

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвілі Ш.О. Истина школы. – К.: СПД Богданова А.М., 2006. – 72 с.
2. Життєва компетентність особистості // Науково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова та ін. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
3. Макаренко А.С. О воспитании молодежи. – М., 1951. – 400 с.
4. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – М.: Мол. гвардия, 1985. – 640 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти України // II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. – К., 2002. – 138 с.
6. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики / За заг. ред. В. Андрущенко / Автор-уклад. О. Овчарук. – К.: К.І.С., 2001. – 22 с.

УДК 37.034(091) (073)

Н.П. Дичек

Институт педагогики АПН Украины

КОМПАРАТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

У статті здійснено порівняльно-зіставний аналіз діяльності з ресоціалізації вихованців дитячих виправних закладів А.С. Макаренка, пацієнтів психіатричних лікарень М. Джоунза, учнів школи в Саммерхіллі під керівництвом О.А. Нілла. Обґрунтовано плідність компаративного підходу до розкриття спільних ознак (й особливостей) ідей та методів впливу, що застосовувались цими діячами, який робить можливим більш глибоке розкриття сутності та універсальності їх досвіду.

The comparative analysis of the activity of A. Makarenko's commune for homeless children, M. Jones's psychiatry hospitals, A. Neil's Sommerhill school has done. The fruitfulness of the comparison of the ideas and practice of different persons for further more deeper understanding of the pedagogical process is proved.

Постановка проблеми. Для украинской педагогической науки советского периода (за исключением 20-х годов XX ст.) было характерным резкое сужение спектра компаративных исследований и превалирование в них негативно-критических суждений о западной педагогике, что обуславливалось существованием идеологических барьеров и господствованием методологической гипотезы об уникальности и самодостаточности опыта развития СССР, в том числе и образовательной теории и практики. Активное расширение границ и возможностей диалога отечественных ученых с зарубежными коллегами, развернувшееся в последнее десятилетие XX ст., актуализировало необходимость разворачивания сравнительно-сопоставительных исследований, что требует усиления их понятийно-категориального и инструментального аппарата, теоретических обоснований валидности сравнений – параллелей, а также смелых научных подходов.

В означеному аспекті інтересною представляється задача визначення місця, ролі та теоретико-практичного значення спадщини А.С. Макаренка в контексті досягнень іноземних педагогів. Встановлення схожостів та суттєвих розходжень у поглядах на виховання та соціалізацію молоді українських та зарубіжних діячів, аналіз соціально-історичних, національних, ідеологічних умов їх педагогічного творчості з наступним порівнянням дозволяє відтворити дійсну, ідеологічно не зменшену картину виникнення, розвитку та поширення виховальних ідей. Результатом порівняльного аналізу іноземних педагогічних концепцій є виявлення зв'язків вітчизняного досвіду з світовим педагогічним процесом, що дозволяє робити висновки про наявність загального та особливого, постійного та тимчасового в працях педагогів. Далі, на основі отриманих порівняльно-сопоставительних даних, можна представити неіскажену панораму розвитку виховання та освіти в світі, з урахуванням взаємопроникнення ідей та взаємообогачення досвідом. Подібні дослідження дають базу для створення футурологічних концепцій трансформації педагогічної теорії та практики.

Аналіз актуальних досліджень. В останні роки з'явився ряд робіт, як вітчизняних, так і зарубіжних, присвячених порівняльному вивченню поглядів А. Макаренка та інших педагогів та вчених. Наприклад, порівняльний аналіз поглядів А. Макаренка та В. Сухомлинського наведено в статтях Е. Гартман (Німеччина), В.І. Малиніна (Росія), М.І. Сметанського, В.М. Галузяка (Україна); А.С. Макаренка та Г.Х. Кофода – в статті В.Ф. Моргуна (Україна), А.С. Макаренка та Г. Кершенштайнера – в статті Н.В. Абашкіної (Україна), А.С. Макаренка та І. Песталоцці – в статті В. Зюнкеля (Німеччина), А.С. Макаренка та Е. Фромма – в статті І. Шварцовой (Чехія), А.С. Макаренка та В. Франкла – в статті М.Р. Стуровой (Росія) та ін. Однак спектр можливих продуктивних педагогічних паралелей ще має незроблені аспекти. Наприклад, порівняльний аналіз ідей А. Макаренка та англійських діячів в області виховання: вчителя А.С. Нілла та психіатра М. Джоунза, представлений в англоязычних порівняльно-педагогічних роботах.

Изложение основного материала. Таким образом, целью данной статьи является критика (в первоначальном ее толковании, то есть всесторонний анализ) англоязычных работ, в которых содержатся сравнения творчества отечественного педагога с воспитательными практиками М. Джоунза и А.С. Нилла, предпринимаемая с точки зрения их научной валидности с последующим определением закономерностей (или доказательством их отсутствия) и обобщений педагогических явлений, которые отвечают конкретным этапам общественно-исторического развития.

Первым критерием достижения поставленной научной цели считаем выборочность как показатель теоретико-практической востребованности тех или иных идей и опыта [2]. Именно это обусловлено подавляющее большинство зарубежных обращений к наследию А. Макаренко, что свидетельствует, во-первых, о вечности проблемы ресоциализации так называемой трудной молодежи, во-вторых, об общечеловеческом признании успеха советского педагога в деле возвращения обществу детей, попавших в нравственно и социально безвыходное положение. В-третьих, об актуальности исследований такого рода. Но для нас важно также то, что расширение интерпретационно-аналитического макаренковедения – это проявление взаимодействия различных воспитательных культур и традиций, их диалога. Мы не будем касаться тех ипостасей педагогической компаративистики, которые «работали» на определенный идеологический заказ эпохи противостояния двух бывших мировых систем, сосредоточимся лишь на ее диалогических проявлениях. В результате такого ограничения предмета исследования мы достигнем второй цели сравнительных эссе – определения и доказательства того, что опыт А. Макаренко имеет универсальный характер.

Подтверждение этого тезиса содержится в монографии финского психолога Кари Мурто «На пути к успешно функционирующему коллективу: Развитие воспитательных коллективов Антона Макаренко и Максвелла Джоунза» (1991). Автор осуществил детальное сопоставление социально-экономических условий психолого-педагогических и реабилитационных методов организации жизнедеятельности воспитательных учреждений А. Макаренко и терапевтических общин

английского психиатра М. Джоунза. На основе этого К. Мурто обосновывает присутствие «переключки» идей двух деятелей. Полагаем, что доказательства общечеловеческого значения указанных воспитательных экспериментов служит именно научная смелость предпринятого сопоставления: автор подметил разительное подобие основополагающих воспитательных принципов двух, на первый взгляд, антиподных практиков – руководителя исправительных учреждений для малолетних правонарушителей, работавшего в условиях экономической разрухи и социально-политического новаторства 20-х годов, и заведующего психиатрическими клиниками для взрослых, противника коммунистических идей и христианского демократа, практиковавшего в условиях социально и экономически благополучных, не смотря на минувшую Вторую мировую войну, западных стран (США, Великобритания). В эпоху существования СССР сама мысль об их сопоставлении была бы кощунственной, а вывод о сходстве трактовался бы как деидеологизация и искажение значения опыта А. Макаренко. Но в эпоху поворота отечественной общественной мысли от философии сознания к философии коммуникации [3, 12] мы рассматриваем в такой компаративной неоднозначности способ вхождения одной культуры в мир другой, импульс к поиску новых для украинской сравнительной педагогики путей определения глубинных, неявных связей образовательно-воспитательных культур.

Финский исследователь охарактеризовал внешние, то есть социально-политические и экономические факторы, повлиявшие на деятельность М.Джоунза и А. Макаренко, а также мировоззренческие принципы, которыми они руководствовались в своей практике. В частности, он указал на наличие кризиса в практиковавшихся в то время и в СССР, и в Великобритании моделях воспитания, что подтолкнуло и советского, и английского деятелей к внедрению изменений, в соответствии со своими представлениями, в воспитательно-реабилитационную работу. Новаторство осуществлялось в процессе постоянного экспериментирования, то есть в ходе кропотливой педагогической работы. Вооруженные определенной суммой знаний и столкнувшиеся на практике с реальными трудностями, А. Макаренко и М. Джоунз начали ломать

устоявшиеся каноны и создавать собственные воспитательные системы с последующим их теоретическим обоснованием в своих литературно-педагогических трудах. Валидность выполненного К. Мурто сравнительно-сопоставительного анализа творчества двух деятелей обоснована им следующим образом: «Поскольку и коллективное воспитание, и воспитательные методы терапевтической общины преследовали цель повлиять на личность в контексте ее социализации, то сравнительно-феноменологическое изучение этих сообществ вполне оправдано» [8, 21]. Более того, автор задался целью «выявить и проанализировать «скрытую» стратегию деятельности выдающихся практиков, то есть, скрытое, не выраженное словами, знание о путях достижения воспитательных результатов», что служит проявлением интерсубъективности, характерной для последователей идей западноевропейской коммуникативной философии.

К. Мурто доказательно представил научную валидность проведенной сопоставительной критики двух воспитательных моделей, обосновав выделенные им точки соприкосновения идей: понимание обоими творцами конструктивно-образующей роли коллектива воспитателей (у А. Макаренко) и персонала клиники (у Джоунза); важность проведения общих собраний колонистов / коммунаров и пациентов; значение ядра сообщества (совета командиров у А. Макаренко и группы сознательных пациентов у М. Джоунза) для формирования воспитательных функций рассматриваемых объединений; ценность реабилитационного и воспитательного значения труда; акцентирование преобразующей роли эстетики в жизни беспризорных и больных; конструктивность принципа перспективных линий как в жизни сообщества, так в жизни и отдельных его членов.

Анализируя жизнедеятельность А. Макаренко и М. Джоунза, финский психолог обращается к анализу обстоятельств детства и семейного воспитания новаторов, пытается найти особенности, повлиявшие в последствии на их деятельность. Особое внимание исследователь уделяет раскрытию профессионального противостояния деятелей устоявшейся официальной практике ресоциализации беспризорных и пациентов. Именно непоколебимость занятых ими

позицій, решимість боротися за свої убеждения, считает К. Мурто, позволили им реализоваться как личностям.

Завершая процедуру многоаспектного сравнения, К. Мурто заключает, что «несмотря на различия исторических периодов и общественных систем оба деятеля признавали важность установления базисного уровня демократии как необходимейшего условия развития личности, выступали за социальную справедливость» [8, 165 – 166]. В то же время расхождение ценностных ориентиров А. Макаренко и М. Джоунза, по мнению финского исследователя заключается в том, что англичанин выступал за демократизацию всего мирового сообщества, а украинец исповедывал коммунистические идеалы своего социума. Ученый констатирует множественные схождения в практической работе двух новаторов, а также в избранных ими путях развития своих коллективов, что автор объясняет присущим им обоим здоровым прагматизмом и склонностью к идеям равенства и демократии. Поэтому логичным выглядит утверждение К. Мурто о «фактическом подобии стратегий развития сообществ, руководимых А. Макаренко и М. Джоунзом». Профессиональные успехи деятелей финский психолог связывает в первую очередь с наличием у них выдающихся индивидуальных качеств характера и умения достигать поставленной цели даже в борьбе с объективными неблагоприятными обстоятельствами: «Их таланты, харизматичность и воспитательное мастерство тесно переплетались с внутренними сомнениями, а частичной компенсацией служила четкая мотивация цели и действий, что так необходимо для воплощения в жизнь выдающейся педагогической работы, осуществленной ими» [8, 242].

Подводя итоги исследования, К. Мурто делает вывод о том, что идеи А. Макаренко и М. Джоунза стали новым этапом эволюции воспитания, то есть интернационализирует их достижения.

Обратимся к личности и опыту английского педагога-новатора Александра Сатерленда Нилла, создателя школы в городке Саммерхилл, чье имя в контексте сравнения с личностью А. Макаренко часто встречается в компаративных студиях. Саммерхиллская школа, будучи по своему назначению учреждением закрытого типа, приобрела мировую известность благодаря воспитательному эксперименту, осуществленному

ее организатором и директором А.С. Ниллом. Его педагогические методы вызывали острую критику в английском обществе из-за присущего им анархистского уклона, а также из-за нонконформизма их создателя. Наиважнейшей особенностью организации жизнедеятельности Саммерхиллской школы был отказ от авторитарных методов влияния на детей. Учебно-воспитательный процесс происходил в тесном контакте с природой и на ее лоне, практиковалось детское самоуправление, активно использовался воспитательный потенциал ручного труда. Главной целью А. Нилла было создание счастливой детской жизни, для чего педагог приспособлял условия школьной жизни к нуждам воспитанников, а не наоборот. Его главным убеждением была уверенность в том, что лишь молодежь, жизнь которой постоянно не руководится взрослыми, обязательно достигает в будущем успеха.

Согласно воспитательной концепции А. Нилла эволюционная составляющая жизни детей считалась важнее интеллектуальной, что противоречило традиционным воспитательным идеям английского общества. Главный принцип функционирования Саммерхиллской школы – свобода поступков, свободный выбор и возможность свободного самораскрытия личности – реализовывался в процессе пренебрежения регламентирующими условностями социума, игнорирования воспитательных правил и запретов. Единственным условием, ограничивающим поведение воспитанников, было культивирование такой свободы действий, которые бы не обижали чувств окружающих и не причиняли бы им вреда. Следовательно, свобода в Саммерхилле все же не превращалась во вседозволенность.

И вот именно эту воспитательную систему в качестве объекта для сопоставления и сравнения с системой А. Макаренка избрал американский ученый Б. Бейкер. На первый взгляд, если учесть направленность ведущих воспитательных мотивов и целей, то педагогические концепции А. Нилла и А. Макаренко есть скорее антагонистическими по и более правомерным представляется их противопоставление. Но Б. Бейкер доказывает обратное. В очерке «Антон Макаренко и идея коллектива» (1968) он выводит валидность такого компаративного анализа, находя сходства в следовании традициям написания сочинений о воспитании, восходящих к Ж.-Ж. Руссо,

которые он усматривает в рукописном наследии украинского и английского педагогов. Следующим аргументом в пользу правомерности критического сравнения у Б. Бейкера выступает тезис о том, что оба деятеля «теоретически и практически развивали радикальные воспитательные идеи» [4, 286].

Сопоставительные характеристики систем А. Макаренко и А. Нилла касаются прежде всего их педагогических убеждений и предпочтений. По мнению американского исследователя? презрительное отношение советского педагога к теории «прогрессивного» воспитания, которое изнеживало ребенка, способствовало противлению Антона Семеновича официально признанным педагогическим идеям и вело к милитаризации воспитательных методов. Подобный критически-воинственный эмпиризм был присущ и А. Ниллу, хотя в отличие от концепции А. Макаренко, он привел английского педагога к декларированию приоритета индивидуальной свободы. К сходным базисным педагогическим ситуациям относится так же то, что оба воспитателя начали решение практических задач, работая с небольшими группами детей, отличавшихся проблемным поведением.

Для А. Макаренко воспитательное кредо заключалось в формуле «как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему» [1, 150]. А. Нилл, в отличие от своих современников, возвел на педагогический пьедестал «право ребенка уже с первых лет жить свободно, без внешнего принуждения касательно психического или соматического развития» [6, 42]. Он считал, что педагог ничего не должен навязывать психике воспитанника и ничего не должен требовать относительно учебы. В то время? как А. Макаренко ассоциируется с идеей коллектива, А. Нилл предстает убежденным индивидуалистом.

Анализируя отличия педагогических взглядов двух деятелей Б. Бейкер указывает: «В Саммерхилле Нилл проповедовал идею свободы личности от внешней власти. Она популярна в западной педагогике, где пустила глубокие корни. В процессе воплощения этой идеи в жизнь Нилл затрагивал вопросы сущности и цели воспитания в современном мире, вопросы взаимоотношений между индивидуумом и обществом. Такие же вопросы волновали и Макаренко, хотя его ответы на них были

діаметрально протилежні висновкам Нилла» [4, 287]. Таким образом, говоря об идейных расхождениях двух педагогов, американский исследователь на первый план выдвигает чисто педагогический аспект их деятельности, трактуя его как объединяющую первооснову, способствующую в конечном итоге ресоциализации детей с отклонениями поведения, возвращению им радости жизни.

Показательно, что возможность проведения сопоставительных параллелей между яркими представителями противоположных педагогических концепций, каковыми являются, по нашему убеждению, А. Макаренко и А. Нилл, разделяют и другие англоязычные исследователи. Например, американец Б. Каски в статье «Педагогические взгляды А.С. Макаренко: сравнительный анализ» (1979) о востребованности практических воспитательных идей советского педагога в США говорит следующее: «Для анализа возможностей использования воспитательных методов Макаренко с целью разрешения собственных педагогических проблем работы с молодежью поучительным представляется сравнение его с иным радикальным опытом, например, саммерхиллским. Сквозь призму такого анализа становятся очевидными структурные характеристики педагогических моделей и легче оценить опыт советского педагога» [5, 283]. Можно заключить, что для Б. Каски наиболее значимой объединительной чертой двух педагогических экспериментов и их руководителей является присущий им радикализм.

В статье американской исследовательницы С. Мёрфи «Учиться работать вместе: от практики к теории в функционировании детских групп по месту жительства» (1984), посвященной вопросам морального развития личности в условиях взаимодействия в малой группе, также находим сопоставления педагогических систем А. Макаренко и А. Нилла. Целью обращения автора к сравнительной критике является ее стремление найти действенные перспективные идеи для решения проблем воспитания американских подростков. С. Мёрфи приводит анализ опыта различных педагогов-практиков, в том числе и бинарную оппозицию взглядов советского и английского организаторов воспитательного процесса. Отчетливо осознавая антагонизм их идеологических убеждений, автор не упускает то общее, что в них есть: «Оба подхода к нравственному

воспитанию предусматривают внедрение набора моральных ценностей, которые поддерживаются коллективом (группой) как социальной системой... Поскольку оба подхода обеспечивают одинаковый (успешный) конечный результат, то существенным является не столько техника или методы передачи ценностей, сколько нравственная идеология и энергия воспитателя» [7, 44]. Исходя из этого С. Мёрфи приходит к выводу, что социальная атмосфера как «справедливое устройство» школы предстает фундаментальной «скрытой» нравственной программой и имеет решающее значение, ибо этические принципы могут развиваться только в атмосфере справедливости, в процессе диалога между членами класса, который должен предотвращать конфликты между окружающим миром и эгоистически настроенными индивидуумами социальной группы. На наш взгляд, исследовательница стремится, главным образом представить панорамность проблем нравственного воспитания, интернационализируя американские проблемы воспитания молодёжи. Она дает пищу читателю для более глубокого проникновения в сложный педагогический вопрос.

Таким образом, сознательное игнорирование англоязычными компаративистами идеологической составляющей воспитательной системы А. Макаренко в процессе сравнительного анализа с педагогическими концепциями других деятелей позволяет находить и обосновывать важные социально-исторические и собственно педагогические сходства в их опыте. Подобная деполитизация позволяет вычленять универсальные ценности сравниваемых педагогических явлений, ведет к установлению педагогического диалога и доминированию научной установки на глубокое понимание «иного», «отличного», на важность усвоения исторического опыта народов в области воспитания. Свободный диалог, не ограниченный идеологическими рамками, и наличие несходных мнений способствует раскрепощению общественной мысли и межнациональному общению. Важная составляющая истории каждой национальной культуры и воспитательных традиций как ее составной части – наличие и развитие в ней диалогических связей с другими культурами. Такому гуманитарному общению содействуют и сравнительно-педагогические исследования, которые отыскивают связи-анalogии, выявляют родственность и влияние педагогических феноменов и

в рамках одної країни, і в процесі соотнесення їх з більш широким міжнародним контекстом. Крім того, завдяки компаративним дослідженням, які описують, інтерпретують і оцінюють педагогічні факти, тексти, ідеї, відбувається їх «зближення» в часі і просторі, в результаті чого достояння одної педагогічної культури стає імпульсом для створення нових освітньо-виховних моделей в іншій культурі, а «чуже» слово знаходить відгук або викликає конструктивну дискусію.

ЛИТЕРАТУРА

1. Макаренко А.С. Проблеми шкільного радянського виховання / Пед. соч.: В 8 т. – М., 1983. – Т.4. – С. 150.
2. Марков Д.Ф. Сравнительно-исторические и комплексные исследования в общественных науках. – М.: Наука, 1983. – 236 с.
3. Ситниченко Л. Першоджерела комунікативної філософії. – К.: Либідь, 1996. – 176 с.
4. Baker B. Review Article. Anton Makarenko and idea of the Collective // Educational Theory. – 1968. – Vol. 18, № 13. – P. 285 – 294.
5. Caskey, B. The Pedagogical Theories of A.S. Makarenko: A Comparative Analysis // Comparative Education. – 1979. – Vol. 15, № 3. – P. 277 – 286.
6. Neill, O.-S. The Free Child. – London: Jankins, 1953. – 178 pp.
7. Murphy S. Learning to Work Together: From Practice To Theory with a Residential Group // Journal of Moral Education. – 1984. – Vol. 13, № 1. – P. 40 – 48.
8. Murto K. Towards the well functioning community: The development of Anton Makarenko and Maxwell Jones communities. – University of Jyväskylä, 1991. – 270 p.

УДК 371.314.6+37.02

І.М. Іонова

*Сумський державний
педагогічний університет*

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ ЯК ФАКТОР ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто можливості проектів соціального спрямування з позиції гуманізації освіти як процесу і результату пріоритетного розвитку загальної культури і самоствердження особистості, формування особистісної зрілості учнів.

The opportunities of the project activity of social direction from the position of humanistic education as the process and result of priority development of the general culture and self-affirmation of a person, formation of a personal maturity of pupils are analyzed in the article.

Постановка проблеми. Гуманне ставлення до дитини – вічна педагогічна проблема, яку людство намагалося розв'язати протягом свого існування. Фундатором сучасної гуманістичної вітчизняної педагогіки був В. Сухомлинський. Сутність, структуру, напрями гуманістично