

**ПРОВІДНИК
УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ
А. С. МАКАРЕНКО**

Проектувати краще в людині ...

Педагогічна система Антона Семеновича Макаренка — явище складне і багатопланове. Видатний педагог збагатив світову педагогіку, вніс великий вклад у теорію виховання, він — людина широко освічена, одержима, безкомпромісна у відстоюванні своїх принципів, видатною є його глибока гуманна педагогічна система, і його непересічний талант письменника. Але в останню чергу Антон Макаренко — Провідник. Велич нації і сила держави будується мистецтвом і війною. Антон Макаренко творив своє педагогічне та літературне мистецтво як велику війну з рабством, плебейством і пристосуванством.

Народився А. С. Макаренко 13 березня 1888 року в с. Білопіллі на Сумщині в сім'ї залізничного працівника. З п'яти дітей народжених в сім'ї Макаренків він був третьою дитиною^{24, с. 3}. В 1905 році 17 річним юнаком, закінчивши педагогічні курси, почав працювати народним учителем в залізничному училищі при Крюківських вагоноремонтних майстернях Південної залізниці. В цей час бурхливі події розгортались в Крюкові та Кременчуці і молодий педагог отримує революційне хрещення в робочих масах залізничників. Його захоплює революційна хвиля. В революції 1905–1907 років складається його світогляд. «Максим Горький став для мене не лише письменником» — пише він, — але й учителем життя. А я був просто «народним учителем», і в моїй праці неможна було обійтись без Максима Горького»^{22, т. 4, с. 11}, а далі «Почуття наші, образи і картинки внутрішньої сутності людини формувались завдяки творчості Максима Горького. Це ім'я знаменувало для нас і високу переконаність, і повноцінність людської культури, яка звільнюється від прокляття капіталістичної цивілізації»^{22, т. 4, с. 20}.

В перші роки своєї праці в залізничному училищі А. С. Макаренко вчив дітей робітників російської мови, малюванню, арифметиці і географії. Учні любили молодого педагога за відвертість, увагу. Він привабливо читав і розповідав. В яку б то не було пору року він організовував для дітей ігри та розваги, проводив з ними екскурсії, походи. У всьому обсязі та різноманітності використовував в практиці навчання наочність. Учень цього училища, а згодом начальник відділу навчальних закладів Південної залізниці С. Ф. Василенко розповідав: «Антон Семенович теорію підкріплював практикою. Кожний учень пізнавав матеріал глибоко, і вивчене залишалось в пам'яті на все життя. Вивчаючи будову ґрунту, ми йшли всім класом в провалля, по драбині спускались туди, брали зразки, складали в склянну посудину і описували будову землі. Під час вивчення парової машини ми йшли екскурсією в котельню, і там нам показували машину. Антон Семенович пояснював процес роботи машини. Недалеко від школи був ліс, коли вивчали рослини, вибирали хорошу погоду, йшли в ліс і розглядали рослини. Кожна екскурсія закінчувалась тим, що ми в школу приносили додаткові наочні посібники, котрі поповнювали наші кабінети. Все це допомагало краще засвоювати приданий матеріал»¹.

В процесі учительської діяльності в Крюківському училищі, постійно спілкуючись з робітниками та їх дітьми, А. С. Макаренко розширив свій політичний кругозір, удосконалював педагогічну майстерність, загартовував волю, краще

пізнавав тяжке життя робітничого класу, боровся за правильне виховання дітей робочих. Із спогадів педагога відомо, що в залізничному училищі, де він працював, навіть в роки реакції моральна атмосфера була незрівнянно чистіша, ніж в інших навчальних закладах: робочі міцно тримали все в своїх руках і реакційні чорносотенці не мали на них майже ніякого впливу. Однак розгул реакції не минув і Крюківського училища. Завідуючим училища був призначений чорносотенець, старанно виконуючий реакційні вимоги уряду. Але це не зупинило молодого педагога. Він відкрито виступив проти реакційних дій чорносотенця, за що в 1911 році був переведений в залізничне училище невеликої станції Долинська в Херсонській губернії.

В Долинському залізничному училищі навчались, в основному, діти лінійних залізничників. Серед них було багато сиріт. Більшість учнів жили в гуртожитку при училищі. Атмосфера в училищі була цілком нормальною, А. С. Макаренко мав певну свободу дій у виборі форм і методів навчальної та виховної роботи. Тут він також викладав російську мову й історію, креслення і малювання. Окрім того, працював в якості вихователя, або як тоді офіційно називалась ця посада, наглядача, в дитячому інтернаті. Працював він багато і напружено. Поява його в школі внесла свіжий подих у виховний процес. На канікулах він їздив у Полтаву чи Київ до Єлизавети Федорівни Григорович, з якою у нього були недвозначні відносини (пробний, громадянський шлюб). Праця в Долинському училищі залишила яскравий слід в становленні його як педагога. Важливим фактором було й те, що училищем керував М. Г. Компанцев, колишній директор Крюківського училища, переведений за свої прогресивні погляди на станцію Долинська дещо раніше.

Уже в ці роки він надавав важливого значення напрацьованою в учнів навичок грамотного і красивого письма, методам диференційованого підходу й індивідуальної роботи, наочності й образності, вмінню використовувати дошку і крейду в цілях наочності, урокам на лоні природи, самостійній роботі з книгою, підручником та іншим методам і засобам активної навчальної діяльності вчителя і учнів, зв'язку навчання з життям.

Учень Долинського училища, кандидат філологічних наук М. Л. Лановенко згадує: «Він писав прямим, чітким, каліграфічним почерком. Всім його почерк так сподобався, що ми з першого дня почали наслідувати йому. Нам здавалося, що Антон Семенович сам любувався своїм почерком і був упевнений, що йому будуть наслідувати. Письмо Антона Семеновича, як відмінно виконаний малюнок, розвивало почуття естетики, акуратності, культури ... Диктанти і перекази Антон Семенович виправляв так старанно, що ми вчилися на них не лише грамоті, а й каліграфії. Багато учнів незабаром покращили свій почерк»^{11, с. 56}.

За свідченням М. Л. Лановенка, урокам, як основній формі навчально-виховного процесу, Антон Семенович приділяв особливу увагу. Для учителів і зраз важливі методичні рекомендації А. С. Макаренка про те: 1) як педагогічно правильно організувати систему письмових вправ на уроці; 2) як керувати їх виконанням; 3) як їх перевіряти. Ефективною формою навчальної роботи

А. С. Макаренко вважав, також, читання перед класом. Він говорив, що «читання перед класом привносить елемент урочистості, настроює на важливість моменту і, якщо хочеш, накладає відповідальність. А до цього треба привчати з пелюшок»^{29, с. 90}.

Після дев'яти років практичної праці в залізничних училищах він здійснює свій твердий намір продовжити педагогічну освіту. В 1914 році він вступає, а в 1917 році закінчує Полтавський учительський інститут. В зв'язку з тим, що навчання в інституті переривалося службою в армії, йому дозволили писати випускню роботу на тему «Криза сучасної педагогіки» за яку, видатний «вихованець за своїми здібностями, знаннями, розвитком і працевитістю» — як говорилося в характеристиці, виданій інститутом, — отримує золоту медаль. З літа 1917 року працює інспектором (завідуючим) вищого початкового училища в Крюкові, продовжує пошуки нових методів і конкретних форм навчання та виховання.

В кінці 1919/1920 навчального року 32-річний Макаренко покинув роботу в школі. Перехід до іншої, а саме — соціально-педагогічної сфери виховання, виявився можливим завдяки короткочасній праці у губвиконкомі. Влітку 1920 року А. С. Макаренко декілька тижнів працював в наросвіті, де в його підпорядкуванні знаходилася секція дитячих колоній. Логічним продовженням цієї діяльності стало те, що він у вересні того ж року став керівником дитячого закладу з перевиховання підлітків, який пізніше назвав колонією імені М. Горького.

Колонія, як власний експериментальний майданчик А. С. Макаренка, а з 1923 року дослідно-показовий заклад українського Наркомосу, весною 1926 року була переведена з Полтави в селище Куряж біля Харкова. Це дозволило збільшити колонію і одночасно педагогічно оздоровити дитячу комуну, що знаходилася там. На вирішальному спільному засіданні президії Харківського окрвиконкому і міськради з приводу переведення колонії ім. М. Горького в Куряж, 23 квітня того ж року, одна з доповідачок, що підтримала цей проект, вказала на те, що відкривається можливість покінчити проблему дитячої злочинності в столиці, адже правопорушників, які є на території Харкова, можна бути поміщати в Куряжі. Окрім того, перевід дослідно-показового закладу дозволить студентам столичних педінститутів отримати прийнятні для проходження педагогічній практики місця. Ті ж, хто проходив практику в розореній Курязькій дитячій комуні, не могли (такі там наводились аргументи) нічому в ній навчитись. «І тепер ми спостерігаємо паломництва цілих груп студентів в колонію ім. Горького, і ці паломництва коштують, безперечно багато грошей ...» Тому було б доцільно перевести цей заклад із Полтави в округ столиці^{33, с. 7}. Курязькою колонією Макаренко керував до літа 1928 року.

Харківська окрнаросвіта, якій підпорядковувалась колонія ім. М. Горького в Куряжі, короткотерміново (з липня 1927 до лютого 1928 року) передала А. С. Макаренку управління Дитячим трудовим Корпусом (ДТК), всіма підзвітними їй інтернатними закладами для дітей і юнацтва. У ХОДА зберігаються документи з організації та функціонування ДТК, розроблені педагогом-новатором, котрі чекають свого дослідника.

Для більшої наочності наводимо складений А. С. Макаренком і знайдений у державному архіві Харківського обласного (ХОДА, ДАХО), у фонді Харківської окружної інспектури народної освіти документ під назвою «Статут дитячого трудового корпусу Харківського округу» повністю, зберігаючи мову і стиль автора (матеріал цей публікується вперше):

Устав детского трудового корпуса Харьковского округа

1. Детский Трудовой Корпус (ДТК) является учреждением Харьковской окружной Инспектуры Народного Образования, осуществляющим задания окриспектуры в области воспитания интернированного детства, борьбы с беспризорностью и патронирование подростков, выпущенных из детучреждений.

2. ДТК включает в себя детские городки, дома и колонии, расположенные на территории Харьковского округа и содержащиеся до 1 октября 1927 года на бюджете Харьковского Окрисполкома и Окрпомдета. А также и те детские учреждения, которые будут приняты на эти бюджеты после 1-го сентября 1927 года.

3. ДТК составляет самостоятельную хозяйственную организацию, пользуется правами юридического лица и отвечает по всем обязательствам, не перелагая этой ответственности на какие-либо другие государственные органы или государственную казну.

4. Как учреждение, воспитательное ДТК, организует свою работу согласно общим принципам социального воспитания и общим указаниям Окриспектуры Народного Образования, преподаваемым вперед на каждый академический год в виде положений, инструкций и планов, каковые в тоже время могут проектироваться и представляться на утверждение Окриспектуры Управлением Корпуса.

5. Всякое изменение состава хозяйственных и воспитательных единиц, входящих в ДТК, если это изменение связывается с увеличением, уменьшением или заменой территориальных владений Трудового Корпуса, допускается каждый раз с разрешения Окриспектуры Наробраз.

6. Все учреждения интернированного детства, входящие в ДТК, называются трудовыми колониями и по своим типам и характеру подбора детей определяются соответствующими указаниями закона.

7. Взаимоотношения Трудового Корпуса с профессиональным союзом регулируется соответствующими постановлениями по этому вопросу и коллективными договорами.

II. Средства Трудового Корпуса

8. Средства Трудового Корпуса составляются из ассигнований Окружного Исполнительного Комитета на содержание детей и поступлений от хозяйства детских учреждений и предприятий, входящих в ДТК.

Примечание: Средства поступающие от Окрпомдета, предполагаются находящимися в распоряжении Окрисполкома. Кроме того, они могут выдаваться Окрпомдетом, как и другими общественными организациями и непосредственно в распоряжении корпуса, но исключительно в несметном порядке.

9. Ассигнования Округного Исполнительного комитета исчисляются исходя из контрольной цифры на содержание одного ребенка, исчисляемой на основании представляемых Управлением Трудового Корпуса операционных планов и ориентировочных смет на бюджетный год.

10. Ассигнуемая Окрисполкомом на основании п. 9 сумма переводится Окрфинотделом в распоряжение ДТК квартальными долями в Харьковское отделение Государственного банка, без разделения по целевым назначениям, каковое разделение устанавливается в порядке реализации сметы Управлением ДТК.

11. Суммы, выдаваемые Трудовому корпусу от имени Окрисполкома могут быть израсходованы Управлением Трудового Корпуса на следующие цели:

- а) на содержание персонала, соцстрах и отчисление в профсоюз;
- б) на питание, обмундирование воспитанников;
- в) на капитальный и текущий ремонт зданий;
- г) на приобретение отопительных и осветительных материалов;
- д) на организацию школы, мастерских и отделов сельского хозяйства;
- е) на врачебные и санитарно-гигиенические нужды детколоний.
- ж) на оплату расходов по поездкам, перевозкам и переездам, как служащих, так и детей;
- з) на приобретение и ремонт инвентаря;
- и) на подбор и транспортирование безпризорных;
- к) на помощь выпущенным из колонии подросткам.

12. Средства, получаемые от хозяйственных учреждений детколоний и ДТК находятся в распоряжении Управления ДТК и могут быть израсходованы на следующие нужды:

- а) на улучшение и рационализацию хозяйств ДТК;
- б) на улучшение и украшение внутреннего быта детколоний;
- в) на устройство праздников;
- г) на культурно-просветительную работу, как в учреждениях Трудкорпуса, так и среди окружающего населения;
- д) на выдачу карманных денег воспитанникам детколоний;
- е) на постройку новых зданий;
- ж) на создание и обновление живого и мертвого инвентаря;
- з) на помощь выпущенникам;
- и) на организацию оборотного капитала Трудового Корпуса.

13. Из средств, отпускаемых Окрисполкомом, Управление ДТК имеет право выделять определенные суммы на закупку материалов для своих производств с тем, чтобы после реализации продукции этих производств означенные суммы возвращались по первоначальному назначению.

14. Управление ДТК в случае действительной экономии в конце бюджетного года может ходатайствовать перед Окрисполкомом о зачислении остатков в состав оборотного капитала или для стройки новых зданий детучреждений.

15. Управление ДТК ежемесячно сообщает окрФЩ о состоянии счетов по ДТК и исполнительные сметы по всем производственным расходам.

16. Бухгалтерия Трудового Корпуса ведется при его Управлении по все учреждениям и все денежные документы хранятся при Управлении ИТК, также, как и списки инвентаря и имущества.

17. Центральное Управление ДТК содержится за счет общих сум, ассигнуемых ДТК за исключением жалования завкорпусом, его помощнику и главному бухгалтеру, которое выплачивается по смете Окринспектуры.

III. Органы управления ДТК и порядок их деятельности.

18. Во главе каждой колонии стоит заведующий колонией, на ответственности которого лежит как педагогическая, так и хозяйственная работа детколонии.

19. Заведующие колониями назначаются завкорпусом и утверждаются окринспектурой Наробразования после двухмесячного стажа по заведыванию. Перевод заведующего из одной колонии в другую не нуждается в санкции Окринспектуры.

20. Внутреннее положение о жизни и работе детколоний регулируется особой инструкцией, одновременно с настоящим уставом утверждаемой Окринспектурой Наробраза.

21. Во главе ДТК стоит заведующий корпусом назначаемый Окринспектурой наробраза и утверждаемый Окрисполкомом.

22. По согласованию с Окринспектурой наробраза Заведующий корпусом приглашает следующих лиц Корпусного Управления: Помощника заведующего, Главного бухгалтера, Заведующего производственной частью, Заведующего общей частью, заведующего школьной частью, политруководителя, руководителя военной подготовки и физкультуры.

23. По мере надобности собирается Корпусный Совет, в состав которого входят: а) Лица Управления Корпуса, б) Все заведующие колониями, в) Все секретари самоуправлений детколоний.

24. Секретарь Корпусного Совета избирается Корпусным Советом из числа воспитанников на неопределенное время и всегда присутствует при Управлении Корпусом.

25. Корпусному Совету принадлежит: а) Рассмотрение и утверждение производственных планов и отчетов по детколониям и Корпусу; б) Распределение денежных сумм и материальных ценностей; в) Перевод воспитанников из одной колонии в другую; г) Перевод материальных ценностей из одной колонии в другую; д) Обсуждение деталей в деле организации новых производственных образований и реорганизации существующих; е) Выпуск воспитанников из колоний и корпуса и патронирование их; ж) Обсуждение вопросов, связанных с положением о внутреннем быте детколоний; з) Обсуждение всех иных вопросов, какие заведующий Корпусом найдет нужным поставить на разрешение Корпусному Совету.

26. Председательствует в Корпусном Совете заведующий Корпусом или его помощник. При равенстве голосов, голос председателя дает перевес.

27. В случае заявления председателя о его особом мнении вопрос передается на разрешение Окринспектуры Наробраза, но если требуется экстренное выполнение операции, оно выполняется согласно мнения председателя.

28. Управление ДТК в лице его заведующего и под его ответственностью имеет право:

а) Издавать инструкции по колониям и корпусу в развитие существующих положений; б) реорганизовать и закрывать отдельные учреждения путем перераспределения состава воспитанников, служащих и материальных ценностей; в) организовывать производственные мастерские в отрасли сельского хозяйства, как в колониях так и в иных местах; г) организовывать производственные артели из воспитанников колоний; д) совершать по указанию органов Наробраза подбор безпризорных на улицах и помещать их в колонии Корпуса; е) По ордерам Комиссии по делам несовершеннолетних совершать задержание подростков и препровождать их по указанию Комиссии; ж) Организовывать наружное наблюдение за поведением детей и подростков на улицах, рынках, садах и др. общественных местах; з) Из всех колоний ДТК выделить одну для принудительного воспитания; и) открывать в колонии трудовые и профессиональные школы и краткосрочные курсы; к) открывать лечебные заведения для воспитанников; л) Определять воспитанников на работу в производственные и торговые предприятия; м) Открывать в г.Харькове и других местах торговые заведения для продажи продукции корпусного производства; н) Заключать договоры, выдавать и принимать векселя и кредитоваться в финансовых учреждениях; о) Представлять интересы Корпуса на суде; п) Приглашать и увольнять служащих; р) Устанавливать штаты каждой колонии и всего корпуса; с) Заключать коллективные трудовые договоры; т) Подписывать чеки и другие денежные документы.

29. Корпусное Управление находится в г.Харькове.

30. Трудовой корпус имеет свою печать с гербом УССР.

В цей же час йому було доручено керівництво колонією ім. Г. І. Петровського, яка вже розвалювалась. Поряд з цими обов'язками вже восени 1927 року його запросило ГПУ НКВС України для створення та керівництва Харківською комуною ім. Ф. Е. Дзержинського, новим закладом безпритульних дітей, для чого було збудовано спеціальне приміщення, куди А. С. Макаренко перевів основний кістяк вихователів і вихованців з Куряжа. Окрім того, він переніс в «Дзержинку» напрацьовані ним концепції виховання.

В ході прискореного розвитку в країні важкої промисловості в часи першої п'ятирічки, комуна ім. Ф. Е. Дзержинського виросла до цілого індустріального комплексу з постійним збільшенням кваліфікованих фахівців і найманих робітників, в той час як кількість вихованців все більше і більше скорочувалась. В комуні працювали два заводи, де виготовлялись електросвердлілки «ФД» і фотоапарати «ФЕД». В зв'язку з цим ДПУ УРСР назначило в 1932 році начальника комуни з своїх лав; Макаренко ж зобов'язаний був надалі керувати роботою стосовно вихованців лише педагогічною частиною. Одночасно він був помічником начальників комуни які часто змінювалися. З липня 1935 року педагог працював на цих же посадах (керівника навчально-виховної частини і помічника начальника) у відділі трудових колоній НКАС УРСР протягом півтора року — але вже в Києві, но-

вій столиці України, де йому підпорядковувалися і колонія ім. М. Горького і комуна ім. Ф. Е. Дзержинського, але лише в питаннях, що стосувалися справ вихованців.

Але вже у вересні 1936 року на нього було зроблено «донос» секретарем партійної організації комуни М. О. Огій-Чернухою, в якому А. С. Макаренко звинувачувався в антирадянщині та контрреволюції й оголошувався «ворогом». Однак Макаренко не був ні заарештований, ні навіть звільнений з роботи. В його долю змішався тодішній нарком внутрішніх справ В. Балицький. Ця обставина змушує його покинути Київ і перебратися до Москви, де з 1937 року він повністю переходить на літературну роботу, пише ряд педагогічних і художніх творів, виступає з лекціями для педагогів, батьків і громадськості. Славу йому принесла «Педагогічна поема» та низка інших робіт, які розкривають сутність педагогічної системи Педагога-Провідника.

В Москві Макаренко користується увагою педагогічної громадськості й відзначає, що спілкування з читачами й батьками надає йому більше радості, ніж сварки на засіданнях у Спілці письменників. На таких зустрічах він, як риба у воді, плескається у світлих і радісних водах курязької педагогіки, згадуючи золоті роки праці «завколон». Додаткова аудиторія відкрилася для А. С. Макаренка завдяки циклу з восьми радіопередач для батьків з питань сімейного виховання, започаткованих 1 вересня 1937 року.

Чи прагнув він публікуватися в московських науково-педагогічних журналах — «Коммунистическое просвещение» і «Советская педагогика» (остання почала виходити лише з липня 1937 р.) — зараз важко сказати. Галина Стахівна (дружина А. Макаренка) 1 червня 1943 року в бесіді з починаючим макаренкознавцем В. Є. Гмурманом повідомила про це наступне: «Макаренко доводилось бути тактиком. Наркомос його не визнавав, журнали не друкували, часопис «Советская педагогика» не надрукувала, «Учительская газета» не надрукувала. А він в той же час виступав перед тисячними аудиторіями з лекціями. Складне і делікатне становище»^{34, с. 40}.

Особливий інтерес викликає його стаття «Ціль виховання», опублікована 28 серпня 1937 року в газеті «Известия». Тут А. С. Макаренко вперше перед широкою громадськістю формулює свої власні настанови. Стаття була написана не строгою науковою мовою, а в притаманній педагогу образно-іронічній манері. В статті А. С. Макаренко стверджує, що на Всеросійській нараді «про ціль виховання не говорилось», не йшла мова про захоплення «західноєвропейськими педагогічними трамплінами» на початку революції, про заміну гармонічної особистості «людиною-комуністом», в глибині душі заспокоюючи себе діловим міркуванням що це «рівнозначно», говорить про значення педології, яка «майже не ховала свого байдужого відношення до наших цілей. Та і які ж цілі могли впливати з «середовища і спадковості», окрім фатального слідування педагога за біологічними і генетичними примхами»^{22, т. 4, с. 41}. Таким чином А. С. Макаренко, скріпивши серце, підігрував загальному оркестру противників педології.

Після арешту голови ГПУ Всеволода Балицького в 1937 р. доносчики пробували дістати Макаренка в Москві. Їм це вдалось. На захист педагога і письменника стали М. Шолохов і О. Фадєєв, які були вхожі до самого Сталіна.

А. С. Макаренко помер природньою смертю 1 квітня 1939 року.

А. С. Макаренко не залишив монографії з педагогіки, але в його художніх та педагогічних творах, методичних працях, статтях, доповідях, лекціях міститься певна система педагогічних поглядів, висвітлені найважливіші проблеми методології педагогіки, методики і техніки навчання та виховання. Одне з головних питань дослідження: визначення підходів і позицій у вивченні поставлених проблем. Для історико-педагогічної праці це питання ще більш актуалізується: старі педагогічні явища треба вивчати за допомогою нового інструменту. Ця обставина має і плюс, тому що прогностична функція історико-педагогічного дослідження багато в чому забезпечується сучасними засобами наукового пошуку.

В зв'язку з цим виникає особливо гостра потреба у такій спрямованості філософської рефлексії, яка сприяла б культивуванню критичного мислення, відповідальності суб'єкта дослідження за його науковість та об'єктивність. Ця частина праці представляє особливе значення для вирішення поставлених завдань, тому що вивчення педагогічної спадщини А. С. Макаренка в руслі сучасних теоретико-методологічних підходів дозволить зробити максимально об'єктивні висновки, а побудова концепції — визначити актуальність і перспективність використання його основоположних ідей у вирішенні сучасних освітніх проблем.

Педагогіка А. С. Макаренка інноваційна і, тут важливо відзначити, що процес виникнення інноваційного знання протікає в результаті заперечення застарілого консервативного елемента знання і, заперечуючи його, створює нові можливості виникнення інновації на новому, більш високому рівні педагогічної науки. За нашим переконанням, лише з позицій інноваційного підходу можна достатньо об'єктивно оцінити новаторство педагога. В той же час, це є одночасно і підтвердженням того, що А. С. Макаренко своїми ідеями набагато випередив свій час, тому що прорив у майбутнє є сутнісною характеристикою інноваційності.

Під інноватикою розуміється комплексний процес створення, розповсюдження і використання нового засобу, системи засобів для задоволення суспільної потреби. Новації можливі в сфері матеріального і духовного виробництва. Новації можуть відбуватися і в межах традиційних ідей, теорій і підходів. Інновація ж передбачає нетрадиційні підходи та ідеї у вирішенні нових і традиційних проблем. Інноваційна педагогіка є двигуном педагогіки в цілому. Феномен інноваційної педагогіки А. С. Макаренка може бути розглянутий як альтернатива традиційній. Процес виникнення і розвитку інноваційного знання має діалектичний характер. Виникаючи як альтернатива традиційному знанню, інноваційне знання, стає нормативним, ніби втрачає свій інноваційний характер, і всі інновації і удосконалення в ньому будуть мати вже лише інноваційний характер.

Інновація — це прорив у нове на основі нетрадиційних ідей та теорій. Інноваційна педагогіка А. С. Макаренка спрямована в майбутнє, тобто в ній приймає упереджуючи, прогностична функція. Принциповою різницею нормативної педагогіки від інноваційної є їх відношення до майбутнього. Інноваційна педагогіка баче свій сенс у виявленні на максимальному розвитку всього потенціалу особистості з метою підготовки її до сумісних дій в нових, можливо й безпрецедентних умовах: її кінцевий продукт — творча особистість, адже її основоположна установка — розвиток всіх сутнісних сил життєдіяльності дитини в невідомих і навіть непередбачуваних ситуаціях.

Якщо узагальнювати ці вихідні дані, то можна сказати: інноваційна педагогіка А. С. Макаренка — це система нетрадиційних ідей і закономірностей, яка дозволяє цілеспрямовано проектувати і організовувати педагогічний процес з метою створення максимально доцільної ситуації для розвитку особистості дитини, здатної прийняти виклик майбутнього, ситуації, де проектується це майбутнє на рівні смисло- і цілепокладання. Результатом такої діяльності і стає інноваційна педагогіка. Документи свідчать, що педагогічна діяльність колонії ім. М. Горького користувалася підтримкою Наркомосу України і педагогами-теоретиками В. А. Арнаутовим, Г. Г. Ващенко, М. Ф. Даденковим, М. І. Демковим, О. С. Залужним, А. І. Зільберштейном, М. М. Мироновим, Ф. І. Науменком, О. І. Поповим, Я. Б. Резником, Г. О. Соколянським, А. Г. Тер-Гевондяном та іншими. Діяльність А. С. Макаренка як керівника дослідно-показового закладу українського Наркомосу також сприяла його переходу на цей якісно новий рівень розробки системи педагогічних ідей, принципів і цілей освіти. Першим, хто дав високу оцінку діяльності колонії ім. М. Горького був професор Полтавського педінституту Г. Г. Ващенко. У передмові до книги «5 лет работы с детьми-правонарушителями. Сборник статей работников Полтавских учреждений для правонарушителей под редакцией профессора Ващенко. Издам. Полтавской комиссии по делам несовершеннолетних» (1925 р.), укладач Ващенко серед іншого пише: «Індивідуальний підхід до правопорушника зі здоровою спадковістю необхідний лише при вивченні його з ціллю помістити його в той чи інший заклад соціального виховання, а після цього всяке виділення його із маси дітей є недоцільним.

І це прекрасно доказала практика колонії ім. М. Горького. Це заклад, яким вправі пишатися Полтава. Досягнення колонії дійсно великі. Порівняно за короткий час свого існування колонія випустила багато чесних робітників, із них 30 робфаківців.

Діти-правопорушники перетворюються в ній в живих і працездібних юнаків, які з захопленням ведуть господарчу роботу і трудяться в школі над своїм розвитком». Приємно дивитись на працю колоністів, тому що в ній багато свідомості і спритності. Але більш всього вражає те, що життя колонії спрямовується безпосередньо самими правопорушниками. Вихователів і адміністрації майже не видно. Вони або працюють разом з дітьми, або ведуть свої господарчо-адміністративні справи, що безпосереднього відношення до керів-

ництва дітьми не мають. Якби завідувачий колонією, котрий дав їй напрям в роботі, залишив її на декілька днів, то порядок її життя не був би порушений. Колонія не лише не застосовує якогось індивідуального підходу до правопорушників, але й принципово не цікавиться минулим дітей і прагне до того, щоб вони його теж забули.

Великі досягнення в роботі колонії пояснюються виключно вмілою орієнтацією життя правопорушників на основі виробничої праці. Діти працюють в господарстві і сама праця показує, які організаційні форми є найбільш підходящими для праці. Для розвитку у дітей почуття відповідальності перед колективом, а також для випрацювання у них здорових норм поведінки праця проводиться за визначеним планом, випрацьованому самими дітьми за участі вихователів, і, окрім того, ведеться старанне врахування як праці дітей, так і праці вихователів. Можна не погоджуватись з деякими деталями праці вихователів. Можна не погоджуватись з деякими деталями у праці колонії ім. М. Горького, але основна ідея, на якій базується остання думка про те, що умовою дня здорового виховання неповнолітніх правопорушників є доцільна організація їх колективного життя — безумовно, вірна»^{32, с. 24–26}.

Поширенню ідей Провідника сприяло й висвітлення роботи колонії за кордоном: з кінця серпня 1926 року до кінця грудня 1927 року колонію відвідали 32 іноземні делегації⁴, а в 1928 році в США вийшла книга Л. Вілсон «Нова школа в новій Росії», де з великими симпатіями описується досвід колонії ім. М. Горького; досвід комуни з великим захопленням та зацікавленістю описує Г. Богран у статті «В СРСР юнацтво врятоване ...»⁵.

Стаття цікава перш за все тим, що є однією з небагатьох публікацій, які популяризували за кордоном педагогічну систему А. С. Макаренка за його життя. Автор статті в основному вірно вловив те головне, що становить основу цієї системи, виділивши такі її елементи, як свобода, праця, колектив і приклад. Не полишені інтересу співставлення практики виховання безпритульних дітей в СРСР і в Франції, які робить автор, даючи пораду прийняти систему виховання, що застосовувалась в комуні імені Дзержинського.

Стаття Г. Бограна закінчується словами: «Абсолютно ясно, що метод, який застосовується в СРСР хороший, і ніщо не протистоїть, щоб в нашій країні його також реалізували.

Діти — це наше майбутнє і нас повинно цікавити, щоб серед них було як можна менше покидьків суспільства. Безумовно, країні дешевше обходиться спасіння юнацтва, ніж коли його одного разу знаходимо серед покидьків. Предстоїть виконати велику справу і потреба швидко діяти, щоб спасти нещасних дітей. Нехай цей приклад, який нам дає СРСР, буде нам на користь і нехай негайно будуть врятовані нещасні діти Франції»⁵.

Нарешті, інтенсивне теоретичне осмислення досвіду самим педагогом — все це в сукупності й дозволило А. С. Макаренку перейти від емпіричного рівня інноваційного знання до більш високого — теоретичного, що складає основоположну передумову народження інноваційного педагогічного знання.

Цьому, також, сприяли дружні стосунки з Харківськими педагогами О. С. Залужним, А. І. Зільберштейном, О. І. Поповим, І. П. Соколянським.

Кожна суспільно-політична епоха народжує видатних особистостей — політиків, економістів, філософів, учених, діячів культури, педагогів, творчими здобутками яких користується людство протягом багатьох віків. ХХ століття подарувало Україні видатного педагога-практика А. С. Макаренка. Його ідеї та досвід привернули увагу багатьох педагогів світу. За кількістю публікацій, присвячених педагогічній системі А. С. Макаренка, жоден дослідник світу не може з ним зрівнятися. Наприклад, на початку 50-х років твори Антона Семеновича вийшли в 104 видавництвах 15-ма мовами світу, загальним накладом близько 2, 5 млн. примірників, а на початку 70-х загальний наклад творів А. С. Макаренка перевищив 10 млн. примірників.

У зарубіжжі тисячі праць присвячені творчості А. С. Макаренка, створена Міжнародна макаренківська асоціація (ММА), в яку ввійшли відомі вчені багатьох країн. Видатні макаренкознавці світу: Б. Ілієв (Болгарія), З. Зпинський, Ф. Патоки (Угорщина), В. Кинігп, Г. Хілліг (Німеччина), М. Біблюк, А. Левін (Польща), Т. Богдан, А. Косма (Румунія), А. Павлик (Чехія), Л. Маркович (Югославія), І. Нязелєня (Швейцарія), С. Леріан, Р. Едвардс (США) та інші активно досліджують різноманітні проблеми творчої спадщини класика світової педагогіки.

Серед іноземних досліджень феномена А. С. Макаренка ми досить широко обізнані з працями німецьких вчених-макаренкознавців. Продуктивно працює у Німеччині науково-дослідний центр вивчення життя й творчості А. С. Макаренка — лабораторія «Макаренко — реферат».

У Марбурзькому університеті, в Німеччині, функціонує «Кафедра А. Макаренка. Її керівник Гьотц Хілліг багато зробив для того, щоб показати видатного педагога у проявах його справжньої, незаполітизованої творчої натури. Німецький макаренкознавець професор Л. Фрезе у праці «А. Макаренко — видатне явище в педагогіці» називає його «найяскравішою зіркою на небосхилі 20 століття»^{9, с. 102}.

Професор університету Фрідріха-Александра в Ерлангені (Німеччина) В. Зюнкель на запитання: «Як оцінити значення й місце А. Макаренка в історії педагогіки?» — відповів: «Серед багатьох видатних педагогів останніх чотирьох століть лише семеро настільки вирізняються серед інших, що їх, за альпінським порівнянням, можна віднести до вершин — вісьмитисячників. Макаренко в цьому ряду — наймолодший. Інші — це Коменський, Руссо, Герберг, Шляйєрмахер і Фребель. Макаренко і всередині «прекрасної сімки» найбільш помітний»^{9, с. 102}.

Американські колеги до педагогічного досвіду А. Макаренка звернулися дещо пізніше. Лише в 1946 р. в Гарвардському університеті відбувся перший симпозіум з вивчення педагогічної системи українського педагога. В період «холодної війни» в США знову стала переважати тенденція замовчування досягнень радянської педагогіки й спадщини А. Макаренка, зокрема.

У 50–60-х рр. у США вийшла серія книг, присвячених А. С. Макаренкові. Найбільше змістовною серед них є монографія Дж. Боуена «Радянське виховання: Антон Макаренко та роки експерименту» /1962р./, де автор підсумовує, що серед радянських педагогів, які в 20–30-ті рр. розробляли проблеми виховання, ніхто не досяг таких вражаючих результатів як А. С. Макаренко. Американський дослідник своїй монографії зауважує: «А. Макаренко більш енергійно й більш пристрасно, ніж багато з нас, намагався зробити світ більш приємним місцем для життя. І ми на Заході ... не можемо не визнати його внеску»^{8, с. 87}. Про вплив А. Макаренка на африканську педагогіку та світову педагогічну думку висловила викладачка Університету Лойола /Чикаго/ Р. Едвардс, виступаючи на установчій конференції Міжнародної макаренківської асоціації в Полтаві. Ключ до розуміння сутності педагогічного внеску Макаренка, на її думку, полягає в тому, що: він виводив свої ідеї зі свого досвіду виховання соціально важкої молоді; його підхід засновано наширій самовідданій турботі та практичній участі в долях дітей; ефективність його методів практично було доведено в умовах, які він сам же створював; його підхід до виховання залежить не лише від його ерудиції, компетентності як педагога, але більшою мірою від його характеру, позиції, поведінки, звичок; особистість учителя може змінюватися, виховуватися під час реалізації створеного нею педагогічного процесу, під впливом вихованців, а також їхнього особистісного зростання.

Доктор Р. Едвардс впевнена, що всі педагоги й на Заході, й на Сході можуть почерпнути з досвіду А. Макаренка вміння проникати в істинний світ виховання, а ознайомлення із сучасною педагогічною літературою переконує, що погляди та переконання видатного вихователя-педагога не застаріли.

Французькій педагогічній громаді А. Макаренко став відомим на рубежі 20–30 –х рр. ХХ ст., після відвіданя педагогами Франції колонії ім. М. Горького. З великим захопленням писав про педагогічну спадщину А. С. Макаренка французький педагог і психолог А. Валлон, який у 1945 році організував інтернат «Ренуво» («Оновлення») для важковиховуваних дітей. Він вважав найбільш значущими такі три принципи теорії А. Макаренка: принцип завтрашньої радості, принцип високої вимогливості, принцип виховання в колективі і через колектив.

В історії педагогіки є чимало прикладів потужного впливу особистості педагога-реформатора на наступні покоління послідовників. Таким є приклад польського педагога А. Левіна, професора Інституту педагогічних досліджень у Варшаві, найавторитетнішого вченого-дослідника в міжнародному макаренкознавстві. А. Левін у монографії «Макаренко» переконливо доводить світове значення українського педагога у розвитку основоположних ідей виховання. Згадуючи свою роботу з дітьми, польський педагог приходять до висновку: гуманізм та оптимізм А. Макаренка «базуються на переконанні в тому, що людські потенції дуже великі; що ми використовуємо тільки невелику частину цих можливостей... ми спроможні розвинути індивідуальність майже кожної людини й виховати її як носія соціального прогресу»^{12, с. 30–39}.

Точка зору А. Левіна як провідного вченого ґрунтується на глибокій впевненості в загальнолюдській цінності творчої спадщини А. Макаренка. На думку дослідника, він одним із перших реалізував ідею системного підходу в організації виховання. На особливу увагу заслуговують його твердження про доцільність педагогічної діяльності, співвідношення мети й засобів виховання як головних показників педагогічної логіки. Актуальними залишаються висновки А. Макаренка про функції та поліструктурність системи виховання, роль індукції та дедукції в процесі її побудови. Педагогіка А. Макаренка, на думку А. Левіна, — не кабінетна академічна наука, а нелегка повсякденна робота вихователів з вихованцями, водночас ця практика й спонукає до глибоких теоретичних висновків.

Нині в польського вченого А. Левіна є гідний спадкоємець — його учень Маріан Библюк, доктор Торунського університету, автор великої наукової праці «Інший Макаренко. Критичний аналіз з діяльності, розвитку педагогічної думки та її практичне застосування в СРСР» (Торунь. 1990). Продовжуючи наукові пошуки істориків і аналітиків педагогіки, в своєму виступі на макаренківському семінарі у Волгограді в 1996 році М. Библюк порівнює діяльність А. Макаренка з видатним англійським педагогом О. Ніллом і проводить зіставні паралелі в сфері їхніх педагогічних поглядів та досвіду.

Проаналізувавши зарубіжні дослідження спадщини А. Макаренка, можна дійти висновку, що у світовій педагогіці він розглядається як видатний педагог ХХ століття, чия діяльність та новаторські педагогічні погляди виявили значний вплив на становлення й розвиток сучасної теорії виховання в різних країнах світу. Значущість його досвіду, що ґрунтується на принципах справжнього гуманізму, соціальної рівності та свободи особистості, виходить за межі 20–30-х рр. минулого століття. Педагогічна система А. С. Макаренка сучасна, а в його концепції розкрито й науково обґрунтовано об'єктивні закономірності та принципи формування особистості як соціального феномену.

Педагогічна діяльність А. С. Макаренка була нерозривно пов'язана з критикою ним різних психолого-педагогічних теорій і концепцій розвитку особистості дитини, помилкових трактувань щодо виховання дітей. Особливо різкій критиці було піддано видатним педагогом теорію «вільного виховання», яка мала досить сильний вплив на теорію та практику виховання дисципліни в 20-ті роки ХХ ст. в Україні.

Виникнувши в зарубіжній педагогіці наприкінці ХІХ ст., отримавши широке розповсюдження не лише в країнах Західної Європи (Ж. Ж. Руссо, Е. Кей, Г. Шеррельман, Ф. Гансбург, М. Монтесорі та ін.), але і в Росії та Україні (Л. Толстой, І. Горбунов-Посадов, А. Зеленко, С. Шацький, В. Чехов, К. Вентцель та ін.), ця теорія відзначалася своїм надзвичайним плюралізмом та надмірною ідеалізацією природи дитини. У зв'язку з цим необхідно підкреслити, що, не дивлячись на помилковість багатьох висновків та положень, теорія «вільного виховання» на певному етапі зіграла навіть позитивну роль у боротьбі зі старою школою, з авторитарною теорією дисципліни, у боротьбі з дисципліною

муштри, із застосуванням у школах фізичних покарань. На протигагу авторитарному вихованню представники цієї течії висували принцип вільного розвитку фізичних сил дитини; водночас ця теорія серйозно гальмувала розвиток педагогічної теорії в цілому і теорії дисципліни, зокрема. Прикриваючись фразами про «захист прав» дитини, прибічники «вільного виховання» виступали за надання дітям повної свободи, заперечували шкільну організацію, дисципліну у всіх її проявах, будь-які засоби дисциплінування дітей, заперечували покарання, єдині правила, вимоги тощо.

Принципово підійшов до цього питання А. С. Макаренко, який вважав покарання таким же простим і логічно природним засобом, як і інші засоби. Крім того, «покарання — це не тільки право, — але й обов'язок у тих випадках, коли покарання необхідне»^{20, с. 158}. Там, де необхідно покарати, педагог не має права не карати.

У практиці А. С. Макаренка застосовувались такі покарання, в яких водночас проявлялися й повага до людини, й вимоги до неї. Він ПОСТІЙНО керувався принципом: «якнайбільше вимоги до людини і якнайбільше поваги до неї», вважаючи його формулою нашого суспільства^{20, с. 158}.

Великого поширення набула в цей період педоцентрична концепція, яка виникла під впливом ідей «вільного виховання», у педагогічній літературі 20-х років все частіше звучали твердження про те, що дитина має бути в центрі педагогічного процесу і що робота з дітьми повинна максимально задовольняти їхні погребі та інтереси. Педоцентрум оголошувався підвалиною роботи з дітьми. найважливішим методом. Це була індивідуалістична теорія «непротивлення природним нахилам дитини», згідно з якою дитина, як писав А. С. Макаренко, розглядалася як істота досконала за своєю природою, як «істота, яка наповнена газом особливого складу і володіє здатністю саморозвиватися, якій тому й не варто заважати вільно розвиватися»^{21, с. 390}. Педагогічне керівництво поведінкою дітей виключалося, роль педагога зводилася до того, щоб відкинути перешкоди на шляху особистості, яка саморозвивається. Припускалося, що за таких умов побожного трепету перед природою дитини виростає оригінальна особистість. Згідно з даною теорією виховання допомагало в розкритті духовних сил дитини, закладених у ній природою.

А. С. Макаренко, який завжди був противником стихійності у справі виховання піддав критиці ці твердження, відмічаючи, що «в умовах чистої природи виростало лише те, що природно могло вирости, тобто звичайний польовий бур'ян ...»^{21, с. 390}.

Поступово під впливом ідей «вільного виховання» в педагогічній теорії склався певний погляд на дисципліну як на «самоорганізацію». Маніпулюючи терміном «свідома дисципліна», теоретики «вільного виховання» заперечували значення соціального досвіду, значення вправ у виконанні навичок дисциплінованої поведінки. За їх переконаннями, дисципліна, як писав Антон Семенович, повинна вирости «з чистої свідомості, із інтелектуальної переконаності, з ідей»^{21, с. 390}.

Він переконався, що однією свідомістю дисципліна визначатися не може, оскільки вона є результатом всього виховного процесу. Разом з тим, підкреслював педагог, дисципліна повинна «супроводжуватися свідомістю, тобто повним розумінням того, що таке дисципліна і для чого вона потрібна»^{23, с. 141}.

Виступаючи проти теорії «вільного виховання», відомий педагог зовсім не був прибічником авторитарного виховання, як це прагнуть подати деякі теоретики. Навпаки, він рішуче засуджував тих педагогів, які розглядали дисципліну як засіб приборкання «дикої жвавості» дитини, як засіб зовнішнього дисциплінування, основною метою якого є беззастережне підкорення авторитетові старших, придушення ініціативності й самостійності дитини. Характеризуючи дисципліну в буржуазній школі, він писав: «У дореволюційній школі та в дореволюційному суспільстві дисципліна була проявом. Це була форма володарювання, форма придушення особистості волі й особистих прагнень ... Це був ... метод доведення особистості до покори по відношенню до елементів влади»^{23, с. 140}. Це була дисципліна муштри, позбавлена свідомості й активності. Вона підтримувалася переважно засобами різного виду заборон, погроз і навіть фізичних покарань. Гнівно протестуючи проти «авторитету придушення», А. С. Макаренко називав його найбільш «диким сортом» авторитету, який нічого не виховує крім брехні, боязні й жорстокості^{16, с. 66-67}.

А. С. Макаренко піддавав також різкій критиці антинауковій теорії, в яких проблема розвитку дитини, її поведінки трактувалася або з позиції «біогенезу», або «соціогенезу». Механічно переносючи біологічні закони до сфери вивчення людської особистості, надзвичайно перебільшуючи роль спадковості та середовища у розвитку дитини, представники біогенетичної концепції (П. Блонський, І. Арямов та ін.) прагнули довести, що спадковість є вирішальним фактором у розвитку дитини, що регулятором людської поведінки є середовище. Соціогенетична концепція (О. С. Залужний, С. С. Моложавий та ін.) взагалі претендувала на перегляд всіх концепцій вивчення дитини. Знаходячись під сильним впливом біхевіоризму, представники соціогенетичного напрямку прагнули довести, що основним і вирішальним фактором розвитку дитини є її здатність пристосовуватися до соціальної сфери, що об'єктом педагогічного впливу має бути не свідомість, а поведінка в цілому, що, в свою чергу, забезпечить максимальне пристосування дитини до середовища. Керуючись цим принципом, представники соціогенетичного напрямку розробили свій педагогічний варіант «відмирання школи». Оголошуючи середовище батальним фактором розвитку дитини, її громадської поведінки, вони заявляли, що середовище виховує краще, ніж всяка педагогічна система, що тільки середовище може забезпечити «розвиток дитини»^{35, с. 139}. Виходячи з цього, школа не потрібна. На думку О. Б. Залкінда, одного з авторів даного проекту, не потрібні також і педагоги.

На відміну від В. Шульгіна, який перетворював учителя на пасивного спостерігача, в своєрідного помічника дитячих організацій, Залкінд вважав, що педагогів варто замінити «соціологами», які б були універсальними культурними працівниками й такими ж універсальними господарниками.

З різкою критикою виступив педагог і проти рефлексологічного напрямку в педагогіці, який набув особливого поширення в Україні наприкінці 20-х років. Рефлексологія сприяла виникненню в педагогіці спрощено-механістичного розуміння поведінки дитини. Представники рефлексологічної концепції (Е. О. Аркін, І. ЯАрямов, О. С. Залужний, В. В. Радзимовська та ін.) вважали, що поведінка людини — це відповідь організму на певні обумовлені моменти, що дисципліна — це всього лише форма умовних рефлексів і навичок, з формування яких починається організація педагогічного процесу. Процес дисциплінування вони зводили таким чином, до вироблення певних умовних рефлексів та автоматизації дій. Віддаючи перевагу зовнішній формі дисципліни, вони зовсім не брали до уваги свідомість дитини.

Рішуче засуджуючи біогенетичні, соціогенетичні й рефлексологічні ідеї педагогів, А. С. Макаренко писав: «У нас в теорії дійшло, наприклад, до того що, з одного боку заперечували будь-яку біологічну схильність моральної сфери, вважаючи, що все від середовища та виховання, й одночасно з цим, з другого боку, все виховання людини хотіли підперти рефлексологією розраховуючи дати нову людину виключно на ґрунті вивчення умовних рефлексів»^{15, с. 137}.

«Педагогіка — наука діалектична, яка абсолютно не допускає догми»^{23, с. 118}. Лише виходячи із сказаного вище, можна оцінити надзвичайно чітко сформульовану педагогом-теоретиком його програму розвитку дитини:

1. Створення наукового методу педагогічного дослідження. У даний час вважається азбукою, що об'єктом педагогічного дослідження є дитина. Мені це здається невірним. Об'єктом дослідження з боку наукової педагогіки повинен вважатися педагогічний факт (явище).

2. Посилення уваги до дитячого колективу як до органічного цілого, для цього необхідна перебудова всієї психології шкільного працівника.

3. Повна відмова від думки, що для хорошої школи потрібні перш за все хороші методи в стінах класу. Для хорошої школи перш за все потрібна науково організована система всіх впливів.

4. Психологія повинна зробитися не основою педагогіки, а продовженням її в процесі реалізації педагогічного закону.

5. Російська трудова школа повинна зовсім наново перебудуватися. Основою школи має стати не праця — робота, а праця — піклування^{21, с. 402}.

Ці положення мають принципово методологічне значення й для сучасної школи, для всієї системи національного виховання дітей та молоді, їх послідовна реалізація дозволила, наприклад, А. С. Макаренкові в колонії ім. О. Горького та, особливо, в комуні імені Ф. Дзежинського досягнути разючих практичних результатів, які вражали не лише прибічників, але й противників видатного педагога.

Для суспільно-педагогічної діяльності А. С. Макаренка поза колонією в період 1927–1928 років характерна активна участь в діяльності окружної допомоги дітям. Він систематично виступає на засіданнях комісії з конкретними пропозиціями, спрямованими на покращення навчально-виховної роботи в

колоніях, удосконалення трудової підготовки вихованців, з урахуванням потреб суспільства. Отож, на засіданні 11 серпня 1927 року Антон Семенович категорично виступив проти того, щоб в колонії отримувала спеціальність лише частина вихованців.

«Якщо ми будемо давати кваліфікацію лише 20 підліткам, — відзначав він, — ... по про що будуть говорити інші діти. Нам потрібен підліток, пристосований до логіки машин, пристосований до всіх галузей виробництва, який міг би орієнтуватися в тому, що його оточує»³⁰. Або, наприклад, 15 вересня того ж року, виступаючи з «Проектом організації Управління дитячих закладів Харківського округу», А. С. Макаренко проголосив вимоги до особистості вихователя: «педагогами треба вважати осіб, котрі знають педагогічну роботу, а не тих — котрі лише мають диплом»³⁰. Діяльність А. С. Макаренка в Окружній комісії допомоги дітям вносить нові яскраві штрихи в його педагогічну біографію.

Центральним питанням всієї виховної роботи, вихідним центром у вирішенні проблеми визначення теоретичних основ педагогічної концепції, її основним фоном А. С. Макаренко справедливо вважав питання про ціль виховання. Він ще раз говорив, що без чіткого визначення розгорнутої цілі ніяка виховна діяльність неможлива. Під ціллю виховання педагог-новатор розумів програму підготовки всебічно розвинутої особистості, проектування у неї таких якостей, які необхідні людині як члену суспільства й колективу. При цьому педагог неодноразово підкреслював, що цілі виховної роботи можуть бути виведеними лише із суспільної вимоги, а проектування особистості як продукту виховання повинно вироблятися педагогікою, перш за все, на основі замовлення суспільства.

З цього приводу він писав: «ми гадаємо, що взагалі встановлення вічних ідеалів виховання неможливо. Для кожної епохи і навіть для кожного покоління ціль виховання повинна бути встановлена діалектично. Підлягає також сумніву, що право встановлювати цю ціль належить нам, педагогам. Чому, наприклад, ми задамося ціллю виховати гармонічну особистість, якщо суспільству в даний час потрібні люди менш гармонійні. Ми тому вважаємо, що ціль виховання треба не встановлювати умоглядно, а знаходити у вимогах суспільства в даний час»⁷.

А. С. Макаренко глибоко вірив у людину. За його зізнанням, він захопився оптимізмом О. М. Горького, для якого кожна людина була доброю не в моральному чи соціальному розумінні, а в розумінні краси й сили. Бачити в людині добре завжди важко, підкреслював педагог. Тому він вважав, що добре в людині треба проектувати й педагог мусить це робити. За його переконанням, педагог має підходити до людини з оптимістичною гіпотезою, хай навіть з деяким ризиком^{18, с. 82}.

У процесі своєї педагогічної практики А. С. Макаренко зрозумів, що ніяких особливих «правопорушників» немає, є люди, які потрапили в скрутне становище. «Я дійшов висновку, — пише він, — що немає дітей — правопорушників, а є люди, не менш багаті, ніж я, які мають право на щасливе життя,

не менш, ніж я, талановиті, здатні жити, працювати, здатні бути щасливими і здатні бути творцями»^{18, с. 49}. Але коли ці діти опиняються на вулиці «без допомоги, без суспільства, без колективу, без друзів, без досвіду, з пошарпаними нервами, без перспективи», зрозуміло, що ці нормальні діти стають правопорушниками. Людина погана тому, що знаходиться в поганій соціальній структурі, в поганих умовах. Тому з перших днів своєї роботи А. С. Макаренко встановив, що ніяких особливих методів виховання щодо безпритульних вживати не треба, роботу з ними треба проводити, як з нормальними дітьми. Надзвичайна віра в можливість розвитку всіх дітей, глибока любов до них допомогла колоністам і комунарам усвідомлювати й сприймати себе як особистість.

Усією своєю педагогічною діяльністю А. С. Макаренко утверджував цінність людської особистості. Він вважав, що кожна людина на землі має бути щасливою. Навчити людину бути щасливою, на думку педагога, неможливо, а ось виховати її так, щоб вона була «не тільки прекрасним працівником, не тільки хорошим громадянином, а щоб вона була ще щасливою людиною», можна. Він був глибоко переконаний, що в кожній людині, в тому числі й правопорушникові, є позитивне, добре, його треба відшукати, побачити й спиратись на нього у вихованні. Про це свідчить і той факт, що А. С. Макаренко і колектив вихованців не цікавились «минулим» колоністів, не «вивертали навиворіт всю ту яму, в якій копошилася й гинула дитина». Пафос руху до майбутнього, як висловився педагог «цілком покривав всі відбитки минулих бід». Спалення старого одягу колоністів символізувало початок їх нового життя.

Віра в краще в людині — провідна ідея педагогіки А. С. Макаренка. «Коли ви бачите перед собою вихованця — хлопчика чи дівчинку, ви повинні проектувати більше ніж здається для ока. І це завжди правильно. Як добрий мислитель, роблячи постріл у ціль, що рухається, бере далеко вперед, так і педагог у своїй виховній справі повинен брати далеко вперед, багато вимагати від людини і страшенно поважати її, хоча за зовнішніми ознаками, може, ця людина и не заслуговує поваги^{18, с. 81}. Без такого підходу до дітей, за переконанням А. С. Макаренка, неможливий справжній гуманізм, повага до гідності людини, до її сил та творчих можливостей і перспектив. «Коли б хто-небудь спитав, як би я зміг у короткій формулі визначити суть мого педагогічного досвіду, я б відповів, що якомога більше вимоги до людини і якомога більше поваги до неї», — писав педагог^{18, с. 186}. Він наголошував, що це поєднання вимог до особи та поваги до неї — не дві різні речі, а одне й те саме. Це дві сторони єдиного, продуманого педагогічного підходу до дитини, найважливіша передумова виховання людини: у вимозі віддзеркалюється надія, а надія виникає від поваги і довіри. «У нашій діалектиці. — писав А. С. Макаренко. — це власне кажучи, одне й те саме: не можна вимагати більшого від людини, яку ми не поважаємо. Коли ми від людини багато вимагаємо, то в цьому саме и полягає наша повага, саме тому, що ми вимагаємо, саме тому, що ця вимога виконується, ми й поважаємо людину». На основі своєї практичної роботи педагог дійшов такого переконання: не може бути виховання, коли немає вимоги. Вимога не може

бути половинчатою, вона має бути послідовною, крайньою, певною, без поправок і пом'якшення. На думку А. С. Макаренка, якщо не буде вимог, не буде поваги до товаришів, які беруть участь у загальній праці, у спільній роботі, не буде ні колективу, ні дисципліни в колективі. З цим твердженням педагога не можна не погодитись. Життя — свідок цього. Там, де за учнями міцно вкоренилося слово «невиправний», там немає довіри до учня, немає поваги людської гідності, в учня втрачена впевненість у собі, а тому немає доброго результату у виховному процесі.

Насамкінець, хотілось би звернути увагу на таке. Досягнення А. С. Макаренка універсальні, його педагогічна система унікальна, але це не означає, що треба механічно копіювати форми й засоби виховання, які були ефективними в практиці його роботи. Сам А. С. Макаренко ніколи не давав готових рецептів або пропозицій. Він застерігав: «Ніякий засіб педагогічний, навіть загальноприйнятий, яким у нас звичайно вважається і повчання, і пояснення, і бесіда, і громадський вплив, не може бути визнаний завжди абсолютно корисним. Найкращий засіб у деяких випадках неодмінно буде найгіршим. Візьміть навіть такий засіб, як колективний вплив, вплив колективу на особу. Іноді він буде добрим, іноді поганим. Візьміть індивідуальний вплив, бесіду вихователя віч-на-віч з вихованцем. Іноді це буде корисно, а іноді шкідливо. Ніякий засіб не можна розглядати з погляду корисності або шкідливості, якщо його брати відокремлено від усієї системи засобів. І нарешті, ніяка система засобів не може бути рекомендована як система постійна»^{18, с. 45}. Не забуваймо, що А. С. Макаренко створив свою педагогічну систему, «нову людину» в умовах свого часу, а тому його педагогічне мислення слід розглядати у контексті умов того часу.

Як висловився один з провідних учених Центру порівняльної педагогіки Марбурзького університету (Німеччина) доктор З. Вайтц, «у Макаренка не тільки можна, але й треба вчитись»^{25, с. 83}. Тож давайте вчитися, вчитися наполегливості й самовідданості в справі виховання, педагогічної майстерності, щирості в стосунках з дітьми, вмінню створювати атмосферу взаємної поваги, викликати радість і позитивні надії на майбутнє, виховувати в красі й красою.

Характерно, що в 20-х роках, коли в педагогічній теорії, за справедливим висловлюванням А. С. Макаренка, «... яскраво звучали протиріччя між соціально-педагогічною і педагогічною точками зору», при чому «... остання виступала від імені марксизму і треба було багато мужності, щоб цьому не вірити...»^{22, т. 7, с. 302-303}. Одну з головних задач наукової педагогіки він бачив в тому, щоб відштовхуючись від тенденцій розвитку суспільства, далеко наперед проектувати якості і риси характеру людини, прогнозувати нову особистість.

Ціль визначає всі інші елементи концепції. Вона як ідеальне представлення результатів діяльності породжує певні ідеї для досягнення цих результатів. Ідеї ці, в свою чергу, пов'язані, спираються й реалізуються в педагогічній діяльності через свій корінний принцип або систему принципів. Принцип пред'являє певні вимоги до діяльності. Він відображає визначені закономірності, виконує нормативну функцію і, таким чином, визначає життєвість ідеї. Система

«ціль — ідея — принцип» складає теоретичну основу концепції. Сам термін «концепція» трактується як система поглядів, ідей, уявлень про якість явища. У цьому випадку ця позиція розгортається в систему цілей, ідей та принципів, котра складає теоретичну основу педагогічної концепції.

Ціль виховання неможна придумати або визначити довільно тому, що вона завжди відбиває вимоги конкретного суспільства до підготовки молодого покоління, а тому має об'єктивну природу. Ця ціль відображає в собі всю систему філософських, економічних, правових, моральних та інших уявлень про людину. Ціль виховання завжди об'єктивна, в той же час вона повинна реально виконуватись, тому що вимоги суспільства до виховання молодого покоління визначаються рівнем розвитку виробничих сил і характером виробничих відносин. Якщо ціль — уявлення кінцевого результату діяльності людини в ідеалі, то ціллю висловлювання є мисленнєві уявлення про те, якою повинна стати в кінцевому підсумку людина, яку хочуть виховати у відповідності з тими ідеалами, які визнає суспільство. Таким чином, ціль має два основних компонента: реальний — вихідний, на якому будується ідеальний — бажаний.

Ідея і ціль — поняття не лише багато в чому адекватні, але й достатньо тотожні: якщо ціль виховання визначається і розуміється як постановка собі питання поступового досягнення конкретного ідеалу, тоді наближення до нього буде виступати головним критерієм педагогічного процесу як досягнення його педагогічної цілі. Тому первісне відкидання А. С. Макаренком якогось абстрактного ідеалу як цілі виховання і проголошення ним в цьому (ідеальному) плані для своїх «пацанів» образу М. Горького є не заперечення ідеалу взагалі, а визначенням у виховному процесі якогось максимального (ідеального) зразка, але в той же час й ідеально-реально для конкретного дитячого контингенту. Динаміка поступового руху до нього і виступає головним критерієм педагогічної діяльності. Кращим підтвердженням правильності такого підходу до постановки цілі-ідеалу є думка самих колоністів, котрі після зустрічі з великим письменником сказали: «Горький — як ми» ^{22, т. 3, с. 58}.

Ідея представляє вищу форму пізнання зовнішнього світу, яка не лише відзеркалює об'єкт, але й спрямована на його зміну. Саме цим активним і перетворюючим характером ідея відрізняється від інших форм мислення: поняття, умовисновки та ін., в яких об'єкт відображений, але ще не виявлені способи практичної діяльності та реалізації знання про нього. Ідея виникає на основі усвідомленого виявлення протиріччя і, таким чином, своїми коріннями входить в реальність, в практичну діяльність людини. Ідея, що несе в собі ідеальний варіант — образ нового, матеріальна в цілому: ідея допомагає переходити в практиці від одних об'єктів до інших, створюючи мисленнєві форми майбутніх речей, їх проекти з інших матеріальних об'єктів. Ідея виступає як необхідна умова успішної творчої діяльності людини.

Взаємозв'язок і взаємозалежність структурної триєдності системи «ціль — ідея — принцип» забезпечує й діалектичний характер функціонування концепції. Ці взаємозв'язки закладають в неї живий діалектичний механізм, що й

забезпечує їй можливість самозбереження, саморозвитку і самовідтворення в нових історичних умовах.

Отож, ідея всебічного розвитку, сформульована древніми греками, стає ціллю виховання в соціалістичному суспільстві. Ідея, перевірена й апробована на практиці та, відповідно, відбиваюча і така, що несе в собі певні закономірності процесу виховання, стає принципом. Ціль — всебічний і гармонійний розвиток особистості — породжує ідею цілісного періодичного процесу, що, в свою чергу, передбачає виявлення і застосування принципу комплексності. В певних умовах ідея стає ціллю, принципом і навпаки.

Головним же об'єктивним протиріччям суспільного життя, котре відображає виховання, є протиріччя, яке виникає в результаті стримування розвитку виробничих сил застарілими виробничими відносинами. В педагогічній сфері воно проявляється у вихованні у вигляді консервативних підходів до підготовки молодих поколінь, в прагненні і прив'язаності освітньої системи до старого і віджилого — в єдності й боротьбі традиційного і новаторського.

Для Макаренка це було дійсно основне протиріччя, яке він не відразу правильно вирішив. Спочатку він «з огидою і злістю думав про педагогічну науку: «Скільки років вона існує! Які імена, які блискучі думки: Песталоцці, Руссо, Натторн, Блонський! Скільки книг, скільки паперу, скільки слави! А в той же час пусте місце, нічого нема, з одним хуліганом неможна впоратись, немає ні методу, ні інструмента, ні логіки, просто нічого немає. Якесь шарлатанство»^{22, т. 3 с. 74}. І лише пізніше, ставши більш досвідченим, більш теоретично підкованим і педагогічно мудрим, він скаже: «Мирюсь з вами і з питанням про спадщину. Глибоко поважаю старих педагогів. Багато їх читав і багато навчався у них»^{22, т. 4 с. 36}.

Об'єктивний характер має й друге основне протиріччя виховання, що виникає на стиці вимог життя і рівня готовності дітей до участі в суспільному житті та виробництві! Це протиріччя А. С. Макаренка блискуче вирішив, здійснюючи виховання в єдності з життям через поєднання навчання і виховання з виробничою працею, через побудову організації всього життя колонії на основі самоуправління та самоорганізації. Третє протиріччя виховання утворюється між величезними, необмеженими можливостями розвитку людської особистості, потенціально закладеними в ній природними силами, і обмежувачими їх розвиток умовами соціального життя.

І насамкінець, протиріччя між активно-діяльнісною природою дитини, її прагнення до участі в суспільному житті та діяльності, в різноманітних відносинах і спілкування та недоліком її особистого досвіду для повноцінної та дієвої участі в життєвих суспільних процесах, її природною соціальною незрілістю.

Ці протиріччя були також блискуче вирішені в макаренківській педагогіці через досягнення гармонії між інтересами колективу і особистості, через систему перспективних ліній і проектування особистості, через відкритість педагогічної системи і введення кожного виконавця в усю складність системи суспільних та економічних відносин. Ці протиріччя повинні оптимально вирішуватись в середині педагогічного процесу в нових історичних умовах, в

непередбачуваному майбутньому. Основу для такого оперативного вирішення цих протиріч створює інноваційна педагогіка.

Процес народження системи «ідея — принцип» дуже складний, взаємообумовлений і далеко не прямолінійний. В педагогічній концепції можливий (як пріоритетний) ідейний початок, однак існує і зворотний хід: практична взаємодія різних сторін виховання привела до усвідомлення його системності, цілісності та безперервності педагогічного процесу, що, в свою чергу, породило певні ідеї, принципи, цілі. Однак найблагопристойнішим для становлення і розвитку педагогічної концепції є її гостра соціальна затребуваність, органічна єдність теорії та практики, що й становить одну з фундаментальних характеристик педагогічної спадщини А. С. Макаренка. Ця єдність отримала оформлення в його педагогічному досвіді, перш за все в ідеї єдності виховання і життя.

Таким чином, однією з основоположних характеристик педагогіки А. С. Макаренка є органічний синтез у ній ідеального і матеріального, що породжується об'єктивною природою постійно зростаючих потреб і можливостей суспільства, єдністю теорії та практики, яка, в свою чергу, виступає джерелом, формою, принципом і критерієм цього синтезу^{10, с. 258}.

Ми знову і знову звертаємось до педагогічних надбань А. С. Макаренка — постаті світового значення, яка утвердила себе своїм талантом і геніальністю. Ці риси особистості визнаного педагога нерідко піддаються сумнівам, критичним судженням, були навіть на грані політичної репресії, з одного боку, і звинувачувалися його провідні педагогічні ідеї — з другого. Зрозуміло, все нове, прогресивне завжди має пройти через сувору цензуру опонентів, які частіше займають позицію споглядача або ж судді, не вникаючи в саму сутність тієї самовіддачі, енергії, яку доводиться витратити людині творчій, мудрій, енергійній, прогресивній. Дехто намагається поставити сьогодні А. С. Макаренка поруч із Сталіним і твердить, що перший своїм вихованцям, а другий громадянам своєї країни давали уроки насилля, брехні і диктату. На сторінках часопису «Українське слово» професор НПУ імені М. П. Драгоманова Юрій Руденко задає запитання «Чи був Антон Макаренко педагогом — гуманістом?» декілька раз повторює, що «А. Макаренко мав незаперечний, непересічний талант письменника і педагога, насамперед практика, організатора навчально-виховного процесу», продовжує. Що «... у спробах створити нову систему радянського виховання свідчить про нерозуміння її автором суті виховання і гуманістичної за своїм покликанням, змістом і характером педагогічної думки»^{28, с. 13}. Можна подумати що весь зміст і характер педагогічної думки був гуманістичний і, «святі ліпили горшки». Окремі розумники намагаються провести паралелі між колонією ім. М. Горького і сучасними колоніями.

Засновник Марбурзької лабораторії «Макаренко-реферат» (ФРН), ініціатор найбільшого в світі 20-томного видання творів А. С. Макаренка Леонгард Фрезе, згадував: «У моїй сім'ї менонітів у Запоріжжі щиро вітали в ті часи те, що люди, такі як А. С. Макаренко, збирали з вулиць безпритульних дітей і підлітків. Сьогодні деякі говорять: «Досить Макаренка! Забудьте його!» Я

вважаю, що навпаки. Нам потрібні сьогодні багато Макаренків, для того, щоб так соціально-педагогічно підтримувати дітей у найбідніших куточках світу, дітей і підлітків вулиці, як це описав і радив на основі свого власного досвіду А. С. Макаренко. ... У педагогічному вченні А. С. Макаренка, — підкреслював Л. Фрезе, — найбільше випукло проявився один із постулатів християнської віри — любов до ближнього^{10, с. 8}. Зрозуміло, що йдеться насамперед про те, що А. С. Макаренко в такий важкий період, коли люди в Україні масово гинули від голоду, зумів організувати притулок і не лише врятувати від голодної смерті понад 3000 дітей а й дати їм путівку в життя.

Вислів звучить, нажаль, в унісон із сьогоднішнього. Якщо дитяча безпритульність для нас була історичним минулим, то сьогодні історія розвитку різко повернула назад, і ми зустрілися з нею як із реальною дійсністю.

«... Ми звертаємось до інших галузей наукової діяльності в історії педагогіки і порівняльної педагогіки. Які ж чинники визначають рівень впливу ідей А. С. Макаренка в тих чи інших країнах, які аспекти його теорії і практики і чому були найбільшою мірою сприйняті. І на скільки велика вірогідність того, що їх позитивна оцінка збережеться в майбутньому? Це приводить нас до питання про внесок Макаренка в педагогіку, її застосування в школі сьогодні і в майбутньому. Ця багатообіцяюча тема досліджена передусім Зігфрідом Вайтцем», — ділиться на сторінках збірника «25 років лабораторії «Макаренко — Реферат» англійський вчений з Берлінського університету Джон Данстен. «У 1981 році я виступив із закликом до радянських дослідників вдумливіше ставитися до Марбурзької лабораторії і закінчив статтю такими словами: «Найкращим варіантом все ж таки був конкордат між Москвою і Марбургом. Хоча це ще не стало реальністю, важко уявити собі авторитетну біографію і оцінку Макаренка без об'єднання сил і розумного розподілу праці. І чи потрібно тут кого-небудь остерігатись? У кінцевому підсумку мають значення досягнення Макаренка, а не те, що деякі із його сучасників думали про нього.

Будь-яка людина, після смерті якої можна з повною впевненістю стверджувати, що вона відіграла провідну роль у теорії і практиці педагогіки протягом більше 30 років, і що вона й далі здійснює на неї великий вплив, гідна свого місця в пантеоні, а виявлення деяких недоліків не дає підстав для зняття її з п'єдесталу пошани. Крім того, саме святі, з деякими вадами, говорили світу найбільш чітко про становище людства^{36, с. 25–28}.

І все ж таки, які чинники визначають рівень загального визнання А. С. Макаренка, його невмирущості, сприйняття його діяльності як життєдайної творчості?

Насамперед — класицизм, а класичне — це довершене, універсальне, прогресивне. А. С. Макаренко нам залишив у спадщину універсальні варіанти педагогічних технологій, сам будучи першовідкривачем технології виховання. Його система властива для будь-яких типів дитячих навчальних закладів, вона можлива для впровадження в середніх спеціальних та вищих закладах закритого типу, об'єднаннях дорослих тощо. По-друге, його система просякнута глибокою народністю, оскільки побудована на народній основі: ґрунту-

ючись на сімейній педагогіці, він зосереджує увагу на турботі про дитину, її майбутнє; використовує колективно-особистісний підхід, який уможлиблює процес моделювання, структурування. Програмування цілей (педагогічна технологія), розвиток кожної особистості за умов сприяння того оточення, в якому вона перебуває і, навпаки, відповідальність з її боку за колектив, його благополуччя як здорового організму, що відіграє роль виховного механізму. Динамізм розвитку системи, мобільна солідарність, життєтворчість сприяли спадкоємницькому й послідовницькому руху макаренкознавства.

Сьогодні дехто стверджує, що Макаренко вібрав в себе найстрашніше що було в сталінській ідеології, нівелювання особистості, відмови від інтелегентських традицій вітчизняної і класичної педагогіки, відмови від ідеалу розвинутої особистості, створення набору примітивних догм (типу: виховання для колективу через колектив, в колективі — тріаду, яку виголосив О. С. Залужний, яку безпідставно приписують А. С. Макаренку некомпетентні педагоги епохи перебудови і сучасності), відсутність інтересу до особистості, служіння темним і злим силам.

А колектив А. С. Макаренко якраз створював для захисту особистості, визначав дисципліну, що оберігає колектив, як свободу, захищеність від грубої сили, безкультур'я. Педагог ніколи не забував про особистість. Тому він так багато займався своїми «пацанами». Він постійно вказував на те, що кожна людина неповторна, своєрідна і тому невірно було б признати, що він «виховував вузьку серію людських типів» — так писав московський педагог епохи перебудови Ю. Азаров, а зараз безуспішно нападає Ю. Руденко, доктор педагогічних наук, якому треба себе лікувати.

Нинішні критики А. С. Макаренка не беруть до уваги те, що протягом усього життя він зазнавав більше перешкод, ніж підтримки з боку урядових інстанцій, що в своїх експериментах не відтворював існуючу педагогічну систему, а здійснював власну творчу позицію. Не беруть до уваги і специфічність закладу, і специфічність часу.

Для підтвердження сказаного варто навести деякі факти:

1. 1928 рік. Наркомос України визнає макаренківську систему виховання не радянську.

2. 1928 рік. 8 з'їзд комсомолу критикує систему Макаренка: Н. Крупська у виступі на з'їзді називає її небуржуазною, не феодальною, а рабовласницькою.

3. 1928 рік. Центральне бюро дитячого комуністичного руху називає систему виховання колонії ім. Горького ідеологічно шкідливою і постановила її поступово зламати (що і було зроблено після переходу Макаренка в комуни ім. Дзержинського).

4. 1933 рік. Нарком освіти України Скрипник критикує окремі статті Макаренка і забороняє їх друкувати в педагогічних часописах.

5. 1936 рік. Секретар партійної організації комуни ім. Дзержинського пише «донос» в НКВС, звинувачуючи Макаренка в антирадянщині. У візі на «доносі» були такі слова: «... мы Макаренко удалим. Я ни на грош не верю

этому контрреволюционеру. Это враг»³, с. 228. У листі до дружини А. С. Макаренка писав: «Погано не те, що хтось кричить і плюється, а погано, що я не можу захистити ніяких позицій. У безпартійної людини позицій бути не може. Окрім того, де моя партія. Навкруги така шпана ..., що не важить з нею і зв'язуватись»³, с. 229.

6. 1936–1938 роки — негативні рецензії на «Педагогічну поему» та «Книгу для батьків»

І ще один неетичний заборонений прийом нинішніх (та й не лише нинішніх) критиків Макаренка — виривання з контексту окремих цитат і пристосування їх до своїх псевдонаукових творів, а також використання в критиці Провідника його роздумів з приводу окремих своїх помилок.

А. С. Макаренко болісно переживав недосконалість науки про виховання людини, глибоко вірив у можливість створення такої «особливої науки» педагогіки, яка з найбільшою імовірністю допомагала б педагогам виховувати наперед задані моральні риси, повністю запобігати можливості педагогічного браку. «Я хочу, щоб педагогічна теорія була справжня».

«В нашій прекрасній дійсності ... є все, щоб створити нову науку — педагогіку»²², т. 4, с. 62, 41. Взяти участь у створенні нової педагогічної науки, не відірваної від життя, а пов'язане з ним, Макаренко вважав своїм відповідальним завданням, своїм правом.

А. С. Макаренко був противником догматизму в педагогіці і, писав, що педагогіка є однією з найдіалектичних і рухомих наук і, що таку науку не можна висидіти в кабінетах, у відриві від практики соціального виховання, вона впливає на досвід мас. Як педагог-теоретик А. С. Макаренко багато уваги приділяв тим питанням теорії педагогіки, які були найменш розроблені та висвітлені тому, що на практиці йому довелося виховну мету мати головною, оскільки йому доручалось перевиховання так званих правопорушників. Перед ним ставилось, перш за все, завдання виховання. Ніхто навіть не ставив перед ним завдання — дати освіту.

Серед основних рис макаренківської педагогіки, перш за все, слід відзначити:

1. Діалектичне розділення методики навчання і методики виховання. Він вважав, що виховна галузь — галузь чистого виховання є в деяких випадках окрема галузь, відмінна від методики виховання;

2. Єдність виховання і вивчення дітей. У педагогіці XIX — початку XX століть часто виходили з того, що спочатку дитину треба вивчити, а вже потім її можна виховувати. А. С. Макаренко висуває ідею вивчення дітей в процесі їх виховання;

3. Єдність виховання і життя дітей. В педагогіці пріоритетною була, та й залишається сьогодні, теза про підготовку молоді до життя, і з неї випливала відповідна технологія виховання. А. С. Макаренко вважав, що виховати по-справжньому людину можна не готуючи її до майбутнього життя, а організовуючи його, наповнюючи соціально-значущими справами;

4. Поєднання навчання основам наук в загальноосвітній школі з продуктивною промисловою працею. В закладах Макаренка поряд із загальноосвітньою школою, технікумом, робітфаком функціонували заводи електрообладнання і фотоапаратів (ФЕД) — єдині заводи такого типу в колишньому СРСР;

5. Цілковита відмова від думки, що для хорошої школи потрібні, насамперед, хороші методи в стінах класу. Для хорошої школи потрібна науково організована система всіх впливів;

6. Повноцінний колектив, як необхідна умова найбільш повного розвитку здібності і свободи особистості;

7. Продумана система заходів, орієнтованих на формування свідомої дисципліни;

8. Поява нових розділів теоретичної педагогіки, а саме таких як: а) педагогічна техніка; б) педагогічна технологія; в) педагогічна логіка; г) теорія перспектив; д) соціальна психологія; е) стиль і тон виховання; є) паралельна педагогічна дія; ж) педагогіка колективного виховання.

Розробляючи вчення про цілі виховання, Макаренко виділяє низку хибних традицій, що склалися в педагогічній науці, породженій страхом двоякого плану: по-перше, прагнення постригти всіх під один номер, втиснути людину в стандартний шаблон, виховати вузьку серію людських типів; по-друге, пасивне слідування за кожним індивідумом, безнадійна спроба впоратися з мільйонною масою вихованців за допомогою розрізної мороки з кожною людиною зокрема. В першому випадку маємо справу з гіпертрофією стандартизації, в другому — з гіпертрофією індивідуалізації.

Ціль виховання — основна категорія педагогіки — дуже складна і багатогранна. Вона ніби закон визначає спосіб і характер людської діяльності. Її сутність виявляється в діалектичному парадоксі: роздвоєнні цієї цілісності на ідеальне і матеріальне начала, які заперечуючи один одного, не можуть існувати самі по собі окремо. На перший, ідеальний план виступає її спрямованість в майбутнє, орієнтація на новий стрибок в розвитку суспільства до тієї стадії, коли вихованець закінчує школу. В той же час в ній відображена програма розвитку конкретної особистості, сучасного покоління: чим глибше взаємопроникнення цих, здавалось би, протирічних боків єдиного цілого — цілі виховання, чим точніше та гармонічніше в ній і в самому процесі виховання реалізуються і соціальні й особистісні аспекти розвитку, тим плодотивніше і вірніше забезпечує вона соціальний розквіт суспільства засобами всебічного розвитку людини. Провідник вірно визначив, що методика виховної роботи має свою логіку, порівняно незалежну від логіки освітньої роботи. Освіта й виховання складають два більш-менш самостійних відділи педагогічної науки, які повинні бути органічно пов'язані. Яка б то не була праця в класі «є завжди робота виховна, але зводити виховну роботу до освіти я вважаю неможливим»^{22, т. 4, с. 125}. Таким чином, можна констатувати, що одним з основних загально-педагогічних принципів в діяльності А. С. Макаренка і його майбутніх колег був принцип виховуючого навчання.

А. С. Макаренко розглядав всі проблеми виховання в контексті «радянського суспільного життя і радянської політичної історії». Він стверджував, що «справжня педагогіка — це та, котра повторює педагогіку всього нашого суспільства», і наполягав на тому, що всі питання виховання, методика виховання «неможна обмежувати питаннями викладання, тим більш неможна, щоб виховний процес здійснювався не лише в класі, а буквально на кожному метрі нашої землі»^{22, т. 4, с. 118, 341, 368–369}. Таким чином, він дуже близько підходив до розгляду педагогічного процесу як цілісного і безперервного явища.

В єдності виховання і навчання й повинен формуватися життєвий досвід особистості нового типу. Він повинен включати до себе в органічній єдності знання, уміння і навички життєдіяльності. Тому педагог наполягав на тому, щоб «в наших школах питанню організації дитячого досвіду» приділялась головна увага^{22, т. 4, с. 347}. Цим самим він розвивав кращі гуманістичні традиції вітчизняної педагогіки О. Духновича, К. Ушинського, Л. Толстого та ін.

Питання виховання, як суспільного явища, педагог нерозривно пов'язував з усією сукупністю соціальних проблем. Питання про виховання — це найважливіше питання — «є вирішальним і в галузі моральних відносин нашого суспільства, ... і, насамперед, в проблемах нашого щастя і щастя всього людства»^{22, т. 4, с. 316}. Про взаємозв'язок розгляду ним комплексу суспільно-політичних та соціально-економічних проблем в єдності з питаннями виховання наочно свідчить план лекції «Комуністичне виховання і поведінка». Моральне виховання визначалось вітчизняними педагогами як основоположний напрямок у вихованні, що також становить традицію.

Коли А. С. Макаренко приступав до організації колонії осінню 1920 року, формування цілі педагогічної діяльності визначалось ним на рівні буденної свідомості: перевиховання неповнолітніх правопорушників повинно було здійснено таким чином, щоб суспільство отримало з них повноцінних громадян. І в 1922 році він вважав, що основною задачею колонії «є подолання нездорового соціально-морального досвіду минулого»^{22, т. 1, с. 13}.

Проблема цілі виховання постійно стояла перед педагогом як головна не лише теоретично, а й, в першу, чергу практично: «...в нашій практиці, в щоденній праці нашої вчительської армії уже зараз ...активно виступає ідея доцільності». Цілі виховного процесу «повинні завжди чітко відчуватися виховною організацією і кожним вихователем окремо». Розглядаючи діяльність колонії як «педагогічне виробництво», він впроваджує новий педагогічний термін — «проектування особистості» — як сукупний продукт виховання, котрий здійснюється «на основі замовлення суспільства», що відразу ж знімає з нього «ідеальні хітони». При цьому педагог відразу попереджає, що ціль не повинна бути однакою для всіх: «неможна вганяти кожную індивідуальність в єдину програму, в стандарт і цього стандарту добиватися». Як тут бути?! Це питання практично і теоретично вирішувалося ним протягом всіх років праці й було зведене до наступної позиції: повинна бути загальна «стандартна» програма та індивідуальний коректив до неї. Його загальний стандарт вмещував

наступні вимоги: кожний вихованець повинен бути сміливим, дисциплінованим, чесним, працелюбним, патріотом^{22, т. 4, с. 49, 120, 129}.

У вирішенні проблеми цілей виховання А. С. Макаренка запроваджує принципово нові теоретико-методологічні підґрунтя: вони ним розглядаються з позицій класового підходу, часу і простору, в зв'язку з виховним колективом. З позицій загального і особистісного. При цьому цілі виховної роботи набирали нового соціального і педагогічного звучання. В зв'язку з цим перед педагогікою поставали нові задачі у вирішенні традиційно головної проблеми — цілей виховання.

Насамкінець, проблема цілі виховання розглядається ним у зв'язку з принципово новим педагогічним підходом — створенням виховного колективу: «Ми повинні видати в якості продукту не просто особистість, що володіє такими чи іншими рисами, а члена колективу, при цьому колективу визначених ознак». Тому проектуванню особистості «необхідно повинен передувати аналіз внутрішньо колективних і особистих явищ»^{22, т. 1, с. 170-171}.

Колектив об'єднує людей не лише в загальній цілі та загальній праці, але й загальній організації цієї праці. «Загальна ціль тут — не випадково співпадання часткових цілей ... а саме ціль всього колективу. Відношення загальної і часткової цілі у нас не є відношення протилежностей, а лише загального (значить, і мого) до часткового, котре, залишаючись тільки моїм, буде підсумовуватись у загальне в особливому порядку», — говорив педагог^{22, т. 4, с. 47}. Центральною задачею в проблемі педагогічного цілепокладання стає вирішення протиріччя між колективним та індивідуальним.

Виходячи з теорії колективного виховання визначались і «всі деталі розвитку особистості». Вихованець повинен бути носієм не просто «якоїсь особистої досконалості», якихось відомих якостей — доброти, чесності та ін.

Він «завжди повинен виступати, перш за все, як член свого колективу, як член суспільства, який відповідає за вчинки не лише свої, але і своїх товаришів», але це не повинно виражатися на рівні якогось «колективного інстинкту». Людина повинна бути здібна «без коливань, завжди, у кожний момент свого життя знайти правильний критерій для особистого вчинку»^{22, т. 4, с. 48}. Таким чином, педагог підкреслював, що вчинок, в кінцевому підсумку, визначається самою людиною, виходячи зі своїх моральних принципів та переконань. Необхідно, щоб вихованець «поступав правильно не тоді, коли на нього дивляться, його чують, можуть похвалити... Дуже важко поступити правильно тоді, коли ніхто не бачить, ... не почує ніколи, ніколи не визнає, а треба поступити правильно для себе, для правди, для свого обов'язку перед самим собою»^{22, т. 4, с. 357, 328}.

Така постановка проблеми багато в чому відкидає звинувачення макаренківської теорії у вихованні людини-гвинтика, формуванні конформістського світогляду та ін. В такій постановці проблеми (вчинок наодинці з собою) нам бачиться особливий гуманізм і демократизм педагогічного світогляду А. С. Макаренка, тому що в такому варіанті виховання відпадає можливість особистіс-

ної трагедії дитини, що виникає в результаті роздвоєння особистості, виникнення подвійної моралі та ін. Одночасно відкидається й «казарменність» його педагогіки, тому що вихованцю надається кінцеве право вирішувати з собою наодинці, як вчинити, що обрати.

Особливої уваги заслуговує положення про те, що розширення проблеми цілей виховання бачиться Макаренку як еволюційний процес вирішення суспільних і особистісних інтересів. Пізніше, кінець 1937 — початок 1938 року, він так розриває свою педагогічну логіку в цілому питанні: «... якості особистості, проєктовані нами у кожному вихованці, можуть бути загальні та ізольовані, індивідуальні»^{22, т. 4, с. 120}.

Його педагогічна логіка прагматична: з дітей виховуються люди завтрашнього дня, і тому їх якості повинні бути орієнтовані з врахуванням майбутніх проблем життя і проблем, котрі їм доведеться вирішувати, тому педагоги зобов'язані проєктувати якості своїх вихованців у перспективі вимог суспільства майбутнього. Щоб це здійснювати, педагогіка повинна виявляти ті тенденції які зароджуються, назріваючі вимоги суспільної практики, які скоро визначать типові риси людини в майбутньому.

У кінці 20-х років в листі М. Горькому Антон Семенович говорив про велике значення впливу на нього особистості письменника і його творчості, де він знайшов «педагогічні відкриття»: оптимізм, вміння проєктувати краще в людині. І А. С. Макаренко висуває найважливішу, на наш погляд, методологічну позицію у відношенні проблем виховання в цілому і його цілей зокрема: «не може бути виховання, якщо не зроблена центральна установка про цінність людини»^{22, т. 4, с. 363}. У цьому питанні головну ціннісну орієнтацію він бачив у вирішенні проблеми «людина як особистість» — тобто, неповторна індивідуальність, що й визначає його педагогіку як гуманістичну і провідницьку в цілому.

Особистісні якості визначаються потребами суспільства, вони формуються в колективі, характеризуються лише у співвіднесеності з ним: «Наш вихованець ... повинен виступати перш за все як член свого колективу, як член суспільства, що відповідає за поступки не лише свої, але й своїх товаришів»^{22, т. 4, с. 48}. Цінність і багатство особистості — в її цільності і корисності для суспільства. Чим більше розгорнуті її здібності й таланти, тим більше красива людина як особистість, тим більш вона соціально цінна. Таким чином, А. С. Макаренко впроваджував принципово новий критерій оцінки вихованості — особистий вчинок, спрямований на загальне благо і об'єднуючий колективні зусилля людей, що створювало стратегічний орієнтир для розвитку його провідницької педагогіки.

Розробляючи далі проблему цілей виховання, А. С. Макаренко виходить на якісно новий рівень узагальнення, зберігаючи все та цінне, що було ним напрацьовано раніше. Весною 1925 року він підходить до «кріпкої віри», що для «хлопчика в шістнадцять років нашого радянського життя найдорожчою кваліфікацією є кваліфікація борця і людини»^{22, т. 3, с. 267}. Це було не лише декла-

рацією якихось теоретичних постулатів, але й результатом аналізу власного досвіду. Головним же методом виступав колективний метод виховання.

Пізніше, в 30-і роки, він розшифрував: «Я під ціллю виховання розумію програму людської особистості, програму людського характеру, причому в поняття характеру я вмещаю весь зміст особистості, тобто і характер зовнішніх проявів, і внутрішньої переконаності, і політичне виховання, і знання — рішуче всю картину людської особистості...». І знову він попереджає про безпеку пожертвувати індивідуальною чарівністю, своєрідністю, особливою красою особистості. Тому, за його переконанням, і повинна бути загальна програма («стандартна») й індивідуальний коректив до неї^{22, т. 4, с. 129}. Пріоритетним у вирішенні проблеми поєднання загальних та індивідуальних інтересів він вважав інтереси колективу: «...перевага інтересів колективу повинна бути доведена до кінця, навіть до нещасного кінця — і в цьому випадку буде справжнє виховання колективу і окремої особистості»^{22, т. 4, с. 387, 147}.

Не дивлячись на всю категоричність і спірність цього положення слід відзначати, по-перше, новаторство у такому вирішенні проблеми загального й індивідуального, що може мати різні варіанти: пріоритет колективу, гармонія загального та індивідуального, пріоритет особистого та ін. А. С. Макаренко вирішував це питання з позицій діалектичної ідеї про взаємозв'язок і взаємобумовленість індивідуального і колективного, віддаючи пріоритет останньому фактору як основній і необхідній умові для розвитку індивідуальності. По-друге, вирішуючи проблему з цих позицій, він стверджує, що лише таким чином і може досягатися «справжнє виховання колективу і окремої особистості».

Якості особистості він розглядав у нерозривному зв'язку з формуванням і розвитком основних рис колективу, що й приводило його до висновку: двоєдина задача виховання колективу і особистості, розвитку індивідуальності повинна вирішуватись в їх нерозривній єдності. По-третє, цей висновок він робить не умоглядно — апіорі, а на основі теоретичного аналізу своєї багатії практики. Цю дивну здатність педагога виховувати кожного через колектив і одночасно підійти до колоніста індивідуально відзначали у своїх спогадах всі його колишні вихованці.

А. С. Макаренко не забуває й про індивідуальні особистісні цілі: педагогічно вірно організований колектив створює оптимальні умови для реалізації індивідуального підходу, тому що в цих умовах він діє «значно сильніше, красивіше і доцільніше». Якщо ж колективного виховання не буде, «то при індивідуальному підході виникає ризик виховати індивидів, і тільки»^{22, т. 4, с. 350}. Колективне виховання розглядалось провідником не лише як засіб і критерій вірного виховання, але і як пропедевтичний фактор, що виключає рецидиви крайнього індивідуалізму.

Ці положення були висловлені ним 9 березня 1939 року у Харківському педагогічному інституті імені Г. С. Сковороди. Абсолютно очевидно, що категорія міри, про необхідність врахування і дотримання якої у виховному процесі говорив педагог раніше, порушується. Він висуває тезу про те, що колек-

тивне виховання природне і створює умови для індивідуального. Більш того, створюється враження, що лише за умов колективного виховання можливий індивідуальний підхід, що, безперечно, ж, неслухно. Головна ідея його виступу — перетворення школи в сильний, цілеспрямований виховний колектив; необхідно подолати «гіпертрофію» індивідуального підходу; ліквідувати «метод окремого вчителя» та ін.

Єдине, що виправдовує А. С. Макаренка в такій категоричній розстановці цих акцентів, — це час: тільки но закінчилися перемогою фашистського блоку події в Іспанії; агресивність задумів націонал-соціалістичної Німеччини стрімко зростає, населення виховується там в дусі шовінізму й расизму; через півроку почнеться Друга світова війна: неминучість сутички СРСР з Німеччиною очевидна; потрібна відповідно вихована людина-колективіст, віддана комуністичним ідеалам, стійка, вольова, дисциплінована, смілива^{22, т. 4, с. 374}. Стрижень комуністичної ідеології — колективізм. І час диктував пріоритетність суспільних цілей виховання для того щоб зберегти і розвивати індивідуальність радянської людини, треба відстояти і зберегти цілісність і суверенність Радянської держави. А. С. Макаренка розумів це і розглядав проблему цілі виховання у конкретно-історичних умовах, віддаючи пріоритет колективу.

В передвоєнні роки, висуваючи завдання підготовки молодого покоління до праці та оборони, як першочергове, А. С. Макаренка підкреслював необхідність все більш активного і вимогливого виховання. Школа, на його думку, повинна була розповсюдити свій виховний вплив на всі сторони життєдіяльності учнів, що співвідноситься з ідеєю педагогізації соціального середовища і принцип школоцентризму. Провідник продовжував розробляти ідею поєднання навчання з виробничою працею як генерального шляху виховання всебічно і гармонійно розвинутої особистості, як основного засобу вирішення проблеми ліквідації протиріч між розумовою і фізичною працею^{22, т. 4, с. 396}, що також є, за нашим переконанням, одним з основних факторів всіх його успіхів.

Однак, в філософському і чисто педагогічному плані, тенденція гіпертворфії колективного виховання несе в собі не менше безпеки, ніж гіпертрофія індивідуального. В загальних рисах це приводить до руйнування діалектичної логіки виховного процесу, до заперечення тієї основоположної тези, яку сам педагог висловлював неоднаоразово: педагогіка — найдіалектичніша наука, що надає їй силу, життєвість і доцільність^{22, т. 1, с. 179–180, 261}.

Сьогодні можна з впевненістю сказати, що А. С. Макаренка був чудовим психоаналітиком. І ця обставина проявилась, зокрема, під час розробки і визначенні ним цілей виховання. Він розумів, що цей трудовий ідеал — всебічний розвиток особистості, дійсно високогуманний і привабливий стосовно звичайних дітей, відлякував своєю абстрактністю і такою, що здається нереальністю його «пацанів»: він був для них абстрактним, тобто життєво нереальним і недоцільним, а тому, незрозумілим і не стимулював їх у виховному плані. Більш того: в ньому таїлася безпека розлучення: вони хотіли бути і залиша-

лись зі своїми друзями — такими ж, як вони, «хлопцями»; хотіли залишатися самими собою. І якби педагог відразу ж прийняв цей ідеал за ціль виховання, то цим самим наперед засуджував би на неуспіх свою титанічну педагогічну працю.

Педагог писав: «Я щасливий, що мій колектив завжди мав перед собою чітко поставлені складні цілі і йшов до них, і не просто пересувався в просторі, але долав труднощі, навіть убогість і непорозуміння всередині колективу». Коли «є марш до ясно поставлених цілей», тоді всі останні питання вирішуються саме в цій логіці «руху до ясно поставлених цілей»^{22, т. 4, с. 189}. Педагогічний сенс своєї виховної формули і праці А. С. Макаренка бачив в організації постійного устремління вперед, маршу до ясно поставлених цілей — в русі і розвитку колективу і кожного його члена. Виконуючи багатомільйонні промфінплани, навчаючись у десятирічці, граючи в театрі, займаючись працею чи спортом, подорожуючи, долаючи егоїзм і негативний досвід минулого, ніби ненавмисно, з комуни щорічно виходили «десятки культурних освічених людей», які ставали лікарями, інженерами, педагогами, пілотами, радистами, акторами...^{22, т. 4, с. 24}.

Діяльність, спілкування і відносини, що становили основу життєдіяльності вихованців й дитячого колективу, розглядалися педагогом у двох ракурсах: у власне життєвому як задоволення їх життєвих потреб (план сьогодняшнього дня) і в виховному як формування особистості (сьогодні, орієнтоване на перспективу її майбутнього буття). Сутність виховання не в прямому впливі на дитину, а в такій організації її життя, котре за своєю суттю представляло б собою педагогічну ситуацію в широкому плані і стимулювало б особистісний розвиток вихованця, колективу в цілому.

Історія педагогічної думки показує, що практика виховання стихійно використовувала та застосовувала цю закономірність. Найбільш широко застосовувався цей підхід в народній педагогіці.

Більш того, високі результати педагогічної творчості у минулому багато в чому були визначені тим, що природні сили вихованців вправлялись і розвивались в процесі спеціально організованої, тобто педагогічно доцільної, їх життєдіяльності. Провідництво А. С. Макаренка полягає в тому, що на основі марксистської ідеології він зміг теоретично обґрунтувати й успішно застосовувати цю закономірність в принципово нових соціально-політичних та суспільно-економічних умовах.

Який зміст і характер життєдіяльності людини, такий і процес її розвитку. Така і сама людина! Люди — суть, продукти обставин і виховання. Обставини змінюються саме людьми. В педагогічному плані концептуальні основи А. С. Макаренка могли бути реалізовані за умов, коли суспільство, батьки, діти і педагоги зацікавлені в одному й тому ж.

Розгляд його педагогічного досвіду з цих позицій веде лише до одного висновку: його педагогіка провідницька за всіма основними параметрами — ціль, принципи, зміст та ін.

Отож, ідея єдності виховання і життя в поєднанні з принципом паралельної педагогічної дії створює надскладний механізм діалектичної взаємодії. Педагогічно доцільно організоване життя дітей формує якості особистості, завдяки яким особистість ще більш усвідомлено й активно взаємодіє з оточуючим життям, в процесі чого ці якості все більше закріплюються, надбаються здорові звички та ін. Особистість піднімається на новий рівень вихованості, що надає їй нові можливості у взаємодії з оточуючим життям. Діапазон пізнання виходить «далеко за межі школи — знання народжується з досвіду... Освіта в нашій країні — частина її життя, вона перестала бути ерудицією споживача життя, вона стала зброєю створювача життя»^{22, т. 4, с. 55}.

Комунари закінчували «повну десятирічку і чотири години виконували на заводі серйозну роботу, з нормою, і з самообслуговуванням, і з самоуправлінням, і з фізкультурою, і іноземні делегації зустрічали, і в походи ходили»^{22, т. 4, с. 362}. Через єдність виховання і життя досягається доцільність і «прагматичність» педагогіки: вихованці, коли вони бачуть корисність життя, організованого спільно з педагогами, позитивно сприймали та реагували на вимоги які ставилися перед ними. Доцільність педагогічних вимог викликала позитивну реакцію з боку вихованців і усвідомленість необхідності їх виконання для себе і для колективу, стимулювала їх активність і самодіяльність. Одночасно з виконанням щоденних справ, вирішенням задач, що висувались обставинами і життям, досягалися і виховні цілі, виникали «паралельні» педагогічні результати: закріплювалися та удосконалювалися раніше набуті якості й формувались нові.

В єдності виховання і життя досягалося створення максимально сприятливих умов для виконання соціального замовлення суспільства, для виявлення, розвитку та реалізації здібностей і можливостей особистості. Життя визначалося педагогом як головний і останній критерій педагогічної діяльності. В середині 1925 року він писав: «Ми ще не спостерігали наших випускників в житті у достатній кількості випадків. Але ті чисельні десятки юнаків, котрі вийшли в життя з колонії, доки що не засмучують нас»^{22, т. 1, с. 53}.

Однак вирішення цієї проблеми стосовно кожної окремої особистості вихованця, максимально відповідаючої запитам суспільства, уявлялось справою нереальною. Необхідно було знайти форму та засіб педагогічного вирішення цієї проблеми. І знову А. С. Макаренко йде від єдності життя суспільства і дітей: нові соціальні орієнтації, умови, форми і методи соціалістичного будівництва підводили його до ідеї колективної форми організації дитячого життя, а потім і до ідеї створення виховуючого колективу.

З самого початку Макаренко вживав у різних варіантах термін «община», «прогресуюча община», «тісна община», «трудова община» та ін.^{22, т. 1, с. 16, 26}. В цьому прослідковується взаємозв'язок традиції та провідництва педагога: общинність, соборність життя українського народу відповідали самій сутності людської природи, що реалізується в умовах соціуму. Суспільна думка при цьому виступала як один з основних виховних засобів общинника.

Ідея соборності виражає діалектику двох основних тенденцій в розвитку людини і суспільства: прагнення народів світу і конкретного суспільства до єднання, братерства і в той же час до своєї незалежності й автономії. Людина формується як особистість та знаходить свою індивідуальність і ментальність лише в суспільстві, у відповідному соціоетнічному середовищі, і тому виникає природня тяга до свого народу; в той же час особистість не хоче щезнути, розчинитись в соціумі і тому прагне зберегти свою неповторність через набуття свободи. Свою національну належність та індивідуальність особистість може найбільш повно усвідомити, розвинути й реалізувати лише в єднанні зі своїм народом. Звідси й прийняття інтересів народу як пріоритетних над особистісними інтересами. Ця обставина також свідчить на захист позиції педагога про пріоритетність колективних інтересів над особистісними в проблемному полі системи національного виховання.

Нарешті, соборність має й внутрішній бік та сенс для особистості: вона, соборність, орієнтує процес утворення та набуття самосвідомості: воля, соборність, орієнтує процес утворення та набуття самосвідомості особистості на основі співвіднесення її потреб, мотивів з інтересами країни, свого народу і, таким чином, створює основу для запобігання можливості внутрішнього роздвоєння особистості. Однак за певних обставин (тотальний, національний екстремізм і націоналістичний фанатизм), коли інтереси цілого народу входять у протиріччя і гострий конфлікт з загальнолюдськими тенденціями та цінностями, роздвоєння особистості може досягти такого рівня, що особистість губить свою альтруїстичну сутність та індивідуальність, нація набирає ніби одного обличчя — обличчя агресора. Особистість, яка пробує зупинити агресію свого народу, знищується ним самим.

Релігійно-богословський термін — соборність, давно і традиційно використовувався і використовується в світській літературі як поняття, що позначає єдність і цілісність якогось соціального організму. «Соборний» означає «зібраний з множини в єдність, єдиний у множині, всеєдиний». Соборність реалізується в співавторстві і відображає в собі альтруїстичну людську сутність, що приречує взаємозв'язок цієї ідеї з основними напрямками гуманістичної педагогіки. Виходячи з цього взаємозв'язку, можна стверджувати, що соборність відповідає демократичним і гуманістичним основам виховання, розвитку співробітництва та самодіяльності, зокрема.

Безперечно, А. С. Макаренко не йшов за такою прямою логікою в розробці своєї концепції, але, досліджуючи його творчість з позицій традицій та провідництва, ми констатуємо: ідея колективізму, створення дитячого виховуючого колективу сягає своїм корінням в історичне минуле українського народу. Соборність та спільність життя українського народу були випрацювані ним як необхідна умова і засіб подолання життєвих проблем і труднощів, навіть виживання, що і визначило головну особливість українського менталітету. Цей підхід підказали й умови життя того часу: вижити можна було лише об'єднаними зусиллями педагогів і вихованців; умови колективного трудового життя

створювали й природні можливості для перевиховання. Це прекрасно розумів А. С. Макаренко.

Через створення єдиних і спаяних педагогічних колективів йому бачилось єдине рішення глобальної проблеми — виховання цілого покоління. Неможна ставити питання про результати виховання в залежність від якості чи таланту окремо взятого вчителя; «Жодного відсотку браку, жодного згубленого життя»; ставка повинна бути не на учителя-одинака, а на «учительську армію»^{22, т. 4, с. 293}.

Слід враховувати і той факт, що потрібен був новий тип вихователя, якого ще не було. Більше того, деякі вихователі самі були невихованими: «ніхто так і не збивав у бік налаштованої роками праці, як поганий вихователь»^{22, т. 1, с. 55}. А. С. Макаренко домагався права самому підбирати кадри. Він сам їх вчить, як правильно виховувати дітей. В подальшому (осінь 1923 року) він говорив про необхідність диференціювання функцій вихователів з урахуванням конкретно виконуваної ними роботи (освітньої, клубної, бібліотечної та ін.). Наступним етапом було впровадження сумісництва педагогами виховних і навчальних функцій^{22, т. 1, с. 171, 335–356}.

В колонії створювалася своєрідна педагогічна надбудова: начальник колонії (принцип єдиноначальності); педагогічний центр (демократична складова); педагогічний колектив — демократична організація. Діяла система структур педагогічного реагування, яка оптимально об'єднувала в собі можливості авторитарного, ліберального і демократичного стилів взаємодії педагогів з вихованцями, з керівництвом, педагогів між собою. В підсумку досягалося гармонійне сполучення єдиноначальності та колегіальності в керівництві колективом з перенесенням акценту на перше чи друге в залежності від конкретної ситуації.

Через виховання в колективі, в процесі спільної праці, через включення кожного вихованця в найскладніший механізм взаємної відповідальності, прав і обов'язків, наказів і підкорюваності, оптимально вирішувалося головне протиріччя — між колективом і особистістю, досягалася гармонія суспільних та індивідуальних інтересів. Ця проблема була центральною в колективному вихованні. На кожному кроці зустрічаються протиріччя «між колективним і особистим принципом. Ці протиріччя дуже чисельні та могутні». Головна проблема — «проблема колективу і особистості в колективі»^{22, т. 1, с. 171}. Загальні й індивідуальні якості утворюють «дуже заплутані вузли», але колективне виховання повністю себе дискредитує, якщо від індивідуальності залишаться «ріжки та ніжки»^{22, т. 1, с. 46, 139}.

Ця гуманістична позиція провідника визначала всю стратегію розвитку його педагогічної системи, ядром якої був дитячий виховний колектив. Багатство можливостей колективу визначається багатоманітням багатств особистісних індивідуальностей, що в нього входять. Педагог закликав уважно проаналізувати цю надскладну діалектику співвідношення загального й індивідуального, через яку можна побачити тенденції й елементи його майбутньої педагогічної — колективіської логіки^{22, т. 1, с. 39}.

Загальний напрямок і основу цієї колективної логіки він визначив як єдність суспільних і особистих інтересів: розумно організоване життя повинне було підводити комунарів до розуміння того, що «суспільний» інтерес — це є й інтерес особистий»^{22, т. 1, с. 139}. В цій загальній установці знаходилися відправні тези для визначення принципів педагогічної техніки макаренківського колективу. І педагог в діалектичному руслі ставить її головну задачу: «Гідною нашої епохи організаційною задачею може бути лише створення методу, який будучи загальним і єдиним, в той же час дає можливість кожній окремій особистості розвивати свої здібності, зберігати свою індивідуальність, йти вперед за лінією своїх схильностей»^{22, т. 4, с. 46–47}.

Педагог виступав не проти індивідуального підходу, а проти традиційного шляху в його реалізації.

Він був переконаний, «що вирішальним у справі виховання, власне виховання, а не питань освіти, є не метод окремого вчителя і навіть не метод цілої школи, а організація школи, колективу і організація виховного процесу»^{22, т. 4, с. 347}. Одночасно він виступав проти гіпертрофії індивідуального підходу, проти віри у порятунковий характер такої індивідуалістичної педагогіки. Якщо колективу і колективного виховання не буде, то при індивідуальному підході «виникає ризик виховати індивідів, і лише»^{22, т. 4, с. 350}.

Провідництво педагога полягало в тому, що традиційна і найактуальніша проблема — індивідуальний підхід — здійснювалася у руслі нетрадиційного підходу, тобто колективного виховання, що було відображенням єдності виховання та життя і одним з основних напрямків реалізації принципу паралельності педагогічної дії. Колективний метод, як основний, поєднувався з індивідуальним підходом. Треба організувати колектив, «і тоді, за цих умов, індивідуальний підхід буде діяти значно сильніше, красивіше і доцільніше»^{22, т. 4, с. 349–350}.

Ідея єдності виховання і життя, виховного колективу реалізується через дитяче самоуправління, воно спирається на нього і набирає тим самим своєї життєдіяльності. Самоуправління тісним чином пов'язане й з ідеєю єдності виховання і життя, з принципом паралельної педагогічної дії. Вирішуючи життєві проблеми, виконуючи обов'язки «командирів», «відповідальних», «підлеглих» та ін., колоністи набували багато різних цінних знань, умінь і навичок організаторської роботи. У них виховувалося почуття відповідальності за колектив, формувалося усвідомлення своєї родинності й єдності з ним. Самоуправління ставало своєрідною педагогічною віссю, навкруги якої вирішувалися всі основні проблеми виховання в макаренківських колективах.

Учнівське самоуправління було проголошене в якості одного з провідних принципів виховання в перших документах про радянську школу. Розвиток дитячого самоуправління визначався, таким чином, як стратегічний напрямок у вирішенні задач радянського виховання і соціалістичного будівництва.

Діалектика виховної роботи така, що дитяче самоуправління не лише виконує функцію принципу її організації, але й стає провідним методом організації виховного колективу, регулюючи його життя. Самоуправління

є і формою процесу організації та розвитку дитячого колективу, і задачею й найважливішим критерієм виховної роботи в цілому. Таким чином, самоуправління, виступаючи як компонент цілісного педагогічного процесу, володіє функціональною комплексністю, тобто виконує в ньому міцну системну функцію.

На основі досвіду роботи колонії імені М. Горького педагог запропонував проект організації дитячого трудового колективу, з яким він виступив на засіданні Харківської окружної комісії допомоги дітям 15 вересня 1927 року³⁰, найважливіша роль там відводилася розвитку дитячого самоуправління. Вже тоді він бачив необхідність пропустити кожного вихованця через позиції командира і підлеглого а тому пропонував організувати самоуправління не лише «на виборності, але і на призначеннях»⁷. До цього веде «наявність серйозно-ділового трудового процесу»³¹, і це складне «виборчо-назначене самоуправління... повинне бути не надбудовою над фактичним управлінням дорослих ... а дійсним керівником колонії, діючим за двома лініями»^{22, т. 4, с. 54–59}. За лінією дії колективного органу і за лінією дії окремих організаторів колоністів в первинному колективі. З цього фрагменту видно, що самоуправління дітей розглядалося ним не як іграшка у вигляді «надбудови над фактичним управлінням дорослих»³¹, а як головна організуюча і керуюча життям колонії сила.

А. С. Макаренко докладно розробив теорію і практику дитячого самоуправління, його роль і місце у виховному колективі. У виявленому нами в Харківському міському державному архіві (ХМДА) проекті «Конституції» трудової комуни ім. Ф. Дзержинського³¹ була окреслена схема самоуправління: загальне зібрання комуни як вищий законодавчий і виконавчий орган вирішував всі питання комунарського життя; його рішення вважались остаточними і могли бути змінені лише правлінням комуни. Рада командирів обирається загальними зборами і є оперативним органом управління життям комуни; окрім обраних в раду командирів в нього входили начальник комуни, його помічник, начальник господарської частини, начальник заводу, лікар. Секретар комсомольського осередку, члени правління комуни. Голова ради командирів — секретар ради — обирався загальними зборами на шість місяців; рада командирів (рада колективу) була головним керівним органом комунарського самоуправління; всі командири поділялися на загони, командир обирався на шість місяців загальних зборах загону; помічники командирів обиралися радою командирів за поданням командира загону на такий же термін. На виробництві всі комунари розділялися на бригади, бригада обирала бригадира; групою бригад керував командир групи, який обирався, як і командири загонів, і входив в раду командирів. На кожний день назначався черговий командир, котрий звільнявся від усіх робіт, був головною особою в комуні, якій беззаперечно підпорядковувались всі комунари. Існували різноманітні комісії — санітарна, господарча, столова та ін.; діяла клубна рада, особливим колективом і органом самоуправління виступав оркестр; особливим компонентом в системі самоуправління був

інститут уповноважених, який мав багато різних корисних виховних впливів; своєрідним контролюючим органом виступав штаб соцзмагання. Існувала система врахування рішень органів самоуправління^{22, т. 8, с. 145–151}.

Певні підсумки з організації та розвитку дитячого самоуправління А. С. Макаренко проголосив у статті «Методика організації виховного процесу». Від питань організації виховного колективу він переходить безпосередньо до питань самоуправління, що ще раз підтверджує взаємозв'язок ідеї виховного колективу з принципом дитячого самоуправління^{22, т. 1, с. 267–284}.

Складним моментом є, з одного боку, досить докладний опис структури, прав, повноважень і взаємозалежностей органів і самоуправління, а з іншого — підкреслення гнучкості й оперативності цієї системи. Лише в такому варіанті він бачив її життєвість і виховну ефективність.

Основним питанням в організації та розвитку дитячого самоуправління є педагогічне керівництво ним. А. С. Макаренко вважав, що самоуправління вихованців не може успішно розвиватися лише на основі самоорганізації, без педагогічного керівництва. Дослідники його творчості вважають, що пізніше ця ідея сформувалася в його досвіді на теоретичних поглядах як концепція виховного колективу^{26, с. 10}.

В цій позиції також відображений взаємозв'язок і взаємовплив ідеї виховного колективу і принципу самоуправління. Цей взаємозв'язок і взаємозалежність, що мають об'єктивний характер, на наш погляд, такий близький, що можна сказати: чим більше розвинуте самоуправління, тим більше організований виховний колектив; чим більше розгорнуте самоуправління, тим більше розвинуті та реалізуються виховні функції колективу. Тут прослідковується одна з основних закономірностей педагогічного процесу: чим більш широко розвинуте самоуправління, тим більше колектив і особистість стають суб'єктом виховання; чим більше об'єкт виховання стає його суб'єктом, при відповідному педагогічному керівництві, тим, більше виховання пов'язане з життям; чим більше розгорнуте дитяче самоуправління, тим більше створюються сприятливі можливості для всебічного і гармонійного розвитку дитини.

Самоуправління — надскладний об'єкт для педагогічного керівництва. Розглядаючи це питання, А. С. Макаренко називав головні принципи педагогічного керівництва самоуправлінням: систематичність, послідовність і поступовість, діловитість, планування, регулярність, облік і контроль, дотримання педагогами прав і повноважень цих органів, створення системи навчання для активу та ін. Особливу увагу при цьому він звертав на створення педагогічного центру, котрий повинен стати «центром уваги і притягіння всього колективу»^{22, т. 1, с. 295–296}.

І все-ж-таки головним педагогічним центром був сам А. С. Макаренко. Він організатор і завідувач колонії. Активізація «суспільних начал шкільного колективу і сполучення виховних заходів і системи покарань вимагають обов'язкового посилення виховного центру в школі. Таким центром може бути директор, як найвідповідальніша в школі особа ... директор повинен перш за все бути одноособовим і абсолютно правоповноваженим вихователем школи». Особли-

во це стосується питання покарань: «покарання — настільки тонка справа, що воно не може бути доручене кожному педагогу»^{22, т. 4, с. 206, 209}. Всі педагоги повинні діяти під безпосереднім керівництвом директора і за його прямими вказівками.

В останні роки він «досяг такого педагогічного щастя, що міг якого б то не було комунара, в якому б то не було колективі назначити старшим і міг бути впевнений, що той буде блискуче керувати»^{22, т. 4, с. 253}. Майстерність керівника «саме в тому і полягає, щоб, зберігаючи строгу супідрядність, відповідальність, дати широкий простір громадським силам школи, суспільній думці, педагогічному колективу, шкільній пресі, ініціативі окремих осіб та розгорнутій системі шкільного самоуправління»^{22, т. 4, с. 206}.

А. С. Макаренко константував: «Загальний розвиток виховної системи колонії здійснювався за попереднім планом: від авторитарно-вимогливого тону до робочого самоуправління»^{22, т. 1, с. 31}. Самоуправління, в підсумку ставало одним з основних засобів досягнення «педагогічного щастя»^{22, т. 4, с. 253}. Його можна було досягти лише комплексно: щастя педагога складалось із щастя кожного вихованця, дитячого і педагогічного колективів в цілому. Педагогічне щастя неможливе бути відокремленим від повсякденного — життєвого. Таке щастя можливе лише за однієї умови: якщо всі його суб'єкти об'єднуються в один цілісний організм (колектив), якщо в основу всієї їх життєдіяльності покладені ідеї гуманізму, єдність життя педагогів і колоністів, у часі і просторі, їх сумісна робота за цілями, формою і змістом створює природні передумови організації цілісного педагогічного процесу.

Одним з провідних принципів провідницької педагогіки А. С. Макаренка виступає принцип доцільності, тобто її практичної суспільної і особистої спрямованості. Педагог розглядав «відношення засобу і цілі» як проблему, що визначає специфіку предмету педагогіки та її задач. На цій основі в якості самостійної галузі науково-педагогічного знання ним визначилася логіка педагогічної цілі доцільності^{22, т. 4, с. 386}. Ці фактори: ціле, доцільність, системність і діалектичність в організації і здійсненні виховної роботи і визначили, на наш погляд, ті стратегічні орієнтири і фактори, які в сукупності створюють об'єктивні умови її успішності, що в свою чергу, пропонує, як умову і результат, цілісність педагогічної праці.

Серед всього комплексу основних задач і напрямків виховної роботи провідним, на думку педагога, є політичне виховання дитини. Цій проблемі А. С. Макаренко присвятив багато статей і виступів. «Політично виховати характер, — говорив він, — означає виховати людське почуття»^{22, т. 4, с. 268}. А почуття і виховання лежать в основі відомої проблеми «особистість-колектив». Розкриваючи сенс і змістовну сутність політичного виховання, педагог пов'язував вирішення цієї задачі з розумовим, трудовим, моральним і фізичним вихованням, з формуванням таких якостей, як колективізм, дисциплінованість, працелюбство, вимогливість, принциповість та ін.

В основі формування громадянина нового суспільства лежить «господарче виховання». Педагог вважав, що виховання і перевиховання, «якщо вони по-

винні спрямовуватися паралельно загальному руху нашого суспільства, не можуть набрати інших форм, окрім форм колективного господарювання»^{22, т. 1, с. 46}. Наріжним каменем виховної системи А. С. Макаренка є праця: «Правильне радянське виховання неможливо собі представити як виховання нетрудове»^{22, т. 4, с. 94}. Праця повинна бути одним з основних елементів виховної роботи.

Дисципліна як інтегративна і комплексна якість людини виховувалась не умовляннями та навчаннями, а в природніх умовах життєдіяльності колонії. Це виявлялося, перш, за все, в організації трудової колективної діяльності. Сам педагог вірно відзначав, що «в самому слові «труд» не заключається якась правильна, закінчена логіка». Трудовий процес без спеціальної виховної організації і спрямованості «є процесом педагогічно нейтральним»^{22, т. 1, с. 46}, а фундаментом школи «повинна стати не праця — робота, а праця -турбота»^{22, т. 1, с. 11}.

Одне трудове зусилля в педагогічному відношенні не має особливої ціни. Особливі можливості для виховання відкриваються «в умовах колективного господарства... тому що в ньому кожний момент присутнє економічне піклування»^{22, т. 1, с. 46}. Праця «так звана навчальна — поза виробничої колективної діяльності, не створюючої суспільних цінностей, — «не є позитивним елементом виховання»^{22, т. 4, с. 181}. Чим більше усвідомлюється дітьми суспільна корисність їх колективної та індивідуальної праці, тим більший виховний ефект має їх трудова діяльність.

Трудове виховання розглядалося А. С. Макаренком у взаємозв'язку з розумовим, політичним, моральним, фізичним і естетичним вихованням. Дитина може працювати «скільки завгодно, але якщо одночасно з цим ви не будете її виховувати політично і морально, якщо вона не буде брати участь у суспільному і політичному житті», то праця не дасть позитивного результату^{22, т. 4, с. 127}. Підбиваючи підсумки своїм міркуванням, педагог писав: «Праця як виховний засіб можлива лише як частина загальної системи». Виховання, перш за все, повинне бути ґрунтованим «на активній економічній колективній праці та творчості»^{22, т. 1, с. 35}.

А. С. Макаренко поступово створює систему трудового виховання: від самообслуговування, ремісничої та сільськогосподарчої праці — до виробничих майстерень у найсучаснішому промисловому виробництві. Крім навчання комунари чотири години працювали на заводі: випускали фотоапарати «ФЕД», з точністю до одного мікрона налагодили виробництво електросвердл «Комунар». У них були обов'язкові норми виробництва, помфінплан та ін.. Окрім цього, прибирання всього приміщення, натирання паркетної підлоги, миття вікон, авральна праця щоденно. Кожного ранку 600 дітей бралися за роботу. А ще й самоуправління, вечірні загальні збори, комсомольська і піонерська робота, спортивна, суспільно корисна, культурноосвітня, гурткова та ін.^{22, т. 4, с. 301}.

Кожний напрям виступав підсистемою стосовно до всієї виховної роботи і, в свою чергу, представляв собою також певну систему. Кожний елемент цієї системи був підкорений найвищим виховним задачам — розвитку самодіяльності, колективізму, творчості, організованості і дисципліни. Вже в перші роки існування колонії імені М. Горького майже все її майно знаходилося «на руках

вихованців». Колоністи становили «більшість господарчої ради». Педагогічне трактування самообслуговуючої побутової праці досягло такого високого мистецтва, що загони змагались за право приборати громадські туалети і безмежно гордились цим правом, вважаючи, це певною нагородою, що підвищувала їх над іншими загонами^{22, т. 1, с. 17; т. 4, с. 277}.

Підтвердженням цього є і його підхід до вирішення виховних задач у формі реалізації «розгорнутої програми людської особистості»^{22, т. 4, с. 129}. Цілісність педагогічного процесу досягалася єдиним керівництвом, яке здійснювалось з «педагогічного центру». При цьому досягалася єднання і центронування зусиль та вимог всіх суб'єктів виховання у вирішенні поставлених задач, що також забезпечувало цілісність і системність оформлення процесу виховання^{26, с. 25}.

Взаємодія педагогічного колективу з вихованцями стає можливою, якщо їх вимоги позитивно сприймаються останніми, а це відбувається, коли діти бачать в них особистісний сенс, корисність і ціледоцільність цих вимог. Це досягається за однієї умови: в основі педагогічного процесу лежать гуманістичні цілі та ідеї.

Традиції гуманістичної педагогіки на початку ХХ століття були фундаментальними і масштабними. Істинний гуманізм пов'язаний з боротьбою за звільнення людини від яких би то не було форм експлуатації, за встановлення такого соціально-економічного ладу і форм суспільного життя, які забезпечували б умови для всебічного й гармонійного розвитку та максимальної самореалізації індивідів. Він припускає формування принципово нових систем суспільних відносин, вищою цінністю і головною сутністю, характеристикою яких оголошується людина — суб'єкт історичного процесу. Основною ціллю проголошувалось знищення всіх відносин, в яких людина принижена, пригнічена, нікчемна. Гуманістична традиція у вітчизняній педагогіці починається з імен Г. Сковороди, і К. Ушинського. На рубежі ХІХ і ХХ століть вона була зміцнена і розвинута у творчості Т. Шевченка, М. Пирогова. І. Франка, Л. Українки та багатьох інших видатних мислителів і педагогів України.

Проблема гуманізму досить чітко висвітлювалася у відповіді педагога на питання: дитина — ціль чи засіб виховання? Всі видатні вітчизняні педагоги впевнено заявляли: школа для дітей, а не діти для школи. В такому ж руслі вирішував всі останні проблеми і А. С. Макаренко: «Ми просимо взагалі вважати педагогіку наукою, яка потрібна перш за все нам, практичним працівникам. І яка для нас спеціально існує, і просимо не вважати, що ми і наші вихованці існуємо для педагогічної науки. В наших школах, наприклад, скрізь можна спостерігати, що не комплекс існує для учнів, а учні існують для комплексу»^{22, т. 1, с. 84}. Ця гуманістична позиція педагога трансформувалася в його вимозі розглядати дитячі й шкільні роки як дуже важливу частину життя дитини, яка повинна бути радісною і насиченою. Педагогічний гуманізм концентрується і виражається, перш за все, в цілях виховання. Вищим проявом істинного гуманізму в суспільстві є створення умов для всебічного і гармонійного розвитку особистості. Гуманізм виховання А. С. Макаренка мав динаміку, розвиток: в міру формування системи виховання, збагачувався досвід педагогічної робо-

ти з запущеними дітьми. Становлення колонії єдиним колективом визначало якісно нові виховні задачі, що наближали цей ідеал до реальності.

А.С.макаренко діалектично і конкретно сприймав марксизм. Відоме положення про те, що обставини в такій же мірі творять людей, в якій самі люди творять обставини, він стосовно дітей в умовах війни, руйнації, безбатьківщини, трактував просто: «Я дуже чітко розумів, що якби в дитинстві попав у таке ж становище, я теж був би таким, як вони. І кожна нормальна дитина, що опинилася на вулиці без допомоги, без товариства, без колективу, без друзів, без досвіду, з потріпаними нервами, без перспективи, — кожна нормальна дитина буде себе вести, як вони ...»^{22, т. 4, с. 323}.

Ця позиція підкріплюється тим, що в кінцевому результаті цілком виховної роботи в колонії ставало формування всебічно розвинутої особистості. Всебічний і гармонічний розвиток особистості дитини вимагає відповідних підходів та умов, тому що ця ціль передбачає виявлення і розвиток всіх сутнісних сил дитини й максимальну їх самореалізацію. Цілісність і багатство розвитку особистості визначаються багатством суспільних відносин, в яких вона включається, за умови збереження і розвитку її індивідуальності. А. С. Макаренко створив унікальну систему освітньо-виховно-виробничого комплексу, яка представляла собою ніби мікромодель сучасного йому суспільства, в умовах якої вихованці входили в усю складність існуючих суспільних відносин цього комплексу, що й створювало реальні умови для вирішення цих виховних задач^{3, с. 234}.

В основі гуманізму макаренківської системи виховання лежить повага до особистості дитини. Вона виражалась, перш за все в тому, що педагоги «свідомо і принципово вирішили не цікавитися минулим вихованця в його присутності, не розпитувати про його пригоди і подвиги». Його «справа» спочатку вивчалася, а потім і це перестало відбуватись, тому що воно збивало з толку і встановлювало непотрібну і упереджену позу у відношенні до новачка^{22, т. 1, с. 48}. На далі це стало педагогічною традицією: «Якщо запитати якогось з вихованців, за що прислали такого-то чи такого-то, він просто здивовано відкриє очі, настільки міцно ми звикли не цікавитись цим питанням». Педагогам було заборонено торкатись минулого вихованця. А. С. Макаренко гордився тим, що в комуні «ніколи не говорили слово «безпритульний» і комунари вважали його образливим словом»^{22, т. 1, с. 27}.

Гуманізм визначався ним як основний принцип педагогічної роботи: «Наша ... праця не може бути неупередженою. Треба вміти працювати з вірою в людину, з серцем, зі справжнім гуманізмом»^{22, т. 4, с. 36}. За цим принципом підбиралися і педагогічні кадри: «Вихователь повинен бути просто людиною». На думку А. С. Макаренка, виховна проблема «вирішується в формах ставлення вихователя до вихованця». «Живе ставлення» є фундаментальним принципом виховання, і вихователь повинен стояти перед вихованцями «з оголеною власною особистістю». Його головним інструментом є «власна людяність»^{22, т. 1, с. 85}.

Гуманізм педагога формувався і в його жорсткій вимогливості до суб'єктів педагогічної діяльності: виховуючи мільйони дітей, неможна «будувати

свої плани в розрахунку на добрі серця, ентузіазм та ін». В основній масі педагог — це «посередній вихователь». Треба «підійти до нашої справи як до виробництва: вихователь — працівник, якому «ставиться важка, але все ж таки посиљна задача», що не полишає його «можливості бути людиною, мати своє власне життя і спокійну старість»^{22, т. 1, с. 88}.

Таким чином, гуманізм макаренківської педагогіки був цілісним-взаємним і неподільним: не можуть бути щасливі діти якщо це є нехтуванням людською гідністю педагогів, і навпаки. Гуманізм в педагогіці, та й не лише в ній, не розкручується за частинами і не може бути відносним або частковим. Ця позиція становить наріжський камінь макаренківської педагогіки, поєднуючи її основні елементи, надаючи їй цілісність і системність.

Однією з найважливіших умов правильного людського виховання виступає перспектива. Відкрита життєва перспектива для вихованців стала одним з найважливіших складових компонентів гуманізму макаренківської системи, його педагогіки в цілому. Відкрита перспектива для колоністів визначалася цілями виховання, вона виступала ніби внутрішнім цементуючим елементом ідеї єдності виховання та життя, надаючи цілісність і педагогічну спрямованість всій праці колективу^{2, с. 121}.

Цей підхід, що переріс в метод організації і виховання колективу, спирається на дитячу, людську психологію: всі діти живуть не лише сьогоднішнім днем, але й прагнуть до нового, привабливого майбутнього. «Людина не може жити на світі, — писав А. С. Макаренко, — якщо у неї немає попереду нічого радісного. Істинним стимулом людського життя є завтрішня радість»^{22, т. 3, с. 397}. Гуманізм макаренківської педагогіки полягає в здійсненні природнього прагнення дітей до цієї своєї завтрішньої радості: «від найпростішого примітивного задоволення до найглибшого почуття боргу». Методика такої праці й «полягає в організації нових перспектив, у використанні тих що є, в поступовій постановці більш цінних»^{22, т. 1, с. 311}. Гуманістична сутність процесу створення сьогоднішніх та завтрашніх радісних перспектив для вихованців і колективу показує взаємозв'язок цих ідей з педагогічними цілями та задачами, з ідеєю виховного колективу, з ідеєю єдності виховання і життя.

Жаданою мрією кожного вихованця став робфак. Це була перспектива самостійного дорослого життя. Вже в 1923 році в колонії були створені групи підготовки до робфаку і восени в інститути були відряджені шість колоністів. Це «мало дуже серйозний вплив на інших вихованців і тяга до робфаку стала одним з найкращих явищ в житті колонії»^{22, т. 1, с. 34}. Київський політехнічний інститут став одним з основних вишів для отримання вищої освіти колоністами. І в 1924 році з колонії готувалися вступати на робфак вже дев'ять чоловік.

В колонії і комуні по суті був створений унікальний виховний освітньо-виробничий комплекс, що здійснював перевиховання і виховання підлітків і юнаків за умов, змодельованих в максимальному наближенні до умов радянської дійсності. Цей комплекс видавав високоякісну людську «продукцію». До сих пір організація і праця цього комплексу не вивчена й не досліджена, що є

величезною прогалиною у вивченні педагогічної спадщини провідника як в теоретичному, так і в практичному плані. Без виконання цієї праці не може бути створена теоретична модель педагогічної системи А. С. Макаренка в цілому.

Педагог завжди мав на увазі систему перспективних ліній, а не постановку окремих, не пов'язаних одна з одною цілей дитячого життя. Ця система включала в себе «близьку», «далеку» і «середню» перспективи. Це було необхідно, тому що він ставив перед собою ціль організації всього життя дітей, а не окремих її елементів. Система перспектив визначала динаміку і створювала умови для розвитку колективу і окремої особистості. Саме цим можна було проектувати розвиток як особистості, так і колективу в цілому^{22, т. 1, с. 311–316}.

Перспектива ставала найважливішим елементом і у власне педагогічній діяльності провідника. А. С. Макаренко відзначав: «Учительська моя діяльність була більш-менш вдалою, а після Жовтня переді мною відкрилися небачені перспективи»^{22, т. 4, с. 12}. Педагог пов'язував перспективи своєї професійної діяльності з новими соціально-економічними і суспільно-політичними умовами життя суспільства. Ми маємо повне право сказати, що він виявився особистістю, гідною цих можливостей і перспектив: він не лише адекватно відповідав цим вимогам і перспективам, а й створив педагогіку, яка багато в чому випередила його час і мала перспективу історичної довговічності.

Система перспективних ліній для особистості і колективу, послідовність і поступовість наближення до них висвітлюють ще один фундаментальний принцип макаренківської педагогіки — еволюційність виховного процесу, певну послідовність етапів в розвитку колективу і особистості. Багато дослідників творчості видатного педагога визначають його педагогіку як революційну, таку, що відповідає «вибуховій» динаміці організації виховного процесу в логіці революційних перетворень суспільства того часу. Він дійсно рішуче стверджував, що «перекування, випрямлення характеру» не слід проводити еволюційно, протягом тривалого часу^{22, т. 4, с. 208, 243}.

Однак більш уважне вивчення його педагогічної логіки дає підстави говорити й про присутність в його концепції ідеї природодоцільності, про наявність в ній принципу еволюційності. Перш за все це виражалось у врахуванні вікових та індивідуальних особливостей дітей. Він відзначав еволюцію «в тому сенсі, в якому ми завжди розуміємо ріст, розвиток: хлопчик вчиться в третьому, четвертому класі, потім переходить в п'ятий клас. Його кругозір розширюється, знань і навичок у нього більше. Він працює на заводі, підвищує свою кваліфікацію, набирає навичок громадського характеру»^{22, т. 4, с. 249}. Розгляд педагогічної спадщини А. С. Макаренка в цьому аспекті також становить одну з важливих дослідницьких задач в майбутньому. Еволюційність і революційний характер його педагогіки — це ще одне свідчення її діалектичності й одночасно високої організованості та складності^{2, с. 130}. І знову — абсолютно невивчена проблема в спадщині А. С. Макаренка.

Його ідеї гуманізму спиралися на принцип педагогічного оптимізму, вони, реалізовувалися засобами цього принципу. Затвердження цього принципу як

загальнопедагогічного пов'язане з ім'ям А. С. Макаренка, і в цьому полягає велич педагогічного і особистого подвигу цієї людини. Історія розвитку і формування цього принципу йде з далекої давнини. Вона пов'язана з іменем Конфуція, Платона. Педагогічна розробка була здійснена Я. А. Коменським у «Великій дидактиці», де було проголошено, що слід учити всіх всьому. В цій формулі педагогічний оптимізм виражається в тому, що великий педагог-гуманіст був упевнений: всі діти незалежно від походження, вірування, статі та ін, здатні до навчання і виховання. А. С. Макаренко суттєво розвинув цей принцип, підняв його на якісно іншу висоту, оформив його структуру, привніс новий зміст. Провідник вважав, що якоїсь згоди з «ламброзівською ідеологією», яка стверджує, що завдяки скоєному злочину відбувається викривлення дитячого характеру в бік злочину, виходячи з чого й треба було б вивести метод, у нього ніколи не було. Це виникало з його «довіри до людини або, скоріше, з любові до неї»^{22, т. 4, с. 231}. Пізніше він назве всі складові цього принципу: любов — віра — повага — вимога — гордість^{2, с. 131}.

Довіра і любов людини допомагали здійснювати і зміцнювати принцип педагогічного оптимізму в роботі з колоністами. На цій основі педагог створює свою знамениту формулу: «як можна більш вимоги до людини, та разом з тим і як можна більше поваги до неї»^{22, т. 4, с. 231}. На його думку, ця формула є педагогічною трансформацією діалектичного принципу в педагогіці: неможна вимагати більшого від людини, яку ми не поважаємо. Коли ж від людини багато вимагають, «то в цьому саме і полягає наша повага, саме тому, що ми вимагаємо, саме тому, що ця вимога виконується, ми і поважаємо людину»^{22, т. 4, с. 315}. Значні педагогічні результати виростають лише тоді, коли «ви не тільки про себе педагогічно мрієте, а коли ви по-справжньому вимагаєте». Без цього неможливо організувати колектив. Більш того, слід прагнути, щоб ваша вимога зустрічалася з дітьми не пригнічено, а «навіть урочисто»: чим більше ви вимагаєте, тим більше ви їх радуєте, тому що висловлюєте цим самим довір'я їх можливостям і силам^{22, т. 4, с. 303}.

У величезній кількості праць, присвячених А. С. Макаренку, практично нічого не говориться про любов, яка виступала основоположним і фундаментальним принципом його педагогічної системи. Любов до дитини — «це найвеличніше почуття, яке взагалі творить чудеса, яке творять нових людей, створює найвеличніші людські цінності...». Він ставив одну з найскладніших виховних задач: «... виховувати, з одного боку, почуття любові інтимне, щире, від душі, а з іншого боку — стриманість в прояві любові, щоб любов не підмінялася зовнішньою формою...»^{22, т. 4, с. 217}.

Відомо, що комунари любили А. С. Макаренку так, «як можна любити батька». В той же час прояв цієї любові не супроводжувалася «ніжностями». Його вихованці вчилися проявляти свою любов в природній, простій і стриманій формі^{22, т. 4, с. 217}.

Він вважав, що в любові, як і у всякому почутті повинна бути норма — міра, — «повинен бути присутнім розум і здоровий глузд». Підлітків треба вчити вмінню любити бо «любов повинна збагачувати відчуття сили»^{22, т. 4, с. 339}. Вона повинна бути керованою і тоді стає міцним засобом виховання і самови-

ховання. Наріжним каменем у правильних і людських взаємовідносинах між дівчиною і юнаком він називав повагу один до одного: «Щирі відносини, тобто такі, які нічого не перебільшують і не применшують. Коли не обманюють один одного, коли повага до себе і до іншого, тоді стосунки будують здорові, незалежно від того, які це відносини: дружні, любовні...»^{22, т. 4, с. 364}.

В цій формулі виражена і сконцентрована вся діалектика макаренківської педагогіки: «Якби хто-небудь запитав, якби я міг в короткій формулі визначити сутність мого педагогічного досвіду, я б відповів, що як можна більше вимоги до людини і як можна більш поваги до неї»^{22, т. 4, с. 159} — проголошував провідник. Він був переконаний у всезагальному виховному впливі цієї формули стосовно до демократичного суспільства. Вона визначає ціль, характер, структуру, зміст і методику всієї виховної праці^{22, т. 4, с. 210}. Ця формула всезагально визначає гуманістичну сутність провідницької педагогіки А. С. Макаренка і одночасно складає системну основу його педагогічної концепції. І в цьому підході криється гуманістична, філософська сутність макаренківської педагогіки: вимога не як самоцінність і самоціль, а як вираз довіри і поваги до людини, як засіб підвищення її людської гідності. Вимога виступає як предмет альтруїстичного початку в його педагогіці і, визначаючи стратегічну лінію у вирішенні всіх проблем в освіті та вихованні юнацтва, ніби серпантином вказує шлях сходження людини до вершин її здібностей і талантів, розвитку і розкріпачення всіх сутнісних сил^{10, с. 403}.

Своїм винаходом А. С. Макаренко озброїв педагогів формулою успіху, вклав у їх руки інструмент отримання високих виховних результатів. Саме це дозволило йому стверджувати, що виховна праця — проста праця, доступна кожному педагогу, що виховна праця — «надзвичайно легка справа, виховання, щаслива справа, ніяка інша робота за своєю легкістю, по виключно цінному, відчутному, реальному задоволенню не може зрівнятись з роботою вихователя»^{22, т. 4, с. 323–324}. Звертаючись до вчителів, він говорив: «Запеняю вас, виховання людини надзвичайно легке, дуже хороша, прекрасна справа»^{22, т. 4, с. 293}.

Педагогічні твори А. С. Макаренка подають образ провідника української педагогіки. Він розумів, що педагогіка — це галузь науки, котра вимагає і спонукає до постійного пошуку і розробки ефективних форм організації, методів, засобів та прийомів навчально-виховного процесу з метою знаходження й визначення найбільш оптимальних, чітких і результативних. Інноваційні процеси були провідною та необхідною тенденцією розвитку навчально-виховного процесу української школи 20–30-х років минулого століття.

Від знання тенденцій, протиріч та закономірностей залежить розкриття принципів і, відповідно, можливостей управління інноваційними процесами сучасності. При цьому під тенденціями ми розуміємо закономірну і стратегічну спрямованість розвитку інноваційних процесів у системі освіти, а протиріччя розглядаємо як джерело такого розвитку. Саме з вирішення такого типу протиріч складався досвід А. С. Макаренка, який свого часу рекомендувався до обов'язкового впровадження Харківською губнаросвітою.

На думку А. С. Макаренка, неможливо будувати підготовку вчителя, виходячи з принципу відбору талантів коли в школі працюють мільйон вчителів. Масовість професії вчителя зобов'язує забезпечувати хорошу підготовку всім, хто йде до дітей. Хороша кваліфікація впливає із знань учителем педагогічної теорії настільки, що він може розглядати явища діалектично, знає методику організації дитячого колективу, готовий до колективної співпраці з учителями, дітьми та ін.

Сучасні соціологічні дослідження показують: видатні успіхи і результати досягаються зусиллями згуртованих колективів-команд. Для осмислення феномену макаренківської спадщини це положення має принципово важливе значення, адже колектив не лише кількісно збільшує зусилля і виховні впливи педагогів а й створює якісно нові умови для вирішення виховних і освітніх задач, для розвитку особи вихованця. Це, в свою чергу, можливе при хорошому мікрокліматі в колективі.

Педагог бачив, що найкращі діти бувають у щасливих батьків. Йому було зрозуміло: щоб були хороші діти, необхідно створювати навкруги їх атмосферу щастя, адже один вигляд нещасної людини «вбиває всю радість життя, отрує існування»^{22, т. 4, с. 339}. Він радив: «Розірвіться на частини. Використайте всі свої таланти, ваші здібності, залучайте ваших друзів, знайомих, але будьте щасливим справжнім людським щастям»^{22, т. 4, с. 214}. Для цього треба мати «духовне єднання, сили в душі»^{22, т. 4, с. 208} і тягу йти вперед, а не жертвувати собою і своїм щастям для дитини. Навчити людину бути щасливою не можна, але виховати її так, щоб вона була щасливою, можна^{22, т. 4, с. 291}.

Колектив є могутнім засобом формування особистості тільки тоді, коли він характеризується здоровим морально-психологічним кліматом. У визначенні первинного колективу педагогом дані основні характеристики і умови створення хорошого мікроклімату: «Первинним колективом треба називати такий колектив, в якому окремі його члени виявляються в постійному діловому, дружньому, побутовому й ідеологічному об'єднанні»^{22, т. 4, с. 161}. Саме тоді появляється «веселковий тон, бадьорий настрій». Усвідомлення того, що ти «належиш до колективу друзів, — ось що створює бадьорий настрій»^{22, т. 1, с. 78}. Особистий стан дитини визначається загальним колективним настроєм, надає впевненості й душевного підйому кожному його члену. Дружня атмосфера. Товариські відносини, досягнення в колективах А. С. Макаренка й створили той переможний настрій, що допомагав їм долати найважчі труднощі.

Педагог надавав великого значення морально-психологічному, емоційному стану колективу вихованців. Їх впевненості в своїх силах і готовності до доцільної дії. Він вважав головним недоліком нашої школи зовсім не погану дисципліну і не погану успішність, а відсутність певного тону і стилю, відсутність традицій і нечіткість питання про норми. Погана дисципліна і неуспішність, на його думку, є лише результатом цих недоліків^{22, т. 1, с. 363, 216}. Тому життя школи, «нашого дитячого колективу повинно бути значно бадьорішим, значно підтягнутішим,

значно веселішим і значно суворішим»^{22, т. 4, с. 320}. Сукупність відносин і настроїв колоністів розглядалися педагогом як важливий показник і внутрішній критерій правильності взятого ним курсу і всієї життєдіяльності колонії:

«... дуже часто важкі діти живуть в колонії весело і дружньо, пишаться тим, що вони колоністи, прекрасно працюють і активно та свідомо прагнуть до кращого майбутнього»^{22, т. 1, с. 53}. Під морально-психологічним кліматом, згідно вчення А. С. Макаренка, слід розуміти емоційно-психологічний настрій колективу, в якому на емоційному рівні відбуваються особисті й ділові взаємовідносини членів колективу, що визначаються їх ціннісними орієнтаціями, моральними нормами та інтересами. Ця своєрідна (здорова або навпаки) емоційна атмосфера, що визначається системою особистісних і групових відносин і взаємовідносин між його членами (між педагогами і вихованцями, між керівництвом і підлеглими, між колективом педагогів і колективом дітей), становить одну з головних педагогічних задач.

Провідник розглядав морально-психологічний клімат як соціально-психологічний феномен, який має метафоричне визначення: його не можна «пощупати» або виміряти, але він завжди є і завжди проявляється в позитивному або негативному варіанті в настрої членів колективу, визначає їх ставлення один до одного і до загальної справи. Істотно впливає на їх психічне і фізичне самопочуття. Все це й визначає високу результативність колективної діяльності за умови сприятливого морально-психологічного клімату, який створюється і проявляється в діяльності, спілкуванні та взаємовідносинах, на фоні яких виникає, розвивається і вирішується міжособистісні та групові відносини і конфлікти. При цьому набирають чіткого виховного характеру приховані педагогічні ситуації, в яких виявляються взаємодії між групами і членами колективу. Відкривається змістовна сутність їх відносин: змагання або таємне суперництво, товариська згуртованість або кругова порука, грубий тиск або свідомо дисципліна.

Разом з тим, щодо кожного окремого індивіда, то «цінність його як громадянина, — наголошував А. С. Макаренко, — залежатиме винятково від того, наскільки він до такої праці підготовлений, «наскільки у нього сформовані навички підприємливості»^{22, т. 4, с. 93}. Такий працівник «менш за все сподівається на свої мускули, він організовує свій успіх, застосовуючи нові методи розстановки матеріалу, інструменту, нові методи й прийоми праці»^{22, т. 4, с. 97}. А забезпечити це можливо лише на основі розвитку підприємницьких якостей зростаючої людини, повсякденного виховання і формування культури підприємництва, що передбачає вільну орієнтацію учнів у всій системі основних галузей народногосподарського комплексу, «звичку відчувати, що відбувається навколо...»^{22, т. 4, с. 317}. При цьому А. С. Макаренко добре розумів, що культура підприємницької праці виховується протягом всього життя. Однак, найбільш результативно якості ділового, усвідомленого, ініціативного ставлення людини до самовираження і самоутвердження своєї особистості формуються саме в шкільні роки. Через це загальноосвітні навчальні заклади характеризуються як такі, на які покладають-

ся особлива роль у пробудженні і розвитку потенційних сил громадянина-господаря нашої держави. Вони покликані всім педагогічним арсеналом стати найдієвішою ланкою суспільного життя в Україні в напрямку реалізації програми соціально-економічних реформаторських перетворень, стрижнем яких і є якраз підприємницька культура нашого народу.

Проголошуючи необхідність загально трудового орієнтування майбутніх громадян нашої держави, А. С. Макаренко чітко усвідомлював, що окремі якості й характеристики «культурного, політехнічно освіченого» працівника своїм змістом значною мірою випереджають запити щодо виробничника народногосподарського комплексу 30–40-х років. Однак, за його переконанням, педагогічна наука й практика постійно має орієнтуватися на «завтрашній день», прогнозувати й проектувати якості нової людини нашого майбуття, випереджати суспільні запити на «людську творчість»^{22, т. 4, с. 120}. Своє міркування щодо цього він зконцентрував у змістовому наповненні авторської ідеї про «випереджаюче виховання», реалізація якого забезпечується через систему перспективних ліній у вихованні й розвитку окремого індивіда та людського соціуму і передбачає певний «освітній запас» знань, умінь, навичок та трудових орієнтацій на час закінчення навчання.

Тому, наполягав він, необхідно реорганізувати й змінити не лише зміст роботи навчально-виховних закладів, але й сам процес підготовки вчителів та вихователів. «Необхідно, щоб з педагогічних вузів виходили люди більш широко освічені, незалежно від обраного для викладання циклу предметів. Програма такої широкої освіти має бути побудована паралельно усієї сумі питань нашого будівництва. Випускники вузів мають знати, як побудоване, виробництво, які багатства і перспективи у нашої країни» тощо^{22, т. 4, с. 215}.

Іншими словами, школа, вихователі, різні навчально-виховні й культурно-просвітницькі структури нашої держави постійно мають бути зорієнтовані на визначення змісту своєї роботи й цілей виховання, виходячи насамперед із нашого повсякдення, з практики суспільного життя, з перспектив виробничо-господарських перетворень в суспільстві, і, звичайно ж, — постійно орієнтуватися на ті особистісні характеристики, яких потребує наразі від своїх громадян спрямованість України на економічні засади ринку і підприємництва.

Колективна життєдіяльність являє собою мікро модель соціального життя, в якому учню належить адаптуватись і працювати. І, таким чином, одна з головних педагогічних задач найбільш сприятливо може вирішуватись на основі колективного виховання. Колектив стає тренувальним залом — «канавкою» для формування соціально-цінного особистого досвіду його членів, а ціль виховання — всебічний розвиток особистості, що відображає в собі гуманістичний ідеал педагогічної діяльності, об'єктивно створює невичерпні можливості для педагогічної творчості і є фундаментальним підґрунтям провідницької педагогіки, її подальшого розвитку, одночасно вона виступає й головним критерієм гуманістичності тієї чи іншої педагогічної теорії чи системи: якщо си-

стема не ставить своєю ціллю всебічний розвиток особливості дитини, — вона шкідлива — не гуманна і навіть антипедагогічна.

Проявом гуманності є технологія спілкування в колективах А. С. Макаренка. Цей стиль характеризується «мажором», відчуттям власної гідності, вмінням поступитися товаришу, почуттям обов'язку. Все це створює умови захищеності кожної особистості, і відчуття емоційного комфорту. Педагогічні ідеї провідника представляють не тільки основи методології, теорії, технології для сучасного виховання, але виключно важливі сьогодні в плані збереження національного суверенітету. А. С. Макаренко творчо і критично переробив культурну спадщину минулого, традиції народної педагогіки, що дозволило йому виявляти у вихованні інваріанти, котрі є немінучими і фундаментальними. Основні ідеї макаренківської педагогіки носять футурологічний характер, орієнтовані на майбутнє і на краще в людині, вони здатні вирішувати багато педагогічних проблем на рівні вимог сучасної педагогіки. Це визначається педагогічною спільнотою не лише України, але й інших країн світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архив отдела учебных заведений Южной железной дороги. Воспоминания С. Ф. Василенко. — 47 с.
2. Беляев В. И. Педагогіка А. С. Макаренко: традиція и новаторство / Владимир Иванович Беляев. — М.: Изд-во МНЭПУ, 2000. — 224 с.
3. Болотін Ю. П. Лекції з історії педагогіки України: експериментальний навчально-методичний посібник / Ю. П. Болотін, М. М. Окса. — Мелітополь: МДПУ, 1996. — 254 с.
4. Державний архів Харківської області (ДАХО). Ф.Р.— 4511, оп.1, од.зб.17.—16 ар.
5. Державний архів Харківської області (ДАХО). Ф.Р.— 4511, оп.1, од.зб.17.
6. Державний архів Харківської області (ДАХО). Ф.Р.— 858, оп.1, од.зб.5.
7. Державний архів Харківської області (ДАХО). Ф.Р.— 858, оп.2, од.зб.6.
8. Дичек Н. П. Наследие А. С. Макаренко в США: освещение и интерпретация// Сов.педагогика. — 1989. — № 10. — С. 17–26
9. Зюнкель В. Б Эрлангене изучают Макаренко// Сов.педагогика. -1990. — № 4 — С-21.
10. Карпенчук С. Г. Макаренкознавство в Україні: аспекти історії, теорії, практики / С. Г. Карпенчук, М. М. Окса. — Рівне: РДГУ, 2008. — 494 с.
11. Лановенко М. Л. Ранній період педагогічної діяльності А. С. Макаренка / М. Л. Лановенко// Радянська школа. — 1947. — № 5–6. — 46–58.
12. Левин А. Макаренко — неконъюнктурно// Макаренко на Востоке и Западе: Междунар. макаренков.исслед. /Под ред. З. Вайтца и А. Фролова/ — Новгород; 1994 — С. 77.
13. Макаренко А.С. «Проектировать лучшее в человеке ...». — Минск: Университетская, 1989. — 416 с.
14. Макаренко А. С. Воспитание гражданина / Сост. В. И. Бескина, М. Д. Виноградова. — М.: Просвещение, 1988. — 304 с.

15. Макаренко А. С. Как педагоги пожимают плечами. — М.: Вид-во АПН, 1983. — Т. 1. — С. 141.
16. Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей. — Пед.соч.: В 8 т. — М.: Вид-во АПН, 1983. — Т. 1. — С. 141.
17. Макаренко А. С. Методика виховної роботи. — К.: Рад.шк. 1990. — 336 с. 2
18. Макаренко А.С. О воспитании / Сост.и автор вступ.статьи В.С.Хелемендик. — 2-е изд-во, перераб. И доп. — М.: Политиздат. — 1990. — 415 с.
19. Макаренко А.С. О воспитании / Сост. В.С.Хелемендик. — М.: Полииздат, 1990. — 415 с.
20. Макаренко А. С. Общие вопросы теории педагогика. — Пед.соч.: В 8 т. — М.: Вид-во АПН, 1983. — Т. 5. — С. 158. 2
21. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. — Пед.соч.: В 8 т. — М.: Вид-во АПН, 1983. — Т. 1. — С. 390.
22. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. / Сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. — М.: Педагогика, 1983–1986.
23. Макаренко А. С. Понятие дисциплины в общей системе воспитания. — Пед.соч.: В 8 т. — М.: Вид-во АПН, 1983. — Т. 1. — С. 118.
24. Макаренко В. Мой брат Антон Семенович: воспоминания, письма / Виталий Макаренко. — Марбург, 1985. — 201 с. (Opuscula makarenkiana № 3).
25. Международные макаренковские исследования. Макаренко на Востоке и западе / Под ред.З. Вайтца (Марбург, Германия) и А. А. Фролова (Н. Новгород, Россия). — Т. III. Ред.рус.изд. А. Фролов. — Новгород, 1994. — 264 с.
26. Попова Л.Д. А. С. Макаренко в Харькове / Попова Л.Д., Корнилов В.В., Відченко А.Г., Окса М.М. — Харьков, 1983. — 39 с.
27. Путь к мастерству / Сост. Л. Чубаров, Т. Ведица. — Молодая гвардия, 1978. — 240 с.
28. Руденко Ю. Чи був Антон Макаренко педагогом-гуманістом? / Юрій Руденко // Українське слово. — 2014. — № 4, (22–28 січня). — С. 12–14.
29. Степанченко Л. Каким я его знал. Из воспоминаний об А. С. Макаренко / Л. Степанченко // Народное образование. — 1964. — № 12. — С. 88–92.
30. Харківський міський державний архів (ХМДА). Ф.Р. — 4, оп.1, од.зб.43.
31. Харківський міський державний архів (ХМДА). Ф.Р. — 4, оп.1, од.зб.85.
32. Хиллиг Г. «Г. Ващенко — педагог от Бога» / Гетц Хиллиг, Николай Окса, Владимир Моргун. — Мелитополь: МГПУ, 2000. — 76 с.
33. Хиллиг Г. Колония им.М. Горького — лаборатория и сцена Макаренко-воспитателя / Гетц Хиллиг // Пост Методика. — 2003. — № 2. — С. 4–26.
34. Хиллиг Р. Макаренко в год «большого террора» / Гетц Хиллиг. — Марбург, 1988. — 100 с. (Opuscula makarenkiana № 21).
35. Чугуев Т. К. Как педагоги и психологи «отмирали» школу // Ком. Просвещение. — 1934. -№ 5. — С. 134.
36. 25 Jahre Makarenko в Referat /red. Götz Hillig, Irena Wiehl- Marburg, 1993. — 288 s. (Opuscula makarenkiana № 13).