



Дічек Наталія Петрівна –

доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Коло наукових інтересів: теорія української та зарубіжної освіти (XVIII – XX ст.), методологія історико-педагогічних досліджень, історико-педагогічна біографістика, англomовне макаренкознавство. Автор і співавтор 6 монографій, 3 посібників для студентів, «Енциклопедії освіти», «Педагогічного словника», автор понад 180 статей з питань історії школи й педагогічної науки України.

e-mail: n.p.dichuk@gmail.com

УДК 37.091.4[Макаренко: Дьюї].012:303.446]=111

ЗІСТАВНО-ПОРІВНЯЛЬНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНІЙ АНГЛОМОВНІЙ МАКАРЕНКІАНІ: ДЖ. ДЬЮЇ ТА А.МАКАРЕНКО

Відповідно до мети статті висвітлено інтерпретаційні підходи в зіставно-порівняльних англomовних дослідженнях сучасних (XXI ст.) дослідників із США (Т. Герінг, Ф. Б. Бауерз, Р. Райт; Р. Дж. Хольц), Норвегії (Т. Халворсен), Італії (Н. Сіціліані де Куміс), присвячених ідеям Дж. Дьюї й А. Макаренка. На основі історіографічного аналізу доведено, що, переважній більшості розглянутих сучасних англomовних публікацій притаманна деполітизація наукового підходу до аналізу й зіставлення ідей діячів, що дає змогу авторам зосереджуватися на окресленні універсальних цінностей порівнюваних феноменів і веде до конструктивного педагогічного діалогу. З'ясовано, що зіставлення поглядів і діяльності А. Макаренка та Дж. Дьюї, які справили настільки непересічний вплив на світову педагогіку, що й досі викликають інтерес та дискусії, дає зарубіжним дослідникам не лише матеріал для переосмислення ідей минулого, а й веде до популяризації практичного, виховного потенціалу їхніх творів.

Ключові слова: Антон Макаренко; Джон Дьюї; виховні ідеї; англomовна макаренкіана; макаренкознавство; асоціальна молодь; ресоціалізація; інтерпретаційні рефлексії; культурно-освітній діалог.

Постановка проблеми. Зіставно-порівняльний метод дослідження ідей та діяльності відомих осіб є надзвичайно поширеним у західній науковій літературі інструментом освоєння, рецепції, прийнятті на рівні «сприйняття і створення образу» [3, с.82], *інішої* або *чужої* культури, досвіду. Зазвичай основними цілями такого вивчення є висвітлення невідомого феномену, обґрунтування дослідниками схожих та відмінних аспектів порівнюваних об'єктів, встановлення положень чи практичних здобутків, які не втратили свого значення й досі. Порівняння у таких наукових розвідках виконує роль знаряддя, що полегшує розуміння *інішого* в зіставленні з відомим, дає змогу увиразнити своєрідність і добре знаного, і висвітлюваного, а в цілому є засобом культурного діалогу, який за М. Бахтінім – «явище між людське, природне, насильницьке, динамічне, таке, що припускає «інші голоси» у спілкуванні людей» [1, с. 445].

Деякі зарубіжні дослідники, встановлюючи «спільність або збіжність проблем», мають на меті запозичення корисних ідей та методів, сприяючи з'ясуванню не завжди очевидних взаємозв'язків і закономірностей у порівнюваних об'єктах. Так, описуючи «зарубіжні приклади», вчені часом прагнуть віднайти для себе орієнтири або варіанти вибору, стимулюючи ідеї, повчальні уроки, та використати їх у розробленні нових шляхів розвитку освіти в своїх країнах.

У радянську добу пріоритетність ідеологічного компоненту в зіставленні поглядів педагогів, які працювали в умовах різних за ідейно-політичним устроєм суспільствах, фактично унеможливила використання дослідниками порівняльного методу, бо означала б визнання ними первинності педагогічної сутності доробку певного освітнього діяча на противагу ідеологічному підґрунтю його праць, що вважалося неприпустимим.

Але час змінився й моно ідеологічні перепони у розвитку вітчизняного гуманітарного знання зникли. Нині українські науковці мають змогу вільно використовувати зіставно-порівняльний метод у вивченні світового освітнього процесу. Активне розширення меж і можливостей діалогу освітніх культур, розпочате після 1991 р., на нашу думку, вимагає ширшого розгортання зіставно-порівняльних розвідок, посилення їх поняттєво-категорійного апарату та урізноманітнення інструментарію (наприклад, завдяки інтердисциплінарному підходу до досліджень, а також шляхом збагачення незвичними зарубіжними підходами до конструювання знання).

У цьому сенсі вважаємо слушним вивчення методології порівняльних студій, застосовуваних зарубіжними колегами, наприклад, щодо постаті видатного американського філософа-педагога Джона Дьюї й українського педагога Антона Макаренка. Зауважимо, що згадки компаративного характеру саме про цих діячів освіти часто трапляються в англомовних публікаціях. Однак їх зміст і висновки є маловідомими в нашій країні, думаємо, по-перше, внаслідок контroversійного ставлення до особи А. Макаренка; по-друге, через недостатнє поширення серед українського освітянського загалу традиції ознайомлення з оригіналами англомовних студій, відсутність їх реферування, що унеможливує розширення знання про думку *іншого*, про науковий інструментарій учених з-за кордону.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним з перших зіставлення міркувань двох, здавалося б не порівнюваних у багатьох сенсах, педагогів ще в 1962 р. здійснив у межах своєї дисертації американський професор Дж. Боуен (J. Bowen). Хоча предметом цієї статті буде відображення сучасних підходів (XXI ст.) до порівняння педагогічних концепцій Дж. Дьюї та А. Макаренка, згадуємо про Дж. Боуен не лише тому, що він був одним із перших і став визнаним істориком освіти й фахівцем у зарубіжному макаренкознавстві, а й тому, що на його книгу «А. Макаренко і розвиток радянської освіти» [6] й донині покликаються англомовні дослідники, про яких йтиметься далі (Р. Дж. Хольц; Б. Бауерз; Т. Халворсен). Тому варто стисло навести думки вченого щодо порівняння виховних концепцій А. Макаренка та Дж. Дьюї, які, вважає він, мають багато спільного щодо ціннісних орієнтацій.

Так Дж. Боуен убачає схожість у тому, що обидва діячі: підходять до виховання як до групового процесу, що «дає змогу забезпечувати групову функцію – дисципліну»; наділяють вихователя функціями інтерпретатора соціальних вимог таким чином, щоб вихованець був здатний перейняти цінності й норми суспільства; вважають цінністю працю, яка допомагає формувати всебічно розвинену особу [6, с. 208-209]. Наголосимо, книга Дж. Боуена вийшла у часи так званої холодної війни, тому його амбівалентні судження свідчать швидше на користь видатних педагогічних досягнень А. Макаренка, про що сам учений писав так: «Не зважаючи на критику, висловлену на адресу Макаренка, дуже складно дискредитувати його досягнення. Його віра у соціалістичну утопію ґрунтувалась не на політичних переконаннях, а на очевидному природному гуманізмі. В обмежених умовах дитячої колонії він, без сумніву, працював чудово. Не зважаючи на те, що його система не узгоджується з

демократичною концепцією, вона має цілком певні достоїнства, які можуть бути застосовані у специфічному контексті» [6, с. 209]. Одразу звернемо увагу на те, що сучасні американські колеги Дж. Боуена, про яких писатимемо далі [8], обґрунтовують діаметрально протилежне твердження – про запровадження радянським педагогом «демократії у своїх перевиховних установах».

Встановлюючи відмінності в поглядах двох освітніх діячів, Дж. Боуен зазначає, що Дж. Дьюї був далекий від заперечення індивідуальних інтересів особи, бо вважав їх об'єктивною необхідністю в сенсі її соціального зростання. У цьому, на думку інтерпретатора полягає основна відмінність між поглядами Дж. Дьюї й А. Макаренка, адже останній відкидає особисті інтереси, замінюючи їх двома основними моральними цінностями – обов'язком і дисципліною [6, с.192-193]. На наш погляд, у міркуваннях Дж. Боуена, хоч і є певна частка істини, але акценти розставлено так, що читач одержує надто неповну інформацію про позицію радянського педагога щодо суті й розвитку особистості в умовах виховного колективу.

Вивчення сучасної англійської педагогічної історіографії показує, що, не зважаючи на зникнення наддержави СРСР, її історія й особи, які стали знаковими у тих чи тих сферах колишньої радянської діяльності, продовжують викликати науковий інтерес у зарубіжних дослідників, зокрема й постать А. Макаренка.

Мета статті – висвітлити інтерпретаційні погляди сучасних зарубіжних дослідників (матеріали англійських публікацій) щодо доречності й валідності порівняння ідей Дж. Дьюї та А. Макаренка.

Виклад основного матеріалу. Вибудовуючи зіставно-порівняльне дослідження, іноземні компаративісти зазвичай приділяють значну увагу виявленню й зіставленню історичних, філософських, економічних, психологічних, антропологічних, політичних, соціологічних чинників, що впливають на виховання особи й розвиток освіти в певному соціумі. У найгрунтовніших зарубіжних студіях аналіз педагогічних проблем обов'язково здійснюється на тлі конкретних суспільно-історичних обставин часу. Наприклад, у статті, назва якої промовисто артикулює позицію її авторів – «Антон Макаренко: Джон Дьюї Радянського Союзу» (2005), написаній колективом американських авторів Томом Герінгом (Thom Gehring), Фредалін Б. Бауерз (Fredalene B. Bowers) та Ренделом Райтом (Randall Wright), стверджується, що А. Макаренко належить до тієї кількісно малої групи «педагогів-перевихователів, чия діяльність справила настільки визначний вплив в історії, що її важко узагальнити в одній статті» [8]. Серед найістотніших, на їхній погляд, суспільних і приватних аспектів життя А. Макаренка дослідники виділили такі:

- набуття ним визнання як педагога в ході однієї з найжорстокіших і найкривавіших революцій сучасності;
- опікуючись сиротами війни, педагог лише згодом одержав підтримку від силового блоку влади – найжахливішої на той час державної організації, що виникла в процесі революції – від «ЧК або секретної поліції»;
- замолоду, захопившись романтичною поезією, А. Макаренко належав до богеми невеличкого містечка й мав адюльтерні зв'язки, відвідував буржуазні артистичні зібрання, що вважалося неприпустимим для аскетичного, суворо регламентованого життя російських революціонерів, однак з часом А. Макаренко перетворився на дисциплінованого революціонера;
- учитель за фахом, А. Макаренко, однак, не був визнаним у колі педагогів-прихильників революційного виховання, хоча й сформулював та захищав новий підхід до навчання й виховання, що ґрунтувався на ідеях колективізму. Виступаючи проти підходу Дж. Дьюї до освіти, він разом з тим «ставився прихильно до підтримки з боку американського діяча (?»);

- педагогічна концепція А. Макаренка стала офіційним трендом, який в освіті підтримував Сталін, а ЧК надавало ресурси на реалізацію макаренківських освітніх ініціатив. Таким чином цілі «корекційної (перевиховної – прим.) педагогіки» (correctional education) стали в СРСР моделлю для загальної шкільної освіти в цілому;

- за підтримки «великого письменника Максима Горького» [8], А. Макаренко написав низку винятково популярних, проникливих і глибоких книг, присвячених досвіду перевиховання, «книг, визнаних великою літературою поколіннями прихильних читачів» [8];

Описуючи «видатні досягнення А. Макаренка в перевихованні молоді» [8], автори зазначають, що у своїй діяльності він експериментував із запровадженням демократії в керованих ним дитячих виправних закладах, а тому його вихованці самі розпоряджались майже всіма аспектами функціонування установ. Чомусь стверджується, що його «в'язниці» (?) [8] (заклади – прим.) перетворилися на школу з формування в безпритульних дітей лідерських якостей та підготовки до виконання обов'язків громадян, визначених комуністичною партією. Доречно зауважити, Дж. Боуен висловлював антитетичні думки, стверджуючи: виховна система А. Макаренка була спрямована проти розвитку в індивіда самостійного погляду на життя, ініціативності, адаптивності, креативності, сприйняття новацій [6, с. 207]. Сучасні американські автори свідченням ефективності виховання за Макаренко вважають те, що молодь цінувала життя у перевиховній установі, адже «найгіршим і найсуворішим покаранням для вихованців, на їхній власний погляд, було виключення із закладу» [8].

У колективній статті стверджується, що в результаті здійснення свого виховного задуму А. Макаренко став в СРСР провідним педагогом, який визначив «більшовицький напрям у вихованні й у житті нуклеарної сім'ї» [8] (сім'я як ядро, осереддя суспільства – прим.). Відверто позитивним, таким, що не потребує коментарів, вважаємо підсумок американських дослідників: «Досвід А. Макаренка чітко суголосний нашим власним міркуванням щодо поліпшення північноамериканської перевиховної (корекційної) освіти» [8].

Один з авторів аналізованої статті професор Каліфорнійського університету (м. Сан-Бернардіно) Т. Герінг згодом неодноразово (2007 [8]; 2008 [8]; 2016 [11]) звертався до досвіду А. Макаренка в контексті педагогіки перевиховання й підтвердження схвального ставлення Дж. Дьюї до діяльності радянського педагога.

У 2014 р. дослідник з Нордлендського університету (Норвегія) Терье Халворсен (Terje Halvorsen) у статті «Провідний педагогічний мислитель Антон Макаренко», написав, що український педагог залишив багатоаспектну «систему теорій», що стосуються багатьох питань соціальної педагогіки, які, на жаль, ігноруються більшістю фахівців із західних країн. Однак, якщо б вони звернулися до макаренківських творів, переконаний він, то одержали б задоволення від захоплюючого читання й «нових інсайтів», знайшли б перспективні думки, корисні для тих, хто намагається допомагати проблемній молоді [12, с.58]. Для нашого дослідження істотним є те, що Т. Халворсен, стверджуючи непересічний вплив на світогляд А. Макаренка філософії Г. В. Ф. Гегеля, внаслідок чого Антон Семенович «часто прагнув трансформувати опозиції через їх синтез з нижчого рівня на вищий. Такий діалектичний шлях пошуку вирішення проблеми був характерним і для його сучасника, видатного теоретика та співробітника закладу Hull House у Чикаго Дж. Дьюї» [12, с.69]. Все своє професійне життя Дж. Дьюї, на думку Т. Халворсена, теж «намагався встановити й подолати дихотомії», однак інтелектуальна спорідненість між Макаренко і Дьюї, переконано пише він, була насправді ще глибшою. Норвезький дослідник акцентує увагу на тому, що у своїх педагогічних текстах і практиці вони обоє надавали великого значення естетиці, епістемології, соціальній філософії й філософії розуму. «Макаренко часто презентують як радянського Дж. Дьюї» – пише Т. Халворсен [12, с.70]. Скептично ставлячись до конструювання зарубіжними дослідниками гіпотетичної історії знайомства двох мислителів (додамо, що й вже згадані нами американські науковці вдавалися до цього, стверджуючи, що Макаренко працював

під Ленінградом (?), де його заклад і відвідав у 1928 р. Дж. Дьюї [8]) є ніщо інше, як спроба обґрунтувати історичну гіпотезу, яка видається ймовірною через дивовижну збіжність їхніх концептуальних освітніх ідей, про що детально розмірковує, наприклад, італійський професор Нікола Січіліані де Куміс (Nicola Siciliani de Cumis).

Перш ніж проаналізувати міркування італійського професора про подібності й суперечності концептуальних положень двох мислителів, наведемо заключне міркування Т. Халворсена про їхні можливі контакти. Норвезький науковець пише: не зважаючи на те, що М. Горький був знайомий з Дж. Дьюї (J. Martin, 2003) і міг бути причетним до гіпотетичного контакту американського філософа й українського педагога, насправді вони не були знайомі [12, с. 69-70]. Обґрунтування таких можливих подій – лише антиісторичний підхід, за якого історик намагається відповісти на інтригуюче питання: «А що, якби Макаренко та Дьюї одержали змогу працювати разом?» Моя гіпотеза – вони могли б утворити успішну пару, збагативши один одного, а досвід Макаренка був би належно поцінований педагогами й фахівцями західних країн» [12, с. 70].

Отже, 2007 р. в університеті La Sapienza (м. Рим) при кафедрі загальної педагогіки філософського факультету було створено Італійську асоціацію імені А. Макаренка. Її почесним президентом став професор Н. Січіліані де Куміс. У статті «Дьюї, Макаренко і «Педагогічна поема»: між збіжностями і розбіжностями» він поставив за мету «перечитавши знову «Педагогічну поему», встановити (зрозуміти) зв'язок між критичною педагогікою Дьюї та полемікою Макаренка з офіційними бюрократичними представниками радянської соціальної педагогіки» [14, с. 1-2]. Водночас учений пише, що предмет його розвідки комплексний й охоплює, насамперед, переплетення можливих зв'язків (та їх перешкод) між американським філософом освіти та радянським педагогом у контексті їхніх персональних якостей, культури, особистого знайомства й таких несхожих між собою обставин життя й діяльності. У тлумаченні дослідника, А. Макаренко мав свою «приховану філософію», що слугувала основою-підставою для опору «педагогічному Олімпу», тобто бюрократії від освіти; Дж. Дьюї був професійним філософом і розробив педагогічну концепцію, теж відкидаючи бюрократичну логіку й етику [14, с. 2].

Н. Січіліані де Куміс не приховує, що й у СРСР, і в США існують суперечливі оцінки й думки щодо обох видатних постатей. Але вважає, що, у певному сенсі, А. Макаренко не можна відділити від Дж. Дьюї, про що свідчать наведені у його статті американські публікації, присвячені Дж. Дьюї (Passow A. H., 1989; коментарі до видання його творів (1984). Італійський професор закликає не недооцінювати й впливу Дж. Дьюї й на радянську (С. Шацький, М. Пістрак, О. Зеленко), і на дорадянську педагогіку (П. Ігнат'єв).

Безсумнівною збіжністю ідей Дж. Дьюї й А. Макаренка італійський дослідник вважає категорію «діяльність», яку окреслює як «необхідну для збалансованого зростання особистості» [14, с. 2]. За Н. Січіліані де Кумісом «діяльність» як концептуальна й оперативна основа філософії загалом і результативної педагогіки зокрема зумовлює «цілі» й «методи» у всеохоплюючому розвитку людини (її фізичний, розумовий, моральний, соціальний тощо розвиток)¹.

Як і Дж. Дьюї, автор «Педагогічної поеми», пише Н. Січіліані де Куміс, був переконаний, що у буденній практиці виховання не можливо дотримуватися заздалегідь визначених чітких й однозначних формулювань і рішень, бо на шляху досягнення нових цілей стають «старомодні погляди і життєві забобони, «педагогічні банальності» й ідеї фікс» [14, с. 2]. Натомість нову педагогічну логіку та дію не можна руйнувати апріорними судженнями та «дотриманням силіогізмів», бо вони призводять до невдач у складній, творчій, експериментальній роботі, що дає справжні результати.

¹ Тут Н. Січіліані де Куміс стисло подає англійською мовою міркування з власних статей, надрукованих італійською мовою у «Scuola e Citta» (2000) та щоквартальнику «Slavia» (2001).

Автор статті вважає, що як А. Макаренко у «Педагогічній поемі», так і Дж. Дьюї у творах «Логіка: теорія дослідження»¹ й «Теорія оцінок» розв'язують методологічні, теоретичні й етико-організаційні проблеми скоріше в діалектичній єдності, ніж окремішно, чим зміцнюють зв'язки між педагогічною теорією та практикою. Протистояння А. Макаренка педології й вільному вихованню та протистояння Дж. Дьюї «логічному атомізму», з його «абстрактністю і зловживанням тестами» є для Н. Сіціліані де Куміса взаємопов'язаними. Він оцінює педагогічну діяльність обох як «оригінальний інтегрований підхід» до дослідження виховного процесу, що «уможливив розкриття та втілення у життя передових для свого часу педагогічних прагнень й ясне передбачення теоретичних і практичних перспектив нового виховання» [14, с. 2-3]. Таким чином Дж. Дьюї у теоретичних, педагогічних і працях з естетики, а А. Макаренко у практичному досвіді використали три шляхи розуміння й дій у непорушній єдності: теоретичний метод наукового дослідження; оригінальний соціо-педагогічний досвід; естетичне засвоєння дійсності [Idid.].

На думку італійського професора, такі твори, як «Педагогічна поема» (1933-1937 рр.)² і «Мистецтво як досвід» (1934 р.) є двома різними відображеннями одного й того самого педагогічного проекту. Але, зазначає він, умови навколишньої дійсності та приналежність кожного з них до певного суспільного класу, відповідний контекст їхніх поглядів та їхні цілі були різними, оскільки радянський вихователь пропонував «комуністичне виховання», а американський філософ пропонував найдоцільніший варіант виховання особи для демократичного суспільства [14, с. 3]. А. Макаренко експериментував з вихованням «нової людини» (соціалістичної – прим. Н.Д.), а Дж. Дьюї теоретично й практично обґрунтував умови планетарного поширення освітніх перспектив. Вони обоє співвідносили проблеми кореляції мети діяльності й методів її досягнення, й обидва визначали єдність творчої діяльності особи й удосконалення колективу: поступове зростання (за Дж. Дьюї) та крок за кроком (метод «вибуху» за А. Макаренко)³.

Н. Сіціліані де Куміс також додає: обидва діячі були переконані в тому, що «справжня логіка педагогічних дій і системи педагогічних дій не може бути підпорядкована вузьким рамкам школи, але має включати суспільне життя спільноти, держави» [14, с. 3]. Саме у дотриманні такого погляду на педагогіку «полягає їхня спільна відмінність від усіх інших діячів освіти», запевняє італійський дослідник. Він пише, що саме згідно з таким тлумаченням освіти та виховання й написано твір «Школа і суспільство» Дж. Дьюї і макаренківську «Педагогічну поему».

Водночас Н. Сіціліані де Куміс вважає, що у працях Дж. Дьюї, немає ідеї «колективу», подібної до міркувань А. Макаренка – в американського педагога присутнє узагальнене поняття «група» – однак вони обидва розглядають «особистість» у термінах «суспільних відносин» (відносини батьки – діти, відносини між друзями, статеві відносини, відносини між працівником і роботодавцем, бізнес-відносини тощо), й обидва прагнуть потенціювати «особистість» завдяки зростанню її соціалізації (sociality) у «колективі» або в «групі». У цьому, за італійським професором, причина протидії А. Макаренка педагогічним теоретикам, та зваженого ставлення Дж. Дьюї до численних спроб «прикладення» педагогічних теорій до принципів демократії.

У статті [14, с. 3] наведено маловідомі нашому дослідницькому загалу, цитування думок видатного мислителя Дж. Дьюї (за американським виданням його праць 1987 р.) про установи для безпритульних дітей у радянській Росії й Україні (датовані 1928 р. і 1935 р.).

¹ Дж. Дьюї відкинув термін «епістемологія», надавши перевагу термінам «теорія дослідження» або «експериментальна логіка», як таким, що точніше розкривають його підхід [7, р. 2-3].

² Такі роки видання твору А. Макаренка зазначено у статті Н. Сіціліані де Куміса, хоча «Педагогічну поему» датують 1933-1935 рр.

³ На наш погляд, цей метод є скоріше вчинком, здійсненим А. Макаренко афективно, про що педагог і сам писав, хоча, без сумніву, загальний розвиток колективу колонії він здійснював поступово, крок за кроком.

У поданих цитатах йдеться про те, що американський діяч одержав (1928) надзвичайні враження, відвідавши такі дитячі заклади. І хоча на перший погляд, пише він, нічого особливого в них не було, але: «Я ніде в світі не бачив такої кількості кмітливих, щасливих і доцільно зайнятих (діяльністю – прим. Н.Д.) дітей. Їх не готували до інспектування (візиту). Ми прогулювалися територією і бачили їх, зайнятих звичними літніми справами: садівництвом, бджільництвом, ремонтом будівель, вирощуванням квітів в оранжереї (побудованій і опікуваній групою спеціально навчених хлопчиків, які почали з руйнації всього (старого – прим. Н.Д.), що було довкола) ... У моїх спогадах залишилося не стільки те, що вони робили, скільки те, з яким настроєм і ставленням до роботи вони діяли. Я не можу цього відтворити; у мене бракує для цього належних літературних здібностей. Але назавжди лишилося чисте враження. ... Якщо врахувати, яке складне минуле мали за плечима ці діти, виникає повний захват від можливостей людей, які змогли відкинути своє минуле, та від непохитної віри у те, чого вони досягнуть» [цит. за: Н. Сіціліані де Куміс, с. 4]. На жаль, немає переконливих аргументів, що йдеться саме про заклад А. Макаренка.

У враженнях Дж. Дьюї про відвідини всесоюзної педагогічної виставки (1935 р.), цитує Н. Сіціліані де Куміс, американський учений писав, що створена в СРСР освітня система хоча й проголошується варіативною, але насправді є «частиною планової соціальної системи, підпорядкованої спільній меті. Така уніфікована система передбачає високий ступінь централізації і ріст бюрократичної рутини. Але в СРСР наявні могутні сили, здатні протидіяти таким небезпечним ризикам. Це – завзяття й ентузіазм молоді в купі зі звичаєм до самодисципліни. Також позитивним є федеративний устрій, що дає змогу великої автономії федеральним республікам – доказом цього, наприклад, є експозиція України. Наявна також культурна автономія різних національних меншин» [цит. за : Н. Сіціліані де Кумісом, с. 4]. Даючи оцінку здійсненню в країні індустріалізації, Дж. Дьюї зауважував, що коли вона буде здійснюватися, як колись розвиток сільського господарства у давні часи, тобто буде способом життя («a way of life»), й зробить людину рабом механізмів, то кожна фабрика повинна стати освітньою інституцією. Вона має продукувати людину, просякнуту суспільними цілями, освічену й озброєну професійними вміннями [цит. за : Н. Сіціліані де Кумісом, с. 4].

Італійський професор вважає зазначені твердження вкрай важливими й для встановлення збіжностей у поглядах Дж. Дьюї та А. Макаренка, й для визначення антитетичних положень. У рубриці статті, учений назвав «Діалог на відстані?», він так аргументує свою думку про те, що обидва освітні діячі знали про ідеї й досвід один одного. По-перше, у 1936 р. з'явився переклад англійською мовою книги «Педагогічна поема» за назвою «Шлях до життя» [2, с.17–18], яка стала бестселером, а більшість перекладів праць Дж. Дьюї російською мовою побачили світ ще у 1920-і роки. По-друге, у творі радянського педагога є згадки про іноземних відвідувачів колонії імені М. Горького, серед яких був й американський джентльмен, педагог. По-третє, у книзі А. Макаренка є критичні міркування щодо «обмеженості американських педагогічних й етичних поглядів», що, хоча й не прямо, але поширюється й на філософію освіти Дж. Дьюї, підсумовує Н. Сіціліані де Куміс [14, с. 3].

У контексті педагогіки перевиховання «прогресивні ідеї» Дж. Дьюї та ідеї «виховного колективу» А. Макаренка порівнює Роберт Дж. Хольц (Robert J. Holtz) – американський діяч, супервайзер трудової підготовки у державній в'язниці Chuckawalla Valley State Prison (лапки – його). Він послуговується тезою, що обоє були винятково впливовими в педагогіці двох протилежних суспільно-політичних систем (США й СССР) [13, р.116], а «порівняння динамічних чинників життя обох суспільств є есенціальним для повнішого розуміння» [13, с.117]. Як уже підкреслювали на початку, ґрунтуючись на міркуванні, що «без висвітлення історичних передумов легко згубити коректне розуміння того, чим керувалися Дж. Дьюї та А. Макаренко в розробленні своїх теорій», автор спочатку стисло окреслює обставини

професійної діяльності педагогів, її умови і специфіку, роблячи акцент на тому, що обидва зіткнулися з необхідністю створення нової освітньої концепції в умовах економічної та політичної скрути в суспільстві. Соціальна дилема наприкінці XIX – у перші десятиліття XX ст. була спричинена прагненням обох країн забезпечити масову освіту, а не лише освіту для потреб еліти, а також сприяти реалізації політичної доктрини своєї країни. Тогочасні проблеми у США Р. Дж. Хольц пов'язує з трансформацією країни з аграрної на промислову, з масовою зміною способу життя (lifestyle) з сільського на міський, що «руйнувало розвиток дітей». До цього додалися проблеми «зростання еміграції і кількості дітей-правопорушників, які стікалися до міст, бо навчання не було обов'язковим» [13, с. 116]. Водночас, потреба у кваліфікованих кадрах для промислового виробництва стимулювала ідеї загальної освіти (public education).

Автор проводить паралель між ситуацією громадянської війни у США й станом у Російській імперії наприкінці царювання «деспотичного і кривавого царя Миколи II», коли I світова війна зрушила з місць мільйони населення імперії, зруйнувала економіку й сім'ї, а освіта мас не належала до державних пріоритетів, і забезпечувала переважно потреби вищих страт суспільства. Саме у 1917-1935 рр., вважає Р. Дж. Хольц, А. Макаренко почав розробляти «власну інтуїтивну концепцію виховання», але, маючи «малу фахову підготовку, послуговувався марксистською доктриною» [13, с. 117]. Зауважимо, цю цитату автором взято з уже згадуваної на початку статті книги Дж. Боуена [6]. На нашу думку, важливим є те, що Р. Дж. Хольц особливо наголошує: А. Макаренко вірив – освіта є рушієм розвитку нової «радянської людини» і її нової ролі у суспільному житті, він «сформулював теорію виховання безпритульних дітей, яка згодом стала загально педагогічною парадигмою у зруйнованій війною країні» [13, с. 117]. Повторюючи знову міркування Дж. Боуена, автор статті переповідає його твердження, що радянський вихователь не володів педагогічною теорією, а дослухався до власної інтуїції та керувався доктринами К. Маркса й Г. В. Ф. Гегеля [13, с. 117]. Разом з тим, Р. Дж. Хольц виявляє чітке усвідомлення тих складних умов (матеріальні злидні), у яких працював А. Макаренко, і труднощів перевиховування: соціально дезорієнтованих безпритульних дітей і молодих-правопорушників.

Американський дослідник неодноразово підкреслює, що саме проблеми в суспільстві стали чинником розвитку виховних ідей обох визначних діячів. Дж. Дьюї прагнув досягти ефективного поєднання освіти та праці, тому школа повинна була сприяти родині в соціалізації дитини. Для американського філософа-педагога праця не була набуттям суто професійних навичок, а своєрідним інтегрованим утворенням, у якому поєднувалося й вивчення деяких відомостей з географії, математики, економіки, а в учнів формувалося творче та критичне мислення. За Р. Дж. Хольцем, працюючи у колонії імені М. Горького, А. Макаренко розробляв схожу теорію освіти – праця й суспільний обов'язок мали бути імперативами в досягненні колективом успіху (у Р. Дж. Хольца – групою, *прим. Н.Д.*), а формою її реалізації стала діяльність різновікових загонів колоністів. Таким чином, як і Дж. Боуен, Р. Дж. Хольц пише, що кожен з видатних педагогів вважав працю колективним процесом, завдяки праці мало відбуватися повернення дітей у соціум. Якщо порівняти наведену на початку нашої статті позицію Дж. Боуена з позицією Р. Дж. Хольца, то легко помітити з одного боку – їх ідентичність. Водночас, ознайомившись свого часу з повним текстом книги Дж. Боуена, маємо підстави стверджувати, що підхід Р. Дж. Хольца у цілому більш позитивний і не обтяжений ідеологічними оцінними штампами, автор не переслідує мету обґрунтувати політично забарвлені звинувачення.

Висновки. Характерна переважній більшості розглянутих сучасних англомовних публікацій деполітизація наукового підходу до аналізу й зіставлення ідей А. Макаренка і Дж. Дьюї дає змогу авторам зосереджуватися на окресленні універсальних цінностей порівнюваних феноменів і веде до конструктивного педагогічного діалогу, до вкорінення наукової установки на розуміння й рецепцію «іншого», на важливість засвоєння історичного

досвіду народів, зокрема в освітній галузі. Вільний діалог сприяє критично-об'єктивному транскультурному спілкуванню.

Оскільки істотним складником історії будь-якої національної культури й освітньої традиції є розвиток діалогічних зв'язків з іншими культурами, то розширенню таких контактів сприяють саме порівняльно-педагогічні дослідження, які допомагають віднаходити зв'язки-аналогії, виявляють спорідненість, вплив освітніх феноменів і в межах однієї країни, і у процесі їх співвіднесення з більш широким міжнародним контекстом. Розгляд з порівняльно-педагогічного погляду спадщини педагогів – А. Макаренка та Дж. Дьюї – які справили настільки непересічний вплив на світову педагогіку, що й досі збуджують інтерес, викликають дискусії та справляють враження, дає не лише матеріал для переосмислення та сприйняття ідей минулого, а й для повернення в практику того, що донині не втрапило виховного потенціалу. Такі дослідження зближують педагогічні факти, тексти, що віддалені в часі та просторі, спонукають до руху герменевтичним колом пізнання, що народжує нові смисли. Звернення до досвіду минулого з позицій сьогодення не лише дає змогу описати його повніше, а й по-іншому тлумачити й оцінювати, в результаті чого надбання однієї педагогічної культури можуть ставати імпульсом для створення нових освітньо-виховних моделей в іншій, а «чуже» слово знаходить позитивний відгук або викликає конструктивну полеміку.

Проектуючи положення широкого, видового поняття «діалог культур» на його часткове відгалуження – «педагогічний діалог», доходимо висновку, що у педагогіці порівняльний діалог реалізує входження однієї педагогічної культури у світ іншої, їх взаєморозуміння або полеміку, але в будь-якому разі забезпечує взаємозбагачення, бо сприяє творенню «історії, яка є неперервним діалогом культур і народів» [5]. У загальному – саме цим зумовлено переважну більшість зарубіжних звертань до спадщини А. Макаренка, що свідчить, по-перше, про непроминальну актуальність проблеми ресоціалізації дев'янтної молоді (на жаль); по-друге, про визнання безсумнівного успіху радянського педагога у справі повернення суспільству колишніх неповнолітніх правопорушників як повноцінних громадян; по-третє, про актуальність макаренкознавчої тематики. Але для нас є важливим і те, що макаренкознавство – це вияв взаємодії різних виховних культур, їх діалогу. Звичайно, не слід оминати увагою й ті позиції педагогічної компаративістики, які «працюють» на певне ідеологічне замовлення [4], але більш продуктивним видається аналіз її діалогічних моделей.

Використані джерела

1. Бахтин М. М. К методологии гуманитарных наук. Эстетика словесного творчества. / М. М. Бахтин – М. – 1986.
2. Дічек Н. (2005). А. Макаренко і світ: аналіз англomовних студій. / Дічек Н. – Київ. Науковий світ – 2005.
3. Дічек Н. П. (2015). Рецепція у порівняльно-педагогічних та історико-педагогічних дослідженнях: методологічні аспекти. Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України. п 2. – Київ, 2015 – с. 78-87.
4. Дічек Н. П. Два сучасні погляди із зарубіжжя на ідеї А.С. Макаренка. – Суми. – 2018.
5. Наливайко, Д. (1998). Очима Заходу. Рецепція України в Західній Європі XI-XVIII ст. Київ. – 1998 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: litopys.org.ua/ochyma/ochrus.htm.
6. Bowen James. (1962). Soviet Education: Anton Makarenko and the Years of Experiment. Madison: The University of Wisconsin Press / James Bowen – 1962(The second edition – 1965).
7. International Encyclopedia of Philosophy. Retrieved from: <https://www.iep.utm.edu>.
8. Gehring T. Anton Makarenko: The “John Dewey of the U.S.S.R.”. / T. Gehring, B. Bowers Fredalene, R. Wright // Journal of Correctional Education, v56, n4. – 2005 – pp. 327–345 Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?q=secret+AND+police&id=EJ740061>.
9. Gehring, T. Handbook for correctional education leaders. / T. Gehring – San-Bernardino: California State University. – 2007.

10. Gehring T., Rennie S. What Works and Why? And What Doesn't Works and Why? The Search for Best Practices in Correctional Education. / T. Gehring, S. Rennie. // The Journal of Juvenile Court, Community and Alternative school Administrators of California, v21. – 2008. – pp. 23-28.
11. Gehring T. Remarks on Makarenko (USSR) by Dewey (USA) – 2016 Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/307446821_Remarks_on_Makarenko_USSR_by_Dewey_USA.
12. Halvorsen T. Key Pedagogic Thinker Anton Makarenko. / T. Halvorsen // Journal Education, – 2014 – n4, 58-71.
13. Holtz J. Robert. (2002). Makarenko and Dewey: Two Views on Overcoming Life Circumstences Through Edbcation / Holtz J. Robert // Journal of Correctional Education – 2002 – v53, n3 – pp.116-119.
14. Siciliani de Cumis N. Dewey, Makarenko and the “Pedagogical Poem”: between analogies and differences – 2007 – Retrieved from: <http://www.cultureducazione.it/filosofia/pedagogicalpoem.htm>.

References

1. Bakhtin M. Towards the methodology of humanitarian sciences. Aesthetic of verbal creation. Moscow - 1986.
2. Dichek N. A. Makarenko and the World: the Analysis of English writing Studies. Kyiv, Naukovyi svit – 2005.
3. Dichek N. P. (2015). The Reception in the Comparative and History of Education Researches: some aspects of methodology (pp.78-87). // Pedagogics and Psychology. Newsletter of NAPS of Ukraine. n 2.) / N. P. Dichek. – K., 2015 – c. 78-87.
4. Dichek N. (2018). Two foreign views about A. Makarenko's ideas / N. Dichek - Sumy – 2018.
5. Nalyvaiko, D. (1998). Through the eyes of the West. Reception of Ukraine in the Western Europein in the XI-XVIII cen. – Kyiv – 1998 – Retrieved from: litopys.org.ua/ochyma/ochrus.htm.
6. Bowen James. (1962). Soviet Education: Anton Makarenko and the Years of Experiment. Madison: The University of Wisconsin Press / James Bowen – 1962(The second edition – 1965).
7. International Encyclopedia of Phylosophy. Retrieved from: <https://www.iep.utm.edu>.
8. Gehring T. Anton Makarenko: The “John Dewey of the U.S.S.R.”. / T. Gehring, B. Bowers Fredalene, R. Wright // Journal of Correctional Education, v56, n4. – 2005 – pp. 327–345 Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?q=secret+AND+police&id=EJ740061>.
9. Gehring, T. Handbook for correctional education leaders. / T. Gehring – San-Bernardino: California State University. – 2007.
10. Gehring T., Rennie S. What Works and Why? And What Doesn't Works and Why? The Search for Best Practices in Correctional Education. / T. Gehring, S. Rennie. // The Journal of Juvenile Court, Community and Alternative school Administrators of California, v21. – 2008. – pp. 23-28.
11. Gehring T. Remarks on Makarenko (USSR) by Dewey (USA) – 2016 Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/307446821_Remarks_on_Makarenko_USSR_by_Dewey_USA.
12. Halvorsen T. Key Pedagogic Thinker Anton Makarenko. / T. Halvorsen // Journal Education, – 2014 – n4, 58–71.
13. Holtz J. Robert. (2002). Makarenko and Dewey: Two Views on Overcoming Life Circumstences Through Edbcation / Holtz J. Robert // Journal of Correctional Education – 2002 – v53, n3 – pp.116-119.
14. Siciliani de Cumis N. Dewey, Makarenko and the “Pedagogical Poem”: between analogies and differences – 2007 – Retrieved from: <http://www.cultureducazione.it/filosofia/pedagogicalpoem.htm>.

Дичек Н. П., доктор педагогических наук, профессор, заведующая отделом истории и философии образования Института педагогики НАПН Украины

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ МАКАРЕНКИАНЕ: ДЖ. ДЬЮИ И А. МАКАРЕНКО

В соответствии с целью статьи освещены интерпретационные подходы в сравнительно-сопоставительных англоязычных публикациях современных (XXI в.) исследователей из США (Т. Геринг, Ф. Б. Бауэрз, Р. Райт; Р. Дж. Хольц), Норвегии (Т. Халворсен), Италии (Н. Сицилиани де Кумис), посвященных идеям Дж. Дьюи и А. Макаренко. На основе историографического анализа доказано, что для большинства рассмотренных современных

англоязычных публикаций характерна деполитизация научного подхода к анализу и сопоставлению идей известных педагогов, что позволяет авторам концентрировать внимание на определении универсальных ценностей сравниваемых феноменов, и ведет к конструктивному педагогическому диалогу. Выяснено, что сопоставление взглядов и деятельности А. Макаренко и Дж. Дьюи, которые оказали столь сильное влияние на мировую педагогику, что до сих пор вызывают интерес и дискуссии, дает зарубежным исследователям не только материал для переосмысления идей прошлого, но и ведет к популяризации практического, воспитательно-го потенциала их произведений.

Ключевые слова: Антон Макаренко; Джон Дьюи; воспитательные идеи; англоязычная макаренкиана; макаренковедение; асоциальная молодежь; ресоциализация; интерпретационные рефлексии; культурно-образовательный диалог.

Dichek N., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of History and Philosophy of Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine

THE COMPARATIVE APPROACH IN THE MODERN ENGLISH-LANGUAGE MACARENKIANA: J. DEWEY AND A. MAKARENKO

In accordance with the purpose of the article, interpretative approaches in the comparative English-language publications of the modern (XXI century) researchers from the USA (T. Gehering, F.B. Bowers, R. Wright; R.J. Holtz), Norway (T. Halvorsen), Italy (N. Siciliani de Kumis), dedicated to the ideas of J. Dewey and A. Makarenko are described. On the basis of historiographic analysis it is proved that for most of the contemporary English-language publications considered depoliticization of the scientific approach to the analysis and comparison of the ideas of well-known pedagogues. Therefore, the authors are concentrated on determining the universal values of the compared phenomena, which is useful for constructive pedagogical dialogue. It was found that comparing the views and activities of A. Makarenko and J. Dewey, who had such a strong influence on the world pedagogy, which still cause interest and discussion, gives foreign researchers not only the material for rethinking the ideas of the past, but also leads to the popularization of practical, educational potential of their works.

In education, the comparative dialogue implements the introduction of one pedagogical culture into the other, their mutual understanding or controversy, but in any case ensures mutual enrichment. In general, this is the reason for the overwhelming majority of foreign appeals to Makarenko's legacy, which, firstly, attests to the timelessness of the problem of the resocialization of deviant youth; secondly, the recognition of the undoubted success of the Soviet teacher in the matter of returning to society the former juvenile delinquents as full-fledged citizens; thirdly, the relevance of Makarenko's studies (macarenkoznavstvo), which are the manifestation of the interaction of various educational cultures, their dialogue.

Keywords: Anton Makarenko; John Dewey, educational ideas; English-language Makarenkiana; Makarenko's studies (macarenkoznavstvo); problem (asocial) youth; resocialization; interpretative reflection; cultural and educational dialogue.