

Наталя Дічек

ІДЕЇ А.МАКАРЕНКА І СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ЗАРУБІЖЖЯ

(70-90-ті роки ХХ ст.)

Розгляд спадщини А.Макаренка у контексті соціальної педагогіки зарубіжжя викликає необхідність аналізу змісту понять соціальне виховання, соціальна педагогіка, соціалізація, реабілітаційна педагогіка, стосовно яких ні у вітчизняній, ні в іноземній науці немає однозначних тлумачень. Розпочнемо з того, що запропонований Ф.Дістервегом термін “соціальна педагогіка” виник як наукова рефлексія соціокультурних змін у західноєвропейському соціумі у другій половині ХІХ ст. До тогочасних трансформаційних процесів слід віднести індустріалізацію і пов’язані з нею міграцію сільського населення до міст та урбанізацію, які, у свою чергу, призводили до розвалу морально-етичних традицій патріархальної сім’ї, що забезпечувала первинну соціалізацію підростаючого покоління, а також до активізації негативних соціально-етичних тенденцій у житті людей. Об’єктивно постала потреба розвивати і культивувати певні соціальні цінності серед усіх вікових та класових груп населення і в першу чергу – забезпечити передачу таких цінностей молоді.

Найчастіше термін “соціальна педагогіка” визначається через поняття виховання, наприклад: “Соціальна педагогіка – це галузь педагогіки, що вивчає соціальне виховання, яке здійснюється й у власне виховних закладах, і в різноманітних установах, для яких воно не є провідною функцією” (Л.В.Мардахаєв, 2002) [8, 267]. Або: “Соціальна педагогіка – це галузь педагогіки, яка досліджує соціальне виховання всіх вікових груп і соціальних категорій людей в організаціях, спеціально створених для цього” (А.В.Мудрик, 1997) [5, 16]. Або: “Соціальна педагогіка – це галузь педагогічної науки, яка вивчає закономірності та механізми соціального виховання всіх вікових груп людей у процесі їх життєдіяльності та взаємодії з різними інститутами” (С.Я.Харченко, 2004) [9, 9]. Або ще: “Соціальна

педагогіка (або педагогіка середовища) – це наука про виховні впливи соціального середовища” (В.Д.Семенов, 1991) [6, 23]. Спостерігається тенденція до впровадження занадто розширених тлумачень зазначеного терміну, наприклад: “Соціальна педагогіка – це галузь педагогіки, що вивчає соціальні проблеми людини на різних етапах її розвитку, середовище її життєдіяльності, педагогічні технології, методи, спрямовані на підвищення дієвості соціального розвитку, виховання і навчання конкретної людини з урахуванням її індивідуальних можливостей, а також педагогічні можливості середовища життєдіяльності людини та їхнього впливу на її соціальний розвиток, виховання” (Л.В.Мардахаєв, 2002) [8, 197].

Всі представлені дефініції задіюють поняття “соціальне виховання”, яке теж вимагає означення. У деяких працях автори, оперуючи цим поняттям, наводять його видові характеристики, його завдання, шляхи їхньої реалізації, але уникають чітких визначень, наприклад: “Соціальне виховання означає процес, що допомагає людині досягти цілей свого вдосконалення, здобути успіх у певній життєвій ситуації, в умінні орієнтуватися в суспільних відносинах” (Ю.В. і Т.А. Василькова, 2003) [1, 6]. Видається значно універсальнішим, хоча й громіздким, визначення, що “соціальне виховання – це цілеспрямовано керований процес соціального розвитку, соціального формування особистості людини; допомога людині у засвоєнні й акцептації моральних відносин, які склалися в сім’ї і суспільстві, правових, економічних, громадянських і побутових відносин; спрямоване виховання людини з урахуванням її особистісно-соціальних проблем і у відповідності до соціальних потреб середовища її життєдіяльності” (Л.В.Мардахаєв, 2002) [8, 279]. Воно хоча й переобтяжене частковими характеристиками, бо це визначення увібрало кілька не цілком повних, але взаємодоповнюючих тез, проте воно адекватно відтворює, на наш погляд, суму дій і функцій, які складають і розкривають його суть. Вважаємо принципово важливою особливістю цього визначення включення до його змісту у виокремленому вигляді морально-етичного компонента, який і є справжнім гуманістичним наповненням сутності передачі суспільних цінностей від старших поколінь до молодших.

Якщо ж, нарешті, звернутись до тлумачення терміну “соціалізація”, то теж виникає низка ускладнень, пов’язаних з визначенням і сприйняттям цього поняття різними авторами.

Термін “соціалізація” був уведений американським соціологом Т.Парсонсом у книзі “Структура соціальної дії” (1937), де з біологізаторсько-емпіричних позицій соціалізація тлумачилась як процес інтеграції особистості

у систему суспільства. Представники цієї наукової течії тлумачили соціалізацію як пристосування (адаптацію) людини до умов життєвого середовища.

Фундатори гуманістичної психології США у другій половині ХХ ст. (К.Роджерс, А.Маслоу) визначають соціалізацію як процес самоактуалізації індивіда, самореалізації його потенцій і творчих (діяльнісних) здібностей, як процес переборення тих впливів соціуму, що заважають саморозвитку особи. У сенсі педагогічному цей постулат можна розглядати як апологію саморозвитку особи при значному нехтуванні впливами середовища. А.Маслоу писав з цього приводу "...внутрішня природа або самість (індивіда-прим. Н.Д.) лише частково розвивається у процесі дорослішання, об'єктивно і суб'єктивно відкриваючи і акцентуючи те, чим вона є. Частково вона створюється самою особистістю. Життя – це довга серія виборів індивіда, в якій головним чинником є сама людина, те, чим вона вже стала (включаючи її цілі, її відвагу або страх, її почуття відповідальності, силу її Я і її волю тощо). Ми вже не можемо думати про людину як про "абсолютно детерміновану", якщо під цією фразою розуміти "обумовлена дією лише тих сил, які є зовнішніми по відношенню до неї". Особистість тою мірою, якою вона дійсно є особистістю, може зумовлювати себе. Кожна людина частково творить себе і є своїм власним дітищем" [4, 155].

Таким чином, два найвпливовіших світових наукових напрями – соціоцентричний з біхевіористичним акцентом і особистісно-центрований – визначають спектр думок західних психологів, педагогів, соціологів у питанні виховання молоді. Але обидва наукові погляди трактують соціалізацію як процес, а не як результат виховання. На думку російських учених, яку ми поділяємо, соціалізація має двоєдиний характер (В.О.Сластьонін, І.Ф.Ісаєв, Є.М.Шиянов, 2002), а її зміст розкривається на перетині таких процесів, як адаптація, інтеграція, саморозвиток і самореалізація [7, ч. I, 88].

Спираючись на зазначені тлумачення термінів, пов'язаних з соціальною педагогікою, спробуємо дати наступне узагальнення: об'єктом соціальної педагогіки виступає соціалізація суспільних суб'єктів, а предметом – соціальне виховання як сукупність процесів адаптації й інтеграції суб'єктів з одного боку та їхнього саморозвитку і самореалізації з іншого.

Первинна соціалізація дитини, зокрема дитини періоду першого дитинства, в сучасному цивілізованому світі відбувається переважно в сім'ї. Для деякої частини малюків (сиріт, кинутих, тяжкохворих) цей виховний процес розпочинається від самого початку їх життя у закладах соціального опікування. Із дорослішанням дітей і переходом їх на другу стадію соціалізації

– дитинство – починається розширення меж соціалізаційного простору, до якого долучаються вихователі і колективи дошкільних установ, позашкільних виховних закладів, згодом – учителі навчальних закладів, а також однолітки та їх групи, церква. На стадії отрочтва у соціалізації молоді задіюється ще ширше коло “агентів” соціалізації, зокрема “вулиця”, яке набуває свого максимуму на останньому етапі соціалізації людини – на стадії зрілості. Існують й інші підходи до встановлення стадій соціалізації, наприклад, той, згідно з яким їх розподіляють на дотрудову (рання стадія соціалізації – дошкільля, стадія навчання), трудову (стадія вищої школи, стадія трудового колективу) і післятрудова стадія [там само, 89].

Аналіз сучасних теоретичних поглядів на зміст соціальної педагогіки, її складників і похідних від неї понять та явищ необхідний для коректного тлумачення значення відповідних понять, яке панувало у 20-30-ті роки ХХ ст. та яким оперують зарубіжні вчені. Як свідчить історія розвитку педагогіки, у різних країнах і за різних часів існували не однакові думки з цього приводу.

Якщо відомий німецький педагог П.Наторп на початку ХХ ст. розглядав соціальну педагогіку, виходячи з основоположної тези, що людина стає людиною лише завдяки людському суспільству, то український психолог і філософ В.В.Зеньківський, теж вважаючи середовище найважливішим чинником соціалізації дитини, перекладав “центр ваги” на морально-релігійний компонент суспільного впливу.

Після Жовтневої революції 1917 р. на теренах колишньої Російської імперії запанувала орієнтація всієї системи виховання на зближення з новою життєвою ситуацією, що викликало поширення і домінування такого педагогічного феномену, як так зване “соціальне виховання”. Але цей тогочасний термін мав інше змістове наповнення, ніж сучасний аналог. У той період соціальне виховання, або скорочено соцвих, у першу чергу репрезентувало новостворену в 20-ті роки систему освітньо-виховних закладів для дітей-сиріт, яких позбавили сім’ї воєнні та революційні події.

На початок 1920 р. в Україні налічувалось близько мільйона безпритульних дітей. Щоб урятувати їх і виховати, у липні того ж року владою була проголошена “Декларація Наркомосу УРСР про соціальне виховання дітей”, згідно з якою для розв’язання проблем безпритульності і сирітства пропонувалося відкрити мережу дитячих будинків – “маяків соціального виховання”. У той же час у “Декларації” зазначалось відмирання у найближчому майбутньому школи і сім’ї як суспільних інститутів, що свідчить про тогочасну відмову від визнання їх важливими чинниками соціалізації молоді. Таким чином, у 20-ті роки під соціальним вихованням

розуміли здійснення виховних функцій створюваними державою різноманітними соціально-виховними установами (у першу чергу – дитячими будинками, комунами, дитячими містечками тощо), що обумовлювалось і об'єктивною реальністю постреволюційного часу, й ідейним спрямуванням педагогіки у русло вимог нового суспільства, що розбудовувалось.

Одне з перших визначень змісту радянського соціального виховання міститься в статті Г.Ф.Гринька, фундатора національної освіти в Україні, “Соціально-виховання дітей” (1921): “Соціально-виховання, в розвиненому вигляді, є загальна організація дитинства, влаштування колективного життя всього дитячого населення. Це має на увазі повне усунення роз’єднаності дітей поміж індивідуалістичними сім’ями, що очевидно неможливе є без організації соціалістичного господарства й зміни всього укладу життя” [2, 18].

Нарком освіти Г.Ф.Гринько (1920-1922) виступав за втілення соціального виховання через різноманітні типи дитячих установ. Причому різноманітність закладів діяч тлумачив і як наслідок “складності переходового моменту”, і як певні етапи на шляху від буржуазної теорії й практики сім’ї і школи до нового соціалістичного виховання. Система соціального виховання покликана була, на його думку, замінити стару освітню конструкцію і об’єднати всі типи дитячих установ, “орієнтуючись при цьому на дитячий будинок як на основну організаційну форму” [там само, 12]. На тому історичному етапі, який характеризувався як перехідний, система соціального виховання і мала бути “самою системою різних типів дитячих установ, що перебувають у постійному поступові, ... що є перетворенням (одночасно й стихійне й планомірно організоване) низчих кілець системи в вищі, установ з обмеженими обов’язками щодо дітей в установи, що цілком охоплюють життя дитини” [там само].

Стосовно структури соціального виховання в її динаміці Г.Гринько виокремлював такі різновиди дитячих закладів: 1) “майдани різних типів” (тимчасові, переважно літні, громадські станції); 2) дитячі садки, школа, школа-клуб неповного дня; 3) денний дитячий будинок, дитячий садок, чи школа повного дня (ці заклади мали б переростати у дитячі установи вищої форми, тобто дитячі будинки); 4) дитячі будинки, які “усувають поділ дитини між сім’єю і школою, припиняють самітне існування дитини і відбивають реальні можливості єдиного і доцільного керування її зростом, навчанням і вихованням” [там само, 13]; 5) масові дитячі походи, свята тощо, які тлумачились як завершальні етапи повсякденної організаційної діяльності чотирьох попередніх типів дитячих установ, а разом з тим – як початкова форма “затягання” в організоване життя тієї молоді, яка залишалась поза

усякими закладами. Цим масовим заходам надавалось також значення виховного об'єднуючого засобу, що сприяв би посиленню усвідомлення і дітьми, і дорослими їхньої приналежності до нової соціалістичної спільноти.

У той історичний період на дитячі будинки покладались функції посилення самодіяльності дітей, запровадження “колективної творчості, яка спрямована на влаштування їх власного життя”. У межах дитячих будинків відкривались практичні можливості зламати традиційну урочну систему навчання й пристосувати її до “природнього укладу дитячого життя..., де освітньо-виховною діяльністю забезпечується безупинне й докладне вивчення дитини” [там само].

Гуманістичний зміст орієнтації Наркомосу України на дитячий будинок як основу соцвиху полягав у прагненні єдино можливим способом врятувати і виховати найслабші кола дитячого населення, тоді як її педагогічна доцільність пов'язувалась із можливістю широкого використання педології як передової на той час педагогічної течії. І хоча невдовзі діяльність Г.Ф.Гринька та його однодумців була розкритикована, а ідея універсального педагогічного значення дитячого будинку визнана занадто радикальною, її вплив на загальну спрямованість соціального виховання як колективно зорієнтованого не лише зберігся у соціалістичному суспільстві, але й значно розвинувся. Саме у руслі зазначеної орієнтації педагогічної галузі на соціальне виховання здійснював свій творчий пошук А.Макаренко. Зарубіжні дослідники його спадщини за невеликим винятком (Дж.Боуен, Ш.Фітцпатрік) дуже високо оцінюють досягнення педагога у соціалізації безпритульних правопорушників (Б.Каскі, Р.-М.Едвардз).

Упродовж 20-х років А.Макаренко у своїй діяльності спирався на провідні ідеї соціального виховання і поділяв думку про те, що дитячий будинок – це майбутня ідеальна форма організації життєдіяльності підростаючого покоління. Але у його практичній діяльності відбувались і певні відхилення від так званої “лінії соцвиху”. Зокрема, його погляд на соціалізацію молоді не був тоді заангажований “класовими установками”, тобто не мав політичного забарвлення, про що свідчать, наприклад, рядки з листа до О.М.Горького від 18 квітня 1928 р., присвячені ситуації навколо його виховної діяльності: “До Вас (до Макаренка – прим. Н.Д.) приводять занедбаного хлопця, який вже й ходити розучився, треба з нього зробити Людину. Я піднімаю в ньому віру в себе, виховую в нього почуття обов'язку перед самим собою, перед робітничим класом, перед людством, я кажу йому про його людську і робітничу честь. Виявляється, це все “єресь”. Треба виховувати класову самосвідомість (між нами кажучи, навчити плести язиком

за текстом підручника політграмоти)... Зараз ми боремося і поступатись не думаємо” [3, т. 1, 244].

У зазначеному листі А.Макаренко розповів про критику, якої зазнав від педагогів-науковців на засіданні секції соціального виховання Українського НДІ педагогіки у березні 1928 р., де йому докоряли і відсутністю комуністичної термінології у тексті доповідної записки, яку педагог представив інституту і де описав свої виховні погляди, і слабким політичним спрямуванням викладених ідей, і недостатнім класовим підходом до формулювання виховних цілей. У цей час в СРСР вже набула значного поширення тенденція політизації освітньо-виховної сфери життя у дусі войовничого класового підходу, комуністичної ідеології, боротьби з іншодумаючими. У цьому контексті соціальне виховання набуває тлумачення не стільки в якості форми соціалізації дітей, скільки процесу їх політичної підготовки в дусі лояльності до соціалістичного ладу, до правлячого режиму.

Про універсальність встановлених радянським педагогом підходів до соціального виховання малолітніх правопорушників і методів його реалізації, або в сучасних термінах – ресоціалізації, свідчать не лише аналітико-теоретичні звертання до його спадщини зарубіжних педагогів і психологів, але й приклади її практичного використання. Так у монографії американських професорів Л.К.Брендтро і А.Е.Несс “Перевиховання проблемної молоді” (1983) досліджується досвід повернення суспільству втрачених ним, за різноманітних обставин, дітей та підлітків. Крізь історико-педагогічний досвід багатьох світових діячів виховання, спільним для яких було “позитивне бачення внутрішньої сили і потенціалу, прихованих у проблемній молоді” [10, 4], автори розглядають сучасні їм питання соціальної реабілітації педагогічно занедбаної юні.

До піонерів світового досвіду соціального виховання Л.К.Брендтро і А.Е.Несс відносять “швейцарця Й.Г.Песталоцці (1746-1827), американця С.Г.Гоува (1801-1876), організатора низки притулків для дітей з відхиленнями розвитку в Новій Англії Д.Дікс (1802-1887), яка, навчаючи дівчат-в’язнів, порушила на державному рівні проблему опікування розумово відсталими дітьми, австрійця Р.Штайнера (1861-1925), творця Вальдорфської школи, російського педагога А.Макаренка (1888-1939), який досяг успіху в організації діяльності колонії для малолітніх правопорушників, бенгальського філософа Р.Тагора (1861-1941), польського педагога Я.Корчака (1879-1942), захисника прав дітей, зокрема сиріт” [ibid.]. У цьому доволі строкатому, але репрезентативному переліку А.Макаренка кваліфікують як соціального

працівника, який “розробив реабілітаційну програму виховання безпритульних на основі принципу відповідальності” [10, 87].

Іншою важливою характеристикою ресоціалізації за А.Макаренком американські професори вважають “виховне застосування впливу малої групи (групи однолітків) на формування поведінки її окремих членів” [ibid., 89]. Таке тлумачення феномену виховуючого колективу за А.Макаренком супроводжується зауваженнями авторів про те, що креативні можливості впливу в малій групі особливо корисні в умовах країн, що лише розвиваються, тобто ними фіксується мала придатність для демократичного соціуму високого ступеня колективізації свідомості і дій людей, бо для них пріоритетним є культивування власної думки чи позиції окремого представника групи, що є особливо традиційним для американського суспільства. Однак поряд з цим дослідниками зазначається, що в малих групах (однолітків) у школах США часто запроваджується “тоталітарний контроль за поведінкою дітей, що її складають” [ibid., 88], тобто розповсюджена практика інтенсивного тиску, атак на тих, чия поведінка не підпадає під встановлені стандарти. На переконання Л.К.Брендтро і А.Е.Несс, головна відмінність американської малої групи підлітків від дитячого колективу А.Макаренка полягає в тому, що соціальний критицизм першої спрямований назовні групи і не контролюється вихователем (учителем), а в колективі вплив однолітків спрямовується вихователем (учителем) і керується солідарним почуттям відповідальності.

Цікавий практичний досвід використання ідей ресоціалізації педагогічно занедбаної молоді міститься у ґрунтовній монографії фінського психолога К.Мурто: “На шляху до успішного функціонування виховних общин: Розвиток виховних колективів Антона Макаренка і Максвелла Джоуза” (1991) [15].

Даючи загальну характеристику дослідженню К.Мурто, варто зазначити, що, воно, по-перше, дуже злободенне за тематикою, по-друге, відзначається глибиною і ґрунтовністю змісту, а тому безумовно варте пильного вивчення, висвітлення й поширення серед тих, хто займається макаренкознавством і проблемою соціалізації молоді, по-третє, невідоме в Україні, по-четверте, засвідчує свіжий, нетрадиційний підхід до компаративного вивчення таких, на погляд вітчизняних вчених-макаренкознавців, важко зіставних між собою феноменів, якими були досвід Макаренка і Джоунза.

Важливою особливістю книги є особиста причетність її автора до розв’язання проблеми ресоціалізації важких дітей та підлітків, оскільки впродовж 70-х років ХХ ст. він працював психологом-консультантом виправного закладу (реформаторій) для хлопчиків і юнаків віком від 10 до 20 років у фінському місті Йєв’оскільо. У цій установі перевиховувалися асоціально налаштована молодь та ті, хто вчинив певні протиправні дії.

За своєю організаційною структурою реформаторій був особливим закладом відкритого типу, бо всі його вихованці в день вільно відвідували звичайні міські школи. Як зазначає К.Мурто, директор реформаторію Калеві Каіпію, що обійняв свою посаду в 1971 р., почав ініціювати перебудову малоефективної системи впливів і взаємовідносин між вихователями і вихованцями, що склалася раніше. Шукаючи шлях поліпшення негативної внутрішньої обстановки, яка характеризувалась грубим поведженням підлітків, биттям вікон, руйнуванням інвентаря, знуцанням старших над молодшими, прогулюванням занять, непокорю вимогам персоналу тощо, К. Каіпію у співдружності з К.Мурто спрямували свої зусилля не на зміцнення авторитарної дисципліни і застосування фізичних покарань, а на створення атмосфери співробітництва і довіри між усіма учасниками виховного процесу.

Поштовхом до початку позитивних змін у житті закладу стало запровадження щотижневих спільних зборів для обговорення різноманітних питань функціонування реформаторію і прийняття спільних рішень на демократичній і справедливій основі. Потрохи підлітки почали проймаються довір'ям до директора і вихователів, а хлопці з більш розвиненим почуттям відповідальності почали виявляти підтримку вимогам персоналу. Поступово утворилося ядро з вихованців, що користувалися авторитетом і в дорослих, і в дітей. Приймаючи рішення стосовно щоденних питань життєустрою, співробітники та хлопці разом створювали правила життя у закладі, норми поведінки для дорослих і вихованців, що сприяло поступовій нормалізації атмосфери у реформаторії.

Основоположними принципами перетворень і встановлення надійності та ефективності виховної роботи, на думку К.Каіпію, були “взаємодовіра та єдність слова і діла: все, що вирішувалося обопільно, безумовно мало бути виконаним” [15, 16]. Узагальнюючи провідні засади виховання, на яких почало будуватись життя установи, К.Мурто описав їх у такій наступності: рівність, здоровий глузд, відкритість і чесність, абсолютна справедливість, довіра, гарантування повної фізичної і душевної безпеки. У процесі перетворень, що зазнала спільнота реформаторію, він виділив 4 послідовні стадії його розвитку:

1. Наявність незв'язаної групи малих і дорослих людей, без спільної мети і норм співжиття.
2. Існування общини з усталеними нормативами життя, які більшістю членів приймалися зовнішньо.
3. Поява соціалізованої общини.
4. Сформування виховної общини.

До тих умов, які конче потрібні для поступального розвитку общини, автор відносить утворення ядра з найвідповідальніших за вдачею вихованців, встановлення єдиних виховних норм і принципів, забезпечення адміністративно-функціональної автономії общини.

За спостереженнями фінського психолога по досягненні 4-ї, найвищої, стадії свого розвитку виховна община реформаторію поступово почала занепадати через те, що з об'єктивних причин не виконувались вказані умови її прогресивного розвитку: установу залишали хлопці, які складали ядро

общини, і їм важко було знаходити заміну, яка б відповідала вже виробленим виховним вимогам. Але більш дошкульним було обмеження автономії закладу, яке нав'язувалося іззовні через незгоду міської влади з виховними методами директора.

У процесі пошуку варіантів зміни виховної системи закладу К.Каіпіо та його однодумці зверталися до досвіду організації співтовариств, які свого часу створювалися у Великій Британії О.С.Нілом, Д.Х.Кларком, в Італії – Ф.Басалья. На переконання К.Мурто, ще більше цінних відомостей він і К. Каіпіо знайшли в книжках англійського психіатра М.Джоунза. Однак вирішальну роль для практичного розвитку фінської виховної общини мали праці А.С.Макаренка, з якими вони вперше ознайомилися у 1974 р. “Збіжності між Макаренком (його закладами – прим. Н.Д.) і реформаторієм щодо труднощів початкового періоду становлення, щодо конфліктів із зовнішньою владною адміністрацією з приводу виховних методів, які брались на озброєння, вразили і захопили нас, – пише К.Мурто, – виховні принципи і методи Макаренка, як найвищий рівень розвитку створених ним колективів, надихнули нас новими, натхненними перспективами і можливостями еволюції реформаторію” [15, 19].

Наводячи доволі детальну історію діяльності фінського закладу для ресоціалізації хлопців, ми переслідували такі цілі: по-перше, висвітлити ще один маловідомий, але яскравий приклад використання ідей Макаренка у світовій практиці; по-друге, підтвердити наявність концептуальної спільності власне педагогічних принципів створення і розвитку виховних колективів у різних історичних, соціально-економічних, політичних умовах, і, нарешті, довести, що в книзі К.Мурто глибокого зіставно-порівняльного аналізу зазнали не два, як свідчить назва твору, виховні колективи, а три, тобто колективи А.Макаренка, терапевтичні общини М.Джоунза і община фінського реформаторію.

Якщо збіжність проблем українського і фінського виправних закладів є очевидною вже хоча б через аналогічність складу вихованців і, отже, у зв'язку з цим, через наявність певної спорідненості провідних виховних цілей, то залучення автором книги у якості об'єкта компаративного вивчення терапевтичних (лікувальних) общин М.Джоунза вимагає додаткових коментарів. Сам К.Мурто наступним чином мотивує цей вибір: “Головним завданням колективного виховання і організації терапевтичних общин був вплив на особу з метою її соціалізації” [ibid., 21]. Тлумачачи своє дослідження як таке, що має феноменологічний характер, фінський психолог ставить собі за мету “крізь призму здійснюваних щоденно змін у життєвій практиці обох типів спільнот (виховних – прим.) та враховуючи зміни в соціальній структурі життя відповідних країн, виявити і показати “приховану” стратегію розвитку, так би мовити, сховане знання про шляхи досягнення отриманих виховних результатів“ [ibid.].

У процесі роботи К.Мурто спирався на широку бібліографічну базу, яку склали не лише твори А.Макаренка, але й інтерпретаційні дослідження німецьких, радянських, угорських, чеських макаренкознавців. Це дозволило йому проаналізувати соціальні передумови виникнення колонії ім.М.Горького,

а згодом – комуни ім. Ф.Е.Дзержинського, прослідкувати процес еволюції цих колективів, рушійні цілі і методи колективної педагогіки. У підсумку автор висуває наступні узагальнюючі тези: а) розвиток макаренківських колективів проходив не за довгостроковими, заздалегідь запланованими напрямками (автор навіть стверджує відсутність свідомої стратегії їхнього розвитку, бо вважає, що колективи еволюціонували у ході розв'язання проблем і протиріч щоденного буття); б) квінтесенцією такого розвитку було практикування обговорень усіх нагальних проблем на спільних відкритих зібраннях, де кожний вихователь і вихованець переймався духом солідарності і власної причетності; в) зміцнення й успіхи колективу підтверджували почуття власної гідності її членів, надихаючи на подальший рух, чим, наприклад, пояснюється успішна організація індустріального виробництва [3, 75-76].

Підходячи до аналізу діяльності М. Джоунза, забігаючи трохи наперед, зазначимо, що дослідниця із США К. Юул, теж вивчаючи досвід англійського психіатра, стверджує, що термін “терапевтичні комуни” увійшов до вжитку після другої світової війни і визначав новий напрям у психіатрії Великої Британії, яка зіткнулась з проблемою реабілітації солдат, які страждали від емоційних травм, завданих війною [14, 194]. У тісному зв'язку з цим терміном постає термін “соціальна психіатрія”, запроваджений британським лікарем М.Джоунзом [13]. Його експериментальні програми, які він реалізував у лікарнях США та Великої Британії, довели дієвість розробленої ним системи ресоціалізації дорослих через суспільне оточення (у звичних нам термінах – через малу групу або лікувальний колектив, що передбачав узгоджені дії лікарів, медичних сестер і пацієнтів) як вирішальний фактор і спеціальну (медичну) техніку лікувальних прийомів.

Перш ніж навести зіставний аналіз досвіду ресоціалізації, накопиченого М.Джоунзом і А. Макаренком, дамо визначення поняттю соціальної психотерапії, під яке підпадає діяльність англійського психіатра. Спираючись на часткові дефініції понять соціальної терапії [8, 278] і терапії діяльністю, середовищем, дією [8, 306], сформулюємо поняття соціальної психотерапії як процесу і діяльності, що покликані в умовах терапевтичного середовища (общини) виправити, вилікувати або послабити певну соціальну дезадаптацію особи, допомогти їй подолати психо-емоційні проблеми шляхом спеціальної трудової діяльності, за допомогою створення набору поведінкових паттернів (зразків) пристосування до дійсності з метою розвитку її здібностей і підвищення адаптивності.

Досвід і праці М.Джоунза мали величезний вплив на міжнародну практику лікування людей з адаптаційними проблемами і медичного, і виховного, і соціального характеру. Важливо також зазначити, що його ідеї запозичувались і в модифікованому вигляді застосовувались для корекції різноманітних душевних і психологічних розладів у людей.

Методично прослідковуючи становлення, розвиток і удосконалення прийомів і методів, що застосовував М.Джоунз для реабілітації і лікування людей з нервово-психічними девіаціями (переважно – неорганічного походження), можна зробити висновок, що лікар не лише сам створював і очолював терапевтичні общини в лікарнях, а й зумів перетворити цілу

психіатричну лікарню (Dingleton Hospital) в подібну общину. З метою показу спільних рис і наявних відмінностей виховних досвідів А.Макаренка і М.Джоунза окреслимо діяльність останнього, виділивши в ній найсуттєвіше.

Спочатку проаналізуємо основні засади роботи вченого в англійській клініці в Henderson Hospital (1947-1959), де він застосував і максимально розвинув свої ідеї і досвід, накопичений у лікарнях Mill Hill Hospital та Dartford Hospital (1938-1947), що теж розташовувались в Англії. К.М.Джоунз запровадив проведення загальних зборів общин, які спрямовувалися на усунення госпітальної ієрархії та бар'єрів між персоналом і пацієнтами, на зміни у ставленні хворих до свого стану, на виокремлення і підтримку групи відповідальних пацієнтів, здатних впливати на решту, на застосування в лікуванні методу психодрами, що сприяв поглибленню спільних обговорень, зближенню членів общини і забезпеченню їх більшої (моральної) безпеки.

Вже у Dartford Hospital, куди М.Джоунз було запрошено для організації реабілітаційної роботи з колишніми військовополоненими громадянами Великої Британії, що не змогли адаптуватися до мирного життя, психотерапевт почав практикувати впровадження виробничо-трудова ситуацій (трудова терапія), які дозволили відкрити нові ефективні шляхи залучення пацієнтів до співпраці і заклали підвалини общинної психіатрії (community psychiatry). Невпинна реалізація всіх зазначених методів, що давала позитивні результати, стимулювала пошук нових напрямів діяльності общини і сприяла підвищенню самооцінки її персоналу [15, 98].

У лікарні Henderson Hospital, яку сам М.Джоунз вважав "першою дійовою, демократичною терапевтичною організацією", він одержав можливість відразу розгорнути реабілітаційну виховну роботу в усіх напрямках (загальні збори, групова терапія, трудотерапія, психодрама), спираючись на накопичений попередній досвід. Але специфічний контингент хворих, що складався переважно з безробітних-невротиків, вимагав пошуку нових підходів. Так виникла необхідність навчити медсестер проводити після загальних зборів повторні обговорення (reviews), але більш вузьким колом (group) пацієнтів, при цьому наголос робився саме на це взаємне спілкування reviews з наступними доповідями медсестер про результати таких бесід. На думку К.Мурто, саме така практика лягла в основу теорії соціального тренінгу, запропонованої М.Джоунзом [ibid., 103].

Запроваджена М.Джоунзом трудотерапія стала невід'ємною частиною терапевтичного процесу, хоча лікар припинив включати хворих у трудові колективи поза стінами лікарні, що практикувалося у Dartford Hospital. Особливого значення психіатр надавав розвитку і взаємодії персоналу, як уособленню специфічної формальної малої групи у складі общини, а також активізації ролі пацієнтів, наприклад, шляхом обрання їх керівниками трудових груп.

Зіставно-порівняльний аналіз ідей і практики А.Макаренка і М.Джоунза, наведений у книзі К.Мурто, враховує зовнішні, тобто соціально-економічні, політичні, історичні чинники, що впливали на розвиток цих виховних експериментів. Відразу підкреслимо тяжіння автора до віднайдення подібностей, а не до випинання розбіжностей. Порівнюючи системи

цінностей, в межах яких творили діячі, К.Мурто наголошує, що, “не дивлячись на відмінності суспільних систем та історичних періодів, вони обидва визнавали важливість встановлення базового рівня демократії як найнеобхіднішої умови індивідуального розвитку особистості, виступали за соціальну справедливість” [15, 165-166]. А розбіжності ціннісних позицій, з точки зору фінського дослідника, зумовлені тим, що М.Джоунз виступав за демократизацію світової спільноти, тоді як А.Макаренко поділяв комуністичні ідеали свого соціуму.

Розглядаючи теоретичні підходи радянського педагога до виховання, які автор назвав соціально-психологічними, і підходи М.Джоунза до терапевтичної реабілітації, що визначені дослідником як психодинамічні, К.Мурто констатує множинні збіжності в їх практичній діяльності, а також в обраних ними шляхах розвитку своїх колективів. Він пояснює це притаманним їм обом здоровим прагматизмом і прихильністю до ідей рівності та демократії. Звідси логічно випливає його твердження “фактичної подібності стратегії розвитку керованих ними общин” [15, 242].

Як і переважна більшість західних психологів, К.Мурто оперує поняттям “малої групи”, проводячи аналіз діяльності терапевтичних общин, хоча й не розкриває його суті. Автор вживає психологічний термін група – ядро однолітків (peer group) і стосовно ради командирів колективів Макаренка, і стосовно спонтанно виникаючої неформальної групи більш відповідальних підлітків фінського виправного закладу, де працював сам К.Мурто, і стосовно спеціально навчених медсестер, які вели реабілітаційну роботу з хворими в психіатричних клініках М.Джоунза.

Опускаячи детальне зіставлення очевидних збіжностей шляхів розвитку макаренківських колективів і терапевтичних общин, спинимось лише на оцінці особистісних якостей талановитих вихователів, яку висловив К.Мурто. Він стверджує, що саме наявністю непересічних індивідуальних якостей Макаренка і Джоунза слід пояснювати їхні успіхи як творців і вміння переборювати навіть труднощі, спричинені зовнішніми оточуючими обставинами усіх видів. Фінський дослідник пише: “Їхні таланти, харизматичність і виховна майстерність тісно перепліталися з внутрішніми сумнівами, а компенсацією цього почасти слугувала чітка мотивація мети та дій, що так необхідна для втілення в життя видатної виховної роботи, здійсненої ними” [ibid., 242].

У підсумку К.Мурто зазначає, що ідеї цих двох діячів склали новий етап еволюції виховного мислення і вочевидь перегукуються з ідеями соціології пізнання П.Бергера, Т.Лукмана щодо конструювання соціальної реальності. У той же час автор не згадує про збіжності ідей засновника соціометрії Дж.Морено з поглядами Макаренка /Джоунза, не коментує метод психодрами англійського психіатра у контексті робіт творця цього методу Дж.Морено, не апелює до праць засновників теорії малих груп Ч.Кулі, Е.Мейо, Дж.Хоманса, хоча, по суті, оперує їхніми розробками.

У своїй книзі К.Мурто пише, що його цікавило питання: чи був Джоунз обізнаний з книгами Макаренка? Листуючись з англійським лікарем, фінський

дослідник одержав на своє запитання ствердну відповідь, але він настирливо бажав встановити ступінь обізнаності Джоунза з методами Макаренка, для чого неодноразово повертався в листах до цієї теми. Однак Джоунз, визнаючи на початку своє знайомство з книгою "Дорога до життя" (англійська версія назви "Педагогічної поеми"), в одному з листів до Мурто зазначив, що радянський педагог критикував теорію вільного виховання, що не збігалось з його власною точкою зору, хоча в цілому він був у захопленні від досягнень Макаренка [15, 204]. К.Мурто, глибоко вивчивши праці М.Джоунза, все ж вважає, що той добре знав головні ідеї "Педагогічної поеми", хоча ніколи і ніде не посилався на їхнього автора.

Приклад зіставлення і порівняльного дослідження діяльності терапевтичних общин М.Джоунза і виховних колективів малолітніх правопорушників А.Макаренка фінським дослідником не є винятком. У статті американського психолога Крістен Д.Юул, присвяченій міжнародним тенденціям у функціонуванні терапевтичних комун і колективів (1986), висвітлюється три головні, виділені нею, типи моделей інтенційних общин, які створювались для молоді і дорослих з проблемами пристосування до життя в суспільстві.

Перша група общин опікується людьми з медичними і психіатричними патологіями. Як взірець вдалої організації автор розглядає терапевтичні общини М.Джоунза. Друга група фундується на ґрунті релігійних вірувань або містичного сприйняття призначення індивіда. Прикладом такого об'єднання автор називає захистки L'Arche, поширені у багатьох країнах. Третя значна за кількістю група – Макаренко-інспіровані спільноти (колективи) для молоді з асоціальною поведінкою, для представників контркультури. Наприклад, у Швеції і Норвегії такі общини запроваджуються спеціально для молоді, що зловживає алкоголем або наркотиками, тоді як у Данії вони відзначаються більш широким спектром охоплення молоді, зокрема й тієї, яка постраждала внаслідок жорстокого поводження (зґвалтування, жорстокість батьків або інших дорослих). Ці колективи демонструють життєвість і велику придатність до задоволення потреб молодих людей із соціальними проблемами. На думку К.Юул, такі Макаренко-колективи можуть пропонуватись у якості альтернативних зразків для створення подібних установ і в інших країнах [14, 195].

Торкаючись принципів соціалізації молоді у комуністичних країнах, К.Юул перш за все наголошує на специфічності ролі дитячих колективів у суспільному та моральному вихованні майбутніх громадян, маючи на увазі індоктринацію комуністичних ідеалів за допомогою колективу як інструменту

соціального зростання [14, 196]. У цьому твердженні проглядається прагнення автора протиставити комуни-колективи західного суспільства, де, як вона вважає, не здійснюється ідеологічна індоктринація, і колективи радянські, яким притаманне політико-виховне спрямування роботи.

Інший американський психолог М.Ксапо (Csapo M., 1984) у своєму дослідженні принципів і засад колективного виховання, яке базується на теорії виховного колективу А.Макаренка, робить наступне узагальнення: для виховання у колективі характерне плекання позитивного ставлення до продуктивної праці, щиросердне стремління до створення кращого світу, розвиток почуття відповідальності і товарищкості, а також самодисципліни і самооцінки [11, 258]. Вочевидь, цей дослідник не висуває в якості найхарактернішої ознаки колективу ідеологічний складник. І К.Юул, і М.Ксапо зазначають валідність теорії колективного виховання і для звичайних дітей, і для дітей з різними девіаціями поведінки.

Промовистим прикладом використання виховних принципів А.Макаренка поза межами СРСР стала організація у країнах Скандинавії (починаючи з 1979 р.) значної кількості комун, які формувались на педагогічних засадах радянського вихователя. Найпоширенішими стали комуни для матеріально знедоленої молоді та молоді з серйозними проблемами соціальної адаптації, зокрема підлітків, які не змогли реалізуватись в умовах звичайних державних виховних і перевиховних закладів. Якщо виховними засадами життєдіяльності таких спільнот були макаренківські принципи згуртовуючого значення спільної продуктивної праці, солідарної відповідальності, рівності усіх членів комуни, вибірності керівних осіб, то ідейним підґрунтям, на думку К.Юул, став соціалістичний ідеалізм та сучасна молодіжна контр-культура [14, 197].

Доцільно вказати на термінологічну специфіку вживання у Скандинавії, зокрема у Норвегії, слова “колектив” у назвах молодіжних комун. З одного боку це поняття увійшло як неологізм до словника і професійних вихователів, і звичайних громадян. Це зазначає шведський вихователь Г.Ваал (Waal H., 1980) [16]. Але зміст цього поняття, порівняно з тим, що в нього вкладав А.Макаренко, значно трансформувався, оскільки “колективами” у Скандинавії називають всі заклади (групи, спільноти) для проблемної молоді. При цьому більшість користувачів, пише автор, не усвідомлює “радикальної політико-ідеологічної суті першооснови терміну” [16, 201].

У Данії колективні комуни поділяються на три типи: колективи для молодших дітей (з 8 до 12-13 років), колективи для підлітків (з 12 до 18 років) і виробничі колективи для молоді. Діяльність одного з виробничих колективів

була висвітлена його керівниками Дж.Морелом і С.Керрн-Ясперсом у книзі “Бідняки. Про виховання у Меджгарден і виробничі колективи” (1981) [14]. Община була заснована на принципах рівності і справедливого розподілу прибутків від щоденної трудової діяльності, у якій брали участь та були відповідальними всі і кожний. Виховний і виробничий процес (а також прибуток) був зосереджений навколо старого риболовецького судна, що називалося “Макаренко”, яке кожен день з командою у вісім чоловік виходило в море по рибу.

З опису досвіду зазначеного колективу можна зробити висновок, що процес перевиховання, або ресоціалізації, молодих людей, які прийшли до колективу з домівок, з тюрем, з психіатричних лікарень, з інших притулків для сиріт, відбувався значною мірою спонтанно, але, будучи визначеним рамками ідей виховного колективу А.Макаренка, приводив до емоційного і соціального дорослішання молоді та виробляв уміння скеровувати своє життя у позитивному суспільному контексті.

Характеризуючи виховні ідеї А.Макаренка, суголосні проблемам соціалізації підростаючих поколінь, американські психологи Дж. Гарбаріно і У.Бронфенбреннер у статті “Соціалізація у формуванні моралі і поведінки: крос-культурні перспективи” (1976) наголошують на практичній доцільності його зусиль з повторної соціалізації і великомасштабної переорієнтації асоціальної свідомості безпритульних правопорушників, що була сформована девіантними взаємовідносинами у процесі співжиття в групі асоціальних однолітків. “Макаренко врахував і реалізував, – зазначають автори, – необхідність запровадження психологічних зобов’язань вихованців перед соціальною структурою людського співтовариства і встановлення психологічної залежності від нього з допомогою дитячого колективу, згодом – з допомогою ширшої спільноти, і, нарешті, з допомогою тотальної інтеграції індивіда у загальну суспільну структуру” [12, 78].

Американські вчені вважають основоположним те, що А.Макаренко спрямовував усі аспекти соціалізації, зокрема, розвиток моральних переконань і поведінку, на ідеї колективу як фундамент суспільної ідентифікації. Високо оцінюючи його досвід перевиховання малолітніх правопорушників у високодисципліновану і високовідповідальну групу дітей і молоді, автори роблять висновок, що “згодом макаренківська колективна стратегія, ставши основою радянської системи соціалізації і виховання, привела до продукування молодих поколінь, які були настільки сильно соціалізовані та інтегровані у колективну ідентичність, що їхня поведінка і світоглядні позиції набули зверхдетермінованості владою” [12, 79].

Вчених цікавило питання: де знаходиться точка відліку, відносно якої тотальна соціальна інтеграція стає етично деструктивною для особи і врешті решт для соціуму? Не даючи прямої відповіді, вони підсумовують: “Моральна зрілість і незалежність суджень та поведінки особи забезпечуються плюралістичною, на відміну від монолітної чи беззаконної, соціо-психологічною екологією соціуму” [ibid., 80].

У підсумку зазначимо, що інтерпретаційне дослідження досягнення “чужої” спадщини - ідей як інструмент ведення продуктивного педагогічного діалогу в межах більш загального культурного діалогу сприяє творенню історії, яка є безперервним діалогом культур і народів. Проектуючи деякі положення широкого, видового поняття “діалог культур” на його часткове відгалуження – “педагогічний діалог”, доходимо висновку, що у педагогіці діалог передбачає входження однієї педагогічної культури у світ іншої, їх взаєморозуміння або полеміку, але в будь-якому разі забезпечує взаємозбагачення.

Список використаних джерел

1. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. – 3-е изд. стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 440с.
2. Гринько Г.Ф. Соціальне виховання дітей / Порадник по соціальному вихованню дітей. – Вип. 1 – Х.: ВДВ, 1921. – С.5-23.
3. Макаренко А.С. Переписка А.С.Макаренко с А.М.Горьким (8 июня 1925 г. – февраль 1935 г.) / Пед. соч.: В 8-ми т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – С.217-266.
4. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / Пер. с англ. Татлыбаевой А. – СПб.: Евразия, 2001. – 478с.
5. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М.: Педагогика, 1997. – 237с.
6. Семёнов В.Д. О проблемах социальной педагогики // Магистр. – 1991. – №11. – С.21-25.
7. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.И. Общая педагогика: Уч. пособие для вузов / Под ред. В.А.Сластенина: В 2 ч. – М.: Гуманит. центр ВЛАДОС, 2002. – ч.І. – 288с.
8. Словарь по социальной педагогике / Авт. – сост. Л.В.Мардахаев. – М.: Изд. центр “Академия”, 2002. – 368с.
9. Харченко С.Л. Соціальна педагогіка як розділ педагогічної науки // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2004. – №1. – С.5-9.
10. Brendtro, Larry and Ness, Arlin. Re-educating Troubled Youth. – New York: Aldine Publishing Company, 1983. – 362 p.
11. Csapo, M. Collective behaviors: The school and children’s collectives // Psychological Reports. – 1984. – №55. – P.755-773.

12. Garbarino, James and Bronfenbrenner, Urie. *The Socialization of Moral Judgment and Behavior in Cross-Cultural Perspective // Moral Development And Behavior: Theory, Research and Social Issues / Ed. by T. Likona.* – New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976. – 430 p.

13. Jones, M. *Social psychiatry. In the community, in the hospital and in prison.* – Springfield (Illinois), 1962. – 184 p.

14. Juul, Kristen. *International Trends in Therapeutic Communities and Collectives // International Journal of Special Education.* – 1986. – Vol. 1. – № 2. – P. 193-203.

15. Murto, Kari. *Towards the well functioning community: The development of Anton Makarenko and Maxwell Jones' communities.* – University of JYVÄSKYLÄ, JYVÄSKYLÄ, 1991. – 270 p.

Waal, H. *Unconventional Treatment models for young drug abusers in Scandinavia // Journal of Drug Issues.* – 1980. – Fall. – P.441-451.