

ночасно універсальні, «позачасові» характеристики його як професійного діяча – в цьому полягають головні умови нашого розуміння професіогенетичного змісту макаренківської спадщини.

Література

1. Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах (1920–1926 рр.) / [автори-укладачі: О. П. Єрмак, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, Н. М. Тарасевич] ; за ред. І. А. Зязюна. Ч. 1. – Полтава, 2002. – 269 с.; Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах (1920–1926 рр.) / [автори-укладачі: О. П. Єрмак, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, Н. М. Тарасевич, А. В. Ткаченко] ; за ред. І. А. Зязюна. Ч. 2. – Полтава, 2002. – 216 с.; Антон Макаренко: Харківська трудова колонія ім. М. Горького (в документах і матеріалах 1926–1928 рр.): [монографія / автори-укладачі: І. Ф. Кривонос, Н. М. Тарасевич, А. В. Ткаченко] ; за ред. дійсного члена АПН України І. А. Зязюна. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 352 с.
2. А. С. Макаренко в біографіях вихованців // А. С. Макаренко (К 90-літтю со дня народження). – Львів : Вища школа, 1978. – С. 108–111; Вигдорова Ф. Судьба вихованців Антона Макаренко / Ф. Вигдорова // Работница. – 1952. – № 6. – С. 13–15; Зотов З. И. Судьба вихованців А. С. Макаренко / З. И. Зотов // Ленинское знамя. – 1957. – 28 ноя.; Лялин Н. А. А. С. Макаренко и его воспитанники / Н. А. Лялин // Советская педагогика. – 1984. – № 3. – С. 100–104; Попова Л. Окса М. Їх виховав А. С. Макаренко / Людмила Попова, Микола Окса // Вечірній Харків. – 1985. – 6, 16 квіт.

А. В. Ткаченко
(Полтава)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ МАКАРЕНКОВСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ

В статті представлена концепція аналізу тієї складової педагогічного насліддя видатного українського педагога А. С. Макаренко, котра пов'язана з колом проблем професійного розвитку і саморозвитку особистості.

Ключові слова: професійне розвиток і саморозвиток особистості, педагогічне насліддя А. С. Макаренко, общепрофесійні погляди А. С. Макаренко.

A. V. Tkachenko

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A PERSONALITY IN THE CONTEXT OF MAKARENKO'S PEDAGOGICAL HERITAGE

In the article the analysis of the prominent domestic teacher A. Makarenko pedagogical heritage concerning the problems of professional development and self-development of a personality is presented.

Keywords: professional development and self-development of a personality, A. S. Makarenko's pedagogical heritage, A. S. Makarenko's general-professional views.

УДК37.091.4:005.95-051(4)

Л. І. ЗЯЗЮН

(Київ)

ДВА ВИДАТНІ ПЕДАГОГИ-МЕНЕДЖЕРИ ОСВІТИ: АНТОН МАКАРЕНКО І ОЛЕКСАНДР НІЛЛ В ОЦІНКАХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ УЧЕНИХ

Ключові слова: педагог, А.Макаренко, О.Нілл, виховання, правопорушники, колективна праця, свобода, суспільство.

Постановка проблеми. У Парижі другим виданням вийшла в світ книга „П'ятнадцять педагогів. Їхній вплив на сьогоднішній день“. Уклав і науково редагував ви-

дання відомий в Європі французький дослідник-педагог Ж.Уссей. Наукові розвідки про знаменитих педагогів виконані французькими професорами провідних європейських університетів. Загальний перелік і рейтинг видатних педагогічних особистостей виглядає так: Жан-Жак Руссо, Джоан-Генріх Песталоцці, Фрідріх Фробель, Поль Робен, Франціско Ферер, Рудольф Штайнер, Джон Девей, Овідій Деклор, Марія Монтессорі, Антон Семенович Макаренко, Адольф Фер'єр, Кузіне Роджер, Силестін Фрейне, Олександр Сатерланд Нілл, Карл Роджерс.

Формулювання цілей статті. Ми маємо на меті виокремити і узагальнити деякі аспекти особистісних і професійних характеристик двох видатних педагогів, що увійшли до цього списку – Макаренка і Нілла.

Виклад основного матеріалу. Антон Макаренко – наш земляк, популярніший набагато в світовій педагогіці, ніж у вітчизняній. Для майбутнього вчителя в курсі педагогіки в педагогічних ВНЗ України Макаренку присвячено дві години. Не дивно, що майбутні вчителі, через навчальне перевантаження, не мають часу ознайомитися навіть із його „Педагогічною поемою”, яка поки що представлена в Україні виданнями радянської доби. Новий варіант, без цензурних купюр редакторського втручання, виданий останнім часом у Москві, відсутній навіть у провідних бібліотеках України. Та Макаренко зараз конче необхідний в Україні. Десятки тисяч дітей різного віку, викинутих за межі уваги сім'ї і суспільства, бомжують і жебракують, стають наркоманами, набувають досвіду „горьківського дна” із ймовірною перспективою тюремного ув'язнення. Чотири тисячі таких дітей пройшли школу виховання в улюбленого ними Антона в Ковалівській колонії імені Горького під Полтавою (1920-1926 рр.) та в Куряжській під Харковом (з 1926) і в дитячій комуні імені Держинського в передмісті Харкова (1927-1935). Всі вони набули громадянського визнання у своєму суспільстві та особистого успіху у втіленні творчих умінь, набутих в освітньо-виховній системі Антона Макаренка.

Далеко від Полтави і Харкова, у м. Суфолк в Англії, Олександр Нілл заснував Самергільську школу, подібну до макаренківської контингентом – молодими правопорушниками, яку очолював понад 15 років. Цікаво порівняти педагогічні здобутки двох педагогів, з'ясувати методи й методики, знайти в них спільне і відмінне. Нагодою і засобом для цього слугуватиме нам науково-методична книга за редакцією Ж.Уссейя. Ми будемо дотримуватися логіки і методики дослідників, їхнього власного стилю і бачення епох та біографічних даних обох педагогів, їхніх досягнень та прорахунків в навчанні й вихованні своїх учнів. Не з усіма підходами до оцінки педагогічних систем обох педагогів можна погодитися, і це може стати предметом наукових дискусій. Ми не робимо правок помилок та їх інтерпретацій, допущених авторами розвідок, сподіваючись, що читач зробить самостійні висновки щодо істинності чи неістинності запропонованої інформації, або ж ці матеріали стануть об'єктом дослідження українських макаренкознавців. Наше завдання: надати цим публікаціям статусу першого оприлюднення в Україні з висловленням жалю щодо надзвичайно обмеженої кількості французьких педагогічних праць у розпорядженні українських теоретиків і практиків педагогіки.

Матеріал про А.С.Макаренка підготував професор філософії освіти незалежного Барселонського університету Октаві Фюлат і Жені, про О.С.Нілла – професор університету Ліон II Жан-Франсуа Софанж.

Основні аспекти досвіду А.С. Макаренка бачаться в наступному.

1. Реалізм. Макаренко зробив відкриття: найважливіше в марксизмі – нова людина, яка потребує постійного розвитку. Її необхідно постійно удосконалювати. У листі до Вейдемейера Маркс стверджував, що оригінальність його поглядів поля-

гає в поступі до нового суспільства, суспільства без класів. Це нове суспільство приведе до нової людини. У книзі „Прапори на вежах” Макаренко так підсумовує мету Колонії імені Першого Травня: „Ідеться про виховання нової людини” [1, с.243].

К.Маркс стверджує неминучість діалектичного руху історії. Марксизм є теорією, що розкриває цю реальність і занурюється в неї, допомагаючи їй себе виявляти. Макаренко знаходить сенс у лоні справжнього, правдивого комунізму. Педагогіка, на його переконання, не може базуватися лише на розмірковуваннях. Навпаки, вона є результатом досвіду і спрямована на його розвиток у кожній людині. Макаренківська педагогіка не походить із суб’єктивності, вона зумовлюється оточенням. „Я переконаний, що жоден виховний засіб не може здобуватися ні з чого іншого, як із досвіду. Це перевірено і підтверджено науками, зокрема психологією і біологією [2, с. 113]. Педагогіка знаходиться в історії і є її діалектикою. Спостереження, дані і наукові дані. Оце і все. Педагогіка є результатом аналізу.

2. Відчуженість від теоретичної педагогіки. Сенс об’єктивності і страх перед суб’єктивністю зумовили Макаренка перемістити свою увагу у виборі основного виховного засобу від батьків до колективу. В колонії імені Горького вихованці повинні були „жити чесно, як правдиві пролетарі, щоб бути, вийшовши з колонії, справжніми комсомольцями, які продовжуватимуть будувати і утверджувати пролетарську Державу” [3,III, с. 209].

У першій Колонії Макаренка фактично керувала система, тому що правда жила в масах. Те, що відбувалося насправді – так це те, що маси не вірили в успішність власних цінностей. Педагог домагається того, щоб командири в колонії не виокремлювалися в колективі, не віддалялися від нього, жили в масах. Командири виконували всі види робіт як прості члени спеціальної команди, підпорядкованої тимчасовим керівникам, які переважно були повноправними членами своєї власної перманентної одиниці об’єднання.

Система спеціальних загонів робила життя в колонії інтенсивним і цікавим, створюючи альтернативу командуванню і підпорядкуванню, а чергуючи поперемінно, вони домагалися вагомих результатів у використанні колективної і індивідуальної дії [3,III, с. 381]. Іноді Макаренко кидав клич і збирав усю громаду колонії для прийняття важливих рішень. Це був засіб підтримувати дієві контакти з реальністю.

Який прагматичний аспект макаренківського реалізму з аналітичної точки зору? Гуманна дія завжди підтримується правдою, робить її очевидною. Ця дія творить нову людину. Людина, яка самозабезпечує себе в соціумі, не продукує, не виробляє лише речі, вона продукує, передусім, себе. У цьому процесі справжня наука є технікою, кооперацією, трансформацією, гуманізацією світу і натуралізацією людини. Людська ж праця завжди є генезисом правди, як мети дії. З перших днів існування колонії імені Горького Макаренко переконався в тому, що успіх виховання не залежить від знань, від прочитаних книг, а залежить від активності кожної людини самокоригувати свою дію, узгоджувати її з життєвою правдою.

3. Боездатність. Комуністична людина не існує, але є на неї політичний запит, потрібно, щоб така людина існувала. А те, що існує насправді, так це людина індивідуалізована, відчужена, яка не є людиною планетарною. Це конкретна, неповторна людина, роз’єднана з родовою людиною. Розпочинається боротьба, щоб ця людина, яка тепер страждає, перебуває у відчаї від своєї суб’єктивності, стала об’єктом уваги виховної системи, позбулася суб’єктивності і набула нових, колективістських рис і властивостей. Одного дня, коли ми побудуємо стіну між суб’єктом і об’єктом, людина зможе відпочити від своєї боротьби за суб’єктивність. Завдання

є нелегким і, насправді, невиконуваним. Виховання Макаренка базується на таких складових елементах, як суворість, жорстка дисципліна, самообслуговування, повна підпорядкованість владі колективу. Людина, яку він творить, формує, розвиває, бореться проти себе самої і проти своєї природи.

Боездатність людини марксистської орієнтації базується на чистій етиці. Її дія спрямовується на добро, якщо вона ставить перед собою мету і досягає її. Тривалий успіх у цьому сенсі в контексті історії засвідчує легітимність дії людини на добро, будь яка ж суспільно орієнтована дія є антиморальною і антилюдською.

4. Колективізм. Спільнота, колектив є виховною силою значного динамізму. Макаренко кваліфікує колективізм могутньою силою, вбачаючи в ній найбільшу, найкращу радість зі всіх, які існують у світі. Цей спільний зв'язок, найніжніший з усіх існуючих, є потужною вібруючою силою. У виховному контексті Макаренко допускає лише поступ колективного інтересу, який відкидає індивідуальні інтереси. Ці останні спрямовані проти формування нової людини.

Віра нашого педагога в цінності колективізму була такою великою, що він вірив у здорове суспільство, у досягнення в ньому найвагоміших виховних успіхів без затрати великих зусиль у набуванні людиною різноманітних знань. Не слід забувати, що він виховував правопорушників, покинутих батьками дітей – бродяг, більшість із яких вели недостойне соціальної гуманної людини життя. Будь-яка спроба їхнього виховання поза колективом була приреченою на провал.

Колонія жила в колективі і для колективу. Вихованці пізнавали необхідність праці і досягнення успіхів у навчанні в класах. Вони формували в собі спільні інтереси, пізнавали співжиття і співпрацю, ідентифікували себе спільністю інтересів у колективі. Юнацька злочинність започатковується лише в соціальному середовищі, вона не має психологічної зумовленості: „...молода людина, яка зростає в нормальних і гуманних соціальних умовах, стає пізніше нормальною і гуманною істотою” [3, I, с.8]. Те, що ми називаємо „нормальністю” чи „анормальністю”, для молоді є нічим іншим, як відтворенням суспільства, в якому вона живе.

5. Важка праця. Праця для марксизму не лише економічна цінність через виробництво товару, але також і цінність антропогенетична. Праця народжує нову людину. Виховання, за Макаренком, включає в себе працю як найважливішу складову для виховання: Виховання – „...велике мистецтво і велике виховне завдання вміти сформуванати душу. Це означає виховати людину. Нашим спільним завданням, політичним і соціальним, є завдання виховати людину колективістську, людину нової епохи” [5, с. 51]. Тут ще не йдеться про тотальну людину, але про людину, яка стала на шлях, що веде до тотальності.

В Колонії імені Горького жоден вихованець не звільнявся від ручної праці, навіть командир загону, на якого покладалася відповідальність за якість виконаної праці. Праця здійснювалася „соціальними загонами”; вони виконували конкретну місію, зокрема копання картоплі, підготовку поля під посів чи обмолот збіжжя на ньому, транспортування добрив тощо. Загони існували на період виконання конкретного завдання. Вони розпускалися кожного дня після повернення членів загону до Колонії, до свого „перманентного загону”. Цей метод нагадує Баден Ровель і його „систему патрулів” із тією великою відмінністю, що в Колонії імені Горького виховували за допомогою продуктивної праці, тоді як у „системі патрулів”, у скаутів, як і в школах, праця мала ігровий характер.

Праця виконує функцію трансформації людини-індивіда в людину-комуніста, стираючи існуючі відмінності між людиною конкретною і людиною ідеальною. Індивідуум є грецьким надбанням, але сьогодні він підпорядковується прогресив-

ній соціалізації людини. Особистість можлива в тому випадку, коли вона бере на себе відповідальність за реальну дійсність і якщо вона підпорядковується процесу соціалізації. Процеси персоналізації і соціалізації паралельні і взаємозалежні. Розвиток особистості включає в себе її соціалізацію. Індивідуум у своєму індивідуалістичному примітивізмі є завжди гуманістично збідненим і обмеженим. У міру того, як він вступає у справжню комунікацію, у спілкування з іншими, він прогресує у своїй персоналізації, а натомість, і гуманізації.

Відповідальність і спільна участь у праці, за визначенням Макаренка, – основні складові справжнього виховного центру. Фактор праці є таким важливим, що видно навіть неозброєним оком, бо можуть відмовити в їжі тому, хто не працював. „Ми вважаємо за честь і гордість для робітників їхню фізичну працю” [3, III, с. 270]. Базою всієї педагогіки є колективність праці, а не біном „учитель – учень”. Опорною точкою руху цієї педагогіки є об’єднуюча колективна праця. „Біном учитель – учень не існує. Єдине, що існує – це школа, організація, робочий колектив, загальний стиль прощення. Ось друга теза моєї теорії”, – каже нам Макаренко. „Ми ніколи не зможемо вивести з виховних методів концепцію тандему „учитель плюс учень”, ми можемо її вивести лише з колективної концепції” [2, с. 238]. Марксистська педагогіка давала йому наснагу до продуктивної праці; не гри, здійснюваної спільно, а життя в простій близькості.

6. Іманентність. Будь-яке бачення світу має базову структуру, яка зводиться до трансцендентальності, до іманентності. Вся філософія є потугою дізнатися: чи існує Бог, чи ні? Макаренко заміщає Бога людиною з великою дозою іронії. Абсолютна людина раптом особливим способом виявляється в пролетаріаті в момент його присутності в суспільстві. Пролетаріат є вираженням і початком розв’язання людської бідності. Макаренко виявляє акт віри у виховну систему Радянського Союзу, суспільства, очоленого пролетаріатом. „Я публічно виголошую про тверду віру без ніяких обмежень, відвагу без стриманості, в безкінечну могутність виховного мистецтва, особливо в суспільстві, яким є Радянський Союз” [2, с.84]. Цю ідеологію Макаренко підтримує такою дефініцією: „Ми живемо на найвищій вершині Історії. У цей момент ми починаємо новий порядок у людських відносинах, нову мораль і нове право; вони є непорушним фундаментом ідеї людської солідарності” [2, с.450-451].

Підсумовуючи сказане, бачимо, що Макаренко визначає виховання як соціальний процес, як фактор віри у своє власне призначення в комуністичному суспільстві, як засіб постійного впливу навколишнього середовища. У марксистській теорії виховання є соціальним, загальним і головним елементом; все решта в ній – похідне від виховання. У багатьох випадках Макаренко наполягає на своїй точці зору. Виховувати – означає включати людину в суспільство, соціалізувати її. Людина поза суспільством позбавлена цінностей і життєвого творчого сенсу. Соціалізація має відбуватися повільно. Передусім, у молоді слід виховати колективні емоційно-почуттєві стани, переживання, колективну мораль і гуманістичну повагу до іншої людини, працьовитість на благо колективу.

Можна поставити під сумнів те, що педагогіка Макаренка може використовуватись поза середовищем, в якому вона практикувалась. Але в цілому вона може застосовуватись для перевиховання злочинців, для яких процес поведінкової активності за допомогою праці призводить до інтеріоризації цінностей, необхідних для життя в суспільстві. Це допоможе перейти від егоцентризму до поваги прав інших. Вимагає відповіді і питання, чи цей метод сприяє зростанню комунікативного сенсу поза малою виховною спільнотою.

Але, безперечно, ця теорія викликає великий інтерес у контексті педагогічної науки. Ми занурюємося в пост-модернізм, особливо в Європі. Він залишає без сенсу і без історичного напрямку людську істоту, якій не залишається нічого, крім бажання жити на свій розсуд. Колектив є нічим іншим, як інструментом, який дозволяє індивідові розв'язувати його особисті проблеми. Пост-модерна педагогіка є опертям на екзистенціальний індивідуалізм. У пост-модерні ніщо не варто того, щоб йому присвячувати себе. Залишається лише почуттєвий стимул для того, щоб не вмерти в решті решт від нудьги. Прощавай, колективний сенс універсальної історії; нам залишаються лише малі історії кожного дня та кожного з нас...

В описаній ситуації педагогіка Макаренка буде, напевно, особливо цікавою з точки зору орієнтації Історії.

Розглянемо тепер історичний портрет Олександра Сутерланда Нілла, знаного насамперед як засновника невеликої англійської школи Самергіл у м.Суфолк в Англії. Він став відомим на схилі своїх літ після публікації у 1960 р. праці „Радикальне наближення до відстаючих дітей” („A radical Approach to Child Rearing”), в якій приділяє значну увагу опису внутрішнього, психологічного стану своїх вихованців у набуванні дорослості і самостійності. Нілл розвінчує репресивне суспільство, захоплюється індивідуальними особливостями людської особистості і представляє свої принципи та методи людської свободи. Цей твір зробив із нього емблему на десятиліття і поставив у центр педагогічних дебатів. На жаль, мало хто побачив, що він був передусім останнім із когорти тієї генерації людей, яка ще на початку першої світової війни мріяла про новий світ.

Нілл народився у 1883 р. в Шотландії. Його батько працював директором школи. Увесь його твір, з першого погляду, здавався реакцією на дитинство, яке не було для нього щасливим. Хирлявий, слухняний, дуже мрійливий для того, щоб встигати в класі, юний Олександр виглядає більшою чи меншою мірою зневаженим своєю сім'єю. Батьки Нілла були протестантами. Дитина зростала в страхіві гніву Господнього. „Релігія мною не вивчалася, вона вдихалася з повітрям і ставала ...атмосферою заперечення життя” [9, с. 64].

Після вивчення на учня-вчителя біля свого батька і численних посад вчителя, він вступає до університету вивчати літературу. З його улюблених авторів слід особливо відзначити Блека, викривача лицемірства, захисника дитячої невинності, священної життєздатності інстинктів. У 1912 р. переходить на журналістську роботу, записується до робітничої партії, відкриває для себе реальності робітничого світу. У 1914 р. обіймає посаду директора школи Грети Грін. Редагує і випускає газету „Учитель”, яка базується на його педагогічному кредо – свободі. У 1917 р. зустрічається з американцем Гомером Лоном, який з 1911 р. керує в Англії комуною юних правопорушників – Маленькою республікою (The little Commonwealth), за висловом Жоржа Юніора. Цю Вільну чи Добровільну республіку президент Рузвельт назвав Мануфактурою громадянськості.

Кальвініст, особистість поза загальними стандартами, Лон вбачав у своїй праці апостольське призначення. Нілл відкриває в цьому „християнський досвід”, який його приголомшує і обеззброює. Він вступає в Кінг Альфред Скул, знамениту своїм лібералізмом, потім приєднується як співдиректор до видання журналу „Нова ера”, керованого Беатріс Енсоф, звідки уважно стежить за реалізацією ідей нової виховної системи. Його гострі статті і злободенні педагогічні статті з психоаналітичною аргументацією викликали серед педагогічної громадськості Англії переполох. Адольф Фере'р назвав Нілла „жахливою дитиною екстремістської педагогіки” [7, с. 384]. У 1921 р. Нілл бере участь у першій конференції Руху Нових Шкіл

в Кале, де він представив власну позицію борця. У Дрездені, в школі Далькроза, створює інтернаціональну секцію прихильників Руху. Переїзд до Тіролю, знову повернення в Англію. Нарешті, у 1924 р., в сорокадворічному віці, засновує Салмервіль. У 1927 році переходить зі своїми учнями до м. Лейстона і облаштовує в центрі великого парку, в просторому котеджі свою школу. Вона швидко здобуває визнання, бо в ній учням дозволялося „робити, що вони захочуть”. Заняття відбувалися за факультативною методикою. Діти могли впродовж дня обирати ігри чи виконувати ручну працю в шкільному ательє. Вечори залишалися для танців, свят, театрів. Суботніми вечорами на загальних зборах учні обговорювали свої проблеми і виробляли закони шкільного співжиття. Там голос Нілла і інших дорослих не мав ніякої ваги. До уваги бралися лише голоси дітей. Нілл спочатку, як і Лан, працював лише з дітьми-правопорушниками, а потім звернув увагу на дітей з різними утрудненнями в шкільному розвитку і прийшов до організації багатьох окремо існуючих центрів з підбором дітей за ознакою однаковості вад.

Нілл багато писав, але ніколи не вмів упорядкувати свої думки. Його тексти, як правило, не мають загальної стрімкості, містять різні гарячкові твердження, анекдоти, систематичну різку критику з огляду різних дотичних теорій з досить спрощеною аргументацією. Постійно зайнятий своїми особистими віруваннями та переконаннями, він не бачив чи не хотів бачити щоденної реальності. Ми можемо сказати про Нілла як про відданого прихильника гуманізму з невичерпним терпінням, з надто великою вірою в дитину, у потужну силу добра і людяності як рушіїв людського поступу. Ми бачимо, як ця сильна особистість роздвоювалася від дикого індивідуалізму соціального довкілля, постійних, щодо нього, провокацій, що кидало його в дику самотність, маргінальність і, не виключено, в муки страждань. Раніше забутий і відкинений за межі непотрібності, сьогодні він нагороджений увагою і шаную.

Найважливіші аспекти педагогічної діяльності О.С.Нілла бачаться в наступному.

1. За нову людину. У 1920 р. він мріяв відкрити школу, будучи людиною, яка пройшла через війну проти суспільства і навіть проти цивілізації. Свій педагогічний витвір Нілл жадав зробити початком соціального відродження. Його бунт проти суспільства зумовлювався умовами життя і праці в індустріальних кварталах і навіть у сільській місцевості, де розміщувалася його рідна школа. Роки війни також відбилися на його впевненості в красі всієї нашої цивілізації: „Прийдуть знову нові війни, тому що суспільна свідомість світу є примітивною. Ми повинні дати дітям свободу йти так далеко, як наша цивілізація цього ще ніколи не досягала”. За все довге життя йому довелося бачити в світі лише огидне. Багато з його учнів загинули в концентраційних таборах. Він протестував проти війни у В'єтнамі, проти расизму і будь-якого виду насильства. Він був задоволений невдачею, яку терпіли дорослі і яка дискредитувала їх у всіх бажаннях перенести на молоді генерації свої бачення: як і чому все повинно бути так, а не інакше? „Я ніколи не примушував дітей поділяти мої вірування чи мої марновірності... Я завойовував довіру через уможливлення свободи, щоб озброїти молодь проти брехливості, хитрощів, фанатизму й інших -ізмів” [10, с.226]. У 1920 р. Нілл відзначав: „Я не знаю, куди вони йдуть... Це достатньо пояснити тим, що я не повинен бути гідом у їхньому поступі”.

У 20-х роках Нілл був розчарований політичними діями. Він зрозумів, що людина не кидається в „революційні хитання”. „Уряди зумовлюють політичні спекуляції” [11, с.39-40]. Із плином часу, в глибині душі, він не змінив думки про те, що

„політика не врятує людство, вона не має жодного такого прикладу в минулому” [11, с.93]. „Демократія, – писав він у 1914 р., – пусте, особливо тому, що народ є народом-рабом” [11, с.39]. Виходячи з цього, виховання стає надзвичайно важливою справою. Змінити ментальність – це добре. Чому ж тоді школа терпить крах? Чому, зрештою, вона не стурбована вихованням? Вона випустила людину зі свого поля зору. Вона стала повністю утилітарною. Вона готує лише дисциплінованих робітників і службовців. Її дії викликають відчуття страху, і під виглядом формування характеру вона впроваджує ментальність рабів. Нілл застосовує найбільш жорсткі слова щодо педагогів-садистів, які застосовували тілесні покарання. „Діти платять ціною боягузтва і лицемірства”. „Школа – „модель”, дитина в ній доходить до розуміння свого убогства”. „Завжди в школі дітям бракувало ініціативи, віри в себе, оригінальності... Авторитет формує рабів...”.

Ця дика критика школи не визнавала будь-яких еволюцій. Подібно Нілл денонсує релігійне виховання, яке розвиває „людськість і прощення” [11, с.43] і водночас впроваджує страх, відчуття провини, зокрема за свої перші сексуальні дії. У 1920 р. він констатує, що „викладати релігію для дитини так само небезпечно, як і вчити її красти”. Нілл піддав нищівній критиці М.Монтессорі. „Релігійна відданість мене відштовхує. Це – жінка-церква”. Докторша, як називав Нілл Монтессорі, не єдина, хто спускала з ланцюга його злість. Це пояснюється складними відносинами з його німецькими колегами з Голеро. За їхніми ідеалами вони наближені до Вандервюгельського руху пацифістської молоді, насиченої романтизмом і опозицією до дорослого світу та поверненням до простого життя на природі. Вони практикують своє власне спілкування в системі вчитель – учень у шкільній спільноті, яке набуло розвою в Німеччині після війни в середовищі цього руху. „Це була, на переконання Нілла, вільна школа із взаємним вихованням, з великим ступенем свободи, без покарань... Вони осуджували тютюн, алкоголь, фокстрот, ... їхні діти читали Гете і слухали Баха. Вони виховували характер із доброзичливими манерами” [9, с. 209].

Хвороблива недовіра Нілла до педагогічних набутоків заповонила його свідомість, і він прагнув вдихнути подібний нігілізм усім теоретикам і практикам Нового виховання. Ознайомившись із працями Руссо, Фробеля, Песталоцці, Гевея, він проголошує в 1914 р.: „Я не бачу жодної книги, яка могла б мене надихнути” [11, с.9]. Щоправда, він підтримував єдину ідею своїх попередників, згідно з якою „дитина повинна іти своїм власним ходом розвитку, знаходити свій власний шлях і відкривати знання за допомогою себе самої... Все решта є нічим іншим, як недоброякісним товаром, який нікому не потрібний”.

Після Світової Війни він повірив навіть у те, що побачив своїх дітей вільними, серед них була і його дочка. Йому здавалося, що він здійснив свій старий проект удосконалення світу: „Досягнені результати показують на зародження нової цивілізації”. Коли кількома роками пізніше він говорив про те, що хоче тільки дарувати радість невеликій кількості дітей, лише незначна частина його прихильників могла зауважити велику гіркоту в його ремарці.

2. Анархічні спокуси. „Кожен є вільним робити те, що він хоче, і так довго, допоки не почне перешкоджати виявам свободи іншого”. Ця свобода має базуватися на принципі, який Нілл постійно шукав у процесі Нового виховання. Йому, нарешті, здалося, що принцип як педагогічний закон ним пізнаний і діє в його виховній системі. „Справжнє виховання має формувати таких дітей, які в своєму дорослому житті не матимуть справу з психоаналізом”. Поза цим психоаналіз, який дозволяє виявити внутрішню свободу, нагадує: будь-яке виховання зумовлює

невротичні стани людини, загрозливі для її свободи. Нілл, який не виявляв схильності до бачення і аналізу найрізноманітніших позицій і нюансів, що виявляються по-різному в кожній людині, не бачить у цій ролі фундаментального людського досвіду і віддає дитину самій собі. „Неврастеніком є людина, лібідо якої чи основна життєва сила якої є придушенням свободи... Лише свобода веде її до самовираження... Хлопчик, який ненавидить алгебру і повинен виконувати завдання з неї, не має ніякої можливості для експресії“. Послуговуючись такою аргументацією, не бажаючи нанести травму дитині, Ніллу не залишалося нічого іншого, як „надати своїм учням найбільш тотальну свободу в праці і в поведінці“ [9, с. 117].

Нілл запозичує у своїх колег таке поняття, як „інтерес“. Воно є психологічним фундаментом у Новому вихованні. На переконання Фер'єра, інтерес є спонукою, що піднімає гори..., наріжним каменем школи дій“. Він є базисом дитячої активності. „Інтерес, зусилля, креативність... є різними поняттями... для відображення єдиного і глибокого динамізму“. Інтерес для Нілла – „єдиний критерій“, і питання не повинно стояти, яку працю виконує дитина, а який інтерес вона має?". Тут він повністю підтримує Фер'єра і його основну тезу: „Єдиний лише інтерес здатний викликати і підтримувати зусилля до дії“ [6, с. 220].

У Будинку Лана Нілл створив умови для юних правопорушників, які забезпечували їм можливість керувати Малою Республікою. Розпочалася „Мала Республіка з хаосу“. Поради Нілла педагогам полягали в наступному: „Анархія є необхідною умовою у вашій школі, якщо ви хочете, щоб ваші діти звільнилися від усіх залежностей стосовно вас, щоб вони впровадили в життя свої власні процедури. У цьому полягатиме їхнє власне самовизначення. Зайдіть завтра зранку до свого класу і скажіть: Послухайте, ви будете керувати самі собою. Я більше не маю влади; я не дам більше розпоряджень, кому і що належить робити та ким бути; я не каратиму нікого; тепер робіть все, що ви захочете“. Так може започаткуватися можливість для „відкритої битви“. Нілл не сумнівався, що, починаючи з цього, запанує порядок. Вчитель повинен продукувати любов. „Основний девіз школи: як ти себе почуваш?".

Щоправда, Нілл доходив і до сумнівних, з огляду педагогічних принципів, засобів впливу на групу. Серед бандитів треба ставати на їх бік, перебирати на себе функції членів банди. Безсумнівно, Нілл спокушувався регресією. І ефективно розслаблявся. Сам організовував крадіжки курей, шарпанину в магазинах. „Учитель повинен стати членом банди і це демонструвати... Розбивати вікна, кидати книжки через клас“. Певно, його педагогічне кредо підтримувалося вірою в те, що „дитина, в принципі, є завжди позитивною і завжди самотужки дійде до позитиву власних життєвих реалій“.

3. Свобода, не анархія. Це і є тією першопричиною, спрощеним педагогічним кредо Нілла, завдяки якому він був відстороненим у 1920 р. від Кінг Альфред Скул. Потім була Нова Ера, яка впродовж сорока років не зазнавала змін і викликала жваву полеміку. Випереджаючи час своїм твором „Свобода, не анархія“ („La liberté, pas l'anarchie“), він пояснював те, в чому давно був переконаний: ліберальне виховання має великий ризик. У щоденному житті його педагогічні принципи були досить поміркованими. Нілл боявся життєвих труднощів і ніколи їх не описував. Стосовно цього його спостереження не оприлюднювалися. Достовірним є те, що вихованці із Самергіля ніколи не виступали проти хаосу. За спогадами Гелеро, Нілл, як правило, погрожував своїм вихованцям: „Я запропоную скасувати самоуправління, якщо ви до нього не дозріли“. Саме це уможливило відкриту боротьбу, поле битви якої було, як правило, обмеженим, а правила кодифікова-

ними. Кожна дитина знала, що вона має повну свободу дій до прийняття рішення зборів більшістю. Вона знала також межі, за якими Нілл свободи не підтримує. Не дозволялось, наприклад, носіння зброї, що зашкоджувало безпеці інших. Нілл був гарантом безпеки кожної дитини і мав беззастережне правило виключити зі школи будь-кого, хто не дотримувався статутних вимог. „Не думайте, що ви можете прийти сюди, щоб робити все, що вам захочеться. Це не так... Якщо ви не хочете жити за законами Самергіля, не ступайте сюди більше ногою” [12, с.212].

Якщо в повсякденному житті школи Нілл намагався дотримуватися якогось порядку, то у відносинах між учнями він відкидав будь-які заборони чи обмеження. Особливі труднощі у зв'язку з цим відчувалися при прибутті до школи нових груп дітей. Нілл ніколи не примушував дітей ходити на заняття. Школа мала такий вигляд, ніби жодна доросла людина не мала до неї ніякого стосунку. Численні відвідувачі били на сполох щодо загального вигляду шкільного приміщення, подібного зовнішньо до того безладу, що завжди спостерігався після навали варварів. Інших шокувало купання дітей голими в озері біля школи. Таке життя регулювало шкільне самоуправління. І Нілл цим тішився, нерідко захоплювався, бо вбачав у цьому першопричину особистісного розвитку дитини і її соціалізації. Упродовж усього життя він спостерігав за своїми учнями, які виявляли неабиякі здібності власним словом переконувати, висловлювати власну думку, захищати свою пропозицію, переходячи часто-густо від егоцентризму до захисту інтересів групи, до складання іспиту дояльності в генеруванні і захисті найгострішого сенсу справедливості. Це було для нього „раціональним вихованням”, яке набувало вагомості і значущості в „підсвідомості дитини”. Він був близьким у своїх переконаннях до такого всесвітньо відомого автора, як Піаже, який підкреслював надзвичайну вагомість самоуправління і саморозвитку особистості, показував, що звільнення від егоцентризму відбувається через „подвійну гру інтелектуального розвитку і можливостей, наданих індивідууму колективістською співпрацею”, де йому доводиться „безперестанку звертати увагу на переконання і точку зору іншого”. Звільнення відбувається „спонтанно”.

Щоправда, слід зауважити, що Нілл ніколи не відмовлявся нав'язати учням свої власні переконання, але так майстерно, що ніхто не почувався цим переобтяженим. „Він виявляв своє занепокоєння, робив уїдливі, нерідко злісні зауваження, після яких діти виглядали розгубленими і реагували мовчазністю чи дитячою безпорадністю” [12, с.215]. Водночас, слід підкреслити притаманне йому вміння – ніколи не підвищувати голос, не вживати лайливих, а тим більше нецензурних слів, не вдаватися до образливих дій. Кожна дитина в його присутності могла одержати від нього підтримку і допомогу, якщо вона була схвильована чи пригнічена. Інтуїтивно, крім терапевтичних класичних засобів, Нілл блискуче володів здатністю включити в дію почуття комічного різними мовленнєвими перебільшеннями, несподіванками. Часто-густо для цього вистачало одного слова чи однієї фрази. Важливо ще й те, що Нілл ніколи не залишав дитину самотньою у своїх стражданнях. Він ніколи не вживав словесного моралізування. Зате всі відчували дух його толерантності, здатність викликати радість своєю присутністю. Він ніколи не цікавився результатами роботи його учнів у класах. Вони завжди мали вибір між тим, чи терпіти байдужих до них вчителів на уроці, чи втікати з уроку.

Нілл помер у 1973 р., залишивши після себе досить-таки туманні, нерідко міфічні враження про педагога, який уможливив своїм вихованням ситуацію „жити в повній свободі”, довіряти їм, намагатися їх зрозуміти, любити їх, біля якого вони відчували справжнє людське щастя.

Час, як завжди, вносить свої корективи. Сьогодні Нілл не знаходить належного йому місця в педагогічних дискусіях. Самергіль у своєму існуванні послугоувалася утопічною ідеєю і завдяки цьому певний час проіснувала. Уже в 60-ті роки для багатьох ця школа не була „центром вираження культури для душевнохворих“, школою, якій потрібно аплодувати лише тому, що вона своїми власними зусиллями наближувала прихід „ненасильницького суспільства“.

Сьогодні школа є більш, ніж будь-коли, наполегливою в тому, щоб виховати людину в єдності багатьох якостей, яких домагався Нілл. У цьому плані добре, що його мрія реалізується, підтримуючи кожну дитину в її поступі до знань. Він піддається критиці, і не безпідставно, зокрема за його очікування „вияву бажань“. Він не переставав захоплюватися утриманням дітей від навчання. Але це зовсім не означало, що він кидав дитину виключно на впливи оточення. Не можна навчати дитину тому, що не приносить їй радості. Незнання предмета не можна зменшити дитячі розчарування. Краще для дитини – не бути присутньою на уроці в тому разі, коли вона не розуміє вчителя. Але це трапляється тоді, коли вчитель не розуміє свого учня. Закінчувалося це нерозуміння учня його покаранням. Від цих покарань Нілл завжди застерігав своїх колег-педагогів. Вони ж його іноді не розуміли або не хотіли зрозуміти.

Нілл для своїх учнів був людиною найбільш великодушною і такою, якої вони раніше не зустрічали. Його дух, його серце були переповнені свободою, оптимізмом, радістю. Він зі щирістю сприймав їхні грубощі, будучи впевненим у їх тимчасовості. Він поселяв у дитячі душі довіру, повагу і любов. На цьому фоні публічність возвеличувала його в їхніх очах. „Всюди відчувався сильний вплив його особистості... і, рано чи пізно, більшість закінчувала тим, що наслідувала його, навіть якщо здавалося, що вона йому протистоїть“ [13, с.91].

Водночас Нілл мав завжди педагогічну дистанцію зі своїми вихованцями. Це був спосіб його педагогічного вираження, своєрідна акторська гра, у яку так були залюблені діти Самергіля. Для них позитивне почуття – життєва необхідність. У Самергіля діти приходили зі своїми стражданнями і знаходили в школі той шалений світ їхньої уяви, якого вони потребували. Нілл умів цей світ у своїй школі започаткувати та підтримувати і за півтора року перебування дітей з ним залишитися в пам'яті своїх вихованців прикладом для наслідування впродовж всього їхнього життя.

Висновки. Яким би безнадійним не видавався стан боротьби з дитячою бездоглядністю і безпритульністю, які б педагогічні проблеми не ставила практика виховання «важких» дітей і підлітків, але у світовій педагогіці знаходимо незаперечні докази того, що творчий пошук, професіоналізм, гуманізм здатні дати відповідь на складні питання, створити педагогічну систему, спроможну допомогти дитині сформувати своє «я» за кращими законами людяності.

Література

1. Makarenko A. S. Bandiere sulle torri, Edizioni di cultura sociale: 2 vol. / A.S. Makarenko. – Roma, 1955.
2. Makarenko A. S. Le Livre des parents (vol. V), Volk und Wissen Wolkseigner Verlag / A.S. Makarenko. – Berlin, 1956.
3. Makarenko A. S. Poème Pédagogique I,II,III, Éditions en langues étrangères / A.S. Makarenko. – Moscou (s.d.), 1958.
4. Bowen J. Soviel Education: Anton Makarenko and the Years of Experiment. Methuen and Co. / J.Bowen. – Londres, 1962.
5. Braido P. Makarenko, La Scuola Editrice. / P. Braido. – Brescia, 1964.

6. Ferrière A. l'École active . / A.Ferrière. – Paris, 1924.
7. Ferrière A. l'Essentiel, Éditions Held / A.Ferrière. – s.a., 1952.
8. Fullat O. La pedagogía a la Unió Soviética. Ediciones Nova Nerra / O.Fullat. – Barcelona, 1964.
9. Neill A.S. Libres enfants de Sammerhill / A.S.Neill. – Paris: Maspero, 1970.
10. Neill A.S. La Liberté, pas l'anarchie / A.S.Neill. – Paris: Payot, 1974.
11. Neill A.S. Journal d'un instituteur de campagne. Payot, / A.S.Neill. – Paris: Payot, 1975.
12. Hemmings R. Cinquante ans de liberté avec Neill / R. Hemmings. – Paris: Hachette, 1981.
13. Hemmings R. et al, Pour ou contre Summerhill / R. Hemmings. – Paris: Payot, 1972.
14. Laguillaumie P. «Summerhill, école de liberté», in: Furstenau, Laguillaumie, etc., Pédagogie, éducation ou mise en condition? / P. Laguillaumie – Dossier Partisans. – № 39. – Paris: Maspero, 1971.
15. Quinze Pédagogues. Leur influence aujourd'hui. Sous la direction Jean Houssaye. – Paris, Bordas pédagogie. – 2002. – 254 p.
16. Saffange J.F. Libres regards sur Summerhill.. / J.F. Saffange. – Berne: Peter Lang, 1985.

*Л. И. Зязюн
(Киев)*

ДВА ВЫДАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГА- МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ: АНТОН МАКАРЕНКО И АЛЕКСАНДР НИЛЛ В ОЦЕНКАХ ЕВРОПЕЙСКИХ УЧЕНЫХ

Украинское макаренковедение впервые имеет возможность ознакомиться с наработкой европейских ученых-педагогов о педагогических воспитательных системах А.С. Макаренко и О.С. Нилла, педагогов мирового значения, которые независимо друг от друга, работая с детьми-правонарушителями, достигли весомого педагогического результата благодаря уважению, почету и любви к ним, поиску и практическому применению новых воспитательных технологий, методов и менеджерских принципов организации повседневной жизнедеятельности своих воспитанников.

Ключевые слова: педагог, А.Макаренко, О. Нилл, воспитание, правонарушители, коллективный труд, свобода, общество.

L. I. Zyzuyun

TWO PROMINENT TEACHERS-MENEGERS OF EDUCATIONS: ANTON MAKARENKO AND ALEXANDER NILL IN ESTIMATION OF EUROPEAN SCIENTISTS

For the first time Ukrainian Makarenko studies has a possibility to get acquainted with the European scientists-teachers' works concerning A.S. Makarenko's and O.S. Nil'sl educatative systems. Working independently with children-offenders, they attained a great pedagogical result due to respect, honour and love to them, to the search and practical application of new educatative technologies, methods and manager's principles of organization of everyday vital functions of the pupils.

Key words: teacher, A.Makarenko, O. Nill, education, offenders, collective labour, freedom, society.

УДК 371.2:37.03

МОРОЗ Ю.М.

(Полтава)

ОСОБЛИВОСТІ ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ОЗДОРОВЧОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Ключові слова: молодша школа, оздоровлення, учень, вікова періодизація, вчитель, школа.

Актуальність і постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки однією з провідних залишається проблема всебічного розвитку