

УДК 37.013(091)

Ольга Марченко

## **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ 1920-Х РОКІВ**

Актуальність проблеми формування освітнього середовища, як правило, зростає за умов ускладнення політичної, соціально-економічної обстановки в суспільстві, що супроводжується деформацією етичних норм, переоцінкою установок, переглядом національних, історичних, культурних, освітніх традицій, зміною виховного ідеалу. У такі періоди виникає загроза соціальної та особистісної дезадаптації членів суспільства, нездатності протистояти тиску оточення, орієнтуватися в суперечливих інформаційних потоках. Саме така ситуація склалася в суспільстві на початку двадцятих років минулого століття. У перші роки після жовтневої соціалістичної революції навколо проблеми виховання дітей і молоді йшла гостра ідейна боротьба. У цей період ідея виховання середовищем знайшла практичне втілення у вітчизняній педагогіці середовища.

Мета статті полягає у вивченні суспільно-історичних, соціально-психологічних, педагогічних передумов формування освітнього середовища в педагогічній теорії та практиці 1920-х років.

Молода радянська педагогіка мала свої коріння у наукових працях Я. А. Коменського, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, І. Г. Песталоцці, соціалістів-утопістів К.-А. Сімона, Ш. Фур'є, Р. Оуена, представників зарубіжної та вітчизняної демократичної думки Ф. А. В. Дистервега, В. Белінського, М. Чернишевського, Д. Пісарєва, провідних педагогів ХІХ століття М. Пирогова, К. Ушинського, Л. Толстого. У розробці проблеми освітнього середовища радянськими педагогами також враховувалися передові педагогічні ідеї П. Каптерєва, В. Вахтерова, Г. Агаяна (Вірменія), Р. Ефендієва (Азербайджан) та інших.

Ряд дослідників (Г. Іваниця, О. Музиченко, І. Соколянський) були прибічниками теорій «вільного виховання», брали участь у русі «художнього виховання», розділяли погляди педагогіки «нового виховання», соціальної педагогіки тощо. Педагоги-реформатори відкрито виступали проти принципів єдиної трудової соціалістичної школи, потребуючи «автономії школи та педагогіки» від Радянської держави та її політики. Їх погляди були некритичною спробою перенести до радянської школи ідеї педагогіки трудової школи Г. Кершенштейнера, «школи дії» В.-А. Лая, прагматичної педагогіки Дж. Дьюї.

Двадцять років ХХ століття пройшли в Україні під знаком нововведень у всіх сферах соціального життя. В силу суспільно-історичних умов, що склалися у країні, розвиток української освітньої системи відбувався у тісному зв'язку з російською. Обидві системи підпорядковувалися положенням постанови «Про єдність освітньої політики».

Аналізуючи шляхи вирішення проблеми формування освітнього середовища в українській науково-педагогічній думці 1920-х років не можна не зупинитися на науково-педагогічній діяльності російських педагогів П. Блонського, О. Калашникова, А. Пінкевича, М. Пістрака, С. Шацького та інших [5]. Спроби підвести під свої психолого-педагогічні дослідження наукову основу підштовхнули багатьох з них до розгляду впливу освітнього середовища на особистість дитини з позицій біогенетичного підходу. Так, у своєму першому підручнику «Педагогіка» (1922) П. Блонський зводив процес виховання до організованого, тривалого впливу *середовища* на розвиток організму, об'єктом такого впливу може бути будь-яка жива істота – людина, тварина, рослина. Згодом його ідеї зазнали перегляду, та Блонський дійшов справедливого висновку про те, що освіта – це процес, котрий потребує активного ставлення до себе: освіту не отримують, але вибудовують, здійснюють, роблять.

Близько до проблематики освітнього середовища підійшов у своїй науково-педагогічній творчості провідний педагог радянських часів С. Шацький. Свою ідею щодо всебічного розвитку вільної творчої особистості він реалізував у сумісній суспільно-педагогічній діяльності із А. Зеленком у спільноті «Сетлемент» («Дитячий труд і відпочинок», 1909 р.). У 1915 р. С. Шацький разом із дружиною В. Шацькою організував дитячу трудову колонію «Бодрая жизнь». У колонію на літо приїжджали діти – активісти дитячих клубів. Основний висновок, зроблений Шацькими з аналізу результатів діяльності колонії, полягав у тому, що головне у вихованні – організація дитячого життя на основі постійної взаємодії між фізичною працею, грою, мистецтвом, розумовим і соціальним розвитком дітей і підлітків.

У 1919 році Шацький створив експериментальну станцію, яка включала мережу дослідних закладів – дитячих садочків і шкіл I-го та II-го ступенів, де перевірялися система організації народної освіти і навчально-виховної роботи у школі, підготовка нового типу учителів. На одно із перших місць серед цілей школи перехідного періоду Шацький висував принцип, сформульований ним так: «Особливого значення набуває реальна дійсність, життєвість виховання. *Проблема середовища та формування особистості висувається на перший план*» («Наше педагогическое течение», 1928). С. Шацький розумів освітнє середовище як широке оточення, виділяючи декілька його пластів: країна, національність, місто (село), центр, околиця, фабрика, сім'я. Кожен із визначених рівнів середовища має вивчатися педагогом з метою розуміння дитячого життя, як воно відбувається у природному середовищі. За Шацьким, школа, яка організує дитяче життя, має займатися вивченням елементів, з яких це життя складається. Проте зв'язок школи із життям має реалізуватися й за рахунок створення освітнього середовища, що виходить за межі навчального закладу, поширюючись у зовнішнє, природне та соціальне середовище. Шацький займав стійку позицію стосовно необхідності систематичного, програмного вивчення основ наук на уроці, у тісній

---

єдності з вивченням навколишнього соціального середовища, активного впливу школи на це середовище з метою його перетворення.

Погляди провідного радянського педагога 20–30-х років минулого століття А. Пінкевича також зазнали впливу біогенетичного підходу. Так, у своєму підручнику «Педагогіка» (1923 р.) він охарактеризував виховання як усвідомлений планомірний вплив одних людей на інших (різного віку) з метою розвитку біологічно або соціально корисних вроджених властивостей людини. Пізніше Пінкевич відмовляється від біогенетичного підходу як актуального у сфері ембріології і порівняльної анатомії, проте неприпустимого до паралельного й некритичного переносу його до психології та педагогіки.

Розглядаючи навчальний процес, педагог виокремив в ньому декілька напрямів. Не зупиняючись докладно на їх розгляді, відзначимо, що вчений продемонстрував свій погляд на класифікацію методів, прийомів, способів і форм навчання, котрий заслуговує на увагу й сучасних дидактиків. Окремо Пінкевич виділяв такий вектор розвитку навчального процесу, як лінію, що визначає взаємини всього шкільного колективу з оточуючою обстановкою, *середовищем*, яку педагог схарактеризував як *метод суспільно-корисної праці*.

Не вдалося запобігти біологізаторського підходу до соціально-педагогічних проблем і такому діячу освітянської галузі, як О. Калашников, котрий був вченим-фізиком. На його поглядах, як і поглядах згаданих С. Шацького, А. Пінкевича не могла не сказатися природнича фахова підготовка (як відомо, С. Шацький поряд із Московським університетом закінчив Московський сільсько-господарчий інститут, А. Пінкевич був випускником природничого відділення фізико-математичного факультету Казанського університету). О. Калашников цілком справедливо визначав соціально-економічні умови, соціальний заказ системо-твірним фактором педагогічного процесу, що ставлять перед ним мету і визначають його зміст, проте вважав, що техніку виконання соціальних цілей слід шукати в біології, котра вказує, що, якою мірою, для якого віку запропонувати в якості змісту освіту та як його опрацювати. Вчений стверджував: «Шкільні плани мають відображати всю суму впливів середовища на дитину». До безсумнівних заслуг Калашникова слід віднести те, що вчений виокремив і обґрунтував принцип політехнічної спрямованості змісту таких навчальних предметів, як фізика, хімія, біологія, математика, креслення та ін.

Ідеї політехнізму поділяв також і М. Пістрак, який був прибічником інтеграції освітнього середовища школи і крупного виробництва. «Вступом до політехнізму» Пістрак вважав роботу учнів по дереву і металу у шкільних майстернях як відправних пунктах, з котрих починається шлях дитини до виробництва. Необхідність установа тисного зв'язку шкільного освітнього середовища та професійного середовища на виробництві викликана вимогами часу: країна знаходилася на порозі індустріалізації, фабрики, заводи та колгоспи очікували на приток підготовлених кадрів, тому основним видом учнівської праці

---

Пістрак вважав труд на фабриці, заводі у міській школі, а також сільсько-господарчій труд у сільській місцевості. Проте, коли «учнів готували до роботи на фабриках, ... виконання заздалегідь визначених завдань не вимагало від них розуміння того, що вони роблять» (Л. Дарлінг-Гаммонд), у них формувалися, як правило, стереотипно-шаблонний стиль мислення, конформістська лінія поведінки, бракувало творчості. Школа, побудована за фабричною моделлю, нагадувала виробництво, шкільні класи із партами, розташованими у стрункі ряди, немов верстати, нагадували фабричні цехи. До речі, *просторово-предметне оформлення освітнього середовища, дизайн більшості сучасних українських шкіл носить відбиток шкіл часів індустріалізації* [2]. Слід відзначити, що у своїй науково-педагогічній діяльності М. Пістрак приділяв достатню увагу не тільки методологічним проблемам педагогіки, питанням щодо трудового виховання та самоуправління школярів. Він також дбав і про прищеплення дітям практичних умінь із посиленого побутового самообслуговування. Так, у школі-комуні імені П. Лепешинського дітей навчали прийомам обслуговуючого труда: діловодства, статистики. С ними проводилася значна культурно-просвітня робота. Ця школа, як і інші освітні заклади того часу були експериментальними майданчиками «педагогіки середовища», співробітники мали на меті вимірювання показників середовища; середовищна діагностика передбачала дослідження впливу середовища на розвиток особистості.

Українська школа певною мірою відрізнялася від російської політехнічної школи. В Україні всі навчально-виховні заклади, поєднуючись з виробництвом, утворювали єдину систему професійної освіти. У 1920–21 рр. в Україні було прийнято Декларацію про соціальне виховання; протягом 1921–28 рр. народним комісаріатом освіти щорічно видавалися «Порадники соціального виховання» [8, с. 11]. У цих документах простежувався середовищний підхід до навчання, що базувався на таких методологічних принципах, як-от: взаємозв'язок дитини і природи; організація навчання дітей на основі їхніх потреб та ідей саморозвитку; визнання великої ролі діяльності, спілкування у процесі гри, розваг, відпочинку як провідних факторів соціалізації дитини; трудові засади освітньої діяльності, зв'язок школи із життям та соціумом. Основною формою виховання визначалася школа-комуна, школа-клуб, денний дитячий будинок, школа повного дня (неповного дня), дитячий садок. Освітнє середовище цих освітніх закладів не обмежувалося у часі-просторі межами навчальних занять, а інтегрувало додаткові освітні послуги, створюючи освітньо-виховне поле, відкриту для дитини систему соціалізації.

У 1924–25 рр. в українських школах почали широко застосовуватися комплексні навчальні програми, котрі, виходячи з інтересів дитини, базувалися на реалізації механізмів саморозвитку особистості. Теоретичним підґрунтям ідей комплексного підходу до освіти стали науковий праці Г. Іваниці, О. Музиченка, І. Соколянського. Зокрема, у науковій праці «Комплексний метод» (1923 р.) Г. Іваниця виокремлює такі

---

етапи активно-комплексного педагогічного процесу, як-от: 1) спостереження за матеріалом, що вивчається; 2) вивчення й систематизація аналіз навчального матеріалу; 3) виявлення наслідків проведеної роботи. Освітньо-дидактичне середовище з позицій комплексного підходу створюється завдяки «кореляції навчальних предметів», їх внутрішній зв'язок навколо центральної ідеї. Прихильником ідеї комплексності був і відомий український педагог О. Музиченко, котрим визначені шляхи впливу школи на оточуюче середовище та перетворення його в дусі часу. Ці шляхи визначено вченим: як: 1) вивчення дійсності; 2) оволодіння нею; 3) посилення її зміна.

Розглядаючи проблему формування освітнього середовища в українській педагогіці 20-років не можна оминати розгляду освітнього середовища у виправних закладах, організованих А. С. Макаренком. Вивчення педагогічної спадщини А. С. Макаренка свідчить про те, що видатний український педагог і письменник близько сприймав ідеї середовищного підходу. Саме А. С. Макаренком були розроблені основи організації середовищного впливу на соціалізацію підлітків, які зазнали впливу кримінального світу. Педагогічне кредо видатного вихователя звучить: «Виховує не стільки сам вихователь, скільки *середовище*, організоване найбільш вигідним чином» [3, с. 41–42]. Працюючи з малолітніми правопорушниками Макаренко дійшов висновку, що немає дітей, приречених на «злочин» внаслідок їх моральної дефективності, але є діти, які потрапили в біду. Ці діти такі ж талановиті й здібні до життя, праці, творчості, щастя, як й інші.

У заснованих Макаренком колонії імені О. М. Горького, школі-комуні імені Ф. Е. Дзержинського педагог на практиці застосував цілісну, теоретично обґрунтовану систему виховання трудового дитячого колективу, свої всесвітньо відомі концепції первинного «вибуху» як докорінної зміни свідомості правопорушників у ближній, середній та дальній перспективі. Педагога не цікавила «історія» колоніста, дитині навіть було заборонено розповідати про своє минуле, а вихователю – запитувати про це. Вихованців зараджували «пафосом устремління до майбутнього» (із письма О. М. Горькому, 1925), який покривав усі відбиття минулих бід. Серед форм організації, прийнятих у колонії ім. М. Горького, слід назвати робочі й зведені загони, раду командирів, у яких реалізовувалися трудова та організаторська активність підлітків. Виховними засобами були також елементи гри, зовнішня та внутрішня естетика, що виражалася в роботі над культурою мовлення, покращенню ставлення до себе, інших людей, формуванні відповідального ставлення до своїх трудових обов'язків, результатів праці.

Можна стверджувати, що А. С. Макаренко реалізував найефективніше *розвивально-освітнє середовище*: майже 100 % всіх вихованців, які потрапляли до виправних закладів Макаренка, пройшли його повний курс, у подальшому не виявили рецидивів і не просто не повернулися до свого злочинного минулого, але й докорінно перетворилися, наблизившись до модусу гармонійної особистості [6; 9, с. 148]. У найширшому

---

соціальному значенні Макаренко розумів під освітнім середовищем взаємодіючі зовнішні і внутрішні, суспільні і природні, стихійні і організовані сили, прямі та опосередковані діяння, побічні або паралельні процеси, під впливом яких освічується, виховується, розвивається дитина. З цього приводу А. С. Макаренко писав: «Немає жодного факту в нашій історії, які, крім свого прямого господарського, чи військового, чи політичного значення, не мали б значення виховного, які б не були вкладом в нову етику і не викликали б нагромадження нового морального досвіду» [5, с. 364]. Виховання є процесом соціальним у найширшому розумінні. Виховує все: люди, речі, явища, але насамперед і більше за все – люди («Книга для батьків»). За А. С. Макаренко, освітнє середовище – це школа життя молоді, яка об'єднує освіту, культурну та суспільну діяльність. Необхідно від штучних педагогічних впливів перейти до виховання всією практикою життя, створення умов, за яких дитина становиться суб'єктом своєї діяльності. В цьому полягає суті ненасильницького, природного, гуманістичного виховання. У колективах усіх закладів, де працював А. С. Макаренко, він дістав статусу незаперечного лідера, котрий у контексті ситуації поставав єдиним центром керування колонією імені М. Горького, комуною імені Ф. Е. Дзержинського. Від його рішучих дій, переконаності й уміння запалити перспективою нового життя на першому етапі напряму залежало створення активу колонії та організації впливу через нього на весь колектив за допомогою найактивніших і найрішучих у його *середовищі*, а вже тоді настає час створення повноцінного соціального організму, яким стає добре організований колектив. Проте за таких умов у середовищі колоністів про Антона Семеновича говорили тоном такої гордості, немовби колоністи створили його. У сучасній педагогіці такий тип педагогічної взаємодії назвали б суб'єкт-суб'єктними взаєминами, які Макаренко вважав найбільш нормальними взаєминами особистості та суспільства [1, с. 184]. У контексті вивчення особливостей освітнього середовища у виправних закладах А. С. Макаренка відзначимо, що педагог виступав проти «парної» педагогіки, яка пов'язувала розвиток людини з вихованням шляхом особистісного, персонального впливу вихователя на вихованця, вчителя на учня: «ніякий метод не може бути виведений з уявлення про пару – учитель плюс учень, а може бути виведений тільки з загального уявлення про організацію школи і колективу» [5, с. 212]. А. С. Макаренко був видатним новатором інтенсивної педагогіки: як у теоретичних поглядах, так і на практиці від керувався положенням про те, що кращий шлях до виховання – це організація такого середовища, застосування такої виховної технології, коли вихованці виявляються водночас і вихователями.

Узагальнюючи вищенаведене можна дійти висновку про те, соціалізація дітей та підлітків в Росії та Україні в 1920-х роках відбувалася в освітніх закладах, організованих у вигляді дитячих садків, політехнічних шкіл, шкіл-комун, колоній, дитячих будинків. З одного боку, це відбувалося внаслідок утілення до життя соціально-педагогічних ідеалів

---

того часу щодо створення безкласової спільноти людей. З іншого – було продиктовано об'єктивною необхідністю забезпечення їжею, одягом, притулком, навчальними посібниками безпритульних дітей, позбавлених батьківського нагляду внаслідок революційних подій та громадянської війни. Освітнє середовище у таких навчальних і позанавчальних закладах, неперервне в часі та просторі, було побудоване за стратегією продовженого та повного навчального дня, дозволяло повніше реалізувати навчальний, виховний, трудовий, побутовий потенціал освітніх установ, надавало можливості запобігання некерованого впливу оточення, діагностики та коригування середовищного впливу на розвиток особистості. В умовах сьогодення представляє певний інтерес розвиток та реалізація цих ідей в межах навчальних закладів із повним або продовженим навчальним днем – інтернатів, ліцеїв, професійно-технічних, військових навчальних закладів.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. А. С. Макаренко про комуністичне виховання. – Київ : Радянська школа, 1978. – 343 с.
2. Громовий В. Винайдення заново (перевинайдення) школи як глобальний виклик / В. Громовий // Управління школою. – 2011. – № 31–33. – С. 2–9.
3. Макаренко А. С. Воспитание гражданина. – М. : Просвещение, 1988. – 301 с.
4. Макаренко А. С. Твори : в 7-ми т. / А. С. Макаренко. – Київ : Радянська школа, 1955. – Т. 5. – Загальні питання теорії педагогіки. – Виховання в радянській школі. – 484 с.
5. Моносзон Э. И. Становление и развитие советской педагогики, 1917 – 1987 : Кн. для учителя / Э. И. Моносзон. – М. : Просвещение, 1987. – 224 с.
6. Муратов Ф. Н. История Куряжа от монастыря до колонии / Ф. Н. Муратов. – Х. : Мачулин. – 208 с.
7. Народное образование в СССР : сб. документов 1917–1973 гг. – М. : Педагогика, 1974. – 559 с.
8. Приходченко К. І. Творче освітньо-виховне середовище загальноосвітнього навчального закладу / К. І. Приходченко. – Х. : Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2007. – 160 с.
9. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 389 с.
10. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2007. – 560 с.