

**ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА А. С. МАКАРЕНКА В КОНТЕКСТІ  
ПОСТНЕКЛАСИЧНОЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ**

**Наталія Кочубей**  
Київ

*В роботі педагогічна діяльність А. С. Макаренка розглянута як постнекласична практика, якій притаманні рефлексивність, інноваційність, креативність. Підкреслюється, що з позиції постнекласичної методології учитель, вихователь, викладач має не просто навчати своєму предмету, а бути перш за все фахівцем з розвитку і становлення особистості засобами свого предмета. Дискурс свободи і влади визначається соціальним станом науки. Зазначаються етапи становлення наукового знання – класичний, некласичний і постнекласичний, які детерміновані розвитком техногенної цивілізації і мають певні відмінності у структурі самого пізнання, тобто у відносинах між об'єктом, суб'єктом і засобами пізнання. Проаналізовані деякі аспекти творчості А. С. Макаренка за якими можна констатувати, що залучення сучасної постнекласичної методології до вивчення творчої педагогічної спадщини надасть можливість знайти в ній нові грані та смисли, зробить ідеї, висловлені багато років тому в зовсім інших соціальних умовах, адекватними сьгоднішнім проблемам і умовам, а можливо, навіть підкаже й шляхи вирішення сучасних проблем.*

*Ключові слова: А. С. Макаренко, постекласичні практики, людиновимірні системи, освіта, виховання.*

Постать А. С. Макаренка – одна з найбільш величних та неоднозначних у педагогіці ХХ століття. З одного боку ми бачимо «дива виховання», коли за невеликий час з безпритульних бешкетників виходили цілком пристойні члени суспільства, з іншого – навмисна холодність влади, забуття при житті, замовчування очевидних здобутків.

Спробуємо зрозуміти, у чому цінність спадщини А. С. Макаренка з позиції сучасного розуміння педагогічної професії. Для цього розглянемо сутність і зміст постнекласичних практик, якими, на нашу думку, мають бути практики вчителювання, виховання, взаємодії людини з людиною.

Згідно з концепцією відомого сучасного філософа В. Стьопіна (2009), наукове пізнання у своєму розвитку пройшло такі етапи: класичний, некласичний та постнекласичний, яким відповідають певні типи раціональності [8]. В класичній парадигмі людина задає питання об'єкту (природі), природа відповідає і вважається, що ця відповідь є об'єктивною, тобто не залежить ні від засобів дослідження чи експерименту, ні від способу постановки питання. Процес пізнання спрямований на об'єкт, отримані знання та закони природи є об'єктивними та непорушними.

В некласичній парадигмі людина (суб'єкт) задає питання природі. Природа відповідає, але відповідь тепер залежить і від об'єкту, і від тих засобів, якими вона отримана, тобто, виникає розуміння принципової невидаленості впливу самого факту спостереження на систему. В цій парадигмі в процесі пізнання враховується не тільки сам об'єкт, а й засоби його дослідження.

В постекласичній парадигмі людина також задає питання природі, Але відповідь природи тепер залежить і від властивостей об'єкту, а й від способу запитування, і від здатності розуміння того, хто ставить питання. Тобто, в пізнавальний процес вводиться культурно-історичний рівень суб'єкту, притаманні йому психологічні, професійні, соціальні настанови, які раніше були несумісними з критеріями об'єктивності та науковості. При такому розгляді суб'єкт, засоби пізнання та об'єкт виявляються нерозривними. З'являється можливість багаторазового прочитання та тлумачення «текстів природи», тобто можливість багатьох описань і тлумачень того ж самого. Чому саме у даному контексті важливо звернутися саме до таких уявлень? Тому що сучасна наука вивчає системи і об'єкти, що мають історичність розвитку і основним компонентом яких є людина з притаманними їй цінностями та унікальним власним досвідом. При цьому взаємний зв'язок людини і світу розглядається як важлива органічна цілісність та є певним методологічним орієнтиром, що змінює традиційні уявлення про людину та її діяльність. «Онтологією цього нового типу раціональності є уявлення про цілісний космос, що

органічно включає людину, уявлення про об'єкти дійсності як «людиновимірні системи, що історично розвиваються», яким притаманний «синергетичний» («кооперативний») ефект» (Stepun 2009) [9].

Друга половина ХХ століття значно збагатила сенс і зміст «вічних» філософських проблем – проблеми буття, взаємовідношення людини і світу, проблеми людської моральності і т. п. У постнекласичній філософській рефлексії буття сприймається не як стійке й незмінне, а як таке, що стає, предмети в ньому частіше за все розглядаються не як прості одиничні, а як складні, що мають системні та (або) мережні властивості. Предмети, системи досліджуються не самі по собі, а як занурені в середовище.

Виникає інше розуміння практики, точніше, практик, тому що, як зазначає Г. Гутнер (2012), «Не буває індивідуальних практик. Тільки співтовариство може засвідчити, що я здійснюю саме цю практику. Іншими словами, здійснення практик вимагає певної згоди. Практики – це те, що люди роблять разом» [1].

У постнекласичному науковому дискурсі постнекласична методологія і практики є релевантними для дослідження взаємодії учня і вчителя, процесу освіти (навчання) як складних, постійно змінюваних, нелінійних утворень. Людина (учень, учитель), процес освіти (навчання) є об'єктами дослідження надвисокої складності. У цьому аспекті інакше розглядається людська діяльність, вона стає все більш наукоємною і середовиществорювальною. Власне, саме такий підхід і був притаманним А. С. Макаренку, але назви і пояснення здійснювались у контексті того часу. Як слушно зазначає І. Добронравова, «людські практики завжди за своєю природою були постнекласичними, але ми тільки нещодавно навчилися підходити до них як до таких» (Dobronravova 2012, р. 15) [2] З усіх рис, що приписуються багатьма авторами постнекласичним практикам, авторка виділяє рефлексивність та інноваційність, для мистецьких практик – креативність.

Якщо розглянути діяльність А. С. Макаренка, то саме такою вона і була – рефлексивною, інноваційною та креативною. Рефлексивність проявлялась тому що він постійно розмислював над власними діями, аналізував їх, вів щоденник. Інноваційність діяльності А. С. Макаренка взагалі можна розглядати у кількох ракурсах – це і побудова дитячого колективу, коли з безпритульних дітей та малолітніх правопорушників за досить короткий час виходили цілком нормальні люди, працівники, це і інноваційність самого продукту праці колоністів – фотоапарат ФЕД, який на той час став був одним із найкращих у світі, і ніде раніше не застосовані процеси поєднання роботи та навчання у виховному процесі. Креативність також притаманна А. С. Макаренку, оскільки він був ще й письменником, власну інноваційну педагогічну, виховну, управлінську діяльність «пропускав через себе», створюючи прекрасні художні твори.

Роздумуючи над сутністю педагогічної діяльності, А. С. Макаренко в роботі «Розмова про виховання» пише: «Чому вчитель повинен виступати як безпристрасний (байдужий, нечулий) ментор, «однаковим» голосом промовляти повчання? Кому невідомо, що саме такі вчителі, у яких нічого немає за душею, крім «обов'язку», викликають відразу (обурення) у малечі, а їх «рівний голос» справляє одне огидне враження? Які позитивні якості особистості повинні бути виховані пропонованою нечууйністю?» [4]. Саме тому діяльність будь-якого вчителя можна розглядати як певну реалізацію постнекласичних практик, яким притаманні рефлексивність, інноваційність та креативність, в якій відбувається як пізнання вчителем учня, а учнем вчителя, так і пізнання кожним самого себе.

З позиції постнекласичної парадигми у процесі пізнання і об'єкт, і суб'єкт активно детермінують один одного, змінюються під впливом взаємодії один з одним. Пізнання невіддільне від суб'єкта, який пізнає, у процесі пізнання відбувається конструювання як його внутрішнього, так і зовнішнього світу. Це творчий коеволюційний синергетичний процес, у якому здійснюється ко-детермінація і когерентний розвиток зовнішнього і внутрішнього, того, хто пізнає, і того, що пізнається. «Усе, що ми робимо, пишуть сучасні дослідники У. Матурана і Ф. Варела (2001) у своїй книзі «Дерево пізнання» – це структурний танок у хореографії співіснування» [7]. Автори для ілюстрації своєї концепції використовують дивовижний візуальний образ – картину голландського художника М. Ешера «Руки, що малюють», на якій руки малюють одна одну, при цьому не зрозуміло, де початок процесу, яка рука справжня, а яка – намальована.

Такі нелінійні і циклічні зв'язки між суб'єктом пізнання і конструйованим світом були метафорично названі нелінійною павутиною пізнання. Суб'єкт, що пізнає, не тільки відображає і відкриває світ, але й частково винаходить, творить його, конструює. Як зазначає відома дослідниця Олена Князева (2006, р. 32), «Має місце нелінійна взаємна дія суб'єкта пізнання і об'єкта його пізнання. Складне зчеплення прямих і зворотних зв'язків під час їх взаємодії» [3]. Але для Макаренка важливо не просте співіснування. Йому важливі умови, середовище взаємодії, яке він називав «КОЛЕКТИВ». Роздумуючи над значимістю колективу, колективних методів роботи, він увесь час бачив особистість кожного вихованця, його індивідуальність і неповторність. Його метод виховання спирався на те, щоб через особистість впливати на колектив, і через колектив – на особистість. «Виховуючи окрему особистість, ми повинні думати про виховання всього колективу. На практиці ці два завдання будуть вирішуватися тільки сумісно і тільки в одному загальному прийомі (способі). У кожний момент нашого впливу на особистість ці впливи обов'язково повинні бути й впливом на колектив. І навпаки, кожне наше доторкання до колективу обов'язково буде й вихованням кожної особистості, яка є членом колективу» [4].

І колектив він сприймав цілком постнекласично, як органічну початкову цілісність, що входить у ще більшу цілісність – суспільство: «Колектив – не натовп. Колектив є соціальний організм, відповідно, він володіє (має) органами управління і координування, уповноваженими у перву чергу представляти інтереси колективу і суспільства» [4]. Це, власне, і є нелінійне павутиння, зчеплення прямих і зворотних зв'язків. Це зчеплення і взаємодію особистого, колективного і соціального постійно відчував і рефлексував Макаренко. Метою виховання він бачив створення людини соціалістичного суспільства. Звичайно, у ті часи інакше й бути не могло б. Але якщо відкинути ідеологію та поміркувати про те, що відбувається сьогодні, про розуміння взаємозв'язку та взаємозалежності явищ у нашому світі, про глобальні проблеми, які стоять перед людством, про колективну відповідальність нинішніх поколінь перед майбутніми, то стане зрозуміло, наскільки він був правий, протиставляючи виховання індивідуаліста вихованню колективіста: «У нашій педагогіці можна говорити про виховання товариша, про ставлення одного члена колективу до члена іншого колективу, які не вільні, які не обертаються в пустому просторі, а які зв'язані своїми зобов'язаннями чи стосунками з колективом, своїм обов'язком у ставленні до колективу, своєю честю у ставленні до колективу, своїми намірами у ставленні до колективу. Це організоване ставлення членів одного колективу до членів іншого колективу має бути вирішальним у постановці виховання» [5].

Ще одна проблема, якою переймався А. С. Макаренко, – це проблема свободи, яка розуміється не як свавілля, а як певний соціальний принцип: «Свобода – це соціальний інститут, це не відокремлена позиція в небесах, а частина блага загального. Якщо я маю свободу, то має її і мій сусід. Інакше кажучи, вона не результат моєї самотності, а саме результат суспільного договору. Свободу потрібно протиставляти свавілля. Дисципліна в суспільстві, спрямована на обмеження свавілля, ставить мене в точне відношення до усіх елементів суспільства і тим самим дозволяє мені точно враховувати обставини і точно вибирати дію» [6].

Ці думки Макаренка виявляються досить слухними та перегукуються із сьогоденними уявленнями. У сучасному філософському і педагогічному дискурсі освіта розглядається як складна система, що саморозвивається та визначає не тільки соціальний процес, завдяки якому розвивається суспільство, але й процес становлення самої людини. Це два взаємозалежні рівні освіти, кожний із них включає певний набір можливостей, спектр здійснення яких коливається між свободою і владою. Дискурс свободи і влади, таким чином, може здійснюватися як на внутрішньому рівні самосвідомості людини, так і на рівні соціальному, завдяки усвідомленій або неусвідомленій особою взаємодії внутрішніх і зовнішніх процесів.

Дискурс свободи і влади визначається також соціальним станом науки. Як ми вже зазначали вище, етапами становлення наукового знання є класичний, некласичний і постнекласичний, які детерміновані розвитком техногенної цивілізації і мають певні відмінності у структурі самого пізнання, тобто у відносинах між об'єктом, суб'єктом і засобами пізнання.

Такі процеси відбуваються і в освіті, оскільки на кожному етапі її розвитку є певна відмінність у відносинах між учителем, учнем і засобами навчання. Учителю і засоби

навчання втілюють у собі владу, а учень є посудиною, кошиком для складання туди знань, які для цього відібрала влада, і при цьому використовуються засоби, які вона сама і створила. Звідси випливає необхідність залучення до роботи викладачів, які є лояльними до влади, відбір тем для викладання (програми), створення єдиного підручника, який задовольнить усіх і т. п. Як підкреслює І. Ілліч (1971) [10], на кожному етапі розвитку суспільства освіта виконувала певне «соціальне замовлення» на особу, яка повинна була задовольнити невідкладні соціальні потреби. Таке «замовлення», як правило, відповідало уявленням правлячої еліти про соціальний розвиток, який здійснювався на користь тієї ж еліти. На таку залежність освіти від державної влади звернули увагу достатньо давно. Наприклад, один із основоположників теорії анархізму Уільям Годвін (1756–1836) вважав, зокрема, що уряд і освіта – два пригноблювачі, найгіршим з яких є саме освіта. Ця думка була на той час оригінальною, оскільки в епоху Просвітництва, коли жив У. Годвін, освіта вважалася одним із значних соціальних досягнень, найпрогресивнішим соціальним інститутом. Але вже в кінці XIX сторіччя побоювання У. Годвіна виправдалися, і система освіти певною мірою стала підпорядкованою капіталістичному виробництву.

Таке домінування суспільного над індивідуальним, влади, соціуму над свободою особистості є звичним станом функціонування освіти, який дуже болісно переживав і сам Макаренко, випередивши у певних відношеннях свій час. Але його надбання довгий час так і не стали зрозумілими та повністю затребуваними. Зазвичай, радянські педагоги бачили в його системі знаряддя виховання людини соціалістичного суспільства. Переосмислення такого стану відбувається, зокрема, у період постнекласики, з переходом до вивчення складних нелінійних людиномірних систем.

Як уже зазначалось, у постнекласичному науковому дискурсі постнекласична методологія і практики є релевантними для дослідження тих, хто навчається, і тих, хто навчає, як складних, постійно змінюваних, нелінійних утворень. І доросла людина – учитель, і дитина – учень також можуть бути розглянутими як нелінійні сутності, а їх рефлексивність, здатність до самоаналізу, до особистісного самовибудовування і є, зокрема, проявами цієї нелінійності. З цього погляду професійна діяльність учителя має опиратися на здатність впливати на самого себе, на учня і на процес цієї взаємодії та відслідковувати ці процеси. А. С. Макаренко постійно рефлексував над своєю діяльністю, часто зізнавався у власних помилках, вважав дитину, колектив і виникаючі взаємодії складними і процесуальними, що потребують постійного коригування. І якщо сьогодні з позиції постнекласичної методології ми говоримо про те, що учитель, вихователь, викладач має не просто навчати своєму предмету, а бути перш за все фахівцем з розвитку і становлення особистості засобами свого предмета, то Макаренко вже давно таку проблему поставив: «Я під метою виховання розумію програму людської особистості, програму людського характеру, причому в поняття характеру я вкладаю весь зміст особистості, тобто і характер зовнішніх проявів і внутрішньої впевненості, і політичне виховання, і знання — рішуче всю картину людської особистості; я вважаю, що ми, педагоги, мусимо мати таку програму людської особистості, до якої повинні прагнути» [5].

Отже, проаналізувавши деякі аспекти творчості А. С. Макаренка можна констатувати, що залучення сучасної постнекласичної методології до вивчення творчої педагогічної спадщини А. С. Макаренка надасть можливість знайти в ній нові грані та смисли, зробить ідеї, висловлені багато років тому в зовсім інших соціальних умовах, адекватними сьогодишнім проблемам і умовам, а можливо, навіть підкаже й шляхи вирішення сучасних проблем.

#### *Література:*

1. Гутнер Г. Б. Постнекласическое исследование: коммуникативный характер практик / Постнекласические практики: опыт концептуализации: Коллективная монография / Под общ. ред. В. И. Аршинова и О. Н. Астафьевой. — СПб. : Издательский дом «Мирь», 2012. — С. 135-144
2. Добронравова И. С. Синергетическая перспектива: концептуализации постнекласических практик / Постнекласические практики: опыт концептуализации: Коллективная монография / Под общ. ред. В. И. Аршинова и О. Н. Астафьевой. — СПб. : Издательский дом «Мирь», 2012. — С. 15-36

3. Князева Е. Н. Нелинейная паутина познания / Е. Н. Князева // Человек. – 2006. – № 2. – С. 21–33.
4. Макаренко А. С. Разговор о воспитании [Электронный ресурс] / А. С. Макаренко. – Режим доступа: <http://www.makarenko.edu.ru/biblio.htm>
5. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания [Электронный ресурс] / А. С. Макаренко. – Режим доступа: <http://www.makarenko.edu.ru/biblio.htm>
6. Макаренко А. С. Понятие дисциплины в общей системе воспитания [Электронный ресурс] / А. С. Макаренко. – Режим доступа: <http://www.rulit.net/books/tom-1-pedagogicheskie-raboty-1922-1936-read-226453-2.html>
7. Матурана У. Древо познания: биологические корни человеческого понимания / Умберто М. Матурана, Франсиско Х. Варела ; пер. с англ. Ю. А. Данилова. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – 224 с.
8. Степин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения / В. С. Степин // Постнеклассика: философия, наука, культура. – СПб. : Изд. дом «Мирь», 2009. – С. 249–295.
9. Степин В. С. От теоретического знания — к постнеклассическим практикам / Постнеклассические практики: опыт концептуализации: Коллективная монография / Под общ. ред. В. И. Аршинова и О. Н. Астафьевой. — СПб. : Издательский дом «Мирь», 2012. — С. 8-12.
10. Illich I. Deschooling society / I. Illich. — New-York : Harper and Row, 1971. — 325 p.

#### References:

1. Hutner H. B. Postneklassycheskoe yssledovanye: kommunykatyvnyy kharakter praktyk / Postneklassycheskye praktyky: opyt kontseptualyzatsyy: Kollektivnaya monohrafiya / Pod obshch. red. V. Y. Arshynova i O. N. Astafeyov. — SPb. : Yzdatelskiy dom «Mir», 2012. — S. 135-144
2. Dobronravova Y. S. Synerhetycheskaya perspektyva: kontseptualyzatsyy postneklassycheskykh praktyk / Postneklassycheskye praktyky: opyt kontseptualyzatsyy: Kollektivnaya monohrafiya / Pod obshch. red. V. Y. Arshynova i O. N. Astafeyov. — SPb. : Yzdatelskiy dom «Mir», 2012. — S. 15-36
3. Knyazeva E. N. Nelyneynaya pautyna poznaniya / E. N. Knyazeva // Chelovek. — 2006. — # 2. — S. 21–33.
4. Makarenko A. S. Razgovor o vospytanyy [Elektronnyy resurs] / A. S. Makarenko. — Rezhym dostupa: <http://www.makarenko.edu.ru/biblio.htm>
5. Makarenko A. S. Problemy shkolnoho sovet-skoho vospytaniya [Elektronnyy resurs] / A. S. Makarenko. — Rezhym dostupa: <http://www.makarenko.edu.ru/biblio.htm>
6. Makarenko A. S. Ponyatyie dystsypliny v obshchey systeme vospytaniya [Elektronnyy resurs] / A. S. Makarenko. — Rezhym dostupa: <http://www.rulit.net/books/tom-1-pedagogicheskie-raboty-1922-1936-read-226453-2.html>
7. Maturana U. Drevo poznaniya: byolohycheskye korny chelovecheskoho ponymaniya / Umberto M. Maturana, Fransysko Kh. Varela ; per. s anhl. Yu. A. Danylova. — M. : Prohress-Tradytsyya, 2001. — 224 s.
8. Stepyn V. S. Klassyka, neklassyka, postneklassyka: krytery razlychenyya / V. S. Stepyn // Postneklassyka: fylosofiya, nauka, kultura. — SPb. : Yzd. dom «Mir», 2009. — S. 249–295.
9. Stepyn V. S. Ot teoretycheskoho znaniya — k postneklassycheskym praktykam / Postneklassycheskye praktyky: opyt kontseptualyzatsyy: Kollektivnaya monohrafiya / Pod obshch. red. V. Y. Arshynova i O. N. Astafeyov. — SPb. : Yzdatelskiy dom «Mir», 2012. — S. 8-12
10. Illich I. Deschooling society / I. Illich. — New-York : Harper and Row, 1971. — 325 p.

*В работе педагогическая деятельность А. С. Макаренко рассмотрена как постнеклассическая практика, которой присущи рефлексивность, инновационность, креативность. Подчеркивается, что с позиции постнеклассической методологии учитель, воспитатель, преподаватель должен не просто учить своему предмету, а быть прежде всего специалистом по развитию и становлению личности средствами своего предмета. Дискурс свободы и власти определяется социальным положением науки. Указываются этапы становления научного знания - классический, неклассический и постнеклассический, которые детерминированы развитием техногенной цивилизации и*

имеют определенные отличия в структуре самого познания, то есть в отношениях между объектом, субъектом и средствами познания. Проанализованы некоторые аспекты творчества А. С. Макаренко по которым можно констатировать, что привлечение современной постнеклассической методологии к изучению творческой педагогической наследия позволит найти в ней новые грани и смыслы, сделает идеи, высказанные много лет назад в совершенно иных социальных условиях, адекватными сегодняшним проблемам и условиям, а возможно, даже подскажет и пути решения современных проблем.

*Ключевые слова:* А. С. Макаренко, постнеклассические практики, человекомерные системы, образование, воспитание.

*The work teaching activities Makarenko considered as Postnonclassical practices which are inherent reflexivity, innovation, creativity. It is emphasized that the position Postnonclassical methodology teacher, teacher, teacher is not just to teach their subject and be primarily a specialist in the development and identity formation by means of its subject. The discourse of freedom and power as determined by the social sciences. Specified stages of scientific knowledge - classical, nonclassical and Postnonclassical that determined the development of industrial society and have some differences in the structure of knowledge, ie between the object and the subject means knowledge. Proanalizuvani some aspects of creativity Makarenko which can be stated that the involvement of modern Postnonclassical methodology to study creative pedagogical heritage will enable it to find new ways and meanings do the ideas expressed many years ago in a completely different social conditions adequate to today's problems and conditions, and may even prompt and solutions to contemporary problems.*

*Key words:* Makarenko, posteklasichni pravtyky, lyudynovymirni system education.