

Вознюк О.В. Еталонне соціально-педагогічне середовище розвитку суб'єктів освітнього процесу // Андрогогічний вісник. Вип 6. – 2015. – С. 24-45.

УДК 377.34

**Вознюк О.В.,**  
доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка

### **ЕТАЛОННЕ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

*Доводиться, що педагогічна система А.С. Макаренка та І.П. Іванова постають еталонною освітньою системою, що відповідає еталонному ж освітньо-розвивальному соціально-педагогічному середовищу та інтегрально-комплексним чином реалізує триєдину мету – формування фахівця, патріота та особистості. Робиться висновок, що найбільш повною й довершеною педагогічною парадигмою (педагогікою) має бути така холистична парадигма, котра реалізує (на теоретико-методологічному та практико-технологічному рівнях) зазначені три наріжні цілі освіти.*

*Ключові слова: педагогічна система, еталонна педагогічна система та соціально-педагогічне середовище, цілі освіти, холистична парадигма освіти, парадигмальна множинність педагогіки.*

*Доказывается, что педагогическая система А.С. Макаренко и И.П. Иванова предстают эталонной образовательной системой, которая соответствует эталонной же образовательно-развивающей социально-педагогической среде и интегрально-комплексным образом реализует триединую цель – формирование специалиста, патриота и личности. Делается вывод, что наиболее полной и совершенной педагогической парадигмой (педагогикой) должна быть такая холистическая парадигма, которая реализует (на теоретико-методологическом и практико-технологическом уровнях) указанные три основные цели образования.*

*Ключевые слова: педагогическая система, эталонная педагогическая система и социально-педагогическая среда, цели образования, холистическая парадигма образования, парадигмальная множественность педагогики.*

*It is proved that the pedagogical system of A. S. Makarenko and I. P. Ivanov is model educational system that corresponds to standard educational-developmental and socio-pedagogical environment and in the integrated way implements a three-fold purpose – the formation of competent specialist, a citizen-patriot and a harmonious personality. It is concluded that the most complete and perfect pedagogical paradigm (and pedagogics) should be a holistic paradigm, which implements (on the theoretical, methodological and practice-technology levels) the three main goals of education. The major psycho-pedagogical, organizational and social conditions of creating the standard socio-educational environment of the educational institution of a new (and at the same time well-*

*forgotten old) providing a harmonious development of a man are analyzed. It is shown that system-creating cornerstone and prerequisite of this process is the formation in the children the need for physical labor and physical activity in general. But this main condition is missing in contemporary systems of education of Ukraine, where, on the contrary, there is the reduction of the physical activities by the pupils (through the reduction of labor training classes and physical education) and implements the possibility of spreading the extremely negative social processes related to such phenomena as juvenile justice, gender education, gay marriages destroying the traditional family and education as social institutions. Accordingly, all attempts to build an effective system of education under contemporary socio-economic and cultural-historical conditions are in vain. The prospects of studies in this direction are related to fundamental changes in the society towards the implementation of traditional human values and a just society.*

*Key words: pedagogical system, pedagogical standard system and the socio-pedagogical environment, the aims of education, the holistic paradigm of education, the paradigmatic plurality of the pedagogy.*

У всі часи своєї історії людство завжди прагнуло створити довершене соціально-педагогічне середовище навчально-вихованого закладу, в якому були б гарантовані умови гармонійного розвитку людини. Такі розвивальні середовища виникали у різні епохи і за різних соціально-економічних умов.

Так, можна навести відповідні класифікації педагогічної реальності [4], зокрема шість **світових моделей систем освіти**, які змінюють одна одну у процесі історичного розвитку людства [8]: прусська (1742-1820, ідеал – лояльний громадянин), французька (1791-1870, ідеал – технічна еліта), англійська (1820-1904, ідеал – освічений джентльмен), американська (1840-1910, ідеал – безперервний розвиток індивіда), японська (1868-1890, ідеал – компетентний внесок у групу), радянська (1917-1935, ідеал – будівник комунізму).

У зв'язку з цим розглянемо також і **моделі освіти**, виявлені Н. В. Бордовською та О. А. Реан [3, с. 56-79]:

*Феноменологічна модель освіти* (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс та ін) передбачає персональний характер навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів, дбайливе і шанобливе ставлення до їх інтересів і потреб. За такого підходу відкидається погляд на школу як на "освітній конвеєр".

*Модель розвивальної освіти* (В. В. Давидов, В. В. Рубцов та ін.) передбачає організацію освіти як особливої інфраструктури через широку кооперацію діяльності освітніх систем різного рангу, типу та рівня.

*Модель освіти як державно-відомчої організації*: система освіти розглядається структурами державної влади як самостійний напрям у низці інших галузей народного господарства.

*Неінституціональна модель освіти* (П. Гудман, І. Ілліч, Ж. Гудлед, Л. Бернар та ін) орієнтована на організацію освіти позасоціальних інститутів, зокрема шкіл і вузів.

*Традиційна модель освіти* (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич, Ч. Фінн та ін) – це модель систематичного академічного освіти як способу передачі

молодому поколінню універсальних елементів культури минулого, роль якого зводиться в основному до відтворення культури.

*Раціоналістична модель освіти* (П. Блум, Р. Ганьє, Б. Скіннер та ін.) передбачає таку його організацію, яка перш за все забезпечує засвоєння знань, умінь, навичок і практичне пристосування молодого покоління до існуючого суспільства; мережі Інтернет, життя в умовах "відкритих шкіл", дистанційного навчання та ін.

Можна також розглянути й **реформаторські напрями у антитрадиційній педагогіці ХХ століття:**

*Педагогіка особистості* (Е.Вебер, Г.Гаудінг, Г.Шаррельман, Е.Зальвюрк, А.Лихтварк, Німеччина) – виховання як синхронна взаємодія вихователя та вихованця носить творчий характер, виключає придушення особистості та передбачає виховання через мистецтво.

*Прагматична педагогіка, прогресивізм* (Д.Дьюї, Е. Паркхерст, У.Кілпатрик, Е. Коллінс, США) – метод учіння через дію, школа дії, а не навчання.

*Експериментальна педагогіка* (В.А.Лай, Е.Мейман, Німеччина; А.Біне, Франція; О.Декролі, Бельгія; П.Бове, Е.Клапаред, Швейцарія; Е. Радндайк, У.Кілпатрик, США) – культ факту та математичної точності, навчання та виховання виходить з психології дитини, теорія вродженої обдарованості, інтелектуальні тести, біхевіоризм.

*Вільне виховання* (Е.Кей, Швейцарія; М. Монтесорі, Італія) входить з потреб дитини.

*Функціональна педагогіка* (Е.Клапаред, А.Ферьєр, Швейцарія; С. Френе, Франція) – дитяча гра, опора на інтереси кожного учня, періодизація розвитку дитини та дитячих інтересів.

*Трудова школа та громадянське виховання* (Г. Кершенштейнер, Німеччина) – головна мета: трудова і фізична підготовка до професійної діяльності.

Важливими також постають й **типи інноваційних шкіл ХХ століття:**

*"Відкриті школи"* (з'явилися у Великій Британії) стверджували індивідуальний характер навчання, яке зводилося до фактичної відмови від обов'язковості навчальних планів і програм, класно-урочної форми навчання, сталого розкладу та єдиного шкільного режиму, скасування оціночної системи контролю.

*Школа, організована відповідно до "методу проєктів"* (У. Кілпатрик, США; Б. Рассел, Великобританія), надавала учням право вільного вибору занять.

*"Школа для життя, через життя"* (О. Декролі, Бельгія) – навчання і виховання в тісному зв'язку з природою, опора на діяльність і свободу дитини, тісний контакт із сім'ями учнів.

*"Школа діяння"* (Д. Дьюї, США ) прагнула наблизити навчання до життя і досвіду дітей, стимулюючи їх природний розвиток. З даного напрямку виникли: "Лабораторна школа" (Д. Дьюї); "Ігрова школа" (К. Пратт), "Дитяча школа" (М. Наумберг), "Органічна школа" (М. Джонсон) та ін.

"Трудова школа" (уперше з'явилися в Німеччині, Швейцарії, Австрії, Франції; в Росії це трудові школи А. С. Макаренка, С. Т. Шацького, П.П. Блонського) забезпечувала професійну підготовку школярів, орієнтувала на працю як самоцінність і як елемент культури, спиралася на самостійність школяра й організацію самоврядування.

*Школи, які працюють за "дальтон-планом"* (уперше з'явилися в Англії, потім у США), керувалися такими принципами: свобода дитини, взаємодія її з групою дітей, розподіл навчального часу.

"Неградуїзовані школи" (США) – навчальні заклади, в яких скасовано поділ на річні класи. Навчання за кожним циклом надає можливість освоювати програму в індивідуальному ритмі.

*Вальдорфська школа* (Р. Штайнер, Німеччина) вирішувала завдання всебічного розвитку особистості дитини за допомогою інтенсивної духовної діяльності. Тому школа орієнтувалася на автономне від соціального світу духовне життя дітей.

"Вільні шкільні громади" (засновані в Німеччині Г. Літц, П. Гехебом) – школи-інтернати, організація життя яких будувалася на принципах вільного розвитку дитини і співробітництва громадян невеликого суспільства.

У зв'язку з цим значимо й *типи сучасних шкіл*:

*Гімназія-ліцей* відтворює академічний рівень освіти, який існував у Росії в дореволюційний період. Установи цього типу значно змінюють навчальні плани за рахунок додавання нових предметів, як правило, гуманітарного профілю і намагаються залучати до процесу викладання фахівців високого класу. Гімназія відтворює гуманітарно-художній тип пізнання та освоєння дійсності.

*Традиційна школа* загальноосвітнього (орієнтована на передачу готових знань, коли кожному предмету відводиться сувора кількість годин) та спеціалізованого (з поглибленим вивченням одного або комплексу предметів) характеру, що дозволяє відтворювати переважно емпіричний тип мислення та реалізується у контексті ціннісно-цільової нормативної бази.

*Школа розвивального типу* (Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов та ін.) являє собою систему, що забезпечує реконструкцію дитиною ідеальних зразків дії, оволодіння поняттями з точки зору умов їх походження. Найбільш повно ця система виражена в навчанні молодших школярів математиці, мові, образотворчому мистецтву. На цих предметах діти в особливих формах взаємодії з дорослими й однолітками здійснюють дії, з яких історично склалися такі продукти духовної культури, як математичні та лінгвістичні поняття, художні образи. Як результат, у них розвиваються основи теоретичного мислення і творчої уяви. Отже, розвивальне навчання орієнтоване на засвоєння важливого, але не єдино значущого для цієї системи освіти типу свідомості – науково-теоретичного і художнього як форм теоретичної свідомості. Система розвивального навчання певною мірою реалізує зразок школи культурно-історичного типу, хоча й обмеженого цілями і завданнями, і використовуваний переважно для навчання дітей молодшого шкільного віку.

*Школа, орієнтована на одну або кілька нових систем освіти*

(Вальдорфська школа, школа Монтесорі, Зайцева та ін.). Відтворює особистісний тип освоєння реальності.

*Інноваційна (авторська) школа.* Цей тип школи заснований на авторських розробках, використанні окремих педагогічних технологій, нових методів і засобів навчання та ін. Відтворює творчий тип мислення.

*Історико-культурна школа* (від школи з посиленням гуманітарним компонентом знань до школи діалогу культур В. С. Біблера) являє собою досить широкий спектр шкіл – від навчальних закладів із поглибленим вивченням предметів гуманітарного профілю до школи, побудованої в рамках концепції діалогу культур. У системі цих шкіл історична вертикаль у гуманітарних предметах редукована до процесу послідовного засвоєння знань про історію та культуру того чи іншого періоду або цивілізації. Завдання освоєння історичних типів свідомості й діяльності, як правило, в школах цього типу не ставиться.

Як бачимо, наведені приклади свідчать про феномен "*парадигмальної множинності педагогіки*" – велику кількість різних типів освітньо-педагогічних середовищ, які так чи інакше орієнтувалися та орієнтуються на формування гармонійної особистості й у тій або іншій мірі реалізують суспільне замовлення певної історичної доби.

Для того, щоб звести до "загального теоретичного знаменника" велику кількість педагогічних парадигм і систем та досягти цілісного уявлення про *еталонне соціально-педагогічне середовище*, яке забезпечує умови гармонійного розвитку людини, слід розглядати його під *акмеологічним кутом зору*, залучаючи фундаментальні цілі освіти як наріжного суспільного інституту, завдяки якому відтворюється суспільство та забезпечується його розвиток. Це й постає **метою** нашої статті.

Зазначимо, що цілі освіти постають системотвірним чинником формування самої системи освіти, атрактором її розвитку. У законі України "*Про освіту*" зазначається: "метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями" [6, с. 3-4]. У "*Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті*" наголошується, що "головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінностей громадянського суспільства" [10, с. 4-5].

Відповідно, можна диференціювати *три глобальні цілі освіти* у контексті триєдиного розвитку: 1) *гармонійна особистість як суб'єкт суспільно-особистісних цінностей*; 2) *громадянин як патріотичний суб'єкт*; 3) *компетентний фахівець як суб'єкт діяльності*.

Зрозуміло, що цілісний розвиток людини у контексті цього триєдиного

формування трьох її аспектів передбачає *цілісний й комплексний розгляд зазначеного процесу*, коли формування *особистості, фахівця і громадянина* мають вивчатися спільно у площині загальних методологічних принципів у контексті спільного вивчення й аналізу особистісної, ціннісної і діяльнісної життєвих сфер людини, які реалізуються у трьох способах пізнання і освоєння дійсності людиною та людством взагалі – *гносеології, праксеології та аксіології*, котрі, у свою чергу, корелюють із трьома фундаментальними аспектами перетворення людини – *освітою, навчанням та вихованням*.

Виходячи з викладеного вище можна диференціювати ***три глобальні педагогічні цілі розвитку людини*** (які, в принципі, відповідають трьом традиційним цілям уроку – освітній, виховній і розвивальній та співвідносяться із трьома класичними суб'єктами колективного наукового пошуку – *генератором ідей, ерудитом, критиком*): *гносеологічну* – *формування особистості через освіту як цілісну систему*; *праксеологічну* – *формування фахівця через навчання*; *аксіологічну* – *формування духовно-моральної особистості через виховання*.

Зазначене вище дозволяє дійти висновку про те, що ***еталонною освітньою системою, яка відповідає еталонному ж освітньо-розвивальному середовищу, постає така система, яка інтегрально-комплексним чином реалізує зазначену вище трієдину мету – формування фахівця, патріота та особистості. Відповідно, найбільш повною й довершеною педагогічною парадигмою (педагогікою) має бути така холістична парадигма, котра реалізує (на теоретико-методологічному та практико-технологічному рівнях) зазначений вище висновок*** [2; 5].

На наш погляд, серед педагогічних систем всіх часів і народів педагогічна система А. С. Макаренка найбільш повно відповідає зазначеним вище критеріям еталонної педагогічної системи й еталонного розвивального соціально-педагогічного середовища. Історія людства знає дуже мало соціальних закладів, де б був реалізований принцип єдності зазначених цілей розвитку. Кожен з цих закладів має надзвичайну виховну ефективність і довго існувати в початковому “недоторканому” вигляді не може, поки людське товариство в цілому не перетвориться на такий заклад. Виховний заклад А. С. Макаренка відноситься до розряду саме цих унікальних закладів. Тут об'єктом виховного впливу були малолітні правопорушники, що не просто звільнялися від свого злочинного минулого, але і докорінно перетворювались, а деякі з них наблизилися до модусу гармонійної особистості.

Розглянемо три наведені вище цільові вектори та головні аспекти їх реалізації у виховному закладі А. С. Макаренка.

### ***1. Формування особистості***

*Формування особистості* як суверенної, вільної, самосвідомої сутності передбачає створення багатогранного рольового середовища, яке дозволяє реалізувати принцип самосвідомості через вихід за межі усталеного рольового репертуару людини [9, с. 447 ].

У виховному закладі А.С.Макаренка створювалися умови для потужного розвитку рольового статусу людини. Тут існувала складна ієрархія суворо не фіксованих, взаємозамінних соціальних ролей, що дозволяло кожному побувати в різноманітних взаємозалежностях, які збагачували рольову координацію і формували вектори соціально-психологічної взаємозалежності як усередині закладу, так і за його межами. Важливе значення для процесу розвитку і розширення рольового статусу людини мало унікальне явище – “зведений загін”, який дозволяв реалізувати найдавніший соціальний принцип “карнавалу”, коли мала місце зміна соціальних ролей, у даному випадку – зміна лідерів колективу. Проте відзначена рольова трансформація відбувалася не як одномоментний акт, а як постійно діючий колективний процес. У комуні також існувала постійно змінювана роль чергового командира, який міг зробити зауваження або дати обов'язкове для виконання розпорядження будь-якому члену колективу. Крім того, тут жили діти різного віку, які спільно включалися у навчально-трудова діяльність і постійно змінювали одну з основних рольових послідовностей людини (пов'язану з її віковим статусом) в атмосфері найскладнішої й постійно мінливої соціальної інфраструктури, зануреної в систему тотальної взаємодії й спілкування, яку сам А.С. Макаренко називав “педагогікою паралельних дій”.

Крім того, у комуні тривалий час функціонував театр, у діяльності якого брали участь практично всі вихованці, що дозволяло їм ще більш розширити свій соціально-рольовий репертуар, вийти за межі побутових, виробничих, навчальних й інших тривіальних соціальних ролей, розвиваючи міфологічний, художній світогляд. Життя ж комуні в цілому регулювалося загальними зборами колективу і радою командирів, колегіальним органом, рішення якого не міг опротестувати навіть директор (принцип “педагогіки колективної дії”). У такий спосіб відбувається формування органу єдиної колективної волі, що сприймається кожним членом колективу як *конкретна, не опосередкована проміжними ланками, невідчужена соціальна надроль, котра втілює в собі принцип соціального керівництва згори* (вона визначала життя вихованців і була цілком прозора для участі в ній усіх членів колективу). Кожен педагог тут ставав повноправним членом колективу (після 4-місячного випробування) і не мав ніяких соціальних привілеїв.

Таким чином, в арсеналі соціальних ролей, реалізованих у виховному закладі А.С. Макаренка, практично не було жодної ролі, яка б була відчуженою і недосяжною для членів колективу, які взаємодіяли в атмосфері взаємної довіри (коли, наприклад, черговий командир здавав рапорт, ніхто не мав права взяти під сумнів об'єктивність будь-якого факту з його рапорту). Тим самим одержував реалізацію *найважливіший принцип екологічного виховання* – принцип емпатії, відкритості, співпричетності й співучасті людини в соціальних і природних процесах, що протікають у зовнішньому середовищі.

Діяльність вихованців була б неповною без “системи перспективних

*ліній*”, тобто без системи колективних цілей (ближніх, проміжних і віддалених), які колектив реалізував у процесі спільної навчально-виробничої діяльності. Таким чином, життя колективу тут проходило в атмосфері постійного цілепокладання, постійної спрямованості в майбутнє, що сприяло формуванню у дітей і юнацтва рефлексії майбутнього – наріжної домінанти цивілізованої людини, яка характеризується тим, що майбутнє виступає для неї мотиваційним чинником, що впливає на її поведінку. Тим самим відбувається формування такої наріжної властивості особистості, як *відповідальність*, що кристалізується, головним чином, у площині рефлексії майбутнього, коли майбутнє починає сприйматися як теперішнє, а грань між актуально-дійсним (принцип “тут і тепер”) і потенційно-можливим, віртуальним стирається. Це ж, у свою чергу, виступає *головним чинником* розвитку творчості й абстрактного мислення людини, що функціонує не інакше як у сфері потенційно-можливої, знаково-символічної, “умовної” реальності – у сфері мови як комунікативної активності й системи знаків. Звідси впливають і успіхи, які робили деякі вихованці в навчальній діяльності, що дозволяло їм за декілька років пройти курс середньої школи. Система перспективних ліній передбачала існування в атмосфері постійного цілепокладання, а тому й волевиявлення, що є функцією останнього та постає наріжним аспектом особистості.

Відтак, спрямованість у майбутнє як головний чинник формування людської особистості покладено в основу педагогічної технології А.С. Макаренка, метою якої виступає розвиток гармонійної особистості. Цю технологію, що отримала назву “завтрашньої радості”, можна зілюструвати цитатою з “*Педагогічної поеми*”: “Людина не може жити на світі, якщо в неї нема попереду нічого радісного. Справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість. У педагогічній техніці ця завтрашня радість є одним із важливих об'єктів роботи. Спочатку треба організувати саму радість, покликати її до життя і поставити як реальність. По-друге, треба наполегливо перетворювати простіші види радості в складні й для людини значніші. Тут проходить цікава лінія: від примітивного задоволення яким-небудь пряником до найглибшого почуття обов'язку.

Найважливіше, що ми звикли цінити в людині, – це сила й краса. І те, і друге визначається в людині тільки за тим, як вона ставиться до перспективи. Людина, яка визначає свою поведінку найближчою перспективою, сьогоднішнім обідом..., то людина найслабкіша. Якщо її задовольняє тільки своя власна перспектива, хоч би й далека, вона може бути сильною, але не викликає у нас почуття краси особи і її справжньої цінності. Чим ширший колектив, перспективи якого є для людини перспективами особистими, тим людина красивіша й вища.

Виховати людину – значить виховати у неї перспективні шляхи, якими піде її завтрашня радість. Можна написати цілу методику цієї важливої роботи. Вона полягає в організації нових перспектив, у використанні вже наявних, у поступовому підставленні більш цінних. Починати можна і з



доброго обіду, і з походу до цирку... але треба завжди викликати до життя і поступово розширювати перспективи цілого колективу...” [9, с. 447 ].

Розвиток особистості як вільної істоти виявляє **парадокс цього розвитку**, оскільки неможливо пояснити на теоретичному рівні, яким чином детермінована сутність (дитина), що характеризується зовнішньою мотивацією, перетворюється на принципово вільну самодетерміновану істоту (особистість), котра у своїй поведінці керується внутрішньою мотивацією. Як засвідчує багатобічний аналіз, таке перетворення можливе завдяки створенню вибухово-біфуркаційно-хаотичних фаз у розвитку людини, оскільки з погляду акме-синергетики, існування живих систем можна розуміти як зміну в чистому вигляді, як нелінійний, біфуркаційний, вибуховий процес, як стрибок у розвитку, що постійно трансформує один якісний стан системи в інший. На рівні живих систем цей нелінійний процес виявляється у феномені сензитивних моментів розвитку, у яких має місце корінне морфологічне і функціональне перепрофілювання живих систем.

Сензитивні (критичні) періоди (або “нормальні кризи розвитку”), де формуються базові психологічні установки людини, співвідносяться з явищем “соціального переходу”, що в етнографічному плані реалізується в обрядах ініціації.

Сензитивні (біфуркаційні) періоди виявляються в моменти різкої зміни певного режиму життєдіяльності людини (при стресі, наприклад), а також у моменти коливання уваги (що відбувається постійно), коли людина чутлива до різноманітних зовнішніх подразників і часто стає об'єктом їхнього впливу. Опанувати методом “біфуркаційного впливу” в процесі виховання – справа дуже складна. А.С. Макаренко емпіричним шляхом дійшов до усвідомлення важливості даного методу, який він назвав “методом вибуху”, і неодноразово застосовував його у своїй виховній практиці. Суть даного методу виховного впливу полягає у завданні змодельовати таку несподівану значущу життєву ситуацію, у якій “об'єкт виховання” ще не був і в якій він не може використати звичну модель поведінки, що базується на сформованих свідомих і несвідомих стереотипах реагування. При цьому “об'єкт виховного впливу” змушений вийти із усталених меж звичних соціальних ролей і починає діяти в якості нової ролі, різкий перехід до якої не може не викликати великого захоплення в кожного, хто працює в сфері педагогічної діяльності. Можна сказати, що метод “вибуху” – є “царський шлях” виховання, який реалізує розвиток особистості.

## **2. Формування фахівця.**

У виховному закладі А. С. Макаренка повною мірою реалізований принцип включення людини, що розвивається, у процес продуктивної трудової діяльності, котрою проникнутий весь життєвий ритм комуні, що дозволяла їй бути економічно самодостатньою одиницею.

Комунар при цьому не відчужувався від продуктів своєї трудової діяльності, одержуючи зарплату. Регулярність трудової активності, її достатня тривалість (не менше чотирьох годин на день) і залучення до неї

людини, так би мовити, у ніжному, сензитивному віці, сприяло тому, що праця поступово перетворювалася на *життєву потребу*. Крім того, тут отримала розвиток й ігрова активність, коли комуна перетворилася на самобутню напіввійськову організацію зі своїми традиціями, правилами, статутом.

Формування фахівця здійснювалося також у контексті навчальної діяльності, спрямованої на розвиток мислення, що в комуні А.С. Макаренка досягалося за умови вищезазначеного тотального спілкування усіх з усіма (це мало місце й у плані навчальної діяльності, спрямованої на розвиток мислення). При цьому розвиток глибинних психологічних установок для абстрактного мислення реалізувався не тільки і не стільки в сфері навчальної діяльності, скільки у виробничій, рольовій активності, а також у площині досвіду рефлексії майбутнього. Тут потрібно згадати й атмосферу тотальної взаємодії й спілкування усіх з усіма ("*педагогіка паралельних дій*").

### **3. Формування громадянина.**

"Педагогіка паралельних дій", весь життєвий устрій колонії, який реалізував потужний колективний ресурс, створював умови для формування громадянина, головна особливість якого – усвідомлене й ціннісно-мотиваційне включення в життя колективу, коли виховання у колективі та через колектив постає одним із універсальних педагогічних принципів педагогічної системи А. С. Макаренка.

При цьому в соціальному плані колонія А.С.Макаренка була, з одного боку, інтегрована у соціальну реальність того дня, а з іншого – поставала самодостатнім соціальним космосом, комуністичним суспільством у мініатюрі. У зв'язку з цим А.С.Макаренко реалізував найефективніше розвивально-виховне середовище, яке мало потужний "солітонний" ресурс самопідтримання й гармонізації, подібно до нашого Всесвіту, який постає вельми усталеною самодетермінованою структурою. Це стійке виховне середовище видатний педагог створив на початку існування свого закладу через ситуацію "вибуху" – докорінної зміни перших "злочинних" вихованців; це призвело до того, що великий педагог отримав статус незаперечного лідера – який у контексті системи постав єдиним центром керування.

Зазначене відповідає загальному кібернетичному принципу управління, за яким у будь-якій системі наявний певний керуючий *Центр* (або принцип), що формує організацію та задає ритм розвитку системи, визначаючи її мету. Цей Центр характеризується полівалентністю, гнучкістю і "нейтральністю" – тією якістю, яка дозволяє йому вступати у взаємодію з будь-яким елементом системи, а також забезпечувати періодичну "нейтралізацію" системи (тобто зняття усіляких суперечностей у її надрах – так зване "обнуління полюсів її напруженості") й одержувати зворотний зв'язок від елементів системи, що досягається інтеграцією Центру в функціональну "тканину" кожного цього елемента за допомогою нейтральної природи керуючого Центру, який робить систему *єдиною* саме завдяки своїй нейтральності. *Єдність* системи, у свою чергу, постає запорукою реалізації єдиних педагогічних вимог до всіх її

елементів.

Крім того, всі ієрархічно організовані елементи системи повинні сприймати керуючий Центр як абсолютний "авторитет", домінуючу інстанцію, поза якою система не може існувати, оскільки ця інстанція підтримує (виступає посередником) зв'язок системи із зовнішнім (соціальним) середовищем.

І головне – становлення системи має відбуватися разом зі становленням її керуючого Центру, який, таким чином, виступає плоть від плоті зазначеної системи і закладає керуючі *імпринтінгові* сигнали для її елементів.

Аналіз виховної установи А.С. Макаренка дозволяє дійти висновку про те, що, говорячи сучасною науковою мовою, педагог актуалізував зазначені вище кібернетичні особливості соціального управління. З самого початку становлення виховної установи педагог стояв біля її основ як фундатор, реалізуючи ще один принцип ефективного управління, за яким керуючий Центр сам створює систему ("*принцип Творця*") і формує її керуючий механізм.

Пригадаємо, як усе відбувалося в колонії А.С. Макаренка. Перш за все після А.С. Макаренка до неї прибули вихователі, які стали базовим інструментом управління системи. Потім з'явилися "малолітні злочинці" – хлопці 16-17 років (котрі являли собою більш-менш сформовані злочинні елементи), які в результаті спонтанного застосування педагогом методу "вибуху" отримали докорінну трансформацію своєї психофізіологічної природи та виявилися другою (після вихователів) передавальною ланкою і середовищем управління системи.

У наявності – Божественна Трійця. Бог-Батько – педагог-Макаренко. Бог-Дух – вихователі (які несли в собі духовні основи, ідеологію Батька) і, нарешті, Бог-Син – перші декілька вихованців – найбільш авторитетні правоприємники влади Батька.

Як бачимо, склалася чітка тріадна логічна ієрархія, яку, з погляду логіки як мови науки і математики як конкретизації цієї науки, описав академік Б.В. Раушенбах, котрий адаптував функціонально-онтологічні принципи Божественної Трійці до законів математичного аналізу.

Після того, як у виховний заклад А.С. Макаренка як системи потрапляли нові "злочинні елементи", вони повністю інтегрувалися в неї – "вливалися" у систему, немов вода вливається в посудину, приймаючи її форму й адаптуючись до її особливостей. Це забезпечувало практично стовідсоткову виховну ефективність системи великого педагога, на адресу якого в наш час нерідко лунає критика, де звучить обурення його домінантністю і комуністичною тоталітарністю (подібній критиці педагог піддавався і з боку його сучасників – колег-педагогів).

Зазначені принципи були реалізовані не тільки у закладах А.С. Макаренка, а й І. П. Іванова, який визначив ключовий принцип формування справжньої команди, що полягає в організації діяльності групи, спрямованої на *загальну турботу про навколишній світ, про людей, про*

*самих членах групи*. Ними розроблена чітка технологія реалізації цього принципу в процесі спільної діяльності.

А. С. Макаренка вивів точну "формулу": найважливішою умовою розвитку особистості є не "*праця-робота*", а "*праця-турбота*". І. П. Іванов розробив унікальну систему розвитку особистості в процесі колективної творчої діяльності, метою якої є спільна турбота про навколишнє життя.

Сьогодні однією з найбільш ефективних методик соціально-психологічного навчання заслужено вважаються тренінги або так звані *T-групи, групи зустрічей*. Як зазначав К. Рудестам, про групи зустрічей Карл Роджерс відгукувався як про один з найбільших важливих соціальних винаходів 60-х років ХХ століття.

Але ще в 1956 році І. П. Івановим був організований *Союз ентузіастів*, який об'єднав близько 20 старших піонервожатих ленінградських шкіл [7]. Цей Союз практично в режимі *T-групи* розробляв тренінгові форми і методи колективної творчої діяльності школярів. І. Д. Аванесян – учениця і соратниця І. П. Іванова дає точне визначення сутності концепції та соціальної технології свого вчителя: "Лейтмотив педагогіки Іванова – утвердження гуманістичних відносин, виховання творчих людей, здатних піклуватися про конкретних людей, навколишнє життя, про себе, як про товариша своїх товаришів... Розвиваючи і стверджуючи ідеї Макаренка в інший час і в інших умовах, Ігор Петрович ... розробив методику, яка дозволяє комплексно вирішувати завдання громадянськості, соціальної активності та особистісного зростання вихованців" [1].

У 1995 р журнал "*Фай Дельта Кеппен*" опублікував "сенсаційні" матеріали. Американські вчені заявили про революцію в освіті: на основі глибокого аналізу історії виховання та розвитку людини, вони дійшли висновку, що віднайшли ефективний спосіб розвитку особистості. І це аж ніяк не індивідуалізм, характерний для західного суспільства, а включення людини в соціальну дію, у взаємообмін турботою. С. Л. Соловейчик зазначив, що це відкриття зроблене не американцями, а нашим видатним педагогом І. П. Івановим на початку 50-х рр. ХХ століття.

У гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс), психоаналізі (Е. Фромм, Е. Еріксон), гештальт-психології (Ф. Перлз, Е. Шостром) з різних позицій турбота зрілої особистості про інших розуміється як необхідна умова її самоактуалізації, досягнення внутрішньої цілісності та психологічного здоров'я в цілому [12].

У 2006 році в Швейцарії, на конференції міжнародної Асоціації морального освіти, присвяченої століттю з дня народження Л. Колберга, американський професор М. Берковіц прочитав лекцію про сучасні підходи до морального освіти в США, в якій він говорив про роль групи в морально-вольовому розвитку особистості підлітків, про важливість включення їх у діяльну турботу щодо поліпшення навколишнього життя, а не тільки турботу про самих себе. Як зазначає В.Л. Ситніков, при цьому М. Берковіц, співаючи

гімн колективізму і заперечуючи індивідуалізм, жодного разу не згадав ні А. С. Макаренка, ані І. П. Іванова.

Важливо зазначити, що поняття "колектив", "команда" стосуються специфічного різновиду груп та кардинально відрізняються від усіх інших типів. Вони виходять за межі поняття формальних груп і розглядаються як найбільш високий рівень групового розвитку. У визначенні цих понять набагато більше спільного, ніж відмінностей. Вони характеризують групи, які досягли вищого рівня згуртованості, що діють як єдина спільність, у якій поєднуються переваги формальних та неформальних груп при відсутності їх недоліків, забезпечується найбільш ефективно досягнення результатів організації й задоволення особистих і групових потреб їх членів. Групові процеси в команді й колективі утворюють стратометричну структуру, основою якої є спільна діяльність, зумовлена особистісно та соціально значущими цілями. Але якщо в команді ця діяльність зумовлена особистісно значущими цілями і цілями групи, то колективна діяльність зумовлена особистісними, груповими і соціально значущими цілями.

Суттєво, що реалізація *спільної мети* є однією з ключових умов для формування колективу. Як стверджував А. С. Макаренко, якщо перед колективом немає мети, то не можна знайти способу його організації. Причому, в досконалому колективі цілі особисті не вступають у протиріччя з цілями первинного, "неподільного" колективу, а ці цілі визначаються цілями, ідеологією всього суспільства.

Як зазначає В. Л. Ситніков, "колективи, створені А. С. Макаренком, мали одну специфічну особливість, яка кардинально відрізняє їх від переважної більшості інших трудових колективів, навіть від тих, які можна віднести до вищого рівня розвитку групи. На всіх рівнях управління колективом, від первинних "загонів" до вищої Ради Колонії або Комуни не було постійного призначеного або обраного керівника. Керівники всіх рівнів обиралися на загальних зборах колективу не більше, ніж на півроку. На загальних зборах відбувалося обговорення і прийняття всіх основних управлінських рішень. На них же давалася оцінка діяльності кожного члена колективу" [12].

Підвалини вчення А. С. Макаренка про колектив були закладені ще до революції 1917 року. Перші трудові загони учнів різного віку діяли на основі колективної організації діяльності, які А. С. Макаренко створив ще в 1917 році, працюючи директором залізничної школи № 1 міста Крюкова, коли перед ним гостро постала проблема не стільки навчання, скільки позбавлення школярів голоду. Для цього він домогся від земства, щоб школі виділили велику ділянку землі. На ньому школярі, педагоги і співробітники школи розбили городи і заклали фруктовий сад, який згодом став основою Кременчуцького Центрального парку культури і відпочинку.

Саме тоді, виходячи з наявних умов, А. С. Макаренко вперше розробив і успішно реалізував систему організації різновікових загонів, оскільки діяльність з самовиживання колективу педагогів і дітей в найтяжчий

час *Першої Світової*, а потім і *Громадянської* війни вимагала значно складнішу, ніж класно урочна, організаційну структуру – систему різновікових загонів, включених в загальну, спільну турботу про виживання, що покликана забезпечити оптимальне використання можливостей дітей різного віку. Ця система, яка дала вражаючий ефект, привела до виникнення абсолютно нових, неочікуваних заздалегідь взаємин, прояву у дітей різного віку не бачених раніше особистісних якостей. Працюючи в різновікових загонах, вирішуючи спільні завдання, старші починали допомагати педагогам в організації та вихованні молодших, піклуватися про них, а молодші, рівняючись на старших, цінуючи їх увагу і дружбу, намагалися максимально активізувати свій потенціал розвитку і в міру своїх можливостей дбали про старших. Так зароджувалася система виховання, розроблена А. С. Макаренком, саме в такій спільній діяльності різновікових загонів відточувалася методика "*паралельної дії*" педагогів і дітей.

Можна зробити висновок, що ***розроблена А. С. Макаренком система організації життя комуні стала першою в історії науково обґрунтованою і практично реалізованою системою командоутворення не тільки в педагогічній діяльності, але, насамперед, у сфері інноваційного виробництва***, яке було організоване на базі комуні, де хлопці й дівчата поєднували навчання і роботу. Більшість випускників отримали не тільки середню, а й вищу освіту, ставши професійними педагогами, інженерами, військовими, лікарями [11, с. 7].

А першими методичними посібниками з психології формування різновікового колективу та технології реалізації командно-демократичного стилю виробничого управління і взаємодії можна вважати "*Педагогічну поему*", "*Прапори на бацтах*", "*Марш тридцятого року*" і безліч статей А.С. Макаренка [11, с. 8].

Ці книги випередили свій час і практично незатребувані в сучасному пострадянському педагогічному просторі. Дивно, але в СРСР не було видано жодного повного зібрання творів А.С. Макаренка. Перше семитомне зібрання творів вийшло в 1950-52 роках, друге, дещо розширене, після 20-го з'їзду КПРС, третє – восьмитомне (навіть урізане, порівняно з семитомним) вийшло до столітньої річниці А. С. Макаренка в середині 80-х, коли в капіталістичній ФРН вже видавалося 20-томне зібрання творів А. С. Макаренка не тільки німецькою, але й російською – мовою оригіналу.

Приблизно така ж доля склалася й у Ігоря Петровича Іванова, який творчо розвинув ідеї А.С. Макаренка і довів помилковість тих, хто говорив, що досвід "*тюремної педагогіки*" Макаренка не можна використовувати в звичайних умовах.

І.П. Іванов провів унікальний соціальний експеримент, який не має аналогів у історії розвитку педагогічної реальності. На базі школи піонерського активу *Будинку піонерів* і школярів *Фрунзенського району (ДПШ) Ленінграду* в 1959 році створюється громадське різновікове об'єднання педагогів і школярів – постійно діючий зведений колектив

представників усіх шкіл району, піонерів і вожатих, *КЮФ* – *Комуна юних фрунзенців*. Громадське життя шкільних піонерських організацій, які здавалося б, остаточно загрузли у формалізмі, завирувало. У *КЮФ* вливаються і дорослі: студенти, випускники консерваторії, робітники, які, побувавши на одному зборі, назавжди захоплюються роботою з дітьми. Всі разом, рухомі думкою і енергією Ігоря Петровича, вони створюють унікальну систему формування команди та розвитку особистості в **колективній творчій діяльності**, метою якої є загальна практична турбота про поліпшення навколишнього життя, про близьких і далеких людей [13].

Про унікальний потенціал і глибоку психологічність цієї системи говорить те, що ця, єдина за всю історію людства реальна технологія виховання, спочатку широко розповсюджувалась не зверху, за вказівкою влади, а самими дітьми. Спочатку в Фрунзенському районі, а потім і в інших школах Ленінграда й області, а згодом і у всьому Радянському Союзі стали виникати неформальні об'єднання, нерідко, за прикладом *КЮФа*, що називали себе клубами юних комунарів (*КЮК*), немовби підкреслюючи цим свій неформальний статус, що не належить безпосередньо до заформалізованого комсомолу або піонерії. Старшокласники, побувавши на початку 60-х років у Всесоюзному піонерському таборі "Орлятко", у 1965 році ініціювали створення по всій країні понад 500 клубів старшокласників – *КЮКов*, що діяли за системою І.П. Іванова.

Але як неодноразово доводила вітчизняна історія – "Немає пророка у своїй Вітчизні". Менше, ніж через рік після першого триденного збору школярів, що пройшов на базі *Фрунзенського ДПШ*, комсомольські чиновники були спантеличені: "А що це за неформальна організація?", "Вона що, протиставляє себе комсомолу, піонерській організації?", "Чому вони так незадоволені тим, як ми організуємо роботу?", "Чому вони відмовляються готувати піонерські та комсомольські збори за рекомендаціями або за чудовими готовими сценаріями, затвердженими вищими керівними органами?" Багато авторитарних директорів шкіл, звичайно ж, підтримали молодих бюрократів. Навіть після роз'яснення важливості проведення цього експерименту, який прийшов зі шкільного відділу *ЦК ВЛКСМ* з рекомендацією підтримати його, протидія не припинився, а стало ще більш витонченою.

У 1962 році І. П. Іванов був змушений піти зі створеного ним унікального неформального об'єднання, яке після його відходу з великого колективу, який постійно розвивався і ще в рік свого народження нараховував більше 400 чоловік, поступово перетворилося на невелику елітарну групу. На жаль, так відбувалося не тільки з *КЮФом*, але і з багатьма іншими подібними об'єднаннями, які повірили у власну винятковість і зосередитися тільки на турботі про себе, свій колектив. Вони залишилися командою, але перестали бути колективом, націленим на покращення навколишнього життя. Саме завдяки подібним об'єднанням з'явився і такий аргумент противників системи Іванова: "це елітарна педагогіка, педагогіка

для розумненьких". Але люди, добре знайомі з цією системою, усвідомлюють, що це не так. У цих колективах були і діти професорів, і діти партійних чиновників (у меншості), і діти робітників, і діти службовців; комсомольський актив, і колишня дворова шпана [11, с. 7].

Визначним досягненням А. С. Макаренка та І. П. Іванова є те, що вони, володіючи не тільки організаторськими, а й дослідницькими здібностями, змогли, аналізуючи буденну педагогічну практику, виявили найбільш ефективні шляхи формування дієвого творчого колективу і закономірності його розвитку, узагальнили їх в теорії і розробили методіку, що дозволяє технологічно чітко реалізовувати відтворення творчих колективів, що діють на реально демократичних засадах, створюють і реалізують соціально значущі проекти.

***Ключовими елементами їх системи є:***

- обов'язкова щоденна колективна праця;
- театр, а також системи "зведених загонів" та зміни командирів, що дозволяло вихованцям виконувати різні соціальні ролі й бути включеними у складну систему взаємної залежності;
- принцип "завтрашньої радості";
- включення в загальну турботу про оточуючих;
- структурування колективу на різновікові мікрогрупи, об'єднані спільними завданнями щодо організації спільної діяльності;
- відносини творчої співдружності різних поколінь колективу;
- чергування творчих доручень усередині груп;
- ротація виборних керівників;
- інститут тимчасових "рад справи" при вищій владі "загального збору";
- колективне планування, колективне виконання і підбиття підсумків будь-якої діяльності з обов'язковою позитивною оцінкою кожного, хто зробив реальний внесок у досягнення бажаного результату;
- збереження різноманітних традицій і ритуалів колективу;
- бадьорий, "мажорний" тон навіть у найскладніших ситуаціях;
- вимогливе і дбайливе ставлення до кожного члена колективу, сформульоване А.С. Макаренком у формулі: "Якомога більше поваги до людини і якомога більше вимогливості до неї";
- високий рівень естетичної організації соціально-педагогічного середовища;
- процес трудової ініціації тих, хто прибував у колонію, що потребував від новачків значних психофізіологічних зусиль, і це робило колектив колоністів особливо привабливим та цінним для новачків;
- власна символіка;
- багатоденні "збори", літні наметові табори, комунарський дух та ін.

Принципову можливість і ефективність застосування таких підходів до командування доводить досвід організації діяльності ізраїльських кібуців, визнаних найбільш ефективними сучасними сільськогосподарськими підприємствами, як і досвід промислових підприємств у Соціалістичній



Федеративній Республіці Югославії до її розпаду, також і досвід організації діяльності багатьох сучасних інноваційних підприємств, що успішно розвиваються в різних країнах.

З точки зору наукового аналізу зміст наведених пунктів знаходить втілення в цілком конкретних *психологічних механізмах*.

*По-перше*, принцип добровільності виражає вільну волю людини як особистості, яка за своїм визначенням є сутність, здатна робити вільні вчинки. У даному випадку вільна воля учасників виховного закладу А.С. Макаренка відповідає головній умові актуалізації особистості, яка деякими дослідниками вважається метою людського розвитку (А.В. Петровський, І.Д.Бех та ін.). Висновок: діяльність виховного закладу виступала одним із механізмів реалізації (формування) особистісного начала його учасників.

*По-друге*, принцип вільної праці як життєвої потреби, незалежної від імперативів зовнішнього середовища, реалізує головну умову формування людської волі, яка виступає головним стрижнем людини як особистості, оскільки без волі як здатності до вільних вчинків людина позбавляється особистісного начала і перетворюється на біоробота.

Як пише П. В. Симонов, воля, на відміну від феноменів нашого інерційного світу, де тіла від поштовху прискорюються, а перед перешкодою уповільнюють свій рух, проявляє неінерційні властивості (що відповідають принципам негативного зворотного зв'язку): від поштовху вони сповільнюються, а перед перешкодою активізують рух. Тут воля діє "від протилежного": вона атрофується поза перешкод і посилюється за їх наявності. Так поведуться в уявному неінерційному світі тіла з уявною масою, подібно до "кореня квадратного з мінус одиниці".

*По-третьє*, вільна воля особистості реалізується в діяльності виховного закладу у вигляді механізму *самоврядування* цього загону, коли кожен як особисто, так і будучи об'єднаним у колектив (координаційна рада) виступав чинником самоврядування, певною керуючою силою. Це приводило в дію механізм актуалізації особистості на рівні колективної активності, формуючи колективну (комуністичну) свідомість, у якій парадоксальним чином гармонійно поєднуються особистісне і колективістське начала, виражаючи сутність устрою, за якого "вільний розвиток кожного відповідає вільному розвитку всіх". При цьому це гармонійне поєднання індивідуально-особистісного і суспільно-громадського реалізується саме на основі вільного волевиявлення кожного + вільної праці ("кожному за потребами, від кожного за здібностями").

Відзначимо також, що сама по собі колективна діяльність постає системною сутністю, оскільки будь-яка відкрита система, як вчить синергетика, існує за рахунок системних ефектів, один з яких виражається в системній властивості цілого, коли ціле (колектив) емерджентним чином виявляє нададдативні властивості, не притаманні властивостям кожного конкретного елемента цього цілого.

*По-четверте*, колективна праця, яка не мотивується зовнішніми

обставинами (оплатою за працю та іншими матеріальними і моральними дивідендами), регулюється внутрішніми мотивами, формуючи механізм внутрішньої мотивації, властивий особистості як самодіяльної, самодетермінованої сутності. При цьому внутрішня мотивація реалізується як: 1) діяльність творча (вільно-спонтанна) і 2) надситуативна активність, позбавлена прагматичного ґрунту, що позначається відповідним чином на **поведінці** та **світогляді** людини. Це сприяє формуванню непрагматичного, творчого світогляду, який характеризується цілою низкою властивостей.

Отже, внутрішня мотивація реалізується єдино в актах творчої діяльності, звільняючи людину від зовнішніх мотиваційних установок (спрямованих на буденні суб'єкт-об'єктні інструментально-раціональні життєві цілі) й виявляючи надситуативну активність, яка звільняє людину з тенет актуальної даності й сповнює її існування вищим сенсом і вищою метою, які наповнюють людину-творця самоцінною самодетермінантною активністю "мистецтва заради мистецтва".

Таким чином, внутрішня мотивація як серія творчих актів реалізує солітонний механізм самопідтримки цих актів, що проявляється в потребі до праці на постійній основі.

І саме тому вільна творча колективна діяльність людини є вкрай привабливою для людини, оскільки ця діяльність звільняє людину від долі біологічного робота, є головною умовою актуалізації особистісно-вольового начала в людині, що **відповідає магістральному напрямку еволюції людини як Homo sapiens**.

**По-н'яте**, така творча праця, що не вмотивована зовнішнім середовищем, звільняє людину і від тривіальних цілей цього середовища (винагорода за роботу). Людська праця набуває істинно комуністичної властивості – перетворюється на працю заради самої праці, що притаманно саме творчій діяльності як "мистецтву заради мистецтва" як **самоцінної сутності**.

Ця життєва установка є йогівською (справжній йог, будучи залученим до тієї чи іншої діяльності, не прагне здобути плоди цієї діяльності). Тут реалізується синергетичний механізм гармонійної відповідності індивідуального і колективного, оскільки тут людина як контролюючий початок, контролюючи себе, одночасно контролює і весь світ і, навпаки, контролюючи світ, контролює себе. Це положення ілюструється орієнтальною синергетичною характеристикою "мудрої людини": "безмовний, перебуває в недіянні, але до всього причетний; незворушний, не керує, а все тримає в порядку. Те, що називаю "недіянням", означає не випереджати ходу речей; те, що називаю "всьому причетний", – означає слідувати ходу речей; те, що називаю "все тримає в порядку", – означає дотримуватися взаємної відповідності речей".

**По-шосте**. Якщо, як показали психологічні дослідження, творчості властивий відрив від прагматичних життєвих цілей (надситуативність), альтруїзм та емпатія, то будь-яка творча діяльність не тільки прагне

невизначено довго себе підтримувати, а й сповнюється альтруїстичним сенсом (що виступає однією з головних особливостей комуністичних загонів).

Дійсно, творча діяльність як діяльність заради діяльності, позбавлена прагматичної мотивації й завжди має певні результати у вигляді плодів, які, згідно з принципом збереження речовини та енергії, просто не можуть пропасти марно. Тому ці плоди і спрямовуються для допомоги іншим – тим більше, що до цього спонукає людину **й емпатійна установка будь-якої творчої діяльності**. Ця емпатійна установка впливає з самої природи творчої людини, що є принципово цілісною відкритою системою. Такою ж цілісною відкритою системою є і будь-який творчий акт, для якого характерний своєрідний системний колективізм – з'єднання елементів ("будівельних матеріалів") у цілісний конгломерат, у якому **кожен індивідуальний елемент виступає надціннісним для всієї системи** (і отже, для кожного її елемента), оскільки усунення з системи єдиного її елемента призводить до руйнування її цілісності (синергетичний принцип "один за всіх, і всі за одного).

**Тому творча людина є принципово колективістською, соборною сутністю.**

Повторимо ще раз, що **творчість за своєю природою колективна**, оскільки творчість, яка за своїм визначенням передбачає створення дещо принципово нового, передбачає поєднання наявних елементів у цілісну систему, в якій виявляються системні властивості цілого – **принципово нові якості**, які ніколи до цього не існували.

Але творчість як самодостатня сутність є вільною й "анархічною", оскільки, як вчить синергетика, в стані "системної анархії" – хаотично-біфуркаційної фази розвитку системи, вона, по-перше, постає як єдине ціле і в цьому сенсі впорядкованою, і, по-друге, хаотичною сутністю, здатною виявити принципово нові вектори свого розвитку. У цьому полягає **творчість природи** (Г. Спенсер). Тому вільна особистість, здатна до вільних (принципово нових) учинків, здатна тому й до акту творчості – творіння принципово нових артефактів.

**По-сьоме**, творчість як емпатія виступає джерелом мудрості, оскільки вміння емпатійним чином співпереживати і здатність стати на позицію іншої людини О.К. Тихомиров назвав властивістю істинно мудрої людини. Звідси впливає мудрість творчої людини, яка безпосередньо пов'язана з процесом пізнання дійсності. Саме тому в виховному закладі А.С. Макаренка існував культ навчання, яке реалізовувало мету вихованців – робфак та інститут.

Загалом, можна говорити про певні фундаментальні принципи побудови соціально-педагогічного середовища.

**По-перше**, існують три рівнозначні життєві цінності: сама людина; соціоприродне середовище, що оточує людину; Абсолют, Який створив

реальність – цілісний світ, у якому все пов'язано з усім й існує в гармонії й єдності.

*По-друге*, людина має бути єдиною із собою і своїм соціоприродним буттям у контексті світогляду, системи цінностей і життєдіяльності.

Отже, людина має бути включена у такі форми активності (в тому числі й трудову діяльність), які б творили реальність – не руйнували ні людину, ані саму цю соціоприродну реальність, а примножували людину і світ, просуvalи їх шляхом гармонійного розвитку до Абсолюту як вищої цінності й повноти буття.

Для цього у людини повинні бути сформовані такі потреби:

1. Потреба працювати, віддавати енергію; причому фізична праця (оскільки людина володіє фізичним тілом) повинна бути обов'язковим і універсальним життєвим модусом, що виступає для людини першою життєвою потребою. Така здатність віддавати життєву енергію в процесі творчої гармонізуючої реальності праці має бути емерджентним механізмом, який генерує життєву енергію і робить людину енергетичним донором.

2. Потреба людини бути єдиною із соціоприродним світом.

3. Потреба бачити і розуміти єдність світу в Абсолюті й постійно утверджувати і творити цю єдність у всіх формах життєдіяльності.

Ці три потреби постають основоположними – необхідними і достатніми для того, щоб людина і людство були щасливі. Весь культурно-освітній комплекс товариства повинен бути орієнтований на реалізацію (формування) цих потреб.

Це означає, що потреба трудитися повинна формуватися з самого раннього дитинства, зануреного в гру, яка постає спонтанною самодостатньою творчою активністю. Гра має поступово перетворюватися на трудову активність, що також має творчий характер, а тому позбавлену прагматичного цілепокладання, тобто вільну від орієнтації на отримання конкретних вигод від цієї праці. Тільки в цьому випадку праця буде творчою – а отже, емерджентною, енергогенеруючою, самодостатньою, вільною, існуючою заради самої себе (подібно до "мистецтва заради мистецтва").

Одна з простих і ефективних умов перетворення праці на творчу активність – включення працівника у колективну трудову активність, у якій вигоду від праці отримує колектив, і тільки через колектив згодом блага отримує кожна окрема людина ("від кожного за здібностями, кожному за потребами"). Таким чином, істинна праця на благо колективу звільняє цю працю від прагматичної орієнтації, перетворюючи її на творчу активність.

Якщо творча праця, реалізована в колективі й через колектив (іноді цей колектив складають не тільки живі, але й покійні спеціалісти, мислителі, до яких вдається людина, що творить науково-технічні або філософські смисли), стає першою потребою людини, то єдність з колективом (і світом) також стає потребою людини з усіма ціннісно-світоглядними наслідками, які з цього випливають.

Відтак, слід ще раз наголосити: **без фізичної праці як першої життєвої потреби гармонійна людина і гармонійне суспільство немислимі.** Трудяща людина, таким чином, стає генератором енергії, енергетичним донором і тому – творцем. У цьому випадку стають неможливими агресія, руйнування, злість та інші подібні негативні (демонічні) процеси, цінності, стани.

Ми розглянули головні психолого-педагогічні, організаційно-соціальні умови створення еталонного соціально-педагогічного середовища навчально-виховного закладу нового (й одночасно забутого старого) типу, який забезпечує гармонійний розвиток людини. Наріжною і системотвірною умовою цього процесу є формування в дітей потреби до фізичної праці та фізичної активності взагалі. На жаль, ця головна умова відсутня в сучасних системах освіти України, в яких, навпаки, спостерігається скорочення фізичного навантаження на учнів (через зменшення уроків трудового навчання та фізичної культури) та виявляється можливість поширення вкрай негативних соціальних процесів, пов'язаних із такими феноменами, як ювенальна юстиція, гендерне виховання, одностатеві шлюби, які руйнують традиційну родину та освіту як суспільні інститути. Відповідно, всі спроби побудувати ефективну систему освіти за сучасних соціально-економічних та культурно-історичних умов марні.

Перспективи досліджень у зазначеному напрямі пов'язані з докорінною зміною суспільства щодо реалізації традиційних загальнолюдських цінностей та розбудови справедливого суспільства.

### Література

1. Аванесян И.Д. Игорь Петрович Иванов: наука и жизнь / И.Д.Аванесян. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена. 2008. – С. 92–93.
2. Бех І.Д. Деякі аспекти нової виховної парадигми: в контексті творчості А. С. Макаренка / І. Д. Бех, О. В. Вознюк, М. В. Левківський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 5-17.
3. Бордовская Н. В. Педагогика: [учебник для вузов] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан – СПб. : Издательство Питер (С), 2000 – 307 с.
4. Вознюк О. В. Нова парадигма моделювання та розвитку історико-педагогічного процесу: монографія / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014 – 550 с. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/16366/>
5. Вознюк О.В. Аналіз еталонного акме-синергетичного середовища на прикладі виховного закладу А.С. Макаренка / О.В. Вознюк // Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія / За ред. О.А. Дубасенюк / О.В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – С. 146-163.
6. Закон України "Про освіту". – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
7. Иванова Л.А. Будущее в настоящем – жизнь и творчество Игоря Петровича Иванова / Л.А.Иванова. – СПб.: Центр педагогической информации, 1998. – 200 с.
8. Корсак К. В. Про міфологічність поняття "освіта" / К. Корсак // Науковий світ. – 2009. – № 4. – С. 2-5.

9. Макаренко А.С. Педагогічна поема / А.С. Макаренко. – К.: Рад.шк., 1973. – 524 с. – С. 447.
10. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. Проект. – К.: Шкільний світ, 2001. – 16 с.
11. Ситников В.Л. Практикум по психологии командообразования / В.Л.Ситников, А.В.Комарова, Т.В.Слотина. – СПб.: Петербургский гос. ун-т путей сообщения, 2011. – 217 с.
12. Ситников В.Л. Педагогика общей заботы – источник современной психологии командообразования / В.Л. Ситников // Психологическая газета, 8.11.2014 [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://libartrus.com/archive/>
13. Соловейчик С.Л. Фрунзенская коммуна. – М.: Дет. лит., – 1969. – 175 с.