примірному змісті виховання школярів» проект особистості був замінений абстрактною моделлю «всебічно розвиненої особистості», проти чого застерігав А. С. Макаренко [10].

В останні роки наші освітні установи почали активно проектувати моделі своїх випускників. Вони дуже різноманітні за змістом і багато з них заслуговують на серйозну увагу. Однак загальним для всіх недоліком при їх формуванні найчастіше є відсутність чіткої програмно-цільової установки на розвиток особистості сучасного школяра. А. С. Макаренко писав свого часу: «Ми бажаємо виховати культурного радянського робітника. Отже, ми повинні дати йому освіту, бажано середню, ми повинні дати йому кваліфікацію, ми повинні його дисциплінувати, він повинен бути політично розвиненим і відданим членом робітничого класу, комсомольцем, більшовиком. Ми повинні виховати в нього почуття обов'язку і поняття честі, інакше кажучи – він повинен відчувати гідність свою і свого класу і пишатися ним, він повинен відчувати свої зобов'язання перед класом. Він повинен уміти підкорятися товаришеві і повинен уміти наказати товаришеві. Він повинен уміти бути ввічливим, суворим, добрим і нещадним – в залежності від умов його життя і боротьби. Він повинен бути активним організатором. Він повинен бути наполегливим і загартованим, він повинен володіти собою і впливати на інших; якщо його покарає колектив, він повинен поважати і колектив, і покарання. Він повинен бути веселим, бадьорим, підтягнутим, здатним боротися і будувати, здатним жити і любити життя, він має бути щасливим. І таким він повинен бути не тільки в майбутньому, але і в кожен свій нинішній день» [14, с. 9].

Модель випускника А. С. Макаренка пов'язана з особливостями його часу, вона не може бути скопійована нами. Але вона повинна змусити нас задуматися: кого ж ми бажаємо виховати сьогодні? І як ми повинні це робити?

Розвиваючи традиції гуманістичної педагогіки, Макаренко випередив свій час на десятиліття, ввів у педагогіку цілий ряд принципово нових термінів, серед яких: «педагогічна техніка», «майстерність», «проектування, або програма особистості», «виховний колектив», «тон,

або стиль життя колективу», «педагогічний колектив», «тривалість педагогічного колективу», «педагогічний центр», «ближня, середня і далека перспектива» та ін.

А. С. Макаренко стверджував, що завдання виховання полягає в організації життя дитини, в насиченні її багатством людської культури і справді гуманних стосунків людей. У цьому напрямку він вибудовував стратегію виховного процесу. А. С. Макаренко зміг здійснити перехід до вищого етапу наукового знання – етапу технологічного. Саме він ввів у педагогіку термін «технологія».

У словниках «технологія» (від грец. techne – мистецтво, майстерність, ремесло, уміння і logos – вчення, наука) визначається як сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форми сировини, матеріалу або напівфабрикату, здійснюваних у процесі виробництва продукції; як сукупність виробничих процесів у певній галузі виробництва, а також науковий опис способів виробництва. Зрозуміло, що «технологія» – термін виробничий. Однак поширення досягнень науково-технічного прогресу у різні галузі знань і практики, проникнення технологічного підходу в невиробничу сферу життєдіяльності суспільства виступають найважливішими загальносвітовими тенденціями соціального розвитку.

Аналіз зарубіжної та вітчизняної науково-педагогічної літератури з проблеми технологізації освітнього процесу і управління ним дозволяє виділити етапи формування поняття педагогічної технології: педагогічна техніка, аудівізуальна освіта, програмоване навчання, алгоритмізація навчання, наукова організація праці вчителя і школяра, оптимізація та інтенсифікація навчально-виховного процесу, дидактична технологія, інформаційна технологія, модульне навчання, педагогічна технологія (безмашинному і автоматизованому варіантах).

Ще задовго до виникнення терміну «педагогічна технологія» А. С. Макаренко вказував на схожість «між процесами виховання й звичайними процесами в матеріальному виробництві» В «Педагогічній поемі» він писав: «Наше педагогічне виробництво ніколи не будувалося за технологічною логікою, а завжди за логікою моральної проповіді. А я, чим більше думав, тим більше знаходив подібностей між процесами виховання і звичайними процесами на матеріальному виробництві, і ніякої особливо страшної механістичності в цій подібності не було. Людська особистість у

моєму уявленні продовжувала залишатися людською особистістю зі всією її складністю, багатством і красою, але мені здавалося, що саме тому до неї треба підходити з більш точним вимірюванням, з більшою відповідальністю і з більшою наукою, а не в порядку простого темного «крикливства». Дуже глибока аналогія між виробництвом і вихованням не тільки не ображала мого уявлення про людину, але, навпаки, заражала мене особливою повагою до нього, тому що не можна ставитися без поваги і до гарної складної машини. У всякому разі для мене було ясно, що дуже багато деталей в людській особистості і в людській поведінці можна було зробити на пресах, просто штампувати в стандартному порядку, але для цього потрібна особливо тонка робота самих штампів, що вимагають скрупульозної обережності і точності. Інші деталі вимагали, навпаки, індивідуальної обробки в руках високо кваліфікованого майстра, людини із золотими руками і гострим оком. Для багатьох деталей необхідні були складні спеціальні пристосування, що вимагають великої винахідливості і польоту людського генія. А для Всіх деталей і для всієї роботи вихователя потрібна особлива наука» [14, с. 440].

Він вважав, що справжній розвиток педагогічної науки пов’язаний із впровадженням технологічного підходу, його здатністю «проектувати особистість», тобто чітко передбачати ті її якості і властивості, які мають сформуватися у процесі виховання. Визначеність цілей дає можливість перейти до чіткої технології виховання. «Я під метою виховання, – писав Макаренко, – розумію програму людської особистості, програму людського характеру, притому в поняття «характер» я вкладаю весь склад особистості, тобто і характер зовнішніх проявів і внутрішніх переконань, і політичне виховання, і знання – рішуче всю картину людської особистості; я вважаю, що ми, педагоги повинні мати таку програму людської особистості, до якої ми повинні прагнути» [11].

Механізми програмування системи педагогічного впливу А. С. Макаренка також відповідають сучасним підходам до педагогічної технології. Якщо в реальних процесах, пов’язаних із виробничою діяльністю, під механізмами ми розуміємо різні пристрої або деталі, ланки, за допомогою яких здійснюється певний рух, то в нашому розумінні механізм – це системотворні засоби, сукупність яких забезпечує ієрархію та динаміку компонентів системи, їх цілісність та прогресію. Механізми

технології виховання пов’язані з органічною системою (людиною), тому вони повинні сприяти її інтенсивному розвитку та засвоєнню історико-культурного досвіду, синтезувати психолого-педагогічні впливи освітньо-виховного процесу.

Провідними технологічними механізмами педагогічної системи вважаються процеси програмування цілей розвитку та виховання особистості, проектування педагогічних систем та окремих явищ і процесів, ієрархія як характерна ознака педагогічної технології, педагогічна техніка, форми, методи та способи організації педагогічної діяльності тощо. На цій основі змодельована вся педагогічна система А. С. Макаренка, центральний компонент якої – мета виховання, що передбачала програму людської особистості: «людину соціальну» – стандартизований зразок – і індивідуальний коректив до неї [7].

Найбільша заслуга Антона Семеновича в тому, що він одним із перших зумів розгледіти народження педагогічних технологій і сформулював основні постулати технологічної педагогічної логіки.

Ось ці принципові положення:

– жодна дія педагога не повинна стояти осторонь від поставлених цілей;

– ніякий педагогічний засіб не може бути оголошений раз і назавжди корисним або шкідливим; окремий засіб може бути і позитивним, і негативним;

– вирішальною є дія всієї системи засобів;

– ніяка система виховних засобів не може бути встановлена раз і назавжди: вона змінюється і вдосконалюється в точній відповідності з розвитком дитини і поступальним рухом суспільства;

– всякий засіб повинен бути педагогічно доцільним, що перевіряється дослідним шляхом.

Однак у радянському освіті 20-30–тих років перемогла ідеологія. Поняття технології було забуто в педагогічному середовищі і повернулося лише в 60-і роки у зв’язку з реформуванням спочатку американської, а потім і європейської школи. Найбільш відомі автори сучасних педагогічних технологій за кордоном: Дж. Керролл, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблін, Г. Гейс, В. Коскарелли.

Вітчизняна теорія і практика здійснення технологічних підходів до навчання відображена у наукових працях П. Я. Гальперіна, Н. Ф. Тализіної,

А. Г. Рівіна, Л. Н. Ланда, Ю. К. Бабанського, П. М. Ердніева, І. П. Раченко, Л. Я. Зоріної, В. П. Беспалько, М. В. Кларін та ін. У даний час педагогічні технології в науці розглядаються як один із видів людинознавчих технологій, що базуються на теоріях психодидактики, соціальної психології, кібернетики, управління і менеджменту.

Масове впровадження педагогічних технологій дослідники відносять до початку 1960-х років.

Узагальнюючи дослідницький матеріал, можна стверджувати, що поняття технології міцно увійшло в суспільну свідомість у другій половині XX століття і стало своєрідним регулятором наукового і практичного мислення. Його регулятивний вплив полягає в тому, що воно спонукає дослідників і практиків у всіх сферах, в тому числі в галузі освіти:

– знаходити підставу результативності діяльності;

– мобілізувати кращі досягнення науки і досвіду, щоб гарантувати необхідний результат;

– будувати діяльність на інтенсивній, тобто максимально науковій, а не екстенсивній основі, що веде до невиправданих витрат сил, часу і ресурсів;

– приділяти велику увагу прогнозуванню і проектуванню діяльності з метою запобігання її корекції по ходу виконання;

– використовувати всі зростаючі ступені новітніх інформаційних засобів, максимально автоматизувати рутинні операції і т.п.

Іншими словами, технологічність стає домінуючою характеристикою діяльності людини, означає перехід на якісно новий щабель ефективності, оптимальності, наукоємності в порівнянні з традиційним рівнем, що виражався поняттям «методика».

Спонукальними причинами, що породжують виникнення та практичне використання педагогічних технологій у сучасних умовах, є:

– необхідність впровадження в педагогіку системно-діяльнісного підходу, систематизація способів навчання в школі і ВНЗ;

– потреба в здійсненні особистісно-орієнтованого навчання у всіх ланках освітньої системи, заміни малоефективного вербального способу передачі знань;

– можливість експертного проектування технологічного ланцюжка процедур, методів, організаційних форм взаємодії учнів і вчителя, які забезпечують гарантовані результати навчання у ВНЗ і знижують негативні наслідки роботи малокваліфікованої вчителя.

Таким чином, аналіз досвіду та дослідницького матеріалу приводить до висновку, що зі зміною освітніх парадигм закономірно здійснюється перехід до нових технологій навчання, орієнтованих не на пріоритет знання і виконання, а на варіативність, суб'єктивність, індивідуально-творчі, особистісно-центровані форми і методи підготовки фахівців.

Освітню технологію доцільно розглядати як інтегрований логічно обґрунтований механізм, що впорядковує педагогічну систему, яка характеризується цілісністю. На думку А. С. Макаренка, порушена у своїй органічній цілісності система стає хворою. Тому він зважав на неприпустимість критики системи і її виправлення. Це можливе, за його судженнями, тільки на основі системи індуктивної логіки. Саме цю функцію повинна реалізувати педагогічна технологія на основі чіткого програмування освітньо-виховних цілей, що, завдяки певній ієрархічності, таксономічності, конструктивності, системності, коригованості, ефективності, прогресивності спроможні виступати в ролі певних системотворних педагогічних операцій.

Ось чому всі погляди А. С. Макаренка щодо розвитку педагогіки як науки супроводжуються турботою про єдність цілей і засобів виховання, оскільки вона забезпечує науково обґрунтований системний підхід до педагогічного процесу. Він вважав виховним той засіб, який веде до цілі, а теорія повинна своєю «технічною стороною повернутися до практиків».

У А. С. Макаренка програмування цілей відбувається як жива діалектика руху, причому неперервного, суперечливого, що видозмінюється й розвивається. Формулюючи цілі, педагог повинен орієнтувався на гуманістичний образ людини у світовій культурі.

Важливим механізмом педагогічної технології А. С. Макаренка є система перспективних ліній, що ґрунтується на основі ієрархічного прогнозування перспектив від близьких до далеких як загальних, так і індивідуальних. Цей процес нині можна тлумачити як перспективну прогресію, що розвивається в просторі і часі.

У генезисі цілей виховання А. С. Макаренко виходив з дуалістичного характеру природи людини, її соціальності і трансцендентності (основою якої є екзистенціальна сфера людини у вигляді духовності, свободи, творчості). Тому в реальній практиці Макаренка можна виділити два джерела цілей: соціально-актуальні потреби та біолого-генетична природа індивідуума [3].

Вирішального значення він надавав педагогічній техніці. Згідно з його поглядами і сучасними тлумаченнями, вона забезпечує педагога певною майстерністю, оперативністю, доцільністю, вправністю в організації педагогічної діяльності тощо [7].

А. С. Макаренко вважав, що педагогічна техніка – це «не мертва гра, а справжнє відбиття тих процесів, які відбуваються в нашій душі. А для учня ці процеси передають як гнів, обурення тощо»... «Педагог не може грати. Не можна допустити, щоб наші нерви були педагогічним інструментом, не можна допустити, що ми можемо виховувати за допомогою наших сердечних мук, мук нашої душі. Адже ми люди. І якщо в будь-якій іншій спеціальності можна обійтися без душевних страждань, то це треба зробити й у нас. Але учню треба інколи продемонструвати муки душі, а для цього треба вміти грати» [12, с. 170]. Знаючи стан справ у педагогіці, А. С. Макаренко писав: «У нас не було педагогічної техніки, перш за все тому, що і слово «педагогічна техніка» ніколи не вимовлялось, і сама педагогічна техніка не спостерігалась і не досліджувалась. І це відбулося не тому, що про неї випадково забули, а тому, що традиційна педагогічна філософія вела свою роботу на шляхах, що вели осторонь педагогічної техніки» [13, с. 178].

А. С. Макаренко вказує на основні шляхи формування педагогічної техніки сучасного вчителя:

– розвиток уміння «читати за обличчям» своїх вихованців, за їхніми жестами, внутрішнім станом, намірами тощо;

– формування вміння керувати своєю мімікою, жестами, пантомімікою та поведінкою;

– формування мовної техніки, постановки голосу;

– розвиток емоційно-вольових якостей і комунікативних умінь;

– акторська підготовка, вміння грати в дитячому колективі, розігрувати педагогічний гнів, іти на педагогічно доцільний ризик;

– підготовка до подолання опору учнів виховним упливам;

– прагнути розширити особистий діапазон різних засобів шляхом тренувальних управ (розвиток постави, ходи, міміки, візуального контакту, організація простору) і самоконтролю зовнішньої техніки;

– домагатися того, щоб використання зовнішньої техніки відбувалося органічно з внутрішнім переживанням, як логічне продовження педагогічного завдання, думки і почуття вчителя [12].

А. С. Макаренко одним із перших поставив у повному обсязі питання про майстерність у педагогіці. Сьогодні практично у всіх педагогічних вузах читаються спецкурси, створюються кафедри педагогічної майстерності. Символічно, що перша кафедра педагогічної майстерності була створена в Полтавському педагогічному інституті, тому самому, який свого часу закінчив А. С. Макаренко, а через 21 рік його випускником став інший видатний педагог–гуманіст – В.О. Сухомлинський.

А. С. Макаренко залишив оптимістичний заповіт молодим педагогам, стверджуючи, що майстерність не є якимось мистецтвом, що потребує таланту, це те, чому можна навчитися, і що кожен педагог може стати великим майстром. «Майстерність – це те, чого можна добитися, і як може бути відомий майстер-токар, чудовий майстер-лікар, так повинен і може бути відомим майстром педагог… І кожний з молодих педагогів обов'язково буде майстром, якщо не залишить нашої справи, а наскільки він оволодіє майстерністю – залежить від власної наполегливості» [12, с. 170].

Майстерність учителя формується на основі практичного досвіду. Проте не кожний досвід стає джерелом професійної майстерності. Таким джерелом є тільки праця, усвідомлена з точки зору її сутності, цілей і технології діяльності. Учитель-майстер відрізняється від просто досвідченого вчителя перш за все знанням психології дітей і вмілим конструюванням навчального процесу.

На думку Г. К. Селевко, у виконанні технології (процесів навчання, виховання) безперечно присутня індивідуальність, особистісна специфіка майстра, проте визначальною є компонента, що характеризує засвоєння матеріалу, склад та послідовність дій учнів. Природно, результати застосування однієї і тієї ж технології різними педагогами будуть різними [20, с. 34].

На думку А. С. Макаренка, виховання у сенсі прийомів виховання, може мало залежати від філософії освіти, але технологія може мати різну ефективність в залежності від установок, мотивів, позицій вихователів, а індивідуальне педагогічне свідомість розвивається у взаєминах з суспільною свідомістю [5].

Провідним елементом технологічного підходу у вихованні, на думку А. С. Макаренка, є педагогічні операції, з послідовного ряду яких складається виховний процес. Будь-яка операція повинна переслідувати

певні цілі: головні (педагогічно доцільний вплив на цілий колектив і на окрему особистість; досягнення «гармонійного положення» адміністрації, колективу педагогів і вихованців, окремої особистості) і другорядні, власне педагогічні та інші (господарські, побутові та ін.). Співвідношення цілей при проведенні операції може змінюватися, але, як зауважував педагог, «ідеально проведеною операцією буде вважатися тільки така, при якій всі зазначені цілі досягаються в найбільш оптимальному вигляді» [13, с. 122].

Стрижнем діяльності педагога він називав своєрідну «технологічну логіку»: педагогічний процес має бути до кінця доцільний, отже, неможливо допустити дію яких би то не було шаблонів. Немає ніяких непогрішних засобів і немає коштів обов'язково міцних [13].

Тоді технологія – це педагогічна діяльність, максимально реалізує в собі закони навчання, виховання і розвитку особистості і тому забезпечує її кінцеві результати. Чим повніше осягнуті і реалізовані ці закони, тим вище гарантія результату.

В основу розробки особистісно-орієнтованих педагогічних технологій має бути покладений діалогічний підхід, який визначає суб'єкт-суб'єктна взаємодія і збільшення міри свободи учасників педагогічного процесу, самоактуалізацію і самопрезентацію особистості майбутнього вчителя. Технології цього типу передбачають перетворення суперпозиції викладача і субординізування позиції студента в особистісно рівноправні позиції.

Таке перетворення пов'язане з тим, що викладач не стільки вчить і виховує, скільки актуалізує, стимулює студента до загального і професійного розвитку, створює умови для його саморуху. Міра ефективності особистісно-орієнтованих педагогічних технологій суттєво залежить від того, якою мірою повно представлена в них людина в її різноманітній суб'єктивності і суб'єктності, як враховані її професійно-психологічні особливості, які перспективи їх розвитку або згасання. Звідси – пріоритет суб'єктивно-смислового навчання в порівнянні з інформаційним навчанням, спрямованість на формування у студентів безлічі суб'єктивних картин світу на відміну від однозначних «програмних» уявлень, діагностика особистісного розвитку, ситуаційне проектування, смислопошуковий діалог, включення навчальних задач у контекст життєвих проблем. В основі розробки освітніх технологій лежить проектування високоефективної навчальної діяльності студентів та

управлінської діяльності викладачів. Логіку такого проектування в найзагальнішому вигляді можна представити таким чином:

– Опис у спостережуваних характеристиках і вимірних параметрах очікуваного результату навчання (ступінь володіння поняттями, способами діяльності, характеристики інтелектуального розвитку і т.п.).

– Визначення природи, складу, проявів тих психологічних процесів (орієнтовних, логічних, креативних, емоційних, смислотворчих та ін.), які повинні бути актуалізовані в свідомості студентів, щоб наслідком їх став прояв тих новоутворень, які спроектовані в цілях навчального процесу.

– Обґрунтування змісту тієї предметної діяльності, на основі якої можуть бути актуалізовані проектовані психічні процеси, розробка тих ситуацій спілкування, які можуть привести студентів до придбання потрібного пізнавального і професійного досвіду.

– Розробка змістовної і процесуальної сторін нової технології: представлення досвіду, що підлягає засвоєнню у вигляді системи пізнавальних або практичних завдань, пошук спеціальних дидактичних процедур його засвоєння (організація індивідуальної та колективної навчальної діяльності, імітаційних моделей досліджуваних процесів, навчально-ділових ігор).

– Виявлення логіки предмета; розвиток навчальних ситуацій з метою перенесення освоюваного досвіду на нові сфери діяльності.

– Розробка процедур контролю, діагностики, вимірювання якості засвоєння, способів індивідуальної корекції навчальної діяльності.

Основними функціями технологій є конструктивна – системотворна, та процесуальна – реалізація цілей виховання. Вони тісно взаємозв’язані та взаємозумовлені.

Конструктивну функцію, на думку дослідників, можна спроектувати на основі такої логічно взаємопов’язаної низки компонентів: технологія $\rightarrow$ програмування (проектування, моделювання, конструювання систем, певних цілей) $\rightarrow$ процес системотворення (програмовані цілі, аналіз, синтез, систематизація, комплекс тощо)$\rightarrow$ проект системи $\rightarrow$ реалізація освітньо-виховних цілей $\rightarrow$ способи реалізації (форми, методи, організаційні засоби або методика навчання та виховання) $\rightarrow$ педагогічна майстерність $\rightarrow$ педагогічна творчість (нововведення в систему на основі індуктивно-дедуктивного підходу). Отже, технологія може розглядатися як:

– конструктивний процес педагогічної діяльності, що характеризує й її процесуальний компонент. Він обумовлює результат, що програмується, і сам процес реалізації, що досягається процесуально [7];

– змістовна техніка реалізації навчального процесу [1];

– опис процесу досягнення планованих результатів навчання [16];

– продумана в усіх деталях модель спільної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя [17];

– системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО);

– система функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, побудована на науковій основі, запрограмована в часі і в просторі і яка веде до намічених результатів [20];

– комплекс, що складається з: деякого уявлення запланованих результатів навчання; засобів діагностики поточного стану учнів; набору моделей навчання; критеріїв вибору оптимальної моделі для даних умов;

– послідовна, взаємозв’язана система зовнішніх і внутрішніх дій педагога, направлених на вирішення педагогічних завдань, або планомірне і послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу [19].

Будь-яке педагогічне завдання ефективно може бути дозволене лише за допомогою адекватної технології, що реалізується кваліфікованим педагогом-професіоналом.

На основі аналізу різних підходів до визначення понять «педагогічна технологія», «технологія навчання» ми дійшли висновку, що більшість визначень базуються на таких принципово важливих положеннях, як:

– планування навчання на основі точного визначення бажаного еталону у вигляді набору спостережуваних дій учня;

– «програмування» всього процесу навчання у вигляді суворої послідовності дій вчителя і підбору формуючих дій (заохочень і покарань);

– зіставлення результатів навчання з визначеним спочатку еталоном.

Слушним, на нашу думку, є визначення принципів сучасних педагогічних технологій голландським психологом Карлом ван Парреремом, які спрямовані:

– викликати в учнів стійку мотивацію до навчальної діяльності (це може ґрунтуватися на особистому досвіді учнів);

– вивчати діалогічно, тобто в співпраці з учнями, а не за принципом «зверху вниз»;

– вивчати діагностично (постійний моніторинг навчальної діяльності учнів);

– розділяти зміст освіти на відповідні навчальні одиниці і завдання (цей підхід повинен бути варіативним для різних категорій учнів, щоб забезпечити можливо повну орієнтовну основу для різних категорій учнів і для переформовування структури їх навчальної мотивації);

– забезпечувати навчальний зміст (процес інтеріоризації має відбуватися якомога ефективніше);

– навчати у відповідному темпі, використовуючи відповідні засоби (усна та письмова мова, штучна мова, а також графічні моделі і символи);

– навчати та допомагати учням на рівні їх фактичних здібностей, а не на рівні зовнішніх характеристик навчальних завдань;

– здатність до рефлексії та оцінювання самими учнями власного прогресу (відчуття компетентності);

– забезпечувати набір завдань для групи перед початком самостійної роботи учнів;

– стимулювати ініціативу та творчість учнів для того, щоб вони оволодівали наочним змістом набагато глибше, ніж завдяки традиційній методиці;

– сприяти дійсному формуванню суб’єктивності, яка виражається саме в позитивному ставленні учнів до шкільних предметів, і особливо в самовизначенні, самовідповідальності, самостійності відносно до пізнавальної діяльності;

– забезпечувати умови для комфортного клімату в класі (закладі), (спрямованість на формування соціально інтегрованої особистості учня) [23].

Отже, найважливішою особливістю педагогічної технології є те, що будь-яка технологія, її розробка і застосування вимагають високої активності педагога і учнів. Активність педагога виявляється в тому, що він добре знає психологічні та особистісні особливості своїх учнів і на цій підставі вносить індивідуальні корективи до технологічного процесу.

Активність учнів виявляється в зростаючій самостійності в технологізованому процесі взаємодії.

Зактуалізуємо на тому, що у структурі педагогічних технологій виокремлюють такі основні компоненти:

– попередня діагностика рівня засвоєння навчального матеріалу і відбір учнів в групи з однорідним рівнем вже наявних знань і досвіду. Результати широкого вживання попереднього діагностування в ВНЗ довели необхідність включення цього елемента в практику. Попередня діагностика і відбір необхідні в більшості випадків при початку вивчення якого-небудь курсу, предмета;

– мотивація і організація навчальної діяльності студентів. При введенні технології навчання цей напрям у роботі викладача набуває особливо важливого значення. Взаємодія матеріалу, що вчиться, із засобом, не завжди може приносити радість і задоволення. Тому основне завдання вчителя при впровадженні технології навчання – залучення студентів до занять пізнавальною діяльністю і підтримка цього інтересу;

– дія засобів навчання. Цей етап і є власне процес навчання, що здійснюється через взаємодію студентів із засобами навчання. На цьому етапі відбувається засвоєння навчального матеріалу студентом при взаємодії не з викладачем, як при фронтальному або індивідуальному навчанні, а із засобом навчання;

– контроль якості засвоєння матеріалу. Технологія приділяє значну увагу процесу контролю. [16, с. 44].

Ми з’ясували, що в якості основних характеристик педагогічної технології дослідники називають її системність, концептуальність, науковість, інтегративність, гарантованість результату, відтворюваність, ефективність, якість навчання, його мотивованість, новизну, алгоритмічність, інформаційність, оптимальність, можливість тиражування і переносу в нові умови.

На думку В. В. Пікан, найбільш істотними ознаками педагогічних технологій, які корелюють з технологічним підходом А. С. Макаренка, є те, що:

– технологія розробляється під конкретний педагогічний задум, в основі її лежить певна методологічна, філософська позиція автора. Так, можна розрізняти технології процесу передачі знань і технології розвитку особи;

– технологічний ланцюжок педагогічних дій, операцій, комунікацій шикується строго відповідно до цільових установок, що мають форму конкретного очікуваного результату;

– технологія передбачає взаємозв'язану діяльність учителя і учнів, що вчаться на договірній основі з урахуванням принципів індивідуалізації і диференціації, оптимальної реалізації людських і технічних можливостей, діалогічного спілкування;

– елементи педагогічної технології повинні бути, з одного боку, відтворювані будь-яким викладачем, а з іншої – гарантувати досягнення запланованих результатів (державного стандарту) всіма тими, хто вчиться;

– органічною частиною педагогічної технології є діагностичні процедури, що містять критерії, показники і інструментарій вимірювання результатів діяльності [18].

Наші розвідки [1; 2; 16; 17; 194 20] дозволяють виокремити такі характерні ознаки педагогічних технологій:

– діагностичне цілепокладання і результативність (передбачають гарантоване досягнення мети та ефективність процесу навчання);

– економічність (забезпечує резерви навчального часу, оптимізацію праці викладача і досягнення запланованих результатів у стислі проміжки часу);

– коригованість (можливість оперативного зворотного зв'язку, послідовно орієнтованого на чітко визначені цілі).

Отже, найважливішою особливістю педагогічної технології є те, що будь-яка технологія, її розробка і застосування вимагають високої активності педагога і учнів. Активність педагога виявляється в тому, що він добре знає психологічні та особистісні особливості своїх учнів і на цій підставі вносить індивідуальні корективи до технологічного процесу. Активність учнів виявляється в зростаючій самостійності в технологізованому процесі взаємодії.

Можна виділити ряд сучасних тенденцій розвитку технологій навчання: зростання діагностичності, інтенсивності, соціально-ігрової контекстності, діалогічності, моделювання професіональних ситуацій; проектування дидактичних функцій у єдності з комунікативними і особистісно-сутнісними; модульність, міжпредметність, суб'єктивність і винахідливість; підвищення ролі творчої індивідуальності педагога [2].

Таким чином, запропонований технологічний підхід до освіти А. С. Макаренка активно використовується та розвивається у сучасній освіті і дає можливість:

– підвищити продуктивність праці викладача;

– навчатися студентам відповідно до їх індивідуальних можливостей і особливостей характеру завдяки контролю результатів навчальної діяльності і системі зворотного зв'язку;

– активно застосовувати засоби навчання;

– знизити роль суб'єктивного чинника при проведенні контролю (упередженість або схильність викладача);

– знизити залежність результату навчання від рівня кваліфікації викладача, що відкриває можливості для вирівнювання обсягів освоєння навчальних дисциплін тим, хто вчиться, у всіх освітніх установах;

– створювати передумови для вирішення проблеми спадкоємності освітніх програм шкільної і професійної освіти.

Надзвичайно важливо, що «технологія» може стати вершиною освітнього процесу, якщо правильно розуміти суть освіти і технологічність дисципліни. Вона вінчає освіту не лише в тому сенсі, що акумулює знання всіх дисциплін, а теоретичне знання перетворює на діяльність, в конкретну дію, яку втілюють в створених предметах навколишнього світу.

Сьогодні освоєння і розвиток ідей видатного педагога у контексті розвитку педагогічних технологій необхідно вивести на новий рівень на основі рефлексії його досвіду з урахуванням нових соціальних, педагогічних, психологічних та інших знань сучасної науки, виходячи з того, що педагогічна технологія А. С. Макаренка – це, перш за все, гуманітарна технологія, технологія побудови антропологічної практики, практики побудови умов вирощування, становлення і розвитку людського в людині.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

2. Богданова І. М. Технології в освіті: теретико-методологічний аспект: монографія / І. М. Богданова. – Одеса : «ТЕС», 1999. – 146 с.

3. Гриценко Л. И. А. С. Макаренко: педагогика, устремленная в будущее / Л. И. Гриценко // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 63–66.

4. Гриценко Л. И. Педагогические идеи А.С. Макаренко за рубежом / Л. И. Гриценко // Педагогика. – 2004. – № 7.– С. 76-85.

5. Гриценко Л. И. Личностно-социальная концепция А. С. Макаренко в современной педагогике :Сравнительный анализ отечественного и зарубежного

макаренковедения: автореф дис. на соискание наук. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» /Л. И. Гриценко. – Тюмень, 1998. – 24 с.

6. Кораблёва Т. Ф. Гуманитарная експертиза наследия А. С. Макаренко / Т. Ф. Кораблёва // Психолого-педагогическое наследие прошлого в современной социально-педагогической деятельности: материалы V Всероссийских Макаренковских студ. пед. чтений. – Екатеринбург, 2008. – С. 8-15

7. Карпенчук С. Г. Педагогічна технологія А. С. Макаренка і сучасність. Монографія – Рівне: Рівненський державний гуманітарний університет, 2000. – 340 с.

8. Кумарин В. В. А. С. Макаренко и современная школа /В. В. Кумарин // Шк. технологии. – 1998. – № 5. – С. 4–24.

9. Носовець Н. М. Гуманістична спрямованість системи трудового виховання молоді в педагогічній спадщині А. С.Макаренка: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед.. наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Н. М. Носовець. – Харків, 2004. – 24 с.

10. Макаренко А. С. Проектировать лучшее в человеке... / А. С. Макаренко. – Минск : Университетское, 1989. – 415 с.

11. Макаренко А. С. О воспитании : [сборник] / А. С. Макаренко ; [сост. В. С. Хелемендик]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 414 с.

12. Макаренко А. С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду / А. С. Макаренко / Педагогические сочинения: в 7 т. – К.: Рад. шк., 1954. – Т. 5. – С. 169-172.

13. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. / А. С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1983-1986. – Т. 1. – 368 с.

14. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко / под ред. С. Невской. – СПб.: ИТРК, 2003. – 720 с.

15. Морозов В. В. Педагогика дела: возвращаем утраченное / В. В. Морозов // Альманах А. С. Макаренко. – 2009. – № 2. – С. 3-9

16. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. :Просвіта, 2000. – 83 с.

17. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / [С. О. Сисоева, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін.] ; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.

18. Пикан В. В. Технология вариативного обучения / В. В. Пикан. – М. : ООО УЦ Перспектива, 2008. – 114 с.

19. Пономаренко О. В. Сучасні інноваційні педагогічні технології організації навчально-виховного процесу вищої школи / О. В. Пономаренко // Вісник Запорізького національного університету. – 2011. – № 2 (15). – С. 149-153

20. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – 816 с.

21. Слободчиков В. И. В XXI веке педагогика А.С.Макаренко нужна нам, как никогда / В. И. Слободчиков //Альманах Макаренко. – 2009. – № 2. – С. 9-14.

22. Фролов А. А. А. С. Макаренко сегодня: новые материалы, исследования, опыт / А. А. Фролов. – Н. Новгород: НГИИ им. М. Горького. – 139 с.

23. Van Parreren C. F. Intentie en autonomie in het leerproces / C. F. Van Parreren– Amsterdam: Noord-Hollandsche Uitgeversmaatschappij, 1951. – 234 p.

О. М. Полякова , кандидат педагогічних наук, доцент
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПДХІД ЯК ОСНОВА АНАЛІЗУ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ А.С. МАКАРЕНКА З НЕПОВНОЛІТНІМИ ПРАВОПОРУШНИКАМИ

Загострення ряду проблем соціального виховання в сучасній Україні (зокрема соціального сирітства, дитячої безпритульності та злочинності тощо) вимагає поглибленого розуміння практичного досвіду видатних педагогів, які стояли біля витоків вітчизняної соціальної педагогіки. Серед них безумовно цікавим постає внесок А. С. Макаренка у розбудову соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми правопорушниками, а також питання визначення методологічної платформи зазначеної діяльності.

Питання історії вітчизняної соціальної педагогіки досліджували Ваховський Л., Сейко Н. та інші, в тому числі з позицій культурологічного підходу – Рижанова А., Штефан Л. Педагогічна спадщина А. С. Макаренка стала предметом досліджень таких науковців, як Гриценко Л., Дічек Н., Жураковський Г., Корабльова Т., Карпенчук С., Красовицький М., Ніжинський М., Невська С., Ничкало Н., Фролов А., Ярмаченко М. та ін. Проте педагогічна спадщина педагога-класика досі є простором для наукового пошуку. Зокрема, нерозробленими залишаються поняття «школа-господарство», «виробниче виховання», «загальношкільний колектив» [9; 36]. Також, на нашу думку, недостатньо дослідженим є соціально-педагогічний аспект творчості А. С. Макаренка, в тому числі питання методологічних основ його соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми правопорушниками.

Відповідно до вимог наукового дослідження щодо необхідності оперування чітко визначеним понятійним апаратом, приступимо до уточнення застосовуваних нами трактовок змісту провідних для нашого пошуку термінів: «соціально-педагогічна робота» та «культурологічний підхід».

На сучасному етапі розвитку вітчизняної соціальної педагогіки питання розмежування змісту понять «соціально-педагогічна робота» та «соціально-педагогічна діяльність» залишається відкритим. На цьому наголошують ряд дослідників (Безпалько О., Звєрєва І., Караман О., Коваль Л., Харченко С. та ін.), визначаючи відправною точкою проблеми

історично зумовлене подвійне трактування об’єкту соціально-педагогічної діяльності: «у широкому значенні – як зв’язки взаємодії, способи й засоби регулювання процесів соціалізації, соціального виховання, поведінки соціальних груп і особистостей в суспільстві; у вузькому – як ситуації ризику, проблеми порушення соціалізації тих, хто потребує допомоги» [37; 6]. Відповідно, у фонді вітчизняних наукових доробок знаходимо дві позиції щодо тлумачення змісту й діалектики категорій «соціально-педагогічна діяльність» і «соціально-педагогічна робота»:

1) вживання цих категорій як синонімічних (Архипова С., Заверико Н., Карпенко О., Майборода Г., Тютюнник О., Штефан Л.) із трактуванням змісту соціально-педагогічної діяльності як складної, багатофакторної, поліфункціональної системи, складність якої визначається неоднозначністю об’єкта, відсутністю єдиних методологічних, теоретичних позицій, які виділяють процесуальну сторону діяльності [26; 17];

2) визначення відношення категорії «соціально-педагогічна діяльність» до категорії «соціально-педагогічна робота» як цілого до часткового (Безпалько О., Звєрєва І., Харченко С.) з уточненням змісту соціально-педагогічної роботи як різновиду соціально-педагогічної діяльності, що **«**здійснюють у певній соціальній інституції та спрямований на чітко визначений об’єкт впливу. Іншими словами, соціально-педагогічна робота характеризує соціально-педагогічну діяльність у площині безпосередньої соціальної практики в чітко окреслених умовах» [1; 44].

На нашу думку, друга з означених вище позицій більш коректно вирішує проблему контент-аналізу категорій «соціально-педагогічна діяльність» і «соціально-педагогічна робота». Ця позиція і стане для нас вихідною у розкритті культурологічного підходу як платформи соціально-педагогічної роботи А. С. Макаренка з неповнолітніми правопорушниками. Відповідно, ми підтримуємо тезу Караман О. про сутність соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми злочинцями як «виду професійної діяльності, що полягає у створенні освітніми, виховними, психологічними й соціальними засобами сприятливих умов для ресоціалізації та подальшої інтеграції, соціалізації, усебічного розвитку, саморозвитку та самореалізації особистості неповнолітнього на основі використання ресурсів особистості, пенітенціарного закладу, громади і держави» [7, с. 72].

З огляду на те, що предметом професійної діяльності А. С. Макаренка виступала соціально-педагогічна робота в умовах виправних установ для

неповнолітніх правопорушників (колонії ім. М. Горького та колонії ім. Ф. Дзержинського), доцільно говорити про аналіз соціально-педагогічної роботи локального рівня, який визначається соціально-педагогічною системою конкретного закладу.

Перейдемо до розкриття змісту поняття «культурологічний підхід» як базової категорії в контексті визначення його можливостей в аспекті вивчення соціально-педагогічної роботи А. С. Макаренка. Проблемі визначення парадигми соціальної педагогіки, у вітчизняній науці присвячені праці Безпалько О., Звєрєвої І., Капської А., Міщик Л., Рижанової А., Харченка С. та ін. Зокрема Зверєва І. зазначає, що з кінця ХХ століття у соціальній педагогіці розпочали інтенсивний розвиток ряд парадигм (підходів): когнітивно-інформаційна, особистісна, культурологічна, особистісно-соціальна, компетентнісна [33; с. 175-176]. Дослідниця зауважує, що важливим завданням є забезпечення розвитку соціальної педагогіки із урахуванням пріоритетів кожної парадигми, віднайдення можливостей їх оптимального поєднання.

Жодною мірою не заперечуючи необхідності комплексного підходу у дотриманні методологічних засад соціально-педагогічної роботи, вважаємо за доцільне здійснити спробу застосування культурологічного підходу до вивчення педагогічної спадщини А. С. Макаренка.

Зауважимо, що у просторі вітчизняної соціальної педагогіки пальма першості в обґрунтуванні культурологічного підходу до соціальної педагогіки належить Рижановій А. Дослідниця визначає, що соціальне виховання у всій своїй повноті (меті, об’єктах, змісті, засобах, механізмі, структурі, виховних закладах) віддзеркалює динаміку духовних цінностей культури, рівень та етапи їх розвитку, принципи функціонування в певному суспільстві, за тих чи інших часів [29]. Провідною концептуальною ідеєю докторського дослідження Рижанової А. виступає розгляд природи соціальної педагогіки як продукту культури людства, а також як засобу культурної трансформації суспільства і людини.

На поліструктурності культурологічної підходу до обґрунтування педагогічної/соціально-педагогічної системи зауважує Дмитренко Т. і трактує його як систему взаємопов’язаних концепцій: аксіологічної, діяльнісної, діалогічної [4; с. 7]. Дійсно, зважаючи на сутність культури як сукупність досягнень людства у його матеріальному та духовному

розвитку, а також враховуючи виокремлені універсалії культури (цінності, знання, вірування, мораль, закон, традиції, мова, знаки, комунікація, політика й інші), усвідомлення системи цінностей як фундаменту діяльності людини шляхом її участі у «діалозі культур» (Бахтін М., Біблєр В.) стає стрижневим для визначення структури культурологічного підходу для аналізу соціально-педагогічної роботи як гуманітарної практики. Адже гуманістичний зміст культури полягає не тільки у створенні фонду цінностей, а й у тих особистісних змінах, що зумовлюються процесом освоєння та перетворення цінностей засобами діяльності як діалогу.

Спробуємо, відповідно до визначеної структури культурологічного підходу, виявити впровадження його концептуальних положень у практику соціально-педагогічної роботи А. С. Макаренка.

Слідуючи окресленою нами логікою дослідження, насамперед, приступимо до вивчення досвіду впровадження великим педагогом **аксіологічної складової** культурологічного підходу до аналізу соціально-педагогічної роботи видатного педагога. Аналіз теоретичних доробків і системи практичної діяльності А. С. Макаренка дає нам підстави стверджувати про його намагання дотримуватися комплексу провідних аксіологічних принципів, розробленого та обґрунтованого вже у другій половині ХХ століття (Сластьонін В., Тугарінов В. та ін.). Розглянемо це питання докладніше.

1. В умовах тоталітарної ідеології радянської системи проблемним для педагога стало дотримання *аксіологічного принципу рівноправності усіх філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей*. Таке «свавілля» за часів соціокультурної ситуації педагогічної діяльності А.С. Макаренка призвело б до його миттєвого «професійного вигнання». Тому у теоретичному доробку педагога ми знаходимо тезу лише про необхідність визнання свободи вибору та маневрування у виховній діяльності: «… для виховання будівника-більшовика та переконаного буржуазного діяча на кожному кроці може знадобитися один і той самий перелік прийомів, як однаково вимагається цегла, бетон, залізо, дерево і для будівництва храму, і для будівництва робітничого клубу. Питання вирішується не вибором переліку, а поєднанням засобів, їх розташуванням стосовно один одного, їх загальною гармонійною спрямованістю … » [18; с. 13]. Завдяки цій свободі педагог-новатор

частково долав ідеологічні обмеження тогочасної радянської педагогіки, яка проголошувала непридатним увесь попередній (буржуазний) філософський і педагогічний досвід.

2. Особливо значущим фактором А. С. Макаренко визнавав педагогічний досвід: «Не існує більш діалектичної науки, ніж педагогіка. А отже, в жодній іншій галузі показники досвіду не мають такого великого значення» [18; с. 12]. Зокрема значну увагу у своїй педагогічній практиці, педагог відводив такій складовій народної педагогіки, як використання традицій (як-от, трудових обрядів) – засобу формування у вихованців «довіри до вчорашнього дня». Водночас у педагогічній системі А. С. Макаренка одну з провідних позицій посідає творчий пошук: розробка і апробація нових цілей, засобів і форм виховання. Відповідно творча праця позиціонується педагогом-новатором як «одна з форм служіння людям» [28; с. 64]. Зазначене виступає підтвердженням усвідомлення А. С. Макаренком *аксіологічного принципу рівнозначності традицій і творчості*, визнання необхідності вивчення і використання учінь минулого задля відкриття їх можливостей у теперішньому і майбутньому.

3. Яскраво представлена у науковому доробку А. С. Макаренка його позиція щодо дотримання *аксіологічного принципу екзистенціальної рівності людей*. Педагог заперечував доцільність визнання безпритульної дитини «особливою дитиною», яка нібито відрізняється від інших відмінними антропологічними характеристиками, що зумовлює застосування до неї «особливих» методів. А. С. Макаренко визнавав таких дітей повноправними членами суспільства, майбутніми громадянами, які потребують не «виправлення» і «перевиховання», а допомоги у поверненні до нормального життя. У науковому доробку педагога широко відомим є його афористичний вислів: «Не буває дефективних дітей, малолітніх правопорушників. Бувають нещасливі діти». Зазначене виявляє місце гуманізму як першовитоку усієї педагогічної спадщини А. С. Макаренка та характеризує його як, насамперед, соціального педагога – фахівця, завданням якого є створення сприятливих умов соціалізації дитини, покликаних забезпечувати реалізацію усього комплексу прав зростаючої особистості. Адже в основі поняття «права дитини» лежать дві цінності: людська гідність і рівність [33; с. 194]. *Соціокультурний прагматизм* видатного педагога, *замість теоретичних*

суперечок про підґрунтя цінностей, виявляється у переважній спрямованості його професійної діяльності на практичну соціально-педагогічну роботу, метою якої видатним вихователем було проголошено «створення Людини». Про це Антон Семенович писав так: «До вас приводять занедбаного хлопця … потрібно зробити з нього Людину. Я розвиваю у нього віру в себе, виховую у нього почуття обов'язку перед самим собою, перед робітничим класом, перед людством, говорю йому про робітничу й людську гідність. А виходить, що це єресь. Необхідно виховувати класову самосвідомість (говорячи між нами, навчити молоти язиком відповідно до тексту підручника політграмоти)» [11; с. 3].

4. *Ідея діалогу як цінності*, як протилежності байдужості чи взаємозаперечення, проймає усю педагогічну спадщину А. С. Макаренка. З урахуванням того, що концепцію діалогу виокремлено як самостійну складову культурологічного підходу до аналізу й обґрунтування соціально-педагогічної системи, досвід впровадження її у практиці соціально-педагогічної роботи А. С. Макаренка ми розглянемо нижче.

На нашу думку, більш розгалужено аксіологічні засади соціально-педагогічної роботи великого педагога можна висвітлити за допомогою аналізу системи його ціннісних орієнтацій. Проектуючи визначену на сучасному етапі розвитку педагогічної науки структуру ціннісних орієнтацій учителя [32; с. 70], спробуємо охарактеризувати провідні ціннісні позиції А. С. Макаренка.

Цінності-цілі, що визнаються провідними та визначають концепцію особистості педагога в сукупності Я-особистісного і Я-професійного:

– *колектив* як фундамент розвитку особистості, головна мета виховної роботи в колонії ім. М. Горького та комуні ім. Ф. Дзержинського: в колективній діяльності викристалізовуються яскраві особистості, рівня яких прагнуть досягти й інші, що зумовлює новий виток колективного розвитку і становлення нових яскравих особистостей. При цьому педагог-новатор трактував зміст поняття «колектив» у трьох аспектах: колектив вихованців, колектив вихователів і колектив трудової комуни (колонії). Також вважаємо за доцільне підкреслити, що сам термін «колектив», введений Н. Крупською та В. Луначарським не одразу був прийнятий А. С. Макаренком, який до 1925 року вживав інші поняття – «комуна», «спільнота» [38; с. 26]. Визначальними рисами колективу педагог-новатор визначив: спільну мету,

виробничу працю, специфічні форми самоуправління (в «Педагогічній поемі» всебічно розкривається місце загонів, чергових, ради командирів, парламенту в організації життєдіяльності комуни). Система взаємної підлеглості, винайдена в комуні, виступала запорукою розвитку демократичних стосунків у колективі, за яких враховувалися інтереси особистості;

– *Людина-творець, Людина-громадянин, Людина-колективіст* як людина нового типу, здатна жити й працювати в колективі та в інтересах колективу. При цьому особистість не знецінювалася до «гвинтика», навпаки – педагог наголошував, що виховання зобов'язане будуватися на увазі до окремої особистості, її успіхів і невдач, утруднень, особливостей, прагнень. На нашу думку, глибинним змістом тези педагога-новатора про зворотно-пропорційне відношення між багатством життєвої перспективи особистості та її залежністю від безпосереднього оточення [13; с. 232-233] є декларація мети виховання як вільної особистості, ступінь свободи та соціальна позиція якої відповідально визначаються нею самостійно. Людина, за А. С. Макаренком, є явищем самоцінним на будь-якому з етапів життя (дитинство, юність, зрілість, старість). Педагог проголошує: «Не може бути місця вихованню, якщо не зроблено центральної настанови на цінність людини» [20; с. 248]. Історичним визнається більшістю макаренкознавців визначення ним вперше об'єктом педагогічної науки власне педагогічних відносин, а не особистості вихованця;

– *творча праця*, на виховання якої, за переконанням педагога, має бути спрямований весь педагогічний процес: «Творча праця можлива лише тоді, коли людина ставиться до праці з любов'ю, коли вона свідомо бачить у ній радість, розуміє користь і необхідність праці, коли праця стає для неї основною формою прояву особистості й таланту» [12; с. 52].

Цінності-засоби як концепція педагогічного спілкування, техніки і технології, інноватики тощо:

– *свобода* як абсолютна умова буття людини: «До мене їх часто-густо привозять у чорній кареті і здають з-під револьвера. У мене відсутній карцер і я жодного за 8 років не повернув до в'язниці» [19; с. 173]. Практика А. С. Макаренка була спрямована на забезпечення «свободи в самопочутті вихованця», на ствердження тези про можливість соціального виховання методами морального впливу, формування правової свідомості

через емоцію боргу, без загрози карного покарання, в чому сучасні науковці знаходять відголоски доробку Л. Петражицького, зокрема його інтерпретації феномена права через переживання права [10]. Більше того, аналіз педагогічного доробку педагога-класика виявляє його позицію щодо сприйняття насильницьким «прямого», безпосереднього, «педагогічно нарочитого» виховного впливу. Таке виховання А. С. Макаренко визначав як «пустопорожню балаканину» і стверджував, що мета і засоби виховання мають бути втіленими в саму життєдіяльність педагогічного колективу, спільного для вихователів і вихованців. Зокрема, трудові установи, на чолі яких стояв педагог-новатор, позиціонувалися ним як установи відкриті: «… вільне об'єднання людей – жити тут нікого не примушували. Більше того, одним з моїх основних педагогічних принципів було знищення усіляких стін і парканів. Наша ділянка була відкритою з усіх сторін, і покинути колонію не складало жодної труднощі» [21; с. 96-97]. Подальше добровільне входження вихованця в усю систему виховних зв'язків через членство у первинних та тимчасових загонах, гуртках виступало засобом становлення у нього почуття морального боргу та свідомої дисципліни;

– *захищеність дитячої особистості* – охорона дитини « … від насилля та самодурства, від знущання» [22; с. 29] – як умова існування і розвитку зростаючої особистості, задоволення її життєвих потреб і інтересів. Педагог проголошував: «Не порушуючи інтересів виховання (інтересів суспільства), ми не можемо порушувати інтереси дітей. Дати дитинство здорове, життєрадісне, бадьоре – це продовжує залишатися нашим обов'язком» [16; с. 152];

– *виробнича праця* як ідеальна умова виховного процесу спрямованого на формування духовно багатої особистості: «Виховання має бути організовано як масове виробництво у великих колективах, господарчо відповідальних і самостійних … » [19; с. 160]. Провідними детермінантами праці як виховного засобу у педагогічній системі виховної колонії, педагог-новатор проголошував її суспільну значущість, творчість, колективність, виробничий характер (за якого вихованці виробляють конкретний продукт як товар, а не «просто псують матеріал»), методичну обґрунтованість залучення дитини до праці (відповідність рівня її складності віковим особливостям вихованців тощо). «Тільки праця, що приносить цінності, тільки виробництво незбиткове можуть розглядатися

як позитивний виховний засіб» [24; с. 101]. – Така теза виявляє глибинний смисл ідеї «паралельної дії» А. С. Макаренка: виробництво в умовах трудової комуни на перший план висувало його «людський вимір»;

– *колектив* як офіційно проголошений об'єкт виховання, а також як ефективний засіб виховання особистості в педагогічній системі А. С. Макаренка: «Ми не бажали, щоб кожна окрема особистість відчувала себе об'єктом виховання. … Переконувати її в тому, що ти не людина, а тільки майбутня людина, що ти явище педагогічне, а не життєве, було б мені невигідно… Я намагався переконати її у тому, що я старший, який керує життям з її ж допомогою та участю» [22; с. 51]. Педагог уточнював: «Лише через первинний колектив ми завжди торкалися вихованця. Такою була інструментовка, а на практиці ми завжди мали на увазі, насамперед, окремого вихованця» [22; с. 51]. Відповідно, добре відомим і широко впровадженим у практику (надто у практику радянської школи) є вчення А. С. Макаренка про колектив, етапи його розвитку, спадкоємність поколінь у колективі, теорію паралельної дії, систему перспективних ліній (теорію завтрашньої радості), що визначають буття дитини, перспективи її розвитку та емоційного благополуччя;

– *дисципліна*, піднята до рівня свободи, як каркас колективу: «Уявіть собі, що таке парадоксальне твердження про те, що дисципліна є свобода, дуже легко розуміється самими дітьми… Дисципліна в колективі – це повна захищеність, повна впевненість у своєму праві, шляхах та можливостях саме для окремої особистості» [23; с. 272]. Акцентуючи на шкідливості дисципліни «занудної, … набридання базіканням», педагог-новатор розробив, обґрунтував і впровадив «дисципліну прагнення вперед»: «Я вважаю, що дисципліна у дитячому радянському колективі має визначатися одним характером – прагненням вперед. Це дисципліна перемоги, дисципліна подолання. … Пишатися можна такою дисципліною, яка до чогось веде, чогось вимагає від людини, чогось більшого, ніж утримання … такою має бути дисципліна в школі» [23; с. 279];

– *культурне середовище:* особлива роль у ньому А. С. Макаренком, поряд зі знаннями, мистецькою діяльністю, відводилась питанню краси повсякденного життя комунарів. «Естетика шкільного життя», «естетика шкільного побуту», «естетизація середовища» – ці категорії, одні з провідних для педагога-майстра, до сьогодні залишаються актуальними у

педагогічному дискурсі. Зазначимо, що Антон Семенович домагався того, щоб естетизація не залишалася на візуально-інтуїтивному, а сягала почуттєво-мотиваційного рівня, на якому формується і стверджується потреба у творчості. Естетичний регулятив становлення особистості актуалізувався у педагогічній практиці А. С. Макаренка системно, через: естетику поведінки, дисципліни, воєнізації життєдіяльності колективу, запровадження широкого кола форм мистецької діяльності в життя колективу, естетику побуту, зовнішнього вигляду, праці, естетику відпочинку і традиційних свят [30; с. 23-24]. Зауважимо, що видатний педагог особливо підкреслював важливість естетики образу педагога: «Я маю бути таким членом колективу, який би … радував колектив. Я повинен бути естетично виразним, по цьому я жодного разу не вийшов з нечищеними чобітьми чи без пояса. Я теж повинен мати певний блиск, по мірі можливості, звичайно… Я не допускав до уроку вчителя, зодягнутого неохайно. По цьому у нас стало звичайним ходити на роботу у кращому костюмі … Так що усі наші педагоги, інженери і архітектор ходили франтами» [22; с. 86-87];

– *педагогічна майстерність* (знання виховного процесу, виховна спроможність) як провідний фактор успішної виховної діяльності особистості педагога: «Чи можемо ми покладатися на випадкове розподілення талантів? Скільки у нас таких особливо талановитих вихователів? І чому повинна страждати дитина, яка потрапила до неталановитого педагога? Чи можемо ми будувати виховання усього нашого радянського дитинства та юнацтва у розрахунку на талант? Ні. Необхідно говорити лише про майстерність, тобто про дійсну сутність виховного процесу, про виховне уміння. Я на досвіді дійшов висновку, що питання вирішує майстерність, яка базується на вмінні, на кваліфікації» [23; с. 328]. Відповідно, А. С. Макаренко особливу увагу приділяв питанням змісту і технологій підготовки учителів. Згадаємо: «Я вважаю, що в наших педвузах необхідно виховувати по-новому. Для мене, у моїй практиці, як і для вас, багатьох досвідчених учителів, такі «дрібниці» стали вирішальними: як стояти, як сидіти, як підвестися зі стільця, із-за столу, як підвищити голос, посміхнутися, як подивитися … цьому можна і необхідно навчатися, і в цьому і є, і має бути велика майстерність» [15; с. 138-139].

Цінності-ставлення, що розкривають усю сукупність стосунків педагогічного процесу та формування позиції по відношенню до професійно-педагогічної діяльності:

– *любов до своєї справи:* біографія Антона Семеновича свідчить про незмінний педагогічний вектор його життєвого шляху. Протягом років служби на посадах: помічника учителя двокласного залізничного училища (на ст. Крюків – 1905-1910 рр., на ст. Волинське – 1911-1914рр.), учителя зразкового училища при Полтавському вчительському інституті (1917р.), інспектора вищого початкового училища (на ст. Крюків – 1917-1919рр., у м. Полтава – 1919-1920рр.), начальника колонії (ім. М. Горького – 1920-1926рр., ім. Ф. Дзержинського 1927-1935рр.) він самовіддано служив педагогічній справі, створював авторську педагогічну систему, боровся з бюрократичною педагогічною машиною радянської системи. З розкриттям ряду архівних документів у 90-ті роки ХХ століття, в науковий обіг увійшли джерела, що свідчать про певне неприйняття радянською владою здобутків Антона Семеновича (у своєму виступі 14 травня 1928 року, на VIII з'їзді комсомолу, Крупська Н., посилаючись на факти застосування А. С. Макаренком сили до вихованців, заявила: «Таким вихователям не місце в нашій педагогіці»; у 1928 році впровадження досвіду А. С. Макаренка у виховних колоніях округу було заборонено з резолюцією НДІ педагогіки Наркомпросу УРСР: «Запропонована система виховного процесу є система не радянська»; у 1932 році А. С. Макаренка понизили у посаді до помічника начальника колонії по педагогічній частині; після виходу у 1935 році «Педагогічної поеми» у пресі з'явилися її характеристики як «Анитпедагогічної поеми». А. С. Макаренко писав М. Горькому: «Адже у нас, зазвичай, так: … справа просто гниє і гине... Але варто утворитися одному серйозному, діловому пункту, як всі на нього кидаються: насамперед вимагають ідеології, та ще якоїсь такої, про яку взагалі ніхто толком і не знає. У всякому разі, проста ідеологія праці і культури проголошується страшним гріхом. По-друге, варто статися одному випадковому промаху, як … здіймається виття й істерика, які вимагають надзвичайно міцних нервів, щоб все це витримати» [19; с. 173]. Але, не зважаючи на фізичну і психологічну стомленість від таких нападок, А. С. Макаренко, сповна відданий справі порятунку дітей, які потрапили в «дефективні обставини», йшов професійним шляхом доти, доки залишалась будь-яка можливість. Свій вимушений перехід 1935 року до Головного управління НКВС України на посаду помічника начальника відділу трудових колоній він сам називав зрадництвом – для педагога-

новатора така позиція «наглядача» за здійсненням виховного процесу виявилася неприйнятною. 1936 року, внаслідок усвідомлення необхідності систематизувати власний педагогічний досвід, А. С. Макаренко залишає адміністративно-педагогічну роботу і приступає до активної літературної діяльності. Його яскраві й досі актуальні праці, у сполученні з однією з найуспішніших практик забезпечення ресоціалізації неповнолітніх злочинців, виступають матеріальним втіленням любові цієї видатної педагога до своєї професії, який кредом свого життя визначив: «Насамперед, я – педагог»;

– *вимоглива любов до вихованців:* вся спадщина А. С. Макаренка проникнута теплим, дбайливим ставленням до дітей. За переконанням педагога, любов до дітей виступає основною рушійною силою, без якої виховання неможливо. Проте Антон Семенович попереджав педагогів і батьків про необхідність упередження формування у процесі виховної взаємодії хибних авторитетів (батьків, дорослих): авторитету придушення, авторитету відстані, авторитету чванливості, авторитету педантизму, авторитету резонерства, авторитету підкупу, авторитету любові (як маніпулювання), авторитету доброти (як потурання), авторитету дружби (як панібратства). Найвищою похвалою звучать вислови вихованців про любов А. С. Макаренка до них: «Людини ближчої і дорожчої, ніж Антон Семенович … не було. Ріднішої, душевнішої людини … не знали» [8; с. 127]. А М. Горький про видатного педагога написав просто: «Згорів у вогні дієвої любові до дітей». Судячи зі слів Антона Семеновича до нього *(М. Горького – примітка наша)*, для педагога це була найкраща доля: «Розчинитися у ньому *(дитячому колективі – примітка наша),* загинути особисто – кращий спосіб розрахуватися із собою» [19; с. 170].

Цінності-якості, представлені багатоманітністю діяльнісних, поведінкових якостей особистості:

– *цілеспрямованість:* уважний читач літературних творів А. С. Макаренка («Марш 30 року», «ФД – 1», «Педагогічна поема», «Прапори на баштах») помітить, що обсяг роботи, виконуваний видатним педагогом день у день, була спроможна якісно виконати лише сповна віддана величній професійній ідеї особистість. Наведемо строки з листа Антона Семеновича до Г. Салько від 22 квітня 1928 року: «… Жодна людина не знає, який це виключний трюк – один день очолювати колонію

ім. М. Горького. А тут трюк триває вже 8 років. … Я віддав 8 років життя … гімнастиці волі і мозку в цілому …»;

– *відповідальність:* уся професійна практика А. С. Макаренка, протягом якої він завжди ретельно планував і організовував реалізацію педагогічних проектів, безліч разів брав під свою особисту відповідальність і вихованців, і розв'язання ряду конфліктних ситуацій, слугує демонстрацією повного дотримання ним проголошеної тези про «відносини відповідальної залежності»;

– *педагогічний оптимізм:* слова А. С. Макаренка про необхідність мати багато терплячості й оптимістичної перспективи, щоб продовжувати вірити в успіх винайденої схеми і не впасти духом яскраво свідчать про затребуваність і розвинутість цієї особистісної якості на шляху побудови ним авторської школи. Основи сформульованих педагогом принципів виховання є широко відомими педагогічному загалу: «з вірою в особистість», «бачити гарне в людині», «проектувати гарне», «знаходити оптимістичну гіпотезу», «ризикувати помилятися», «працювати з вірою в людину, з серцем, зі справжнім гуманізмом». Ці педагогічні постулати, проголошені й міцно закріплені за А. С. Макаренком, свідчать про цілісний характер такої його особистісної якості, як педагогічний оптимізм;

– *творчість:* А. С. Макаренко, характеризуючи педагогічний процес, активно виступав проти штампів і трафаретів, наголошував на унікальності особистості дитини: «Насамперед, він *(педагогічний процес – примітка наша)* має бути у крайньому ступені доцільним, отже неприпустимою є дія будь-яких шаблонів. Не існує жодного непогрішимого засобу так само, як і не існує засобів обов'язково порочних» [17; с. 216]. Творчість визначалася видатним педагогом обов'язковою характеристикою педагогічного процесу: «… чи ми маємо право відмовитися від творчості у нашій виховній роботі? Ні. Ось чому я стверджую, що в педагогічній роботі педагог має таке ж право на сміливість і навіть на ризик, як і будь-який інший працівник» [14; с. 112];

– *комунікабельність:* аналіз педагогічного досвіду педагога-новатора виявляє два наріжні каміні розвинення у нього цієї професійно значущої особистісної якості, а саме – педагогічний такт і щирість. Зокрема А. С. Макаренко ризикнув, на противагу пануючій тогочасній практиці, вимагати від педагогічних колективів, на чолі яких стояв, не нагадувати

вихованцям їх проблемне минуле: «Наш педагогічний колектив донині залишається одинаком в питаннях значущості делікатності щодо наших вихованців. Із самого початку ми поставили собі за непорушне правило не цікавитися минулим наших хлопців. З точки зору так званої педагогіки це є абсурдом: необхідно начебто розібрати по кісточках усі поневіряння хлопчика, визначити всі його «злочинні» схильності, дістатися до батька з матір'ю – коротше кажучи, вивернути всю оту багнюку, в якій копирсалася і гинула дитина. А зібравши всі ці чудові дані – за всіма правилами науки будувати нову людину. Все це нісенітниці … тривала вівісекція над людиною перетворить її на огидний труп. Ми пристали до іншої точки зору. Спочатку нам необхідно було докладати певних зусиль для ігнорування злочинів юнака, але згодом ми до цього так звикли, що в даний час абсолютно щиро не цікавимося минулим» [19; с. 153]. Водночас видатний педагог критикував підміну сутності педагогічного такту нещирістю: «Той знаменитий педагогічний такт, про який так багато пишуть, має полягати у щирості вираження вашої думки. Я не дозволю собі нічого приховувати, підмаслювати, я говорю те, що насправді думаю. Це найбільш щиро, просто, легко та найбільш ефективно» [22; с. 3]. Один з найвідоміших вихованців авторської школи А. С. Макаренка, його послідовник, С. Калабалін пригадував: «Всі ми були дорослими людьми, і Антон Семенович іноді не соромився говорити в такому тоні:

– Гарний ты, Семене, і стрункий, але дурень неймовірний.

І так він говорив ці слова, що я не ображався, і серйозно запитував:

– А що необхідно робити, щоб не бути дурнем?

– Слід навчатися.

– Так я ж навчаюсь.

– Ні, необхідно не просто «навчатися», а навчатися буквально кожну хвилину і на кожному метрі нашої неосяжної землі. Необхідно вміти читати. Ось прочитай мені таку-то книгу і розкажи, що прочитав.

Я розповідав, але виявлялося, що я дійсно не вмію читати. Антон Семенович не просто навчав нас, а навчав читати, бачити, розуміти – навчав навчатися. Він запалив у нас жагу до знань – спасибі йому за це велике!» [6]. Майстерні вміння Антона Семеновича переконувати, навіювати, надихати, втішати, захищати, конструктивно критикувати, влучно жартувати, проникливо слухати тощо відкриваються перед нами у

всій своїй яскравості зі сторінок його літературних творів, стенограм його публічних виступів та захоплених спогадів вихованців знаменної авторської школи (Калабаліної Г., Калабаліна С., Конісевича Л, Явлінського А.). Зокрема Ярмаченко М. у своїй статті «Педагогічна відвага», називає показовим виступ А. С. Макаренка на першій Всеукраїнській конференції дитячих містечок (Одеса, 1926 рік): «Глибина виступу, насиченість його фактичним матеріалом буквально зачарували аудиторію, яка слухала його протягом чотирьох годин (на вимогу учасників конференції доповідачу кілька разів подовжували час), а відповіді на запитання і репліки вражали дотепністю й винахідливістю» [40; с. 1].

Цінності-знання, що визначають особистісну і професійну компетентність майбутнього педагога:

– *ґрунтовна обізнаність у багатьох соціально-гуманітарних (філософія, історія, мова й література) та природничо-математичних (фізика, хімія, астрономія, географія) дисциплінах:* про неї, як результат високої пізнавальної активності, ми дізнаємося не лише з анкетних даних Антона Семеновича, характеристик його колег, а й зі спогадів його брата, Віталія [25]. На увагу заслуговує обсяг особистої бібліотеки А. С. Макаренка, який, за свідченням А. Фролова (з посиланням на архівні джерела) становив 576 книг. В умовах постійних матеріальних сутужностей, які супроводжували усе життя педагога-новатора, такий факт підтверджує численні характеристики на адресу видатного педагога, як невтомного читача;

– *професійні педагогічні знання високого ґатунку*: широко відомо, що Антон Семенович, у підсумку навчання протягом 1914-1917 років у Полтавському учительському інституті, захистив диплом на тему «Криза сучасної педагогіки» і здобув золоту медаль. З надбанням педагогічного досвіду, розвиненням системи педагогічних знань цієї видатної постаті, викарбувалися провідні положення авторської школи А. С. Макаренка, які донині виступають предметом наукового аналізу на теренах української та зарубіжної педагогіки, а також за рішенням ЮНЕСКО (UNESCO — United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizationy) у 1988р. отримали високе міжнародне визнання.

Наступною складовою культурологічного підходу до аналізу соціально-педагогічної роботи А. С. Макаренка з неповнолітніми правопорушниками, є **діяльнісна концепція**. Адже культура у широкому

сенсі припиняє бути «сукупністю матеріальних цінностей, традицій туманної етиології, досягнень незрозумілого призначення чи культурних взірців, які виступають ними незрозуміло чому. У новому розумінні вона являє собою повну сукупність тих форм і видів діяльності, які реалізує це суспільство» [2; с. 35]. Відповідно: особистість визначається як сукупність усіх діяльностей, у яких людина бере участь, а також усіх ролей, які вона виконує; унікальність цієї сукупності визначає унікальність особистості; свідомість особистості виявляється відображенням тієї діяльності, в якій вона приймає участь; конфлікти діяльностей і ролей людини зумовлюють її розвиток; завдяки діяльності як суспільної функції конкретна людина сприймає універсальність як найважливішу властивість діяльності, що означає реалізувати певну дію чи комплекс дій у будь-яких (а не лише фіксованих) умовах; особистісний розвиток трактується як розширення кола доступних для неї видів і форм діяльності.

На сучасному етапі, психолого-педагогічна наука (Виготський Л., Гальперін П., Давидов В., Костюк Г., Лєонтьєв А., Рубінштейн С., Щуркова Н. та ін.) проголошує провідною ідеєю діяльнісного підходу у вихованні не власне діяльність, а діяльність як засіб суб’єктного становлення та розвитку дитини. Концептами діяльнісного підходу до виховання визначаються: «діяльність», «взаємодія», «спільна діяльність», «розумова діяльність», «фізична діяльність», «матеріальна діяльність», «духовна діяльність» тощо. В умовах діяльності – навчальної, трудової, побутової, ігрової, мистецької – розвиваються природні задатки людини, здійснюється становлення її особистісних сил. Отже, діяльнісна концепція спрямована, насамперед, не на накопичення у вихованців/учнів знань, умінь і навичок, а на становлення особистості дитини, її «самопобудову» у процесі діяльності, причому спільної, колективної діяльності.

Випередивши свою епоху, А. С. Макаренко обґрунтовував і доводив на практиці необхідність забезпечення колоністів різноманітними видами діяльності, що є умовою створення нового, перетворювального середовища ресоціалізації вихованців. Аналіз педагогічної практики педагога-новатора, крізь призму діяльнісного підходу до виховання засвідчує її успішність щодо організації різнобічної діяльності вихованців, що призводило до активізації їх позицій у життєдіяльності комуни, а отже – перетворювало дітей на суб’єктів спілкування, пізнання, праці, мистецької

творчості, самоуправління. Зазначене вимагало вироблення і вдосконалення у вихованців умінь визначати мету діяльності, планувати, організовувати, виконувати, регулювати, контролювати діяльність, аналізувати і оцінювати її результати.

У новій теорії виховання, яку розбудував А. С. Макаренко, надважливою, тобто метадіяльністю, визначалася праця як «колективне господарство»: «У спільній «трудовій общині» дорослих і дітей, на основі самоуправління виховується «господарча (економічна) турбота; необхідною є школа-господарство» [36; с. 27].

Водночас перехідним етапом від дитинства до дорослості, засобом входження дитини у соціальний світ виступає гра (Гроос К., Запорожець О., Ельконін Д., Короткова Н., Кудикіна Н., Михайленко Н., Усова О., Чепіга Я. та ін.). Гра як специфічний різновид діяльності виконує такі провідні функції: розвиток у дитини уявлення про універсальність діяльності; формування психічного механізму включення особистості у діяльність; вдосконалення психічних процесів; оволодіння новими способами і формами її здійснення; формування інтелектуальної і мотиваційної сфер особистості; забезпечення емоційного спілкування; формування благополучних взаємин з однолітками.

А. С. Макаренко, ще на порозі ХХ століття прозорливо свідчив: «… я вважаю, що залучення гри в дитячий колектив є вкрай необхідним» [23; с. 265] і далі: «Гра має важливе значення в житті дитини, таке ж яке у дорослого має діяльність, робота, служба. Якою є дитина у грі, такою вона буде в роботі коли виросте. І вся історія окремої людини … може бути представлена у розвитку гри і в поступовому її переході до праці» [23; с. 266].

Проте педагог вважав надактуальним питання доцільного добору ігор для дітей і навіть, у 1925 році, піддавав критиці ігрову ідеологію тогочасних провідних дитячих об’єднань, бойскаутизму і піонерії, що історично змінили одне одного в умовах революційних зрушень: «… гра *(бойскаутизм – примітка наша)* за самою своєю сутністю змістовно бідна… багато закликів і словесних формул», а «найгірше – бойскаутизм зовсім відірваний від господарчого життя, від всякої економіки»; багато його недоліків «повторюються в нашому піонерському русі» [36; с. 26]. Однією з плідних сфер застосування дитячої гри, як свідчить досвід педагога-новатора, виявилося дитяче самоврядування, побудоване на принципі ігрової взаємодії між «парламентом», «патрулями», «загальними зборами».

Завершальною, у концептуальній трилогії культурологічного підходу до аналізу соціально-педагогічної роботи А. С. Макаренка є **концепція діалогу**. Адже культура у всій своїй цілісності являє за своєю сутністю діалог між рівноправними суб'єктами культурного розвитку з постійним рухом здобутого. Відповідно, сучасна психолого-педагогічна наука діалогічність позиціонує як універсальність співіснування різного, основну з ознак культури, особливий спосіб творення культурних цінностей (М. Бахтін, В. Біблер, М. Бубер, Г. Буш та інші). У творах А. С. Макаренка ми не знаходимо праць, присвячених власне проблемі діалогу. Водночас утвердження суб'єкт-суб'єктних стосунків між вихователями і вихованцями було лейтмотивом педагогічного подвижництва педагога-майстра: «Проблема особистості може бути вирішеною, як що у кожній людині бачити особистість». Справді, вивчення досвіду соціально-педагогічної роботи А. С. Макаренка з неповнолітніми правопорушниками свідчить про те, що процес педагогічної взаємодії будувався Антоном Семеновичем з обов'язковими:

– урахуванням індивідуальних особливостей вихованців (особистісний підхід до людини як носія культури). М. Ярмаченко щодо здійснення Антоном Семеновичем індивідуального підходу до вихованців вважає за необхідне наголосити на чітко виваженій позиції педагога-класика: з одного боку він виступав проти намагань тогочасної радянської педагогіки «постригти всіх під один номер, втиснути людину в стандартний шаблон, виховати вузьку серію «людських типів»»; з іншого – попереджав про небезпеку пасивного слідування за кожним індивідуумом, що визначав як «гіпертрофію індивідуального підходу» [39; с. 3];

– якомога більшими вимогою (обов'язково посильною) й повагою (в тому разі, через вияв гранично допустимої довіри) до особистості (педагогічне положення, запозичене у директора Полтавського учительського інститут О. Волніна). Зокрема крізь призму концепції Е. Берна про рольові позиції «Я» у спілкуванні («Дитина», «Батько», «Дорослий») ми впевнюємося у досягненні А. С. Макаренком педагогічно доцільного рівня взаємодії з вихованцями, що визначається як партнерський;

– взаємною відповідальністю (довіра до вихованців, яка виявилася в потужній системі самоврядування виховною колонією, участі їх у виробництві). Система самоврядування, з усім багатством відносин взаємної підлеглості командирів, попередила виникнення двох груп,

якими грішила радянська школа: «активу» (усталена група осіб, як ініціативних і ділових, так і резонерів) і «пасиву» (усталена група деактивованих постатей) [3; с. 44];

– дотриманням вимог цілісності до педагогічного спілкування (праця – виховання – творчість – навчання). Професор Нижньогородського ДПУ ім. Д. Мініна, доктор педагогічних наук, консультант дослідницької лабораторії «Педагогіка А. С. Макаренка» Анатолій Фролов у такий спосіб характеризує цілісність виховної системи А. С. Макаренка: «Єдиний у світі класик педагогіки, який цілком присвятив свою творчість вихованню у його принциповій відмінності від навчання та в діалектично-органічному зв'язку з ним: це те, що складає глибинну сутність його видатного внеску в педагогіку, що лежить в основі полеміки з ним за його життя, включно з сучасністю» [36; с. 25].

Вимоги об'єктивного аналізу педагогічної системи А. С. Макаренка, визначають необхідність вказати і на присутність у його висловлюваннях певних «недоречностей». Наведемо їх перелік, спираючись на статті В. О. Сухомлинського «Не тупцювати на місці» [35] та М. Галіва ««Актуальність-нектуальність» вивчення творчості А. С. Макаренка» [3]:

– покарання як засіб, що «виховує … людську гідність»,

– потреба «трощити» характери, які ігнорують колективістській спосіб суспільного існування;

– приниження ролі «парної педагогіки»;

– необхідність, в ситуації конфлікту між особистістю й колективом доводити перевагу колективу до межі, навіть нещадної.

Водночас, комплексне вивчення основ педагогічних позицій Антона Семеновича, здійснене нами із застосуванням культурологічного підходу, на нашу думку, свідчить про системне превалювання у них гуманістичної складової.

Отже, культурологічний підхід до аналізу соціально-педагогічної роботи А. С. Макаренка з неповнолітніми правопорушниками:

– передбачає дослідження трьох його складових: аксіологічної, діяльнісної, діалогічної;

– наближує до системного усвідомлення педагогічної спадщини видатного педагога та відкриває перспективи активізації вивчення його значущих теоретичних і практичних доробків з метою їх

повноправного використання в сучасних умовах педагогічної діяльності як учіння, що має значно ширші, за своєю сутністю, цілі, ніж ресоціалізація неповнолітніх злочинців.

На нашу думку, особливої уваги, в аспекті здійснення практичних педагогічних розвідок, заслуговує проблема впровадження виробничої праці в аксіологічну систему сучасного виховання. У цьому аспекті ми повністю підтримуємо позицію російського економіста Г. Попова, наведену відомим макаренкознавцем А. Фроловим у журналі «Шлях освіти» (2010, №2): «Геніальність А. С. Макаренка полягає в тому, що вся система морального впливу має спиратися на якийсь потужний матеріальний чинник, який був би вирішальним у житті людини. І він безпомилково обрав працю … розгортання дитячої праці має тісно пов'язуватись зі зміною всієї сфери праці суспільства». В іншому разі, будуть продовжувати виховуватися люди, «які відбуватимуть повинність», схильні до «вибивання» і «діставання» матеріальних благ, до наживи, обману тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О. В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / О. В. Безпалько. – Луганськ, 2006. – 537 с.
2. Боровских А. В., Розов Н. Х. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика : Пособие для системы профессионального педагогического образования, переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров. / А. В. Боровских, Н. Х. Розов. – М.: МАКС Пресс, 2010. – 80 с. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://fpo.msu.ru/open_files/public/pedlog.pdf
3. Галів М. Д. «Актуальність-нектуальність» вивчення творчості А. С. Макаренка / М. Д. Галів // Педагогіка і психологія. – 2010. – №4. – С. 40-51.
4. Дмитренко Т. О. Інтеграція загальної педагогіки й соціальної педагогіки за напрямом розвитку понятєвого апарату / Т. О. Дмитренко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2008. – №3 . – С. 4–7.
5. Заверико Н. В. Соціальна педагогіка. Навчальний посібник. – К. : Видавничий дім «Слово», 2011. – 240 с.
6. Калабалин С. А., Калабалина Г. К. Слово об учителе и о себе (К столетию со дня рождения А.С. Макаренко) [Электронный ресурс]. – Московский областной политехникум. Учебно-методический кабинет. Информационный выпуск. – Электросталь, 1989. – режим доступа: http://makarenko-museum.narod.ru/lib/Kalabaliny_Slovo_ob_Uchitele_i_o_sebe.htm
7. Караман О. Л. Сутність і зміст соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах / О. Л. Караман // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2011. – № 2. – С. 65 – 74.
8. Колодезникова-Стебловская Н. К. Наши будни и радости / Н. К. Колодезникова-Стебовская // А.С. Макаренко, книга 11: научно-педагогический сборник. Ред кол.: Л.Г. Банк (отв. редактор) и др. – Львов: «Вища школа», 1985. – С. 126–135.

9. Кораблева Т. Ф. Исповедь счастливого человека (судьба и смысл макаренковской педагогики) / Т. Ф. Кораблева // Социальная педагогика: Практический журнал для социальных работников и социальных педагогв. – 2012. – №4. – С. 32–39.

10. Кораблева Т. Ф. Философско-этические аспекты теории коллектива А.С. Макаренко. Автореферат … канд. филос. наук, – М.: РАН Институт философии, 2000. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

http://makarenko-museum.narod.ru/lib/avtoref_Korablevoy_TF_2000.htm

11. Красовицкий М. Ю. Непреходящее в педагогическом наследии А. С. Макаренко (взгляд из США) / [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

http://portalus.ru

12. Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей. Воспитание в труде / А. С. Макаренко // Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Ред. колегия : В. Н. Столетов (пред.) [и др.] – Т. 2. Под ред. И. А. Каирова (отв. ред.) [и др.]. – М. : Педагогика, 1977. – С. 7–78.

13. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса / А. С. Макаренко // Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Ред. Колегия: В. Н. Столетов (пред.) [и др.] – Т. 2. Под ред. И. А. Каирова (отв. ред.) [и др.]. – М. : Педагогика, 1977. – С. 177 – 255.

14. Макаренко А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта / А. С. Макаренко // Избранные произведения: В 3-х т. / Редкол. : Н. Д. Ярмаченко (председатель) и др. – Изд. 2-е, испр. и доп. – К. : Рад. шк., 1983. – (Пед. б-ка). – Т.3. – С. 110 – 126.

15. Макаренко А. С. О моем опыте / А. С. Макаренко // Избранные произведения: В 3-х т. / Редкол. : Н. Д. Ярмаченко (председатель) и др. – Изд. 2-е, испр. и доп. – К. : Рад. шк., 1983. – (Пед. б-ка). – Т.3. – С. 126 – 144.

16. Макаренко А. С. Операционный план педагогической работы трудовой коммуны им. Ф.Э. Дзержинского. Проект (Архивная копия) / А.С. Макаренко // А.С. Макаренко, книга 11: научно-педагогический сборник. Ред кол. : Л. Г. Банк (отв. редактор) и др. – Львов : «Вища школа», 1985. – С. 141–153.

17. Макаренко А. С. Опыт методики работы детской трудовой колонии / А. С. Макаренко // Избранные произведения: В 3-х т. / Редкол. : Н. Д. Ярмаченко (председатель) и др. – Изд. 2-е, испр. и доп. – К. : Рад. шк., 1985. – (Пед. б-ка). – Т.3. – С. 202 – 226.

18. Макаренко А. С. Педагогическая логика / А. С. Макаренко // Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Ред. колегия: В. Н. Столетов (пред.) [и др.] – Т. 2. Под ред. И. А. Каирова (отв. ред.) [и др.]. – М. : Педагогика, 1977. – С. 9 – 15.

19. Макаренко А. С. Переписка А. С. Макаренко с А. М. Горьким / А. С. Макаренко // Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Ред. колегия : В. Н. Столетов (пред.) [и др.] – Т. 2. Под ред. И. А. Каирова (отв. ред.) [и др.]. – М. : Педагогика, 1977. – С. 149–197.

20. Макаренко А. С. Переписка А. С. Макаренка с А. М. Горьким (8 июля 1925 г. – февраль 1935 г.) / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : В 8-ми т. Т. 1 / Сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1983. – С. 217 – 265.

21. Макаренко А. С. Полнота советской жизни рождает красочные новеллы / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : В 8-ми т. – Т. 7 / Сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1986. – С. 96 – 97.

22. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания (лекции) / А. С. Макаренко // Избранные произведения : В 3-х т. / Редкол. : Н.Д. Ярмаченко

(председатель) и др. – Изд. 2-е, испр. и доп. – К. : Рад. Шк., 1985. – (Пед. б-ка). – Т.3. – С. 9-87.

23. Макаренко А. С. : С любовью и тревогой : Сб., вступ. ст., прим. А. К. Романовского, А. Т. Губко. – К. : Изд-во УСХА, 1989. – 368 с.

24. Макаренко А. С. Сокращение расходов / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : В 8-ми т. Т. 1 / Сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1983. – С. 94–102.

25. Макаренко В. С. Мой брат Антон Семенович (Воспоминания) [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
http://okrain.net.ua/article/read/Moi_brat_Anton_Semenovich_Makarenko_Vospominaniya.html

26. Методи та технології роботи соціального педагога / Автори-укладачі : С. П. Архипова, Г. Я. Майборода, О. В. Тютюнник. Навчальний посібник. – К. : Видавничий дім «Слово», 2011. – 496 с.

27. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка : досвід та перспективи. – Запоріжжя, 1999. – 248 с.

28. Павлова М. П. Педагогическая система А.С. Макаренко. – М.: Профтехиздат, 1963. – 335 с.

29. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : Дис. … д-ра пед. наук : 13.00.05 / А. О. Рижанова. – Харків, 2004. – 442 с.

30. Сбруєва А. А. Авторська школа А.С. Макаренка: характеристика чинників ефективності / А. А. Сбруєва // Педагогічна спадщина А. С. Макаренка крізь призму сучасності: Монографія. – Суми : Сум ДПУ, 2008. – С.4–31.

31. Синько Т. И. Проблема классификации универсалий культуры в категориях параметрической ОТС [Электронный ресурс] / Т. И. Синько // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. – Серия «Философия. Культурология. Политология. Социология». – Том 24 (63). – 2011. – №1. – С. 265-269. – Режим доступа :
http://science.crimea.edu/zapiski/2011/philos_kulturol/fil_24_1/32_sin.pdf

32. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. — М. : Издательский центр "Академия", 2003. — 192 с.

33. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. проф І. Д. Звєрєвої. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.

34. Соціальна педагогіка – 5-те вид. перероб. та доп. Підручник / За ред. Капської А. Й. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 488 с.

35. Сухомлинский В. О. Не топтаться на месте! // О. Сухомлинская / Этюды о В.А. Сухомлинском : педагогические апокрифы. – К. : Акта-издание, 2008. – С. 63–75. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа :
http://books.google.com.ua/books?id=JDskIqx5m5oC&pg=PA63&lpg=PA63&dq=В.А.+сухомлинский.+не+топтаться+на+месте

36. Фролов А. А., Илалтдинова Е. Ю. Приоритеты педагогики А. С. Макаренко: освоение наследия / А. А. Фролов, Е. Ю. Илалтдинова // Социальная педагогика : практический журнал для социальных работников и педагогов. – 2012. – №4. – С. 24–31.

37. Харченко С. Я. Значення категорії «соціальність» у пошуках методологічної основи розвитку сучасної соціально-педагогічної науки // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012. – №3. – С. 4–13.

38. Хиллиг Г. Лаборатория и сцена воспитателя А. С. Макаренко / Гетц Хиллиг // Макаренко : альманах. – 2008. – №1. – С.21– 36.

39. Ярмаченко М. Антон Макаренко – класик української педагогіки ХХ століття // Педагогічна газета. – 2003. – №2 (103).

40. Ярмаченко М. Педагогічна відвага : Макаренко повертається / М. Ярмаченко // Завуч. Газета для заступників директорів середніх навчальних закладів. – 2003. – №3 (153). – С. 1 (Наша вкладка).

А. І. Кудренко кандидат педагогічних наук, професор,
О. В. Листопад кандидат педагогічних наук, доцент
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

АКТУАЛІЗАЦІЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ СПАДЩИНИ А. С. МАКАРЕНКА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІННОВАТИКИ

Відмовитися від ризику – означає відмовитися від творчості.
(А. С. Макаренко)

Трансформація всіх сфер суспільного життя, зумовлена високими темпами економічного розвитку, виступає основним чинником змін системи освіти. Аналіз світового досвіду освітнього розвитку дозволяє стверджувати, що його ефективність і результативність передбачає активну участь педагогів у інноваційній діяльності. Основним суб'єктом інноваційного розвитку освіти є педагог із високим рівнем професійної компетентності, здатний до діяльності в умовах змін. Тому в процесі переходу до інноваційної моделі розвитку освіти актуальності набувають питання формування, систематизації, вивчення й упровадження інноваційного педагогічного досвіду, передусім, актуалізації прогресивних здобутків минулого, які стали підґрунтям сучасної педагогічної теорії і практики.

У цьому контексті на особливу увагу заслуговує аналіз педагогічного досвіду А. С. Макаренка з позицій його відповідності сучасним критеріям інноваційності, спробу якого представлено в дослідженні. Реалізацію окресленої мети здійснено відповідно до таких завдань: встановлення ролі педагогічного досвіду в інноваційному розвитку освіти; конкретизація сутнісних характеристик і пріоритетних завдань інноваційного педагогічного досвіду в рамках існуючої типології та історичної періодизації; визначення методологічних підходів до аналізу інноваційного педагогічного досвіду й актуалізація новаторських ідей А. С. Макаренка відповідно до обраних підходів.

Про визначальну роль педагогічного досвіду в розвитку педагогічної теорії і практики неодноразово наголошували у своїх працях класики вітчизняної педагогічної думки М. Бунаков, В. Вахтеров, П. Каптєрєв, П. Лесгафт, С. Рачинський, В. Розанов, К. Ушинський. Проблемі дослідження педагогічного досвіду присвячено праці сучасних українських (В. Бондарь, І. Жерносек, М. Красовицький, Л. Момот, В. Паламарчук, І. Підласий, Л. Прокопенко, Т.Хмара, М.Ярмаченко, О.Ярошенко та ін.) і російських дослідників (Ю. Бабанський, В. Давидов, М. Данилов, Г.Ігнатьєва, Ф. Корольов, А. Краєвський, М. Скаткін, Ф. Терегулов, А. Тубельский, О.Тулупова, Я.Турбовський, Л. Фрідман, Т. Шамова та ін.). Відзначимо, що вивчення вітчизняного інноваційного педагогічного досвіду в історичному аспекті залишається актуальним і пояснюється необхідністю якісного його переосмислення, зумовленого активізацією інноваційних процесів у сучасній освіті.

Педагогічний досвід визначається як сукупність знань, умінь і навичок, якими оволодів педагог у процесі педагогічної діяльності. Він виступає засобом фіксації, збереження й передачі інформації про результати педагогічної діяльності. У широкому розумінні педагогічний досвід являє собою реальний педагогічний процес, реальну педагогічну практику, в тому числі її результати, що відображаються в якісних характеристиках особистості учня (вихованість, освіченість тощо) [6; с. 18].

У вузькому розумінні педагогічний досвід визначається як практична діяльність, заснована на творчому використанні прогресивної педагогічної теорії та практики, ознаками якої є новизна. Основою педагогічного досвіду є точка педагогічного зростання, тобто, конкретна діяльність окремої освітньої установи або педагога, що спрямована на задоволення освітніх потреб. Так, на думку Г. Ігнатьєвої [6], в регіональній системі освіти точками педагогічного зростання є конкретний педагогічний досвід, методична або виховна технологія, що мають позитивний вплив на зміст і результати педагогічного процесу; соціально-педагогічна ініціатива, що є запорукою структурних, змістових, технологічних перетворень у системі освіти на внутрішньосистемному, міжсистемному регіональному рівнях; єдність педагогічної ініціативи й професійної компетентності вчителя або педагогічного колективу.

На основі аналізу роботи В. Давидова «Новий підхід до розуміння структури і змісту діяльності» [5], у якій висвітлено основні елементи

становлення педагогічного досвіду в умовах розвитку освіти, російські дослідниці Г. Ігнатьєва й О. Тулупова обґрунтували взаємозумовленість педагогічного досвіду й педагогічної діяльності; довели його залежність від педагогічної рефлексії, в ході якої у процесі подолання професійних ускладнень відбувається формування нових педагогічних знань. Саме такі новостворені знання і є педагогічним досвідом [6].

Усвідомлення ролі педагогічного досвіду в інноваційному розвитку освіти передбачає характеристику його основних типів, визначених на основі врахування рівня його впливу на розвиток педагогічної теорії і практики: особистого, масового, передового, інноваційного (див. табл. 1).

Таблиця 1

ТИПОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ

Особистий педагогічний досвід	Масовий педагогічний досвід	Передовий педагогічний досвід – випереджальна ефективна й результативна педагогічна діяльність		Інноваційний педагогічний досвід
		Удосконалюючий передовий педагоггічний досвід	Новаторський педагогічний досвід	
Практична діяльність окремого педагога, заснована на використанні здобутків педагогічної теорії і практики, відповідно професіограмі	Ефективна й результативна педагогічна діяльність, створена у рамках загальноприйнятих норм і рекомендацій	Процес оптимізації існуючої системи за рахунок більш ефективного використання освітніх ресурсів для отримання очікуваних результатів	Процес системної перебудови педагогом власної діяльності на основі принципово нової ідеї або сукупності ідей (відкриття), результатом чого є досягнення значного й стійкого підвищення ефективності педагогічної діяльності	Процес розроблення й упровадження педагогічними колективами в практичну діяльність кардинально нових підходів, які якісно підвищують ефективність й результатив-ність педагогічного процесу

Так, особистий педагогічний досвід складають основні компоненти його професіоналізму, які є обов’язковими в педагогічній діяльності.

Масовий педагогічний досвід характеризується стабільною ефективністю й позитивною результативністю, створюється в межах загальноприйнятих норм і рекомендацій.

Передовий педагогічний досвід ґрунтується на масовому педагогічному досвіді й випереджає його за окремими параметрами або в цілому (актуальність, новизна, відтворюваність, ефективність, стабільність результатів). Його основою є експериментальна діяльність. Передовий педагогічний досвід є основним джерелом нових ідей і підходів, що розробляються засобами удосконалення й перетворення (новаторства).

Удосконалюючий передовий педагогічний досвід забезпечує оптимізацію існуючої системи, більш ефективне використання освітніх ресурсів для отримання очікуваних результатів. Даному типу педагогічного досвіду притаманний певний рівень новизни: конкретний (оновлення одного з елементів системи відповідно порядку модернізації), умовний (незвичне поєднання відомих елементів) або локальний (використання в конкретних умовах нового, що вже використовувалося на інших об’єктах). Тобто, такий тип педагогічного досвіду заснований на удосконаленні, подальшому розвитку існуючих форм і підходів, він є корисним, легко поширюється. Перетворюючий (новаторський, творчий) педагогічний досвід змінює саму систему (цілі, норми, підходи, традиції). Він є вищим проявом передового педагогічного досвіду, характеризується системною перебудовою педагогом власної діяльності на основі принципово нової ідеї або сукупності ідей (відкриття), результатом чого є досягнення значного й стійкого підвищення ефективності педагогічного процесу. Новаторський педагогічний досвід відрізняється розробкою і реалізацією нових педагогічних систем або систем із суттєвим елементом новизни [6].

Сутнісною характеристикою інноваційного педагогічного досвіду є розроблення й упровадження в практичну діяльність кардинально нових підходів, які якісно підвищують ефективність і результативність педагогічного процесу. Даний тип педагогічного досвіду переноситься в практичну діяльність за наявності певних умов. Суб’єктами інноваційного педагогічного досвіду є не окремі педагоги, а педагогічні колективи (проектні команди). Пріоритетною формою розвитку інноваційного досвіду є проектний експеримент, або освітнє проектування. Інноваційний педагогічний досвід ґрунтується на наявності розроблених підходів і

освітнього середовища, в межах якого відбувається реконструкція новаторських та експериментальних розробок і перепроектування середовища для їх уведення. Велику роль інноваційний педагогічний досвід відіграє у формуванні нових зв'язків між наукою і практикою, що призводять до формування практико-орієнтованої науки або науко-орієнтованої практики, які визначають подальший розвиток освіти в умовах інноваційної моделі.

Процес становлення й розвитку педагогічного досвіду як соціально-історичної категорії умовно поділяється на сукупність етапів (див. табл. 2).

Таблиця 2

ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ ЯК СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНОЇ КАТЕГОРІЇ

Історичні етапи	Хронологічні рамки	Назва етапів
I етап	20–30-ті рр. XX ст.	Революційне перетворення педагогічної теорії і практики, спрямоване на розбудову нової школи
II етап	30–50-ті рр. XX ст.	Етап методичного догматизму
III етап	50–60-ті рр. XX ст.	Етап методичного удосконалення
IV етап	70–80-ті рр. XX ст.	Етап концептуального оформлення та творчого використання педагогічного досвіду
V етап	90–ті рр. XX ст. – 2000 р.	Етап становлення теорії розпізнання, виявлення, вивчення, узагальнення, поширення, упровадження педагогічного досвіду
VI етап	2000–2013 рр.	Інноваційний етап (етап формування методології ефективного упровадження й масового поширення інноваційного педагогічного досвіду)

Так, протягом 20-30-х рр. XX ст. у межах державної політики започатковано експериментальну діяльність, спрямовану на розбудову єдиної трудової школи [17]. Педагогічний досвід визнано пріоритетним засобом будівництва нової радянської школи. Широкомасштабний соціально-педагогічний експеримент значно випереджав масову практику. З метою реалізації основних завдань експерименту було створено дослідно-показові установи для пошуку нових підходів навчання й виховання.

Новаторський досвід даного етапу реалізовано в навчально-виховних системах З. Гінсбурга, А. Макаренка, С. Ріверса, В. Сороки-Росинського, С. Шацького, Н. Шульмана та ін. Проблема вивчення педагогічного досвіду знайшла відображення в роботах П. Блонського, Н. Крупської, А. Луначарського.

Зазначимо, що відсутність належного наукового осмислення й некритичне впровадження в масову практику зумовили неоднозначність сприйняття цінних здобутків того часу, що призвело до припинення експериментування в 30-х роках ХХ ст.

Розвиток педагогічного досвіду в 50–60-х рр. ХХ ст. відбувався в межах реалізації соціального замовлення, спрямованого на забезпечення зв'язку навчання й виховання з життям. Питання вивчення і збагачення педагогічного досвіду знайшли відображення в роботах відомих дослідників того часу, класиків радянської педагогічної думки (А. Арсеньєв, Ф. Корольов, М. Данилов, В. Сухомлинський та ін.). Здобутками періоду стало збагачення педагогічної теорії та практики нетрадиційними підходами щодо структурної побудови уроку, реалізації індивідуальної роботи з учнями, розроблення методики проблемного й програмованого навчання. Фрагментарність, відсутність належної теоретичної бази й готовності до критичного аналізу педагогічного досвіду, свідомого й творчого використання прогресивних здобутків, формалізм і бюрократизм існуючої системи управління освітою обмежували масове поширення й упровадження педагогічного досвіду протягом окресленого етапу [6].

Подальше теоретичне й методологічне обґрунтування проблема вивчення педагогічного досвіду отримала у 70–80-ті рр. ХХ ст. у працях Ю. Бабанського, А. Краєвського, Е. Моносзона, М. Скаткіна, Т. Шамової та ін. Цей час визначається активізацією руху педагогів-новаторів (Ш. Амонашвілі, І. Волков, Є. Ільін, С. Лисенкова, М. Палтишев, В. Шаталов, М. Щетинін та ін.), програмними принципами діяльності яких стали гуманізація і гуманітаризація, демократизація освіти, співробітництво. Проте відсутність чітких методологічних позицій щодо усвідомлення сутнісних ознак і підходів до вивчення педагогічного досвіду, суперечливість критеріїв його оцінки зумовили зменшення подальших проявів руху новаторів [18].

Оформлення основних підходів до вивчення педагогічного досвіду (психологічний підхід Л. Фрідмана [30]; концепція вивчення, узагальнення,

поширення досвіду на основі діагностичної системи Я. Турбовського [27]; діяльнісний підхід Ф. Терегулова [25]) відбулося протягом 90-х рр. XX ст. – 2000 р. Практична площина дослідження педагогічного досвіду поступилася теоретико-методологічній.

Специфічні завдання сучасного етапу розвитку педагогічного досвіду, відповідно до переходу до інноваційної моделі розвитку освіти, полягають у створенні на основі існуючих теоретичних підходів гнучкої й ефективної моделі, яка за умови збереження творчої природи досвіду, дозволяє відновити його у масовій практиці.

Педагогічний досвід виступає авангардом і основним ресурсом інноваційного розвитку освіти, оскільки саме він, унаслідок високого прогностичного потенціалу, значно випереджає існуючі освітні норми.

Процес становлення і розвитку педагогічного досвіду в контексті педагогічної інноватики (наука, яка інтегрує й систематизує дослідження про створення педагогічних новацій, засвоєння цих новацій педагогічною спільнотою, про використання їх у освітній практиці (Н. Юсуфбекова) [31]) обґрунтовано теорією інноваційного процесу, який розуміють як цілеспрямовану організацію творення, впровадження та поширення нового (змісту, засобу, методу, форми, елементу), з метою змін в освітньому середовищі (школи, регіону, держави) та переходу освіти у систему нової якості (Л. Ващенко) [3]; зміни в педагогічній системі або системі управління, що: по-перше, мають ознаки новизни; по-друге, мають потенціал підвищення ефективності школи; по-третє, здатні дати довготривалий корисний ефект, який виправдовує витрати на засоби й зусилля щодо в нововведень; по-четверте, узгоджені з іншими нововведеннями, що реалізовуються (В. Лазарєв, Б. Мартиросян) [9, с. 22].

Інноваційний процес у загальному розумінні визначається як розвиток освіти шляхом створення, поширення, упровадження, засвоєння нововведень. Це циклічний процес, основними стадіями якого є виявлення потреби в змінах (виявлення проблеми); розроблення ідеї розв’язання проблеми; розроблення методів розв’язання проблеми (нововведення); апробація й експертиза нововведення; інституціоналізація нововведення [9, с. 17].

Інноваційний процес охоплює динаміку всіх змін у сфері нового і, на думку М. Лапіна [10], реалізується у двох напрямах, кожний із яких має специфічні етапи:

1) спрямований на елементарне відтворення (відкриття – створення нововведення (новація) – розподіл між користувачами – масове використання);

2) спрямований на розширене відтворення (відкриття – новація – поширення – засвоєння й модифікація – рутинізація (перетворення на традицію).

І сучасні дослідники, й засновники теорії інновацій (починаючи з Й. Шумпетера) відзначають, що специфіка, темп, якість інноваційних процесів визначаються й залежать від середовища, в якому зароджується та існує інновація, а також характеру активності людей і організацій, які її реалізують. Такі явища трактують як інноваційне середовище й інноваційна активність (діяльність).

Інноваційна діяльність − ключове поняття інноватики − розуміється як свідома, цілеспрямована діяльність із перетворення й зміни існуючої діяльності, активність педагогічного колективу, спрямована на упровадження нововведень у педагогічну систему з метою підвищення якості освіти, що розгортається в часі. Інноваційна діяльність – багатоваріантний і динамічний процес продуктивного типу. Суб'єктом інноваційної діяльності є педагогічний колектив, а її об'єктом – педагогічна система школи. Зміст інноваційної діяльності – перетворення педагогічної системи школи засобами упровадження (освоєння) нововведень. Результатом інноваційної діяльності є зміна педагогічної реальності, що призводить до невідомого, такого, чого не існувало, стану розвитку теорії та практики навчання й виховання через перетворення існуючої реальності, світу, зміни самої особистості педагога. Головна ідея інноваційної діяльності – наблизити практика до вимог майбутнього, до складних динамічних умов сучасних вимог суспільства [14].

Як бачимо, значну роль у розвитку інноваційних процесів у освіті відіграє педагогічна практика, яка реалізується, передусім у діяльності педагогів-новаторів та інноваційних колективів освітніх установ.

Зародження передового й інноваційного педагогічного досвіду передбачає усвідомлення необхідності змін у певній сфері педагогічного процесу, виявлення й конкретизацію дослідницької (які знання необхідно отримати) й практичної (як задовольнити потребу підвищення ефективності педагогічної діяльності) проблем. Лише за таких умов

уможливлюється перехід від реальної практичної педагогічної діяльності до рефлексії, в рамках якої і відбувається формування нового знання [6].

Специфіка розвитку педагогічної діяльності полягає у визначенні й нормативному закріпленні структур, здатних підтримувати стабільний розвиток освіти, а також у розробці механізмів реалізації інноваційної функції. Подібні структури, існуючі й новостворені, мають бути здатними до забезпечення процесів ціннісно-смислового самовизначення в освіті, виробництво багатоваріантності освітньої практики й одночасного врегулювання її засобами діяльності суб'єктів розвитку освіти. У цьому контексті зростає роль педагогічного професіоналізму, наукоємності педагогічної діяльності, проектної діяльності в педагогічному досвіді.

Окреслені питання вивчаються в межах «диссемінації» (процес упровадження проектної діяльності у масову педагогічну практику (В. Слободчиков)) [24]. Як зазначає В. Слободчиков, ефективність інноваційної педагогічної діяльності потребує чіткого визначення «культурно заданої форми», яка має історичні прецеденти й дозволяє створити чітку систему експертизи педагогічних інновацій, здійснити навчання такої діяльності, увести її до структури педагогічного професіоналізму. Поділяємо думку дослідника про те, що такою розвиненою формою інноваційної діяльності в освіті є проектування, яке не зводиться ні до оновлення (відновлення повноцінного традиційного або старого), ні до нововведень (упровадження нового) [24]. Культура освітнього проектування має давню традицію, найбільш яскраво представлену в соціально-педагогічному проекті А. С. Макаренка.

На сучасному етапі виділяють такі типи проектування:

– психолого-педагогічне проектування освітніх процесів у межах певного вікового інтервалу, що створюють умови для відтворення особистості як суб'єкту власного життя й діяльності (навчання як засвоєння загальних способів діяльності; формування як оволодіння кращими формами культури; виховання як оволодіння нормами життєдіяльності в різних видах людської спільноти);

– соціально-педагогічне проектування освітніх інститутів й освітнього середовища, що розвивається, адекватних певним видам освітніх процесів, традиціям, укладу і перспективам розвитку конкретного регіону;

– безпосереднє педагогічне проектування як розбудова педагогічної практики, освітніх програм і технологій, способів і засобів педагогічної діяльності [24].

Саме безпосереднє педагогічне проектування забезпечує трансформацію традиційної освіти в освіту інноваційну, оскільки інтегрує в собі прояви інших типів проектування.

На ґенезу інноваційного процесу впливають соціокультурні, соціально-психологічні й психологічні фактори [20].

Соціокультурні фактори – діючі умови становлення нового,що є виявом соціальних, культурних, субкультурних особливостей певної епохи, країни, регіону, соціальної й професійної сфер. У першу чергу – це загальні соціальні очікування щодо конкретних нововведень (соціальні настрої, суспільна думка, масова свідомість).

Основним соціально-психологічним фактором становлення новації вважають специфічні стосунки між людьми у потенційно новаторських групах, а також стосунки між цими групами й зовнішніми умовами (соціально-психологічний і організаційний клімат).

Психологічні (особистісні) фактори (передумови, мотиви особистості) визначено М. Вудкоком й Д. Френсісом у роботі «Вільний менеджер» [4]: потреба в ризику, здатність до рішучих дій в умовах неповної інформації, до створення необхідних для нововведення ситуацій і використання існуючих, вести за собою інших. До їх переліку А. Савенков [23] увів підвищену допитливість, надситуативну активність, збереження ювенильності, або дитячості; перфекціонізм як прагнення до досконалості в діях; прагнення до лідерства, почуття гумору.

Важливу роль в усвідомленні сутності інноваційного процесу відіграє характеристика основних перешкод, або бар’єрів. Так, окрім психологічних бар’єрів, що мають суб’єктивний характер, існують соціальні перешкоди інноваційного процесу, наприклад потреби ймовірних споживачів інноваційної продукції, які вивчаються в рамках дифузології (Е. Роджерс [22]) та аксіології (Н. Юсуфбекова) [31].

С. Поляков [20] на основі систематизації праць сучасних дослідників інноваційних процесів у освіті зазначає, що термін «дифузія» використовується як синонімічний поняттю «поширення», й підкреслює, що процес поширення інновацій має різноманітні варіанти (ефект дифузії):

– радіація (масове інтенсивне поширення ідей через масову пропаганду (ефект «зараження»));

– брунькування (відокремлення (стихійне або спеціальне) від колективів, які впроваджували інновації (інноваційний мітоз));

– особистісний перенос (перехід керівника або одного з творчого колективу до іншого) або груповий перехід;

– відділення оболонок. (поширення нововведень іншими суб'єктами педагогічної діяльності) [20].

Зазначимо, що соціокультурні фактори можуть виступати й бар'єрами інноваційного процесу. Ми поділяємо думку С. Полякова про те, що час обирає нововведення, до яких готове суспільство. Ймовірними сценаріями розвитку інноваційного процесу є трансформація інновацій у масову традицію (класно-урочна система); ретроінновація (поява після періоду зникнення (гімназії)); розсип (збереження елементів інновацій (конспекти В. Шаталова); відшарування (збереження елементів інновацій і одночасне існування нововведення-основи); формування нововведень другого порядку (збереження у зміненому вигляді (піонерія початку ХХ ст.), в одиничних варіантах (вальдорфська школа), збереження в інших формах (бригадний метод на сучасних лабораторних заняттях); зникнення (дальтон-план, використання логарифмічної лінійки) [20].

Поняття інноваційного середовища поєднує сучасний інноваційний процес з його майбутнім (природні й економічні умови, соціальні й психологічні особливості людей і організацій). Майбутнє новації залежить від його здатності «вписатися» в середовище (адаптація). Виділяють два рівні адаптивності інновацій – соціокультурний (відповідність новації соціальним нормам і цінностям) та організаційний (відповідність структурі й функціонуванню організації). Специфіку інноваційного середовища в освіті розкривають суб'єкти інноваційного процесу, оскільки саме вони, а не споживачі інноваційного продукту, визначають майбутнє інновацій. К. Єлісєєв, окрім названої, доповнює характеристику інноваційного освітнього середовища такими ознаками:

– великі часові межі;

– відсутність чіткого розмежування стадій життєвого циклу інновацій та етапів інноваційного процесу (засвоєння нововведення супроводжується його доопрацюванням, розвитком, поширенням);

– ускладнення щодо визначення кінцевого результату нововведення (К. Єлісєєв).

Велику роль у процесі зародження й розвитку педагогічного досвіду відіграють належні умови: творча атмосфера, позитивне ставлення до точок зростання передового педагогічного досвіду з боку керівництва закладу, наявність системи управління процесом формування досвіду.

І стихійність зародження педагогічного досвіду зумовлює необхідність створення організованого досвіду, який обґрунтовано положеннями теорії організаційної культури.

Відзначимо, що дослідження організаційної культури було започатковано в середині ХХ ст. зарубіжними науковцями (Ч. Барнард, Дж. Марч, Т. Парсон, Г. Саймон, Ф. Селзнік). Вагомий внесок у висвітлення окресленої проблематики зроблено американським науковцем Е. Шейном. Зокрема, в роботі «Організаційна культура і лідерство» (1990) викладено основи організаційної психології. За авторським підходом дослідника організаційну культуру схарактеризовано як сукупність прийомів і правил розв’язання проблем зовнішньої адаптації та внутрішньої інтеграції робітників, що є виправданими в минулому й актуальними сьогодні [29].

Авторський підхід Е. Шейна використано в розробленні структурно-функціональної моделі організаційної культури, адаптованої до організації школи (К. Ушаков) [28]. Уважаємо суттєвим проявом організаційної культури освітньої установи інноваційну культуру суб’єктів педагогічної діяльності, яка забезпечує формування інноваційного потенціалу організації як системи факторів і чинників, що уможливлюють інноваційний розвиток.

Інноваційна культура відображає цілісну орієнтацію людини, закріплену в мотивах, знаннях, уміннях і навичках, образах і нормах поведінки. Вона **з**абезпечує сприйняття нових ідей у суспільстві, готовність й здатність підтримувати й реалізовувати нове в усіх сферах суспільного життя. Прояви інноваційної культури визначають створення умов ефективного використання інноваційного потенціалу в інтересах розвитку суспільства, забезпечення максимальної рівноваги в його реформуванні. Інноваційний потенціал, як здатність до стимулювання створення новацій, сприйняття зовнішніх нововведень, уміння позбутися застарілих нововведень, визначає специфіку адаптації організації до інновацій [3].

Формування інноваційної культури спрямовано на розвиток творчих здібностей і реалізацію творчого потенціалу особистості. Високий рівень інноваційної культури суспільства сприяє взаємозумовленості змін: так, зміни в одній сфері суспільства зумовлюють зміни в інших. Низький рівень інноваційної культури потребує організаційно-управлінських впливів, спрямованих на формування механізмів саморегулювання, наприклад інституціоналізації інноваційної культури, тобто перетворення її розвитку на організований, впорядкований процес [16].

Отже, основним ресурсом інноваційного розвитку освіти є інноваційний педагогічний досвід, що в межах процесуального підходу розуміється як педагогічна діяльність, спрямована на реалізацію нововведень; в межах ціннісного підходу – на формування інноваційного потенціалу й інноваційної культури всіх суб'єктів педагогічного процесу; в межах управлінського підходу – на використання організаційних механізмів забезпечення інноваційної діяльності. Основною формою інноваційної педагогічної діяльності є проектування.

Підкреслимо, що інноваційні ідеї сучасної вітчизняної педагогіки базуються на інноваційному педагогічному досвіді минулого, що пояснює посилення наукового інтересу до вивчення педагогічної спадщини, актуалізації новаторських пошуків минулого, переосмислення прогресивних досягнень попередньої доби відповідно до вимог сьогодення.

У цьому контексті на особливу увагу заслуговує вивчення педагогічного досвіду А. С. Макаренка з позицій його відповідності сучасним критеріям інноваційності.

Значний внесок у розвиток сучасного макаренкознавства в зарубіжному науковому просторі зроблено представниками Марбургської лабораторії (Г. Хілліг, Л. Пєха та ін.). Так, засобами збору й систематизації фактичних матеріалів і документальних джерел ними здійснено дослідження історико-біографічних аспектів, що впливали на формування педагогічного досвіду педагога. З 90-х років XX ст. спостерігається поява і розвиток нових напрямів дослідження феномену А.С. Макаренка зарубіжними дослідниками. Так, вивченню гуманітарних, філософсько-соціологічних і етико-психологічних засад теоретичної спадщини А. С. Макаренка присвячено праці З. Вайтца, В. Зюнкеля, Ф. Фаркаша; проблемі розвитку авторської педагогічної ідеї А. С Макаренка приділено

увагу в роботах А. Левіна, Д. Данстена, Р. Едвардса; питання розроблення організаційно-методичних, технологічних аспектів і використання спадщини А. С. Макаренка в сучасній виховній практиці систематизовані в дослідженнях Х. Рассмуссена, Д. Лаутера, Л. Гашпара, К. Мурто, Б. Кох-Пріве, О. Еммерика та ін.

У межах вітчизняного наукового простору дослідницький інтерес до вивчення педагогічного досвіду А. С. Макаренка має місце від моменту організації колонії ім. М. Горького. Так, перше дисертаційне дослідження у цій сфері «Педагогічний досвід А. С. Макаренка і його теоретичне значення» (І. Ф. Козлов) датується 1941 р. Основні напрями вітчизняного макаренкознавства присвячено дослідженню методологічних принципів виховання й організації колективу, аналізу здобутків системи А. С. Макаренка у сфері дидактики, особистісно-соціальної концепції великого педагога, висвітлені в працях російських (М. Виноградов, Л. Гордін, Л. Гриценко, В. Гурман, Г. Жураковський, І. Каїров, В. Кумарін, Ю. Лукін, Є. Мединський, Е. Моносзон, С. Невська, Н. Окса, М. Павлов, І. Свадковський, М. Сундуков, В. Терський, А. Фролов та ін.) і українських (О. Дубасенюк, С. Вітвицька, С. Золотухіна, О. Кучерявий, М. Левківський, В. Лозова, Л. Попова, А.Сбруєва, О. Сухомлинська, Г. Троцко, Н. Чабан, М. Ярмаченко та ін.) учених. Підкреслимо актуальність подальшого вивчення теоретичної спадщини А. С. Макаренка, що зумовлено інтенсифікацією еволюційних змін сучасної освіти, усвідомлення інноваційного характеру яких потребує якісно нового аналізу прогресивних здобутків минулого. Подібний аналіз забезпечує ефективне прогнозування розвитку сучасної освіти в межах інноваційної моделі розвитку, дає можливість виявити закономірності такого розвитку, уникнути ймовірних помилок.

А. С. Макаренко віднайшов безліч підходів до удосконалення педагогічної діяльності, здійснив низку педагогічних відкриттів і винаходів, актуальність яких визнається й у наш час. Теоретичні погляди, що були висвітлені в статтях, педагогічних працях («Про виховання», «Книга для батьків» та ін.), художньо-педагогічних творах («Педагогічна поема», «Прапори на баштах», «Марш 30-го року» та ін.) є узагальненням і підтвердженням ефективності особистої педагогічної діяльності в колонії ім. М. Горького та комуні ім. Ф. Е. Дзержинського.

Передусім, творчі здобутки А. С. Макаренка полягають у реалізації ідей виховуючого колективу як основної форми організації життєдіяльності

дітей; єдності навчання й праці, залучення дітей і підлітків до самоуправління, до багатогранної, відповідної інтересам і можливостям вихованців, творчої діяльності; ставленні до вихованців, заснованому на повазі їхніх прав і обов'язків, включаючи право на радість і обов'язок відповідальності; забезпеченні демократичних стосунків педагогів і дітей, в основу яких покладено на товариське спілкування, дружба, спільна діяльність [26, 3.].

Визначені нами підходи до аналізу інноваційного педагогічного досвіду (процесуальний, ціннісний, управлінський) дозволяють переосмислити педагогічний досвід А. С. Макаренка з позицій актуалізації новаторських ідей минулого відповідно сучасним вимогам.

Звернемося до процесуальних характеристик педагогічного досвіду А. С. Макаренка. Точкою педагогічного зростання, що є основою педагогічного досвіду А. С. Макаренка, вважаємо авторський соціально-педагогічний проект, який еволюціонував у колективну педагогічну ініціативу. Динамічність як пріоритетну ознаку феномену А. С. Макаренка відображено в трансформації практичної діяльності педагога, заснованій на особистому використанні здобутків педагогічної теорії й практики, у випереджальну, а згодом інноваційну діяльність педагогічного колективу комуни ім. М. Горького та колонії ім. Ф. Е. Дзержинського.

На думку М. Богуславського, вітчизняна освіта 20-х років XX ст. являла собою авангард сучасного їй світового педагогічного процесу, виступала рушійною силою освітнього прогресу. Освітні діячі того часу (зокрема А. С. Макаренко) намагалися розв'язати глобальні проблеми шкільної освіти: встановити роль освіти в соціальних перетвореннях, сформувати зв'язки школи й оточуючого середовища, реалізувати завдання політехнізації освіти та ін. [2].

Становлення педагогічного досвіду А. С. Макаренка ґрунтується на активному вивченні й творчому використанні здобутків вітчизняної та зарубіжної педагогічної теорії й практики. Так, на думку А. Кагановича [8], формування передового досвіду А. С. Макаренка відбулося під впливом ідей прогресивних педагогів того часу – П. Блонського, В. Сороки-Росинського, М. Погребинського. Дослідник зауважує, що їхні ідеї було покладено в основу створення моделі громадянського виховання нового типу, яка є не тільки психолого-педагогічною, а й філософсько-

педагогічною, соціально-моральною, етико-правовою. Авторську модель виховання особистості А. С. Макаренка можна вважати завершеною системою управління трудовим виховуючим колективом, процесом навчання й виховання в установах для неповнолітніх правопорушників, однаково ефективною у школі й у родині [8].

Так, орієнтиром створення школи нового типу для А. С. Макаренка стала концепція «трудової школи» П. Блонського, використовуючи теоретичні положення якої, він дійшов висновку про необхідність формування колективу не лише як головного інструменту виховання, а й як засобу вивчення його внутрішніх характеристик, норм і цінностей, у межах яких учні здобувають знання [1, с. 15]. В основу концепції виховуючого колективу А. С. Макаренком було покладено ідеї П. Блонського про пріоритетну роль колективу у вихованні особистості [1, с. 45]. Підтвердженням такої думки є сформульовані А.С. Макаренком ідеї про роль колективу у розвитку особистості: «Не може бути такого положення, аби колектив прогресував, а індивід стояв на місці або навпаки. Між індивідуумом і колективом – пряма взаємодія... Використовуючи досвід мас, зростають особистості й, у свою чергу, впливають на маси… Вихователь не повинен протиставляти себе колективу, а знаходитись у середовищі колективу й керувати рухом колективу, зливаючи власні сили з його силами» [12].

Активізація у 20-х рр. ХХ ст. експериментальної діяльності дослідно-показових навчально-виховних установ (Перша і Друга дослідно-показові станції, школи-комуни, Гагінська станція, сотні колоній для безпритульних, серед яких особливе місце займає колонія ім. М. Горького та ін.) та запозичення й творче використання прогресивного зарубіжного досвіду, передусім, нових методів (активно-трудовий, лабораторний, евристичний (дослідницький), екскурсійний) і форм навчання (метод проектів, Віннетка-план, Дальтон-план) [21, с. 4.] сприяли взаємопроникненню нових ідей у практичну діяльність таких установ. Так, формування А. С. Макаренком авторської моделі трудової школи відбулося на основі опрацювання творів В. Сороки-Росинського.

А. Каганович зауважує, що А. С. Макаренко дотримувався точки зору про необхідність становлення вітчизняної трудової школи на базі абсолютної перебудови. На його думку, необхідною є науково-

обгрунтована система впливів [8]. У свою чергу В. Сорока-Росинський наполягав на тому, що «національна школа має… тримати свій шлях у напрямі, що вказаний, з одного боку, наприклад Лаєм, так як його «школа дії» і являється одним з найбільш вдалих дослідів прикладання принципів енергетичної психології до педагогіки; з іншого боку, цей напрям указаний моральним вихованням особистості за умови відмови від власної одиничності й злиттям із тим вищим цілим, із яким вона пов'язана органічно – з нацією і з виразником її найвищого блага – державою» [15, с. 34–36, 112–113, 115–121]. Таким чином, у колонії ім. М. Горького було об'єднано ідеї двох великих теоретиків і практиків трудової школи, насамперед, ідеї про необхідність науково-організованої системи всіх впливів, опори на принципи школи діяльності, органічного зв'язку з суспільством і державою.

Концепція А. С. Макаренка про виховання людини-працівника базується на реалізованих у практичній діяльності ідеях М. Погребинського й Ф. Меліхова (трудова комуна колишніх правопорушників ім. Г. Ягоди), в основу яких покладено такі принципи колективної діяльності: добровільність перебування, довіра, виробничий труд на благо загального господарства, повна самодіяльність комунарів у єдності з керівництвом установи й персоналом. Так, на думку А. С. Макаренка, «виховним колективом називають таку форму організації життя, що, залишаючись, повноцінною й радісною, максимально задовольняє дитячі життєві потреби, в той же час є комуністичною виховуючою школою, яка успішно розв'язує всі виховні завдання, що відповідають вимогам суспільного розвитку» [19, с. 64–70, 123–130]. Як і в трудовій комуні М. Погребинського, теорія та практика виховання в колонії ім. М. Горького створювалася згідно етапів формування колективу, притаманному досвіду комуни в Большеві. Як уважає А. Каганович, єдиними підходами в педагогічній діяльності М. Погребинського та А. С. Макаренка є спрямованість на організацію трудової колонії (комуни), організацію колективу, організацію педагогічного процесу.

Таким чином, у результаті запозичення і творчого використання А. С. Макаренком здобутків вітчизняної й зарубіжної педагогічної теорії та практики було розроблено авторську концепцію виховання, яка є принципово новою й завершеною. Передусім, педагогом було вперше

розроблено й реалізовано в практичній діяльності принцип соціальної зумовленості цілей, завдань, змісту і методів формування й виховання особистості. Такі ідеї виправдано вважаються новаціями, а педагогічний досвід А. С. Макаренка, як автора таких новацій – новаторським.

Новаторство А. С. Макаренка полягає й у відмові від стереотипів «правильного» й «неправильного» у вихованні. Він зауважував, що «педагогіка – справа, передусім, діалектична – не може бути встановлено ніяких абсолютно правильних педагогічних мір або систем. Будь-яке догматичне положення, що походить з обставин і потреб даної хвилини, даного етапу, завжди буде порочним» [11, с. 261.].

Подальша еволюція педагогічних поглядів А. С. Макаренка і перенесення новаторського досвіду в діяльність колонії ім. Ф. Е. Дзержинського, в межах якої всі представники педагогічного колективу стали активними учасниками поширення, засвоєння й подальшого розвитку авторських ідей, що з позицій сучасної інноватики визначаються як нововведення, свідчить про трансформацію новаторського педагогічного досвіду великого педагога в інноваційний.

Вагому роль в успішності інноваційного експерименту А. С. Макаренка відіграли ідеї формування організаційної культури, передусім, інноваційної [29]. Так, А. С. Макаренком зроблено значний внесок у дослідження організаційної культури як науково-педагогічної проблеми. Насамперед, він відзначав особливу роль організації і управління шкільними колективами: «… Організація колективу, організація вимог до людини, організація реальних, живих, цільових устремлінь людини разом з колективом, – ось що має складати зміст нашої виховної роботи…».

Розроблені педагогом компоненти організаційної культури (світогляд, цінності, переконання, традиції, норми поведінки, психологічний клімат) використано зарубіжними дослідниками як артефакти сучасної теорії організаційної культури [29].

Формування дитячого колективу, на думку А. С. Макаренка, має базуватися на законах руху колективу, формуванні суспільно значущих цілей (перспектив), залучення до спільної діяльності, до системи широких соціальних зв’язків, а також на традиціях, учнівському самоуправлінні. Формування в комунарів культурних цінностей передбачало спілкування, дискусії, зустрічі з різними людьми, спільну творчу діяльність, відвідування

театрів і кіно, виставок. Емоційне забарвлення внаслідок використаних підходів, перетворювалося на внутрішнє багатство вихованців, які мали постійне прагнення передати засвоєні культурні цінності іншим. При цьому культурні цінності усвідомлювались як колективна свідомість, що визначає відповідні форми поведінки [29].

На основі перспективних устремлінь особистості в її свідомості формується зразок, якому вона прагне слідувати в реальних життєвих ситуаціях. Таким орієнтиром являється організаційна культура колективу, в межах якого дитина засвоює й оволодіває соціально-культурними нормами, цінностями, зразками поведінки, здобуває соціальний досвід [29].

Підкреслимо, що проявами організаційної культури навчально-виховних установ, задіяних у новаторському експерименті А. С. Макаренка, є адаптація та взаємопроникнення інноваційних ідей, їх подальший розвиток, що забезпечило відкритість педагогічного колективу новим ідеям, здатність до їх перепроектування, які є свідченням високого рівня інноваційної культури. А. С. Макаренко вважав, що свідомість перевтілюється в акт поведінки за умови подолання «невеличкої канавки», що є наповненою практичним досвідом і практичною діяльністю. Шлях до формування спільної свідомості є ланцюгом пов’язаних елементів, що містить реальні взаємостосунки, організацію життєдіяльності. На думку педагога, реалізація принципу єдності свідомості й поведінки передбачає «організацію вправ людини в різноманітних солідарних рухах, у подоланні перешкод, у складному процесі розвитку колективу».

А. С. Макаренко є основоположником теорії та практики проектування у сфері вітчизняної освіти, яке є основним засобом розроблення інноваційних ідей і відіграє пріоритетну роль у їх поширенні й упровадженні в педагогічну діяльність. Він зазначав, що «усе найкраще в людині, формування сильної, багатої натури необхідно спеціальним образом проектувати, до наступного покоління будуть сформовані інші вимоги, причому зміни вимог будуть пред’явлені поступово по мірі зростання й удосконалення соціального життя». В. Слободчиков, який неодноразово зауважував на неоціненності внеску А. С. Макаренка в розвиток інноваційної педагогіки, підкреслював, що саме безпосереднє педагогічне проектування забезпечує трансформацію традиційної освіти в освіту інноваційну, оскільки інтегрує в собі прояви інших типів проектування [24].

Зазначимо, що поширення інноваційного педагогічного досвіду А. С. Макаренка відбувалося відповідно до таких ефектів дифузії як брунькування (інноваційний мітоз), особистий перенос і груповий перехід, відділення оболонок. Проте масового інтенсивного поширення цих ідей (ефект «зараження», або радіації) не відбулося внаслідок дії переважно соціокультурних факторів. Ми є свідками еволюції прогресивних ідей А. С. Макаренка в інновації другого порядку, як правило, засобами їх збереження в зміненому вигляді. При цьому особистісні фактори є визначальними, проте не єдиними, бар'єрами масового поширення інноваційного педагогічного досвіду А. С. Макаренка. Психологічні характеристики особистості педагога обмежують можливість відтворення новаторських ідей. Проте трансформація інноваційного досвіду в масову практику більшою мірою залежить від дії соціокультурних факторів, оскільки в часи змін результативність інноваційного процесу визначає відповідність новацій державній ідеології [20].

Зрозуміло, що принципи свободи особистості й повної реалізації її в колективі освітнього підприємництва, демократизації виховання, зв'язку виховання з життям, паралельної педагогічної дії, перспективних ліній, гри та романтики й ін., притаманні інноваційному досвіду А. С. Макаренка, не відповідали ідеологічним устремлінням сучасної йому епохи. Стандартизовані ідеї виховуючого навчання та неналежна увага А. С. Макаренка до таких ідей як до засобу виховання спричинили припинення ефективного авторського експерименту й упровадження його в масову практику.

Таким чином, основними перешкодами переходу новаторського досвіду А. С. Макаренка й інноваційного досвіду педагогічного колективу комуни ім. М. Горького та колонії ім. Ф. Е. Дзержинського в масовий педагогічний виступили соціокультурні фактори.

Отже, в ході дослідження встановлено, що педагогічний досвід виступає авангардом і основним ресурсом інноваційного розвитку освіти, оскільки, внаслідок високого прогностичного потенціалу, значно випереджає існуючі освітні норми й традиційні підходи. Значну роль у формуванні інноваційного педагогічного досвіду відіграє прогресивний педагогічний досвід, передусім новаторський, активний сплеск якого у вітчизняній педагогіці відбувся протягом 20–30-х років XX ст. і був спричинений активізацією педагогічного руху, спрямованого на розбудову

нової школи. Сутнісною характеристикою інноваційного педагогічного досвіду є розроблення й упровадження в практичну діяльність кардинально нових підходів, що якісно підвищують ефективність і результативність педагогічного процесу. Суб'єктами інноваційного педагогічного досвіду є педагогічні колективи (проектні команди), а пріоритетною формою розвитку – проектний експеримент, або освітнє проектування. Інноваційний педагогічний досвід відбувається в межах інноваційного освітнього середовища засобами реконструкції новаторських та експериментальних розробок і перепроектування середовища для їх уведення. Перехід до інноваційної моделі освітнього розвитку передбачає розроблення ефективних механізмів відновлення інноваційного педагогічного досвіду в масовій практиці за умови збереження його творчої природи.

Актуалізацію педагогічного досвіду А. С. Макаренка здійснено відповідно до процесуального, ціннісного, управлінського підходів до аналізу інноваційної діяльності. Згідно з процесуальним підходом, *точкою педагогічного зростання,* що є основою педагогічного досвіду А. С. Макаренка, вважаємо авторський соціально-педагогічний проект, який еволюціонував у колективну педагогічну ініціативу. Динамічність як пріоритетну ознаку феномену А. С. Макаренка відображено у трансформації практичної діяльності педагога, заснованій на особистому використанні здобутків педагогічної теорії й практики, у випереджальну, а згодом інноваційну діяльність педагогічного колективу комуни ім. М. Горького та колонії ім. Ф. Е. Дзержинського. Застосування ціннісного підходу до аналізу педагогічного досвіду А. С. Макаренка дозволило встановити, що успішність авторського педагогічного експерименту забезпечили застосовані ідеї формування організаційної культури, передусім інноваційної. Використаний у ході аналізу управлінський підхід дозволив визначити основні прояви поширення інноваційного досвіду А. С. Макаренка (ефекти дифузії) та перешкоди, що стали бар'єрами його переходу в масову практику.

Отже, забезпечення розвитку вітчизняної освіти згідно з інноваційною моделлю потребує актуалізації педагогічної спадщини А. С. Макаренка з позицій сучасної інноватики й зумовлює необхідність системного вивчення механізмів дифузії інновацій, що дозволить подолати невиправдані перешкоди, спричинені соціокультурними факторами, передусім, централізованим управлінням інноваційними процесами в освіті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : В 2 т. / П. П. Блонский. – М., 1979. – С. 11–60.

2. Богуславский М. В. Трансформация оценки советской школы и педагогики 1920-х годов // Методология и методика формирования ценностного, предметно-конкретного подхода к историко-педагогическим исследованиям / под ред. З. И. Равкина. – М., 2003. – 232 с.

3. Ващенко Л. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. Ващенко – К., 2006. Рукопис.

4. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер : для руководителя-практика / М. Вудкок, Д. Френсис. – М.: Дело, 1991. – 320 с.

5. Давыдов В. В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности [доклад на методологическом семинаре Московского психологического общества 22 декабря 1997г.] / В. В. Давыдов [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://maro.newmail.ru/elib/dawvOO 1/0000000 lhtm

6. Игнатьева Г. А. Педагогический опыт в универсуме инновационной культуры/ Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова // Передовой и инновационный опыт в региональной системе образования : информационный вестник – Н. Новгород : НИРО, 2008. – 128 с.

7. Інноваційний розвиток України: політико-правові аспекти / за ред. В. П. Горбатенька : монографія. – К.: ТОВ «В-во «Юридична думка»», 2006. – 248 с.

8. Каганович А. А. Опыт реализации идей формирования личности в авторских воспитательных системах П. П. Блонского, М. А. Погребинского, В. Н. Сорока-Росинского и педагогической теории и практике А. С. Макаренко/ А. А. Каганович // Вестник Института образования взрослых Петровской академии наук и искусств. Серия : Теория и методика профессионального обучения и воспитания взрослых. – СПб. : ИОВ ПАНИ, 2010. – 62 с.

9. Лазарев В. С. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян // Педагогика.- 2004. – №4. – С. 11–21.

10. Социокультурные факторы российской стагнации и модернизации [Електронний ресурс] / Н. И. Лапин. – Режим доступу: www.isras.ru › ... ›

11. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : В 8 т. / А. С. Макаренко. – М., 1983–1986. – Т. 1, – С. 261.

12. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. / А. С. Макаренко. – М., 1988. – Т.1. – С. 56–60, 128– 235.

13. Муканова С. Д. Управление инновационными процессами в условиях стандартизации среднего общего образования : дис. … докт. пед. наук / С. Д. Муканова. – Караганда, 2008. – 332 с.

14. Муканова С. Д. Инновации как основа развития системы среднего общего образования [Електронний ресурс] / С. Д. Муканова. – Режим доступу:
library.psu.kz/index.php?.

15. Невская С. С. Гражданское воспитание личности в творчестве А. С. Макаренко / С. С. Невская. – М. : Академический Проект ; Альма Матер, 2006. – С. 34–36, 115–121, 112–113.

16. Николаев А. Инновационное развитие и инновационная культура / А. Николаев // Вопросы культурологи. – 2006. – № 3. – С. 86-90.

17. Основные принципы единой трудовой школы. От Государственной комиссии по просвещению 16 октября 1918 г. // Народное образование в СССР : сборник документов 1917–1973 г.г. – М., 1974. – 342 с.

18. Передовий педагогічний досвід : теорія і методика / під. ред. Л. Л. Момот. – К. : Рад.школа, 1990. – 141с.

19. Погребинский, М.А. «Фабрика людей»/ М.А. Погребинский. – М., 1928. – С. 64–70, 123–130.

20. Поляков С. Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики / С. Д. Поляков. – М. : Центр Педагогический поиск, 2007. – 176 с.

21. Равкин З. И. Советская школа в период восстановления народного хозяйства 1921-1925 г.г. / З. И. Равкин. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1959. – С. 4.

22. Роджерс Еверест М. Дифузія інновацій / Роджерс Еверест М. – К. : Вид. Дім «Києво-Могилянської академія», 2009. – 591 с.

23. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.

24. Слободчиков В. И. Инновации в образовании: основания и смысл / В. И. Слободчиков // Материалы и публикации по проблемам высшей школы. – Вып.1. – Екатеринбург : Уральський государственный університет, 2008. – С. 21-36.

25. Терегулов Ф. Ш. Передовой педагогический опыт: теория распознавания, изучения, обобщения, распространения и внедрения / Ф. Ш. Терегулов. – М. : Педагогика, 1991. – 141 с.

26. .Тубельский А. Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей : учебно-методическое пособие / А. Н. Тубельский. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 154 с.

27. Турбовской Я. С. Изучение и обобщение педагогического опыта как методологическая проблема / Я. С. Турбовской // Советская педагогика. – 1983. – № 9. – С. 50-55.

28. Ушаков К. М. Развитие организации: в поисках адекватных теорий / К. М. Ушаков. – М. : Сентябрь, 2004. – 192с.

29. Ушницкая А. Е. Формирование организационной культуры коллектива как научно-педагогическая проблема [Електронний ресурс] / А. Е. Ушницкая. – Режим доступу : www.portalus.ru/.../rus_readme.php?

30. Фридман Л. М. Концепции школьной психологической службы /Л. М. Фридман // Вопросы психологи. – 2001. – №1. – С.97–10.

31. Юсуфбекова Н. Р. Педагогическая инноватика: возникновение и становление / Н. Р. Юсуфбекова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – №4 (14). – М., 2010.

С. М. Кондратюк, кандидат педагогічних наук, доцент

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

РЕАЛІЗАЦІЯ МАКАРЕНКІВСЬКИХ ІДЕЙ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

Прагнення України бути державою високорозвиненою, правовою, демократичною, авторитетною у світовій спілці спонукає до необхідності вирішувати не тільки економічні проблеми, але й турбуватися про своїх

громадян і, передусім за все, про їхнє здоров'я. Саме здорова людина спроможна ефективно створювати значущі духовні й матеріальні цінності, генерувати нові ідеї та творчо їх реалізовувати.

Надзвичайно важливим завданням освіти в Україні є створення умов розвитку підростаючого покоління, виховання освіченої, творчої особистості, формування її фізичного, психічного й духовного здоров'я. Це завдання є одним із обов'язкових держави, передбачених Національною Доктриною розвитку освіти у XXI столітті, Національною програмою «Діти України», Конвенцією ООН про права дитини, Всесвітньою декларацією про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей [1, с. 63; 2, с. 2; 11, с. 133].

Статистичні дані свідчать, що за роки незалежності нашої країни демографічна ситуація так і не покращилась, а в деяких регіонах, зокрема Сумському та Чернігівському, кількість населення різко зменшилася. Ці області знаходяться на стадії вимирання, й основною причиною такої ситуації є велика різниця між народжуваністю та смертністю. Тому, особливо на часі є актуалізація питання збереження здоров'я підростаючого покоління. Але, в сучасній школі питання здоров'я, здорового способу життя, формування в учнів потреби бути здоровими вирішене не в повній мірі, про що свідчать результати медичних обстежень. Так, перше місце серед виявлених відхилень у стані здоров'я дітей молодшого шкільного віку посідають захворювання верхніх дихальних шляхів — 84,9 %, друге місце – хвороби органів травлення – 40,2%, на третьому місці знаходяться відхилення опорно-рухового апарату – 28 [3, с. 7; 10, с. 19].

Багатьма дослідниками доведено, що здоров'я закладається в дитинстві, а будь-яке відхилення в розвитку організму чи хвороба, відбиваються в подальшому на стані здоров'я дорослої людини [2, с. 2; 3, с. 43; 10, с. 8]. Саме тому, одним з головних завдань навчально-виховного процесу в сучасній школі стає збереження, зміцнення та відтворення здоров'я учнів шляхом формування в них здорового способу життя як головного чинника збереження здоров'я.

На особливу увагу заслуговує молодший шкільний вік – початковий етап соціалізації дитини на рівні школи. Саме зі вступом дитини до школи стає можливим цілеспрямований педагогічний вплив на особистість. Необхідність формування здорового способу життя у молодших школярів

обумовлена розумінням того, що засвоєні з раннього дитинства знання, навички й звички щодо охорони здоров'я, згодом перетворяться у важливий компонент загальної культури людини й впливатимуть на формування здорового способу життя всього суспільства. Молодший шкільний вік має величезні психофізичні можливості для формування, збереження і зміцнення здоров'я. Саме в цей час закладається майбутній потенціал здоров'я, тому вік 6-10 років є найбільш доцільним для формування здорового способу життя.

Успішному розв'язанню цього завдання значною мірою сприятиме, на наш погляд, звернення до педагогічної спадщини А. С. Макаренка, представленої широкою палітрою проблем теорії та практики виховання, які він досліджував і розробляв. Видатний педагог наголошував на тому, що виховання є цілісною системою, системоутворюючим чинником якої виступають цілі, які формуються потребами суспільства й самих вихованців.

Цінним є його педагогічний спадок щодо охорони здоров'я дітей шляхом дотримання санітарно-гігієнічних норм, про що свідчить організація життя в колонії ім. М. Горького та комуні імені Ф. Е. Дзерджинського. А. С. Макаренко визначав залежність здоров'я від соціально-психологічної ситуації в сім'ї та колективі, епідеміологічного стану регіону, способу життя людини. Особливу увагу приділяв педагог гігієнічному вихованню, руховій активності й режиму дня вихованців. Мета виховання, як уважав А. С. Макаренко, полягає, передусім, в тому, щоб виростити дитину здоровою, сформувати в неї вміння працювати, сприяти її моральному становленню. Він стверджував, що для успішного виховання завжди важливо досягати найвищого рівня фізичного й морального здоров'я [4, с. 422; 8, с. 278].

Методика його виховання все більше вражає сучасних науковців і дослідників мудрістю й геніальністю практичних порад, що, безумовно, і потребують відродження в умовах реалізації здоров'язбережувального виховання підростаючого покоління. Головним пріоритетом таких дій, уважав А. С. Макаренко, є створення належних умов для забезпечення фізичного розвитку дітей, а саме: дотримання правильного режиму життя, використання природних чинників, правильний режим харчування, хорошу організацію відпочинку, широку програму фізичного виховання [7, с. 28].

Тому, спираючись на педагогічну спадщину А. С. Макаренка та матеріали чисельних досліджень сучасних вчених щодо проблеми

здоров'язбереження школярів, ми обґрунтували основні фактори, що впливають на здоров'я підростаючого покоління (див. Табл. 1).

Таблиця 1

№ п/п	Сфера факторів	Фактори, що зміцнюють здоров'я	Фактори ризику
1.	Спосіб життя (50%)	Відсутність шкідливих звичок. Раціональне харчування. Адекватна фізична активність, кількісний і якісний сон, здоровий психологічний клімат у сім'ї, у школі. Уважне ставлення до свого здоров'я. Дотримання режиму дня.	Шкідливі звички, зловживання лікарськими засобами. Незбалансоване в кількісному та якісному співвідношенні харчування, порушення сну, гіподинамія, стресові ситуації, недостатня медична активність. Відхилення в поведінці.
2.	Зовнішнє середовище (20%)	Мікросередовище	
		Відсутність шкідливих чинників у процесі навчання. Гарні матеріально-побутові умови. Осілий спосіб життя.	Шкідливі умови навчальної праці. Погані матеріально-побутові умови. Міграційні процеси.
		Макросередовище	
		Сприятливі кліматичні та природні умови. Екологічно чисте середовище.	Несприятливі кліматичні і природні умови. Забруднення навколишнього середовища.
3.	Біологічні фактори (20%)	Здорова спадковість. Відсутність віково-статевих, конституційних особливостей, які спричиняють виникнення захворювань.	Спадкова схильність до захворювань. Віково-статеві й конституційні особливості, що впливають на виникнення захворювань.
4.	Організація медичної допомоги (10%)	Високий рівень медичної допомоги.	Неякісне медичне обслуговування.

Виходячи з того, що здоровий спосіб життя молодших школярів має певну специфіку, зумовлену їх віковими особливостями, залежністю від дорослих, несформованістю навичок гігієнічної культури, мотивації до їх набуття ми вважаємо, що зміст виховної роботи зі здоров'язбереження в початковій школі повинен бути спрямований на комплексний підхід під час формування в молодших школярів здорового способу життя, як основного й надійного способу збереження, зміцнення й відтворення здоров'я.

Зважаючи на те, що чим раніше відбудеться формування у школярів здорового способу життя, тим надійніше він закріпиться в їхній свідомості, а також, щоб дитина відчувала відповідальність за своє здоров'я, важливо з дитинства формувати систему пріоритетів, які дають певні переваги бути здоровим. Одним із таких пріоритетів є культ здоров'я з дитинства або «мода» на здоров'я.

Розглядаючи особливості мотивації щодо ведення здорового способу життя, можна виділити такі її види: негативна мотивація, коли мотивує не наявність, а відсутність чого-небудь і ця відсутність призводить до відчуття дискомфорту; позитивна мотивація – підвищення рівня знань, культури, формальним критерієм якої є освітній рівень дитини. Таким чином, проблема збереження здоров'я підростаючого покоління потребує виховання свідомого ставлення до нього, передусім, дітей і їх батьків та має бути однією з пріоритетних.

Формування здорового способу життя є складним процесом, який ґрунтується як на загальних освітніх принципах так і на психологічному підкріпленні поведінки, що, у свою чергу, сприяє збереженню здоров'я і допомагає поширенню здорового способу життя в більш широкі сфери життєдіяльності дитини.

У зв'язку з цим нами створено модель інтегрованого підходу до формування у молодших школярів здорового способу життя

Розробляючи модель інтегрованого підходу, ми спиралися на низку виховних принципів:

1. Принцип єдності свідомості й поведінки:

– формування в учнів початкових класів позитивного ставлення і стійкого інтересу до здорового способу життя шляхом роз'яснення та привчання;

– стимулювання свідомого виконання основних складових здорового способу життя в процесі праці, відпочинку й різних видів повсякденної діяльності та здійснення самоконтролю.

2. Принцип поєднання педагогічного керівництва з ініціативою й самостійністю.

3. Принцип урахування вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів.

4. Принцип єдності вимог і координації дій усіх учасників виховного процесу.

5. Принцип міцності засвоєння знань, умінь, навичок.

Таким чином, модель інтегрованого підходу до формування здорового способу життя в молодших школярів базується на соціально обумовленій цілісності активно взаємодіючих учасників оздоровчого процесу (педагогів, медичних працівників, психологів, батьків), духовних і матеріальних факторів, спрямованих на формування в умовах школи і поза її межами фізичного та психічного здоров'я особистості, здатної до саморозвитку й удосконалювання.

Інтегрований підхід до формування в молодших школярів здорового способу життя реалізувався в ході дослідження за трьома напрямами:

– систематизацією та узагальненням знань молодших школярів про здоровий спосіб життя завдяки міжнауковій інтеграції;

– об'єднанням виховних зусиль усіх учасників навчально-виховного процесу з формування здорового способу життя молодших школярів: учителів, вихователів, психологів, батьків, медичних працівників шкіл;

– діяльністю та самоконтролем учнів початкових класів щодо виконання основних складових здорового способу життя: режиму дня, раціонального харчування, рухової активності, режиму сну, чергування праці й відпочинку, загартування, відсутності шкідливих звичок.

Усі три напрями тісно взаємопов'язані й об'єднані.

Знання основ здорового способу життя та оволодіння відповідними вміннями слугують підґрунтям для вироблення стійких поглядів і переконань, які є спонукальною системою до здійснення дій і вчинків. У процесі засвоєння знань і умінь формуються поняття норм способу життя, ставлення до дійсності та своєї особистої ролі у збереженні власного здоров'я.

Досягнення цієї мети вирішувалося через визначення можливостей формування здорового способу життя молодших школярів шляхом збагачення змісту шкільних дисциплін здоров'язбережувальними аспектами.

Так, перший напрям виховного впливу при інтегрованому підході полягає в ознайомленні та розширенні уявлень молодших школярів про здоровий спосіб життя. Збагачення змісту навчальних предметів здоров'язбережувальною інформацією відбувається завдяки включенню відомостей із різних наукових дисциплін: медицини, фізіології, біоритмології, гігієни, психології, педагогіки, що зумовило потребу досягнення максимуму міжнаукових взаємодій під час формування в учнів

початкових класів здорового способу життя. При цьому кожний вид зв'язку виконує певну виховну функцію, а разом вони сприяють утворенню системи знань про здоровий спосіб життя та розвитку в учнів цілісного уявлення про цінність здоров'я людини. На наш погляд, учні, які закінчують початкову школу, повинні володіти таким обсягом знань та умінь щодо здорового способу життя:

– знати назви та функції основних систем організму людини;

– розуміти зміст поняття «здоровий спосіб життя», знати його основні складові;

– уміти використовувати знання про здоровий спосіб життя у повсякденному житті;

– мати уявлення про взаємозв'язок здоров'я зі способом життя;

– володіти методикою оцінки свого фізичного розвитку та фізичної підготовленості до навчальної діяльності;

– володіти правилами особистої гігієни, харчування, загартування, рухової активності, організації праці й відпочинку та застосовувати їх;

– знати правила профілактики порушень зору, слуху, постави;

– знати про вплив шкідливих звичок на організм людини;

– визначати ознаки та способи профілактики інфекційних хвороб;

– дотримуватися режиму дня, гігієни письма й читання;

– знати принципи профілактики травм, нещасних випадків;

– додержуватися правил дорожнього руху й техніки безпеки під час роботи з різними приборами в школі та вдома;

– знати елементарні характеристики техногенного забруднення води, ґрунту, повітря та його вплив на здоров'я людини;

– мати уявлення про основні параметри нормального психічного стану й дотримуватися їх;

– уміти адекватно оцінювати свій спосіб життя;

– знати правила спілкування хлопчиків і дівчаток, однокласників;

– розуміти провідну роль способу життя сім'ї у збереженні та зміцненні здоров'я її членів;

– знати про основні загальнолюдські цінності.

Знання про збереження здоров'я школярі отримують із різних джерел, але основними є навчальні предмети. Проаналізувавши програми навчальних дисциплін, ми виявили їх можливості щодо формування

здорового способу життя, кожен із предметів несе в собі певний потенціал із цієї проблеми.

Так, предмет «Основи здоров'я» передбачає застосування медичних, фізіологічних, гігієнічних і психологічних аспектів здорового способу життя. «Природознавство» дає можливість ознайомити молодших школярів з основами біоритмології, а саме взаємозв'язком і взаємозалежністю людини й природи. «Фізична культура» передбачає підвищення рівня знань і оволодіння навичками та вміннями ведення здорового способу життя засобами гігієни і фізичної культури.

Розширення змісту поняття здорового способу життя в процесі вивчення валеологічно спрямованих предметів все ж не може забезпечити нерозривність, цілісність та єдність процесу формування здорового способу життя молодших школярів.

Беручи до уваги психофізіологічні особливості учнів початкових класів, бажано застосовувати фрагменти змісту здорового способу життя на уроках із різних предметів. Такий підхід сприяє залученню учнів до процесу засвоєння й усвідомлення значущості здорового способу життя.

Враховуючи, що виховний вплив на молодших школярів здійснюється не лише під час навчального процесу, але й поза ним, доцільним є не тільки збільшення обсягу інформації про здоровий спосіб життя, а й водночас взаємодія вчителів, батьків, психологів, медичних працівників шкіл, тобто всіх тих, хто впливає на спосіб життя дітей.

У центрі уваги роботи з батьками знаходиться сім'я, тому що без родинного виховання досягти поставленої мети неможливо. А. С. Макаренко писав: «Школа не може і не повинна пасивно вичікувати поліпшення сімейного виховання, вона повинна організовувати та спрямовувати виховну діяльність батьків» [6, с.76].

Другий напрям виховного впливу при інтегрованому підході передбачає об'єднання форм і методів формування в молодших школярів здорового способу життя як складової частини загальнолюдської культури.

Така діяльність виявилася найбільш ефективною завдяки:

– застосуванню традиційних і нетрадиційних методів оздоровлення;

– урахуванню індивідуальних і вікових особливостей учнів початкових класів;

– прищепленню молодшим школярам навичок дотримання основних складових здорового способу життя, особистої та суспільної гігієни, необхідних у повсякденному житті, навчанні й праці;

– удосконаленню організації та методики проведення занять із фізичної культури, що забезпечувало розвиток в учнів початкових класів основних фізичних якостей, фізичну підготовленість до навчально-виховної діяльності тощо.

Учасники виховного процесу застосовували відповідні заходи, методи й форми роботи з дітьми:

а) учителі та вихователі груп продовженого дня:

– режим дня;

– бесіди, розповіді, дискусії відповідної тематики;

– фізичні вправи;

– спеціальні уроки (основи здоров’я, природознавство, фізична культура);

– класні години (виховні години);

– усі уроки (фізкультурні хвилинки, тематичні диктанти й розповіді тощо);

– факультативні заняття (валеологічного змісту);

– виховні ситуації;

– заохочення, змагання;

– оздоровчі вправи (лікувальні та профілактичні вправи, дихальна гімнастика);

– особистий позитивний приклад;

– випуск газет, пам’яток, плакатів, виставки літератури;

б) психологи:

– психотренінги;

– психологічна гімнастика;

– тестування, анкетування;

в) медичні працівники:

– діагностика і корекція;

– моніторинг здоров’я;

– фітотерапія;

– імунізація;

– лекції;

г) батьки:

– режим дня;

– фізичні вправи;

– бесіди, розповіді;

– особистий приклад;

ґ) позаурочні заходи:

– екскурсії, походи (спостереження, розповіді, бесіди, експерименти, дослідження);

– секції, гуртки (ігри, змагання, доповіді, диспути).

Таким чином, молодші школярі набували уявлення про здоровий спосіб життя та збереження здоров'я під час вивчення різних предметів. Ці знання поповнювалися, зміцнювалися та закріплювалися в позаурочній діяльності.

Особливе місце в системі оволодіння учнями знаннями та вміннями щодо ведення здорового способу життя посідали ігри – дидактичні, рольові, імпровізовані та ін. А. С. Макаренко зазначав: «…гра має важливе значення в житті дитини, має те саме значення, яке в дорослого має діяльність, робота, служба. Яка дитина у грі, така, на думку багатьох науковців, вона буде в роботі, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається насамперед у грі» [5, с. 229]. Щоб досягти ефективності в організації оздоровчо-виховного процесу, ігри відігравали роль домашнього завдання. Наприклад, під час гри «Айболить!» діти, використовуючи свої знання та життєвий досвід, пропонували різні лікувальні й оздоровчі заходи. Результати гри ставали темою розмов не лише в класі, але й удома. Це є однією з переваг інтегрованого підходу.

Звертаючись до педагогічної спадщини А. С. Макаренка, варто зазначити, що суттєве місце в його педагогічній теорії займає твердження про те, що найважливішим шляхом до ефективного виховання дітей виступає така організація їхнього життя, яка сприяє формуванню в них певних поглядів, стосунків, звичок: «Істинна сутність виховної роботи... полягає зовсім не у ваших розмовах з дитиною, не в прямому впливі на дитину, а в... організації життя дитини» [8, с.17].

Тому, третій напрям виховного впливу у формуванні здорового способу життя молодших школярів при інтегрованому підході був спрямований на об'єднання та удосконалення організаційно-педагогічних умов шляхом:

– створення оптимальних гігієнічних умов життя молодших школярів;

– підготовки учасників виховного процесу до формування в молодших школярів здорового способу життя;

– практичного оволодіння дітьми оздоровчими технологіями формування здорового способу життя.

Виходячи з того, що режим дня для молодших школярів має найбільше організаційне значення, у цьому напряму виховного впливу провідну роль відіграє принцип природовідповідності. Оскільки всі системи людського організму працюють ритмічно та залежать від ритму навколишнього середовища, то йому мають відповідати й основні компоненти режиму дня молодших школярів: рухова активність, раціональне харчування, режим сну, чергування періодів активності й відпочинку, загартування.

Створення оптимальних гігієнічних умов життя молодших школярів досягалось обов'язковим дотриманням санітарно-гігієнічних норм як у школі, так і вдома, мікрокліматичних нормативів приміщень (освітлення, температура, провітрювання, прибирання).

У харчуванні молодших школярів використовувався запропонований режим, збагачення раціону свіжими фруктами та вітамінізованими напоями.

Значна увага приділялася якості сну: тривалості, гігієнічним вимогам до спальної кімнати та постілі.

Практичне оволодіння молодшими школярами оздоровчими методиками відбувалося на уроках фізичної культури, фізкультурних хвилинках, виховних годинах, іграх тощо.

Необізнаність учасників виховного впливу з питань збереження здоров'я та формування здорового способу життя дітей обумовили залучення до їх підготовки медичних працівників, валеологів, новаторів з означеної проблеми та забезпечення їх науково-методичною літературою.

З метою підготовки й об'єднання зусиль учителів, вихователів, медичних працівників, психологів і батьків як однієї з умов інтегративного підходу в експериментальних школах створено службу управління формуванням здорового способу життя молодших школярів.

Мета діяльності служби управління формуванням у молодших школярів здорового способу життя полягає в тому, щоб створити такі педагогічні умови, які б забезпечили зміцнення, збереження та відтворення здоров'я як основи гармонійного розвитку учнів.

Кожна підструктура виконує свої завдання і має відповідні засоби їх вирішення.

Підструктури служби управління спрямовують свої зусилля на створення умов формування фізично й психічно здорової особистості учня не лише в умовах школи, але й поза її межами.

Мета кожної підструктури позначена підцілями: оздоровча спрямованість навчально-виховного процесу – направленість на формування у молодших школярів здорового способу життя забезпечують усі підструктури за допомогою:

а) покращення психогігієнічних умов навчально-виховного процесу;

б) підсилення оздоровчої спрямованості колективних творчих справ у виховному процесі;

в) компетентності батьків і вчителів щодо дотримання дітьми раціонального режиму дня й основних компонентів здорового способу життя.

Завданням ради педагогів: учителів-предметників, класних керівників і вихователів – було забезпечення не лише оздоровчої спрямованості навчально-виховного процесу, а й їх активна участь у вихованні здорового способу життя молодших школярів. З метою вирішення цих завдань дотримувалися таких вимог:

– відповідність навчального плану та програм фізичним і психічним можливостям молодших школярів;

– покращення психологічних умов навчально-виховного процесу;

– безпосередня участь учителів у оздоровленні шкільного середовища;

– підвищення рівня підготовки педагогів і батьків до формування в молодших школярів здорового способу життя;

– застосування традиційних і нетрадиційних методик оздоровлення на уроках фізичної культури та під час фізкультурних пауз;

– доповнення різних предметів питаннями здорового способу життя.

Діяльність педагогів була спрямована на те, щоб за допомогою батьків створити молодшим школярам відповідні умови для повноцінного самостійного дотримання дітьми основних складових здорового способу життя.

Психолого-фізіологічна служба профілактики, корекції здоров'я молодших школярів – психологи, лікарі, валеологи – вирішували завдання збереження та зміцнення здоров'я школярів шляхом:

- контролю за дотриманням санітарно-гігієнічних норм;
- пропаганди здорового способу життя;
- організації оздоровчих заходів у класі;
- діяльності комісії здоров'я в Раді школи;
- проведення загальношкільних конференцій, семінарів, консультацій.

Одним з основних завдань медичного персоналу є проведення щорічного поглибленого медичного огляду всіх школярів. У результаті огляду лікар видавав комплексний висновок про стан фізичного та психічного здоров'я кожного учня (з урахуванням даних лікарів-фахівців). Для ослаблених дітей і таких, що мають відхилення у фізичному розвитку, створювалися групи для занять фізичною культурою за певними програмами, призначалися лікувально-оздоровчі заходи для різних груп учнів. Результати кожного поглибленого огляду розглядалися детально на педагогічній раді, в ході якої лікарем надавалися конкретні поради та інструкції щодо оздоровчих заходів. Усі результати поглиблених медичних оглядів учнів відображено в індивідуальних медичних картках молодших школярів. Під особливим диспансерним наглядом знаходилися діти ослаблені та ті, що мають різні хронічні захворювання.

В осінньо-зимовий період під наглядом медичних працівників школи готувалися протизастудні вітамінізовані відвари з лікарських рослин, які учні вживали на перервах, що сприяло підвищенню опору дитячого організму застудним захворюванням.

Таким чином, основними ланками праці медичних працівників школи були:

- організація профілактичного огляду;
- визначення характеру й обсягу оздоровчої допомоги;
- створення індивідуальних рекомендацій із корекції фізичного стану;
- заходи з фітотерапії, лікувальної фізкультури, загартування, дихальної гімнастики;
- підвищення рівня валеологічної грамотності сімей через освітню роботу.

До сфери діяльності психологів школи відносили психокорекцію, психотренінги з молодшими школярами, які мали високий рівень тривожності, агресивності, дратівливості, проблеми у взаємовідносинах з учителями, батьками та однолітками.

Служба традиційних і нетрадиційних способів оздоровлення школярів (керівники валеологічних гуртків, учителі фізичної культури, спеціалісти оздоровчих методик) виконувала функції:

1. Проведення оздоровчої та профілактичної роботи спеціалістів оздоровчих методик:

– профілактику захворювань дітей;
– консультування учнів, батьків і вчителів;
– участь у педагогічних консиліумах;
– застосування оздоровчих методик.

2. Стимулювання учнів початкових класів у школі та сім'ї до ведення здорового способу життя. З цією метою здійснювалося:

– обґрунтування цінності здоров'я людини;
– роз'яснення впливу щоденних занять фізичними вправами;
– пояснення значення режиму дня для фізичного й психічного здоров'я учнів початкових класів;
– запровадження педагогічних ситуацій, які стимулювали рухову активність молодших школярів на уроках та в позаурочний час;
– роз'яснення впливу природи на людину на прикладі біологічних ритмів.

3. Практичне призвичаювання молодших школярів до виконання основних компонентів здорового способу життя. З цією метою:

– відбувався інструктаж методики самостійного виконання завдань на уроках і вдома (вивчення і застосування методик дихальної гімнастики);
– визначалась якість виконання вправ рухової активності;
– здійснювався контроль за змінами антропометричних показників молодших школярів шляхом позначення результатів у «щоденнику зміцнення здоров'я».

Робота з батьками щодо формування в молодших школярів здорового способу життя проводилася шляхом консультації психолога, медичних спеціалістів, комісії здоров'я в Раді школи, які виконували такі функції:

– проведення діагностичної роботи емоційного стану, працездатності та стомлення, пізнавальної сфери;

– визначення біологічної дозрілості, стану здоров’я учнів, особливостей психофізичного розвитку;

– створення оптимальних можливостей для збереження здоров’я та психіки дитини в навчально-виховному процесі;

– створення умов для безпеки дитини та включення її самої у процес формування здорового способу життя і свого фізичного розвитку й стану здоров’я;

– розробка раціонального, заснованого на добових природних біологічних ритмах режиму дня школярів спільно з батьками.

Щоб батьки стали спільниками вчителів, організувався педагогічний всеобуч батьків, де їх переконували в необхідності вести здоровий спосіб життя, у його першорядному значенні для покращення і збереження здоров’я дітей, їх успішній навчальній діяльності, гармонійному розвитку. Основою цієї єдності виступав педагогічний колектив школи, який координував зусилля школи та сім’ї в організації спільної діяльності, спрямованої на формування в молодших школярів здорового способу життя. З цією метою відбувалося залучення батьків до участі в роботі комісії здоров’я, Ради школи та батьківських комітетів.

Під час висування кандидатур до складу комісії здоров’я та батьківських комітетів школи і класів ураховувалися такі вимоги:

– позитивний особистий досвід виховання дітей;

– сприятливий психологічний мікроклімат у сім’ї;

– позитивне ставлення батьків до занять фізкультурою і спортом;

– здоровий спосіб життя батьків.

Щоб батьківські комітети були активною та ініціативною силою і могли здійснювати дієву допомогу в організації здорового способу життя молодших школярів, до їх складу входили батьки – медичні працівники, вчителі фізичної культури, активні прибічники здорового способу життя. З їхньою допомогою проводилися бесіди, оформлялись інформаційні куточки для батьків, готувались і проводилися конференції з питань здорового способу життя. Члени батьківського активу обговорювали зміст спільної діяльності школи та сім’ї, ділилися на батьківських зборах досвідом роботи.

Спільно з учителями школи члени батьківського активу організовували виставку педагогічної й науково-популярної літератури,

періодичних видань із проблем збереження та зміцнення здоров'я і здорового способу життя молодших школярів.

До плану виставок включалися теми, які надавали батькам загальне уявлення про сутність змісту здорового способу життя, потім теми звужувалися до конкретних рекомендацій.

Широко використовувалися тематичні бесіди на батьківських зборах, на яких виступали батьки-медичні працівники, вчителі фізичного виховання, психологи, медичні працівники школи з проблем: «Ми і наші діти», «Відповідальність батьків за здоров'я дітей», «Формування правильної постави молодших школярів», «Значення сну в житті дитини», «Біологічні ритми – годинник здоров'я» та ін. Це допомагає створити базу для підвищення рівня сформованості здорового способу життя дітей через усвідомлення проблеми батьками.

Важливе значення в роботі з батьківським активом під час дослідження мало ознайомлення батьків із результатами поглибленого медичного огляду дітей, показниками фізичної та біологічної готовності учнів початкових класів до навчання в школі. Такі повідомлення заслуховувалися на класних батьківських зборах. На конкретних прикладах батьки й діти переконувались у позитивному впливі основних складових здорового способу життя на покращення здоров'я. Ця інформація викликала підвищений інтерес, спрямовувала увагу батьків на розширення обсягу знань змісту здорового способу життя з фізіології, гігієни, біоритмології, валеології.

Таким чином, у центрі уваги служби управління формуванням здорового способу життя у молодших школярів під час роботи з батьками перебувала сім'я, яка має можливість успішно здійснювати особистісний підхід у вихованні дитини, тому що батьки краще за інших знають індивідуальні особливості своїх дітей, їх інтереси, потреби, сильні й слабкі сторони, проблеми у вихованні, які нерідко випадають з-під уваги оточуючих.

Формування в молодших школярів здорового способу життя ми розглядали як систему педагогічної, медичної і родинної взаємодії, яка своєчасно і всебічно використовувала усі об'єктивні й суб'єктивні можливості молодших школярів для забезпечення їхнього здоров'я.

Обґрунтована модель інтегративного підходу дає можливість систематизувати й об'єднати роботу з формування у молодших школярів

здорового способу життя. Ця система містить навчальну, позаурочну роботу з учнями, гігієнічне виховання в сім'ї та відповідне самовиховання молодших школярів. Усередині кожного з цих елементів використовуються різні форми й методи педагогічного впливу.

Відповідно до завдань дослідження запропоновано форми й методи формування в молодших школярів здорового способу життя, які передбачали особистісно-діяльнісний і діалогічний підходи (див. табл. 2).

Таблиця 2

Форми й методи формування в молодших школярів здорового способу життя

Форми	Методи	Прийоми	Засоби
Бесіда Співбесіда (індивідуальна, групова) Дискусії Екскурсії Зустрічі з цікавими людьми Доповіді Проблемні завдання Рольові ігри Вікторини Конкурси Інсценування Спілкування з природою, прогулянка	Вербальні (інформаційний, читання, обговорення) Діяльнісні (дискусійний, пошуковий, «мозкова атака») Практичні Наочні (візуальні) Аудіовізуальні Демонстраційні Ігрові	Розповідь про здоров'я та його роль у житті людини Залучення учнів до валеологічної діяльності Опосередкування Постановка перспективи Педагогічне підключення Опора на авторитет учителя і батьків Раптове педагогічне втручання Постановка і подолання труднощів	Слово Музика Плакати Слайди Схеми Кінофільми Фізкультурні хвилинки Діафільми Фізичні вправи Матеріали з газет і журналів Спеціальна інформація (на конкретний випадок) Статичні вправи Пристосування для масажу

У визначених підходах важливого значення набувають методи, які їх забезпечують: розповіді, бесіди, виховні ситуації, вправи, привчання, заохочення, ігри тощо. Діалогічний підхід до виховання в молодших школярів здорового способу життя забезпечує мотиваційну спрямованість на здоровий спосіб життя, формує ціннісне ставлення до здоров'я, стійкі переконання в необхідності його збереження. Особистісно-діяльнісний підхід передбачає включення учнів у конкретну практичну роботу зі зміцнення і збереження свого здоров'я.

Критеріям сформованості здорового способу життя молодших школярів виступали три рівні, які визначалися на основі виявлення статистично

значимих різниць у рівнях сформованості. Для виявлення статистично значимих різниць застосовувалися показники трьох основних критеріїв:

– пізнавального: поняття про здоровий спосіб життя молодші школярі набували шляхом вивчення його змісту на таких уроках як основи здоров'я, природознавство, фізична культура, основи безпеки життєдіяльності;

– мотиваційного: мотивом щодо дотримання здорового способу життя у більшості молодших школярів виявилась потреба збереження власного здоров'я через недосконалість фізичної підготовленості, фізичного розвитку та стану здоров'я;

– діяльнісного: методика оволодіння й застосування у повсякденному житті основних складових здорового способу життя (див. табл. 3).

Таблиця 3

Критерії сформованості в молодших школярів здорового способу життя

Показники оцінки	Параметри критерію	Ознаки виявлення параметрів
Пізнавальний	Теоретико-методологічна обізнаність	1. Наявність теоретичних знань і вмінь щодо дотримання здорового способу життя. 2. Уміння удосконалювати знань власну практичну діяльність на основі базових. 3. Органічне поєднання науково обґрунтованих і нетрадиційних методик оздоровлення
Мотиваційний	Ціннісне ставлення до здоров'я	1. Позитивне ставлення до оздоровчих методик. 2. Прагнення до втілення оздоровчих методик у власний спосіб життя. 3. Усвідомлення цінності здоров'я і залежність його від способу життя
Діяльнісний	Оздоровча самоудосконаленість	1. Готовність до виконання основних складових здорового способу життя. 2. Уміння застосовувати фізичні вправи з метою самооздоровлення. 3. Уміння контролювати власний спосіб життя

Кожний критерій розкривається через систему параметрів – ознак, які описують ступінь його реалізації. Дані критерії й показники дають можливість не тільки одержати повне уявлення про сформованість у молодших школярів здорового способу життя, але й оцінити його рівень (див. табл. 4).

Таблиця 4

Рівні та показники сформованості у молодших школярів здорового способу життя за пізнавальним, мотиваційним та діяльнісним критеріями

Рівні	Показники критеріїв		
	Пізнавальний	Мотиваційний	Діяльнісний
1	2	3	4
Високий	Має поняття про здоров'я і хворобу; розуміє, що здоров'я значною мірою залежить від нього самого; знає про основні чинники здоров'я та здорового способу життя	Прагнення до вивчення питань здоров'я та здорового способу життя; має бажання бути здоровим та потяг до здорового способу життя; здоров'я розуміє як головну цінність у житті людини	Дотримується режиму дня; володіє навичками особистої гігієни; досягає нормативів фізичної підготовленості та фізичного розвитку; володіє вміннями і навичками виконання основних компонентів здорового способу життя, використовує їх у повсякденному житті
Середній	Має поверхові знання про здоров'я та здоровий спосіб життя; усвідомлює залежність здоров'я від способу життя; називає дві–три складових здорового способу життя	Зацікавленість питаннями збереження здоров'я та здорового способу життя; здоров'я визначає як особисту цінність, але не головну	Не завжди дотримується режиму дня; володіє навичками особистої гігієни і застосовує їх у повсякденному житті; не за всіма показниками досягає нормативів фізичної підготовленості та фізичного розвитку; не досить володіє вміннями та навичками здорового способу життя
Низький	Не може пояснити зміст здорового способу життя; здоров'я розуміє як протилежність хвороби; називає один–два чинника, які впливають на збереження здоров'я	Не виявляє інтересу до питань збереження здоров'я та здорового способу життя; не розуміє цінності здоров'я; мотивація до дотримання здорового способу життя відсутня	Не дотримується режиму дня; володіє лише елементарними гігієнічними навичками; має низький рівень фізичної підготовленості та фізичного розвитку, не володіє навичками здорового способу життя

Зазначений підхід до формування здорового способу життя молодших школярів дозволяє безперервно удосконалювати організацію оздоровчого процесу, використовуючи всі сфери виховного впливу на дитину. Інтегрований підхід до формування в молодших школярів здорового способу життя в системі безперервного навчально-виховного

процесу дає можливість побудувати цілісну систему саморозвитку дитини, в тому числі в плані зміцнення та збереження здоров'я і підготовки до майбутнього життя.

На нашу думку, запропонований підхід набуває ефективності завдяки вивченню та відродженню педагогічної спадщини А. С. Макаренка. Використання його плідних ідей є, безумовно, корисним підґрунтям для формування здорового способу життя та здоров'язбережувального виховання дітей молодшого шкільного віку. А. С. Макаренко хотів бачити підростаюче покоління здоровим, духовно красивим, бадьорим, із міцною нервовою системою. У пошуках нових шляхів виховання А. С. Макаренко звертає увагу на виховання у дітей кращих людських почуттів.

Педагогічна система А. С. Макаренка дає надзвичайно цінний матеріал для осмислення зв'язку між теоретичними моделями збереження здоров'я підростаючого покоління та їх реалізацією в реальних умовах.

Досвід А. С. Макаренка в галузі фізичного виховання важливий для сучасного процесу збереження та зміцнення фізичного здоров'я молодших школярів. Подальше вивчення питань фізичного виховання в педагогічній практиці А. С. Макаренка вбачаємо у визначенні його теоретичних і методологічних основ процесу збереження фізичного здоров'я молодших школярів.

Отже, теоретико-практична спадщина А. С. Макаренка й сьогодні залишається надійним підґрунтям для здоров'язбережувального виховання дітей. Вона ретельно продовжує вивчатися сучасними дослідниками, які цікавляться проблемами валеологічного навчання та виховання учнів. Адже досвід творчого використання ідей цього видатного педагога сприяє формуванню психічно й фізично здорової особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бережна Л. К. Програмно-цільовий підхід до організації роботи школи сприяння здоров'ю / Л. К. Бережна // Управління школою. – 2007. – № 19–21. – С. 63–66.

2. Ващенко О. Організація здоров'язберігаючої діяльності початкової школи / О. Ващенко, О. Свириденко // Початкова освіта. – 2005. – № 46. – С. 2–4.

3. Діти України. Аналіз ситуації. – К. : Генеза, 2001. – 182 с.

4. Макаренко А. С. Воспитание культурных навыков / А. С. Макаренка // Собр. соч. : В 7 т. – Т. 4. – М., 1957. – С. 417–428.

5. Макаренко А. С. Игра // История советской дошкольной педагогики : Хрестоматия / за ред. М. Н. Колмаковой, В. И. Логиновой. – М. : Просвещение, 1988. – С. 227–231.

6. Макаренко А. С. Книга для родителей. Лекции о воспитании детей / А. С. Макаренко. – М., 1986. – 200 с.

7. Макаренко А. С. Методы воспитания / А. С. Макаренко // Соч. : В 7 т. – Т. 5. – М., 1961.

8. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу / А. С. Макаренко // Твори : У 7-и т. – Т. 5. – К., 1954. – С. 9–109.

9. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса / А. С. Макаренко // Пед. соч. : В 8 т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1983. – С. 267–329.

10. Медико-демографічна ситуація та організація медичної допомоги населенню у 2010 році: підсумки діяльності системи охорони здоров'я та реалізація Програми економічних реформ на 2010–2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава». – К. : МОЗ України, 2011. – 104 с.

11. Основи законодавства України про охорону здоров'я : зб. документів. – К., 2003. – С. 132–138.

О. Б. Кривонос, кандидат педагогічних наук, доцент

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ДИДАКТИЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ

Національна доктрина розвитку освіти одним із пріоритетних напрямків державної політики щодо розвитку освіти визначає особистісну орієнтацію освіти, забезпечення умов для творчої самореалізації особистості та запровадження у зв'язку з цим навчальних інновацій, інформаційних технологій.

Мудрим порадником у вирішенні педагогічних проблем є учений, учитель, вихователь Антон Семенович Макаренко, який створив геніальне педагогічне вчення для майбутнього. За переконаннями А. С. Макаренка, педагогічна наука і практика постійно має орієнтуватися на «завтрашній день», прогнозувати і проектувати якості нової людини, випереджати суспільні запити на «людську творчість» [11].

Значну увагу А. С. Макаренко приділяв проблемам педагогічної майстерності, складовим якої є досліджувані нами професійно-творчі вміння майбутнього педагога. На його думку педагог повинен відповідати певним вимогам: мати гарну загальноосвітню, професійну і педагогічну підготовку; бути ініціативним, активним, енергійним і життєрадісним, гуманним і чуйним товаришем і другом, вимогливим до себе й вихованців; працювати творчо; вміти аналізувати свою роботу і вивчати досвід роботи товаришів; мати педагогічний такт. Для того, щоб стати хорошим педагогом, потрібно багато працювати над собою [11].

У традиційній системі навчального процесу – знання – вміння – навички – майстерність – головним фактором є, як правило, знання, інформація, вміння, яких студенти набувають за допомогою педагога і від педагога. Водночас, як свідчить практика та багаточисельні дослідження (А. Алексюк, В. Беспалько, І. Зязюн та ін.), навчання, яке відбувається за такою схемою, особливо у системі професійної освіти, є малоефективним.

Аналіз чинної традиційної системи підготовки студентів виявив, що в процесі впровадження нових галузевих стандартів вищої освіти сформувалась суперечність між новими вимогами до якості підготовки випускників та недостатньою розробкою науково-методичних основ системи їх підготовки і відсутністю цілісної, науково-обгрунтованої системи діагностики конкретних педагогічних процесів. Крім того, виявлена суперечність між обов'язковим оволодінням освітніми стандартами технологізованого навчального процесу і необхідністю власної творчості, що часто виходить за межі цих стандартів, не має готових розв'язок. Нерозв'язані і особистісно-творчі суперечності всередині особистості студента як суб'єкта навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, що відображають причини становлення і протікання процесу професійно-творчої самореалізації студента. Основний шлях подолання названих суперечностей, на думку багатьох дослідників (А. Алексюк, В. Андреєв, Б. Коротяєв, М. Лазарєв, В. Лозова, І. Прокопенко, О. Савченко, С. Сисоєва та ін.), – це різні варіанти гармонізації стандартів і творчості з пріоритетами пізнавально-творчої діяльності тих, хто навчається.

З метою виявлення шляхів розв'язання виявлених суперечностей, нами досліджувались дидактичні чинники організації процесу формування професійно-творчих умінь студентів.

Концептуальна ідея дослідження базується на вирішенні існуючої суперечності між вимогами сучасного суспільства до якості професійної освіти майбутніх фахівців і спроможністю професійних навчальних закладів формувати спеціаліста, здатного постійно розв'язувати професійні задачі у мінливих умовах фахової педагогічної діяльності. На нашу думку, подолати таку суперечність можливо тільки сформувавши професійно-творчі уміння майбутніх фахівців. Провідним чинником у цьому процесі є зміна традиційної парадигми на гуманістичну, яка забезпечує інтенсивний розвиток творчих умінь особистості, освоєння творчих способів діяльності в

її професійній підготовці. Процесуальну основу такої парадигми складають інноваційні освітні технології. Разом із тим, надзвичайно важливо ефективно використовувати здобутки попереднього педагогічного досвіду у професійній підготовці спеціалістів, уміло поєднувати його з новими способами навчання.

У дослідженні ми розглядали професійно-творчі вміння як ядро фахової компетентності фахівця, прояв професійно-творчої самореалізації і творчого потенціалу особистості, нарешті, як засіб реалізації творчих здібностей та умову їх подальшого розвитку.

Узагальнивши психолого-педагогічні дослідження, зважившиви вимоги галузевих стандартів освіти, врахувавши власний викладацький досвід, ми визначили професійно-творчі вміння майбутнього педагога як внутрішньо значиму, сформовану в діяльності здатність особистості до власної трансформації та інтеграції спеціальних теоретичних знань і навичок під час розв'язання нестандартних задач професійної діяльності.

Головним дидактичним чинником організації процесу формування професійно-творчих умінь студентів ми визначили використання інноваційних можливостей евристично-модульної технології навчання. Нами здійснювалось впровадження завершеної і гнучкої технології модуля в цей процес, наповнення модуля різноманітними навчальними евристиками.

Другим дидактичним чинником було визначено створення творчо орієнтованої мотиваційної сфери професійної діяльності як студентів, так і викладачів. Сутність цього чинника у свідомій спрямованості і студентів, і викладачів на професійно-творчу діяльність, на оволодіння новими способами і прийомами професійної діяльності.

Третій дидактичний чинник реалізувався нами в організації пізнавально-творчої взаємодії студентів як єдності допомоги й протидії, як застосування механізмів евристичної діяльності. Здійснювалось освоєння досвіду творчої діяльності студентів як під час аудиторних занять, так і самостійної роботи в рамках евристично-модульної технології. Організовувалась творча робота студентів у малих групах, колективне навчання, взаємонавчання в парах, драматизація навчального процесу, використання різноманітних евристик. Така діяльність супроводжувалась оволодінням студентами механізмами і методами творчої діяльності, уміннями до творчої самореалізації.

Четвертий дидактичний чинник передбачав наявність обов'язкової професійно-творчої практики в змодельованих та реальних ситуаціях виробничої діяльності. Така діяльність формує здатність студента вирішувати професійні задачі в нестандартних умовах, виявляти проблеми, основні суперечності і вміти самостійно їх вирішувати.

Останнім п'ятим дидактичним чинником у дослідженні процесу формування професійно-творчих умінь студентів ми визначили комплексну педагогічну діагностику готовності студентів до професійно-творчої діяльності як на початку, так і вкінці навчання. Нами був запроваджений комплекс діагностичних методик для моніторингу професійно-творчих умінь. Здійснювалось навчання студентів працювати на діагностично-критеріальній основі.

Характеризуючи *перший* зазначений дидактичний чинник формування професійно-творчих умінь студентів, необхідно відмітити, що модульність у нашому дослідженні реалізована шляхом організації навчання за окремими функціональними вузлами-модулями, які поєднують зміст, форми і методи роботи викладача і студентів. Модульність також визначає конструювання навчального матеріалу таким чином, щоб він забезпечував досягнення кожним студентом чітко визначених перед ним дидактичних цілей. Головне, щоб кожен студент усвідомив перспективу навчання, чітко розумів для чого йому потрібні відповідні знання і вміння у близькій, середній і далекій перспективі професійної діяльності, тобто студент повинен усвідомити цілі трьох рівнів: предметні, міжпредметні і методологічні.

Ці можливості модульної технології можна реалізувати, на нашу думку, інтегруючи її з евристичною технологією.

Відповідно до проведеного теоретичного дослідження виділені такі послідовні етапи розвивальної пізнавально-творчої взаємодії викладача та студентів в евристично-модульному навчанні: 1) спонукально-мотиваційний етап; 2) етап первинного освоєння теоретичного матеріалу та самостійне поглиблення теоретичних знань; 3) практичні професійно спрямовані творчі роботи студентів та проведення професійної практики; 4) самостійні евристичні та креативні роботи завершеного характеру зі створення особистісно значимих професійних продуктів; 5) педагогічна діагностика сформованих професійно-творчих умінь [7, с. 62].

Необхідно відмітити, що всі етапи евристично-модульної технології щільно пов’язані між собою, утворюють нерозривний ланцюг форм і методів пізнавально-творчої діяльності. Причому перший – спонукально-мотиваційний і останній – діагностичний (контрольно-узагальнюючий) етапи є наскрізними, пронизують всі інші етапи евристично-модульної технології, оскільки без постійної потужної мотиваційної діяльності, а також без діагностики перебігів, корекції і подальшого проектування результатів навчання на кожному із етапів неможливо здійснити процес формування професійно-творчих здібностей та вмінь студентів.

З метою інтеграції модульного та евристичного навчання нами було здійснено три дослідницькі операції. По-перше, проведена операція наповнення всіх етапів модульного навчання різного роду евристиками та механізмами креативної (творчої) діяльності з метою активізації пізнавально-творчої професійно спрямованої діяльності студентів. По-друге, проведена операція виокремлення, аналізу та узагальнення тих характеристик модифікованого варіанту інноваційної евристично-модульної технології в цілому та кожного її етапу, зокрема, які, за нашим припущенням, найбільш ефективно впливають на процес формування професійно-творчих умінь. По-третє, здійснено зворотну операцію з аналізу ефективності організації пізнавально-творчої діяльності студентів у традиційній (лекційно-семінарській) і евристично-модульній технологіях із наступним узагальненням переваг і обмеженостей впливу евристично-модульної технології на якість формування професійно-творчих умінь. Якщо перші дві операції носили гіпотетичний і прогностичний характер, то остання, третя, мала підтвердити чи спростувати викладені прогнози, чітко узагальнити реальні можливості і обмеження евристично-модульної технології в організації пізнавально-творчої діяльності студентів у процесі формування їх професійно-творчих умінь.

Проведений аналіз концептуальних засад евристично-модульного навчання і його експериментальне дослідження в процесі підготовки студентів дозволив визначити цю технологію провідним дидактичним чинником формування професійно-творчих умінь студентів.

До дидактичних можливостей евристично-модульної технології, що забезпечують процес формування професійно-творчих умінь студентів ми віднесли:

а) збільшення обсягу самостійної творчої діяльності у навчальному процесі;

б) ґрунтовна опора на евристичне мислення студентів і їх евристичний досвід при вивченні нового, формуванні професійних здібностей і вмінь;

в) оцінка знань і професійно-творчих умінь студентів за якістю створеного освітнього творчого продукту;

д) введення критеріально-діагностичної та рівневої системи для визначення адекватних, об'єктивних параметрів різних видів професійно-творчих продуктів при їх створенні, діагностиці та оцінці;

ж) надання підвищеного значення рефлексивній діяльності;

з) широке використання комплексу методів і механізмів творчої діяльності, зокрема евристик, для формування інтегративних професійно-творчих умінь;

к) розв'язання суперечності між свободою пізнавально-творчої діяльності студента і необхідністю жорстких стандартів їх навчальних досягнень.

Характеризуючи *другий* дидактичний чинник формування професійно-творчих умінь студентів, необхідно відмітити, що він є одним із найскладніших і найвідповідальніших. Ми дійшли висновку, що мотиваційна підтримка має бути потужною на всіх, без виключення, етапах організаційної діяльності викладача та студентів. Ми виходили з того, що мотивація – це сукупність причин психологічного характеру, що забезпечують спрямованість студента, його активність, пояснюють поводження особистості. Обов'язковою умовою процесу формування професійно-творчих умінь ми визначили створення сприятливої «атмосфери», позитивних емоцій у процесі усвідомлення мети й завдань, виконання окремих видів діяльності, у здобутті реальних пізнавально-творчих успіхів, у ставленні до новизни інформації, до оволодіння новими способами професійної діяльності, професійної самореалізації, саморозвитку тощо. На відміну від традиційного навчання студенти не тільки сприймали мотиваційні і цільові пояснення педагога, але й самостійно конструювали власні мотиви, формулювали особисту мету й завдання роботи на просторі означеного навчального модуля. Нами організовувався постійний пошук відповідей студентами на евристичні запитання: чому, навіщо, для якої мети, заради чого, який зміст тощо.

З мотиваційною метою нами практикувалось також розв'язання евристичних задач. Ми керувались психологічним положенням, що задача як особистий ситуаційно-мотиваційний фактор виникає тоді, коли в ході виконання дії, спрямованої на досягнення визначеної мети, організм наштовхується на перешкоду, яку необхідно перебороти, щоб рухатися далі.

Сутність *третього* дидактичного чинника в освоєнні досвіду творчої діяльності студентів як під час аудиторних занять, так і самостійної роботи в рамках евристично-модульної технології.

Формами та способами реалізації зазначеного дидактичного чинника була творча робота студентів у малих групах, колективне навчання, взаємонавчання в парах, драматизація навчального процесу, евристична діяльність.

Пізнавально-творча діяльність студентів організовувалась шляхом їх взаємодії як єдності допомоги і протидії, як застосування необхідних механізмів евристичної діяльності.

Ми спиралися на те, що у дидактиці вищої школи встановлено, що індивідуальний процес засвоєння інформації не може бути зведений до індивідуальних форм роботи, оскільки найбільш плідним є створення умов для проявлення студентами інтелектуальної ініціативи, гнучкого мислення у всіх видах занять.

Виявлені психологами особливості пізнавальної діяльності студентів свідчать про те, що «мислення народжується лише в процесі динамічної взаємодії і комунікації, в умовах сумісної діяльності двох і більше партнерів по діалогу (одним із них може бути викладач, другим – студент або студент – студент і т.п.)» [15, с. 14]. Найефективніше, з нашої точки зору, створювати такі умови для формування професійно-творчих умінь при роботі студентів на практичних заняттях малими групами.

Ми враховували висновки дослідника А. Козирєвої, що доцільно організована педагогічна взаємодія викладачів і студентів є базовою умовою включення студентів у навчально-творчу діяльність. Цілеспрямований вплив педагога на процес творчого розвитку особистості можливий у тому випадку, коли викладач опирається на мотиви та інтереси особистості студентів. У цьому випадку взаємодія педагога зі студентами набуває властивостей методу організації самовиховання творчих якостей особистості й активізації її творчого потенціалу [6, с. 19].

Шукаючи засоби активізації пізнавально-творчої діяльності студентів, ми дійшли висновку про необхідність використання елементів інтерактивного навчання, оскільки, як засвідчують О. Пометун та Л. Пироженко, інтерактивне навчання значно стимулює пізнавальну активність і самостійність учнів. Ми виходили з сутності інтерактивного навчання, яке полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх його учасників. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Педагог виступає в ролі організатора процесу навчання, лідера групи. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем. Воно ефективно сприяє формуванню цінностей, навичок і вмінь, створенню атмосфери співпраці, взаємодії. Усі перелічені форми та методи діяльності досліджувались нами у процесі формування професійно-творчих умінь студентів у рамках евристично-модульного навчання.

Ми враховували результати дослідження, проведені Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд), які засвідчують, що інтерактивне навчання вможливлює різке збільшення відсотка засвоєння матеріалу, бо впливає не лише на свідомість учня, а й на його почуття, волю (дії, практику). Результати цих досліджень відображено у схемі, що дістала назву «Піраміда навчання», яка засвідчує, що з того, що ми вивчаємо, засвоюємо (пам'ятаємо) приблизно: 10% – того, що читали; 20% – того, що чули; 30% – того, що бачили; 50% – того, що чули і бачили; 70% – того, що самі говорили або, що самі робили; 90% – того, про що ми говоримо, коли робимо справу (застосування отриманих знань) [5, с. 7].

Враховуючи «Піраміду навчання», яка демонструє, що найбільших результатів можна досягти за умов інтерактивного навчання шляхом співпраці і навчання інших, цю методику ми і використали у дослідженні, безпосередньо організовуючи пізнавально-творчу діяльність студентів у малих групах під час практичних занять.

З метою активізації пізнавально-творчої діяльності студентів на цих заняттях ми широко використовували елементи колективної форми навчання, розробленого ще у 20-х роках ХХ ст. У нашому дослідженні колективна форма навчання – організація взаємонавчання студентів у малих групах змінного складу шляхом спілкування [3, с. 88].

У дослідженні реалізувався перехід від групової форми навчання до колективної взаємодії, коли кожний студент виступав одночасно і в ролі того, хто навчає, і в ролі того, хто навчається.

Концептуальною основою було: студент ефективно та якісно засвоює спеціальні знання і оволодіває вміннями використовувати їх у професійній ситуації, тоді, коли опановує способи дії з отриманою інформацією і передає її іншим – багатократно розповідає, пояснює, застосовує на практиці.

З метою розвитку творчих здібностей студентів у професійній діяльності та формування їх професійно-творчих умінь використовувати набуті знання для розв'язання стандартних і нестандартних задач діяльності, ми поєднували колективну форму навчання з навчанням у співробітництві.

Ми виходили з того, що можливі декілька варіантів навчання у співробітництві. За основу навчання у співробітництві, що використовувався в нашому дослідженні при формуванні професійно-творчих умінь студентів ми брали варіант «Вчимося разом», розроблений у 1987 році Девідом Джонсоном та Роджерсом Джонсоном (США). Група розбивається на різнорідні (за рівнем успішності) підгрупи по 4-5 студентів. Кожна підгрупа отримує одне завдання, що є підзавданням якоїсь великої теми, над якою працює вся група. Внаслідок спільної роботи окремих підгруп разом досягається засвоєння всього матеріалу.

Всередині групи студенти самостійно визначають ролі кожного із них у виконанні загального завдання, визначення правильності виконання завдання партнерами, моніторингу активності кожного члена групи у вирішенні спільної задачі, а також культури спілкування всередині групи. Таким чином, з самого початку група має нібито подвійну задачу: з одного боку – академічну – досягнення якоїсь пізнавальної, творчої мети; а з іншого, соціально-психологічну – формування у процесі вирішення спільного завдання комунікативних умінь [12].

Навчання у співробітництві передбачає право студента на помилку як індикатора необхідності додаткової допомоги. Викладач не в змозі надати необхідну допомогу кожному конкретному студенту в групі. Це зобов'язання студенти брали на самих себе, працюючи під час практичних занять у невеликих групах, відповідаючи за успіхи кожного, допомагаючи один одному. А якщо від тебе залежить успіх усієї групи, то ти не можеш не усвідомити відповідальність і за свої успіхи, і за успіхи своїх товаришів.

Кожна група отримувала одне завдання, що було підзавданням загальної теми, над якою працювала вся група. 5-10 хвилин (у залежності від об'єму і складності завдань) члени малої групи активно вголос обговорювали поставлену задачу, визначали можливі варіанти розв'язання проблемної ситуації, виділяли основні фундаментальні поняття, самостійно складали план для подальшого інформування кожним членом малої групи студентів інших малих груп щодо того підзавдання, яке вони виконували, викладали основні поняття, що розглядалися у вигляді логічної структури чи таблиці.

Викладач у цей час слідкував за процесом обговорення проблемних ситуацій у малих групах, при необхідності, не відволікаючи увагу інших, пропонував допомогу групі, в якій виявились труднощі. У дослідженні ми дотримувались принципу, що малі групи мають обов'язково досягти згоди (консенсусу) щодо результату вирішення проблеми чи ситуації. З метою активізації пізнавально-творчої діяльності студентів, ми внесли свою особливість у відому форму навчання «Вчимося разом». Вона заключається в тому, що по закінченню визначеного терміну розв'язання проблеми одна із малих груп по черзі розпадається і всі її студенти розходяться в інші малі групи для ознайомлення членів цих груп із варіантами розв'язання проблемної ситуації, над якою вони працювали, таким чином, навчаючи інших. Так, по черзі взаємообговорювалися всі підзавдання із загального завдання. Після взаємонавчання щодо вирішення окремих завдань, вони презентувались студентами біля дошки. Презентація здійснювалась шляхом евристичної бесіди.

Важливо, щоб при обговоренні у малих групах студенти фізично розташувалися обличчям один до одного. Всі члени групи мали добре бачити один одного, що було однією із умов гуманістичного діалогу.

Після взаємообговорення у своїх малих групах та взаємонавчання членів інших малих груп студенти за пропозицією викладача презентували результати вирішення завдання, але не своєї групи, а іншої, однієї із тих, що їх навчали. Така методика стимулювала студентів максимум уважно відноситись, з одного боку, до тих пояснень, які їм давали студенти інших малих груп, а з іншого боку, відповідально відноситись до якості роз'яснення власного завдання іншим, щоб вони зрозуміли, переосмислили і змогли презентувати, при необхідності, це завдання перед усією групою біля дошки. Тобто з'являлася позитивна взаємозалежність, коли члени групи розуміли,

що вони пов’язані один з одним такою мірою, що один не може бути успішним, якщо не будуть успішні всі.

Відмічалось також, що така міжособистісна взаємодія стимулювала пізнавально-творчу діяльність усіх студентів, у якій кожен працював не тільки на свій успіх, а й на успіх товаришів, спільно використовуючи наявні можливості, допомагаючи один одному, підтримуючи, заохочуючи і радіючи досягненням товаришів.

Але в процесі оволодіння такою методикою виникали дуже суттєві труднощі, адже навчання в співпраці набагато складніше, ніж конкурентне чи індивідуальне. З одного боку, студенти повинні були одночасно виконувати завдання і здійснювати групову роботу, а, з іншого боку, така праця вимагала наявності комунікативних умінь до спілкування, керівництва, прийняття рішень, які у значної частини студентів були недостатньо сформовані. Щоб подолати цю суперечність, викладач через власне спостереження за роботою студентів виявляв тих, у кого виникали суттєві труднощі з навичками спілкування і запрошував цих студентів на індивідуальні консультативні заняття в позааудиторний час, де шляхом гуманістичного діалогу, використовуючи в розумних рамках допомогу і протидію, на рівні суб’єкт-суб’єктних стосунків допомагав студенту оволодіти навичками навчального спілкування. На таких студентів зверталась більша увага викладача під час презентації виконаних завдань на практичному занятті біля дошки, куди вони частіше за інших запрошувались з метою практичного тренінгу публічного виступу з результатів розв’язання стандартних і нестандартних професійних задач діяльності. З часом така робота ставала звичною, формувались навички спілкування.

Досліджуючи ефективність колективної співпраці студентів у малих групах, ми дійшли висновку, що така форма роботи сприяє досягненню мети нашого дослідження щодо дидактичного забезпечення процесу формування дослідницьких, комунікативних, операційних та рефлексивних професійно-творчих умінь студентів, оскільки, з одного боку, вона значно активізує їх пізнавально-творчу активність у навчальній діяльності, а, з іншого боку, з самого початку навчання дозволяє формувати дослідницькі професійно-творчі вміння майбутнього фахівця, застосовувати набуті знання для вирішення ситуаційних завдань, розв’язання професійних задач діяльності. Формуються також комунікативні вміння: здатність вести діалог,

уміння висловлюватись, критично мислити, співпрацювати у спільній творчій діяльності з колегами, вміння переконувати й вести дискусію і рефлексивних – уміння адекватно оцінювати власну діяльність та засвоювати і використовувати досвід інших. Крім того, починали формуватися й операційні вміння: швидко приймати адекватні рішення в певній виробничій ситуації, сміливість брати відповідальність за прийняте рішення, оперативна корекція поведінки і діяльності.

Характеризуючи евристичну діяльність як спосіб реалізації третього дидактичного чинника процесу формування професійно-творчих умінь студентів необхідно відмітити, що використання різноманітних евристик під час проведення аудиторних занять формувало у студентів уміння до аналізу отриманої інформації (вміння розбити матеріал на складові так, щоб ясно проступала його структура: виділення частини цілого, суттєвого і несуттєвого, відокремлення фактів від наслідків тощо) та до синтезу нової інформації (вміння комбінувати елементи, щоб одержати нове ціле), що є основою діагностичних професійно-творчих умінь майбутнього фахівця.

Одним із основних евристичних методів, що використовувалися для формування професійно-творчих умінь на практичних заняттях було розв’язання студентами задач професійної діяльності різного рівня складності. Спочатку студенти розв’язували типові задачі аналітичного характеру за зразком і з допомогою викладача. Ці задачі були тематичними, відповідали модулю. Але таку діяльність за зразком ми теж вважали евристичною для студентів, оскільки вона була новою для них, вимагала осмислення, розуміння і переформулювання проблем, які треба було вирішувати, аналіз отриманої інформації та синтез нової. Такі задачі відносяться до стереотипних і передбачають діяльність відповідно до заданого алгоритму, що характеризується означеним набором відомих, раніше відібраних складних операцій і потребує використання значних масивів оперативної та засвоєної інформації [14, с. 5]. Але студент здійснював нові для себе розумові й практичні операції в процесі мислення і цим визначався евристичний характер стереотипної, найпростішої за рівнем складності задачі.

Далі викладач ускладнював клас задачі і пропонував студентам розв’язати діагностичну задачу, яка передбачає діяльність відповідно до заданого алгоритму, але містить процедуру часткового самостійного

конструювання рішення відомих складних операцій і потребує використання значних масивів оперативної та раніше засвоєної інформації [14, с. 37].

Розв'язання таких задач, звичайно, спочатку викликало певні труднощі у студентів, і тому викладач використовував евристичну бесіду, коли він логічно взаємопов'язаними евристичними запитаннями включав студентів у пошук вирішення проблем на основі набутих знань, спостережень. З часом більшість студентів зможуть самостійно розв'язувати подібні задачі.

Але процес формування професійно-творчих умінь, який є предметом нашого дослідження, був найефективнішим при розв'язанні студентами евристичних задач, що передбачають діяльність за складним алгоритмом і містять процедуру конструювання раніше невідомих рішень та потребують використання великих масивів оперативної та раніше засвоєної інформації [14, с. 30]. Розв'язуючи такі задачі, студенти поступово оволодівали професійними вміннями творчого характеру.

Організація пізнавально-творчої взаємодії нами здійснювалась як під час аудиторних занять, так і при виконанні самостійної роботи студентами.

У проведеному нами дослідженні самостійній роботі студентів відводилась одна з провідних ролей у формуванні їх професійно-творчих умінь. Самостійна робота – це органічна частина навчально-виховного процесу, яка забезпечує професійну самореалізацію майбутнього педагога, має характер неперервності та послідовності, починаючи із перших років навчання.

У дослідженні ми висунули припущення – для того, щоб самостійна робота студентів дійсно послужила одним з головних чинників формування їх професійних умінь, самостійна робота, як і будь-яка інша діяльність, повинна бути привабливою і значимою для студентів. З цією метою нами створювались певні дидактичні умови організації самостійної роботи студентів. Так, організація самостійної роботи студентів здійснювалась в інноваційному полі евристично-модульної технології навчання, на кожному з її етапів. Зокрема: 1) спонукально-мотиваційний етап, головна мета якого – самостійне конструювання студентом власних професійно-значимих, усвідомлених мотивів майбутньої діяльності; 2) первинне освоєння та самостійне поглиблення теоретичних знань, що передбачає власну самостійну трансформацію й узагальнення студентом

основних понять, закономірностей за допомогою різних механізмів творчої діяльності; 3) практичні професійно спрямовані творчі роботи студентів та проведення професійної практики, де за допомогою евристичних способів діяльності студентом самостійно створюється власний освітній творчий продукт; 4) самостійні евристичні та креативні роботи завершеного характеру зі створення особистісно значимих професійних продуктів у вигляді власних творчих проектів на основі сформованих умінь пізнавально-творчої професійної діяльності; 5) педагогічна діагностика самостійних особистісних творчих продуктів, що здійснюється за конкретними, зрозумілими і привабливими для студента критеріями.

Під час реалізації першого спонукально-мотиваційного етапу евристично-модульна технологія дає можливість не тільки усвідомлення, але й самостійного формулювання власної версії мети і завдань навчальної діяльності студентів у відповідності з загальними принципами модульного навчання – завершеності, самостійності, прогностичності, пізнавально-творчої взаємодії суб'єктів навчального процесу.

Уже починаючи з цього початкового етапу з метою розвитку самостійного мислення студентів, використовувались різного роду евристики: залучення студентів до евристичної бесіди, спонукання їх на підставі попереднього навчального досвіду до самостійного конструювання власних мотивів, формування їх особистої мети й завдання роботи на просторі означеного навчального модуля. Тобто, для досягнення поставленої нами мети щодо активізації самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів, на цьому етапі уже недостатнє навіть детальне знайомство з метою, завданнями, планом діяльності, представленими викладачем, а здійснювалось залучення студентів до самостійного формування власного розуміння мети і плану роботи, конкретної своєї участі в ній, тобто працювали на основі цілепокладання, цілеспрямованості й перспектив самостійного досягнення творчого успіху. У цьому, на нашу думку, фундаментальна відмінність евристично-модульного навчання від традиційного лекційно-семінарського.

Тобто, загальними зусиллями шляхом діалогу, на підставі попереднього навчального досвіду, студенти самостійно конструювали власні мотиви, свідоме розуміння необхідності оволодіння знаннями і уміннями з даної теми, її важливості у вивченні всіх педагогічних дисциплін (інтеграція мотивів) і в майбутній професійній діяльності.

На другому етапі випробуваної нами евристично-модульної технології здійснювалось первинне засвоєння і самостійне поглиблення теоретичного матеріалу у ході лекції.

На цьому етапі ми намагалися максимально залучити студентів до самостійної евристичної і творчої діяльності за допомогою різних механізмів цієї діяльності.

Особлива увага приділялась такому механізму евристичної діяльності, як самостійне переформулювання студентом основних понять, що розглядалися під час лекції. Така навчальна діяльність формувала, на нашу думку, пошуковий стиль розумової діяльності студентів. Для того, щоб учіння було найбільш ефективним, студент повинен самостійно відкрити таку найбільшу частину матеріалу, що вивчається, яку в даних обставинах можливо.

Ми спирались на положення, що одним із способів самостійного відкриття явища для себе є свідоме переосмислення студентом отриманої інформації, власне її переформулювання і тлумачення. Цей момент виявився надзвичайно важливим для нашого дослідження, оскільки самостійне неодноразове переформулювання основних понять приводило до росту рівня пізнавально-творчої активності студентів і корекції діяльності викладача. З цією метою після пояснення в процесі лекції основних понять і закономірностей викладач пропонував студентам своїми словами спочатку усно сформулювати почуті ними положення, а потім самостійно записати їх у конспект. Ці усвідомлені і самостійно переформульовані кожним студентом знання і є їх власним внутрішнім освітнім продуктом, набутим внаслідок активної пізнавально-творчої діяльності під час лекції. Крім того, з метою самостійної трансформації отриманих на лекції знань, студентам у кінці лекції пропонувалось самостійно скласти спочатку тестові завдання з теми лекції, а пізніше, використовуючи власний життєвий досвід, скласти педагогічні ситуації, в яких відображені проблеми, що розглядались на лекції. Спочатку такий вид самостійної роботи під час лекції викликав значні труднощі у частини студентів, але з часом формувались уміння самостійно використовувати здобуті знання, трансформувати їх з однієї форми в іншу.

На усіх наступних етапах досліджуваної евристично-модульної технології організовувались різні види самостійної евристичної і творчої

діяльності студентів, але найбільша увага приділялась самостійному створенню і розв'язанню педагогічних задач, навчальних проектів, самостійній навчальній дослідницькій діяльності.

Характеризуючи четвертий дидактичний чинник процесу формування професійно-творчих умінь студентів, необхідно відмітити, що професійно-творча практика в змодельованих та реальних ситуаціях виробничої діяльності є обов'язковою умовою цього процесу.

Професійна практика – це органічна частина навчально-виховного процесу, яка забезпечує поєднання теоретичної підготовки майбутніх фахівців із професійно-творчою практичною діяльністю у навчально-виховних закладах. Професійна практика має характер неперервності та послідовності, починаючи із перших років навчання.

З позицій проблеми формування особистості професіонала у період проходження практики професійно-творче становлення студентів зводиться до формування внутрішньої готовності до усвідомлених уявлень, реалізації перспектив розвитку професійної майстерності, творчості. У дослідженні ми висунули припущення, що для того, щоб практичне навчання студентів дійсно послужило одним із головних етапів формування їх професійних умінь, професійна практика, як і будь-яка інша діяльність, повинна бути привабливою і значимою для студентів.

Організовуючи практичне навчання студентів ми враховували положення, що кожна професійна дія студента, яка становить собою новизну для її виконавця, іншими словами, неавтоматизований професійний акт є дією творчою, оскільки забезпечує формування певного досвіду для її автора, формує інструментарій для його професійної майстерності. За цим критерієм можливим стає вивчення індивідуального творчого зростання кожного фахівця. Спираючись на це положення педагогів та психологів, ми дійшли до висновку, що кожний новий для студента неавтоматизований акт діяльності в процесі формування його професійних умінь є актом творчим, оскільки представляє новизну для його виконавця, забезпечує формування його майбутньої професійної майстерності.

Таким чином, можна стверджувати, що період практичної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності є найбільш продуктивним для оволодіння ними стратегіями власного розвитку майбутньої творчості, зокрема в галузі вивчення процесу появи автоматизованих компонентів професійної діяльності і їх усвідомленого відокремлення від креативних дій.

У процесі організації практичного навчання студентів ми керувались такими принципами: 1) принцип особистісного цілепокладання студента: формування професійних умінь кожного студента здійснюється на основі і з урахуванням його особистісних цілей у майбутній професійній діяльності. Цей принцип в умовах практичного навчання доцільніше було б сформулювати як принцип орієнтації навчальної і виробничої практики на розвиток творчих здібностей. При цьому в якості базових творчих здібностей ми визначали такі як здібність до генерації ідей, гнучкість розуму, критичність мислення, здібність до дивергентного і конвергентного мислення, оригінальність мислення та ін.; 2) принцип продуктивності навчання: головним орієнтиром навчання при цьому є особистісне освітнє прирощення студента, що складається із його внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів навчальної діяльності; одним із таких продуктів ми вважаєм сформовані професійні вміння майбутнього вчителя; 3) принцип ситуативності супроводжуючого навчання: практичне навчання будується на реальних життєвих ситуаціях, що передбачають самовизначення і евристичний пошук їх розв'язання студентом, педагог (методичний керівник) супроводжує студента в його освітньому русі; 4) принцип освітньої рефлексії: педагогічна практика супроводжується її рефлексивним усвідомленням студентами; 5) принцип співтворчості студентів під час проходження педагогічної практики; 6) принцип діалогічності практичного навчання [1].

Ми вважаємо, що без цих гуманістичних принципів процес формування професійних умінь студентів взагалі втратив би сенс.

У дослідженні ми висунули також припущення, що професійна практика не приваблива й особистісно не значима для студента, якщо вона не носить дослідницького й евристичного характеру. Щоб перевірити достовірність цього припущення, ми використовували різні форми евристичної та креативної діяльності під час організації і проведення всіх видів практичного навчання з метою формування професійно-творчих умінь студентів.

Найефективніше оволодіти професійно-творчими вміннями майбутні педагоги можуть тільки при роботі безпосередньо з учнями під час виробничої професійної практики, коли студенту дається право самостійно, але під контролем методичного керівника практики, розв'язувати

професійні задачі різного рівня складності, здійснювати викладацьку діяльність уже не теоретично, а в реальній педагогічній ситуації, визначати подальшу перспективу власного професійного розвитку. Отже, професійна практика, робота безпосередньо з учнями є найбільш сприятливим дидактичним середовищем для формування усіх блоків професійно-творчих умінь студентів педагогічного університету. Крім того, робота в реальному педагогічному середовищі є потужним мотиваційним фактором у процесі формування професійно-творчих умінь майбутніх учителів.

Як свідчать результати анкетування студентів філологічного факультету останнього курсу навчання: у 66,7% студентів практика підтвердила правильність вибору професії; у 65,6% – змінилось відношення до педагогічної діяльності на краще; у 69,1% підвищився інтерес до навчання; для 79,6 % студентів практика довела важливість педагогічних дисциплін; для 76,1 % – активізувала процес професійного становлення, 84,9% – примусила задуматися над проблемою професійного вдосконалення; 81,4 % – показала необхідність планування власного часу; 75,1% – поставила перед проблемою необхідності постійної самоосвіти; у 89,8% – сформувала уміння застосувати теоретичні знання на практиці; для 77,9% – сприяла формуванню професійної відповідальності; 80,7% – показала необхідність формування творчої активності; 85,3% студентів з почуттям обов'язку підходили до виконання професійної діяльності.

Щоб практика стала привабливою для студентів, активізувала їх пізнавально-творчу активність, ми використовували дидактичні можливості дослідницького методу.

Завдяки дослідницькому методу студенти беруть участь у науковому пізнанні: спостерігають та вивчають факти та явища, виявляють проблему дослідження, висувають гіпотези, планують шляхи їх перевірки, вивчають літературу, оцінюють результати, роблять висновки про можливість використання набутих знань.

У дослідженні ми враховували думку М. Лазарєва, який вказує на те, що дослідницький метод у навчанні базується на самостійному формуванні тими, хто навчається, проблемних запитань і такому ж самостійному пошуку фактів, аргументів, способів доведення, узагальнення, моделювання тощо. Дослідницький метод застосовується для розвитку творчих здібностей і вмінь, він сприяє більш осмисленому і самостійному оволодінню

знаннями і творчими способами діяльності [8, с. 45], що має безпосереднє відношення до формування дослідницьких професійно-творчих умінь майбутніх педагогів.

Використання у практичній діяльності дослідницького методу сприяє глибокому засвоєнню студентами знань, суб'єктивному відкриттю для себе нових знань на основі вже наявних, формуванню вмінь та навичок, інтересу до пізнавальної, творчої діяльності. Ми спирались на думку науковців, що метою дослідницького навчання є набуття студентами досвіду дослідницької роботи, розвиток їхніх інтелектуальних здібностей, творчого потенціалу, формування активної, компетентної, творчої особистості. З позиції евристичного навчання дослідницький метод передбачає обов'язкове отримання кожним студентом власного освітнього результату (продукту), в нашому дослідженні – це професійно-творчі вміння майбутнього фахівця педагогіки.

П'ятим дидактичним чинником формування професійно-творчих умінь студентів була компетентна педагогічна діагностика готовності студентів до професійно-творчої діяльності.

Обов'язковим ми визначили наявність конкретних, зрозумілих студентам критеріїв при виконанні і пошуково-виконавчих, і евристичних, і креативних робіт.

Важливим моментом на даному етапі було виявлення об'єктивних причин допущених помилок, недоліків і утруднень з опорою на раніше встановлені і засвоєні студентами критерії якості виконання професійних і професійно-творчих умінь, що дає можливість визначити шляхи поліпшення підготовки студентів.

Особлива увага приділялась проблемам самодіагностики та самооцінки студентами власних досягнень, що давало їм можливість здійснювати контроль самодинаміки власного професійного росту і мотивувало подальший процес навчання. Евристично-модульна технологія дає можливість корекції виконаної підсумкової творчої роботи (за бажанням студента) з метою її вдосконалення й одержання вищої оцінки.

Основою для встановлення об'єктивних результатів пізнавально-творчої діяльності студентів були зазначені показники й критерії якості на виконавчо-пошуковому, евристичному та креативному рівнях, запропоновані О. Лазарєвою [9]. Ми спиралися на основні рівні і критерії, які представлені у інваріативному, тобто незалежному від конкретного

виду професійно-творчої діяльності, вигляді. Креативний (високий) рівень характеризується вміннями застосовувати у навчальній діяльності узагальнені, системні знання теоретичного матеріалу в нестандартних ситуаціях, проявляючи розвинуту уяву, оригінальність і гнучке варіативне мислення; пояснювати, чому і як теорія застосована в конкретній навчальній задачі; вмінням самостійно ставити проблему, виявляти її суперечності, формулювати завдання, скласти прогноз (припущення) основних етапів, засобів і способів розв'язання творчої задачі, аналізувати, порівнювати факти і явища, застосовувати різні механізми творчого пошуку невідомого, робити адекватні узагальнення і висновки, аргументувати і відстоювати свою позицію в ситуаціях дискусій і полеміки; застосовувати в достатній мірі діагностичні процеси і за їх допомогою досягти адекватної самооцінки творчого продукту. Евристичний (достатній) рівень вимагає розвинутих умінь розкривати істотні ознаки понять, явищ, закономірностей, зв'язків між ними; самостійним застосуванням знань у нестандартних ситуаціях; володінням розумовими операціями (аналізом проблемної ситуації, постановкою запитань, абстрагуванням, узагальненням); вмінням робити висновки, виправляти допущені помилки на основі встановлення їх причин, досягти адекватної самооцінки; цей рівень характеризується повнотою, правильністю, логічністю роботи, хоча в ній недостатньо власних суджень і висновків, часто бракує самостійного самопокладання, аргументованості доведень тощо. Пошуково-виконавчий (посередній) рівень аналогічний евристичному щодо певної логічності, повноти виконання завдання, старанності в розкритті запланованого. Але цей рівень характеризується недостатньо розвинутими евристичними вміннями практично на всіх етапах евристично-модульної технології, що не дає можливості студенту осягнути проблемну (творчу) ситуацію, її суперечності, знайти оптимальні способи діяльності, провести діагностичні й оціночні операції для встановлення адекватної оцінки освітнього продукту дійти самостійних теоретичних висновків та узагальнень [9].

Таким чином, як показали результати нашого дослідження, для організації процесу формування професійно-творчих умінь повинно бути створене спеціальне середовище у навчальному процесі. Це середовище не виникає само по собі, а має бути штучно створеним і керованим суб'єктами навчального процесу з метою оптимального перебігу навчання, яке забезпечує професійно-творчий розвиток студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник / А. М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Воронин В. Н. Интеграция эвристического и технологического подходов в проектировании дидактических комплексов в вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. Н. Воронин. – Тольят. политехн. ин-т. – Казань, 2009. – 30 с.
3. Гришина Г. В. Освітня технологія як пріоритет учителя / Г. В. Гришина. – Х. : Вид. група «Основа», 2003. – 96 с.
4. Демченко О. М. Педагогічна діагностика як засіб оптимізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів медичних коледжів: дис. …канд. пед. наук: 13.00.09 / Демченко Олена Миколаївна. – Х., 2008. – 223 с.
5. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. / Уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : АПН, 2002. – 136 с.
6. Козырева А. Ю. Педагогические аспекты творческого развития личности: Автореф. дис. … канд. пед. наук / А. Ю. Козырева // Акад. М-ва внутр. дел Рос. Федерации. – М., 2005. – 19 с.
7. Лазарєв М. О. Завершені модульні технології розвиваючого навчання / М. О. Лазарєв // Директор школи. Україна. – 2000. – № 2. – С. 62–75.
8. Лазарєв М. О. Основи педагогічної творчості: Навч. посіб. для пед. ін-тів / М. О. Лазарєв. – Суми : ВВП «Мрія – Г» ЛТД, 1995. – 212 с.
9. Лазарєва О. М. Організація творчих самостійних робіт старшокласників у модульному навчанні : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Олена Миколаївна Лазарєва. – Х., 2003. – 191 с.
10. Лебедев А. С. Формирование субъектной позиции в творческой деятельности у студентов педколеджа : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / А. С. Лебедев. – Московский пед. гос. университет. – 2007. – 21 с.
11. Нежинский А. П. А. С.Макаренко и педагогика школы / А. П. Нежинский – К. : Рад. школа, 1976. – 260 с.
12. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 272 с.
13. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пєхоти. – К. : А.С.К., 2004. – 255 с.
14. Петренко В. Л. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи стандартів вищої освіти / В. Л. Петренко // Вища освіта: Інформаційний вісник. – 2003. – № 10. – С. 71-82.
15. Рысенкова А. Е. Коллективная форма организации учебной работы как средство активизации познавательной деятельности учащихся вечерней школы : автореф. дис. … канд. пед. наук / Урал. гос. акад. физ. культуры. – Челябинск, 2009. – 22 с.
16. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

ДОДАТКИ

20 червня 1962 року

Дорогий Федоре Михайловичу![15]

Надсилаю Вам на суд свої спогади про зустріч з А. С. Макаренком, О. М. Горьким та іншими видатними людьми нашої чудової епохи.

Якщо матеріал заслуговує на увагу прошу надрукувати в збірнику, присвяченому 75-річчю з дня народження А. С. Макаренка.

Сердечний привіт всім студентам, викладачам та співробітникам Вашого інституту.

З глибокою пошаною до Вас

Петро Дроздюк

[15] Федір Михайлович Яловий – ректор Сумського педагогічного інституту.

Петро Дроздюк

НЕЗАБУТНІ ЗУСТРІЧІ

(спогади колишнього вихованця А. С. Макаренка)

1962

ЗМІСТ

МІЙ ДРУГ
У ТРУДОВІЙ КОЛОНІЇ ІМЕНІ МАКСИМА ГОРЬКОГО
ШИНЕЛЬ
Я ВИХОДЖУ У САМОСТІЙНЕ ЖИТТТЯ
В ГОСТЯХ У СОРАТНИКА А.С. МАКАРЕНКА
КОЛОНІСТИ ШАНУЮТЬ ПАМ’ЯТЬ АНТОНА СЕМЕНОВИЧА

МІЙ ДРУГ

… 1921 рік. Був травень, сонячний і радісний. Я тихо відчинив двері рідної хати і пішов, щоб більше не повертатися. Та й навіщо? Однаково у мене нікого не залишилось.

Я довго йшов. Все для мене було новим і цікавим, і я до всього придивлявся дуже уважно, з захопленням. Швидко солом’яна хатинка і чудовий вишневий садочок заховались у синьому тумані назавжди. А шлях був далекий, і мені вже здавалось, що кінця йому ніколи не буде…

Слабкі, не зміцнілі ноги боліли, і я падав. Іноді, знесилений зовсім, кликав когось до хрипоти. Хотілось, щоб хто-небудь підійшов до мене, сказав тепле слово, але голос мій, не почутий ніким, завмирав, тремтячи відгомоном.

Потім прийшов у велике, шумне місто. Спочатку воно злякало мене. Я вперше побачив так багато людей. Всі вони поспішали вулицями, штовхали один одного. І кожний думав тільки про себе, у кожного були свої інтереси.

Я бігав вулицями. Мене чомусь всі сторонились, скрізь зустрічав холодні погляди. І я також зненавидів усіх…

Я днями ходив голодний, але нікому не було до цього діла. Потім у товстої перекупки, яка зазівалася, вкрав булку. Було боязко. Мне кидало то в холод, то в жар. Але це тільки перший раз. Потім звик. Але іноді я задумувався над життям. Чому я повинен красти? Чому мене весь час переслідують, як дикого звіра?

І в грудях кипіла страшенна злоба на всіх ситих і тепло зодягнених. І я мстив їм, як міг.

Я виривав у дам ридикюлі – і тут же розривав їх на шматки. Бився до крові з тими, хто намагався відібрати у мене волю. Бив вікна, проламував ненависні мені голови в капелюхах. За це мене саджали в тюрму. Там, трохи протверезившись, я думав:

– Чому одні люди розпоряджаються іншими, наче своїми калошами?

Так йшли роки. Я ріс звіром. Товариші у мене були такі ж як і я. Серед них було багато хороших і талановитих хлопців, але злочинне життя їх калічило смертельно і вони гинули…

…Була осіння ніч, темна і холодна. Я брів натомлений і голодний. Пронизливий вітер пробирався крізь мою одежу. І раптом я побачив два вогника. Вони кликали до себе привітно і ласкаво, як ніхто до цих пір.

І коли я підійшов ближче, то побачив, що це ясні і добрі очі паровоза. Я притулився до нього щільно, і мені стало приємно, радісно, тепло. Крізь його чорне тіло билося серце, що гріло мене, яскраво палаюча топка.

Ми були обоє чорні, дихали поривчасто і сильно, тільки очі наші світилися променисто, розрізуючи згустки осінньої ночі. Раптом велике тіло паровоза здригнуло, і ми поїхали кудись…

Ми їздили по різних краях, пізнавали життя і людей, і це зблизило нас ще більше.

В мокру і холодну погоду, коли безперервно ллє набридливий дощ, я любив іти в теплі обійми свого друга-паровоза. Він завжди зустрічав мене привітно і тепло, як справжній, відданий друг. Цих радісних хвилин, у моєму тодішньому злиденному житті, мені ніколи не забути…

Ми з ним часто розлучались, хоч і ненадовго. Винними у цьому були люди у великих чоботях і з ліхтариками у руках.

Я їх дражнив «гавриками». Вони з великим задоволенням нам’яли б мені боки, але мене не так-то легко було зловити. З ними я вів жорстоку боротьбу. Тільки добродушні машиністи любили зі мною «філософствувати». Часто просили заспівати їм що-небудь «жалісне». Я ставав у позу артиста і співав… Вони слухали, зітхали, радили залишити бродяжне життя. Диваки. Вони гадали, що це так легко зробити. Я малий і обірваний, відчував себе сильнішим, ніж ці люди, і грубо вимагав, щоб вони брали мене з собою.

Я йшов до свого друга-паровоза, лягав у теплий куток і засинав задоволений і радісний…

І ось одного разу трапилось… Це був незабутній момент. Я розпрощався зі своїм другом – назавжди.

…Вечоріло. Темрява зловісна, страшна і чорна насувалась на землю. На станції хвилювались пасажири. Хтось в розпачі надривно голосить. А ось весела, сяюча від щастя пара молодих гаряче цілується. Таке життя. Нарешті до перону підійшов поїзд.

…Останній дзвінок. Мій друг хрипло крякнув, тяжко запихкав і пішов сильніше і сильніше, давлячись гарячою парою… Я побіг… Серце готове було вискочити з грудей. Хвилина. Друга. Я схопився за підніжку, але спізнився, зірвався і … впав.

Біля мене з гуркотом і виском пронеслось страшенне громаддя. Хвилина. Вічність.

Я лежав розбитий і закривавлений. І в шумі зникаючого поїзда мені почувся крик старого мого друга:

– Кинь це життя… Будь людиною…

Це було сказано так щиро і по-дружньому.

І я проснувся. Це було в 1925 році.

У ТРУДОВІЙ КОЛОНІЇ ІМЕНІ МАКСИМА ГОРЬКОГО

У двадцятих роках я, безпритульний хлопець, потрапив до Курязької дитячої трудової колонії, що була розташована біля Харкова. Виховання дітей тут було поставлено погано. Хлопці не визнавали ніяких авторитетів, ігнорували розпорядження вихователів. Але мені в глибині душі не подобалась Курязька «вольниця». Я поривався до чогось кращого, світлого…

І коли влітку 1926 року до нас переїжджали з Полтави вихованці трудової колонії імені Максима Горького, я з великою цікавістю і заздрістю дивився на стрункіх, засмаглих горьківців, одягнених у сині труси і майки. Вони заходили на широке подвір’я Курязької колонії, чітко карбуючи крок, з виглядом переможців. Грав оркестр, майорів кумачевий прапор.

А попереду йшов завідуючий колонією імені Максима Горького Антон Семенович Макаренко. Обличчя його було мужнє, серйозне, зосереджене. Розумні проникливі очі, крізь скельця окулярів, уважно дивилися на навколишній світ. На ньому був білий кашкет і така ж гімнастьорка, підперезана чорним вузеньким кавказьким ремінцем, сині штани-галіфе і хромові, начищені до блиску чоботи. В усій його стрункій постаті відчувалась велика сила волі, невичерпна енергія, гарна військова виправка.

Горьківці привезли з собою велику бібліотеку, яка ледве вмістилась на трьох підводах. Я із задоволенням допомагав носити книги у клуб. Антон Семенович помітив моє старання і запитав хрипкуватим голосом:

– Що, хлопче, подобаються тобі книги?

– Так, я їх дуже люблю… Ось коли б мені стати бібліотекарем, – додав я, зітхнувши, а сам почервонів, і серце забилось часто-часто.

Антон Семенович задовольнив мою просьбу. І я з великим бажанням і любов'ю став працювати в бібліотеці. Дні і ночі просиджував над книгами. Тоді вперше познайомився з творами Максима Горького.

Після кожної прочитаної книги Горького мені хотілось піти кудись … далеко в світ … і в мандрівках сходити всю землю. Горький навчив мене розуміти життя і людей. Преді мною відкрився світ у всій своїй красі і багатогранності.

Якось я довго сидів над книгою «Мати». Спати ліг о четвертій годині ранку. І коли сигналіст програв «Колоністи, піднімайтесь, новий день настав», черговий ледве добудився мене. На зарядку я запізнився. Антон Семенович викликав мене до кабінету.

– За те, що не вмієш берегти і цінувати час, за те, що порушив дисципліну і порядок, станеш на годину під гвинтівку.

– Єсть! – відповів я чітко, по-горьківському.

Під гвинтівкою я стояв не більше кількох хвилин, Антон Семенович, проходячи, іронічно подивився на мене, і скомандував:

– Вільно, Дроздюк, йди снідати!

Більше на зарядку я не запізнювався.

*** * ***

З приїздом горьківців у Куряж дисципліна колонії почала зміцнюватись.

Правда, окремим куряжанам не подобалось вставати рано, ходити на зарядку, брати участь у виробничих справах колонії, і вони залишали її.

Але переважна більшість куряжан з великих бажанням влилась в дружній горьківський колектив. Їх захопила романтика колонії імені Максима Горького: Червоний прапор, якого виносили кожного ранку з кімнати ради командирів на широке подвір'я, де стояли вишикувані горьківці, щоб запалити їх на нові трудові досягнення: праця в загонах, багатогалузеве господарство, що було не іграшкою, а потрібною,

серйозною і відповідальною справою, духовий оркестр, концерти, цікаві спектаклі у нашому клубі.

Завідуючий колонією Антон Семенович Макаренко до вихованців ставився з суворою вимогливістю, і разом з тим, уважно, тепло, по-батьківському.

З допомогою своїх вірних помічників-вихователів Є. Ф. Григорович, М. Е. Фере, Л. Т. Коваля, О. Д. Іваненко, Р. О. Готман, В. М. Терського, Т. Д. Татаринова та інших Антон Семенович створив життєрадісний, бадьорий, працездатний колектив горьківців.

* * *

Вечорами в бібліотеку заходив стрункий, чорнявий, в окулярах вихованець Олександр Чоп, який працював на свинарні. Він брав для читання твори російських, українських, іноземних та сучасних радянських письменників. Книги Олександр любив і завжди повертав їх після читання у бібліотеку акуратно, у визначений строк, і в чистому гарному вигляді. Цим він у мене, як бібліотекаря, заслужив глибоку повагу. Згодом ми стали щирими товаришами.

У бібліотеку любив заходити і А. С. Макаренко. Із своїх частих поїздок у Харків він майже завжди повертався із купою нових книг. Але спочатку відносив їх додому, перечитував, після чого вони поступали в бібліотеку.

Якось Антон Семенович застав мене з Чопом за гарячою суперечкою про переваги поезії над прозою.

– Що там та проза, – доводив я, – напустять води, а в поезії, – не розгорнешся, рядок коротенький. Укладайся як хочеш. Тут, брат, густо треба писати.

– Теж мені поети, – промовив Антон Семенович, – а ну візьми з полиці Гоголя, та прочитай мені «Чудовий Дніпро».

Ми з Чопом активно співробітничали у колонійській пресі – стінних газетах «Горьковець», «Швайка».

А. С. Макаренко сам проглядав готові для випуску газети, критикував статті, фейлетони, малюнки, іноді нещадно висміював і авторитет його в цих питаннях був дуже великий.

Антон Семенович ніколи не був добродушним балакуном, а завжди був настроєний по-діловому і по-діловому розв’язував будь-яке питання, що торкалось господарських справ колонії або абстрактних суперечок про

мистецтво. У вихованців було підозріння, що він сам пише та малює, навіть бачили мольберт і полотно в його квартирі, але своїх творів завідуючий колонією ніколи і нікому не показував. А коли ми із Чопом одного разу звернулися до Антона Семеновича з проханням написати будь-що для газети, він відповів:

– Я не письменник, хлопці. Ви вже краще самі творіть.

– Ніхто з колоністів тоді ще не знав, що А. С. Макаренко вже пише свою «Педагогічну поему».

* * *

Як бібліотекар і безмірно закоханий в літературу, я намагався прищепити любов до художнього слова і серед своїх товаришів-колоністів. Я не лише щодня видавав вихованцям книги, а й влаштовував голосне читання творів Горького та інших письменників, організовував літературні вечори тощо.

Все це дало позитивні результати. Майже всі колоністи відвідували бібліотеку. Але найактивнішими читачами були Анатолій Кадисон, Олександр Чоп, Михайло Ніцик, Василь Посаш, Іван Котов, Микола Іванов, Ніна Ледак та інші. Всі вони були і найближчими моїми друзями.

* * *

Великою популярністю і авторитетом серед вихованців користувався вихователь Віткор Миколайович Терський. Високий, худорлявий, енергійний і працьовитий, він завжди був оточений вихованцями. Його «Конкурси-смекалки», масові ігри і т. д. мали величезний успіх в колонії. Віктор Миколайович навчив нас думати, міркувати, мріяти, навчив любити книгу, працю і рідну країну.

Сашко Чоп працював у свинарні добре. Останній опорос дав не дуже великі втрати. І якщо йому доводилось бути присутнім на вечірніх рапортах, за відсутнього з тих чи інших причин командира загону, він бадьоро прикладав до кашкета праву руку і весело доповідав:

– 13-й загін. Все гаразд. Приплід 26 поросят. Всі живі.

Антон Семенович завжди серйозно вислухував рапорт, але одного разу невдоволено запитав:

– З пивзаводом справу налагодили?

Сашко так і зомлів. «Звідки він дізнався» – майнула у хлопця думка…

Макуху для відгодівлі свиней підвозили з Харківського пивзаводу.

Останнім часом це було доручено виконувати одному з новачків у загоні, Борису, який лише недавно залишив життя на вулиці, хлопцеві з хитрим і нахабним обличчям. Недавно хлопці помітили, що макухи не стало вистачати в ранкову роздачу свиням, а в Бориса з'явилися цигарки, цукерки, халва. Пивний завод не продавав кормів приватним споживачам і коли наша підвода, навантажена макухою, проїжджала через Холодну гору, хазяйки частенько вискакували з відрами із дворів і канючили корм, пропонуючи за нього гроші.

Невдалий возій, Борис, відразу поступився їх умовлянням, але, звичайно, був швидко викритий спостережливими вихованцями загону.

На свинарні, біля казанів, у яких варилась картопля, відбувся свій суд. Бориса намагались побити.

Широкоплечий і флегматичний хлопець з кличкою Юбиба, який поводив себе завжди солідно і який не любив багатослів'я, глянувши на Бориса косим, недобрим поглядом і з презирством плюнувши йому під самі ноги, промовив:

– Та що там його бити, такого ледащого. Нехай возить тепер подвійну порцію, утрамбовує міцніше. А Антону, якщо більше нічого не накапостить, не скажемо.

Ця пропозиція була одностайно схвалена і Борис вже другий тиждень чесно привозив щільно ум'яті вози макухи.

Отже, А. С. Макаренко про все знав. Але якщо нікого не викликав – значить довіряв загону.

Згодом Борис продовжував чесно працювати на свинарні, а потім у столярній майстерні і через два роки був командирований в школу фабрично-заводського навчання.

* * *

У Сашка Чопа робота на свинарні йшла досить гладко. Висунувшись, дякуючи енергії, природній кмітливості та працьовитості, він був призначений на посаду командира загону свинарів. Місяць тому рада командирів і завідуючий колонією виявили йому ще більше довір'я – його було висунуто на посаду командира сторожового загону. Такий загін комплектувався з витриманих і перевірених колоністів на 10 днів і в обов'язки його входила охорона території, лісу і складів колонії. Озброєний загін був строкато: гвинтівки, обрізи, шаблі без піхов, австрійські багнети.

Зрештою якість озброєння не перешкоджала ватровим з усією сумлінністю вистоювати на морозі і за всіма правилами вартової служби змінюватись.

Фатальна ніч була на радість темною, морозною і завірюшною. Сашко змінив вартових, перевірив цілість замків на кладових і відвів вільних хлопців у комсомольську кімнату. Він знав, що там вечором була жарко натоплена піч, а на м'яких диванах і килимах можна дві години здрімнути. Спати всім Сашко, звичайно, не дозволив. Одного колоніста поставив біля дверей, заборонивши йому сідати і наказав слідкувати за стінним годинником. А щоб запобігти випадковому пострілу, зброю командир загону поклав на стіл. Здавалось, що все було передбачено та все ж Чоп «погорів»!

Коли він прокинувся, вже розвиднювалось, а його загін дружно спав. Голосно хропів і вартовий біля дверей, згорнувшись калачиком на килимі. Йому мабуть снилось щось приємне, бо він ніжно всміхався, щось бурмотів незрозуміле і солодко прицмокував губами. Довелося докласти немало зусиль, щоб його розбудити.

Але все це було дрібницею, поки Сашко не подивився на стіл. Зеленого сукна і зброї на ньому не було.

Не вірячи своїм очам, він навіть обмацав стіл руками. Куди ж поділася зброя?

О 9-ій годині ранку Чоп стояв перед Антоном Семеновичем в його кабінеті. В ногах відчувалось противне тремтіння, очі застилалися вологою.

– Де зброя? – гнівно запитав Макаренко. – Взявся колонію охороняти, товаришів, а вас хоч самих винось. Вечером з'явишся на раду командирів. Загін здай Дмитрові Чевелію.

Рада командирів довго і болісно, з усіма подробицями, розпитувала Сашка про те, що трапилось вночі. Виявилось , що зброю забрав Силантій, старик-конюх, великий патріот колонії. На вогник комсомольської кімнати він зайшов випадково: безсонниця подолала. Зброю він заніс у кабінет Антона Семеновича і склав її там за грубкою.

Рада командирів позбавила Чопа звання командира. Втратив він право і на одержання нового костюма. А між тим, костюми і шинелі, пошиті найнятими кравцями, по росту, були вже готові до роздачі.

Сашко, звичайно, усвідомлював свою вину і на раду командирів не ображався. Але ходити в старому костюмі і ватній тілогрійці було

нестерпно соромно. Через це він цілими днями висиджувався на свинарні і виходив тільки в їдальню.

На дворі стояла зима. Замети снігу завалили весь двір колонії. Морози були на рідкість суворі. Але, незважаючи на це, я і Чоп вирішили тікати з колонії. Чоп – тому, що не в силах був перенести тяжкість покарання, а я із співчуття до «горя» друга.

Зимовий вечір спадав на просторий двір колонії. Дув холодний, пронизуючий вітер, мороз пік обличчя, руки, але це нас не зупинило. Ми вийшли за ворота.

– А як же Антон, Сашко? – промовив я, – давай зайдемо до нього, попрощаємось.

Ми повернулися назад, підійшли до будинку, в якому проживав Макаренко, заглянули в щілини між білими занавісками. Антон Семенович щось писав, а його старенька мати прибирала із стола чайний посуд.

Нам дуже хотілось постукати у вікно, але це було надто рисковано. Швидко відійшовши від вікна, ми енергійно рушили до Харкова.

– На вокзал ми прийшли о півночі. Тут зустріли таких же «мандрівників» як і ми. Після недовгих роздумів вирішили їхати в теплі краї з першим же поїздом. Поїзд на Одесу йшов рано вранці, а поки що ми повечеряли продуктами, які захопили з колонії, і, влаштувавшись під сходами, заснули сном праведників.

Вранці ми вийшли на привокзальну площу, щоб востаннє подивитися на місто, але в цей момент до нас підійшло троє вихованців з ради командирів.

– Здорові були, орли! Чи далеко зібрались?

– на південь поїдемо, – неохоче відповів Сашко.

– Там хоч спину погріємо, піддакнув я.

– Справа, звичайно, хазяйська, тільки Антон переказав, щоб ви повернусь в колонію. Незабаром і у нас буде тепло. Ви от відірвались від хлопців; один в бібліотеці, а другий – на свинарні, заховались, наче ті щурі, – тому вам і холодно, – відповів один з членів ради командирів.

Порадившись між собою, ми вирішили послухати товаришів.

– Поживемо до літа, – сказав Сашко, – а там буде видно…

Вечором ми обоє стояли в кабінеті Антона Семеновича і, схиливши голови, уважно розглядали підлогу. Макаренко щось читав і робив вигляд, що не помічає «відвідувачів».

Я першим подав голос:

– Ми прийшли, Антоне Семеновичу.

Завідуючий колонією уважно подивився на мене, потім на Сашка і з невимовною іронією сказав:

– Як би це зробили пацани, я не здивувався б, а ви ж дорослі хлопці і книги читаєте. Все ще вітер в голові. Працювати треба, колектив свій, товаришів поважати. Ну а тепер закурюйте, – і Антон Семенович відкрив срібний портсигар з добрими цигарками.

Наш вчинок обговорювався на засіданні ради командирів. Довелося нам густо червоніти. А вранці я пішов працювати в шевську майстерню, а Сашко – на свинарню.

Гість з далекої Франції

В один із осінніх днів 1927 року вчителька мови і літератури Оксана Дмитрівна Іваненко (тепер відома українська письменниця) сказала нам в кінці урока:

– Сьогодні до нас приїжджає Анрі Барбюс!

Це ім'я було нам добре відоме. Декілька примірників книги «Вогонь» ніколи не залежувались на полицях бібліотеки колонії. Майже всі колоністи перечитали цю книгу.

Гудок машини, яка в'їхала на подвір'я, почувся ледве не одночасно із шкільним дзвінком. Ми побігли до машини. Назавжди нам запам'яталась сивина на скронях Барбюса і разом з цим на диво ясні, молоді очі. Високий на зріст, худорлявий… На ньому було просторе сіре пальто і просте кепі.

Барбюс привітався з горьківцями, потиснув руку А. С. Макаренкові і оглянувся уважно навкруги. Разом з вихованцями і керівниками колонії він обійшов наше господарство, докладно про все розпитував, робив замітки в блокноті.

Антон Семенович знайшов французького письменника з нами, розповідаючи наші короткі, але бурхливі біографії. Він говорив про «мандрівки» під вагонами, про базарні крадіжки, про драми війни і голоду, які зруйнували багато будинків і сімей та виштовхували нас на вулицю.

Слухаючи ці оповідання, гість бачив перед собою веселі обличчя, бачив у майстернях речі, зроблені нашими руками, і розумів, який широкий і світлий шлях відкрито перед кожним із нас. Щира радість світилась в його очах. Те, що він побачив у колонії, було частинкою нового

захоплюючого життя, яке створювали трудящі нашої країни під мудрим керівництвом Комуністичної партії. Письменник-трибун, письменник-борець проти війни і кривавого фашизму вгадав і привітав це нове, яскраве життя на світанку Великої Жовтневої соціалістичної революції, тоді, коли ще не бачив його на власні очі.

Після недовгочасної роботи в шевській майстерні, я знову став працювати бібліотекарем колонії. Діставши один з примірників книги «Вогник» я попросив автора зробити на ній напис. Він задовольнив моє прохання. «Друзям-колоністам, – написав він по-французьки на книзі. – Від усієї душі бажаю вам стати повноцінними людьми радянського суспільства. Беріть приклад з життя і діяльності великих вождів трудящих Леніна і Сталіна, а також вчіться жити і боротись у вашого шефа, прекрасного письменника і борця за світле майбутнє людства – Максима Горького.

27 вересня 1927 року. Анрі Барбюс».

Гість пробув у нас до пізнього вечора. Ми разом обідали і вечеряли. Потім відбулися загальні збори вихованців, на яких звичайно підводилися підсумки робочого дня. Барбюсу перекладали всі виступи. Перед тим, як розійтись, ми за встановленою традицією, піднялись з місць і проспівали «Інтернаціонал». Анрі Барбюс співав разом з нами французькою мовою.

Горький і горьківці

Між Куряжем і островом Капрі в Італії (там тоді жив наш шеф Олексій Максимович Горький) відбулось жваве листування. Писали Горькому індивідуально, колективно, і він завжди відповідав, незважаючи на велику завантаженість роботою.

В своїх листах він ніколи не повчав (хоч і мав на це право), а просто радив, як старший, більш досвідчений товариш, як краще налагодити ту чи іншу справу.

Підбадьорював у тяжкі хвилини. Він подарував колоністам два оркестри – духовий і струнний та прекрасну бібліотеку на 10 000 томів.

Горківці на кожному кроці відчували уважне піклування великого письменника.

З книг Олексія Максимовича, а також з його листів ми всі відчували, що це для нас найближча, найдорожча людина, що це наш справжній друг… Взаємини між нами і Горьким були настільки живі і повні змісту, що особиста зустріч була потребою і радістю не лише для нас, а й для Олексія

Максимовича. Колоністи знали про дитинство їхнього шефа, і тому ця дружба була особливо проста і щира.

В одному із своїх листів до вихованців Горький писав:

«Хочу побачити ваші милі морди і стиснути ваші лапи, для цього й приїду до вас»…

Якось на зборах нашої колонії виникло питання:

– А який би подарунок підготувати Олексію Максимовичу до його приїзду?

Замовкли одразу всі. Наморщили лоби. Питання дійсно серйозне. Горькому не подаруєш аби що. Тут треба придумати щось особливе… Але що?

Група хлопців, які працювали в чоботарській майстерні, в одному із своїх листів до Олексія Максимовича просила, щоб він надіслав з ноги мірку, а вони власними руками пошиють йому чоботи.

Письменник подякував колоністам за увагу, написав, що в Італії майже завжди сухо і чоботи йому не потрібні… Ось тут і замислишся.

Дівчата з великою радістю пошили б Олексію Максимовичу сорочку, але як про це сказати?

Мовчанка загрожувала затягнутися… виступати ніхто не наважувався.

Тоді я взяв слово.

– Товариші, давайте напишемо про себе книгу. Тільки умова: писати повинні всі, як один. Для Горького цей подарунок буде більш бажаний, ніж яка інша річ.

Бо він письменник, а наші записки й біографії будуть для нього хорошим матеріалом. Ну і все…

Мою думку схвалили. Вона всіх зацікавила, захопила. Почали творити. Внаслідок колективної роботи з’явилась цікава книга, про бурхливе життя двохсот вісімдесят чотирьох горьківців.

І ось настав бажаний день, день коли повинен був приїхати Горький. Колонія причепурилася. Всюди квіти, зелень, прапори. Доріжки посипані жовтим піском. На головних воротах красується транспорант: «Привіт нашому Горькому».

Липневе сонце жменями дарує золоте проміння, радість, щастя. На харківський вокзал послали почесну варту з кращих колоністів. Наїхало багато гостей. Господарі-колоністи настроєні трохи гордо, але з усіма

запрошеними поводяться чемно, за всіма правилами етикету. Надворі – музика, пісні, хвилюючі, задушевні розмови.

Раптом колонійський оркестр заграв бадьорий «Зустрічний марш». Почулась команда «Шикуйся!»

Понад п'ятсот колоністів – сильних, спритних, загорілих – застигли в чеканні. Були тут і наші робітфаківці, які приїхали в колонію на канікули. Серед них : Орисенко, брати Колоси, Белковенко, Резніченко, Шершньов, Калабалін, Лопатецький, Архангельський, Мухіна та інші. А час іде поволі. Хвилини, як вічність.

…Легко і плавно вкотилась у двір блискуча машина. Відкрились дверці. Ніяково озираючись, вийшов з авто високий, трохи згорблений, з рудуватими вусами, сяючий і бадьорий Олексій Максимович. Він був у сірому плащі і білому кашкеті. Хотів щось сказати, але вітальні вигуки, музика, квіти, піднесені колоністкою Ніною Ледак, загальна увага і радість схвилювали дорогого гостя. Які вже тут слова! Горький помахав колоністам кашкетом. А завідуючому колонією А. С. Макаренкові, який підійшов з рапортом, потиснув міцно руку і сказав:

– Та хіба у вас хлоп'ята?

Це чудо-богатирі!

О. М. Горькому приготували спеціальну кімнату для відпочинку. Але він не пішов відпочивати. Оточений тісно хлопцями, розквітлими від щасливого збудження, помолоділий в їх колі, гість до вечора ходив по колонії, цікавився найдрібнішими деталями виробництва, життя й побуту колоністів, розпитував багатьох про минуле, цікавився, хто ким хотів би стати в майбутньому.

– Ось до Горького підійшла русява колоністка Люда Шевченко:

– Олексію Максимовичу, дайте мені, будь-ласка, цигарку.

– Курити ж шкодить.

– А навіщо ви курите?

– А щоб люди чули, як Горький кашляє, і не курили.

Потім дістав цигарку і дав дівчині, навіть сірника запалив. Але вона не закурила. За цигарку подякувала, курити ж обіцяла кинути. А цигарку в Олексія Максимовича взяла просто на спогад про зустріч в колонії.

Вечір. Надзвичайний вечір, який залишився у пам'яті назавжди. В клубі – загальні збори всієї колонії. Сцена прибрана квітами й

електролампочками. За столом, застеленим червоною скатертю, – почесний голова зборів Олексій Максимович. Він уважно розглядає ласкавими очима шумливу аудиторію, постукує пальцями по столу і всміхається в довгі рудуваті вуса. До речі про руки Горького. Вони весь час безперестанку щось роблять. То цигарку крутять і запалюють її, то олівцем у блокнот щось записують. Ці великі, з довгими пальцями, дійсно робітничі руки на своєму віку знали всяку роботу.

– Гарні хлоп'ята! Велику, справжню радість відчув я, перебуваючи з вами. Дуже вам вдячний, – сказав письменник.

Коли йому піднесли подарунок – книгу, на червоній обкладинці якої сяяли золотом тиснені слова «Наши жизни Горькому. Горьковцы», він хвилюючись, тихо промовив:

– Від душі дякую вам за чудовий подарунок. Талановиті ви діти.

Мене покликав А.С. Макаренко. Я вмить опинився на сцені. А завідуючий колонією вже рекомендував мене Горькому:

– Наш колонійський літератор. З його ініціативи зроблено оцю книгу. Любить мандрувати «зайцем» і хоче бути не інакше як Горьким.

Олексій Максимович потиснув мені руку, всміхнувся.

– Письменником хочеш стати? То добре. А що ти читав з української літератури? Котляревського, Шевченка, Франка, Стефаника, Коцюбинського читав? А щоб стати письменником, для цього не обов'язково «мандрувати» та ще «зайцем». Ти уважно подивись навколо себе – скільки на кожному кроці захоплюючого – ти тільки встигай писати…

Відійшовши зі мною трохи вбік, вглиб сцени, він поклав на моє плече свою лагідну руку і по-батьківському довго та мудро говорив мені про таку складну справу, як літературна робота, радив оволодіти культурою, знаннями, бо, щоб учити інших, треба самому багато знати. Тільки напруженою, любовною працею можна досягти бажаної мети…

Я слухав Горького. Я був щасливий… Ця бесіда була найсвітлішим моментом у моєму житті…

Черговий горніст Шурка Чевелій програв сигнал:

«Спати час, спати час, колоністи.

День минув вже, день минув вже трудовий»…

Але хлопцям не спалось. Надто насичений був цей день хвилюючими враженнями. Я, Сашко Чоп, який на честь приїзду Олексія Максимовича

намалював його портрет, і активний читач колонійської бібліотеки Анатолій Кадисон мовчки ходили по темним доріжкам саду.

Раптом із дверей школи показалась висока чоловіча постать і, покашлюючи, сіла на сходах ганку.

– Горький. Пішли швидше до нього, поговоримо.

Ми примостилися біля письменника.

– Мені пригадується, – промовив Олексій Максимович, тут село недалеко повинно бути?

– Подвірки. Є, – сказав Сашко.

– Ось би селом пройтись. Давно, хлопці, я не був в українському селі.

Розмова обіцяла багато цікавого, але із-за дерев виринуло і заблищало окулярами обличчя Макаренка.

– Що це за порушення порядку. Сигнал був? Олексій Максимович, спати треба. І ви, «корожки», марш в спальні!

Ми швидко відійшли, але за кущами акацій зупинились в надії, що тривога серйозна і можна буде ще побалакати з Горьким. Однак, письменник щось невдоволено пробурчав і, покашлюючи, пішов у приміщення.

Олексій Максимович прожив у колонії три дні – з 7 по 10 липня 1928 року. Найкраще в цій зустрічі була інтимність обставин. Протягом трьох днів Горький був з колоністами. Ніхто нам не заважав і ми не перетворили наше побачення на «офіціальне торжество».

Олексій Максимович швидко увійшов у саму суть колонійських буднів, узяв участь у розв'язуванні наших поточних справ, швидко познайомився з багатьма колоністами, працював з нами у полі, на жнивах, обідав за одним столом і з цікавістю дивився до кінця постановку на нашій сцені своєї п'єси «На дні».

Висока культура О.М. Горького у поєднанні з такою ж простотою, його глибоке, щире почуття і увага до кожного з вихованців колонії підкорили нас. Горького полюбили всі.

Три дні пролетіли як щаслива мить.

Але настав час від'їзду. Накрапав дощ. Колоністи знали, що Олексій Максимович не може довше залишатись. Знали, що його жде праця, ждуть великі справи – і все ж не хотілося, щоб він від'їжджав. Особливо дівчата були зажурені. Хлопцям теж було нелегко, але ж вони мужчини і тому кріпились. На прощання Горький сфотографувався на згадку з кожним загоном і з усіма колоністами.

Проводжати вийшли всі. Майорів прапор. Грав оркестр. Олексій Максимович, підходячи до авто, промовив:

– Я радий, що пожив з вами. Хороші ви діти. Обдаровані. Буду ще приїжджати до вас… Бувайте здорові. Вчіться, працюйте, з вас повинні вийти корисні люди… До побачення.

Хвилюючись, він поспішно сів у машину, помахав колоністам білим кашкетом і поїхав до Харкова.

Перебування О. М. Горького в колонії, моя з ним розмова настільки схвилювали і окрилили мене, що я не міг не написати про це.

Свій допис під назвою «Найближча і найрідніша людина» я надіслав до редакції Харківської республіканської піонерської газети «На зміну». Надіслав і з нетерпінням став чекати відповіді.

Через декілька днів, це було у липні 1928 року, моя кореспонденція була надрукована.

Коли я читав у газеті власний твір, а під ним своє ім’я, радості моїй не було меж. Адже це був мій перший виступ на сторінках друкованої газети.

ШИНЕЛЬ

Незабаром, після від’їзду О. М. Горького з Куряжа, колонію залишив і А. С. Макаренко. Він очолив нову дитячу колонію, яку збудували чекісти в пам’ять залізного вартового Жовтня Фелікса Едмундовича Дзержинського, і забрав із собою 60 горьківців.

Нові обличчя були на вечірніх рапортах і сильно поновилася рада командирів. І хоч не змінилися колонівські порядки і я сумлінно працював у бібліотеці, а Сашко Чоп – на свинарні, але якась туга гризла наші душі і пригнічувало відчуття якоїсь втрати і пустоти. Дзержинців, які недавно були Горьківцями і іноді приїжджали в колонію, хлопці зустрічали не дуже дружелюбно. І нові франтуваті костюми дзержинців не викликали у колоністів ні схвалення, ні захоплення. Антон Семенович більше в Куряж не приїжджав. До нового завідуючого вихованці ставилися з недовірою. І коли на вечірніх рапортах він запитав Сашка, чому здохло порося, – це здалося хлопцю непотрібним і безглуздим: «Що він може розуміти у свинарській справі?»

– Простягнуло ноги і здохло, – з неприхованою злістю відповів Сашко і, повернувшись по-військовому, став у стрій.

* * *

У мене і в Сашка було бажання влаштуватися на навчання. Справа йшла до осені, але ні педагогічна рада, ні рада командирів не задовольняла нашого прагнення, посилаючись на відсутність відряджень. І тоді ми знову, і вже назавжди, пішли з колонії.

Якось на одній з вулиць Харкова ми зустріли Антона Семеновича. Він поцікавився, що ми робимо, як живемо, які наші плани на майбутнє?

– Та ось, хотіли влаштуватись на навчання, – сказав Сашко, – але нічого поки що у нас не виходить. У наркомосвіті з нами і балакати вже не хочуть…

– Підемо, хлопці, жити в комуну. У нас непогано, – запропонував нам Макаренко.

– Скільки ж ще можна виховуватись і жити на шиї держави, – відповів Сашко, – не знаю, як Петро, а я вже досить доросла людина і спробую сам влаштувати своє життя.

– Справа, звичайно, хазяйська, – зауважив Антон Семенович, – але кожен, хто чесно працює у комуні, не є утриманцем держави. А що стосується виховання, то цією штукою багатьом з нас треба оволодівати ще десятки років.

– Щиро дякую за хороші слова, – кинув Сашко, і швидко заховався у вуличному натовпі.

А я, зважив всі обставини: надходила зима. Одяг у мене був не дуже надійний, справа з навчанням вперед не посувалась, та й перспектив особливих не було на те, що вона успішно вирішиться, охоче прийняв запрошення Антона Семеновича.

*** * ***

У комуні імені Ф. Е. Дзержинського я працював у бібліотеці. Книги я завжди любив. За читанням міг проводити довгі години, забуваючи про все на світі.

В пам’яті постає один яскравий епізод. На одному із спільних засідань педагогічної ради і ради командирів комуни було ухвалено рішення, щоб я, крім роботи у бібліотеці, вчився в одній з майстерень якому-небудь ремеслу. Я висловив бажання працювати в слюсарній майстерні. Та першого ж дня на роботу не вийшов. Після сніданку пішов у бібліотеку та сів за роман Джека Лондона «Мартин Іден». Книжка настільки захопила мене, що я проґавив не тільки обід, а й вечерю.

Чергова вихователька Є. Ф. Григорович, роблячи обхід по майстерням комуни, зайшла і в слюсарну. Не знайшовши мене на місці, вона записала моє прізвище, а ввечері на загальних зборах вихованців доповіла про це в рапорті Антону Семеновичу.

– Вихованець Петро Дроздюк, – сказав Макаренко, – підійди до столу і дай пояснення, чому ти сьогодні не був на роботі.

Що я міг сказати? Читав цікаву книгу? Але ж для читання треба знаходити час після роботи.

– Ну, Петре, довго ми чекатимемо, поки ти надумаєш, – запитав Макаренко. – Адже ти – літератор, майстер слова.

У голосі Антона Семеновича звучала тепла іронія. Це трохи підбадьорило мене. Я відчув себе сміливіше і, піднявши голову, відповів:

– Я наводив порядок у бібіліотеці і тому не був у майстерні.

– Все це добре. Але ти, Петре, не інакше як сподіваєшся на легкий хліб у майбутньому? Адже так? – промовив завідуючий комуною, і зміряв мене критичним поглядом з голови до ніг. – Йди сідай, – сказав він, – але щоб це було востаннє.

Йдучи на своє місце я чув дошкульні репліки і сміх комунарів. Це вплинуло найдужче. Я вирішив, що залишатися в комуні далі неможливо. Надто вже зачепили моє самолюбство. Цього ж вечора я піду… в Харків, а там життя покаже, що робити.

Коли черговий горніст Ваня Вовченко, худорлявий, з чорними очима хлопчик, програв «спати пора», я одягнув чорну, пошиту якраз на мене формену шинель і вийшов з будинку.

Ніч провів на Харківському вокзалі. А вранці надумав подзвонити Антонові Семеновичу, попрощатися і сказати, що більше в комуну не повернусь.

Підійшов до телефону, опустив гривеник, до речі, останній, що залишився у мене від двох карбованців кишенькових грошей, і набрав потрібний номер.

– Комуна Дзержинського? Так? Антон Семенович? Це говорить ваш колишній вихованець Петро Дроздюк. Мені хочеться сказати вам, що я більше в комуну не повернусь. Прощавайте!

– Справа твоя. Ти вже не маленький, – відповів Антон Семенович. – Але ти повинен прийти в комуну і здати шинель. Вона ще тобою не зароблена. Все! – і Макаренко сердито повісив трубку.

Мимоволі, хоч Антон Семенович уже й не слухав мене, я відповів по-комунарському: «Єсть!» Але потім подумав: «А як же я залишусь без шинелі? Надворі зима. Ну, дарма, у хлопців на «волі» роздобуду на перший час стару фуфайку, а потім розбагатію – одягнусь. Та й хіба звикати мені до холоду? Я ж хлопець бувалий».

Вдень з'явитися в комуні було незручно. Дочекавшись вечора я вирушив у путь.

Було вже темно, коли я прийшов у комуну. Всі вихованці спали давно. Лише з вікна кабінету завідуючого стелилася по подвір'ю яскрава смуга світла. У довгі зимові вечори Макаренко писав свою прекрасну «Педагогічну поему».

Хвилюючись, я постукав у двері.

– Увійдіть! – почувся гучний голос.

Я несміливо увійшов до приміщення.

– Здрастуйте, Антоне Семеновичу, – промовив я тужливим тоном. – Ось прийшов, щоб повернути шинель.

– Здрастуй, Петре! Тебе чекаю, – відповів грудним привітним голосом Антон Семенович. – Ти добре зробив, що прийшов. Але комора вже замкнена, комірник спить і віддати шинель нікому. Та вона, певно, і тобі знадобиться. Адже зараз зима. Та й грошей тобі треба на перший час. На ось аркуш паперу і напиши розписку на сто карбованців…

Я сів до столу, взяв ручку, але писати не міг… Макаренко ходив по кабінету і про щось зосереджено думав…

Думав і я… В пам'яті виникли незабутні дні, прожиті в колонії Горького і комуні Дзержинського, де я навчився грамоті, полюбив книги… А тепер іду… Куди? Що чекає мене в майбутньому? Знову вулиця, безпритульне життя, голод і холод. І раптом стало до болю тяжко розлучатися з комуною, з хлопцями, з Антоном Семеновичем. Сльози набігли на очі.

– Що ж ти, Петре не пишеш? – лагідно запитав завідуючий комуною, і я відчув на своєму плечі його велику руку.

– Антоне Семеновичу, дорогий, – промовив я тремтячим схвильованим голосом, – дозвольте мені залишитися…

– Не можу я сам цього зробити, – відповів Макаренко. – Ти порушив дисципліну, пішов самовільно з нашого колективу. Виходить, ти на нього

не зважив. Якщо ж серйозно хочеш з нами знову жити і працювати, напиши заяву. Ми її обговоримо на загальних зборах комунарів. А я підтримаю твоє прохання. Думаю, що ти тепер не підеш. Будеш справжнім дзержинцем.

– І я на тому аркуші паперу, на якому повинен був написати розписку про гроші, з радістю написав заяву, щоб мене знову прийняли в ряди комунарів.

– Добре. – сказав Антон Семенович. – А тепер йди підкріпись, я знав, що ти прийдеш і дав розпорядження черговому на кухні, щоб тобі приготували поїсти, а потім відпочинь у теплій спальні. Це краще, ніж на вокзалі.

Збуджений і окрилений вийшов я з кабінету. На дворі дув холодний пронизливий вітер, падав густий сніг, але на серці було легко, приємно і по-справжньому радісно. Загальні збори вихованців комуну, обговоривши заяву, задовольнили моє прохання, і я знову був прийнятий у дружну сім'ю дзержинців.

Я ВИХОДЖУ У САМОСТІЙНЕ ЖИТТТЯ

Проживаючи у комуні імені Дзержинського, я часто бував у Харкові, відвідував редакцію журналу «Плуг», бібліотеку імені В.Г. Короленка, Будинок літератури імені Василя Блакитного. Познайомився з письменниками Сергієм Пилипенком, Павлом Усенком, Валер'яном Поліщуком та іншими.

Мене цікавило літературне життя, я з захопленням читав твори класиків та сучасних радянських письменників, пробував дещо і сам писати. У мене було бажання влаштуватися на будь-яку роботу в одну із харківських редакцій.

Про своє прагнення я сказав якось Антонові Семеновичу.

– Ну що ж, справа це хороша. – відповів він. – Бажаю тобі всіляких успіхів.

У березні 1929 року я вийшов з комуни у самостійне життя. За допомогою українського комсомольського поета Павла Усенка мені пощастило влаштуватися на роботу в редакції харківської республіканської газети «Радянське село».

Працюючи кур'єром, я цілий день бігав по місту, щоб швидше рознести в різні установи та організації листи, пакети і т. ін.

Робота була жвава, весела і мені подобалась.

Якось на Сумській вулиці я зустрів А. С. Макаренка. Ми тепло привіталися.

– Недавно в журналі «Наши достижения» я прочитав нарис О. М. Горького «По Союзу Советов». Описуючи життя куряжан, він згадав і тебе з Чопом. Раджу прочитати. Ну, як живеш, як працюєш?

– Одне слово – чудово, – відповів я з радісним піднесенням.

На другий день, після роботи, я пішов у бібліотеку імені В. Г. Короленка, попросив журнал «Наши достижения» і з великим задоволенням прочитав нарис О. М. Горького «По союзу Советов».

Олексій Максимович просто, щиро і прекрасно розповів про своє перебування у Курязькій дитячій колонії. Я і Чоп фігурували у нарисі під літерами Д. і Ч.

Мені це було дужу і дуже приємно.

Я написав О. М. Горькому листа, в якому подякував за увагу, описав своє життя, роботу, а також висловив бажання влаштуватися на навчання у Москві.

Через декілька днів я одержав від Олексія Максимовича велику посилку, в якій були твори Пушкіна, Гоголя, Лермонтова, Некрасова. Льва Толстого, Достоєвського, Чехова, Горького та інших письменників, а також поштовий переказ на 500 карбованців. А у своєму листі Олексій Максимович обіцяв допомогти мені отримати освіту.

Наближались першотравневі свята. Гроші, отримані від О. М. Горького, були якраз до речі. Правда, в своєму листі до Олексія Максимовича я не просив матеріальної підтримки, але він, як видно, сам здогадався, що я живу більш, ніж скромно, і тому вирішив допомогти мені.

Я придбав собі шерстяний темно-синій костюм, плащ, нове кепі, вишиту українську сорочку, жовті туфлі. Одягнувся я добре і вигляд тепер у мене був досить солідний.

Був теплий весняний вечір. Після роботи в редакції, де я був уже літературним працівником, я йшов по Московській вулиці в кінотеатр. Раптом я відчув на своєму плечі чиюсь досить важку руку. Оглянувся – Сашко Чоп. Ми обнялися. Я був дуже радий, що зустрів свого кращого друга по колонії Горького.

– У тебе вигляд, як у справжнього літератора, – промовив Сашко, усміхаючись. – Тепер тобі щоки набить, і можна женить.

– Не женитися, а вчитися треба, дорогий друже, – відповів я серйозно.

Щоб ніхто не заважав нашій розмові, я, замість кіно, запропонував Чопу зайти в чайну підкріпитись. Він з радістю прийняв моє запрошення. Бо був, видно, голодний.

Під час вечері Сашко розповів мені про те, що він і ще декілька колоністів, залишивши Куряж, вештаються у Харкові без діла і, по суті, перетворилися на таких же безпритульних, як і були раніше. Жаль мені стало хлопців, і я вирішив повідомити про це громадськість через пресу. Адже я, хоч і молодий газетяр, але не міг мовчати про це.

Сашкові я повідомив про своє короткочасне життя в комуні, роботу в редакції, про доброту, чуйність і гуманізм О. М. Горького, який надіслав мені книги, гроші, обіцяв допомогти влаштуватись на навчання.

Спати він пішов на мою квартиру при музеї революції, яку мені допомогла одержати колишня вихователька колонії імені О. М. Горького Оксана Дмитрівна Іваненко.

Прокинувся я дуже рано. Не гаючи жодної хвилини, я став писати про долю Чопа та його товаришів. Години через півтори задумана робота була успішно виконана.

Йдучи на службу, я заніс свій матеріал в редакцію газети «Вечірнє радіо», і здав його секретареві.

Тепер щодня з нетерпінням чекав вечірню газету. Одержавши її, уважно проглядав усі чотири сторінки, але свого дописа не знаходив…

Пройшло три дні. Результатів ніяких. Тоді я пішов у редакцію.

– Чому до цього часу не надрукували мого матеріалу? – запитав я секретаря в редакції.

– Та , бачите, ми всі ці дні давали у газету більш важливі матеріали. А ваш допис ми дамо обов’язково.

– Треба швидше його друкувати, – зауважив я серйозним тоном. – Адже те, що Чоп і його друзі на вулиці, також дуже важливо.

Наступного дня мій матеріал був розміщений у газеті. Для мене це була велика радість. Я відчував, що зробив корисну справу.

А незабаром Сашко Чоп та його друзі по колонії Горького отримали від Харківського міського відділу народної освіти матеріальну допомогу і були влаштовані на роботу.

А. С. Макаренко, зустрівши мене якось на вулиці, після привітання сказав:

– Читав у газеті твою статтю «Чоп і його друзі на вулиці». Ти молодець. Своєчасно допоміг хлопцям. Гаряче, пристрасне друковане слово має велику силу. Так і завжди роби, втручайся своїм гострим пером у життя наших людей, допомагай сіяти розумне, добре, вічне.

Я щиро подякував моєму вчителю і наставнику Антону Семеновичу за хороші сердечні слова та побажання.

В кінці липня 1929 року я звільнився з роботи в редакції газети «Радянське село» і, разом з Олександром Чопом, поїхав у Москву до Олексія Максимовича Горького.

Хвилюючі зустрічі в Москві

Ось і Москва – столиця нашої соціалістичної Батьківщини. Велике, прекрасне і шумне місто. На Рождественці містилась редакція журналу «Наши достижения», редактором якої був О. М. Горький. Сюди ми й попрямували.

У редакції зустріли сина Горького – Максима Олексійовича. Був він, як і батько, високий, білявий, трохи лисий, ввічливий, привітний і на диво простий. Після привітання я сказав:

– Максиме Олексійовичу, як би побачити вашого і нашого батька – Олексія Максимовича Горького?

– Ви коли приїхали? Сьогодні? Це добре. Поїдемо зараз на дачу, там і побачите його, – відповів син письменника.

Сіли в машину. Їдемо швидко. Серпневе сонце пече безжально. Але від швидкого руху навколо машини здіймається легенький вітерець, приємно обвіваючи обличчя. За розмовою про колонію та комуну, про літературу не зчулися, як приїхали. Ось і дача. Сосновий ліс. Озеро.

На веранді – Олексій Максимович у голубій сорочці, в домашніх туфлях. Іде назустріч. Усміхається.

– Здорово друзі! – Горький потиснув руками наші руки, обняв. – Це добре, що приїхали, дуже радий. Ну, розповідайте, що нового в колонії, комуні, як живуть хлопці, що поробляє Антон Семенович?

Нам хотілося сказати надзвичайно багато, але язики чи то від радості, чи від хвилювання, стали немов дерев’яні – не повертаються.

– Ну, добре. Ходімо підкріпимось. Це ніколи не завадить.

На веранді вся сім’я. Катерина Павлівна Пєшкова – дружина О. М. Горького, у білому фартушку, подала на стіл сніданок – яєчню, каву,

пиріжки. Хазяїн почав розпитувати, як ми доїхали до Москви, що думаємо робити далі.

Зайшла розмова про Сибір. Олексій Максимович розповідав:

– Велику радість відчуваєш, що ту пустелю, куди царі засилали кращих синів народу, як у домовину, що цей край більшовики перетворили на квітучий сад… Та це й природно, кінець кінцем, коли вдуматись глибше… Раз такі люди взялися, то наша країна дійсно буде щасливою.

– Олексію Максимовичу, – попросив я, – розкажіть про Михайла Коцюбинського.

– Про нього я вже писав. Але, звичайно, всього, що знаєш про людину, особливо про друга, ніколи не опишеш. Є такі речі, про які не кожному можна розповісти, а перед Михайлом Михайловичем завжди хотілось бути відвертим. Рідкісної душевної краси і благородства був Михайло Коцюбинський. Чарівна людина і справжній поет. Читай його чудові твори. У нього є чому повчитись.

Після обіду Олексій Максимович звернувся до нас і свого сина Максима:

– Ну, ви молодь, погуляйте, а я попрацюю…

Вечори у серпні особливо принадні. Запалили велике багаття: Олексій Максимович дуже любив вогонь. Я читав свої твори. Всі слухали уважно, тільки Марфа-Посадниця (онучка письменника) увесь час кидалася травою на дідуся.

– Є у тебе, хлопче, здібності, але треба багато учитись і працювати. А головне – читай. Читай якомога більше.

У своєму нарисі «По Союзу Советов» О. М. Горький писав про мене так: «Один из «начальников» Д. попал в колонию тринадцати лет, теперь ему семнадцать… Мне рассказывали, что он – хороший товарищ, очень строгий и справедливый ком андир.

По его инициативе колонисты сделали мне прекрасный подарок: двести восемьдесят четыре человека написали и подарили мне свои автобиографии. Он, Д., – поэт, пишет лирические стихи на украинском языке…».

Я сказав, що ми з Чопом приїхали до Москви вчитись, але командировок не маємо.

– Нічого, все зробимо, – відповів Олексій Максимович.

Небо одягло зоряну шапку. Ми ще довго розмовляли. Горький розпитував нас про колишнє безпритульне життя, про колоністів, комуну.

Потім я читав вірші українських радянських поетів, – Тичини, Сосюри, Бажана, Рильського, Усенка та інших. Вони йому дуже подобались. А деякі поезії Шевченка, наприклад, «Сон», «Кавказ», «Заповіт» Олексій Максимович сам знав напам'ять.

Наступного дня Горький написав листа до Наркомосвіти РРФСР з проханням надати нам командировки до Московського робітфаку мистецтв імені А. В. Луначарського.

– Ось беріть цього листа і сипте. А коли що буде потрібно, ну там книжки чи гроші, приходьте – допоможемо.

Командировки нам дали. Ми склали іспити і стали студентами.

* * *

Через рік у Москві ми зустріли на вулиці Антона Семеновича, який приїхав у відрядження, у справі видання своєї чудової «Педагогічної поеми». Зустріч була випадковою і несподіваною, але це не позбавило її взаємної радості. Макаренко розпитав нас про навчання, про плани на майбутнє, не забув і матеріального питання.

– Ну що ж. Здається, ви взяли бика за роги. Пишіть, буду відповідати.

І на прощання міцно потиснув наші руки.

Едуард Багрицький читає «думу про Опанаса»

… Якось осіннім вечором я з Чопом зайшов до Горького на квартиру. Потрапили саме на вечерю. Були гості. Почали нас знайомити. Тут ми вперше побачили сивого вже Едуарда Багрицького. Почули його чудову поему «Дума про Опанаса». Читав поет прекрасно. Його грудний голос доходив до глибини душі. Коли він закінчив, Олексій Максимович, схвильований, обійняв поета і поцілував його в чоло.

* * *

Згадую, як у мене виникла думка написати книгу, в якій би вчорашні безпритульні та правопорушники розповіли про себе, про своє минуле життя і про те, як вони стали корисними людьми. Мою ідею палко підтримали мої друзі, колишні безпритульні та правопорушники, які робили перші кроки на літературній ниві: Павло Желєзнов, Віктор Авдєєв, Іван Дрьомов, Катерина Холіна, Петро Синіцин, Тетяна Веледницька та інші.

Коли зібралось досить матеріалу, ми повідомили про свій задум Олексія Максимовича. Він схвалив нашу пропозицію про випуск такої збірки і

порадив зв’язатися з відомим російським письменником Олексієм Івановичем Свирським, біографія якого також подібна до моєї та моїх друзів. О. І. Свирський допоміг підібрати кращі твори для альманаху, порадив назвати його «Вчера и сегодня» і почав переговори з видавництвом.

Весь матеріал надіслали О. М. Горькому в Італію, де в той час він проживав, щоб переглянув його і остаточно відредагував. Нашу просьбу він виконав. Майже над кожним твором попрацював, а також порадив, щоб деякі речі самі автори ще краще поправили, і написав передмову.

Обкладинку для альманаха намалював мій друг по колонії Горького Олександр Чоп.

Альманах «Вчера и сегодня» вийшов у світ на початку 1931 року. В ньому були надруковані такі мої твори: «В колонии им. Горького» (нарис) та оповідання «Мой друг». У світовій літературі ще не було випадку, щоб люди «з дна» видавали книги. Це стало можливим тільки в Радянському союзі.

1934 рік. До Будинку спілок, де мав відбутися Перший з’їзд радянських письменників, я прийшов за годину до початку. Мені хотілося в цей день побачити і почути Олексія Максимовича.

Біля дверей головного під’їзду зібралося багато народу, щоб привітати «інженерів людських душ». Було багато квітів, радості, хвилювання…

Раптом під’їхало авто. Відчинилися дверці, і я побачив Олексія Максимовича. Він був веселий, бадьорий.

Я пішов йому назустріч. З ним були Олексій Толстой, Серафимович, Шолохов і Мартін Андерсен Нєксе.

– Побачивши мене, Горький всміхнувся, потиснув мені руку.

– Це один з Курязьких могікан, – відрекомендував він мене своїм супутникам.

Нас оточив великий натовп. Усі вітали Олексія Максимовича та інших письменників.

Ми йшли сходами у колонний зал, розмовляли про колонію та комуну, про колонію та комунарів, які роз’їхались – хто в Ленінград, а хто в Комсомольськ, хто в Крим, а хто в Київ… Цікавився Горький і моїми університетськими справами.

Наближався час, коли великий письменник повинен був починати доповідь. Ніколи не забути мені теплих слів Олексія Максимовича при прощанні:

– Працювати треба, друзі!

Міцно, по-більшовицькому. І будуть чудові наслідки. Це безперечно.

А через кілька хвилин я слухав його проникливу доповідь.

Прощання з Анрі Барбюсом

30 серпня 1935 року. В цей день я почув сумну звістку про смерть видатного французького письменника-комуніста, полум'яного борця проти війни і фашизму Анрі Барбюса. Я вчився в той час у Московському літературному інституті імені М. Горького. Разом з іншими студентами я пішов у концертний зал імені П. Чайковського, де була встановлена труна з тілом письменника-борця. Попрощатися з Анрі Барбюсом прийшли тисячі москвичів. Висока труна потонула у величезній кількості вінків із живих квітів. Линули звуки траурної мелодії. Я стояв у почесній варті і востаннє вдивлявся в дорогі риси знайомої людини.

…І по сьогодні в моїй пам'яті свіжим залишається спогад про велику шану, яку склали москвичі письменникові, чиї твори так люблять всі трудящі нашої країни.

Серед земляків українців

Під час навчання в Москві я часто відвідував Український клуб, який містився на вулиці імені М. Горького. Тут щодня можна було побачити земляків – українців, які працювали або навчалися в столиці нашої Батьківщини. Існувало земляцтво, яке надавало студентам-українцям матеріальну допомогу.

У приміщенні клубу була розташована велика бібліотека. Я записався в число її читачів. Регулярно брав книги для читання. Тим більше, що тут був великий вибір не тільки російської, західно-європейської, але й української літератури.

Згодом при клубі була організована літературна група під назвою «Гонг». До складу групи входили Георгій Коляда, Андрій Чужий (Сторожук), Микола Чирков та автор цих рядків.

Ми влаштовували літературні вечори, присвячені пам'яті Тараса Шевченка, Івана Франка, Лесі Українки, Михайла Коцюбинського, читали свої твори, організовували читацькі конференції.

Наша культурно-освітня робота знаходила всіляке схвалення не лише серед земляків-українців, але й серед багатьох москвичів.

Ось коротенькі характеристики членів нашої літературної групи:

Георгій Коляда – симпатичний хлопець, з прекрасною шевелюрою, уже мав свої збірки поезії, часто друкував свої твори в Харківському журналі «Нова генерація». Він учився у Московському транспортному інституті.

– Країні потрібні інженери, і я повинен стати ним, – говорив Коляда з радісним збудженням.

Свіжо, оригінально і цікаво писав Андрій Чужий. Його роман «Медвідь полює на сонце» також друкувався в журналі «Нова генерація». Щирий, привітний і лагідний він завжди справляв на мене хороше враження.

Микола Чирков – прекрасний співрозмовник. Він часто виступав як чудовий літератор і глибокий знавець української літератури.

Літературна група проіснувала недовго. Причина та, що майже всі її учасники роз'їхались на роботу в усі кінці Радянського Союзу.

Листування з Антоном Семеновичем

У 1933 році у Московському альманахові «Год ХУП» була надрукована перша частина «Педагогічної поеми» А. С. Макаренка. Я з великим захопленням прочитав цей чудовий твір мого вчителя і наставника – і з нетерпінням став читати його продовження. Прочитавши згодом другу і третю частини «Педагогічної поеми», я надіслав Антонові Семеновичу щирого листа, в якому висловив свою безмежну радість і глибоку подяку за ті незабутні хвилини, які я переживав. Прекрасні сторінки цієї книги справили на мене незабутнє враження.

Після закінчення навчання я деякий час працював у редакції багатотиражної газети «Теплофікатор», яка виходила на будівництві Сталінської теплоелектроцентралі у Москві, а потім у «Крестьянской газете».

З Антоном Семеновичем я весь час листувався. В одному з листів я написав, що хотів би переїхати в рідні місця. Макаренко відповів, що з радістю зустріне мене і допоможе влаштуватися.

У Києві

У квітні 19 36 року я переїхав з Москви у Київ.

Антон Семенович працював заступником начальника відділу трудових колоній НКВС УРСР. Наша зустріч відбулася в його робочому кабінеті. Прийняв він мене, як і завжди, дуже привітно, розпитав про життя, про мої плани на майбутнє.

– Та хотів би влаштуватись на роботу в одну з київських редакцій.

– Добре, щось придумаємо, – промовив Макаренко. Потім подав мені з десяток ілюстративних журналів і сказав:

– Читай, а я дещо напишу. Поки я переглядав журнали (приблизно через півгодини) Антон Семенович написав письменникові Івану Микитенкові листа, з проханням допомогти мені влаштуватися на літературну роботу.

Під час нашої розмови Макаренко показав мені свою записну книжку, куди він записував свої думки, спостереження, цікаві розмови. Все те, що може стати у пригоді для створення нової повісті чи романа.

– А як твої матеріальні справи? Може гроші потрібні? Кажи, не соромся? В житті як на довгій ниві, – звернувся він раптом до мене.

– Дякую, Антоне Семеновичу! Мої фінансові справи, поки що цілком задовільні.

Ми попрощалися тепло і сердечно, як справжні, хороші друзі.

Так, за допомогою і підтримкою А. С. Макаренка та І. К. Микитенка мені пощастило влаштуватися на роботу в редакцію київської газети «Комуніст». Тут я працював у відділі листів.

У Києві мені довелося пережити велике горе – 18 червня 1936 року у Москві помер Олексій Максимович Горький. Весь гострий біль мого серця, тяжкі невимовні душевні переживання від того, що пішла із життя найрідніша, найдорожча мені людина я висловив у статті «Слово горьківця», яка була надрукована на другий день у київській вечірній газеті «Більшовик».

У моїй пам’яті завжди житиме образ великого письменника і прекрасної людини Олексія Максимовича Горького.

У п’ятій книзі журналу «Советская литература» за 1936 рік, що виходив у Києві російською мовою, було надруковано моє оповідання «Два барабанщика», яке я написав за порадою А. С. Макаркенка.

В один з осінніх днів, зустрівшись зі мною на вулиці, Антон Семенович сказав:

– Читав, Петре, твоє оповідання про барабанщиків у журналі. Добре написано. Дякую тобі і за те, що присвятив мені свій твір. Що ж, побажаю тобі нових, ще кращих успіхів у роботі. Працюй уперто, наполегливо – станеш літератором.

Я захворів на очі. Антон Семенович, дізнавшись про це, написав листа головному лікареві Київської Жовтневої лікарні, з проханням допомогти мені, після чого я одержав кваліфіковане стаціонарне лікування.

Не забував мене А. С. Макаренко і під час мого перебування в лікарні. Часто відвідував, цікавився станом мого здоров'я, приносив яблука, цукерки, печиво, тощо.

Зайшов до мене Антон Семенович і перед тим, як мав переїжджати з Києва у Москву, щоб там цілком віддатись любимій літературній роботі.

– Ну, Петре, бажаю тобі швидше видужати, стати здоровим та працездатним, – сказав на прощання А. С. Макаренко і міцно потиснув руку.

У лютому 1939 року Радянський уряд за видатні заслуги у галузі літератури нагородив Антона Семеновича Макаренка орденом Трудового Червоного Прапора.

Я від усього серця поздоровив Антона Семеновича з високою урядовою нагородою, надіславши йому з цієї радісної нагоди щирого, схвильованого листа.

А через місяць – 1 квітня 1939 року радіо повідомило про смерть А. С. Макаренка. Для мене це була велика особиста втрата. Я позбувся свого найближчого вчителя, суворого і чуйного вихователя, духовного батька і наставника. Антон Семенович дуже багато «повозився» зі мною, щоб з мене вийшла повноцінна для радянського суспільства людина. І за це я йому вдячний все життя. Я пишаюсь і горжусь, що я колишній вихованець А. С. Макаренка.

У Павла Григоровича Тичини

Ще в дитинстві, виховуючись в трудколонії імені М. Горького, мене зацікавили твори талановитого українського радянського поета Павла Григоровича Тичини. Я із захопленням читав і перечитував його чудові поезії в книгах: «Сонячні кларнети», «Плуг», «Вітер з України».

П. Г. Тичина став моїм улюбленим поетом. Я знав на пам'ять його чудові вірші «На майдані», «Як упав же він з коня» та інші. Не раз, дивлячись на портрет Павла Тичини, який справляв дуже приємне враження, мені хотілося побачити його живого, познайомитись, поговорити з ним.

Працюючи в київській редакції газети «Комуніст», я писав оповідання та нариси. Мої твори друкувалися в газетах та журналах «Комуніст»,

«Вісті», «Комсомолець України», «Пролетарська правда», «На зміну», «Молодий більшовик» та інших.

Все це дуже мене радувало, але мені хотілося почути думку про мої оповідання та нариси досвідченого літератора.

В один з чудових літніх днів 1938 року, я знайшов ім'я Т. Г. Тичини у телефонній книзі, подзвонив йому по телефону на квартиру, назвав себе і запитав, чи можна зайти до нього для бесіди.

– Будь ласка, будь ласка, заходьте, – відповів поет схвильованим, співучим голосом.

Взявши свої твори, я швидко пішов до будинку письменника, що був розташований на одній з кращих вулиць Києва – на вулиці Леніна.

Коли я підійшов до квартири Павла Григоровича, серце моє почало битися часто-часто… Адже я зараз побачу знаменитого поета, якого багато читав і якого гаряче полюбив.

Хвилюючись, я натиснув на кнопку дзвінка. Двері квартири швидко відчинилися, і я побачив Павла Григоровича. Він привітно всміхався, подав мені руку, яку я міцно потиснув обома руками, і з захопленням дивився на поета. Він мав вигляд молодої, бадьорої людини (хоч йому тоді вже повернуло на п'ятий десяток). Павло Григорович гостинно запросив мене до свого кабінету. Тут у той час був поет Максим Рильський, з яким мене познайомив господар квартири. У просторому кабінеті всі стіни були заставлені шафами, наповненими книгами та журналами.

П. Г. Тичина запропонував мені сісти на м'яке шкіряне крісло, а сам сів на дивані проти мене і почав розпитувати мене про моє життя, про роботу. Я з великою охотою розповідав йому про все. Потім прочитав йому свої оповідання «Мій друг» та «Маленьку трагедію», які йому сподобались.

Павло Григорович говорив зі мною просто і щиро, наче він давно знав мене, дав мені багато цінних порад. Наша бесіда затягнулась далеко за північ.

На прощання я попросив П. Г. Тичину щоб він подарував мені книгу своїх творів. Просьбу мою він виконав. На подарованому збірнику поезій Павло Григорович зробив свій автограф. Перша зустріч з П. Г. Тичиною справила на мене прекрасне, незабутнє враження.

Після цього я неодноразово бував на квартирі у Павла Григоровича. Він завжди зустрічав мене тепло і привітно, говорив зі мною про літературу, розповідав про свого вчителя і наставника Михайла Коцюбинського.

У ГОСТЯХ У СОРАТНИКА А. С. МАКАРЕНКА

Одного осіннього ранку 1957 року листоноша вручив мені листа з Москви. Хвилюючись, я розпечатав конверт і прочитав:

«Шановний Петре Олексійовичу!

Дирекція та громадські організації Московського інституту механізації і електрифікації сільського господарства запрошують Вас взяти участь в урочистому засіданні Вченої ради, присвяченому 60-річчу з дня народження та 36-річчу виробничої, наукової і педагогічної діяльності завідуючого кафедрою експлуатації машинно-тракторного парку, доцента Миколи Едуардовича Фере».

Я дуже зрадів. Адже Микола Едуардович мій вихователь по Харківській трудовій колонії імені Максима Горького, де я прожив майже три роки.

З раннього ранку до пізньої ночі він займався господарськими справами, учив нас любити працю, книгу, готував до активної участі в соціалістичному будівництві.

У 1953 році я придбав книгу М. Е. Фере «Мій учитель». Це були спогади про А.С. Макаренка. Я їх перечитав з великим інтересом. Поряд з іншими колоністами Микола Едуардович згадав там і про мене. Я написав йому вдячного листа. А через деякий час М. Е. Фере надіслав мені свою книгу з автографом: «Петрові Олексійовичу Дроздюку на спогад пор чудову людину, кращого нашого друга і вчителя Антона Семеновича Макаренка».

І ось дирекція інституту, де працює Микола Едуардович, запросила мене на його ювілей.Теплою і зворушливою була наша зустріч. Адже ми не бачились майже тридцять років. Хоч Микола Едуардович вже сивий, постать його стрункa, рухи енергійні.

Під час задушевної розмови ми довго згадували Антона Семеновича Макаренка, Олексія Максимовича Горького, колишніх колоністів, а нині інженерів Івана Котова, Миколу Іванова, Олександра Орисенка, педагогів Семена Калабіна, Анатолія Кадисона, лікаря Миколу Шершньова та інших. Всі вони зараз живуть і працюють в різних місцях країни, свято зберігаючи в пам’яті світлі образи А. С. Макаренка, О. М. Горького.

Микола Едуардович показав мені примірники своєї книги в перекладі польською, німецькою і японською мовами.

… І ось я на урочистому засіданні вченої ради інституту. Тут зібралося понад 500 студентів, аспірантів, викладачів, гостей.

Доповідь про життя, наукову і педагогічну діяльність М. Е. Фере зробив декан факультету механізації доцент І. Синяговський.

Ювіляр – чудовий педагог, скромний трудівник, усе життя якого відзначено невтомним піклуванням про розвиток вітчизняної науки. 35 наукових праць – ось плоди його багаторічної діяльності.

Багато зробив М. Е.Фере і як педагог. Понад тридцять років тому, разом з А.С. Макаренком, Микола Едуардович брав участь в організації дитячих трудових колоній. Сотні вихованців пройшли через руки «невтомного господарника Шере», як назвав його А. С. Макаренко у своїй «Педагогічній поемі».

«Шере був порівняно молодим, але, не зважаючи на це, умів доводити колоністів до очманіння своєю постійною впевненістю в успіх будь-якої справи і нелюдською працездатністю».

Працюючи агрономом, а потім завідуючим виробничою частиною колонії імені Максима Горького. М. Е. Фере підготував з числа вихованців багато трактористів,

Робота в колонії мала великий вплив на дальшу педагогічну діяльність Миколи Едуардовича, у Харківському сільськогосподарському інституті, а в останні 17 років – у Московському інституті механізації та електрифікації сільського господарства. За свою сумлінну працю по підготовці кадрів М. Е. Фере нагороджений орденом Трудового Червоного Прапора

Виступає колишній вихованець колонії, а нині електрик одного з московських заводів Антон Соловьов.

– У минулому я – безпритульний, – говорить А. Соловьов. – Тоді, після громадянської війни, багато дітей залишилися без рідних і притулку. Радянська влада по-батьківському потурбувалася про нас. Не знаю, що було б зі мною, якби не потрапив до колонії імені Максима Горького, де працювали такі ентузіасти своєї справи, я к А. С. Макаренко, М. Е. Фере, В. М. Терський, Є. Ф. Григорович та інші. Вони допомогли мені стати справжньою людиною. Дозвольте, дорогий Миколо Едуардовичу, від усього серця подякувати Вам за все.

Микола Едуардович одержав десятки поздоровчих телеграм від колишніх своїх вихованців та співробітників. Наступного дня ми з Миколою Едуардовичем відвідали могилу А. С. Макаренка на Ново-Дівочому кладовищі.

Я довго дивився на знайомі і дорогі моєму серцю риси обличчя любимого вчителя, які чітко виділялися на барельєфі, прикріпленому до високого обеліска, на скульптуру піонера, зображеного за книгою. Пам'ятник на могилі А.С. Макаренка простий і символічний. Він яскраво відображає яскраве життя, невтомну героїчну працю видатного педагога і письменника.

КОЛОНІСТИ ШАНУЮТЬ ПАМ'ЯТЬ АНТОНА СЕМЕНОВИЧА

Радянські люди широко відзначили 70-річчя з дня народження Антона Семеновича Макаренка.

У клубах, Будинках культури, навчальних закладах відбулися лекції, доповіді, вихованці та співробітники видатного педагога і письменника виступили перед трудящими нашої країни із своїми спогадами.

У газетах, журналах були надруковані статті та інші матеріали, присвячені пам'яті А. С. Макаренка.

Багато розповідалося про Антона Семеновича і по радіо.

Мене, особисто, як колишнього вихованця А. С. Макаренка, напередодні 70-річчя з дня народження мого вчителя і вихователя запросили виступити із своїми спогадами перед студентами та викладачами Сумського педагогічного інституту імені А. С. Макаренка, працівниками Сумської обласної газети «Ленінська правда», учнями Сумської середньої школи № 1, студентами і викладачами Глухівського педінституту, перед трудящими Червоного району в Будинку культури, в Сопицькій середній та Первомайській восьмирічній школах Червоного району, Сумської області та ін.

Я з великою радістю і піднесенням розповідав своїм численним слухачам про справді титанічну роботу, яку провів Антон Семенович в колонії імені Горького і комуні імені Дзержинського, внаслідок чого сотні колишніх безпритульних і правопорушників одержали путівку в широке, багатогранне, трудове життя. Згорівши передчасно на важкій, але благородній роботі, він, як горьківський Данко, віддав нам своє серце… Без душевного хвилювання, без сліз захоплення я не можу згадати А. С. Макаренка – мого батька, друга, вихователя.

Одержав я запрошення із Куряжа. …Велике, невимовне хвилювання переживав я, коли під'їжджав до Куряжа. Адже тут довгі роки до війни містилась колонія імені Максима Горького. В ній пройшло моє дитинство…

У Куряжі я щодня бачив А.С. Макаренка. Сюди приїздили Анрі Барбюс, Максим Горький… А зараз в Куряжі колонія закритого типу. В ній відбувають строки покарання малолітні злочинці. Неприємне враження справляють висока кам'яна огорожа, вартовий біля воріт…

І мимоволі згадалося минуле. За часів Макаренка було так: приведуть з міліції малолітнього порушника. Антон Семенович розповість йому про життя в колонії, про те, що тут виховуються такі ж хлопці, як він. Що їх більше не приваблює «вільне» життя на вулиці. Забувши про своє недавнє минуле, вони з радістю працюють в майстернях, вчаться в школі, читають книги, захоплюються різними іграми.

– Походи по колонії, подивись, – говорив Макаренко до того чи іншого безпритульного, – сподобається – живи, працюй, вчись, як і всі колоністи, – а ні, – будь ласка, ворота завжди відкриті – можеш іти куди тобі забажається… і рідко хто з новачків залишав колонію Горького.

А сучасна дитяча колонія в Куряжі, яка, до речі, все ще носить ім'я Горького, багато в чому нагадує звичайну тюрму.

Яка невимовна радість була б для теперішніх куряжан, якби колонію зробили відкритим дитячим закладом. Відчувши себе вільними молодими громадянами країни соціалізму, окрилені довір'ям Радянської влади, я певен, що жоден вихованець не залишив би колонії, не став би знову на шлях злочинного життя.

А яку велику радість відчули б ми, колишні куряжани, якби колонія, як і колись носила ім'я нашого вчителя, наставника і батька великого Горького.

З такими думками я підходив до будинку, в якому розташовано управління колонії.

Раптом на зустріч йде висока на зріст людина. Риси її худорлявого обличчя здаються мені дуже знайомими. Та це ж Ібрагім Шагаєв, товариш дитинства, друг по колонії.

– Ібрагіме, це ти? – Здоров був! Ну як живеш?

Ми здоровкаємось, обнімаємось як брати, розпитуємо один одного про минуле і сучасне життя, згадуємо товаришів по колонії Горького і комуні Дзержинського.

Ібрагім Шагаєв нікуди не пішов з колонії, він залишився в ній на все життя. Працює господарником. У нього вже є сини, дочки і внуки. Як комуніст, бере активну участь в громадському житті колонії, села.

У Куряжі працюють також на різних роботах колишні колоністи Григорій Біленький, Іван Саєнко.

13 березня в Куряж прибуло понад сорок колишніх вихованців і співробітників Антона Семеновича. Багато з них не бачилися один з одним по 25-30 років. Скільки довелося їм побачити і пережити з того часу, коли вони вийшли з колонії на самостійне життя. Як рідні брати і сестри, вони при зустрічах міцно тисли один одному руки, обнімалися…

– Костя! Ваня! Петрусь! Розносилися з усіх кінців радісні вигуки. – Скільки літ, скільки зим!...

До кабінету начальника Курязької дитячої колонії Євгенія Денисовича Матковського – енергійного, вольового чекіста і чудового педагога-вихователя, до кінця відданого ідеям і методам виховання А. С. Макаренка, входять колишні колоністи-куряжани. Серед них Костянтин Білковський – робітник, інвалід праці, Олександра Старчак-Нагорна – вчителька, Іван Котов і Микола Іванов – інженер, Олексій Землянський – ремонтний майстер, Микола Голіцин – шофер, Микола Дуденко – актор, Ганна Бондаренко – технічний контролер та інші.

Приїхали в Куряж і колишні соратники Антона Семеновича, які багато років працювали з ним. Це Лука Тихонович Коваль із своєю дружиною Валентиною Володимирівною, колишньою колоністкою, і Ревекка Йосипівна Готман.

Всі, хто входив у кабінет начальника, віталися з Євгенієм Денисовичем, потискували один одному руки, розпитували про життя, роботу, друзів дитинства, обмінювалися адресами…

Друга година дня. Вихованці, співробітники і численні гості заходять у приміщення клубу колонії. Оркестр грає марш. Всі переживають радісне хвилювання. На сцені великий портрет А. С. Макаренка і дати – 1888–1958 рр.

Змістовну і цікаву доповідь про життя і діяльність Антона Семеновича Макаренка зробив начальник Курязької дитячої колонії тов. Є. Д. Матковський.

Після доповіді із спогадами про Антона Семеновичав виступили колишні його вихованці М. Іванов, В. Стебловський, І. Сопін, автор цих рядків та колишній вихователь колонії Горького Лука Тихонович Коваль.

Від імені і за дорученням колишніх колоністів М. Дуденко вручив вихованцю Курязької дитячої колонії Віталію Богаченкові подарунок –

книгу А. С. Макаренка «Педагогічну поему» з автографами всіх присутніх вихованців і співробітників Антона Семеновича на спогад теперішнім куряжанам.

Студентка Харківського педагогічного інституту імені Максима Горького Юлія Сапфірова тепло привітала присутніх і щиро побажала їм нових успіхів у праці, навчанні, житті.

Найстаріший вихованець колонії імені Горького вже сивий, але із сміливим, орлиним поглядом молодих очей, стрункий і енергійний Костянтин Білковський (по Педагогічній поемі« Вітковський) під звуки марша передав на вічне зберігання теперішнім вихованцям Курязької сидячої колонії кумачевий прапор колонії імені Горького.

Приймаючи прапор від колишніх колоністів, вихованець Курязької дитячої колонії Олексій Павловський схвильовано промовив:

– Ми, вихованці Курязької дитячої колонії, від усього серця дякуємо нашим старшим братам – колишнім колоністам і соратника Антона Семеновича, які сьогодні прибули до нас, щоб у дружній, сердечній обстановці відзначити 70-річчя з дня народження великої людини, талановитого педагога і письменника А.С. Макаренка.

– Прапор колонії імені Максима Горького, який ми приймаємо сьогодні від колишніх вихованців Антона Семеновича, будемо свято зберігати, поважати і помножувати славні традиції горьківців. Цей прапор запалюватиме нас на працю, на учобу, на хороші діла в ім’я дальшого розквіту нашої любимої соціалістичної Батьківщини.

Потім відбулось відкриття меморіальної кімнати А.С. Макаренка. Колишня колоністка О. Старчак-Нагорна розрізала ножицями рожеву стрічку, відкрилися широкі двері і відвідувачі увійшли в просторе приміщення, де колись був т. з. «тихий» клуб та бібліотека, в якій понад тридцять років тому мені довелось працювати бібліотекарем.

Зараз у цьому приміщенні зібрані і зберігаються у вітринах, під склом, книги А.С. Макаренка, література про його життя, педагогічну і літературну діяльність, фото, картини та інші експонати.

Колишні колоністи Костянтин Білковський, Іван Сопін, Микола Іванов та інші розповідають присутнім про життя і роботу Антона Семеновича, про себе та своїх друзів по колонії Горького.

Особливе гарне враження на присутніх справила велика картина, на якій відображені О. М. Горький і А. С. Макаренко в оточенні колоністів.

На закінчення вечора силами художньої самодіяльності Курязької дитячої колонії був даний великий концерт, а також продемонстровано кінофільм «Педагогічна поема».

На другий день колишні колоністи Костянтин Білковський, Микола Дуднеко, Ібрагім Шагаєв і я були запрошені відвідати Харківську дитячу колонію, що розташована на Холодній Горі.

Нам довелося бути присутніми на звичайній лінійці, на якій проводилися підсумки робочого дня, слухали рапорт командирів.

Керівники колонії Петро Дмитрович Хрищатий (начальник), Аркадій Михайлович Ярославський (заступник начальника по учбово-виховній частині), Григорій Андрійович Лихман (начальник відділення), Юрій Дмитрович Франчук (директор середньої школи) та інші не шкодують ні сил, ні часу, щоб привчити дітей до праці, прищепити їм любов до знань, дисципліни, порядку.

У Харківській колонії, як і в Курязькій, створені всі умови для виробничого навчання вихованців, для оволодіння ними основами наук, для нормального життя. Хлопців добре годують, одягають, взувають, у кімнатах, де вони відпочивають, майстернях, цехах – ідеальна чистота, порядок, світло і затишно.

На вечорі, присвяченому 70-річчю з дня народження А. С. Макаренка, із своїми спогадами перед вихованцями колонії виступили Костянтин Білковський, Микола Дуденко і я. Ми розповіли про свої зустрічі з Антоном Семеновичем, по приїзд в колонію її великого шефа – Олексія Максимовича Горького, про себе, свою роботу, товаришів-горьківців і закликали хлопців шанувати працю, любити книгу, прагнути стати корисними членами соціалістичного суспільства.

З хвилюючими промовами на вечорі виступили т. т. Хрищатий П. Д., Ярославський Я. М., вихованці колонії Олег Волошин, Володимир Явтух та колишній вихованець цієї колонії, а нині майстер ливарного цеху Олексій Балагура.

Ми піднесли вихованцям колонії на спогад про зустріч подарунок – книгу А. С. Макаренка «Педагогічна поема» із своїми автографами, а вони, в свою чергу, кожному із нас подарували по портрету Антона Семеновича, які дуже вдало, з любов'ю, за одну ніч, намалював чорним олівцем вихованець колонії Анатолій Швець.

Цей прекрасний подарунок ми будемо зберігати все життя, як найголовнішу реліквію.

Перебування в Курязькій і Харківській дитячих колоніях, хвилюючі зустрічі з колишніми і теперішніми вихованцями, з мужніми і сердечними чекістами, які, застосовуючи методи виховання А. С. Макаренка, працюють, не покладаючи рук, щоб допомогти дітям, які вчинили той, чи інший злочин і потрапили до колонії, вийти на чесний, трудовий шлях у житті, залишилися в нашій пам’яті яскравим і хвилюючим спогадом на довгі роки…

Петро Дроздюк
с. Червоне на Сумщині, 1962 р.

Листи Петра Дроздюка

24 февраля 1958 г.

Дорогой тов. Кафтарян[16]!

Большое спасибо за приглашение встретиться с коллективом студентов, преподавателей и сотрудников Вашего института и поделиться своими воспоминаниями об Антоне Семёновиче Макаренко.

Я приеду к Вам после 25 февраля с. г. О дне выезда сообщу телеграммой.

Привет тов. Григорьеву, всем студентам, преподавателям и сотрудникам Вашего института.

Крепко жму Вашу руку
Ваш П. Дроздюк

* * *

4 марта 1958 г.

Добрый день, дорогой Владимир Константинович[17]!

Посылаю для комнаты А.С. Макаренко при Вашем институте книгу Н.Э. Фере «Мой учитель». Воспоминания об А.С. Макаренко. А также свое фото.

Сердечный привет и наилучшие пожелания всем студентам, преподавателям и сотрудникам Вашего института. Встреча и беседа с будущими педагогами-макаренковцами, со всеми работниками института останутся в моей памяти на долгие годы, как радостное и незабываемое событие в моей жизни. Пишите!

Будьте здоровы и счастливы!

Ваш Петро Дроздюк

* * *

30 марта 1958 г.

Здравствуйте, дорогая Галина Григорьевна![18]

Посылаю Вам газету «Сталинское племя», в которой помещается статья Л. Александровой «Великий педагог-гуманист». В этой статье

[16] Кафтарян Сурен Мартиросович – проректор Сумського педагогічного інституту з навчальної роботи.

[17] Володимир Костянтинович – автор листа помилково називає так Вадима Костянтиновича Григор'єва – завідувача кафедри педагогіки Сумського педагогічного інституту.

[18] Галина Григорівна Гавриленко – завідувач педагогічною практикою педагогічного інституту.

кратко, но умно и содержательно показаны жизнь и деятельность А. С. Макаренко.

Перед отъездом из Сум, в субботу вечером, я заходил в институт, хотел увидеть Вас, взять адрес Архангельского, но Вас не было. Очевидно, в этот день Вы ушли раньше.

Прошу написать мне адрес Архангельского, а также его имя и отчество. Я хочу послать этот адрес ученикам школы им. А.С. Макаренко в Белгородскую область.

Сообщаю Вам адреса:

Белковского (Витковского) Константина Ивановича – Сталинская область, Дзержинский район, шахта имени Артема, ул. Олега Кошевого, дом №3, кв. 3.

Коломийцева Василия Ивановича – г. Харьков, Сумская ул. дом № 73/75, кв. 27.

Коваля Луки Тихоновича – г. Харьков, Ломовская ул. дом № 9, кв. 32.

Сердечный привет Зинаиде Ильиничне, Галине Петровне, Валентине Николаевне, Вадиму Константиновичу, Сергею Матвеевичу, всем студентам, преподавателям и сотрудникам Вашего института.

Будьте здоровы и счастливы! Пишите!

Крепко жму Вашу руку. Петр Дроздюк

***

30 августа 1958 г.

Глубокоуважаемый Вадим Константинович!

Поздравляю Вас, всех преподавателей и студентов вашего института с началом нового 1958-1959 учебного года и от всей души желаю успеха в работе, в овладении высотами наук. Будьте такими же энергичными, любящими свое дело, каким был Антон Семёнович Макаренко – имя которого носит Ваш институт.

С сердечным горьковским приветом Петр Дроздюк.
Бывший воспитанник А. С. Макаренко по Харьковской трудовой колонии имени М. Горького

* * *

30 октября 1958 г.

Здравствуйте Дорогой Вадим Константинович!

Поздравляю Вас, всех преподавателей и студентов Вашего института с радостным праздником 41-ой годовщиной Великой октябрьской социалистической революции и от всего сердца желаю хороших успехов во всех делах и стремлениях Ваших.

С приветом П. Дроздюк, бывший воспитанник А. С. Макаренко.

* * *

22 февраля 1959 г.

Глубокоуважаемая Валентина Николаевна![19]

Сердечно благодарен Вам за ваше теплое задушевное письмо.

Я уже десятый день болею гриппом, но после прочтения Вашего чудесного письма настроение поднялось и на душе стало веселее. Я уже скоро должен поправиться и приступить к работе. Болеть уже надоело…

Мне очень приятно, что всем членам кафедры, а особенно Вам, Валентина Николаевна, понравились мои воспоминания об А. С. Макаренко и А. М. Горьком. Вдохновленный Вашей похвалой я постараюсь писать в будущем еще лучше.

Посылаю Вам три групповых фото, которые сделаны в Куряже, 13 марта 1958 года, в день 70-летия со дня рождения Макаренко. На первом (большом) снимке: группа бывших воспитанников и сотрудников Антона Семёновича, которые встретились через 25-30 лет; на втором снимке: президиум торжественного собрания (на первом плане один из старейших воспитанников колонии Горького К. И. Белковский вручает теперешнему воспитаннику Куряжской детской трудовой колонии Алексею Павловскому на вечное хранение Красное Знамя Горьковской колонии; на третьем снимке: мемориальная комната А.С. Макаренко (группа посетителей комнаты слушает рассказ К. И. Белковского о прошлом колонии Горького, о ее воспитанниках и воспитателях).

После того, как эти снимки перефотографируете, оригиналы я попрошу вернуть мне обратно.

Привет всем сотрудникам Вашей кафедры! Пишите!

Искренне уважающий Вас Петр Дроздюк

[19] Валентина Миколаївна Рязанцева – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки.

Лист Віктора Миколайовича Терського

22 февраля1958 г

Уважаемый В. К.[20]!

(простите, – не знаю полностью Вашего имени и отчества)

Я не руковожу, как Вы полагаете, детским домом, а продолжаю работать учителем в средней школе, где преподаю рисование, черчение и пение в четырнадцати классах, – с 5 по 10, – веду кружковою работу, общественную (в районе, области и АПН РСФСР). В связи с этим мои возможности писать вообще ограничены и временем и силами и способностями, – поскольку я художник, а не писатель.

Искренне желая и чувствуя себя обязанным Вам помочь, советую прежде всего обратиться к Галине Стахиевне Макаренко – жене покойного Антона Семёновича. У неё сконцентрировались нами всеми собранные документы о жизни и деятельности Антона Семёновича: фотографии, воспоминания и многое другое, что, договорившись с ней, можно было бы дублировать, репродуктировать. Адрес Галины Стахиевны: Москва, Лаврушинский переулок, д. 17, кв. 14.

Сама Галина Стахиевна по слухам больна, но вероятно там, как и всегда, есть кто-то, кто ведает этим делом. Раньше фото рассылались желающим. Очевидно и теперь это возможно. Хотя лаборатории, – сейчас уже нет, но эту работу АПН продолжает и может быть богатый материал, собранный Галиной Стахиевной уже передан Академии, как это проектировалось. Во всяком случае этот материал или у Галины Стахиевны или в Академии, что Вам нетрудно будет уточнить, связавшись и с АПН (с Институтом теории и истории педагогики АПН: Москва, Лобковский пер. 5/16).

Очевидно, что в Вашей благородной работе Вам много смогут помочь и бывшие соратники и воспитанники Антона Семёновича. Просто технически трудно сообщить Вам известное мне множество их адресов и я ограничусь указанием мест наиболее, так сказать, значительной их концентрации в данное время. Сейчас работает врачом в Комсомольске на Амуре Николай Фёдорович Шершнёв (по «Педпоэме» Шерстнёв). Его адрес: Дземги н/Амуре, Уральская 9. Там же работают очень многие

[20] В. К. – Вадим Костянтинович Григор’єв – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки.

другие бывшие коммунары и коммунарки, участвовавшие в построении города Юности: инженер Игорь Панов, Николай Пащенко и другие. Много бывших коммунаров работают в Харькове и его окрестностях: знатный токарь Федя Заика, инженер Коломийцев, артистка Гостеатра русской драмы Клавдия Борискина, Андрей Мельник, Федя Шатаев и другие. Связаться с этой группой Вам легче через Юрия Камышанского – художника, – тоже бывшего коммунара, – работающего в Харьковской студии телевидения. Там же в Харькове работают и соратники Макаренко, педагоги: Евгений Селевестрович Магура, Березняк и другие, Соломон Борисович (по Педпоэме Блюм).

Почти в любом городе СССР есть бывшие воспитанники А. С. Макаренко. В г. Уральске (Зап. Казахстан) – Якушин Сергей, – нынче чертежник живет на ул. Сурова 73, в Богодухове на ул. Д. Бедного – Василий Руденко – нынче педагог, в г. Вильнюсе – Александр Васильевич Камышанский – директор тракторосбыта на ул. Кацно – 16, в Симферополе – Нина Ледак, в Киеве – Василий Илларионович Клюшник, консультирующий сейчас готовящуюся выйти в мае на экран кинокартину «Флаги на башнях». Там же в Киеве – Тоня Торская, Сева Шлыгалев и многие другие. Много в Ленинграде, в Москве, где в институте механизации и электрификации сельского хазяйства (Тимирязевская Академия) работает завкафедрою эксилоагации машинно-тракторного парка доцент Николай Едуардович Фёре (по поэме Шере). Под Москвой в г. Железнодорожном на ул. Андреева 20 живет вдова ближайшего, недавно скончавшегося соратника Макаренко – Варвара Николаевна Татаринова – педагог – один из бывших педагогов колонии Горького и коммуны (Татаринов по поэме – Киргизов), там же, под Москвой, работает С. А. Калабалин (Карабанов) – директор интерната. В Перми работает художник Грицюк Владимир Мелентьевич (ул. Луначарского, 73), там же в области Семён Иванович Зайцев (Пермская обл. и район, В-Курья 4 линия № 23). Много бывших воспитанников живет и работает рядом с Вами, напр., литработник райгазеты «Червона зоря» Пётр Алексеевич Дроздюк (Сумская обл., Червонный район, с. Червонное, редакция райгазеты). Григорович Е. Н. продолжает работать педагогом в Полтаве. Всё это Вы вероятно знаете лучше меня, т.к. я на Украине бываю редко, чаще – в Москве. Письменная связь у меня довольно широка, но часто писать всем я не успеваю, т.к., за 40 лет работы количество

моих друзей дошло до пятисот и у меня много бывших моих учеников, помимо колонистов и коммунаров и я не успеваю всем часто писать.

Писем с просьбой написать воспоминания я за эти дни получил более двухсот, своей типографии не имею и вручную удовлетворить эти просьбы не могу. Если Вас интересуют лично мои воспоминания, то возьмите их из прошлых (за 57 год) номеров «Учительской газеты», из сборника «А. С. Макаренко» (книга 3-а за 56 год) МВОУССР Львовского университета им. И. Франко, из журнала «Народное образование» № 3 за 57 год, из журнала «Советская педагогика» № 6 за июнь 57 года. Сейчас я вновь успел написать только в «Учительскую газету», для ГДР, которая вероятно сможет дать Вам копию, если Вы к ним обратитесь (отдел педагогической науки, Е. Праховой).

Вообще надо написать больше. К этому меня обязывает то, что в практике А.С. Макаренко, будучи учителем, я также руководил внешкольной работой колонии и коммуны. Не всё, но многое уже написал и эта часть, очевидно вскоре будет издана АПН. Я продолжаю писать, насколько мне позволяет время и силы.

Ваш педагогический институт будет шестым по счету, с которым у меня налаживается связь. С пятью институтами у меня тесная дружба, хотя не один из этих пяти институтов не имеет высокой, в моём понимании, чести нести имя А. С. Макаренко.

Это святое имя обязывает нас к особенному содружеству к работе. Особенно сейчас, когда еще есть болтуны, желающие ограничить свою деятельность изучением давно изученного и все еще не освоенного блестящего опыта работы А.С. Макаренко, когда уже давно пора широко внедрять его опыт в жизнь, что делают пока только десятки передовых школ, вузов и пединститутов. Иные до сих пор продолжают «ПОКАЗЫВАТЬ» эту работу, а даже не понимают систему Макаренко. Эти подобные ратующим за выращивание кукурузы, но не выращивающим её.

Макаренко всю жизнь боролся за дело, против болтовни о деле. Вспоминая этого замечательного человека и труженика всегда хочется прежде всего призывать к делу, к реализации указаний Партии и Правительства в области нашей советской педагогики. И меня тоже всегда интересует дело, а не разговоры о деле. Поэтому разрешите мне, во имя нашего первого знакомства обратиться к Вам с вопросами: 1) НАСКОЛЬКО

ПОНЯТНОЙ ПОЛУЧИЛАСЬ, ПО ВАШЕМУ МНЕНИЮ, У МЕНЯ СТАТЬЯ В ЖУРНАЛЕ «СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА» № 6 ЗА ИЮНЬ 1957 ГОДА? 2) ИМЕЕТ ЛИ, ИЛИ БУДЕТ ЛИ ИМЕТЬ ЭТА СТАТЬЯ КАКОЕ-ЛИБО ВЛИЯНИЕ НА РАБОТУ ВАШЕГО ПЕДИНСТИТУТА?

Меня Ваше мнение очень интересует в связи с тем, что многие товарищи просят описать всю систему внешкольной работы в колонии им. Горького и в коммуне Дзержинского. Я не совсем ясно представляю себе: как мне следует отнестись к таким просьбам. Если это вызвано интересом исторического характера, то это одно, если же это нужно для дела, то это совсем иное.

Как Вы полагаете?

От души желаю Вам здоровья и всяческих успехов. От души желаю подготовить отличных педагогов, которые не только хотели бы, но и могли бы и умели бы работать так, как работал А. С. Макаренко и еще лучше, поскольку сейчас несомненно есть возможность работать лучше. И есть возможность подготавливать педагогов еще более замечательных, чем был он. И об этом надо не мечтать, а это можно и необходимо делать, не теряя времени зря, делать.

Прошу Вас передать это мое горячее желание и сердечный привет всем педагогам и учащимся Нашего института (Ваш он по тому, что Вы в нем работаете, а мой по тому, что носит имя Антона Макаренко, – впрочем по тому же он и Ваш, – Ваш он дважды).

Пусть мне пишут и другие Ваши друзья. Я уже поднатужусь и отвечу каждому, раз Вы макаренковцы.

22 февраля 58 г.

Знаменск,

Луговая, 7

Лист Єлизавети Федорівни Григорович

5-III-58

Дорогие друзья!

Не знаю, что сказать Вам об Антоне Семёновиче. Кажется о его работе, характере, отношении к ребятам достаточно написано.

Постараюсь только кое-что добавить.

Имея далеко не крепкое здоровье, он был неутомим в работе. Не каждый может выдержать то, что ему приходилось выдержать. Особенно в период организации колонии и в первые годы ее существования. Де еще при переходе колонии в Куряж. Почти ежедневно с восьми часов утра до восьми вечера на морозе, плохо одетый мотался он из одного учреждения в Полтаве в другое, добывая питание и одежду для детей, гвозди, инструмент, стекла и многое другое для ремонта, бумагу, карандаши, книги для школы. Да мало еще чего, всего не перечислить.

Вечером голодный замерзший думаете идет отдохнуть?

Ребята поведут его в столовую, накормят кулишем и он уже в канцелярии. Ему надо знать, как колония жила в его отсутствие. Общее собрание. Отчитываются ребята, отчитывается дежурство. И попробуйте при этом скрыть что-либо. Некоторые проступки детей, где мы с «Лидочкой» (Лидия Николаевна Никофорова) могли и сами справиться, мы жалея Антона Семёновича, попробовали было скрывать. Нам так досталось, что мы уже не пытались больше его жалеть.

Тогда же А. С. Завел для дежурных воспитателей журнал-вопросник, весьма распространенный. И заполнять его полагалось в тот же день при сдаче дежурства. Боялся, что на другой день мы уже что-нибудь упустим. Правда, вопросник много помог нам. Как всегда, Антон Семёнович был прав. Не мудрено было и забыть что-нибудь. Ведь завтра у меня так называемое рабочее дежурство. Это значит с 8 ч. утра до 12-ти работа с ребятами. Зимой основное – заготовка дров в лесу. Не думайте, что в качестве наблюдателя. На равнее с ребятами и под командой командира отряда. Летом – огороды. С часу до 4-х – школа, вечером чтение или игры в спальне с ребятами. А завтра с 5-ти утра опять главное дежурство. И так без конца. Нас, ведь, воспитателей первый и второй год было только двое.

Антон Семёнович имел силы тоже принимать участие в клубной работе (я говорю о первых годах существования колонии). А затем Вы

видите А. С. в канцелярии за работой. Сначала работа по колонии, затем до часа, до двух – над книгой. Не думайте, что это увлекательный роман. Нет. Всю жизнь он учился. Его заветной мечтой было высшее образование. Родные не могли ему дать его и он упорным трудом обился знаний и не малых при этом.

Мне хочется еще добавить вот что. Вы, по всей вероятности, все помните кинокартину «Педпоэма». Она неплоха, но в ней есть моменты, не соответствующие истине. Например. Показан момент такой: идет А. С. и «Тоська». Оба с видом ищеек. Так никогда не было и быть не могло. Никогда Антон Семенович не позволял себе подглядывать за воспитанниками. Иначе он потерял бы и уважение и любовь детей. А они его и уважали, и любили крепко.

Вот и все.

Будьте здоровы, дорогие. От души желаю Вам успехов в учебе и еще больших успехов в работе и в жизни.

Е. Григорович

Лист Семена Опанасовича Калабаліна

22 февраля 1958 г.

Уважаемый товарищ Григорьев!

Спасибо Вам за то, что вы – им. Антона Семеновича Макаренко! За Вашу любовь к нему! За все то доброе и нужное, что Вы делаете для полезной жизни его великих дел!

Обещаю быть Вам полезным и специально для Вас напишу.

Если мне удастся вырваться в отпуск, то я использую его для поездки в Харьков, коль попаду в Харьков, то заверну и к Вам. Вы не будете возражать?

Сообщаю Вам адреса бывших работников колонии и воспитанников:

Елизавета Федоровна Григорович. Кременчуг ул. Чередницкая дом 5.

Фэре Николай Эдуардович. Москва I-й Дмитриевский пр. дом 4. кв. 39.

Лопотецкий Николай Павлович (Лапоть). Москва. Большая Коммунистичекая. 4. кв. 9.

Соловьев Антон Семенович. Москва. Большие Каменщики. дом 22. кв. 2.

Колос Иван Григорьевич. (Голос). Мурманская обл. г. Мончегорск, Советская ул. 16. кв. 11.

Орисенко Александр г. Шостка. Инженер. работает на фабрике кинопленки

Шершнев Николай Фролович. (Шершнь) г. Комсомольск на Амуре.

Ракович Ольга Петровна. Полтава. Пед. инст-т.

Сердюк Калина Иванович. Полтава. ул. Енгельса 14.

Коган Соломон Борисович, Харьков.

Желаю Вам всего доброго и всему Вашему коллективу преподавателей и студентов.

Ваш С. Калабалин

Лист Костянтина Івановича Белковського

(15.06.1975 г.)

Он был нашим лучшим другом.

Впервые с А. С. Макаренко я встретился в 1920 г. Высокий, худощавый человек в очках с военной выправкой – таким предстает передо мной Макаренко в тот памятный день в Полтавском распределителе, куда меня доставили с улицы как несовершеннолетнего. Он поздоровался со мной, назвал себя, объяснил с какой целью прибыл и предложил поехать во вновь формирующуюся детскую трудовою колонию. Он не обещал ничего заманчивого, не требовал, и в тоже время я сразу почувствовал невольное уважение к этому человеку и согласился ехать с ним в колонию, это Бендюк, Затонов, Шанлыко, Колос Иван и я.

Свою новою жизнь мы начали строить в лесу, в 6-ти километрах от Полтавы.

Стоит сказать о тех, неимоверных трудностях, которые пришлось испытать Антону Семеновичу в работе с нами, привыкшими к бродяжничеству, свободной уличной жизни. И все же Антон Семенович Макаренко особым чутьем замечательного педагога, – большевика сумел подобрать ключ к зачерствевшей душе каждого воспитанника, сумел найти в каждом то хорошее, что осталось от прошлого.

Кстати А. С. никогда не любил говорить о прошлом колонистов. И это было частицей его метода воспитания. Вот как пишет он об этом в «Педагогической поэме»:

«Мы искренно перестали интересоваться прошлыми преступлениями колонистов, и у нас, это выходило так хорошо, что и колонисты вскоре забывали о них. Я очень радовался, видя, как постепенно исчез в колонии весь интерес к прошлому, как исчезли из наших дней отпечатки дней отвратительный и враждебных нам. Относительно этого мы достигли полного идеала: уже и новые колонисты стыдились рассказывать о своих подвигах».

Другим важнейшим фактором его воспитания была глубокая вера в человека. В каждом их своих воспитанников он видел прежде всего человека. Этому он учил и нас. И так постепенно он воспитывал у нас чувство уважения друг к другу, чувство коллективизма. В колонии у А. С.

был большой актив, на который он опирался в своей повседневной работе. Этим он воспитывал у нас чувство самостоятельности, пробуждал инициативу в работе.

В обращении с колонистами А. С. никогда не проявлял грубости и требовал этого от других воспитателей. И в тоже время, когда это было нужно, А. С. был требователен и к себе и к нам. У нас часто созывался педсовет и совет командиров, где решались все текущие вопросы и составлялись планы работы.

Вспоминается мне такой случай. На совете командиров меня назначили командиром сводного отряда. И вот работа не по моей вине была выполнена не полностью, но раз я командир, то отвечаю за порученное дело. На общем собрании, сдавая рапорт Антону Семеновичу я сказал: «Все в порядке, но работу мы не окончили».

Совет командиров поставил мне за это на вид, а последующий день я уже работал не как командир, а как рядовой воспитанник. Но у нас не было заведено, чтобы при неудачах «вешать» нос или обижаться. Колонисты даже выдвинули такой лозунг «Не пищать!». А. С. был скромным, чутким человеком, одевался он просто, скромно. На нем был старый полувоенный костюм, но всегда чистый, аккуратный. Он не хотел выделяться среди других работников колонии. Только стройная выправка, твердая и вместе с тем легкая походка, светло серые глаза, которые ласково и чуть с иронией смотрели сквозь очки на воспитанников, говорили о том, что этот человек старается быть примером для окружающих. Мы искренне уважали и любили А. С. нашего учителя, отца, наставника, друга и старались во всем ему подражать. Между собой мы называли его «наш Антон».

С А. С. Макаренко я был до конца его работы в колонии им. Горького. Он направил меня в Харьковский коллектор, где я работал дежурным воспитателем.

Трудно передать все методы его воспитания, его тонкую работу с детьми, однако факт остается фактом – он направил нас по правильному пути, помог стать полноправными тружениками социалистического общества.

Навсегда сохранил я в сердце образ этого замечательного человека, который был нашим лучшим другом.

Пенсионер Белковский

Лист Марії Семенової

13 июля 1975 г.

Мои воспоминания.

Я, бывшая коммунарка коммуны им. Ф. Э. Дзержинского г. Харькова, находилась в коммуне с 1931 г. по 1937 г.

Антона Семёновича, конечно, помню и знаю очень хорошо. Жила и воспитывалась я у тетки в г. Одессе до 13 лет, из них 2 года находилась в детдоме там же. Старший брат Женя Семёнов воспитывался в коммуне с 1929 г. Он знал в каких тяжелых условиях я нахожусь и просил Антона Семёновича принять меня в коммуну.

В 1933 г. мы устроили среднего брата Костю. Итак жили, учились, работали все трое в коммуне.

Антон Семёнович был строгий, требовательный и справедливый и в то же время добрый и ласковый. Он хорошо знал каждого из нас, с необыкновенной любовью относился к каждому коммунару.

В коммуне у нас была строгая дисциплина, учили нас по разным специальностям. По собственному желанию, я лично училась в швейной мастерской, шила костюмы, брюки, юбки и т.д. Одно время была поваром, училась на слесаря и токаря, работала на фрезерном станке на обмотке катушек для якоря электросверлилки и электрошлифовалки, полировала линзы для фотоаппарата ФЭД-1.

Самая строгая борьба велась у нас за чистоту и порядок. Уборка производилась самая тщательная ежедневно по очереди. Сам Антон Семёнович вместе с дежурным по коммуне и дежурным сан. комиссии проверяли качество уборки и внешность каждого коммунара.

Шефствовали над нами Русская драма, Украинский драмтеатр, оперный театр, цирк, они нам давали бесплатные билеты и нас возили коммунарским автобусом в любой театр на спектакли. Артисты приезжали часто к нам с концертами по субботам и воскресеньям, было у нас часто кино. Каждое воскресенье нам платили зарплату, кому сколько понадобится на лакомства. Работали по 4 часа, после обеда шли в школу или в рабфак. Из заработанных нами денег часть удерживали на содержание, а остальные на личные расходы. Каждый год нам давали двухмесячный отпуск и мы всей коммуной уезжали из Харькова на отдых;

Сочи, Бердянск, Святогорск, Одесса. Закупали пароход «Кашгар» начиная от Нижнего Новгорода до Сталинграда. Особенно мне запомнился на всю жизнь г. Ульяновск. Мы посетили музей нашего дорогого вождя Владимира Ильича Ленина. Были в Новороссийске, Севастополе, смотрели там панораму. Я была активной пионеркой, за трудолюбие и дисциплинированность, а также за участие в самодеятельности Антон Семёнович послал нас десять человек в том числе и меня в Москву, где посетили мавзолей В.И. Ленина (1933). В 1935 г. Антон Семёнович уехал от нас в Москву. Провожали его, собрались все коммунары. Плакали девочки и мальчики. Для нас была эта потеря близкого, любимого, дорогого человека. Этот печальный день остался в памяти на всю мою жизнь. В 1937 г. в коммуне я окончила 7 классов, так как коммуна была закрыта, и нас 4-ро девушек изъявили желание поехать в г. Ташкент. В 1939 г. из Ташкента выехала в г. Николаев, где проживала моя тетка. Работала я бухгалтером в Госбанке г. Николаева. В 1966 г. закончила кредитно-финансовый техникум и одновременно 11 классов вечерней школы. 28 марта 1973 г. я пошла на пенсию. Брат Женя проживает в г. Николаеве уже на пенсии с 1974 г. Костя проживает в Москве – дипломатический работник. В мае 22, 1975 г. ему исполнилось тоже 60 лет.

Светлую память о самом дорогом и любимом Антоне Семёновиче, для каждого из нас коммунара мы сохраним на всю жизнь. Ближе и дороже его для нас не было никого. И мне бесконечно радостно знать, что у него есть последователи, которые отдадут все свои силы на правильное воспитание подрастающего поколения и этим приблизят светлое будущее коммунизма.

Мария Семёнова /Подпись/

Лист Євгенії Треньової

8/V 75 г.

Дорогие товарищи!

На всю свою жизнь я помню то недолгое время (около 1 ½ лет) когда мне посчастливилось видеть, слышать и работать под руководством Антона Семёновича Макаренко. В 1932 г. я была послана институтом на рабфак коммуны им. Дзержинского для прохождения педагог. практики по русскому и укр. языку. После окончания практики Антон Семёнович оставил меня в Учебной Части, назначив «Педагогом по учету» (Завед. учетным столом).

Я посылаю Вам фотографию Ант. Сем. тех же лет 1932/33 г.

С приветом Евгения /подпись/

Спогади Галини Петрівни Якубанець

кандидат педагогічних наук, ветерана кафедри педагогіки
Сумського педагогічного інституту

Встреча с С. А. Калабалиным

В 1957 году мы пригласили Семёна Калабалина, воспитанника колонии имени Горького, в наш педагогический институт. Настал день приезда гостя, а номер в гостинице еще не был забронирован (не было свободных мест). Я обратилась к Кафтаряну С. М. (проректору по учебной работе) с вопросом: что же нам делать? «Что-нибудь придумаем» – ответил он. До прибытия поезда оставалось мало времени и мы с Галиной Григорьевной Фурсенко пошли на вокзал. Раньше мы Семёна Афанасьевича не видели; подходил поезд, а кого искать – мы не знаем: Семён Афанасьевич сообщил номер поезда, но номер вагона не указал. Видим, что выходит из поезда какой-то человек, мы решили, что это и есть Калабалин. Он был такой же, каким мы его знаем по «Педагогической поэме»: выше среднего роста, очень прямая походка, голову держал прямо. Да, это точно он! Мы подошли к нему и Галина Григорьевна говорит, что пока номер в гостиннице не освободился, – пойдем к нам в гости, это в центре города, на улице Терезова.

Дом был старый, без удобств. Заходим в квартиру небольшую, из одной комнатушки. Нас встрелила радушная хазяйка – Мария Ефимовна мама Галины. Она сказала: «Заходите, дорогие гости! У нас есть пшенный суп, сейчас буду вас кормить». Семён Афанасьевич с удовольствием съел тарелку пшенного супа. Галин племянник пошел в гостиницу «Украина» узнать, освободился ли номер. Комната была уже готова и мы отвели туда нашего гостя, чтобы он отдохнул. Семён Афанасьевич отлично выглядел. В нём было столько энергии, интереса к жизни, какие-то искры излучал. Он был очень притягательным.

К концу занятий мы привели нашего гостя в институт. В актовом зале нас уже ждали студенты и Семён Афанасьевич выступил перед ними. Студенты были в восторге! Он рассказал им, как он попал к Антону Семёновичу, как ему жилось в колонии, какие там были условия, как ему очень хотелось работать в кузнице. И, как писал А.С. Макаренко, «У Калабалина от кувалды сыпались искры из глаз», с таким большим вдохновением Семён работал.

С. А. Калабалин очень тепло вспоминал об Антоне Семёновиче Макаренко, о Елизавете Федоровне Григорович. Он говорил: «Это была наша родная мама. Она и ругала нас, и уговаривала, и добрые слова говорила. Это был родной человек».

Я не знаю, кто еще из воспитанников Макаренко кроме Семёна Калабалина пошел по его стопам. Семён Афанасьевич рассказывал, что настолько любил Антона Семёновича, так был к нему привязан, так восхищался его умением повлиять на человека, что тоже решил попробовать стать педагогом. После колонии его направили учиться на рабфак. Там он познакомился со своей будущей женой Галиной (Черниговкой). По окончании рабфака он работал в детских колониях (сначала под Ленинградом, затем под Винницей).

Как я познакомилась с Елизаветой Фёдоровной Григорович

В 1957 году я приехала в Крюков в музей А. С. Макаренко за материалами. В музее работала племянница Макаренко Татьяна, очень приветливая женщина. Она присматривала за домом, уборку делала, следила, чтобы во время экскурсий был порядок. Татьяна сказала, что в Кременчуге живет Елизавета Фёдоровна Григорович, что она часто приезжает в Крюков, приходит в музей и подолгу остается в комнате, в которой находится большой портрет, написанный маслом известным художником. Именно на этом портрете Макаренко настоящий, а на других – он какой-то другой. Елизавета Фёдоровна очень любила Антона Семёновича. Именно в музее мы и познакомились.

Елизавета Фёдоровна жила в доме брата в маленькой комнатушке. Там было два столика, кроватка, пара стульев и, по-моему, кресло. На одном столике лежала очень большая кипа писем от воспитанников. Она прочитала мне несколько писем. Как будто они матери родной адресованы. Это были письма от девочек, от жён колонистов, поздравительные письма. Они писали, как-будто её дети. Своих детей у неё никогда не было. В письмах они интересовались ее здоровьем, писали о своей жизни.

Елизавета Фёдоровна и Антон Семёнович вместе начинали работать в колонии. Поручение о создании колонии было дано Елизавете Фёдоровне. Она работала в школе в Полтаве. Возглавить колонию она отказалась, сказала, что организаторскими способностями не обладает. Эту должность предложили Макаренко и он согласился, но с условием, что Елизавета Фёдоровна тоже будет работать в колонии.

Это было очень тяжелое время. Вокруг леса, каждый день кто-то кричал «рятуйте». Люди уезжали в большие города, где была хоть какая-то защита, а они наняли возницу, бросили на подводу свои чемоданы и поехали… Елизавета Фёдоровна рассказывала: «Едем, встречаем знакомых. Они нас спрашивают, куда вы едете? Очень удивились. Говорят, что нормальные люди в города едут, а вы в глушь, там же остатки банд встречаются. Но мы не могли не поехать». Их тогда называли «подвижниками наркомпроса». Было принято постановление правительства о борьбе с детской беспризорностью. Было очень много беспризорников и их нужно было спасать. Когда мы приехали на место, то увидели, что дети были брошены на произвол судьбы. Не было никакой организации, каждый сам себе что-то добывал, кусок хлеба, какую-то картошку. Работа началась с организации жизни детей».

Елизавета Фёдоровна стала большим другом и помощником Антона Семёновича. Из бесед, вспоминала, Елизавета Фёдоровна, чувствовалось, что это был по-настоящему образованный человек, много знающий, много читающий. Она и сама очень много думала о воспитании. Колония была её любимым детищем. Елизавета Фёдоровна говорила, что терпение надо было иметь очень большое. Дети были без всяких признаков воспитания, совершенно испорченные улицей, обиженные на жизнь, не верящие в себя, в свои возможности, считали, что из них ничего не получится, потому, что они пропащие. Особенно это отражалось на девочках.

Сложные были отношения, но воспитатели вели себя так, что дети в конечном итоге, увидели, что для них хотят сделать добро: воспитатели ели то же самое, что и дети, жили почти в таких же условиях. Сначала некоторые воспитатели, пока в колонии были вши, не садились на кровати, но потом ситуация изменилась и они забыли об опасениях.

У нас стало традицией, вспоминала Елизавета Фёдоровна, проводить вечерние чтения. Перед сном воспитатели приходили в спальню и читали воспитанникам вслух интересные произведения. Детям очень нравилось, что после сигнала «Спать пора» они еще слушали интересные рассказы.

Так постепенно формировался коллектив, но мешал работать Наркомпрос. В то время в Наркомпросе господствовала теория свободного воспитания, а А. С. Макаренко придерживался того мнения, что если нет порядка, невозможно будет воспитать ребят и требовал подчинения и абсолютного порядка. К этому было трудно приучить после свободной жизни (об этом написано «Педагогической поэме»).

Не каждый человек, имеющий педагогическое образование, может быть воспитателем. Воспитателем может быть тот, кто пользуется авторитетом у воспитанников. Если А. С. Макаренко видел, что какой-либо воспитатель не пользуется авторитетом, он расставался с ним. Это закономерность, что от авторитетного воспитателя ребенок примет и наказание, и поощрение. Тяжело было с работниками Наркомпроса, т. к. они настаивали, что свободное воспитание имеет смысл. Но ведь без организации детей, особенно когда их много, нельзя обойтись. Конечно, есть и другие примеры организации детской колонии – Республика ШКИД. Мы помним, что там было свободное воспитание и что, в конечном итоге, ничего не получилось. Они (дети) сами все организовывали, была большая активность, все было очень хорошо, но в действительности дети не все стали на путь истинный. Конечно, и у А. С. Макаренко бывали неудачи (например, с Рыжиковым, закоренелым вором).

О встречах с воспитанниками А. С. Макаренко

Воспитанники А.С. Макаренко, которые к нам приезжали: и Калабалин, и Иванов, и Клюшник, и Плачковский, и Дроздюк, и Конисевич были необыкновенными людьми: скромными, умели себя вести, точные и достойные. Ни в чем не проявлялось их детское прошлое. Они не кичились своим прошлым и своим настоящим.

Так, Дроздюк работал в Большой Писаревке в Сумской области рабкором, Иванов – директором ювелирного завода, Клюшник – полковник в отставке… Когда они встречались, видно было, что они друг для друга были не чужими людьми, это не случайные встречи, это встречи родных людей. Я помню, что когда А. Дроздюк и С. Калабалин встретились у нас, Семён Афанасьевич ласково обнял его и сказал: «Пішли, Петя, поговоримо». Видно он почувствовал, что нужно поговорить.

Выступая перед студентами, воспитанники говорили о жизни в колонии и коммуне, о симпатиях и антипатиях, о том, как попали в колонию, как шел процесс становления колонии, коммуны, о традициях. Иванов рассказывал студентам о том, как он обворовывал ювелирные магазины, а потом стал директором ювелирного завода. Студентам эта история очень нравилась.

Следует сказать, что все члены кафедры педагогики и психологии принимали участие в пропаганде идей А. С. Макаренко: часто выезжали в

школы города и области, в студенческие коллективы, на предприятия, выступали перед работниками тюрьмы, знакомили их с идеями Макаренко. Я помню свое выступление в швейной мастерской, где работали глухонемые. Я очень волновалась, была в недоумении, как же буду читать им лекцию. Зал был полон, и был сурдопереводчик, который попросил меня говорить медленно. Все внимательно слушали, а потом было много вопросов о воспитании в семье, и я рассказывала им идеи Макаренко о семейном воспитании по «Книге для родителей». Слушатели обрадовались, что они могут прочитать это произведение.

Аудитории были разные – и заинтересованные, и формальные. Были мы в спецучилище для девочек под Ахтыркой, рассказывали об опыте А. С. Макаренко, а они спросили: «А почему у нас не так?»

На нашей кафедре не было ни одного человека, который не читал бы лекции о А.С. Макаренко. В 1957 году, после присвоения институту имени Макаренко, заведующий кафедрой Вадим Константинович Григорьев предложил организовать комнату Макаренко и отправил меня в командировку в Крюков в музей. Вскоре создали кружок. Кружковцы и инициировали переписку с воспитанниками. Приглашали и Е.Ф. Григорович, но она ответила, что по состоянию здоровья приехать не может. Кружковцы ездили за материалами в Харьков, в Полтаву, писали курсовые и дипломные работы. Кружковцы и преподаватели обслуживали экскурсии. Пропагандировали опыт А. С. Макаренко, знакомили школьников (во время педпрактики) с наследием А. С. Макаренко. Те материалы и письма, которые у вас есть, заслуга первых кружковцев.

Макаренковедческая работа проводилась в течении учебного года, но, конечно, перед днем рождения и перед юбилейными датами она активизировалась.

До 80-х годов спецкурсов по изучению наследия Макаренко не было. Спецсеминар предложил ввести в учебный план Евгений Николаевич Вольский, в то время заведующий кафедрой педагогики.

Хотелось бы сказать несколько слов напутствия молодым макаренковедам: изучайте педагогическое наследие прошлого и берите из этого прошлого все лучшее, созданное людьми. Не отрицайте того, что было создано до нас, а идите вперед. Только тогда будет твердая почва под ногами для осмысления прошлого. В тот исторический период А. С. Макаренко делал то, что должен был делать, и делал это хорошо.

Марченко В. Й.

педагог-організатор клубу «Райдуга», член клубу «Вчитель-ветеран»
ветеран кафедри педагогіки СумДПУ ім. А.С. Макаренка

«Райдуга» серед двору

(використання педагогічних ідей А. С. Макаренка в роботі клубу дітей та дорослих за місцем проживання)

Нам, сумчанам, пощастило, що на нашій землі народився геній – видатний педагог ХХ століття Антон Семенович Макаренко. Його вчення про систему перспективних ліній, дитячий колектив, самоврядування, зокрема, в різновіковому колективі, основи сімейного виховання – стали наріжним каменем в роботі дворового клубу «Райдуга» ветеранів та дітей за місцем проживання в Сумах по вул. Огарьова 5, Кірова 36, 38.

Опікування людьми похилого віку дітьми – давня традиція слов'янського народу, що пов'язана з побутом українців − проживання великими сім'ями, в яких декілька поколінь були пов'язані родинними зв'язками. Малеча отримувала від дідусів та бабусь досвід набуття трудових, соціальних навичок, багату фольклорну спадщину в іграх, легендах та піснях. Тому внесок старшого покоління у виховання дітей завжди є надзвичайно важливим й корисним.

Наслідуючи виховні традиції нашого народу, ми створили клуб дітей та дорослих за місцем проживання і назвали, за спільним бажанням, − «Райдуга». Клуб існує вже 12 років при міському об'єднанні «Вчитель-ветеран», очолює його − Чепуренко В. Л. Дворовий клуб об'єднує дітей та дорослих 3-х багатоповерхівок: Огарьова, 5, Кірова, 36, 38 із населенням більше як 500 чоловік різного віку, з них більше 60 дітей. Серед дорослих − люди похилого віку: ветерани Великої вітчизняної війни, учасники бойових дій, діти війни та ветерани праці. Є серед них і самотні люди, що не мають родини.

Метою створення нашого клубу стало прагнення сприяти моральному й громадянському вихованню підростаючого покоління через спілкування з дорослими та ветеранами. Провідними напрямами роботи було визначено: «ветерани-дітям», «діти-ветеранам», «ветеран-ветерану», волонтерська діяльність та пошукова робота військово-патріотичного спрямування.

Згідно цих напрямів склався певний зміст роботи, провідними формами якої стали: зустрічі з ветеранами, усні журнали, «круглі столи», конференції, ігрова дозвільнева діяльність, в т.ч. футбольної команди.

Керівництво клубом здійснюють органи самоуправління: дітей та дорослих. Першою очолила самоуправління дорослих шановна людина, ветеран війни, колишня партизанка Сюзюмова Ганна Пантелеївна. Завдяки своїй енергії, творчій вдачі їй вдалося залучити до роботи клуба багато ветеранів війни, цікавих людей міста. Та, нажаль, через хворобу вона була змушена була відмовітися від посади. Останні вісім років клубом керує Турутько Антоніна Петрівна – ветеран війни та праці, колишній майстер трудового навчання учбово-виробничого комбінату міста.

Її заступники: Конєва Марія Єрмолаївна − вчитель-ветеран школи № 9, Дідоренко Олександра Данилівна − вчитель-ветеран школи № 23, Гузенко Віра Спиридонівна − ветеран педагогічної праці з великим стажем, Бойко Євдокія Семенівна – голова районної ради ветеранів, Марченко Валентина Йосипівна − педагог-організатор, ветеран праці Сумського педагогічного університету ім. А. С. Макаренка та школи № 4.

Дитяче самоврядування офіційно вибирається щороку. Колись до його складу входили: Володимир Зінченко, Радіон Муйдінов та Катерина Бабинець, сьогодні – вони студенти 3−4 курсів міських вузів. На зміну їм прийшли Максим Рапута (школа № 2), Мишко Гринько (школа № 4), Ігор Кисельов (школа № 4) та Роман Скирдач (школа № 2). Командири обираються в кожній багатоповерхівці. Є в клубі і радники, і наставники для проведення військових ігор та змагань, всі вони з числа старшокласників, що пройшли школу «Райдуги».

Свята й інші заходи, що проводяться, готують і діти і дорослі разом. Є і свої актори, і конферансье, і, навіть, лауреати клубних конкурсів, серед них: Настя Виросткова, Оля Лозова і 87-річна Серафіма Петрівна Крівцова − з художнього читання; Аня Рудомет, Антоніна Петрівна Турутько, Галина Георгіївна Тихонова − зі співу.

Клуб не має приміщення, всі його заходи проходять просто неба і залежать від погодних умов. Взимку − це змагання, естафети на санчатах і лижах, рухливі ігри, зустрічі в когось із дорослих вдома. Так, на Святого Миколая влаштовується свято іменинників, яке проходить у квартирі М.Є. Конєвої. Обраний серед дорослий Миколай у відповідному українському костюмі, в капелюсі, з бородою приходить з мішком дарунків для народжених взимку, влітку, восени, навесні. Зустрічає дорослих та дітей і Господиня, теж у національному костюмі. Традиційними стали на святі ігри, танці та іменинний пиріг.

Напередодні новорічних свят прикрашаємо саморобними іграшками живу ялинку, яку посадила ветеран війни Левченко Юлія Юхимівна. Прикріплення гірлянди на величезному дереві стає серйозним випробуванням для старших дітей і успіх обов'язково вітається призом.

Новорічна програма роботи клубу багата й різноманітна: ліплення сніговиків (як є сніг), обов'язкові щедрівки, колядки, за які дітей, за звичай, пригощають. Клуб слідкує, щоб не обминали хворих і самотніх: рада дорослих у костюмах поздоровляє всіх із Новим і Старим роком. Традиційними стали колективні поздоровлення мешканців біля кожного з 10 під'їздів, а самотніх літніх людей персонально вітають ялинковими букетами та сувенірами Дід Мороз і Снігуронька.

Літні й весняні канікули теж насичені різноманітними заходами. Серед них обов'язкове свято 9 травня у дворі, зустріч з ветеранами війни та праці, адже відомо, що одного бійця на фронті забезпечували 80 чоловік, працюючих в тилу. В клубі систематично ведеться волонтерська робота. Діти виконують різноманітні доручення сусідів-інвалідів одноразового характеру, а їх батьки постійно допомагають матеріально, серед таких родин сім'ї Іщенко, Скориків, Тихонових та ін. Родина Жибінових багато років опікувала незрячу О. П. Дмитрієву, учасницю двох воєн, колишню фронтову медсестру. Пенсіонерка Галина Анатоліївна і їжу їй готувала й годувала, а коли трапився в старенької уночі інфаркт, розбудила сусідів і ті допомогли знести хвору з восьмого поверху до машини «швидкої допомоги». Сама Галина Анатоліївна пече смачні тістечка, які користуються на дворовому ярмарку великим попитом – за ними стоїть черга. До речі, ярмарок – теж один з волонтерських заходів, бо дозволяє сформувати для самотніх продуктові набори, мати кошти для придбання сувенірів до свят клубу. Допомога сусід-сусідові влітку: це й цукіні, й десяток помідорів з грядки, свіжі огірки. У багатьох з тих, хто має свої сади, городи є підопічні, з якими вони діляться врожаєм. Це Г. Л. Позднякова, Е. П. Коверняга, Л. П. Савоченко, Ю. Е. Левченко, сім'ї Фірстенко, Городничих, Мажнікових та ін. – вони завжди пригощають пенсіонерів. На свято Паски одиноким сусідам розносять свої вироби А. П. Турутько, В. С. Гузенко, Г. Л. Позднякова. Ми намагаємось жити так, щоб дітей навчити: «Допоможи ближньому, і тобі допоможуть».

Є в дворі сім'ї , де виховуються всиновлені діти, в одній − ще дошкільнята, а в іншій − вже дорослі. Пригадую, як хотіла мама Олени

відсвяткувати їй 16 років радилась , в якій спосіб відсвяткувати ювілей, отож ми ходили в дитячі та юнацькі організації, просили допомоги. І лише в СПОУ (спілка піонерських організацій України, голова Світлана Завальна) нам запропонувала безкоштовну путівку до «Артеку». Олена відзначила своє повноліття в найкращому таборі землі, не знаючи, як матері дісталась та путівка. Таких подій у нас у дворі доволі.

Не можу не згадати і раду ветеранів Зарічного райвиконкому (голова рада − Полянська Н. К.). Це завдяки їм ми мали на свята для ветеранів-самотніх сувеніри: ялинкові букети на Новий рік, квіти на 23 лютого чи 8 березня. А печена картопля на 9 травня і фронтові «сто грамів» – то все в складчину, як і солдатська каша другого вересня в день визволення міста від фашистських загарбників. Маючи величезні бузкові кущі й черемуху у дворі, ми завжди даруємо «свої квіти» на День Перемоги. Пригадую один випадок на свято. Полковник Кумбрасов, нині покійний , жив в одному з наших будинків. Він визволяв Україну, завжди радо спілкувався з дітьми, розповідав про війну, та коли важко захворів, зміг вийти тільки на балкон (на ІІ-му поверсі). І тоді діти закидали його вітками бузку. Це було, мабуть, одне з найкращих видовищ! Ветеран, при всіх своїх нагородах, в ореолі квітів. Ми всі раділи, та більше діти, бачачи посмішку хворого, коли квіти влучали в ціль – на балкон.

Наш голова клубу А. П. Турутько користується повагою у дітей і дорослих. Вона й кашу на вогнищі приготує, і пиріг спече для всіх, а співає – заслухаєшся. Через вогнище купальське теж переплигне − нікого не посоромиться. Такі ватажки серед дорослих, ще й літніх людей, − не рідкість у нас.

У роботі клубу значне місце займає пошукова робота дітей. Погодьтесь, розповісти про подвиги бабусі чи дідуся у дворі, школі, описати його, то цікава й корисна справа. Так ми дізнаємось про участь у війні не тільки рідних та близьких наших дітей, але й сусідів, знайомих.

Так, в будинку № 36 по вул. Кірова, живе подружжя Ройченків, учасників Великої вітчизняної війни. Виявляється, Ніна Яківна – колишня партизанка загону Костянтина Заслонова в Білорусії. У 14 років вона, сирота, стала розвідницею, а її товариші по зброї за довгі коси ласкаво кликали «Лялькою». Прадід Мишка Гринька − Герой Радянського Союзу А. Кудря, льотчик, ас, загинув під Харковом. У хлопців Орлових Олексія та

Андрія – дід воював і дослужився до полковника, має бойові нагороди, а до війни працював вчителем. Описати внесок своїх рідних, знайомих у перемогу непроста справа, а от побачити надрукованими твої знахідки ще цікавіше, особливо в солідних сумських газетах, як «Панорама», «Суми й сумчани», «Данкор».

Діти в нашому дворі різні за характером, вдачею, ставленням до роботи й у спілкуванні з ветеранами. Загалом, вони не звертають уваги на те, як вчаться їх товариші в школі. Так, Роман Скирдач вчиться посередньо, бешкетує, а у дворі він один з командирів. Максим Рапута ввічливий, добрий, вихований, його обрали командиром 3-х дворів.

Дворові свята клубу давно стали традицією. Вже десятий рік варимо солдатську кашу, обов'язково зустрічаємось з ветеранами. Намагаємося не повторюватися, варіюємо форми заходів. Часто старші діти читають свої реферати, які задають їм в школі, а ми в дворі (й старі й малі) радо слухаємо виступи, пригощаємо цукерками, печивом. Особливо цікавими видаються реферати про учасників звільнення м. Суми, про бойові шляхи Сумсько-Київських дивізій, зустрічі з ветеранами, їх розповіді. До нас у клуб приходили і Герой Радянського Союзу Красій С. О. – вчитель, і Рибець В. М., і Матвеев В. І., і Феденко В. С. – усі вони визволяли місто Суми.

Другого вересня минулого року в річницю звільнення м. Суми від фашистських загарбників та його 350 річчя, до дітей та дорослих клубу «Райдуга» завітали полковники у відставці Фоменко Іван Тимофійович та Фесенко Василь Германович, перший дійшов до Праги, другий звільняв Київ, всю Україну, дійшов до Берліну. Прийшли вони в костюмах, з нагородами, до них приєдналась і ветерани клубу. Діти дарували всім квіти, пісні, вірші. Дорослі теж брали участь в концерті, зокрема співала фронтових пісень голова клубу, ветеран ВВВ і трудового фронту А. П. Турутько, виступило й співуче тріо жінок-ветеранів у складі: О. Д. Дідоренко, М. Є. Конєва та А. П. Турутько). Мешканець нашого будинку, дитина війни, Гончаров О. І. – автор і співавтор книг про історію ВВВ на Сумщині, прийшов зі своїми книгами і цікавою розповіддю про знаменитих сумчан, з якими зустрічався під час написання книжок. Була виставка книг, цікава і дорослим і дітям. А конкурс осінніх страв заохотив до участі чимало дорослих мешканців. Кращими визнані огірки «Сумські» Г. М. Позднякової, помідори «Асорті» А. П. Городничої та пиріжки з

капустою А. П. Турутько. Була ще й військова гра, яку проводили волонтери з педагогічного університету, і, звичайно, каша солдатська, яку майстерно варить голова клубу А. П. Турутько. Завершилось свято виступом нашого сусіда-ілюзіоніста Сичова О. В., асистентами демонстрації фокусів стали наші діти з клубу.

За час існування дворового клубу виросли його вихованці. Вже працює у Києві золотий медаліст Баришев І. І., а його син доріс до учасника клубних ярмарок, коли приїжджає на канікули; закінчила університет Кристина Пахомова, має сім'ю, синочка, а колишні командири Катя Бабинець, Антоніна Кульбакіна та Родіон Муйдінов − студенти старших курсів різних вузів. Сьогоднішні старшокласники вже стали в клубі наставниками, радниками. Як завжди, на свята багато гостей із інших дворів та вулиць, бувають і з вул. Прокоф'єва і 9-го мікрорайону. Одні чемно вітаються і просять дозволу брати участь у іграх, самі виступають з номерами художньої самодіяльності, а бува й перемагають в конкурсах «Miss осінь, літо» ін. Але здебільшого наші «гості» – підлітки з різних дворів займають міста на бордюрах чи траві, демонстративно курять, цвіркаючи крізь зуби, кривлять губи і тільки спостерігають. Ми їх запрошуємо стрибати через вогнище, виконувати фізичні вправи, змагатися. Пригадую, як на зустрічі із суддею облсуду В. В. Матусом було багато таких «гостей» – підлітків. Вони, навіть записку прислали з питанням про те, що чекає по закону за участь у крадіжках неповнолітніх і уважно слухали відповідь нашого гостя.

Приходять і «чужі» дідусі, і бабусі, їм цікаво побувати на святі у дворі, інколи виступають зі своїми спогадами, ми люб'язно вислуховуємо всіх, нам цікаво почути сторінку чийогось воєнного життя,

Звичайно , важко приходиться здобувати кожний раз кошти на сувеніри, солодощі для дітей, призи. Спонсорів у нас немає, хоч не раз різні релігійні організації пропонували свої послуги. Клуб «Вчитель-ветеран» має тільки незначні внески. Тому приходиться влаштовувати акції, на зразок збору макулатури, пляшок, або ярмарки, де не тільки заробляють діти гроші, продаючи дари своїх садів-ланів, чи власні вироби та доробки, а й вкладають 30 % у якесь дворове свято.

Заважає, звичайно, й відсутність у клубі власного приміщення. Свята проти неба добре влітку, а от восени, взимку весною... Був у дворі колись

дитячий клуб, трикімнатне приміщення, обладнаний станками, технікою, був і платний керівник. Та ЖКВ продали його під якийсь офіс, техніку списали, керівників звільнили. Отож тепер всі заходи ми проводимо «проти неба», без коштів, керівників, музичних інструментів та обладнання. Клубні заходи три рази показували по місцевому телебаченню, декілька разів освітлювали на сторінках газет. Майже 10 років просимо ЖКВ обладнати на подвір'ї хоч би дитячий майданчик, при цьому зверталися не раз до депутата міської ради І. І. Приходька. Все марно. Лише в цьому році депутати Боженко, Новицький допомогли з деяким обладнанням. Друзів у клубу багато, та коштів у них немає.

Ми співпрацюємо зі школами, позашкільними закладами, педуніверситетом та ветеранськими організаціями. Перш за все це школи № 2, № 3, № 4, де вчаться наші діти. В музеї бойової та трудової слави школи № 2, ми проводимо екскурсії, цікаві зустрічі, усні журнали... Запам'яталися дітям та дорослим неодноразові зустрічі з членами підпільної Сумської організації «Прапор» Вірою Барбосовою-Руденко, Лідією Шаміною та іншими, їх розповіді про дії організації в роки війни, про Дмитра Косаренка, керівника організації. Запам'ятався дітям і дорослим усний журнал, присвячений Краснодонській підпільній організації «Молода гвардія», «круглий стіл» на честь 60 річчя Перемоги і зустріч з ветеранами Великої Вітчизняної війни Чепуренко В. Л., Гребьонкіною А. І., Талденком В. І. та ін.

У школі № 4 ми проводимо свята на честь Захисника Вітчизни, 8 Березня, свято Святого Миколая. Гостюємо ми в школах переважно в зимовий час. У таких святах беруть участь і діти, і літні люди, які читають власні вірші (у клубі є власні поети Бойко Ю. Д., Ройченко Н. Я., Скорик П. Г.).

Особливо тісні контакти у нас с класами, де вчаться наші вихованці. Так, лише в класі вчителя-методиста, відмінника освіти Нужної Любові Іванівни їх п'ятеро. Діти готують для мешканців нашого двору композиції, спектаклі, співають воєнні пісні Сама Любов Іванівна теж живе в одному з наших будинків.

Доброю помічницею для «Райдуги» є педагог-організатор підліткового клубу «Орлятко» (Петропавлівська, 96) Парфененко Тамара Миколаївна. Приміщення клубу, його матеріальна база завжди до наших

послуг. Проте, наші діти і бабусі з дідусями вважають, що для них далеченько ходити до цього клубу.

Ми завжди підтримуємо тісні зв'язки з Сумським державним педагогічним університетом ім. А. С. Макаренка, їх волонтерські загони працюють на нашому літньому майданчику, проводять змагання, карнавали, ігри. А нещодавно ми ввели нову форму роботи, так звані «Волонтерські вівторки». Щонеділі протягом року саме у вівторок, з'являється об'ява з чітким планом, де на першому місці відвідування одиноких ветеранів, допомога їм по господарству, відвідування аптек, спільний перегляд газет, просто спілкування. Клуб «Вчитель-ветеран» виписує нам газети «Суми і сумчани», «Данкор», «Ваш шанс», отож обмінюємось ними, даємо читати й іншим, як наприклад газету «Панорама»

Взагалі, ветеранські організації міста, як от міська та Зарічна рада ветеранів, рада ветеранів Радянського мікрорайону, клуб «Вчитель-ветеран» постійно цікавляться роботою «Райдуги», відвідують його заходи. Членами клубу «Вчитель-ветеран» є Є. С. Бойко та всі члени самоуправління дворової ради «Райдуги».

Висновки

Не зважаючи на труднощі, існування клубу «Райдуга» як об'єднання дітей та літніх людей більше десяти років доводить, що користь від цього обопільна.

Робота такого клубу непроста річ, бо справа не тільки в коштах, а й в повільному рості самосвідомості мешканців багатоквартирних дворів, їх бажанні допомагати своїм і чужим дітям. Треба тільки постійне бажання людей, щоб зробити свої двори осередком миру і спокою, цікавого дозвілля для дітей і літніх людей, і в цій справі не обійтись без допомоги молодих батьків.

Досвід засвідчує, що в роботі такого клубу виникає нагальна необхідність поєднувати масові заходи з індивідуальною роботою, як серед ветеранів, так і серед дітей. Свята у дворі, зазвичай , мають календарний характер (23 лютого, 8 березня, 9 травня), кожного року їх потрібно урізноманітнювати за змістом, включати ігрові форми, змагання, фольклорні моменти та національний колорит. Вже третій рік проводимо конкурс на звання «Людина року» в номінаціях «Найщедріша», «Найкращий хазяїн», «Наймиліша бабуся» і т. п. Маємо свою дворову медаль.

Ми дійшли до висновку, що вимагати від дітей заучування текстів і віршів, пісень, повідомлень, то марна справа. Завжди потрібна наявність текстів (на зразок «караоке»), тоді активність забезпечена. Вважаємо необхідним обов'язкове нагородження і дітей і дорослих призом за участь у святі (цукерки, печиво, сувеніри...) Кошти на проведення свят могли б виділити спонсори, батьки. Але така залежність може завадити справі. Краще збирати макулатуру, пляшки, проводити ярмарки, з відрахуванням відсотків від виручених дітьми грошей на клубні свята.

Обов'язковими в проведенні заходів вважаємо емоційність, яскравість, наявність костюмів. У нас є свої українські та новорічні костюми, атрибути солдатського одягу тощо. Роботу клубу необхідно планувати на рік. Ми плануємо на учбовий, а не календарний, бо тісно пов'язані з навчальним процесом, канікулами в школі, і не бажаємо повтору. Ще важливим моментом є гласність всіх заходів. Діти пишуть, розмальовують, як їм забажається на кожне свято оголошення. Вони вивішуються на кожний під'їзд 3-х будинків, а їх у нас 10. Обов'язково згадуємо тих, хто допоміг в проведенні попереднього свята коштами чи солодощами, сувенірами, хто вийшов переможцем в конкурсах і т. п.

Вважаємо, що робота дворових клубів є необхідною для великих будинків.

Валентина Йосипівна Марченко
лютий, 2013 р.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І.
ТВОРЧА СПАДЩИНА А. С. МАКАРЕНКА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ

Сбруєва А. А., Рисіна М. Ю. Макаренкознавчий вимір історії Сумського педагогічного університету: визначні події, наукові пошуки, персоналії 3
Дічек Н. П. Педагогічне новаторство А. С. Макаренка (полтавський період) і проблема «морально дефективного дитинства» 30
Ткаченко А. В. Становлення матеріально-виробничої бази дитячої трудової комуни імені Ф. Е. Дзержинського 55
Осьмук Н. Г. Виховна система А. С. Макаренка в контексті світового реформаторського руху першої третини XX століття: порівняльний аналіз 74
Козлова О. Г., Гавриленко І. І., Козлов Д. О. Становлення підприємницької діяльності А. Макаренка в Полтавській трудовій колонії ім. М. Горького 98
Гавриленко І. І. Чинники становлення управлінської діяльності А. С. Макаренка – завідувача трудової колонії ім. М. Горького 121
Михайличенко О. В., Товчигречка Л. В. Літературно-публіцистичний аспект педагогічної спадщини А. С. Макаренка 140

РОЗДІЛ ІІ.
ІДЕЇ А. С. МАКАРЕНКА ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ОРІЄНТИР ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Лазарєв М. О. Людиноцентрована система виховання: від А. С. Макаренка до сьогодення 158
Анохін Є. В., Чайка В. В. Особливості різновікового спілкування дітей і підлітків у позаформальному середовищі 183
Огієнко О. І. Спадщина А. С. Макаренка в контексті розвитку сучасних педагогічних технологій 204
Полякова О. М. Культурологічний підхід як основа аналізу соціально-педагогічної роботи А. С. Макаренка з неповнолітніми правопорушниками 223
Кудренко А. І., Листопад О. В. Актуалізація теоретичної спадщини А. С. Макаренка в контексті сучасної педагогічної інноватики 245

Кондратюк С. М. Реалізація макаренківських ідей здоров'язбережувального виховання молодших школярів у сучасних умовах 267
Кривонос О.Б. Дидактичні чинники формування професійно-творчих умінь студентів 287
ДОДАТКИ 308
Спогади П. О. Дроздюка «Незабутні зустрічі» 308
Листи П. О. Дроздюка 349
Лист В. М. Терського 352
Лист Є. Ф. Григорович 356
Лист С. О. Калабаліна 358
Лист К. І. Белковського 359
Лист М. Семенової 361
Лист Є. Треньової 363
Спогади Г. П. Якубанець 364
Марченко В. Й. «Райдуга» серед двору 369

Наукове видання

Творча спадщина А. С. Макаренка: осмислення історичного досвіду та інноваційного потенціалу

Монографія

Суми: СумДПУ, 2013

Відповідальний за випуск: ***А. А. Сбруєва***
Комп'ютерне верстання: ***Ю. С. Нечипоренко***

Підписано до друку 25.02.2013
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 22,1. Вид. № 10. Тираж 100 пр.

Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка
40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А. С. Макаренка