

Вознюк О. В. Сакрально-синергетичний сенс педагогічної системи А.С.Макаренка // Кременчуччина – основа проектування освіти регіону під час випробувань і надалі : матеріали III-ї науково-педагогічної експедиції Науково-дослідної лабораторії з вивчення і розроблення гуманітарних ідей академіка В. І. Вернадського : методичний посібник / За наук. ред. А. П. Самодріна. Кременчук : Видавництво «НОВАБУК», 2022. 226 с. С. 88-107.

О. В. Вознюк,
доктор педагогічних наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

САКРАЛЬНО-СИНЕРГЕТИЧНИЙ СЕНС ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ А.С.МАКАРЕНКА

Людина, яка визначає свою поведінку найближчою перспективою, є людина найбільш слабка. Якщо вона задовольняється тільки своєю особистою перспективою, хоча б і далекою, вона може уявлятися сильною, хоча вона не викликає у нас відчуття краси особистості та її істинної цінності. Чим більш широким є колектив, перспективи якого є для людини перспективами особистісними, тим людина стає більш гарнішою і вищою

А.С. Макаренко

Стрімкий розвиток педагогічної науки характеризується пошуком фундаментальних підходів до побудови навчально-виховного процесу, виявленням глибинних сенсів розвитку людини. У зв'язку з цим вкрай важливим постає аналіз виховного середовища, яке створив А.С. Макаренко у своєму виховному закладі, оскільки за розвивальною ефективністю цей заклад вважається неперевершеним: сто відсотків всіх вихованців, які потрапили у колонію і пройшли її повний "курс", у подальшому не виявили рецидивів і не повернулися у своє злочинне минуле.

Саме тому існують наукові центри, які досліджують виховний ефект педагогічної системи А.С. Макаренка в Німеччині, Японії, Італії та інших країнах, де прагнуть зрозуміти, яким чином відбувалася "переплавка" малолітніх злочинців, їх докорінна трансформація і гармонізація. Ось чому педагогічна діяльність А.С. Макаренка була та залишається предметом дослідження багатьох науковців – Н.В. Абашкіної, І.Д.Беха, В.М. Галузяка, І.А. Зязюна, С.Г. Карпенчук, В.Ф. Моргуна, М.І. Сметанського, А.В. Ткаченка, М.Д. Ярмаченка та ін. [1; 7–10; 14; 15]. Ми також більш ніж 20 років присвятили науковим розвідкам, спрямованим на розв'язання однієї з найбільш актуальних проблем педагогіки, пов'язаних з розумінням та алгоритмізацією педагогічної технології/системи А.С.Макаренка [1–6].

Розглянемо основні аспекти педагогічної системи великого педагога.

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" [8, 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" [12, с. 4-5].

Відповідно, можна диференціювати *три глобальні цілі освіти* у контексті триєдиного розвитку:

1) *гармонійна особистість як суб'єкт суспільно-особистісних цінностей/відносин;*

2) *громадянин як патріотичний суб'єкт;*

3) *компетентний/інноваційний/творчий 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 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*.

Суттєво, що зазначений **фундаментальний триадний методологічний принцип** диференціації реальності відповідає компетентнісному підходу до формування загальноєвропейського освітянського простору, відповідно до якого формування професійної компетентності майбутнього педагога здійснюється за трьома напрямками (фахова підготовка, методологічна культура, педагогічна творчість), що співвідноситься з *узагальненою класифікацією моделей сучасного фахівця*, яка, відповідно до А.А. Сбруєвої, включає

1) модель діяльності,

2) модель професійних характеристик,

3) модель розвитку [13, с. 159].

У контексті педагогічної телеології (а також освітніх документів, у тому числі Концепції "Нова українська школа") *учень, який розвивається, виховується, навчається* (відповідно до чого ми можемо говорити про триадну сутність освітянина – про педагога, який розвиває, вихователя, який виховує, вчителя, який навчає; крім того і той хто бере участь в освітньому процесі має три аспекти – *учень, вихованець, учасник освітнього процесу*), має досягнути рівня, що виражається трьома зазначеними процесами:

1) *через розвиток учень має досягти рівня гармонійної особистості,*

- 2) через навчання – рівня творчого, компетентного, інноваційного фахівця,
 3) через виховання – рівня громадянина-патріота.

За таких умов можна побудувати таблицю, що відображає зміст моделі відповідностей освітніх феноменів.

Таблиця 1.

Модель відповідностей освітніх феноменів

<i>Форми освоєння буття людиною</i>	Гносеологія	Праксеологія	Аксіологія
<i>Соціально-педагогічні механізми зміни людини в онтогенезі</i>	Розвиток	Навчання	Виховання
<i>Аспекти того, хто здійснює соціально-педагогічний вплив</i>	Педагог	Вчитель	Вихователь
<i>Аспекти того, на кого звертається соціально-педагогічний вплив</i>	Учасник освітнього процесу	Учень	Вихованець
<i>Результати/цілі соціально-педагогічного впливу</i>	Гармонійна особистість	Творчий, компетентний, інноваційний фахівець	Громадянин-патріот
<i>Аспекти школи як соціального інституту</i>	Середня школа	Вища/професійна школа	Дошкільна/родинна школа

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 триєдину мету – формування фахівця, патріота та особистості. Відповідно, найбільш повною й довершеною педагогічною парадигмою*

(педагогікою) має бути така холістична парадигма, котра виражає/реалізує (на теоретико-методологічному та практико-технологічному рівнях) зазначений вище висновок.

На наш погляд, серед педагогічних систем всіх часів і народів саме педагогічна система А.С.Макаренка найбільш повно відповідає зазначеним вище критеріям еталонної педагогічної системи й еталонного розвивального середовища. При цьому 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.

В 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, відмічена 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 і постійно мінливої соціальної інфраструктури, зануреної в систему тотальної взаємодії і 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

і 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 і 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 протікало 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 і системи знаків. Звідси випливають 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 з 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 і 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...” [11, с. 447].

Зазначимо, що *мета постає сенсом/сміслом існування людини*. оскільки смисл як система цілей людського існування може розумітися як мета, як "думка про мету", що належить майбутньому, тобто постає як потенційна категорія.

Ціль при цьому є основним еволюційним чинником. Як зазначає П. Таранов у книзі "Секрети поведінки людей", "примітивна швидкоплинність, вона або байдужна до наслідків, але огидна й злого норову концепція відстороненої перспективи. Коли в ім'я віддаленості нехтується найближче". У цьому зв'язку цікавим є висновок про те, що еволюція живих істот обрала шлях удосконалювання прогностичної здатності інтелекту, що знаходить відображення в міфі про Прометея, який наділив розумом "сліпих, жалюгідних людей, що жили як мурахи в печерах", навчив їх зводити будинки, будувати кораблі, займатися ремеслами, носити одяг, лічити й писати, розрізняти пори року, приносити жертви богам і ворожити. Останнє – ворожити – означає могли передбачати події, про що говорить і саме ім'я "Прометей", яке означає "спочатку мислячий", "той, хто передбачає". Як бачимо, саме функція передбачення є стрижнем розуму як здатності розширювати актуальне поле буття людини, звільнюватися з полону "даності", "тут і тепер", навчитися відображати потенційне майбутнє в контексті актуального сьогоднішнього, тобто бути віруючою істотою, що сприймає "невидиме як видиме". Отут віра помежована зі знанням, адже "віра таки є здійснення очікуваного й упевненість у майбутньому (Евр. 11 : 1).

Тут можна навести й історію просвітління Гаутами Будди, що вступив на шлях духовного розвитку після відкриття в молодому віці істини про чотири камені спотикання людського життя – старість, хвороби, страждання й смерть, що очікують на кожну людину у віддаленому майбутньому. Таке знання про події, які відбудуться з кожним з молодих людей через багато років, змусило Будду, який сприймав потенційне майбутнє (майбутні страждання) як актуальне сьогодення, ступити на тернистий шлях просвітління, результатом якого була свідомість світової релігії.

Із кристалізацією образу майбутнього пов'язаний і *наріжний механізм успішного управління*, оскільки для того щоб ставити управлінські завдання, потрібно мати образ майбутнього, що, своєю чергою, неможливий без адекватної картини світу.

Відомо, що в нашому суспільстві менше трьох відсотків людей досягають у багато разів більшого, ніж всі інші разом узяті. І одна з основних якостей, що відрізняє цих успішних особистостей від загальної маси людей, – наявність ясних цілей і вміння жити, плануючи своє життя. Наочно це показав експеримент, розпочатий 1953 року в Гарвардському університеті (США). До всіх випускників звернулися з питанням про те, є чи у них мета в житті, чи властиве їм прагнення досягти цю мети. Виявилось, що менше трьох відсотків студентів ставлять перед собою конкретні цілі й мають хоч якесь уявлення про те, чого вони хочуть від життя. Протягом наступних 25 років, спостерігаючи за їхніми успіхами, було виявлено, що ці випускники досягли значно більшого, ніж інші в усіх сферах життя.

У зв'язку з цим розглянемо результати "зефірного тесту", що ілюструють можливість людини (дитини) мотивувати свою життєдіяльність ідеальним (віртуальним) чинником мети, яка перебуває у відділеному майбутньому. Розглянемо цей тест, уперше проведений У Мішелем наприкінці 1960-х у Колумбійському університеті і який став наріжним каменем психології розвитку.

Діти із стенфордського дитячого садка Bing у віці чотирьох-шести років були поміщені в кімнату, умебльованій тільки столом і стільцем. На стіл клали одним вид ласощів – на вибір дитини. Кожному учасникові було сказано, що, якщо він зможе витримати 15 хвилин, не з'ївши ласощі, він одержить ще. Потім піддослідного залишали в кімнаті наодинці з ласощами.

Наступні дослідження цих людей у дорослому віці показали зв'язок між здатністю чекати стільки, скільки необхідно для одержання інших ласощів, і різними формами життєвого успіху, наприклад, більш вищими результатами випускних іспитів. А проведена професором Корнелльського університету Б. Кейсі 2011 року функціональна МРТ головного мозку 59 учасників експерименту (яким зараз за сорок) показала вищу активність прифронтальної кори головного мозку у тих учасників, які відкладали задоволення заради більшої нагороди в майбутньому. Це відкриття видається особливо важливим, оскільки дослідження останніх двох десятиліть демонструють, що прифронтальна кора відіграє критичну роль у сфері уваги й керування емоціями.

А. Лурія відзначав дефіцит прифронтальних зон у закоренілих рецидивістів; це, очевидно, пов'язане з тим, що в останніх слабо розвинені механізми

аналітичного прогнозу й передбачення майбутнього, а це, своєю чергою, приводить до того, що такі люди, для яких майбутнє не є актуальним чинником їхньої поведінки (як це має місце також і в дикунів, і дітей), схильні до ризикованих авантур, пускаються у будь-які тяжкі, не боячись (не прогнозуючи) наслідків своїх почасти злочинних дій.

Зазначимо, що доросла людина також піддається випробуванням за принципом "зефірного тесту", оскільки її тимчасово спокушають численними предметами світу тотального споживання.

Реалізацію смислу як мети можна проілюструвати спостереженнями В. Франкла, який провів кілька років у концентраційному таборі. В. Франкл пише, що в'язень концтабору потрапляє у своєрідне передчасне пекло, оскільки перебуває в атмосфері "кінця невизначеності" і "невизначеності кінця", оскільки "ніхто з ув'язнених не міг знати, як довго йому доведеться там перебувати. Наскільки завидним здавалося нам становище злочинця, котрий точно знає, що йому доведеться відсидіти свої десять років, котрий завжди може підрахувати, скільки днів ще залишилося до строку його звільнення... щасливчик!" Це була одна з найважчих психологічно обставин життя в таборі.

Звільнитися з пекельного полону невизначеності концтабору можна за допомогою механізму цілеутворення, про що свідчить життя Г. Альтшуллера, котрий кілька років провів у сталінських концтаборах. "Потрапивши в табір, Г.С. Альтшуллер швидко зорієнтувався, що, якщо працювати так, як жадали від ув'язнених наглядачі, довго не протягнеш. Незважаючи на те, що для тих, хто виходить на роботи передбачався значно більший пайок, ніж тим, хто на роботи вийти вже був не в змозі, – умови й навантаження були такі, що цього пайка ніяк не могло вистачити для відновлення сил. "Губить більша пайка!, – зрозумів Генріх Саулович і добровільно відмовився від неї, переставши виходити на роботи й перейшовши в розряд "чахликів" – помираючих людей, на яких усі махнули рукою. Таких у бараку було багато. Щодня вмирили люди. Серед "чахликів" виявилось багато представників технічної інтелігенції: фахівці з різних галузей техніки, професори й доценти технічних вузів. Усі ці люди були літнього віку, дуже ослаблені, знаходилися на стадії повільного помирання. І тоді Генріх Саулович відкрив у бараку "університет одного студента". Щодня, за певним розкладом, він слухав лекції когось-небудь зі своїх товаришів по нещастя. Люди ожили. У них з'явилася мета: передати свої знання молодій людині. І люди в бараку перестали помирати!".

Самого В. Франкла, за його спогадами, врятували від смерті мрії про щасливе майбутнє: він уявляв себе у світлій аудиторії за читанням лекції студентам про психологічні особливості перебування людини в концтаборі.

Загалом, розвиток особистості як вільної/самодетермінованої 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-бифуркаційно-хаотичних фаз в розвитку людини, оскільки з погляду

акме-синергетики, існування живих систем можна розуміти як зміну в чистому вигляді, як нелінійний, біфуркаційний, вибуховий процес, як скачок 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 *ритуалах/обрядках ініціації*. При цьому 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” у процесі виховання – справа дуже складна.

Зазначимо, що А. С. Макаренко дав таке визначення вибуху:

"Вибухом я називаю доведення конфлікту до останньої межі, до такого стану, коли вже немає можливості ні для якої еволюції, ні для якої тяжби між особистістю і суспільством, коли ребром поставлено питання – чи бути членом суспільства, чи піти з нього. Ця остання межа може виражатися у найрізноманітніших формах, у формах рішення колективу, у формах колективного гніву, засудження, бойкоту, огиди; важливо, щоб ці форми були виразні, що вони створювали враження крайнього опору суспільства".

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 змоделювати таку несподівану значущу життєву ситуацію, у якій “об'єкт виховання” ще не був і в який 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 і 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 досяглося 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-патріота.

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

При цьому у соціальному плані колонія А.С.Макаренка була, з одного боку інтегрована у соціальну реальність того дня, а з іншого, – поставала самодостатнім соціальним космосом, гармонійним суспільством у мініатюрі. У зв'язку з цим А.С. Макаренко реалізував найефективніше розвивально-виховне середовище, яке мало потужний "солітонний" ресурс самопідтримування 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 привело до того, що великий педагог отримав статус незаперечного лідера – який у контексті системи постав єдиним центром керування.

Зазначене відповідає загальному кібернетичному принципу управління, згідно якому в 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 в її надрах – так зване "обнуління полюсів її напруженості") і одержувати зворотний зв'язок від елементів системи, що досягається інтеграцією Центру у 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 *імпринтингові* 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 у її основ як фундатор, реалізуючи ще один принцип ефективного управління, згідно якому керуючий Центр сам створює систему ("*принцип Творця*") і формує її керуючий механізм.

Пригадаємо, як все 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.

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 судину, приймаючи її форму і адаптуючись до її особливостей. Це забезпечувало практично стовідсоткову виховну ефективність системи великого педагога, на адресу якого в наш час іноді лунає критика, звучать обурення його домінантністю і комуністичною тоталітарністю (подібній критиці педагог піддавався і з боку його сучасників – колег-педагогів та партійних робітників).

Ось як про це пише сам О.С.Макаренко:

"І ось відбулося: я не втримався на педагогічному канаті. Одного зимового ранку я запропонував Задорову піти нарубати дров для кухні. Почув звичайну задерикувато-веселу відповідь:

– Іди сам нарубай, багато вас тут!

Це вперше до мене звернулося на "ти".

У стані гніву й образи, доведений до відчаю та розлючення всіма попередніми місяцями, я розмахнувся і вдарив Задорова по щоці. Вдарив сильно, він не втримався на ногах і повалився на грубку. Я вдарив другий раз, схопив його за комір, підняв і вдарив втретє.

Я раптом побачив, що він страшенно злякався. Блідий, з тремтячими руками, він поспішив одягнути кашкет, потім зняв його і знову надів. Я, мабуть, ще бив би його, але він тихо і зі стоном прошепотів:

– Вибачте, Антоне Семеновичу...

Мій гнів був настільки дикий і непомірний, що я відчував: скажи хтось слово проти мене – я кинуся на всіх, буду прагнути до вбивства, до знищення цієї зграї бандитів. У мене в руках з'явилася залізна кочерга. Усі п'ять вихованців мовчки стояли біля своїх ліжок, Бурун щось поспішав виправити в костюмі.

Я обернувся до них і постукав кочергою по спинці ліжка.

– Або всім негайно вирушати в ліс, на роботу, або забиратися з колонії до чортової матері!

І вийшов зі спальні.

У сфері дисципліни випадок із Задорновим був поворотним пунктом. Потрібно правду сказати, я не мучився докорами совісті. Так, я побив вихованця. Я пережив всю педагогічну безглуздість, всю юридичну незаконність цього випадку, але в той же час я бачив, що чистота моїх педагогічних рук – справа другорядна порівняно зі завданням, що стоїть переді мною. Я твердо вирішив, що буду диктатором, якщо іншим методом не опаную...

Катерина Григорівна кілька днів хмурила брови та розмовляла зі мною офіційно-привітно. Тільки через п'ять днів вона мене запитала, посміхнувшись серйозно:

– Ну, як ви почуваетесь?

– Все одно. Чудово почувуюся.

– А ви знаєте, що в цій історії найсумніше?

– Найсумніше?

– Так. Найнеприємніше те, що хлопці про ваш подвиг розповідають із захопленням. Вони навіть готові закохатися, і перший Задоров. Що це таке? Я не розумію. Що це звичка до рабства?

Я трохи подумав і сказав Катерині Григорівні:

– Ні, тут не в рабстві справа. Тут якось інакше. Ви проаналізуйте добре: адже Задоров сильніший за мене, він міг би мене скалічити одним ударом. Адже він нічого не боїться, не бояться і Бурун та інші. У всій цій історії вони не вбачають побоїв, вони бачать лише гнів, людський вибух. Вони ж чудово розуміють, що я міг би і не бити, міг би повернути Задорова, як невинуватого до комісії, міг завдати їм багато важливих неприємностей. Але цього не роблю, я пішов на небезпечний для себе, але людський, а не формальний вчинок. А колонія їм, очевидно, все ж потрібна. Тут складніше. Крім того, вони бачать, що ми багато працюємо для них. Вони все ж люди. Це важлива обставина”.

У зв'язку з цим відзначимо, що практично всі педагоги та філософи, які аналізували та аналізуються вчинок А.С.Макаренка, задовольняються поясненням цього вчинку самим педагогом, який пізніше "вдягнув" свій доленосний вчинок у новий для педагогіки механізм "вибуху", що ініціює формування в вихованців принципово іншої системи мотивів та цінностей.

За таких умов А.С.Макаренко став для перших "злочинних елементів" незаперечним авторитетом за рахунок того, що отримав перед ними *абсолютну моральну перевагу*. Ця перевага полягала в тому, що як у традиційному соціумі, так і його екстремальних установах, наприклад в армії та в'язниці, справжнім авторитетом є та людина, яка змогла переступити через себе, тобто здолати *страх смерті* і бути готовою до всього. Таким чином, серед людей саме той перебуває на абсолютній висоті і виступає істинним лідером – вільною та незалежною

істотою, – хто здолав найвищий жах людського буття – страх смерті, "переміг світ" (І.Христос):

"Розмірковувати про смерть – це означає розмірковувати про свободу. Хто навчився вмирати, той розучився бути рабом. Готовність померти позбавляє нас від будь-якого підкорення. І немає в житті зла для того, що збагнув, що втратити життя – не зло" (М. Монтень, з книги "Досліди").

Вибух обурення, що захлеснув А.С. Макаренка, який вдарив свого вихованця, був викликаний не тільки критичними умовами, що були створені в його установі (перші вихованці перетворили установу А.С.Макаренка на злочинську "малину"), а й тим, що цей вибух мав місце в умовах відчаю, що досяг останнього градусу коли на кін було поставлено життя А.С.Макаренка, а також його найвища педагогічна/життєва цінність, заради якої він міг пожертвувати і самим життям. Вищою цінністю для великого вихователя був педагогічний ідеал, подібний до ідеалу істинного буддиста, який приймає обітницю "врятувати всі істоти у Всесвіті, скільки б їх не було". Заради педагогічного ідеалу – перетворення вихованців на гармонійні особистості – педагог готовий був віддати життя: "Жити варто лише заради того, за що варто померти" (І.А. Ільїн)

Зазначимо, що ставлення до смерті можна вважати наріжною проблемою людського буття, яка визначає багато інших проблем. Страх смерті долається людиною не тільки на шляхах здобуття святості, а й у сфері найвищих людських цінностей:

У цьому контексті інтерес являє лекція А.С. Макаренко "Художня література про виховання дітей", в якій великий педагог розповідає про лист одного з його вихованців, який дякує Антону Семеновичу за те, що останній навчив його зневаги до смерті.

Висновки.

А.С.Макаренка можна вважати вихователем-педагогом номер один усіх часів та народів, оскільки йому вдалося в екстремальних умовах перевиховувати та виховувати представників злочинної спільноти, перетворюючи багатьох із них у гармонійних особистостей: більшість "малолітніх злочинців", які пройшли повний курс установи А.С.Макаренка, не тільки не повернулися у своє злочинне минуле, а й відбулися як професіонали, досягли життєвого успіху, стали гармонійними особистостями в непростий сталінський час.

Досі сутність педагогічної системи А.С.Макаренка багато в чому залишається незрозумілою для дослідників. Розглянемо основні аспекти системи.

1. По-перше, головним принципом аналізованої системи був принцип покірності дітей та юнаків абсолютному авторитету А.С.Макаренка, який унаслідок цього мав можливість безперешкодно та ефективно здійснювати педагогічний вплив на своїх підопічних. Сутність даного авторитету полягала в тому, що вихованці повністю підкорилися волі вихователя внаслідок того, що він характеризувався вищою здатністю, яку тільки може мати жива людина – безстрашністю перед смертю.

2. По-друге, перші злочинні елементи, досить дорослі юнаки, що мали багатий злочинний/життєвий досвід, повністю підкорившись А.С.Макаренку, були включені в колективну трудову активність, у процес навчання, а також занурені в систему гармонійних общинних відносин, яка народжувалася у колонії. Через деякий час праця та навчання стали однією з основних життєвих потреб юних колоністів, що привела не тільки до корінного перепрофілювання їх злочинної природи, але й перетворила їх на гармонійні істоти, які були підпорядковані трьом фундаментальним потребам – 1) щодо праці, 2) щодо навчання/пізнання світу, 3) щодо гармонії та злагоди зі своїм соціальним оточенням.

3. При цьому ці юнаки не втратили досить високого авторитету, який вони мали в молодіжному злочинному середовищі. Тому нові малолітні злочинці, які надходили до цього середовища в колонію, змушені були підкорятися гармонізаційному життєвому ладу колонії, що підтримувалася незаперечним авторитетом А.С.Макаренка, а також авторитетом перших колоністів. У результаті нові "злочинні елементи" повністю інтегрувалися в цей гармонійний життєвий уклад, що забезпечувало високу виховну та розвивальну ефективність педагогічної системи А.С.Макаренка. 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 правопріємники 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.

При цьому важливо зазначити, що абсолютний авторитет А.С.Макаренка був *авторитетом святості*, який сприймався першими вихованцями як незаперечний авторитет "злодія в законі". Проте згодом, після того, як вихованці поступово виробляли справжні людські потреби (у праці, пізнанні, гармонійній общинній взаємодії) в авторитеті А.С. Макаренка все більше починав проступати авторитет святого, а авторитет "злодія в законі" остаточно нівелювався. За таких умов з А.С.Макаренком можна було взаємодіяти як із рівним – вчителем, батьком, духовним лідером.

Загалом, *ключовими елементами* системи гармонійного розвитку людини А.С.Макаренка є:

- обов'язкова щоденна колективна праця;
- театр, а також система "зведених загонів" та зміна командирів, що дозволяло вихованцям виконувати найрізноманітніші соціальні ролі та бути включеними до складної системи взаємної залежності;
- принцип "завтрашньої радості" – постійне цілепокладання;
- включення вихованців до навчальної діяльності;
- включення у загальну турботу про оточуючих;
- структурування колективу на різновікові мікрогрупи, об'єднані загальними завданнями щодо організації спільної діяльності;

- відносини творчої співдружності різних поколінь колективу колоністів;
- чергування творчих доручень усередині груп;
- інститут тимчасових "рад справи" при вищій владі "загального збору";
- колективне планування, колективне виконання та підбиття підсумків будь-якої діяльності з обов'язковою позитивною оцінкою кожного, хто зробив реальний внесок у досягнення бажаного результату;
- збереження різноманітних традицій та ритуалів колективу, власна символіка;
- процес трудової ініціації новоприбулих, яка вимагала від новачків значних психофізіологічних зусиль, що робило колектив колоністів особливо привабливим та цінним для новачків;
- бадьорий, "мажорний" тон навіть у найскладніших ситуаціях;
- вимогливе та дбайливе ставлення до кожного члена колективу, сформульоване А.С. Макаренком у формулі: "якнайбільше поваги до людини і якнайбільше вимогливості щодо неї";
- високий рівень естетичної організації соціально-педагогічного середовища (див. *"Теорія розбитих вікон"*);
- багатоденні "збори", літні наметові табори, комунарський дух та ін.

Ми не будемо ідеалізувати професійно-особистісні риси великого педагога, але слід сказати, що будь-який педагог створює свою педагогічну систему як соціальний організм у надрах певного соціуму і змушений пристосовувати свою систему до соціально-економічних і ідеологічних умов свого оточення. Так було завжди, у всі часи – й у Я.А. Коменського, й у А.С. Макаренка, й у В.О. Сухомлинського – інакше авторська педагогічна система просто не може існувати. У протилежному випадку вона має переродитися на секту, яка також багато в чому залежить від імперативів того або іншого соціуму, соціальне замовлення якого ця секта виконує.

Відзначимо, що школа виконує соціальне замовлення суспільства, тому будь-яка освітня система в цілому є певним "зліпком" суспільства, суспільних відносин. Тому гармонійна освітня система може бути тільки в двох випадках – 1) коли вона існує в гармонійному суспільстві 2) або коли вона існує в перехідний період, у момент цивілізаційних змін, в точці біфуркації, що і мало місце в колонії А.С.Макаренка, яка існувала в 20-х роках ХХ сторіччя, – на рубежі революційних змін.

Тому важливими тут є не стільки соціальний антураж педагогічної технології, не соціальні умови актуалізації педагогічної системи, скільки виховний і розвивальний потенціал та ефект системи – те, що вона має на вході, і що на виході. У зв'язку з цим під час аналізу ефективності педагогічної системи А.С. Макаренка важливим є її вивчення з погляду суто психолого-педагогічних критеріїв, а критику ж ідеологічних основ педагогічної системи А.С. Макаренка залишимо тим науковцям, які свого часу були великими прихильниками

комуністичного виховання, але потім швидко "перекувалися" у зв'язку з новими соціальними умовами і кар'єрними можливостями, які випливають з цих умов.

Відомо, що для того, щоб легалізувати ту або іншу авторську педагогічну технологію, досліднику необхідно провести формувальний експеримент, що підтверджує на практиці теоретичні побудови автора. Ми спробували окреслити основні аспекти теорії, на основі якої, як ми вважаємо, А.С.Макаренко, не усвідомлюючи того, виходячи в основному зі своєї педагогічної практики й інтуїції, провів геніальний формувальний педагогічний експеримент. Можливо, при більш детальному і глибокому опрацюванні запропонованих нами теоретичних положень педагогічний експеримент А.С.Макаренка, нарешті, отримає більш повне теоретичне обґрунтування.

Навряд чи експеримент А.С.Макаренка може бути реконструйованим у всій його повноті, зі збереженням усіх деталей. Проте цілком можливо побудувати такий навчально-виховний/освітній процес, який би був спрямований на розвиток трьох аспектів людини в їхній єдності. Для цього можна використовувати систему психолого-педагогічних і психотерапевтичних, лікувально-коригуючих, проєктивних і превентивних методів впливу на людину, за допомогою яких можна розвинути, розгорнути, актуалізувати той або інший цільовий вектор.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д., Вознюк О. В., Левківський М. В. Деякі аспекти нової виховної парадигми в контексті творчості А. С. Макаренка // Педагогіка і психологія. 2001. № 1 (30). С. 5-17.

2. Вознюк О.В. Новий підхід до розуміння людського "Я" як цілісності та педагогічна система Макаренка // Національна освіта у контексті творчості А. С. Макаренка : зб. наук. праць / за ред. проф. М. В. Левківського. Житомир : ЖЦНТЕІ, 2003. С. 28-31.

3. Вознюк О.В. Синергетичні засади педагогічної системи А.С.Макаренка // Антон Макаренко і сучасність: Збірник наукових праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 42-50.

4. Вознюк О.В. Аналіз еталонного акме-синергетичного середовища на прикладі виховного закладу А.С. Макаренка // Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія /За ред.О.А.Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. С. 146-163.

5. Вознюк О.В. Виховний заклад А.С.Макаренка як довершена педагогічна система та гармонійне розвивальне середовище // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2013. № 3 (29). Суми: Вид-во СумДПУ, 2013. С. 10-20.

6. Вознюк О.В. Теоретико-методологічні та технологічні аспекти педагогічної системи А.С. Макаренка у контексті глобальних проблем сучасної освіти // Інноваційність ідей А. С. Макаренка в педагогіці ХХІ століття / за ред. О.А. Дубасенюк: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. С. 72-104.

7. Галузяк В.М., Сметанський М.І. А. С. Макаренко і В. О. Сухомлинський: дві парадигми виховання // Вісник Луганського педагогічного університету. 2000. № 7(27). С. 35–40.
8. Закон України "Про освіту". К.: Генеза, 1996. 36 с.
9. Зязюн І. А. Гуманістична сутність майстерності А. Макаренко-вихователя // Макаренко. 2010. № 2. С.18-25.
10. Карпенчук С.Г. Педагогічна технологія А.С.Макаренка в контексті сучасної педагогіки : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Карпенчук Світлана Григорівна ; Інститут педагогіки АПН України. К., 2003. 40 с.
11. Макаренко А.С. Педагогічна поема. К.: Рад.шк., 1973. 524 с.
12. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. Проект. К.: Шкільний світ, 2001. 16 с.
13. Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка. Суми: Університетська книга, 2005. 320 с.
14. Ткаченко А. В. Професійний розвиток особистості в практиці А.С.Макаренка: історико-педагогічний аспект (1920–1935 рр.) : монографія. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. 342 с.
15. Ярмаченко М.Д. А.С.Макаренко – видатний педагогічний реформатор // Педагогічні ідеї А.С.Макаренка і сучасність: проблеми та перспективи. Переяслав-Хмельницький, 1999. С.265-268.