

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

На правах рукопису

Янченко Тамара Василівна

УДК 159.922.7(477)(043.5)

**ВИТОКИ ТА ЗАСАДИ НАУКОВОГО РОЗВИТКУ І
ПРАКТИЧНОГО ВТІЛЕННЯ ПЕДОЛОГІЇ В УКРАЇНІ**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня

доктора педагогічних наук

Науковий консультант:

доктор педагогічних наук, професор,

дійсний член НАПН України

Сухомлинська О.В.

Київ – 2017

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПЕДОЛОГІЇ В УКРАЇНІ	21
1.1. Концептуальні засади та категорійно-понятійний апарат дослідження	21
1.2. Джерельна база та історіографія дослідження	52
Висновки до першого розділу	83
РОЗДІЛ 2	
СТАНОВЛЕННЯ ПЕДОЛОГІЇ ЯК НАУКОВОЇ ГАЛУЗІ У КІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.: МІЖНАРОДНИЙ ВИМІР	86
2.1. Загальнонаукові витоки педології	86
2.2. Вплив біхевіоризму та експериментальної педагогіки на становлення педології	105
2.3. Зародження та розвиток педології як синтетичної науки	127
2.4. Розробка та реалізація методів і напрямів педологічних досліджень	162
Висновки до другого розділу	178
РОЗДІЛ 3	
НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ РОЗВИТОК ПЕДОЛОГІЇ В УКРАЇНІ	184
3.1. Науковий розвиток педології (20-ті роки ХХ ст.)	184
3.2. Дослідження особистості як провідний напрям науково-практичного розвитку педології	215
3.3. Теорія дитячого колективу як складова радянської педології	245
Висновки до третього розділу	258

РОЗДІЛ 4

НАУКОВО-ОРГАНІЗАЦІЙНЕ	ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ПЕДОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В УКРАЇНІ	262
4.1. Створення педологічних установ як реалізація зв'язку між наукою і практикою	262
4.2. Міжнародні зв'язки української педології (20-ті – початок 30-х років ХХ ст.) як фактор її наукового розвитку	299
4.3. Завершення «тріумфальної ходи» педології у радянській Україні	319
Висновки до четвертого розділу	353

РОЗДІЛ 5

СТАВЛЕННЯ ДО ПЕДОЛОГІЧНИХ ІДЕЙ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ ст.	357
5.1. Розвиток ідей педології у науково-методичній думці другої половини ХХ ст.	357
5.2. Оцінка феномена педології у дослідженнях науковців пізньорадянського і пострадянського періодів	383
Висновки до п'ятого розділу	400
ВИСНОВКИ	403
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	415
ДОДАТКИ	500

ВСТУП

Актуальність дослідження. Соціально-економічні та політичні зміни в Україні, пов'язані з розвитком суспільства та інтеграцією нашої країни у європейську спільноту, здійснюють помітний вплив на процеси реформування системи освіти. Гуманістична парадигма, стверджувана у теорії сучасної педагогіки та в освітній практиці, з особливою гостротою ставить питання про забезпечення прав та можливостей кожної дитини на вільний і всебічний розвиток у різних соціальних середовищах та інституціях: навчальних закладах усіх рівнів, сім'ї, товаристві однолітків, позашкільних організаціях. Ці тенденції відображено у державних і міжнародних правових документах, що стосуються освіти й виховання дітей в Україні: у Законі України «Про вищу освіту» (2014), Проектах Закону України «Про освіту» (2016), Концепції розвитку освіти України на період 2015 – 2025 років (2014), Концепції Нової української школи (2016), Конвенції ООН про права дитини, ратифікованій у 1989 р., та багатьох інших нормативно-правових актах. А відтак актуальною та невідкладною потребою педагогічної науки є накопичення і поглиблення знань про дитину, її оточення, закономірності та чинники формування особистості. Ця потреба нині гостро постала й перед психологією, фізіологією, соціологією, медичними науками.

Звернення до історико-педагогічних, етнопедагогічних, психологічних та філософських витоків і засад вивчення особистості дитини можуть надати випробуваний часом матеріал, що виступає підґрунтям у розбудові інноваційних проектів і моделей. У зв'язку з цим останнім часом у педагогічній науці відбувається актуалізація ідей про дитиноцентровану систему освіти й виховання, спрямовану на розвиток та саморозвиток особистості, посилюється увага до вивчення спадщини вітчизняних і зарубіжних науковців початку ХХ ст., коли у педагогічній науці розвивалися дитиноцентровані течії, напрями та школи. До них відноситься і педологія, питання про місце та значення якої у системі наукових знань і її вплив на культурно-освітні процеси залишається

дискусійним. А відтак дослідження багатогранного наукового доробку педології вимагає високого рівня історико-логічного аналізу та найретельнішого врахування конкретно-історичного контексту, у якому відбувалися її становлення та розвиток.

Не можна стверджувати, що ці питання залишалися поза увагою українських і зарубіжних науковців. Дослідження розвитку педології представлені працями, написаними у різні роки, що висвітлюють:

– провідні ідеї педології у період її становлення як наукової галузі, розроблені В. Бехтерєвим, Дж. Болдуїном, П. Каптерєвим, Е. Кіркпатріком, О. Крісменом, В. Ласем, Е. Мейманом, О. Нечаєвим, Г. Россолімо, М. Рибніковим, М. Рум'янцевим, Е. Торндайком, Дж. Уотсоном, С. Холлом, Я. Чепігою та ін.;

– основні засади науково-практичного розвитку педології упродовж 20-х – початку 30-х років ХХ ст., схарактеризовані самими носіями ідей С. Ананьїним, П. Блонським, Л. Виготським, А. Владимирським, В. Гаккебушем, А. Залкіндом, О. Залужним, Г. Костюком, І. Левінсоном, В. Протопоповим, І. Соколянським, М. Тарасевичем та ін.;

– оцінку педології, здійснену у 20-х – 30-х роках ХХ ст., А. Гергетом, А. Готаловим-Готлібом, Й. Зільберфарбом, А. Зільберштейном, Й. Ліпманом, Я. Мамонтовим, Я. Ряппо, І. Хаїтом та ін.;

– історію розвитку педології у Радянському Союзі, досліджену у другій половині 80-х років ХХ ст. В. Барановим, Ю. Гільбухом, Д. Ніколенком, А. Петровським, Ф. Фрадкіним та ін.;

– педологічну спадщину 20-х – 30-х років ХХ ст., вивчену й актуалізовану у сучасних історико-педагогічних студіях українських учених О. Сухомлинської, Н. Дічек, І. Болотнікової, Н. Дем'яненко, Л. Дуднік, Л. Ковальчук, Ю. Литвиної, В. Лук'янової, О. Петренко і зарубіжних дослідників – англійського ученого Е. Байфорда, німецького – Г. Хілліга та російських – Є. Балашова, О. Еткінда, М. Курека, А. Пископеля, О. Рожкова, О. Романова, М. Сенченкова, Н. Стоюхіної, С. Шалаєвої, П. Шварцмана та ін.

Водночас більшість названих сучасних учених лише побіжно торкаються питань розвитку педології в Україні і розглядають її переважно поза політичним, ідеологічним і педагогічним українським контекстом. Окрім цього, зазначимо, що майже всі праці, які висвітлюють історію розвитку педології, – це статті у періодичній пресі, збірниках праць тощо.

Отже, історіографічний аналіз засвідчив, що витoki та засади наукового розвитку і практичного втілення педології в Україні як окрема наукова проблема не вивчалася, тому в історико-педагогічній науці немає цілісного й системного дослідження, яке висвітлювало б розвиток теорії та практики вітчизняної педології як біосоціальної інтеграційної науки про дитину, через яку опосередковувалися зв'язки інших наук про людину з педагогічною практикою.

З огляду на вищезазначене вважаємо, що актуальність дослідження зумовлена: в науково-теоретичному аспекті – необхідністю подолання фрагментарності історико-педагогічних знань стосовно генези педології в Україні як провідної тенденції розвитку педагогічної науки і практики шкільництва першої третини ХХ ст. з метою цілісного розуміння окресленої проблеми; у практичному – затребуваністю розробки та запровадження цілісного підходу до досліджень дитини і дитинства та важливістю синкретичного аналізу педології для її творчого осмислення у процесі сучасного реформування освіти.

Таким чином, соціально-економічні, політичні та соціокультурні перетворення в Україні, пов'язані з демократичним розвитком суспільства, інтеграцією нашої країни у європейську спільноту та реформуванням українського освітнього простору, що включає в себе і творчу асиміляцію попереднього досвіду, відсутність комплексних праць, присвячених теорії та практиці педології як науки, зумовили вибір теми дисертаційної роботи **«Витoki та засади наукового розвитку і практичного втілення педології в Україні»**. Не останнім аргументом на користь вибору цієї теми став і

неординарний факт несподіваної заборони та директивного вилучення педології з наукового й освітнього простору.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане відповідно до наукової тематики відділу історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України «Організація навчального процесу в історії вітчизняної школи: від уніфікації до диференціації (40 – 80-ті рр. ХХ ст.)» (державний реєстраційний номер НДР: 0113U000271).

Тему дисертації затверджено вченою радою Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (протокол № 2 від 26 вересня 2012 р.) та Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогіки і психології НАПН України (протокол № 9 від 27 листопада 2012 р.).

Мета дослідження – крізь призму сучасних дослідницьких підходів розкрити і цілісно схарактеризувати витоки та засади розвитку педології в Україні як провідного науково-педагогічного практико-орієнтованого напрямку.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. Обґрунтувати теоретико-методологічні основи дослідження.
2. Розглянути генезу педології як комплексної біосоціальної науки про дитину через призму розробленої періодизації її розвитку.
3. Здійснити аналіз впливу різних наукових концепцій і течій на розвиток педології як окремої науки у її міжнародному вимірі.
4. Охарактеризувати педологію як самостійну науку про дитинство.
5. Висвітлити педологічні методи дослідження дитинства, застосовувані у радянському шкільництві.
6. Визначити політико-ідеологічні та наукові причини і наслідки знищення педології.
7. Виокремити і проаналізувати досвід відтворення близьких до педології ідей у педагогічній теорії і практиці другої половини ХХ – початку ХХІ ст.

Об'єкт дослідження – розвиток педології як біосоціальної інтеграційної науки про дитинство в різних соціальних і психолого-педагогічних контекстах.

Предмет дослідження – становлення і науково-практичний розвиток педології в Україні як цілісного педагогічного явища.

Хронологія дослідження визначається на основі короткочасного існування педології в науковому й освітньому просторі різних країн і не має чітко окреслених меж. Для вивчення витоків становлення педології дослідження торкається останньої третини XIX ст., коли у Російській імперії були опубліковані праці І. Сеченова, що стали основою для розвитку рефлексології, та праці з педагогічної антропології К. Ушинського; у цей же час у США та західноєвропейських країнах з'являються перші наукові дослідження у галузі педології.

Помітною точкою для дослідження став 1901 р. – рік створення першої в Росії Лабораторії експериментальної педагогічної психології, завдяки чому ідеї педології почали ширитися на теренах імперії, а відтак і в Україні.

Іншою такою межею став 1936 р., коли була видана постанова ЦК ВКП(б) «Про педологічні перекичення в системі Наркомосів» (1936), якою було заборонено педологію як науку.

З метою вивчення оцінки педології як науки, а також процесу трансформаційного розвитку її ідей у теорії та практиці української освіти у дослідженні представлено й окремі педагогічні факти та явища другої половини XX – початку XXI ст.

Концептуальні засади дослідження. В основу дослідження покладено системно-хронологічний підхід до розгляду *науково-практичного розвитку педології як складного, суперечливого і хвилеподібного процесу*, що відбувався у тісній взаємодії суспільно-політичних, соціально-культурних і педагогічних детермінант. А відтак концепція дослідження ґрунтується на твердженні про те, що на становлення педології в Україні, стрижнем якого є інтегративне вивчення особистості дитини на основі визнання її біосоціальної сутності, значний вплив

мали соціально-економічні, суспільно-політичні та культурно-історичні чинники.

Системоформуючою концептуальною ідеєю дослідження є обґрунтування залежності розробки педології як науки про дитину, її практичного застосування, і відповідно, організації і функціонування педологічних інституцій від сукупності соціально-економічних, політичних і культурних умов існування суспільства, особливо такого специфічного, як радянське, яке в цей період відшукувало шляхи поєднання класових домінант у політиці і новаторства у педагогіці. Такий підхід дає змогу показати наступність формування основних засад педології та ті зміни, що вносилися до теоретико-методологічного, змістового та методичного забезпечення цієї науки. Незважаючи на перепони політико-ідеологічного та соціального характеру, педологія у радянській Україні зберегла основні наукові ознаки і водночас концептуально змістила свої складові. Тому аналіз науково-практичного розвитку педології має носити співставно-порівняльний характер.

Інструментом аналізу науково-практичного розвитку педології було обрано розроблену нами логіко-структурну модель дослідження, що має низку складових, де кожна попередня ланка є основою для дослідження наступної, які у сукупності становлять структуру концептуально-теоретичних побудов і їх практичного втілення. До складників моделі віднесено: витоки становлення та генезу педології у кінці XIX – на початку XX ст. у їх міжнародному вимірі; економічні, суспільно-політичні та науково-педагогічні чинники науково-практичного розвитку педології в Радянському Союзі та в УСРР як частині радянського суспільства; її основні засади; специфіку науково-організаційного забезпечення і практичного втілення педологічних досліджень; причини та наслідки знищення педології в СРСР; особливості трансформації її ідей у теорії та практиці шкільництва другої половини XX ст. Запропонована і застосована у дослідженні модель, покликана виконувати описову, пояснювальну та аналітичну функції, забезпечить, при певних спрощеннях і абстрагуванні, цілісність і повноту вивчення досліджуваних феноменів.

Відтак в основу дослідження покладено обґрунтовану нами періодизацію науково-практичного розвитку педології в Україні. Критерієм його поділу на певні етапи було обрано викладені вище основні підходи до аналізу проблеми та специфіку політичної історії і зумовлену нею еволюцію суспільства, які спровокували особливості науково-практичного розвитку педології та системи освіти. У результаті застосування системно-хронологічного підходу хвилеподібний розвиток педології в Україні було поділено на чотири етапи (1901 – 1920 роки – становлення педології у вітчизняному освітньо-науковому просторі; 1920 – 1924 роки – науково-теоретичне оформлення педології та початок практичного втілення її ідей у навчально-виховний процес; 1924 – 1930 роки – подальша наукова еволюція педології та її радянізація; 1930 – 1936 роки – трансформація змісту педології та її внутрішня переорієнтація).

Означена модель аналізу еволюції теорії та практики педології, і зокрема, чинників, напрямів, змісту, форм її розвитку та методів педологічних досліджень, застосування окреслених підходів і розроблена періодизація дають підстави для встановлення і розкриття ролі педології на різних етапах її генези як окремого напрямку педагогічної науки.

Методологічна основа дослідження розроблена на засадах використання дескриптивної (емпірично-індуктивної) та прескриптивної (аксіоматично-дедуктивної) методології, що дозволило розв'язати низку питань, пов'язаних з постановкою проблеми та організацією дослідження, критичним осмисленням провідних ідей педології, висвітленням та інтерпретацією фактичного матеріалу. Методологічну основу дослідження становлять:

– соціокультурний підхід сприяє виявленню та розумінню того, що наукові засади педології і специфіка їх практичного втілення є похідними від загального стану суспільства та культури, зокрема науки й освіти;

– антропологічний підхід дозволяє розглядати розвиток педології як системи знань про людину, акцентувати увагу на історії вивчення дитинства як особливого феномена;

– психологічний підхід забезпечує висвітлення основних ідей експериментальної педагогіки, біхевіоризму та рефлексології як підґрунтя педології та сприяє розумінню сутності багатьох педологічних досліджень, що здійснювалися в Україні у 20-ті роки ХХ ст.;

– синергетичний підхід надає можливість показати багатогранність, складність і суперечливість генези педології, різноманітність проявів її теоретичних засад і практичного втілення на різних етапах розвитку;

– системно-хронологічний підхід дає змогу простежити зародження педологічних знань, наукове становлення педології та її розвиток у США, Західній Європі, Російській імперії та в Україні і є основою для розробки періодизації розвитку педології;

– проблемний підхід дозволяє представити предмет дослідження (розвиток педології) як систему, що складається з взаємопов'язаних компонентів або проблем, а також виявити ключові теми педологічних досліджень;

– модерністський підхід забезпечує вивчення педології з позиції теорії та методології модернізму і дає можливість для більш виваженої інтерпретації тенденцій і фактів розвитку науки про дитинство, пов'язаних з перетворенням і оновленням культури, суспільства, освітньої системи та формуванням «нової» людини;

– герменевтичний підхід сприяє розумінню змісту документів і різного роду матеріалів, які стосуються генези педології, визначення основних засад її науково-практичного розвитку, що особливо важливо під час опрацювання джерельної бази дослідження;

– персоналістичний підхід, що виявляє залежність науково-практичного розвитку педології від діяльності окремих особистостей, репрезентує їхній внесок у педологічну науку, яка синтезувала різноманітні знання про дитинство.

Визначені підходи до проблеми дослідження передбачають опору на методологічні принципи історизму, об'єктивності, системності, детермінізму.

Теоретичною основою дисертації є:

– філософські концепції українських учених щодо функціонування та розвитку освітніх систем (В. Андрущенко, С. Гончаренко, В. Кремень, В. Огнев`юк);

– концептуальні положення методології сучасної історико-педагогічної науки українських учених (Л. Березівська, Л. Ваховський, Н. Гупан, Н. Дем`яненко, Н. Дічек, С. Лобода, О. Петренко, Н. Побірченко, О. Пошетун, Н. Сейко, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко);

– педологічні концепції розвитку особистості як єдності її біологічної, соціальної та духовної сутності (П. Блонський, Л. Виготський, О. Залужний, В. Лай, Е. Мейман, О. Нечаєв, М. Рум`янцев, Дж. Уотсон, К. Ушинський, С. Холл, Я. Чепіга);

– педагогічні та психологічні концепції розвитку особистості у процесі освіти та виховання (Б. Ананьєв, І. Бех, П. Блонський, Л. Виготський, Л. Занков, Г. Костюк, В. Сухомлинський);

– положення гуманістичної педагогіки про дитиноцентризм як провідний принцип навчання і виховання дітей, що передбачають всебічне вивчення особистості, урахування індивідуальних особливостей дитини у процесі її розвитку, використання особистісно орієнтованих навчальних і виховних технологій (С. Русова, І. Сікорський, В. Сухомлинський, К. Ушинський).

Для реалізації мети та вирішення завдань дослідження використано комплекс взаємодоповнюючих **методів**, а саме:

– історико-структурний метод забезпечив класифікацію джерел і розробку структури дослідження;

– конструктивно-генетичний метод сприяв розробці періодизації розвитку педології та виявленню її специфічних рис упродовж кожного з окреслених етапів;

– історико-компаративістський або порівняльно-зіставний метод дав змогу здійснити оцінку феномена педології, виявити її специфіку на різних етапах розвитку, визначити особливості вітчизняної та зарубіжної педології,

з'ясувати її значення для педагогічної теорії та практики, порівняти історичні та сучасні тенденції поширення і трансформації ідей педології в освітньому просторі;

– наративний метод забезпечив збір, опис і оцінку історико-педагогічних фактів, що стосуються науково-практичного розвитку педології в Україні, поєднання їх у єдине ціле у певній послідовності, взаємозалежності й обумовленості;

– парадигмальний метод дав змогу розглядати педологію як своєрідну сталу величину педагогічної науки першої третини ХХ ст., прийняту за зразок вирішення актуальних науково-практичних завдань;

– загальнонаукові методи (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, моделювання) забезпечили вивчення архівних і опублікованих джерел та історіографії з обраної теми, висвітлення фактів історії розвитку педології, розробку логіко-структурної моделі дослідження науково-практичного розвитку педології та формулювання відповідних висновків.

Джерельну базу дослідження становлять:

– матеріали нормативно-правового характеру (Кодекс законів УСРР (1922), Постанови ЦК ВКП(б), Постанови РНК УСРР, Розпорядження Наркомосу УСРР та інші документи директивного характеру, що видавалися впродовж досліджуваного періоду, а також матеріали численних з'їздів з педагогічної психології, експериментальної педагогіки, педології, психотехніки, вивчення поведінки людини, резолюції засідань науково-дослідних установ);

– неопубліковані документи та матеріали, що зберігаються у державних архівах України, зокрема у Центральному державному архіві вищих органів влади та управління України (фонди: № 166 – Народний комісаріат освіти УСРР (Міністерство народної освіти УРСР), № 342 – Міністерство охорони здоров'я Української РСР, № 5128 – Науково-дослідний інститут дефектології НКО УРСР (МО УРСР), № 5141 – Науково-дослідний інститут психології Міністерства освіти УРСР); у Державному архіві м. Києва (фонди: № 16 –

Київський університет Св. Володимира, № Р-161 – Дитячі будинки м. Києва, № Р-318 – Дитячий будинок «Ленінське дитяче містечко» Київського міського відділу народної освіти); у Державному архіві Чернігівської області (фонди: № 980 – Чернігівський учительський інститут, № Р-593 – Відділ народної освіти Чернігівського губвиконкому, № Р-600 – Інспектура народної освіти виконавчих комітетів окружних рад), а також у Фондах Чернігівського літературно-меморіального музею-заповідника М. Коцюбинського;

– публікації у спеціальних періодичних виданнях першої третини ХХ ст., а саме у журналах: «Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма» (1904 – 1911), «Вестник психологии криминальной антропологии и педологии» (1912 – 1919), «Книжки по педагогической психологии» (1905 – 1910), «Русская школа» (1890 – 1917), «Ежегодник экспериментальной педагогики» (1909 – 1913), «Світло» (1910 – 1914), «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології» (1925 – 1930), «Педологический журнал» (1923 – 1936), «Педология» (1928 – 1932), «Шлях освіти» («Путь просвещения») (1922 – 1930), «Радянська освіта» (1923 – 1931), «Комуністична освіта» (1931 – 1941), «Радянська школа» (1945 – 1991);

– праці зарубіжних вчених з педології, експериментальної педагогіки, дитячої та педагогічної психології Дж. Болдуїна, В. Друммонда, Е. Кіркпатріка, О. Крісмена, В. Лая, Е. Меймана, Г. Рішара, Е. Торндайка, Дж. Уотсона, С. Холла та ін.;

– джерела з фізіології, психології, педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ ст. (праці І. Павлова, І. Сеченова, І. Сікорського, К. Ушинського та ін.);

– праці педологів початку ХХ ст. (О. Лазурського, О. Нечаєва, М. Рибнікова, Г. Россолімо, М. Рум'янцева, Я. Чепіги та ін.);

– праці провідних радянських педологів 20-х – першої половини 30-х років ХХ ст. С. Ананьїна, П. Блонського, Л. Виготського, А. Владимирського, О. Дорошенко, О. Залужного, Г. Костюка, І. Левінсона, А. Мандрики, В. Протопопова, С. Ривеса, І. Соколянського, М. Сиркіна, М. Тарасевича, Я. Чепіги, Є. Шевальнової та ін.;

– навчальні програми та підручники з педології, що видавалися упродовж 20-х – початку 30-х років ХХ ст. і використовувалися у навчально-виховному процесі інститутів народної освіти та інших навчальних закладів;

– публікації, видані в середині 30-х років, що містили критику педології як «буржуазної псевдонауки»;

– інтерпретаційні джерела – праці сучасних науковців, присвячені досліджуваній темі або дотичні до неї.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що *вперше*:

– обґрунтовано концептуальні засади та методологію дослідження педології, які стали інструментарієм для комплексного й системного розкриття процесу розвитку теорії та практики педології у зарубіжних країнах, Російській імперії, Радянському Союзі та в Україні;

– розроблено логіко-структурну модель дослідження науково-практичного розвитку педології в Україні;

– визначено роль педології у системі наукового знання різних країн, з'ясовано провідні ознаки її науково-практичного розвитку: предмет, мету, завдання, методологічні засади та відповідний дослідницький інструментарій;

– розроблено й аргументовано періодизацію науково-практичного розвитку педології в Україні та з'ясовано його специфіку впродовж кожного з окреслених етапів: I – 1901 – 1920 роки – етап становлення педології у вітчизняному освітньо-науковому просторі; II – 1920 – 1924 роки – етап науково-теоретичного оформлення педології та початок практичного втілення її ідей у навчально-виховний процес школи, професійних середніх і вищих навчальних закладів; III – 1924 – 1930 роки – етап подальшої наукової еволюції педології, її радянзації та «тріумфальної ходи» в СРСР і радянській Україні; IV – 1930 – 1936 роки – етап ідеолого-політичної трансформації змісту педології, її внутрішньої переорієнтації, критики і самокритики;

– цілісно представлено вплив ідей науковців – представників експериментальної педагогіки, біхевіоризму, дитячої психології, рефлексології та педології В. Бехтерєва, Дж. Болдуїна, У. Друммонда, О. Крісмена, В. Лая,

Е. Меймана, О. Нечаєва, І. Павлова, М. Рум'янцева, І. Сеченова, Дж. Уотсона, С. Холла на становлення педології в Україні, які у своїй сукупності становили теоретичне підґрунтя розвитку радянської педології та її інтеграції в соціально-педагогічний простір;

– виокремлено й обґрунтовано внесок українських педологів С. Ананьїна, А. Владимирського, О. Дорошенко, О. Залужного, Г. Костюка, І. Левінсона, А. Мандрики, В. Протопопова, С. Ривеса, І. Соколянського, М. Сиркіна, М. Тарасевича, Я. Чепіги, Є. Шевальнової у розробку теоретичних засад цієї науки, методики здійснення педологічних досліджень і використання їх результатів у практичній площині;

– охарактеризовано діяльність і розроблено схему інституційного оформлення педології в Україні, до якої входили центральні, регіональні та місцеві науково-практичні установи: науково-дослідні кафедри і досвідно-педологічні станції, а на місцях – лікарсько-педагогічні консультації, колектори (при губернських (округових) відділах соціального виховання) та районні педологічні кабінети, а також педологічні осередки у навчально-виховних закладах;

– висвітлено генезу міжнародних зв'язків української педології – від тісного співробітництва між ученими до його ігнорування та заперечення, розкрито напрями та форми міжнародних зв'язків української педології у 20-х роках ХХ ст., що характеризували її як науково-практичну галузь, що розвивається у руслі європейської науки;

– виявлено вплив педологічних ідей на вітчизняну науково-методичну думку другої половини ХХ ст. (дослідження закономірностей і особливостей психічного розвитку дітей; програмоване навчання як результат еволюції провідних положень біхевіоризму та рефлексології; подальший розвиток рефлексологічної методики навчання та виховання сліпоглухонімих дітей) та оцінювання педології науковцями пізньорадянської та пострадянської доби крізь призму модерністського прочитання їхніх аналітичних текстів;

Подальшого розвитку в дослідженні набули:

– аналіз опублікованих і неопублікованих джерел згідно з запропонованою в дисертації класифікацією та висвітлення історіографії досліджуваної проблеми на основі хронологічного та проблемно-тематичного підходів;

– визначення соціально-економічних, політичних, культурних і педагогічних передумов становлення педології як інтеграційної біосоціальної науки та як провідної радянської наукової галузі;

– систематизація педологічних досліджень, здійснюваних в Україні упродовж 20-х – першої половини 30-х років ХХ ст., згідно з запропонованою в дисертації класифікацією.

У процесі дослідження *уточнено*:

– поняттєво-категорійний апарат досліджуваної проблеми;

– наукове коло українських дослідників-педологів і факти життя та діяльності окремих науковців (А. Владимирського, О. Дорошенко, А. Мандрики, О. Монтеллі, Є. Сухенко, М. Тарасевича, Є. Шевальнової);

– причини та наслідки знищення педології в СРСР.

До наукового обігу введено маловідомі та невідомі архівні документи і факти, що стосуються науково-практичного розвитку педології в Україні, зокрема організації та функціонування науково-дослідних кафедр, досвідно-педологічних станцій, місцевих педологічних установ.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у тому, що представлені систематизовані та узагальнені положення, фактологічний матеріал і джерельна база можуть стати основою для подальших наукових розвідок з історії педагогіки і українського шкільництва та при написанні навчальних посібників і підручників з історії педагогіки.

Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані у викладанні курсів з історії педагогіки та історії психології у педагогічних вищих навчальних закладах з метою розширення, доповнення та оновлення змісту цих навчальних предметів і сприятимуть формуванню комплексних

знань про розвиток психологічної і педагогічної думки, освіти та виховання дітей в Україні у першій третині ХХ ст.

Практичне значення одержаних результатів полягає й у розробці та впровадженні спецкурсу «Розвиток педології в Україні» для вищих навчальних закладів і для установ системи післядипломної педагогічної освіти, основою якого стали матеріали дисертаційного дослідження.

Результати дослідження упроваджено в навчальний процес Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (довідка про впровадження № 35 від 25.10.2016 р.), Чернігівського інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського (довідка про впровадження № 1 від 27.10.2016 р.), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка про впровадження № 17/15 – 3405 від 25.11.2016 р.), Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (довідка про впровадження № 5 від 01.11.2016 р.), Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (довідка про впровадження № 262/24 від 06.02.2017 р.).

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Основні результати дослідження висвітлювалися у виступах на міжнародних та всеукраїнських конференціях і семінарах, а саме: XII Всеукраїнській науково-практичній конференції «Українська педагогіка 1920-х років – сучасні оцінки і виміри» (Умань, 2012), III Всеукраїнській науковій конференції «Сіверянські соціально-психологічні читання» (Чернігів, 2012), VI Міжнародній науково-практичній конференції «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: розвиток творчої особистості» (Кіровоград – Павлиш, 2013), XIII Всеукраїнській історико-педагогічній науково-практичній конференції «Джерельна та історіографічна основа сучасних історико-педагогічних досліджень» (Хмельницький, 2013); IV Всеукраїнській науковій конференції «Сіверянські соціально-психологічні читання» (Чернігів, 2013), VII Міжнародній науково-практичній конференції «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: вчимося толерантності» (Миколаїв, 2014), Міжнародній науково-практичній

конференції «Соціально-педагогічна парадигма виховання: сутність та шляхи реалізації» (Ніжин, 2014), VII Всеукраїнській науково-практичній конференції «Проблеми сучасного підручника» (Київ, 2014), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Філософсько-педагогічна спадщина Костянтина Дмитровича Ушинського: нове прочитання» (Чернігів, 2014), V Всеукраїнській науковій конференції «Сіверянські соціально-психологічні читання» (Чернігів, 2014), XIV Всеукраїнській історико-педагогічній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень шкільної освіти» (Київ, 2014), VIII Міжнародній науково-практичній конференції «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: виховуємо культуру потреб особистості» (Херсон, 2015), XV Всеукраїнській історико-педагогічній науково-практичній конференції «Освіта крізь призму мікроісторії: заклади освіти, особистості, навчальна література, листування» (Київ, 2015), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи» (Кам'янець-Подільський, 2015), VI Всеукраїнській науковій конференції «Сіверянські соціально-психологічні читання» (Чернігів, 2015), Міжнародній науково-практичній конференції «Педагогічні ідеї Софії Русової у контексті розвитку сучасної освіти» (Чернігів, 2016), Міжнародній науково-практичній конференції «Проблеми сучасного підручника» (Київ, 2016), IX Міжнародній науково-практичній конференції «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: щоб у серці жила Батьківщина» (Луцьк, 2016), XVI Всеукраїнській історико-педагогічній науково-практичній конференції «Ідея університету у європейському і національному вимірах: традиції, сьогодення, перспективи» (Львів, 2016), VII Всеукраїнській науковій конференції «Сіверянські соціально-психологічні читання» (Чернігів, 2016), на засіданні Круглого столу, присвяченого 140-річчю від дня народження Якова Феофановича Чепіги (Зеленкевича) (Київ, 2015), на Всеукраїнському науково-практичному семінарі «Українські педагоги про національно-патріотичне виховання» (Київ, 2016), на засіданні Круглого столу «Відділ історії педагогіки на тлі доби – до 90-річчя від

дня створення» (Київ, 2016), на засіданні Круглого столу «Співець педагогіки колективу», присвяченого 130-річчю з дня народження О. С. Залужного (Київ, 2016), на звітних наукових конференціях Інституту педагогіки НАПН України (Київ, 2013, 2014, 2015, 2016) та на звітних наукових конференціях професорсько-викладацького складу Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Чернігів, 2013, 2014, 2015, 2016).

Апробація результатів дослідження здійснювалася також у процесі викладання авторського спецкурсу «Розвиток педології в Україні» (90 годин) – на психолого-педагогічному факультеті Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка впродовж 2015 – 2016 навчального року.

Публікації. Результати дисертаційного дослідження відображено в 52 одноосібних працях, серед яких: 1 монографія, 24 статті у фахових виданнях, 9 статей у наукових виданнях інших держав з напрямку, за яким підготовлено дисертацію, та у виданнях України, які включені до міжнародних наукометричних баз, 14 тез доповідей у збірниках матеріалів конференцій, 4 публікації, що додатково відображають результати дослідження.

Кандидатську дисертацію на тему «Проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей, які потребували захисту, в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)» захищено в 2006 р. за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Її матеріали в тексті дисертації не використовувалися.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (893 позиції, з них 176 – архівні джерела), 18 додатків на 30 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 529 сторінок, з них основного тексту – 411 сторінок. Робота містить 5 рисунків і 5 таблиць.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПЕДОЛОГІЇ В УКРАЇНІ

1.1. Концептуальні засади та категорійно-понятійний апарат дослідження

Характеристика концептуальних засад дослідження передбачає визначення його методології, оскільки об'єктивність, достовірність і науковість історико-педагогічних студій залежать, насамперед, від обраної методології «як проекту пізнавальної діяльності, створеного з урахуванням особливостей пізнання й закономірностей мислення» [82, с. 8]. На думку українського вченого Л. Ваховського, усе розмаїття методологічних позицій можна звести до двох: 1) емпірично-індуктивна методологія або методологія спроб і помилок; 2) аксіоматично-дедуктивна методологія або методологія розумового конструювання.

Емпірично-індуктивна методологія є методологією вилучення помилкових положень. Вона може використовуватися в історії педагогіки для розв'язання окремих дослідницьких завдань, що стосуються вивчення практики навчання і виховання, і належить до дескриптивного (описового) методологічного знання. Аксіоматично-дедуктивна методологія – це методологія розумового моделювання, певний сценарій розуміння навколишнього світу, що відноситься до прескриптивного (нормативного) знання (Е. Юдін). Більш сучасною й ефективною методологією історико-педагогічного дослідження, як стверджує Л. Ваховський, є прескриптивна методологія [82, с. 8].

У нашому дослідженні використовуються дескриптивна та прескриптивна методології, що дозволило розв'язати низку організаційних і змістових питань (здійснено постановку проблеми та організацію дослідження,

критично осмислені провідні ідеї педології, висвітлено й інтерпретовано фактичний матеріал, що стосується розвитку педології в Україні).

Методологічне забезпечення історико-педагогічного дослідження потребує обґрунтування теоретичних підходів до його здійснення та добору принципів і методів наукових пошуків. Передусім розглянемо наукові підходи до здійснення дослідження витоків і засад науково-практичного розвитку педології в Україні.

Як зазначає Л. Березівська, «предмет історико-педагогічних досліджень, як правило, поєднує процеси, котрі лежать в основі вивчення таких наукових дисциплін, як історія педагогіки, педагогіка, історія України, політична історія України, філософія». Це зумовлює необхідність добору міждисциплінарних (міжнаукових) підходів до здійснення досліджень [48, с. 37].

Сучасний стан системи підходів О. Сухомлинська типологізує за такими домінантами:

1) Соціокультурні домінанти (або підходи). До них належать принцип розподілу праці, соціально-класова стратифікація суспільства, національна диференціація, багатоманітність світоглядних орієнтацій.

2) Культурно-антропологічні домінанти, коли історико-педагогічні феномени розглядаються з точки зору потенціалу людини, розвитку її певних сторін.

3) Суто педагогічні домінанти, тобто інтерпретація навчальних, виховних, освітніх явищ крізь призму гранично педагогізованих основ [528, с. 21].

Окрім цього, серед концептуальних засад висвітлення історико-педагогічного процесу О. Сухомлинська виділяє формаційний, цивілізаційний і синергетичний підходи [528, с. 22–23].

Оскільки вивчення проблеми розвитку педології в Україні, має значну специфіку, що пов'язана, насамперед з її предметом і комплексним, міждисциплінарним характером, застосування цих підходів у нашому дослідженні потребує певного уточнення. Тому ми спираємося на деякі підходи з відповідних галузей гуманітарних наук, що найбільше узгоджуються з

об'єктом і предметом нашого дослідження та сприяють реалізації його концепції, сутність якої полягає у розумінні педології як науки, котра мала власний предмет і впродовж окресленого періоду набула методологічно завершеного вигляду. З-поміж багатьох методологічних підходів ми обираємо соціокультурний, антропологічний, психоісторичний, психологічний, синергетичний, системно-хронологічний, модернізаторський, герменевтичний і персоналістичний. Зупинимося детальніше на їхній характеристиці.

Сутність *соціокультурного підходу* (М. Богуславський [73]; О. Сухомлинська [528; 531]) полягає у тому, що педагогічні процеси у будь-яку з історичних епох завжди зумовлені загальним станом розвитку суспільства й культури, оскільки зміст освіти та виховання залежить від державних інтересів і специфіки суспільно-політичного життя, особливо, коли це стосується радянського періоду. «Освітній простір, – зазначає О. Сухомлинська, – знаходиться здебільшого в соціальній сфері, відображає соціальні, політико-правові, економічні й ідеологічні процеси. Саме вони вкупі з педагогічними процесами задають параметри шкільної політики, функціонування освіти ...» [531, с. 48]. Тому генеза педології як науки, що розвивалася у педагогічній парадигмі кінця XIX – першої третини XX ст., є своєрідним відображенням соціально-політичних, ідеологічних і культурних процесів, що відбувалися в окреслений період у різних державах світу.

Соціокультурний підхід у дослідженні проблеми розвитку педології передбачає, що педагогічна наука та практика є похідними від загального стану суспільства й культури. А відтак зародження і наукове становлення педології як однієї з течій педагогічної науки пов'язані з особливостями економічного розвитку та соціальної й освітньої політики США та країн Західної Європи. Особливо важливим для нашого дослідження є те, що розвиток педології віддзеркалює специфіку політичних, соціально-економічних та ідеологічних процесів, які відбувалися в Україні впродовж першої третини XX ст.

У межах соціокультурного підходу до дослідження означеної проблеми провідним є положення про те, що «соціологізм як базова засада освітньої

системи, виховної складової, як методу організації навчального процесу в радянській парадигмі посилювався й укорінювався, поступово перетворюючись з роками в соціоцентризм як головний маркер, показник освітньо-виховної парадигми» [527, с. 3]. Саме такі тенденції еволюції освіти вплинули на «долю» педології в СРСР.

Застосування соціокультурного підходу сприяє розумінню педології як інтеграційної науки, метою якої є комплексне вивчення дитини і дитинства у цілому, оскільки, за соціокультурного підходу, важливою тезою дослідження є те, що «людське дитинство є не тільки фізіологічним, психологічним, педагогічним, а й складним соціокультурним явищем, яке має історичне походження і природу» [286, с. 17].

Завдяки використанню соціокультурного підходу педологія розглядається як складова загального культурного процесу та невід'ємна частина суспільної культури, що стала здобутком людства на певному етапі його історії. Через призму соціокультурного підходу у дослідженні визначаються чинники становлення педології, серед яких важливе місце посідали досягнення фізіології, психології та інших наук, що свідчить про її приналежність до наукового простору кінця XIX ст. Впродовж досліджуваного періоду педологія мала міждисциплінарні зв'язки з усіма науками, які вивчали різні аспекти розвитку дитини, об'єднувала їх, виступала системотворчим чинником. Важливим для здійснення нашого дослідження стало твердження О. Сухомлинської, що історія педагогіки є істотною складовою сучасної науки про дитину [524, с. 47]. У такому контексті простежується зв'язок між педологією (наукою про дитину, що розвивалася у кінці XIX – першій третині XX ст.) та історією педагогіки (складовою сучасної науки про дитину).

Застосування у дослідженні *антропологічного підходу* (К. Ушинський [569], М. Богуславський [73], В. Кремень [280; 282]) дозволяє трактувати педологію як науку про дитину (людину), одним із витоків якої є педагогічна антропологія К. Ушинського.

У розумінні К. Ушинського антропологічний підхід означав інтеграцію даних усіх наук про людину (психологія, анатомія, фізіологія, логіка, філософія, географія, історія, етнографія) і їх використання при організації та здійсненні педагогічного процесу [569]. Крізь призму антропологічного підходу у дослідженні висвітлюється значення педології як підґрунтя педагогічної науки і навчально-виховної практики.

Провідним принципом антропологічних теорій, зокрема педагогічної антропології К. Ушинського [569], філософії людиноцентризму В. Кременя [282] та інших теорій, є антропоцентризм (людиноцентризм), який ставить у центр дослідження людину, стимулює вивчення історії в контексті людського виміру і у такий спосіб висвітлює специфіку розгортання соціально-культурних процесів у певному суспільстві. За визначенням В. Кременя, «людиноцентризм – це актуалізація гуманістичних тенденцій у сучасну епоху, відхід від раціоналізованих прагматичних імперативів» [282, с. 15].

Застосування принципу людиноцентризму «розвиває і культивує розмірковуючий, поліфонічний тип пізнання, яке долає економцентризм (прагмацентризм) людського буття» [282, с. 16].

Вивчення історії розвитку педології спирається на ядро – дитиноцентризм, сутність якого полягає у тому, що навчання та виховання повинні здійснюватися на основі визначених здібностей і потреб дитини, з урахуванням її індивідуальних відмінностей, що суттєво впливають на організацію та зміст навчально-виховного процесу. Педологічні дослідження (впродовж більшості періодів наукового існування педології) фокусувалися на вивченні закономірностей і специфіки розвитку дитини, формування її поведінки, організації навчання та виховання, тобто в центрі наукових пошуків знаходилася дитина. Тому об'єктивне та комплексне висвітлення проблеми розвитку педології вимагає врахування дитиноцентрованих положень цієї науки. Ідеї дитиноцентризму та антропоцентризму є засадничими для реалізації дослідження педології як наукової системи.

Важливим для вивчення науково-практичного розвитку педології є застосований у нашому дослідженні *психологічний підхід* (О. Сухомлинська [528; 534]).

О. Сухомлинська зазначає, що використання у якості методології історії психології, зокрема дитячої, педагогічної, експериментальної, культурно-історичної психології, психотехніки забезпечує опис і пояснення фактів, механізмів і закономірностей психічного розвитку дитини та пояснення того, як ці факти та закони відкривались. Пояснити і відтворити деякі періоди розвитку педагогічної думки та школи неможливо без залучення історії психології, наприклад наукову спадщину К. Ушинського, період розвитку української школи й педагогіки 20-х років ХХ ст., педологію [528, с. 23].

У процесі дослідження генези педології адекватним є використання у якості методології історії дитячої і педагогічної психології та психотехніки, оскільки ці галузі психологічної науки мали найбільший вплив на становлення та розвиток педології впродовж різних етапів її існування.

Про доцільність використання психологічного підходу у процесі здійснення нашого дослідження, свідчить те, що педагогіка кінця ХІХ – першої третини ХХ ст. характеризувалася суттєвими взаємовпливами та взаємодією з психологією, які виявлялися, насамперед, у зародженні та визнанні педології як окремої науки. Вони мали спільний предмет – дитину в контексті еволюційно-біологічних і культурно-історичних закономірностей розвитку й побудоване на цій основі виховання, що ставило за мету формування особистості. Загальнометодологічними принципами для педагогіки, психології та педології були двофакторність і обумовленість розвитку, що конкретизувалася в урахуванні ролі спадковості та визнанні провідної ролі середовища, соціальних умов, які коригували та корелювали спадковість [534, с. 43].

У дослідженні витоків і засад наукового розвитку педології та їх практичного втілення психологічний підхід забезпечує висвітлення основних положень експериментальної педагогіки, біхевіоризму та рефлексології як підґрунтя педології на різних етапах її розвитку, а також сприяє розумінню

сутності та специфіки багатьох педологічних досліджень, що здійснювалися в Україні у 20-ті роки ХХ ст. і були одним із основних виявів її існування як науки та практичної галузі.

Дослідження витоків і засад науково-практичного розвитку педології спирається й на *синергетичний підхід* (М. Богуславський [73], В. Кремень [281]; М. Каган [231]). Синергетика виходить з того, що нові наукові ідеї, поняття, гіпотези породжуються не тільки новими (в нашому випадку педагогічними) фактами, а й різноманітними нелінійними зв'язками між теоріями [73, с. 37]. Синергетичний підхід сприяє виявленню нерозкритих чи недостатньо розкритих процесів, що були прихованим пластом історико-педагогічних феноменів [532, с. 15].

Як зазначає В. Кремень, звернення педагогіки до методології синергетики пов'язане з тим, що в наукових розробках про освіту та виховання накопичено великий обсяг фактів і матеріалів, які не підлягають поясненню з позицій окремих, традиційних методик, прийнятих як у педагогіці, так і в інших гуманітарних і соціальних науках. Їх аналіз вимагає іншої концептуалізації, звільнення від стереотипів минулого, переходу до синергетичної (міждисциплінарної) методології [281, с. 127]. До таких історико-педагогічних фактів і матеріалів відносимо й розвиток педології, оскільки вона є міждисциплінарною науковою галуззю, здобутки якої були директивно вилучені з наукового обігу і замовчувалися упродовж багатьох років у вітчизняній історіографії.

Концептуальним для нашого дослідження є твердження М. Богуславського, що синергетичне світорозуміння має такі істотні риси:

1. Генеза педагогічного світогляду має свою внутрішню логіку, що не збігається (але своєрідно резонує) із зовнішніми детермінантами [73, с. 37]. Прикладом такої невідповідності може стати розвиток педології у середині 30-х рр. ХХ ст., коли її інтегративність і спрямованість на комплексне й об'єктивне вивчення дитини, її оточення та диференціацію на цій основі освітньо-

виховного процесу розійшлися з політико-ідеологічними настановами партійних і державних органів.

2. Поліфонічність процесів, що є об'єктом пізнання (їх альтернативність, варіативність). За синергетичного підходу науку цікавить здебільшого не лише зовнішній, видимий шар історико-педагогічного процесу, а й те, що знаходиться під ним. За таких умов відбувається відродження їх людського, морального змісту, тобто повернення до гуманістичних витоків історико-педагогічного пізнання, зосередженість на вузлових проблемах поєднується з урахуванням впливу на макросистему малих педагогічних процесів [73, с. 37]. У такій парадигмі ми розглядаємо педологію, яка у західних країнах та в Російській імперії не мала провідного становища і була лише однією з течій педагогіки, одним із її «невидимих шарів» і «другорядних шляхів» розвитку науки. Але під впливом соціально-економічних і політичних процесів, що відбувалися впродовж 20-х років ХХ ст., педологія перетворилася на провідну науково-практичну галузь, що визначала розвиток педагогічної науки та практики.

3. За синергетичного підходу особливого значення набувають виявлення і показ впливу окремих діячів освіти і науки на систему, яка перебуває у стані нестабільності, що зумовлює макрозміни [73, с. 38]. Наприклад, виходячи з теми дослідження, це стосується ролі С. Холла та О. Крісмена у зародженні педології, Л. Виготського у розробці культурно-історичної теорії, О. Залужного у створенні педологічної теорії колективу, І. Соколянського у розробці методики навчання й виховання сліпоглухонімих дітей.

Використання у дослідженні *системно-хронологічного підходу* (А. Кушнір [294; 295], Г. Щедровицький [627], Е. Юдін [629], М. Ярошевський [682]) дає змогу простежити зародження педологічних знань, наукове становлення педології та її розвиток у США, країнах Західної Європи, в Російській імперії та в радянській Україні і є основою для розробки періодизації розвитку педології. Системно-хронологічний підхід дозволяє висвітлювати етапи науково-практичного розвитку педології і відповідні

фактичні матеріали не відокремлено, а у певній системі суспільно-політичних, культурних, психологічних і педагогічних детермінант як складний і суперечливий процес. Педологія, за системно-хронологічного підходу, розглядається нами як цілісна система наукових знань, що мають зв'язок з практикою.

Розгляд історико-педагогічних явищ, пов'язаних з розвитком теоретичних засад педології та здійсненням комплексних педологічних досліджень, як системи або цілісної сукупності наукових проблем спонукав до використання у якості загальнонаукового методологічного орієнтиру і *проблемного підходу* (Б. Грязнов [148]; З. Равкін [441]; В. Швіреєв [612]). Логічне поєднання системно-хронологічного та проблемного підходів дозволяє представити предмет дослідження (розвиток педології) як систему, що має складну структуру у вигляді логічного поєднання компонентів або проблем, зовнішні зв'язки, визначені функції та практичну спрямованість на досягнення актуальної мети.

До суттєвих ознак проблемного підходу як методологічного орієнтиру відносимо комплексність, опосередкованість і визначеність наукової інформації історичними джерелами, ретроспективність, раціональність. Застосування проблемного підходу дає можливість узагальнити досліджувані явища, позбавляє від зайвої деталізації у висвітленні історико-педагогічних фактів, забезпечує виявлення ключових положень науково-практичного розвитку педології у руслі загальних педагогічних процесів.

За проблемного підходу дослідження провідних засад науково-практичного розвитку педології почасти спрямовується на подолання протиріччя між існуючими в історико-педагогічній науці фрагментарними знаннями про цей феномен та визначальним місцем педології у системі психолого-педагогічних наук і у практиці шкільництва першої третини ХХ ст., зумовленого забороною педології та негативним ставленням до неї у радянській педагогічній історіографії.

При вивченні педології враховуємо, що радянська педагогіка, як і все радянське суспільство, є реалізованим світоглядним і методологічним проектом, який нині класифікується як модерністський. Його сутність полягає в прагненні до перетворення й безкінечного оновлення культури, суспільства, освітньої системи [83, с. 62]. А відтак використання *модерністського підходу* (М. Богуславський [73], Ю. Хабермас [582], Г. Федотова [571], Л. Ваховський [83]) сприяє розумінню специфіки генези педології.

Однією з причин того, що за характером розвитку педологія була локалізованою не в просторі, а в часі і її розвиток у певні періоди був можливий як у західних країнах, так і в Радянському Союзі, є те, що «при всіх соціальних, політичних і ідеологічних розбіжностях капіталістичний і соціалістичний способи виробництва були все ж варіантами створення індустріального суспільства і тому породжували загальний тип світогляду, який... одержав назву модернізм». Як наслідок, освітня теорія та практика в СРСР і в західних країнах розвивалася «в одній системі координат», хоча кожна з них мала свої переваги, сильні та слабкі сторони [83, с. 64].

У повній узгодженості з модернізмом радянської педагогіки знаходиться спрямованість педології на формування «нової» людини. В освіті й педагогічній науці універсальність і нормативність модернізму виявляється у створенні моделі або проекту людини, яка потрібна державі та суспільству на тому чи іншому етапі їхнього розвитку. Крім цього, Л. Ваховський зазначає, що «базовою характеристикою модернізму є віра в прогрес..., у те, що нове завжди краще за старе». Радянська освітня система з моменту свого виникнення відрізнялася прагненням до прогресу – твердою впевненістю в однолінійному й обов'язково прогресивному розвитку суспільства й самої людини. Тому у 20-ті роки ХХ ст. широко використовувалися терміни «нова людина», «нова школа», «нове суспільство» [83, с. 63–64]. У процесі їх створення важлива роль надавалася педології як науці і як практичній галузі. Модерністський підхід дає можливість проаналізувати розвиток педології у різних політичних,

соціокультурних і освітніх системах для більш виваженої інтерпретації тенденцій і фактів її функціонування.

Серед методологічних основ дослідження ми виділяємо *герменевтичний підхід* (Х.-Г. Гадамер [121], П. Рікер [453], О. Сухомлинська [524; 528]), що застосовується у процесі тлумачення текстів, зокрема історичних, які віддзеркалюють як досліджуваний предмет, так і суспільний контекст окресленого періоду, тому він є особливо доречним при опрацюванні джерельної бази дослідження.

На думку П. Рікера, інтерпретація продовжує життя історичних джерел, оскільки письмові історичні джерела – «це не закритий пакет, котрий, не відкриваючи, передають з рук в руки, а це скарб, з якого можна черпати пригоршнями і який поповнюється у цьому процесі. Усіляка традиція живе завдяки інтерпретації; саме цією ціною вона продовжується, тобто залишається живою традицією» [453, с. 38].

У руслі філософської концепції Х.-Г. Гадамера [121] вихідними імперативами герменевтичного підходу стали такі положення: а) інтерпретація є принципово відкритою й ніколи не може бути завершеною; б) розуміння тексту не просто лежить в основі ставлення інтерпретатора до тексту, а є відображенням ставлення інтерпретатора до світу в цілому. Водночас, відповідно до герменевтичної теорії інтерпретації текстів, тлумачення використаних у дослідженні історичних документів, особливо неопублікованих, має здійснюватися у такий спосіб, щоб передати їх предметний зміст саме так, як він закладений в тексті, незалежно від внутрішніх інтенцій дослідника.

Ще однією важливою рисою герменевтичного підходу та його застосування в нашому дослідженні стало намагання зрозуміти не лише зміст опрацьованих нами документів, але й позицію та погляди автора цього документа, викликані певними обставинами, пов'язаними з соціально-політичними умовами розвитку суспільства, особливо впродовж радянських періодів розвитку педології.

Серед концептуальних засад дослідження розвитку педології у контексті суспільно-політичних і культурно-освітніх процесів першої третини ХХ ст. окреслюємо й *персоналістичний підхід* (В. Штерн [621], О. Сухомлинська [532], Н. Гупан [149], Н. Дічек [160]), оскільки «педагогічна персоналія репрезентує доробок того чи іншого педагога як індивідуального творця, але передусім як виразника думки й практики своєї епохи» [532, с. 11].

Застосування персоналістичного (біографічного) підходу означає зв'язок наукового знання з особистістю вченого чи педагога-практика, його життям і діяльністю, що сприяє відродженню гуманістичних традицій історико-педагогічних пошуків і дає змогу усвідомити, що історію творять особистості, а процес формування підростаючих поколінь значною мірою залежить від взаємовпливів і взаємодії цих визначних діячів [160, с. 19].

Опора на персоналістичний підхід забезпечує характеристику педагогічної реальності у часі й просторі й охоплення досліджуваної проблеми у широкому історичному контексті, що є особливо важливим для висвітлення провідних засад розвитку педології, як у західних країнах, так і у Радянському Союзі. Персоналістичний підхід у вивченні генези педології – це такий спосіб добору та аналізу джерел, за якого біографія, особистість ученого виступає визначальним чинником його науково-практичної діяльності та розвитку окремих аспектів науки.

Аналіз окреслених підходів до вивчення проблеми науково-практичного розвитку педології в Україні сприяв виділенню важливих загальнонаукових гносеологічних принципів, що лежать в основі відтворення історико-педагогічних явищ: історизму, об'єктивності, системності, детермінізму.

Керуючись *принципом історизму*, вивчаємо генезу педології у контексті соціально-економічних і політичних процесів, що відбувалися у США, Західній Європі, Російській імперії та в Україні, а також розробляємо періодизацію розвитку вітчизняної педології. З огляду на принцип історизму, у пропонованому дослідженні педологія виступає як «дитина» епохи, яка була

породжена, зрощена і знищена під впливом соціально-економічних і політико-ідеологічних чинників.

Принцип об'єктивності сприяє визначенню позитивних і негативних, внутрішніх і зовнішніх чинників розвитку педології впродовж різних періодів її існування як науки, допомагає здійснити аналіз змісту та методів педологічних досліджень, а також показати значення педології як підґрунтя педагогічної науки та практики і наслідки її заборони.

Урахування *принципу системності* у дослідженні допомагає висвітленню генези педології у вигляді цілісного і динамічного процесу, пов'язаного з соціально-економічними та політичними умовами розвитку держави. Принцип системності забезпечує розуміння сутності педології як системи наук про дитину й дитинство або (на деяких етапах її розвитку) як прагнення до утворення такої системи.

Принцип детермінізму дає можливість розглядати науково-практичний розвиток педології в Україні через призму причинно-наслідкових зв'язків, що визначили відповідну послідовність періодів її генези – зародження і становлення в США, Західній Європі та Російській імперії; «радянська та тріумфальна хода» в УСРР; заборона та знищення на теренах усього Радянського Союзу.

Спираючись на визначені нами методологічні підходи та принципи вивчення витоків і засад науково-практичного розвитку педології в Україні, ми використовуємо загальні (історико-структурний, конструктивно-генетичний, історико-компаративістський або порівняльно-зіставний) та часткові (нарративний, парадигмальний) методи дослідження.

Історико-структурний метод, застосування якого має на меті розподіл феномену минулого, що вивчається, на його складові [73, с. 39], забезпечує розробку структури дослідження; визначення витоків і чинників розвитку педології, її основних засад і змісту та їх практичного втілення впродовж 20-х – першої половини 30-х років, причин і наслідків її знищення.

Використання *конструктивно-генетичного методу* (визначення змін досліджуваного об'єкта і його складових у просторі та часі) сприяє розробці періодизації розвитку педології та виявленню її специфічних рис упродовж кожного з окреслених етапів.

За допомогою *історико-компаративістського або порівняльно-зіставного методу*, спрямованого на порівняння різних явищ, що становлять сутність досліджуваної проблеми, здійснюється оцінка феномена педології та її місце у науковому просторі, визначається її специфіка на різних етапах розвитку і з'ясовується її значення для педагогічної теорії та практики у межах окресленого періоду.

У ході дослідження проблеми розвитку педології в Україні використовується *нарративний метод* як специфічна форма дискурсу [84, с. 42], що передбачає переказ, виклад, аналіз історико-педагогічних фактів [524, с. 45], отриманих у процесі вивчення архівних і друкованих джерел. Специфіка предмета дослідження зумовила наявність значної кількості проаналізованих історико-педагогічних джерел, як наукових праць учених-педологів, так і різноманітних документів, що стосуються діяльності педологічних інституцій. Вивчення розвитку вітчизняної педології за допомогою нарративного методу передбачає збір і опис історико-педагогічних фактів, поєднання їх у єдине ціле, їх оцінку. Використання нарративного методу дає змогу «не просто описати історико-педагогічний досвід, а й наділити його смислом, внести до сучасного соціокультурного контексту і, зрештою, перетворити на інструмент зміни педагогічної дійсності» [84, с.45].

У результаті застосування нарративного методу отримуємо історико-педагогічні знання різного характеру: причинні, еволюційно-генетичні, функціонально-генетичні та функціональні [524, с. 45], наприклад причини зародження, поширення та знищення педології; описані та викладені у певній послідовності, залежності й обумовленості факти її розвитку в Україні та світі; функції та специфіка діяльності педологічних інституцій (науково-дослідних

кафедр педології, досвідно-педологічних станцій, педологічних осередків у школах).

Виходячи з теми та предмета нашого дослідження, дуже важливим для його здійснення стало застосування *парадигмального методу*, оскільки він передбачає розгляд внутрішньої логіки розвитку педагогічної теорії з точки зору виникнення, трансформації, взаємодії різних парадигм (сукупності переконань, цінностей і технічних засобів, прийнятих науковим співтовариством, певної наукової традиції) [73, с. 40]. У такому контексті педологія виступає парадигмою вітчизняної педагогіки першої третини ХХ ст., спрямованою на вирішення актуальних науково-практичних завдань. А відтак використання парадигмального методу сприяє комплексному висвітленню проблеми розвитку педології.

Окрім цього, зазначимо, що з метою аналізу архівних і опублікованих джерел нами використовуються загальнонаукові методи дослідження: *аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, моделювання*, що надає можливість висвітлити факти історії розвитку педології, показати їх власне бачення, здійснити наукову рефлексію, розробити логіко-структурну модель дослідження науково-практичного розвитку педології та сформулювати відповідні висновки стосовно досліджуваної проблеми.

На основі аналізу підходів українських і зарубіжних учених до вивчення історії педології, визначення принципів і методів відтворення історико-педагогічного процесу розроблено логіко-структурну модель дослідження науково-практичного розвитку педології в Україні, що, відповідно до предмета і завдань нашого дослідження, висвітлює витоки, економічні, суспільно-політичні та науково-педагогічні чинники розвитку педології в Україні, його основні засади, специфіку їх практичного втілення, причини та наслідки знищення педології в СРСР і особливості трансформації її ідей у теорії та практиці шкільництва другої половини ХХ ст. Представляємо її графічне зображення (рис. 1.1.).

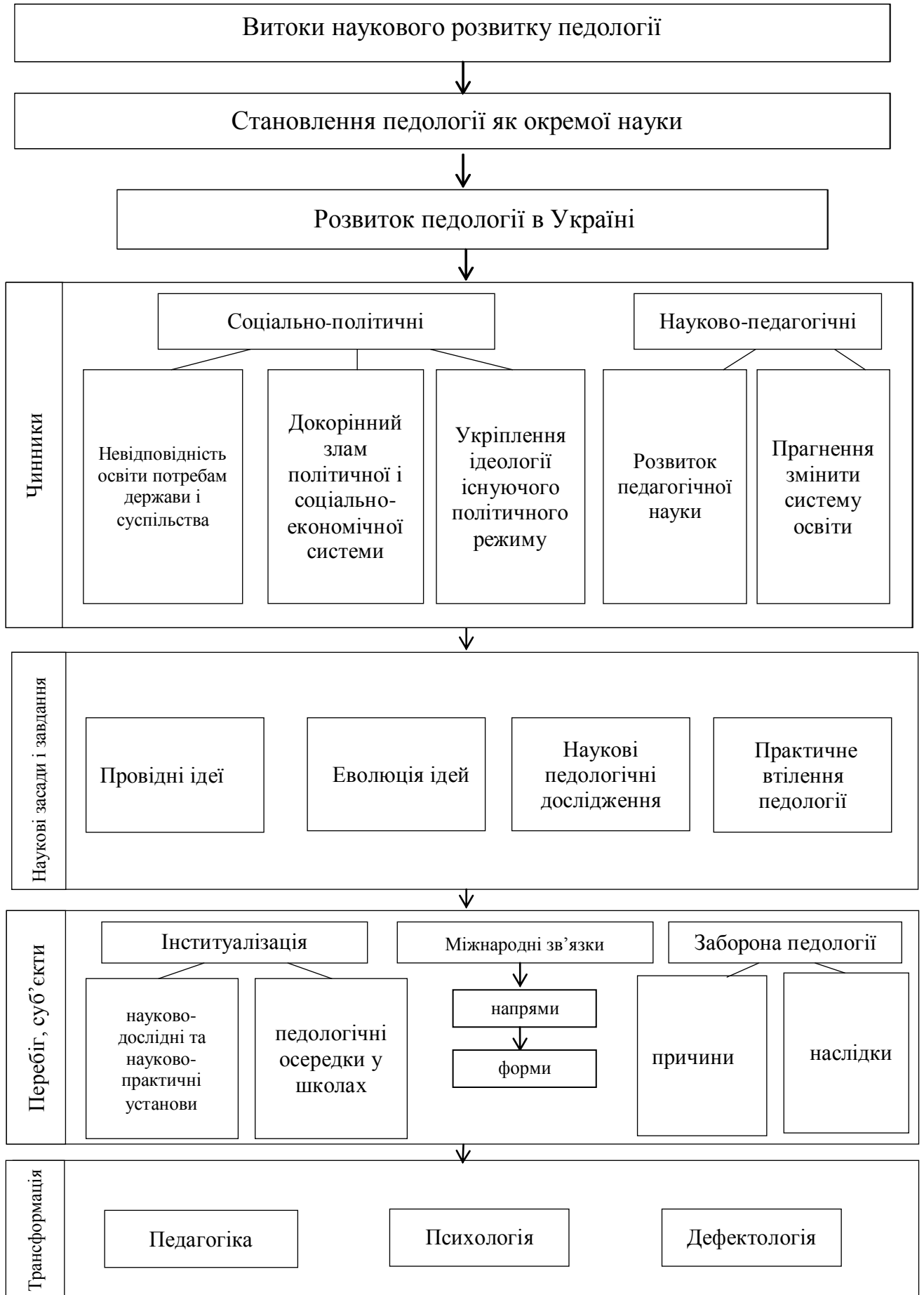


Рис. 1.1. Логіко-структурна модель дослідження науково-практичного розвитку педології в Україні

Обрані методологічні засади нашого дослідження потребують застосування відповідного категорійно-понятійного апарату. Ми поділяємо думку багатьох сучасних дослідників [48; 73; 82; 316; 528], що в історико-педагогічному пізнанні варто йти від теорії до історії, тобто дивитися на історико-педагогічну дійсність крізь призму сучасної педагогічної науки. Саме сучасні визначення й характеристики педагогічних категорій, понять, явищ, процесів, які безпосередньо стосуються предмета історико-педагогічного дослідження, і виступають як конкретно-наукова методологія [82, с. 10–11]. Такий підхід передбачає уточнення основних категорій і понять, оскільки їх довільне тлумачення може стати серйозною перешкодою на шляху до об'єктивної характеристики історико-педагогічних феноменів, що входять до обраного дослідницького поля.

Враховуючи те, що педологія є комплексною міждисциплінарною галуззю знань, до категорійно-понятійної конструкції дослідження необхідно залучити поняття з педагогіки, психології, соціології та інших наук. А відтак категорійно-понятійний апарат пропонованого історико-педагогічного дослідження є сукупністю понять з педології, педагогіки, історії педагогіки, психології, соціології та інших наук, які є логічно взаємопов'язаними і стосуються обраної проблеми.

Критерієм визначення послідовності розгляду наукових категорій і понять стала не приналежність їх до певної науки, а їхня важливість для нашого дослідження і частота їх вживання у ньому. З огляду на тему та предмет дослідження, провідним поняттям, що потребує характеристики й уточнення, є педологія. Наголосимо, що у цьому параграфі ми розглядаємо визначення, запропоновані тільки сучасними вченими, оскільки визначення, що пропонувалися вченими-педологами у кінці XIX – першій третині XX ст., ми будемо характеризувати у наступних параграфах.

Термін «педологія» у перекладі з грецької мови означає «наука про дитину», «дитинознавство» [359, с. 128; 368, с. 118].

О. Сухомлинська визначає педологію як науку про дитину, що мала своїм предметом вивчення дитини й охоплювала своїм змістом анатомію, фізіологію, біологію, психологію та соціологію дитини [359, с. 128]. Згідно з іншим визначенням О. Сухомлинської, педологія – це комплексна наука про всебічне вивчення закономірностей вікового розвитку дитячої особистості на основі біогенетичного закону [534, с. 42].

Згідно з визначенням, запропонованим С. Гончаренком, педологія – це наука про дітей, сукупність психологічних, анатомо-фізіологічних, біологічних, соціологічних концепцій психічного й фізичного розвитку дітей і молоді [135, с. 255]. Специфіка цього визначення полягає у тому, що у ньому педологія розглядається не як поєднання фактів про розвиток дітей, отриманих різними науками, а як сукупність наукових концепцій розвитку дітей, що, на наш погляд, почасти відповідає дійсності.

У «Педагогічному словнику» (2001), виданому за редакцією М. Ярмаченка, наголошується на зв'язку педології з психологією та педагогікою, оскільки педологія визначається як «наука про дитину, течія в психології та педагогіці, що виникла в кінці ХІХ ст.» [397, с. 361].

Наведені дефініції зосереджують увагу на предметі педології (дитина, її розвиток, його закономірності; вивчення дитини) та її міждисциплінарному характері, комплексному поєднанні в ній знань про розвиток дитини, що відносяться до різних наукових галузей.

У іншому визначенні О. Сухомлинська зазначає, що педологія – це наука, предметом якої є дитина в контексті еволюційно-біологічних і культурно-історичних закономірностей розвитку й побудоване на цій основі виховання, що ставило за мету формування особистості [534, с. 43]. Важливим елементом цього визначення є розуміння того, що виховання, побудоване на основі знань про закономірності розвитку дитини, є складовою предмета педології. А відтак, на нашу думку, воно є найбільш повним, таким, що повністю віддзеркалює сутність педології.

У сучасній науці існують визначення поняття «педологія» (і, вважаємо, вони є правомірними й почасти коректними, хоча й вимагають деяких уточнень), в основі яких лежить твердження того, що предметом дослідження в педології є дитинство. Російський історик Є. Балашов, вважає, що педологія – науковий напрям, що передбачав всебічне комплексне психологічне, фізіологічне, соціологічне та інше вивчення дитинства [33, с. 2].

Не зовсім точним у цій дефініції вважаємо позначення педології не як науки, а як наукового напрямку. На нашу думку, педологія як наука спрямована на одержання нових знань, і відрізняється від інших форм пізнання, таких як науковий напрям або наукова дисципліна, системністю, практичною націленістю та обґрунтованістю результатів. Наукова дисципліна є більш вузьким поняттям, яке визначається логічною системою наукового знання, методів і засобів дослідження та розвитком понятійного апарату, але не має практичного застосування. Науковий напрям – це лише сфера досліджень, спрямованих на вирішення певних завдань у одній або декількох галузях наук. Тому більш точним для визначення педології є поняття «наука».

Ураховуючи специфіку запропонованих дефініцій і результати здійсненого аналізу наукових джерел, вважаємо, що педологія – це біосоціальна інтеграційна наука про закономірності та специфіку розвитку дитини, що обґрунтовує на основі їх знання й інтеграції організацію та зміст виховання і навчання.

У дослідженні використовуються такі похідні від загального поняття «педологія», як «зарубіжна педологія», «вітчизняна педологія», «радянська педологія», «російська педологія» та «українська педологія», що уточнюють локалізацію ідей педології та її практичний вияв не тільки в просторі, у приналежності до тієї чи іншої держави, а почасти й у часі. А відтак вони мають відмінності й у змістовому наповненні. Тому вважаємо за необхідне окреслити їх значення та межі вживання.

Поняття «*зарубіжна педологія*» охоплює усі теоретичні та практичні аспекти розвитку педології в США та Західній Європі з часу її зародження у

кінці XIX ст. до 30-х років XX ст., коли вона трансформувалася в інші науки, що мають вужчий предмет дослідження, який стосується окремих сторін розвитку дитини: дитячу, педагогічну і генетичну психологію, педагогічну соціологію, педагогічну антропологію, етнографію дитинства, дитячу психіатрію.

Вважаємо коректним застосування поняття *«російська педологія»* у межах характеристики науково-практичного розвитку педології в Російській імперії з часу поширення її ідей на теренах імперії (1901 р. – створення О. Нечаєвим Лабораторії експериментальної педагогічної психології) до 1917 р., коли у зв'язку з відомими політичними подіями перестала існувати Російська імперія.

Натомість для характеристики науково-практичного розвитку педології в наступні роки в Радянському Союзі вживаємо поняття *«радянська педологія»*, що потребує певного уточнення, бо педологія найбільшого розвитку набула саме у часи і на теренах СРСР.

Як зазначає О. Сухомлинська, термін *«радянський»* характеризує ті ознаки, якості, властивості предметів, явищ, визначальною для яких була належність до СРСР як до окремого цивілізаційного утворення. Словом *«радянський»* позначали галузі науки, виробництва, установи, організації тощо. У назві *«радянський»* поєдналися як топонімічні, так і ідеологічні складові [536, с. 4].

За аналогією з поняттям *«радянська педагогіка»* [536, с. 4], *радянська педологія* означає усю сукупність ідей, поглядів, думок, концепцій і парадигм науки про дитину, що розвивалися у межах Радянського Союзу до часу її заборони у 1936 р. Це явище – *радянська педологія*, – хоча й поширювалося по всій території Радянського Союзу, формувалося у Москві і загалом підпорядковувалося ідеї створення і функціонування системи освіти, завданням якої було формування *радянської людини* [536, с. 4].

А відтак під *радянською педологією* розуміємо науку про закономірності та специфіку розвитку дитини та її практичне втілення в Радянському Союзі у 20-ті – першій половині 30-х років XX ст.

Як складова російської, а потім радянської педології розвивалася і українська педологія. Поняття *«українська педологія»* використовується для характеристики усіх спектрів розвитку науки про дитину з початку ХХ ст. до 1936 р. на території України незалежно від того, до складу якої держави на той час вона входила. Українська педологія мала певні відмінності порівняно з зарубіжною, російською та радянською педологією, що почасти були зумовлені особливостями організації діяльності наукових установ і специфікою системи освіти УРСР і визначаються у процесі дослідження.

Водночас українська педологія мала і спільні риси з російською та радянською педологією, що потребує використання поняття *«вітчизняна педологія»* у визначеному контексті. Під вітчизняною педологією, за аналогією з вітчизняною педагогікою та вітчизняним шкільництвом [159, с. 7; 536], розуміємо ту, що розвивалася як на теренах Російської імперії, так і на теренах Радянського Союзу, оскільки у межах цих держав існувало єдине наукове й освітнє поле, що забезпечувало активні наукові зв'язки, значні взаємовпливи та визначало спільні тенденції розвитку української та російської (радянської) педології.

У сучасному науковому просторі термін «педологія» вживається тільки в історико-педагогічному контексті. Питання, що свого часу становили проблематику педології, здебільшого розробляються в загальному руслі розвитку дитячої та педагогічної психології.

Іншою категорією, що потребує розгляду в контексті досліджуваної проблеми, є категорія *«дитина»*. Охарактеризуємо її відповідно до предмета нашого дослідження, з позиції того, що педологія – це наука про дитину. У міжнародних нормативно-правових документах та в українському законодавстві, дитиною вважається кожна людська істота до досягнення нею 18-річного віку [255; 430]. Такий підхід до тлумачення цього поняття у нашому дослідженні здійснювався через призму розуміння, що кожна дитина є неповторною й унікальною особистістю [522, с. 7]. Цим обумовлюється потреба у її комплексному вивченні, оскільки знання дитини, закономірностей і

факторів її розвитку й формування – це актуальна вимога педагогічної науки, де фактор природовідповідності відіграє повідну роль. На перше місце педагогічної дії виступають психологічні засади знання про дитину та її оточення [522, с. 7]. А відтак актуалізуються й історико-педагогічні дослідження педології.

Особливо важливим для нашого дослідження є уточнення тих дефініцій, які були широко вживаними у педології, зокрема *«нормальна дитина»* та *«аномальна дитина»*. Поряд з поняттям «аномальна дитина», як його синоніми, у педології, особливо в радянській, застосовувалися дефініції *«дефективна дитина»* та *«важка дитина»*.

Поняттям «нормальна дитина» педологія позначала тих дітей, які не мають відхилень у розвитку й поведінці, згідно тогочасних науково-практичних уявлень про ці процеси. А відтак фізичний і психічний розвиток таких дітей узгоджувався з віковими та статевими закономірностями і стандартами, визначеними у процесі педологічних досліджень, а поведінка відповідала соціальним нормам, що визнавалися у суспільстві.

Терміни «дефективна дитина» і відповідно «дефективне дитинство» були запроваджені у науковий обіг австрійським ученим А. Адлером на початку ХХ ст. [3]. У вітчизняному науковому просторі ці терміни здобули поширення і почали застосовуватися у науковій лексиці завдяки працям ученого-дефектолога В. Кащенко [155; 242, с. 1].

Предметний зміст дефініцій «аномальна», «дефективна» або «важка» дитина у педології становила сукупність фізичних, психічних і соціальних рис, характерних для дітей, які мали певні відхилення у розвитку та поведінці, відповідно до тогочасних наукових знань. Оскільки названі дефініції застосовувалися для позначення багатьох категорій дітей, у сучасній педагогіці їх аналогами здебільшого виступають дуже різні за значенням поняття «дитина з особливими потребами» та «важковиховувана дитина».

У наш час термін «дефективна» дитина, що був найбільш уживаним у педології, повністю зник з науково-практичного обігу. Ми будемо його

застосовувати при цитуванні або вживати при аналізі джерел, беручи у лапки, щоб зберегти тогочасну лексику.

Оскільки у якості предмета педології деякі дослідники розглядають не тільки дитину та її розвиток, а й *дитинство*, закономірності та специфіку розвитку дитини у різні його періоди, охарактеризуємо й цю категорію. Так, за аналогією з визначенням категорії «дитина», згідно з міжнародними правовими документами та українським законодавством, дитинство – це період розвитку людини до досягнення нею повноліття [255; 430].

З огляду на предмет педології, важливим є уточнення вікових меж дитинства. Нижня межа дитинства не викликає сумнівів. Воно починається з часу народження дитини. Деякі сучасні психологи [437, с. 102; 438, с. 102] вважають, що верхня межа дитинства – підлітковий вік (хоча це суперечить міжнародним і українським правовим нормам). З цієї точки зору, дитинство – це період онтогенетичного розвитку дитини від народження до підліткового віку, що відділяється від дорослості спеціальними перехідними етапами – підлітковим віком і юністю [437, с. 102; 438, с. 102]. З позицій педології, таке визначення є неточним, оскільки підлітковий вік і навіть почасти юність входять у її дослідницьке поле, хоча вони й не класифікуються як дитинство.

Водночас більшість сучасних науковців у якості верхньої межі дитинства розглядають «безпосереднє залучення до дорослого життя» і визнають, що історично вікові межі дитинства змінюються у бік подовження, що пояснюється передусім ускладненням змісту і завдань навчання та виховання дітей, які, у свою чергу, є наслідком прогресу економічних і соціальних технологій [437, с. 101].

Ще одне визначення, дотичне до теми нашого дослідження, дає Д. Фельдштейн. Він пропонує розглядати поняття «дитинство» у двох «варіантах»: індивідуальному та узагальненому. За Д. Фельдштейном, «у індивідуальному варіанті – це, як правило, стійка послідовність актів дорослішання людини, яка росте, її стан до дорослості; в узагальненому – це сукупність дітей різного віку, які складають ”до дорослий контингент“»

суспільства» [574, с. 15]. Окрім цього, Д. Фельдштейн звертає увагу на соціальні аспекти дитинства. Він зазначає, що дитинство – це не тільки сукупність дітей і не просто об’єкт впливу світу дорослих, а й особливе цілісне соціальне явище, що знаходиться в складних функціональних зв’язках зі світом дорослих, і для якого стійко зберігаються визначені закономірності розвитку [574, с. 9].

В іншому визначенні цього поняття, запропонованому Д. Фельдштейном, учений звертає увагу на чинники розвитку дитини, що є важливим для нашого дослідження. Він зазначає: «Дитинство є формою вияву, особливим станом соціального розвитку, коли біологічні закономірності, пов’язані з віковими змінами дитини, у значній мірі виявляють свою дію “підпорядковуючись”... регулюючій і визначальній дії соціального» [574, с. 18].

Найбільш дотичною до нашого дослідження вважаємо таку стислу характеристику поняття, розроблену на основі синтезу визначень, запропонованих у науковій літературі: дитинство – це період інтенсивного фізичного і психічного розвитку індивіда, протягом якого відбувається його підготовка до самостійного життя, що забезпечується системою навчання та виховання і є наслідком засвоєння індивідом досвіду людства, здобутків його матеріальної та духовної культури. Дитинство – не просто віковий етап розвитку індивіда, а й особливе соціальне явище, суть якого визначається специфікою тієї суспільної системи, у яку воно інтегровано. У цьому визначенні актуальними стосовно проблеми нашого дослідження є два аспекти. По-перше, акцент на фізичному та психічному розвитку дитини впродовж дитинства; по-друге, підтвердження прямого, цілеспрямованого впливу на цей розвиток суспільства, в умовах якого росте дитина. Ці аспекти знайшли відображення у наукових положеннях педології у різні періоди її генези.

Найхарактернішою ознакою дитинства є розвиток особистості (дитини), який відбувається у цей період. Його чинники, специфіка та закономірності й були свого часу предметом педології. Так, за визначенням О. Сухомлинської, *розвиток дитини* – це константа, межі вікових і індивідуальних періодів якої

рухливі, змінні й залежать як від біологічних, так і від соціальних чинників [534, с. 45].

У педології застосовувалися й поняття «*нормальне дитинство*» та «*дефективне дитинство*» (або «*аномальне дитинство*», «*важке дитинство*»). Вони вживалися стосовно періоду розвитку «нормальних» і «дефективних» («аномальних», «важких») дітей (визначення цих понять представлені на с. 43).

Провідним принципом наукового розвитку педології був *педоцентризм* (його сучасне вживання – «*дитиноцентризм*»), тому доцільним вважаємо розгляд і цього поняття.

Дитиноцентризм у його сучасному тлумаченні означає особистісно-орієнтовану модель виховання, призначення якої полягає в створенні умов саморозвитку дитини на засадах гуманізації реального буття, у посиленні уваги до системи цінностей та інтересів дитини задля формування в неї основ життєвої компетентності [243, с. 10].

Дитиноцентризм становить суттєву складову сучасної парадигми освіти. Так, за твердженням В. Кременя, дитиноцентризм у сучасній освіті передбачає здійснення навчання та виховання кожної дитини на основі розвитку її природних здібностей, прагнення наблизити навчання і виховання дитини до її сутності, до її конкретних здібностей і майбутньої життєвої траєкторії людини [280, с. 4].

Сутність педоцентризму полягає у тому, що зміст і організація навчання та виховання визначаються інтересами, здібностями й можливостями дітей, а не соціально-економічними умовами й потребами суспільства. Водночас, використовуючи цей термін, ми розуміємо, що *педоцентризм, притаманний педології*, не був таким, що має загальновизнане значення. Дитина у цій науці ставала центром міждисциплінарних досліджень, розглядалася як цілісність, яку треба вивчати різнобічно, з позицій різних наук, синтезувати отримані знання у систему, що становила основний зміст педології, і використовувати їх у якості вихідного начала у процесі навчання та виховання дітей.

Натомість у теорії вільного виховання, яка була поширеною в Україні і в світі одночасно з педологією і ґрунтувалася на засадах педоцентризму, в його основі лежала концепція про те, що зміст, організація й методи навчання визначаються головним чином інтересами й потребами дитини, що вона – центр навчально-виховного процесу. У такому руслі освіта і виховання розглядалися як допомога дорослих природному процесу розвитку та саморозвитку дитини в оточуючому її середовищі через набуття власного досвіду, стимуляцію освітньо-пізнавальної діяльності, самоосвіту і самовиховання, де школа є живим організмом, що розвивається разом з дитиною, а вчителю відводиться роль організатора освітнього й виховного середовища та старшого товариша. Ці ідеї дістали значну підтримку й поширення у поглядах та діяльності А. Фер`єра, О. Декролі, Дж. Дьюї, М. Монтесорі, В. Лая, В. Меймана, Е. Кей, С. Френе та ін. У Росії ці ідеї були підтримані на початку ХХ ст. К. Вентцелем, Г. Горбуновим-Посадовим, О. Зеленком, С. Шацьким, М. Рубінштейном, П. Каптеревим та ін. В Україні питання вільного виховання та педоцентризму поширювались у творчості Я. Чепіги, С. Русової, В. Дурдуківського. Саме на тлі цієї концепції й почала розвиватися педологія [177, с. 112; 359, с. 129].

Педоцентризм був провідним принципом радянської педології досить недовгий час, натомість у ній широко застосовувалося поняття «*колективізм*» як властивість особистості та принцип організації діяльності. Поняття «*колективізм*» стало найбільш вживаним у радянській педагогіці. У соціально-філософському сенсі воно означає «залученість людини, групи, великої кількості індивідів до спільноти на основі різного роду діяльності, що спирається на чітко визначену систему залежностей і підпорядкувань». Визнання колективізму як провідної засади організації навчально-виховного процесу у радянській школі передбачало, що «організаційний бік у цій системі є головним, навіть важливішим і більш значущим порівняно з самою діяльністю». Як зазначає О. Сухомлинська, колективізм виявляється у

«свідомому підпорядкуванні особистісних інтересів загальним, що стоять перед колективом» [527, с. 2].

Ідеї колективу й колективізму мали два джерела, з яких черпала свої аргументи педагогічна наука. З одного боку, науковці спиралися на соціологію, яка досліджувала учасників освітнього процесу як групових агентів, вивчала групу (колектив) як модель соціальної поведінки, взаємодію колективу й особистості. Друге джерело розвитку ідей колективізму в радянській педагогіці – ідеологічне, скальковане з партійного і державного будівництва; воно спиралося на дисциплінування, підпорядкованість; перейняло майже всі партійно-ідеологічні риси й мало соціологізаторський характер. У 20-ті – на початку 30-х років ці два погляди на колектив співіснували, але поступово другий почав брати гору [536, с. 10].

І хоч у світовій науці питання колективізму традиційно відносять до радянської системи освіти, а індивідуалізм – до західних освітніх систем, проте й зарубіжні науковці розробляють актуальні питання соціалізації дитини у різних колективах, у процесі різних видів колективної діяльності, оскільки «колективізм – це не тільки знеособлення і деперсоналізація особистості, а й її збагачення, обмеження ізоляціоністських установок щодо особистості» [527, с. 5].

Саме у такому контексті розуміння колективізму як властивості особистості та принципу діяльності значно актуалізує сучасні дослідження з історії генези педології, котра у певні періоди зосередилася на дослідженнях колективу та розробці концепцій його формування.

Розглянемо й інші поняття, що використовуються нами у дослідженні і відіграють провідну роль у процесі вивчення витоків і засад науково-практичного розвитку педології в Україні. Передусім, вважаємо доцільним уточнити значення понять «експериментальна педагогіка», «рефлексологія» та «психотехніка», оскільки це науки, що розвивалися одночасно з педологією та мали з нею тісні взаємозв'язки, що почасти визначали специфіку наукової генези педології, впливали на неї.

Спочатку охарактеризуємо поняття *«експериментальна педагогіка»*. Це «одна з галузей педагогіки, що спирається на психологічну науку й обґрунтовує свої положення на основі емпіричних спостережень та спеціально поставлених експериментів». Цей термін був запропонований німецьким психологом і педагогом Е. Мейманом на початку ХХ ст. Експериментальна педагогіка увійшла складовою до дитячої психології, диференційної психології, педології, шкільної гігієни, рефлексології. Особливе застосування ця галузь знайшла у педології, яка вибудовувала свою наукову аргументацію лише на основі експерименту та відповідно отриманих даних. А відтак експериментальна педагогіка стала основою педології, сприяла її розвитку.

Зараз термін *«експериментальна педагогіка»* вживається переважно в контексті історії педагогіки та історії психології [177, с. 256].

Розглянемо й сучасне та історико-педагогічне значення поняття *«психотехніка»*. Цей термін був запропонований німецьким психологом В. Штерном у 1903 р. Американський психолог Г. Мюнстенберг визначив її мету, завдання й методи, обґрунтував як окрему науку. Найбільшого розвитку вона набула в 1910 – 1930-х роках переважно у Німеччині та в СРСР [535, с. 7, 11].

У досліджуваний період під психотехнікою розуміли галузь психологічних дисциплін, що вивчала трудову діяльність людини, а також питання професійної орієнтації та професійного відбору. У першій радянській *«Педагогічній енциклопедії»* (1929) зазначалося, що психотехніка – це «наука, яка розробляє питання про придатність людини до тієї чи іншої професії й здійснює допомогу при її виборі. Ця наука є гілкою психології, має прикладний характер. З іншого боку, психотехніка входить до складу наук, об'єднаних під загальною назвою НОП (наукова організація праці)» [396, с. 140].

О. Сухомлинська зазначає, що «нині під психотехнікою розуміють систему психологічних впливів на людину, вона входить до сфери прикладної психології, психоаналітики» [535, с. 11]. Водночас у сучасній науці термін *«психотехніка»* є маловживаним.

Деякі науковці пропонують узагальнене визначення поняття «психотехніка», що поєднує його історико-педагогічний і сучасний зміст. Так, у «Педагогічному словнику» М. Ярмаченка зазначається, що «психотехніка – це напрям у психології, що розробляє питання використання знань про психіку людини щодо розв'язання практичних завдань при визначенні проблем насамперед наукової організації праці» [397, с. 391].

Переходячи до характеристики поняття «*рефлексологія*» зазначимо, що це напрям у вітчизняній психології і педагогіці першої третини ХХ ст., наука про поведінку людини, її фізіологічні механізми, рефлексивні процеси, що виникають за участю головного мозку (західна інтерпретація – біхевіоризм). Рефлексологія вивчала поведінку людини і розглядала її як сукупність умовних рефлексів. Цей термін був запроваджений російським психологом і фізіологом В. Бехтеревим у 1910 р. Найбільшого поширення в СРСР вона набула у 20-ті – на початку 30-х років, коли психологія розвивалася у вигляді рефлексології, фактично прирівнювалася до неї [534, с. 42].

Деякі сучасні довідкові видання не позбавлені негативних тенденцій у характеристиці рефлексології і зазначають, що це «природничо-науковий напрямок у психології, у кінці 20-х років підданий різкій критиці за механістичну обмеженість у трактуванні психічних процесів» [397, с. 398].

З середини 30-х рр. ХХ ст., після заборони педології, рефлексологія припинила своє існування і це поняття використовується у науковому вжитку тільки в історико-педагогічному контексті [534, с. 42].

Стратегічною метою педологічних досліджень, навчання і виховання дітей у зазначений період було *формування «нової» людини*. Тому актуальним у контексті проблеми дослідження є аналіз змістового наповнення цього поняття, що в нашому дослідженні використовується як допоміжне історико-педагогічне поняття. Воно характеризує сукупність ідеологічних настанов і заходів практичного характеру, спрямованих на формування у дітей якостей, що відповідали ідеалу людини, здатної будувати й захищати соціалістичну державу від зовнішніх і внутрішніх ворогів (активність, колективізм, атеїзм, віра в

комуністичні ідеї та майбутнє тощо). Процес формування «нової» людини вимагав певного наукового обґрунтування, на забезпечення якого спрямовувалися зусилля педології, педагогіки та інших наук.

Радянська педагогіка обґрунтовувала ідеал «нової» людини фактично впродовж усього періоду свого розвитку. На відміну від понять, що були безпосередньо пов'язані з розвитком педології, воно не зникло з педагогіки у середині 30-х років. Зокрема, воно вживалося у програмних партійних документах, а відтак і в педагогіці, й у 60-ті роки ХХ ст. [83, с. 63].

На засадах педології у 20-ті роки ХХ ст. була організована *комплексна система навчання* дітей, тому розгляд цього поняття є актуальним у контексті нашого дослідження. Комплексна система навчання – це побудова змісту освіти й організація процесу навчання на основі єдиного об'єднувального стрижня (дитячі інтереси, життєві явища, рідний край, практичні завдання), за яким навчальний матеріал у школі вивчається за певними темами – комплексами. У радянській школі під цим поняттям розумілося ознайомлення дітей з природою та суспільним середовищем (природа – праця – суспільство). Комплексна система навчання відображала зв'язок явищ і спиралася на педологічний підхід до дитини, будувалась на ідеях її розвитку. Специфічною радянською рисою комплексної системи навчання була «класова установка», тобто відповідність класовим інтересам трудящих, яка не вкладалася в ідею комплексності як саморозвитку й активності дитини, політизувала зміст комплексів, прив'язувала їх до вирішення політичних проблем [359, с. 176, 180–182].

Відповідно до предмета нашого дослідження, категорії та поняття, що використовуються у ньому, умовно класифікуємо на загальнонаукові (педагогічні, психологічні, соціологічні) та історико-педагогічні (провідні та допоміжні стосовно досліджуваної проблеми). Вважаємо, що з урахуванням міждисциплінарності педології як предмета дослідження чіткий поділ загальнонаукових понять на педагогічні, психологічні та соціологічні неможливий. Розроблену нами умовну класифікацію категорій і понять

дослідження витоків і засад науково практичного розвитку педології в Україні пропонуємо на рис. 1.2.



Рис. 1.2. Класифікація понять, що становлять категорійно-понятійний апарат дослідження проблеми науково-практичного розвитку педології в Україні

Окреслене розуміння концептуальних засад науково-практичного розвитку педології як об'єкта ретроспективного аналізу було взято до уваги при

характеристиці теми дослідження, зокрема при розгляді його джерельної бази та історіографії.

1.2. Джерельна база та історіографія дослідження

Комплексність і багатоаспектність питання розвитку педології в Україні зумовлює необхідність аналізу широкого кола різноманітних історичних та історико-педагогічних джерел і наукових праць, що передбачає застосування особливого підходу до класифікації досліджуваних матеріалів, а саме їх розподілу на джерельні та історіографічні. Подібна класифікація виявлених та опрацьованих джерел запропонована й у дослідженнях Л. Березівської, С. Лободи, О. Петренко та інших науковців [47; 316; 403].

Основою здійснення історико-педагогічних досліджень є джерельна база: сукупність архівних і опублікованих джерел. Саме від рівня використання джерельних комплексів значною мірою залежить якість конкретних історико-педагогічних досліджень. Джерела з досліджуваної нами теми добиралися, класифікувалися й систематизувалися на основі застосування наукового підходу до класифікації джерел, запропонованого сучасним істориком А. Боровиком (2003) [76] та українськими істориками педагогіки Н. Гупаном (2002) [151], Л. Березівською (2008) [47], С. Лободою (2010) [316], О. Петренко (2010) [403], а також з урахуванням специфіки та логіки нашого дослідження. Відтак джерельну базу дослідження проблеми розвитку педології в Україні поділяємо на дев'ять основних груп.

Першу групу становлять джерела нормативно-правового характеру (Кодекс законів УСРР (1922), постанови ЦК ВКП(б), постанови РНК УСРР, розпорядження Наркомосу УСРР та інші документи директивного характеру, що видавалися впродовж досліджуваного періоду, а також матеріали різноманітних з'їздів з педагогічної психології, експериментальної педагогіки, педології, психотехніки, вивчення поведінки людини, резолюції засідань науково-дослідних установ), вивчення яких дозволило виявити специфіку

політики держави стосовно розвитку педології у різні періоди її існування [19; 187; 214 – 218; 222; 227; 229; 252; 319; 362; 383; 422 – 427; 446; 558 – 562].

До другої групи джерел нами віднесені неопубліковані документи та матеріали, що зберігаються у державних архівах України, зокрема у Центральному державному архіві вищих органів влади та управління України (фонди: № 166 – Народний комісаріат освіти УСРР (Міністерство народної освіти УРСР), № 342 – Міністерство охорони здоров'я Української РСР, № 5128 – Науково-дослідний інститут дефектології НКО УРСР (МО УРСР), № 5141 – Науково-дослідний інститут психології Міністерства освіти УРСР); у Державному архіві м. Києва (фонди: № 16 – Київський університет Св. Володимира, № Р-161 – Дитячі будинки м. Києва, № Р-318 – Дитячий будинок «Ленінське дитяче містечко» Київського міського відділу народної освіти); у Державному архіві Чернігівської області (фонди: № 980 – Чернігівський учительський інститут, № Р-593 – Відділ народної освіти Чернігівського губвиконкому, № Р-600 – Інспектура народної освіти виконавчих комітетів окружних рад), а також у Фондах Чернігівського літературно-меморіального музею-заповідника М. Коцюбинського (матеріали особистого листування київського педолога О. Дорошенко з донькою письменника І. Коцюбинською (у дитячі роки вони були подругами), у яких містяться, хоча й уривчасті, відомості про науково-педологічну діяльність О. Дорошенко). У документах означених фондів знаходяться звіти, плани, протоколи різноманітних засідань, що висвітлюють педологічну діяльність дослідних установ (передусім, кафедр педології та досвідно-педологічних станцій) і навчально-виховних закладів, а також окремих науковців.

Перейдемо до характеристики *третьої групи джерел* дослідження розвитку педології в Україні, до якої входять спеціальні періодичні видання першої третини ХХ ст. Їх важливість зумовлена тим, що через швидкоплинність суспільно-політичних і культурно-освітніх процесів, новизну питань, які стосувалися розвитку педології, збагачення її змісту, практичного втілення її ідей у навчально-виховний процес, саме періодичні видання

відігравали провідну роль у поширенні педологічних знань. Пропонуємо цю групу джерел поділити на дві підгрупи:

- 1) публікації у періодичних виданнях початку ХХ ст.;
- 2) публікації у періодичних виданнях 1920 – 1936 років.

Переходячи до характеристики першої підгрупи видань, зазначимо, що на початку ХХ ст. у Російській імперії з'явилася низка спеціальних журналів, у яких публікувалися статті з педагогіки, психології та педології. Так, у 1904 р. почав видаватися журнал *«Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма»* за редакцією В. Бехтерева, у якому досить часто публікувалися матеріали з педології. З 1912 р. цей часопис отримав іншу назву *«Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии»*, яка повною мірою відбивала його зміст. Під такою назвою він виходив до 1919 р. За нашими підрахунками, близько 40 % статей, надрукованих у журналі впродовж 1904 – 1919 років, були присвячені висвітленню різних питань педології: особливості та закономірності психічного розвитку дітей, специфіка розвитку та виховання різних категорій «дефективних» дітей, побудова навчально-виховного процесу на засадах педології тощо.

Для статей з педології початку ХХ ст. характерним є їх передрук у інших виданнях, що свідчить про популярність цієї науки і прагнення вчених-ентузіастів до її поширення. А відтак з 1905 р. матеріали журналу виходили під назвою *«Книжки по педагогической психологии»* (за редакцією О. Нечаєва) і також були присвячені проблемам педології. О. Нечаєв у першому номері часопису зазначав, що він є друкованим органом Педологічних курсів, тому у цьому виданні висвітлюються питання діяльності курсів та історії розвитку теорії і практики педології. *«Книжки по педагогической психологии»* виходили до 1910 р.

У 1908 р. у журналі *«Русская школа»* (видавався до 1917 р.) був створений окремий відділ для статей педологічного змісту, що редагувався О. Нечаєвим. Одночасно ці статті були опубліковані й у *«Ежегоднике*

експериментальної педагогіки», який також видавався за редакцією О. Нечаєва впродовж 1909 – 1913 років.

Аналіз змісту статей з цих видань сприяє розумінню витоків розвитку педології в Радянському Союзі і в Україні зокрема.

На території українських губерній подібних видань, які б спеціалізувалися на публікації статей на педологічну тематику, на початку ХХ ст. не було. Але, зазначимо, що часопис «Світло», заснований вчителем з Полтавщини Г. Шерстюком (з 1911 р. його головним редактором став В. Прокопович) і видавався впродовж 1910 – 1914 років, опублікував вищезгадану статтю Я. Чепіги «Педологія або наука про дітей» (1911) [604].

У Радянському Союзі виходили педологічні періодичні видання, що становлять другу підгрупу третьої групи джерел з окресленої проблеми. Так, у Харкові впродовж 1925 – 1930 років за редакцією В. Протопопова виходив часопис «*Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології*», який упродовж існування трохи змінював назву (його інша назва «*Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки*»). Статті, надруковані у ньому були присвячені переважно рефлексологічним дослідженням, що проводилися в УСРР та почасти розкривали взаємозв'язок рефлексології з педологією [141; 193; 199; 200; 205; 432; 435; 436].

У Москві упродовж 1928 – 1932 років видавався журнал «*Педология*», відповідальним редактором якого був А. Залкінд. Це було провідне періодичне видання Радянського Союзу, усі статті у якому повністю присвячувалися висвітленню питань теорії та практики педології. У ньому публікували свої праці й українські педологи, зокрема О. Залужний [194; 198]. Статті з журналу «*Педология*», навіть ті, що належать провідним педологам, надруковані у 1931 – 1932 роках носять переважно критичний характер і свідчать про зміну ставлення держави до цієї науки та зумовлену цим її внутрішню перебудову [41; 97; 185; 186; 194; 198; 451; 452]. Щоправда, подібні зміни у змісті публікацій на початку 30-х років були характерними для всіх радянських періодичних видань.

У результаті аналізу змісту номерів журналу «Педология» за 1928 – 1932 роки встановлено, що усі статті, опубліковані в них, умовно можна поділити на такі групи залежно від питань, які вони висвітлюють: 1) результати педологічних досліджень специфіки розвитку дітей різного віку (переддошкільного, дошкільного, шкільного і підліткового) – понад 20 % усіх публікацій ; 2) педологічне забезпечення навчально-виховного процесу в школі – близько 15%; 3) організація педологічної роботи у навчально-виховних і науково-дослідних закладах – близько 15%; 4) вивчення середовища і дитячого колективу – понад 10 %; 5) теоретичні питання педології (її науковий апарат, міждисциплінарні зв'язки тощо) – близько 10 %; 6) проблеми педології важкого дитинства – близько 10 %; 7) висвітлення окремих подій, зокрема наукових конференцій, з'їздів – понад 6 %; 8) бібліографічні огляди – понад 6 %; 9) вивчення світогляду дітей, їхніх ідеологічних уявлень – близько 4 %; 10) результати педологічних досліджень особливостей розвитку дітей «національних меншин» – близько 4 % [549].

Така різноманітна тематика статей, що містяться в «Педологии» свідчить про їх достатній інформаційний потенціал у контексті здійснюваного дослідження.

В Орлі за редакцією М. Басова виходив «*Педологический журнал*» (1923 – 1936), що був друкованим органом Орловського Педологічного товариства. Так, у ньому були опубліковані статті М. Басова, які стосувалися теоретичних засад розвитку педології та методики педологічних досліджень [42]. Водночас більшість статей, надрукованих у журналі, мали практичне спрямування і висвітлювали результати педологічних досліджень, здійснених Орловським Педологічним товариством та іншими установами радянської Росії.

Серед педагогічних періодичних видань, у яких публікувалися статті з педології, назвемо «*Шлях освіти*», розрахований на «викладачів вищої кваліфікації», та журнал «*Радянська освіта*» для «вчителів масової сільської школи» [744, арк. 21]. За нашими підрахунками, близько 20 % усіх публікацій у цих часописах були присвячені висвітленню різноманітної педологічної

проблематики. Більшість з них мали практичний характер і висвітлювали результати різноманітних педологічних досліджень [6; 14; 78; 80; 86; 94; 113; 115; 206; 278; 348; 390; 456; 512; 541; 544–546; 548; 550; 578; 579]. Тільки деякі статті, що вийшли до кінця 20-х років, мали теоретичне спрямування [13; 335; 337; 389; 513; 546; 548]. Зазначимо, що часопис «Шлях освіти (Путь просвещения)» видавався з 1922 р. (головний редактор – Я. Ряппо). У 1931 р. він був перейменований у «Комуністичну освіту» (виходив до 1941 р.). Журнал «Радянська освіта» виходив впродовж 1923 – 1931 років Його головним редактором був О. Шумський, пізніше – М. Скрипник.

За матеріалами цих видань можна прослідкувати генезу основних ідей педології в Україні, етапи та специфіку її розвитку.

До четвертої групи джерел відносимо праці зарубіжних вчених з педології, експериментальної педагогіки, дитячої та педагогічної психології, оскільки педологія зародилася у кінці XIX ст. у США та поширилася в країнах Західної Європи. Тому для вивчення витоків вітчизняної педології важливим є опрацювання робіт, що стосуються розвитку дитини, написаних зарубіжними вченими у кінці XIX – на початку XX ст. У цей же період (початок XX ст.) вони були перекладені російською мовою та видані у Російській імперії, передусім у Москві чи Санкт-Петербурзі. Деякі з виявлених джерел були опрацьовані мовою оригіналу, зокрема праці засновників педології О. Крісмена [692] та С. Холла [696–699]. На сьогодні більшість з цих праць залишаються поза увагою дослідників, хоча містять важливі матеріали як стосовно особливостей психічного і фізичного розвитку дітей, так і стосовно становлення педології, антропології, дитячої й педагогічної психології та інших суміжних наукових галузей. Певною мірою це пояснюється тим, що у вітчизняній науці довгий час зберігалось негативне ставлення до педології. Тому докладніше розглянемо джерела, що репрезентують цю групу.

Джерела дослідження проблеми розвитку педології у зарубіжжі умовно можна поділити на дві підгрупи:

1) праці з психології Дж. Болдуїна, Е. Торндайка, Дж. Уотсона (США) та з експериментальної педагогіки В. Лая, Е. Меймана (Німеччина), Г. Рішара (Франція), що стали підґрунтям розвитку педології;

2) праці В. Друммонда (Велика Британія), Е. Кіркпатріка, О. Крісмена, С. Холла та А. Чемберлена (США), що характеризують основні засади розвитку педології.

Розглянемо детально кожну з цих підгруп джерел.

Американський психолог Джеймс Болдуїн видав працю «Духовний розвиток дитячого індивідуума та людського роду. Методи та процеси» (1905) [74], що мала вплив на подальший розвиток педагогічної психології і педології. У ній викладені основні засади теорії рекапітуляції стосовно того, що розвиток індивідуального організму коротко повторює головні етапи поступу історії людської цивілізації.

Значний вплив на розвиток педології мав біхевіоризм як течія психологічної науки, яка отримала особливий розвиток у США. Тому джерелами вивчення педології є праці, у яких розкриваються основні засади психології поведінки, зокрема одного з провідних представників цієї течії Джона Уотсона «Психологія з точки зору біхевіориста» (1913) [567], «Психологія як наука про поведінку» (1919) [566], «Біхевіоризм» (1925) [565], а також праця одного з піонерів біхевіоризму Е. Торндайка «Принципи навчання, засновані на психології» (1905) [553].

Джерелом дослідження ідей педологічної науки та їх втілення на практиці є праці з експериментальної педагогіки німецьких вчених Е. Меймана «Лекції з експериментальної педагогіки» (1907) [343] і «Нариси експериментальної педагогіки» (1910) [344], В. Лая «Експериментальна дидактика» (1902) [298] і «Експериментальна педагогіка» (1907) [299] та французького педагога Г. Рішара «Експериментальна педагогіка» (1912) [454], котрі містять цінні матеріали з розвитку експериментальної педагогіки, яка є близькою за змістом до педології.

Перейдемо до розгляду другої підгрупи джерел, що висвітлюють основні засади розвитку педології у США та Західній Європі у кінці XIX – на початку XX ст.

Найбільший інтерес для нас становлять праці американського психолога, фундатора педології Стенлі Холла «Педологія як основа точної педагогіки» (1893) [595], «Наука про дитину та її відношення до виховання» (1900) [593], «Ідеальна школа на основі вивчення дітей (педології)» (1901) [589]. Ці та інші праці С. Холла вийшли в Росії у 1912 р. у книзі «Збірка статей з педології та педагогіки». Аналіз низки статей С. Холла дозволяє створити цілісну картину становлення основних засад педології як комплексної науково-практичної галузі, спрямованої на вивчення особистості дитини у процесі її розвитку та використання результатів даних досліджень у освітній галузі відповідно до потреб дитини і суспільства.

У працях британського психолога У. Друммонда «Вступ до вивчення дитини» (1909) [170], американських вчених Е. Кіркпатріка «Основи педології (науки про дитину)» (1903) [249], О. Крісмена «Педологія: наука про дитину. Історична дитина» (1920) [692] та А. Чемберлена «Дитина. Нариси з еволюції людини» (1910) [602] обґрунтовано теоретичні засади педології, схарактеризовано її основні наукові положення та здійснено спробу систематизувати фактичні матеріали, котрими володіла педологія.

Відтак ці джерела стали засадничими для нашого дослідження і забезпечили висвітлення основних фактів і специфіки становлення та розвитку педології у США та країнах Західної Європи.

П'яту групу джерел дисертаційного дослідження становлять праці фізіологів, психологів, педагогів (кінець XIX – початок XX ст.), оскільки педологія розвивалася завдяки досягненням багатьох «людинознавчих» біологічних та соціальних наук. А відтак джерельною базою для характеристики витоків вітчизняної педологічної науки є праці з фізіології І. Сеченова «Рефлекси головного мозку» (1866) [494], «Кому і як розробляти психологію» (1873) [493], «Елементи думки» (1878) [495] та І. Павлова

«Дослідження вищої нервової діяльності» (1913) [384], «Справжня фізіологія головного мозку» (1914) [386], у яких розкриваються основні положення теорії про безумовні та умовні рефлекси як основу поведінки людини. Саме вони стали основою для подальшого розвитку рефлексології, біхевіоризму та педології.

Аналіз витоків педології неможливий без характеристики деяких праць вітчизняних педагогів і психологів другої половини XIX – початку XX ст., передусім праць К. Ушинського «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології» (1868 – 1869) [569]; І. Сікорського «Збірник науково-літературних статей з питань загальної психології, виховання і нервово-психічної гігієни» (1899 – 1900) [503] та «Душа дитини» (1901) [498]; П. Каптерєва «Суттєві риси психічного розвитку дитини» (1883) [238], «Про спостереження за дітьми» (1892) [235], «Педагогічний процес» (1905) [237]; О. Нечаєва «Сучасна експериментальна психологія в її застосуванні до питань шкільного навчання» (1901) [367]; М. Рум`янцева «Лекції з педагогічної психології для народних вчителів» (1913) [474] та «Педагогічна психологія» (1918) [476]. Вони були присвячені висвітленню питань загальної і педагогічної психології та педагогічної антропології у співвідношенні до педагогіки. Автори цих праць обґрунтовували необхідність пізнання особистості дитини з метою виявлення її інтересів, потреб і можливостей, умов її всебічного розвитку та відповідної організації ефективного навчання та виховання.

Окрім цього, зазначимо, що праця К. Ушинського «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології» була відома в історико-педагогічному просторі впродовж усього XX ст., а натомість праці І. Сікорського, який, на нашу думку, найбільше наблизився до педологічної проблематики, не використовувалися і не увійшли до наукового обігу через політико-ідеологічні причини. Не набули належного поширення у педагогічному просторі і праці О. Нечаєва та М. Рум`янцева.

Усі перелічені праці будемо аналізувати у відповідних розділах і параграфах дисертаційного дослідження.

Шосту групу джерел представляють безпосередньо праці вітчизняних педологів початку ХХ ст., аналіз яких дозволив виявити особливості зародження та становлення педології у Російській імперії. Висвітлення питань розвитку педології розпочалося синхронно з її першими кроками на теренах Російської імперії. Першою працею, що стосувалася характеристики розвитку педології у Росії, зокрема його практичних аспектів (створення лабораторії педагогічної психології, педологічних курсів тощо), стала стаття О. Нечаєва «До історії експериментальної педагогіки в Росії» (1905) [364].

Першим на теренах Російської імперії спеціальним дослідженням, що характеризувало основний зміст і практичне значення педології, передусім для освіти і виховання дітей, стала праця М. Рум'янцева «Педологія (наука про дітей), її виникнення, розвиток і ставлення до педагогіки» (1910) [477].

Особливо важливою для нашого дослідження, з огляду на його тему, є стаття Я. Чепіги «Педологія або наука про дітей», надрукована в журналі «Світло» (1911), оскільки це перша україномовна публікація з питань педології. У ній автор називає педологію експериментальною педагогікою, визначає її предмет, завдання та основні методи дослідження особливостей розвитку дитини: експеримент, спостереження, самоспостереження та анкетування, а також висвітлює практичне значення педології [604]. Фактично ця стаття є українським варіантом вищезгаданої праці М. Рум'янцева.

До джерел цієї групи ми також відносимо працю М. Рибнікова «Сільський школяр і його ідеали» (1916), присвячену з'ясуванню особливостей психіки селянської дитини, її ідеалів, специфіки розумового розвитку, релігійних уявлень. Автор доводить, що вони значно відрізнялися від психіки міської дитини [482].

Важливим для розуміння сутності педології та особливостей її розвитку на початку ХХ ст. є вивчення методів дослідження особистості дитини, тому звернемося й до джерел, присвячених цьому питанню. Так, М. Рибніков декілька публікацій, зокрема «Біографічний метод у психології» (1917) [481],

«Біографії та їх вивчення» (1920) [480] присвятив характеристиці біографічного методу вивчення особистості.

Російський психолог Г. Россолімо розробив метод психологічних профілів, який уперше був описаний у статті «Психологічні профілі», опублікованій у журналі «Русская школа» (1910) [465] і детально схарактеризований у праці «Загальна характеристика психологічних профілів» (1911) [463].

Праці О. Лазурського «Курс експериментальної психології» (1907) [296] та «Програма дослідження особистості» (1908) [297] торкаються характеристики розробленого автором методу природного експерименту, що широко застосовувався у радянській педології у 20-ті роки ХХ ст.

Окрім того, в окреслений період з'явилася низка статей, зокрема публікації у журналі «Психологія та діти» – «Харківський педологічний музей» (1917) [586] та «Міський інститут дитячої психології та експериментальної педагогіки імені М. В. Якуніна в Одесі» С. Штейнгауза (1917) [620], що висвітлювали науково-практичну діяльність педологічних установ, які були створені на території України, – Одеського педологічного інституту та Харківського педологічного музею.

Джерела цієї групи стосувалися розвитку педології в Російській імперії і мали переважно описовий характер, до того ж тільки деякі з них торкалися питання розвитку педології на території України. Але вони містять значний фактологічний матеріал, вивчення якого сприяло розумінню витоків становлення педології в Україні.

Найбільш репрезентативною для нашого дослідження, виходячи з його предмета, є *сьома група джерел*, оскільки до неї ми відносимо праці провідних радянських педологів 20-х – першої половини 30-х років ХХ ст. С. Ананьїна, П. Блонського, Л. Виготського, А. Владимирського, О. Залужного, Г. Костюка, І. Левінсона, В. Протопопова, І. Соколянського, М. Тарасевича, Я. Чепіги та ін. У них відображені різновекторні тенденції розвитку педології та ставлення до неї у суспільстві. А відтак джерела, що відносяться до цієї групи, потребують

детальної характеристики, бо саме на їхньому аналізі побудовано наше дослідження.

Першими працями, що характеризували педологію ранньорадянського періоду, стали статті С. Ананьїна «Педологія» (1923) [13] та М. Тарасевича «Педологія та її значення у сучасному педагогічному будівництві» (1923) [546]. Їх автори розглядають предмет, завдання та практичне значення педології для розбудови нової системи освіти.

Однією з важливих праць, що висвітлює основні етапи розвитку педології в Україні, є стаття О. Залужного «Педологія на Україні після Жовтня» (1932) [204]. Незважаючи на її тенденційність, зумовлену суперечливими реаліями суспільно-політичного життя початку 30-х років ХХ ст., коли вона була написана, стаття містить значний фактичний матеріал, що стосується досліджуваної проблеми.

Низка публікацій цього періоду торкається практичних аспектів розвитку педології в УСРР. Так, проблемі функціонування шкільної педологічної служби були присвячені статті П. Волобуєва «Завдання педологічної роботи в школі» (1932) [115], Б. Ольшанського «Роль і робота шкільного та районного педолога» (1931) [379], М. Ровної «Педологічний осередок у школі: його організація та робота» (1932) [456], М. Шнейдера «Деякі передумови методики та організації педологічної роботи в масовій школі» (1931) [618] та інших науковців. Питання діяльності науково-дослідних кафедр педології та досвідно-педологічних станцій були висвітлені у публікаціях відомих вітчизняних педологів С. Ананьїна «Київський Науково-педологічний інститут. Короткий звіт про діяльність з 15 вересня по 15 листопада 1921 р.» (1922) [11], Ю. Буркгарта «Кабінет індивідуальної педагогіки Київської досвідно-педологічної станції» (1929) [80], А. Владимирського «Кабінет індивідуальної педагогіки в Києві» (1927) [113], І. Левінсона «Дніпропетровський лікарсько-педагогічний кабінет» (1929) [303], С. Лозинського «Рік роботи Одеського Кабінету соціального виховання» (1924) [318], С. Семковського «Завдання науково-дослідних кафедр» (1922) [490], М. Тарасевича «Огляд роботи

Одеського обласного лікарсько-педагогічного кабінету з січня по квітень 1924 р.» (1924) [543], «Одеський красвий колектор для дефективних дітей» (1927) [544], «Одеський лікарсько-педагогічний кабінет» (1929) [545], Д. Третьякова «Одеська педологічна станція. Кабінет Соціального виховання» (1923) [555] та інших науковців.

Дотичними до проблеми практичного втілення ідей педології у шкільну практику досліджуваного періоду є статті В. Альборовського «Педологічна робота в педвишах» (1932) [6], Й. Зільберфарба «Перший педологічний з'їзд» (1928), «До соціалістичної реконструкції поведінки людини» (1930) [221; 222], А. Зільберштейна «15 років боротьби за єдину пролетарську систему освіти» (1932) [223], Е. Краснопольського «Питання організації педологічної роботи в масових дитячих установах» (1927) [278], Я. Ряппо «Чергові завдання науково-методологічної роботи» (1926), «Народна освіта на Україні за десять років революції» (1927) [484; 485] та інших науковців.

Однією з провідних тенденцій розвитку педології у 20-ті роки ХХ ст. був її зв'язок з рефлексологією. Так, у статтях В. Протопопова «Методи рефлексологічного дослідження людини» (1923) [433], «Об'єктивний метод вивчення поведінки людини і вищих тварин» (1924) [434], «Завдання рефлексології та її методи» (1925) [432], «Рефлексологія та педагогіка» (1926) [436], «Проблеми утворення науки про поведінку» (1927) [435] та в публікаціях інших науковців [142; 303; 309] визначається сутність та мета рефлексології, характеризуються методи вивчення поведінки людини, а також обґрунтовується педагогічний вплив на особистість та форми її поведінки. Виховання дитини, з точки зору рефлексології, розглядалося у цих працях як організація її поведінки. Подібну думку стосовно сутності виховання дітей поділяли й О. Граборов та І. Соколянський у статті «До проблеми організації поведінки» (1927) [142].

Проблемі вивчення дитячих колективів як важливому завданню радянської педології присвячені праці О. Залужного «Методи вивчення дитячого колективу» (1925), «Методи вивчання дитячого колективу. Вступ до

педагогіки колективу» (1926), «Організованість шкільних груп та її вимірювання» (1929), «Соціальні настановлення та колективні навички у дітей трудових шкіл» (1930) [196; 201; 203; 206], Є. Шевальнової «Досвід експериментально-психологічного вивчення дитячого колективу» (1924), «Досвід колективної рефлексології дошкільного віку» (1926) [613; 614]. У них всебічно висвітлені питання, пов'язані з розробкою класифікації дитячих колективів, формуванням колективної поведінки дітей різного віку, створенням і функціонуванням різних типів дитячих колективів, вивчення яких розглядалося як необхідна умова розвитку радянської педагогіки.

Частина праць цієї групи джерел присвячена проблемі педології «дефективного» дитинства [98; 102; 144; 155; 240; 304; 305; 374; 375; 390]. Серед них окремої уваги заслуговують статті І. Соколянського «Про так зване читання з губ глухонімими» (1926), «До класифікації подразників» (1926) [510; 514], у яких розкриваються особливості організації навчання та виховання сліпих і глухонімих дітей, зокрема на засадах рефлексології за ланцюговою методикою, а також розглядаються можливості її застосування для навчання здорових дітей.

Проблеми «дефективного» дитинства, пов'язані з «моральною дефективністю» (важковиховуваністю, схильністю до правопорушень тощо), висвітлюються й у публікаціях П. Блонського «Про так звану моральну дефективність» (1923) [65], Л. Виготського «Розвиток важкої дитини і її вивчення» (1928), «Moral insanity» (1928), «Основні положення плану педологічної дослідницької роботи у галузі важкого дитинства» (1929) [101; 107; 110], І. Левінсона «Досвід експериментально-рефлексологічного дослідження дефективного дитинства та його педологічне обґрунтування» (1928), «Досвід систематизації навичок, що зв'язані з процесом самообслуговування розумово-дефективних дітей» (1928) [304; 305], М. Тарасевича «Дитяча моральна дефективність» (1924), «Проблеми важкого дитинства нормальної та допоміжної школи» (1932) [541; 542] та інших працях науковців.

Окремий комплекс джерел цієї групи висвітлює питання розвитку психотехніки в Україні. Важливість їх характеристики для нашого дослідження зумовлюється розумінням взаємозв'язків між педологією та психотехнікою, що існували у 20-ті – першій половині 30-х років і почасти мали спільні науково-практичні завдання. Так, у працях П. Блонського «Психотехніка у застосуванні до проблеми продуктивності праці» (1922), «Трудова педагогіка» (1922) [71; 72], Л. Виготського «Педологія і психотехніка» (1931) [103], М. Левітова «Професійна консультація підлітка» (1928), «Психотехніка та професійна придатність» (1928) [307; 309], А. Мандрики «Основні принципи загальної методології і питання теорії психотехнічних вимірювань» (1930) [336], О. Монтеллі «Ким хочуть стати наші підлітки?» (1924) [354] розглядаються питання теорії та практики розвитку психотехніки, її зв'язку з педологією та організації психотехнічних досліджень стосовно надання професійних консультацій, здійснення професійної орієнтації у школах Радянського Союзу, зокрема в УСРР.

Значна кількість джерел цієї групи торкаються питань організації навчально-виховного процесу, оцінки успішності школярів, попередження їх утомлюваності шляхом наукової організації праці, що були пов'язані з педологією та психотехнікою. Це передусім публікації, що стосуються тестової оцінки знань учнів, зокрема статті О. Залужного «Метод тестів у нашій школі» (1926) [202], Г. Костюка «До питання про порівняльну оцінку тестових форм» (1928) [259], «Про порівняльну вартість зорового та слухового способу тестування успішності учнів» (1928) [266], А. Мандрики «НОП у педагогіці» (1925) [335] та «Математичні передумови існування звичайної теорії тестів» (1926) [334]. У цих статтях характеризувалися різні види тестів, їх переваги, недоліки та шляхи використання тестування як методу об'єктивної оцінки знань школярів у шкільній практиці.

Про специфіку розвитку педології в Україні свідчать і праці, що висвітлюють проблему запровадження у школах УСРР комплексної системи навчання. Так, Я. Чепіга, який у цілому досить негативно ставився до

комплексної системи як основи навчально-виховного процесу, написав низку статей, зокрема «Будова комплексу (Методичний лист)» (1925) [603] та «Що то є комплекс» (1925) [606], де розглядалися особливості організації комплексного навчання, та опублікував їх на сторінках газети «Народний учитель». У них надавалися методичні поради учителям стосовно того, як працювати над комплексними темами. Детальному висвітленню теорії та практики запровадження комплексного навчання у школах першого і другого концентрів присвячена стаття І. Соколянського «Організація педагогічного процесу за комплексною системою, методика й методична техніка» (1926) [512].

Важливими для нашого дослідження є джерела, що характеризують розроблені або адаптовані до існуючих умов радянськими науковцями методи педологічних досліджень, які можуть бути класифіковані у такий спосіб: вивчення продуктів діяльності дитини; аналіз індивідуальної та колективної поведінки дітей; тестування. Так, П. Блонський у працях «Як вивчати школяра» (1926) та «Нариси дитячої сексуальності» (1935) запропонував аналіз дитячих творів та щоденників для вивчення дітей [60; 66]; Л. Виготський у статті «Інструментальний метод у педології» (1928) та О. Лурія у статті «До методики інструментально-психологічного дослідження» (1928) схарактеризували розроблений ними інструментальний метод, що застосовувався у процесі вивчення складних актів поведінки дитини [96; 324]; Є. Шевальова у статтях «Досвід експериментально-психологічного вивчення дитячого колективу» (1924) і «Досвід колективної рефлексології дошкільного віку» (1926) описала методику застосування методу колективного експерименту [613; 614]; С. Рівес у праці «Про заходи педагогічного впливу. Бесіди з учителями» (1929) [450] запропонував використовувати у педологічних дослідженнях метод колізій. Метод тестування, який мав найширшу практику застосування у процесі вивчення дитини, насамперед рівня її розумового розвитку, характеризувався й обґрунтовувався у статтях Г.Костюка «До питання про порівняльну оцінку тестових форм» (1928) і «До проблеми константності індивідуальних інтелектуальних різниць в дитячих групах» (1930) [259; 260], Т. Пасіки

«Методика та практика тестового дослідження» (1927) [393], М. Сиркіна «Дослідження сполученості (статистичного зв'язку) між показниками “тестів обдарованості” та соціальним становищем досліджуваних» (1928), «Стійкість соціальних відмінностей у показниках тестів обдарованості» (1929) [538; 539].

Серед цієї групи джерел представимо і праці, у яких розвиток вітчизняної педології висвітлюється у контексті загального розвитку наук про дитинство у Західній Європі та США. Згадку про педологію як науку про дитину або течію педагогіки знаходимо у працях Я. Мамонтова «Хрестоматія сучасних педагогічних течій» (1924) [332], В. Зеньківського «Психологія дитинства» (1924) [219] та А. Гергета і А. Готалова-Готліба «Сучасні педагогічні течії» (1925) [128]. Так, Я. Мамонтов стисло розглянув історію розвитку педології у США та Західній Європі, а також включив до хрестоматії уривки з праць С. Холла [332]. Подібну характеристику педології як однієї з течій педагогіки має і праця «Сучасні педагогічні течії» (1925) [128], автори якої німецький учений А. Гергет і український педагог А. Готалов-Готліб висвітлили основні теоретичні положення педології у контексті розвитку експериментальної педагогіки та впливу еволюційної теорії на педагогіку. У праці В. Зеньківського «Психологія дитинства» (1924) [219] автором, який на той час знаходився в еміграції, було здійснено історичний екскурс стосовно становлення та розвитку різних наук про дитинство, зокрема й педології.

Отже, аналіз джерел цієї групи сприяє розумінню тенденцій розвитку педології в Україні. Окрім того, праці цього періоду містять факти та наукові ідеї, що у подальшому замовчувалися радянською історіографією. А відтак вивчення саме цих праць є надзвичайно важливим для створення цілісної картини науково-практичного розвитку вітчизняної педології.

Восьму групу джерел складають навчальні програми [317; 400; 431] та підручники з педології, що видавалися упродовж 20-х – початку 30-х років ХХ ст. і використовувалися у навчально-виховному процесі інститутів народної освіти та інших навчальних закладів Радянського Союзу. Серед них: праці П. Блонського «Педологія» (1925) [68] та «Педологія в масовій школі першого

ступеня» (1926) [70], В. Гаккебуша «Нарис рефлексології для педагогів» (1925) [122], М. Басова «Загальні основи педології» (1928) [40], «Педологія» за редакцією О. Залужного (1933) [401] та «Педологія» за редакцією А. Залкінда (1934) [399]. Їх аналіз дав можливість визначити провідні наукові підходи стосовно вивчення дитини й організації освітньо-виховного процесу, зміст основних положень педології та методи педологічних досліджень, що застосовувалися на практиці в окреслений період. Значення аналізу цих джерел підсилюється тим, що у цих підручниках зібрано квінтесенцію педологічних знань, які базуються на наукових фактах. Водночас вони написані доступною мовою, оснащені схемами та таблицями, що полегшує сприйняття навчального матеріалу. Окрім того, підручники, на відміну від періодичних видань, майже повністю були знищені після заборони педології, що актуалізує науковий пошук, пов'язаний з їх виявленням і вивченням їх структури та змісту.

У 30-ті роки з'явилася досить значна кількість праць, що містили різні критичні зауваження стосовно педології або характеризували її як «буржуазну псевдонауку». Вони становлять *дев'яту групу джерел* дослідження. Окремо виділяємо праці, написані на початку 30-х років. Серед них публікації Р. Баруна «Проти біологізації колективу» (1931) [37], О. Залужного «Проти теорії двох факторів у педології і в теорії дитячого колективу» (1932) [198], П. Канцелярського «Комплексову систему – за борт» (1932) [232], Д. Скуратівського «Проти “біологізації” колективізму» (1930) [505] та «Проти комплексової і словесно-предметової системи. За політехнічну систему навчання» (1932) [506], М. Феофанова «Теорія культурного розвитку в педології як еkleктична концепція, що має в основному ідеалістичне коріння» (1932) [575], Ф. Хазіної «Проти еkleктизму та біологізації в питаннях педології» (1932) [585], у яких були піддані критиці деякі теоретичні положення педології та її вплив на дитячий колектив і навчально-виховний процес.

Праці, що були видані після заборони педології в СРСР, містили її нищівну критику. Так, автори низки публікацій, виданих впродовж 1936 – 1938

років, «викривали злочини псевдонауки педології» стосовно комуністичної ідеології, педагогіки, педагогів і дітей, звинувачували її у зв'язках з буржуазною наукою та у навмисному шкідництві. Такі закиди на адресу педології та окремих педологів знаходимо у працях П. Волинського «Про наскоки педологів на проблеми уроку» (1936) [114], О. Залужного «Лженаука педологія в “працях” Залкінда» (1937) [195], Г. Костюка «Теорія і практика педологічної псевдонауки» (1936) [269], Л. Раскіна «Педологічні перекручення у питаннях другорічництва» (1937) [444], С. Рубінштейна «До критики методу тестів» (1937) [470], Є. Рудневої «Педологічні викривлення Виготського» (1937) [472], І. Хаїта «Про знахарів, які претендували на звання учених» (1936) [583] та «Про псевдонауку педологію» (1936) [584]. Ці публікації були зроблені «нашвидкуруч», згідно з новими вимогами партії, і здебільшого характеризувалися необґрунтованістю та тенденційністю. Вони мали ідеологічний характер, а їхня мета полягала у знищенні відносного наукового вільнодумства, розмаїтості думок і позицій. Їхній зміст свідчить про накопичення у суспільстві негативізму стосовно педології, який згодом трансформувався у замовчування її досягнень і навіть її існування у Радянському Союзі.

Звинувачення на адресу педології та педологів знаходимо й у деяких працях А. Макаренка (1937, 1938) [328; 329].

Вивчення цієї групи джерел сприяло розумінню подальшої долі педології у радянському науковому й освітньому просторі, причин ігнорування та замовчування її досягнень.

Комплексне і критичне використання сукупності різнопланових джерел дозволило зібрати почасти невідомі раніше і достатньо достовірні фактичні матеріали, що дали змогу реалізувати висунуті у дослідженні завдання.

Тепер звернемося до власне історіографії питання, тобто до аналізу праць, присвячених розвитку педології в Україні у першій третині ХХ століття.

Зважаючи на досить значну кількість праць, у яких тією чи іншою мірою досліджується питання становлення та розвитку педології в Україні, доцільним

буде класифікувати їх за хронологічним та проблемно-тематичним підходами. Визначення та застосування цих підходів до аналізу, систематизації і класифікації праць дає нам можливість структурувати матеріали дослідження у певній послідовності, щоб більш повно представити історію висвітлення окресленої проблеми.

Історіографію проблеми науково-практичного розвитку педології в Україні ми розглядаємо з часу заборони науки про дитину у Радянському Союзі. Такий підхід був зумовлений раптовим припиненням існування педології у науковому просторі та специфікою предмета дослідження, оскільки історіографічна думка стосовно розвитку педології на теренах СРСР формувалася переважно під впливом політико-ідеологічних чинників функціонування суспільства. Класифікуючи історіографію окресленої проблеми, праці з досліджуваної проблеми умовно групуємо, враховуючи запропоновану О. Сухомлинською періодизацію розвитку педагогічної думки (2003) [531, с. 65–66], хронологічні межі та специфіку існування педології в СРСР, і виділяємо такі історіографічні періоди: 1936 – 1987 роки – праці, написані впродовж цього часу, демонструють ігнорування та заперечення досягнень педології і навіть замовчування її існування у вітчизняному освітньому та науковому просторі; 1988 р. – до сьогодні – зміна ставлення науковців до науки про дитину та поява значної кількості праць, що у тій або іншій мірі висвітлюють різні аспекти розвитку педології.

Після видання Постанови ЦК ВКП (б) «Про педологічні перекручення у системі Наркомосів» від 4 липня 1936 р. розпочався *перший період історіографії* розвитку педології в Україні. Поява цієї постанови призвела до того, що впродовж 40-х – 50-х років ХХ ст. у радянській історіографії були відсутні дослідження, присвячені зазначеній проблемі. Навіть найбільш ґрунтовні праці, що стосувалися розвитку педагогічної думки та освіти на теренах СРСР у 20-ті – 30-ті роки ХХ ст., видані у ці десятиліття, замовчували існування педології та її вплив на навчально-виховну практику означеного періоду [459; 508]. Зокрема, у виданні Науково-дослідного інституту педагогіки

«Розвиток народної освіти і педагогічної науки в Українській РСР (1917 – 1957): Наукові записки» (1957) ігнорується роль педології у розвитку української освіти у 20-ті – першій половині 30-х років. [459].

Лише за межами СРСР публікувалися праці, що почасти висвітлювали питання розвитку вітчизняної педології. Так, у Белграді у «Записках російського наукового товариства» була опублікована стаття В. Зеньківського «Російська педагогіка у ХХ столітті» (1937), у якій учений висвітлює історію розвитку російської педагогіки у першій третині ХХ ст., поділяючи її на два етапи (до 1917 р. і після). Перший етап він пов'язує з діяльністю тих науковців, які зробили значний внесок і у становлення педології на теренах Російської імперії: П. Лесгафта, О. Лазурського, О. Нечаєва, О. Музиченка. Аналізуючи розвиток педагогіки у Радянському Союзі, В. Зеньківський звертає увагу на її взаємозв'язок з рефлексологією та педологією [220].

У Торонто вийшла праця Г. Ващенко «Український Ренесанс ХХ століття» (1953), у якій автор побіжно описав педологічні та рефлексологічні дослідження, що проводилися фахівцями Київської досвідно-педологічної станції. Він різко негативно оцінив педологію, що було зумовлено абсолютно іншими чинниками, ніж критика педології радянськими науковцями. Вірогідно, що критика педології Г. Ващенком мала особистісний характер, спрямовувалася не на науку, а на окремих науковців-педологів [87].

Дослідження проблем розвитку педології у Радянському Союзі були частково відновлені у середині 60-х років ХХ ст. Праці, що почасти торкалися висвітлення цих питань, були написані А. Петровським «На підступах до марксистської психології» (1964) [407], «Історія радянської психології: формування основ психологічної науки» (1967) [406], «Питання історії та теорії психології» (1984) [404]. У них автором було зроблено першу спробу спростувати традиційний для радянської історіографії погляд на педологію як «лженауку» і виявити її зв'язки з психологією. Окрім того, у цей період з'явилися поодинокі праці, зокрема Б. Ананьєва «Важлива проблема сучасної педагогічної антропології (Онтогенетичні властивості людини і їхній

взаємозв'язок» (1966) [8], «Людина як предмет пізнання» (1968) [10], «Про проблему сучасного людинознавства» (1977) [9], С. Рубінштейна «Людина і світ» (1973) [471]), автори яких зверталися до наукового досвіду педології. Їхній інтерес до цієї проблеми почасти пояснюється тим, що діяльність названих науковців свого часу була пов'язана з педологією.

Проте, здебільшого, підручники, посібники та інші видання, написані протягом 60-х – середини 80-х років ХХ ст., продовжували або повністю замовчувати існування педології, або ж «викривали її шкідливу роль в історії радянського шкільництва» [147; 256; 360].

Незважаючи на незначну кількість праць, що відносяться до першого історіографічного періоду і їх досить низький інформативний потенціал, вони заклали підвалини сучасної історіографії досліджуваної проблеми.

З 1988 р. і до нині виділяємо *другий період історіографії*, що пов'язаний з історико-педагогічними дослідженнями в умовах демократизації й оновлення радянського суспільства та незалежної Української держави. Праці, написані упродовж цього періоду, вважаємо джерелознавчими, оскільки більшість з них ґрунтується на вивченні достатньої кількості історичних джерел (праць учених-педологів, статей у періодичних виданнях про розвиток освіти, різноманітних постанов уряду радянської України щодо діяльності навчально-виховних закладів тощо). А відтак їх аналіз дав поштовх для накопичення матеріалу та початку дослідження науково-практичного розвитку педології.

Значним внеском у дослідження проблеми стали праці 1988 – 1991 років, коли завдяки суспільно-політичним процесам, що відбувалися у Радянському Союзі, було знято заборону з вивчення багатьох історичних питань, пов'язаних, насамперед, зі сталінізмом, його злочинами і негативним впливом на суспільне життя, політику й культуру 30-х – початку 50-х років ХХ ст. У дослідженнях В. Баранова (1991) [35], Ю. Гільбуха (1989) [133], Д. Ніколенка (1990) [368], А. Петровського (1988, 1991) [405; 408], А. Пископеля (1991) [413], Ф. Фрадкіна (1991) [580] висвітлювалася генеза педології як комплексної наукової дисципліни, що вивчає дитину та специфіку її розвитку. Кожну з цих

студій можна назвати першою або однією з перших серед тих, у яких науковці зосередили увагу на окремих аспектах розвитку педології.

Так, український психолог Ю. Гільбух у статті «Друге народження педології ?» (1989) вперше після тривалої перерви звернувся до досліджуваної проблеми і висвітлив основні здобутки педології через призму їх актуальності у зв'язку з перебудовними процесами, що відбувалися у радянській освіті кінця 80-х років ХХ ст. [133].

Однією з перших публікацій у педагогічній періодиці, присвячених означеній проблемі, стала й колективна наукова розвідка «Злигодні науки педології», автори якої Д. Ніколенко, А. Губко та П. Ігнатенко (1990) зазначили, що «пора повернути ім'я» педології. З цією метою вони здійснили стислий огляд історії розвитку педології, охарактеризували її предмет і завдання та показали негативні наслідки її ліквідації [368].

У статті В. Баранова «Педологічна служба у радянській школі 20-х – 30-х рр.» (1990) уперше після ліквідації педології розглядалася практична діяльність педологів у школах СРСР, що спрямовувалася на організацію диференційованого навчання дітей. Автор зробив спробу визначити позитивні та негативні аспекти діяльності шкільної педологічної служби [35].

Ф. Фрадкін (1991) у першій ґрунтовній, хоч і незначній за обсягом, праці про історію педології «Педологія: міфи та дійсність» розглянув основні етапи розвитку педології у Російській імперії та в СРСР, охарактеризував діяльність деяких педологічних шкіл і напрямів, об'єктивно висвітлив причини ліквідації педології [580].

З 1991 р. в умовах існування незалежної Української держави спостерігається зростання інтересу до історичного досвіду функціонування національної освітньо-виховної системи та її окремих аспектів та напрямів. А відтак у цей період з'явилися праці дослідників, що відтворюють різні складові процесу науково-практичного розвитку педології. І серед них дослідження українських учених О. Сухомлинської (1994, 1996, 2003, 2011, 2012, 2014) [359; 521; 527; 531; 535; 536], Н. Дічек (2002, 2012, 2013) [161–163], І. Болотнікової

(2004) [75], Л. Дуднік (2002) [172], Л. Ковальчук (2013) [251], Н. Кошечко (2008) [271], Ю. Литвиної (2009) [314], В. Лук`янової (2002) [321], І. Петухової (2014) [410], Л. Смолінчук (2008) [509] та інших і зарубіжних (переважно російських) дослідників Е. Байфорда (2012, 2013, 2015) [30–32; 686–691], Є. Балашова (2003, 2012) [33; 34], О. Еткінда (1994) [178], М. Курека (2004) [293], А. Пископпеля (2006) [414], А. Родіна (1998) [457], О. Рожкова (2014) [458], О. Романова (1997) [462], М. Сенченкова (2006) [491], Н. Стоюхіної (2014) [519], Г. Хілліга (1997) [588], С. Шалаєвої (2014) [608], П. Шварцмана (1994) [611] та інших.

Значним внеском у історіографію досліджуваної проблеми і першим ґрунтовним дослідженням, у якому через призму інших проблем розглядається специфіка розвитку української педології, а не російської, як у вищезгаданих публікаціях, стали «Нариси історії українського шкільництва. 1905 – 1933» за редакцією О. Сухомлинської (1996) [359]. Ця праця почасти стала результатом того, що після виведення з фондів спеціального зберігання значних масивів архівних документів дослідники отримали можливість по-новому оцінити вітчизняну педагогіку першої третини ХХ ст. Це позитивно вплинуло на висвітлення проблеми розвитку педології в Україні, що у цій праці розглядається комплексно: через характеристику біогенетичного і соціогенетичного напрямів, діяльність Київської та Харківської педологічних шкіл, зв'язок з біхевіоризмом і рефлексологією.

Окремо виділяємо вагому для нашого дослідження колективну монографію «Диференційований підхід в історії української школи (кінець ХІХ – перша третина ХХ ст.)» (2013) [159], автори якої (О. Сухомлинська, Н. Дічек, Л. Березівська, Н. Антонець, Т. Філімонова, С. Шевченко та ін.) на основі аналізу значної кількості опублікованих і архівних документів висвітлили питання диференціації навчально-виховного процесу у вітчизняному шкільництві. Один із розділів монографії присвячений історії педагогіки 20-х – першої половини 30-х років ХХ ст., коли диференціація навчання та виховання

дітей здійснювалася на засадах педології та на підставі педологічних досліджень.

Проблеми розвитку української педології досліджуються й у низці статей О. Сухомлинської «Витоки й засади української школи рефлексології та педології (20-ті роки)» (1994) [521], «Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру» (2003) [531], «Психотехніка – втрачений напрям радянської педагогічної науки і практики» (2012) [535], «Радянська педагогіка як ідеологія: спроба історичної реконструкції» (2014) [536]. Незважаючи на те, що у цих публікаціях педологія розглядається у контексті розвитку інших наук – педагогіки та психотехніки, у них створено цілісну картину окресленої проблеми, достатню для розуміння різних аспектів педології.

Історіографію проблеми суттєво доповнюють і статті Н. Дічек «З галереї портретів українських педологів 20-х років ХХ століття: Степан Ананьїн» (2002) [163], «Внесок Київського лікарсько-педагогічного кабінету в реалізацію диференційованого підходу до організації дитинства у 20-ті роки ХХ ст.» (2012) [161], «Внесок Одеського лікарсько-педагогічного кабінету в реалізацію диференційованого підходу до організації дитинства у 20-ті роки ХХ ст.» (2012) [162], що містять ґрунтовний аналіз діяльності Київського та Одеського лікарсько-педагогічних кабінетів, котрі були відділами відповідних досвідно-педологічних станцій і займалися комплексним дослідженням проблем важкого дитинства, та інших педологічних установ.

У монографії «Нариси з історії педагогічної думки (перша третина ХХ ст.)» (2015) [358], написаній О. Радул, Т. Кравцовою, С. Куркіною, Т. Приборою, Н. Озерною, О. Філоненко, представлено деякі підходи до вивчення дитини у вітчизняній і зарубіжній педагогіці першої третини ХХ ст., названу авторами реформаторською. У цій праці висвітлено внесок багатьох учених (І. Сікорського, П. Каптерєва, П. Лесгафта, С. Ананьїна, О. Залужного, О. Попова, В. Протопопова, І. Соколянського, Я. Чепіги та ін.) у вивчення дитинства.

Питанням розвитку педології присвячено низку дисертацій, автори яких приділили увагу вивченню окремих аспектів означеної проблеми: І. Болотнікова (2004) [75] – психологічним дослідженням особистості дитини, що здійснювалися педологами у 20-ті – першій половині 30-х років ХХ ст.; Л. Дуднік (2002) [172] – організації та діяльності шкільної педологічної служби; Л. Ковальчук (2013) [251] і Ю. Литвина (2009) [314] – організації навчально-виховного процесу на засадах педології у школах окресленого періоду; В. Лук'янова (2002) [321] – розвитку експериментальної педагогіки в Україні, яка була дуже близькою до педології; Т. Кравцова (2008) [274] – вивченню дитини у реформаторській педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ ст.; І. Петухова (2013) [410] – тестуванню кризь призму розвитку психолого-педагогічної науки в окреслений період. Зазначимо, що у названих дисертаціях відсутній цілісний історико-педагогічний аналіз проблеми розвитку педології в Україні. Крім того, більшість цих праць (за винятком досліджень Т. Кравцової, В. Лук'янової та І. Петухової) не торкаються характеристики витоків становлення педології, вони обмежені хронологічно і охоплюють тільки 20-ті – першу половину 30-х років.

Побіжно, у контексті власних досліджуваних проблем, питання розвитку педології розглядаються і у деяких докторських дисертаціях. Так, в одному з параграфів дисертаційного дослідження О. Петренко (2010) [403] висвітлено вплив педології на становлення гендерного підходу до освіти й виховання школярів. О. Квас (2012) [245] торкається питань становлення педології в Україні, яке дослідниця пов'язала винятково з ім'ям І. Сікорського, та наукової діяльності Харківської школи педології. С. Лупаренко (2016) [323] розглядає близькі до педології питання дослідження дитинства у вітчизняній педагогіці ХХ ст.

Окремі дисертаційні дослідження присвячені вивченню й аналізу науково-педагогічного доробку та діяльності окремих українських учених-педологів. Серед них: дисертаційне дослідження Н. Кошечко «Науково-педагогічна діяльність С. А. Ананьїна (1873 – 1942)» (2008) [271] і

Л. Смолінчук «Науково-педагогічний доробок Олександра Самійловича Залужного (1886 – 1938)» (2008) [509].

Звернемо увагу й на характеристику праць зарубіжних, здебільшого російських дослідників, у яких розглядалися різні питання становлення та розвитку радянської педології.

Найбільший інтерес для нашого дослідження представляє праця російського історика Є. Балашова «Педологія в Росії у першій третині ХХ ст.» (2012) [33]. Ця монографія стала першим дослідженням становлення і всіх етапів розвитку педології в Росії, переважно у Москві та в Ленінграді, упродовж 1901 – 1936 років. Особливу увагу автор приділив діяльності педологічних установ радянської Росії, яка була спрямована на формування « нової соціалістичної людини » як найважливішої умови модернізації країни, будівництва комуністичної держави та консолідації суспільства на ідейній платформі більшовицької партії. У праці доведено, що саме « розчарування партійних ідеологів у можливостях педології » зумовило її заборону у Радянському Союзі.

Принагідно згадати ще одне дослідження Є. Балашова «Школа у російському суспільстві 1917 – 1927 рр. Становлення “ нової людини ”» (2003) [34]. З метою вивчення специфіки виховання першого пореволюційного покоління радянських школярів і формування їх свідомості автор проаналізував матеріали широкого кола педологічних досліджень, дитячі щоденники, шкільні твори та інші джерела. Це дало підстави для визначення впливу різних чинників (сім'ї, школи, суспільно-політичних подій) на формування особистості дитини.

Важливою для нашого дослідження є й праця М. Курека «Історія ліквідації педології та психотехніки» (2004) [293]. Вона складається з двох частин. У першій – визначено взаємозв'язок між педологією та психотехнікою, їхні науково-практичні завдання, проаналізовані результати конкретних педологічних і психотехнічних досліджень та причини ліквідації цих наук. У другій частині праці містяться статті педологів і психотехніків Л. Виготського,

М. Сиркіна, В. Шпільрейна та інших науковців з коментарями автора, що значно сприяють кращому розумінню досліджуваної проблеми.

Розвитку наук про поведінку (рефлексології та біхевіоризму), що становлять витоки педології, присвячене дослідження відомого російського історика психології М. Ярошевського «Наука про поведінку: російський шлях» (1996) [682].

Дотичною до проблеми розвитку педології є праця О. Романова «Дослідно-експериментальна педагогіка першої третини двадцятого століття» (1997) [462] присвячена генезі дослідно-експериментальної педагогіки, що, на думку вченого, була представлена у Росії двома течіями: експериментальна педагогіка (О. Нечаєв) і дослідно-експериментальна практична педагогіка (С. Шацький).

Питанням розвитку педології в Росії присвячений один із розділів монографії О. Еткінда «Ерос неможливого. Розвиток психоаналізу в Росії» (1994) [178]. Значну увагу він приділяє характеристиці педологічних досліджень, перебігу Першого Педологічного з'їзду та визначенню причин ліквідації педології в СРСР.

На основі аналізу педологічних досліджень, здійснених у 20-ті роки ХХ ст., та інших матеріалів цього періоду написана монографія О. Рожкова «У колі ровесників. Життєвий світ молодшої людини у Радянській Росії 1920-х років» (2014) [458]. Її окремі розділи присвячені характеристиці життєдіяльності школярів, студентів і червоноармійців у зазначений період і їх інкорпорації до світу дорослих. Використання у дослідженні антропоцентричного підходу та значного фактологічного матеріалу, що має документальне походження, дозволило авторів висвітлити проблему з позицій мікроісторії та історії окремої людини.

У дисертаційному дослідженні М. Сенченкова «Педологічні дослідження дитини у вітчизняній педагогічній спадщині першої третини ХХ століття» (2006) [491] проаналізовано специфіку педологічних досліджень дитинства, здійснених у контексті визначення провідних тенденцій розвитку російської

педагогіки першої третини ХХ ст. Зазначимо, що зміст названої дисертації обмежений вивченням історії розвитку педології винятково на території Росії.

Досліджуваній проблемі присвячено низку статей російських науковців, у яких схарактеризовано сутність педології як науки про дитину, специфіку її втілення в освітньо-виховну практику 20-х років ХХ ст. і причини її заборони в СРСР. Так, у статті П. Шварцмана та І. Кузнецової «Педологія» (1994) [611] зроблено спробу цілісного висвітлення історії педології в СРСР: від передумов її становлення та специфіки розвитку, зокрема на прикладі наукової діяльності М. Басова, до кампанії критики та її повного знищення. У статті психолога А. Пископпеля «Педологія і психотехніка: історичний досвід методологічного оформлення і обґрунтування комплексних науково-технічних дисциплін» (2006) [414] здійснено аналіз розвитку педології та психотехніки, що відбувався одночасно, їх місця у системі радянських психолого-педагогічних наук і передумов заборони. Публікація історика А. Родіна «Із історії заборони педології в СРСР» (1998) [457] присвячена висвітленню різних об'єктивних і суб'єктивних чинників проголошення педології «лженаукою» та наслідків її заборони на прикладах діяльності навчально-виховних закладів Москви та Ленінграду. У статті психолога Н. Стоюхіної «Соціально-політичний вплив на дітей: із історії педологічних досліджень» (2014) [519] стисло охарактеризовано педологічні та психотехнічні дослідження, спрямовані на вивчення світогляду дітей, їхніх соціально-політичних та ідеологічних уявлень, що були здійснені С. Рівесом, А. Гельмонтом, С. Лозинським та іншими радянськими вченими. Звернемо увагу й на публікацію російського педагога С. Шалаєвої «Педологія в Росії: сутність і історична доля» (2014) [608], у якій розглядається робота Першого педологічного з'їзду, а також визначаються «протиріччя усередині науки, що зумовили її заборону». Загалом, у названих публікаціях їхні автори найбільшу увагу приділяють висвітленню причин заборони педології в СРСР.

У контексті аналізу історіографії означеної проблеми розглядалася і праця німецького дослідника Г. Хілліга (1997) [588]. Автор досліджує життєвий шлях і науково-практичну діяльність відомих українських педологів

І. Соколянського, О. Залужного, О. Попіва та порівнює їхні ідеї з ідеями А. Макаренка. В іншій праці німецького вченого «Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929 – 1941)» (2003) [338], написаній у співавторстві з українським істориком В. Марочком, висвітлюється життєвий шлях деяких провідних вітчизняних педологів, зокрема О. Залужного, І. Соколянського, у контексті чого простежується й історія розвитку педології в СРСР і причини її знищення.

На увагу заслуговують і публікації британського дослідника Е. Байфорда «Загробне життя “науки” педології: до питання про значення “наукових рухів” і їхньої історії для сучасної педагогіки» (2013) [30], «Батько, вчитель і лікар: до історії їхніх взаємовідносин у справі виховання й освіти у дореволюційній Росії» (2013) [32], «Поняття субнорми та патології в історії російської науки про дітей» (2015) [31], для написання яких автор здебільшого не використовує історичні джерела, але заперечує існування педології як окремої науки про дитину. Водночас Е. Байфорд розглядає деякі аспекти її науково-практичного розвитку.

Здійснений огляд літератури дає підстави стверджувати, що єдиного комплексного, системного дослідження, яке б розкривало і характеризувало процес становлення і науково-практичного розвитку педології в Україні, на відміну від Росії, не виявлено. Проте проаналізований нами наявний комплекс історичних джерел і наукової літератури містить різнопланову інформацію, достатню для розробки власної концепції та власного бачення витоків і засад наукового розвитку та практичного втілення педології в Україні.

Визначені у першому параграфі концептуальні засади дослідження, обрана нами методологія, а також аналіз джерельної бази та історіографічний огляд проблеми, представлені у цьому параграфі, дають усі підстави для визначення й характеристики певних етапів у межах, окреслених дослідженням, тобто впродовж першої третини ХХ ст. В основу періодизації, здійсненої на основі аналізу історико-педагогічних джерел [13; 204; 223] та наукової літератури [150; 151; 359; 531; 536], покладено специфіку політичної історії та

зумовлену нею еволюцію суспільства й особливості науково-практичного розвитку педології, психолого-педагогічної думки та системи освіти в Україні:

I етап – 1901 – 1920 роки – становлення педології у вітчизняному освітньо-науковому просторі. Його початок зумовлений створенням першої в Росії Лабораторії експериментальної педагогічної психології, а також діяльністю психологічної лабораторії і психологічного семінару при Київському університеті, очолюваних відповідно І. Сікорським і Г. Челпановим, які почали здійснювати дослідження у галузі психології дитинства. Цей період характеризується появою в Україні перших оригінальних праць з педології (Я. Чепіга «Педологія або наука про дітей», 1911 р.). Упродовж нього були організовані перші в Україні педологічні заклади (Педологічний інститут в Одесі, 1914 р. та Педологічний музей у Харкові, 1915 р.).

II етап – 1920 – 1924 роки – науково-теоретичне оформлення педології та початок практичного втілення її ідей у навчально-виховний процес у радянській Україні в умовах розмаїття думок. Його початок зумовлений встановленням на території України радянської влади, яка обрала педологію основою розвитку нової школи та формування «нової» людини. Упродовж цього етапу педологія в Україні набула значного поширення: з'явилися наукові розвідки українських учених С. Ананьїна «Педологія» та М. Тарасевича «Педологія та її значення у сучасному педагогічному будівництві»; українською мовою були видані «Основи педології» Е. Кіркпатріка, «Педологія» М. Рум'янцева та інші праці; в журналах публікувалися реферати досліджень німецьких та російських педологів. Були створені і почали діяти кафедри педології та досвідно-педологічні станції.

III етап – 1924 – 1930 роки – радянська педологія як соціально-ідеологічної науки та її «тріумфальна хода» в радянській Україні. Початок етапу пов'язаний з Всеросійським з'їздом з педології, експериментальної педагогіки та психоневрології (Петроград, січень 1924 р.), на якому були присутні і брали активну участь у його роботі педологи з України. Упродовж

цього етапу було створено «нову педологію», яка досліджувала не тільки психофізичну організацію дитини, а й вивчала її соціальне середовище, дитячий колектив, можливості впливу на них.

IV етап – 1930 – 1936 роки – політизація та ідеологізація змісту педології, її рух до руйнації та саморуйнації. Початок етапу співпадає з проведенням Першого Всесоюзного з'їзду з вивчення поведінки людини (Ленінград, січень 1930 р.), що засвідчив початок знищення педології як у Радянському Союзі, так і в Україні. Його завершення, як і завершення існування педології, стали безпосереднім наслідком Постанови ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 р.

Висновки до першого розділу

Аналіз ідей провідних сучасних учених щодо методології історико-педагогічної науки дав змогу визначити й охарактеризувати ті наукові підходи, які відповідають специфіці об'єкта і предмета нашого дослідження: соціокультурний, антропологічний, психологічний, синергетичний, системно-хронологічний, проблемний, модерністський, герменевтичний.

У розділі представлено концепцію дослідження, яка полягає в обґрунтуванні міжнародного характеру генези педології та залежності специфіки вияву її теоретичних засад і організаційно-практичних форм у кожний з етапів її розвитку від сукупності соціально-економічних, політичних і культурних умов існування суспільства. Запропонована логіко-структурна модель дослідження передбачає висвітлення витоків і засад науково-практичного розвитку педології, її сутності, причин та наслідків її знищення в СРСР і специфіки трансформації її ідей у вітчизняній теорії та практиці другої половини XX ст.

Здійснено аналіз категорійно-понятійного апарату як складової запропонованої концепції та методології вивчення науково-практичного розвитку педології, що є необхідними для проведення історико-педагогічного дослідження.

Складність і багатоплановий характер проблеми науково-практичного розвитку педології в історичній ретроспективі, необхідність її системного аналізу зумовили залучення, вивчення та класифікацію широкого кола архівних матеріалів і наукових праць, які розподілені нами на джерельні та історіографічні.

У джерельній базі дослідження нами виділено дев'ять основних груп: джерела нормативно-правового характеру; неопубліковані архівні документи та матеріали; публікації у спеціальних періодичних виданнях першої третини ХХ ст.; праці зарубіжних вчених з педології, дитячої і педагогічної психології та експериментальної педагогіки; вітчизняні джерела з фізіології, психології, педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ ст.; праці вітчизняних педологів початку ХХ ст.; праці провідних радянських педологів 20-х – першої половини 30-х років ХХ ст.; навчальні програми та підручники з педології; праці 30-х років ХХ ст., спрямовані на критику педології.

Джерельна база, проаналізована в ході дослідження, виявилася достатньою для відтворення картини становлення і розвитку педології в Україні. Значна частина тематичних архівних матеріалів (дані про діяльність педологічних установ, їхня звітна документація, відомості про міжнародне співробітництво, ділове й приватне листування тощо) вперше введена в науковий обіг.

Історіографію науково-практичного розвитку педології в Україні ми розглядаємо з часу заборони науки про дитину у Радянському Союзі. Такий підхід був зумовлений раптовим припиненням існування педології у науковому просторі та специфікою предмета дослідження. Історіографію досліджуваної проблеми нами класифіковано за хронологічним (праці, виконані в той чи інший історичний період часу, умовно згруповані згідно періодизації розвитку педагогічної думки та специфіки теми дослідження на дві групи: 1936 – 1987 роки; 1988 р. – донині) та проблемно-тематичним (характеристика тенденцій розвитку педології у різні періоди і зміни ставлення до неї у суспільстві та державі, аналіз основних складових розвитку педології як науки і практичної галузі) підходами.

На основі визначених концептуальних засад і категорійно-понятійного апарату дослідження та, головне, – на основі джерельної та історіографічної бази нами представлено періодизацію науково-практичного розвитку педології в Україні, при розробці якої враховувалися особливості науково-практичного розвитку педології, психолого-педагогічної думки, історико-педагогічної науки, системи освіти й основні етапи політичної історії та еволюції вітчизняного суспільства:

I етап – 1901 – 1920 роки – становлення педології у вітчизняному освітньо-науковому просторі;

II етап – 1920 – 1924 роки – науково-теоретичне оформлення педології та початок практичного втілення її ідей у навчально-виховний процес у радянській Україні в умовах розмаїття думок;

III етап – 1924 – 1930 роки – радянська педологія як соціально-ідеологічної науки та її «тріумфальна хода» в радянській Україні;

IV етап – 1930 – 1936 роки – політизація та ідеологізація змісту педології, її рух до руйнації та саморуйнації.

Усі викладені вище складові з представленою періодизацією науково-практичного розвитку педології в Україні лягли в основу дисертаційного дослідження.

Матеріали, що містяться у першому розділі, представлено у кількох публікаціях автора [640; 661; 662; 668; 679].

РОЗДІЛ 2

СТАНОВЛЕННЯ ПЕДОЛОГІЇ ЯК НАУКОВОЇ ГАЛУЗІ У КІНЦІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТ.: МІЖНАРОДНИЙ ВИМІР

2.1. Загальнонаукові витоки педології

У другій половині XIX ст. наука почала виконувати нові функції у суспільстві: вона перестала бути лише засобом пізнання світу, а стала використовуватися для практичних потреб розвитку економіки та інших галузей суспільного життя.

Важливим відкриттям XIX ст. стала теорія еволюції Ч. Дарвіна, що вплинула на розвиток як біологічних, так і суспільних наук, зумовила появу нових концепцій походження та формування людини. У науці й загалом культурі посилювався інтерес до особистості, її біологічних і соціальних складових. А відтак значних успіхів у зазначений період досягли науки, предметом яких були різні аспекти життєдіяльності людини: антропологія, анатомія, фізіологія, медицина, психологія, педагогіка. Досягнення таких «людинознавчих» наук стали підґрунтям розвитку педології, оскільки вона об'єднувала дані різних наук, які стосувалися розвитку дитини. Загальнонаукові витоки педології умовно можна поділити на три групи: 1) розвиток нових концепцій у психології, передусім у дитячій; 2) досягнення біологічних наук, зокрема анатомії та фізіології; 3) здобутки педагогіки, розробки щодо навчання, виховання та розвитку різних категорій дітей.

Перейдемо до характеристики першої групи загальнонаукових витоків педології.

На початку XX ст. загальновизнаною концепцією у дитячій психології, яка у ті роки виокремилася із загальної психології, став біогенетичний закон, що становив сутність теорії рекапітуляції [359, с. 129]. Біогенетичний закон був сформульований німецькими фізіологами Е. Геккелем і Ф. Мюллером ще у

1866 р. Його основний зміст становить думка про те, що онтогенез є коротким повторенням філогенезу [357, с. 5, 7].

Для наукового розвитку дитячої психології важливим було визначення понять «онтогенез» і «філогенез», якими пояснюється сутність біогенетичного закону і теорії рекапітуляції. Вони були запроваджені у науковий обіг Е. Геккелем у 1866 р. Характеризуючи терміни «онтогенез» (розвиток одиничного життя або індивіда) та філогенез (життєва історія роду), він зазначив, що між періодами історії людського роду та періодами розвитку індивіда існує аналогія, обумовлена коротким повторенням філогенезу в онтогенезі. Упродовж швидкого і короткого процесу онтогенетичного розвитку індивід повторює найважливіші форми, через які пройшли його пращури впродовж повільного і тривалого розвитку за законами спадковості та пристосування [125, с. 4]. Цей процес був означений як рекапітуляція.

Одним із авторів теорії рекапітуляції, розробленої на основі біогенетичного закону, став відомий американський психолог Дж. Болдуїн, президент Американської психологічної асоціації та редактор журналу «Психологічний огляд».

Оскільки біогенетичний закон став провідною концепцією дитячої психології, розглянемо погляди Дж. Болдуїна стосовно цієї наукової галузі та її змісту.

Дж. Болдуїн доводив, що дитяча психологія є окремою галуззю психологічної науки, спираючись на відмінності у психіці дитини та зрілого індивіда: доросла людина у своїй поведінці дотримується соціальних норм і створює правила, що обмежують її життя, а дитина не знає свого «соціального місця» і не засвоїла вимог, що висуваються суспільством; вивчення дітей часто є єдиним способом, за допомогою якого можна перевірити правильність результатів аналізу явищ психічного життя, оскільки у здорової дитини є усі задатки нормальної дорослої людини. Але Дж. Болдуїн застерігав, що кожна дитина є індивідуальністю, тому «ніколи не можна сказати, що ця дитина діяла так, тому й усі діти будуть діяти так» [74, с. 4–11].

Дитяча психологія визнавала, що психічний розвиток дитини ґрунтується на принципах, які потім були запозичені й педологією та враховувалися у педологічних дослідженнях:

1. Відповідність виникнення певного психічного явища певному періоду розвитку;
2. Необхідність існування низки біологічних та соціальних умов або чинників для подальшого психічного розвитку дитини;
3. Послідовність формування психічних функцій у дитини (мови, мислення тощо);
4. Можливість дослідження особливостей психічного розвитку дитини за допомогою експерименту та спостереження [74, с. 11–13].

У дитячій психології розроблялися й різні періодизації розвитку індивіда, що відповідали основним положенням теорії рекапітуляції і затим використовувалися педологією у період її становлення. Так, Дж. Болдуїн виділив чотири періоди цього процесу і розташував їх у такому порядку: 1 – формування здатності організму до скорочень м'язів, котрим з органічної точки зору відповідають відчуття задоволення та болю – «афективний період»; 2 – розвиток уявлень, пам'яті, свідомого наслідування, емоцій; 3 – розвиток складних уявлень та координованих рухів (другий і третій періоди автор об'єднав під назвою «період об'єктивного ставлення»); 4 – розвиток свідомого мислення, самоствердження, соціальної організації, співробітництва – період «суб'єктивного ставлення», що в історії людства переходить у «соціальний та етичний період». У тваринному світі ці чотири періоди відповідають розвитку безхребетних, нижчих хребетних, ссавців та людини. На думку вченого, аналогія між цими періодами та послідовним розвитком дитини є очевидною [74, с. 18].

У кожний з цих періодів дитина (у пропонованій періодизації її вік не уточнюється) по-різному ставиться до оточуючих її людей та світу. В *афективному (першому) періоді* вона відчуває тільки біль та задоволення, засвоює низку пристосувань до світу, що її оточує. Упродовж *другого періоду*

«об'єктивного ставлення» дитина «не розуміє сама себе і не може розуміти й інших людей». Для неї вони є тільки об'єктами, частинами загальних уявлень про оточуючий світ. Цей період пов'язаний з «особистою діяльністю» індивіда, під якою Дж. Болдуїн розумів здатність впізнавати оточуючих людей і спрямовані на нього дії дорослих. Дитина вчиться наслідувати поведінку дорослих, водночас у неї формується і певна самостійність. *Третій період* характеризується тим, що дитина правильно уявляє оточуючих її людей та їхні взаємні стосунки, розрізняє властивості особистості, риси характеру. У цей час дитина вперше уявляє себе як «суб'єкт», тобто, згідно з поясненнями вченого, відбувається процес її самоусвідомлення. Упродовж *четвертого періоду* дитина розуміє себе та інших людей у якості суб'єктів або «соціальних товаришів», відбувається усвідомлення інших людей як подібних до себе.

Ця концепція психічного розвитку дитини була поширена у дитячій психології у період її наукового становлення у кінці XIX – на початку XX ст. і засновувалася, з одного боку, на засадах біогенетичного закону, а з іншого – на поступовому ознайомленні дитини з оточуючим світом та людьми. А відтак у дитячій психології з'явилося положення про те, що ставлення дитини до оточуючих людей визначається її складним психічним розвитком [74, с. 19–21].

Спільним у розвитку дитини і людського роду Дж. Болдуїн вважав принцип динамогенезису, який полягає у тому, що поведінка живої істоти, як тварини, так і людини, є реакцією на певні подразнення, завдяки чому відбувається еволюція індивідуального організму та відповідного роду [74, с. 55].

Основним принципом теорії рекапітуляції Дж. Болдуїн та інші її прихильники, зокрема американські психологи Л. Агасиць і Е. Бер, вважали паралелізм – відповідність (паралельність) стадій онтогенезу стадіям філогенезу [74, с. 22]. Водночас вони визнавали певні відмінності в індивідуальному розвитку людини порівняно з розвитком роду, що пояснювалося законами акомодатії – пристосування, завдяки чому деякі органи або їхні функції змінюються відповідно до оточуючого середовища. Ці зміни

закріплюються у наступних поколіннях, а відтак відбувається порушення паралелізму між філогенезом і онтогенезом. Так, Дж. Болдуїн зазначав, що «людський організм розвивається, проходячи низку послідовних стадій згідно з розвитком роду, але деякі стадії у розвитку індивідуума часто відповідають пізнішим стадіям розвитку тварин, у той час, як попередні стадії не пройдені усі без винятку» [74, с. 25–28].

Такі відхилення теорія рекапітуляції також пояснювала теорією «досвіду роду», яка свідчить, що кожне покоління людей накопичує соціальний досвід і відповідно до нього через певний, достатньо тривалий час удосконалюються фізіологічні та психічні функції людини і її анатомічна будова. Все це впливає на розвиток наступних поколінь [125, с. 30].

У теорії рекапітуляції існувало ще одне пояснення причин відхилень у розвитку людини і тварини від стадій, окреслених попереднім розвитком роду, – це наявність природного відбору: за певних умов більш пристосованим до виживання може виявитися індивід, який не пройшов усіх стадій, як того вимагає «коротке повторення філогенезу» [125, с. 35].

Отже, незважаючи на певні відхилення, що пояснюються законом акомодатії, «досвідом роду» або були зумовлені природним відбором, згідно з теорією рекапітуляції, онтогенез є коротким повторенням філогенезу, тобто дитина у своєму індивідуальному фізичному і психічному розвитку проходить основні стадії становлення людського роду.

Важливим для подальшого розвитку дитячої психології і, відповідно, становлення педології було обґрунтування періоду дитинства, оскільки для цих наук воно ставало предметом вивчення. Зокрема, Дж. Болдуїн вважав, що під дитинством варто розуміти «період життя організму від утворення плоду до незалежного існування, зумовленого здатністю самостійно піклуватися про підтримку свого життя» [74, с. 32]. Внутрішньоутробний розвиток він назвав «ранньою стадією дитинства» і зазначав, що на противагу тваринному світу у людей спостерігається як тривалий зародковий період, так і тривалий період

дитинства після народження, коли дитина пристосовується до оточуючого середовища, та формується її здатність піклуватися про себе [74, с. 33].

Дитяча психологія, а потім і педагогіка та педологія, наголошували на тому, що у період дитинства відбувається фізичний, психічний, інтелектуальний та соціальний розвиток особистості. На думку Дж. Болдуїна, упродовж післяутробного розвитку – «дитинства у звичайному розумінні», що є досить тривалим періодом (порівняно з тваринним світом), «діти користуються доглядом та штучним захистом з боку батьків, завдяки чому вони мають можливість повільно розвиватися до стану зрілості, засвоюючи рухи, пристосовуючись до штучних умов життя, чого вимагає складне духовне та соціальне середовище дорослих людей». А відтак тривалий період дитинства, упродовж якого дитина отримує їжу, захист і, насамкінець, навчання, необхідний для того, щоб вона стала людиною, засвоїла культурну спадщину, суспільні норми і правила поведінки та спілкування [74, с. 32, 35].

Основними чинниками психічного розвитку індивіда, що були визначені у контексті теорії рекапітуляції, визнавалися виховання, навчання та спадковість. Ці положення були сприйняті та розвинуті педологією. Як зазначав Дж. Болдуїн, виховання та розв'язання розумових задач (навчання) сприяють психічному розвитку дитини і прискорюють онтогенез. У той же час прискорений психічний та інтелектуальний розвиток може спостерігатися й у «дітей вулиці», які не мають педагогічного впливу. Це пояснюється спадковістю дитини, її природними здібностями [74, с. 36–37].

У дитячій психології періоду її виокремлення як наукової галузі (кінець XIX ст.) існувала гостра потреба вивчення особливостей психічного розвитку дитини. На той час існувало два основних методи дослідження – експеримент і спостереження. Але їх застосування викликало певні труднощі у науковців. Так, спостереження вимагало значних часових витрат, оскільки за розвитком дитини треба було спостерігати впродовж декількох років. Тому Дж. Болдуїн та інші вчені, зокрема німецький психолог В. Прейер та французький психолог А. Біне, у кінці XIX ст. вперше у дитячій психології звернулися до

експериментальних досліджень. За допомогою експерименту вони вивчали процес формування у дітей здатності розрізняти кольори. Попри аналогічні методики, науковці отримали досить різні результати, що свідчило про складність їх інтерпретації, необхідність проведення повторних експериментів і застосування різноманітних методів дослідження особистості дитини [74, с. 39–53].

Наголосимо, що методики проведення експериментальних досліджень та спостережень були удосконалені педологією та лягли в основу вивчення дитинства.

Ідеї біологічної детермінації формування дитячої психіки, розуміння її розвитку як переходу від однієї фази до іншої у відповідності з головним спрямуванням еволюційного процесу стали дуже поширеними у дитячій психології та педології на початку ХХ ст. [359, с. 129]. Так, Е. Геккель вважав, що біогенетичний закон має для психології значення «верховного закону» та може застосовуватися в усіх її галузях [125, с. 195]. Теорія рекапітуляція стала однією з передумов народження педології як комплексної науки про дитину, оскільки надавала педології змістовні тлумачення процесу фізичного та психічного розвитку індивіда, пояснювала його згідно з законами еволюції природи.

Фундатор педології американський психолог С. Холл (1844 – 1924) так пояснив застосування біогенетичного закону у педології: «У своєму рості дитина повторює перед нашими очима коротко історію людського роду, й іноді день у житті дитини означає, можливо розвиток роду впродовж століть». Порядок і швидкість проходження кожної стадії є вродженими і визначені генетично, а тому при формуванні індивідуальної психіки неможливо проминути якусь стадію. На думку С. Холла, повторення історії роду відбувається не тільки у процесі фізичного та психічного розвитку дітей, а і в їхніх іграх та малюнках. Якщо людина у своєму онтогенезі стихійно, без зовнішнього втручання не пройде усі стадії розвитку людства, то вона може

регресувати до однієї з них і стати дикуном, який знаходиться під впливом давніх інстинктів [594, с. 151–152].

Прихильниками теорії рекапітуляції стали й інші педологи, які прийшли в педологію з психології, зокрема американський учений У. Гетчинсон і шотландський учений У. Друммонд. Вони вважали доцільними вивчення особистості дитини й організацію навчально-виховного процесу згідно з періодизацією дитинства, розробленою за аналогією еволюції людства. Так, У. Гетчинсон поділяв дитинство на п'ять стадій:

- 1) «риття та копання», що характерно для дітей до 5 років;
- 2) «полювання», яку проходять у своєму розвитку діти 5 – 9 років, коли вони виявляють страх перед сторонніми людьми, жорстокість, байдужість;
- 3) стадія «пастухів» – діти 9 – 12 років, які, зокрема, хочуть мати домашніх тварин, доглядають за ними;
- 4) «землеробська» стадія – діти 12 – 16 років, яким властива розсудливість, обачність, любов до садівництва та землеробства;
- 5) промислова й торгівельна стадія – молоді люди 16 – 20 років, які прагнуть до багатства, накопичення грошей.

Зазначимо, що виховання та навчання дітей більшість зарубіжних педологів радили здійснювати відповідно до цієї періодизації. Так, У. Друммонд стверджував, що «визнання того факту, що розвиток проходить низку стадій, які характеризуються різноманітними інстинктами, інтересами і ступенями розуміння... має величезне значення для вихователя» [170, с. 68–69].

Водночас У. Друммонд висловлював сумніви у тому, що у навчанні та вихованні дітей можна повністю орієнтуватися на цю періодизацію, оскільки, наприклад, таблицю множення у такому випадку доцільно було б вивчати на п'ятій стадії розвитку у віці 16 – 20 років, коли молоді люди розуміють її важливість [170, с. 69].

У цілому педологи-початківці як прихильники теорії рекапітуляції водночас досить критично ставилися до багатьох її положень. Наприклад, У. Друммонд вважав, що «коротке повторення історії пращурів, здійснене

впродовж індивідуального розвитку, має дуже загальний характер. Деякі стадії, пройдені предками, зовсім виключені, інші змінилися відповідно до нових потреб. Онтогенез не є рабом того, що передається, і на кожній стадії можуть з'явитися нові елементи, які не мають ніякого філогенетичного значення». А відтак при організації виховання слід враховувати, насамперед, індивідуальні особливості розвитку дитини, її природу. Він наголошував, що «найбільш надійні вказівки того, що необхідно при вихованні дитини, можна отримати не від первісних людей і не від сучасних дикунів, а від самої дитини» [170, с. 56–68].

Однак у педології, слідом за біологією та дитячою психологією, визнавалася думка про те, що дитина у своєму розвитку повторює історію свого виду. Наприклад, до «філогенетичних атавізмів» дитини відносилися страх, фантазія, брехливість, готовність до бійки, жорстокість, егоцентризм [359, с. 132].

Зазначимо, що радянська педологія 20-х років ХХ ст. визнавала основні положення теорії рекапітуляції та біогенетичного закону. Так, відомий радянський педолог Л. Виготський у 1928 р. розробив періодизацію культурного розвитку дитини, яка ґрунтувалася на історії еволюції людського суспільства і мала деякі спільні положення з теорією рекапітуляції. Так, *перша стадія* культурного розвитку – це стадія природно-примітивних культурних форм поведінки (виконання арифметичних дій дикуном або дитиною шляхом безпосереднього сприйняття кількості). *Друга стадія* – «наївної психології», коли дитина накопичує досвід «культурної поведінки», але не вміє реалізувати його на практиці. *На третій стадії* – «зовнішньо опосередкованих актів» дитина або первісна людина вміє використовувати певні предмети для виконання якихось дій і оволодіває окремими знаннями та навичками, наприклад первісна людина використовує знаряддя праці, а дитина вчиться рахувати за допомогою пальців рук. Насамкінець, *четверта стадія* характеризується тим, що акт поведінки стає для дитини чи людини на ранніх етапах розвитку суспільства внутрішньо опосередкованим і усвідомленим,

зокрема людина починає виготовляти досить складні знаряддя праці, а дитина вчиться рахувати без допомоги пальців рук або якихось предметів [95, с. 326].

Критика і заперечення основних положень теорії рекапітуляції та біогенетичного закону у радянській педології почалися у другій половині 20-х років ХХ ст., коли більшість науковців стала на соціологізаторські позиції у визначенні чинників розвитку дитини, тобто вони почали визнавати те, що провідна роль у розвитку особистості належить соціальним факторам – середовищу, вихованню і навчанню.

Водночас у радянській психології продовжували визнаватися деякі положення теорії рекапітуляції навіть у другій половині ХХ ст. Так, український педолог і психолог Г. Костюк у 60-ті роки ХХ ст. зазначав, що «факти, які свідчать про те, що людина в своєму індивідуальному розвитку почасти повторює розвиток предків, безперечні. Вони стосуються не лише фізичного, а й психічного розвитку: сприймання, мислення, мовлення, емоцій та інших психічних процесів». На його думку, «повторення, рекапітуляція є одним із законів індивідуального розвитку психіки, який допомагає нам зрозуміти природу і сутність цього процесу» [262, с. 159].

Але Г. Костюк критикував «те пояснення повторюваності, яке давалося й дається біогенетистами у психології і педагогіці», і вважав його дуже спрощеним. Він зазначав, що насправді «повторення зумовлене фізіологічними функціями спадковості і пристосовуваності й притаманне не всім ознакам організму» [262, с. 159]. Г. Костюк виділяв соціальний аспект біогенетичного закону: «людський індивід у своєму онтогенезі опановує досягнення людства», і, щоб оволодіти ними, він повинен «здійснити таку практичну або пізнавальну діяльність, яка адекватна втіленим у них психічним властивостям людей» [262, с. 160].

Російський дослідник історії педології Ф. Фрадкін визначив як позитивні, так і негативні ідеї теорії рекапітуляції, і висловив думку, що для прихильників біогенетичного закону головним принципом виховання дітей є любов до них та прагнення створити умови для розкриття у процесі індивідуального розвитку

дитини усіх етапів філогенезу. Серед основних недоліків цієї теорії дослідник назвав заперечення нею впливу соціального середовища на формування особистості [580, с. 11–12].

У сучасній педагогіці та психології лише опосередковано набули подальшого розвитку окремі положення теорії рекапітуляції. Зокрема, визнається вплив біологічного чинника на формування особистості дитини і те, що своїми людськими якостями особистість завдячує природі (народжується з передумовами людини як індивід) і соціальному середовищу. Вроджені дані дитини розглядаються сучасною наукою як підґрунтя для здійснення виховання [177, с. 627].

Біогенетичний закон Геккеля – Мюллера, що є основою теорії рекапітуляції, залишився загальновизнаним і у сучасній біологічній науці. Згідно з ним, розвиток ембріона проходить шлях від безхребетних до нижчих хребетних, ссавців та людини, тобто коротко повторює головні стадії, що передували нинішньому етапу розвитку еволюційного процесу. Причинним зв'язком, що існує між онтогенезом і філогенезом, є безпосередня обумовленість ембріонального розвитку індивіда історією розвитку виду. Конкретна форма вияву цього зв'язку полягає у факті повторюваності історії виду в індивідуальному розвитку ембріона [88, с. 18].

Отже, теорія рекапітуляції, основу якої становить біогенетичний закон про те, що онтогенез є коротким повторенням філогенезу, стала одним із вихідних положень, на які спиралася педологія.

До другої групи загальнонаукових витоків педології, передусім, відносимо праці Івана Павлова та Івана Сеченова з анатомії і фізіології.

Видатний природознавець і антрополог, «батько» російської фізіології та психології І. Сеченов у працях «Рефлекси головного мозку» (1866) [494], «Елементи думки» (1873) [495], «Кому і як розробляти психологію» (1876) [493] висунув ідею про рефлекторне походження психічних процесів і поведінки людини, що стала основою для зародження та поширення

біхевіоризму, рефлексології та педології як у зарубіжних країнах, так і в Радянському Союзі.

Вчений пов'язував психіку людини з її мозковою діяльністю та рефlekсами головного мозку і вважав, що усі вияви свідомої та несвідомої поведінки людини за своїм походженням є рефлeкторними [494, с. 168]. Він зазначав, що «усі без винятку психічні акти розвиваються шляхом рефлeксів» [494, с. 216].

У фізіології утвердилася думка, що діяльність людини є реакцією на зовнішні подразники і зумовлена ними. Як зазначав І. Сеченов, «перша причина усіх дій людини знаходиться поза нею» [494, с. 233]. Вчений вважав, що психічні явища залежать від нервових процесів, які відбуваються в організмі людини, тому психологія безпосередньо пов'язана з фізіологією [493, с. 237]. Психологія у такому випадку стає об'єктивною наукою, оскільки психічні явища, пояснені з точки зору фізіології, можуть бути досліджені за допомогою методів наукового аналізу [493, с. 249].

І. Сеченов визнавав двофакторність формування особистості – вплив на цей процес природи людини та середовища. Але, на думку дослідника, цей процес залежить значною мірою від виховання та соціального середовища. Він зазначав, що кожна людина має спадкові особливості нервової системи та психіки, але «характер психічного змісту на 999/1000 визначається вихованням у широкому сенсі цього слова і тільки на 1/1000 залежить від індивідуальності» [494, с. 234]. І. Сеченов наголошував: «Цим я не хочу, звичайно, сказати, що з дурня можна зробити розумного: це було б все одно, що дати людині, народженій без слухового нерву, слух. Моя думка така: розумного негра, лапландця, башкирця європейське виховання у європейському суспільстві робить людиною, яка надзвичайно мало відрізняється з точки зору психічного змісту від освіченого європейця» [494, с. 234].

І. Сеченовим були висловлені думки про доцільність і необхідність вивчення фізіології та психології дитинства, що стали однією з складових становлення та подальшого розвитку педології. Учений досліджував психічний

розвиток людини від її народження, простежуючи взаємозв'язок між різними періодами психічного розвитку особистості, між психікою дитини та дорослої людини. Він вважав за доцільне вивчення, зокрема, мислення дітей, оскільки це дає підстави для характеристики процесу формування мислення дорослої людини. Учений зазначав: «У розумовому житті людини одне тільки раннє дитинство має випадки істинного виникнення думок або ідейних станів із психологічних продуктів нижчої форми, що не мають характеру думки...Для раннього дитинства ми маємо можливість виявити корені, з яких розвиваються думки...» [495, с. 302].

Ідеї І. Сеченова про рефлекторну природу психіки та поведінки людини, їх зумовленість біологічними та соціальними чинниками і можливість об'єктивного вивчення психології вплинули на розвиток такого окремого напрямку у психології, як-от біхевіоризм, який став основою становлення наукових засад педології.

У цьому ж напрямі працював і відомий фізіолог І. Павлов, учень І. Сеченова, який у працях «Дослідження вищої нервової діяльності» (1913) [384], «Справжня фізіологія головного мозку» (1914) [386] значно поглибив розуміння фізіологічних процесів, розробив вчення про умовні рефлекси, що лежать в основі вищої нервової діяльності тварини і людини. Це вчення вплинуло на розвиток різних наук, зокрема психології та педології.

Умовний рефлекс, за вченням І. Павлова, є основним елементарним актом діяльності кори головного мозку. Водночас він є елементарним психічним актом. Умовні рефлекси формуються у людини у процесі життя на основі спадкових безумовних рефлексів. І. Павлов наголошував: «Настав час до старого поняття про рефлекси дещо додати, визнати, що разом з елементарною функцією нервової системи – повторювати готові рефлекси – існує подальша елементарна функція – утворення нових рефлексів за час індивідуального життя... Новоутворені рефлекси я назвав «умовними» на відміну від звичайних, яким надав прикметник «безумовні». Цим прикметником я бажав висунути характерну об'єктивну рису цих рефлексів, а саме надзвичайну залежність від

значної кількості умов, починаючи з умовності їх походження» [384, с. 209, 212]. І. Павлов висунув таку елементарну формулу утворення умовних рефлексів: «Кожного разу, коли будь-який індиферентний подразник збігається у часі з дією подразника, що викликає певний рефлекс, то після одного чи кількох таких збігів він сам – цей індиферентний подразник – викликає той же рефлекторний ефект» [386, с. 229]. Учений зазначав, що в загальній і дитячій психології умовні рефлекси називаються асоціаціями [387, с. 392].

Утворення умовних рефлексів, на думку І. Павлова, створює можливості для життя людини у соціальному середовищі. Оскільки зовнішнє середовище постійно змінюється, то для існування тварини чи людини безумовних (постійних) зв'язків недостатньо. Їх треба доповнити умовними рефлексами, тимчасовими зв'язками. Вчений наголошував: «Не потрібно багато уяви, щоб одразу побачити, яка просто незліченна кількість умовних рефлексів постійно практикується найскладнішою системою людини, поставленою в часто найширшому не лише загально природному, але й у спеціально-соціальному середовищі» [387, с. 383].

Отже, ці відкриття, здійснені у фізіології, відігравали значну роль у розвитку не тільки біхевіоризму на Заході та рефлексології в Росії, а й педагогіки, психології, педології та інших наук.

Теорія І. Павлова про умовні рефлекси була загальновизнаною й дуже популярною у світовій науці (у 1904 р. вчений отримав Нобелівську премію). Відповідну підтримку він мав і пізніше у Радянському Союзі: В. Ленін у 1921 р. видав спеціальний декрет про сприяння діяльності І. Павлова. Його праці видавалися, упродовж 20 – 30-х років ХХ ст. він працював у провідних наукових установах країни, зокрема у фізіологічному відділі Інституту експериментальної медицини і на Біологічній станції в с. Колотуші під Ленінградом [25, с. 20, 25]. Ці факти визнання вчення про умовні рефлекси почасти визначили, з одного боку, вплив теорії І. Павлова на становлення різних наук, у тому числі й «молодої» науки – педології у Радянському Союзі у

20 – на початку 30-х років ХХ ст., а з іншого, – сприяли розвитку педології як провідної радянської наукової галузі.

До другої групи загальнонаукових витоків відносимо й рефлексологічну теорію. Провідна роль у становленні рефлексологічного напрямку в педагогіці та психології належала російському психологу та лікарю-психіатру В. Бехтереву. Він запровадив у науковий обіг термін «рефлексологія» у праці «Основні принципи так званої об'єктивної психології або психорефлексології» (1910) [359, с. 124]. На початку ХХ ст. у Росії, а потім і в Радянському Союзі поряд з педологією розвивалася й рефлексологія, на становлення якої вплинули теорії І. Сеченова та І. Павлова. Сутність рефлексології як напрямку у психології полягала у тому, що вся поведінка людини, починаючи з елементарних органічних реакцій і закінчуючи найскладнішими актами творчості, зводиться до рефлексів.

Згідно з концепцією В. Бехтерева, рефлексологія – це «наука про особистість людини, яка вивчається з об'єктивної біосоціальної точки зору» [56, с. 1]. Сукупність рефлексів, котрими індивід відповідає на зовнішні подразнення, В. Бехтерев називав співвідносною діяльністю, що виробляє співвідношення між організмом і навколишнім середовищем. Метою рефлексології було «вивчення тих фізіологічних законів, на основі яких утворюється ставлення людини або тварини до оточуючого світу (співвідносна діяльність за Бехтеревим)» [433, с. 102]. Таким чином, рефлексологія намагалася розглядати психічну діяльність у зв'язку з нервовими процесами, залучаючи для пояснення психічних явищ фізіологію вищої нервової діяльності і використовуючи багатий фонд неврологічних даних. Рефлексологія стала фундаментом для розвитку педології [359, с. 124, 127].

З діяльністю В. Бехтерева пов'язаний і початок створення сприятливих умов для практичного розвитку педології у Російській імперії. Так, у 1896 р. він відкрив психофізіологічну лабораторію у Санкт-Петербурзі при Військово-медичній академії, де здійснювалися й дослідження психології та фізіології дітей. На початку ХХ ст. В. Бехтерев очолив Комісію з експериментальних

досліджень психічного розвитку учнів при російському Товаристві нормальної і патологічної психології [33, с. 43, 45].

Перейдемо до характеристики третьої групи загальнонаукових витоків педології. Для визначення педагогічних витоків, що відносяться до неї, ми звертаємося до думки російського психолога, одного з фундаторів експериментальної педагогіки та педології на теренах Російської імперії О. Нечаєва, висловленої ним у статті «До історії експериментальної педагогіки в Росії» (1905) [364]. Так, учений наголошував: «Ще К. Ушинський усвідомлював, що правильна постановка справи виховання вимагає перш за все уважного вивчення психофізіологічної природи вихованців... Серед осіб, які впродовж багатьох років нагадували російському суспільству основний заповіт К. Ушинського – будувати педагогіку на основі точного вивчення природи людини, назвемо П. Лесгафта («Сімейне виховання дитини і його значення»: І. Шкільні типи; ІІ. Основні прояви дитини, 1900), І. Сікорського («Збірник науково-літературних статей з питань загальної психології, виховання і нервово-психічної гігієни», 1901), П. Каптерєва («Педагогічна психологія», 1883; «Із історії душі», 1890; «Педагогічний процес», 1904); М. Манасєїну («Основи виховання з перших років життя і до повного закінчення університетської освіти», 1894 – 1902); Д. Дріля («Неповнолітні правопорушники», 1888) та О. Віреніуса (низка журнальних статей)» [364, с. 464 – 465]. А відтак стисло розглянемо зміст цих праць у контексті їхнього впливу на становлення педології.

Із переліченого О. Нечаєвим, насамперед, звернемося до педагогічної антропології К. Ушинського. Наголосимо, що на відміну від ідей І. Сеченова та І. Павлова, які становили науково-фізіологічну основу розвитку педології, вона стала її педагогічним підґрунтям. Праця «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології» була видана впродовж 1868 – 1869 років. Вона містила «педагогічне тлумачення основних положень загальної психології» та характеристику педагогічної антропології, що уявлялася К. Ушинським комплексною науковою галуззю [569].

Ця праця К. Ушинського була видана приблизно одночасно з першими статтями І. Сеченова, які були присвячені питанням про рефлекторне походження психічних процесів і поведінки людини, і набагато раніше, ніж праці І. Павлова про умовні рефлекси. Наголосимо, що ідеї К. Ушинського були відмінними від ідей І. Сеченова та І. Павлова як загалом, так і у контексті їхнього впливу на становлення педології. Вони представляли різні науки: вчення І. Сеченова та І. Павлова стосувалося фізіології, але виходило за її межі і торкалося проблем психології та рефлексології, а педагогічна антропологія К. Ушинського знаходилася у педагогічній парадигмі, з точки зору якої розглядалися питання психології та фізіології розвитку дитини. У цілому ж, учення І. Сеченова та І. Павлова – з одного боку, й педагогічна антропологія К. Ушинського – з іншого боку, становлять різні витoki розвитку педології.

К. Ушинський у праці «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології» наголошував на тому, що для педагога є важливим всебічне вивчення дитини, що загалом використала педологія, оскільки її провідні положення також ґрунтувалися на ідеї комплексного дослідження дитини. Педагог зазначав: «Та як було б зовсім безглуздо для медиків обмежитися вивченням самої терапії, так було б безглуздо для тих, хто хоче присвятити себе виховній діяльності, обмежитися вивченням самої педагогіки тільки як зібрання правил виховання. Що сказали б ви про людину, яка, не знаючи ні анатомії, ні фізіології, ні патології, не кажучи вже про фізику, хімію та природничі науки, вивчала б лише терапію і лікувала б за її рецептами, те саме майже можете ви сказати й про людину, яка вивчила б лише самі правила виховання, що їх звичайно викладають в педагогіках, і керувалася б у своїй виховній діяльності самими цими правилами... , не вивчивши тих явищ природи й душі людської, на яких, можливо ґрунтуються ці правила й поради» [569, с. 193].

Педагогічна антропологія, як у подальшому й педологія, передбачала саме всебічне вивчення дитини як предмета виховання. Так, К. Ушинський

ззначав: «Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх її відношеннях, то вона повинна пізнати її також в усіх відношеннях» [569, с. 199].

К. Ушинський висловив думку про двофакторність розвитку дитини і вплив на нього як біологічних, так соціальних чинників: природи дитини, її виховання та соціального середовища. Ця думка через декілька десятиліть була розвинута й педологією. Педагог наголошував: «Надаючи великого значення вихованню в житті людини, ми, проте, добре усвідомлюємо, що межі виховної діяльності вже є в умовах душевної й тілесної природи людини і в умовах світу, серед якого людині судилося жити» [569, с. 196]. Тому для педагога важливим є знання не тільки «зібрання виховних правил», а й біологічних та соціальних особливостей розвитку дитини. Такі знання педагогіка черпає з тих наук, «що вивчають тілесну або душевну природу людини». Їх К. Ушинський назвав «антропологічними науками». До їхнього кола належать «анатомія, фізіологія і патологія людини, психологія, логіка, філологія, географія, що вивчає землю як житло людини, і людину як жителя земної кулі, статистика, політична економія та історія в широкому розумінні, куди ми залічуємо історію релігії, цивілізації, філософських систем, літератур, мистецтв і, власне, виховання у вузькому розумінні цього слова». Ці науки досліджують факти і співвідношення фактів, у яких виявляються властивості предмета виховання, тобто людини [569, с. 199].

Про поширення ідей педагогічної антропології К. Ушинського в Російській імперії свідчить той факт, що впродовж другої половини ХІХ – початку ХХ ст. праця «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології» видавалася декілька раз повністю і в скороченому варіанті. У 1913 р. вийшло її тринадцяте видання [569, с. 479]. Водночас вона фактично не вплинула на практику шкільництва, залишившись однією з багатьох педагогічних течій, що існували у кінці ХІХ – на початку ХХ ст.

Таким чином, «Спроба педагогічної антропології» відкрила нові горизонти розвитку педагогічної науки. Синтез наукових знань про людину, здійснений вченим, показав величезні невикористані ресурси людського розвитку, до яких мала звернутися педагогіка. Таким підґрунтям для навчання

та виховання дітей, як педагогічна антропологія, через декілька десятиліть стала й педологія. Ідеї педагогічної антропології К. Ушинського мали безпосередній вплив на становлення педології як наукової галузі, що передбачала комплексне дослідження особистості дитини та її всебічний розвиток. Так, видатний педолог П. Блонський зазначав, що зародження педології у Російській імперії було пов'язане з «книгою “Людина як предмет виховання” Ушинського, яка у свій час зробила епоху... Ушинський подає у своїй книзі досвід педагогічної антропології, при чому, як це робилося у той час і на Заході, скоріш надає педагогічного тлумачення головним положенням загальної психології, аніж здійснює спеціальне викладення дитячої психології, а тим більше антропології» [69, с. 13].

Проблеми, порушені педагогічною антропологією (необхідність вивчення фізіології, анатомії та психології дитини, використання відповідних знань у процесі навчання і виховання, дослідження й урахування біологічних і соціальних чинників формування особистості) розглядалися й педологією, що дає підстави віднести педагогічну антропологію К. Ушинського до витоків наукового розвитку педології.

Зазначимо, що у свою чергу праці П. Каптерєва [237; 238], П. Лесгафта [313], І. Сікорського [503] та інших педагогів [92; 169; 333], віднесені О. Нечаєвим до витоків науки про дитину, безпосередньо торкалися багатьох питань, котрі у подальшому стали важливими для розвитку теорії та практики педології, зокрема: дослідження закономірностей і особливостей психічного і фізичного розвитку дитини та використання результатів таких досліджень у педагогіці; визнання біологічних і соціальних чинників формування особистості; типологія дитинства та характеристика окремих категорій дітей, наприклад «шкільних типів», «важких дітей», «неповнолітніх правопорушників»; звернення до спостереження як методу дослідження дитинства. А відтак ці наукові праці мали вплив на становлення педології, зокрема у Російській імперії.

З метою узагальнення характеристики загальнонаукових витоків педології пропонуємо таблицю 2.1.

Таблиця 2.1

Загальнонаукові витoki педології

1.	Нові концепції у дитячій психології.	Біогенетичний закон і розроблена на його основі теорія рекапітуляції (Е. Геккель, Ф. Мюллер, Дж. Болдуїн).
2.	Досягнення біологічних наук – анатомії, фізіології та їх вплив на розвиток психології (рефлексології).	Теорії про безумовні та умовні рефлекси І. Сеченова та І. Павлова, рефлексологія В. Бехтерєва.
3.	Здобутки педагогіки, розробки щодо навчання, виховання та розвитку різних категорій дітей.	Педагогічна антропологія К. Ушинського, ідеї П. Каптерєва, П. Лесгафта, І. Сікорського та інших педагогів про дослідження психічного і фізичного розвитку дитини та використання результатів таких досліджень у педагогіці.

Завдяки досягненням багатьох наук (біології, анатомії, фізіології, антропології, психології, педагогіки) були створені передумови для розвитку нових наукових напрямів, течій і галузей, серед яких були й біхевіоризм, експериментальна педагогіка та педологія.

2.2. Вплив біхевіоризму та експериментальної педагогіки на становлення педології

Кінець XIX ст. характеризувався вступом країн Західної Європи та США на таку стадію суспільно-економічних відносин, що вимагала технічного і технологічного переоснащення виробництва, створення нових і удосконалення діяльності уже наявних соціальних інституцій. Поширення освіти і підвищення

її рівня стало важливою умовою подальшого соціально-економічного розвитку більшості країн світу. Тому стала відчутною невідповідність традиційної школи, практики виховання та навчання новим вимогам економічного і політичного розвитку. Перш за все, стало очевидним, що школа не сприяє формуванню активності та самостійності дітей, їх мислення, не готує до застосування отриманих теоретичних знань у практичній площині. Економіка потребувала кваліфікованих робітників, які мають певні знання з багатьох наукових галузей і здатні користуватися новою технікою. А відтак протиріччя між станом шкільної справи та новими соціально-економічними умовами викликали появу педагогічних течій, що пропонували перебудову навчально-виховної системи на засадах педоцентризму, вільного виховання, творчої рівноправної взаємодії між учителем і учнями.

Виховання людей нового типу, розв'язання протиріч між застарілими методами навчання і загальним розвитком учнів, необхідність формування творчого потенціалу особистості та підвищення ефективності навчального процесу ставили перед педагогічною теорією невідкладне завдання – пошук шляхів раціональної перебудови шкільної системи, перегляду мети, змісту, форм і методів навчання та виховання.

Численні концепції й течії в суспільно-педагогічній думці кінця XIX ст. – початку XX ст., автори й прихильники яких прагнули докорінно змінити характер діяльності школи, у педагогічній науці називають загальним поняттям «реформаторська педагогіка». Її відрізняли негативне ставлення до «старої», тобто класичної, педагогічної теорії та до існуючої шкільної практики, інтерес до особистості дитини, розробка нових підходів до виховання та навчання дітей [462, с. 12].

Загальновідомо, що реформаторську педагогіку складали різні течії, концепції, у яких були й спільні ідеї, і особливі, притаманні кожній із них. Але основна ідея, що об'єднувала педагогів-реформаторів, полягала у прагненні реформувати школу, зробити її місцем підготовки самостійних, ініціативних і

підприємливих людей, які зможуть творчо використовувати у майбутній професійній діяльності знання, отримані у школі.

Однією з підвалин реформування освітньо-виховної системи, запропонованих у зазначений період, була психологія, її нові наукові досягнення та їх застосування у шкільній практиці педагогікою, яка активно шукала ефективні шляхи впливу на людину. А відтак вона не могла не займатися дослідженнями особистості, визначенням чинників і закономірностей її формування. Тому в окреслений період у Західній Європі та США отримали значне поширення експериментальна педагогіка – одна з течій реформаторської педагогіки та новий на той час напрям психології – біхевіоризм, що розвивалися у загальному контексті пізнання особистості і мали найбільший вплив на становлення педології як інтегративної наукової галузі. Саме тому, виходячи з предмета нашого дослідження, біхевіоризм і експериментальна педагогіка потребують більш детального аналізу.

Помітний вплив на розвиток педології мав такий напрям у психології, як біхевіоризм, «обличчя американської психології у ХХ ст.» [359, с. 125]. Одним із провідних його представників став американський психолог Джон Уотсон. На початку ХХ ст. він завідував кафедрою та лабораторією експериментальної психології Балтиморського університету. У 1913 р. учений написав програмну статтю «Психологія з точки зору біхевіориста», де вперше використовувався термін «біхевіоризм» (у перекладі з англійської мови «behavior» означає поведінка). Подальшого обґрунтування біхевіоризм набув у працях американського вченого Едварда Торндайка. Їхні ідеї викликали інтерес серед інших науковців і набули значного поширення. Передмову до російського видання твору Е. Торндайка «Принципи навчання, засновані на психології» (1926) написав Л. Виготський, який назвав автора «одним із засновників психології поведінки, так званого американського біхевіоризму», і наголосив на важливості психології для навчально-виховного процесу [106, с. 5–6].

Витоки біхевіоризму його засновники вбачали у працях російських вчених І. Павлова та В. Бехтерєва про умовні рефлекси. Як зазначав

Дж. Уотсон, для біхевіористів «умовний рефлекс став головною одиницею аналізу поведінки людини» [565, с. 35].

Отже, ми можемо говорити про «російський слід» у біхевіоризмі, і загалом наголосити на міжнародному характері наукових ідей, які важко «приписати» до єдиної країни, особливо на початку ХХ ст.

Передусім, розглянемо сутність біхевіоризму як напряму психології, що мав вплив на становлення педології.

Біхевіоризм – це «особливий напрям у психології людини і тварини, наука про поведінку», яку можна досліджувати так само, як і об'єкти інших природничих наук, використовуючи при цьому загальнонаукові методи [565, с. 34, 35]. Мета біхевіоризму полягала у формуванні та передбаченні поведінки, а також у контролі за нею [567, с. 17].

Представники біхевіоризму вважали, що предмет традиційної, «старої» психології (різні стани свідомості) – необ'єктивний і обмежений, оскільки як метод дослідження у ній на початку ХХ ст. продовжував найбільше використовуватися інтроспективний метод – споглядання свого власного «Я», а це було серйозною перешкодою для подальшого розвитку психології [566, с. 1–3].

Предметом біхевіоризму є поведінка людини. Його складність полягає у тому, що кожна людина виявляє певну активність упродовж усього життя, починаючи з ембріонального розвитку. Протягом життя поведінка людини змінюється: спочатку дитина володіє тільки безумовними рефлексами та інстинктами; пізніше у неї з'являються соціальні навички (читання, письмо, навчання у школі); доросла людина виконує низку складних актів, що вимагають від неї відповідних умінь (виконання різних соціальних ролей, професійна та громадська діяльність) [566, с. 4].

У біхевіоризмі межі застосування поняття «стимул» були дещо розширені порівняно з фізіологією, бо в біхевіоризмі стимулом називали усі чинники поведінки (тоді як у фізіології під стимулом розумівся конкретний подразник, що викликає певну реакцію). Сукупність чинників суспільної поведінки

людини біхевіористи називали ситуацією і вважали, що вона складається з низки стимулів [554, с. 9].

Так само біхевіористи застосовували і термін «реакція», розширюючи його значення порівняно з фізіологією. Фізіологи здебільшого пояснювали термін «реакція» як відповідь на подразник. Тоді як психологія поведінки досліджувала складні реакції (сукупність простих реакцій), які у біхевіоризмі називалися вчинками або пристосуваннями. Окрім того, усі вроджені реакції у біхевіоризмі називалися інстинктами, а набуті – навичками [554, с. 10–11].

Психологія поведінки мала два головні завдання: визначити причинні ситуації або стимули, котрі дають початок реакції, та передбачити вірогідну реакцію [566, с. 5]. Так, на думку Дж. Уотсона, коли явища поведінки точно сформульовані у термінах стимулів і реакцій, біхевіористи отримують можливість передбачати ці явища та керувати ними [565, с. 36].

У такому контексті завдання біхевіоризму полягало й у накопиченні спостережень над поведінкою людини з таким розрахунком, щоб у кожному випадку – при відповідному стимулі (а краще сказати, ситуації) – біхевіорист міг сказати наперед, яка буде реакція, або, якщо відома реакція, можна було визначити, якою ситуацією вона викликана. Як вважав Дж. Уотсон, людське суспільство засновано на тому, що дії людини можуть бути передбачені, і що у суспільстві існують такі ситуації, які приведуть до визначених типів поведінки (типів реакцій, характерних для індивідів, котрі живуть у ньому). Церква, школа, шлюб – усі соціальні інститути, що історично виникли, не могли б існувати, якби не можна було передбачити, хоча б у загальному вигляді, поведінку людини. Більше того, суспільство не могло б існувати, якби воно було не в змозі створювати ситуації, що впливають на окремих індивідів і відповідно спрямовують їхні вчинки. Біхевіоризм мав стати лабораторією суспільства, тобто здійснювати експериментальні (а відтак наукові та достовірні) дослідження поведінки окремих людей та суспільних груп [565, с. 37]. Тому кінцевим стратегічним завданням біхевіоризму було управління поведінкою людини. Це завдання мало безпосереднє відношення й до

педагогіки. Дж. Уотсон висловлював думку, що до того часу, поки у нашому розпорядженні не буде достатньо фактів про поведінку дитини, небезпечно розпочинати її виховання [566, с. 7].

Саме ці положення біхевіоризму та його радянського варіанту – рефлексології підносили його значення як підґрунтя радянської педагогіки та педології впродовж 20-х років ХХ ст., оскільки перед ними ставилося завдання «виховання нової людини» та управління її поведінкою.

Біхевіористи розглядали виховання як зміну вроджених та вироблених у процесі накопичення досвіду нових (набутих) реакцій. Для характеристики навчально-виховного процесу вони вживали термін «научіння» і вважали його утворенням зв'язків між стимулами і реакціями [553, с. 7]. Так, Е. Торндайк стверджував: «Слову “виховання” надають різного значення, але завжди воно вказує на зміну. Той не вихований, хто залишається таким, як був. Ми не виховуємо кого-небудь, якщо не викликаємо у ньому змін» [553, с. 25].

На засадах біхевіоризму, з точки зору його прихильників, мали ґрунтуватися виховання та навчання дитини. Е. Торндайк зазначав: «Висловлюючись психологічними термінами, можна визначити мистецтво навчання, як мистецтво створювати і затримувати стимули (подразники), з тим, щоб викликати або попереджати ті чи інші реакції. У цьому визначенні слово “стимул” вжито у широкому сенсі й означає яке завгодно явище, що впливає на людину, – слово, звернене до неї, погляд, фразу, яку вона прочитає, повітря, яким вона дихає. Термін “реакція” вжитий у сенсі кожної нової думки, почуття, інтересу, фізичної дії або якого-небудь розумового чи фізичного стану, викликаного цим стимулом. Завдання вчителя – формувати бажані й попередити небажані зміни в природі людини, викликаючи або попереджаючи певні реакції» [553, с. 30].

До засобів навчання і виховання біхевіористи відносили «стимули, що можуть вплинути на учня: слова, жести і вигляд вчителя, обстановка у класі, підручники, що використовуються учнями, предмети, які вони бачать» [553, с.

30]. Е. Торндайк запропонував класифікацію засобів навчання й виховання школярів:

1) стимули, що знаходяться під безпосереднім контролем вчителя (мова, жести, вираз обличчя);

2) стимули, що знаходяться під опосередкованим контролем вчителя (умови функціонування школи – повітря, освітлення, тепло, обладнання (книги, посібники, прилади), бібліотека, діяльність учнів і їхніх батьків, закони шкільного життя) [553, с. 31].

Знання, любов до дітей, такт мають велике значення для виховання та навчання, але їхній вплив залежить від того, як вони виявляються у словах, жестах і вчинках, тому вони не становлять окремої групи засобів виховання і навчання [553, с. 31].

На думку біхевіористів, на стимули учні відповідають певними реакціями – думками, почуттями, фізичними рухами, що виникають у різноманітних комбінаціях. Усі реакції можуть бути класифіковані так:

- 1) фізіологічні реакції;
- 2) розумові реакції;
- 3) реакції настрою;
- 4) емоційні реакції;
- 5) реакції дії та поведінки [553, с. 31].

Біхевіористи радили педагогам застосовувати ідеї психології поведінки у навчально-виховній практиці. З точки зору біхевіоризму, розуміння й урахування стимулів і реакцій, знання психології поведінки дозволяють педагогові досягти щонайкращих результатів у навчанні та вихованні дітей. Таку думку про організацію навчально-виховного процесу на засадах психології поділяла й педологія. Як зазначав Е. Торндайк, «подібно до того, як фермер, який застосовує у своїй роботі знання з ботаніки та хімії, при інших рівних умовах досягне кращих результатів, ніж той, котрий не буде їх застосовувати, так само і вчитель при інших рівних умовах досягне більших

успіхів, якщо він буде застосовувати психологію, науку про природу людини у своїй шкільній роботі» [553, с. 32].

З поведінкою дитини пов'язував її виховання й відомий американський психолог, прибічник біхевіоризму У. Джемс, визначаючи його, як «організацію набутих звичок і тенденцій поведінки». На його думку, виховання дитини має бути спрямоване на її адаптацію до суспільного середовища, дотримання норм поведінки, що схвалюються у ньому і, у цілому, формування соціально адекватної поведінки. У. Джемс радив вчителям вбачати основне завдання своєї професійної діяльності «переважно і суттєво у формуванні поведінки, вчинків дітей, розуміючи при цьому поведінку не у вузькому сенсі, а в широкому, тобто включаючи в неї усі можливі види доцільних реакцій на ті обставини, у яких людина може опинитися» [157, с. 28].

Для подальшого розвитку педагогіки та педології важливим було те, що біхевіористи визначали недоліки виховання, котрі викликають відхилення у поведінці як дитини, так у майбутньому і дорослої людини: виконання усіх бажань стосовно їжі та іграшок; відсутність контролю за навчанням та працею; неналежна увага до того, що дитина говорить неправду; відсутність відповідальності за свої вчинки. Дитина, вихована у таких умовах, стає неадаптованою до життя у суспільстві [566, с. 374].

Рушійним чинником розвитку дитини та формування її поведінки біхевіоризм визнавав соціальне середовище і пов'язував цей процес з утворенням умовних реакцій. Біхевіористи вважали, що кількість безумовних, спадкових реакцій у новонародженої дитини є незначною. Більшість реакцій, на їхню думку, є надбудованими або умовними. Тобто, біхевіористи заперечували існування спадкових форм поведінки, а також спадкових спеціальних здібностей (музичних, художніх). За умови наявності небагатьох вроджених реакцій, які є приблизно однаковими в усіх дітей, та відповідного середовища можна спрямувати формування особистості дитини визначеним шляхом. Поведінка людини як складний комплекс реакцій, з точки зору біхевіоризму,

залежить від стимулів (середовища), оскільки спадкові показники в усіх дітей аналогічні.

Утворення умовних, тобто не спадкових, а набутих, сформованих у процесі життя реакцій, починається у дитини досить рано, і «у 2 – 3 роки дитина володіє тисячами реакцій, вихованих у неї оточуючим середовищем». Із усіх можливих реакцій відбираються та закріплюються лише ті, що сприяють щонайкращій адаптації до умов життя [565, с. 37 – 42].

Така теза про провідну роль середовища у розвитку дитини, висунута психологією поведінки, у подальшому була сприйнята і педологією, а саме прихильниками її соціогенетичного напрямку, що поширився в Україні і загалом у Радянському Союзі у другій половині 20-х років ХХ ст.

Педологія сприйняла й інші ідеї біхевіоризму, зокрема стосовно доцільності вивчення особливостей мислення дитини та його формування у дитячому віці, оскільки одним із провідних завдань педологічних студій було вивчення інтелектуального розвитку дитини, складовою якого є мислення. Зауважимо, що біхевіоризм розглядав мислення як один із різновидів поведінки людини [553, с. 43–44].

Біхевіоризм мав міждисциплінарні зв'язки з іншими науками. Найтісніше психологія поведінки була пов'язана з фізикою, фізіологією, анатомією, неврологією, деякими галузями медицини (гігієною, психіатрією, педіатрією), бо біхевіористи використовували результати їх досліджень. Але, у той же час, ці науки, зокрема медицина, використовували результати психологічних досліджень. Особливо міцний зв'язок утворився між біхевіоризмом та фізіологією, оскільки вчені-фізіологи досить часто вивчали поведінку людини, зокрема процес формування набутих реакцій [554, с. 16–20].

Водночас біхевіоризм мав суттєві відмінності порівняно з іншими природничими науками, зокрема з фізіологією. Так, Дж. Уотсон зазначав, що біхевіоризм досліджує на основі багаторазово перевірених дослідів тільки стимули та реакції на них. На відміну від психології поведінки, фізіологія при вивченні того ж явища визначає лише нервові зв'язки, їх напрями та кількість,

тривалість і поширеність нервових імпульсів. Біхевіоризм також не торкається визначення фізичної та хімічної природи нервових імпульсів. Тому кожна реакція містить біхевіористичну, нейрофізіологічну та фізико-хімічну проблеми [565, с. 36].

Психологія поведінки використовувала такі методи наукових досліджень: *спостереження, експеримент, метод умовних рефлексів, метод словесного звіту, тестування*. Оскільки методи умовних рефлексів та словесного звіту були специфічними, створеними саме біхевіористами, їх характеристика потребує уточнення. Так, за допомогою *методу умовних рефлексів* досліджувалися послідовність формування умовних рефлексів та їх стійкість. *Метод словесного звіту* спрямовувався на вивчення мовних реакцій людини. Дж. Уотсон вважав його дуже важливим, оскільки почасті слова є єдиною реакцією людини, яку можна спостерігати. За допомогою тестів біхевіористи визначали спеціальні здібності людини, здатність індивіда до адаптації у соціальному середовищі, рівень інтелектуального розвитку людини. Вони використовували й інші методи дослідження особистості: вивчення й аналіз зовнішності людини, її жестів, статури, поведінки, особливостей мовлення, почерку [566, с. 21–41, 362–367].

Зазначимо, що як західна, так і вітчизняна педологія, маючи в своєму арсеналі значну кількість методів дослідження дитини, використовувала й наукові методи, запропоновані психологією поведінки, наприклад *метод умовних рефлексів* [432, с. 7].

Біхевіоризм наголошував на необхідності систематичних досліджень особистості, зокрема, з метою визначення відповідності поведінки людини тому соціальному оточенню, у якому вона перебуває зараз чи буде знаходитися у майбутньому. Вивчення особистості було важливим з точки зору практичного вирішення соціальних проблем, як-от передбачення поведінки людини у різних ситуаціях, попередження конфліктів, подолання комунікативних труднощів [566, с. 351–353]. Порівняно з педологією, де комплексне вивчення особистості дитини було вихідним положенням розвитку цієї науки, біхевіоризм обмежував

свої завдання вивченням тільки різних аспектів поведінки людини, але, з іншого боку – у біхевіоризмі не було вікових обмежень стосовно предмета дослідження, характерних для педології.

Біхевіористи вважали, що для систематичного вивчення особистості важливо мати «мікроскопічну картину її життя у минулому та зараз». Але оскільки майже завжди дослідник має обмежену кількість фактів з життя людини, на їхню думку, необхідно збирати «зразки діяльності», що є типовими для багатьох людей залежно від їхньої статі, віку, освіти, соціального статусу. Це допомагає прогнозувати поведінку індивіда [566, с. 355].

Подібний метод дослідження (біографічний) використовувався педологією, коли на основі фактів з життя різних людей робилися висновки про їхні психічні якості, специфіку характеру, навіть прогнозувалася поведінка інших осіб.

Біхевіоризм трактував поняття «особистість» через аналіз поведінки людини. Так, Дж. Уотсон запропонував «розуміти під терміном «особистість» все те, що має індивід (у дійсності або потенційно), і його можливості (реальні та потенційні), іншими словами, його актив і пасив відносно реакцій» [566, с. 355]. Усі складові особистості, на його думку, «служують її пристосуванню до існуючого середовища та рівноваги у ньому, а також новому її пристосуванню за умови зміни середовища» [566, с. 355]. Дж. Уотсон назвав причини непристосованості індивіда до умов життя у суспільстві: «недостатність навичок, відсутність соціальних інстинктів, бурхливість або недостатність і відсутність емоцій» [566, с. 355]. Як бачимо, визначення понять «особистість», «пристосування особистості до середовища» в біхевіоризмі ґрунтувалися на поведінці людини у суспільстві та її набутих або спадкових складових – навичках та інстинктах. Такі підходи до формування особистості почасти були характерні й для педології, оскільки основні положення її соціогенетичного напрямку були орієнтовані на те, що основою розвитку дитини є її життєдіяльність у соціальному середовищі.

Згідно з ідеями біхевіоризму, поведінка людини залежить і від особливостей її розвитку у дитинстві. Це положення стало важливим для становлення педології як науки про дитину. На думку біхевіористів, у ході розвитку людини від народження до старості, але переважно у дитячому та юнацькому віці, відбувається не тільки процес набуття нових навичок і модифікації спадкових реакцій, а й процес «усунення систем реакцій, що працюють тільки до певного віку. Старі ситуації (подразники) поступаються місцем новим, а зі зміною ситуації старі способи реакцій мають бути відкинуті й утворюватися нові» [566, с. 371].

Для характеристики змін у поведінці людини біхевіористи використовували термін «відкидання» і вважали, що «це процес не активний, а викликаний майже виключно тільки тим фактом, що разом з віком змінюється суспільне та фізичне середовище, і потрібно засвоювати нові навички, якщо індивід хоче пристосуватися до умов, які не є постійними» [566, с. 371]. Таке виключення старих навичок, що вже «не працюють», і пов'язані з цим емоційні чинники значно змінюють «тип особистості, у яку розвивається кожний індивід». Якщо на людину впливають нові соціальні та фізичні чинники, до яких вона може пристосуватися, то процес розвитку особистості відбувається нормально. У тому випадку, коли дитина має «погану спадковість, хворобливість, зайву безтурботність і лояльність батьків», засвоєння нових навичок відбувається з ускладненнями. У той же час деякі поведінкові навички, засвоєні людиною у дитинстві, можуть залишатися незмінними впродовж життя: релігійність, суспільні погляди, спосіб мислення [566, с. 371].

Біхевіористи визначили такі чинники формування особистості та її поведінки: спадковість, виховання і середовище. Вони наголошували, що це тривалий процес: «характер і особистість не утворюються за одну ніч і не ростуть, як гриби» [566, с. 373]. Біхевіоризм визнавав той факт, що особистість формується у дитинстві, і поведінка людини залежить від спадкових та сформованих у ранньому віці реакцій.

Порівнюючи роль біологічних та соціальних чинників розвитку людини, зазначимо, що біхевіористи віддавали перевагу останнім. Розвиток особистості, на їхню думку, залежить переважно від соціального оточення, умов життя, тобто від стимулів, що виникають у середовищі. Ці ідеї набули подальшого розвитку у вітчизняній педології.

Таким чином, біхевіоризм значною мірою вплинув на становлення педології, розбудову її предмета. Біхевіоризм і педологія мали деякі спільні положення. І серед них: поєднання біологічних та соціальних аспектів поведінки індивіда (вроджених і набутих); вплив різних чинників на формування поведінки людини як члена суспільства; обов'язкове систематичне вивчення особистості (щоправда, біхевіористи не обмежували свої дослідження тільки дитячим віком індивіда); стосовно дітей – доцільність вивчення особливостей їх розвитку (формування поведінки, засвоєння різних видів діяльності під впливом соціального середовища); розробка науково обґрунтованих методів виховання на основі отриманих знань.

Українські вчені були широко проінформовані про розвиток біхевіоризму на Заході, аналізували його ідеї та положення. Тим більше, що своєрідним «вітчизняним» варіантом біхевіоризму була рефлексологія (В. Бехтерев, І. Павлов), про що йшлося у параграфі 2.1 (с. 99 – 101). У 20-ті роки ХХ ст. – період розквіту рефлексології в Україні – перекладалися роботи Дж. Уотсона як провідного представника біхевіоризму. Причому вони не лише перекладалися, а й коментувалися провідними рефлексологами України. Піонером у поширенні біхевіоризму в Україні був рефлексологічний часопис «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології», що виходив у Харкові впродовж 1925 – 1930 років і був друкованим органом УНДШу. Його головним редактором працював провідний український вчений, психіатр, фізіолог і рефлексолог В. Протопопов [359, с. 126]. Так, в одному з номерів часопису за 1927 р. була надрукована стаття Дж. Уотсона «Біхевіоризм як психологія, що ґрунтується на рефлексах» [564].

Відтак наголосимо, що біхевіоризм був визнаний та поширений у радянській Україні у 20-ті роки ХХ ст., що було закономірним з різних причин: плюралізм наукових течій у психології та педагогіці зазначеного періоду; визнання біхевіоризмом соціальних умов формування особистості у якості вирішальних; тотожність ідей біхевіоризму та рефлексології; можливість розпочати на його основі (разом з тим, і на основі рефлексології та педології) формування «нової» людини, що було дуже актуальним на той час.

На становлення педології як науково-практичної галузі здійснила певний вплив експериментальна педагогіка – один із напрямів реформаторської педагогіки. Цей термін вперше було введено до наукового обігу німецьким педагогом і психологом Е. Мейманом в останні роки ХІХ ст. [343, с. 4]. Ідеї експериментальної педагогіки на початку ХХ ст. були висловлені та обґрунтовані й у працях німецького педагога В. Лая [298; 299]. Сучасний російський дослідник О. Романов у своїй праці «Дослідно-експериментальна педагогіка першої третини ХХ століття» доводить, що обидва вчені є засновниками цього нового наукового напрямку [462, с. 26]. Окрім цього, зазначимо, що ідеї експериментальної педагогіки на початку ХХ ст. швидко поширилися у західноєвропейських країнах, США та Російській імперії.

Аналізуючи історію становлення експериментальної педагогіки, П. Блонський зазначав, що вона у своєму розвитку пройшла дві стадії. Перша стадія (кінець ХІХ ст.) характеризувалася тим, що педагоги усвідомили практичне значення експериментальних досліджень для своєї діяльності. Розвиток другої стадії (початок ХХ ст.) П. Блонський пов'язував з науковою діяльністю Е. Меймана, передусім зі створенням ним перших праць з експериментальної педагогіки [69, с. 10]. (Додаток А).

Практичний розвиток експериментальної педагогіки також був пов'язаний, насамперед, з ім'ям Е. Меймана. Він був засновником психологічної лабораторії при Гамбурзькому університеті, у якій здійснювалися дослідження психічного розвитку дітей, а також засновником «Журналу педагогічної психології та експериментальної педагогіки». При

лабораторії була організована експериментальна школа, що проіснувала понад двадцять років. У школі були апробовані різні навчальні програми, розроблені з урахуванням досліджень Е. Меймана. Окрім того, розглядалися різні способи відбору дітей на основі їх попередньої діагностики у відповідні класи. При цьому були експериментально вивчені різні критерії відбору – за рівнем інтелекту, за інтересами та нахилами дітей, а також за адекватним для них стилем спілкування з вчителем [344, с. 3–5].

Оскільки експериментальна педагогіка на першій стадії свого розвитку не мала відповідних теоретичних і практичних здобутків, а застосовувала результати психологічних досліджень, перейдемо до розгляду специфіки її розвитку впродовж другої стадії (початок ХХ ст.).

Експериментальна педагогіка як наука не мала чіткого визначення. Так, французький учений Г. Рішар вважав, що «поняття про експериментальну педагогіку містить у собі одночасно і поняття про науку виховання, яку намагаються створити у лабораторіях психології та педології, і про мистецтво виховання, яке брало усю силу свою у певних шкільних дослідах, добре розроблених і багато раз повторюваних» [454, с. 3].

У цей час у педагогічній науці використовувалися близькі за змістом поняття: «експериментальна педагогіка», «педологія», «юнацтвознавство», «нова педагогіка», «точна педагогіка» [344, с. 31]. О. Романов вважає, що на початку ХХ ст. вони вживалися, здебільшого, як синоніми [462, с. 19–21].

Різноманітність і почасти невизначеність термінів, зумовлені територіальним чинником і приналежністю їхніх авторів до різних наукових шкіл (як зазначалося, експериментальна педагогіка та близькі до неї наукові галузі розвивалися у багатьох європейських країнах, США та Російській імперії), компенсувалися за рахунок того, що ці наукові галузі мали спільну мету – створити педагогіку, засновану на синтезі знань про дитину. Так, Е. Мейман вважав, що для педагогіки є недостатнім використання знань психології дитячого віку. Важливішими для педагогіки, на його думку, є комплексні знання про дитину, оскільки для реалізації завдань виховання

необхідно набагато більше, ніж знання особливостей її психічного розвитку, відірваних від фізичного життя (будова та функції органів; втомлюваність і здатність до відпочинку; схильність до захворювань; фізичний розвиток; фізичні відмінності між дітьми різних статей) та сукупності умов, у яких відбувається становлення особистості, оскільки дитина значною мірою є «продуктом оточуючого її соціального середовища» [344, с. 32–33].

Е. Мейман як один із засновників експериментальної педагогіки поряд з назвою цієї науки використовував і термін «юнацтвознавство». Об'єктом усіх досліджень у галузі «юнацтвознавства» була людина, яка розвивається. Їх основне завдання полягало у вивченні психічного, розумового і фізичного розвитку дитини [344, с. 34].

Зазначимо, що в Україні у 20-ті роки ХХ ст. у науковий обіг поряд з поняттями «експериментальна педагогіка» та «педологія» було запроваджено як синонімічне їм поняття «юнознавство». Так, у навчальних планах факультетів професійної освіти (профосу) інститутів народної освіти значилася дисципліна «Учення про поведінку людини та педологія (юнознавство)» [787, арк. 48 зв.].

«Юнацтвознавство» мало такі дослідницькі завдання: 1) ознайомлення з процесом розвитку дитини (встановлення його періодів і співвідношення між фізичним та розумовим розвитком, визначення відхилень, що є в окремих дітей з середніми показниками, характерними для їхнього віку); 2) характеристика змін, що відбулися у процесі розвитку дитини і стосуються її «духовних здібностей» – уваги, уяви, пам'яті, мислення, волі; 3) дослідження індивідуальності дитини, специфіки її особистості, різних аспектів обдарованості; 4) аналіз стану дитини у процесі шкільного навчання та результатів її навчальної діяльності з урахуванням соціальних умов, у яких перебуває школяр, його ставлення до навчання, поведінки, успіхів у вивченні окремих дисциплін. Вирішення останнього завдання мало забезпечити науково-педагогічну організацію навчальної діяльності дитини, гігієну її розумової праці, тобто визначення причин втомлюваності учня, усунення їх, створення

умов для відпочинку та відновлення сил для продовження навчальної діяльності [344, с. 36–39].

Цими завданнями, на думку Е. Меймана, обмежувалося «юнацтвознавство», але експериментальна педагогіка доповнювалася дидактичними дослідженнями стосовно методики викладання навчальних дисциплін і діяльності учителя [344, с. 39–40].

Отже, поняття «експериментальна педагогіка» було дещо ширшим, ніж поняття «юнацтвознавство», оскільки предмет експериментальної педагогіки охоплював і дидактичні проблеми. Тому засновники експериментальної педагогіки вважали саме її основою навчання та виховання дітей.

Щоб виконати таку функцію, експериментальна педагогіка займалася вивченням питань, пов'язаних з розвитком дітей різного віку, особливостями розвитку розумово відсталих і хворобливих, а також обдарованих дітей. Е. Мейман вважав, що педагоги повинні самостійно експериментальним шляхом здобувати знання про дітей у процесі власної практичної діяльності [343, с. 9–12].

Новизна експериментальної педагогіки полягала у тому, що всі педагогічні питання (поведінка дитини, діяльність учителя та засоби навчання і виховання разом з організацією функціонування школи) вона намагалася розв'язувати на засадах педоцентризму, через проблеми та потреби дитини. Дослідження дитини, її розвитку, індивідуальності, поведінки відігравали в експериментальній педагогіці провідну роль [299, с. 37].

Основним дослідницьким методом, що використовувався експериментальною педагогікою, був *експеримент*. Зазначимо, що експеримент став провідним методом дослідження особистості дитини і в педології. Його мета в експериментальній педагогіці і в педології полягала у визначенні особливостей фізичного та психічного розвитку дітей, їхнього стану під час шкільних занять. У такий спосіб експериментальна педагогіка з'ясовувала доцільність використання різних педагогічних методів і засобів, відповідність навчального матеріалу рівню розвитку дитини та її індивідуальним здібностям.

Е. Мейман зазначав, що педагогічний експеримент завжди здійснюється «над школярем, який розвивається і працює» [343, с. 17, 22, 34].

Як метод дослідження в експериментальній педагогіці використовувалося і *спостереження*. Під час інтерпретації результатів спостережень за дітьми Е. Мейман рекомендував використовувати спогади про власне дитинство. Він зазначав: «Якби у нас не залишилося зовсім ніяких спогадів про пережите нами у дитинстві, то тлумачення того, що діти говорять про себе, звелось би тільки до здогадок про процеси, що відбуваються у дитячій душі». Щоб результати спостережень були об'єктивними, їх варто співвідносити з результатами експериментів, проведених з відповідною метою і з тими ж дітьми [343, с. 22].

Засновники експериментальної педагогіки вважали, що експеримент має багато переваг над спостереженням, оскільки він може бути повторений, а його результати перевірені [299, с. 35].

Загалом, експеримент і спостереження на той час вважалися головними методами дослідження в усіх науках про людину, зокрема в біхевіоризмі, дитячій психології, експериментальній педагогіці.

Серед методів експериментальної педагогіки В. Лай називав *статистику*. До методу статистики він відносив анкетування, спостереження не за однією дитиною, а за групою дітей і порівняння результатів різних дослідницьких методів [299, с. 10–23].

У теорії та практиці експериментальної педагогіки використовувалася вікова періодизація розвитку особистості, запропонована Е. Мейманом. Вчений визначив такі періоди розвитку людини:

- 1) дитинство – від народження до 13 – 14 років;
- 2) отрочтво – 14 – 18 років;
- 3) юність – період, коли закінчується фізичний розвиток людини (автор не визначає його вікових меж);
- 4) зрілість – період, коли продовжується духовний розвиток особистості (вікові межі також не визначаються) [344, с. 44–45].

Визначення закономірностей розвитку дитини у різні вікові періоди було провідним завданням і педології, тому цією наукою використовувалися різноманітні періодизації дитинства, зокрема, запропоновані й експериментальною педагогікою.

Важливим для розуміння сутності експериментальної педагогіки, на нашу думку, є той факт, що Е. Мейман дуже часто використовував замість поняття «дитина», поняття «людина, яка росте», особливо в «Нарисах експериментальної педагогіки» (1910), написаних на кілька років пізніше, ніж «Лекції з експериментальної педагогіки» (1907). Це свідчить про те, що вчений розглядав дитину, насамперед, як особистість, яка розвивається, і вважав розвиток дитини її принциповою характеристикою, яка мала провідне значення в експериментально-педагогічних і педологічних дослідженнях.

Предмет і зміст експериментальної педагогіки почасти становили основні засади фізичного розвитку дітей, у ході якого відбуваються анатомічні та фізіологічні зміни в організмі, тобто змінюються і самі органи, і їхні функції. У зв'язку з цим Е. Мейман застерігав від спрощеного ставлення до проблеми фізичного розвитку дітей. Він зазначав: «Дитячий організм не є зменшеною копією дорослої людини, а духовне життя дитини не характеризується менш значною продуктивністю. Навпаки, дитячий організм і в анатомічному, і у фізіологічному відношеннях є якісно складнішим у порівнянні з організмом дорослої людини» [344, с. 45].

Експериментальною педагогікою було доведено, що у дитини шкільного віку найбільше порівняно з іншими органами розвивається мозок. Зовні затримка у його розвитку може виявлятися у малих розмірах голови (мікроцефалія). Затримка у розвитку мозку обумовлює розумову відсталість дитини [299, с. 46–47].

У результаті експериментальних досліджень було зроблено висновок, що фізіологічний розвиток дитини має такі особливості порівняно з організмом дорослої людини: знижений артеріальний тиск, прискорений пульс, вища збудливість нервової системи, більша частота дихання. Такі особливості

зумовлюють швидшу втомлюваність дитини у порівнянні з втомлюваністю дорослого. Але й нормальний стан у дитини за умови її відпочинку відновлюється швидше [299, с. 48]. Звичайно, такі факти враховувалися як педологією, так і педагогікою у процесі навчання та виховання дітей.

Питання організації навчально-виховного процесу, поряд з проблемами розвитку дитини, були складовою змісту експериментальної педагогіки, що в цьому контексті поділяла ідеї біхевіоризму. Так, В. Лай вважав, що виховання має за мету «розвиток вроджених та поступово набутих реакцій». А тому «вихователь повинен перш за все вивчити спадкові та набуті реакції вихованця, оскільки від них повністю залежить коло його думок і уявлень» [299, с. 38]. Біхевіористичні позиції В. Лая помітні й у тому, що вирішальне значення в педагогічній практиці він надавав «організації дії», у поняття якої включав будь-яку практичну і творчу діяльність учнів, а також їхню поведінку. Він використовував поняття «школа дії», «педагогіка дії», сутність яких полягала у тому, що навчання та виховання учнів слід здійснювати у процесі їх трудової, ігрової, творчої та інших видів діяльності. Він широко вживав і термін «експериментальна дидактика», яка вважалася галуззю педагогіки і вивчала взаємозв'язок між психологією дитини та її навчанням [298].

Подальший розвиток експериментальної педагогіки передбачав її взаємозв'язок з педагогікою та побудову на її основі, як і на основі педології, навчально-виховного процесу. Е. Мейман вважав, що це «дуже молода наука..., тому пройде багато років спільної роботи дослідників та практиків до того часу, поки з її результатами можна буде узгоджувати навчальні плани та зміст підручників» [344, с. 421].

Загалом, експериментальна педагогіка мала суттєвий вплив на становлення та поширення ідей педології, що зумовлювався тим, що ці науки розвивалися на засадах педоцентризму та застосували спільні методи досліджень; їх предмет мав комплексний характер і стосувався усіх аспектів життєдіяльності дитини, а мета полягала у вивченні особистості дитини та організація на цій основі освітньо-виховного процесу.

Але наголосимо, що визначити суттєву різницю між експериментальною педагогікою та педологією не могли або навіть не прагнули і її засновники. Так, В. Лай вважав, що взагалі неможливо точно розрізнити коріння педології та експериментальної педагогіки. Ця різниця, на його думку, може полягати у тому, що педологія більше уваги звертає на теоретичні питання, а експериментальна педагогіка завжди займається вирішенням практичних завдань, що стосуються навчання і виховання [299, с. 4].

Подібну думку про тотожність експериментальної педагогіки та педології висловлював і Г. Рішар. Він зазначав, що «експериментальна педагогіка – це, передусім, педологія; вона бере у якості об'єкта школяра; зі спостережень за школярами вона намагається здобути усі правила виховних методів» [454, с. 245].

На початку ХХ ст. не лише на Заході, а й у Росії, де розвивалася рефлексологія, отримали значне поширення ідеї педоцентризму, що знайшли вияв у педології та в експериментальній педагогіці. На подальший розвиток експериментальної педагогіки і педології та практичну реалізацію їхніх ідей у Російській імперії позитивно вплинуло створення у 1910 р. за ініціативи О. Нечаєва в Санкт-Петербурзі Товариства експериментальної педагогіки. Його мета полягала у «всебічному вивченні психофізичної природи дітей, умов її розвитку та виховання за допомогою природничо-наукових методів, поширенні у суспільстві наукових відомостей про дитячу природу і психологічні основи навчання та виховання». Для досягнення цієї мети Товариство розробило програму організації лабораторій для здійснення дослідів і спостережень за психічним і фізичним розвитком дітей [477, с. 26].

Товариство експериментальної педагогіки організовувало у різних містах Російської імперії курси та лекції з педагогічної і дитячої психології, педагогіки, патопсихології, шкільної гігієни, фізіології, анатомії, школознавства [33, с. 51].

Ідеї експериментальної педагогіки обговорювалися на спеціальних з'їздах, що збиралися в Російській імперії у 1910, 1913 та 1916 роках. На

Першому Всеросійському з'їзді з експериментальної педагогіки розглядалися актуальні проблеми, пов'язані з навчанням і вихованням дітей з вадами психічного розвитку, дотриманням гігієни розумової праці, попередженням втомлюваності школярів, підвищенням їхньої працездатності [562, с. 25–141]. Делегати з'їзду обговорювали й інші питання, зокрема: методи дослідження особистості дитини, зарубіжний досвід функціонування педологічних закладів, наприклад Бельгійського Педотехнічного товариства [562, с. 142–282].

Другий Всеросійський з'їзд з експериментальної педагогіки був присвячений обговоренню проблем наукового дослідження дитинства, всебічного розвитку школярів і профілактики втомлюваності [560]. Зазначимо, що на ньому були присутні представники усіх українських губерній, що свідчить про поширення ідей експериментальної педагогіки та педології на теренах України [560, с. 300–315].

У 20-ті роки ХХ ст. в Україні експериментальною педагогікою часто називали саме педологію. Про це свідчить назва провідного часопису цього напрямку «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології», де під «експериментальною педагогікою» малася на увазі педологія [359, с. 128, 129]. Сучасна українська дослідниця В. Лук'янова також вважає за можливе часткове ототожнення обох наук [321, с. 6].

Отже, метою експериментальної педагогіки було створити наукову основу для загальної педагогіки. Емпіричні дослідження, здійснювані цією наукою, спрямовувалися на вивчення загальних особливостей і етапів фізичного та духовного розвитку особистості, специфіки розвитку розумово відсталих і обдарованих дітей, а також психологічних і дидактичних проблем навчання («розумова гігієна», методів і прийомів навчання з точки зору їх ефективності та відповідності особливостям розвитку дітей різного віку). Е. Мейман, В. Лай та їхні послідовники розглядали навчання та виховання через призму комплексного підходу до дитини, характерного й для педології.

Насамкінець зазначимо, що, незважаючи на специфіку біхевіоризму як напрямку психології та експериментальної педагогіки як течії реформаторської

педагогіки, які розвивалися у кінці XIX – на початку XX ст. і мали вплив на становлення педології, аналіз їх основних положень дозволяє виділити певні спільні риси:

1) дитиноцентризм навчально-виховного процесу і, загалом, організації діяльності школи, що свідчить про «педоцентричну революцію», яка відбулася в окреслений період;

2) дослідження особистості дитини як один із провідних напрямів їх науково-практичного розвитку;

3) визнання впливу (тією чи іншою мірою) як біологічних, так і соціальних чинників формування особистості дитини;

4) розуміння того, що дитина постійно розвивається, змінюються її потреби та можливості;

5) практична спрямованість, орієнтація досліджень на потреби навчання та виховання дітей;

6) урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей у процесі їх навчання та виховання.

Більшість цих ідей мали для педології подвійне значення: з одного боку, вони визнавалися педологією, вплинули на її становлення як синтетичної науково-практичної галузі, предметом якої є дитина, а з іншого – саме завдяки педології вони набули подальшого розвитку, як у США, Західній Європі, Російській імперії, так і в Україні.

2.3. Зародження та розвиток педології як синтетичної науки

Зародженню, розвитку та поширенню педології як науково-практичної галузі сприяли соціальні, загальнонаукові та науково-педагогічні чинники. До соціальних чинників розвитку педології ми відносимо:

1) інтенсивний розвиток економіки у США, країнах Західної Європи та в Російській імперії у кінці XIX ст. – на початку XX ст.;

2) використання у промисловості та сільському господарстві нової, передової на той час техніки, що вимагало достатнього рівня освіченості працівників;

3) необхідність змінити традиційну систему освіти, привести її у відповідність з потребами суспільства;

4) демократичні процеси, що відбувалися у США та країнах Західної Європи, вимагали дотримання у суспільному житті ідей рівності, що, зокрема, полягала й у доступності освіти, диференціації навчання та виховання відповідно до здібностей і потреб дитини;

5) законодавчі акти, прийняті у США та Західній Європі, стосовно поширення освіти, передусім шляхом запровадження обов'язкового початкового навчання, спільного навчання хлопців і дівчат, реформування освітньої галузі та здійснення заходів, спрямованих на збереження здоров'я дітей, обмеження дитячої праці [468].

Загальнонаукові чинники зародження, розвитку та поширення педології такі:

1) успіхи та досягнення багатьох наук, що стосувалися різних аспектів життєдіяльності людини: біології, фізіології, медицини, антропології, етнографії, психології;

2) становлення дитячої та педагогічної психології, поява психологічних концепцій і течій, зокрема теорії рекапітуляції, біхевіоризму та рефлексології, що пояснювали розвиток дитини, формування її поведінки, обґрунтовували зміст і методи навчання та виховання.

До науково-педагогічних чинників розвитку педології відносимо:

1) розвиток експериментальної педагогіки та інших течій реформаторської педагогіки (зокрема, теорії вільного виховання), які були методологічно пов'язані з педологією;

2) поширення педагогічної антропології (К. Ушинський) і дитиноцентричних концепцій, що поєднували ідеї виховання та всебічного

розвитку дітей і стосувалися взаємозв'язку між їх освітою та специфікою психічного розвитку;

3) досягнення як суспільних, так і природничих наук, що вносило суттєві зміни у зміст шкільної освіти, та вимагало її реформування.

Сучасний російський дослідник Є. Балашов назвав «першим реальним явищем у педології» працю німецького фізіолога В. Прейера «Душа дитини», видану у 1882 р. [33, с. 4]. Російський переклад цього твору з'явився у 1891 р. за редакцією відомого вітчизняного психолога і педагога І. Сікорського, який наголосив на його важливості для подальшого розвитку дитячої психології та педагогіки [497, с. 1].

В. Прейер зосередив свою увагу на вивченні психічного розвитку дитини, спостерігаючи за змінами, що відбуваються з його сином з часу його народження і до трьох років, вносячи відповідні записи у спеціальний щоденник. Він дійшов висновку, що послідовність розвитку всіх дітей однакова, відрізняються тільки його темпи. Важливу роль у формуванні усіх психічних процесів, на думку вченого, відіграє спадковість та діяльність людини. «Душа новонародженої дитини не є аркушем білого паперу (*tabula rasa*)... Спадковість має для психогенезису принаймні таке ж значення, як і власна діяльність. Людина виявляється не вискочкою, духовний розвиток якої обумовлений тільки власним досвідом; на її долю випадає оживити і розвинути далі успадковані задатки, ці сліди досвіду та діяльності її пращурів» [428, с. 8–10].

Подібні дослідження здійснювалися й на теренах Російської імперії. Так, І. Сікорський, фахівець у галузі дитячої психології, професор Київського університету імені Св. Володимира, написав працю «Виховання у віці першого дитинства» (1884), у якій, за його власним твердженням, було зроблено «спробу простежити найважливіші фази нервово-психічного розвитку дитини у віці першого дитинства й визначити умови, які сприяють цьому розвитку або можуть сповільнювати його» [496, с. 5]. Ця праця була високо оцінена відомим російським психологом О. Лазурським [165, с. 143].

Зазначимо, що термін «педологія» не існував на той час, але В. Прейер та І. Сікорський проголосили ідеї, що за своїм змістом були педологічними і стосувалися дослідження особистості дитини у процесі її розвитку. Так, В. Прейер зазначав: «Психогенезис є необхідною основою педагогіки. Тільки вивчення духовного розвитку малої дитини може дійсно поставити на ноги виховання та навчання». Для назви запропонованої ним наукової галузі, що має становити основу педагогіки, вчений використовував термін «фізіологічна педагогіка» [428, с. 11].

Термін «педологія» виник у 1893 р. в США. Його автором є американський психолог Оскар Крісмен, який вперше вжив його у статті «Слухаючи дітей», надрукованій у журналі «Педагогічний семінар». На його думку, педологія – це наука про всебічне вивчення дитини [692, с. 7]. В останнє десятиліття ХІХ ст. О. Крісмен був редактором журналу «Педологія», що виходив у Канзасі [593, с. 1]. У 1896 р. він написав статтю «Педологія – проект наукового вивчення дитини» [692, с. 7] та інші розвідки з педології. Але усім науковим світом визнається, що засновником цієї наукової галузі по праву є американський психолог Стенлі Холл, учнем якого й був О. Крісмен. (Додатки Б, В, Г, Д).

Важливим для подальшого розвитку педології було визначення російським педологом М. Рум`янцевим двох його напрямів: фізіологічного та психологічного, оскільки така структуризація сприяла науковому оформленню педології та систематизації педологічних досліджень. Вчений додав, що «представником фізіологічного напрямку в науці про дитину є В. Прейер, а засновником психологічного напрямку – С. Холл» [477, с. 45].

Як ми зауважували у попередніх параграфах нашого дослідження, до появи педології як окремої наукової галузі лікарі, антропологи, психологи, педагоги вивчали дитину у рамках своєї науки. С. Холл класифікував «усі здобуті ними матеріали у чотири групи» відповідно до віку дітей, які ставали об'єктом вивчення: 1) дослідження ембріона людини; 2) дослідження дітей віком до 3 – 4 років. Їх називали дослідженнями психогенезису, оскільки

вважалося, що у цей віковий період відбувається розвиток «перших елементів душі»; 3) дослідження перших років шкільного життя дитини; 4) дослідження юнацького віку, що починається з 13 – 14 років і триває приблизно десять років до досягнення людиною повної зрілості [595, с. 72]. Педологія мала на меті об'єднати подібні дослідження в одну наукову галузь.

Для цього ще у 1883 р. С. Холл створив при Балтиморському університеті першу у США експериментальну лабораторію, у якій здійснювалися дослідження психічного розвитку дітей, переважно підліткового віку. Він також був засновником та редактором перших журналів, присвячених проблемам вікової психології, – «Педагогічний семінар» і «Журнал педагогічної психології» [367, с. 24–26].

У своїй лабораторії С. Холл досліджував дітей, розробивши для цього спеціальні опитувальники, метою яких було всебічне психологічне вивчення особистості. Спочатку такі опитувальники призначалися для вчителів, і їхній зміст торкався відомостей, що стосувалися уявлень дітей про оточуючий світ. Поступово зміст анкет значно розширився, з'явилися спеціальні анкети для дітей, вчителів і батьків. Відповідаючи на питання, діти повинні були розповісти не тільки про свої знання, уявлення про світ або ставлення до інших людей, але і про свої переживання, моральні та релігійні почуття, спогади, хвилювання. Отримані відповіді статистично оброблялися, що дозволяло створити цілісну картину психологічних особливостей дітей різного віку. Матеріали, отримані С. Холлом у процесі досліджень, давали підстави для розробки комплексних характеристик дітей і аналізу їхніх проблем. Це був початок практичного втілення ідей педології у життя, насамперед у діяльність навчально-виховних закладів [367 с. 24–26].

У 1888 р. вчений став ректором Клеркського університету, організував лабораторію, де «йому була надана повна свобода працювати» і здійснювати досить масштабні педологічні дослідження. Такі умови діяльності сприяли поширенню ідей педології у США та інших країнах світу [367, с. 25].

У 1893 р. С. Холл організував «Національне товариство для дослідження дітей», яке очолило педологічний рух не тільки у США, а й у світі [367, с. 26]. С. Холл активно поширював педологічні ідеї, виступаючи з лекціями у різних містах, що забезпечило їх велику популярність. Про досить значне поширення ідей педології свідчать такі факти: у 1894 р. у США нараховувалося вже 27 лабораторій для вивчення дітей; у 1904 р. – 50 лабораторій, заснованих учнями С. Холла, а у 1910 р. – більше 100 лабораторій. Психолог Л. Вітмер, який, як і С. Холл, пройшов практику у Німеччині в лабораторії визнаного у світі фахівця з експериментальної психології В. Вундта, відкрив першу в США психологічну клініку в університеті штату Пенсільванія, що займалася підготовкою педагогів і психологів до роботи з дітьми, які мають труднощі у процесі шкільного навчання. На початку ХХ ст. майже в усіх американських університетах читалися курси педології, при жіночих товариствах і вчительських спілках діяли відділи педологічних досліджень [33, с. 5].

Наголосимо, що лідерство у поширенні ідей педології, на думку С. Холла, належало США не випадково. Він писав: «В Америці, у молодій республіці, для якої нехарактерні традиції Старого Світу, яка зберігає живе та вільне ставлення до кожної людини, оскільки вона є справжнім виявом життя, школа і церква, держава і сім'я мають пристосуватися до неї, якщо хочуть закріпитися на твердих, істинних засадах добра. Америка не брала якої-небудь значної участі у розвитку природничих наук, і тепер культивуванням у себе різних галузей великої науки про людину ніби хоче побороти свою колишню відсталість» [595, с. 71].

У 90-ті роки ХІХ ст. ідеї педології почали поширюватися й на теренах Європи і, загалом, у світі, зокрема, завдяки існуванню спеціальних педологічних журналів. У Німеччині їх було три, у Франції – два, в Англії, Іспанії, Італії, Росії та Японії – по одному. Про значну зацікавленість педагогів, вчителів, представників громадськості ідеями педології та пошуком можливостей удосконалення на їх основі освітньо-виховної практики свідчить те, що педологія була «представлена спеціальними відділеннями в

університетах або входила до програми більшості значних психологічних, філософських та педагогічних товариств», що діяли практично в усіх країнах світу. Проводилися спеціальні літні педологічні курси для вчителів, видавалася наукова література з педології [593, с. 2–4].

У багатьох країнах світу у кінці XIX – на початку XX ст. створювалися педологічні товариства. У 1894 р. в Единбурзі була організована Британська асоціація з вивчення дитини. Метою її діяльності було поглиблення розуміння природи дитини та вироблення відповідних наукових методів виховання. Асоціація видавала журнал «Педолог», що через деякий час був перейменований у «Вивчення дитини». У 1899 р. в Парижі було створене Товариство з психологічного вивчення дитини, яке видавало свій «Бюлетень». Усього в Європі діяло 5 педологічних товариств [33, с. 7].

Роль лідера у популяризації педології у Старому Світі перебрала на себе Бельгія, де видавався часопис «Педологічний щорічник». В Антверпені діяла педологічна лабораторія; у Брюсселі відкрилась вища школа педологічних і психологічних знань. Для назви науки про дітей бельгійці досить часто використовували термін «педотехніка». У 1906 р. було створене Бельгійське Педотехнічне товариство. Його діяльність була спрямована на вивчення дитинства та пошук можливостей упровадження результатів такого вивчення у педагогічну практику, щоб перетворити школу на середовище для гармонійного розвитку дитини [562, с. 274].

З метою координації діяльності різних педологічних інституцій, які існували у світі, у 1908 р. при Шостому Міжнародному конгресі психологів, що проходив у Женеві, була організована тимчасова комісія з підготовки Всесвітнього конгресу педологів. Як наслідок, у 1911 р. у Брюсселі відбувся Перший Міжнародний педологічний конгрес. У його роботі брали участь педологи з 22 країн Європи й Америки, у тому числі й представники Росії (зокрема В. Бехтерєв, який виступив на конгресі з доповіддю «Навіювання та виховання») [33, с. 8; 53].

Директор відділу освіти м. Брюсселя М. Жакмен, який відкривав конгрес, зазначив, що він стане подією в історії педагогіки та «на її шляху до ідеалу». Метою роботи конгресу він назвав пошук засобів для підготовки дитини до соціального, інтелектуального та морального життя і запропонував назвати ХХ століття століттям дитини: «Якщо ХІХ століття вважали століттям промисловості і торгівлі, то ХХ – буде справедливо назване століттям дитини» [19, с. 104–105].

На конгресі працювало 5 секцій: 1) загальної педології; 2) антропології, біології та шкільної гігієни; 3) дитячої психології; 4) педагогіки нормальної та анормальної дитини; 5) соціології дитини [33, с. 8].

Оскільки у період створення науки відбувається процес формування її понятійної системи, показовою з точки зору становлення педології як наукової галузі, на нашу думку, була доповідь викладачки Брюссельського університету М. Ютеко, оскільки вона торкалася проблем термінології. Дослідниця звернула увагу на змішування таких понять, як педологія, педотехніка, педогнозія, експериментальна педагогіка, психологія дитини, педагогічна психологія, психомеханіка. Вона запропонувала обґрунтувати критерії для вибору термінів, що стосуються досліджень дитини. Окрім цього, М. Ютеко започаткувала структурний поділ педології на дві частини, який у подальшому використовувався у науці, зокрема й у Російській імперії: 1 – наукові дослідження, 2 – застосування наукових відомостей у процесі навчання та виховання дитини [19, с. 107].

Учасники конгресу розробили основні засади нової науки. Педологія була проголошена біосоціальною наукою, що спирається в описовій частині на філософію, антропологію, етнографію та історію, а в аналітичній – на психологію, фізіологію та педагогіку [33, с. 8].

Зазначимо, що крім терміна «педологія» в США і в Європі часто використовували словосполучення «наука про дитину» («Child Study»). Французький вчений Г. Компейре запропонував для науки про дитину назву

«пайдоскопія» [13, с. 43–44]. Але найбільш поширеним, зокрема в США та Росії, виявився саме термін «педологія».

На початку ХХ ст. досить значного поширення набула педологія і на теренах Російської імперії, де з'явилися перші наукові публікації та посібники з педології, зокрема «Педологія (наука про дітей)» М. Рум'янцева (1910) та «Педологія, або наука про дітей» Я. Чепіги (1911) [477; 604]. Навчальний посібник М. Рум'янцева був розрахований на студентів учительських інститутів і семінарій, оскільки його мета, за визначенням автора, полягала у тому, щоб «залучити осіб, які готуються до педагогічної діяльності, до науки про дітей, зацікавити її вивченням та з'ясувати її значення для виховання» [477, с. 1]. Стаття Я. Чепіги мала на меті ознайомити українських вчителів з ідеями педології. Це була перша наукова стаття з педології, написана українською мовою, що з відомих причин було незвичним для того часу.

Основні положення науки про дітей викладалися для студентів учительських інститутів у курсах експериментальної педагогіки та педагогічної психології за підручниками з цих дисциплін М. Григоровського, О. Лазурського, Е. Меймана, О. Нечаєва, М. Рум'янцева та інших вчених [146; 296; 874, арк. 117].

Науково-практичний розвиток педології в Росії мав певну специфіку, що була зумовлена такими чинниками: 1) ідеї педології в Росії почали ширитися на декілька років пізніше, ніж на Заході, тоді як у ці роки продовжувався розвиток педагогіки, психології, рефлексології, антропології, фізіології та інших наук, що пов'язані з педологією; 2) суспільне життя у Російській імперії мало специфіку порівняно з Західною Європою та США: з одного боку – відсутність демократичних норм у державі, низький рівень освіти більшої частини населення, а з іншого – наявність і широка популярність революційних ідей, що торкалися як соціально-політичної, так і культурно-освітньої сфер; 3) незважаючи на революційні процеси у суспільстві, освітня система у Російській імперії мала традиційний авторитарний характер, нові ідеї пробивалися дуже повільно і в багатьох випадках не сприймалися пересічними освітянами. Хоча

були ентузіасти, які з великою прихильністю сприйняли і намагалися застосовувати нові педологічні ідеї.

Незважаючи на це, можна говорити про міжнародний вимір розвитку педології, оскільки усі наукові і практичні процеси, що стосувалися поширення науки про дитину, відбувалися у різних країнах майже одночасно і характеризувалися суттєвими взаємовпливами.

Новизна педології полягала у зосередженні в ній багатьох наукових дисциплін і методів, «котрі не знали до цього часу такого поєднання» [593, с. 6], тобто у її комплексному, міждисциплінарному характері, що забезпечував, з одного боку, дитиноцентровані, а з іншого – об'єктивні, науково обґрунтовані підходи до проблеми розвитку дитини, її навчання та виховання. На думку С. Холла, наука про дитину «не має собі подібних і почасти є психологією, почасти антропологією, почасти медициною та гігієною». Вона також торкається етико-філософських аспектів життєдіяльності дитини, має практичне значення для педагогіки [593, с. 5–6]. Окрім цього, педологія була пов'язана з генетичною психологією – галуззю психологічної науки, основні положення якої свідчать про неможливість вивчення психології людини без знання особливостей її фізичного та фізіологічного розвитку [593, с. 1].

Провідним принципом педології як науки і практичної галузі був педоцентризм, який полягав у тому, що на основі результатів досліджень дитини вона передбачала побудову дитиноцентрованої навчально-виховної системи, за умови функціонування якої усі діти отримують можливості вільного всебічного розвитку. О. Крісмен вважав, що педологія повинна «сконцентрувати свою увагу, як у фокусі, на дитині, щоб усі сили, пристосування та пошуки зосередити на цьому центрі» [559, с. 32].

А відтак, на думку педологів, школа також повинна будувати свою навчально-виховну діяльність на засадах педоцентризму. Так, фундатор цієї науки на теренах Російської імперії М. Рум'янцев стверджував: «Вимоги шкільних програм і методів навчання повинні пристосовуватися до духовного розвитку учнів, а не сили учнів до методів і програм. У центрі школи має

стояти учень, з його запитами і потребами. Школа повинна бути педоцентричною» [477, с. 12].

Але зазначимо, що педоцентризм педології, а тим більше у подальшому радянської педології, не був тим принципом, за умови дотримання якого дитина розглядається як найвища духовна цінність, ураховуються її потреби й інтереси, як це було у вільному вихованні. А в педології ж закріпилася точка зору, що дитина – це частка природи, істота, усі психічні та фізіологічні функції й анатомічні особливості якої мають бути виявлені науково-дослідним шляхом. У такому контексті сутність педоцентризму педології, насамперед, стосувалася комплексного вивчення дитини, яка ставала центром дослідження багатьох наук.

Шотландський психолог У. Друммонд вважав, що педологія – це наука про «вивчення дітей за допомогою сучасних наукових методів» [170, с. 1]. Він порівнював педологію з астрономією та метеорологією, оскільки вивчення зірок чи погоди здійснювалося завжди з часу існування людства, а названі науки виникли набагато пізніше. Так само й дослідження особистості дитини проводилися з найдавніших часів, а педологія з'явилася тільки у кінці XIX ст. [170, с. 1–3].

Педологія як наука про дитину з часу її виникнення і становлення розглядалася у якості підґрунтя навчання та виховання і мала на меті «надати вихованню науковий або філософський характер» [595, с. 72]. Говорячи про важливість педології для педагогіки, С. Холл наголошував, що вчитель повинен знати як предмет, який він викладає, так і «природу та здібності» учнів [593, с. 21].

Мета і завдання педології були уточнені й М. Рум'янцевим у праці «Педологія (наука про дітей)» (1910), оскільки він вважав, що педологія має займатися не тільки комплексним дослідженням особистості дитини, а й визначенням закономірностей розвитку дітей у різні вікові періоди. Так, М. Рум'янцев стверджував: «Її мета – вивчення дітей у всіх відношеннях для отримання повного і глибокого пізнання їхньої природи... Завдання цієї науки

– зібрати і систематизувати все, що стосується життя і розвитку дітей, знайти закони цього розвитку і встановити періоди розвитку» [477, с. 4, 29].

Аналогічно визначив завдання педології і Я. Чепіга – український вчений, який, як зазначалося, вперше в Україні звернувся до педології як окремої науки у статті «Педологія або наука про дітей» (1911). Він дещо розширив їх, оскільки виокремив не просто практичну, а й методологічну функцію педології, котра полягала в обґрунтуванні наукових засад педагогіки. Я. Чепіга наголошував: «Завдання експериментальної педагогіки (педології) – вивчити духовну й фізичну природу дитини зо всіх боків, зібрати і систематизувати все, що торкається життя її, найти закони, котрим підлягає її організм, і на них вже науково утворити педагогіку» [604, с. 209].

Відповідно до мети і завдань педології її предмет торкався усіх аспектів розвитку і життєдіяльності дитини, враховував потреби виховання та його орієнтацію на актуальні вимоги суспільства і, на думку С. Холла, становив «коло від юнацького віку одного покоління до юнацького віку іншого покоління відповідно до виховання нашого часу» [595, с. 72]. На нашу думку, під юнацьким віком С. Холл розумів дитячий вік від народження дитини і до часу фізичної, психологічної та соціальної зрілості.

Подібно до цього предмет педології визначив і американський вчений Е. Кіркпатрик. Він вважав предметом педології «усі зміни, що відбуваються у людини до настання зрілості», тобто приблизно до 20 років [249, с. 3].

М. Рум`янцев вважав предметом педології «фізичну і духовну природу дітей у всіх відношеннях». Зазначимо, що він не зовсім чітко визначив межу закінчення дитинства. На думку вченого, дитинство – це період від народження до отримання освіти [477, с. 29].

Вікові межі дитинства уточнив російський психолог і педагог О. Нечаєв. Він вважав, що «педологія – це широка галузь знань про дитину як предмет виховання. Вона охоплює всі знання, що стосуються людини з першого дня її народження до кінця школи, тобто приблизно до 21 року» [365, с. 6].

Для педології основним є комплексне дослідження особистості дитини, а не тільки специфіка її психічного розвитку. Так, за твердженням У. Друммонда, «значна частина вивчення дитинства – це зовсім не психологія», бо «вся дитина йде до школи, і тому предметом нашого вивчення є вся дитина, її тіло, розум і душа» [170, с. 28].

Відтак педологія ніколи не розглядалася її засновниками та прихильниками лише як частина психології. С. Холл у якості аргументів існування педології як окремої науки навів приклади, що характеризують його як прихильника теорії рекапітуляції, та нагадав про наявність значної кількості психічних явищ або фактів, характерних для дитини, що зникають задовго до досягнення нею зрілого віку: безпідставний і незрозумілий страх, гра з ляльками, уявні друзі, незвичайна мова, повзання. Усі ці явища можна вивчити тільки у дитинстві, але вони є важливими для подальшого формування особистості людини і розуміння її специфіки. Окрім цього, як зазначав С. Холл, вони допомагають з'ясувати певні ознаки цілих народів. Так, окремі звуки і слова дитячої мови можна порівняти з діалектами мови її народу і у такий спосіб розглянути можливі шляхи формування цих діалектів, а дитячі страхи подібні до народних вірувань [593, с. 12–15].

Існування окремої науки, що вивчає дитину цілісно, в усіх її зв'язках та опосередкуваннях, було доцільним ще й тому, що між дітьми та дорослими існує безліч відмінностей. Зокрема, С. Холл наголошував: «Діти – не маленькі дорослі з усіма розвинутими здібностями тільки у зменшеному масштабі, а особливі і відмінні від нас творіння... Діти пристосовуються до середовища, але їх манера тримати себе, їх мислення не подібні до наших» [593, с. 24]. Тому зрозуміти поведінку дітей, специфіку їх розвитку тільки за допомогою самоспостережень і згадок про своє власне дитинство неможливо. Необхідні систематичні наукові дослідження особистості дитини, які стануть основою для подальшого навчання, виховання та розвитку дітей. Доцільним є ведення спеціальних журналів, у яких міститься інформація про успіхи у навчанні, об'єктивні дані та поради лікарів щодо здоров'я дітей, думки батьків і навіть

результати досліджень антропологів. Такий журнал С. Холл вважав найкориснішим документом, який допоможе дитині дізнатися про свої недоліки та переваги, вибрати професію [593, с. 24].

У цьому контексті метою педологічного вивчення дитинства був збір фактів про дітей і виклад їх у такій формі, у якій вони могли бути використані науковцями, педагогами-практиками, дітьми та їхніми батьками [170, с. 5]. Щоб довести користь педології та показати необхідність всебічного вивчення дитини, У. Друммонд навів приклад про одну з причин відставання дітей у навчанні. Він зазначав: «Як тільки на сцені з'явилася наука, стало очевидним, що для лікування “тупості” потрібно визначити й усунути її причини. Тому “тупих” дітей почали досліджувати, і скоро було здійснено відкриття, що значна їх частина страждає від носового завалу, викликаного носовими поліпами... Безпосередньо після видалення поліпів, яке виконувалося шляхом хірургічної операції, в дитині відбувалися значні зміни. Більшість дітей після такої операції ставали жвавими та здібними» [170, с. 6]. Подібні дослідження свідчили, що вивчення стану здоров'я, особливостей фізичного і психічного розвитку дитини створювали сприятливі умови для її виховання та навчання.

Зазначимо, що У. Друммонд, С. Холл та інші науковці висували певні вимоги до особистості та фахової компетентності педолога, який повинен володіти не просто сумою знань, а й спеціальними способами наукового мислення, вміти отримувати факти, порівнювати, аналізувати й узагальнювати їх, що необхідно, насамперед, для здійснення досліджень, які стосуються особливостей розвитку дитини [170, с. 12; 593, с. 21].

Принциповим положенням педології у період її становлення була й теорія рекапітуляції. Її прихильники вбачали загальну повторюваність основних етапів еволюції людства в індивідуальному розвитку дитини, що давало підстави для визнання двофакторності формування особистості: з одного боку – визнавалися біологічні чинники розвитку дитини (спадкові риси, отримані індивідом від пращурів), а з іншого – розвиток дитини тлумачився як процес, що має історичну й соціальну зумовленість, залежить від історії людства, його

культурного та цивілізаційного поступу. Так, П. Каптерев у доповіді «Аналогія у розвитку людини і людства» на Першому Всеросійському з'їзді з педагогічної психології (1906) зазначав, що «деякі властивості наших пращурів, зумовлені особливостями їхнього життя, успадковані нами і виявляються у вигляді відповідних прагнень, інстинктів і дій дітей... Загальний психічний розвиток особистості аналогічний розвитку людства: від домінування простого сприйняття до творчості, від матеріального і конкретного до духовного й абстрактного, від рефлекторних реакцій до мислення та вольової діяльності... Тому посібником з вивчення розвитку особистості може слугувати історія культури людства», яку потрібно вивчати у педагогічних навчальних закладах та на педологічних курсах [561, с. 135–136].

На початку ХХ ст. педологія передбачала вивчення особливостей і закономірностей фізичного та психічного розвитку дітей у різні вікові періоди і спиралася на дві основні тези: 1) психофізичний розвиток дитини суттєво відрізняється від розвитку дорослої людини; 2) існують певні періоди розвитку дитини [477, с. 48]. Перше положення виникло у результаті узагальнення таких антропометричних досліджень: вимірювання пульсу, артеріального тиску, частоти дихання дитини, оскільки їх нормативні показники значно відрізняються у дітей і дорослих. Наявність періодів у фізичному і психічному розвитку дітей була доведена у результаті спостережень та застосування інших педологічних методів дослідження. Особливі періоди розвитку дітей визначалися їх вступом до школи приблизно у восьмирічному віці та їх статевим дозріванням, час якого залежить не тільки від віку, а й від статі, спадковості та соціальних умов, у яких перебуває дитина. Окрім цього, педологією початку ХХ ст. визнавалася й ідея паралелізму між фізичним і психічним розвитком дітей. Її сутність можна охарактеризувати так: діти, краще розвинуті фізично, виявляють кращі успіхи у школі, оскільки у них більше розвинута пам'ять, уява та інші психічні властивості [477, с. 51–53].

Провідну роль у становленні педології як науково-практичної галузі відіграла розробка науково обґрунтованих періодизацій розвитку дитини.

Так, російський педолог О. Нечаєв поділив дитинство на три періоди: 1) дитинство – від народження до початку зміни молочних зубів; 2) отрочтво – до початку статевого дозрівання; 3) перша юність [366, с. 293–294]. Упродовж кожного з цих періодів, за твердженням ученого, у фізичному та психічному розвитку людини є певні особливості, як індивідуальні, так і типові, характерні для більшості її однолітків, що визначаються у ході досліджень і враховуються у педагогічній діяльності.

С. Холл розробив вікову періодизацію дитинства, на основі якої пропонував будувати навчально-виховну систему. Використовуючи результати педологічних досліджень, він визначив окремі періоди дитинства і охарактеризував їх відповідно до завдань навчання та виховання дітей:

I період – вік від 2 – 3 до 6 – 7 років (дошкільний період);

II період – вік 7 – 8 років (час перед вступом дитини до школи);

III період – вік від 8 – 9 до 12 – 13 років (час навчання у початковій школі);

IV період – юнацький (дівочий) вік з 13 – 14 до 23 – 24 років (період навчання у середній школі та в університеті).

Стисло охарактеризуємо кожен із виділених періодів. Дітям віком від 2 – 3 до 6 – 7 років, з точки зору С. Холла та інших педологів, необхідно відвідувати дитячий садок. Вони вважали, що у цей період «тіло потребує найбільшої уваги до себе, душа – найменшої». Тому «дитині потрібна швидше мати, ніж учитель, швидше освічена няня, ніж метафізик» [589, с. 161].

Рекомендації педології стосовно організації дитячих садків торкалися питань піклування про чисті ігрові зали, побудовані відповідно до гігієнічних норм, створення умов для організації дитячих ігор на свіжому повітрі, організації харчування, відпочинку і сну дітей.

Педологія вважала основною формою організації навчання та виховання дітей дошкільного віку гру. З точки зору педології, гра розглядалася як механізм, який сприяє психічному та соціальному розвитку дитини, її переходу

від однієї стадії розвитку до іншої, її соціалізації та засвоєнню нею суспільного досвіду. Водночас важливим вважалося й навчання дітей дошкільного віку.

Загалом, дитячий садок розглядався педологією як важлива частина освітньо-виховної системи, побудованої на її засадах.

Другий період (вік 7 – 8 років) С. Холл вважав «перехідним періодом, який становить значний інтерес для педології», тому що впродовж нього відбуваються фізіологічні зміни, зокрема, у діяльності серця, органів дихання людини. Результати педологічних досліджень свідчили, що дитина такого віку швидко втомлюється, часто відчуває фізичну слабкість. Навчання у цей період, на думку педологів, повинно ґрунтуватися на розповідях, спостереженнях за природою, іграх [589, с. 162–164].

Третій період (вік від 8 – 9 років до 12 – 13 років) триває до початку статевого дозрівання і відповідає часу навчання у народній (початковій) школі.

Згідно з теорією рекапітуляції, «ці чотири роки є тривалим періодом доісторичної епохи, коли наші перші пращури були вже добре пристосовані до оточуючого середовища» [589, с. 165]. Тобто дитина такого віку достатньо адаптована до суспільного середовища, нею засвоєні соціальні норми і вона готова до набуття наукових знань та сприйняття виховних впливів.

Педологи рекомендували навчання читанню і письму розпочинати з 8 років, оскільки саме у цьому віці, з точки зору педології, сформовані фізіологічні передумови, необхідні для таких занять. Так, С. Холл вважав, що «небезпека полягає у передчасній надмірній напрузі тонких м'язів пальців рук і очей. ... Тільки тепер у середньої дитини дрібні м'язи можуть перенести важку роботу та велике навантаження». Педологічні дослідження засвідчили, що у дитини цього віку добре розвинута пам'ять, тому це потрібно використовувати у процесі її навчання [589, с. 166].

Четвертому періоду (вік з 13 – 14 до 23 – 24 років) відповідає навчання у середній школі та університеті. С. Холл так характеризував цей віковий період: «Дитинство завершилося; виникають плани стосовно майбутньої професії, і поступово вони набувають визначеної та довершеної форми» [589, с. 176].

У дітей та молодих людей упродовж цього вікового періоду спостерігається підвищена чутливість до критики, покарань і заохочень. А відтак, за твердженням педологів, цей період розвитку юнаків та дівчат вимагає нових методів виховання та навчання. Для тих підлітків, які продовжують відвідувати школу (а більшість з них у цей час залишають навчальні заклади), дозволялося вивчення предметів за вільним вибором [589, с. 177–179].

Періодизація розвитку дітей, запропонована С. Холлом, була найповнішою і містила не тільки характеристики окремих періодів дитинства, а й суттєві рекомендації стосовно організації навчання та виховання дітей.

Водночас педологія радила звертати особливу увагу на розвиток дитини в окремі вікові періоди. Так, О. Нечаєв у «Курсі лекцій з педагогічної психології, прочитаному на літніх педологічних курсах у Санкт-Петербурзі» (1907) обґрунтував думку про специфіку перехідного (підліткового) віку, що триває приблизно 4 роки і поділяється на 2 періоди: 1 – співпадає з початком статевого дозрівання і характеризується «послабленням розумової діяльності, пам'яті та швидкою втомлюваністю»; 2 – визначається завершенням статевого дозрівання та формуванням «уявлень дитини про мистецтво, здатності до розумової діяльності, інтересу до читання книжок, працездатності, витривалості» [365, с. 153–154].

Педологи зазначали, що у підлітковому віці у розвитку дитини відбуваються найбільші соціальні зміни, формуються «нові риси характеру та нові органи і клітини; хлопчики та дівчатка стають самостійними і повинні присвячувати свій час та свої інтереси іншим, загальним справам, поглиблюються релігійні почуття», «дитина переходить від егоїзму до альтруїзму, і відбувається повільне підпорядкування індивіда расі». Це зумовлювало необхідність комплексного дослідження дитини підліткового віку. Так, С. Холл наголошував, що від виховання та навчання дітей у цей період без перебільшення залежить майбутнє цивілізації. А відтак, якщо педологи та педагоги розуміють сутність дитинства та юнацтва і «йдуть назустріч їхнім потребам», настане час для змін у всіх ланках освіти. У такому

контексті у педології розпочалися і ґрунтовні дослідження особливостей статевого розвитку дітей у підлітковий період [593, с. 24–26; 595, с. 88].

Педологія вважала доцільним вивчення особливостей розвитку студентської молоді й загалом функціонування університетів. Так, С. Холл здійснив низку досліджень стосовно особливостей закоханості студентів вищих навчальних закладів США, їхніх наукових інтересів, дисципліни, релігійних поглядів, навчальних і спортивних досягнень. Він зазначав, що «у студентського життя свої власні закони, зовсім незалежні від програми і плану занять і для багатьох важливіші, ніж останні». Цю галузь наукових досліджень С. Холл пропонував назвати «вищою антропологією» [590, с. 123–141; 595, с. 88–91].

Науковий розвиток педології у кінці XIX – на початку XX ст. був пов'язаний і з формуванням її понятійного апарата. Провідним у педології було поняття «розвиток». Воно тлумачилося як «зміни, що ведуть до покращення, удосконалення живої істоти» [474, с. 89]. Педологи визнавали, що на розвиток особистості впливають спадковість і середовище. Як зазначав М. Рум'янцев, «межі розвитку визначені природними задатками індивідуума. Але пробуджуються природні задатки і починають розвиватися під впливом пристосування індивідуума до оточуючого середовища» [474, с. 89].

Водночас важливу роль у процесі розвитку особистості педологія відводила її активності. М. Рум'янцев вважав, що «розвиток дитини – це не просто пристосування до оточуючого середовища, це індивідуальна трансформація оточуючого» [477, с. 58]. Виходячи з цього тлумачення процесу розвитку, науковцями обґрунтовувалася необхідність наукових досліджень дитини та практичне значення педології для педагогіки. М. Рум'янцев стверджував: «Якщо розвиток дитини не є простим пристосуванням до оточуючих впливів, не є простою реакцією на зовнішні подразники, а є взаємодією між середовищем і природними нахилами дитини, якими й обумовлюється характер її реакцій, то виховання повинно починатися з вивчення природних нахилів дитини, вивчення її індивідуальності. Як

безглуздо було б сосну і пальму культивувати в однакових умовах, так нераціонально виховувати дітей, попередньо не з'ясувавши особливості їх психофізичної організації» [477, с. 58].

У педології розвиток дітей пов'язувався і з їхньою освітою, навчанням у школі, але за умови, що програми та методи навчання пристосовані до потреб дітей. З метою такої адаптації шкільних програм і методів навчання, на думку педологів, необхідно дослідити психічну природу дитини та особливості її розвитку. Так, за твердженням Я. Чепіги, для розвитку особистості дитини доцільним є її попереднє дослідження та використання його результатів у навчально-виховному процесі [604, с. 210].

Таку ж думку про провідну роль школи та освіти у розвитку особистості дитини висловлювали й інші педологи. Так, у праці «Лекції з педагогічної психології для народних вчителів» (1913) М. Рум`янцев звертав увагу педагогів на те, що школа має піклуватися про всебічний розвиток дитини, у той же час, сприяючи розвитку її індивідуальних особливостей [474, с. 19]. Педолога бентежив той факт, що у народних школах Російської імперії діти перебували тільки до 11 – 12 років, що було зумовлено соціально-економічними причинами. Але, як доводила педологія, у такому віці розвиток особистості продовжується, тому завершувати навчання у школі недоцільно, його варто продовжувати хоча б «до закінчення перехідного віку, до 15 – 16 років» [474, с. 21].

З розвитком дитини науковці безпосередньо пов'язували й виховання, що у педології початку ХХ ст. розглядалося як «сприяння розвитку» особистості [474, с. 92].

Педологія з самого початку свого наукового становлення була тісно пов'язана із завданнями освіти та діяльністю школи. Стратегічною метою педології було реформування освітньо-виховної системи. Тому однією з провідних умов вирішення завдань, пов'язаних зі всебічним розвитком, навчанням і вихованням дитини, педологія вважала реформування школи.

С. Холл описав ідеальну школу, діяльність якої заснована на засадах педології. Така школа не існувала насправді. Але «багато з її рис уже реалізовані, і, якщо взяти до уваги різні країни та епохи, можна поєднати їх в одній мозаїчній фігурі», тому така школа «могла б завтра бути створена всюди» [589, с. 159–160].

Як наголошував С. Холл, початковий зміст слова «школа» означає дозвілля, свободу від роботи, продовження дитинства та юнацького віку. Тому першим обов'язком школи стосовно дітей є «турбота про їх дозвілля: зменшення дозвілля – це замах на права дитини, який для свого виправдання потребує поважних причин». Вивчення кожного шкільного предмета повинно бути обґрунтованим і вмотивованим. Для цього необхідно враховувати здібності дітей, дотримуватися принципу диференціації навчання, оскільки саме диференціація навчання була важливим завданням педології та принципом діяльності школи, реформованої на її засадах. Так, С. Холл зазначав: «Для тих, хто виявляє відповідні здібності, я не бажав би обмежити можливості освіти та освіченості, але нездібних необхідно залишати, для їх власних інтересів, за межами нашої освітньої системи» [589, с. 160–161].

Ідеї реформування діяльності школи наочно демонструють педоцентризм педології, оскільки її стратегічною метою була дитиноцентрована навчально-виховна система, що забезпечувала умови для вільного виховання та природовідповідного розвитку дітей. Так, С. Холл наголошував, що запропонована педологією освітня система має принципові відмінності порівняно з існуючою, оскільки в ній головною постаттю навчально-виховного процесу є дитина, а не школа. Пропоновану реформу вчений порівнював з Реформацією, під час якої було реалізоване гасло: «Церква для людини» (а не навпаки, як було раніше). За твердженням педологів, школа повинна існувати для дитини. Педологія рекомендувала організувати діяльність нової школи з урахуванням досягнень науки та результатів педологічних досліджень, на основі визнання права дітей на індивідуальний розвиток і ставлення до них як до найвищої цінності [589, с. 180–184].

Таким чином, педологія як науково-практична комплексна дисципліна, синтезована на Заході С. Холлом, О. Крісменом, а в Росії – О. Нечаєвим і М. Рум`янцевим та їхніми прибічниками, мала на меті комплексне дослідження дитинства. Результати педологічних досліджень почали використовуватися у навчально-виховних закладах різного рівня, оскільки на їх основі здійснювалися зміни, що стосувалися диференціації та індивідуалізації навчання і виховання, вибору методів і змісту навчального матеріалу, їх відповідності віку дітей, збереження їхнього здоров'я. А відтак педологія як наукова галузь з самого початку свого існування мала практичне спрямування та була орієнтована на потреби навчання, виховання та розвитку дитини. Поєднання теоретичних концепцій та експериментальних досягнень різних людинознавчих наук (тих їхніх частин, які мають відношення до дітей), комплексні дослідження особистості, використання їх результатів у практичній площині педагогіки та реформування школи на засадах педоцентризму були головними ідеями педології.

Зупинимося на аналізі науково-практичного розвитку педології у Російській імперії та діяльності педологічних установ на її теренах на початку ХХ ст., оскільки вони мали найбільший вплив на генезу педології в Україні, що становить предмет нашого дослідження.

Початок створення сприятливих умов для практичного розвитку педології у Російській імперії був пов'язаний з відкриттям при деяких вищих навчальних закладах лабораторій експериментальної психології, оскільки обидві науки були взаємопов'язані методологічно та змістовно, а їхнє становлення було взаємообумовленим процесом.

Прикметно, що у 90-ті роки ХІХ ст. експериментальні психологічні лабораторії створювалися й на території українських губерній Російської імперії. Так, при Харківському університеті її організатором став П. Ковалевський, при Новоросійському в Одесі – М. Ланге та при університеті Св. Володимира у Києві – І. Сікорський [33, с. 43].

Незважаючи на те, що вони головним чином займалися вивченням загальних психологічних проблем, а не питань дитячої психології, І. Сікорський – організатор і очільник психологічної лабораторії при Київському університеті, був фахівцем саме у дитячій психології, тому лабораторія здійснювала дослідження переважно у цій галузі [865; 867–870].

І. Сікорський мав досвід дослідження різних аспектів розвитку і життєдіяльності дитини. Так, учений уперше у вітчизняній педагогіці порушив питання втомлюваності школярів під час навчання. Результати проведеного дослідження він доповів на засіданні петербурзької шкільно-санітарної комісії (1878) [499].

Н. Дічек аргументовано стверджує, що І. Сікорський здійснив це дослідження дитячої втомлюваності методом природного експерименту і, принаймні у вітчизняному масштабі, став піонером у постановці природного експерименту як методу вивчення дитини [165, с. 139].

Для вивчення специфіки фізичного, розумового та морального розвитку дітей І. Сікорський запропонував застосування й інших методів дослідження, які у подальшому були удосконалені й використовувалися педологією. Наприклад, для визначення причин важковиховуваності учнів військової прогімназії він знайомився з обставинами їх життя, вивчав характеристики, які щороку складалися вихователями прогімназії, та проаналізував атестаційні зошити, у які записували відомості про успіхи хлопчиків у навчанні та їхню поведінку [165, с. 141; 503, с. 169–181].

Учений розумів важливість саме комплексного вивчення дитинства. У доповіді, виголошеній на Другому з'їзді психіатрів, що відбувся у Києві у 1905 р., він висловив таку думку: «Відкриваються нові широкі перспективи для педагогічного удосконалення людей. Діяльність на цій новій ниві виховних турбот чекає у рівній мірі і психолога, і лікаря, і педагога... У спільній роботі багатьох фахівців душа дитини з її нормами та відхиленнями, з її фізіологічними та патологічними варіантами стане предметом нового виховання юних поколінь» [502, с. 4].

Водночас при Київському університеті діяв Психологічний семінар, створений у 1897 р. Г. Челпановим [865; 868; 869; 870], який у першій третині ХХ ст. працював у Москві і займався не тільки психологічними, а й педологічними дослідженнями.

Проблеми дитячої психології вивчалися і в лабораторії Новоросійського університету в Одесі. Її засновник М. Ланге був учнем В. Вундта і проходив стажування у його лабораторії експериментальної психології при Лейпцігському університеті [631, с. 53]. Як зазначалося, у цій лабораторії навчався й С. Холл. Отримані знання симулювали інтерес М. Ланге до дослідження різних аспектів психічного розвитку дітей. Зокрема, фахівці лабораторії під керівництвом М. Ланге займалися вивченням дитячої уваги, мови, пам'яті, мислення [631, с. 53].

Початком практичної реалізації ідей педології у Російській імперії можна вважати той факт, що у 1901 р. за підтримки директора Педагогічного музею О. Макарова при Педагогічних курсах військово-навчального відомства у С.-Петербурзі була заснована Лабораторія експериментальної педагогічної психології під керівництвом О. Нечаєва, де здійснювалися спостереження та експериментальні дослідження розвитку психічних процесів і явищ, пов'язаних з навчанням і вихованням дітей шкільного віку, зокрема приділялася увага вивченню пізнавальних інтересів і пам'яті школярів [364, с. 465].

Зазначимо, що О. Нечаєв проходив стажування в Німеччині в лейпцизькій лабораторії В. Вундта, знайомився з діяльністю лабораторій Е. Меймана в Цюриху та А. Біне в Парижі [33, с. 44]. А відтак О. Нечаєв мав достатню науково-методичну підготовку для здійснення експериментальних досліджень з педагогічної психології, експериментальної педагогіки та педології.

У 1901 р. була видана праця О. Нечаєва «Сучасна експериментальна психологія в її застосуванні до питань шкільного навчання» – перше російське оригінальне дослідження з експериментальної педагогічної психології [477, с. 22], у якому автор описав результати та перспективи діяльності щойно створеної Лабораторії експериментальної педагогічної психології [367, с. 49].

У цій праці на основі результатів проведених досить масштабних емпіричних досліджень (спостережень, опитувань, експериментальних дослідів) значної кількості учнів різних навчальних закладів С.-Петербурга О. Нечаєв розглянув психолого-педагогічні проблеми формування пізнавальних інтересів, моральних ідеалів, уявлень школярів, сприйняття, розуміння і запам'ятовування ними навчального матеріалу [367, с. 237–283].

Такі експериментальні дослідження мали практичне спрямування і здійснювалися з метою удосконалення та диференціації навчально-виховного процесу. Так, вчений зробив спробу визначити критерії, за якими вчителі ділять школярів на «розуміючих» і «нерозуміючих». Він зазначив, що «причина «нерозуміння» може лежати іноді в самому учні, а іноді поза ним» [367, с. 283–284]. Вирішенням подібних завдань займалися й інші фахівці Лабораторії експериментальної педагогічної психології, що мало практичне значення і демонструвало користь експериментальних досліджень безпосередньо для педагогічної діяльності.

Як свідчить сучасний російський дослідник Є. Балашов, на початку ХХ ст. у Росії були створені й інші педологічні установи, зокрема Педологічний відділ Московського педагогічного товариства, Лабораторія педагогічної психології Товариства охорони народного здоров'я під керівництвом Д. Дріля [33, с. 45].

Наголосимо, що у 1904 р. І. Сікорський створив у Києві Лікарсько-педагогічний інститут, метою діяльності якого було дослідження психологічних особливостей дітей, котрі мають вади розумового розвитку; розробка спеціальних методик для навчально-виховної роботи з ними та їх упровадження у педагогічну практику [219, с. 17]. Активну участь у створенні, а потім і у діяльності цієї установи брали доньки І. Сікорського – Ольга та Олена. Для отримання відповідних знань вони пройшли стажування у Парижі в клініці Д. Бурневіля – одного з фундаторів світової дефектології і провідного фахівця у галузі лікувально-педагогічної роботи з дітьми, які відстають у розумовому розвитку.

І. Сікорський та інші фахівці закладу досліджували особливості фізичного, інтелектуального і морального розвитку вихованців, намагалися сприяти йому. На основі проведених досліджень дітей розподіляли на 3 групи. При розподілі, насамперед, звертали увагу на ступінь розумової відсталості дитини, а не на її вік. Навчально-виховні та розвивальні заняття здійснювалися з урахуванням інтелектуальних можливостей дитини та рівня її розвитку [118, с. 21–23].

Інститут одночасно був педагогічним і лікувальним закладом. Але його основним елементом була школа. Лікарська практика, що найчастіше реалізовувалася у формі діагностичних заходів і медичних консультацій, допомагала краще зрозуміти природу дітей, які мають вади розумового розвитку, і забезпечувала правильну організацію педагогічного процесу [118, с. 12].

Лікарсько-педагогічний інститут (1904 – 1914) був першим в Україні закладом, зміст діяльності якого мав педологічне спрямування, оскільки у ньому навчальним, вихованим та розвивальним заняттям дітей з розумовими вадами передували їх психологічні та медичні обстеження. Але за радянських часів його діяльність не досліджувалася, ім'я його керівника замовчувалося через політико-ідеологічні причини. Лише в останнє десятиліття внесок І. Сікорського в розвиток дитячої психології та педагогіки отримав належну оцінку.

Провідною педологічною установою на теренах імперії залишалася Лабораторія О. Нечаєва. У тісному зв'язку з нею діяв Педологічний відділ імені К. Ушинського, створений на початку 1904 р. при Педагогічному музеї. Лабораторія стала практичною базою діяльності Педологічного відділу. На першому засіданні директор Педагогічного музею О. Макаров визначив основні напрями діяльності Педологічного відділу: 1) обговорення доповідей з питань педології; 2) організація публічних лекцій для поширення педологічних знань серед викладачів, вихователів і батьків; 3) практичні заняття для ознайомлення

з методами педологічних досліджень для осіб, які виявляють науковий інтерес до таких занять [33, с. 47].

Восени 1904 р. при Педологічному відділі були відкриті перші у Російській імперії Педологічні курси. Їхня мета полягала в ознайомленні слухачів з основними ідеями педології стосовно особливостей дитячої психіки у різні вікові періоди та з практичними прийомами вивчення індивідуального психічного і фізіологічного розвитку дітей, а також у здійсненні педологічної підготовки фахівців – педагогів і дослідників. Для слухачів курсів проводилися лекції та практичні заняття. Останні «мали характер демонстрацій або наукових досліджень залежно від підготовленості слухачів» [364, с. 466].

Слухачами курсів могли стати особи, які мають середню освіту, незалежно від статі та віку. По закінченню курсів вони не склали іспитів і не отримували дипломів. Тривалість навчання на Педологічних курсах становила 2 роки.

На Педологічних курсах викладалися такі дисципліни: анатомія та фізіологія мозку; спеціальний курс фізіології; гігієна дитячого і шкільного віку; патологічна педагогіка; виховання як предмет наукового вивчення; діти, важкі у виховному відношенні; психологія органів зовнішніх відчуттів; вступ до психології; вчення про характери; історія педагогіки; педагогічна психологія та історія психологічних проблем; загальний курс фізіології; анатомія та основи статистики. Програма Педологічних курсів свідчить про достатню підготовку слухачів у межах тих дисциплін, що становили сутність педології, а склад викладачів, серед яких були психологи і педагоги Л. Блуменау, В. Вартанов, М. Гундобін, О. Грибоедов, Д. Дріль, О. Крогіус, О. Лазурський, І. Лапшин, О. Нечаєв, І. Таранов, І. Шавловський, В. Яроцький, у свою чергу, забезпечував високий рівень викладання цих дисциплін [364, с. 466].

У 1906 р. рада Педологічних курсів на чолі з О. Нечаєвим ухвалила рішення про організацію Першого Всеросійського з'їзду з педагогічної психології, яка розцінювалася як наука, що займається психологічним забезпеченням навчально-виховного процесу та створенням умов для

дотримання шкільної гігієни. Головою організаційного комітету було обрано О. Макарова, а його заступниками – В. Бехтерева, П. Каптерєва і О. Нечаєва. З'їзд відбувся влітку 1906 р. у Санкт-Петербурзі. Його програма включала такі питання: 1) психологія як предмет викладання у вищій і середній школі; 2) психологія у її відношенні до шкільної гігієни; 3) психологічні основи виховання і навчання [33, с. 52–53].

У доповіді на з'їзді О. Нечаєв висловив думку про необхідність створення Педологічного інституту як вищого наукового і навчального закладу, що об'єднає дослідницьку роботу психологів, педагогів і лікарів. З цього приводу виникли певні суперечки, оскільки В. Бехтерєв запропонував відкрити Психоневрологічний інститут, який би мав ширші завдання і займався дослідженнями у галузі психології та фізіології не тільки дітей, а й дорослих. Голова з'їзду О. Макаров підтримав пропозиції як В. Бехтерева, так і О. Нечаєва, і з'їзд ухвалив відповідні рішення [561, с. 247–256].

Педологічні курси імені К. Ушинського діяли до 1908 р., коли завдяки ініціативі О. Нечаєва та за сприяння Ліги освіти в Санкт-Петербурзі була організована Педагогічна академія. Основою для її створення стала діяльність курсів [559, с. 163–164].

У 1907 р. при Лабораторії експериментальної педагогічної психології були проведені літні педологічні курси, на яких навчалися понад 200 вчителів з усієї Російської імперії. Програма літніх педологічних курсів передбачала всебічну підготовку педагогів для забезпечення їх комплексними знаннями з проблем психології та фізіології дитини, а також формування вмій застосовувати отримані знання у практичній площині. В організації та діяльності курсів активну участь брав український педагог О. Музиченко. Він читав лекції про розвиток зарубіжної педагогіки та різноманітні течії в ній [475, с. 10–11].

З метою поширення психологічних і педологічних знань Лабораторія експериментальної педагогічної психології зайнялась виготовленням простих і недорогих психологічних приладів і таблиць, які можна було використовувати

в школах для вивчення психіки учнів. Зокрема, друкувалися у типографії та поширювалися тести Біне та психологічні профілі Россолімо. У такий спосіб з 1907 по 1912 роки було обладнано близько 120 шкільних кабінетів і близько 50 невеликих лабораторій у різних містах Російської імперії [33, с. 52], у тому числі в таких українських містах, як Одеса, Катеринослав, Київ, Куп`янськ, Охтирка, Харків. Такі кабінети і лабораторії відкривалися при університетах, комерційних і духовних училищах, педагогічних товариствах і земствах [367, с. 47; 479, с. 173].

Пропозиція О. Нечаєва на Першому з'їзді з педагогічної психології про створення педологічного інституту була реалізована. Він був створений у 1909 р. у С.-Петербурзі [19, с. 105].

Згідно з Положенням про Педологічний інститут, перед ним були висунуті такі завдання: наукові (всебічне вивчення природи людини, яка розвивається, від народження до повноліття та розробка раціональної системи виховання і навчання дітей), виховні (організація навчально-виховного процесу в інтернаті, що діяв при Педологічному інституті, відповідно до особливостей розвитку дітей) та просвітницькі (сприяння поширенню педологічних знань шляхом організації спеціальних курсів, консультацій, музеїв, видання науково-популярної літератури, що має відповідну тематику) [409, с. 61].

Вивчення особистості, яка розвивається, фахівцями інституту здійснювалося у двох напрямках: 1) дослідження з анатомії та фізіології; 2) психологічні дослідження дітей. Це дозволило розробити «нормальну систему виховання дітей, засновану на всебічних знаннях психофізичної організації людини, яка розвивається, і на педагогічному досвіді фахівців інституту» [409, с. 62–63].

Директором Педологічного інституту став К. Поварнін – один з найближчих однодумців і колег В. Бехтерева, тому цей заклад тісно співпрацював з Психоневрологічним інститутом, очолюваним В. Бехтеревим. Структура Педологічного інституту відповідала завданням його діяльності. До

його складу входили 3 відділи: психологічний, гігієнічно-фізіологічний та педагогічний [409, с. 61].

Практичною базою Педологічного інституту став дитячий інтернат, що діяв при ньому. До інтернату приймалися тільки здорові новонароджені діти, оскільки фахівці інституту досліджували проблеми розвитку та виховання «нормальної» дитини з часу її народження. Він був розрахований на 40 дітей. Вихованців об'єднували у «сім'ї» по 10 осіб. Кожна така «сім'я» мала лікаря, обов'язково жіночої статі, яка вела спостереження за дітьми, і виховательку. Фахівці інституту надавали їм необхідну консультативну допомогу, здебільшого з психологічних питань. Окрім того, при Педологічному інституті діяв дитячий садок, що використовував власні методичні розробки, та музей з дитячої гігієни та дошкільного виховання [409, с. 61].

Такий досвід організації діяльності педологічних закладів, коли за науковими установами закріплювалися практичні майданчики для впровадження науково-педологічних розробок у навчально-виховний процес, у подальшому використовувався і в радянській Україні у 20-ті – на початку 30-х років ХХ ст.

Як зазначає Є. Балашов, за роки його функціонування (до 1917 р.) фахівцями було видано «15 праць за результатами лабораторних досліджень з фізіології та психології дитини, а також близько 20 праць, пов'язаних з діяльністю інституту» [33, с. 59].

У 1909 р. у С.-Петербурзі відбувся Другий Всеросійський з'їзд з педагогічної психології. Зазначимо, що на ньому були присутні й представники української педагогічної спільноти з більшості українських губерній (7 з 9, крім Волинської та Чернігівської), що свідчить про формування інтересу до педології та поширення її ідей на території України. Так, серед учасників з'їзду зазначені Е. Гольштейн (викладач жіночої гімназії з м. Бар Подільської губернії), М. Дороганов (лікар з Полтави), С. Корецький (викладач чоловічої гімназії з м. Гуляй-поле Катеринославської губернії), М. Ланге (професор Новоросійського університету з Одеси), В. Коновалов (викладач духовної

семінарії з Полтави), П. Лейкфельд (професор Харківського університету), Н. Максимова (викладачка початкової жіночої гімназії з Києва), І. Новицький (викладач комерційного училища з Херсону), П. Петровський (психіатр з Києва) та І. Радецький (лікар з Одеси) [559, с. 393–399]. На з'їзді виступив і професор А. Владимирський, представник наукової школи В. Бехтерева, викладач Психоневрологічного інституту (доповідь про порівняння здатності хлопців і дівчат до розумової діяльності), який у 20-ті роки працював у педологічних установах Києва [559, с. 121–122].

Розвиток педології в Україні отримав значний поштовх у зв'язку зі створенням у 1914 р. в Одесі міського Інституту дитячої психології й експериментальної педагогіки імені М. Якуніна. Його відкриття С. Штейнгауз, співробітник Інституту, назвав «помітним явищем в історії російської педології». Його створення стало можливим завдяки благодійним внескам підприємця та землевласника М. Якуніна. Директором Інституту став лікар-психіатр Б. Воротинський [620, с. 191].

Першочергове завдання Інституту полягало у дослідженні особистості дітей, які потрапляли до суду для неповнолітніх. Інститут мав таку структуру: 3 відділи – антропометричний, експериментально-психологічний і медичний, а також бібліотека, у якій знаходилися твори переважно з експериментальної і педагогічної психології.

Упродовж 1914 – 1915 років одеський Інститут дитячої психології й експериментальної педагогіки займався дослідженням дітей, справи яких розглядалися судом для неповнолітніх, або тих, які були вихованцями місцевого виправного притулку та мали досвід протиправної поведінки. Метою досліджень було визначення особливостей психічного розвитку таких дітей і з'ясування причин їхньої асоціальної поведінки [620, с. 192–193].

Важливим напрямом діяльності Інституту була робота з дітьми, які відстають у розвитку. З цією метою при Інституті була створена школа для таких дітей. Фахівці Інституту готували педагогів для роботи у цій школі та подібних навчальних закладах. Окрім того, вони розробляли методики

виховання та навчання дітей, схильних до правопорушень, бездоглядних і безпритульних дітей [620, с. 194].

Зазначимо, що одеський міський Інститут дитячої психології й експериментальної педагогіки імені М. Якуніна (його ще називали Одеський Педологічний інститут) [372, с. 131] діяв до 1921 р., коли на його базі було відкрито першу у радянській Україні науково-дослідну кафедру педології, що продовжила його наукові традиції [733, арк. 61], про що ми будемо писати у параграфі 4.1.

У 1915 р. у Харкові за ініціативи Товариства дитячих лікарів і Педагогічного товариства був відкритий Педологічний музей, що мав такі завдання: 1) дослідження дітей – учнів навчальних закладів різних типів; 2) збирання матеріалів про особливості виховання українських і єврейських дітей, оскільки представники цих народів склали більшість населення міста; 3) упровадження викладання психології у середніх навчальних закладах Харкова. Директором Педологічного музею став лікар А. Рабінович. Він зазначав, що подібні установи під різними назвами – лабораторії, інститути – діють у багатьох містах Російської імперії, тобто він прирівнював діяльність музею до практичної лабораторії.

Харківський Педологічний музей мав посібники з педології (загальної та патологічної), біології, антропології, дитячої і педагогічної психології, педагогіки і шкільної гігієни. Особливе місце у музеї займали анкети на визначення рівня розвитку інтелекту школярів, оскільки ними постійно користувалися фахівці установи. Педологічний музей мав колекцію дитячих малюнків і виробів, які розглядалися як результати дитячої творчості, що була об'єктом вивчення [586, с. 189–190].

У цілому, Харківський Педологічний музей відіграв важливу роль у поширенні педологічних, педагогічних і психологічних знань у регіоні.

Провідні вітчизняні фахівці з педології, експериментальної педагогіки та дитячої психології здійснювали поїздки у різні міста Російської імперії, де читали лекції з метою поширення відповідних знань. Так, у 1915 р. у

Харківському Педологічному музеї прочитав декілька лекцій О. Нечаєв. Вони викликали чималий інтерес педагогів, психологів, лікарів, представників громадськості міста [586, с. 191].

У 1916 р. у Чернігівському учительському інституті на запрошення його директора О. Фльорова перебував А. Владимирський. Передусім учений виступив на засіданні педагогічної ради інституту. Його доповідь була присвячена характеристиці сутності педології та методів, що використовуються для вивчення особистості дитини.

Упродовж двох місяців А. Владимирський читав у Чернігові курс лекцій, присвячених «аномаліям дитячої особистості». Програма курсу складалася з трьох частин:

1. Вступна частина – дві або три лекції з загальної психології.
2. Спеціальні лекції, що розкривали сутність аномалій особистості дітей.
3. Практичні заняття з вивчення особистості дитини, яка має відхилення у психічному або розумовому розвитку [873, арк. 25 зв.–26].

Як відомо, у 1917 р. відбулися значні політичні трансформації, у результаті чого як у Росії, так і в Україні відбулася докорінна зміна органів влади. Зазначимо, що упродовж 1917 – 1920 років національні уряди, що діяли в Україні (Центральна Рада, гетьманат П. Скоропадського, Директорія), займалися вирішенням завдань порятунку держави переважно шляхом військових протистоянь, радикальних політичних і економічних заходів. У галузі освіти їхні зусилля спрямовувалися на українізацію та демократизацію школи, запровадження загального безкоштовного початкового навчання тощо. Водночас деякі документи, зокрема «Проект єдиної школи в Україні» (1919), розроблений відомими українськими педагогами на чолі з П. Холодним, містить розділ «Дитяча душа і школа». Він написаний на засадах педології. Так, автори наголошують, що «при вихованні дитини за вихідну точку треба брати те, що є в дитячій душі». Вони називають дитячий світ «полем, де має проводитися робота вчителя», «мікрокосмом», яким не можна нехтувати у процесі навчання та виховання дітей [50, с. 149].

У ці роки продовжував діяльність Педологічний інститут в Одесі, фахівці якого, як і раніше, займалися педологічними обстеженнями важких дітей, здебільшого тих, які здійснили правопорушення [372].

Отже, поширення ідей педології на теренах імперії виявилось у діяльності педологічних установ, створених на початку ХХ ст. у багатьох містах: інститутів, лабораторій, музеїв. Піонерами у культивуванні ідей педології стали Лабораторія експериментальної педагогічної психології та Педологічний інститут у С.-Петербурзі. Окрім того, ідеї науки про дитину репрезентувалися на педологічних курсах і з'їздах з педагогічної психології та експериментальної педагогіки. Помітний вплив на подальший розвиток педології в Україні мала передусім діяльність Лікарсько-педагогічного інституту у Києві, Педологічного інституту в Одесі та Педологічного музею у Харкові. Їхня діяльність мала відповідний результат і забезпечила поширення ідей педології на теренах Російської імперії. Перші два десятиліття ХХ ст. стали першим етапом науково-практичного розвитку педології в Україні (1901 – 1920), що означений нами як становлення науки про дитину у вітчизняному освітньо-науковому просторі.

У Росії початку ХХ ст. педологія не набула статусу науки, визнаної на державному рівні, що позитивно вплинуло на її подальший розвиток у Радянському Союзі, оскільки часткове заперечення педології у «буржуазному суспільстві» підносило її авторитет як науки і практичної галузі у більшовицькій державі.

Однак у західних країнах уже в 20-ті роки ХХ ст. почали висловлюватися думки про кризу основ педології, її еkleктичність, відсутність єдності між представниками різних наукових дисциплін, які ведуть дослідження в руслі єдиної науки про дітей. Як зазначає Є. Балашов, «педологія досить швидко почала втрачати значення самостійної науки і розпадатися на складові з інших дисциплін». Незважаючи на те, що в 20-ті – 30-ті роки педологічні дослідження на Заході продовжувалися, ця наука рухалася до свого занепаду [33, с. 9].

Вважається, що основним внутрішнім чинником руйнації західної педології була її міждисциплінарна природа, що передбачала виникнення

вузьких спеціалізацій у здійсненні досліджень дитинства. Оскільки педологія на Заході не була забороненою, вона трансформувалася в інші наукові галузі: дитячу і педагогічну психологію, генетичну психологію, педагогічну соціологію, педагогічну антропологію, етнографію дитинства, дитячу психіатрію. Однак відстоюємо думку про те, що не можна говорити про занепад або зникнення (у повному розумінні цих слів) західної педології, оскільки відбулася її трансформація в інші науки у той час, коли на радянських теренах педологія була знищена, тому повністю позбавлена такої можливості.

Ф. Фрадкін навів думку професора бельгійського університету М. Депапа, який написав ґрунтовну працю про долю педології на Заході, про такі зовнішні та внутрішні чинники її занепаду: Перша світова війна, у якій загинули провідні молоді науковці-педологи і яка зруйнувала наукові зв'язки та призвела до припинення міжнародного обміну науковою інформацією; встановлення тоталітарних режимів у Німеччині та Італії, у результаті чого стали не потрібні об'єктивні дослідження дитинства; нерозробленість категорійно-понятійного апарату й теоретико-методологічних засад педології [580, с. 7].

Трансформації були зумовлені специфікою соціально-економічного поступу країн Західної Європи та США, коли важливішим стало не комплексне дослідження дитинства, а поглиблене, науково диференційоване вивчення окремих компонентів розвитку дитини.

Таким чином, у кінці XIX – на початку XX ст. відбувалося становлення педології як самостійної синтетичної науки в США, країнах Західної Європи та в Російській імперії. Про завершеність формування теоретичних засад педології в окреслений період свідчать визначення її предмета і наявність комплексу взаємодоповнюючих методів. Ознаками наукової системності педології є наявність мети, зв'язку між її теоретичною та практичною частинами, а також зв'язків з іншими науками. Практичне втілення основних засад педології відбувалося у процесі діяльності спеціально утворених педологічних установ, що з'явилися в окреслений період у США, Західній Європі та Російській імперії.

2.4. Розробка та реалізація методів і напрямів педологічних досліджень

Новаторство педології як синтетичної науково-практичної галузі полягало у комплексному вивченні дитинства, що забезпечувалося поєднанням різноманітних методів і напрямів педологічних досліджень.

Особливе значення для створення цілісної картини наукового становлення педології має характеристика методів дослідження, які використовувалися нею. Значну увагу усі науковці приділяли виробленню методики проведення педологічних досліджень, оскільки саме від застосування комплексу методів залежала не тільки об'єктивність результатів вивчення дитини, а навіть подальший розвиток науки. Аналіз методів, застосовуваних педологією, є ключовим для розуміння її сутності. Зокрема, М. Рум'янцев вважав, що «успіх педології» полягає, насамперед, у розробці та запровадженні у наукову практику «методів експериментального дослідження психічних проявів дитини, як нижчих, так і вищих: пам'яті, уваги, працездатності» [477, с. 45].

Досить поширеним методом дослідження, який застосовувався у педології, було *спостереження*. Цей метод був обґрунтований американським психологом Е. Ресселом. Його сутність, з точки зору педології, полягала у вивченні поведінки дітей у різних ситуаціях. С. Холл так описував його застосування: «Кожна особлива дія або вияв особистості відмічається точним та об'єктивним способом. Дані заносяться у спеціальний зошит для звітів під відповідними рубриками: пам'ять, увага, гнів, егоїзм, брехливість. Ці рубрики охоплюють усю психологію і краці зі звітів можна використовувати при викладанні замість підручника психології» [595, с. 73–74].

Збір таких матеріалів у процесі педологічних спостережень позитивно впливав на професійну діяльність учителів, оскільки педологічні дослідження сприяли реалізації індивідуального підходу до дитини, удосконаленню стосунків між вчителями та батьками, з одного боку, та дітьми, з іншого.

Завдяки цій роботі, на думку С. Холла, педагоги «вчать ся спрямовувати свою увагу на окремих конкретних дітей, а не на педагогічний фантом, який називається дитина взагалі» [595, с. 74].

Російські науковці також вважали спостереження провідним методом педологічних досліджень. М. Рум`янцев назвав його головним джерелом науки про дітей і охарактеризував одиничні (індивідуальні) та групові (масові) спостереження [477, с. 31]. Застосування кожного з цих різновидів мало значення для подальшого розвитку педології. Результати одиничних спостережень слугували основою для навчання та виховання дитини. Масові спостереження дозволяли встановлювати закономірності фізичного і психічного розвитку людини у різні вікові періоди. М. Рум`янцев вважав, що «на основі окремих, хоча б дуже ретельних і достовірних спостережень за розвитком індивіда, не можна відкривати загальні закони розвитку, оскільки явища, прийняті за спільні, можуть не співпадати з іншими спостереженнями і виявитися індивідуальними особливостями, що характеризують тільки об'єкт спостереження» [477, с. 32].

Я. Чепіга назвав низку переваг, що має метод спостереження: він допомагає визначити особливості дитини у її повсякденному житті; його простота і доступність; можливість на основі результатів спостережень встановити «точні наукові правила і закони». Але, на думку вченого, спостереження має і недоліки, оскільки ґрунтується на суб'єктивному «порівнянні дій дитини з діями дорослих» [604, с. 209–210].

Наголосимо, що метод спостереження науковці вважали незамінним при дослідженні дітей, які мають відхилення у розвитку [477, с. 34; 604, с. 210]. Так, Я. Чепіга вважав, що «особливо потрібні наглядання при вивченні нормальних і ненормальних дітей, спадковості, принатуренні учнів до тих або інших шкільних вимог» [604, с. 210].

Спостереження за особливостями поведінки дітей, які мають відхилення у розвитку, було важливим і для збагачення змісту педології та становлення її як науки. На думку М. Рум`янцева, «вивчення ненормальних дітей порівняно з

нормальними допомагає педології висвітлити багато питань з історії дитячої душі, з'ясувати роль спадковості, вправ та інших чинників, що сприяють розвитку дитини» [477, с. 34].

Незважаючи на важливість застосування спостереження у процесі педологічних досліджень, більш надійним методом для вивчення особливостей психічного розвитку дітей педологи вважали *експеримент* [477, с. 34; 604, с. 210]. Так, Я. Чепіга висловив думку, що експеримент стоїть значно вище, ніж спостереження, «звільняє наглядання від хиб, бо перевіряє його» [604, с. 210].

Експериментальні дослідження здійснювалися з метою вивчення тривалості та специфіки вияву різних психічних процесів у дітей (уяви, пам'яті, уваги), впливу навіювання на них, причин дитячої втомлюваності тощо. Як зазначав М. Рум'янцев, за допомогою експериментів можна вирішувати актуальні питання гігієни розумової праці, втомлюваності учнів, класної і домашньої роботи, розвитку мислення, формування інтересів школярів [477, с. 36]. Шкільний експеримент, з точки зору педологів, включав аналіз учнівських творів, дослідження здатності школярів до мислення за допомогою методики доповнень, заповнення пробілів у тексті, розробки визначень понять (пояснення значення слів) [478, с. 18–20].

У період наукового становлення педології до експериментів дослідники зазвичай залучали незначну кількість дітей. Це було пов'язано з тим, що методики проведення експериментів знаходилися на стадії розробки, тому науковцям було досить складно працювати з великою кількістю дітей [170, с. 90].

У педології як метод дослідження застосовувалося й *опитування*. Було виділено два його різновиди: прямі (усні) і такі, що здійснюються за допомогою опитувальників (письмові). Під час прямих опитувань дослідники досить точно визначали рівень підготовки дітей перед їх вступом до школи. Використання опитувальників було доцільним для дослідження пам'яті, розумових здібностей, специфіки мовлення та інших психічних процесів.

У працях з педології початку ХХ ст. згадувалися *анкетування* і такий новий на той час метод, як *тестування*. Їх застосування вважалося доцільним при визначенні типів пам'яті школярів, характеру та інших індивідуальних особливостей дитини [477, с. 39; 604, с. 210].

Розглянемо докладніше сутність тесту Біне – Симона, оскільки він використовувався педологами найчастіше. Зазначимо, що його авторами стали французькі психологи А. Біне та Т. Симон.

Основою *тесту Біне – Симона на визначення рівня інтелекту* стали не сенсомоторні функції, зокрема швидкість реакції, гострота зору, слуху тощо, прихильниками визначення яких були Ф. Гальтон і Д. Кеттел, які розробили попередні (перші в історії психології та педагогіки) тести на «інтелект», а психічні процеси: сприйняття, пам'ять, увага, уява, мислення. Перша редакція тесту Біне – Симона для дітей 3 – 11 років, опублікована у Франції у 1905 р., містила 30 завдань, які були впорядковані від простих до складних. Відповідно до результатів тесту проводилася диференціація дітей на «нормальних» і таких, які «мають певні відхилення». Дитина, яка виконувала всі завдання тесту відповідно до свого віку, вважалася нормальною; та, що виконувала завдання попереднього віку, вважалася «відсталою на один рік»; у разі, якщо вона виконувала завдання наступного віку, належала до таких, що «випереджали в розвитку на один рік». На основі отриманих висновків французькі психологи ввели до наукового обігу термін «розумовий вік» (вік, який визначався за рівнем інтелектуальних завдань, які здатна виконати дитина). У 1908 р. дослідники доповнили тест. Він став налічувати 59 завдань, завдяки чому з'явилася можливість диференціювати дітей на нормальних і розумово відсталих та визначати рівні розвитку у нормальних дітей. Згодом автори включили до тесту нові завдання й продовжили шкалу до 15-річного віку. (Додаток Е) [58].

Педологи, зокрема У. Друммонд, приділяли увагу й долученню не дуже поширених методів вивчення дитинства, що могли використовуватися у педології: історичний і літературний метод; аналіз виховних теорій та їх впливу

на розвиток дітей; біографічний метод. Розглянемо кожен із запропонованих У. Друммондом методів.

Вчений назвав три способи використання *історичного та літературного методу*: 1. Аналіз вчинків літературних героїв, які можуть мати таку ж мотивацію, як і поведінка дітей. «Наприклад, героями Гомера рухають такі ж мотиви, вони мають такі ж інтереси, які ми бачимо у сучасних дітей» [170, с. 79]. 2. Вивчення звичаїв, обрядів, традицій різних народів, за допомогою яких дітей залучають до життя громади та визначають особливості їхньої поведінки. 3. Історичні, літературні та фольклорні твори почасти містять конкретну інформацію про дитинство, специфіку розвитку й поведінки дітей, що може бути використана науковцями та педагогами-практиками [170, с. 80].

Ще один метод для вивчення дитинства – це *аналіз виховних теорій* та їх впливу на розвиток і поведінку дітей, насамперед, це стосується виховних теорій І.-Г. Песталоцці та Ф. Фребеля. У процесі застосування цього методу аналізувалися праці названих учених і вивчалася діяльність освітньо-виховних закладів, працівники яких (учителі, вихователі та їхні помічники) використовували методики І.-Г. Песталоцці та Ф. Фребеля. Після цього педолог-дослідник робив висновок про ефективність їх застосування [170, с. 83–85].

У педології початку ХХ ст. набув поширення *біографічний метод* дослідження дитинства. Він вважався одним із найбільш ефективних дослідницьких методів у цій науці. Його сутність полягала у послідовному та цілеспрямованому вивченні дитини впродовж тривалого часу. Систематичне спостереження за однією дитиною, щоденна реєстрація фактів її поведінки, досконале знання історії її розвитку оцінювалися педологами як позитивні складові цього методу дослідження. Але вони відзначали й негативні його складові, зокрема відсутність єдиних вимог до спостереження та інтерпретації отриманих результатів, значна тривалість застосування [170, с. 86–88].

Застосування біографічного методу досить своєрідно тлумачив російський психолог і педолог М. Рибніков. Він вважав, що «систематичне

вивчення значної кількості біографій допоможе, передусім, зрозуміти особистість у цілому, оскільки дослідне, експериментальне вивчення зазвичай має справу з якою-небудь окремою якістю цієї особистості» [481, с. 2]. Окрім цього, на матеріалах біографій видатних людей, на думку М. Рибнікова, можна здійснювати дослідження з психології творчості, генетичної, прикладної та порівняльної психології. Прикладне значення цього методу полягало у здійсненні психотехнічних досліджень, наприклад, з'ясуванні причин успіху у тій чи іншій сфері професійної діяльності, визначенні структури «професійного типу», розробці «вимог до професії» [481, с. 3–4].

Суттєвий внесок у розробку методики педологічних досліджень було зроблено й російським психологом і дефектологом Г. Россолімо, який запропонував *метод психологічних профілів*. Його сутність полягала у визначенні за допомогою опитування ступеня вияву основних психічних характеристик особистості. Їх налічили 11 – увага, воля, точність сприйняття, зорова пам'ять, запам'ятовування елементів мовлення, запам'ятовування чисел, мислення, комбінаторні здібності, кмітливість, уява, спостережливість. Кожна з них оцінювалася в 10 балів. В основу визначення ступеня вияву (висоти) кожної психічної характеристики було покладено принцип позитивних і негативних відповідей на 10 питань. На окремому для кожної людини аркуші у вигляді плюсів і мінусів записувалися результати дослідження. У кінці рядка була клітинка для запису суми позитивних відповідей. Окрім того, на іншому аркуші на основі цих результатів будувався графік. У кінці дослідження усі точки графіка (їх зазвичай було 11 – за кількістю досліджуваних психічних характеристик) об'єднувалися лініями. Дослідник отримував криву, кожна з вершин якої відповідала результатам окремого досліду і показувала ступінь вияву однієї з досліджуваних психічних характеристик. Цей графік і був детальним психологічним профілем індивіда [463, с. 24; 465, с. 240–241]. (Додаток Ж).

На основі індивідуальних психологічних профілів, враховуючи середні показники ступеня вияву психічної характеристики, Г. Россолімо склав

«середні психологічні профілі», характерні для певної категорії дітей, зокрема для «здібних, відсталих, малоздібних, неуважних, лінивих і схильних до правопорушень» дітей. Завдяки таким психологічним профілям було з'ясовано, що найвищі показники вияву усіх досліджуваних психічних характеристик у здібних дітей, а найнижчі – у відсталих [463, с. 23–24].

Такі визначення та характеристика дослідницьких методів, здійснені провідними вченими-педологами кінця XIX – початку XX ст., були дуже важливими для становлення нової наукової галузі, якою на той час була педологія.

Водночас педологи визнавали, що особливу обережність потрібно виявляти у тлумаченні фактів, отриманих у результаті різноманітних наукових досліджень, та у їх застосуванні у навчально-виховному процесі [170, с. 29– 4].

За змістом у дослідженнях дитинства, що були започатковані у період наукового становлення педології, виділяємо *антропометричний, медичний, і психологічний напрями*. Такий поділ є умовним, оскільки педологія підходила до вивчення дитини комплексно. Але вважаємо його доцільним, бо він дозволяє виявити новаторський підхід педології у здійсненні досліджень дитинства.

Новаторський підхід педології до вивчення дитинства полягав, зокрема, у започаткуванні досить масштабних *антропометричних досліджень*, що дозволяли зібрати матеріали про фізичний розвиток дітей. Так, американський антрополог Г. Баудич вимірював зріст і вагу бостонських школярів. Усього ним було досліджено близько 24 тисяч дітей. Він дійшов загальновідомого у наш час висновку, що у віці 11 – 12 років хлопчики вищі та важчі порівняно з дівчатами. Потім дівчата починають рости дуже швидко і випереджають хлопців у зрості та вазі. Через декілька років хлопці наздоганяють і знову випереджають дівчат. Подібні матеріали стосовно фізичного розвитку дітей були зібрані й іншими вченими-антропологами Г. Пекгемом, Г. Уестом, М. Гансеном, Ф. Боасом. Останнього С. Холл назвав «видатним американським антропометром», оскільки той здійснив дослідження фізичного розвитку десятків тисяч дітей у різних містах США. На основі аналізу результатів своїх

досліджень Ф. Боас зробив висновки про періоди інтенсивного та повільного росту дітей, про залежність показників фізичного розвитку від статі дитини, що використовувалися педологією [595, с. 74–76].

Педологія охоплювала й *медичні дослідження* дітей, які стосувалися стану їхнього здоров'я і впливу на нього навчання у школі. Наприклад, С. Холл зазначав, що «короткозорість збільшується від класу до класу». У вищих навчальних закладах хвороби очей мали 40% молодих людей. Вони зумовлені поганим освітленням у класних приміщеннях, дрібним друкарським шрифтом у підручниках та інших навчальних книгах, перевтомою дітей через значне навчальне навантаження.

О. Крісмен досліджував слух у дітей і дійшов висновку, що фактів погіршення слуху у процесі навчання набагато менше порівняно із зором школярів. Але непоодинокими були випадки, коли поганий слух ставав причиною того, що вчителі вважали дитину розумово відсталою. Німецькі лікарі, перевіривши слух учнів берлінських шкіл, також зробили висновок, що 25% дітей мають його порушення, які заважають навчанню.

У процесі досліджень стану здоров'я дітей були зроблені висновки, що хвороби носа негативно впливають на пам'ять і увагу. Окрім цього, педологи встановили зв'язок між навчанням у школі та викривленням хребта дитини. Частіше така хвороба (сколіоз) зустрічалася у дівчат. Науковці звертали увагу й на інші приклади погіршення здоров'я дітей у період їхнього навчання у школі, що були виявлені у результаті досліджень, здійснених у різних країнах.

У ході педологічних досліджень визначався й стан психічного здоров'я дітей та їхньої нервової системи. Результати показали, що розлади нервової системи були наявні у 32 % дітей шкільного віку із Гамбурга. При чому кількість розладів нервової системи збільшувалася при переході від молодших класів до старших. Більшість лікарів вбачали головну причину хвороб нервової системи у шкідливому впливові школи. Аналізуючи результати педологічних спостережень, вчені дійшли висновку, що хлопчики частіше страждали від психічних хвороб, а дівчатка – від фізичних. З розладами нервової системи була

пов'язана і суїцидальна поведінка школярів. С. Холл навів статистику дитячих самогубств у Берліні та висловив думку, що «у більшості випадків приводом до цього послужила школа» [595, с. 78–81].

Педологічні дослідження засвідчили, що розлади нервової системи частіше траплялися у міських дітей, ніж у сільських. Так, С. Холл зазначав: «Міська дитина веде життя залізничного службовця, її нерви завжди напружені» [595, с. 80].

Про новаторство педології свідчать і дослідження втомлюваності школярів. Саме втому деякі дослідники (австрійський лікар Л. Бургерштейн, англійський антрополог і психолог Ф. Гальтон) вважали джерелом більшості дитячих хвороб. Результати опитувань, проведених Ф. Гальтоном серед англійських вчителів, показали, що переважно учнів викликає зниження гостроти зору та пам'яті, уповільнення реакцій дітей. Аналізуючи результати своїх досліджень, Л. Бургерштейн констатував, що після 4 – 5 уроків результати навчання дітей (запам'ятовування, точність виконання завдань) набагато гірші, ніж зранку. Це свідчить про «необхідність нового розподілу робочого часу, особливо у початковій школі» [595, с. 82].

Здійснені у кінці XIX – на початку XX ст. педологічні дослідження засвідчили, що деякі звичні явища шкільного життя можуть стати причиною дитячих хвороб. Серед них педологи називали: несвіже повітря у класних приміщеннях; наявність шкідливих бактерій у щілинах підлоги, на меблях, під нігтями дітей; недостатнє освітлення; стільці, що не відповідають фізіологічним особливостям дітей; напруга очей і пальців при письмі; необхідність сидіти тихо і нерухомо, що є традиційною основою викладання навчальних предметів, при тому, що діяльність і активність є головною властивістю природи дитини; хвилювання під час складання екзаменів; перевантаження пам'яті та недосконалі методи навчання [595, с. 82–83]. Результати педологічних досліджень давали підстави для усунення подібних негативних явищ і удосконалення діяльності школи.

Зокрема, педологи рекомендували у процесі навчання юнаків і дівчат відмовитися від екзаменів, оскільки вони руйнують психіку дітей і молодих людей, негативно впливають на їхнє здоров'я.

Школу С. Холл назвав «колосальною машиною», поширеною в усіх країнах світу. Але вона могла нашкодити здоров'ю дітей, тому вчений вважав школу недосконалою. Він зазначав: «Знання, куплені ціною здоров'я дітей, яке є чимось досконалим або святим, не варті такої дорогої ціни». Цю небезпеку відчувало все суспільство. Тому здійснені педологічні дослідження мали позитивні практичні наслідки. З метою збереження здоров'я дітей на основі результатів педологічних досліджень уряди деяких держав (США та країн Західної Європи) на законодавчому рівні рекомендували запроваджувати у навчально-виховний процес шкільні екскурсії, спортивні ігри та плавання, організувати сніданки, створювати майданчики та сади для відпочинку й дитячі поліклініки [595, с. 83].

Великою мірою завдяки педології у США та деяких європейських країнах у перші роки ХХ ст. були введені «гігієнічні закони», у яких визначалися певні критерії вибору місця для будівництва шкіл, вимоги до друкування підручників, тривалості навчальних занять і обсягу навантаження.

Окремої уваги заслуговує закон про встановлення лікарського нагляду над школами, прийнятий на початку ХХ ст. у багатьох країнах світу. Як приклад, зазначимо, що на належному рівні здійснювався такий лікарський нагляд за навчальними закладами у Парижі. Лікарі перевіряли зір, слух, травлення кожної дитини і вписували у спеціальні «книги здоров'я» поради для батьків і вчителів стосовно дієти, навчання, фізичних вправ. Лікарі здійснювали нагляд за відповідністю шкільних приміщень санітарно-гігієнічним нормам. У такий спосіб реалізовувалося одне з провідних гасел педології про те, що «навчально-виховна система повинна сприяти покращенню, а не погіршенню здоров'я дітей» [595, с. 83–84]. Такі заходи сприяли поширенню педологічних досліджень і практичному втіленню основних засад педології у навчально-виховний процес.

Водночас, наголосимо, що подібних законів у Російській імперії в окреслений період не було.

Отже, на початку ХХ ст. педологи зібрали багатий фактичний матеріал, який виявив поширені дитячі хвороби та їх взаємозв'язок з навчанням дітей у школі, а також довели, що запровадження заходів, спрямованих на збереження здоров'я школярів, у діяльність навчально-виховних закладів було одним із завдань не тільки педології як науково-практичної галузі, а й у цілому суспільства.

Зазначимо, що в педології крізь призму цілісного вивчення особистості дитини було започатковано й дослідження окремих складових розвитку та поведінки дитини: уваги, пам'яті, страху, гніву, іграшок, сміху, плачу, почуття «я», пристрасті до колекціонування, готовності до школи тощо [593, с. 18]. Їх ми відносимо до *психологічного напрямку* педологічних досліджень.

Важливе місце у ньому займало *вивчення дитячих ігор*. Так, С. Холл разом зі своїм учнем К. Еллісом здійснив дослідження особливостей гри дітей віком 5 – 8 років з ляльками. Воно спиралося на результати анкетувань, проведених авторами серед дорослих і дітей. У процесі дослідження було зроблено висновок про велике виховне значення гри з ляльками як для дівчаток, так і для хлопчиків. Воно було сформульоване у такий спосіб: «Виховна цінність ляльок – величезна... Гра з ляльками виховує серце та волю, навіть більше, ніж інтелект. Тому вміння спрямовувати й утилізувати гру з ляльками може привести до відкриття нового знаряддя у процесі виховання, знаряддя дуже великої сили. Батьки та вчитель, які мають справу з дитячими індивідами, повинні вивчати особливості гри з ляльками у кожної дитини, висловлюючи незадоволення і використовуючи заходи обмеження або стимулюючи натяком і навіюванням» [591, с. 57]. Окрім того, гра з ляльками сприяє соціалізації дітей, їх підготовці до самостійного життя. С. Холл вважав, що «гра з ляльками є гарною школою для дітей, коли вони застосовують на практиці те, що вони знають». Він радив використовувати гру з ляльками у процесі виховання дитини у сім'ї та дитячому садку [591, с. 58].

С. Холл здійснив дослідження формування та трансформації поведінки дітей у процесі гри з піском. З цією метою вчений упродовж тривалого часу спостерігав за грою з піском декількох хлопчиків. Такі спостереження підтвердили думку педологів про виховне й освітнє значення подібних занять для дітей і користь колективних ігор для соціального розвитку особистості.

Під час гри з піском діти будували, імітували сільськогосподарську та ремісничу працю, «росли більш соціальними та розумними; вони засвоїли уроки самовладання і розвинули дух самодопомоги, знайомились і реалізували на практиці виробничі процеси». С. Холл назвав і інші позитивні моменти впливу гри з піском на виховання та розвиток дітей: розвиток уяви, інтересу та поваги до праці, формування комунікативних навичок. Він зазначав: «Звичка до байдикування і до тих негативних наслідків, котрі воно викликає, усувалася, і розвиток хлопчиків був зорієнтований у практичному і навіть ремісничо-виробничому напрямі. Далі хлопчики достатньо навчилися і соціальній моральності завдяки ускладненому способу існування поряд з іншими». Заняття з піском вчений назвав природовідповідним вихованням, оскільки кожна дитина обирала собі той вид діяльності, який найбільше відповідав її здібностям та інтересам [592, с. 140].

З метою диференціації шкільного навчання педологи здійснювали *дослідження світогляду* дітей, спрямовані на *визначення їх рівня знань* перед вступом до школи. Результати одного з подібних досліджень свідчили, що міські діти (жителі Бостона) дуже погано орієнтуються в оточуючому їх природному середовищі. Так, діти віком 6 – 8 років не бачили зоряного неба, не знали, звідки береться молоко, не уявляли справжніх розмірів корови, не знали назв частин власного тіла (лікоть, лоб). Результати таких досліджень С. Холл рекомендував використовувати при складанні навчальних програм і підручників для народних шкіл [595, с. 84–85].

Новаторським для педології стало дослідження М. Рибнікова, предметом якого був *психічний розвиток сільської дитини* шкільного віку. Воно проводилося за сприяння Педагогічного музею Москви і було досить

масштабним. У якості респондентів у дослідженні брали участь десятки тисяч дітей. Анкети, присвячені характеристиці дитячих ідеалів, заповнили близько 5 тисяч дітей. Дослідники проаналізували і понад 30 тисяч дитячих малюнків. Значна кількість оброблених матеріалів мала забезпечити об'єктивність дослідження.

На основі аналізу цих матеріалів учений охарактеризував ідеали сільських школярів, їхні уявлення про релігію та мораль, особливості розумового й естетичного розвитку, вміння розрізняти кольори тощо [482]. Він довів, що на розвиток психіки дитини впливає оточуюче середовище. Саме цим, насамперед, можна й пояснити відмінності між дітьми, які мешкають у містах і селах. Педолог зробив висновок, що психіка міської дитини суттєво відрізняється від психіки її сільського однолітка. Цей факт, на думку М. Рибнікова та інших науковців, потрібно враховувати при складанні навчальних програм [482, с. 3–4].

Практичне значення для подальшого розвитку педології мали започатковані експериментальні дослідження стосовно *порівняння особливостей розвитку хлопців і дівчат* (мускульної сили, уваги, швидкості розумових процесів, запам'ятовування, судження, асоціативних процесів і творчості). Так, П. Каптерев здійснив дослідження, у ході якого були обстежені діти 11 – 12 років, які навчалися у петроградських міських школах і мали приблизно однакове соціальне оточення, тобто їхній розвиток відбувався в аналогічних умовах. Результати дослідження показали, що: 1) хлопці мають перевагу щодо розвитку мускульної сили, уваги, формулювання суджень, асоціативних процесів і творчості; 2) дівчата мають перевагу у швидкості розумових процесів і запам'ятовуванні. У результаті дослідження було зроблено висновок, що розвитку дітей обох статей сприяє їх спільне навчання у школі [233, с. 81–82].

Водночас зазначимо, що у кінці XIX – на початку XX ст. західна педологія, на відміну від вітчизняної, виступала за окреме навчання хлопців та дівчат. Це пояснюється тим, що у багатьох школах США та країн Західної

Європи було спільне навчання, а в Російській імперії – роздільне. І у кожному випадку педологи вбачали певні позитивні та негативні моменти, завдяки яким обґрунтовували свою точку зору. С. Холл констатував, що у США серед учнів середніх шкіл 60 % дівчат. А тому він висловив думку, що дівчатам потрібно обмежити доступ до освіти. При чому програми жіночих навчальних закладів, на його погляд, повинні носити специфічний і обмежений характер. Учений не поділяв поглядів тих педагогів і суспільних діячів, які виступали за рівні права юнаків та дівчат на освіту, та критикував таку жіночу освіту, котра б у майбутньому давала дівчині можливість фінансової незалежності. С. Холл зазначав: «Керівники нового виховання дівчат рекомендують підготовку їх до матеріальної самостійності, вважаючи, що ті, які отримали подібну підготовку, зможуть піклуватися про себе з настанням повної зрілості та материнства. Але цей погляд хибний; слід стверджувати як раз протилежне. Кожну дівчинку потрібно, насамперед, підготувати до обов'язків дружини та матері» [589, с. 177–179].

До психологічного напрямку вивчення дитинства на етапі наукового становлення педології відносимо *дослідження, пов'язані з диференціацією навчально-виховного процесу* залежно від здібностей дитини.

Педологія початку ХХ ст. висунула ідею «спеціалізації учня» у процесі його навчання, що визначалася, зазвичай, шляхом опитування і з'ясування того, чим дитина бажає переважно займатися, куди спрямовані її інтереси. Але деякі вчені критикували такий спосіб визначення нахилів і здібностей дітей і вважали його однобічним, тому й недосконалим. Так, О. Нечаєв висловив думку, що «питання про диференціацію здібностей учня ні він сам, ні педагоги, ні батьки не можуть вирішити». Воно може бути вирішене тільки шляхом педологічних досліджень дитини: спостереження за роботою школярів і її результатами, аналізу письмових робіт учнів [365, с. 68–69]. Учений визнавав, що розвиток дитини можливий у школі, навчально-виховний процес якої організовано з урахуванням результатів досліджень особистості, комплексних знань про дитину. Він наголошував: «Ні на чому іншому не повинні ґрунтуватися

навчання і виховання, окрім вивчення законів розвитку особистості» [365, с. 163].

Диференційований підхід у навчанні реалізовувався педологами і шляхом створення та діяльності допоміжних шкіл для дітей, які відстають у розумовому та психічному розвитку. У цьому контексті першочерговим, на думку науковців, було питання про визначення причин відставання дитини у розвитку. Зокрема, М. Рум`янцев зазначав: «Вчителі, зазвичай, вважають відсталими тих дітей, які залишаються у тому ж класі на другий, третій рік. Цей прийом, очевидно, не можна вважати цілковито надійним, оскільки можливе змішування розумової відсталості з педагогічною занедбаністю, за якої дитина залишається в одному класі не через відсутність здібностей до навчання, а у зв'язку із зовнішніми, випадковими причинами, як-от: перехід із однієї школи в іншу, перенесення інфекційних хвороб, неблагополучна сім'я. Тому необхідні об'єктивні психологічні дослідження дитини» [474, с. 56]. Вони забезпечать подальший розвиток дитини у тій школі, яка найбільше відповідає її здібностям, потребам і можливостям. М. Рум`янцев вважав, що першу вдалу спробу використання психологічних досліджень особистості дитини у процесі її навчання зроблено С. Холлом [474, с. 57].

Дитину, яка відстає у розвитку, М. Рум`янцев назвав «істотою з нерівним, частковим розвитком». Він зазначав, що така дитина взагалі здатна до навчання, але не здатна до навчання із застосуванням традиційних методів. На думку педолога, у спеціальній школі для відсталих дітей, де викладання ведеться наочно, де діти не тільки слухають, що їм розповідає вчитель, а й самі займаються ручною працею, малюванням, ліпленням, така дитина починає розвиватися, у неї з'являється інтерес до навчання і формується здатність до мислення [474, с. 97].

Педологія звертала увагу й на проблеми навчання обдарованих дітей. Так, М. Рум`янцев називав їх «чудо-діти» або «вундеркінди». Він висловив цілковито обґрунтовану думку, що таких дітей небагато і школа «повинна ними дорожити, підтримувати усіма засобами священний вогонь, що робить їх

особливими» [474, с. 98]. Наголосимо, що педолог вважав зайвим організовувати спеціальні навчальні заклади для обдарованих дітей, оскільки вони «є прикрасою школи і можуть підняти рівень занять у ній, залучаючи інших, менш обдарованих, але старанних учнів». Обдаровані діти не постраждають у звичайній школі, якщо «вчителі не придушують їх яскраву індивідуальність і дають широкий простір для розвитку їхніх здібностей» [474, с. 99].

З самого початку педологи запропонували визначати рівень розвитку дитини, щоб «виділити із звичайних шкіл дітей малоздібних, відсталих та тих, які повільно розвиваються», оскільки вони «лежать на класі важким тягарем». А відтак необхідно «поділяти школи на: 1) звичайні школи – для нормальних дітей; 2) допоміжні – для відсталих і 3) повторювальні – для малоздібних» [233, с. 79]. У Москві та Петрограді при деяких міських школах діяли спеціальні відділення для таких дітей. В основу організації їх діяльності було покладено певні принципи: обмежена кількість учнів (15 – 20 осіб); індивідуалізація виховання; увага не до кількості навчального матеріалу, а до якості його засвоєння; орієнтація на фізичне виховання та фізичний розвиток дітей [233, с. 79].

Водночас у Москві при Товаристві пам'яті Ломоносова була створена школа для обдарованих селянських дітей, навчання у якій мало за мету їх підготовку до вступу у вищі навчальні заклади. Для визначення рівня розвитку дітей члени Товариства користувалися методом психологічних профілів Г. Россолімо. Навчання у школі було організоване на основі результатів здійснених досліджень [233, с. 80].

Узагальнюючи характеристику методів і напрямів педологічних досліджень у період становлення науки про дитину, звернемося до думки М. Рум'янцева про значення педологічних досліджень:

1) вони сприяють формуванню любові до дітей і розумінню їхніх потреб і прав;

2) дослідження дітей, здійснювані вчителем, полегшують процес навчання, допомагають визначенню здібностей учнів і, тому позитивно впливають на їхнє подальше життя;

3) дозволяють враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей різного віку, у тому числі й учнів більшості навчальних закладів, у процесі їх навчання та виховання;

4) сприяють дотриманню провідних принципів навчання, зокрема його послідовності та наступності, забезпечують взаємозв'язок між нижчою та вищою ланками освіти;

5) сприяють налагодженню взаємодії між школою та сім'єю [477, с. 38].

Як зазначав М. Рум`янцев, положення про те, що вчитель має знати дітей у всіх відношеннях «давно стало аксіоматичним». Але при цьому «не тільки людина як предмет виховання взагалі, але й кожен учень зі своїми індивідуальними особливостями має бути добре знайомий учителю» [478, с. 1].

Новаторський підхід педології у вивченні дитинства полягає як у застосуванні різноманітних дослідницьких методів (спостереження, експеримент, тестування), що використовувалися раніше в інших науках, так і в розробці нових методик, які були запропоновані педологами і психологами для вивчення дитини (тест Біне – Симона, психологічні профілі Россолімо, біографічний метод та інші), а також у визначенні актуальних напрямів педологічних досліджень (антропометричного, медичного, психологічного), що забезпечували комплексне висвітлення питань розвитку дітей і шляхів використання таких знань у навчально-виховному процесі.

Висновки до другого розділу

Педологія як наука про комплексне дослідження дітей і використання результатів цих досліджень у освітньому процесі виникла у кінці XIX ст. у США і стала однією з течій у педагогіці та психології. Її розвиток був зумовлений вимогами часу, прогресом економіки та соціальної сфери, певною

демократизацією суспільного життя у Західній Європі та США і невідповідністю освіти запитам суспільства, що швидко розвивалося. Педологія спиралася на природничі засади, ідеї двофакторності формування особистості та визнання дитинства як окремого, особливого і важливого етапу розвитку людини.

Науковим підґрунтям педології стала теорія рекапітуляції, сутність якої полягає у тому, що розвиток індивідуального організму коротко повторює головні етапи поступу історії людської цивілізації.

Результати аналізу джерел засвідчили, що витокami розвитку педології, крім теорії рекапітуляції, слугували й досягнення анатомії, фізіології, психології (І. Сеченов, І. Павлов, В. Бехтерев) щодо формування безумовних і умовних рефлексів; біхевіоризм і рефлексологія; експериментальна педагогіка; ідеї педагогіки та педагогічної антропології К. Ушинського, І. Сікорського, П. Каптерєва та інших учених, у працях яких провідними були тези про необхідність урахування у процесі навчання й виховання особливостей розвитку дитини та побудові на цій основі наукової педагогіки.

Важливим у контексті становлення педології як міжнародного наукового і освітнього феномена є те, що наука про поведінку, яка мала визначальний вплив на зміст педології, зародилася в Російській імперії як результат новаторських відкриттів І. Сеченова та І. Павлова у фізіології. А її подальша генеза виявилася в розвиткові біхевіоризму на Заході та рефлексології («російський варіант» біхевіоризму) спочатку в Російській імперії, а потім у Радянському Союзі.

Педологія як самостійна наукова галузь зародилася у кінці XIX ст. і набула поширення, передусім, завдяки інноваційній науково-практичній діяльності американського вченого С. Холла та його послідовників, які розглядали педологію як науку про комплексне вивчення дитинства і наполягали на використанні результатів таких досліджень у процесі реформування освітньо-виховної системи на засадах педоцентризму.

Про достатню завершеність формування педології як окремої науки у кінці XIX – на початку XX ст. свідчать визначення її предмета, набуття нею таких рис наукової системності, як: мета, зв'язок між теоретичною та практичною частинами, зв'язки з іншими науками, орієнтація на практичні потреби школи і суспільства.

Вченими-педологами були розроблені або удосконалені різноманітні методи психологічних, антропометричних і медичних досліджень дітей та юнацтва, що стало важливим показником наукового розвитку педології та надало їй суттєвих ознак самостійного функціонування. І серед них: спостереження, експеримент, тестування, антропометричний і біографічний методи та ін.

Становлення педології на початку XX ст. у Російській імперії відбувалося майже одночасно з аналогічними процесами у зарубіжних країнах і було пов'язане з діяльністю таких учених, як В. Бехтерєв, П. Каптерєв, О. Нечаєв, Г. Россолімо, М. Рибніков, М. Рум'янцев, І. Сікорський, Я. Чепіга та ін. У їхніх працях подальшого розвитку набули визначення педології як комплексної науки про дітей, були уточнені її мета, завдання, предмет, принципи, зміст, методи досліджень, практичне значення. Завдяки ініціативі науковців були створені, хай і нечисленні, педологічні інститути, музеї, лабораторії, завдання яких полягали у здійсненні наукових досліджень дитинства і поширенні відповідних знань.

На початку XX ст. у Росії проводилися педологічні курси та з'їзди з педагогічної психології та експериментальної педагогіки, на яких широко репрезентувалися ідеї педології. У їхній роботі брали участь і представники українських губерній, що, з одного боку, свідчить про зацікавленість українських педагогів новітніми процесами, що відбувалися в науці та освіті, та їх бажання змінювати існуючу систему освіти, а з іншого – висвітлює шляхи розповсюдження ідей педології не тільки у столичних містах, а й на теренах імперії загалом.

Аналіз історико-педагогічних джерел засвідчив, що першим в Україні закладом, зміст діяльності якого мав педологічне спрямування, був Лікарсько-педагогічний інститут, створений І. Сікорським у Києві у 1904 р. Мета його діяльності полягала у дослідженні психологічних особливостей дітей, які мають вади розумового розвитку, розробці спеціальних методик для створення сприятливих умов їх соціалізації та навчально-виховної роботи з ними та їх упровадження у педагогічну практику.

З'ясовано, що помітну роль у поширенні та практичній реалізації ідей педології в Україні відігравали й інші науково-практичні установи, насамперед Інститут дитячої психології й експериментальної педагогіки імені М. Якуніна в Одесі та Харківський Педологічний музей (створені відповідно у 1914 та 1915 роках).

Наголосимо, що перші два десятиліття ХХ ст. стали першим етапом розвитку педології у вітчизняному освітньо-науковому просторі (1901 – 1920), упродовж якого відбувалося науково-практичне становлення науки про дитину на теренах України.

Доведено, що становлення та розвиток педології відбувалися як глобальне явище у вимірі міжнародних суспільних і науково-освітніх процесів, які в кінці ХІХ– на початку ХХ ст. переживали кризу і, з одного боку, мали в кожній країні свою специфіку, а з іншого – в цілому відображали потребу у радикальних змінах у науках про людину та в освіті. Пошуки адекватної суспільним викликам науки про дитину стали міжнародним феноменом. Відповіддю на ці виклики стала педологія – синтетична наука про вивчення дитинства і використання його результатів у навчально-виховному процесі, яка творчо об'єднала дослідницькі зусилля представників багатьох як природничих, так і соціальних наукових галузей. Свідченням цього є майже одночасне поширення її ідей у багатьох країнах світу, передусім, завдяки проведенню міжнародних наукових з'їздів і діяльності спеціально створених педологічних установ (лабораторій, товариств, інститутів тощо), які займалися багатоаспектним вивченням дитинства і прагнули до втілення результатів своїх

досліджень у практичну площину. Дані про їх фундацію представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

*Утворення та діяльність педологічних установ у США,
Західній Європі та Російській імперії*

Хронологічний період	США	Західна Європа	Російська імперія
80-ті роки XIX ст.	експериментальні лабораторії при Балтиморському та Клеркському університетах	експериментальні психологічні лабораторії при університетах у Німеччині, Франції та інших країнах	
90-ті роки XIX ст.	Національне товариство для дослідження дітей і 27 педологічних лабораторій	Британська асоціація з вивчення дитини; Товариство психологічного вивчення дитини у Парижі (усього 5 педологічних товариств); педологічна лабораторія та вища школа педологічних знань у Бельгії	експериментальні психологічні лабораторії при деяких університетах, зокрема у Києві, Харкові та Одесі
початок XX ст.	близько 100 педологічних лабораторій	Бельгійське Педотехнічне товариство та подібні товариства в інших країнах	Лабораторія педагогічної психології, Педологічний відділ імені К. Ушинського, Педологічний інститут у Санкт-Петербурзі; Лікарсько-педагогічний інститут у Києві; Педологічний інститут у Одесі; Педологічний музей у Харкові (понад 20 установ на території імперії)

Таким чином, поширення ідей педології у США, європейських країнах та в Росії у кінці XIX – на початку XX ст., насамперед, було зумовлене її орієнтацією, з одного боку, на досягнення різних наукових галузей, передусім людинознавчих, що активно розвивалися в окреслений період, а з іншого – на

практичні потреби школи та суспільства. Їх вирішення потребувало комплексного підходу, який могла забезпечити педологія.

На перше десятиліття ХХ ст., тобто перед Першою світовою війною, що спричинила кардинальні зміни у політичному, економічному та суспільному житті більшості країн, на теренах Російської імперії були підготовлені умови для подальшого розвитку педологічної науки і її втілення в освітню практику. Водночас на Заході у 20-ті роки ХХ ст., незважаючи на те, що педологічні дослідження продовжувалися, педологія почала розпадатися на складові з інших дисциплін, які займалися поглибленим, науково диференційованим вивченням окремих компонентів розвитку дитини.

Матеріали другого розділу дисертаційного дослідження представлені у низці публікацій автора [633; 637; 638; 641; 644; 646; 651; 655; 659; 660; 662; 664; 665; 666; 671; 673; 674; 675; 676; 680].

РОЗДІЛ 3

НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ РОЗВИТОК ПЕДОЛОГІЇ В УКРАЇНІ

3.1. Науковий розвиток педології (20-ті роки ХХ ст.)

Науковий розвиток педології у 20-ті роки ХХ ст. в Україні відбувався в надзвичайних соціально-економічних, політичних і культурних умовах, характеристика яких є важливим критерієм розуміння сутності педології як радянської науково-практичної галузі. Безпрецедентна суспільно-політична ситуація, що склалася в Україні в окреслений період у зв'язку зі зламом існуючої політичної та соціально-економічної системи, встановленням більшовицької влади, входженням до складу СРСР і подальшою побудовою соціалізму, стала однією із важливих передумов розвитку педології як радянської науково-практичної галузі. Нове оформлення наукових засад педології та її практичне втілення в умовах домінування комуністичної ідеології та функціонування більшовицьких органів влади, під контролем яких знаходились освітньо-виховні та науково-дослідні установи, дає підстави для означення особливостей розвитку педології у 20-ті роки терміном «радянізація».

Суспільно-політичні реалії радянської України як зовнішні передумови розвитку педології мали значний вплив на становлення її наукових засад і їх втілення у практику навчання та виховання дітей. А відтак перед характеристикою педології впродовж другого етапу її розвитку – 1920 – 1924 роки (згідно з запропонованою нами періодизацією) стисло розглянемо соціально-політичні та культурні умови розвитку педології в Україні у 20-ті роки ХХ ст.

Після поразки українських визвольних змагань 1917 – 1920 рр. переважна частина українських земель опинилася під владою більшовицької Росії – РСФРР.

Соціально-економічне становище в Україні на той час було дуже складним. Воєнні дії, насамперед виснажлива трирічна боротьба УНР за існування, забрали мільйонів життів і призвели до руїни в економіці. Досить сказати, що в УСРР (така назва існувала до 1937 р., потім вона була змінена на УРСР) на початку більшовицького правління вироблялося лише 10% довоєнного обсягу промислової продукції. Подібна ситуація склалася і в сільському господарстві [290, с. 34].

Прихід до влади в Україні більшовиків не призвів до покращення соціально-економічної ситуації. Особливо згубною була більшовицька політика «воєнного комунізму», що зумовила дезорганізацію суспільства і загрожувала цілковитим колапсом господарства та підризом політичної влади РКП(б) у радянських республіках. Тому Ленін заявив про необхідність термінових і досить радикальних змін у внутрішній політиці. Так почалася нова економічна політика (неп), ухвалена у 1921 р. Після її запровадження селяни, замість продрозверстки, мали сплачувати менший за обсягом продуктивний податок. Сплативши податок, селянин мав право вільно продавати решту продукції на ринку. Було дозволено мати малі підприємства, наймати робітників, вільно вести торгівлю [291, с. 26].

Запровадження нової економічної політики, що почасти ґрунтувалася на засадах ринкової економіки, дало значний ефект, сприяло піднесенню виробництва і рівня життя. Однак позитивних змін в економічному житті було недостатньо. Для зміцнення позицій більшовиків необхідні були зміни у сферах політики та культури. У 1922 р. було проголошено утворення СРСР, держави, що була побудована на нових засадах і принципово відмінній від колишньої ідеології [291, с. 78–80].

У 1923 р., насамперед, з метою збереження цілісності СРСР та позицій більшовиків в Україні й інших союзних республіках було проголошено політику коренізації (для України – українізації). Вона сприяла розвитку національної освіти, науки, мови, культури, національної кадрової політики і гармонізації міжнаціональних відносин [359, с. 121–122]. Українізація

перетворилася в політичній сфері в «націонал-комунізм», а в педагогічній – у створення національної школи в контексті прищеплення національних цінностей разом з класовими цінностями й комуністичною ідеологією [531, с. 58].

Більшовицький уряд значну увагу приділяв розвитку системи освіти, оскільки саме вона мала «бути не лише провідником принципів комунізму взагалі, а й провідником ідейного, організаційного, виховного впливу пролетаріату на напівпролетарські та непролетарські верстви працюючих мас з метою виховання покоління, здатного остаточно здійснити комунізм» [291, с. 209]. Для цього треба було докорінно переробити систему освіти, поставити на службу своїм цілям. Саме на це спрямовувалася державна освітня політика [359, с. 154].

Період розвитку радянської педагогіки з 1917 по 1923 рр. О. Сухомлинська називає часом «анархо-утопічної ідеології» [536, с. 6], що, на нашу думку, точно віддзеркалює специфіку її функціонування, яка полягала у дещо «анархічних і утопічних» пошуках шляхів для розбудови нової системи освіти. Одним із таких шляхів трансформації освіти стало використання в організації діяльності навчально-виховних закладів ідей педології.

Особливістю цього періоду стало те, що власне педагогічна наука була відсунута, знецінена як «буржуазна», застаріла, а освітня ідеологія формувалася більшовиками поза наукою. Вони через свої освітні декларації поставили завдання цілком змінити освіту, школу, виховання й почали здійснювати небачений в історії педагогічний переворот, що спирався на матеріалізм як принцип марксизму, бачення світу в його системності й діалектично суперечливій динаміці, класовий підхід і примат економічного начала в розумінні суспільної еволюції [536, с. 6].

У 1920 р. Наркомос України видав «Декларацію про соціальне виховання дітей». Цю подію вважаємо початком стрімкого розвитку педології у радянській Україні, оскільки у «Декларації...» висувалася ідея виховання дитини на нових ідеологічних засадах, що потребувало визначення науково-

педагогічних ресурсів і їх залучення до вирішення складних соціально-педагогічних завдань. Головним таким ресурсом мала стати педологія, покликана реорганізувати освіту та забезпечити педагогіку дієвими методами формування «нової» людини.

У змісті «Декларації...» визначалася роль педології у побудові нової освітньо-виховної системи та у вихованні дітей і молоді на засадах більшовицької ідеології. Її значення полягало в тому, що «педологія ж рішуче виставляла й гасло єдності всієї виховательної роботи з дитиною, розуміючи під цим і єдність виховання від народження дитини до її юнацтва, і єдність виховання в кожний окремий момент життя дитини, підкреслюючи, що кожний дитячий крок є кроком виховання... До таких висновків прийшла педологія і педагогіка ще в капіталістичну епоху, народжуючи ті молоді паростки нового життя, які можуть вільно розвиватися тільки в умовах комунізму» [153, с. 237].

У цьому документі вживався і термін «спеціальна педологія», що спрямовувала свою увагу на «хворих, дефективних дітей і малолітніх правопорушителей», які потребували спеціального виховного підходу [153, с. 239].

На засадах педології передбачалася організація діяльності комплексних виховних установ, насамперед, – дитячих будинків, що поєднували б у собі дитячий садок, школу, клуб, майстерню, дитячий майданчик, колонію, бібліотеку, на необхідності створення мережі яких наголошував документ. Це було зумовлено різними соціальними процесами, що відбувалися у суспільстві: розпад «буржуазної» сім'ї або її дисфункціональність і неспроможність виконувати завдання виховання підростаючого покоління у комуністичному дусі; наявність значної кількості безпритульних дітей. Тому «Декларація...» проголосила, що «відкриті чи закриті дитячі будинки, де дитина живе зі своїми молодшими й старшими товаришами, зі своїми вихователями, де вона в дружній комуністичній спілці з подібними собі істотами росте, розвивається й навчається жити життям нової людини в новім людськiм суспільствi, – от така

дитяча комуна – це й є той маяк, який світить провідною зіркою для всієї пролетарської виховательної системи» [153, с. 237–238].

Дитячі будинки мали поєднати у собі заклади дошкільного виховання, школи та позашкільні установи, а також створити умови для постійного перебування у них дітей, перебрати на себе не тільки виховні функції сім'ї, а й функції «охорони дитинства». «Охорона дитинства – це перший і найзагальніший наш заклик, – зазначалося у документі. – І ясно, що охорона ця мусить бути одночасно і разом – і освітою, і вихованням, і годуванням, і одяганням» [153, с. 239–240].

Насамкінець «Декларація...» так окреслювала основне завдання освітньої системи України – «виховання нової людини, людини-комуніста» [153, с. 240]. На його реалізацію спрямовувалися зусилля педагогічної науки і практики.

Розробляючи модель освітньої системи, керівники українського Наркомпросу враховували специфічну соціально-економічну та політичну ситуацію, що склалася у республіці. Тому на відміну від РРФСР, де основною ланкою освітньої системи була визнана єдина трудова школа, в Україні, починаючи з 1920 р., була створена складніша система освіти [359, с. 154].

Третя Всеукраїнська нарада з питань освіти у 1922 р. запропонувала таку схему освіти: 1) дошкільне виховання (дитячий садок для дітей 4 – 8 років); 2) соціальне виховання (дитячий будинок для дітей 8 – 15 років); 3) професійна освіта (школа соцвиху, профшкола, школа робітничої молоді); 4) вищі навчальні заклади (технікум, інститут); 5) наукова робота (науково-дослідні кафедри) [287, с. 71].

Упродовж 20-х років освіта України характеризувалася такими особливостями: створення власної, оригінальної системи освіти, в основі якої лежали професіоналізація та соціальний захист дитинства; розбудова національного змісту навчання і виховання, комплексне навчання [531, с. 59].

Як наголошує О. Сухомлинська, майбутній розвиток педагогічної науки у 20-ті роки був зовсім не визначений. Єдине, в чому педагоги були одностайні, – це різке відмежування від діяльності офіційної дореволюційної школи, що

будувалася на засадах гербартіанства (класичні гімназії) та позитивізму (реальні училища). З цієї причини зовсім не бралися до уваги педагогічні надбання минулого [359, с. 121].

Але гасло про відмову від «старої» педагогіки багато в чому залишилося на папері. Характеризуючи цей процес, Є. Балашов зазначає, що атака на стару «школу навчання» не була (і в існуючих умовах не могла бути) забезпечена ні в матеріальному, ні в кадровому, ні в методичному відношенні [34, с. 26].

Оскільки стара педагогіка в офіційній мові (але не на практиці) просто перекреслювалася, а нова радянська «правильна» література ще не була створена, то вакуум заповнювала зарубіжна педагогічна література як адаптація зарубіжного досвіду до нової школи і нової педагогіки. Українською мовою були видані «Основи педології» Е. Кіркпатріка, перекладалися й видавалися твори Дж. Уотсона, Е. Торндайка та інших зарубіжних учених.

Кризові (коли наука цілком відмовляється від попереднього й розробляє кардинально нове) явища в педагогіці, хоча й із запізненням, але збіглися з процесами, що відбувалися на Заході – з розповсюдженням реформаторської педагогіки, яка також стала результатом загальносупільних процесів [536, с. 9].

Політика радянської держави у 20-ті роки ХХ ст. почасти характеризувалася ліберальним ставленням до досить вільного вияву поглядів і думок, зокрема і в освіті та науці. Тому українські педагоги, використовуючи здобутки західноєвропейської, північноамериканської та російської шкіл психології та педології, про які ми писали у попередньому розділі, створювали свої, національні, притаманні лише українській педагогічній думці концепції, підходи, методи й засоби освіти та виховання дітей. За переконливим твердженням О. Сухомлинської, «педагогічна думка 20-х років – це розмаїття, напрямів, течій, шкіл», і серед них: педологічний (державницький) напрям, куди увійшли такі складники, як рефлексологія, експериментальна педагогіка та педологія (О. Залужний, І. Соколянський, В. Протопопов); пролеткультівська ідеологія (Г. Гринько, Я. Ряппо); концепція естетизації особистості та

застосування художньо-дидактичного методу (Я. Мамонтов); індивідуалістична педагогіка інтуїтивно-спонтанного розвитку особистості (О. Музиченко); прагматична педагогіка та політехнічне, виробниче, практико-орієнтоване, професійне навчання в дусі американських психолого-педагогічних систем (Б. Манжос); ідеї психоаналізу (Я. Чепіга); вільне виховання в контексті педології (А. Владимирський, Я. Чепіга); національне виховання, ідеї розвитку національної школи та педагогіки (В. Дурдуківський) [531, с. 59; 536, с. 10].

З усіх перелічених вище напрямів і течій, нас цікавить державницький, тобто педологічний напрям. На засадах педоцентризму здійснювався широкий спектр наукових пошуків, що об'єднувалися під узагальненою парадигмою педологічної науки, що спиралася на біогенетичні та соціогенетичні ідеї, які знаходилися в центрі наукових інтересів психологів, педагогів, біологів, педіатрів, антропологів, соціологів. Весь комплекс цих пошуків будувався на принципах природовідповідності й у поєднанні з українізацією та створенням національної системи освіти.

Специфічною рисою розвитку педагогічної науки було те, що «вершину ієрархії канонів починає посідати блок ідей марксизму як соціально-політичного вчення, але він ще не закрив собою всі інші компоненти і розцінювався інтелектуалами як штучний щодо існуючої національної парадигми» [531, с. 59; 536, с. 10].

Визначальне місце у вітчизняній системі педагогічних наук у 20-ті роки займала педологія, що була побудована на засадах матеріалізму і у перші роки радянської влади функціонувала на принципах педоцентризму та вільного виховання. Педологія стала офіційно визнаною, «головною наукою», проблематикою якої займалися різні фахівці – психологи, медики, фізіологи, педагоги [159, с. 387].

Розвиток педології в Україні у 20-ті роки ХХ ст. як провідної радянської наукової галузі, на досягнення якої спиралася педагогічна наука і практика, відбувався в таких умовах:

1) на початку 20-х років у політиці радянського уряду відбулися значні зміни – репресивна політика «воєнного комунізму» поступилася новій економічній політиці (непу), що спричинило тимчасове часткове розкріпачення не тільки вітчизняної економіки, а й суспільного життя та культурного розвитку країни;

2) в окреслений період більшовики запровадили політику українізації, що позитивно вплинуло на розвиток національної культури, зокрема освіти та науки;

3) у контексті українізації відбувалося становлення самобутньої національної системи освіти, котра вирізнялася пошуком нових форм і методів навчання та виховання дітей, зумовленим актуальними завданнями, що висувалися перед педагогікою у зв'язку з новими соціально-політичними реаліями;

4) радянська влада в окреслений період допускала плюралізм наукових та освітніх концепцій, існування різних течій і напрямів національної педагогічної науки;

5) спостерігалось заперечення досягнень «дореволюційної» офіційної педагогіки, її майже тотальна критика, натомість визнання тих течій педагогічної науки, які базувалися на засадах природничих наук і не набули офіційного статусу у Російській імперії, зокрема це стосувалося рефлексології та педології;

6) більшовики прагнули мобілізувати педагогіку на виконання завдання виховання «нової людини», будівника комунізму, здатного захищати його ідеали, і вбачали основний шлях до цього через використання здобутків педології;

7) майбутній розвиток педагогічної науки залишався певний час невизначеним, зокрема багатовекторною була орієнтація української педагогіки та педології як на російську (радянську) освітньо-виховну науку і практику, так і на західну, оскільки в окреслений період допускалися наукові зв'язки із зарубіжжям.

Розвиток педології як провідної радянської науково-практичної галузі впродовж ранньорадянського періоду (1920 – 1924) характеризувався поглибленням змісту основних положень науки про дитину та її адаптацією до більшовицьких реалій. Тому розглянемо специфіку вияву основних положень педології саме у цей період.

Педологія зародилася на Заході як матеріалістична наука. У Російській імперії вона також підтримувалася матеріалістичним крилом у педагогіці, до того ж демократичним, яке спрямовувало свою діяльність на дітей незахищених верств населення. Тому саме ці чинники сприяли розвитку педології у 20-ті роки ХХ ст. у радянському суспільстві, оскільки за умов панування комуністичної ідеології єдино правильним визнавався матеріалістичний підхід до пізнання як природничих, так і суспільних процесів і явищ. Один із провідних радянських педологів А. Залкінд, який народився у Харкові, а працював у Москві, у доповіді на Першому Всеросійському педологічному з'їзді (кінець 1927 – початок 1928) наголошував, що «саме в СРСР, де в соціалістичному середовищі починає створюватися нова, соціалістична людина, – педологія вперше консолідується як матеріалістично-діалектична, марксистська наукова дисципліна, що вбирає в себе і синтезує найцінніший науковий матеріал про взаємостосунки людської особистості, яка росте, з оточуючим середовищем» [187, с. 5].

З огляду на матеріалізм, предметом педології виступали тільки ті наукові проблеми, що могли бути об'єктивно вивчені та доведені, віднесені до матеріального світу: особливості психічного розвитку дитини, її анатомія, фізіологія, поведінка. Як зазначав М. Тарасевич, керівник Одеського педологічного інституту, «ентузіаст розвитку педології, прихильник біогенетичного напрямку» [162, с. 83], «основні точки зору педології співпадають із загальним напрямом сучасної наукової думки, яка на основі строго моністичного світогляду у світлі загального вчення про еволюцію природи повністю знищує прірву, що існує між біологічними та гуманітарними науками, і вимагає корінної перебудови усіх положень філософії, психології,

соціології та педагогіки на новому базисі фізико-біологічних методів дослідження» [546, с. 5].

У цей час (1920 – 1924) провідною у педології залишалася й ідея двофакторності розвитку особистості. Її сутність полягала у тому, що біологічні та соціальні чинники (спадковість і середовище) розглядалися як нерозривно пов'язані між собою, підкреслювалася неможливість як їхнього протиставлення, так і суто механічного зв'язку. Середовище оцінювалося як умова соціально-біологічної еволюції особистості. У такому контексті педологія розглядалася, за визначенням провідного радянського педолога П. Блонського, який народився у м. Києві, закінчив Київський університет, а у 20-ті роки жив і працював у м. Москві, як «наука про віковий розвиток дитини в умовах визначеного соціально-історичного середовища» [69, с. 16].

Педоцентризм педології ранньорадянського періоду полягав у визнанні унікальності дитини, наявності у неї «своєрідних властивостей, що роблять її предметом “*sui generis*”» і зумовлюють потребу у науковому вивченні дитячої особистості. Унікальність і своєрідність дитини, з точки зору педології, зумовлена її розвитком, тим, що «дитина є істотою, яка росте і розвивається» [13, с. 51].

Через призму такого трактування педоцентризму, доцільність існування педології і вивчення дитини полягала не лише в прагненні забезпечити її розвиток, ураховувати її інтереси та потреби у процесі навчання та виховання, а в тому, щоб забезпечити науковий прогрес, пізнати дитину як частину природи та людського середовища. Так, С. Ананьїн, один з провідних українських фахівців у галузі педології, керівник Київської науково-дослідної кафедри педології, зазначав: «Якщо існують науки, наприклад, про живу клітину, про зрілу людину..., то правомірним є існування й науки про дитину як своєрідну живу істоту» [13, с. 52].

Наголосимо, що педологія окресленого періоду (1920 – 1923) спиралася й на біогенетичний закон. Наприклад, М. Тарасевич у статті «Педологія та її значення у сучасному педагогічному будівництві» (1923) зазначав: «Дитина –

це продукт багатовікової еволюції, з часу свого народження демонструє нам картину складного самодіючого механізму, пружини якого заховані у глибині вікових впливів» [546, с. 3–4].

Позитивну оцінку біогенетичному закону та його ролі у тлумаченні основних засад педагогіки дав і П. Блонський. Він писав: «Біогенетичний закон у цілому правильний: є відповідність між розвитком дитини та еволюцією людства. Заперечувати цей закон для біології, як і для педагогіки, неможливо» [67, с. 30–31].

Подальший поступ науки про дитину у нових суспільно-політичних умовах вимагав уточнення та корекції її основних теоретичних положень. Так, ґрунтовний аналіз теоретичних засад педології, насамперед її предмета та завдань, міститься у невеликій за обсягом, але надзвичайно важливій для розуміння провідних засад цієї науки статті С. Ананьїна «Педологія», написаній у 1923 р. [13].

По-новому, порівняно з дорадянським баченням сутності педології, на основі аналітичного та системного підходів на початку 20-х років розглядався її предмет. Він – складний, трьохкомпонентний, оскільки складною, комплексною, інтеграційною наукою, спрямованою на вирішення практичних потреб виховання, була й сама педологія. С. Ананьїн наголошував, що «педологія охоплює собою чи об'єднує в собі три групи наук про дитину: теоретико-описові – їх предмет дитина як така; практико-описові – їх предмет дитина як предмет виховання, і нормативні – їх предмет виховання дитини» [13, с. 53].

Наведемо схему педології, розроблену С. Ананьїним, що деталізує структуру, предмет, зміст науки про дитину і почасти можливості її практичного застосування (таблиця 3.1.).

Таблиця 3.1

Схема поділу науки про дитину

А. Теоретико-описова галузь педології (предмет – дитина як така)	В. Практично-описова галузь (предмет – дитина як об'єкт виховання)	С. Нормативна галузь педології (предмет – виховання дитини, доведення її до стадії зрілості)
1. Анатомія 2. Фізіологія 3. Фізіологічна хімія 4. Антропологія 5. Етнологія та етнографія 6. Психологія (загальна, індивідуальна) 7. Історія	1. Анатомія 2. Фізіологія 3. Фізіологічна хімія 4. Антропологія 5. Етнологія з етнографією 6. Психологія	1. Гігієна (онтогенез) 2. Педагогіка (в усіх її розгалуженнях)

Ця схема досить умовна, оскільки в ній теоретичний і практичний зміст педології майже повторюються. Тому теоретико-методологічну основу інтегрованої науки про дитину, за твердженням С. Ананьїна, складають ті частини анатомії, фізіології, фізіологічної хімії, антропології, етнографії, психології, історії, у яких ідеться про дітей і їхній розвиток. Практичне втілення педології в освітній процес, її методичне забезпечення покладалося на педагогіку.

Відповідно до такого предмета були поглиблені й актуалізовані у контексті суспільно-політичних перетворень і завдання педології:

1) всебічне вивчення властивостей дитини, загальних для всіх дітей та її індивідуальних особливостей, а також вивчення умов життя дитини: середовища, побуту, звичаїв;

2) дослідження тих сторін життєдіяльності дитини, котрі є особливо важливі для виховання;

3) наукове обґрунтування педагогіки, вивчення змісту, методів, засобів і форм виховання та гігієни дитинства [13, с. 53].

Інші завдання педології полягали у тому, щоб не тільки забезпечувати навчально-виховний процес, а й сприяти організації освітньо-виховної

діяльності кожного окремого педагога на основі розуміння ним особливостей розвитку дитини, обґрунтовувати його індивідуальну професійну діяльність. Зокрема, М. Тарасевич зазначав: «Педологія є наукою, яка обґрунтовує не педагогіку, а яка повинна обґрунтовувати поведінку кожного окремого педагога відносно таємниць людської еволюції, що розкриваються перед ним» [546, с. 2].

У педології з'явилися й інші завдання, зумовлені, насамперед, тими змінами, що відбувалися з цією наукою у процесі набуття нею нового змісту, зокрема стосовно вивчення соціуму, оточення дитини: досліджувати закони біогенетичного розвитку дитини та соціальне середовище і змінювати його у такий спосіб, щоб воно могло якомога повніше задовольняти потреби особистості, яка розвивається, оскільки проблема організації «правильного» соціального середовища вирішується на основі всебічного вивчення особистості дитини [546, с. 3–4, 6]. Окрім того, педологія мала виконувати методологічні функції стосовно педагогіки, оскільки вважалося, що «педологія не може і не повинна давати нам готові рецепти і формули, якою має бути організація дитячого життя. Педологія повинна дати нам, перш за все, основні точки зору, нові налаштування для нашої практичної роботи» [546, с. 5].

Радянська педологія була пов'язана з рефлексологією. Особливо цей зв'язок визнавався у ранньорадянський період, бо обидві науки ґрунтувалися на природничих засадах, насамперед на фізіології, і намагалися пояснити закономірності та особливості розвитку і поведінки індивіда через призму фізіологічних процесів, що відбуваються в його організмі.

Переходячи до розгляду зв'язку педології з рефлексологією, зазначимо, що він чітко простежується у працях В. Протопопова, представника Харківської школи педології. О. Сухомлинська зазначає, що «доробок В. Протопопова досить опосередковано можна віднести до педагогіки, навіть за тогочасними критеріями». Як фізіолог, він зосереджував свою увагу на рефлексологічних дослідженнях, причому розглядав рефлексологію лише як біологічну науку, що вивчає фізіологічні основи поведінки (тобто реакції та їх фізіологічні механізми). В. Протопопов був головним редактором

«Українського вісника експериментальної педагогіки та рефлексології» [359, с. 136–137]. За його сприяння було створено першу у Радянському Союзі кафедру вищої нервової діяльності при Харківському Інституті народної освіти (ХІНО), що займалася дослідженнями у галузі рефлексології та педології, а також перший в УСРР Науково-дослідний інститут клінічної психіатрії і соціальної психогієни, пізніше реорганізований у Психоневрологічну академію [418, с. 4].

Характеризуючи зв'язок педології з рефлексологією, передусім зазначимо, що психологія у радянській Україні окресленого періоду існувала у вигляді рефлексології – науки про поведінку людини, яка пояснювала її з точки зору вроджених (безумовних) і набутих (умовних) рефлексів [433, с. 93]. Метою рефлексології було вивчення фізіологічних закономірностей поведінки людини [433, с. 102]. Як на Заході біхевіоризм був основою науки про дитину, так і в СРСР рефлексологія стала основою педології, мала з нею безпосередній зв'язок, оскільки предмети обох наук торкалися формування поведінки та виховання. Рефлексологія збагачувала педологію знаннями про фізіологічні засади поведінки особистості.

Рефлексологія, як і педологія, визнавала біосоціальну природу розвитку особистості. З точки зору рефлексології, індивідуальність і різноманітність форм поведінки людини залежать від спадковості та різних умов життя. Спадкові (безумовні) рефлекси становлять фундамент, на якому людина будує індивідуальну діяльність (умовні рефлекси) [434, с. 116].

Одне із завдань рефлексології і, відповідно, педології й полягало у тому, щоб з'ясувати роль біологічних і соціальних чинників у формуванні поведінки, оскільки, з точки зору рефлексології, якою складною б не була поведінка, які б не були її індивідуальні особливості, вона завжди складається тільки з рефлекторних елементів. Тому, вивчаючи умовні рефлекси, можна встановити закономірності їх виникнення, особливості вияву та тривалість [434, с. 108–109]. У такий спосіб можна формувати, виправляти і передбачати поведінку дитини, тобто з точки зору рефлексології, виховувати її [435, с. 192].

Педологія та рефлексологія були близькими за своїм ставленням до педагогіки. Обидві науки розглядалися як основа педагогіки. Уся педагогічна діяльність, з позицій рефлексології, повинна будуватися на засадах фізіології. Педагогіка і рефлексологія розглядалися як взаємопов'язані та взаємодоповнюючі науки. Педагогіка вважалася прикладною рефлексологією. На думку В. Протопопова, «педагогіка, що спирається на рефлексологію, у недалекому майбутньому не тільки посіде почесне місце серед інших природничих наук, але своїми матеріалами, виробленими на нових принципах, зміцнить і розширить саму рефлексологію» [434, с. 117–118].

Стосовно дитини рефлексологія створила спеціальну науку – педагогічну рефлексологію, мета якої, – виходячи із знання про дитину, її фізіологію, анатомію, умовні й безумовні рефлекси, раціонально організувати все життя дитини, її виховання. Рефлексологія була й головним фундаментом для розвитку педології. У багатьох випадках ці поняття вживалися як синонімічні, але все ж педологія як наукове поняття значно ширше, ніж рефлексологія [359, с. 124, 127–128]. Ця методологічна позиція визначила специфіку вітчизняної педології 20-х років ХХ ст.

Отже, з одного боку, педологія та рефлексологія – окремі науки, що мали різні предмети дослідження, завдання та зміст, а з іншого – вони близькі у трактуванні сутності процесу розвитку особистості, розумінні доцільності її вивчення, а також у їхньому ставленні до педагогіки та прагненні створити підґрунтя для практичної педагогічної діяльності. Періоди розквіту педології та рефлексології не випадково збігалися у часі (20-ті – початок 30-х років ХХ ст.), зокрема, тому що обидві науки заперечувалися у дорадянський час, ґрунтувалися на засадах матеріалізму і, головне, мали спільні завдання, актуальні у контексті побудови радянського суспільства: виховання «нової» людини, формування та прогнозування її поведінки.

Таким чином, на початку 20-х років ХХ ст. педологія ще не стала радянською науково-практичною галуззю, вона набирала ваги у суспільстві, перетворюючись на головну складову освітньо-виховної системи,

функціонуючи на засадах педоцентризму, двофакторності розвитку дитини та визнання біогенетичного закону, застосовуючи матеріалістичний підхід до пізнання і розуміння дитини як об'єкта дослідження. На педологію покладалися важливі соціально-політичні та педагогічні завдання забезпечення умов для перебудови освітньої системи та виховання дітей на нових ідеологічних засадах. А відтак педологія була обрана державою та партією як провідна науково-практична галузь в умовах більш-менш вільного розвитку ідей і концепцій.

Починаючи з 1924 р., відбувалася радянська наукова організація педології, тобто набуття нею рис, які відповідають політичним і культурним вимогам радянського суспільства, оформлення наукових засад педології та її практичне втілення у період домінування радянської ідеології та функціонування більшовицької держави.

Упродовж 20-х років було здійснено науково-теоретичне оформлення педології, а також були видані перші навчальні посібники з цієї дисципліни для студентів інститутів народної освіти (ІНО), у яких готували педагогів для загальноосвітніх, професійних і соціально-виховних закладів – «Педологія» (1925) та «Педологія в масовій школі першого ступеня» (1926), написані П. Блонським [68; 70]. Зазначимо, що ці посібники використовувалися і в українських навчальних закладах і мали визначальний вплив на поширення педологічних знань серед студентів ІНО [762], оскільки з середини 20-х років УСРР і РСФРР становили єдиний освітньо-науковий простір, що забезпечувало науковий взаємовплив у різних галузях педагогічної науки та практики.

Важливим предметом педології у її радянському вимірі залишилися закономірності розвитку дитини у різні вікові періоди. Так, у статті «Як я став педагогом» (1928) П. Блонський наголошував, що педологія – це не просто вивчення особливостей психічного та фізичного розвитку дитини, а наука про закони розвитку особистості впродовж дитячого віку [61, с. 44].

Водночас предмет науки про дитину зазнав певних змін. Зокрема, про радянську педологію свідчить активізація уваги науковців до вивчення

соціальних умов розвитку дитини. При збереженні положення про біосоціальну природу розвитку особистості все більшу увагу науковці приділяли вивченню соціальних чинників цього процесу.

У 1924 р. у радянській педології оформилися два напрями – біогенетичний і соціогенетичний [359, с. 135]. Так, визнаний лідер серед учених-педологів А. Залкінд поділив усіх своїх колег на «табори біогенетистів і соціогенетистів» [191, с. 30].

Біогенетичний напрям – це надання пріоритетності вивчення розвитку дитини, її поведінки на основі застосування законів біології, біогенетичного закону як рушійної сили формування особистості. Прихильники цього напрямку приділяли особливу увагу врахуванню анатомічних і фізіологічних особливостей розвитку дитини та надавали великого значення спадковості.

Представники соціогенетичного (соціобіологічного) напрямку у вивченні дитини брали за основу її розвитку пристосування до соціального середовища, а середовище розглядали як рушійний чинник формування особистості [359, с. 135–136].

«Біогенетистів» з кінця 20-х років А. Залкінд почав вважати «реакційним табором», зокрема тому, що вони визнавали «класову нейтральність дитини, відсутність у дітей раннього віку прагнень до колективного життя, перевагу індивідуальних форм виховання та навчання дітей над колективними». У якості основного досягнення соціогенетистів він називав те, що вони високо оцінювали виховний і перевиховний потенціал соціального середовища [183, с. 19–20].

В Україні набув поширення соціогенетичний напрям (на відміну від Росії, де переважав біогенетичний підхід) [359, с. 136]. Особливо з середини 20-х років у дослідженні дитинства більшість учених почали надавати перевагу середовищному підходові. У статті редактора часопису «Бюлетень Київської округової інспектури народної освіти», педолога й педагога Т. Пасіки «Педологія й соціальне виховання» (1927) зазначалося: «Радянська педологія в основу своєї роботи кладе соціобіологічні моменти обумовленості дитячої

поведінки й розвитку дитини, що цілком обґрунтовується матеріалістичною наукою пролетаріату» [394, с. 5].

У педології почала закріплюватися точка зору про соціальну зумовленість формування особистості. Це було пов'язано, передусім, із тими кардинальними перетвореннями, що відбувалися у соціалістичному суспільстві, коли соціально-економічний уклад життя був повністю змінений, і саме ці зміни, на думку радянських ідеологів, мали змінити і саму людину, створивши її новий тип – класово свідому, колективістську, атеїстичну, вірну ідеалам революції особу. А спадковість не може завадити цьому історично зумовленому процесові. Багато педологів відмовлялися від своїх ідей на користь соціологічному підходу у вивченні дитинства. Показовою у цьому контексті стала позиція М. Тарасевича, який змінив свої біогенетичні погляди і вирішальним чинником формування особистості дитини почав визнавати соціальне середовище. У статті «Дитяча моральна дефективність» (1924) він писав, що ще до недавнього часу ми вважали, що причини дитячої дефективності криються у спадковості, але «тепер науково доведено, що причини ненормальності дитини полягають не в її особистості, а в оточуючих її умовах» [542, с. 48].

Визначальний вплив на дитину соціального середовища як сукупності суспільних умов життя у межах соціогенетичного підходу визнавався і культурно-історичною теорією, розробленою Л. Виготським, О. Лурією та іншими радянськими вченими, діяльність яких пов'язана з Харківською школою педології.

Розглядаючи культурно-історичну теорію у контексті впливу суспільства на дитину, сучасні науковці виходять з розуміння того, що для Л. Виготського соціальне середовище – це концентрація людської культури, і саме її вплив визначає специфіку розвитку індивіда [580, с. 64; 682].

Відтак сутність культурно-історичної теорії полягає у визнанні пріоритету культурно-історичних (соціальних) чинників формування особистості. Згідно з її основними положеннями, розвиток дитини відбувається не тільки шляхом

росту (розвиток природних процесів), а й шляхом формування нових форм поведінки, які на противагу «природним», є «штучними», «культурними» і створюють могутнє просування вперед у функціональних проявах дитини [100, с. 6; 324, с. 159]. У ході культурного розвитку дитина засвоює не тільки зміст культурного досвіду, а й прийоми та способи культурної поведінки та мислення: оволодіває особливими засобами, створеними людством у процесі історичного поступу, наприклад мовою, арифметичними символами і т. д. Дитина навчається функціонально використовувати відомі знаки у якості засобів для виконання тієї чи іншої психологічної операції. Таким чином, елементарно-примітивні форми поведінки переходять в опосередковані культурні акти та процеси [95, с. 326].

Для визначення рівня, динаміки та специфіки культурного розвитку дитини Л. Виготський, О. Лурія та інші вчені пропонували використовувати інструментальний метод дослідження. У процесі застосування інструментального методу дослідник здійснював спостереження за поведінкою дитини, проводив експерименти щодо визначення специфіки психічного розвитку дітей, загалом міг використовувати будь-яку дослідницьку методику. За його допомогою вивчалася структура інструментальних актів поведінки людини (специфічні форми поведінки людини з використанням психологічних знарядь – штучних утворень, що мають соціальну природу, як-то мова, письмо, система нумерації, числа тощо). Прикладами застосування інструментального методу можуть слугувати проведені Л. Виготським експериментальні дослідження процесів запам'ятовування, утворення понять, формування навичок лічби у дітей шкільного віку, розвиток їх мовлення [96, с. 158–159; 324, с. 159].

Радянська педологія відмовилася і від визнання основного біогенетичного закону. За твердженням Т. Пасіки (1928), «біогенетичний закон відриває дитину від сучасності, повертає її у далеке минуле, обґрунтовує основи виховання людини буржуазного суспільства, що абсолютно не може бути виправдано радянською педагогікою» [394, с. 5].

У другій половині 20-х років педологія зберігала і навіть у якійсь мірі зміцнила зв'язок з рефлексологією, яка розробляла ідеї про соціальні рефлекси людини та формування на цій основі поведінки дітей. Про значення рефлексології для суспільства 20-х років ХХ ст. і про її радянізацію, як і педології, свідчить те, що, з огляду на її основні положення науковці намагалися пояснювати соціально-політичні події, які відбувалися у державі. Так, київський педолог і рефлексолог В. Гаккебуш у праці «Нарис рефлексології для педагогів», виданій у 1925 р., писав: «Величезним зусиллям пролетаріату й селянства розбиті кайдани умовних рефлексів неволі, покірності... «Жовтень», рефлекс свободи, як безумовний і вроджений, не міг бути знищений, як вам тепер ясно, ні віками неволі, ні морем крові й страждань, що їх приніс трудящий нарід на вітар цього могутнього рефлексу... Ми переживаємо переходовий час, коли на руїнах умовних зв'язків, що впали, розірвалися, розійшлися, нам треба зробити велику й тяжку працю перевиховання» [122, с. 30–31].

Особливих змін в умовах радянського суспільства зазнав зміст педології, її основні наукові положення. Звернемо увагу на такі нові тенденції розвитку педології в Україні у 20-ті роки ХХ ст.: спрямованість на виконання основного завдання педагогіки – виховання «нової» людини; зв'язок з психотехнікою; активізація пошуків нових форм, методів і змісту навчання та виховання дітей, що мали стати основою реформування освітньо-виховної системи в умовах побудови комуністичного суспільства, і як результат цього – розробка комплексної системи організації педагогічного процесу; посилення уваги до проблем «дефективного» дитинства.

Важливою рисою радянського виміру педології була її спрямованість на виконання основного завдання педагогіки – виховання «нової» людини. Зокрема, П. Блонський наголошував, що «педологія, прагнучи дати повну картину розвитку дитини з усіма його закономірностями, покликана допомагати вихованню нової – повноцінної, всебічно розвинутої людини, члена соціалістичного суспільства» [69, с. 281].

Існування педології та її активний розвиток у Радянському Союзі були пов'язані саме з її увагою до вирішення практичної проблеми формування «нової» людини та відмовою від розуміння дитини як окремої неповторної особистості. Так, А. Залкінд на Першому педологічному з'їзді (1928) зазначав, що розквіт педології в СРСР зумовлений тим, що перед нею ставилися «нові завдання виховання, вивчення соціально нової дитячої маси і нового соціального середовища» та «створення нової соціалістичної людини». (Додаток 3) [187, с. 5].

О. Сухомлинська зазначає, що перехід педології від виховання яскравої і самобутньої індивідуальності до «процесу виробництва нової людини паралельно з виробництвом нового обладнання» (А. Луначарський) відбувся 1924 р., коли педологам була директивно нав'язана класово-партійна точка зору на цю інтегровану науку [359, с. 134–135]. Тоді педологія почала зосереджуватися на дослідженні впливу соціального середовища на розвиток дитини та першочерговому вивченні можливості змінювати особистість, змінюючи її оточення. За твердженням А. Залкінда, «більшість наукових працівників педології в СРСР дотримуються оптимістичних поглядів на можливості прогенеративних змін людини в умовах соціалістичного середовища, що змінюється» [187, с. 5].

Обґрунтування ідеї виховання «нової» людини було здійснене Л. Виготським у статті «Соціалістична переробка людини» (1930), у якій він визначив джерела формування «нової соціалістичної» особистості: знищення капіталістичних форм організації суспільства й виробництва та «форм суспільного й духовного життя людини, що виникають на їхній основі»; позитивні можливості великого виробництва й «влади людини над природою»; зміна суспільних відносин у процесі будівництва соціалізму [109, с. 273–274]. Найважливіша роль у «переробці» людини відводилася вихованню, організованому на принципах колективізму, поєднання розумової і фізичної праці, зміни стосунків між представниками різних статей, знищення різниці між розумовим і фізичним розвитком [109, с. 274–275].

Перейдемо до розгляду питання про зв'язок педології з психотехнікою, що став однією з ознак радянської педологічної науки та практики. Наголосимо, що в дорадянський період психотехніка на теренах Російської імперії не розвивалася [535, с. 7], що ставало позитивним чинником її розвитку у Радянському Союзі, оскільки вона не пов'язувалася з дореволюційним минулим.

Як зазначає О. Сухомлинська, психотехніка – це галузь психологічних дисциплін, що набула найбільшого розвитку у 1910 – 1930-х роках переважно у Німеччині та Радянському Союзі. Вона вивчала трудову діяльність людини, а також питання професійної орієнтації, професійного відбору, професійної освіти, класифікації професій, попередження професійної втомлюваності та нещасних випадків на виробництві, психогігієни, психології впливу на робітника (засобами плакату, реклами, кіно) [535, с. 7]. Поширеним у 20-ті роки було визначення психотехніки як «науки, що має своїм завданням застосування психології до різних сфер праці людей з метою підвищення її продуктивності» [309, с. 5].

Педологію та психотехніку пов'язувала низка спільних теоретичних положень:

1) спільною основою психотехніки та педології була рефлексологія [535, с. 8];

2) обидві науки базувалися на принципах розвитку особистості та диференціації цього розвитку залежно від статі, соціального становища та національності [293, с. 13, 21];

3) однією з точок перетину педології та психотехніки була ідея технологізації, що включала загальні знання з політичної економії, соціології, історії розвитку способів виробництва та «загальні вміння орієнтуватися в техніці» [72, с. 311]. Оскільки ідея технологізації, освоєння техніки та засвоєння технічних знань у ті часи в СРСР пов'язувалася з марксистсько-ленінською ідеєю політехнізму, ці терміни у радянській науці вживалися як близькі за значенням. Так, видатний педолог і один з провідних радянських

психотехніків Л. Виготський, який на початку 30-х років активно співпрацював з Українською психоневрологічною академією, у доповіді «Педологія та психотехніка» (1931) зазначав: «Коли розгорнуться педологічні дослідження і психотехнічні дослідження з проблеми політехнізму, тоді стане зовсім зрозумілим взаємний зв'язок, взаємне співробітництво двох дисциплін, із яких кожна в цій проблемі не може рухатися без іншої... Як тільки склалися наші знання про розвиток дитини і політехнічну діяльність, яку ми вивчаємо, відразу психотехніка отримує нові можливості у справі вивчення та обґрунтування політехнічної роботи з дитиною. І, навпаки – як тільки ми отримуємо точні відомості про природу впливу на дитину, про характер її трудової підготовки від психотехніки, так педологія відразу ж отримує нові можливості знань і досліджень у цій галузі» [103, с. 115].

Мета психотехніки була дотичною до завдань педології та педагогіки, оскільки вона полягала «у вихованні продуктивного працівника..., у вихованні доцільно працюючих людей і максимального використання якостей кожної людини» [71, с. 309].

Практичні завдання психотехніки були пов'язані з педологією і стосувалися визначення деяких особливостей розвитку дитини, її поведінки та характеру, а саме: з'ясування відповідності психологічних якостей особистості вимогам професії і розвиток вроджених нахилів дитини для її підготовки до відповідного виду трудової діяльності [71, с. 307].

До спільних практичних завдань педології та психотехніки також відносилося дослідження різних властивостей особистості дитини за допомогою тестових методик. У психотехніці такі тестові дослідження мали форму професійного відбору. Психотехнік Н. Вігдорчик у праці «Природний професійний відбір з точки зору професійної гігієни» (1928) зазначав, що професійний відбір – це «планомірний штучний відбір людей, які підходять до тієї чи іншої професійної діяльності» [89, с. 7].

Стосовно застосування тестів провідний радянський психотехнік І. Шпільрейн у 1931 р. писав: «Найбільш розробленими, загальновизнаними

ділянками психотехнічної роботи є техніка психотехнічного тестового випробування, техніка обліку результатів, техніка встановлення кореляційних зв'язків з практикою. Є багато стійких систем тестів (Binet-Simon, Ofis-series, альфа і бета серія, Левітов-Толчинський, Россолімо), приладів, бланків і формулярів, формул обчислення кореляцій, відомих кожному психотехніку» [619, с. 157].

Зауважимо, що у педології та психотехніці тести й тестування мали переважно різні функції. Так, у педології вони відігравали переважно діагностичну роль, але могли мати також навчальну і виховну мету. У психотехніці вони виконували діагностичні функції придатності до певної професії дорослого або майбутнього працівника [535, с. 9].

Крім тестування, психотехніка, як і педологія, застосовувала методи спостереження та експерименту. Реалізація методу спостереження відбувалася двома способами: об'єктивне спостереження за трудовою поведінкою та самоспостереження [535, с. 10].

Безпосередній зв'язок з педологією мав такий розділ психотехніки, як психотехніка дитячого та юнацького віку, що водночас навіть став однією з частин педології (іноді її називали педопсихотехнікою) [188, с. 67]. Л. Виготський зазначав: «Психотехніка дитячого і юнацького віку може і повинна розвиватися як одна з педологічних дисциплін, тобто як тільки психотехнік підходить до якогось явища, що у цілому входить до кола його компетенцій, але пов'язаного з дитиною, з процесом дитячого розвитку у цілому, він відразу ж повинен будувати основну систему своїх понять педологічно, тобто його наука стає однією з педологічних дисциплін...Ця галузь психотехніки повинна бути названа педологічною психотехнікою» [103, с. 114].

Наголосимо, що психотехніка дитячого та юнацького віку активно розвивалася саме в Україні. Сучасний російський дослідник М. Курек назвав провідного українського психотехніка М. Сиркіна «дитячим психотехніком». У Харкові та й інших українських містах регулярно проводилися дослідження

психічних якостей і рівня розумового розвитку школярів, необхідних для вибору професії та подальшої трудової діяльності [293, с. 16].

Педологія виступала у якості підґрунтя розвитку психотехніки. Так, Л. Виготський висловив думку про необхідність «педологізації психотехніки», під якою він розумів розвиток психотехніки на основі педологічних знань про розвиток дитини [103, с. 117–118].

Водночас і психотехніка ставала підґрунтям педології, зокрема, у питаннях, що стосувалися формування трудових навичок дитини та професійної підготовки молоді. «Педологія, будуючи цілісну картину дитячого розвитку, отримує в загальній психотехніці і в педологічній психотехніці одну із керівних дисциплін у сфері своїх сучасних досліджень... – писав Л. Виготський, – там, де педологія торкається питань професійного розвитку, трудової підготовки, там всюди... психотехніка орієнтує педолога в галузі цього дослідження» [103, с. 114–115].

Взаємозв'язок педології з психотехнікою виражався й у тому, що обидві науки були основою педагогічної теорії та практики. Наприклад, Л. Виготський стверджував, що «практична реалізація завдань наукового обслуговування педагогічного процесу з боку педології та психотехніки вимагає співробітництва педологів і психотехніків у розв'язанні цілої низки питань, що стоять перед нашою школою» [103, с. 115].

Одним зі спільних завдань, що мали педологія та психотехніка стосовно школи, була профорієнтація учнів, у ході якої з'ясовувалася здатність дитини до певної професії через виявлення певних професійних якостей особистості, а саме: професійних здібностей (обдарованості) та професійних схильностей (інтересів). З позицій педології та психотехніки велике значення у профорієнтації школярів надавалося об'єктивному вивченню дитини, до якого входили звіти і протоколи учнівських зборів, спеціальні анкети, присвячені схильностям дитини, написання творів-самопостережень, систематичне спостереження за дитиною, аналіз продуктів дитячої творчості, вивчення кола її

уявлень. До того ж організація навчального процесу, його перебіг і результати становили предмет дослідження педології та психотехніки [535, с. 9–10].

Профорієнтація школярів здійснювалася й у процесі професійних консультацій – «рекомедацій з вибору професії, що надаються компетентною особою чи організацією на підставі різнобічного вивчення професій і особистих якостей кандидатів». Хоча фахівець, який здійснював професійну консультацію, не обмежувався визначенням здібностей і знань учня, а брав до уваги умови праці, характерні для кожної професії, педологічні дослідження особистості дитини були важливими й для цього напряму психотехніки [309, с. 26].

Важливим завданням психотехніки, що стосувалося й педології, був професійний відбір дітей і молоді, тобто вибір певної професії, яка найбільше підходить особистості відповідно до її індивідуальних якостей. Вихідним у цьому випадку слугує професія, до якої підбираються відповідні їй кандидати. У ході професійної орієнтації визначалося, до якої професії найбільш придатна особа. Вихідним у цьому випадку слугує людина, а не професія [309, с. 26].

Спеціальним напрямом психотехнічної профорієнтації, що був пов'язаний з педологією, стала професіографія – наука про професії, що розглядалися під кутом зору вивчення психофізичних і фізіологічних процесів, які відбуваються в організмі людини у їх співвідношенні до певної професії, з якою школа мала ознайомити учнів [535, с. 10].

Отже, педологія у 20-ті – на початку 30-х років була пов'язана з психотехнікою. Обидві науки здійснювали дослідження особливостей психічного та фізичного розвитку особистості, застосовували аналогічні методики таких досліджень, почасти мали спільні завдання стосовно навчально-виховної діяльності школи. Обидві науки – педологія і психотехніка – у зазначений період перебували на етапі свого становлення, були рівнозначними, і ще не було ясно, яка з наук отримає більший розвиток, вони обидві претендували на провідне місце у радянському суспільстві й у системі людинознавчих наук.

Педологія ранньорадянського періоду характеризувалася активізацією пошуків нових форм і змісту навчання та виховання дітей, що мали стати основою реформування освітньо-виховної системи в умовах побудови соціалістичного суспільства. Радянські перетворення в освітній галузі почали здійснюватися у 20-ті роки ХХ ст. з урахуванням ідеї про те, що «нові методи виховання і навчання повинні мати широку педологічну основу» [756, арк. 90–91]. Результатом цих пошуків, зокрема, став комплексний підхід до організації та змісту педагогічного процесу, в основі якого була педологія.

Запровадження комплексної системи у педагогічний процес передбачало вивчення низки інтегрованих тем без поділу на окремі навчальні предмети. Це давало змогу вивчати не окремі науки, а явища, що пояснювалися з точки зору різних наук. За таких умов мета навчання полягала, насамперед, не в отриманні знань, а у соціальному вихованні дітей, формуванні їхніх пізнавальних інтересів і у залученні їх до трудової діяльності.

Сутність комплексності навчання полягала в концентрації навчального матеріалу та організації навчально-виховного процесу навколо стрижневої теми. У його основі лежали такі складові: 1) урахування природи дитини, її інтересів і потреб (спадковість, психофізіологічні особливості); 2) визначення специфіки засобів опанування знаннями; 3) встановлення багаторівневих зв'язків між знаннями та життям (оточенням); 4) складна система залежності між розвитком дитини та знаннями, які вона одержує; 5) обґрунтування специфічного місця та ролі вчителя в процесі навчання [359, с. 204].

Як зазначає О. Сухомлинська, природа дитини в цій системі розглядалася з педологічних позицій, коли для педагогічного впливу відбиралися знання, що найперше відповідали потребам та інтересам дитини. Школа намагалася також забезпечити світоглядну позицію та норми поведінки учнів. Процес навчання ідентифікувався з процесом розвитку дитини: навчання розглядалося як розвиток, який визначався оволодінням певними навичками (подібні погляди характерні й для біхевіоризму та рефлексології). Знання, набуті в школі, були тісно пов'язані з повсякденним життям дитини, її оточенням, носили дієвий,

перетворювальний характер. Виходячи з цих системоформувальних принципів, дитина ставилася в центр педагогічного процесу, була його рушійною силою. Учитель відігравав допоміжну роль [359, с. 176, 204–205].

Комплексність розглядалася педагогікою та педологією як багатогранна проблема – педагогічна й політична, оскільки вона була водночас принципом організації навчання та виховання дітей і принципом формування їх ідеології та поведінки.

Окрім того, засвоєння комплексів було й метою навчання. Український педолог і педагог-дефектолог, представник Харківської школи педології І. Соколянський, який був керівником Науково-методичного комітету управління соціального виховання Наркомосу УСРР, а згодом очолював Український науково-дослідний інститут педагогіки, [563, с. 297, 300], зазначав у статті «Організація педагогічного процесу за комплексовою системою, методика й методична техніка» (1926), що педагогічний процес, метою якого є формування класової поведінки, має ґрунтуватися на комплексовій системі навчання дітей. Водночас «знання – уміння читати, писати, формувати свої мовні вирази на письмі й усно» розглядалися як засоби досягнення мети, яка полягала у засвоєнні комплексів (явищ життя) [512, с. 11, 14].

Особливості організації комплексної системи навчання залежали від рівня розвитку та знань школярів, що у цілому відповідало провідним ідеям педології [606, с. 291]. Я. Чепіга, який «на початку 20-х років став переконаним педологом, прихильником концепції вільного виховання» [359, с. 198], керував секцією практичної педагогіки Київської Науково-дослідної кафедри педології, а з 1926 р. був співробітником УНДІПу [563, с. 95–96], наголошував, що, «будуючи комплекс і розгортаючи його, потрібно рахуватися з дітьми даної групи, цебто їхнім віком» [603, с. 293].

При комплексній системі досить поширеними у школах соцвиху були активні методи навчання: бесіди евристичного характеру, екскурсії, лабораторні роботи, трудовий і художній методи, що сприяли формуванню пізнавальних інтересів, активності, ініціативи школярів, їх класовому

вихованню. Водночас основним негативним показником комплексного навчання школярів був «низький рівень засвоєння формальних знань (правопису, пунктуації, орфографії, таблиці множення, математичних правил)» [878, арк. 282].

Отже, на ідеях педології засновувалося комплексне навчання дітей, що було провідною дидактичною та виховною системою в радянській Україні до початку 30-х років, коли її замінили спочатку на комплексно-проектну (1930), а згодом на проектну систему (1931), які також швидко зникли у зв'язку з тим, що Наркомосом були розроблені стабільні програми на предметній основі, що давали чітко окреслене коло систематичних знань [359, с. 202].

Перейдемо до розгляду питання вивчення педологією проблем важкого дитинства, яке також є характерним для радянського виміру педології. Як зазначалося, ще у «Декларації Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей» вживалося поняття «спеціальна педологія» [153, с. 239], предметом вивчення якої було «дефективне дитинство». Це поняття використовувалося для позначення дітей з психофізичними вадами, малолітніх правопорушників і безпритульних дітей [159, с. 314]. Разом з цим у працях педологів, психологів, педагогів, психіатрів П. Блонського, Л. Виготського, О. Грибоедова, В. Кащенко, М. Озерецького, І. Соколянського та інших учених зустрічається поняття «важке дитинство» [62; 65; 98; 101; 107; 144; 240; 375; 513]. Обидва поняття вживалися як синонімічні і були предметом не тільки вивчення, а й посиленої уваги з боку педології. Як синонімічні розглядалися й поняття «спеціальна педологія», «педологія важкого дитинства», «педологія дефективного дитинства».

Педологія важкого дитинства вважалася не окремою галуззю загальної педології, а її органічною, невід'ємною частиною. Між ними існував зв'язок, що полягав у їх взаємному доповненні. На думку Л. Виготського, «розробка основних проблем загальної педології була б часто ускладнена, а іноді й неможлива, якби вона не спиралася на педологію важкого дитинства...

Педологія важкого дитинства сама стає науково можливою галуззю знань, коли будується на одній методологічній основі з загальною педологією» [101, с. 189].

Основні принципи наукового розвитку педології важкого дитинства були визначені Л. Виготським: її оформлення на засадах марксизму; визнання соціальної обумовленості розвитку важкої дитини (навіть такої, патологія розвитку якої обумовлена біогенетично); розкриття динаміки розвитку важкої дитини та педологічна розробка основних засад діяльності закладів для важких дітей у загальному контексті розвитку радянської педагогіки та школи [101, с. 190–191].

Своєрідність і складність педології важкого дитинства полягала у тому, що вона містила наукову інформацію про значну кількість типів важких дітей, як тих, які мають відхилення у психічному або фізичному розвитку, так і важковиховуваних. Педологами були розроблені різні класифікації таких дітей. Найповнішою була класифікація Л. Виготського, зроблена ним у доповіді на Першому педологічному з'їзді (1928), оскільки вона охоплювала усі категорії дітей, розвиток і поведінка яких відхилялися від загальноприйнятих норм. Л. Виготський виокремив такі типи: «1) тип дитини, поведінка якої відхиляється від норми внаслідок якогось органічного дефекту (фізично дефективні діти – сліпі, глухі, сліпоглухонімі, каліки і т. д.; розумово відсталі внаслідок органічного відхилення); 2) тип дитини, поведінка якої відхиляється від норми внаслідок функціональних порушень (важкі діти у вузькому сенсі слова – правопорушники, діти з недоліками характеру, психопати); 3) тип виключної у виховному відношенні дитини складають діти, обдаровані вище норми (талановиті)» [107, с. 175].

Важковиховувані діти разом з неповнолітніми правопорушниками та безпритульними відносилися до категорії «морально дефективних», щоправда вживаний термін і, головне, його обґрунтування, починаючи з середини 20-х років, почасти критикувалися педагогами та педологами як запозичені у «буржуазному суспільстві» [65, с. 187–201; 110, с. 150].

Проблема «моральної дефективності» розглядалася у радянській педології як проблема середовища, «оздоровлення» якого стало основою виховної практики у цій сфері. Специфіка та новизна розгляду проблем важкого дитинства у радянській педології полягала у саме у застосуванні нею соціогенетичного підходу у тлумаченні його причин. У працях П. Блонського, Л. Виготського, А. Залкінда, М. Тарасевича причини «моральної дефективності» пояснювалися соціально-економічними та культурно-педагогічними умовами, у яких росла дитина [65; 110, с. 150; 188; 541; 542, с. 48]. Вони доводили, що в іншому середовищі, сприятливому для дитячого розвитку, «важка дитина досить швидко втрачає риси моральної дефективності й стає на новий шлях» [110, с. 150].

Педологія важкого дитинства досліджувала не окремий дефект, а дитину, яка має відхилення у розвитку в цілому. Тому в основу всіх педологічних досліджень було покладене цілісне вивчення дитини у її взаємодії з оточуючим середовищем.

Педологічний відбір «дефективних» дітей, окрім дуже помітних випадків (сліпота, глухонімота, ідіотія), здійснювався не перед їх вступом до школи, а вже у процесі їхнього навчання, що забезпечувало більшу об'єктивність такого відбору. Їх подальший розподіл у різні освітньо-виховні заклади або групи залежав від типу розвитку і поведінки дитини, а не від окремих симптомів і дефектів [107, с. 175–176].

Педологи визнавали той факт, що більшість важких чи «дефективних» дітей можуть навчатися й виховуватися в умовах школи або дитячого будинку для нормальних дітей. З цією метою при школах організовувалися допоміжні (так звані «полегшені») класи. У школах активізувалася педологічна робота щодо дослідження рівня розумового розвитку та психічних особливостей таких дітей, об'єктивного обліку знань учнів, їх профорієнтації. Через школу завдяки педологічним консультаціям встановлювався зв'язок з сім'ями важких дітей, їхнім соціальним оточенням. Навчання та виховання іншої частини важких

дітей відбувалося в спеціальних навчально-виховних закладах [144, с. 126; 374; 375, с. 131–132].

Важливими умовами навчання, виховання та розвитку важких дітей в освітніх закладах різних типів були співпраця між педагогом, педологом та лікарем і організація педологічних консультаційних кабінетів [107, с. 179–180].

Зауважимо, що про радянізацію педології свідчить, насамперед, не тільки посилення уваги до проблем важкого дитинства, а й застосування нею соціогенетичного підходу при визначенні його причин та у пошуках шляхів для подолання його наслідків. Так, М. Тарасевич на основі проведеного дослідження особливостей психічного розвитку дітей, які скоїли правопорушення і перебували в Одеському колекторі для безпритульних, зробив висновок, що основна причина дитячих правопорушень полягає в негативному впливові на дитину сім'ї та найближчого оточення. Тому для перевиховання неповнолітніх правопорушників, насамперед, необхідно змінити соціальні умови, у яких вони перебувають. Результати дослідження були викладені у статті «Дитяча моральна дефективність» (1924) [542].

Отже, починаючи з 1924 р., радянська педологія набула нових рис, характеризувалася новими, порівняно із західною та російською педологією, науковими положеннями, оскільки відбувалася її радянізація – науково-теоретичне оформлення в умовах домінування радянської ідеології та функціонування більшовицьких органів влади, що спричинило відмову від деяких її положень, появу нових ідей і утвердження соціологізаторського підходу до дослідження і розв'язання усіх фахових проблем. (Додаток К).

3.2. Дослідження особистості як провідний напрям науково-практичного розвитку педології

Дослідження особистості дитини – провідний напрям науково-практичного розвитку педології, вихідне начало, на якому засновувалася ця наука, її основні теоретичні й практичні положення.

Специфіка педологічних досліджень, що здійснювалися в Україні у 20-ті – першій половині 30-х років, полягала у тому, що їхня різноманітна проблематика була зосереджена навколо вирішення центральної соціально-політичної і педагогічної проблеми окресленого періоду – виховання нової людини.

Педологічні дослідження особистості дитини здійснювалися впродовж усього часу існування педології у радянській Україні, незважаючи на те, що з середини 20-х років ХХ ст. спостерігалось зосередження уваги науковців і практиків на проблемах дитячого колективу (про вивчення дитячих колективів ми будемо писати у параграфі 3.3). Це пояснюється, насамперед, тим, що без знання психології, анатомії, фізіології, рефлексології, соціології дитинства було складно виконати завдання стосовно виховання нової людини, висунуті більшовицькою владою. Тому дослідження особистості здійснювалися паралельно з дослідженнями дитячого колективу і продовжувалися навіть на початку 30-х років ХХ ст. до часу повної заборони педології. Окрім того, вони були доречними у контексті тієї соціально-політичної ситуації, коли кожна дитина ставала членом колективу (дошкільної чи шкільної групи, піонерської організації тощо), і її цілісне вивчення сприяло розумінню специфіки функціонування колективу й колективізму як провідної риси радянського суспільства.

Провідними принципами, на яких ґрунтувалися дослідження дитинства, були: цілісність; системність; ставлення до дитини як до активної істоти; урахування постійного розвитку особистості, її зв'язків з соціальним середовищем і мінливості соціальних умов, у яких перебуває дитина [186, с. 1–3].

Вони здійснювалися й з урахуванням віку дітей, оскільки він впливав на визначення проблематики досліджень і їх методів, а також на вимоги до компетенції фахівців. Проводилися окремі обстеження немовлят (від народження до 2 років), дітей переддошкільного (2 – 3 роки) та дошкільного (4

– 7 років) віку, учнів трудових шкіл першого концентру (8 – 11 років) та підлітків (12 – 17 років).

В основі усіх досліджень дитинства, що здійснювалися впродовж 20-х років, лежало розуміння двофакторності розвитку дитини, його зумовленість соціальними та біологічними чинниками, але з визнанням пріоритетності впливу соціального середовища. У такому контексті завдання педологічних досліджень полягали й у вивченні чинників формування особистості, зокрема середовища, у якому перебувала дитина (сім'ї, колективу).

Завдяки педології дитинство вивчалось дуже широко, цілісно розглядалися питання психічного розвитку дитини, її поведінки, становища у соціумі, здійснювалися антропометричні, медико-фізіологічні й психотехнічні дослідження, розроблялися і впроваджувалися у практику нові методи педагогічного впливу на дітей. Оскільки основним принципом педологічних досліджень була їхня цілісність, і педологія ґрунтувалася на засадах комплексності, міждисциплінарності у вивченні дитинства, ми обрали проблемний підхід до характеристики педологічних досліджень і виділили проблеми, що стали головним предметом наукових студій з педології у 20-ті – на початку 30-х років ХХ ст.:

- поведінка дітей, її формування, можливості передбачення та впливу на неї (рефлексологічні дослідження);

- розвиток інтелекту дітей як інтегральної характеристики пізнавальних психічних процесів – уваги, пам'яті, мислення, уяви, інтересів, у тому числі й ідеологічних уявлень і соціальних установок;

- удосконалення навчального процесу (розробка та запровадження методів об'єктивного оцінювання знань і вмінь учнів, попередження втомлюваності школярів, наукова організація праці у школі);

- професійна орієнтація та професійний відбір школярів (психотехнічні дослідження);

- важковиховуваність, її види, причини формування та вияви у розвитку та поведінці дитини.

Центрами педологічних досліджень були Харківська та Київська школи педології, що об'єднували діяльність відповідних досвідно-педологічних станцій та науково-дослідних кафедр, а також досвідно-педологічні станції в Одесі та Катеринославі.

Педологічні дослідження здійснювалися і в інших наукових установах, зокрема в УНДПі. З цією метою при Інституті у 1928 р. було створено Бюро експериментальних досліджень [791, арк. 239].

Зазначимо, що педологічні дослідження здійснювалися й фахівцями Київського Санітарно-Педологічного інституту (пізніше він був перейменований у Інститут гігієни виховання, потім – у Інститут охорони здоров'я дітей і підлітків [159, с. 351]), що був створений у 1923 р. і став «науково-практичним, дослідницьким, консультаційним і почасти учбовим центром у справі виховання здоров'я дітей». Інститут мав кабінети для здійснення антропометричних, медичних, психопатологічних і психотехнічних обстежень дітей, а також кабінети фізкультури та гігієни дитячої праці. Впродовж перших трьох років діяльності (1923 – 1925) фахівцями інституту було обстежено 3154 дітей [395, с. 227–228].

Вивчення архівних джерел засвідчило, що почасти педологічні дослідження здійснювалися й на кафедрах педології губернських (округових) ІНО [791, арк. 331–335, 424–426].

Принагідно зазначимо, що, незважаючи на досить чітку структуру педологічних установ, наукові дослідження у галузі педології були здебільшого безсистемними й нескоординованими, здійснювалися без урахування тих студій, що проводилися в інших установах, або їх результатів.

Важливим предметом педологічних досліджень стала поведінка дітей різного віку, її пояснення, формування і прогнозування з позицій рефлексології. Сама поведінка тлумачилася дуже широко і поєднувала усі аспекти життєдіяльності дитини. Навіть психічні та фізіологічні процеси, що відбувалися в організмі, відносилися до поведінки. За своєю сутністю ці дослідження були рефлексологічними, але, оскільки рефлексологія становила

основу педології і обидві науки були взаємопов'язаними, вони стали частиною педологічного вивчення дитини. Вони здійснювалися, зокрема, Київською кафедрою педології (підсекція рефлексології у складі В. Гаккебуша, К. Мокульського, П. Чамати) [598, с. 307 – 316].

Київський рефлексолог і педолог К. Мокульський зазначав, що зміст рефлексологічних досліджень полягає у вивченні механізмів і форм поведінки дитини. Дослідження механізмів поведінки спрямовувалося на визначення функцій нервової системи, що слугують засобом встановлення взаємодії дитини з соціальним середовищем. А специфіка взаємодії дитини з оточенням є формою її поведінки. Вивчення поведінки відбувалося шляхом «спостережень за дітьми у будинках дитини та яслах з часу їх народження», а також за допомогою природних і лабораторних експериментів [348, с. 270–272].

За допомогою рефлексологічних апаратних досліджень, які здійснювалися за допомогою спеціальних приладів, відбувалося вивчення процесів збудження і гальмування у корі головного мозку, що пояснювали особливості уваги, пам'яті, мови, мислення, уяви та інших психічних характеристик дитини [122, с. 61–85].

Значних результатів у вивченні поведінки дітей досягли харківські педологи та рефлексологи на чолі з В. Протопоповим. Їхні дослідження спрямовувалися на вивчення «фізіологічних механізмів поведінки, механізмів утворення звичок, умов досягнення наміченої поведінки та її прогнозування». У процесі рефлексологічних досліджень харківські вчені застосовували «апаратні методи, спостереження та комплексні тестові методики для визначення причин окремих актів поведінки, їх швидкості та специфіки вияву» [791, арк. 238].

Розглянемо й *педологічні дослідження*, що визначали рівень *інтелектуального розвитку* та специфіку *вияву уяви, пам'яті, уваги та інших психічних характеристик дитини*. Як зазначає О. Сухомлинська, у якості вимірників «найрізноманітніших аспектів розвитку дитини, у тому числі навчання і виховання» найчастіше використовувалися «тести – стандартизовані, часто обмежені в часі випробування для встановлення

кількісних і якісних індивідуальних психологічних властивостей..., іншими словами, інструменти для оцінювання якостей особистості, зокрема інтелекту» [159, с. 392]. Для цього використовувалися: методика Россолімо, тести Біне – Симона, Крепеліна, Бурдона, Коса (визначення рівня інтелектуального розвитку); анкети для вивчення дитячих уявлень, ідеалів та інтересів [293, с. 25]. Тести Біне – Симона на визначення рівня розумового розвитку дитини були найбільш уживаними. Вони адаптувалися радянськими педологами до існуючих умов і дещо змінювалися, але, як і початковий варіант цих тестів, розроблений французькими психологами А. Біне та Т. Симоном, залишалися чітко диференційованими залежно від віку дитини. У додатку Л наведено їх приклад [359, с. 143–144].

Наголосимо, що, крім цих запозичених, вітчизняні педологи розробляли й власні методики для здійснення досліджень психологічних властивостей дитини, зокрема метод колізій. Розглянемо докладніше методики, розроблені радянськими педологами. Так, у педології застосовувалися *тести інтелектності* з метою вимірювання загального розумового розвитку дитини і «тієї обізнаності в оточенні та в теоретичних знаннях, яку дитина набуває у школі у процесі навчання»: задачі на аналогії, доповнення пропущених слів у реченні тощо [401, с. 239].

Наведемо приклад тестів інтелектності, спрямованих на визначення загального розумового розвитку дітей, розроблених фахівцями кабінету соціальної педагогіки Полтавського ІНО Г. Ващенком, Є. Ігнат'євим та ін. Вони були розраховані на учнів шкіл першого концентру і склалися з чотирьох розділів:

1. Інформація: «як називається республіка, в якій ми живемо?».
2. Арифметичні тести: «робітник заробляє 23 карбованці на тиждень, скільки він одержує у рік?»; «у четвертій групі 30 дітей, а в третій на 50 % більше. Скільки дітей у третій групі?».
3. Тести-аналогії: «миша – бігати – жаба –...?».
4. Тести-протилежності: «тривалий – к...», «теорія – п...».

На проведення тесту, який складався зі 100 завдань, виділялося 40 хвилин. Перевірка їх результатів була покладена на студентів Полтавського ІНО під керівництвом лектора [86, с. 70].

Наголосимо, що педологи розрізняли тести інтелектності та *тести успішності*. Застосування останніх спрямовувалося винятково на визначення рівня засвоєння шкільних знань. Водночас дані досліджень фахівців Харківської досвідно-педологічної станції засвідчили, що між загальним інтелектуальним розвитком дитини і її успішністю є «чималий позитивний зв'язок» [401, с. 239].

Співробітник Київської кафедри педології Г. Костюк до переваг застосування тестів відніс оперативність отримання результатів і їхню достатню об'єктивність. Він зазначав: «У тестах інтелекту залишається один плюс, що нас в практиці і приваблює: можливість не ждати, поки учень розпочне своє навчання й виявить свій поступ, а виявити його можливості через успіх в малому ділі тестового виконання» [260, с. 141].

Звернемо увагу і на *метод тестів-колізій*, розроблений відомим радянським педагогом і педологом С. Ривесом, тоді одним із керівників школи-комуни та дитячого містечка в Одесі. Досліджуючи ідеологічні уявлення дитини, С. Ривес формулював завдання, розв'язання яких забезпечувало виявлення класової позиції. Головну роль у розв'язанні завдань відігравала не сама відповідь, а її обґрунтування. Наведемо приклад одного з тестів-колізій: «Йде хлібозаготівля. У селі селянин Н. заховав хліб. Про це дізналися Ваня, Коля та Петя і засперечалися між собою. Ваня заявив, що Н. – ворог радянської влади і про нього потрібно повідомити в сільську раду. Петя сказав, що жителі міст забирають хліб у селян і нічого не платять, тому селянин зробив правильно. «Не потрібно втручатися, – заявив Коля. – Хто хоче, здає хліб, а хто не хоче – нехай цього не робить». Діти мали на власний розсуд обрати, хто з хлопчиків висловив правильну думку. Окрім того, їм пропонувалися питання, як би вчинив кожен із них, якби дізнався про вчинок Н., і чому. Обстеження на

основі тестів-колізій було анонімним. Одержані результати доповнювалися результатами спостережень і опитувань [450].

Наприкінці 20-х років ХХ ст. тести-колізії широко впроваджувались у педологічну практику. Л. Виготський у рецензії на працю С. Ривеса «Про засоби педагогічного впливу. Бесіди з учителями» позитивно оцінив їхнє застосування у педології: «Особливо вдалим виявляється нам застосований автором у його дослідженнях метод тестів (або задачок, як сам автор називає його), за допомогою якого вивчаються і аналізуються реакції дітей на конкретну складну ситуацію. Цей метод поєднує в собі досягнення експериментально-тестового дослідження з конкретністю, життєвістю, практичністю простого опитування. Цьому методу, на нашу думку, належить велике застосування в наших педолого-педагогічних дослідженнях (особливо в галузі вивчення ідеологічних уявлень), і було б дуже цікаво, якби автор присвятив його аналізу й обґрунтуванню особливу статтю» [108, с. 66].

Подібну мету (дослідження соціальних уявлень, суджень, інтересів, ідеалів школярів) мало й *вивчення дитячих творів*, запропоноване П. Блонським. Він зазначав, що «надзвичайно багато для вивчення дітей дають їхні твори і розповіді на визначену тему». Щоб здійснити аналіз дитячих письмових творів, учений радив «до кожної дитячої роботи підходити не тільки з виробничої точки зору, тобто з боку виявлення у ній знань і навичок, але і з точки зору, які свої індивідуальні риси виявляє ця дитина у своїй роботі, і з точки зору соціальної, тобто як вимальовується у цій роботі домашній побут дитини і оточуюче середовище» [60, с. 6]. Цей метод запроваджувався у шкільну педологічну практику, але методика його застосування залишалася мало розробленою [60].

Використання таких методів свідчить, з одного боку, про прагнення педології до всебічного вивчення дитини, а з іншого – про наголос, що ставився у дослідженнях на соціальних аспектах розвитку особистості, її ідеологічних уявленнях.

Зазвичай для вивчення кожної психічної характеристики педологи застосовували низку методів. Так, харківські вчені на чолі з П. Волобуєвим досліджували увагу школярів. З цією метою вони використовували такі *психологічні методиками*: *Ш. Рібо* (шляхи формування уваги); *Е. Крепеліна* (стійкість уваги) та *Н. Вірта* (концентрація уваги). Окрім того, для дослідження уваги педологи спостерігали за школярами під час уроків, і тоді показником уваги дитини вважалося збереження нею робочої пози. Дослідження показали, що специфіка вияву уваги (її стійкість і концентрація) залежить від віку школяра, методів викладання, навчального навантаження, часу, коли проводиться урок, дня тижня [116, с. 5, 9].

Фахівці київського кабінету індивідуальної педагогіки досліджували увагу дітей віком 9 – 17 років (1925) *за методом А. Владимирського*, який полягав у тому, що дитина вирізувала з паперу або малювала певні геометричні фігури (їхня складність збільшувалася відповідно до віку дітей). Точність виконання завдання була основним критерієм вимірювання уваги [390, с. 116–117].

Одним із важливих предметів педологічних досліджень був розумовий розвиток дитини. Так, педологами було проведено дослідження рівня розвитку інтелекту вихованців Першого дитячого містечка Одеси. Серед 1173 обстежених «45 % дітей мали відповідний своєму віку розумовий розвиток, 55 % дітей показали розумову відсталість» [754, арк. 142].

Дослідження, проведені у 1923 р. (дослідницьку групу очолював одеський педолог О. Монтеллі) *за методом Біне – Симона*, дали підстави педологам зробити висновок про «підозріло високий відсоток відсталості у дітей» [754, арк. 129]. Такий результат О. Монтеллі пояснив тим, що метод Біне – Симона не зовсім адаптований до визначення розумового розвитку дітей, які навчалися у радянських школах, оскільки він «спрямовується на з'ясування результатів шкільного «інтелектуального тренування», що не характерно для наших дітей і шкіл» [754, арк. 130].

Натомість педолог запропонував з метою визначення інтелектуального рівня школярів використовувати дещо змінений, «адаптований до дитини»

шляхом зменшення кількості та обсягу завдань *метод О. Лазурського*. Його сутність полягала в тому, що кожна дитина виконувала 6 завдань: 1) учила напам'ять вірш; 2) писала твір на вільну тему; 3) підбирала асоціації до запропонованих слів; 4) малювала довільний малюнок; 5) виготовляла виріб з паперу або інших матеріалів; 6) брала участь у колективній грі. На основі аналізу результатів виконання цих завдань педологи робили висновок не тільки про інтелект дитини, а й про її пам'ять, уяву та інші психічні властивості. У такий спосіб у 1923 р. одеськими педологами на чолі з О. Монтеллі було обстежено 247 дітей. Результати були більш оптимістичними порівняно з попереднім дослідженням, оскільки відсоток розумово відсталих дітей був дещо нижчий [754, арк. 130] (у звіті О. Монтеллі кількість розумово відсталих дітей або їх відсоток не вказані).

Для дослідження інтересів, уявлень і мислення дошкільників віком 4 – 8 років одеські педологи запропонували *метод аналізу казок*, складених дітьми. У якості одиниць аналізу науковці використовували назви тварин і птахів та імена людей, які вживалися дитиною у казці, а також кількість, різноманітність дійових осіб казки і взаємозв'язок між ними. Дослідження показали, що більшість дітей не здатні до логічної побудови своєї розповіді, але мають достатні для свого віку уявлення про людей, тварин і птахів [754, арк. 145].

Педологи Ніжинського ІНО професор М. Даденков і аспіранти М. Рябко, М. Косенко, П. Кононенко, С. Борисенко, Г. Бутко, В. Котляров, Г. Кутс, М. Грищенко досліджували релігійні уявлення та ставлення до релігії дітей шкільного віку (за *опитувальниками*, розробленими колективом авторів) і інтереси сільських школярів (за *анкетною*, розробленою С. Борисенком). Анкета містила 25 питань, що стосувалися ставлення до релігійних і радянських свят, проведення вільного часу, літературних уподобань і знання змісту відомих літературних творів, розуміння суспільно-політичних подій, що відбувалися у державі, стосунків з батьками та іншими членами сім'ї. Результати досліджень засвідчили утвердження атеїстичних ідей в уявленнях близько половини

школярів, а також відсутність у більшості дітей інтересу до розумової праці та читання книг [791, арк. 331, 335].

Загалом, педологічні обстеження, що проводилися на усій території Радянського Союзу, засвідчили, що радянські діти у 20-ті роки ХХ ст. мали досить низький рівень інтелекту. Особливо це стосувалося дітей народів, які проживали на території Середньої Азії та Сибіру. Показники рівня інтелектуального розвитку російських та українських дітей були дещо кращими, але також нижчими від норми [293, с. 36–41].

Отже, педологічні дослідження рівня інтелектуального розвитку та специфіки вияву психічних характеристик і якостей дитини (уваги, уяви, пам'яті, інтересів тощо) були дуже різноманітними. Для їх здійснення застосовувалися як дуже відомі методики (Біне – Симона, О. Лазурського, Ш. Рібо, Е. Крепеліна, Н. Вірта та ін.), так і нові, розроблені радянськими педологами (тести-колізії, вивчення дитячих творів, методика О. Монтеллі, використання авторських анкет та ін.).

Перейдемо до характеристики *педологічних досліджень*, що спрямовувалися на удосконалення *навчального процесу у школі*. Вони стосувалися *дослідження бюджету часу учнів, режиму праці і відпочинку дітей, попередження їх втомлюваності, підвищення працездатності, а також запровадження методів об'єктивного оцінювання знань та вмінь учнів і здійснювалися у контексті наукової організації праці (НОП) у школі*. Ця проблема стала дуже актуальною з середини 20-х років ХХ ст., оскільки вона відповідала новим вимогам держави стосовно підготовки робітничих кадрів для здійснення індустріалізації, технічного переоснащення виробництва, нарощування його темпів тощо. З метою запровадження НОП у школах при Наркомосі УСРР була створена Комісія НОП, що займалася «обстеженням бюджету часу учнів масової школи» [7, с. 82].

Попередження втомлюваності учнів розглядалося педологією як важливе науково-практичне завдання, оскільки його розв'язання сприяло «збереженню

здоров'я дітей, забезпечувало гігієну виховання й пропаганду нової гігієнічної культури» [270, с. 78].

З метою вивчення шляхів попередження втомлюваності школярів і підвищення їхньої працездатності науковці на чолі з Г. Костюком у 1925/1926 навчальному році провели дослідження режиму праці та відпочинку учнів Київської досвідної трудової школи імені І. Франка (Г. Костюк був на той час аспірантом Київської кафедри педології і директором цього закладу). У процесі дослідження використовувалися методи *анкетування та заповнення хронокарт* (спеціальних друкованих бланків у вигляді таблиць), на яких у відведених графах записувалися відомості про дитину та її сім'ю, і, головне, інформація про усі її заняття з позначенням їх тривалості, часу початку та закінчення.

Найбільш оптимальним *методом для визначення бюджету часу* школярів було визнано *заповнення ними спеціальних щоденників*, оскільки вони були простішими і зрозумілішими для дітей порівняно з хронокартою. На першій сторінці такого щоденника вказувалися прізвище та ім'я дитини, її вік, навчальна група, адреса, професії батьків, приналежність до піонерської організації. У подальшому ця інформація піддавалася обробці дослідників. Далі, заповнюючи щоденник, діти відводили по дві сторінки, щоб описати свій щоденний графік роботи. Вони записували усі свої заняття та час, витрачений на них. У результаті аналізу цієї інформації педологи зробили висновок, що школярі перевантажені не навчальною працею у школі та вдома при виконанні домашніх завдань, а побутовою та піонерською роботою [258, с. 89–113].

Подібні дослідження проводилися Г. Костюком і в наступні роки. Вони спрямовувалися на вивчення змісту навантаження дитини та його розподілу впродовж доби. Вчений доводив, що: 1) навантаження не було індивідуалізованим і не враховувало особливостей кожного члена колективу; 2) молодші учні школи старшого концентру були завантажені більше, ніж старші. Окрім того, дослідник констатував відсутність у більшості школярів умов для «відновлення сил дитячого організму після попередньої втоми»: менша порівняно з нормою тривалість сну; недостатня калорійність і поживність їжі;

неорганізоване дозвілля. Як результат, педологічні рекомендації стосовно регулювання навантаження школярів полягали у налагодженні співпраці школи, піонерської організації та родини. Найкращою можливістю для налагодження співпраці вважалося спеціальне анкетування, що мало на меті забезпечення поінформованості шкільних педагогів про завантаженість дітей піонерською та побутовою працею [270, с. 78–94].

З метою дослідження бюджету часу школярів використовувалися і спеціальні анкети. Їх роздавали учням у класі. Через 20 – 30 хвилин вони повертали анкети, заповнені за відповідною інструкцією. Окрім загальних відомостей про дитину, питання анкети стосувалися інформації про витрати дітьми часу на різні види навчальної, громадської та побутової праці [7, с. 81–82].

Додамо, що харківські педологи на чолі з Л. Квінтом запропонували для визначення втомлюваності школярів використовувати *метод Креліна*, заснований на підрахунку правильних та помилкових відповідей. Його сутність полягала у тому, що кількість помилок, зроблених учнями при розв'язанні математичних прикладів, прямо пропорційна коефіцієнту їхньої втоми. Одні й ті ж математичні приклади діти розв'язували на початку і в кінці робочого (навчального) дня або тижня. У кінці робочого дня (тижня) зазвичай учні робили більше помилок. Окрім того, ці ж науковці розробляли методику визначення швидкості втомлюваності школярів залежно від стану їхнього здоров'я [78, с. 126, 145, 146].

Одним із результатів проведення досліджень бюджету часу та втомлюваності школярів стали Постанова РНК УСРР «Про організацію внутрішнього розпорядку в політехнічній школі» (1932), спільна Постанова Наркомосів освіти та охорони здоров'я УСРР «Типовий розпорядок шкільної праці та норми навантаження учнів всіма видами навчально-виробничої та громадської роботи» (1932) та Постанова Наркомосу УСРР «Про максимальне навантаження учня» (1932), що «регулювали навантаження учнів різними видами роботи, забезпечували охорону їх здоров'я та організацію дозвілля».

Згідно з ними, норма навантаження дітей зменшувалася і коливалася від 40 годин для учнів I-х груп до 70 годин для учнів VII-х груп. Окрім навчально-виробничої та громадської роботи (навчання у школі, виконання домашніх завдань, піонерська робота, праця у майстернях, на заводах, у колгоспах), сюди увійшло й організоване дозвілля дітей [796, арк. 43; 798, арк. 28–48].

Водночас зазначимо, що названі документи видавалися не тільки у контексті поширення ідей педології та НОП, а й у контексті низки радянських постанов 30-х років про школу, про які ми будемо говорити у параграфі 4.3.

Важливим завданням педологів, що стосувалося наукової організації педагогічного процесу, була розробка *методів об'єктивного оцінювання знань і вмінь учнів*, які, окрім оцінювання школярів, дозволяли визначити неуспішних учнів з метою організації додаткових занять з ними чи направлення їх у допоміжні групи (школи).

«Старі» або традиційні методи оцінювання успішності учнів – усні відповіді, екзамени, заліки визнавалися педагогікою та педологією непридатними до використання у школах, оскільки «вони не виробляють звичку до щоденної, регулярної роботи» [754, арк. 61]. Для «правильної постановки обліку успішності школярів» фахівці Одеського кабінету соціального виховання, зокрема О. Монтеллі, запропонували використовувати самооблік школярем виконаної роботи; звіт учня перед колективом; оцінку вчителями своїх досягнень. Результати такого обліку фіксувалися у спеціальних звітах, протоколах зборів школярів, класних літописах, загальних щоденниках класу і шкільних газетах, а також на шкільних виставках. Інформація про успішність дітей повідомлялася і їхнім батькам. При цьому перевага віддавалася відомостям про «громадську роботу учня і його роль у шкільному колективі», а вже потім у цих повідомленнях говорилося про «прогалини у знаннях, запізнення та пропуски уроків» [754, арк. 62–64].

Найбільш поширеним методом об'єктивного оцінювання знань і вмінь школярів, запровадженим педологією, було *тестування*. Щоб показати

різноманітність тестів, що пропонувалися педологією для об'єктивної оцінки знань і вмінь учнів (*тести успішності*), наведемо приклади їх класифікації.

У педології існувало декілька класифікацій тестів успішності школярів, критерієм для розробки яких була різноманітність їх форм, оскільки форма тестів розглядалася педологією як «досить складна проблема, що потребує не тільки статистичного, а й психолого-педагогічного аналізу» [259, с. 102]. Так, Г. Костюк запропонував використання «зорового та слухового способів тестування успішності учнів». На його думку, щоб «здешевити справу тестування», засвоєння нескладного навчального матеріалу доцільно перевіряти слуховим способом тестування, що не передбачав виготовлення бланків [266, с. 124].

Г. Костюком запропонована ще одна класифікація тестів, в основі якої лежала різноманітність тестових форм:

- 1) ті, що потребують самостійної відповіді (закінчення фрази, її зміна тощо);
- 2) тести з готовими відповідями (від 2 до 5), що вимагають вибору правильної відповіді.

Кожна з цих груп тестів мала свої переваги: можливість виявлення творчих здібностей або уяви дитини – перша група тестів і легкість статистичної обробки й об'єктивність – друга група [259, с. 75].

В основу класифікації тестів успішності, що застосовувалися у школі, український педолог і психотехнік А. Мандрика поклав їх зміст (на відміну від класифікацій, розроблених Г. Костюком). Він виділив:

- 1) тести, де успішність оцінюється шляхом приблизного порівняння результатів роботи учня з об'єктивно побудованою шкалою (наприклад, якість почерку школяра, дитячих малюнків);
- 2) тести оперативного характеру, де діти виконують певну дію і повинні отримати певний результат (тести з правопису, математики);
- 3) тести, що визначають фактичні знання учня з фізики, історії, географії тощо;

4) тести, що визначають здатність учня до мислення (зокрема, уміння застосувати знання з фізики для пояснення явищ природи, з історії – для розуміння причин події і т. д.) [335, с. 16].

Доцільність застосування тестів для визначення успішності школярів А. Мандрика пояснював не тільки їхньою об'єктивністю (хоча на це він і звертав значну увагу), а й можливістю колективного оцінювання усієї шкільної групи [335, с. 16], що вбачалося актуальним у руслі розвитку педології і педагогіки колективу. Окрім того, оцінювання успішності учнів за допомогою тестів розглядалося педологією як чинник і показник наукової організації праці у школі.

Ідеї педології, що стосувалися запровадження тестування для оцінки знань учнів, втілювалися в освітню практику. Згідно з архівними джерелами, у другій половині 20-х років ХХ ст. тести успішності з усіх навчальних предметів широко застосовувалися у школах України [830; 831; 832; 833]. Наприклад, для діагностики усвідомлення прочитаного матеріалу на уроках читання у школах першого концентру використовувалися тести «прямого питання», описані О. Залужним у статті «Метод тестів у нашій школі» (1926). Учневі пропонувалося прочитати текст, речення якого були розташовані в порядку збільшення складності. Після прочитання тексту, дитина відповідала на низку питань учителя. Оцінювання рівня усвідомленого читання відбувалося прямо пропорційно до суми правильних відповідей на запитання [202].

Тести, що визначали грамотність письма, здебільшого базувалися на списуванні. Одним із варіантів тестового завдання було списування тексту, що містив слова, форму яких слід було змінити відповідно до орфограм. Наприклад, «був ясний..... (дні)». Інше тестове завдання мало вигляд «зорового диктанту»: учням пропонували малюнки із зображенням добре відомих предметів (ланцюг, ліхтар, голуб, автомобіль, ковзани), які діти підписували, демонструючи рівень грамотності [610, с. 79].

Для наочної характеристики застосування тестів успішності у школі окресленого періоду наведемо і такий приклад. Кабінет соціальної педагогіки

Харківської досвідно-педологічної станції у 1926 р. розробив тести з українського правопису, побудовані за принципом оцінювання не усіх слів диктанту, а окремих контрольних слів, що відповідали певному орфографічному правилу. Це давало змогу після проведення тесту зробити не лише загальні висновки про грамотність учнів, але й визначити цифрові показники того, які саме орфографічні правила діти не засвоїли і зробили найбільше помилок у відповідних словах. Існували й інші тести з українського правопису, зокрема, побудовані за принципом оцінювання усіх слів у диктанті [487, с. 177, 184].

Важливим завданням педологічних досліджень, що здійснювалися у контексті визначення успішності школярів, наукової організації праці у школі та удосконалення навчально-виховного процесу, було направлення окремих учнів у допоміжні школи, мережа яких значно розширилася наприкінці 20-х – на початку 30-х років. Результати застосування тестів успішності були далеко не єдиною підставою для переведення учня у допоміжну школу. Відбір у допоміжні школи відбувався за схемою, у якій найповніше реалізовувався принцип цілісності педологічних досліджень. У кінці навчального року «педагоги нормальних шкіл складали список непристосованих і педагогічно занедбаних учнів своїх груп». До нього потрапляли школярі, які з різних причин виявляли низьку успішність і недисциплінованість [617, с. 113].

Педологи, педагоги і шкільні лікарі заповнювали спеціальні документи на кожного учня з цього списку. Інформацію про дитину вони отримували із матеріалів тривалих спостережень за розвитком учня з першого року його навчання у школі, здійснюваних педологом або педагогами, результатів антропометричного обстеження, вивчення шкільної документації, анкетування і тестування дітей. За умови комплексного застосування цих методів педолог розробляв досить повну характеристику дитини. Вона включала такі відомості про: перенесені хвороби, загальний стан здоров'я, вищу нервову діяльність тощо; рівень розумового розвитку і пов'язані з ним психічні властивості та процеси (пам'ять, мислення, увагу, уяву); соціальні умови (побут, освіту

батьків); навчальну успішність учня і його ставлення до навчання. Інформація про індивідуальні властивості дитини порівнювалася з віковими стандартами, на підставі чого визначалися позитивні чи негативні відхилення у розвитку дитини та причини її відставання у навчанні [33, с. 150–151].

Потім відібраних дітей відправляли у допоміжні школи, де вони проходили додаткове спеціальне обстеження (за методиками визначення рівня розвитку інтелекту, тестами Біне – Симона, психологічними профілями Россолімо тощо). Рішення про подальше навчання дитини ухвалювалося комісією у складі фахівців допоміжної школи (завідувача, педолога, лікаря, педагога). Зазвичай близько 35% дітей поверталися на навчання у нормальні школи [617, с. 113–115].

Набагато рідше педологи зверталися до вирішення проблеми визначення здібностей і створення шкіл для обдарованих дітей, які «можуть принести державі й суспільству величезну користь». За даними українського педолога Ф. Бельського, у 1924/1925 навчальному році у навчальних закладах УСРР (школах, постійних дитячих будинках, дитячих садках, профшколах, фабзавучах, радпартшколах, технікумах та інститутах) навчалася близько 67 тис. «надобдарованих» дітей [45, с. 5]. Він висловив низку доказів на користь організації спеціальних навчально-виховних закладів для них. Педологи були одностайними, що відбір у школи для обдарованих не може здійснюватися тільки з вузькопедагогічної точки зору, тобто з позицій успіхів у навчанні. Педагогічний відбір міг бути тільки попереднім і обов'язково доповнювався результатами цілеспрямованих педологічних спостережень [45, с. 7].

Важливими для практичної реалізації наукових положень педології були й *комплексні дослідження важких («дефективних») дітей*. Складність таких досліджень зумовлювалася різноманітністю їх класифікаційних типів. Ми розглядали в одному з попередніх параграфів класифікацію важкого дитинства, запропоновану Л. Виготським (параграф 3.1). Спираючись на неї, ми виявили типи «дефективних» дітей, які найчастіше ставали об'єктами педологічних досліджень: 1) діти, які мають відхилення у фізичному або психічному

розвитку; 2) важкі діти у вузькому сенсі – важковиховувані, педагогічно занедбані, правопорушники, «морально дефективні». Виходячи з цієї класифікації, будемо характеризувати педологічні дослідження важкого дитинства.

Насамперед зазначимо, що важливим завданням у дослідженнях усіх типів важких дітей було виявлення причин відхилень у їхньому розвитку. Наголосимо, що в радянській педології з 1924 р. провідною стала ідея соціальної зумовленості дитячої «дефективності». Так, фахівці Одеського лікарсько-педагогічного кабінету на чолі з М. Тарасевичем, обстеживши впродовж 1924 року 280 дітей, дійшли висновку, що «походження психоневрологічних дефектів у більшості дітей зумовлені не патологічною спадковістю, а головним чином соціальними умовами, у яких ці діти змушені були жити і розвиватися: безпритульність, бідність, жорстоке ставлення, важка фізична праця» [754, арк. 124 зв.].

Розпочинаючи характеристику досліджень дітей, які мали відхилення у фізичному або психічному розвитку, звернемо увагу на те, що з метою їх виділення з дитячого загалу використовувалися традиційні для педології методичні прийоми, передусім *метод Біне – Симона*. Затим застосовувалася низка методик залежно від типу дитячої «дефективності». Так, специфіка вивчення розумово відсталого дитини полягала у тому, що педологи звертали увагу на компенсаторні процеси у її розвитку і поведінці, оскільки «кожний дефект створює стимули для компенсації», що стає «реакцією організму на дефект» [107, с. 176]. Тому педологи за допомогою *спостережень, тестувань і бесід* досліджували творчі здібності, моторну сферу та практичний інтелект (здатність до доцільної поведінки) розумово відсталих дітей [107, с. 176–177].

Значних результатів у дослідженні одного з типів важких дітей (сліпоглухонімих) досягли харківські педологи на чолі з І. Соколянським. Вони працювали в єдиному в СРСР будинку для сліпоглухонімих дітей, створеному у 1923 р. у Харкові, при якому була організована школа і спеціальна лабораторія [791, арк. 235]. І. Соколянський і його група досліджували діяльність кори

головного мозку, реакції організму, які можна спостерігати експериментальним шляхом, а також розробляли схеми листків лікарського, психологічного й педагогічного обстеження сліпоглухонімих дітей і методики їх навчання та виховання, що впроваджувалися у практику [159, с. 358].

Окрім цього, І. Соколянський розробив метод навчання мові глухонімих дітей на основі цілісного зорового сприйняття образів слів та фраз через читання з губ і моторних відчуттів «від роботи руки при письмі». Перевагою цього методу Л. Виготський вважав рефлексорність процесу та детально розроблену послідовну методику, що давала позитивні результати у розвитку мови глухонімої дитини [102, с. 45–47].

У спеціально організованих лабораторіях цього будинку велися *спостереження за рефlekсами сліпоглухонімих дітей*, за допомогою спеціальної апаратури дітей навчали мові, збуджували і загострювали слуховий нерв у випадках збереження залишків слуху. Позбавлені слуху діти навчалися читанню з губ, причому навчання організовувалося так, що їм допомагали навіть мінімальні залишки слуху. Глухонімі вихованці з першого дня свого перебування у школі вчилися розуміти фрази і вимовляти їх цілісно. Для цього використовувався «український» або «ланцюговий» метод професора І. Соколянського, який ґрунтувався на засадах рефлексології. Суть цього методу полягає у можливості звикання дитини до чітко зумовленої системи подразників у визначеному порядку та у виробленні у неї відповідних реакцій на ці подразники («ланцюгові реакції»). Розвиток кожного окремого вихованця відображався графічно і фіксувався в спеціальному щоденнику [91, с. 66].

Серед головних досягнень І. Соколянського була й послідовна реалізація ним принципу обов'язкового використання писемної мови у навчанні сліпоглухонімих дітей. Цю методику можна вважати дійсно революційною, адже на той час навчання таких дітей велося переважно усним методом (як у Радянському Союзі, так і за кордоном). Також він приділяв увагу жестам, засобам образотворчої діяльності, передусім, ліпленню та малюванню, розглядав їх як спосіб вираження внутрішнього світу дитини, засіб комунікації

на домовленнєвому етапі та шлях вивчення специфіки її психічного розвитку [91, с. 67].

На основі тривалих досліджень специфіки розвитку та соціалізації сліпоглухонімих дітей у 1936 р. І. Соколянський винайшов особливо потрібну й цінну машину для читання ними звичайного плоскодруківаного шрифту. Її дія була заснована на застосуванні фотоелемента і переведення електричних коливань в тактильні сигнали. Для вироблення навичок читання потрібно було близько 900 годин занять [224].

Будинок для сліпоглухонімих дітей у Харкові працював досить ефективно. Найвідомішою його вихованкою стала О. Скороходова [224].

Перейдемо до характеристики досліджень важковиховуваних дітей і дітей-правопорушників.

Важковиховувані діти досліджувалися за *методикою В. Груле*, згідно з якою вивчався конфлікт між дитиною і середовищем або між окремими структурними компонентами особистості, що став основною причиною важковиховуваності. Сутність названої методики полягає у тому, що емпіричним шляхом (*спостереження, опитування*) визначалися: 1) «випадки важковиховуваності, зумовлені травмуючим впливом середовища (Milieu – M); 2) випадки, обумовлені внутрішніми психологічними чинниками розвитку дитини (Anlage – A); 3) змішані випадки (MA), які, у свою чергу, поділяються на дві групи залежно від домінуючого значення того чи іншого чинника (Ma і Am)» [107, с. 178–179].

Загальне дослідження особистості важковиховуваної дитини проводилося за *схемою, розробленою С. Моложавим*. Вона включала *аналіз відповідних документів, що містили об'єктивну інформацію про сім'ю або інше оточення дитини, антропологічні обстеження, спостереження за поведінкою дітей, опитування*. На основі отриманих даних педологи робили висновки про подальше виховання та навчання важковиховуваної дитини [352; 353].

Для вивчення особливостей психологічного розвитку, емоційної сфери, уяви, рис характеру важковиховуваної дитини застосовувалися *тести*

Г. Роршаха, які полягали в тому, що дитина роздивлялася малюнки-плями і висловлювала свої думки стосовно істот або предметів, зображених на них [107, с. 178–179]. (Детальніша інформація про сутність тестів Г. Роршаха міститься у додатку М) [81]. Окрім того, педологи обов'язково вивчали продукти творчості важковиховуваної дитини, проводили систематичні спостереження за її поведінкою у процесі навчання та гри [107, с. 179].

Оскільки основним принципом педологічних досліджень була їх цілісність, важке дитинство вивчалось як комплексна проблема, тобто розглядалась з урахуванням усіх аспектів розвитку такої дитини. Наприклад, таке комплексне дослідження неповнолітніх правопорушників було проведене у 1925 р. фахівцями Київського кабінету індивідуальної педагогіки. З цією метою вони обстежили понад 100 вихованців Київської колонії для неповнолітніх правопорушників. Дослідження здійснювалося за спеціальною програмою: «1. Збирання анамнезу (вік дитини, родинний стан, професія батьків, оточення, побут). 2. Фізичний огляд, тобто антропометричні й соматичні дослідження. 3. Психологічні дослідження (вивчення уваги, пам'яті, навіюваності, мовлення за методами Біне, Россолімо, Бельського і Владимирського)» [390, с. 116–118].

Проведені дослідження дали київським педологам підстави для створення «портрета» типового неповнолітнього правопорушника – це підліток 13 – 14 років, сирота, походить з селянської чи робітничої родини, педагогічно і соціально занедбаний, має шкідливі звички, передусім тютюнопаління, із низьким рівнем інтелектуального розвитку, малим словниковим запасом, вузьким колом уявлень, недиференційованими соціально-етичними уявленнями, але з великим запасом практичних відомостей, гіперемоційний, значних відхилень у фізичному розвитку не має. На основі цієї характеристики педологи рекомендували педагогам колонії підбирати «методи впливу для оздоровлення нашого правопорушника і до залучення його до нормального дитячого оточення» [390, с. 124].

Як зазначав О. Залужний, саме в галузі практичної роботи з «дефективними» дітьми українська педологія досягла найбільших успіхів [205, с. 78]. У якості підтвердження цієї думки зазначимо, що у 20-ті роки в Україні існувала досить розгалужена мережа установ «дефективного» дитинства, у яких здійснювалися педологічні дослідження і на основі їхніх результатів розроблялися методики виховання та навчання різних типів «дефективних» дітей. Про це свідчать дані з таблиці 3.2 [143, с. 7; 880, арк. 12].

Таблиця 3.2

Кількість установ дефективного дитинства в Україні (1921 – 1925)

1	Роки	Кількість установ	Кількість дітей	Кількість працівників
2	1921	61	2168	270
3	1922	60	2138	423
4	1923	54	1536	332
5	1924	81	3240	485
6	1925	39	1835	284
7	1926	89	4061	Невідомо

Отже, радянська педологія зосереджувала увагу на вивченні важких дітей, розглядала їх проблеми через призму середовища і намагалася втілити результати здійснених досліджень у навчально-виховну практику.

Перейдемо до характеристики *психотехнічного напрямку педологічних досліджень*, що спрямовувалися на здійснення професійного відбору та професійної орієнтації дітей, тобто на те, щоб «підібрати людині таку професію, якою б вона займалася з найбільшим особистісним задоволенням і найбільшою продуктивністю» [309, с. 26].

Дослідження особистісних якостей і специфіки розвитку дитини з метою добору професії згідно з її природними здібностями було актуальним і з огляду

на проблему виховання «нової» людини та побудови соціалізму. Саме через психотехніку (як і через педологію) у Радянському Союзі намагалися вирішити ці завдання. Практичне застосування психотехніки мало позитивне значення, оскільки за такого підходу враховувалися не тільки потреби та вимоги суспільства, а й потреби, можливості та здібності окремої особистості, людини-працівника. Як зазначав співробітник Київської кафедри педології (секція експериментальної педагогіки та педагогічної психотехніки) Л. Гордон у доповіді на пленумі кафедри (1927), «без розв'язання цієї проблеми в усім її обсязі навряд чи буде достатньо зцементований з внутрішнього боку й найдосконаліший соціальний лад (комуністичний), коли різного роду зовнішні перешкоди до повного розвитку й застосування всіх сил і здібностей кожного індивіда будуть усунені, але залишаться перепони, обумовлені внутрішньою обмеженістю, обумовлені психофізичною конституцією особистості» [138, с. 151].

Профвідбір і профорієнтація здійснювалися на підставі вивчення фізичної, психічної, інтелектуальної придатності дитини до певної професії. Оскільки психотехнічні дослідження мали на меті з'ясування різних питань, пов'язаних з профорієнтацією та професійним відбором школярів, вони стосувалися багатьох аспектів розвитку дітей. Л. Гордон з цього приводу зазначав на пленумі кафедри: «Роблячи висновки про людину в меті профорієнтації, ми повинні мати по змозі вичерпні знання про її особистість, ми повинні знати основні компоненти її психічного життя..., ми повинні уявляти собі її як певний тип, на фоні якого вже стають ясними всі окремі дані й кожна риса набуває свого особливого характеру» [138, с. 162].

Подібні ідеї підтримувалися й іншими педологами. Так, фахівці Одеської досвідно-педологічної станції зосередили увагу на їхній практичній реалізації і розробили план професійної орієнтації та професійного відбору школярів, заснований на тривалому систематичному спостереженні шкільного лікаря за здоров'ям учнів і співпраці педагогів, педологів і лікарів. Згідно з запропонованим планом, педологи здійснювали антропометричні обстеження

школярів різного віку, проводили тестування, спрямовані на визначення окремих психічних якостей дитини (увага, швидкість реакції, пам'ять тощо), а потім узагальнювали і систематизували результати власних досліджень і досліджень, проведених педагогами й медиками. Зверталася увага на професійний відбір і професійну орієнтацію дівчат з урахуванням особливостей розвитку жіночого організму, а також на необхідність оволодіння шкільними лікарями знаннями з психотехніки та професійної гігієни [587, с. 69].

У процесі психотехнічних досліджень дитини застосовувалася низка різноманітних методів. Так, серед методів, «за допомогою яких набувається пізнання людини з боку її придатності до певної професії», фахівці – психотехніки й педологи називали «свідчення батьків, свідчення самої дитини, її самоаналіз, медичні вказівки, антропометричні виміри, шкільні успіхи, тлумачення об'єктивних продуктів вільної діяльності, аналіз учнівських творів, симптоматично скероване спостереження тілесних виразів душевних явищ, психофізіологічна характеристика як наслідок довгочасних і систематичних спостережень, нарешті – психофізіологічний експеримент у різноманітних його формах» [138, с. 164, 171].

Наведемо приклади психотехнічних тестів, що спрямовувалися на визначення особливостей характеру підлітків:

1. Тест на визначення адекватності самооцінки. Досліджуваному пропонувалося дати відповідь стосовно рівня власної компетентності в певній справі та можливості її практичного виконання. Після отримання від учня оцінки власної компетентності шляхом безпосереднього виконання раніше зазначеного завдання та порівняння із попередніми заявами досліджуваного, відбувався аналіз адекватності (неадекватності) самооцінки учня.

2. Тест кілець. Учень із заплющеними очима мав поставити в центрі кіл, надрукованих на картці, крапки. Оскільки якісно таке завдання в зазначений спосіб виконати практично неможливо, вдале розв'язання тесту свідчило не на користь чесності досліджуваного, оскільки той виконував завдання, підглядаючи [410, с. 100].

У 20-ті роки ХХ ст. психотехнічні дослідження здійснювалися у більшості загальноосвітніх шкіл, оскільки їх «випускники – у 13 – 14 років, закінчивши семирічку, а також у 17 – 18 років, завершивши навчання, бо лише незначна частина з них продовжувала освіту у вишах, мали приступити до професійної діяльності. Тому профорієнтаційна робота розглядалася як складова педагогічної діяльності усіх навчальних закладів» [159, с. 409].

Роль школи у галузі профорієнтації в окреслений період визначалася як «виховально-підготовча». Виховальна – полягала у тому, щоб «спонукати учня й дати йому можливість завчасно з'ясувати собі свої інтереси й здібності та, відповідно з цим, намітити майбутню свою професію». Підготовча роль школи у профорієнтації полягала в тому, щоб «зібрати матеріал щодо психофізіологічної організації учнів і їх здібностей та нахилів; взагалі – в тому, щоб утворити ґрунт для можливості провадити продуктивно профконсультаційну роботу» [138, с. 167].

У процесі психотехнічних досліджень вивчалися не тільки здібності дітей, а і їхнє професійне самовизначення, яке потім співставлялося з об'єктивною придатністю дитини до обраної професії. Так, співробітники Одеської досвідно-педологічної станції (дослідницьку групу очолював О. Монтеллі) вивчали професійні уподобання вихованців 8 дитячих будинків і 19 шкіл – близько 2000 дітей віком 13 – 15 років, які відповідали на питання «До якої школи ви хотіли б вступити?». Таке формулювання дослідники вважали більш правильним порівняно з питанням про те, ким діти хочуть стати у майбутньому, оскільки відповідь на нього могла бути нереалістичною чи невмотивованою. Педологи визначали професійні уподобання як усього загалу дітей, так і залежно від їхньої статі [354, с. 80].

Результати дослідження, зачитані О. Монтеллі на засіданні кабінету соціального виховання у кінці 1923 р., продемонстрували, що більшість дітей хотіли вступити до «робітничих, ремісничих, мистецьких і морських шкіл». А це свідчило про відповідність професійних уподобань дітей тому соціальному середовищу, у якому вони виховувалися. Окрім того, дослідники констатували

нівелювання гендерних відмінностей у виборі професії порівняно з дореволюційним періодом, оскільки досить часто дівчата висловлювали прагнення отримати «чоловічі» професії: юристів, авіаторів, моряків, інженерів [354, с. 80, 84].

У процесі професійного відбору та професійної орієнтації дітей педологи здійснювали й *антропометричні дослідження*, що набули у 20-ті – першій половині 30-х років всеохоплюючого характеру. Придатність до певної професійної діяльності визначалася не тільки психічними якостями та інтелектуальними здібностями індивіда, а й залежно від зросту, розмірів (довжини) частин тіла, окружності грудної клітки, голови тощо. (Фотографія із зображенням таких вимірювань міститься у додатку Н) [129, с. 95].

Антропометричні дослідження спрямовувалися на визначення специфіки фізичного розвитку особистості шляхом вимірів за індексами Піньє та Бругша, формулою Де-Ла-Капіра, оціночних таблиць Мартіна, вимірювань гостроти зору, окоміру, частоти пульсу та дихання, зросту, ваги [90, с. 341; 293, с. 25, 43]. Наприклад, індекс Пін'є вираховувався за формулою: зріст – (вага + обхват грудей). Цифрові показники індексу мали відповідні роз'яснення: до 15 – сильна організація; 16-25 – середня; більше 25 – «квола» організація. Для визначення індексу Бругша застосовувалася така формула: обхват грудей помножити на 100 і поділити на зріст. Показник у межах від 50 до 55 вважався нормальним для дитини. Таблиці Мартіна містили нормативні (середні) показники зросту дитини стоячи і сидячи, довжини рук, ніг, плеча, передпліччя тощо залежно від її віку та статі. Формула Де-Ла-Капіра використовувалася для визначення показників мускульної сили рук дітей і співставлення індивідуальних показників з нормативними залежно від статі та віку обстежених дітей [90, с. 341–342].

Зазначимо, що дослідниками відзначалася певна недосконалість подібних вимірювань, оскільки не враховувалися усі аспекти розвитку дитини та індивідуальні особливості її конституції. Це обмежувало можливості їх використання. За твердженням співробітника Київської кафедри педології

Є. Видро, «оскільки певна величина виміру залежить не тільки від однієї властивості організму й через те, що не з'ясовано, яка закономірність зміни вимірів за розвитком організму, методика індексів залишається тільки допоміжною при оцінці фізичного розвитку» [90, с. 348].

Педологією (не тільки радянською, а й західною) визнавалося положення про те, що розумовий розвиток пов'язаний з конституцією людини, тому антропометричні вимірювання здійснювалися не тільки для визначення рівня фізичного розвитку, а й для проєкції їхніх результатів на інтелектуальний рівень дітей. Антропометричні та фізіологічні показники (обхват грудної клітки, склад крові тощо) співвідносилися зі здібностями дитини до навчання [33, с. 151; 293, с. 43].

Після проведення антропометричних вимірів на кожну дитину педолог заводив антропометричну картку. Зазвичай вона мала такі розділи:

- 1) загальна частина;
- 2) результати антропометричних досліджень;
- 3) лікарська частина;
- 4) висновок лікаря;
- 5) висновок педолога [550, с. 187].

Більш детальний зміст антропометричної карти [359, с. 142] викладений у додатку П.

Відомості про стан здоров'я дітей і специфіку їхнього фізичного розвитку були не тільки частиною психотехнічних досліджень, їхні результати враховувалися і при організації навчально-виховного процесу. Так, педагоги з метою реалізації індивідуального підходу до дитини спиралися на результати антропометричних досліджень селянських дітей (понад 500 дітей 8-річного віку), здійснені харківськими педологами спільно з педагогами Глухівщини (1929). Вони продемонстрували, що: 1) близько 50% обстежених дітей мали недокрів'я, викривлення хребта, захворювання легенів тощо; 2) серед дівчат відсоток здорових дітей був вищий, ніж серед хлопців [550, с. 186–188].

Антропометричні дослідження вважалися дуже важливими, бо без них було неможливо визначити специфіку конституції та фізичного розвитку дитини. У такий спосіб педологи встановлювали й закономірності фізичного розвитку дітей різного віку. Радянський педолог і лікар В. Штефко, який у 20-ті роки працював у вищих навчальних закладах Харкова та Сімферополя, зазначав, що в оцінці конституції дитини «нема і не може бути яких-небудь математичних формул, за якими можна б було ставити конституційний діагноз» [623, с. 17]. Висновок про особливості конституції дитини педологи робили тільки на підставі антропометричних вимірів у поєднанні з власною оцінкою дитини, що здійснювалася шляхом спостережень [623, с. 17].

Одним із завдань антропометричних досліджень було визначення конституційних аномалій дитини, що мають ендогенне чи екзогенне походження. Найбільш поширеними відхиленнями у фізичному розвитку дитини, котрі визначалися у результаті антропометрії, були гіпотрофія, астенічна конституція, дистрофічний інфантилізм тощо [623, с. 17].

Вивчення причин відхилень у конституції та фізичному розвитку дітей лягло в основу їх педологічного групування на біологічні та соціальні: у більшості «нормальних і морально-дефективних» дітей такі відхилення зумовлені соціальними чинниками, а у «душевних хворих і фізично-хворих» – біологічними або водночас і біологічними, і соціальними чинниками [279, с. 37, 44].

Аналіз результатів більшості обстежень демонстрував соціальну обумовленість відставань у фізичному розвитку. Так, антропометричні дослідження свідчили про вплив середовища на фізичний розвиток дітей: середні показники зросту й ваги у дітей службовців були вищими порівняно з дітьми робітників. При чому цей вплив був тим помітніший, чим менший вік обстежених дітей [132, с. 78].

Певні відхилення у фізичному розвитку (відставання у зрості у середньому на 3,4 см, нижчі порівняно з нормативними показники ваги у середньому на 2 кг) мали обстежені у 1924 р. педологами 1173 вихованці Першого дитячого

містечка Одеси. Таке відставання педологи пояснили соціальними чинниками, оскільки усі обстежені діти у минулому були безпритульними. А відтак воно стало наслідком голоду та інших негативних рис безпритульності [754, арк. 141].

Харківські педологи (дослідницька група К. Ніколаєва) здійснили антропометричні порівняльні дослідження зросту та ваги хлопців і дівчат, а також їх статевого розвитку. Вони зробили висновок, що період статевого дозрівання («статевої дійшлості») у дівчат починається раніше, ніж у хлопців (цей загальновідомий у наш час факт у кінці 20-х років мав певну наукову новизну). Водночас дослідження показали, що статевий розвиток, зріст і вага залежать і від соціальних умов, у яких живе дитина (швидкість статевого розвитку прямо пропорційна матеріальному рівню родини). Загальний висновок, зроблений науковцями, був такий: у дітей робітників і дрібних службовців Харківщини початок «статевої дійшлості» припадає: у дівчат – на 12 – 14 років, а у хлопців 14 – 16 років [401, с. 92].

У цілому, антропометричні дослідження виявили низький рівень фізичного розвитку радянських дітей, особливо дітей робітників і селян [293, с. 43].

З початку 30-х років у педології почалося заперечення вікових стандартів (норм, заснованих на середніх показниках) фізичного розвитку, а також закріпилася ідея соціальної обумовленості відхилень у фізичному розвитку дітей [293, с. 56]. Тому антропометричні дослідження стали почасти зайвими, що зумовило їх поступове згортання.

Таким чином, педологічні дослідження 20-х – початку 30-х років ХХ ст. спрямовувалися на комплексне пізнання особливостей і закономірностей розвитку дитини і характеризували педологію як самостійну науку, що має свій предмет, дослідницькі методи, теоретичне й практичне значення для розв'язання актуальних суспільних завдань, пов'язаних з формуванням «нової» людини. Це, передусім, стосувалося вивчення формування й прогнозування поведінки дитини, її інтелектуального і фізичного розвитку, придатності учня до певної професії, шляхів удосконалення навчального процесу у школі. Саме

формування «нової» людини стало тим стрижнем, навколо якого зосереджувалися педологічні дослідження, бо стратегічна мета усіх студій певною мірою полягала у створенні відповідного соціального оточення, подоланні недоліків людської природи та негативного впливу залишків «буржуазного» середовища, а також у спрямуванні інтелектуальних і фізичних ресурсів дитини на побудову соціалістичного суспільства.

3.3. Теорія дитячого колективу як складова радянської педології

Однією з ознак радянської педології була поява такого наукового напрямку, як педологічна теорія колективу або колективна педологія, що особливо інтенсивно розвивалася, починаючи з 1924 р. Зазначимо, що у цей час був поширений і термін «колективна рефлексологія» як напрям науки про спільні реакції колективу на соціальні подразники. Їх розвиток не був випадковим, оскільки радянська влада ідею колективу розглядала як провідну в організації та змісті життя держави і, відповідно, радянське суспільство характеризувалося пріоритетом колективних цінностей та інтересів порівняно з індивідуальними. «У центрі нашої педагогіки не повинен стояти індивід, у її центрі повинен стояти колектив, індивід може цікавити нашого педагога тільки як частина колективу... – наголошував О. Залужний, – центр ваги переходить з індивіда на колектив, що зразу ж міняє й самий зміст педагогіки як науки про організацію поведінки» [201, с. 2]. У контексті такого погляду на зміст педагогіки змінювалися, порівняно з попередніми роками, й завдання як педагогіки, так і педології, бо вони стосувалися дослідження не особистості дитини, а дитячого колективу. На думку О. Залужного, «центральною проблемою нашої педагогіки є проблема вивчення поведінки дитячого колективу з метою визначення тих законів, якими вона керується» [193, с. 139].

Провідна роль у розробці основних засад педологічної теорії колективу належала О. Залужному. Як зазначає німецький дослідник Г. Хіллг, це був «іменитий вчений-педолог» [588, с. 51]. Він вважався провідним фахівцем з цих

питань не лише в Україні, а й в усьому СРСР і за кордоном. З 1924 р. він працював на кафедрі педології Харківського інституту народної освіти, очолював секцію соціальної педагогіки. З утворенням Українського науково-дослідного інституту педагогіки О. Залужного призначили керівником секції колективознавства (педагогіки колективу) [563, с. 170]. Фахівці цієї секції на чолі з О. Залужним здійснювали дослідження шляхів формування дитячих колективів та специфіки їх функціонування у нових соціально-політичних умовах.

Як свідчить аналіз робіт О.Залужного [196; 201; 203], він, вживаючи терміни «колективна педагогіка» та «педагогіка колективу» [201, с. 2, 10], розглядав у якості предмета дослідження дитину як частину колективу або колектив дітей у цілому, а не їх навчання та виховання, що було б характерним для педагогіки [201, с. 2, 10]. Це дає підстави для вживання терміну «педологічна теорія колективу» як напряду педології, що розвивався в Україні у 20-ті – першій половині 30-х років. У документах і дослідженнях цього періоду зустрічається й термін «колективна педологія» [763, арк. 42].

Педологічна теорія колективу мала мету, спільну з метою педагогіки та педології стосовно виховання людини у контексті провідних положень радянської ідеології. Так. О. Залужний зазначав: «Ніхто з наших педагогів, що розуміють сучасні завдання трудових класів, не має сумніву в тому, що мета нашої педагогіки – виховання борців і будівників нового суспільства. А таке виховання ми не мислимо поза колективом. Через колектив, силами колективу й для колективу – так формулюються вимоги нашої педагогіки» [201, с. 2].

Водночас колективна педагогіка та педологічна теорія колективу мали значні відмінності порівняно з «індивідуалістичною» педагогікою та педологією стосовно об'єкта дослідження і зв'язків з іншими науками. Провівши таке порівняння, О. Залужний стверджував: «Ми бачимо, яка велика різниця між педагогікою індивідуалістичною та педагогікою колективною. Перша за основний об'єкт свого дослідження має дитину, через це вона може базуватися на фізіології, біології, психології, але може цілком не зважати на

соціологію. Друга – центральним об'єктом свого дослідження та впливу має колектив, через це вона не може не шукати собі соціологічної бази» [201, с. 10].

Предметом дослідження колективної педології був дитячий колектив, що розглядався як спільнота чи група дітей, яка має такі ознаки: «1 – взаємочинність, 2 – діяння єдиного подразника чи цілої системи їх, 3 – колективна реакція» [201, с. 16].

Підґрунтям розвитку педологічної теорії колективу, як і загалом педології, вважалася рефлексологія. А відтак колектив розглядався нею, як «гурт осіб, що ув'язується взаємною дією, що спільно реагує на той чи інший подразник» [201, с. 16]. Існування колективу та його функціонування вважалось можливим за умови спільної реакції на внутрішні та зовнішні подразники. На думку О. Залужного, «життя колективу починається тільки там, де взаємочинність між різними індивідами виявлено настільки сильно, що призводить до колективних реакцій, цеб-то там, де група людей починає спільно реагувати на ті чи інші подразники й цим самим являє собою нібито єдиний організм» [201, с. 12]. Він пропонував відмовитися від «суб'єктивної психології» у вивченні реакцій колективу та їхніх подразників, а брати за основу у цій сфері «об'єктивну рефлексологію» [193, с. 140]. Зазначимо, що вже на початку 30-х років ці ідеї були піддані критиці офіційною педагогікою, зокрема й А. Макаренком [328; 329]. Тому педологи змушені були відмовитися від рефлексологічного підходу у вивченні колективу [194, с. 46].

Педологічна теорія колективу розглядала такі практичні завдання, що виникали у процесі навчання та виховання дітей: 1) характеристика колективних реакцій і тих умов, що викликають ці реакції; 2) встановлення законів поведінки дитячого колективу; 3) керівництво педагогічним процесом [201, с. 20].

Зміст останнього завдання пояснюється тим, що педологічна теорія колективу наголошувала, що педагог організовує навчально-виховний процес, орієнтуючись не на кожну окрему дитину, а на весь дитячий колектив. Колективна педологія була центрованою на колектив, визнавала орієнтований

на колектив педагогічний процес. Зокрема, О. Залужний констатував: «Тепер педагогові доводиться мати справу лише з колективом. Дитячий рух, що складає основу нашої соцвихівської політики, так само не знає окремої дитини, його робітники мають справу з колективом. Коли їм і доводиться стикатися з окремими дітьми, то лише як з членами того чи іншого колективу, й через це вони завжди розглядають окрему дитину як члена колективу. Через це, незалежно від того, чи хочемо ми цього, чи ні, в центрі завжди стоїть не окрема дитина, а колектив, і нас найбільше повинні цікавити закони поведінки колективу» [201, с. 21]. Зауважимо, що у джерелах (доповідь О. Залужного на сесії Наукпедкому 1925 р. та її обговорення) вживався термін «колективоцентризм» [763, арк. 42], що протиставлявся педоцентризму.

У питаннях, пов'язаних з розвитком дитини та формуванням її особистості, педологічна теорія колективу стояла на соціогенетичних позиціях. О. Залужний вважав, що «для того, щоб зробитися дійсно науковою, педагогіка, вивчаючи дитину й дитячий колектив, повинна виходити з соціального оточення, а не з біологічних властивостей, – соціобіологізм повинен стати на місце біологізму та біосоціологізму» [201, с. 24]. Для підтвердження цієї тези фахівцями Українського науково-дослідного інституту педагогіки спільно з Харківською досвідно-педологічною станцією (дослідницьку групу очолював О. Залужний) та Українським науково-дослідним інститутом праці (дослідницьку групу очолював психотехнік М. Сиркін) були здійснені дослідження, спрямовані на з'ясування впливу оточення на загальний розвиток дитини, її поведінку й успішність у навчанні. Проведені дослідження дали підстави для загального висновку про «сполученість» соціально-побутового рівня сім'ї з розвитком дитини та її шкільною успішністю [199, с. 5–10].

Коли у середині 20-х років перед науковцями постала проблема розробки методики дослідження колективів, очолив цей процес у Радянському Союзі О. Залужний [563, с. 173]. Він вважав, що такі дослідження мають велике значення для подальшого розвитку педагогічної і педологічної теорії та практики, і стверджував: «Вивчення організованих дитячих колективів має

величезну вагу не лише для педології та педагогіки, але й для наукової методології» [203, с. 13].

О. Залужний розробив методику вивчення дитячих колективів, що спиралася на численні педологічні дослідження. Її характеристики присвячена праця О. Залужного «Методи вивчання дитячого колективу. Вступ до педагогіки колективу» (1926). Ця методика мала такі складові: визначення екзогенних (оточення та ситуації) та ендогенних (кількісний, віковий, статевий склад колективу, час його існування) подразників, що обумовлюють поведінку колективу, а також реакцій колективу, з яких складається його поведінка [201, с. 35, 177–179].

Реалізовувалася програма дослідження дитячих колективів переважно за допомогою тестувань. Стосовно дослідницьких методів, які доцільно застосовувати у ході роботи з дитячими колективами, О. Залужний зазначав: «Вивчення шкільних груп методом систематичного спостереження дає багатий матеріал не тільки для педології, а й для соціології. Проте ця метода вимагає стільки часу та праці, що не дає змоги в наших умовах вивчати велике число дитячих колективів, отже, ми розробили методу іншу, що суттю своєю є стандартизований природний експеримент, проте умовно її можна назвати й методою тестів» [207, с. 75].

Завдання діяльності Українського науково-дослідного інституту педагогіки та Харківської досвідно-педологічної станції на чолі з О. Залужним, полягали у «всебічному вивченні дитячих колективів, їхньої структури і законів розвитку, а також у розробці методів їх дослідження» [791, арк. 235].

З цією метою вони вивчали особливості функціонування дитячих колективів у школах і дитячих містечках України, зокрема ступінь їхньої організованості. Масштаби досліджень були досить значними. Так, одне з них, проведене групою науковців на чолі з О. Залужним, охопило понад двісті шкіл Харківщини, Вінничини та Одещини. У ході дослідження визначалася організованість шкільних груп, до яких входили діти віком 10 – 15 років. Поняття «організованість» фактично означало колективну поведінку і включало

такі вміння: вирішувати завдання з точки зору інтересів усього колективу; планувати роботу колективу; виконувати роботу загалом або частинами і потім синтезувати їх тощо. Усі ці якості вимірювалися за допомогою спеціальних тестових методик, розроблених О. Залужним і його співробітниками. Результати дослідження продемонстрували, що найбільша організованість характерна для вихованців дитячих містечок (на прикладі м. Охтирки). Найменша організованість була виявлена серед дитячих колективів сільських шкіл [203, с. 8–14].

Окрім того, результати досліджень, проведених харківськими науковцями А. Гендріківською та С. Лівшиною, довели, що навички життя в колективі здатні засвоїти й діти переддошкільного віку, починаючи з 2-х – 3-х років. Їх «колективізація» відбувалася шляхом формування у них спільних реакцій та підпорядкування їхньої діяльності загальним правилам поведінки [315, с. 13]. Такі показники, значне «зниження віку колективізації» дитини розглядалися, як одне з найбільших досягнень української педології (про це свідчить, зокрема аналіз матеріалів Першого педологічного з'їзду [222, с. 152]).

Дослідження київських педологів щодо організованості піонерських загонів були проведені у 1928/1929 навчальному році за методикою О. Залужного, що була розіслана в усі педологічні установи та складалася з «тестів, побудованих за принципом природного експерименту». Їхні результати продемонстрували більшу організованість піонерських загонів порівняно з шкільними колективами (сформованість колективних навичок і здатність до спільної діяльності, значно менша кількість у відсотках дітей-дезорганізаторів і, навпаки, більша кількість дітей-організаторів життєдіяльності колективу). На організованість піонерських загонів не впливали вік і стать їх членів. Окрім того, життєдіяльність піонерських загонів відрізнялася наявністю й активністю органів дитячого самоврядування та організованістю дозвілля дітей [36, с. 219, 221–223, 233, 237].

Дослідження торкалися й питань колективної рефлексології, бо педологія пояснювала колективну діяльність і поведінку дітей. Одним із завдань таких

досліджень було з'ясування походження колективного рефлексу, що дозволило б визначити, чи є вродженою здатність дітей до створення колективів і життєдіяльності в них, чи вона набувається у перші роки життя. Радянська педологія вважала відповідь на це питання дуже важливою. Одеські педологи на чолі з Є. Шевальновою на основі результатів досліджень, здійснених упродовж 1924 – 1925 років, зробили припущення, що «колективний рефлекс є вродженим рефлексом, але з роками він стає міцнішим завдяки значній кількості зв'язків, у які він вступає з подразниками, що йдуть з оточуючого середовища, і більш диференційованим». Але питання про походження колективного рефлексу так і залишилося відкритим, оскільки дослідження не давали однозначної відповіді на нього [613, с. 71, 74]. Частина колективних навичок вважалася вродженими рефlekсами, а інша – набутими у дитинстві [275, с. 198].

Водночас вивчення проблеми показало, що на розвиток колективних рефлексів значний вплив мало соціальне середовище, у якому перебувала дитина. Так, згідно з дослідженнями Є. Шевальнової, діти, які відвідували дошкільні заклади, мали краще сформовану здатність до колективних реакцій [613, с. 72].

А відтак важливим науково-практичним завданням педології колективу була «розробка методики прищеплення колективних навичок і формування класової спрямованості поведінки» дітей [207, с. 88]. Над його виконанням упродовж декількох років працювали фахівці Харківської досвідно-педологічної станції. У результаті проведеної роботи було зроблено висновок, що найкращий спосіб прищепити дітям соціальні навички та сформувати у них класову поведінку – це їх участь у повсякденному житті школи та піонерської організації [207, с. 103].

Одним із провідних напрямів вітчизняних педологічних студій було вивчення впливу дитячих колективів на формування особистості, оскільки характерною рисою радянської педології було те, що вона не розглядала дитину

поза колективом, більше того, доводила «фіктивність» дитячої особистості, взятої поза колективом [222, с. 156].

У педологічних дослідженнях колектив розглядався як дуже широке поняття, що включало не тільки різноманітні дитячі групи, а й оточення дитини, зокрема сім'ю та соціальне середовище, у якому перебувала дитина. Таке розуміння колективу у численних і різноманітних педологічних дослідженнях спиралося на урахування усіх соціальних чинників впливу на формування особистості. Педологічні дослідження впливу колективу на особистість можна умовно поділити на кілька груп, залежно від їхньої мети: 1) з'ясування впливу дитячого колективу дошкільних закладів і трудових шкіл на особистість, її психічні якості, соціальну активність з урахуванням віку та статі дітей; 2) дослідження впливу сім'ї на дитину; 3) вивчення впливу піонерських організацій на дитину; 4) висвітлення впливу неформальних дитячих груп на своїх членів; 5) визначення впливу соціального середовища (суспільства у цілому) на соціальне становлення особистості дитини.

Переходячи до характеристики першої групи педологічних досліджень, що стосувалися впливу колективу на дитину, зазначимо, що колективізм і соціальна активність у радянській педології розцінювалися як найважливіші якості особистості, більш значущі, ніж інтелект. А тому їх формування у дітей під впливом колективу та колективної діяльності розглядалося, як провідне завдання соціального виховання. Вивчення цих якостей, а також дослідження впливу колективної діяльності на формування особистості дитини були здійснені співробітницею Одеської досвідно-педологічної станції, лікарем за фахом Є. Шевальновою, педагогом і педологом О. Монтеллі та іншими. Вони використовували *метод колективного природного експерименту*, що проводився у кабінеті соціального виховання та у дитячих будинках Одеси і полягав у систематичному спостереженні за дітьми, які перебували у звичному для себе середовищі, але у спеціально створених умовах, що дозволяло виявити дітей з лідерськими якостями та прослідкувати вплив членів колективу один на

одного, а також з'ясувати вплив колективної діяльності на пам'ять, уяву, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей дітей [614, с. 68–70].

Метод колективного природного експерименту був розроблений (або фактично адаптований до існуючих соціально-педагогічних умов) Є. Шевальною. Фахівці порівнювали його з методом Біне – Симона і вважали «досягненням українських вчених», оскільки саме українські педологи спростили його, пристосували до дитини. Але, за твердженням одеських дослідників, «на противагу методу Біне – Симона, що є вищим досягненням індивідуалістичної педагогіки, метод колективного експерименту органічно пов'язаний зі своєю стихією марксистської колективістської педагогіки, що шукає не критерії інтелекту, а мірила соціальної активності» [754, арк. 131–132].

У дослідженні брали участь понад 500 дітей віком від 2 до 14 років. Для проведення експериментів їх об'єднували у невеликі за кількістю членів (по 3 – 4 особи), але різні групи: одновікові та різновікові, одностатеві та різностатеві. Перед початком експериментів дітям пояснювали, у чому полягає зміст їхньої колективної діяльності: вивчення віршів, переказ оповідання, малювання, ліплення, гра. Хід і результати експериментів записувалися у детальний протокол [614, с. 68–70].

Зазначимо, що цей метод колективного природного експерименту був дуже близький за своїм змістом до методу *природного експерименту* О. Лазурського, але застосовувався для вивчення не індивідуальних психічних властивостей, а специфіки впливу дитячого колективу на особистість, що, на нашу думку, знижувало його валідність, бо прийоми дослідження особистості штучно переносилися на групу дітей.

Дослідники зробили такі висновки: 1) колективна діяльність позитивно впливає на дитину, яка має лідерські якості та гарні здібності до певного виду діяльності; 2) дитина, яка не має відповідних якостей і здібностей, найчастіше залишається неактивною навіть під впливом інших членів колективу; 3) колективна діяльність позитивно впливає на розвиток здібностей дитини і її

активності тільки тоді, коли вона стає систематичною; 4) хлопці – соціально активніші порівняно з дівчатами, оскільки частіше створюють колективи; 5) більшість дитячих колективів – одностатеві; 6) соціальна активність дітей (їхня здатність і прагнення до створення колективів) підвищується пропорційно до їхнього віку [614, с. 70; 124, с. 185]. Окрім того, ці результати давали підстави для «виділення активних, середніх та млявих дітей і на цій основі раціонального комбінування у такі дитячі групи, які забезпечать існування гармонійних колективів» [754, арк. 131].

Серед завдань педологічних досліджень впливу колективу на особистість було вивчення соціальної активності дітей. Наприклад, її вивчали *за анкетною*, розробленою одеським педологом М. Шульманом. Анкета складалася з декількох блоків запитань і дозволяла з'ясувати рівень активності дитини у побуті, навчанні, роботі в майстернях, у піонерській або комсомольській організації. Визначений рівень активності виражався у цифрових показниках. Позитивні показники отримували самостійні та ініціативні діти. Нульовою вважалася активність дітей, які її виявляли під впливом педагогів, товаришів, батьків. Активність могла позначатися й від'ємними цифрами, якщо дитина залишалася пасивною навіть під впливом оточення. У такий спосіб було обстежено понад 200 вихованців дитячого містечка в Одесі. Педологи дійшли висновку, що найнижчу соціальну активність виявляли діти у молодшому підлітковому віці (11 – 13 років) [754, арк. 132].

До педологічних досліджень відносимо й вивчення впливу на дитину сім'ї (згідно з запропонованою класифікацією, друга група досліджень). Вплив сімейного оточення на рівень інтелектуального розвитку дитини вивчався харківським психотехніком і педологом М. Сиркіним за допомогою *«малюнкових» та «словесних» тестів* і подальшого порівняння та доповнення відповідей з аналізом відомостей про сім'ю дитини. Результати його досліджень учнів 4 – 7-х груп тридцяти харківських трудшкіл (понад 400 школярів), проведених у 1926 – 1927 роках, показали, що сім'я впливає на рівень інтелектуального розвитку дитини, який прямо пропорційно залежить

від освіти її батьків. Причому учений доводив, чим молодша дитина, тим ця залежність помітніша, оскільки відбувається менший вплив на розвиток дитини інших соціальних інституцій [538, с. 152, 154].

Вплив матеріального становища сім'ї на рівень інтелекту дитини був зафіксований і в дослідженнях провідного радянського психотехніка А. Мандрики, що здійснювалися за допомогою *тестування* [335, с. 2, 3, 9]. Зокрема, А. Мандрика для вивчення «розумової обдарованості» дітей шкільного віку застосовував *тести Біне – Симона*. Результати здійснених досліджень доводили доцільність урахування у процесі навчання та виховання дітей специфіки їхнього родинного оточення [335, с. 9].

Фахівці кабінету соціальної педагогіки Харківської досвідно-педологічної станції провели порівняльне дослідження стосовно загального розумового розвитку дітей, батьки яких мають різний соціальний статус: робітники та службовці. Згідно з результатами здійсненого *тестування*, діти службовців мали вищий рівень розумового розвитку. Але в окремих тестах, зокрема на визначення технічної обізнаності, у дітей робітників були вищі результати. Такі дослідження зміцнювали думку про провідну роль у формуванні особистості соціальних чинників [401, с. 238], що утвердилася у радянській педології.

Подібне дослідження, а саме вивчення впливу побутових («хатніх», «культурно-гігієнічних») умов життя учнів на їхню успішність у навчанні здійснили харківські педологи за допомогою студентів Ізюмського педтехнікуму (дослідницьку групу очолював О. Фігурін). Було вивчено умови життя понад 280 сімей м. Ізюма, у яких виховувалися діти шкільного віку. Аналіз результатів дослідження, яке складалося з *анкетування і спостереження*, доводив, що «культурно-гігієнічні умови хатнього життя учня виявилися важливим чинником його успішності»: «кращі обставини життя обумовлюють кращу успішність, погані умови сприяють відсталості у шкільному навчанні» [579, с. 170, 176].

З іншого боку, про зменшення виховного авторитету сім'ї та її впливу на дітей свідчать дослідження професійних інтересів, здійснені за допомогою

анкетування працівником Центральної досвідно-педологічної станції В. Павловським серед випускників харківських семирічок (близько 1500 осіб віком 14 – 16 років). Дослідник констатував, що «професія батьків не підвищує, а навпаки зменшує інтерес дітей до цієї діяльності» [389, с. 85].

Певне місце у педології відводилося дослідженням впливу піонерського руху на дитину, що, згідно з нашою класифікацією, становлять третю групу подібних досліджень. Дослідження впливу піонерського руху на особистість дитини, проведені фахівцями Одеської досвідно-педологічної станції у 1924 р. за допомогою спеціально розроблених *анкет* і проведених *бесід*, показали, що серед піонерів удвічі збільшується відсоток дітей-атеїстів порівняно з іншими школярами (близько 35% та 70%), підвищується обізнаність у питаннях комуністичної ідеології та політики держави, а також соціальна активність дітей, які вступили до піонерських організацій [754, арк. 146–148].

Педологи вивчали і вплив неформальних дитячих об'єднань на поведінку дитини (четверта група досліджень колективу за нашою класифікацією). Так, педолог О. Фігурін дослідив 63 дитячі товариські групи м. Ізюма, до яких входили 263 дитини обох статей віком 11 – 12 років. У ході дослідження були використані такі методи, як *приховане спостереження* та *усне опитування* або *анкетування*. Дослідження показало такі результати: 1) типова кількість дітей у товариських об'єднаннях – 3 – 4 особи; 2) 70 % груп склалися тільки з хлопців, 25% – з дівчат і лише 5% груп були змішаними; 3) вплив дитячих об'єднань на поведінку своїх членів визначався поглядами та поведінкою їхніх лідерів або найбільш соціально активних дітей; 4) «явище товаришування» може відіграти позитивну роль у соціальному вихованні дітей за умови «докладання до нього педагогічного впливу» [578, с. 102–103, 110].

П'ята група педологічних досліджень впливу колективу на дитину, за нашою класифікацією, – це вивчення впливу соціального оточення дитини на її розвиток. Так, про вплив оточення на ступінь розумового розвитку дитини свідчать дослідження кабінету соціальної педагогіки Харківської досвідно-педологічної станції, спрямовані на порівняння «загального інтелекту» міської і

сільської дитини. Вимірювання здійснювалися «за комбінованими тестами інтелектності», тобто такими, що визначають загальний розумовий розвиток. Вони містили питання, що стосувалися математичних здібностей дитини (вміння рахувати, виконувати математичні дії), її логічного мислення (розв'язання логічних задач), словникового запасу (доповнити речення, знайти синоніми та антоніми до запропонованих слів), світогляду та обізнаності в явищах оточуючого життя (назвати країну, у якій живеш, її столицю, зображені предмети, знаряддя праці тощо) [401, с. 237].

Результати цих досліджень наведені у таблиці 3.3 [401, с. 237].

Таблиця 3.3

Порівняння рівня розумового розвитку міських і сільських дітей

Вік дітей	Бали загального розумового розвитку міських дітей	Бали загального розумового розвитку сільських дітей
10	41,7	39,4
11	45,1	41,7
12	50,7	45,0
13	57,4	54,4
14	59,0	52,8

Дослідження продемонструвало вищий рівень загального розумового розвитку міських дітей порівняно з сільськими дітьми. Водночас, за деякими тестами, наприклад тестами на лічбу, різниці у показниках не було. За іншими тестами, приміром на визначення розвитку мови, спостерігалось помітне відставання сільських дітей [401, с. 238].

Отже, педологічна теорія колективу як напрям радянської педологічної науки розвивалася в Україні у 20-ті – на початку 30-х років ХХ ст. Вона переносила центр навчально-виховної роботи з особистості на колектив, розробляла методики дослідження різноманітних дитячих колективів, переорієнтовувала свою науково-дослідну та педагогічну діяльність з дитини на

колектив. А відтак фактично колективна педологія втратила одну із засадничих ідей педологічної науки – принцип педоцентризму, що стало одним із негативних чинників її подальшого розвитку й ознакою її внутрішньої переорієнтації. Різноманітні педологічні дослідження, що проводилися науковцями, спрямовувалися на визначення впливу колективу й колективної діяльності на дитину. Колективізм і соціальна активність дитини розцінювалися радянськими педологами як найбільш значущі для особистості якості.

Висновки до третього розділу

Розвиток педології в Україні впродовж 20-х років ХХ ст. був пов'язаний з її функціонуванням як провідної науково-практичної галузі у науковому та освітньо-виховному просторі.

Соціально-політична ситуація розвитку України в окреслений період, що характеризувалася приходом до влади більшовиків, які висунули завдання побудови соціалістичного суспільства і спричинили безпрецедентні трансформації усіх сфер життя, розглядається нами як передумова наукового становлення педології, оскільки у Радянському Союзі були створені умови для її перетворення з невизнаної або частково визнаної, порубіжної у Російській імперії течії педагогіки на провідну науково-практичну галузь, на засадах якої відбувалася організація освітньо-виховної системи та розроблявся зміст освіти. Науковому розвитку педології сприяли такі зовнішні чинники: запровадження нової економічної політики; українізація; створення національної системи освіти; демократизація усіх сфер суспільного життя (хоча й часткова та обмежена); невизначеність розвитку педагогіки, її орієнтація не лише на радянську науку, а й на досягнення зарубіжних учених; заперечення досягнень офіційної педагогіки, що розвивалася в Росії до 1917 р.; існування у педагогічній науці різних течій; невизнання педології на державному рівні у Російській імперії.

Аналіз джерел показав, що важливими внутрішніми чинниками, які сприяли розвитку педології у Радянському Союзі, стали її науковість і звернення до наукових досягнень, в основі яких лежало матеріалістичне розуміння природи та людини.

Як свідчать джерела та історико-педагогічні дослідження, педологія у 20-ті роки ХХ ст. посіла визначальне місце у системі педагогічних наук. У СРСР і, відповідно в УСРР, вона набула статусу офіційно визнаної, «головної» науки, проблематикою якої займалися різні фахівці – психологи, педагоги, фізіологи, медики, етнографи.

Радянізація наукових положень педології, котра відбувалася у 20-ті роки ХХ ст., стала результатом її адаптації до нових соціально-політичних умов. У процесі радянізації педологія набула рис, що відповідали політичним і культурним вимогам радянського суспільства та комуністичної ідеології. Як наслідок, педологія відмовилася від своїх класичних положень, що стосувалися педоцентризму та ідеї двофакторності розвитку дитини. Це призвело до трансформації предмета дослідження, його перенесенні з дитини та специфіки і закономірностей її розвитку на вплив оточення та колективу на формування особистості, практичної переорієнтації на виховання «нової» людини та посилення уваги до «дефективного» дитинства.

Розвиток педології у радянському вимірі мав суперечливий характер: з одного боку, наука про дитину отримала безперешкодні можливості для збагачення своїх теоретичних здобутків і їх втілення у практику освіти та виховання дітей при мінімальному матеріальному забезпеченні, а з іншого – педологія під тиском партійної ідеології поступово відмовлялася від багатьох положень, що становили її сутність на попередніх етапах розвитку.

Здійснення досліджень дитинства стало сутнісною характеристикою науково-практичного розвитку педології у радянській Україні. Педологічні дослідження 20-х – початку 30-х років характеризували педологію як самостійну науку, що має предмет, дослідницькі методи, теоретичне й

практичне значення у контексті розв'язання актуальних суспільних завдань, пов'язаних з формуванням «нової» людини.

З'ясовано принципи, на яких ґрунтувалися педологічні дослідження: їх цілісність і комплексність; вивчення компонентів особистості у їх органічній взаємодії як системного утворення; урахування віку дитини, її постійного розвитку і зв'язків з середовищем. У основі усіх досліджень дитинства, принаймні тих, що здійснювалися впродовж 20-х років, лежало розуміння двофакторності розвитку особистості, тобто його зумовленість соціальними та біологічними чинниками, але зі зміщенням пріоритетності впливу соціального середовища.

Результати педологічних досліджень стосувалися багатьох аспектів функціонування школи та інших навчально-виховних закладів. Їх урахування педагогами сприяло індивідуалізації навчання та виховання (наскільки це взагалі було можливо в умовах колективної радянської педагогіки окресленого періоду), профорієнтації, науковій організації праці у школі, запровадженню оцінювання успішності учнів за допомогою тестування, забезпеченню гігієни праці школярів, доцільному розподілу їхнього навантаження, вирішенню соціально-педагогічних проблем, як-от: виховання колишніх безпритульних і неповнолітніх правопорушників, соціалізація і навчання дітей з особливими потребами, насамперед сліпоглухонімих, турбота про здоров'я дітей робітників і селян, а також вихованців дитячих будинків і містечок.

Водночас дослідження свідчили про перенесення предмета педології з особистості дитини на колектив і соціальне середовище як основний чинник розвитку. Вони стали дуже поширеними, починаючи з 1924 р. Перебільшення значення колективізму й політичної та соціальної активності дітей у процесі їхнього розвитку з одночасним зменшенням досліджень рівня їхнього інтелектуального розвитку та заперечення самоцінності особистості на користь принципу колективізму – це реалії педологічних досліджень другої половини 20-х – початку 30-х років.

Незважаючи на те, що педологічні дослідження проводилися в окреслений період не тільки у наукових установах, а й практично в усіх навчально-виховних закладах фахівцями-педологами й педагогами та охопили значну кількість осіб – дітей, учителів, вихователів, батьків, їхні результати не отримували достатнього узагальнення, а тим більше, широкого впровадження у педагогічну практику.

Але головною проблемою, яка суттєво вплинула на подальшу долю педології, стало те, що результати педологічних досліджень не відповідали ідеологічним вимогам держави, яка будувала соціалізм. А відтак це становило загрозу науковому розвитку і навіть існуванню педології. Така ситуація змушувала її до пристосовувань, що, передусім, негативно впливало на дослідницькі методи та інтерпретацію результатів вивчення дитини, а також призвела до «розмитості» предмета дослідження і стала однією з передумов внутрішньої переорієнтації педології, що стала очевидною з початку 30-х років.

Матеріали розділу представлені низкою публікацій автора [634; 635; 636; 639; 645; 647; 656; 657; 661; 662; 663; 668; 670; 677; 678].

РОЗДІЛ 4

НАУКОВО-ОРГАНІЗАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕДОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В УКРАЇНІ

4.1. Створення педологічних установ як реалізація зв'язку між наукою і практикою

У 20-ті роки ХХ ст. розвиток педології в радянській Україні супроводжувався відповідною інституалізацією, тобто створенням установ, головною метою яких була дослідницька діяльність і впровадження її результатів у практичну площину. Таке інституційне оформлення педології було зумовлене потребами суспільства, а також розвитку науки та освіти. Заступник наркома освіти УСРР Я. Ряппо у доповіді «Організація методологічної роботи» на засіданні лікарсько-педагогічної ради Головоцвуху (1923) зазначав, що в Україні не вистачає педагогічних, науково-дослідних і довідно-педологічних закладів, які повинні забезпечити реформування освітньої галузі шляхом дослідження особистості дитини та використання отриманих матеріалів у навчально-виховному процесі [744, арк. 17].

Інституційне оформлення педології у радянській Україні взяла на себе держава шляхом створення наукових і науково-практичних установ, досвідних закладів, які реалізували організаційні, координаційні, науково-методичні та практичні функції у галузі освіти, соціального виховання, діагностики й корекції розвитку дитини.

Між педологічними установами існував певний розподіл функцій: науково-дослідною діяльністю у галузі педології займалися кафедри педології, а науково-практичною – досвідно-педологічні станції [204, с. 78]. Ці установи співпрацювали між собою, виконували спільні завдання, обмінювалися інформацією, отриманою у результаті проведених досліджень і обстежень дітей [735, арк. 94].

Замість ліквідованих в УСРР університетів, де до того часу традиційно розвивалася наука, згідно з Кодексом законів про народну освіту (1922), Наркомос створював науково-дослідні кафедри «під керівництвом видатних учених» у найбільших містах України з метою дослідження важливих наукових проблем, а також підготовки фахівців для науково-дослідної та викладацької діяльності. Керівництво діяльністю кафедр здійснював Науковий комітет Головнопрофосу [252, с. 57].

Науково-дослідні кафедри співпрацювали з відповідними галузевими відділами Всеукраїнської Академії наук, створеної у 1918 р., зокрема звітувалися перед нею про результати своєї роботи, а керівники кафедр водночас були її членами-кореспондентами. Згідно з законодавством УСРР, діяльність науково-дослідних кафедр, з одного боку, була незалежною від вищих навчальних закладів, а з іншого – фахівці кафедр сприяли науковій та педагогічній діяльності викладачів вищих навчальних закладів [252, с. 58].

Серед новоутворених кафедр були й педагогічні та педологічні. Зокрема, *науково-дослідні кафедри педології* досліджували найважливіші теоретичні питання педології та практичні проблеми навчання, виховання і профорієнтації школярів [69, с. 19]. Зупинимося на характеристиці їхньої діяльності.

Першою в Україні почала діяти науково-дослідна кафедра педології в Одесі. Її створення було пов'язане з тим, що у 1921 р. Одеський педологічний інститут, про діяльність якого ми писали в параграфі 2.3, було перейменовано у кафедру педології (водночас архівні документи [756, спр. 644] свідчать, що цей заклад і у подальші роки його функціонування іноді продовжували називати педологічним інститутом). Її очолив відомий педолог, професор-психіатр М. Тарасевич. Чисельний склад кафедри був незначним. Окрім очільника, до складу кафедри увійшли аспіранти М. Прудніков, М. Сазонов та лікар Е. Дізик [733, арк. 61–62]. Згодом кількісний склад кафедри збільшився: її дійсними членами були призначені професори А. Готалов-Готліб і Б. Шаццло, науковими співробітниками – професор М. Загоровський, лікар В. Тарасевич і педагог О. Монтеллі, до аспірантури були зараховані лікар М. Медведєв і

педагог В. Семікова, [722, арк. 13–44], що загалом позитивно вплинуло й на активізацію та якість науково-дослідної діяльності.

Специфіка діяльності Одеської кафедри педології полягала у здійсненні досліджень у галузі «дефективного» дитинства. Так, у Постанові, ухваленій на Всеукраїнській педагогічній конференції (1922), наголошувалося, що «у зв'язку з фактичним змістом робіт і наявністю відповідних співробітників у Одесі науково-дослідна робота повинна проводитися тут головним чином у напрямі патологічної педології та педагогіки» [722, арк. 33–34]. Тому основна увага дослідників була зосереджена на проблемі навчання та виховання різних категорій «дефективних» дітей [756, арк. 10].

Для здійснення таких досліджень при педологічній кафедрі з 1919 р. (тобто з того часу, коли ще діяв педологічний інститут) функціонували зразкова школа для «дефективних» дітей, колектор для «дефективних» дітей, два дитячі будинки для дітей з різними ступенями «дефективності» та приймальник-ізолятор. У процесі співпраці з цими закладами фахівцями кафедри, серед яких, як зазначалося, були лікарі та педагоги, розв'язувалися такі завдання вивчення «дефективного» дитинства:

1) шляхом спостережень, що здійснювалися впродовж 1919 – 1923 років, зібрано відповідний матеріал і розроблено психологічні характеристики дітей, які навчалися у зразковій школі. Завдяки узагальненню таких характеристик було розроблено класифікацію типів «дефективних» дітей і рекомендації для їх навчання та виховання;

2) зібрано та проаналізовано матеріали, що стосувалися вивчення особистості дитини за результатами її творчості;

3) зібрано матеріали про біологічні та соціальні чинники фізичного й психічного розвитку дітей (спадковість, продукти харчування, соціальне оточення, режим дня);

4) на основі отриманих результатів розроблено методики навчання різних типів «дефективних» дітей [750, арк. 86–86 зв.];

5) зібрано та узагальнено матеріали «про психічні та фізичні властивості безпритульного дитинства» [761, арк. 6].

Як зазначає Н. Дічек, суттєвий внесок у результати діяльності Одеської кафедри педології був зроблений його керівником М. Тарасевичем, який 1921 р. розробив і застосував на практиці одну з перших науково обґрунтованих класифікацій дітей з порушеннями психофізичного розвитку, причому здійснив він це раніше, ніж з'явилися аналогічні розробки Л. Виготського, про які ми писали у параграфі 3.1. В основу концепції М. Тарасевича було покладено розуміння важливості ретельного і системного вивчення дитини, а також положення про те, що відставання дітей у психічному та фізичному розвитку зумовлюється не лише біологічними, а й соціальними чинниками, а порушення позначаються на формуванні особистості дитини у цілому [162, с. 84].

У 1922 р. кафедра була поділена на дві секції: патологічної педології на чолі з М. Тарасевичем і нормальної педології на чолі з О. Монтеллі [722, арк. 16]. Як наслідок, незважаючи на основне призначення кафедри, фахівці досліджували й проблеми, пов'язані з соціальним вихованням нормальних дітей, як-от відбір «психогенетичного матеріалу» про таких дітей для складання характерологічних схем з метою наукового обґрунтування класифікації дитячих особистостей; розробка методів об'єктивного вивчення дитини; вивчення основних способів організації дитячого колективу [733, арк. 61–62].

При кафедрі працювали гуртки, які досліджували окремі актуальні проблеми педології: перевірка методів А. Біне; профілактика проституції серед неповнолітніх; організація дитячого руху [543, с. 86].

Окрім того, Одеська кафедра педології займалася підготовкою фахівців – педологів і дефектологів для подальшої роботи з різними категоріями дітей [756, арк. 44, 89–91 зв.]. Практичні заняття студентів Інституту народної освіти та слухачів курсів, що організовувалися кафедрою, проходили у колекторі та школі для «дефективних» дітей [750, арк. 86 зв.]. Під час цих занять науковці, студенти та слухачі курсів здійснювали «клінічний розбір окремих випадків дитячої дефективності» [761, арк. 6].

Отже, наукова діяльність Одеської кафедри педології відбувалася у трьох основних напрямках: дослідження у галузі «дефективного» дитинства, вивчення проблем, що стосуються розвитку нормальної дитини, та підготовка фахівців для подальшої роботи в педологічних і педагогічних установах.

Зазначимо, що така досить плідна діяльність не врятувала кафедру від несподіваного закриття. Відповідна постанова була прийнята президією Головопрофосу у 1924 р. Серед причин ухвалення такого рішення назвемо: часткове дублювання діяльності кафедри педології, досвідно-педологічної станції та Інституту народної освіти, що існували в Одесі; конфлікти очільника кафедри М. Тарасевича, який одночасно займав посади інспектора відділу дефективного дитинства та завідувача лікарсько-педагогічним кабінетом, зі своїми співробітниками та керівництвом Укрголовпрофосу [721, арк. 74–75; 722, арк. 95; 756, арк. 51, 58]. У подальшому функції науково-дослідної кафедри педології виконувала Одеська досвідно-педологічна станція. Саме на її базі продовжувалися дослідження дитинства.

Перейдемо до розгляду діяльності Київської науково-дослідної кафедри педології, яка була утворена у 1922 р. за ініціативи та під керівництвом С. Ананьїна (упродовж 1920 – 1921 років вона функціонувала як Педологічний інститут) [11, с. 70]. Її діяльність спрямовувалася винятково на дослідження проблем нормальної дитини. Це зумовлювалося тим, що в Одесі вже діяла кафедра педології, орієнтована на вивчення питань аномального дитинства, для повного забезпечення науково-практичних потреб в Україні потрібен був науковий осередок іншого спрямування; співробітники кафедри і, насамперед, її керівник мали фахову підготовку та науковий досвід, пов'язаний з педагогікою та педологією нормального дитинства.

У першому складі кафедри, крім С. Ананьїна, були К. Лебединцев, фахівець з методики навчання математики та її педологічного обґрунтування, В. Радзимовська (дитяча фізіологія), Я. Чепіга (педологія і дидактика) та Р. Черанівський (організація дитячого руху та педологія). Упродовж наступних років до кафедри вступило три аспіранти і майже повністю змінився склад

кафедри: звільнився з посади і виїхав у рідне місто Зміїв С. Ананьїн (основні причини цього вчинку, на думку сучасної дослідниці С. Кузьміної, полягають не тільки у хворобі професора, а й у небезпеці політичних переслідувань [288, с. 25]), помер К. Лебединцев, переїхав до Харкова Я. Чепіга. У зв'язку з цим функції завідувачки кафедри почала виконувати В. Радзимовська. До складу кафедри увійшли нові науковці: О. Дорошенкова (в інших джерелах – О. Дорошенко), яка вивчала проблеми дошкільного виховання, О. Музиченко (дидактика, історія педагогіки), О. Раєвський (експериментальна педагогіка та педагогічна психотехніка), Й. Селіханович (історія педагогіки), К. Мокульський (рефлексологія), С. Плотникова (дитяча фізіологія) та Г. Жураківський (історія педагогіки). У 1930 р. на кафедрі працювало 28 науковців [214, с. 385–386, 388].

Кафедра була поділена на 5 секцій:

- 1) секція історії педагогіки на чолі з Й. Селіхановичем займалася вивченням історії виховання та «брала участь у розробці питань теорії радянської педагогіки»;
- 2) секція дидактики на чолі з О. Музиченком «свою роботу скупчувала навколо центрального практично-дидактичного завдання – висвітлювання в конкретній формі методів комплексу як виховного чинника в умовах соціалістичного будівництва»;
- 3) секція дошкільного виховання на чолі з О. Дорошенко працювала над проблемою раціоналізації педагогічного процесу в дошкільних установах, а також досліджувала питання розвитку мовлення дошкільників;
- 4) секція експериментальної педагогіки та педагогічної психотехніки, очолювана О. Раєвським, «скупчувала свою увагу навколо проблем психології дитинства та юнацтва, проблем організації форм поведінки дитини та дитячого колективу в умовах школи, проблем обдарованості дітей, профдобору й профконсультації» [214, с. 386], а також вивчала «вплив гри та фізичної праці як чинників розвитку дитини» [761, арк. 5].
- 5) секція фізіології дитинства, очолювана В. Радзимовською, з підсекцією рефлексології (очільник К. Мокульський) працювала над вивченням питань

організації дитячої праці та методів оцінки й особливостей фізичного розвитку дитини.

Окрім того, важливим завданням Київської кафедри педології було «готування дослідників у галузі педагогіки і педології... та викладачів ВИШ`ів з таких дисциплін: “Історія педагогіки та системи освіти”, “Марксистська педагогіка”, “Система та методика дошкільного виховання”, “Наука про поведінку”, “Дидактика”, “Педологія”, “Фізіологія дитини”». Вирішення цього завдання відбувалося шляхом відповідної підготовки аспірантів, що полягала у їхній участі у роботі семінарів і практикумів, а також у здійсненні самостійних студій, проходженні стажування в інститутах народної освіти та в написанні «промоційної праці» [214, с. 386–387].

Результати наукових досліджень членів кафедри публікувалися у провідних часописах «Український вісник експериментальної педагогіки та педології», «Шлях освіти», «Робітнича освіта», «Українські медичні вісті». Науковці брали участь у роботі Всесоюзного педологічного з`їзду (грудень 1927 – січень 1928) і Всесоюзного з`їзду з вивчення поведінки людини (1930).

У 1929 р. постало питання про зміну назви кафедри педології на кафедру педагогіки, що відображало загальні тенденції переорієнтації науково-педологічних досліджень на вирішення завдань радянської педагогіки. Це питання було вирішено у такий спосіб: кафедра була перетворена на Київську філію Всеукраїнського Науково-Дослідного Інституту Педагогіки, яка поділялася на педагогічний та педологічний відділи. До складу педологічного відділу входили такі секції: теорії та історії поведінки; раннього та дошкільного дитинства; шкільного дитинства та юнацтва; психотехніки; аномальної дитини; дитячої праці, що свідчить про продовження науково-дослідної діяльності у галузі педології [214, с. 386, 388–389].

Отже, основними напрямками діяльності Київської дослідної кафедри педології були: дослідження проблем педології та рефлексології нормального дитинства, психотехніки, а також навчання і виховання дітей різного віку;

підготовка науковців-дослідників у галузі педології та викладачів вищих навчальних закладів.

Починаючи характеристику діяльності науково-дослідної кафедри педології у Харкові, зазначимо, що вона була відкрита у 1922 р. за сприяння викладачів факультету соціального виховання ХІНО, деканом якого був О. Попів. Оскільки Харків був столицею УСРР, Харківська кафедра педології була центральною і скеровувала усю науково-дослідну роботу з педології у республіці [734, арк. 1–2].

Кафедра педології ХІНО була найбільш численною порівняно з Одеською та Київською кафедрами і мала у своєму складі такі секції: 1) загальної (нормальної) педології на чолі з Б. Шаццло, завідувачем кафедри біології факультету соціального виховання; 2) патологічної педології на чолі з професором медицини В. Воробйовим; 3) соціальної педагогіки на чолі з Л. Менжинською, головою Головоцвиху УСРР; 4) педагогіки на чолі з О. Поповим, який одночасно був завідувачем кафедри педології та деканом факультету соціального виховання. До складу кафедри також входили професори О. Д`яків і Я. Мамонтов. На початку 1925/1926 навчального року у складі кафедри налічувалося 30 фахівців [734, арк. 6–7, 24].

Метою діяльності кафедри було дослідження особливостей фізичного та психічного розвитку нормальних і «дефективних» дітей, вивчення проблем соціального виховання, а також підготовка фахівців-педологів. Зазначимо, що значну увагу фахівці кафедри приділяли питанням «нормальної педології, рефлексології та педагогіки» [734, арк. 3]. Так, у звіті про роботу кафедри за 1923/1924 р., поданому до Укрголовнауки, основний напрям її діяльності у цей період був визначений, як «розробка методів професіографічних досліджень та вивчення новітніх педагогічних течій» [761, арк. 4].

Для студентів ХІНО та педагогічних працівників Харкова при кафедрі організовувалися семінари з рефлексології та педології. Під час семінарів вивчалися такі теми: «Сучасна рефлексологія та педагогіка», «Коллективна рефлексологія та марксистська соціологія», «Зміст і методи колективної

рефлексології», «Рефлексологія дитячого колективу», «Типи дитячих колективів і їх класифікація», «Методика спостереження дитячого колективу» [734, арк. 25].

У 1925 р. кафедра педології була перетворена на кафедру педагогіки на чолі з О. Поповим. Тому завдання, пов'язані з науковими дослідженнями у галузі педології, вирішувала секція рефлексології на чолі з В. Протопоповим, що була створена при кафедрі. Фахівці секції вивчали механізми рухової діяльності дітей і формування уваги школярів, можливості використання гіпнозу у роботі з «дефективними» дітьми, проведення експериментальних досліджень у школі. При кафедрі педагогіки діяли й інші секції, що займалися науково-дослідною діяльністю у галузі педології – соціальної педагогіки на чолі з О. Залужним (вивчення дитячого колективу) і дидактики на чолі з Я. Чепігою (запровадження та удосконалення комплексної системи навчання). Окрім того, й інші члени кафедри педагогіки здійснювали педологічні дослідження: І. Соколянський вивчав дитячий рух, питання навчання та виховання «дефективних» дітей і організації комплексної системи навчання; О. Д'яків проводив «дослідження у царині професіографії» [734, арк. 20, 25, 33].

Цього ж року О. Попів звернувся до Держнаукметодкому та Укрголовнауки з клопотанням про перетворення кафедри на Науково-дослідний інститут педагогіки. Своє прохання він обґрунтував значними науковими результатами діяльності кафедри та необхідністю здійснення «певної єдиної марксистської лінії» у справі виховання та освіти в Україні [338, с. 100]. У 1926 р. на базі кафедри педагогіки було створено Український науково-дослідний інститут педагогіки (УНДП) як основний центр наукових досліджень з педагогіки. На Інститут покладалося завдання розробки питань соціального виховання та навчання дітей, політичної та професійної освіти. Водночас в УНДПі продовжувалися і педологічні дослідження. Вони здійснювалися відділом психології та педології, який поділявся на секції загальної педології, психології, педології раннього дитинства, педології

підлітка і психотехніки [681, с. 6]. Фахівці відділу досліджували такі педологічні проблеми: «нормування дитячої поведінки у зв'язку з родиною (М. Задериголова); організованість шкільних груп (О. Залужний); формування основних, соціальних і спеціальних навичок у дітей переддошкільного і дошкільного віку (А. Гендриківська та С. Лівшина)» [791, арк. 234].

У 1928 р. при УНДПі було створено Бюро експериментальних досліджень з такими відділами:

- антропометричним;
- вивчення вищої нервової діяльності дитини «з кабіною, де знаходяться установки, що дозволяють досліджувати основні закони роботи головного мозку дитини майже за всіма опублікованими методиками»;
- природного експерименту, що мав «набір тестів і установки для дослідження реакцій дітей на художні твори та вивчення мови дітей»;
- рефлексологічним з пересувними установками для вивчення реакцій дітей, зокрема немовлят, і комплектом обладнання для реєстрації реакцій дітей;
- психотехнічним, що мав «приладдя для вивчення профорієнтації та профпридатності дітей» [791, арк. 239].

Зазначимо, що першим директором УНДПі став саме О. Попів. Сучасні дослідники В. Марочко та Г. Хілліг, характеризуючи його діяльність, визнають «його одним із провідних теоретиків соціального виховання», «головним ідеологом соцвиху» [338, с. 102–103]. Посаду директора УНДПі він обіймав до 1929 р. Приводом до усунення з неї стало те, що О. Попів брав безпосередню участь у виданні книги «Казки Андерсена», а відразу після цього Головсоцвих видав постанову про заборону казок. І хоча О. Попів не міг цього передбачити, його було покарано у такий спосіб [422, с. 147; 338, с. 105].

Отже, діяльність Харківської науково-дослідної кафедри педології відбувалася у таких напрямках: дослідження у галузі рефлексології, нормальної педології, педології колективу; навчання студентів ХІНО та перепідготовка і підвищення кваліфікації педагогів міста.

Але не лише науково-дослідні кафедри педології розробляли педологічну тематику. При більшості українських ІНО (у 1925/26 навчальному році в Україні їх було 12 [766, арк. 28]) діяли кафедри педології, назви яких могли варіювати, але містили терміни «педологія», «педологічний» тощо. Так, при Ніжинському ІНО у 1920 р. була створена педолого-педагогічна науково-дослідна кафедра, до складу якої входили викладачі інституту, аспіранти й вчителі м. Ніжина. При кафедрі організовувалися педологічні семінари. У другій половині 20-х років фахівці кафедри (С. Борисенко, Г. Бутко) значну увагу приділяли дослідженню проблем психотехніки та педології колективу [216, с. 217–218].

Науково-практичною педологічною роботою почасти з пріоритетом практики займалися *досвідно-педологічні станції* [204, с. 78]. Керівництво їхньою діяльністю було покладене на Науково-педагогічний комітет Головоцвиху, що здійснював науково-теоретичну розробку загальних норм соціального виховання [252, с. 8].

У листопаді 1921 року на засіданні Науково-педагогічного комітету Головоцвиху було розглянуто питання «Про завдання й роботу досвідно-педологічних станцій» і затверджене Положення про досвідно-педологічні станції Головоцвиху.

Відповідно до Положення про досвідні станції Головоцвиху (1921) та Положення про Центральну досвідно-педологічну станцію Головоцвиху (1921), вони створювалися Науково-педагогічним комітетом (відділом Головоцвиху) у Харкові (центральна станція), Одесі, Києві, Катеринославі (з 1926 р. – Дніпропетровськ) з метою дослідження питань теорії та практики педології і соціальної педагогіки. Досвідно-педологічні станції співпрацювали з навчально-виховними дитячими закладами усіх форм і типів, губернськими відділами соціального виховання (губсоцвихами), а також з науково-дослідними кафедрами педології у Харкові, Києві, Одесі та з подібними установами в інших містах [735, арк. 90–96; 747, арк. 51–52].

Кожна з цих станцій мала по 2 відділи – нормального дитинства та «дефективного» дитинства. При відділах нормального дитинства працювали кабінети соціальної педагогіки (соціального виховання), а при відділах «дефективного» дитинства – лікарсько-педагогічні кабінети, що здійснювали дослідження особливостей фізичного й психічного розвитку дітей, проводили педологічні консультації, експериментально вирішували питання організації і практичної діяльності закладів «дефективного» дитинства та готували педагогів до роботи у галузі дефектології шляхом проведення для них теоретичних і практичних занять, розробки спеціальних навчальних посібників для розуміння природи «дефективного» дитинства й усвідомлення необхідності організувати педагогічну роботу на педологічній основі. Кожна з досвідно-педологічних станцій мала бібліотеку та музей [252, с. 31; 744, арк. 29].

Харківська досвідно-педологічна станція охоплювала своєю діяльністю Харківську, Донецьку й Полтавську губернії, а Київська – Київську, Чернігівську, Волинську та Подільську (адміністративно-територіальний поділ на губернії було скасовано у 1925 р. і запроваджено поділ на округи, а з 1932 р. – на області). Функції Катеринославської та Одеської станцій поширювалися тільки відповідно на територію Катеринославщини й Одещини [735, арк. 96].

Відповідно до Кодексу законів про народну освіту (1922), до обов'язків досвідно-педологічних станцій були віднесені:

- 1) збір і систематизація матеріалів, пов'язаних із соціально-виховною діяльністю закладів Головсоцвиху;
- 2) проведення лекцій, виставок, влаштування музеїв, видавнича діяльність з метою поширення ідей соціального виховання;
- 3) консультативна робота з усіх питань, що виникають у процесі діяльності закладів Головсоцвиху [252, с. 30–31].

До фахівців досвідно-педологічних станцій висувалися певні вимоги: вони повинні були мати педологічну, педагогічну, психологічну або медичну освіту та вміти проводити експериментальні дослідження [744, арк. 29].

Усі досвідно-педологічні станції утримувалися на державному бюджеті, що свідчить про те, що радянський уряд надавав їхній діяльності досить важливого значення у «соціалістичному будівництві» [767, арк. 13].

Перейдемо до розгляду діяльності Центральної досвідно-педологічної станції, основною метою якої були педологічні дослідження дітей, систематизація та узагальнення отриманих матеріалів, вивчення та перевірка функціонування дитячих закладів соцвиху УСРР, навчально-виховної роботи в них і організації дитячого руху й дитячих колективів, визначення актуальних напрямів подальших педологічних досліджень [738, арк. 7; 747, арк. 51]. Вона була створена у 1921 р. До складу працівників станції були зараховані відомі педагоги, психологи, лікарі, такі як В. Протопопов, Я. Ряппо, І. Соколянський, Є. Уринсон, Н. Панченко, А. Молдавський, а також менш досвідчені фахівці – Н. Кривусева, Л. Квінт, А. Мацієвич та інші [746, арк. 4; 751, арк. 9]. Посаду завідувачки станції обіймала Н. Панченко, а з 1923 р. завідувачем став А. Ганджій [751, арк. 7, 28]. За іншими джерелами [218, с. 125; 596, с. 341], з часу створення станції й до початку 30-х років її діяльністю керував І. Соколянський. Така невизначеність пов'язана, як зазначає Н. Дічек, з надзвичайною перевантаженістю професора І. Соколянського різнобічною науковою, адміністративною і громадсько-політичною роботою і з обійманням ним одночасно різних посад у різних підрозділах [159, с. 358].

Структура Центральної досвідно-педологічної станції була досить складною. Окрім обов'язкових елементів (відділи нормального й патологічного дитинства, бібліотека, музей), до складу станції входили лабораторії, курси, досвідні навчально-виховні заклади і дитячий театр [738, арк. 24, 159]. Так, «з метою розробки основних засад марксистської педагогіки» при Харківській досвідно-педологічній станції у 1923 р. Наукпедком організував рефлексологічну та педагогічну лабораторії [361, с. 131]. Окрім того, при станції з 1923 р. існували курси з рефлексології, діяльністю яких керував В. Протопопов. Вони готували фахівців для роботи в установах соціального

виховання не тільки Харківщини, а й інших українських губерній [738, арк. 159].

При Центральній досвідно-педологічній станції також працювали досвідні установи, на базі яких проводилися обстеження дітей і розробка методик їх навчання та виховання, зокрема школа імені Б. Грінченка, дитячий будинок для безпритульних дітей імені Т. Шевченка у с. Гіївці, дитячий клуб для «неорганізованого дитинства» та трудові колонії у Зеленому Гаю та Дергачах [745, арк. 4 зв.; 746, арк. 23, 24, 27].

Вивчення особистості дитини у досвідних закладах Центральної педологічної станції здійснювалося систематично. Так, у трудових колоніях у Дергачах та в Зеленому Гаю фахівці станції вели індивідуальні щоденники на кожного вихованця. У досвідних закладах здійснювалися спостереження за дітьми, результати яких ретельно фіксувалися у спеціальних журналах, та проводилося анкетування дітей, найчастіше з питань ставлення до школи, праці, релігії [747, арк. 55 зв.–61].

Діяльність Харківської досвідно-педологічної станції була чітко структурованою відповідно до завдань її відділів. Так, відділ нормального дитинства Центральної досвідної педологічної станції у 1923 р. займався розробкою питань соціального виховання дітей і дослідженням «ідеології дитинства», тобто з'ясовував ставлення дітей до школи та релігії, а відділ патологічного дитинства досліджував особливості психічного розвитку та «індивідуальну конституцію», тобто особливості фізичного розвитку «дефективних» дітей [738, арк. 1].

Розглянемо окремо діяльність кожного з цих відділів Центральної педологічної станції.

Роботою відділу нормального дитинства, представленого, насамперед, кабінетом соціальної педагогіки, на початку 20-х років керував педолог А. Молдавський [746, арк. 4]. За іншими джерелами [218, с. 125], кабінет соціальної педагогіки у 20-ті – на початку 30-х років очолював О. Залужний.

Серед основних завдань відділу нормального дитинства були організація соціально-виховної й освітньої діяльності навчально-виховних закладів і підвищення кваліфікації їх працівників [747, арк. 31]. Тому при відділі були створені спеціальні комісії (бібліотечна, театральна, музична, ігрова, з вивчення комплексності та інші), які здійснювали організацію різних напрямів соціального виховання, розробку основних положень комплексної системи навчання дітей, вивчення проблеми утворення та функціонування дитячого колективу та впливу книги, казки, гри, фізичного виховання й театру на особистість дитини [737, арк. 195; 738, арк. 12, 26, 153].

Одним із результатів діяльності відділу нормального дитинства Центральної досвідної станції стало видання збірника казок, «що рекомендувалися з точки зору класового виховання», а також відбір книжок, які відповідають «новим соціально-педагогічним вимогам» – твори, у яких висвітлювалися життя дітей, діяльність дитячих організацій (зазначалося, що їх ще є мало у радянській літературі), подвиги героїв революції та громадянської війни, праця людей, життя Леніна, а також гумористичні оповідання, у яких критикувалися та висміювалися дореволюційне життя, поведінка представників панівних класів тощо [747, арк. 64, 132, 138, 139].

Як свідчить аналіз джерел, фахівці кабінету соціальної педагогіки мали значні досягнення у вивченні дитячих колективів. Вони пов'язані, передусім, з діяльністю О. Залужного [124, с. 196; 192; 193; 196; 201; 203; 207], що характеризувався нами у параграфі 3.3.

Лікарсько-педагогічний кабінет спочатку діяв при Психоневрологічному інституті. До складу відділу патологічного дитинства Центральної досвідно-педологічної станції він увійшов у 1922 р. [738, арк. 14–23]. Функції його завідувача, зокрема, у перші роки діяльності (1922 – 1923) виконував лікар Є. Урінсон [744, арк. 26]. Пізніше на цій посаді його замінила педолог Н. Сибірцева [218, с. 128]. Згідно з іншими джерелами [596, с. 341], тривалий час діяльністю лікарсько-педагогічного кабінету керував В. Протопопов.

Специфіка діяльності лікарсько-педагогічного кабінету Центральної досвідно-педологічної станції полягала у тому, що він здійснював «індивідуальні та масові дослідження дефективних дітей» і працював у двох напрямках: 1) індивідуальні дослідження дітей з метою діагностики ступеня їхньої «дефективності» й направлення їх у спеціальні заклади та індивідуальна консультаційна робота для вироблення диференційованого підходу до «дефективної» дитини; 2) масові дослідження дітей у дитячих будинках з метою виявлення «дефективних» дітей, узагальнення індивідуальних досліджень і розробка методики навчально-виховної роботи з певним типом «дефективних» дітей. Для вивчення особистості дитини фахівці використовували психічні профілі Г. Россолімо, тести на визначення рівня розумового розвитку Біне – Симона, здійснювали антропометричні та медичні обстеження [738, арк. 14–23, 47, 57; 747, арк. 55 зв.].

Лікарсько-педагогічний кабінет Центральної досвідно-педагогічної станції здебільшого працював з «розумово відсталими, фізично дефективними дітьми та неповнолітніми правопорушниками» [747, арк. 33].

Для наочної характеристики діяльності лікарсько-педагогічного кабінету наведемо такий приклад. Упродовж 1923 р. його фахівці дослідили 683 дитини, з них 65 % дітей були направлені у дитячі будинки для нормальних дітей (тобто їхня «дефективність» не підтвердилася), 19,5 % – у школи для сліпих та глухонімих дітей, 10,5 % – у допоміжні школи для дітей з незначними відхиленнями у психічному розвитку і 5 % – у школи для розумово відсталих дітей. Такий розподіл свідчив, що більшість дітей розвивалися в межах норми, тому поставала потреба у розширенні мережі навчально-виховних установ, насамперед, для нормальних дітей [738, арк. 157].

Окрім того, фахівці лікарсько-педагогічного кабінету читали лекції та проводили семінари з дитячої патопсихології й організації навчально-виховної роботи з різними категоріями «дефективних» дітей: неповнолітніми правопорушниками, дітьми з вадами слуху та зору, дітьми, хворими на ДЦП [738, арк. 14–23; 745, арк. 4].

Одним із завдань Центрального лікарсько-педагогічного кабінету були об'єднання та координація діяльності лікарсько-педагогічних кабінетів інших станцій і усіх закладів «дефективного» дитинства [252, с. 31].

Як зазначає Н. Дічек, досягнення лікарсько-педагогічного кабінету у галузі експериментальних досліджень «дефективного» дитинства були пов'язані, насамперед, з ім'ям І. Соколянського. За його системою обумовленої поведінки і ланцюговою методикою виховували сліпоглухонімих дітей [159, с. 358]. Ця методика застосовувалася й у процесі виховання здорових дітей переддошкільного віку (до 4-х років) [516, с. 31].

З середини 20-х років робота Харківського лікарсько-педагогічного кабінету поступово із суто обстежувальної трансформувалася в науково-педагогічну, і його основним завданням стало вивчення педагогічного процесу і його реорганізація в ході практичної роботи, хоча масові обстеження дітей не були припинені [159, с. 359].

Отже, діяльність Центральної (Харківської) досвідно-педологічної станції реалізовувалася за такими напрямками: педологічні обстеження дітей у навчально-виховних закладах і реалізація на основі цих досліджень диференційованого підходу до навчання та виховання; розробка основних положень комплексної системи навчання дітей, організація різних напрямів соціального виховання, вивчення впливу книг та казок на особистість дитини, дослідження проблеми створення та функціонування дитячого колективу; індивідуальна діагностична та консультаційна робота для вироблення індивідуального підходу до «дефективної» дитини; розробка методик навчання «дефективних» дітей, зокрема ланцюгової методики та системи обумовленої поведінки для сліпоглухонімих дітей; проведення курсів, конференцій, семінарів з метою популяризації педологічних знань, підготовки фахівців-педологів і підвищення їхньої кваліфікації.

Перейдемо до розгляду діяльності Одеської досвідно-педологічної станції, яка була створена у 1923 р. [318, с. 84]. Зазначимо, що лікарсько-педагогічний кабінет як самостійна установа діяв у Одесі з 1922 р., а у 1924 р.

увійшов до складу станції [545, с. 142]. Її очолив педагог і активний діяч Одеського губсовиху М. Куліш [754, арк. 13, 88; 757, арк. 8]. У кінці 20-х років завідувачем станції став педагог П. Гудзь [799, арк. 50].

Завдання досвідно-педологічної станції стосовно дослідження дітей, розробки доцільних методів їх навчання та виховання, підвищення кваліфікації педагогів і педологів реалізовувалися через діяльність кабінету соціального виховання, який входив до складу станції. Його очолював педагог і педолог С. Лозинський.

Фахівці кабінету соціального виховання відділу нормального дитинства С. Лозинський, Н. Гольдштейн, Д. Елькін, О. Єргольська, Е. Краснопольський, О. Монтеллі, Д. Третьяков, Є. Шевальова [754, арк. 13] займалися такими видами діяльності:

- 1) розробкою та перевіркою методів вивчення особистості дитини, дитячого колективу і дитячого комуністичного руху;
- 2) забезпеченням практичної педологічної підготовки студентів Одеського ІНО;
- 3) поширенням ідей педології шляхом організації педологічних курсів, конференцій, семінарів для вчителів шкіл Одеси та видавництва брошур педологічного змісту для вчителів сільських шкіл [318, с. 84; 555, с. 41–42].

С. Лозинський розробив програму навчальної дисципліни «Вступ до педології» для слухачів педологічних курсів. Вона була розрахована на 9 годин і включала: вивчення найважливіших тем з педології (фізичні та психічні особливості дітей, функціонування дитячого колективу, методи педологічних досліджень); практичні заняття з метою ознайомлення зі специфікою роботи досвідно-педологічної станції; практичні заняття з проведення наукових спостережень за дітьми та складання шкільних характеристик [317, с. 52]. Звернемо увагу на той факт, що у 1924 р., коли була складена пропонована програма, проблема дитячого колективу уже почала вважатися однією з провідних у педології і обов'язковою для вивчення педагогами та педологами.

Для дослідження психічних особливостей дітей фахівці кабінету використовували як загальновідомі психологічні методики (наприклад, метод Біне – Симона для визначення рівня розумового розвитку та метод природного експерименту О. Лазурського) [318, с. 84], так і самостійно розроблені опитувальники. Зокрема, Е. Краснопольським був розроблений «Лист дослідження трудових навичок у дітей дошкільного віку» [276]. (Додаток Р).

Важливим результатом діяльності кабінету соціального виховання Одеської педологічної станції стало обстеження значної кількості вихованців навчальних закладів для нормальних дітей, виділення з їхнього загалу «дефективних» дітей, створення для них спеціальних шкіл або окремих класів і забезпечення у такий спосіб диференційованого підходу до організації навчально-виховного процесу в освітньо-виховних установах міста.

Ще більш активною була діяльність лікарсько-педагогічного кабінету відділу патологічного дитинства. У його складі працювали 6 наукових співробітників: завідувач – професор М. Тарасевич, 3 лікарі-педологи і 2 педагоги-дефектологи [545, с. 142]. Як стверджує на основі аналізу історико-педагогічних джерел Н. Дічек, лікарсько-педагогічний кабінет мав значний науково-педагогічний потенціал, накопичений упродовж попереднього функціонування в якості Одеського педологічного інституту [159, с. 331].

Зауважимо, що при Одеському лікарсько-педагогічному кабінеті діяли амбулаторія та колектор, у яких здійснювалися відповідно амбулаторні та стаціонарні дослідження «дефективних» дітей.

Щорічно збільшувалася кількість дітей, обстежених фахівцями амбулаторії. Так, у 1922 р. було амбулаторно обстежено 181 дитину, а у 1928 р. – 577 дітей. Усього фахівці лікарсько-педагогічного кабінету впродовж 1922 – 1929 рр. обстежили 3094 дітей, більшість з них віком 11 – 12 років (до цього загалу не були зараховані діти, які пройшли тільки антропометричні вимірювання). На підставі проведених досліджень 61 % дітей був поставлений діагноз «розумова відсталість». «Неврівноважені, психопати, правопорушники й дезорганізатори дитячих колективів» становили 23 % обстежених. «Фізично-

дефективних дітей» було 11 % і дітей із захворюваннями головного мозку й центральної нервової системи – 5 %. Більшість усіх дітей мали робітниче походження, а сліпі та глухонімі діти в основному походили із селянських родин [545, с. 143–144].

Після обстеження в амбулаторії частина дітей потрапляла до колектора, створеного на базі школи-інтернату. Він мав значну матеріальну базу і розміщувався у будинку з 18 кімнат. До його складу входила й окрема лікарня. Про кількість дітей, які одночасно перебували у колекторі свідчать такі дані: у 1929 р. для проживання у колекторі «дефективні» діти поділялися на 5 груп, а для шкільного навчання – на 6 груп (усього у закладі перебувало понад 80 вихованців) [545, с. 144].

Закономірно, що лікарсько-педагогічний кабінет співпрацював з навчально-виховними установами для «дефективних» дітей, що діяли на Одещині, – 7 дитячих будинків і 2 школи. Окрім того, впродовж 1922 – 1928 років у Одесі були створені «дитячий будинок для психоневропатиків, дитячий будинок для глибоко розумово відсталих, допоміжна школа та школа для глухонімих». Співпраця між лікарсько-педагогічним кабінетом і цими установами полягала не тільки у проведенні систематичних стаціонарних обстежень вихованців, а і в науково-методичному керівництві діяльністю установ з боку фахівців кабінету. З часу його створення одним із провідних напрямів діяльності кабінету була розробка методики навчання та виховання «дефективних» дітей. У результаті цієї роботи в установах для «дефективних» дітей були запроваджені правила внутрішнього розпорядку, режим дня та найпростіші форми дитячого самоврядування, що сприяло вихованню дітей, формуванню у них соціальної поведінки, дисципліни, навичок самообслуговування та співжиття у колективі [545, с. 142, 145].

На базі кабінету проходили педагогічну практику студенти ІНО. Крім цього, з метою підготовки та підвищення кваліфікації працівників установ «дефективного» дитинства при лікарсько-педагогічному кабінеті діяли курси, проводилися лекції та семінари, видавалися наукові праці з дефектології та

педології. Особливу увагу працівники кабінету приділяли діяльності курсів, оскільки програма навчання на них була розрахована на 2 роки і передбачала досить ґрунтовну підготовку слухачів з педології, дефектології, рефлексології, антропології, анатомії, фізіології, антропометрії, основ організації установ для «дефективних» дітей та з інших дисциплін [545, с. 142, 145]. Така увага лікарсько-педагогічного кабінету до проблеми підготовки кадрів для роботи в установах «дефективного» дитинства була не випадковою, оскільки у 1924 р. Бюро перепідготовки педагогічного персоналу при Головоцвуху надіслало очільникам лікарсько-педагогічних кабінетів розпорядження, згідно з яким перепідготовка педагогічного персоналу спеціальних закладів для аномальних дітей доручалася лікарсько-педагогічним кабінетам [159, с. 335–336].

У 1928 р. при Одеському лікарсько-педагогічному кабінеті було організовано бюро професійної консультації, де здійснювалися психотехнічні обстеження підлітків з метою визначення їхньої придатності до певної професії, тобто кабінет здійснював профорієнтаційну роботу. Лише за один рік масовими та індивідуальними профконсультаціями було охоплено 780 підлітків [159, с. 336].

Відтак діяльність Одеської досвідно-педологічної станції порівняно з іншими аналогічними установами мала таку специфіку: значний досвід педологічних досліджень, накопичений упродовж 1914 – 1921 років; початок діяльності лікарсько-педагогічного кабінету ще до створення досвідно-педологічної станції; поширення діяльності на один регіон – Одещину (на відміну від Центральної та Київської досвідно-педологічних станцій); функціонування у складі станції амбулаторії та колектора; вивчення проблеми організації дитячого комуністичного руху; проведення психотехнічних обстежень дітей та молоді і здійснення на цій основі профконсультацій.

Розпочинаючи аналіз діяльності досвідно-педологічної станції у Києві, передусім зазначимо, що вона була створена у 1922 р. Її очолював Л. Лемперт (за фахом він був математиком, до призначення працював завідувачем науково-педагогічного комітету Київського губсоцвуху) [753, арк. 6]. Трохи згодом

завідувачем Київської станції став педагог О. Триський [763, арк. 114]. Упродовж 1925 – 1931 років діяльністю досвідно-педологічної станції керував відомий педагог В. Помагайба [799, арк. 3]. Як і інші подібні установи, станція мала відділи нормального дитинства з кабінетом соціальної педагогіки та «дефективного» дитинства з кабінетом індивідуальної педагогіки (згідно з деякими архівними джерелами, він мав цілком традиційну назву «кабінет лікарської педагогіки» [753, арк. 42 зв.]).

До складу Київської станції, крім кабінетів, входили досвідні навчально-виховні заклади: зразкова школа, дитячий будинок для нормальних дітей, дитячий будинок для «дефективних» дітей, дитячий садок, ясла № 11 м. Києва [113, с. 144].

Кабінет соціальної педагогіки спочатку очолював С. Ананьїн [753, арк. 6, 42 зв.], потім відомі на той час педагоги – В. Помагайба, з 1925 р. – Я. Резник, а з 1928 р. – В. Дога [781, арк. 5]. У ньому працювали В. Буданов, О. Дорошенко, О. Музиченко, О. Раєвський, А. Слуцький, Г. Селіханович, К. Тихонович, П. Чамата, Р. Черановський.

Кабінет соціальної педагогіки проводив обстеження і диференційований розподіл дітей у відповідні класи, консультування вчителів з приводу організації педагогічного процесу, клубно-гурткової роботи, шкільних бібліотек у навчально-виховних закладах не тільки Києва, а й Київщини, оскільки при досвідно-педологічній станції працювала секція сільських шкіл. Її очолював В. Помагайба. Окрім того, при кабінеті працювали секції міських шкіл на чолі з О. Музиченком, дошкільних установ на чолі з О. Дорошенко і дитячих будинків на чолі з Я. Резником [382, с. 87–91]. Значні зусилля співробітників кабінету спрямовувалися на удосконалення комплексних програм навчання школярів [124, с. 196].

Для вирішення актуальних питань соціального виховання фахівці кабінету створювали комісії. Так, у 1924 р. були організовані комісії із запровадження рідної мови у навчально-виховних закладах міста (її очолив

В. Буданов) і з вивчення та організації дитячого руху (до її складу увійшли О. Дорошенко, А. Слуцький, Р. Черановський) [753, арк. 37].

Діяльність кабінету спрямовувалася на вирішення таких науково-теоретичних і практичних завдань: 1) розробка тестів для обліку успішності школярів; досвідна перевірка комплексної системи; вивчення проблем громадсько-корисної праці та дитячого руху; порівняльна характеристика словникового запасу учнів українських і єврейських шкіл; дослідження засобів впливу на дітей-порушників норм поведінки; аналіз програм для шкіл першого і другого концентрів та внесення до них змін; вивчення проблем фізичного виховання й обліку успішності досягнень дошкільників; дослідження питань організації дитячої праці та самоврядування у дитячих будинках; 2) організація «допомоги вчителю в його поточній праці» – поширення фахової літератури, підручників; підбір літератури за окремими комплексами; організація консультацій, пересувних виставок і музеїв відповідної тематики; 3) перепідготовка вчителів – розробка програм для педагогічної самоосвіти; організація лекцій, гуртків і семінарів з педології (проводив А. Владимирський), з методики вивчення дитячого колективу (О. Раєвський), з методики проведення екскурсій як методу навчання при комплексній системі (Я. Рєзник) [384, с. 87 – 91]. Зокрема, О. Триський був керівником «30 гуртків з перепідготовки вчителів», що діяли на Київщині [763, арк. 114].

Кабінет індивідуальної педагогіки Київської досвідно-педологічної станції, очолюваний А. Владимирським, незважаючи на іншу назву, мав завдання, подібні до завдань лікарсько-педагогічних кабінетів, що діяли при інших досвідно-педологічних станціях. Але, звичайно, його діяльність мала й певну специфіку, зумовлену, передусім, науковою підготовкою, поглядами та досвідом співробітників кабінету та його очільника. Сама назва кабінету свідчить, що у ньому майже не досліджувалися проблеми колективу. Вони розглядалися тільки у разі їх взаємозв'язку з вивченням особистості дитини [80, с. 156]. Наголосимо, що співробітники кабінету, зокрема А. Владимирський і Ю. Буркгарт, називали навчально-виховні заклади для «дефективних» дітей

зкладами «індивідуального виховання», а «дефективних» дітей «категорією індивідуального виховання» [80, с. 155–156; 113, с. 145]. У такому контексті терміни «індивідуальна педагогіка», «індивідуальне виховання» вживалися як близькі за значенням до термінів «виховання дефективних дітей» або «виховання важких дітей».

Кабінет індивідуальної педагогіки був «виробничим осередком», що діяв «на цілком наукових підвалинах» [80, с. 155]. При ньому функціонувала амбулаторія для проведення обстежень дітей, «випалих з колективу або трудних для виховання», направлених до кабінету з навчально-виховних закладів або з родин. Причому фахівці досить часто проводили дослідження особистості й обдарованих дітей, які випереджали за рівнем розвитку однолітків, а тому також вважалися «випалими з колективу» [80, с. 156]. А. Владимирський зазначав, що 54 % обстежених дітей були направлені на обстеження з дитячих будинків, 34 % – з родин, інші – зі шкіл [113, с. 145]. Показовим є те, що близько третини дітей привели на обстеження батьки, що свідчить про достатній авторитет установи серед населення міста.

У кабінеті індивідуальної педагогіки, крім завідувача, працювали 4 наукові співробітники та 5 стажерів. Їхня діяльність спрямовувалася на вирішення таких завдань:

- 1) обстеження вихованців усіх дитячих будинків і шкіл м. Києва з метою з'ясування кількості та особливостей розвитку «дефективних» дітей;
- 2) обстеження важковиховуваних дітей в амбулаторії кабінету;
- 3) керівництво діяльністю установ індивідуального виховання у Києві;
- 4) ознайомлення педагогів з аномаліями дитячого розвитку;
- 5) проведення щотижневих конференцій співробітників установ індивідуального виховання та двотижневих конференцій дітей-делегатів від колективів дитячих будинків індивідуального виховання;
- 6) перепідготовку педагогів установ індивідуального виховання та підготовку нових кадрів у галузі дефектології шляхом стажування у кабінеті;

- 7) проведення педологічних консультацій для педагогів, батьків і дітей. Зазначимо, що наданням консультативної допомоги керував А. Владимирський. Упродовж 1922 – 1929 років він проконсультував 3560 дітей;
- 8) організацію семінарів з соціального виховання, «традиційної психології в марксистському освітленні», рефлексології та індивідуальної педагогіки для педагогів міста та студентів КІНО [80, с. 156–157].

Зміст діяльності кабінету здебільшого охоплював питання профілактики нервово-психічних розладів у дітей; розробки та застосування методів дослідження, навчання та виховання «дефективних» дітей; розробки та застосування методів дослідження дитячої обдарованості.

У другій половині 20-х років кабінет індивідуальної педагогіки співпрацював з 4 будинками для розумово відсталих, 2 будинками для сліпоглухонімих, 1 будинком для сліпих, 1 школою для глухонімих дітей і 3 допоміжними школами Києва [113, с. 145]. Усього у цих закладах у 1929 р. виховувалося 567 дітей [80, с. 161]. У зазначених установах фахівці кабінету здійснювали апробацію розроблених ними навчальних програм і методик, а також облік успішності вихованців установ «дефективного» дитинства [80, с. 161–162]. На кінець навчального року «кожну дитину перевіряла комісія за головуванням представника кабінету». Мета такої перевірки полягала у з'ясуванні успіхів дитини у «шкільній роботі за минулий рік» [113, с. 145].

Зазначимо, що кабінет індивідуальної педагогіки мав зв'язки і зі звичайними школами, для вчителів яких співробітники кабінету читали курс практичної педології, що складався з 26 занять. Щороку його слухали 150 педагогів.

Кабінет був базою для проходження практики студентами не тільки інституту народної освіти, а й медичного інституту, оскільки досить часто у процесі його діяльності розглядалися й медичні проблеми [113, с. 146].

Про пошуки фахівцями кабінету індивідуальних підходів до виховання важких дітей свідчить те, що особливу увагу вони приділяли роботі з їхніми

батьками. Тоді така робота визнавалася дуже важливою. Так, А. Владимирський прочитав 72-годинний курс лекцій «Батьки як об'єкт виховання» і такий же за обсягом курс «Основи суспільного сімейного виховання». Їхня мета полягала у тому, щоб «пропагувати серед батьків ідеї здорового виховання та опрацювати практику наукового контролю й обліку фізичного і психічного розвитку сім'ї» [80, с. 163; 113, с. 146]. Окрім лекцій, ці курси включали такі форми навчання, як «консультації, вправи та демонстрації», що дозволяло реалізувати індивідуальний підхід до вирішення проблем виховання дітей у сім'ї і забезпечувало не тільки засвоєння слухачами теоретичних знань, а й формування у них практичних навичок виховання важких дітей [80, с. 163]. Як зазначав А. Владимирський, слухачами курсів ставали представники інтелігентних, здебільшого єврейських родин. Водночас представників пролетарських сімей серед слухачів було дуже мало [113, с. 146].

Працівники кабінету індивідуальної педагогіки організовували семінари для підлітків. Наприклад, у 1927 р. були проведені семінари для учнів професійних шкіл на тему «Питання сексуального життя юнацтва», що була типовою для педагогіки того періоду, та для старшокласників трудових шкіл, які страждали від заїкання, з метою їхнього лікування.

Фахівцями кабінету було розроблено та підготовлено до друку низку методик дослідження особистості дитини, зокрема «методику графічних характеристик». Її застосовували фахівці станції для обстеження школярів звичайних шкіл і виокремлення з їхнього загалу дітей, які мають вади психічного розвитку, зокрема відстають за деякими показниками від своїх однолітків. Зміст розробленої методики був близьким до психічних профілів Россолімо і полягав у тому, що після опитування дитини дослідник будував графік вияву її психічних характеристик, наприклад пам'яті, уваги, уяви тощо [113, с. 147].

Отже, специфіка функціонування Київської досвідно-педологічної станції полягала у тому, що достатньо уваги її фахівці приділяли не тільки обстеженню дітей і роботі зі студентами та педагогами, а й роботі з дітьми та батьками

(проведення лекторіїв, конференцій і семінарів), розробці тестів успішності та методів дослідження особистості, вивченню проблем навчання та соціального виховання, а також популяризації наукової літератури з педології та психології. Певну специфіку мала діяльність відділу «дефективного» дитинства, що спрямовувалася на реалізацію індивідуального підходу до виховання важких дітей, як тих, які відстають у розвитку, так і обдарованих, оскільки науковці вважали, що «вся педагогічна робота – це не безпосередня боротьба з хибами, лінощами, а витиснення цих хиб тільки одним способом, а саме шляхом розвитку тих позитивних навичок, зародки яких існують» [80, с. 160].

Переходячи до розгляду діяльності досвідно-педологічної станції у Катеринославі, насамперед, зазначимо, що вона була створена у 1922 р. Спочатку до її складу увійшов тільки відділ патологічного дитинства з лікарсько-педагогічним кабінетом, який займався й дослідженням проблем нормального дитинства [303, с. 146–147]. У 20-ті роки діяльністю станції керував професор психіатрії І. Левінсон, пізніше посаду директора обіймали педагог М. Брук, педолог М. Корчинський [799, арк. 5; 814, арк. 68].

Педологічна станція співпрацювала з низкою досвідних установ, таких як школа-лабораторія та дитячий садок для нормальних дітей, колектор для правопорушників, колектор для розумово відсталих дітей; трудовий будинок для дівчат-правопорушниць, реформаторіум (заклад для неповнолітніх правопорушників-рецидивістів) у Катеринославі, зразкова школа для нормальних дітей і будинок для глухонімих у Запоріжжі, дві школи (семирічка і чотирирічка) для нормальних дітей в Асканії-Новій, будинок для глухонімих (німецький) у с. Тіге. У цих закладах здійснювалися систематичні обстеження вихованців, умов їхнього життя та навчання, а також запроваджувалися нові методи організації педагогічного процесу [759, арк. 6; 767, арк. 13–14, 18; 771, арк. 54].

Специфіка діяльності утвореного у 1924 р. кабінету соціальної педагогіки була зумовлена, насамперед, особливостями Катеринославщини як регіону з розвинутою промисловістю, де більшість населення становили робітники та

члени їхніх сімей, і полягала у практичному вирішенні педагогічних (а не тільки педологічних) завдань соціального виховання та навчання дітей. Кабінет соціальної педагогіки був організований за ініціативи керівника Катеринославського губвно М. Волкова, оскільки у регіоні була значна кількість проблем, що виникали у зв'язку з життєдіяльністю дітей, які не мають відхилень у розвитку та в поведінці. Його очолив педагог М. Челкак (до цього часу він був завідувачем губсоцвиху). До складу кабінету увійшли М. Корчинський, Ф. Крячун, С. Ринський, В. Триліська [752, арк. 9; 771, арк. 71].

М. Челкак так сформулював мету діяльності кабінету соціальної педагогіки – «допомогти школі підготувати, виховати людину, яка буде здатна утворити нове суспільство» [763, арк. 142]. Одне з перших завдань, що постало перед його фахівцями, полягало в організації дитячих садків у робітничих районах міста, оскільки більшість його дорослого населення була зайнята на промисловому виробництві, і діти залишалися бездоглядними [759, арк. 87, 89].

З метою профілактики дитячої бездоглядності та виховання дітей у комуністичному дусі кабінет соціальної педагогіки займався влаштуванням «літніх шкіл для дітей із робітничих районів», організацією дитячого руху, спрямовував зусилля на забезпечення загального навчання дітей із робітничих околиць та з сільської місцевості [759, арк. 26, 41, 105]. У 1926 р. у Дніпропетровську співробітники кабінету соціальної педагогіки організували два досвідні піонерські літні майданчики, кожний з яких був розрахований на 100 дітей [767, арк. 9].

У дитячих містечках і будинках Дніпропетровська, Запоріжжя, Кривого Рогу, Мелітополя фахівці кабінету створили майстерні для підлітків «переростків» з метою їх трудового навчання та професійної підготовки [767, арк. 46; 770, арк. 73–73 зв.].

Окрім того, співробітники кабінету виїздили до сільських шкіл «для підсилення педагогічної роботи». З цією метою у районах проводилися

педагогічні конференції, літні курси для перепідготовки педагогів, створювалися вчительські гуртки [771, арк. 2, 5, 43, 44].

Перед фахівцями кабінету ставилися й інші завдання, зокрема такі, як організація обліку роботи навчально-виховних закладів. Вже через два місяці після його створення у 1924 р. губернська нарада інспекторів соцвиху доручила кабінету соціальної педагогіки «обстежити навчально-виховні заклади соцвиху та розробити відповідні форми обліку як звичайної шкільної роботи, так і клубних занять, а також епізодичної роботи школи (вистави, вечори, екскурсії, збори). Форми обліку мають бути прості та зрозумілі, щоб не віднімали у вчителя багато часу і не завдавали йому зайвого клопоту» [759, арк. 112–113].

У 1925 / 1926 навчальному році співробітники кабінету соціальної педагогіки здійснювали обстеження шкіл Дніпропетровська та досвідного дитячого садка, розрахованого на 60 вихованців, з метою «вивчення завантаженості дітей», специфіки функціонування дитячих колективів і запровадження комплексової системи навчання у молодших групах усіх семирічок, у перших класах чотирирічних шкіл і у досвідному дошкільному закладі та займалися розробкою відповідних дидактичних матеріалів [759, арк. 113; 767, арк. 60, 67].

Фахівці кабінету надавали методичну допомогу педагогам Дніпропетровщини стосовно українізації шкіл, оскільки на середину 20-х років у більшості шкіл краю переважала російська мова навчання [759, арк. 25].

Щодо діяльності лікарсько-педагогічного кабінету, то до його складу входили очільник – І. Левінсон, асистент – випускник медінституту З. Сандомирський та декілька студентів-практикантів. Трохи згодом штат поповнили лікар А. Коц, науковий співробітник Е. Бабіцька, лаборанти Є. Кушнірська, Г. Ольшанська та Р. Фінкель [752, арк. 2, 19].

Діяльність кабінету спочатку була зосереджена на антропометричних дослідженнях і організації лекцій з індивідуальної та колективної педології, рефлексології, дефектології, психотехніки, дитячої обдарованості, організації дитячого руху для педагогів навчально-виховних закладів як для

«дефективних», так і для «нормальних» дітей. Методика дослідження дитини у кабінеті складалася з «детального анамнезу; отримання антропометричних та коротких медичних відомостей; психометричних досліджень по Біне – Симону; дослідження асоціацій по Юнгу; профілювання по Россолімо з обов'язковим кресленням повних і скорочених профілів кожної обстеженої дитини» [752, арк. 2 зв.–3].

Згодом при лікарсько-педагогічному кабінеті були відкриті лабораторії педофізіології, експериментальної психології та рефлексології. Їх фахівці вивчали особливості функціонування ендокринно-вегетативної системи у «дефективних» дітей, можливості застосування рефлексотерапії у роботі з «дефективними» дітьми та проблеми рефлексології особи й колективу [303, с. 147–148; 752, арк. 18].

При кабінеті працювали гуртки з дефектології, допоміжного навчання та педології, членами яких були педагоги міста та студенти ІНО.

Для ефективної співпраці лікарсько-педагогічного кабінету з досвідними установами за кожною з них закріплювалися два наукові співробітники, які систематично вивчали особливості психічного та фізичного розвитку вихованців, їхню поведінку, забезпечували підвищення кваліфікації педагогів шляхом проведення лекцій і семінарів з педології, дефектології та рефлексології. Завдяки цьому, у деяких досвідних установах була запроваджена комплексна система навчання, розроблені тести для визначення рівня знань учнів різних типів навчально-виховних закладів [303, с. 147–148]. Кабінет досяг певних успіхів і у справі навчання сліпих та глухих дітей [159, с. 340].

Фахівці кабінету активно співпрацювали й з педагогами допоміжних класів «нормальних шкіл»: надавали методичну допомогу і проводили обстеження дітей.

Основними напрямками роботи Дніпропетровського лікарсько-педагогічного кабінету впродовж 1922 – 1929 років І. Левінсон вважав:

- дослідження дитинства (І. Левінсон зазначав, що необхідно «паралельно обстежувати дітей з установ дефективного дитинства і нормального

дитинства для порівняння особливостей їхнього розвитку», а також «з сімей «труделементу» для розподілу їх у нормальні та дефективні дитячі будинки») [752, арк. 2 зв.];

- психотехнічні дослідження, важливість яких, на думку І. Левінсона, була обумовлена промисловою орієнтацією краю, а відтак значною потребою у робітничих кадрах [752, арк. 3 зв.].
- проведення педологічних консультацій з проблем поведінки, навчання, виховання та розвитку дітей, зокрема для батьків – «членів профспілок та селян з округи» [303, с. 148–149].
- поширення педологічних знань серед педагогів та інших фахівців, які працювали з дітьми.

Саме у контексті реалізації останнього напрямку зазначимо, що на базі лікарсько-педагогічного кабінету студенти ІНО писали дипломні роботи, організовувалися екскурсії для вчителів, лікарів і студентів.

Щоб набути кваліфікацію дефектологів, випускники педагогічних і медичних вищих навчальних закладів проходили однорічне стажування при лікарсько-педагогічному кабінеті, під час якого слухали лекції з анатомії, фізіології, дефектології, педології, педіатрії, проводили педологічні дослідження та проходили практику в установах «дефективного» дитинства [303, с. 148–149; 752, арк. 5 зв.].

Підводячи підсумки стосовно діяльності Дніпропетровської досвідно-педологічної станції, зазначимо, що у процесі її функціонування вирішувалися практичні завдання освіти та соціального виховання (профілактика бездоглядності, українізація школи); здійснювалися педологічні та психотехнічні обстеження дітей; лікарі та педагоги набували фаху дефектологів; проводилася робота з батьками дітей, спрямована на популяризацію педологічних знань.

Перейдемо до характеристики практичної педологічної діяльності у тих українських губерніях (з 1925 р. – округах), де не було кафедр педології та досвідно-педологічних станцій. Педологічна робота на місцях здійснювалася

через відділи соціального виховання (губсоцвихи) губернських відділів народної освіти (губвно), при яких створювалися *лікарсько-педагогічні консультації та колектори для дітей* [879, арк. 29 зв.]. Їхнє основне завдання полягало у всебічному дослідженні дитини, виявленні на цій основі нормальних і «дефективних» дітей, а також розподіл їх у відповідні навчально-виховні установи [879, арк. 88 зв.]. Обстеження відбувалися як у дитячих будинках для нормальних дітей, куди виїздили фахівці лікарсько-педагогічної консультації, так і в колекторах [878, арк. 37].

Схема педологічної діяльності у колекторі була така: 1) до колектора потрапляли безпритульні діти, неповнолітні правопорушники (за рішенням губкомісії у справах неповнолітніх) або вихованці навчально-виховних закладів, у яких виникали проблеми з навчанням і поведінкою; 2) у колекторі вони впродовж 2 – 5 тижнів проходили лікарсько-педагогічне обстеження; 3) згідно з його результатами дітей направляли у дитячі будинки різних типів [879, арк. 88 зв.–89].

За типовим планом губернський колектор був розрахований на 25 дітей. Обов'язковими у ньому були посади завідувача, вихователя, сторожа, кухаря та пралі. Педологічні обстеження здійснював завідувач (за умови, що він мав відповідну кваліфікацію) та фахівці лікарсько-педагогічної консультації, які щоденно працювали у колекторі [887, арк. 109].

Аналіз архівних документів [876, арк. 3 – 3 зв.] свідчить, що педологічна робота на місцях велася здебільшого тільки з «дефективними» дітьми. Серед важливих завдань губсоцвихів були «боротьба з дитячою дефективністю; влаштування закладів для розумово відсталих, морально і фізично дефективних дітей; проведення лікарсько-педагогічних консультацій, що стосуються навчання і виховання цієї категорії неповнолітніх; облік дефективних дітей у дитячих закладах нормального типу; перетворення будинків дефективного дитинства у досвідні заклади для розробки відповідних методів виховання і підвищення кваліфікації працівників дефективного дитинства» [876, арк. 3–3 зв.].

Наркомос УСРР неодноразово впродовж 20-х років порушував питання про створення педологічних станцій з лікарсько-педагогічними кабінетами й кабінетами нормальної педології при усіх губвно. Але ця ідея так і не була реалізована [877, арк. 74–74 зв.]. Щоправда, відповідно до розпорядження Головоцвиху (1925), деякі губвно (за умови наявності фінансових і організаційних можливостей) створювали досвідні установи – трудові школи, дитячі будинки, клуби та бібліотеки, що утримувалися на місцевому бюджеті і працювали на засадах педології. Насамперед, це означало, що у них здійснювалися регулярні обстеження дітей і визначалася специфіка організації їх навчання [880, арк. 80; 888, арк. 1]. Зокрема, у Полтаві у 1920 р. був створений досвідний дитячий будинок, а у 1924 р. – досвідна трудшкола. Цими закладами керував педолог Б. Ольшанський [391, с. 1].

У 1926 р. Головоцсоцвих видав розпорядження, згідно з яким «у кожній окрузі, де нема педологічної станції, утворювалися по 2 досвідні школи – 1 міська, 1 сільська». У такий спосіб було створено 37 міських і 41 сільська досвідні школи [767, арк. 10]. І саме на них покладалося завдання втілення у практику провідних педологічних ідей.

Педологічна робота з «нормальними» дітьми на місцях велася епізодично і безсистемно. Деякі округові відділи народної освіти організовували педологічні обстеження школярів. Наприклад, на Вінничині впродовж 1927 – 1928 років були обстежені учні чотирьох семирічок і п'яти чотирирічних шкіл з метою визначення рівня завантаженості дітей навчальною і трудовою діяльністю [447, с. 30–35]. У двох дошкільних закладах Вінниці були обстежені діти, які «відстають від колективу», з метою з'ясування рівня їхнього розумового розвитку [94, с. 133–139].

Більш системною була педологічна робота, здійснювана Полтавським губсоцвихом, оскільки при ньому був утворений кабінет соціального виховання. Його діяльність спрямовувалася на «розробку комплексних програм і екскурсового методу, влаштування свят, клубів, дитячого самоврядування, педагогічних курсів з організації дитячого руху» [755, арк. 5].

Дещо змінилася ситуація з середини 20-х років, коли при округових і районних відділах народної освіти почала запроваджуватися посада *районного педолога*. Його основне завдання у міських школах полягало в «організації та раціоналізації шкільного життя і роботи», а у сільських школах – у «педологічній підготовці педагогів з тим, щоб через них проводити у школі педологічно обґрунтовані заходи». Така педологічна підготовка здійснювалася шляхом організації «конференцій, практикумів і детального інструктажу вчителів на місцях» [379, с. 90]. З метою надання методичної допомоги сільським педагогам та «поліпшення якості їхньої праці» створювалися опорні школи – по одній у кожному районі (відповідне Положення було ухвалене Наркомосом УСРР у 1925 р.) [767, арк. 12, 42; 768, арк. 12–13]. Окрім того, до обов'язків районних педологів входила й педологізація діяльності дошкільних закладів та професійних закладів, де навчалися підлітки [420, с. 93].

У більшості закладів соцвиху посади педолога не було [426, с. 29; 427, с. 23], окрім дитячих будинків для «дефективних» дітей, де обов'язково працював лікар-педолог [882, арк. 43]. Тому делегати Всесоюзного педологічного з'їзду (грудень 1927 – січень 1928) звернулися до Наркомпросу СРСР з пропозицією розглянути і позитивно вирішити питання про створення педологічних служб у навчально-виховних закладах для «нормальних» дітей [188, с. 72]. Керівники Наркомпросу розуміли важливість таких заходів. Зокрема, нарком освіти СРСР А. Луначарський зазначав: «Нам потрібен шкільний лікар, але нам також потрібен педолог, без якого не можна вести шкільну справу. Нема і не може бути радянської школи без значної кількості штатних педологів» [322, с. 284].

Зважаючи на це, з кінця 20-х років ХХ ст. у загальноосвітніх школах України була створена мережа педологічних осередків, але до такого стану, коли в кожному закладі був свій педолог, було далеко [172, с. 103]. Штатні педологи працювали у досвідних, зразкових навчально-виховних закладах і у частині загальноосвітніх шкіл, передусім, у великих містах [35, с. 105].

За визначенням Б. Ольшанського, мета діяльності шкільного педолога полягала в організації та раціоналізації шкільного життя шляхом участі у роботі

адміністрації, шкільного колективу, піонерської та комсомольської організації навчального закладу [379, с. 85, 89].

Функції шкільного педолога міг виконувати шкільний лікар або педагог, які отримали додаткову підготовку в системі короткочасних курсів або постійно діючих семінарів. На думку фахівців, зокрема П. Блонського, Б. Ольшанського, М. Шнейдера, робота шкільного педолога була ближчою до обов'язків педагога, ніж лікаря, оскільки торкалася вирішення навчально-виховних проблем [69, с. 17; 379, с. 84; 618, с. 79].

Зміст педологічної діяльності у школі охоплював обстеження учнів з метою підвищення якості їх навчання та виховання; роботу з важкими дітьми і профілактику важковиховуваності; профорієнтацію школярів; поширення педологічних знань серед педагогів, батьків і навіть учнів (педологічна абетка) [69, с. 17].

Однією з основних складових змісту діяльності шкільного педолога було обґрунтування форм диференційованого навчання й виховання дітей, комплектування навчальних груп і відбір учнів у допоміжні школи і класи.

Діяльність педологічних кабінетів була пов'язана з педагогічним процесом, тому педологічна робота у школі ставала колективною. За такої організації педологічної служби головною формою її функціонування виступали педологічні комісії (осередки, бригади), до складу яких разом з педологами входили педагоги, шкільний лікар, представники шкільної адміністрації та учнівського колективу [35, с. 105].

Шкільні педологи в Україні займалися:

- індивідуальними і колективними педологічними дослідженнями та антропометричними вимірами з метою відбору дітей при комплектації груп;
- обслуговуванням педагогічного процесу та консультуванням учителів і школярів;
- науковою організацією праці у школі;
- профконсультуванням і профорієнтацією учнів;
- гігієнізацією шкільного режиму та оздоровленням школярів;

- організацією занять з фізичної культури;
- вивченням норм поведінки дітей у колективі;
- дослідженням сімейних умов життя дитини, консультацією батьків;
- підвищенням педологічної кваліфікації педагогів [293, с. 24; 401, с. 319].

Передбачалося забезпечення шкільних педологічних кабінетів певним обладнанням. Приблизний список цього обладнання, що був наведений у підручнику «Педологія», виданому за редакцією О. Залужного (1933) [401, с. 323], міститься у додатку С.

Практична педологічна робота у дошкільних закладах, дитячих будинках і в мережі навчально-виховних установ нормального дитинства здійснювалася аналогічно педологічній роботі у школі, але з урахуванням специфіки особливостей кожного закладу [69, с. 18].

Перед керівниками округових і районних відділів освіти постала проблема забезпечення навчально-виховних закладів педологами. А відтак з метою підготовки фахівців-педологів для роботи у навчально-виховних закладах України при Харківській досвідно-педологічній станції наприкінці 1928 р. був організований педологічний семінар, у якому впродовж двох місяців брали участь 20 слухачів з Ізюмського, Маріупольського, Одеського, Полтавського, Миколаївського, Проскурівського, Глухівського, Чернігівського та інших округів. Серед викладачів семінару були О. Залужний, І. Соколянський, О. Граборов. Планувалося зробити такі семінари систематичними та збільшити термін їх роботи до трьох місяців [217, с. 151–153].

Таким чином, упродовж 20-х років ХХ ст. в УСРР було створено мережу активно діючих педологічних інституцій. І серед них: 1) Науково-педагогічний комітет Головного комітету соціального виховання (Головсоцвих) та Науковий комітет Головного комітету професійної освіти (Головпрофос) Наркомосу; 2) науково-дослідні кафедри педології у Харкові, Одесі та Києві; 3) Центральна досвідно-педологічна станція у Харкові та місцеві досвідно-педологічні станції у Києві, Одесі і Катеринославі (після 1926 р. – Дніпропетровськ); 4) відділи соціального виховання з лікарсько-педагогічними консультаціями, колекторами

та районними педологічними кабінетами при губернських відділах освіти; 5) осередки педологічної служби у школах.

Пропонуємо схематичне зображення мережі педологічних інституцій, що були створені і діяли в Україні впродовж 20-х років ХХ ст. (рис. 4.1.).

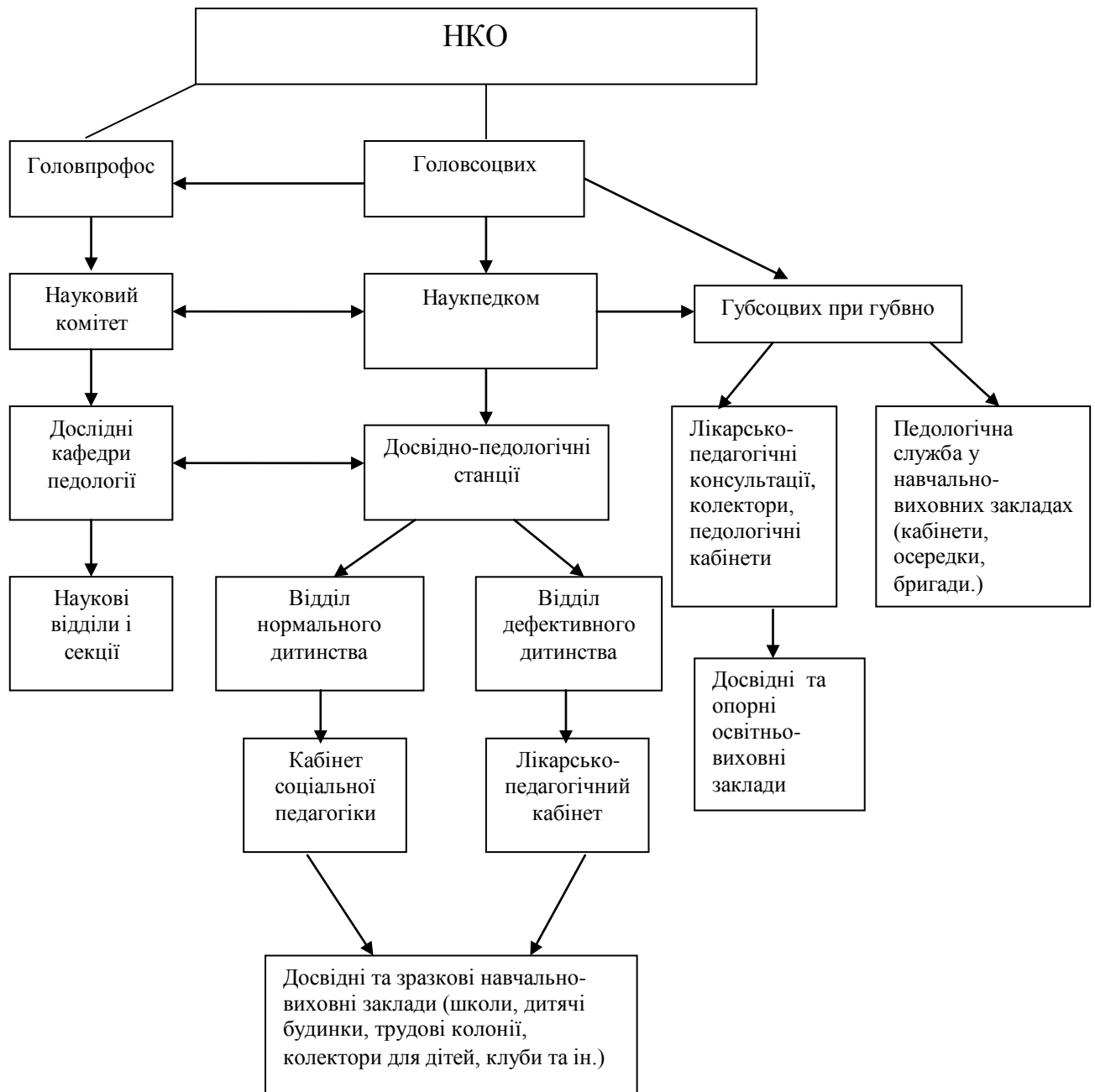


Рис. 4.1. Схема інституційного оформлення педології в Україні

Специфіку діяльності кожної з педологічних інституцій узагальнено й висвітлено у додатку Т.

4.2. Міжнародні зв'язки української педології (20-ті – початок 30-х років ХХ ст.) як фактор її наукового розвитку

Радянське суспільство 20-х – початку 30-х років ХХ ст. було достатньо відкритим для зовнішнього світу: більшовики вели активну зовнішню політику, демонструючи переваги соціалізму та намагаючись «експортувати революцію»; в економіку широко залучалися іноземні фахівці й іноземний капітал; у соціальній і науково-культурній сфері були можливими обмін думками та використання зарубіжного досвіду.

Як зазначалося у параграфі 3.1 (с. 189 – 190), одним із чинників розвитку педології в Україні у 20-ті – на початку 30-х років ХХ ст. була багатовекторність її орієнтації як на радянську педологію, так і на західну, тому в окреслений період допускалося наукове співробітництво з зарубіжжям. А відтак для розуміння сутності української педології та специфіки її генези в СРСР важливою є характеристика її зв'язків із зарубіжною науковою спільнотою.

Передусім зазначимо, що достатньо активні контакти з зарубіжною педагогічною наукою та практикою мала вітчизняна педагогіка, провідною течією якої в окреслений період була педологія. Радянська педагогіка цього періоду характеризувалася інтернаціоналізмом, сутність якого полягала у «намаганні опосередковано вчитись у західних фахівців», і майже цілковитою тотожністю педагогічних ідей, що розвивалися у Радянському Союзі, з педагогічними ідеями, популярними у Західній Європі та США [536, с. 11].

Міжнародні зв'язки української педагогіки у 20-ті рр. ХХ ст. висвітлені у низці праць О. Сухомлинської [359; 530; 536], тому розглянемо їх лише побіжно у контексті вивчення окресленої проблеми.

Зв'язки між радянськими й зарубіжними педагогами здійснювалися через багато каналів – Наркомос, Всесоюзне товариство культурного зв'язку, Комуністичний Інтернаціонал Молоді, Комінтерн, Профінтерн, Міжнародну організацію допомоги борцям революції, Інтернаціонал працівників освіти (ШО) – міжнародну організацію освітян [530, с. 52–53].

Водночас наголосимо, що зв'язки українських педологів із зарубіжними науковцями здебільшого налагоджувалися через один канал, який найбільше підтримувався більшовицькою владою, – Народний комісаріат освіти (Наркомос).

«Звернення до Заходу» представники Наркомосу пояснювали пошуком «практичних способів реалізувати завдання, що постали перед ними», оскільки «західна» педагогічна думка була «багата масою зібраного досвіду, детальною розробкою методів, ідеологічно суперечних, та, проте, авторитетних способів виховання й навчання». Але, важливо, що науково-педагогічний зв'язок із зарубіжними країнами не був одностороннім. Керівники Наркомосу вважали, що «дуже вигідно кинути західноєвропейським педагогам, які не знали, що робити, в складну плутанину великих і малих теорій, нашу моністичну ідею освіти». Двосторонній зв'язок почасти реалізовувався завдяки тому, що «до нас почали приїздити педагоги з-за кордону, а з іншого боку, Наркомос все частіше й частіше почав виправляти своїх робітників, головне наукових, за кордон» [361, с. 37, 39].

Такий міжнародний обмін досвідом здійснювався як на рівні співробітників освітньо-виховних і науково-дослідних установ, у тому числі й педологічних, так і на найвищому рівні, що охоплював керівників Наркомосу УСРР. Наприклад, у 1922 р. нарком освіти Г. Гринько здійснив поїздку у кілька західноєвропейських країн (Австрію, Німеччину, Францію, Чехословаччину), під час якої він познайомився з діяльністю багатьох навчально-виховних закладів і з «авторитетними представниками різних педагогічних течій» [361, с. 37–38].

Загалом українські педагоги мали досить активні міжнародні зв'язки зі своїми зарубіжними колегами. Наприклад, упродовж 1926/1927 навчального року Наркомос підписав дозвіл на 246 закордонних відряджень для науковців і навіть для педагогів-практиків [254, с. 208], а у 1927/1928 навчальному році 223 особи отримали дозвіл від Наркомосу на наукові відрядження за кордон [785, арк. 4].

Комісія закордонних «командировок», що працювала при Наркомосі, керувалася такими правилами відбору кандидатів для поїздок за рубіж: насамперед, отримували дозвіл вчені, які мали запрошення на міжнародні наукові з'їзди і планували зробити на них доповідь, а також ті науковці, теми досліджень яких були найбільш актуальними не тільки для педагогічної науки та практики, а й у контексті суспільно-політичних перетворень, що відбувалися в СРСР [785, арк. 4].

УНДІП, де, як зазначалося у параграфах 3.2 (с. 218) та 4.1 (с. 271), здійснювалися й педологічні дослідження, мав досить активні контакти з «науково-педагогічною спільнотою та установами СРСР та почасти і закордону». Наприклад, у звіті про роботу УНДІПу за 1928/1929 академічний рік зазначалося, що «Інститут має листовні та безпосередні зв'язки з науково-педагогічними установами Москви, Ленінграду, Західної Європи й Америки» [791, арк. 242].

У містах Австрії й Німеччини працювали українські журналісти, які знайомили вітчизняних педагогів і громадськість «з теорією й практикою освіти за кордоном» і, навпаки, знайомили «Європу з вітчизняними досягненнями» [361, с. 37–38].

Окрім того, у деяких країнах світу у періодичних виданнях за підтримки місцевих комуністичних організацій висвітлювався досвід радянських перетворень у діяльності освітньо-виховних установ в Україні. Так, у німецькому журналі «Пролетарська школа» розповідалося про розвиток педагогічної науки, зокрема на прикладах здійснення педологічних досліджень, спрямованих на удосконалення навчально-виховного процесу, та про шкільну

практику в УСРР. Трохи згодом подібні публікації з'явилися й у французьких і англійських часописах [361, с. 38].

Зарубіжний науковий і практичний досвід у галузі як педагогіки, так і педології висвітлювався на сторінках українських періодичних видань. Більшість педагогічних журналів публікували статті, що мали таку тематику. Так, представники Наркомосу УСРР у 1924 р. зазначали: «Нема ні одного числа журналу «Шлях освіти», який в тій чи іншій формі, в більшій чи меншій мірі не знайомив би наших педагогів з теоретичними й практичними досягненнями за кордоном» [361, с. 38].

У ці роки перекладалася і видавалася значна кількість наукових творів з педагогіки та психології. Суттєвою складовою цього процесу було написання відомими радянськими педагогами передмов до цих перекладів, що ставало джерелом розвитку педагогічної науки. Тексти зарубіжних авторів заповнювали радянський педагогічний вакуум різноманітним змістом: побудова навчального процесу навколо єдиного стрижня – інтересів дитини; дослідницько-експериментальні методи навчання та його практична спрямованість тощо [536, с. 9].

Особисті зустрічі й контакти радянських педагогів з іноземними колегами, їхній обмін поглядами, ідеями, думками про виховання та навчання на сторінках педагогічної преси, видавництво зарубіжної педагогічної літератури сприяли здійсненню взаємовпливів на організацію та зміст навчально-виховного процесу в освітніх закладах різних країн, зокрема в СРСР [536, с. 57].

Такі тенденції свідчать про відкритість до світу радянської педагогічної науки, що пояснюється не лише тим, що її теоретичні положення у 20-ті роки ХХ ст. були недостатньо розробленими і потребували подальшого розвитку згідно з потребами освітньої системи, а й політичними та ідеологічними установками очікування світової пролетарської революції, об'єднання з цією метою учительства та науковців усього світу [536, с. 9].

Ці чинники зумовлювали налагодження міжнародних зв'язків і педологією, що була «інтернаціональним феноменом» [359, с. 129] і провідною галуззю радянської педагогіки.

Принагідно зазначимо, що переважна більшість матеріалів, які характеризують міжнародні зв'язки української педагогіки та педології, що здійснювалися у 20-ті – на початку 30-х років ХХ ст., знаходяться в архівах, зокрема у Центральному державному архіві вищих органів влади та управління України, і сьогодні залишаються недостатньо вивченими, оскільки за радянських часів не рекомендувалося висвітлювати цей аспект діяльності українських науковців.

Переходячи до характеристики міжнародних зв'язків української педології, ще раз наголосимо, що тенденції її розвитку були різновекторними. Враховуючи це, окреслимо два основні напрями міжнародних зв'язків української педології, котрі демонстрували не тільки їхню географію, а й їхній соціальний і навіть якоюсь мірою політичний плюралізм, що був можливий до кінця 20-х років:

1) співробітництво з науковими й освітніми установами РСФСР та інших республік СРСР;

2) наукові зв'язки з європейськими країнами та США.

Ці напрями міжнародних зв'язків української педології реалізовувалися через такі форми наукового співробітництва:

1) індивідуальні та групові закордонні відрядження;

2) екскурсії зарубіжних делегацій у науково-дослідні установи, навчально-виховні заклади і на досвідно-педологічні станції;

3) участь у роботі міжнародних і всесоюзних наукових з'їздів;

4) методичне співробітництво (переклад і видавництво іноземної наукової літератури, закупівля за кордоном приладдя й обладнання);

5) висвітлення зарубіжного досвіду наукового розвитку педології та діяльності педологічних науково-дослідних установ на сторінках педагогічних періодичних видань і у науковій літературі.

Пропонуємо схематичне зображення міжнародних зв'язків вітчизняної педології (рис. 4.2.).

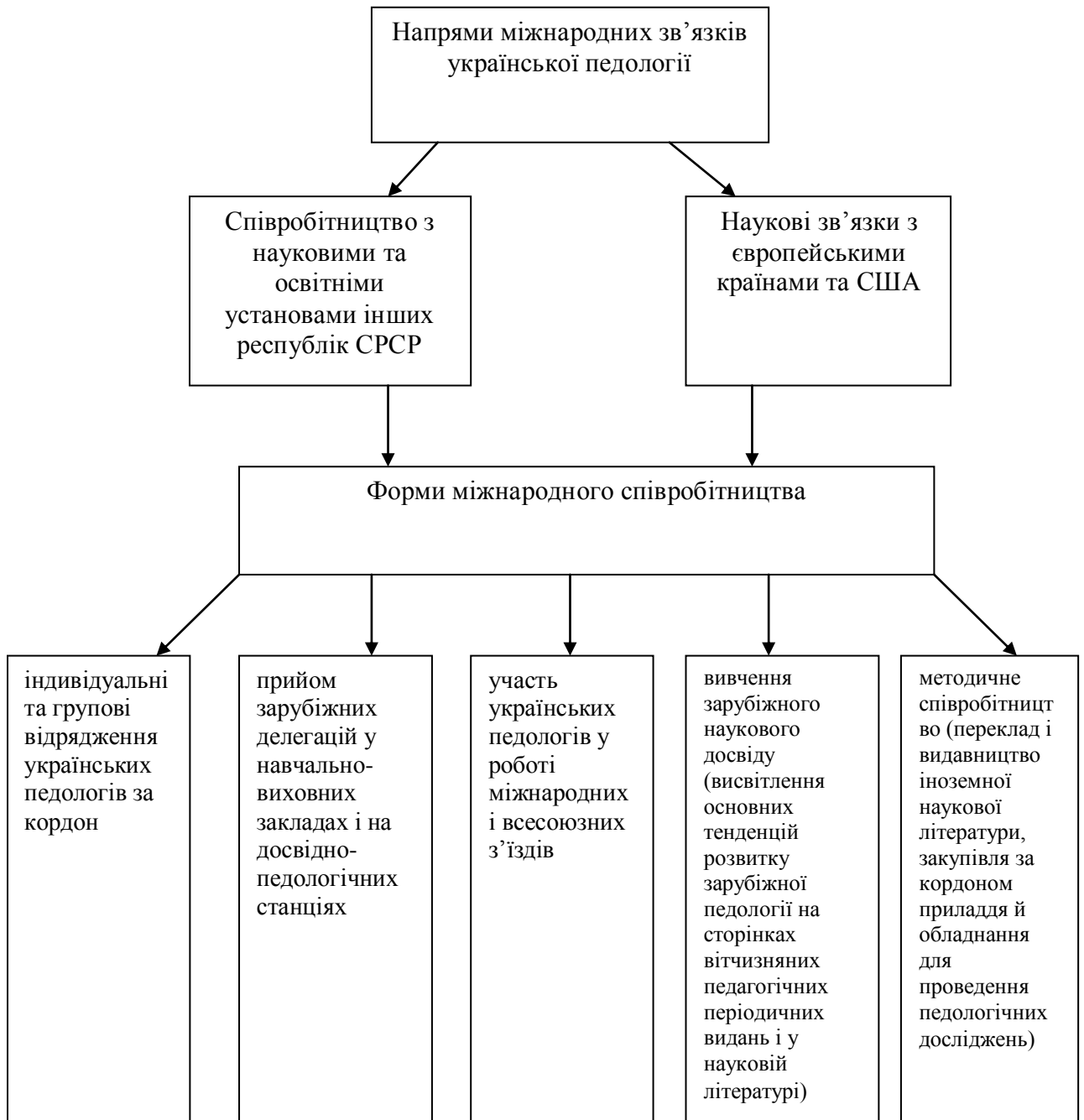


Рис. 4.2. Схематичне зображення міжнародних зв'язків української педології

Охарактеризуємо кожну з форм міжнародного співробітництва українських педологів.

Досить поширеним явищем у діяльності кафедр педології та досвідно-педологічних станцій були закордонні індивідуальні та групові відрядження. Здебільшого усі кошти, виділені з цією метою Комісією закордонних «командировок», розподілялися між науковцями Харкова, Києва, Одеси, Дніпропетровська. Зазначимо, що закордонні відрядження науковців не завжди оплачувалися Наркомосом, вони могли бути й своєкоштиними [764, арк. 22–23; 772, арк. 3]. Так, за власний рахунок їздив у відрядження до Німеччини співробітник Київської науково-дослідної кафедри педології В. Гаккебуш з метою вивчення досвіду викладання психіатрії у німецьких університетах [784, арк. 52]. Щоправда, своєкоштині закордонні відрядження були заборонені Наркомосом у 1928 р. [785, арк. 4].

Міжнародні наукові зв'язки мала Харківська науково-дослідна кафедра педології. У 1922 – 1923 навчальному році завідувач секції нормальної педології Б. Шаццло був у науковому відрядженні у Німеччині, де вивчав проблеми патології дитячого розвитку [734, арк. 14].

Члени кафедри педагогіки КІНО, серед яких були й відомі педологи О. Залужний, І. Соколянський, В. Протопопов, Я. Чепіга, упродовж 1925 – 1926 навчального року здійснили 2 наукові відрядження до Німеччини, 1 – в США і 3 – в РСФРР [734, арк. 14]. Так, О. Залужний мав відрядження до США, де вивчав «особливості науково-дослідної роботи з педагогіки», а В. Протопопов – до Німеччини з метою «ознайомлення з організацією психіатричної допомоги дітям» [783, арк. 73, 78]. Наголосимо, що у звітах про відрядження візити до Москви та Ленінграду розглядалися як міжнародні [734, арк. 14, 20, 32], незважаючи на те, що Україна входила до складу СРСР з часу його утворення у 1922 р.

Тісні контакти з іноземними науковцями мали й київські педологи. Особливо показовим у цьому контексті було відрядження до Німеччини у 1927 р. О. Дорошенко, яка була співробітницею Київської науково-дослідної кафедри педології та досвідно-педологічної станції, а також деканом факультету соціального виховання КІНО. Упродовж трьох місяців вона вивчала

досвід діяльності дошкільних закладів Берліна, Гамбурга, Франкфурта-на-Майні та інших міст [563, с. 359], а також «методи дослідження дітей дошкільного віку» у психологічній лабораторії Гамбурзького університету [772, арк. 52].

Дослідження О. Дорошенко у Гамбурзькій психологічній лабораторії спрямовувалися на вивчення мови та мислення дітей. О. Дорошенко проводила ці дослідження спільно з асистенткою відомого німецького психолога та психотехніка В. Штерна М. Мухов. Вони обстежували дітей у дитячому садку при Фребелівському семінарі та в початковій школі. Сутність дослідження дошкільників полягала у тому, що діти визначали за зовнішніми ознаками (за малюнками) психічний стан людей і знаходили слова для його пояснення. Ці дослідження проводилися за двома методиками – О. Дорошенко та М. Мухов. Українська дослідниця пов'язувала такі вміння з соціальним розвитком дітей і поєднувала дослідження за малюнками-тестами зі спостереженнями за дітьми. М. Мухов, крім цих методів, для дослідження мови та мислення дошкільників застосовувала автобіографічні спогади дорослих про власне дитинство [786, арк. 1–17].

Вивчення мови та специфіки мислення учнів початкової школи, здійснене дослідницями, полягало у визначенні вміння дітей пояснювати незнайомі явища. Розповіді школярів записувалися на кіноплівку та аналізувалися з точки зору логіки та послідовності їхнього мислення, словникового запасу тощо.

Окрім того, О. Дорошенко відвідувала лекції професора В. Штерна з курсу «Головні течії сучасної психології», прочитаного ним у Гамбурзькому університеті, та брала участь у роботі семінару з вивчення методів дослідження дітей дошкільного віку під його керівництвом.

Водночас вона прочитала кілька доповідей німецькою мовою на теми «Дошкільне виховання і дошкільна педагогіка у Радянській Україні», «Організація дитячих будинків і містечок в Україні», «Організація науки та підготовка молодих наукових робітників у Радянській Україні» у Гамбурзькому університеті та Берлінському інституті підвищення кваліфікації вчителів. Ці

доповіді та результати досліджень О. Дорошенко були надруковані у німецькому журналі «Дитяча психологія» [786, арк. 18–19].

Після повернення в Україну О. Дорошенко зробила доповіді про своє перебування у Німеччині на засіданні Київської досвідно-педологічної станції та на конференції студентів КІНО. Зазначимо, що дослідження мови та мислення дошкільників, розпочаті у Німеччині, були продовжені О. Дорошенко спільно з її аспіранткою Є. Сухенко. Зокрема, вони вивчали взаємозв'язок розвитку психічних характеристик і мови дітей з їхнім соціальним оточенням – родиною та дитячим садком [786, арк. 20–30].

О. Раєвський, керівник секції експериментальної педагогіки та педагогічної психотехніки Київської кафедри педології, у 1928 р. також перебував у науковому відрядженні у Німеччині. Його мета полягала у вивченні «досвіду експериментально-психологічних досліджень дітей різного віку» [786, арк. 46].

Українські науковці вивчали за кордоном і досвід психотехнічних досліджень. Так, Я. Столяров, керівник психотехнічної секції УНДШу, здійснив поїздку в Італію, Німеччину та Францію, де впродовж року знайомився з дослідницькою діяльністю стосовно «вивчення професій» [772, арк. 19]. Одеський педолог і психотехнік Д. Елькін вивчав досвід діяльності психотехнічної лабораторії в Берліні [786, арк. 51].

Окрім вивчення зарубіжного досвіду, українські науковці під час закордонних відряджень мали й інші завдання. Наприклад, А. Мандрика, який у 1927 р. був членом президії Держнаукуметодкому, на цілий рік був відряджений у Велику Британію для «налагодження зв'язку з англійськими вченими Томпсоном, Бертсоном і вивчення Дальтон-плану» [772, арк. 19].

У групові відрядження у Росію чи інші радянські республіки найчастіше відправляли аспірантів науково-дослідних установ або молодих науковців. Так, у 1929 р. аспіранти УНДШу відвідали педологічну лабораторію Ленінградського інституту імені Герцена, очолювану М. Басовим. Вивчення досвіду діяльності цієї лабораторії було корисним для організації роботи

педологів у загальноосвітніх школах, оскільки в лабораторії працювало вісім педологів, кожен з яких був прикріплений до окремої школи. Вони розробляли тести для визначення успішності дітей у процесі засвоєння різних навчальних дисциплін і анкети для дослідження впливу сімейного оточення на розвиток дитини, а також проводили лекції для батьків, зокрема про шкідливість алкоголізму. Досвід організації педологічної роботи у ленінградських школах планувалося використати для налагодження роботи шкільних педологів Харкова [173, с. 135].

Закордонні відрядження деяких науковців, зокрема В. Протопопова, Б. Шацилло, стали регулярними, здійснювалися неодноразово у зв'язку з тим, що їхні дослідження визнавалися Наркомосом «надзвичайно актуальними і мали важливе науково-практичне значення» [764, арк. 23; 772, арк. 14].

Архівні матеріали [782, арк. 12; 783, арк. 109; 784, арк. 3–6; 785, арк. 4; 788, арк. 2] свідчать, що у кінці 20-х років спостерігалось зменшення кількості наукових відряджень за кордон. Так, кількість закордонних відряджень у 1928/1929 навчальному році скоротилася вчетверо порівняно з попередніми роками (їх було усього 54, а, як зазначалося раніше, у 1926/1927 і 1927/1928 навчальних роках – відповідно 246 і 223 відрядження) [788, арк. 2]. Це пояснюється не тільки скороченням бюджету та заборонаю своєкоштных поїздок, запровадженою у 1928 р., а й загалом зміною суспільно-політичної ситуації у Радянському Союзі. Наркомос УСРР рекомендував науково-дослідним установам переглянути заплановані поїздки і, насамперед, «використовувати для потреб української науки усі наукові можливості, що є в СРСР», а також розглядати відрядження у різні радянські науково-дослідні установи «як масовий метод керівництва молодими науковими робітниками» з метою вивчення передового досвіду та підвищення власної кваліфікації [782, арк. 12].

А відтак досить масовим явищем стало те, що Комісія закордонних «командировок» Наркомосу УСРР відмовляла науковцям у міжнародних відрядженнях. Негативну відповідь у 1928 р. отримав, зокрема, психолог і

педолог Г. Костюк, який на той час був аспірантом київської кафедри педології та завідувачем досвідної школи імені І. Франка. Він подав до Наркомосу обґрунтований план відрядження та клопотання від імені завідувачки кафедри педології В. Радзимовської. Під час відрядження науковець планував вивчити досвід лабораторних досліджень у Психологічному інституті при Берлінському університеті й у психологічній лабораторії Лейпцига, специфіку діяльності профконсультаційного бюро для школярів у Берліні та «методику дослідження дітей шкільного віку, проблеми тестування і їхнього застосування до практичних потреб (відбір обдарованих, відсталих, індивідуалізація навчання)» у психологічній лабораторії під керівництвом В. Штерна у Гамбурзі [773, арк. 8 – 16; 783, арк. 109]. Але ці плани не були реалізовані, оскільки Г. Костюк не отримав дозволу на закордонне відрядження.

Отже, завдання закордонних відряджень українських педологів спрямовувалися на вивчення ними досвіду зарубіжних вчених у здійсненні досліджень особистості дитини, здебільшого психологічних, що свідчить про визнання у Радянському Союзі досягнень західної науки, прагнення радянських учених привести у відповідність з нею власну дослідницьку діяльність та підвищити свою наукову кваліфікацію. Це зумовлювалося не тільки тенденціями радянської педології до подальшого розвитку, збагачення свого змісту та практичного значення, а й досить вільним розвитком наукової думки у радянському суспільстві 20-х років. Окрім того, під час відряджень вітчизняні педологи поширювали досвід радянських перетворень у науці та шкільній практиці УСРР.

Однією з форм реалізації міжнародних зв'язків педології були екскурсії зарубіжних делегацій на досвідно-педологічні станції. Під час таких екскурсій українські педологи демонстрували свої досягнення у дослідницькій та навчально-виховній діяльності з різними категоріями дітей. У 1926 р. група німецьких і французьких педагогів відвідала Харківську досвідно-педологічну станцію. Особливий інтерес у членів делегації викликали рефлексологічна лабораторія та експериментальні класи, у яких навчалися сліпоглухонімі діти.

Екскурсанти були присутні на практичному занятті, під час якого І. Соколянський продемонстрував практичне застосування методів навчання, заснованих на принципах рефлексології, та уміння сліпоглухонімих учнів читати, писати і рахувати [596, с. 201].

Американська журналістка і педагог Л. Вільсон під час поїздки в СРСР відвідала й Харківську досвідну школу для сліпоглухонімих дітей. Враження, отримані під час спілкування з її вихованцями та фахівцями, були описані у її статті «Нові школи у новій Росії» (1928), надрукованій у одному з американських журналів [91].

Вона зазначала, що досягнення харківських учених у справі виховання та навчання сліпоглухонімих дітей перевершують результати їх зарубіжних колег. Водночас вона помітила і зв'язки радянських дефектологів із зарубіжними науковими установами подібного типу, оскільки у школі використовувалося обладнання американського та німецького виробництва, а також наголосила, що «методичні вимоги у справі навчання глухонімих, що засновані на теорії рефлексів, співпадають з новітніми психологічними течіями Англії, Бельгії та Німеччини» [91, с. 66].

Л. Вільсон, характеризуючи специфіку навчання сліпоглухонімих дітей, зазначила, що в ній приділяється «винятково велика увага справі виховання і навчання дефективних, і як ми це із низки джерел знаємо, роботи ці містять в собі величезні наслідки для виховання та навчання і нормальної дитини» [91, с. 66].

Загалом у 1928 – 1929 роках з роботою Харківського лікарсько-педагогічного кабінету познайомилося 7 іноземних екскурсійних груп: 2 – фахівці з Ленінграда і Москви, 5 – студенти і дефектологи з Бельгії (1), Німеччини (2) та США (2). Найбільший інтерес у відвідувачів викликали розроблені І. Соколянським методики формування орієнтації в просторі сліпих і методика читання з губ для глухонімих [159, с. 360].

У 1929 – 1930 роках Київську та Харківську досвідно-педологічні станції з метою ознайомлення з досвідом їхньої роботи відвідали наукові

співробітники Педологічного науково-дослідного інституту Вірменії, науковці з Мінська, Москви, Ленінграда та інших міст РСФРР і союзних республік [790, арк. 84; 799, арк. 31].

Упродовж 20-х років кафедру педагогіки та педології Одеського ІНО неодноразово відвідували науковці з Росії: фахівці секцій дефектології Психоневрологічної академії й Інституту наукової педагогіки у Ленінграді й психотехнічної секції Інституту праці у Москві та кафедри дефектології Другого Московського інституту. Під час таких наукових зустрічей проводилися конференції та семінари для обговорення проблем організації досліджень дефективних дітей, їх загального та професійного навчання [791, арк. 426].

Вивчення історичних джерел показало, що екскурсії зарубіжних науковців і педагогів-практиків, особливо західних, у наукові та освітні установи УСРР були менш численними, ніж закордонні відрядження українських педологів. Це пояснюється, насамперед, не відсутністю інтересу до молоді радянської науки і не недостатнім рівнем розвитку вітчизняної педології (навпаки, її досягнення були очевидними), а, з одного боку, загальним соціально-політичним становищем суспільства та політикою більшовиків, які намагалися, доводячи переваги соціалізму, обмежувати доступ іноземців до об'єктивної інформації про культурно-освітні процеси у державі, а з іншого – обережністю іноземців, їхнім небажанням їхати до країни, де було встановлено диктатуру пролетаріату, панував терор, порушувалися права і свободи кожної людини.

Важливою формою міжнародного співробітництва педологів та поширення ідей педології на теренах СРСР стали педологічні з'їзди, під час роботи яких обговорювалися актуальні проблеми педології, підводилися підсумки педологічних досліджень, характеризувалися практичні досягнення у галузі виховання й навчання різних категорій дітей, проголошувалися плани подальшої педологічної діяльності. Для участі у міжнародних з'їздах, конференціях або конгресах радянські вчені отримували спеціальний дозвіл від

РНК СРСР. Подібний дозвіл потрібно було отримати й для організації та проведення міжнародного наукового заходу у Радянському Союзі [783, арк. 165].

У роботі Всесоюзних з'їздів з психоневрології, педології та експериментальної педагогіки у Москві та Петрограді (1923 і 1924 рр.) брали участь представники лікарсько-педагогічного кабінету Дніпропетровської досвідно-педологічної станції на чолі з І. Левінсоном. Так, на з'їзді з психоневрології у Москві у 1923 р. І. Левінсон зробив доповідь «До психоаналізу етичних емоцій у дітей-правопорушників». На Всеросійському з'їзді з експериментальної педагогіки та педології у Петрограді у 1924 р. неабиякий інтерес у присутніх викликала його доповідь «Антропометричні особливості сучасного дитинства», що стала результатом дослідницької роботи усього колективу лікарсько-педагогічного кабінету [752, арк. 3–3 зв.]. Зазначимо, що делегатом цього з'їзду був і М. Тарасевич, завідувач Одеського лікарсько-педагогічного кабінету [754, арк. 184].

Український психотехнік А. Мандрика став делегатом Першого психотехнічного з'їзду у Парижі (1927), організованого Міжнародною асоціацією психотехніків (він був направлений саме від УСРР, оскільки звітувався перед Наукпедкомом про своє закордонне відрядження). У роботі з'їзду брали участь близько 200 делегатів з різних країн світу, у тому числі 8 з СРСР. Під час його роботи А. Мандрика зробив дві доповіді «з питань загально-методичного характеру» [776, арк. 77].

На Першій педологічній нараді, що відбулася у 1927 р. у Москві, були присутні представники кабінету соціальної педагогіки Харківської досвідно-педологічної станції. Під час наради обговорювалися методи дослідження дитини і дитячого колективу [596, с. 341].

Як зазначалося у параграфі 3.1 (с. 204), у грудні 1927 – січні 1928 років у Москві відбувся Всесоюзний педологічний з'їзд. Від України на ньому були присутні 35 делегатів – більшість з них – представники Науково-дослідного інституту педагогіки, Харківської, Київської, Одеської і Дніпропетровської

досвідно-педологічних станцій, а також Полтавського, Херсонського, Черкаського окружних і Ніжинського міського відділів освіти [596, с.198].

На з'їзді були визнані значні досягнення українських педологів у «вивченні дитячих колективів, рефлексологічному обґрунтуванні методики побудови навичок, динамічному аналізі розвитку дітей молодшого дошкільного віку, експериментальному вивченні дитячих трудових процесів, перегляді важкого дитинства» [188, с. 65].

Обговорюючи досягнення українських педологів у вивченні дитячих колективів, учасники з'їзду зазначали, що «буржуазні педологи заперечували наявність колективів у ранньому дитинстві, а останні дослідження радянських педологів, особливо на Україні, довели цілковиту несправедливість цих положень» [222, с. 152]. У обговореннях проблем колективу брали участь українські педологи І. Соколянський, О. Дорошенко, П. Волобуєв. Вони звернули увагу на те, що досягнення у дослідженні колективів, які викликають інтерес і у зарубіжних науковців, «дають можливість перейти від вивчення до їх організації» [222, с. 156].

Підводячи підсумки роботи з'їзду, А. Залкінд серед найважливіших її результатів назвав те, що «з'їзд наблизився до марксистської платформи в основних питаннях педології; ... зібрав найцінніший, профільований інформаційний матеріал з усієї педологічної роботи в СРСР; зібрав багато практично-рецептурних вказівок для масової педагогічної роботи; оформив головні принципи, що повинні стати основою методики вивчення дитини» [188, с. 55–56].

Міжнародні наукові з'їзди фактично стали головною, хоча й не єдиною, можливістю для українських педологів висвітлювати і поширювати результати своїх досліджень у Західній Європі та США. Всесоюзні з'їзди мали характер звітів і планувань, що загалом були характерними для радянського суспільства, але й вони мали неабияке значення у поширенні наукової інформації, зокрема й про результати педологічних досліджень і досягнення українських педологів.

Однією з форм реалізації міжнародних зв'язків вітчизняної педології було співробітництво українських фахівців з іноземними науковими установами або окремими науковцями, що сприяло методичному забезпеченню педологічної діяльності в Україні. Таке співробітництво полягало в перекладі та видавництві іноземної наукової літератури, закупівлі за кордоном приладдя й обладнання для здійснення педологічних досліджень.

Вивчення архівних матеріалів [792, арк. 2, 4, 5, 198–200; 793, арк. 1, 139; 794, арк. 1; 795, арк. 9, 10, 169, 175, 177, 180] показало, що закупівлі лабораторного обладнання та приладів за кордоном, у тому числі й для здійснення педологічних досліджень, були звичайним явищем, досить поширеним у 20-ті роки. Такі закупівлі організовувалися Наркомосом через радянські торговельні представництва за кордоном або навіть через прямі контакти з іноземними науковими установами та торговельними фірмами.

Досить значні кошти Наркомос виділяв для закупівлі за кордоном обладнання для Центральної досвідно-педологічної станції у Харкові. Так, з метою удосконалення її науково-дослідної діяльності у 1923 р. було здійснено закупівлю приладдя, апаратів, книжок у Німеччині, Франції та Чехословаччині [746, арк. 16].

У 1926 р. для рефлексологічної лабораторії Харківської досвідно-педологічної станції Наркомос закупив у Німеччині умформер – прилад для отримання постійного току, що забезпечував правильність реєстрації досліджуваних рефлексів [596, с. 201].

До міжнародних методичних зв'язків української педології можна віднести і переклад та видавництво наукової літератури. Так, співробітники кабінету індивідуальної педагогіки Київської досвідно-педологічної станції перекладали наукові праці з психології, педології та дефектології з англійської та німецької мов. Щоб надати фахівцям можливість ознайомитися з ними, усі твори друкувалися українською мовою у трьох екземплярах. Зокрема, були перекладені такі праці: «Про психологію та психопатологію дитинства» та «Педагогічна терапія» У. Геллера, «Дитячі аномалії» Ф. Шольца, «Основи

соціального виховання» М. Грегора, «Психологія з погляду вчення про поведінку» Дж. Уотсона. Примірники праць знаходилися у бібліотеці досвідно-педологічної станції, і ними могли користуватися фахівці [113, с. 146].

Співробітники кабінету соціальної педагогіки Харківської досвідно-педологічної станції І. Майстренко та С. Мухіна переклали з англійської мови праці С. Брукса «Раціоналізація шкільної праці в Америці», У. Монро «Педагогічні тести та вимірювання», Е. Торндайка «Психологія арифметики» та П. Тарстона «Статистика для педагогів». Про важливість для науковців цих творів свідчить те, що вони були відредаговані О. Залужним [596, с. 345].

Бібліотека УНДШу отримувала наукову літературу англійською, німецькою та французькою мовами, закуплену за кордоном. Завдяки цьому, фонди бібліотеки щорічно поповнювалися іноземною літературою (близько 20 примірників). Серед книжок були твори А. Біне, Ж. Піаже, Е. Торндайка та інших вчених, що стосувалися організації та змісту педологічних досліджень [59, с. 285–287]. Так, твори Е. Торндайка [552; 553], отримані бібліотекою, обстоювали необхідність упровадження тестів як методу педагогічної діагностики, містили інформацію про арифметичні тести, спрямовані на розв'язання задач, із зазначенням вікової «норми» знань з арифметики. Праці А. Біне [57; 58] стосувалися визначення інтелектуальних здібностей дітей, які можуть суттєво відрізнитися від «шкільних» здібностей.

Зазначимо, що міжнародне науково-методичне співробітництво сприяло організації педологічних досліджень, підвищенню їхньої достовірності та розширенню дослідницьких можливостей українських педологів.

Однією з форм реалізації міжнародних зв'язків української педології було те, що досвід наукового розвитку педології за кордоном висвітлювався у науковій літературі та на сторінках багатьох радянських періодичних видань. Особливо наголосимо, що усі статті у таких журналах, як «Педология», «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології» подавалися з анотаціями англійською чи німецькою мовами, тобто видавцями передбачалося ознайомлення іноземних фахівців з науковими досягненнями.

Зарубіжний досвід розвитку педології почасти висвітлювався у наукових працях, написаних українськими вченими і виданих упродовж 20-х років [128; 331; 332; 355; 356].

Грунтовні студії українських і зарубіжних науковців про педологічні дослідження за кордоном містилися й у часописах. Наприклад, в одному з номерів журналу «Шлях освіти» за 1925 р. було висвітлено досвід вивчення соціально-класових уявлень учнів віденських шкіл. Вступну й заключну частини до цього дослідження написав П. Волобуєв, який на той час був аспірантом Харківської кафедри педагогіки [381].

Автори публікацій часопису торкалися й характеристики зарубіжних течій психології, що мали вплив на становлення педології, зокрема біхевіоризму та гештальтпсихології [337]. Так, Б. Манжос у статті «Дві теорії навчання» (1928) зазначав, що радянські вчені добре знайомі з ідеями біхевіоризму, представленими у працях Е. Торндайка і Дж. Уотсона, тоді як основні положення гештальтпсихології відомі лише обмеженому колу фахівців. Педагог одним із перших науці на основі широкого використання першоджерел звернувся до висвітлення теорії гештальтпсихології, розробленої німецькими вченими К. Бюллером, К. Кофкою та В. Келлером. А відтак це зумовлює важливість названої статті для поширення ідей зарубіжної науки у радянському освітньому просторі [337].

Порівнюючи біхевіоризм і гештальтпсихологію, Б. Манжос звернув увагу на те, що обидві течії визначали навчання як низку актів поведінки та набуття особистістю нового досвіду через стимули і відповідні реакції на них. Водночас, на відміну від біхевіоризму, гештальтпсихологія, як і педологія, висунула принцип цілісності у вивченні психіки людини, стверджуючи, що «тільки в об'єднанні окремих елементів, тільки у виникненні та удосконаленні цілих структур уявляється сама суть психічного процесу» [337, с. 202]. Гештальтпсихологія визнавала не лише вплив навколишнього середовища на розвиток людини, як біхевіоризм, а й вплив свідомості на внутрішні та зовнішні ситуації. Б. Манжос вважав це головною відмінністю гештальтпсихології і

охарактеризував її основні положення стосовно навчання крізь призму «успіху (або першого досягнення в навчанні)» [337, с. 203].

Підводячи підсумки порівняльного аналізу гештальтпсихології та біхевіоризму, учений висловив думку, що жодна з цих течій не задовольняє радянських дослідників і школу, бо вони можуть слугувати тільки доповненням до теорій, визнаних марксизмом, зокрема до рефлексології [337, с. 219].

Показовою у контексті вивчення зарубіжного досвіду педологічних досліджень була надрукована у часописі «Шлях освіти» стаття Е. Торндайка «Виміри в педагогіці» (1925), що стосувалася доцільності запровадження тестів у педагогічну практику з метою об'єктивного оцінювання знань і вмінь учнів [551].

У журналі «Шлях освіти» у 20-ті роки існувала рубрика «За кордоном», у якій аналізувалися події, пов'язані з розвитком теорії та практики педагогіки у зарубіжних країнах. Вектор уваги авторів рубрики спрямовувався й на висвітлення та аналіз фактичних матеріалів стосовно здійснення педологічних досліджень, проведення наукових з'їздів у різних частинах світу тощо. Наприклад, у номерах часопису за 1927 р. досить детально описуються такі наукові події: збори Американської Асоціації педагогічних досліджень, під час яких вирішувалися питання застосування тестів у дослідженні особистості дитини та у визначенні успішності учнів; Четвертий французький конгрес з виховання анормальних дітей, на якому розглядався досвід колективного виховання різних категорій неповнолітніх; діяльність Інституту виробничої психології у Лондоні, «важливою ділянкою роботи якого є поради дітям щодо вибору майбутньої професії» [213; 228; 607].

Традиційною для часопису «Шлях освіти» була й рубрика «Огляд американської періодичної літератури з педагогіки й психології», у якій був розділ, присвячений характеристиці публікацій з педології. Зокрема, у 1927 р. автори рубрики аналізують статті, що висвітлюють результати конкретних педологічних досліджень, здійснених американськими науковцями: «Чи бувають випадки, коли брехня конче неминуча?» Т. Герта, надрукована у

журналі «Педагогічний семінар»; «Чи читають діти?» С. Йовель («Журнал педагогічної психології») та інші [373].

Аналогічна рубрика «Реферати статей із зарубіжних журналів» була і в «Українському віснику експериментальної педагогіки та рефлексології», у якій характеризувалися статті з американських та західноєвропейських журналів «Педагогічний семінар», «Журнал аномальної й соціальної психології», «Журнал прикладної психології», авторами котрих були Ж. Піаже, Дж. Уотсон та інші відомі вчені. В одному з номерів у цій рубриці містилися доповіді, виголошені на Третньому міжнародному педологічному з'їзді, що відбувся у 1926 р. у Празі [449].

«Шлях освіти» поширював і зарубіжний досвід психотехніки. Так, французький дописувач журналу Р. Желе у 1928 р. написав спеціально для українських читачів – науковців і педагогів-практиків статтю, у якій висвітлювався досвід професійної орієнтації, здійснюваної у школах Франції [179].

На шпальтах часопису «Шлях освіти» містилися й публікації, присвячені висвітленню досвіду педологічної діяльності у радянській Росії. Наприклад, завідувач Київської досвідно-педологічної станції В. Помагайба описав діяльність досвідно-показових станцій Москви: Першої досвідної станції під керівництвом С. Шацького та біостанції, яку очолював «пропагандист дослідного методу навчання дітей» Б. Всесвятський [421]. Зазначимо, що подібні публікації у журналі були нечисленими. До кінця 20-х років журнал більше орієнтувався на вивчення західного досвіду розвитку педагогіки та педології.

Як уже зазначалося, у Москві впродовж 1928 – 1932 років видавався журнал «Педология», відповідальним редактором якого був А. Залкінд. Деякі номери журналу (щоправда, їх незначна кількість) містили статті про розвиток педології за кордоном, що сприяло поширенню такої інформації й серед українських науковців. Враховуючи специфіку періоду, у який виходив цей журнал (особливо, починаючи з 1930 р.), зазначимо, що більшість статей про

розвиток педології за кордоном мали критичний характер [1; 20; 190]. Водночас деякі публікації були достатньо об'єктивними та містили аналітичні матеріали стосовно здійснення педологічних досліджень за кордоном [51], що дозволяло науковцям ознайомитися з провідними ідеями зарубіжної педології.

Порівняльний аналіз змісту українських та російських педагогічних і педологічних часописів («Шлях освіти», «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології» і «Педология») засвідчив, що в українських виданнях більш позитивно оцінювалися досягнення зарубіжної науки, українські публікації містили менше критики стосовно діяльності західних учених.

З кінця 20-х років висвітлення проблем розвитку педології та досвіду педологічної діяльності за кордоном на сторінках вітчизняних часописів і у науковій літературі, що видавалася в УСРР, дедалі більше починало носити критичний характер, мало за мету засудження західної науки та самоствердження і розкриття переваг радянської педології.

Таким чином, значення міжнародного співробітництва українських вчених-педологів полягало, насамперед, у тому, що збагачення та розширення діапазону наукових взаємовпливів сприяло підвищенню якісного рівня дослідної та навчально-виховної діяльності.

Насамкінець зазначимо, що у 20-ті роки було закладено основи традицій міжнародного наукового співробітництва. Але з середини 30-х років участь українських науковців у міжнародних контактах суттєво обмежувалася ідеологічними настановами радянської держави та суспільства. З цього часу радянська педагогічна наука почала характеризуватися ізоляціонізмом, що почасти завдало шкоди її розвитку та міжнародному авторитету.

4.3. Завершення «тріумфальної ходи» педології у радянській Україні

Усі процеси, що стосувалися розвитку педології у 20-ті роки ХХ ст., які ми охарактеризували у третьому розділі та перших двох параграфах четвертого

розділу є тим феноменом, який можна назвати «тріумфальною ходою» педології в Радянському Союзі – вона стала провідною галуззю науки і відповідно побудованої системи освіти, що всіляко підтримувалася державою та набула інституційного оформлення. Але з початку 30-х років у Радянському Союзі відбулися значні соціально-політичні зміни, що зумовили критику та внутрішню переорієнтацію педології, кінцевим результатом чого стало завершення її «тріумфальної ходи» в СРСР і, відповідно, в радянській Україні. А відтак стисло розглянемо суспільні умови розвитку педології у першій половині 30-х років, які є важливими для розуміння причин її знищення в СРСР.

Радянське суспільство початку 30-х років ХХ ст. характеризувалося новими, порівняно з попереднім періодом, соціально-економічними та політичними реаліями. Фактично відбувалася остаточна деформація суспільних підвалин, яка призвела до того, що класові цінності підносилися над загальнолюдськими, особистість людини втратила будь-яку суспільну вагу, а ідеологія марксизму-ленінізму доповнилася ідеями сталінізму, який історики [291, с. 217] ототожнюють з тоталітаризмом, диктатурою і масовими репресіями.

Економічна сфера радянського суспільства позначилася згортанням нової економічної політики, що дала певні результати, такі як відбудова економіки та примирення більшості населення з більшовицькою владою. Велику увагу керівництво партії та держави (а партія і держава в СРСР ототожнювалися) почало приділяти плановій економіці, управління якою здійснювалося директивним шляхом. Унаслідок хоч і неповного виконання першої (1928 – 1932) і другої (1933 – 1937) п'ятирічок було досягнуто певного поступу в промисловості, оскільки радянська економіка переживала період піднесення, викликаного непом. Саме тоді в Україні було збудовано чимало заводів – гігантів чорної металургії та машинобудівництва. Намітилися незначні зрушення і в галузі легкої промисловості.

Розбудова промисловості в Україні відбувалася за рахунок визиску села, нещадного і безкарного пограбування селян. Створення колгоспів і примусова конфіскація хліба та іншого продовольства хоча й супроводжувалися демагогічним закликком до боротьби з куркульством, але насправді спрямовувалися проти усього українського селянства. Щоб попередити соціальний вибух у селі, набагато могутніший і небезпечніший для радянської влади, ніж заворушення початку 20-х років, держава створила ситуацію «абсолютного голодування», що набуло найгостріших форм саме в УСРР.

За твердженням С. Кульчицького, радянська система господарювання істотно поступалася за ефективністю країнам ринкової економіки, але колосальні ресурси країни, помножені на винятково високий мобілізаційний потенціал директивної економіки, дозволили Радянському Союзу на рівних змагатися з іншими великими державами [291, с. 231, 237].

Характерною особливістю, лейтмотивом суспільного життя 30-х років стало те, що для утримання своїх керівних позицій у державі, сталінська команда розгорнула політичні репресії колосальних масштабів. Роз'єднаність суспільства класовим підходом була закріплена й підсилена терором 30-х років [152, с. 170].

У 30-х роках репресії проти діячів освіти та науки стали масовими. Упродовж тільки 1933 р. з апарату Наркомосу УСРР «вичистили» близько 200 «націоналістів і ворожих елементів». В обласних управліннях народної освіти за політичними мотивами замінили 100% керівництва, у районних – 90%. Багатьох відправили до таборів, а потім і знищили. Науково-дослідні установи та вищі навчальні заклади втратили близько 500 професорів і викладачів. Ті, хто вцілів, позбавлялися можливості одержати роботу за фахом або висилалися за межі України [152, с. 313].

Водночас (хоча це й виглядає парадоксально) сфері культури, й зокрема освіти, радянська влада почала приділяти значно більше уваги, оскільки сталінський режим потребував підтримки населення, яка досягалася засобами пропаганди та виховання.

У 1930 р. РНК СРСР ухвалив постанову про запровадження в країні обов'язкового початкового навчання. У період першої п'ятирічки істотна частка початкових шкіл була перетворена на семирічки. Упродовж другої п'ятирічки значно збільшилася і кількість десятирічок.

На початку 30-х років відбулися зміни й у системі вищої освіти: на підприємствах з кадрами досвідчених інженерів з'явилися вищі навчальні заклади технічного профілю, які безпосередньо пов'язувалися з виробництвом; для підготовки керівних кадрів почали створюватися академії. Досвід показав, що підготовка фахівців в інститутах вузького профілю виявилася незадовільною. Тому з 1933 р. була відновлена університетська освіта [291, с. 605–607].

Однією з рис, притаманних сталінізму (як і іншим тоталітарним системам), стала одноманітність у галузі ідеології та культури. Відмовившись від непу в економіці, партійно-радянське керівництво на чолі зі Сталіним стало на шлях уніфікації в сфері культурного будівництва, знищення поліфонії та багатобарвності культурного життя. Найширше вживаними офіційною пропагандою стають слова «єдиний», «єдина»: єдина (по суті унітарна) держава, єдиний план, єдина система освіти, єдина трудова школа, єдині навчальні програми, єдині підручники тощо [152, с. 170, 237–238].

Прагнення держави до уніфікації освіти стало суттєвим чинником заборони педології, оскільки педологія передбачала диференціацію навчання дітей залежно від результатів дослідження особистості дитини. А відтак детальніше розглянемо державні заходи, що сприяли утвердженню уніфікованої системи освіти.

XI Всеукраїнський з'їзд Рад (1929) ухвалив постанову про необхідність уніфікації системи навчання в СРСР. Остаточне рішення про створення єдиної системи народної освіти в СРСР прийняла Друга Всесоюзна партійна нарада з питань освіти (1930) [152, с. 237–238].

Важливим кроком на шляху до уніфікації освіти стало запровадження однакових навчальних програм і підручників у школах СРСР. У Постанові ЦК

ВКП (б) «Про початкову і середню школу» (1931) зазначалася необхідність «організації науково-марксистської проробки програм, забезпечивши в них окреслене коло систематизованих знань (рідна мова, математика, фізика, хімія, географія, історія) з розрахунком, щоб з 1 січня 1932 р. почати викладання за переглянутими програмами» [425, с. 4]. У 1933 р. ЦК КП(б)У ухвалила Постанову «Про підручники для початкової та середньої школи», що передбачала створення єдиних загальноприйнятих шкільних підручників для шкіл усього СРСР. Одним із наслідків цих постанов стала фактична заборона педагогічних пошуків і експериментів, що були поширені в українському шкільництві 20-х років ХХ ст.

Наркомос УСРР здійснював певні заходи для забезпечення викладання навчальних дисциплін за новими програмами: інструктування вчителів, видання відповідних вказівок. Уніфіковувалися й методи їх викладання, зокрема засуджувалися «метод проектів» [425, с. 4] і «комплексова система» навчання [232; 506], що стало суттєвою ознакою авторитарної педагогіки, яка у 30-ті роки зайняла чільне місце в навчально-виховних закладах країни.

Ознакою уніфікації освіти став і остаточний перехід школи на класно-урочну систему викладання навчальних предметів, що був запроваджений Постановою ЦК ВКП(б) «Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі» (1932) [424, с. 419–425].

Згідно з постановою РНК Союзу РСР і ЦК ВКП (б) «Про структуру початкової і середньої школи СРСР» (1934) було завершено уніфікацію системи народної освіти. Якщо раніше існували суттєві відмінності між організацією освіти в Україні та Росії, то тепер утвердилися три типи шкіл для всієї країни: чотирикласна, семикласна і десятикласна середня школа. Окрім того, існуючі в школах групи перейменовувалися в класи [423, с. 3].

Одним із головних завдань, а потім і результатів змін, здійснених у системі освіти, стала політехнізація школи. Для її реалізації була видана Постанова РНК УСРР «Про хід здійснення завдань у галузі політехнізації шкіл» (1932). Політехнізація школи передбачала «розробку нових навчальних

програм, забезпечення методичного керівництва педагогічним процесом і підвищення кваліфікації учительства у галузі політехнізації і налагодження зв'язків між школою та виробництвом» [796, арк. 41].

Реорганізація системи народної освіти призвела до змін і в організації управління школою. На початку 30-х років у ній було запроваджено, як і повсюдно, одноосібне керівництво [425, с. 7]. Наркомос розробив єдину для всієї України «Посадову інструкцію завідувача трудової політехнічної школи» (1932) [808, арк. 2–13].

Уніфікація організаційних форм розвитку освіти та здійснення навчальної, методичної та виховної роботи, її стандартизація, формалізація й авторитарність, бюрократична система управління й контролю зумовили зміни у діяльності радянської школи, одним із наслідків яких стала заборона педології.

Суттєвих змін на початку 30-х років зазнала діяльність Всеукраїнської академії наук. На початок 1931 р. у складі Академії налічувалося 164 науково-дослідні установи. Упродовж 30-х років ВУАН значно розширилася за рахунок передачі їй низки інститутів із системи Наркомосу. Від початку 30-х років основними осередками науково-дослідної роботи стали інститути. Академія почала працювати за планом. Держава фінансувала ВУАН і вимагала виконання планових завдань [291, с. 610–611]. Приблизно такі ж вимоги стосовно виконання певних завдань ставилися й до педологічних досліджень і їхніх результатів.

На якість наукових досліджень, зокрема і в педагогіці та педології, негативно вплинуло те, що партійне керівництво вимагало «залучати до науково-дослідної роботи кращі партійні сили і перебудувати її на строго марксистсько-ленінських началах» [425, с. 5].

Уніфікація пройняла й сферу науки. У 1935 – 1936 роки припинили своє існування Всеукраїнська асоціація марксистсько-ленінських інститутів, Всеукраїнська академія сільськогосподарських наук, Психоневрологічна академія. Були закриті численні науково-дослідні кафедри, лабораторії,

кабінети, функціонування яких вигідно відрізняло українську науку від російської (вони увійшли до складу відповідних інститутів, які, як зазначалося, стали основною структурною одиницею Академії, або були ліквідовані) [152, с. 239].

Про негативні зміни в суспільстві та поширення тоталітаризму свідчило й те, що на початку 30-х років в усіх суспільних науках – філософії, соціології, психології, педагогіці проходили загальнотеоретичні дискусії. Вони були зніційовані партією з метою припинення творчого пошуку науковців і початку уніфікації наукових досліджень. Почався цей процес з філософії (1930), а потім перекинувся й на інші суспільні науки [359, с. 148].

Тенденції розвитку суспільства і культури визначалися й національною політикою партії та держави, у якій після 1933 р. відбулися істотні зміни. Вважаючи радянську владу цілком укоріненою в національних республіках, Сталін відмовився від попередньої політики коренізації (українізації). Тому у суспільстві відбувався процес згортання українізації. Націоналізм, зокрема український, був проголошений головною небезпекою в партії та державі, що відкрило шлях до посилення завжди існуючого в радянському суспільстві великодержавного шовінізму. Порятунком від націоналізму вважалася русифікація, що торкнулася передусім освітньої галузі [291, с. 608].

Відмова від ринкової економіки на користь планової, поширення тоталітаризму та репресій, уніфікація та русифікація культури – такими були зовнішні чинники заборони педології. З цього часу одним із головних критеріїв оцінки науки став принцип партійності, сутність якого фактично полягала у відповідності результатів наукових досліджень основним положенням марксизму-ленінізму, інтересам комуністичної партії та соціалістичної держави.

В умовах активізації та інтенсифікації соціалістичного будівництва партійне керівництво чекало від педології швидкого рішення проблем, пов'язаних з освітою і вихованням дітей. Але це було неможливо без тривалих наукових досліджень, тільки за рахунок поповнення науки про дитину

політичною термінологією та положеннями про вирішальний вплив соціального середовища, колективу і колективної діяльності на формування особистості. Педологія, яка по своїй суті була аполітичною, об'єктивно не могла виправдати сподівань партії та радянської влади. Тому позиції педології, яка до цього часу була у радянському суспільстві провідною науковою галуззю, похитнулися.

Окрім того, педологія передбачала врахування інтересів і потреб дитини та індивідуалізацію її виховання і навчання. Системі освіти, що почала утверджуватися в СРСР, це було не потрібно. Радянська влада мала свою власну мету у педагогіці, сутність якої полягала у формуванні нової людини і яка ігнорувала запити дитини. Між педагогічними цілями радянської суспільно-політичної системи періоду тоталітаризму та педологією з'явилися нездоланні протиріччя. Тому в існуючих на початку 30-х років ХХ ст. соціально-політичних умовах критика педології була неминучою.

Існували і внутрішні чинники заборони педології, сутність яких полягала у переорієнтації її принципів і змісту, зміні об'єкта, предмета і завдань наукових досліджень. Наголосимо, що, з нашої точки зору, вони були вторинними, зумовленими зовнішніми (соціально-політичними) чинниками.

Хронологічно початком знищення педології в Україні (і, у цілому, в СРСР) вважаємо Перший Всесоюзний з'їзд з вивчення поведінки людини, що відбувся в Ленінграді на початку 1930 р. Його назва свідчить, з одного боку, про концентрацію уваги державного і партійного керівництва СРСР на проблемах формування та прогнозування поведінки радянських дітей, що мало стимулювати й науково-дослідну діяльність у цій галузі, а з іншого, – про зменшення ролі окремих наук (педології, психотехніки) у вихованні підростаючого покоління. Важливим позитивним моментом було те, що радянське керівництво на початку 30-х років не відмовлялося від ідеї розвитку наук про поведінку, до системи яких мала увійти й педологія.

На з'їзді вперше з високої трибуни прозвучали думки про недоцільність існування окремих наук про людину (педології, психотехніки, рефлексології) і

можливість їх синтезу в єдине ціле. Одне із завдань, висунутих перед його учасниками, полягало у «боротьбі за об'єднання наук, які вивчають нервово-психічні процеси людини, на діалектично-матеріалістичній платформі і втягнення цих наук у єдиний виробничий план з метою обслуговування соціалістичного будівництва» [229, с. 90].

До складу української делегації входили наукові співробітники УНДШУ: І. Соколянський, В. Протопопов, О. Залужний, А. Мандрика, М. Сиркін, П. Волобуєв, Є. Мухіна, Р. Барун, В. Кукіль, Є. Катков [229, с. 91]. У роботі з'їзду у якості доповідача на декількох секційних засіданнях брав участь і завідувач Дніпропетровського лікарсько-педагогічного кабінету професор І. Левінсон [440, с. 45, 104]. Від київських та одеських педологів і рефлексологів на з'їзд були направлені В. Гаккебуш, О. Раєвський, П. Пелех, С. Лозинський та інші науковці [440, с. 226, 242, 363].

Педологічна секція з'їзду працювала за напрямками, що почасти свідчать про перенесення вектора уваги на соціальні чинники формування особистості дитини:

1. Середовище та проблеми розвитку дитини;
2. Типологія дитинства;
3. Вікові особливості дитини;
4. Проблеми дитячого колективу;
5. Проблема важковихованого дитинства [319, с. 186].

Під час роботи секції було зроблено 56 доповідей [319, с. 192], більшість з яких показали, що педологія «переведена на нову методологічну позицію, котра стверджує, що сили, які формують поведінку людини, треба шукати не в її інстинктах, а у тому середовищі, де вона живе і розвивається» [117, с. 189].

Одним із результатів з'їзду стало те, що рефлексологія перестала розглядатися у якості методологічної основи педології. Єдиною методологічною основою педології був визнаний діалектичний матеріалізм, що визначав поняття та закономірності розвитку дитини, а також методи їх вивчення [351, с. 18–19].

Аналіз матеріалів роботи педологічної секції з'їзду [221; 229; 319; 350; 440; 446] показав, що центр ваги у педологічних дослідженнях у Радянському Союзі поступово переносився з вивчення закономірностей і специфіки фізичного та психічного розвитку дитини на пошуки шляхів формування поведінки та соціального розвитку особистості і її виховання на засадах марксизму. Так, ленінградські педологи під керівництвом М. Басова вважали «світогляд дитини центральним моментом для характеристики її особистості та розвитку». Українські вчені на чолі з О. Залужним у якості основи своїх досліджень розглядали вивчення соціальної спрямованості особистості (ставлення дітей до радянської влади і партії, до товаришів, до своїх обов'язків, до приватної і державної власності, до релігії, до представників різних національностей). Співробітники Інституту методів шкільної роботи (м. Москва) С. Ривес і А. Гельмонт зосередили увагу на вивченні ідеології та класової свідомості дітей, зокрема за допомогою методу тестів-колізій [350, с. 333–335].

Відтак з'їзд проголосив, що «основним моментом у вивченні індивіда, який формується, є дослідження його класової спрямованості, залежно від якої розвиваються усі інші аспекти його поведінки, а тому вивчення ідеології та світогляду сучасного дитинства стає для педології найактуальнішим завданням, зумовленим загостренням класової боротьби» [446, с. 341–342].

За такої мети відбулися зміни й у визначенні предмета педології, яка почала розглядатися не як наука про дитину та її розвиток, як було до того, а як «наука про соціально-біологічне формування дитини, про умови, чинники, закономірності і типи цього формування», що мали вивчатися з позицій діалектичного матеріалізму [351, с. 21]. О. Залужний змушений був розцінити таке бачення предмета педології як «новизну» в науці, позитивні зміни, що відбулися в ній після з'їзду [229, с. 93].

Зміни предмета і змісту педології, визначені на «поведінкознавчому» з'їзді, полягали і в тому, що відкидався або замовчувався її зв'язок з іншими науками та окремими теоріями: рефлексологією, експериментальною

педагогікою, теорією рекапітуляції. Єдиним методологічним підґрунтям розвитку педології на з'їзді був визнаний діалектичний матеріалізм [446, с. 341].

Були зафіксовані також зміни у підходах до типології дитинства. Так, Резолюцією педологічної секції ухвалювалося рішення про необхідність «продовжити, поглибити, уточнити здійснювану роботу щодо виявлення типів нашого сучасного дитинства з урахуванням різних соціально-виробничих угруповань (пролетарська дитина, селянська дитина, дитина колгоспника) [446, с. 343].

Доповіді провідних педологів, які не хотіли або ж не встигли «перебудуватися», були піддані серйозній критиці з боку фахівців, непомітних у науці, але відзначених у партійній ієрархії і призначених партійним керівництвом на роль критиків. Зокрема, М. Басова учасники з'їзду звинуватили в тому, що, вивчаючи світогляд дітей, він «не враховує чинників його формування». Негативну реакцію викликала й культурно-історична теорія Л. Виготського та О. Лурії як еkleктична, така, що має «ідеалістичне коріння», «неправильно орієнтує у питаннях розвитку радянської дитини, шкідливо відбивається на практиці виховання». Окрім того, більшість учасників з'їзду висловила думку про недоцільність застосування індивідуальних експериментів у педологічних дослідженнях [229, с. 95–96].

Секція психотехніки на з'їзді з вивчення поведінки людини працювала за такими напрямками:

1. Основні принципи психотехніки;
2. Обдарованість і профпридатність;
3. Проблема мінливості в психотехніці;
4. Соматологія, характерологія та психологія професій [440, с. 201–244].

На її засіданнях відзначалося, що радянські та зарубіжні («буржуазні») психотехнічні дослідження ґрунтуються на спільних принципах, що було неприпустимим і вимагало від вітчизняних науковців негайної перебудови змісту та методів їхньої діяльності. Виходячи з того, що психотехніка була

аполітичною, А. Залкінд порівняв її з «гвинтівкою, яка з однаковою вірністю може служити нам і нашим ворогам, залежно від того, у чийх руках вона знаходиться» [440, с. 201]. Щоб забезпечити повну радянізацію психотехніки, єдиним можливим її підґрунтям був також визнаний діалектичний матеріалізм. Він розглядався як «знаряддя» дослідження та відбору дослідницьких методів і як «знаряддя» аналізу та синтезу одержаних дослідницьким шляхом матеріалів [440, с. 203].

Обговорення на з'їзді проблем педології та психотехніки, організація та робота відповідних секцій засвідчили, що вони перестали бути окремими науками й мали підпорядковуватися психоневрології (науці про поведінку) – комплексній дисципліні, яка мала найбільш ефективно служити «справі соціалістичної реконструкції» [535, с. 11]. Матеріали з'їзду були опубліковані в збірнику «Психоневрологічні науки в СРСР», виданому за редакцією А. Залкінда [440].

Але і після з'їзду педологи мали надію на подальший розвиток своєї науки, хоча уже і в досить вузьких, запропонованих державою рамках, оскільки вона зайняла «чітку принципову і методологічну позицію, – заявляв С. Моложавий, – як у своїх стосунках з іншими науками, так і в підході до основних ділянок своєї роботи» [350, с. 340].

Одним із наслідків «поведінкознавчого» з'їзду стало розгортання дискусії в педології, оскільки вона повинна була виправдати очікування партійних керівників стосовно її оцінки як «марксистської» науки. А. Залкінд висловився цілком відверто щодо того, що дискусія в педології розпочалася не з ініціативи педологів, а була спровокована соціально-політичною ситуацією у радянському суспільстві і стала результатом «стійкого тиску класового педагогічного замовлення, що за своєю суттю завжди є безпосередньо-політичним, гостро-партійним замовленням» [184, с. 8].

Безпосереднім приводом до розгортання дискусії став «Лист Сталіна», надрукований у 1931 р. журналом «Пролетарська революція», документ, котрий спровокував дискусії у всіх гуманітарних науках і спрямував радянську науку

винятково «на боротьбу за чистоту методології, за більшовицьку партійність науки, за наступ марксистсько-ленінської теорії на ідеологічному фронті». За обов'язковими правилами того часу наукова громадськість мала дуже швидко зреагувати на вказівки вождя і зайнятися самокритикою і самозвинуваченнями. «Лист Сталіна» стосувався усіх галузей науки, але небезпека «проникнення ворожих ідей» у педологію була особливо значною, оскільки ця наука була близькою до практики виховання людини [580, с. 33–34]. Тому відповіддю на лист стала передова стаття журналу «Педология» (головний редактор – А. Залкінд) «Лист т. Сталіна і методологічна пильність на педологічному фронті», де зазначалося: «Методологічній розхлябаності, відсутності партійної пильності, гнилому лібералізму на педологічному фронті повинен бути покладений край» [415, с. 2].

Зазначимо, що критика педології і самокритика науковців, яка відбувалася у зв'язку з проголошеною дискусією, спочатку торкнулася переважно поглядів і наукової діяльності провідних російських педологів М. Басова, А. Залкінда, С. Моложавого, К. Корнілова, які звинувачували себе в ідейних зв'язках з «правим опортуністом» М. Бухаріним, недооцінці впливу класового середовища на дитину, недостатній критиці «буржуазної» науки та в її впливі на власний світогляд тощо. Серед українських учених дискусія, насамперед, торкнулася І. Соколянського. Його звинуватили у механіцизмі при оцінці методів виховання дітей і закликали добровільно «покаятися у своїх гріхах» [184, с. 13; 580, с. 34–40].

На нашу думку, одним із результатів дискусії в педології була нав'язана ззовні, спровокована дискусією фактично повна зміна її предмета, що полягав у вивченні винятково соціальних чинників і компонентів розвитку дитини. Як зазначав М. Басов (1931), «предметом нашої педології на цьому історичному етапі є соціально-культурний розвиток соціалістичної людини або розвиток нової людини, закономірності і чинники цього розвитку» [41, с. 10].

Педолог М. Костін у статті «Об'єкт вивчення педології» (1931) по-новому визначив предмет і завдання науки, виходячи винятково з політичних вимог

держави: «Педологія вивчає на основі класової боротьби пролетаріату процес розвитку та формування класового і дитячого колективу як процес безперервного прогресивного самооновлення робітничого класу у різні історичні епохи, що веде до створення нового революційного чинника, який взаємодіє з середовищем та робітничим класом і приводить до викорінювання протиріч між поколіннями батьків і дітей, протиріч виробничих (міста і села), класових, національних, культурно-побутових, протиріч між чоловічою і жіночою статями, між представниками розумової і фізичної праці, що призводить до виховання покоління, яке може оволодіти наукою та технікою й остаточно встановити комунізм» [257, с. 30].

Ф. Фрадкін негативно охарактеризував М. Костіна як науковця і зазначив, що у якості предмета науки про дитину той виголошував повну «нісенітницю, що видавалася за останнє слово радянської педології» [580, с. 39]. Але така характеристика стала можливою тільки у кінці 80-х рр. ХХ ст.

Водночас змінилися й підходи педологів до розробки вікової періодизації розвитку дитинства. Її основним критерієм стали зміни у соціальній поведінці дітей у певні вікові періоди та ступінь «включення дитини у класове середовище» [400, с. 9].

У цей же час у часописах з'явилися перші звинувачувальні й покайні статті стосовно основних засад і змісту педології. Так, «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології» (1930) вмістив статтю співробітника УНДПУ Д. Скуратівського «Проти біологізації колективізму», у якій звинувачувався О. Залужний у біологізаторстві та механіцизмі [505]. Це була одна з перших критичних публікацій, спрямованих проти основних засад педології та її провідних діячів, після якої на шпальтах радянської періодики зарясніли подібні статті.

Більше того, всесоюзний журнал «Педологія» 1931 р. завів нову рубрику – «Трибуна», що була відведена спеціально для викриття «внутрішніх ворогів» у педології, «бичування і самобичування» лідерів педологічної науки. Більшість

педологів, статті яких або про яких публікувалися у цій рубриці, усвідомлювали свою «провину» і каялися.

У четвертому номері журналу за 1931 р., де вперше з'явилася ця рубрика, були надруковані статті А. Гельмонта з критикою П. Блонського, якому він приписував методологію «механістичного матеріалізму», «визнання теорії рекапітуляції» і «класово-нейтральне трактування середовища» [127]; Р. Баруна проти «біологізації колективу» О. Залужним [37]; С. Ривеса з критикою поглядів М. Басова і його послідовників, а також засудженням практики використання власного методу тестів-колізій [452].

Зазначимо, що пізніше метод тестів-колізій неодноразово буде критикуватися самим С. Ривесом і іншими науковцями на сторінках журналу «Педология» як такий, що надає дитині «свободу вибору тієї чи іншої ідеологічної позиції», є «конкретною реалізацією вільного виховання», ознакою «буржуазної демократії», «діє на руку всім, хто прагне свободи друку і свободи вибору ідей» [451, с. 111–112].

З цієї «Трибуни» критикувалися і «старі методи вивчення розвитку людини, що давали занадто виразні, ворожі пролетаріату узагальнення» (мова йшла, зокрема, про застосування «психотестів, що констатують лише поверхневий, зовнішньо-діяльнісний бік творчого багатства дітей», експериментальних і антропометричних досліджень, що не враховували колективізму радянських дітей і їхнього соціального оточення) [184, с. 7–8].

У цій же рубриці публікувалися й критичні матеріали стосовно «ідеалізму» й «еклектики» теорії культурного розвитку Л. Виготського та її поширення в педології [575, с. 21–34], індивідуалізму педології [184, с. 7], перебільшення значення вікових закономірностей розвитку дітей у навчанні, вихованні та формуванні їхньої поведінки [185, с. 14], недооцінки колективізму дитини як провідної якості особистості [257, с. 26–27] тощо.

Проголосивши «чистку педологічного фронту» (дуже часто у публікаціях вживався термін «фронт», оскільки наука розглядалася як один з фронтів класової боротьби, що у процесі розвитку радянської держави загострюється),

головний редактор часопису «Педология» А. Залкінд змушений був займатися й самовикриттям, засуджував своє захоплення фрейдизмом і рефлексологією, а також запрошував інших науковців не чекати своєї «черги», а розміщувати самокритичні статті на сторінках журналу [184, с. 10–14].

Із самокритикою на шпальтах часопису виступив і О. Залужний. Він засуджував у першу чергу себе, а потім і своїх колег за визнання «двофакторності педології та теорії дитячого колективу» [198]. В іншій статті О. Залужний критикував себе та інших українських педологів, зокрема одеситку Є. Шевальову, за рефлексологічні позиції в тлумаченні шляхів формування та специфіки функціонування дитячого колективу [194, с. 45]. Зазначимо, що подібну критику та самокритику редакція журналу завжди визнавала недостатньою (відповідні примітки містилися на початку таких статей), намагаючись продемонструвати свою відданість партійним ідеологічним вимогам.

Публікація таких критичних матеріалів не врятувала провідний педологічний журнал. Закриття часопису у 1932 р. було пов'язане не тільки з негативним ставленням партійного керівництва до науки про дитину. Це було виявом партійної політики у сфері наукової, зокрема психолого-педагогічної, періодики, оскільки майже водночас закривалися й інші психолого-педагогічні видання. Зокрема, у 1931 р. така доля спіткала журнали «Вопросы дефектологии» та «Охрана детства», у 1932 р. (окрім «Педологии») – журнали «Психология» та «Вопросы изучения и воспитания личности», у 1933 р. – журнал «На путях к новой школе», що був заснований і редагувався Н. Крупською, а у 1934 р. – журнал «Советская психотехника» [33, с. 168]. Окрім того, деякі періодичні видання перейменовувалися, змінювалася їх специфіка. Так, друкований орган УНДІПу «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології» у 1931 р. було перейменовано у журнал «За марксо-ленінську педагогіку» (видавався до 1932 р.).

У 1931 р. відбулася дискусійна сесія УНДІПу, на якій обговорювалися й питання зв'язку педології з педагогікою та актуальними проблемами

соціалістичного будівництва [209]. Вона стала знаковою на шляху ліквідації педології в УСРР, бо в Резолюції, ухваленій на сесії УНДІПу, згадувалися у негативному або критичному контексті провідні українські педологи О. Залужний, І. Соколянський, М. Волобуєв, О. Попов. Переважно їх звинувачували в ідеалізмі та механіцизмі. Окрім того, І. Соколянського під час сесійного засідання критикували за те, що він розглядає педагогіку як природничу науку, а О. Попова – за «педоцентризм, властивий ліберально-буржуазній педагогіці» [209, с. 34].

Зазначимо, що аналогічні процеси відбувалися й у психотехніці. «Психотехнічна дискусія» відбулася під час роботи Першого Всесоюзного психотехнічного з'їзду, скликаного у Ленінграді у 1931 р. Головним недоліком психотехніки на ньому було визнане «відставання теорії від практики, а практики – від потреб соціалістичного будівництва» [293, с. 84].

Дискусія з психотехніки була продовжена на Сьомій міжнародній психотехнічній конференції, що проходила в Москві у 1931 р. Окрім провідних вітчизняних науковців С. Геллерштейна, А. Мандрики, І. Шпільрейна та інших, на ній були присутні представники психотехніки Великої Британії, Іспанії, Німеччини, Франції та США. Незважаючи на це, у доповідях радянських психотехніків, як і на поведінкознавчому з'їзді, висловлювалися думки про «необґрунтованість застосування тестів», «ідеалізм і механіцизм» психотехніки та необхідність її «переведення на марксистські рейки» [283, с. 86–90]. Радянські психотехніки І. Шпільрейн, В. Коган, І. Окунева та інші вчені критикували визнаних на міжнародному рівні і присутніх на з'їзді німецьких фахівців В. Штерна та О. Лімпана, науковий досвід яких у 20-ті роки досить широко вивчався у Радянському Союзі (зокрема, про вивчення досвіду В. Штерна вітчизняними педологами О. Дорошенко та Г. Костюком ми писали у параграфі 4.2, с. 305–309). Так, у доповідях радянських психотехніків О. Ліпман був звинувачений у «біологізації» психотехніки, зокрема у визнанні аполітичності психотехніки та відмінностей професійної придатності чоловіків і жінок до роботи у різних галузях промислового виробництва, особливо у

важкій індустрії (у Радянському Союзі їх почали заперечувати); В. Штерн – у захисті капіталізму та в ідеалізмі, насамперед, тому, що в психотехнічних дослідженнях він не враховував поділ суспільства на класи та наявність класової боротьби [293, с. 88–93].

У 1932 р. за ініціативи Н. Крупської, яка намагалася врятувати науку, розпочалася нова педологічна дискусія. На цей раз місцем її проведення стало Товариство педагогів-марксистів, що діяло при Комуністичній академії в Москві. Н. Крупська позитивно ставилася до педології й у такий спосіб прагнула підтримати її і підтвердити марксистську спрямованість педологічних досліджень [580, с. 40]. Ця дискусія відрізнялася від попередньої: вона була більш позитивно налаштованою; у виступах педологів висловлювалося значно менше взаємозвинувачень, а були спроби привести зміст педології у відповідність з актуальними завданнями будівництва соціалізму та виховання «нової» людини.

Дискусію відкрив А. Залкінд. Його виступ був присвячений необхідності обмеження впливу західної науки на радянську педологію та визначенню теоретико-методологічних засад педології як науки про «соціальний, ідеологічний і психологічний зміст розвитку дитячої особистості, формування її соціально-трудової активності», а також критиці біогенетиків, які не враховують класової специфіки дітей, зокрема дітей колгоспників [158, с. 94–100].

У дискусії взяли участь провідні радянські педологи П. Блонський, Л. Виготський, В. Колбановський, С. Моложавий та інші. Н. Крупська наголосила на важливому значенні педології для педагогічної практики. Окрім того, вона висловилася проти недооцінки спадковості у педологічних дослідженнях, що було досить сміливим у контексті змін, які відбувалися на початку 30-х років у педології. Свою позицію вона пояснила тим, що «з діалектичної точки зору вивчення дитини може бути тільки всебічним» [158, с. 101–104].

У результаті дискусії було ухвалено рішення про те, що зміст педології необхідно узгодити з актуальними суспільними запитами і «в основу подальшої роботи потрібно покласти соціальне замовлення практики», тоді вона «перебудується на марксистсько-ленінських засадах» [158, с. 108].

На думку сучасного російського дослідника Є. Балашова, Н. Крупська досягла своєї мети: дискусія сприяла зміцненню теоретико-методологічних (марксистських) позицій педології, що на нетривалий час загальмувало процес її знищення [33, с. 168].

Зазначимо, що з 1930 р. діяло й Всеукраїнське товариство педагогів-марксистів. Його очолював І. Соколянський. При ньому існувала підсекція педології. Під час роботи «дискусійних» засідань товариства серед інших проблем обговорювався й «перехід педології на марксистські позиції» [145, с. 43–44]. З товариством досить активно співпрацювали фахівці Харківської, Київської та Одеської досвідно-педологічних станцій [799, арк. 9, 58].

Аналіз джерел свідчить, що від педології на початку 30-х років вимагалось забезпечити «обслуговування» навчально-виховного процесу, стати основою для вирішення актуальних педагогічних завдань стосовно виховання «нової» людини [115; 204, с. 83; 456]. Посилена увага до діяльності шкільних педологічних осередків зумовлювалася і необхідністю виконання Постанови ЦК ВКП (б) «Про початкову і середню школу» (1931) та Постанови РНК УСРР «Про хід здійснення завдань у галузі політехнізації шкіл» (1932) [796, арк. 41]. Тому наступ на «педологічному фронті» супроводжувався намаганнями зміцнити зв'язок педології з педагогічною практикою та активізувати діяльність педологічної служби у школі. Так, Наркомос УСРР у 1932 р. видав декілька положень, що регламентували функціонування педологічних служб: «Положення про педологічні кабінети при обласних досвідних педагогічних станціях», «Положення про районний педологічний кабінет», «Положення про педологічні осередки в ФЗС та ШКМ» [802, арк. 289–299]. Про активізацію педологічної діяльності в навчально-виховних закладах свідчать і публікації в періодичних виданнях [6; 115; 456].

У зв'язку з цими завданнями функції шкільної педологічної служби були дещо розширені. Її фахівці, крім традиційного вивчення успішності учнів, забезпечення диференціації їх навчання, профорієнтаційної роботи, перевірки режиму дня школярів, організації медичних обстежень, профілактики важковихованості та другорічництва, почали здійснювати спостереження за поведінкою дітей у процесі колективної виробничої праці, організованої у позаурочний час, посилили увагу до вивчення ідеологічних поглядів учнів, здійснювали обстеження побутових умов їхнього життя, брали участь у плануванні усієї навчально-виховної роботи школи з метою комуністичного виховання дітей і підвищення рівня «систематичних знань» [35, с. 104; 363, с. 21–25; 456, с. 165–169].

У зв'язку з відновленням у всіх класах «перевідних іспитів» (відповідна Постанова ЦК ВКП(б) була видана у 1932 р.) шкільним педологам було доручено «мати в полі зору додержання учнями режимних моментів, щоб запобігти можливим негативним впливам іспитової роботи на стан здоров'я учнів» [815, арк. 1, 19].

Окрім того, згідно з наказом Наркомосу УСРР «Про прийом дітей до шкіл» (1933) на шкільних педологів було покладено відповідальність за прийом дітей до школи і їх розподіл у групи «за ознаками письменності» [811, арк. 47]. Це пов'язано, насамперед, із запровадженням загального початкового навчання в школах СРСР на початку 30-х років та реалізацією вже згадуваної Постанови ЦК ВКП (б) «Про початкову і середню школу» (1931). Згідно з наказом Наркомосу, досвідно-педологічні станції надавали шкільним педологам методичну допомогу у цьому питанні [799, арк. 21]. Так, фахівець Одеської досвідно-педологічної станції Е. Краснопольський зробив доповідь «Методика приймання дітей до шкіл соцвиху» і надрукував аналогічну статтю [799, арк. 21].

Партійне керівництво закликала педологів до використання «класово витриманих, уточнених і перевірених» методів вивчення дітей і їхнього оточення (передусім, це були спостереження з метою вивчення дитячих

колективів, аналіз шкільної документації, бесіди з дітьми, педагогами, батьками). Такими методами шкільних педологів-практиків мали забезпечити фахівці науково-практичних педологічних установ [374, с. 111]. Так, на Центральну досвідну станцію на початку 1931/1932 навчального року було «покладено завдання розробки загального плану педологізації шкіл м. Харкова й організації педологічних осередків у школах зони Харківської досвідної станції» [799, арк. 46].

Після закінчення кампанії «критики та самокритики» у 1933 р. позиції педології у сфері освіти і загалом у суспільстві здавалися досить стабільними: продовжували працювати науково-практичні установи, насамперед досвідно-педологічні станції, публікувалися наукові праці й підручники з педології (зокрема, підручники, видані за редакцією А. Залкінда [399] та Г. Костюка [401]), педологію викладали в усіх педагогічних навчальних закладах [33, с. 168; 404].

Вважаємо, що важливою для розуміння процесів, які відбувалися в педології у першій половині 30-х років, є характеристика діяльності досвідно-педологічних станцій. У цей час були зроблені спроби переорієнтації діяльності станцій з педологічної на педагогічну, пов'язану, насамперед, не з дослідженням дитинства, а з вихованням «нової» людини і політехнізацією навчання. На початку 1931/1932 навчального року вони були перейменовані на досвідно-педагогічні. Так, Центральну досвідну станцію було реорганізовано і перейменовано 1 жовтня 1931 р. Після цього «роботу станції спрямовано в нове річище, згідно завдань НКО, а її перетворено на орган, що вивчає, консультує, систематизує масовий досвід шкіл та обліковує якість роботи школи» [799, арк. 27].

У цей же час Одеська досвідно-педологічна станція була перейменована на «наукову досвідно-педагогічну агробіостанцію» [799, арк. 50], що свідчить про переорієнтацію її діяльності на організацію навчально-виробничої праці дітей. Київська станція отримала назву «досвідно-педагогічна станція імені М. Скрипника» [803, арк. 63].

Водночас діяльність усіх станцій було уніфіковано. З цією метою Наркомос УСРР розробив «Проект побудови єдиного плану роботи досвідно-педагогічних станцій на 1933/1934 навчальний рік». Головні настанови, що містилися у цьому документі, стосувалися «збирання досвіду» діяльності навчальних закладів, утворення мережі досвідних шкіл, дитячих садків і будинків, методичного керівництва їхньою діяльністю та поширення досвіду функціонування шкільних педологічних кабінетів, комуністичного виховання дітей, політехнізації навчання, забезпечення диференційованого підходу до укомплектування груп, роботи з важкими дітьми, вивчення навантаження школярів [808, арк. 123–126].

Для ефективного виконання Постанови ЦК ВКП(б) «Про початкову і середню школу» (1931) та надання методичної допомоги школам у процесі їх політехнізації Наркомос навіть планував збільшити кількість досвідно-педагогічних станцій з чотирьох до восьми [800, арк. 147].

Аналіз архівних джерел [799, арк. 7–28; 808, арк. 123–126] свідчить, що робота фахівців станцій упродовж 1931 – 1936 років, здебільшого, здійснювалася у двох напрямках:

1) організаційно-управлінському – реалізація Постанови ЦК ВКП(б) «Про початкову і середню школу» (1931) щодо педагогічного процесу навчально-виховних закладів та педологічних обстежень учнів. Так, на базі усіх станцій проводилися наради або семінари для шкільних педологів і педагогів, що стосувалися «питань перебудови навчально-виховної роботи школи у контексті постанови ЦК ВКП(б) “Про початкову і середню школу” від 5.09.31» [799, арк. 7, 40, 48];

2) науково-практичному – вивчення важкого дитинства та розробка методики виховання важких дітей (важковиховуваних, неповнолітніх правопорушників, дітей з вадами розвитку) [541; 803, арк. 1–15]. У більшості випадків такі дослідження були комплексними, спрямованими на цілісне дослідження проблеми та пошук шляхів її вирішення.

Переходячи до характеристики першого напрямку діяльності досвідно-педагогічних станцій, наголосимо, що його зміст полягав у «вивченні та узагальненні досвіду роботи школи і її політехнізації». Так, педологи Київської досвідно-педагогічної станції у 1931/1932 навчальному році засвідчили, що вони прагнуть «перебудувати свою роботу відповідно до теперішніх завдань соціалістичного будівництва» [799, арк. 7]. З цією метою співробітники станції займалися: переглядом навчальних програм для політехнічних шкіл та установ «дефективного» дитинства, критикою методів проєктів і рецензуванням підручників, налагодженням зв'язків між школою та виробництвом [799, арк. 7–9]. Вони організовували «семінари з політехнізації» для шкільних вчителів і лекції з педагогіки та педології для «ватажків юних піонерів» [799, арк. 12–12 зв.].

Упродовж 1931/1932 навчального року фахівці Харківської досвідно-педагогічної станції обстежили 80 шкіл міста на предмет з'ясування «стану їх політехнізації та ув'язки шкіл з виробництвом». У ході цього обстеження було:

«1) зібрано матеріали про фактичний стан, розподіл та участь учнів усіх шкіл міста Харкова по окремих заводах і фабриках і з'ясовано наявність робочих місць для учнів, головним чином 7-х груп;

2) оформлено у вигляді виставки вироби та взірці різних форм політехнічної праці школярів;

3) складено стандартні списки для обладнання робочих кімнат і майстерень для шкіл;

4) складено схему обліку роботи дітей у майстернях усіх шкіл Харкова;

5) розроблено придатні для масових шкіл методики профорієнтації й методики виявлення профспрямованості дітей старших груп, за якою обстежено 18 груп;

6) розроблено методику виявлення у дітей політехнічних навичок і розпочато тестову перевірку дітей за цією методикою;

7) розроблено методику вивчення школярами основних галузей виробництва» [799, арк. 32–36].

У плані роботи Одеської досвідно-педагогічної агробіостанції на 1931/1932 навчальний рік зазначалося, що вона «перебудовує свою роботу на засадах Постанови ЦК ВКП(б) про початкову та середню школу... і розгортає вивчення та узагальнення досвіду масової початкової та середньої школи з політехнізації» [799, арк. 57].

Її співробітники Ф. Жолудь і В. Дем'яненко написали методичні посібники «Виробничі екскурсії» та «Методи роботи в шкільних майстернях» і розробили нові навчальні програми з низки предметів. При станції були організовані психотехнічні курси, що мали стати однією з початкових ланок політехнізації шкіл міста. Одеський педолог Е. Краснопольський досліджував «стан і шляхи політехнізації дитячих садків». Одним із таких шляхів він вважав організацію екскурсій дітей дошкільного віку на виробництво [799, арк. 18–22].

Реалізація другого напрямку (вивчення важкого дитинства та розробка методики виховання важких дітей) не вимагала значних змін у діяльності досвідно-педагогічних станцій, оскільки такі завдання виконувалися ними й до реорганізації та перейменування. Так, фахівці кабінету індивідуальної педагогіки, очолюваного, як і раніше, А. Владимирським, здійснювали обстеження дітей, які «виявляють дефективність і випадають із колективу», в амбулаторії, що функціонувала при кабінеті. Зокрема, впродовж 1931/1932 навчального року було обстежено 1803 дитини. Окрім того, педологи проводили консультації для батьків у кабінеті та на виробництві, а також співпрацювали з фахівцями установ для «дефективних» дітей. При цьому київські педологи проголосили, що вони прагнуть до «вироблення марксистсько-ленінської методології дефектологічної роботи» [799, арк. 13–15 зв.].

Фахівці Київської досвідно-педагогічної станції на чолі з педологом Є. Гінзбургом здійснили комплексне вивчення правопорушень учнів ФЗС м. Києва за 1931 р. Аналіз результатів дослідження засвідчив, що: 1) основні причини дитячих правопорушень – бездоглядність і несприятливе соціальне середовище; 2) найпоширенішими дитячими злочинами (близько 80%) були

майнові правопорушення, передусім крадіжки; 3) переважна більшість дітей-правопорушників (94%) – хлопчики; 4) їхній вік у більшості випадків – 12 – 14 років; 5) серед дітей-правопорушників 23% були піонерами [803, арк. 1–14].

Співробітники Одеського лікарсько-педагогічного кабінету (він, як і раніше, входив до складу досвідно-педагогічної станції) під керівництвом дефектолога В. Тарасевич у 1932 р. провели комплексне обстеження важких учнів нормальних і допоміжних шкіл міста. Метою дослідження було визначення причин формування важкого дитинства та розробка типової характеристики важкої дитини. Щодо причин формування важкого дитинства науковці зробили висновок, що воно відбувається у процесі взаємовпливу соціальних і біологічних чинників. У типовій характеристиці, розробленій педологами, зазначалося, що важкій дитині властиві «найрізноманітніші психопатологічні симптоми у сфері темпераменту, характеру та спрямованості поведінки», а також «афекти гніву, негативізм та злість, плаксивість, часта зміна настроїв, швидка психічна виснаженість, раннє пробудження сексуального інстинкту, потяг до бродяжництва, крадіжок і брехні, постійна агресивність, невміння і небажання самотійно працювати в школі, а в зв'язку з цим активна дезорганізація роботи в класі» [541, с. 105–108].

Виходячи з таких характеристик «дефективних» дітей, педологи розробляли методики їх виховання та навчання, що здебільшого склалися з методів впливу на колектив, а не на окрему дитину (організація колективної праці, проведення зборів дитячого колективу, колективне обговорення актуальних проблем).

Одеський лікарсько-педагогічний кабінет за спеціальним наказом Наркомосу проводив «обстеження успішності учнів по дефшколах». Фахівці кабінету на чолі з М. Тарасевичем розробили «стандарти навчального устаткування, правила внутрішнього розпорядку та схеми обстеження допоміжних шкіл, тести перевірки успішності учнів дефустанов і профіль педолога-дефектолога дефустанови» [816, арк. 18, 35, 142].

У зв'язку зі змінами типології дитинства, і зокрема важкого, (про що говорилося раніше, с. 329), педологія почала вивчати «нові типи дітей». Так, досить значну увагу педологи стали приділяти учням, які порушували дисципліну у школі, як на уроках, так і в інший час. Їх називали «діти-дезорганізатори». Центральна досвідно-педагогічна станція «розробила методику обстеження дезорганізаторства в школі, розіслала цю методику по інших станціях і збрала матеріали за своїми власними дослідженнями». Анкета, розроблена О. Залужним, складалася з 13 питань, що були об'єднані у п'ять тематичних груп: 1) характеристика вчителя – його освіта, стаж педагогічної роботи та партійність; 2) загальна характеристика «дітей-дезорганізаторів» – стать, кількість у класі (абсолютна і у відсотках), належність до піонерської організації, наявність серед них другорічників; 3) характеристика особистісних якостей «дітей-дезорганізаторів», що надавалася учителем; 4) вчинки, які учитель вважає «дезорганізаторством»; 5) засоби впливу, що вживалися вчителем для попередження та подолання «дезорганізаторства» [815, арк. 22].

За цією методикою були здійснені дослідження й дніпропетровськими педологами. Група, яку очолив М. Задесенець, вивчала специфіку «дезорганізаторства» колективного шкільного життя і шляхи «підвищення організованості шкільних груп». Було обстежено 151 шкільну групу шкіл Дніпропетровська і Кривого Рогу. За результатами дослідження педологи зробили висновок, що підвищенню організованості шкільних груп сприяють «добір і раціональне укомплектування груп з урахуванням віку та рівня інтелектуальності дітей; втягнення дитячої ініціативи до планування роботи школи; обговорення наслідків роботи на загальних зборах; ретельна підготовка до будь-якої роботи» [181, с. 57, 64].

Досвідно-педагогічні станції займалися й розробкою питань навчання та виховання інших категорій важких дітей. Наприклад, Київська досвідна станція у 1931 р. влаштувала курси підвищення кваліфікації працівників установ «дефективного» дитинства. На курсах працювали 3 секції, де окремо

розглядалися питання навчання та виховання глухонімих, сліпих і розумово-відсталих дітей [801, арк. 38].

Згідно з архівними документами, у звітах про роботу станцій початку 30-х років містяться свідчення про виконання ними й інших педологічних завдань. Зокрема, у 1931 р. Харківською станцією були здійснені «обстеження 10 тисяч дітей за тестами загального розвитку та виявлення вікових норм»; поширеним залишилося й вивчення проблеми «другорічництва та методів боротьби з ним» і профілактики порушень дисципліни у школі, розробка методик антирелігійного та інтернаціонального виховання дітей різного віку, а також тестів успішності з усіх навчальних дисциплін [799, арк. 24, 33, 34; 815, арк. 28 зв.–29].

На початку 30-х років досвідно-педагогічні станції працювали в умовах партійної критики та самокритики, що спрямовувалися не тільки на провідних педологів (про що говорилося вище), а й на рядових фахівців. Так, співробітник Дніпропетровської станції М. Задесенць у листі до керівництва місцевого соцвиху звинувачував себе у «відбитті механістичних концепцій, допущенні право-лівацьких помилок і запровадженні об'єктивних вимірів». Цим самим, за власним визнанням М. Задесенця, він «проводив шкідницьку роботу» [799, арк. 81–81 зв.].

Загалом до середини 1936 р. продовжували працювати досвідно-педагогічні станції та шкільні педологічні осередки. На думку Є. Балашова, «кінець» педології в СРСР був абсолютно несподіваним. Єдине, що мало характер обмеження або часткової ліквідації науки про дитину – це заборона на проведення анкетних обстежень школярів, запроваджена наказом Наркомосу РСФСР у березні 1936 р. [33, с. 172]. Незважаючи на те, що уряд УСРР копіював усі рішення, ухвалені урядом РСФСР, подібний наказ українським Наркомосом не видавався. Це пояснюється браком часу, бо через кілька місяців педологія була заборонена взагалі.

Вивчення джерел (постанов РНК УСРР і Наркомосу УСРР за 1935 – першу половину 1936 рр.) [823; 824] свідчить, що ніякої попередньої критики

на адресу педологічних установ або самої педології з боку партійного керівництва, уряду чи Наркомосу УСРР не було. Більше того, у 1935 р. було видано Інструкцію Наркомосу УСРР «Про порядок перевodu до спеціальних шкіл дітей, які систематично порушують шкільну дисципліну», у якій провідна роль у відборі дітей і комплектуванні спеціальних шкіл відводилася педологам [824, арк. 23зв.]

Аналіз історико-педагогічної літератури показав, що питання про причини ліквідації педології є найбільш вивченим порівняно з іншими проблемами розвитку теорії та практики педології. Особливо плідно воно вивчається російськими дослідниками. Так, В. Баранов (1991) вважає, що основною причиною заборони педології є незадовільна робота допоміжних шкіл і класів, а також помилки у їх комплектації, пов'язані з системою обстеження розумового розвитку школярів [35, с. 109]. Подібні думки висловлює й А. Родін (1998): «Саме за завзятість у виявленні важковиховуваних дітей, активність при відправленні їх у спецшколи педологи були піддані жорсткій критиці з боку партійного керівництва. Виявилось, що у спецшколи переводили переважно дітей робітників і простих службовців, а це в умовах диктатури пролетаріату не могло розцінюватися позитивно» [457, с. 93]. Зазначимо, що саме такою є й офіційна версія ліквідації педології (помилки у комплектації допоміжних класів і шкіл, пов'язані з діагностикою розумового розвитку школярів), викладена у Постанові від 4 липня 1936 р. [380, с. 3–5].

Відомий радянський психолог А. Петровський (1988, 1991) вбачає причину ліквідації педології у боротьбі між педологами й педагогами, що закінчилася перемогою останніх [405, с. 133; 408]. П. Шварцман та І. Кузнецова (1994) висловили думку, що Постанова ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 р., у першу чергу, була спрямована проти Н. Крупської, яка підтримувала педологію [611, с. 129]. Зазначимо, що, на наш погляд, якщо усі ці факти й мали місце, то їх можна вважати лише приводом до заборони педології.

Достатньо обґрунтованим є твердження Ф. Фрадкіна (1991) щодо цього питання. Він вважає, що головною причиною оголошення педології

«лженаукою» була соціально-політична ситуація у країні [580, с. 32]. Цієї ж думки дотримується й Є. Балашов (2012). Він зазначає: «Вірогідно, що справжню причину заборони педології слід шукати у повній невідповідності використовуваних педологією методів загальній політико-ідеологічній тенденції 1930-х років» [33, с. 171].

Найбільш виваженою є точка зору О. Сухомлинської (1996, 2003, 2014), оскільки вона розглядає причини знищення педології комплексно, як «зовнішні та внутрішні рушійні сили перетворення й усунення педології». До зовнішніх причин або рушійних сил відносяться суспільно-політичні процеси, що відбувалися в СРСР, починаючи з кінця 20-х років, а до внутрішніх – значні зміни, яких зазнала педологія впродовж радянського періоду і які вихлостили її зміст і призвели до того, що вона почала розцінюватися як наука без свого об'єкта та предмета дослідження [359, с. 148–150; 531, с. 61; 536, с. 13].

Повністю погоджуючись з цим підходом стосовно визначення причин ліквідації педології, додамо, що основна причина її проголошення лженаукою і знищення полягала у тому, що для комуністичної партії та радянської влади результати досліджень педологів стали небажаними, бо вони наочно демонстрували злиденне життя пролетаріату і селянства у країні, яка будувала соціалізм і перед усім світом позиціонувала себе як держава, що захищає інтереси трудящих і створює умови для їх всебічного розвитку.

Сама педологія була «винна» у тому, що акцентувала увагу на недоліках соціальної дійсності, невлаштованому побуті та низькому інтелекті частини населення СРСР. Концентрація уваги науковців на негативних аспектах виховання і розвитку дітей у сім'ї та школі були розцінені партійним керівництвом не як прагнення до викорінювання цих недоліків, а як небезпека для існування радянської освітньої системи і навіть держави, що були створені і функціонували на підвалинах ідеології, складовою якої була віра у «щасливе дитинство та світле комуністичне майбутнє» радянських дітей.

Використання педології з метою формування «нової» людини не дало швидких результатів. Для представників партії та влади стало очевидним, що

кращий результат у цій сфері давали інші заходи: «стаханівський рух», стимулювання праці за допомогою ідеологічних гасел і заохочень, примусова праця тощо. А відтак педологія стала зайвою у радянській освітньо-виховній системі.

«Кінець» педології став безпосереднім результатом Постанови ЦК ВКП (б) «Про педологічні перекручення в системі Наркомосів» від 4 липня 1936 р. [380]. Її зміст умовно можна поділити на чотири частини. Перша (невипадково вона за обсягом найбільша) – присвячена висвітленню причин ліквідації «так званої педології» (саме таке словосполучення найчастіше зустрічається у тексті документа). Автори Постанови наполягали, що основними причинами заборони педології стали здійснення педологами «обстежень, спрямованих проти невстигаючих школярів або тих, що не вкладаються у рамки шкільного режиму», створення значної мережі спеціальних шкіл для дефективних і важких дітей, відхід від «корінних і життєвих завдань керівництва школою і розвитку радянської педагогічної науки» [380, с. 3–5].

Друга частина Постанови стосується взаємовідносин між педологією і педагогікою, за яких «широкий, різнобічний досвід численної армії шкільних працівників не розробляється і не узагальнюється, і радянська педагогіка знаходиться на задвірках у Наркомосів, у той час як представникам нинішньої так званої педології надається широка можливість проповіді шкідливих лженаукових поглядів і проведення масових, більш ніж сумнівних експериментів над дітьми». Окрім того, педологію звинуватили й у зв'язку з «антинауковою теорією відмирання школи» [380, с. 5–6].

У третій частині стисло перелічуються основні засади радянської педології, а саме «закон фаталістичної обумовленості долі дітей біологічними і соціальними чинниками, впливом спадковості та якогось незмінного середовища», перенесений у радянську педагогіку з буржуазної педології [380, с. 6].

Фактично мету Постанови викладено у четвертій частині документа. У ній ЦК ВКП(б) ухвалив «відновити у правах педагогіку і педагогів; ліквідувати ланку педологів у школах і вилучити педологічні підручники; запропонувати Наркомосу РСФРР і Наркомосам інших союзних республік перевірити школи для важковиховуваних дітей і перевести основну масу дітей до нормальних шкіл; ... заборонити викладання педології як окремої науки у педагогічних інститутах і технікумах; розкритикувати усі теоретичні книги сучасних педологів, що вийшли до цього часу; бажаних педологів-практиків перекваліфікувати на педагогів...» [380, с. 6–7].

Слідом за Постановою ЦК ВКП (б) з'явився Наказ наркома освіти УСРР «Про здійснення постанови ЦК ВКП(б) від 4.07.1936 "Про педологічні перекручення в системі Наркомосів"» від 10 липня 1936 р. і аналогічна Постанова РНК УСРР «Про виконання постанови ЦК ВКП(б) від 4.07.1936 "Про педологічні перекручення в системі Наркомосів"» від 15 липня 1936 р., підписані відповідно наркомом освіти В. Затонським і головою РНК УСРР П. Любченком [823, арк. 108; 824, арк. 23–23зв.]. Фактично обидва документи дублювали зміст Постанови ЦК ВКП(б).

Щоправда, у Наказі наркома освіти УСРР від 10 липня 1936 р. визначено мету заходів, спрямованих на заборону педології: «цілковите викорінення ворожих антинаукових принципів сучасної так званої педології в теорії та практиці шкільної роботи; ліквідація шкідливої практики комплектування шкіл і класів для важких, розумово відсталих, психоневротиків, виходячи з принципів так званої педології ...; піднесення відповідальності учителя у всій навчально-виховній роботі; піднесення педагогічної науки та її ваги у всій роботі учбових закладів» [824, арк. 23].

Окрім того, у Постанові РНК УСРР від 15 липня 1936 р. голова РНК П. Любченко зобов'язав наркомати освіти та охорони здоров'я «негайно ліквідувати усі педологічні установи і кабінети». Згідно з цим документом, були ліквідовані досвідні станції, шкільні педологічні кабінети та інші

установи, що займалися педологічними обстеженнями та виконували інші подібні функції [823, арк. 108].

Усі вищезгадані документи, що стосувалися заборони педології, надавали право педологам-практикам перекваліфікуватися у педагогів, зокрема отримати посади «викладачів тих чи інших дисциплін», а також рекомендували «переважно використовувати колишніх педологів у якості викладачів молодших класів» [823, арк. 108; 824, арк. 23].

Персональна доля педологів-науковців склалася більш трагічно. Їхні праці були піддані критиці. Упродовж 1937 р. вийшла низка окремих видань, цілковито присвячених викриттю злочинів як «лженауки» педології («До критики методу тестів» С. Рубінштейна [470], «Педологічні перекручення у питаннях другорічництва» Л. Раскіна [444] та інші), так і окремих педологів («Лженаука педологія у “працях” Залкінда» О. Залужного [195], «Педологічні перекручення Виготського» Є. Рудневої [472] та інші).

Подібні «викриття» регулярно з'являлися й на сторінках періодичної педагогічної преси [114; 269; 316; 583; 584; 597; 624]. У журналі «Комуністична освіта» з липня 1936 р. (сьомий номер) з'явилася рубрика «Викриття педологічної псевдонауки». Вона існувала впродовж року. Публікації, вміщені в ній, були присвячені критиці основних наукових засад педології (Г. Костюк [269], І. Хаїт [583; 584]) і їх втілення в освітню практику (П. Волинський [114], М. Штівельман [624]). Окрема увага приділялася критиці підручників з педології (С. Чавдаров [597]).

У шостому номері «Комуністичної освіти» за 1937 р. містилася низка статей, об'єднаних рубрикою «З підсумків роботи по ліквідації педологічних викривлень» [137; 326], які стосувалися «звітів з викорінення» ідей педології зі шкільної практики.

Педологія була піддана критиці і в низці праць А. Макаренка [327–329]. Зазначимо, що він критикував педологію і до Постанови, але особливо гострі критичні відгуки з'явилися після 1936 р. Так, він засуджував педологію за нібито нехтування педагогікою і цілями виховання [329, с. 217–219], негативно

висловився про педологічні дослідження, зокрема про антропологічні вимірювання та тестування [327, с. 259] і про педологічні та рефлексологічні характеристики колективів [328, с. 210].

У 1937 р. деякі педологи-науковці були заарештовані та отримали різні покарання. Київський педолог О. Дорошенко, яка також була репресована, у листі до своєї подруги І. Коцюбинської, доньки відомого українського письменника, датованому вже 1957 р. (бо до початку «відлиги» подібні теми навіть не обговорювалися), так небагатослівно описує ці події: «Кожен мав свої плани, але наступив 1937 р. і все пропало» [892, арк. 2].

Згідно з дослідженнями німецького вченого Г. Хілліга та українського історика В. Марочко, репресій (у тому чи іншому вигляді) зазнали більшість співробітників УНДІПу, які займалися педологією: П. Волобуєв, А. Гендріківська, О. Залужний, О. Попів, І. Соколянський, С. Ананьїн, Н. Панченко, Я. Чепіга та інші науковці. Не всі з них потрапили до таборів, але кожного офіційно визнали шкідником, звільнили з роботи, а декого й розстріляли [338, с. 50–52].

Деяким науковцям, наприклад І. Соколянському, після арешту, що закінчився досить несподіваним і швидким звільненням, дозволили виїхати до Москви і продовжити працювати [588, с. 49–50]. Г. Хілліг називає такі факти, що сприяли звільненню І. Соколянського, як його унікальний фах і значні досягнення у галузі навчання та виховання сліпоглухонімих дітей, а також його дружні стосунки з Максимом Горьким, який під час першого арешту вченого особисто звертався до Сталіна з клопотанням про допомогу [338, с. 120, 123].

Зауважимо, що більшість російських педологів були суттєво понижені у науковому статусі та отримали нижчі посади. Але Є. Балашов звернув увагу на те, що наслідки Постанови ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 р. «навіть для найвидатніших учених-педологів не стали трагічними, якими могли б бути у роки “великого терору”». Російські педологи П. Блонський, С. Ривес, А. Гельмонт, М. Рибніков, О. Лурія та інші науковці продовжували ще

впродовж багатьох років успішно працювати, хай і не на керівних посадах, у галузі педагогіки та психології [33, с. 179].

Водночас деякі українські педологи отримали дуже суворі вирoki. Так, О. Залужний був заарештований і розстріляний у 1938 р., незважаючи на те, що у 1936 – 1937 роках він активно долучився до критики педології [588, с. 51; 338, с. 146].

Таким чином, Постанова ЦК ВКП(б) «Про педологічні перекручення в системі Наркомосів» (1936) стала останньою у серії постанов ЦК ВКП (б) щодо школи (1930 – 1935), які мали єдину логіку повернення до системної, упорядкованої роботи школи зі стабільними програмами і підручниками, без експериментів, пов'язаних з диференціацією навчання на засадах педології та пошуком нових його методів. Почасти це були педагогічно доцільні підходи. Але головною метою цих постанов була політизація та ідеологізація дітей, їх виховання в дусі радянської винятковості та ненависті до всього буржуазного [536, с. 13].

Українська освіта впродовж першої половини 30-х років була директивно, завдяки вищезгаданим постановам ЦК ВКП(б) і відповідним розпорядженням Наркомосу, перетворена з самобутньої, творчої, інноваційної на єдиноначальну, уніфіковану та обмежену суворими ідеологічними настановами. Такій освітній системі педологія з її прагненням до індивідуалізації та диференціації педагогічного процесу була не потрібна.

У цих умовах непотрібною стала не тільки педологія, а й наукова педагогіка, оскільки вихованням і перевихованням громадян почала займатися сама держава. Здійснюючи репресії, створивши систему таборів, постійно залякуючи людей, вона відібрала у них не тільки можливість, а навіть здатність мислити, висловлюватися, вільно розвиватися. Формування особистості забезпечувалося впливом піонерії та комсомолу, що знаходилися під тиском партійно-державних органів. За таких обставин педологія, що виконувала функції підґрунтя науково-практичної педагогічної діяльності, швидко втратила

своє практичне спрямування, яке завжди надавало їй значної ваги у радянській державі.

Висновки до четвертого розділу

Інституційне оформлення педології та практичне втілення її ідей в Україні відбувалося шляхом створення і діяльності трьох науково-дослідних кафедр педології та чотирьох досвідно-педологічних станцій. Хронологічно функціонування кафедр педології не сягало за межі 20-х років ХХ ст.: Одеська кафедра існувала упродовж 1921 – 1924 років, Київська – упродовж 1922 – 1929 років і Харківська – упродовж 1922 – 1925 років. Досвідно-педологічні станції продовжували працювати і в першій половині 30-х років ХХ ст. Узагальнено зміст діяльності цих установ полягав у організації педологічних обстежень дітей і розробці на основі їх результатів нових технологій навчально-виховної роботи з різними категоріями дітей; вивченні дитячих колективів; підготовці фахівців-педологів і дефектологів; проведенні просвітницьких заходів серед педагогів, батьків і дітей.

Інституційне оформлення педології на місцях здійснювалося через створення при губсоцвихах лікарсько-педагогічних консультацій і колекторів, а також районних педологічних кабінетів, що займалися обстеженнями «дефективних» дітей і організацією та методичним забезпеченням відповідних закладів освіти, виховання та соціалізації. З середини 20-х років ХХ ст. при округових і районних відділах народної освіти запроваджувалася посада районного педолога, основні завдання якого у міських школах полягали в організації та раціоналізації навчально-виховного процесу, а у сільських – у поширенні педологічних знань серед педагогів.

З кінця 20-х років ХХ ст. у школах створювалися педологічні осередки (кабінети, бригади), які брали участь в організації педагогічного процесу, регулювали режим праці та відпочинку школярів, відігравали провідну роль у комплектуванні допоміжних класів і шкіл.

Характерною ознакою і фактором наукового розвитку української педології і практичного втілення її основних засад було налагодження міжнародних зв'язків, що полягали у наукових контактах з європейськими країнами та США, а також у співробітництві з науковими й освітніми установами РСФРР та інших республік СРСР.

Міжнародні зв'язки української педології, які сприяли її залученню до світової наукової спільноти, відбувалися у двох напрямках – з Росією та іншими союзними республіками і з західними країнами (Австрією, Бельгією, Великою Британією, Італією, Німеччиною, США, Францією, Чехословаччиною). Відтак українська педологія залучалася одночасно до наукових процесів, що відбувалися і у Радянському Союзі, і у західному світі. Таке подвійне і навіть у деякому сенсі взаємовиключне залучення зумовлювало протиріччя, що упродовж 20-х років накопичувалися у теорії та практиці педології, зокрема між її педоцентризмом і колективоцентризмом, а також між біогенетичним і соціогенетичним напрямками розвитку цієї науки. Подальша радянізація педології відбувалася, зокрема, шляхом обмеження наукових контактів українських педологів із західними колегами й одночасного розширення зв'язків з радянськими науковцями, що стало особливо помітним у кінці 20-х – на початку 30-х років ХХ ст.

Загалом архівні джерела свідчать, що наукові контакти українських педологів з європейськими країнами та США на початку 30-х років були мінімізовані. Натомість активізувалися їх зв'язки з науково-дослідними установами РСФСР, що відображало загальні тенденції розвитку радянської культури.

Початком знищення педології в СРСР став Перший Всесоюзний з'їзд з вивчення поведінки людини, що відбувся в Ленінграді на початку 1930 р. Обговорення на з'їзді проблем педології та психотехніки, організація та робота відповідних секцій засвідчили, що вони перестали бути окремими науками й мали підпорядковуватися психоневрології – комплексній дисципліні про поведінку.

Заборона педології як провідної радянської наукової галузі та припинення її «тріумфальної ходи» у радянській Україні були зумовлені зовнішніми причинами, а саме соціально-політичною ситуацією середини 30-х років ХХ ст., що характеризувалася утвердженням сталінського тоталітарного режиму, забороною вільного вияву думок та поширенням репресій. Іншою причиною занепаду педології стала її внутрішня переорієнтація, спричинена соціально-політичними умовами розвитку радянського суспільства. У результаті цього педологія втратила власний предмет дослідження і перетворилася на галузь, що має вузькопрактичні завдання забезпечення або навіть обслуговування освітньо-виховного процесу й формування «нової» людини.

Поширення тоталітаризму і репресій призвели до того, що цілком зрозуміле прагнення до «самозбереження» змусило педологію і, головне, педологів пристосовуватися до вимог партії, які висувалися до теоретичних основ науки і втілення її ідей у практику. Саме цим можна пояснити визнання діалектичного матеріалізму єдиною можливою платформою педології, як, власне, й інших наук; критику і самокритику основних наукових положень педології.

Педологія стала незручною для партійного керівництва та радянської влади. Незважаючи на її внутрішню переорієнтацію, вона продовжувала «наполягати» на соціальних недоліках радянської дійсності, оскільки результати педологічних досліджень наочно демонстрували низький моральний та інтелектуальний рівень радянських дітей, злиденний побут більшості родин тощо.

Знищення педології стало безпосереднім наслідком Постанови ЦК ВКП(б) «Про педологічні перекручення в системі Наркомосів» від 4 липня 1936 р. У результаті її виконання були закриті досвідні станції та ліквідовані педологічні служби в школах, вилучені з наукового обігу фахова література та підручники з педології, перекваліфіковані педологи-практики і піддані різноманітним за ступенем і формою покаранням науковці, заборонені наукові

дослідження дитинства й обмежені можливості педагогіки у забезпеченні диференціації та індивідуалізації навчання і виховання дітей.

Матеріали розділу представлені у низці публікацій автора [642; 643; 648; 649; 659; 652; 662; 653; 654].

РОЗДІЛ 5

СТАВЛЕННЯ ДО ПЕДОЛОГІЧНИХ ІДЕЙ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

5.1. Розвиток ідей педології у науково-методичній думці другої половини ХХ ст.

Знищення педології у 1936 р. призвело до повного заперечення її здобутків, заборони їх застосування у теорії та практиці вітчизняного шкільництва і припинення педологічних досліджень.

Однак заборонити науковий розвиток – це не означає зняти проблему, тим більше, що практика потребувала наукового (а не псевдонаукового) вирішення проблем. Тому, незважаючи на перешкоди, з плином часу об'єктивні методи дослідження повернулися в педагогіку і психологію (О. Сухомлинська) [534, с. 44].

У наукових (педагогічних і психологічних) публікаціях, що з'явилися у період «відлиги» (друга половина 50-х – перша половина 60-х років) [175, с. 14; 261, с. 27], йшлося про створення «марксистської науки про дітей», яке ніби ініціювалося ще Постановою ЦК ВКП (б) 1936 р. Так, радянський педагог і психолог (колишній педолог) Д. Елькін зазначав: «Постанова Центрального комітету партії “Про педологічні перекручення в системі наркомосів”, що поклала край шкідливому прожектерству у вивченні дітей, поставила завдання ліквідувати педологію і створити марксистську науку про дітей», яка б «озброїла майбутніх вихователів підростаючого покоління знаннями з дитячої і педагогічної психології про розвиток дітей, фізіологічні і психологічні особливості, специфіку різних видів діяльності на всіх етапах онтогенезу» [175, с. 14]. На думку Г. Костюка, «обов'язок психологів – внести якнайбільший вклад у цю важливу справу, в створення марксистської науки про дітей»,

водночас для вирішення такого завдання «важливе значення має контакт психологів з лікарями, гігієністами» [261, с. 27–28].

Хоча науку, яку планувалося створити, у цих публікаціях і не називали педологією, по суті в них висловлювалися думки про певне (часткове) відродження й еволюцію ідей педології та продовження педологічних досліджень. А відтак ми виділили кілька напрямів розвитку наукових традицій педології у вітчизняній педагогічній теорії та практиці другої половини ХХ ст.:

- вивчення специфіки психічного розвитку дітей, що продовжувалося колишніми педологами, зокрема Л. Занковим, Г. Костюком, Д. Елькіним, О. Раєвським, П. Чаматою, Б. Баєвим, який був учнем Г. Костюка, та іншими науковцями;

- розробка теорії та практики програмованого навчання як результат еволюції провідних положень біхевіоризму та рефлексології;

- розвиток методики навчання та виховання сліпоглухонімих дітей, розробленої І. Соколянським, і діяльність Інституту дефектології УРСР (1944 – 1955) як стосовно цієї, так стосовно й інших категорій дітей.

Проблеми вивчення особистості дитини, її розвитку стали у центрі уваги учня Л. Виготського Л. Занкова. Зазначимо, що на початок 30-х років він був досить відомим педологом, брав участь у роботі Першого педологічного з'їзду, де виступив з доповіддю про педологічні засади побудови комплексних програм для допоміжних шкіл [212]. До сфери наукових інтересів Л. Занкова у кінці 20-х – першій половині 30-х років входили проблеми педологічного обґрунтування навчання «дефективних» дітей. Питання психічного розвитку та навчання розумово відсталих дітей знайшли віддзеркалення і в його подальших дослідженнях, що здійснювалися вже після заборони педології (друга половина 30-х – початок 40-х років) [211].

Л. Занков повернув у педагогіку тенденцію чіткого визначення предмета дослідження, використання відповідного інструментарію, поєднання кількісних і якісних методів вивчення дитини. Уперше після тривалої перерви він реалізував ідею необхідності проведення психологічних досліджень для

визначення ефективності педагогічної дії [534, с. 44]. Ці дослідження були розпочаті у 50-ті роки ХХ ст. у Москві. Найактивніше вони здійснювалися упродовж 60-х – початку 70-х років [210, с. 98–100].

Л. Занков створив і апробував нову дидактичну систему початкової освіти, яка пов'язала побудову навчального процесу з розвитком школярів [534, с. 44]. Для створення цієї освітньої системи він обрав педологічний або педоцентричний підхід (зі зрозумілих причин подібна термінологія не вживалася). Л. Занков зазначав, що «головним психологічним орієнтиром у розробці нової системи початкового навчання слугувало вивчення нами школярів, що здійснювалося рік за роком» [210, с. 96].

Як і педологія 20-х – початку 30-х, дидактична теорія розвивального навчання Л. Занкова ґрунтувалася на принципі цілісності розвитку школярів і необхідності його вивчення [210, с. 104–105].

Позиція Л. Занкова стосовно сутності розвитку дитини, на нашу думку, стала результатом еволюції його соціогенетичних педологічних поглядів. У його дидактичній системі процес психічного розвитку дитини пояснюється «як поступальний рух її взаємодії з оточуючим світом». Тому дослідження розвитку дитини науковець побудував на вивченні змін, що спостерігаються у ставленні особистості до зовнішнього світу й об'єктивної дійсності та у стосунках між дитиною і соціумом [210, с. 105].

Науково-дослідна діяльність Л. Занкова була зорієнтована на шкільну практику. Результатом здійсненого вченим дослідження специфіки психічного розвитку молодших школярів стало встановлення взаємозв'язку між розвитком дитини і її навчанням, за умови, що воно побудовано на принципах оволодіння навчальним матеріалом високого рівня складності, що має значну питому вагу теоретичних знань, швидкий темп засвоєння, свідоме ставлення до навчання, що досягається шляхом відповідної мотивації, активна діяльність усіх школярів незалежно від ступеня їхньої готовності до школи [210, с. 104–105]. Саме ці принципи стали основою розвивальної дидактичної системи Л. Занкова, що отримала значне поширення у Радянському Союзі у другій половині ХХ ст.

Але не лише в Росії, а й в Україні розвивалися такі тенденції. До проблеми вивчення психічного розвитку дитини та його зв'язку з навчанням звернувся колишній педолог Г. Костюк. Після розгрому педології він продовжив науково-дослідну діяльність у галузі психології, зокрема вікової та педагогічної (очолював кафедру психології Київського педагогічного інституту та психологічний відділ УНДІПу, а згодом очолив створений за його ініціативи у 1945 р. Науково-дослідний інститут психології УРСР) [262, с. 4; 846, арк. 1]. «Педологічне минуле» вченого вочевидь опосередковано вплинуло і на його подальшу наукову діяльність.

Аналіз праць Г. Костюка [265], написаних у другій половині 30-х років ХХ ст., свідчить, що після заборони педології дослідження специфіки психічного розвитку дітей та реалізації на цій основі індивідуального підходу до школярів у процесі їх навчання не були повністю припинені навіть у той час, коли репресивна політика стосовно педології була найбільш яскраво вираженою. Це пояснюється практичним значенням таких досліджень, оскільки з ідеологічно заангажованої радянської педагогіки держава та партія не зняли завдання формування нової людини. А виконати його за допомогою одних тільки неправдиво мажорних гасел було неможливо.

Психологічне вивчення дітей у перші роки після заборони педології покладалося, насамперед, на шкільних учителів, яким потрібно було «виявляти і знати індивідуальні особливості кожного свого учня, щоб належно скеровувати формування підростаючої особистості, готуючи всебічно розвиненого, озброєного міцними знаннями основ наук, свідомого, ініціативного будівника соціалізму» [265, с. 52]. «Центральним моментом у вивченні психології кожного учня» Г. Костюк вважав «вивчення фактичного ходу його навчання з кожної дисципліни», яке полягає не тільки в «констатації фактів виконання чи невиконання навчальних завдань, оцінці якості їх виконання», а й у визначенні причин труднощів, що мають окремі школярі у навчанні, та виявленні специфіки сімейно-побутових умов, у яких перебуває кожна дитина [265, с. 53–54].

Методи вивчення дитини спиралися лише на спостереження та аналіз результатів її навчальної діяльності [265].

Деякі інші колишні українські педологи, зокрема Д. Елькін, Д. Ніколенко, О. Раєвський, Є. Сухенко, П. Чамата (Д. Ніколенко, О. Раєвський, Є. Сухенко і П. Чамата були свого часу членами Київської кафедри педології та працювали на Київській досвідно-педологічній станції, а Д. Елькін був співробітником Одеської досвідно-педологічної станції. Про це зазначалося у параграфі 4.1, с. 272, 283, 287) продовжували діяльність спочатку в УНДІПі, а потім у Науково-дослідному інституті психології УРСР [827, арк. 1; 829, арк. 7 зв.–8; 847, арк. 1, 2, 10]. Науково-дослідні завдання, що висувалися перед співробітниками Інституту психології, полягали у «розробці актуальних проблем загальної, дитячої, педагогічної і спеціальної психології, а також питань історії психології». Це зумовлювало відповідну структуру установи, до складу якої, зокрема, входили відділи дитячої психології з кабінетом раннього і дошкільного віку та кабінетом шкільного віку, а також педагогічної психології [846, арк. 1]. Згодом були утворені відділ професійної орієнтації та професійного консультування (1962) і лабораторія програмованого навчання (1964) [852, арк. 2, 3], що демонструє наступність вітчизняних наукових традицій.

Аналіз архівних джерел [847, арк. 1–10; 849; 850; 854–862] свідчить, що більшість проблем, які досліджувалися співробітниками Інституту психології, починаючи з часу його створення, стосувалися саме різних аспектів психічного розвитку дітей, визначення його закономірностей, внутрішніх і зовнішніх чинників психічного розвитку індивіда, а тому успадкували певні традиції педологічних досліджень (за своєю суттю вони були дитиноцентричними, спрямовувалися на з'ясування специфіки розвитку дітей у різні вікові періоди, орієнтувалися на освітньо-виховну практику). Так, концепція дослідження особистості дитини та розуміння її сутності, розроблена Г. Костюком у повоєнний період, ґрунтувалася на засадах цілісності розвитку дитини,

визнання її як соціально активної істоти, спрямування, зміст і форми діяльності якої змінюються залежно від віку [262; 858].

Співробітниками Інституту психології, як свідчать джерела, вивчалися деякі питання, що свого часу становили предмет педології. Зокрема, проблеми формування особистості дитини, її характеру, свідомості та самосвідомості досліджувалися П. Чаматою [856, арк. 1], особливості психічного розвитку нормальних і аномальних дітей різного віку, їхніх уявлень, уваги, сприйняття, мови, мислення, пам'яті тощо – Д. Елькіним [857, арк. 1], О. Раєвським [847, арк. 1; 855, арк. 1], Є. Сухенко [852, арк. 89] та іншими науковцями. Згідно з архівними джерелами, ці дослідження здійснювалися з урахуванням основних положень рефлексологічної теорії І. Сеченова та І. Павлова і закономірностей вищої нервової діяльності людини [847, арк. 2; 848, арк. 1, 19, 20, 49, 70], що демонструє їхню спорідненість з педологією.

Крім дослідження різних аспектів психічного розвитку дітей, фахівці Інституту розробляли питання «психології навчання та виховання», вивченням яких свого часу займалася й педологія. Увага науковців до них була почасти спричинена Постановою ЦК КПУ «Про стан і заходи подальшого розвитку педагогічної науки в УРСР» (1959). Зокрема, у ній зазначалося, що «Науководослідний інститут психології має брати участь у науковому обґрунтуванні змісту шкільної освіти, шляхів удосконалення методів шкільного навчання..., поліпшенні змісту і методів виховної роботи школи; повинен посилити у зв'язку з цим розробку питань психології навчання та виховання» [852, арк. 1].

У цьому напрямі фахівці Інституту психології мали спільну науководослідну діяльність з відомим радянським психологом, колишнім педологом, послідовником Л. Виготського, О. Лурією, які свого часу активно співпрацювали з представниками Харківської школи педології. З кінця 50-х років разом з українськими колегами він досліджував проблеми другорічництва та неуспішності школярів, займався виявленням причин цих явищ [848, арк. 37–43, 71].

Науковці розуміли важливість розвитку в радянському освітньому просторі науки про дитину. З середини 50-х років ХХ ст., коли почалася десталінізація усіх сфер суспільного життя, у них з'явилася надія на можливість становлення «марксистської науки про дітей» [261, с. 27]. Завдання її створення (чи, можливо, відродження) покладалося на психологів, але передбачалася їх співпраця з педагогами, лікарями, гігієністами. Предмет цієї науки був близьким до предмета педології: вікові та індивідуальні особливості психічного розвитку дітей, обґрунтування змісту і методів навчання та виховання, нормування навантаження дітей різними видами роботи, раціональна організація та психогігієна навчальної праці та відпочинку дітей [261, с. 27–28].

Науковці визнавали доцільність відновлення не тільки педологічних, а й психотехнічних досліджень. Так, до вивчення дитини та удосконалення навчально-виховного процесу Г. Костюк пропонував залучати фахівців, які займаються дитячою психологією (вони вивчали вікові та індивідуальні особливості розвитку дітей, що забезпечувало індивідуальний підхід у їх навчанні та вихованні) та психологією праці (вони розробляли психологічні характеристики різних професій, вимоги, які вони ставлять до людини, вивчали питання професійної орієнтації та консультації школярів) [261, с. 24, 27].

Г. Костюк порушував питання про необхідність профорієнтаційної роботи у школі, яка, за його висловом, «була занедбана після постанови про педологічні викривлення у педагогіці», коли поширилася хибна думка, що «інтереси особистості, її нахили, здібності не відіграють у суспільному розподілі праці тієї ролі, яка їм приписується, що цей розподіл просто визначається потребами суспільства у тих чи інших категоріях працівників» [268, с. 2]. Питання про організацію профорієнтаційної роботи вчений розглядав комплексно (як свого часу воно розглядалося й психотехнікою). Так, він пропонував «для здійснення системи профорієнтаційної роботи з молоддю організувати республіканську раду та обласні ради з профорієнтації», до складу яких повинні входити педагоги, психологи, фізіологи, лікарі, економісти [268, с. 7].

Психолог вважав, що для надання професійних консультацій і здійснення профвідбору старшокласників або абітурієнтів важливим є вивчення особистості, а саме: «розробка проблем психології особистості, дослідження структури її мотиваційних рис (потреб, інтересів, настанов, почуттів тощо) і операційних якостей (узагальнених умінь, здібностей та ін.), їх взаємозв'язку, закономірностей їх онтогенетичного розвитку, опрацювання методик психологічного вивчення учнів» [268, с. 7].

А відтак у Інституті психології здійснювалися й психотехнічні дослідження. Такий термін у другій половині ХХ ст. не вживався (зокрема, Г. Костюк назвав ці дослідження «спеціальними соціологічними, психологічними, педагогічними і фізіологічними» [268, с. 7]), але на початку 60-х років у Радянському Союзі було відновлено вивчення придатності до певних професій, здійснення профорієнтації та профвідбору тощо. Як зазначалося, з цією метою в Інституті був створений відділ професійної орієнтації та професійного консультування. Наприклад, на замовлення штабу військово-повітряних сил СРСР фахівці Інституту (Б. Баєв, Є. Мілеран) займалися розробкою комплексних методик відбору вступників у вищі військові авіаційні училища, що їх використовували в подібних навчальних закладах СРСР; інша група науковців на чолі з Д. Ніколенком – розробкою методик відбору спеціалістів гірнично-рятувальної справи, які працюють при вугільних шахтах [851, арк. 9–11, 20, 30; 852, арк. 3–7, 52]. Фахівці відділу професійної орієнтації та професійного консультування здійснювали дослідження й серед учнів українських шкіл. Зокрема, вивчалися професійні наміри старшокласників (І. Назимов); їхня готовність до свідомого вибору професії (З. Нечипорук) тощо [268, с. 4–5].

Поступово у педагогіку та психологію поверталися методи дослідження особистості, заборонені та витіснені з наукового вжитку після знищення педології: вивчення продуктів діяльності учнів, психолого-педагогічний експеримент, анкетування, тестування [28, с. 70–80; 854–860].

Почасти у зв'язку з цим, а також у зв'язку з іншими практичними потребами вивчення психології і її застосування у педагогічному процесі, науковцями та освітянами порушувалися питання про поліпшення психологічної підготовки вчителів і підвищення рівня викладання психології у педагогічних інститутах і університетах. Наприклад, ще наприкінці 40-х років у Київському університеті почали готувати психологів (психологічний відділ на філософському факультеті та відділ логіки та психології на філологічному факультеті). У планах науково-дослідної роботи Інституту психології і у відповідних звітах були теми, що стосувалися «поліпшення якості викладання психології у вищих навчальних закладах» (її розробляв П. Чамата) [847, арк. 10].

Це питання не втратило актуальності й у наступні роки, про що свідчать відповідні публікації у педагогічних часописах [27; 370]. У 1965 р. у Києві відбулася республіканська нарада «Про покращення психологічної підготовки учителів у педвузах і університетах УРСР», на якій було ухвалено питання про збільшення обсягу курсів психології у вищих навчальних закладах. Зокрема, зверталася увага на практичну психологічну підготовку майбутніх педагогів, формування у них під час практичних і лабораторних занять, а також під час проходження педагогічної практики умінь визначати індивідуальні особливості дітей, розробляти їх психолого-педагогічні характеристики і реалізовувати на цих принципах індивідуальний підхід до них [853, арк. 55, 73].

Проблеми психологічного вивчення школярів і складання на цій основі їх психолого-педагогічних характеристик досліджувалися у другій половині 50-х – 70-ті роки ХХ ст. учнем Г. Костюка Б. Баєвим, який також був співробітником Інституту психології [861; 863]. Принципи вивчення особистості дитини, запропоновані ним, почасти співпадали з принципами педологічних досліджень. Б. Баєв зазначав, що «у вивченні індивідуально-психологічних особливостей учнів важливо дотримуватися певної методики», що ґрунтується на таких принципах: урахування цілісності особистості дитини; вивчення

особистості школяра в розвитку; поєднання роботи вчителя з окремими учнями і з колективом [26, с. 38; 28, с. 11–20].

У радянській педагогіці посттоталітарного періоду мета, контекст і риторика вивчення особистості дитини майже не змінилися порівняно з періодом 20-х – 30-х років. Наприклад, на думку Б. Баєва, «вчителям треба знати й враховувати особливості пам'яті, мислення, уваги своїх вихованців, їх ставлення до навчання, інтереси, запити, уподобання, всі сторони їх особистості, взагалі усе, чим живе кожен з них як у школі, так і поза школою, для того, щоб виховати нову людину, майбутнього будівника комунізму» [26, с. 35].

Одним із результатів вивчення школярів було складання педагогічних характеристик. Воно здійснювалося на основі використання «різноманітних методів вивчення учнів»: спостережень за дітьми у школі та з'ясування умов їх життя у сім'ї, бесід з учнями та представниками їх оточення, аналізу навчальної успішності школярів [29, с. 22–23].

Педагогічні характеристики мали структуру, що відображала специфіку навчальної діяльності та праці дітей, їхній загальний розумовий розвиток, дисциплінованість, характерологічні риси, взаємини з колективом, громадську активність [26, с. 39].

Б. Баєв запропонував орієнтовну схему вивчення учня та складання його характеристики: «1) загальні відомості про учня; 2) успішність учня; 3) ставлення учня до навчання; 4) засвоєння учнем навчального матеріалу, його загальний розвиток; 5) громадсько-політична спрямованість учня та його характерологічні риси; 6) умови життя і праці учня в сім'ї; 7) висновки щодо дальшої роботи з учнем» [29, с. 22].

Особливе місце в учнівських характеристиках займала їх психологічна складова, що актуалізувало вивчення специфіки психічного розвитку дитини у контексті педагогічного процесу, здійснюваного у школі. Б.Баєв вважав, що «забезпечення психологічної сторони характеристик, психологічного аналізу зібраного матеріалу має важливе педагогічне значення». Щоб скласти якісну

характеристику, необхідно визначити інтереси, здібності, емоційно-вольові якості, особливості характеру, темпераменту школяра, на що й спрямовувалося психолого-педагогічне вивчення учнів [29, с. 26].

Характеристики, складені за такою схемою, почасти нагадували педологічні характеристики школярів. Вони мали спільні складові, що стосувалися загальної інформації про учня, його навчання, розумового розвитку, психологічних якостей, специфіки здоров'я, умов життя у сім'ї, громадсько-політичної спрямованості особистості, ставлення до праці, виконання громадських доручень. (Зразок педологічної характеристики школяра, розробленої Г. Костюком на початку 30-х років ХХ ст., представлено у додатку У [401, с. 310–312]).

Отже, як свідчить аналіз, дослідження різних аспектів психологічного розвитку дитини та його зв'язку з навчанням, а також втілення їх результатів у практичну площину не були припинені після заборони педології в СРСР і знайшли відображення у науковій діяльності фахівців інституту психології, колишніх педологів Д. Елькіна, Г. Костюка, О. Раєвського, П. Чамати та їхніх учнів, зокрема Б. Баєва.

Наступним визначенням нами напрямом розвитку наукових традицій педології у радянській педагогіці другої половини ХХ ст. є програмоване навчання. Перш ніж перейти до розгляду питання про розробку вітчизняними вченими теорії та практики програмованого навчання, зазначимо, що аналіз джерел свідчить, що воно почало запроваджуватися в освітній процес радянських шкіл у першій половині 60-х років ХХ ст. [267; 342; 460; 466; 467; 852]. Зокрема, як зазначалося, у 1964 р. у Науково-дослідному інституті психології була створена лабораторія програмованого навчання. Її фахівці (Г. Костюк, М. Алексеєва, Г. Балл, О. Братко, Ю. Машбиць, І. Назимов, Л. Проколієнко, О. Скрипченко та інші) займалися «дослідженням психологічних основ програмованого навчання, розробкою програмованих матеріалів з низки тем з різних предметів, перевіркою нових навчаючих і

контролюючих машин, вивченням зарубіжної теорії та практики програмування навчання» [851, арк. 3; 852, арк. 2, 59–63].

У цей період проходили республіканські та всесоюзні науково-практичні конференції з питань програмованого навчання (Перша республіканська конференція відбулася у 1963 р.); у Києві проводився постійно діючий семінар, організований фахівцями науково-дослідних інститутів кібернетики, педагогіки, психології та багатьох вищих навчальних закладів, під час щомісячних засідань якого обговорювалися питання «проведення широких наукових досліджень у галузі програмованого навчання та запровадження його в практику» [429; 448; 576, с. 51; 632, с. 22; 851, арк. 3]. Його елементи використовувалися у навчально-виховному процесі багатьох загальноосвітніх шкіл і вищих навчальних закладів УРСР [166, с. 21]. Особлива увага приділялася можливості запровадження «безмашинного програмованого навчання за спеціально складеними підручниками», що відповідало рівню забезпечення шкіл технічними засобами навчання [460, с. 25]. У журналі «Радянська школа» у 1963 р. з'явилася рубрика «Педагогіка і кібернетика», де висвітлювалися питання теорії та практики програмованого навчання.

Але ідея його використання «для раціоналізації процесу навчання» виникла набагато раніше, ще у середині 20-х років [540, с. 18], тобто у період реалізації в освітньому просторі педології та рефлексології. Започаткування цієї ідеї було пов'язане з ім'ям американського психолога С. Прессі, який упродовж 1925 – 1926 років сконструював і запатентував кілька машин для перевірки знань дітей за допомогою методу тестування. Теорія програмованого навчання, розроблена ним, засновувалася на засадах біхевіоризму і полягала у дотриманні схеми: стимул – реакція, оскільки учень переходив до наступного завдання тільки після того, як дасть правильну відповідь на попереднє питання. С. Пресі зазначав, що його підхід до навчання передбачає перехід до вивчення нового матеріалу тільки тоді, коли «вчитель спостерігає правильне виконання завдань або наявність помилок, які відразу ж виправляються» [340, с. 207; 705; 706]. А відтак навчання розглядалося у його теорії як зміни у поведінці дитини під

впливом різних стимулів. На думку С. Прессі, відповідаючи на питання тестів, «учні думають, змінюють свої знання та поведінку» [340, с. 207; 705; 706].

Ці методи навчання, запропоновані С. Прессі, хоча й не називалися програмованими, але, головне, вони засновувалися на засадах рефлексології, тобто за принципом «стимул – реакція».

У свій час, незважаючи на активні міжнародні зв'язки радянської педагогіки, налагоджені у 20-ті роки ХХ ст., праці С. Прессі не були перекладені українською чи російською мовами, а відтак його ідеї не знайшли відповідного відображення у радянській науці та освіті тих років.

У середині 50-х років значне поширення програмованого навчання у США було пов'язане з діяльністю психолога Б. Скіннера. Його концепція програмованого навчання засновувалася на засадах біхевіоризму, зокрема на вивченні вербальної поведінки дитини та експериментальних дослідженнях стосовно утворення умовних рефлексів у тварин. Як зазначав Б. Скіннер, «вербальна поведінка людини порівняно з невербальною є більш простим об'єктом для дослідження, але вона віддзеркалює основний біхевіористичний принцип зв'язку між зовнішніми стимулами та реакціями на них» [714].

Важливу роль у методиці Б. Скіннера відіграло широко вживане ним поняття «підкріплення», яке по суті є рефлексологічним. Ідея «підкріплення», тобто розуміння того, що умовний подразник повинен підкріплюватися безумовним (в іншому разі не утворюється умовний рефлекс), і вже сформований умовний рефлекс, якщо його не підкріплювати, згасає, була висунута І. Павловим (про це йшла мова у параграфі 2.1, с. 99). Але Б. Скіннер, як свого часу і біхевіористи, вживав його стосовно навчання дитини і вкладав у нього дещо інше значення. Він розглядав його як заохочення за реакцію (відповідь) на умовний подразник (питання, завдання) [713; 714].

Важливість «підкріплення» у процесі навчання дитини Б. Скіннер аргументував тим, що віддалені перспективи набуття знань недостатньо стимулюють учня до навчання, і «він не може примусити себе прочитати і запам'ятати сторінку підручника, який лежить перед ним, незважаючи на

сильне бажання стати лікарем або вченим». Тому необхідно заповнити розрив між поведінкою і кінцевою метою навчання заохоченнями («підкріпленнями»), наприклад позитивними оцінками, стимулюванням і задоволенням навчальних інтересів, перспективою подальшого просування у вивченні матеріалу [340, с. 210; 713].

На думку Б. Скіннера, ефективним є заохочення дитини за допомогою досягнення нею простого повсякденного успіху. З цією метою він запропонував поділити навчальний матеріал на невеликі порції, що сприятиме його кращому засвоєнню, тобто успіху школяра у навчанні. Такий підхід забезпечує максимальну частоту заохочень або «підкріплень», а значна або оптимальна кількість підкріплень сприяє наближенню поведінки до такої, яку потрібно сформулювати. У цьому випадку рефлексологічна формула «стимул – реакція» виглядає так: «успіх – прагнення до навчання» [339, с. 93; 713].

Як зазначав Б. Скіннер, щоб допомогти дитині оволодіти навчальним матеріалом («певною формою поведінки»), необхідно зробити це засвоєння поступовим – у вигляді невеликих кроків, кожний з яких настільки мало відрізняється від попереднього, що не викликає в учнів труднощів і може бути виконаний безпомилково. Поняття «крок» у теорії програмованого навчання включає в себе «порцію» матеріалу, що засвоюється школярами, й ті дії, операції, у тому числі й розумові, які здійснюються ними. Основний критерій оптимальної величини кроку – це правильність відповіді учня. Якщо він зробив помилку, значить величина кроку була більша, ніж оптимальна. У таких випадках, на думку Б. Скіннера, необхідно переглянути програму і зменшити величину кроку [713].

Доцільність такого підходу психолог вбачав у тому, що, по-перше, жодне з питань навчального матеріалу не залишається для учня незрозумілим; по-друге, забезпечується активність учнів; по-третє, значно збільшується частота підкріплення; по-четверте, учні не відчувають неприємних переживань, що спричиняються контролем за якістю їх знань [340, с. 212]. Б. Скіннер вважав, що подібно до того, як скульптор поступово надає куску глини певної форми,

так і вчитель за допомогою цього методу поступово формує бажану форму поведінки дитини [713].

Теорія програмованого навчання Б. Скіннера знайшла певне втілення і у радянському науковому й освітньому просторі. Так, Г. Костюк зазначав, що у працях Б. Скіннера та його послідовників Дж Брунера, А. Ламсдейна, Л. Столярова, Г. Телена радянські педагоги знаходять «корисні часткові висновки і поради», зроблені «всупереч їхнім обмеженим біхевіористичним позиціям» [267, с. 55]. Це стосується, зокрема, складання навчальних програм, їхнього змісту, психологічного обґрунтування процесу засвоєння знань [267, с. 54–55].

У зв'язку з поширенням ідей програмованого навчання в українській школі увага науковців була зосереджена на створенні програм, навчальних посібників та інших матеріалів, розробці технічних засобів програмованого навчання, визначенні критеріїв його ефективності, переваг і недоліків лінійних та розгалужених програм, вибіркового і конструйованих відповідей учнів тощо [267, с. 54; 439, с. 11–22; 576, с. 56; 852, арк. 29, 30].

В основу розробки вченими теорії програмованого навчання було покладено ті ж ідеї біхевіоризму або рефлексології. Водночас це відкрито не визнавалося у жодній публікації, присвяченій означеній проблемі (на відміну від зарубіжних праць, автори яких чітко окреслювали свої біхевіористичні позиції) [93; 176; 267; 439; 466; 467; 576]. Так, на думку Г. Костюка, на відміну від біхевіористів, «метою радянського вчителя чи автора навчаючої програми має бути не просто викликання і закріплення певних актів поведінки (наприклад, конкретних правильних відповідей на ті чи інші запитання), а усвідомлення істотних відношень у навчальному матеріалі та формування на цій основі ефективних процесів (механізмів), що зумовлюють раціональну поведінку в багатьох ситуаціях» [439, с. 24].

Навчаючі програми, які розроблялися радянськими науковцями, здебільшого відповідали тим же вимогам, що й зарубіжні програми: в них чітко визначався обсяг знань і вмінь учнів; навчальний матеріал подавався окремими

«порціями»; передбачався двосторонній обмін інформацією між навчаючою програмою й учнем, передусім, у вигляді відповідей учня та повідомлень йому про їх правильність або неправильність (зворотний зв'язок); визнавалася необхідність підкріплень (заохочень) за правильні відповіді [439, с. 6]. Більшість із цих положень вітчизняні науковці, зокрема колишні педологи Д. Елькін і Г. Костюк, обґрунтовували, виходячи з теорії вищої нервової діяльності І. Сеченова та І. Павлова [176; 267].

Радянські науковці (Г. Костюк, Н. Тализіна) [267; 540] доповнювали й інші положення програмованого навчання, витоки яких пов'язані з рефлексологією. Зокрема, висловлювалася думка про те, що стимулювання подальшої навчальної діяльності вимагає створення умов для зовнішнього (контроль учителя) та внутрішнього (самоконтроль учнів) підкріплення. З цією метою «порції» програми здебільшого склалися так, щоб учні, давши відповіді, могли проконтролювати себе, не вдаючись до інших «порцій», що підтверджують їх правильність. У таких випадках кожна правильна відповідь виступала як «самопідкріплення». І воно було досить міцним, оскільки учень відкривав щось нове для себе [439, с. 89].

У якості стимулів для подальшої навчальної діяльності на перший план психологи висували внутрішню мотивацію і розвиток пізнавальних інтересів дитини (бажання вчитися, допитливість, прагнення до самоосвіти) [439, с. 92]. Так, П. Гальперін, Д. Елькін, Г. Костюк, Н. Тализіна та інші науковці з метою розвитку інтересу дітей до пізнання та їх прагнення вчитися як вирішальної психологічної умови програмованого навчання пропонували чітко організувати пізнавальну діяльність учнів (визначити не тільки ті знання та вміння, якими має оволодіти учень, а й певну методику їх засвоєння, сформувати окремі прийоми роботи, способи мислення), що дасть можливість школярам самостійно розв'язувати навчальні завдання, отримувати правильні відповіді, а відтак відчувати при цьому позитивні емоції [176, с. 23; 267, с. 61; 439, с. 92; 540, с. 22].

Про важливість питання, що стосується мотивації учнів у процесі програмованого навчання, свідчить те, що Г. Костюк вважав необхідним експериментальне вивчення проблеми залежності мотивації учнів від способів програмування, величини кроків і частоти підкріплення [267, с. 61]. Такі дослідження здійснювалися в Інституті психології, зокрема вивченням питань мотивації навчальної діяльності в умовах програмованого навчання школярів займалися співробітники Інституту М. Алексеєва та І. Назимов [851, арк. 3; 852, арк. 11, 30].

Рефлексологічна формула «стимул – реакція» стосовно теорії та практики програмованого навчання набула подальшого розвитку у питанні про забезпечення зворотного зв'язку. У психологічній лабораторії Одеського університету під керівництвом Д. Елькіна здійснювалися дослідження, у результаті яких було «встановлено, що зворотний зв'язок є необхідною умовою ефективності психічної діяльності», зокрема навчання дітей, у тому числі й програмованого, оскільки він «інформує про допущені помилки і про досягнення» учнів [176, с. 24].

У програмованому навчанні розрізнявся внутрішній (інформування учня навчаючою програмою про ступінь правильності його відповідей) і зовнішній (інформування вчителя про ступінь успішності роботи учнів) зворотний зв'язок. Його наявність радянські вчені розглядали як створення «мотивуючого впливу на учнів» і допомогу «вчителю оперативно вживати педагогічних заходів щодо навчального процесу в цілому і щодо роботи окремих учнів» [439, с. 7].

Для перевірки знань школярів при програмованому навчанні досить часто застосовувалися тести. Тому у теорії та практиці програмованого навчання розроблялися й питання тестології, зокрема й ті, що свого часу досліджувалися педологією (про це зазначалося у параграфі 3.2, с. 229–231). Це стосувалося тестів для визначення й вимірювання особистісних характеристик і рівня сформованості знань, умінь і навичок учнів. Їх розробкою займалися фахівці Інституту психології [300, с. 51]. Приклад таких тестів наведено у додатку Ф [171, с. 90–91; 486, с. 78].

Українські науковці вивчали й питання про «дозування навчального матеріалу». Вирішення цього питання було важливим і з точки зору рефлексологічних основ програмованого навчання, оскільки розміри порції та кроку безпосередньо впливають на частоту підкріплень, що отримують учні. Так, Д. Елькін вважав, що позиція Б. Скіннера стосовно поділу навчального матеріалу на невеликі порції та кроки є неправильною. Водночас, спираючись на результати проведених експериментальних досліджень, зазначав, що «при надмірній кількості матеріалу можливості його засвоєння дорівнюють нулю». Для обґрунтування цієї думки Д. Елькін звертався й до рефлексологічної теорії І. Павлова, за якої стимул і реакція на нього відбуваються послідовно і досить швидко відповідно до «фазових станів вищої нервової діяльності» [176, с. 23].

Тому у радянській теорії та практиці програмованого навчання закріпилося положення про те, що поділ навчального матеріалу на кроки «не повинен мати випадкового характеру, а відповідати змісту матеріалу, його логіці, підготовці учнів, їх віковим можливостям». За різних умов кроки мають бути неоднаковими – від дуже малого, наприклад, при важкому матеріалі у початкових класах, – до значного за обсягом при нескладному матеріалі у вищих навчальних закладах. Але у кожному випадку, на думку Д. Елькіна, «крок повинен мати цілісний характер» [176, с. 23].

Метод програмованого навчання застосовувався при вивченні більшості дисциплін. Аналіз літератури, що стосується цієї теми [15; 250; 609], засвідчив, що найчастіше програмуванню піддавалися алгебра, геометрія, фізика, хімія, зокрема, «при вивченні найбільш складного навчального матеріалу» та при перевірці знань учнів [15, с. 125]. (Додаток Ф) [171, с. 90–91; 486, с. 78].

Програмоване навчання було поширене у шкільництві 60-х – першої половини 70-х років ХХ ст. Як свідчить аналіз джерел, інтерес науковців і педагогів-практиків до нього досить швидко згас, оскільки його запровадження зумовило низку проблем, що стосувалися створення навчальних посібників, перегляду програм, повного оновлення методів навчання і способів взаємодії педагога та учнів тощо. На думку деяких дослідників [284], на сучасному етапі

розвитку освіти, актуальність вивчення основних засад програмованого навчання і його запровадження у практику школи зростає у зв'язку з можливістю використання у педагогічному процесі персональних комп'ютерів.

Переходячи до характеристики наступного напрямку розвитку педологічних ідей, передусім зазначимо, що питання, які у 20-ті – першій половині 30-х років досліджувалися педологією «дефективного» дитинства, після її заборони стали почасти предметом вивчення дефектології, медичної психології, психіатрії. На нашу думку, найбільше поширення на теренах СРСР порівняно з іншими педологічними ідеями, пов'язаними з «дефективним» дитинством, отримали науково-методичні розробки І. Соколянського стосовно навчання та виховання сліпоглухонімих дітей. Зокрема, на цьому будувалася вся педагогіка сліпих, нечуючих і сліпоглухонімих.

Як зазначалося у параграфі 4.3 (с. 351), наприкінці 30-х років І. Соколянський переїхав до Москви. Він працював у Науково-дослідному інституті спеціальних шкіл і дитячих будинків Наркомосу РРФСР, а також був директором Загорської спеціальної школи-інтернату для сліпоглухонімих дітей. Судячи з аналізу напрямів його діяльності, І. Соколянський не відмовився від своїх наукових принципів і продовжував визнавати доцільність зв'язку між педагогікою та вченням про рефлексі І. Павлова та І. Сеченова, особливо у навчанні та вихованні сліпоглухонімих дітей [563, с. 301].

Упродовж 40-х – 50-х років І. Соколянський узагальнив спостереження, зроблені ним не тільки у Загорському дитячому будинку та при консультуванні окремих дітей і їхніх батьків, а й у попередні роки у Харківській школі-клініці для сліпоглухонімих дітей і під час відрядження у Німеччину, де він стажувався у подібному закладі у Потсдамі у 1925 р. [224, с. 15; 338, с. 116]. Значні фактичні матеріали були отримані І. Соколянським у процесі систематичного спілкування зі своєю вихованкою О. Скороходовою стосовно орієнтації сліпоглухонімих у просторі, формування їхньої свідомості, уявлень про оточуючий світ, вміння читати і розуміти прочитане тощо. Подібні

спостереження були здійснені вченим і при спілкуванні з іншими вихованцями, наприклад Ю. Виноградовою та С. Сироткіним [224, с. 16; 504].

Незважаючи на утиски з боку офіційної влади, що продовжувалися до середини 50-х років, його досягнення визнавалися представниками наукової та педагогічної громадськості. Так, І. Соколянський був запрошений виступити на ювілейній сесії АН СРСР в 1947 р. з доповіддю «Формування особистості при відсутності зорових і слухових сприймань». Його діяльністю зацікавилися академіки Л. Орбелі, К. Корнілов та ін. Упродовж 40-х – 50-х років він опублікував низку праць: «Брайлівський екран. Про використання абетки Брайля для навчання глухих та глухонімих» (1941), «Про новий спосіб читання сліпими» (1946), «Формування особистості за відсутності зорових та слухових сприймань» (1948), «Кілька зауважень про сліпоглухонімих» (1954), «Буквар для індивідуального навчання дорослих глухонімих» (1956), «Засвоєння сліпоглухонімою дитиною граматичної будови словесної мови» (1959) та ін. За кількістю праць та за практичну значущість його діяльності І. Соколянському присудили науковий ступінь кандидата педагогічних наук [224].

Як свідчить аналіз джерел [504; 511], у цей період на перший план у навчанні сліпоглухонімих дітей І. Соколянський висунув завдання їх розумового розвитку. Вихідним положенням теорії І. Соколянського було те, що сліпоглухонімі діти мають нормальні розумові здібності і потенціал для розвитку. У спілкуванні з ними та залученні їх до пізнання світу вчений, як і у попередні роки, пропонував використовувати доступні для них засоби – спочатку жести, а потім різноманітні технічні засоби, розроблені І. Соколянським. І серед них: телетактор – прилад, за допомогою якого можна було спілкуватися зі сліпоглухонімими; «читальна машина», за яку у 1960 р. вчений був нагороджений Золотою медаллю ВДНГ СРСР; дактилятор – прилад для одночасних контактів з групою сліпоглухонімих; мобильограф – прилад для запису рухових реакцій у сліпоглухонімих дітей; неоновий фотоскоп для глухих тощо [224, с. 10, 16–18; 511, с. 5].

І. Соколянський уперше в історії світової тифлосурдопедагогіки запропонував починати роботу зі сліпоглухонімою дитиною «не з навчання її словесному мовленню..., а з оволодіння нею середовищем, з перемоги над простором (самостійне пересування), з орієнтації у часі (“сьогодні”, “вчора”, “завтра”))» і з формування у неї навичок самообслуговування [511, с. 4]. Ця методика соціалізації сліпоглухонімих дітей була запроваджена І. Соколянським ще у 20-ті – на початку 30-х років у діяльність Харківської спеціальної школи-лабораторії [511, с. 5].

За твердженням вченого, «формування словесного мовлення... порівняно з формуванням у сліпоглухонімих дітей так званих “побутових навичок і умінь”... справа проста, але потребує спеціальної і складної методики» [511, с. 5].

Ця система, запропонована І. Соколянським у 20-ті – 30-ті роки у рамках педології, і досвід, накопичений ним упродовж наступних періодів діяльності, були розвинуті його послідовниками. Серед них – психолог і дефектолог О. Мещеряков, один із організаторів і керівників Загорського дитячого будинку для сліпоглухонімих дітей та фахівець у справі соціалізації, навчання та виховання сліпоглухонімих дітей.

Завдяки спеціально організованому у 60-ті – на початку 70-х роки у Загорському дитячому будинку навчально-виховному процесу, яким керували фахівці Інституту дефектології АПН РРФСР, її вихованці не тільки навчалися говорити в дактильній (пальцевій) і словесній формах, читати і писати за допомогою брайлівського алфавіту, отримували різні побутові та професійні навички, а й оволодівали програмою середньої школи, а деякі з них вступали у вищі навчальні заклади.

Основним принципом організації навчально-виховного процесу у Загорському дитячому будинку О. Мещеряков слідом за І. Соколянським, цілком підтримуючи погляди свого вчителя, вважав індивідуальний підхід до дитини, урахування її інтересів і можливостей [346, с. 8].

Аналіз праць О. Мещерякова [345–347] свідчить, що система соціалізації, навчання та виховання сліпоглухонімих дітей, розвинута у Загорському дитячому будинку, засновувалася саме на ідеї І. Соколянського щодо першочергового завдання формування уявлень про оточуючий світ і побутових навичок сліпоглухонімих дітей. Це завдання вирішувалося за рефлексологічною схемою: стимул – реакція. Тільки після цього фахівці переходили до формування навички говоріння та навчання дітей.

Спосіб оволодіння вихованцями Загорського дитячого будинку словесним мовленням також був запропонований І. Соколянським, а у подальшому розвинутий О. Мещеряковим і його колегами. Його сутність полягала у тому, що жести, які позначають знайомі предмети, що часто зустрічаються у побуті, педагоги поступово заміняли дактильними словами. Дактильні слова – це конфігурації пальців і рук, жести, що стали загальноживаними у тифлосурдопедагогіці. Діти засвоювали їх на дотик. При цьому використовувалася рефлексологічна формула: стимул – реакція. Дитина на дотик упізнавала предмет, після чого їй показували дактильне слово, що його позначає [346, с. 12–13].

Після практичного засвоєння деяких слів сліпоглухоніму дитину знайомили з дактильними буквами. Запам'ятовування букв відбувалося у такий же спосіб, як і дактильних слів. Тому засвоєння дактильної абетки відбувалося досить швидко. Паралельно з дактильною назвою предмета дитині показували брайлівську букву з дактилемою. Так відбувалося навчання письмовій мові у брайлівській формі. Сліпоглухоніма дитина отримувала можливість читати книги, що видавалися для сліпих, «слухати» уроки, а потім і лекції за допомогою спеціального приладу – телетактора І. Соколянського [346 с. 12–13].

Ключовим елементом системи виховання сліпоглухонімих дітей була методика сумісної дозованої діяльності сліпоглухонімої дитини та її педагога, розроблена І. Соколянським і О. Мещеряковим. Залучаючи руки сліпоглухонімої дитини до дій, вихователь спочатку викликає активність

дитини, а потім поступово і дозовано розвиває її, створює так звану зону активності. У цю зону залучаються все складніші дії, від актів самообслуговування до символічних актів спілкування і встановлення соціальних зв'язків. Ця методика демонструє принципову можливість компенсації такого складного дефекту як сліпоглухонімота [347, с. 11–14; 397, с. 427].

О. Мещеряков вбачав значення виховання та навчання сліпоглухонімих дітей не тільки у їх залученні до життя у суспільстві, а й у можливості у процесі роботи з ними з'ясувати закономірності формування психіки та поведінки здорової людини. Так, учений зазначав, що цілеспрямований, спеціально організований процес виховання та навчання сліпоглухонімих дітей створює унікальні умови для повного урахування усіх чинників, які впливають на дитину, що забезпечує поглиблене вивчення процесу формування кожної особистості. Серед наукових проблем, вивченню яких сприяють дослідження соціалізації, навчання та виховання сліпоглухонімих дітей, він називав і інші питання, які свого часу почасти були предметом педології: біологічні та соціальні чинники формування особистості; специфіка психічного розвитку дитини; формування мікроколективу та особистості в ньому тощо [347, с. 11–14].

Психолого-педагогічна система І. Соколянського та О. Мещерякова, що лежала в основі діяльності Загорського дитячого будинку стосовно навчання людини, формування особистості в умовах відсутності зору та слуху (методика сумісної дозованої діяльності сліпоглухонімої дитини та її педагога), була визнаною державою і у 1980 р., уже після смерті її авторів, отримала Державну премію СРСР [17, с. 3].

Науково-практичний доробок І. Соколянського вивчався та розвивався і в Україні фахівцями створеного у 1944 р. Науково-дослідного інституту дефектології УРСР. Про наступність його діяльності та зв'язок з подібними науково-дослідними установами, насамперед з Інститутом дефектології, що діяв в Україні упродовж 1931 – 1933 років під керівництвом І. Соколянського,

свідчить те, що, згідно з наказом Наркомосу УРСР, діяльність інституту дефектології у 1944 р. відновлювалася (а не розпочиналася) [835, арк. 1].

До того ж завдання діяльності відновленого Інституту були дотичними до завдань, що стояли у 20 – 30-ті роки перед педологією щодо вивчення «дефективного» дитинства, оскільки серед них виокремлювалися «розробка питань історії, теорії та практики дефектології (сурдопедагогіки, тифлопедагогіки та олігофренопедагогіки); вивчення особливостей психофізичного розвитку глухонімих, сліпих та розумово відсталих дітей і розробка основних принципів дидактики та методики навчально-виховної роботи у спеціальних школах» [838, арк. 1–2].

На вирішення цих завдань спрямовувалася діяльність відділів, що входили до складу Інституту: сурдопедагогіки; тифлопедагогіки; олігофренопедагогіки; спеціальної педагогіки; трудового і професійного навчання; підготовки спеціальних кадрів [844, арк. 6–8].

Наступність діяльності Інституту дефектології та її зв'язок з педологією виявлялися і в тому, що в ньому, як і в Інституті психології, працювали колишні педологи. Так, А. Ганджій, завідувач відділу тифлопедагогіки, [836, арк. 4; 843, арк. 6] у 20-х роках працював на Харківській досвідно-педологічній станції, деякий час навіть був її очільником (про це зазначалося у параграфі 4.1, с. 274); Г. Ольшанська, старша наукова співробітниця відділу сурдопедагогіки [836, арк. 23 зв.; 840, арк. 1], свого часу працювала у Дніпропетровському лікарсько-педагогічному кабінеті під керівництвом професора І. Левінсона (про це зазначалося у параграфі 4.1, с. 290).

У ході вивчення архівних джерел [836, арк. 6, 16; 837, арк. 10 зв.; 839, арк. 11; 842, арк. 2 зв.] були виявлені наукові контакти фахівців інституту дефектології УРСР з російськими колегами, насамперед з «однорідними науково-дослідними установами Москви і Ленінграда» [839, арк. 11], що почасти сприяли вивченню в УРСР досвіду І. Соколянського стосовно організації виховання та навчання сліпоглухонімих дітей. Так, у 1954 р. у Науково-дослідному інституті дефектології УРСР було проведене спільне з

інститутом дефектології РРФСР засідання з питань навчання мови глухонімих дітей [843, арк. 11].

Методика І. Соколянського вивчалася й застосовувалася і в окремих спеціальних навчально-виховних закладах, зокрема у Харківській школі-інтернаті для глухонімих дітей. Як зазначалося, вона діяла ще у 20-ті роки, коли у Харкові працював І. Соколянський, який очолив організацію навчально-виховного процесу у цьому закладі. У 50 – 60-ті роки його фахівці продовжували використовувати методику І. Соколянського стосовно навчання глухонімих дітей [837, арк. 14 зв., 19].

Окрім вивчення та використання методики І. Соколянського, співробітники Інституту дефектології співпрацювали й з іншими колишніми педологами, наприклад з О. Граборовим, який у другій половині 40-х рр. працював у Ленінграді. Ця співпраця спрямовувалася на дослідження проблем організації ігрової та трудової діяльності розумово відсталих дітей [839, арк. 11].

При Інституті дефектології було створено комісію з лікарсько-педагогічних консультацій, не тільки назва, а й зміст діяльності якої були близькими до педологічних установ, що діяли у 20-ті – першій половині 30-х років. Так, її очільник М. Перельмутр займався дитячою психіатрією і проблемами виховання та навчання дітей з вадами психічного розвитку. Мета діяльності комісії співпадала з метою лікарсько-педагогічних кабінетів, що свого часу входили до структури досвідно-педологічних станцій, і полягала у «глибокому та всебічному вивченні розумово відсталих дітей, наданні порад їхнім батькам і направленні таких дітей у відповідні навчальні заклади» [836, арк. 4; 839, арк. 5, 9].

Згідно з архівними джерелами [836, арк. 24–26, 34; 837, арк. 1–19; 840, арк. 2–17; 841, арк. 3–21; 842, арк. 3–9; 843, арк. 1], провідним напрямом діяльності Інституту дефектології упродовж 1944 – 1955 років була співпраця зі спеціальними навчально-виховними закладами для глухонімих, сліпих і розумово відсталих дітей, що існували у багатьох містах УРСР, розробка

підручників, різноманітних навчальних і методичних посібників для них, вивчення, узагальнення та поширення досвіду роботи кращих спеціальних шкіл, перевірка їх діяльності, організація консультування вчителів та інших фахівців цих закладів.

Науково-дослідна і практична діяльність співробітників Інституту дефектології здійснювалася на засадах вчення І. Павлова про фізіологію вищої нервової діяльності, тобто про умовні рефлекси. В Інституті діяв семінар з вивчення спадщини І. Павлова; для педагогів спеціальних навчально-виховних закладів організовувалися лекції про сутність вчення І. Павлова, можливості його застосування в умовах діяльності спеціальних шкіл і реалізації диференційованого впливу на учнів таких навчально-виховних закладів тощо [842, арк. 15–42].

Аналіз архівних джерел засвідчив [842, арк. 42], що, крім вчення про рефлекси І. Павлова, науково-практична діяльність фахівців Інституту дефектології засновувалася й на інших принципах педології: визнання цілісності розвитку дитини, єдності його фізичних, психічних і соціальних складових та урахування зв'язку особистості з колективом, створення умов для колективного виховання дитини, але з одночасною реалізацією індивідуального підходу до неї.

Інститут дефектології був ліквідований у 1955 р. А його науково-практичні функції передавалися Інститутам педагогіки та психології [845, арк. 6–8]. Головне, що колишні співробітники Інституту дефектології продовжували займатися тими ж питаннями, хоча і в менших масштабах.

Таким чином, заборона педології в СРСР не стала перепорою для вирішення деяких науково-практичних проблем, і серед них: взаємозв'язок між розвитком і навчанням дитини, вивчення особистості, визначення її індивідуальних якостей, розробка нових методів навчання дітей, соціалізація дітей з вадами розвитку, які розроблялися на основі застосування педологічних ідей.

5.2. Оцінка феномена педології у дослідженнях науковців пізньюрадянського і пострадянського періодів

Досить значна кількість праць, що репрезентують історіографію досліджуваної проблеми, вийшли у 1988 – 2014 роках. Їх аналіз представлено у параграфі 1.2 дослідження. Вони засвідчили наявність різних підходів стосовно характеристики феномена педології. Із усього загалу ми виділимо ті праці, які містять різні оцінки педології, і проаналізуємо їх більш докладно, що надасть нам наукову картину сучасних історико-педагогічних уявлень і думок про педологію та дозволить вибудувати певну парадигму ставлення до педології у науковому просторі початку ХХІ ст.

Переходячи до їх аналізу, зазначимо, що після зникнення з дослідницького й освітнього простору педологія отримувала різні, навіть діаметрально протилежні, оцінки. Упродовж другої половини 30-х – початку 80-х років продовжувалася критика основних положень педології та замовчування її досягнень у дослідженнях дитинства, що досить докладно висвітлювалося у параграфах 1.2 (с. 72) та 4.3 (с. 350–352).

Для переважної більшості радянських педагогів – науковців і практиків – понад півстоліття педологія була символом «буржуазної лженауки», що намагалася завдати шкоду справі шкільництва в СРСР. Студенти радянських педагогічних вищих навчальних закладів про неї або нічого не чули, або через підручники [230; 256] засвоїли знання про її «антинауковість» і «шкідливість». Досить побіжно й опосередковано обізнані у педології і сучасні українські педагоги, незважаючи на те, що у науковому просторі, починаючи з кінця 80-х років ХХ ст., з'явилося достатньо досліджень, у яких висловлені різні точки зору (від ідеалізації до заперечення) стосовно сутності педології, її теоретичного і практичного значення та місця у системі педагогічних наук.

У сучасних підручниках з історії педагогіки знаходимо змінені (порівняно з радянським періодом), але водночас дещо суперечливі погляди на феномен педології. Так, аналіз змісту підручників з історії педагогіки, виданих

на початку ХХІ ст., засвідчив, що їх можна умовно поділити з точки зору оцінки феномена педології на три групи:

1. Деякі підручники, автори яких Л. Артемова [23], О. Любар і М. Стельмахович [325], висвітлюючи специфіку української педагогічної думки та освіти 20-х років ХХ ст., взагалі не розглядають питання розвитку педології та її значення в історії шкільництва. Водночас вони звертають увагу лише на Постанову ЦК ВКП(б) «Про педологічні перекручення в системі Наркомосів» (1936) та її негативну роль в історії педагогіки, як таку, що «припинила на тривалий час вивчення вікових та індивідуальних особливостей дітей» [23, с. 309; 325, с. 353].

2. Інші підручники (автори – І. Зайченко, М. Левківський) [182, с. 667 – 670; 310, с. 293–294] майже повністю копіюють фактологічний матеріал стосовно розвитку педології в Україні та оцінку її ролі у функціонуванні радянської системи освіти 20-х років ХХ ст. з «Нарисів історії українського шкільництва», виданих за редакцією О. Сухомлинської (1996) [359].

3. Частина підручників з історії педагогіки (автори – Л. Медвідь, М. Нікандров) [225, с. 326, 333; 341, с. 276–278] відрізняється досить стислим викладом означеного фактичного матеріалу, отриманого з інших джерел (порівняно з уже згаданими підручниками).

А відтак лише підручники, віднесені нами до другої та третьої груп, певною мірою можуть поповнювати знання студентів і педагогів стосовно науково-практичного розвитку педології в Україні та її значення в історії вітчизняного шкільництва.

Вважаємо, що неоднорідність і складність оцінювання педології обумовлені такими чинниками: 1) короткий термін наукового існування у складних політико-ідеологічних умовах радянського соціуму 20-х – 30-х років ХХ ст.; 2) раптова заборона і безпідставне звинувачення у «лженауковості»; 3) її міждисциплінарні зв'язки з педагогікою, психологією, антропологією, фізіологією, медициною, соціологією та іншими науками. Це зумовило різне тлумачення як у сучасних наукових дослідженнях, так і в підручниках і

посібниках усіх аспектів її розвитку: від теоретичних засад (предмет, завдання, основні наукові положення) до практичного втілення в освітньо-виховний процес (створення допоміжних шкіл, визначення інтелектуального рівня дитини та її здібностей, вплив соціальних і біологічних чинників на формування особистості). Сучасні наукові дискурси стосовно розвитку педології враховують її наукову специфіку і той історичний контекст, у якому відбувалися її становлення, розквіт і знищення, водночас вони переважно віддзеркалюють позицію автора щодо предмета дослідження. Тому сучасне бачення педології складається з різних, інколи навіть протилежних за змістом і тональністю, точок зору на феномен науки про дитину.

У такому контексті за одиницю аналізу наукових праць про розвиток педології ми обрали ставлення авторів до неї – від позитивної оцінки (навіть деякою мірою ідеалізації), яку вбачаємо у висвітленні науково-практичного значення педології та визначенні негативних наслідків її ліквідації, через нейтральне ставлення, до негативного, що полягає у запереченні її існування як окремої науки. Відтак праці, що містять певну оцінку педології, ми розглядаємо не за хронологічним принципом, а групуємо їх згідно з цією оцінкою: позитивною, нейтральною чи негативною.

Зазначимо, що, здійснюючи відповідний аналіз, ми свідомо не зосереджували уваги на деяких сучасних дисертаційних дослідженнях (І. Болотнікова, Л. Дуднік, Л. Ковальчук, Ю. Литвина та ін.) [75; 172; 251; 314] та зарубіжних публікаціях (А. Родін, М. Сенченков, Н. Стоюхіна, С. Шалаєва та ін.) [457; 491; 492; 518; 519; 608], у яких тією чи іншою мірою висвітлюються сутність педології та особливості її розвитку у 20-ті – першій половині 30-х років ХХ ст., оскільки в них здебільшого характеризуються лише окремі аспекти досліджуваної проблеми. Це робить неможливим їх аналіз, спрямований на визначення оцінки педології згаданими авторами.

Перегляд оцінки педології у науковому просторі кінця ХХ – початку ХХІ ст., з одного боку, став наслідком загальних соціально-політичних процесів, що характеризуються засудженням тоталітаризму, повною

реабілітацією його жертв і хоча б частковою демократизацією суспільного життя на пострадянському просторі, а з іншого – зумовлений тенденціями розвитку сучасної педагогіки у контексті її єдності з європейською освітньою спільнотою, самооновленням педагогічної науки та практики на засадах особистісно орієнтованих освітньо-виховних парадигм, прагненням до реформаторських змін у практиці шкільництва.

З позицій історії педагогіки, перегляд педології став можливим завдяки таким чинникам:

1) розширення джерельної бази історико-педагогічних досліджень, що забезпечило всебічне висвітлення розвитку теорії та практики вітчизняної школи у різні періоди її функціонування, зокрема відкрило доступ до архівних і друкованих джерел (маємо на увазі, передусім, педагогічну періодику та праці українських науковців), що стосуються науково-практичного розвитку педології;

2) зміна дослідницького інструментарію – відмова від формального вивчення проблеми у рамках запропонованого методологією марксистсько-ленінського вчення дискурсу та перехід до об'єктивного, неупередженого аналізу історико-педагогічних та історичних фактів.

Передусім, розглянемо наукові праці, у яких педологія ідеалізується, тобто їй надається безумовно позитивна оцінка, висвітлюються її основні наукові положення та досягнення, а також визначаються негативні наслідки її ліквідації.

Позитивну оцінку педологія отримала у працях О. Сухомлинської (1996, 2012, 2014) [359; 535; 536] та російських дослідників М. Курека (2004) [293], Ф.Фрадкіна (1991) [580].

О. Сухомлинською ґрунтовно вивчено специфіку становлення та вияву педагогічної думки 20-х років ХХ ст., у контексті чого у радянській Україні відбувалося й всезагальне поширення педології. Так, один із розділів «Нарисів історії українського шкільництва. 1905 – 1933» присвячений розвитку

педагогічної науки в окреслений період, і мова у ньому фактично йде про педологію [359].

О. Сухомлинською досліджено й питання розвитку психотехніки, яка була пов'язана з педологією. У цьому контексті вона розглядає питання «розквіту» педології, перетворення її у провідну радянську наукову галузь, а також причини її знищення через призму проблем розвитку психотехніки в УСРР. О. Сухомлинська безумовно позитивно ставиться до педології, визнає її важливе місце та значення у системі педагогічних наук окресленого періоду. Але, на відміну від інших науковців, які ідеалізують педологію (М. Курек, Ф. Фрадкін), нею не висловлюються думки про можливість відновлення педології в сучасних умовах.

О. Сухомлинська обґрунтовано доводить, що докори педології у ненауковості, відсутності предмета дослідження, еkleктичності були безпідставними, оскільки «її об'єктом і предметом виступала дитина в усіх виявах її життєдіяльності». Так було до кінця 20-х років, коли педологію «директивно змушують до епізодичного обслуговування педагогічного процесу у школі» [359, с. 152]. Недоліки, властиві науці на стадії її становлення, пов'язані з нерозробленістю теоретико-методологічного апарату та невідповідністю між деякими її науковими положеннями та суспільно-політичними вимогами до неї, поступово усувалися, оскільки «українські педологи вже йшли до переосмислення своїх настанов, методологічних засад» і більшості суперечливих складових змістовного наповнення педології [359, с. 151]. У її міркуваннях нівелюється звинувачення у «псевдонауковості», висунуте педології у Постанові ЦК ВКП(б), що у черговий раз доводить безпідставність її знищення.

Водночас при позитивному ставленні до педології О. Сухомлинська висловлює і критичні зауваження, зокрема стосовно її захоплення «дефективним» дитинством і вимог всезагального здійснення та застосування педологічних досліджень без урахування економічної скрути,

непідготовленості кадрів, недостатньої поінформованості педагогів, батьків і загалом суспільства.

Науковець висловлює обґрунтовану думку про згубні наслідки знищення педології для подальшого розвитку радянської педагогіки. Вона зазначає, що після ліквідації педології, яка мала завдання вивчати дитину, педагогіка перетворилася на «схоластично-абстрактну риторіку», під гасла якої «можна було вписати будь-які постанови, рекомендації, чого не можна було зробити раніше» [359, с. 152]. Педагогіка стала повністю ідеологізованою, її поглинула марксистська ідеологія, що призвело до відмови від різних точок зору й ідей, які прямо не співпадали з марксистською теорією у її партійному розумінні [536, с. 12].

Знищення педології мало згубні наслідки також і для практики виховання дітей, оскільки воно відкрило шлях для їх «політизації та ідеологізації, виховання в дусі радянської винятковості, ненависті до всього буржуазного, перетворення державної радянської ідеології та її носіїв, особливо Й. Сталіна, в її “богів”» [536, с. 13].

Подібні погляди властиві й Ф. Фрадкіну, який вважає наслідки знищення педології катастрофічними як для суспільства, так і для розвитку багатьох наук про людину [580, с. 79]. Вони полягали у тому, що після 1936 р. «педагогіка відкидалася у донауковий період», перетворилася на описову, догматичну дисципліну, яка не має практичного значення. Педагогіка стала «надзвичайно політизованою», що призвело до її відмови від принципів гуманізму, демократизму, народності та свободи мислення. Принципи педагогіки визначалися не об'єктивно оціненими потребами дитини, а політикою правлячої комуністичної партії, що негативно вплинуло на навчально-виховну роботу радянської школи [580, с. 74–77].

Ліквідація педології обмежила дослідницьке поле педагогіки, оскільки вона стала характеризуватися ізоляціонізмом і розвивалася відірвано від світового науково-педагогічного простору. В умовах винищення кращих педагогічних кадрів і без діалогу з освітянами інших країн світу вітчизняна

педагогіка не могла бути науковою і такою, що задовольняє практичні освітньо-виховні потреби суспільства [536, с. 6, 11; 580, с. 79].

Думку про негативні наслідки ліквідації педології поділяє і М. Курек. Він зазначає, що не менш згубними були наслідки ліквідації педології та психотехніки для психології. Після Постанови ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 р. у суспільстві і в науці було сформоване стійке негативне ставлення до тестів. Практично до 90-х років ХХ ст. у дослідженнях і у психологічній практиці негласно було заборонено використовувати тести IQ, не застосовувалися кількісні показники окремих психічних функцій і сумарні показники кількох психічних процесів, передусім рівня інтелекту, заборонялися дослідження соціальних, національних і статевих відмінностей у психіці людини за допомогою психометричних тестів [293, с. 140]. Це негативно вплинуло на розвиток психології, оскільки «платою за заборону тестів, анкет, статистичних методів стало відставання на десятиріччя від розроблених у Європі та Америці методів діагностики». У результаті цього спостерігається і відставання розвитку сучасної російської психології порівняно з західною психологічною наукою [580, с. 76].

Заборона педології та психотехніки мала негативні наслідки для розвитку й інших наук, зокрема психіатрії і генетики. Окрім гальмування прогресу психіатрії, відсутність надійних методів визначення норми і патології, заборонених разом з педологією, стала одним із чинників зловживань психіатричною практикою в СРСР, пов'язаних із гоніннями на інакомислячих. Генетика також була звинувачена у зв'язках з педологією (хоча вона мала і без цього безліч «власних гріхів») через «закон обумовленості долі дітей біологічними і соціальними чинниками, впливом спадковості і незмінного середовища» [293, с. 141].

Одним із показників ідеалізації педології є прагнення відновити її (хоча б частково) у сучасних умовах. М. Курек вважає, що відновлення педології сприятиме подальшому науковому поступу педагогіки, психології, психіатрії і навіть генетики. На його думку, ліквідація педології і психотехніки негативно

вплинула на організацію освіти, зокрема було порушено принцип диференціації навчання дітей залежно від рівня їхнього розумового розвитку. Інтеграція спеціальних шкіл із загальноосвітніми навчальними закладами в СРСР стала наслідком Постанови ЦК ВКП (б) від 4 липня 1936 р. Автор зазначає, що подібні інтеграційні реформи освіти були проведені впродовж 70-х – 90-х років ХХ ст. у деяких західних країнах, наприклад у Швейцарії. І результати такої інтеграції як у СРСР, так і в європейських країнах були приблизно однаковими: «діти з психофізичними відхиленнями та їх батьки почали почувати себе більш повноправними громадянами суспільства, вийшли із соціальної ізоляції, але ефективність навчання знизилася, і особливо постраждали від цієї інтеграції нормальні діти» [293, с. 139–140].

Відновлення педології М. Курек вважає одним із шляхів вирішення деяких суспільно-політичних, наукових і педагогічних проблем. При цьому він виходить за межі наукового аналізу, застосовуючи у процесі вивчення та пояснення історико-педагогічних фактів прогнозування і формулюючи певні гіпотези. Так, учений обґрунтовує необхідність «відновити у повному обсязі відбір у школах і на виробництві за допомогою тестів інтелекту, креативності і особистісних якостей» [293, с. 145]. Таку думку він пов'язує, передусім, з необхідністю реалізації у сучасному освітньому просторі «принципу здібностей», оскільки його порушення стало одним із наслідків заборони педології. Автор так пояснює його сутність: «кожному – за здібностями; кращим – кращі умови; здібним і порядним – влада» [293, с. 142]. А відтак після ліквідації педології та психотехніки «в СРСР знизилися можливості доступу здібних людей до освіти, кваліфікованих професій, влади, матеріальних благ. Провідними критеріями відбору стали походження і партійність людини». Серед наслідків порушення принципу здібностей учений називає посилення корупції, розкрадання державної власності, встановлення влади багатих – плутократії. Боротися з цими негативними явищами, згідно з твердженням М. Курека, можна, відновивши тестологічний відбір у школі та інших освітніх закладах [293, с. 142, 144–145].

Реабілітація педології та психотехніки, на думку М. Курека, потрібна і для того, щоб пояснити «дезінтеграцію» СРСР, його розпад на окремі держави на початку 90-х років ХХ ст. і прагнення представників різних національностей до самовизначення. Замовчування результатів педологічних і психотехнічних досліджень про наявність статевих, станових і національних відмінностей у психіці радянських людей зумовило виникнення ілюзії про створення в СРСР нової історичної спільноти – єдності усіх класів і станів, націй і народностей. Тому розпад штучно створеної спільноти, що отримала назву «радянський народ», став цілком закономірним і з огляду на психічні відмінності представників різних народів СРСР, свого часу виявлені педологією [293, с. 141–143].

М. Курек висловлює й інші досить суперечливі думки. Зокрема, з його точки зору, педологія має право бути реабілітованою в очах наших сучасників ще й тому, що відмінності у психічному розвитку різних народів, зафіксовані нею, не свідчать про «меншовартість» деяких з них порівняно з іншими. Як зазначає М. Курек, люди з нижчим рівнем інтелектуального розвитку, є більш креативними, тому педологія ніяк не принижувала гідності тих народів, діти яких були менше інтелектуально обдарованими. М. Курек висловлює, як він вважає, цілком обґрунтовану зарубіжними педологічними дослідженнями думку, що «креативність частіше зустрічається серед неосвічених людей, народів з невисоким рівнем шкільної освіти, у дітей із нижчих соціальних прошарків». Саме цим він пояснює і те, що у кінці 50-х – на початку 60-х років ХХ ст. «СРСР обігнав усі країни в освоєнні космосу» [293, с. 142–143].

Позитивно оцінюючи педологію, Ф. Фрадкін вважає, що не можна допускати знищення науки у наш час. Він зазначає, що це свідчить про «рабський стан суспільної свідомості та неминучу катастрофу у майбутньому» [580, с. 79].

Розвиваючи думку Ф. Фрадкіна, М. Курек достатньо обґрунтовано вважає, що «історія ліквідації наук про людину ще не закінчена». Певні загрози для здійснення об'єктивних досліджень дитинства, проведення тестологічного

відбору існують і в демократичних країнах, оскільки їхні результати нерідко перешкоджають соціальній політиці уряду, обмежують права різних груп населення. Якщо науки про людину «стануть у конфлікт з релігійними, моральними і політичними поглядами, а результати їх досліджень і практики здадуться шкідливими владі і суспільству, знову будуть зроблені спроби їх знищення», зокрема шляхом припинення фінансування, скорочення штатів тощо [293, с. 167–168].

Позитивна оцінка педології на основі аналізу значної кількості відповідних історичних джерел, що характерно для наукових студій О. Сухомлинської, М. Курека, Ф. Фрадкіна, має важливе значення у сучасному науковому просторі, зокрема для розвитку педагогіки та психології. Збагачення теорії та практики цих наук стає можливим на основі використання досягнень педології у розробці численних методик дослідження дитинства та урахування результатів конкретних педологічних досліджень у розумінні вікових особливостей розвитку дітей і закономірностей формування психічних якостей особистості.

Праці деяких дослідників, як українських, так і російських (Ю. Гільбух, Є. Балашов), демонструють досить нейтральне ставлення до педології, при якому робляться спроби об'єктивного висвітлення історії розвитку цієї науки, визнаються її досягнення, але водночас висловлюються сумніви стосовно її науковості чи актуальності в сучасних умовах. Так, визнання значного внеску педології у розробку різноманітних тестових методик вивчення особистості знаходимо в українського психолога Ю. Гільбуха (як зазначалося у параграфі 1.2, це було перше на теренах СРСР (1989) дослідження проблеми розвитку педології), який вважав, що у «сучасній тестології дуже мало таких методологічних проблем, які не дістали б певного висвітлення у вітчизняних педологічних публікаціях 20 – 30-х років ХХ ст.» [133, с. 32]. А відтак найбільших втрат у результаті заборони педології зазнала шкільна психодіагностика (тестологія). Аби подолати наслідки цієї заборони і хоч якоюсь мірою скоротити відстань, що відділяє українську психодіагностику від

зарубіжної (американської та європейської), науковцям «доводиться докласти чимало зусиль» [133, с. 34].

Ю. Гільбух висловлює думку про «неспроможність педології реалізувати себе як синтетичну науку», оскільки більшість її спроб реалізувати комплексні дослідження дитинства, а тим більше застосувати їх у педагогічній практиці, виявилися безрезультатними [133, с. 31].

Водночас учений наголошує, що у педології «було чимало помилок, але це аж ніяк не означає, що вона являє собою псевдонауку» [133, с. 35]. Ці помилки педології він вбачав у її «передчасному й необачливому вторгненні у шкільну практику», що виражалося у некоректному трактуванні результатів багатьох тестових досліджень, відсутності достатнього методологічного забезпечення здійснюваних педологами обстежень, недостатній кількості компетентних фахівців, які б могли займатися педологічною роботою, «легковажності», з якою частину дітей «нерозбірливо оголошували дефективними» [133, с. 32–33].

Найбільш суперечливою є думка Ю. Гільбуха про те, що знищення педології і, насамперед її психодіагностичної складової, стало результатом не самої Постанови ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 р., а «спрощеного тлумачення» цієї постанови, унаслідок чого «разом з водою виплеснули й дитину» [133, с. 34]. Така певна «нерішучість» позиції вченого пояснюється тим, що його публікація стосовно педології з'явилася на пострадянському просторі першою (1989).

У цілому, Ю. Гільбух не вважав можливим відновлення педології у сучасних умовах, (висловлюючи водночас думки про доцільність розвитку дитячої психодіагностики у загальноосвітніх школах та інших навчально-виховних закладах і про функціонування шкільної психологічної служби), а також розглядав її як один із напрямів вивчення дитини, котрий не вдалося розвинути та реалізувати на певному історичному етапі [133, с. 35–36].

Російський дослідник Є. Балашов (2012) [33] здійснив серйозну «реконструкцію подій короткого історичного шляху “науки про дітей” за 36

років її існування» в Росії. Особливу увагу він приділив «дослідженню процесу входження педологічної науки в систему радянських наукових і науково-практичних установ у якості важливого елемента у справі формування “нової людини”» [33, с. 14].

Важливим для аналізу точки зору Є. Балашова є урахування того, що його дослідження розвитку педології ґрунтується на значній кількості архівних джерел, матеріалів наукових з'їздів і періодики, директивних документів. Це забезпечило його науковість і достатню об'єктивність, дало авторові можливість у повному обсязі висвітлити означену проблему. Він подивився на проблему як історик і на основі аналізу цих досить різнопланових джерел зробив висновок про актуальність вивчення педології сучасною наукою, оскільки «конкретні результати здійснених досліджень, особливо психологами (тому що психологія складала основу педології), становлять значний науковий інтерес» [33, с. 182].

Заборона педології, на думку Є. Балашова, мала згубні наслідки для різних галузей науки, загальмувала їхній розвиток. Тому для їх подальшого поступу необхідно остаточно зняти табу з тестування, опитування та інших методів наукових досліджень. Так, заборона педології «автоматично закрила можливість досліджень дитини і дитячого розвитку у різних галузях науки, оскільки спроба психологічних, фізіологічних, соціологічних та інших досліджень такого типу неминуче була б розцінена як повернення до засудженої партією “лженауки”» [33, с. 184].

Водночас Є. Балашов почасти сумнівається у тому, що педологія відрізняється науковою цілісністю і системністю. Він вбачає в ній «науковий напрям» або «наукову дисципліну» без точного визначення її предмета та чіткого кола дослідницьких завдань. Так, він вважає педологію «науковим напрямом, що передбачає всебічне комплексне: психологічне, фізіологічне, соціологічне вивчення дитинства» [33, с. 182].

Дослідник зазначає, що «упродовж усього існування педології ніхто так і не зміг дати точної наукової її дефініції як наукової дисципліни». На його

погляд, у педології «ніякого справжнього синтезу наук, що займалися вивченням дитини, досягти не вдалося» [33, с. 182]. Як зазначалося, подібну думку висловлював і Ю. Гільбух [133, с. 31].

Заперечення існування педології як окремої науки знаходимо в працях британського вченого Е. Байфорда (2006, 2008, 2012, 2013, 2014, 2015) [30–32; 686–691]. Упродовж 2012 – 2014 років він провів низку лекцій і семінарів з педології для студентів і викладачів Московського педагогічного університету імені О. І. Герцена. Результати його виступів частково опубліковані в російській психолого-педагогічній періодиці [30–32].

Виникнення педології Е. Байфорд пов'язує з потребами соціально-економічного та політичного розвитку багатьох країн світу, але пропонує розглядати педологію не як науку, а як «професійний / науковий рух». Це поняття він визначає, як «спільну діяльність учених і представників професійних груп» [30, с. 48].

Оцінка педології як «не науки» Е. Байфордом ґрунтується на тому, що її розвиток відбувався завдяки не тільки діяльності науковців, а у ньому брали активну участь «широкі кола вчителів, лікарів, представників інших професій і спеціальностей, а також деякі групи “профанів”, таких як батьки-активісти чи спонсори з політики» [30, с. 48]. Але, на нашу думку, розвиток усіх наук є спільною діяльністю як певного кола науковців, так і інших фахівців відповідної галузі, практиків, які займаються реалізацією наукових ідей і впроваджують їх у життя.

Британський дослідник не поділяє погляд на педологію як «приклад міждисциплінарного синтезу», називаючи її «аморфним і гетерогенним об'єднанням» (як зазначалося, почасти такої думки дотримується й Є. Балашов). Е. Байфорд вважає, що міждисциплінарний синтез виявлявся у нереалізованих спробах «співробітництва лікарів, педагогів, психологів та інших фахівців» і «створення єдиної платформи основних понять,... цілей і узгоджених методів» [30, с. 50]. Насправді аналіз джерел свідчить, що у процесі діяльності кафедр педології, досвідно-педологічних станцій і педологічних

осередків у навчально-виховних закладах відбувалося співробітництво науковців і практичних фахівців різних галузей, що стосувалися дитинства. Таке співробітництво описане у параграфах 3.2 та 4.1 дисертаційного дослідження (с. 218–245, 262–298).

Заперечуючи існування педології, згаданий автор не використовує жодних (ні друкованих, ні архівних) джерел і спирається тільки на аналіз сутності педології у публікаціях сучасних дослідників. Е. Байфорд закликає просто повірити у ненауковість педології. Він зазначає: «Перше, що необхідно визнати, – це те, що “педологія” ніколи не була “наукою” у загальному розумінні цього терміна, так само як ніколи не була вона і “лженаукою”» [30, с. 47].

Про «ненауковість» педології, на його думку, свідчить відсутність у Радянському Союзі того періоду мережі (чи достатньої кількості) педологічних інституцій [30, с. 51]. Натомість наш аналіз комплексу джерел, здійснений у параграфах 3.1, 3.2, 4.1 (зокрема, с. 194–198, 200–203, 218–245, 262–298), свідчить про науковий розвиток педології, її інституційне оформлення, наявність у СРСР і, зокрема, в радянській Україні досить значної кількості педологічних інституцій, співпрацю між ними, формування теоретико-методологічних засад і їх втілення в освітню практику вітчизняної школи 20-х – початку 30-х років ХХ ст.

Е. Байфорд применшує наукове значення педології, але не заперечує його повністю. Він вбачає його у тому, що існування наукових рухів є «ключем» до динаміки науки й інновацій у ній [30, с. 47]. Так, після 1936 р. продовжувала існувати дефектологія, поштовх до розвитку якої дала педологія, бо одним із аспектів її функціонування було «визначення норми і патології серед дитячого населення», що мало безпосереднє відношення до завдань, які свого часу вирішувала й педологія [31, с. 113]. Британський дослідник визнає й те, що педологія мала позитивний вплив на розвиток педагогіки і психології, оскільки «деяка частина роботи, що проводилася у межах педології... була підхоплена

більш поширеними інституційними дисциплінами, а саме психологією і педагогікою» [30, с. 47].

Водночас Е. Байфорд безпідставно заперечує вплив педології на деякі інші науки, які отримали свій розвиток нещодавно. Так, він вважає, що сучасні «професійні / наукові рухи» – педагогічна антропологія, психологічна діагностика і дослідження дитинства, які декларують свій зв'язок з педологією, є «абсолютно новими явищами» у сучасному науковому просторі, мають епізодичний характер і беруть свій початок від «“дисидентських” напрямів психології, педагогіки або історичної антропології кінця радянської епохи». Водночас вивчення історії педології, на думку дослідника, має позитивне значення для розуміння сутності професійних / наукових рухів, у тому числі і сучасних [30, с. 51–53].

Е. Байфорд, чи не єдиний із сучасних вітчизняних і зарубіжних дослідників педології, не розглядає історичний контекст її існування і не враховує специфіку розвитку радянського суспільства у 20-ті – 30-ті роки ХХ ст. Так, через призму ідей Е. Байфорда неможливо зрозуміти причини ліквідації педології (хоча він побіжно і намагається їх розглянути). На його думку, педологію було легко заборонити, тому що вона «ніколи не мала наукового розвитку, не була наукою» [30, с. 47].

Е. Байфорд – досить безкомпромісний противник навіть часткового відновлення педології та використання її здобутків у сучасному науковому й освітньому просторі. Він зазначає, що педологія – це епізодичний професійний та науковий рух, який є феноменом своєї епохи, початку ХХ ст., тому потрібно негайно припинити її «примарне» існування у сучасному науковому дискурсі [30, с. 53].

Узагальнюючи різні оцінки педології, що існують у сучасній науці, та висловлюючи нашу точку зору щодо феномена педології, зазначимо, що заперечення науково-практичного розвитку педології є безпідставним. Вона існувала на засадах педоцентризму та поєднання біологічних і соціальних чинників формування особистості як самостійна синтетична, інтеграційна наука

про дитину, складовими якої були частини анатомії, фізіології, психології, антропології, що стосувалися закономірностей і особливостей розвитку дитини, та педагогіка як суто нормативна галузь, яка займалася організаційно-методичним забезпеченням втілення цих положень у практику. До початку 30-х років, коли відбулася внутрішня перебудова педології, її об'єктом і предметом виступала дитина в усіх виявах її життєдіяльності. Педологія була наукою, яка мала власну достатньо розроблену теорію та методику здійснення наукових досліджень, що актуалізує її вивчення в сучасних умовах розвитку науки та освіти.

Аналіз різноманітних, відмінних як за змістом, так і за ступенем обґрунтованості, точок зору на феномен педології засвідчив, що, незважаючи на очевидність позитивного значення педології для педагогічної науки та практики навчання, виховання і соціалізації дітей, наразі мова може йти тільки про поглиблений розвиток окремих галузей науки про дитину та використання її певних досягнень у сучасних дослідженнях дитинства й у практиці вітчизняного шкільництва. Насамперед, ці досягнення педології стосуються численних методик як комплексного обстеження дитини, так і вивчення окремих аспектів її психічного, фізичного чи соціального розвитку, що потребують адаптації до сучасних умов навчання, виховання та інших аспектів життєдіяльності дітей. Використання результатів конкретних педологічних досліджень, здійснених у 20-ті – на початку 30-х років, є неможливим, оскільки усі вони віддзеркалюють той історичний контекст, у якому відбувалося наукове становлення педології.

Таким чином, у сучасному науковому й освітньому просторі існують нерівнозначні оцінки феномена педології. Пропонуємо схематичне зображення, на якому представлено узагальнення різних точки зору стосовно оцінки педології, зроблених сучасними науковцями (рис. 4.1.).

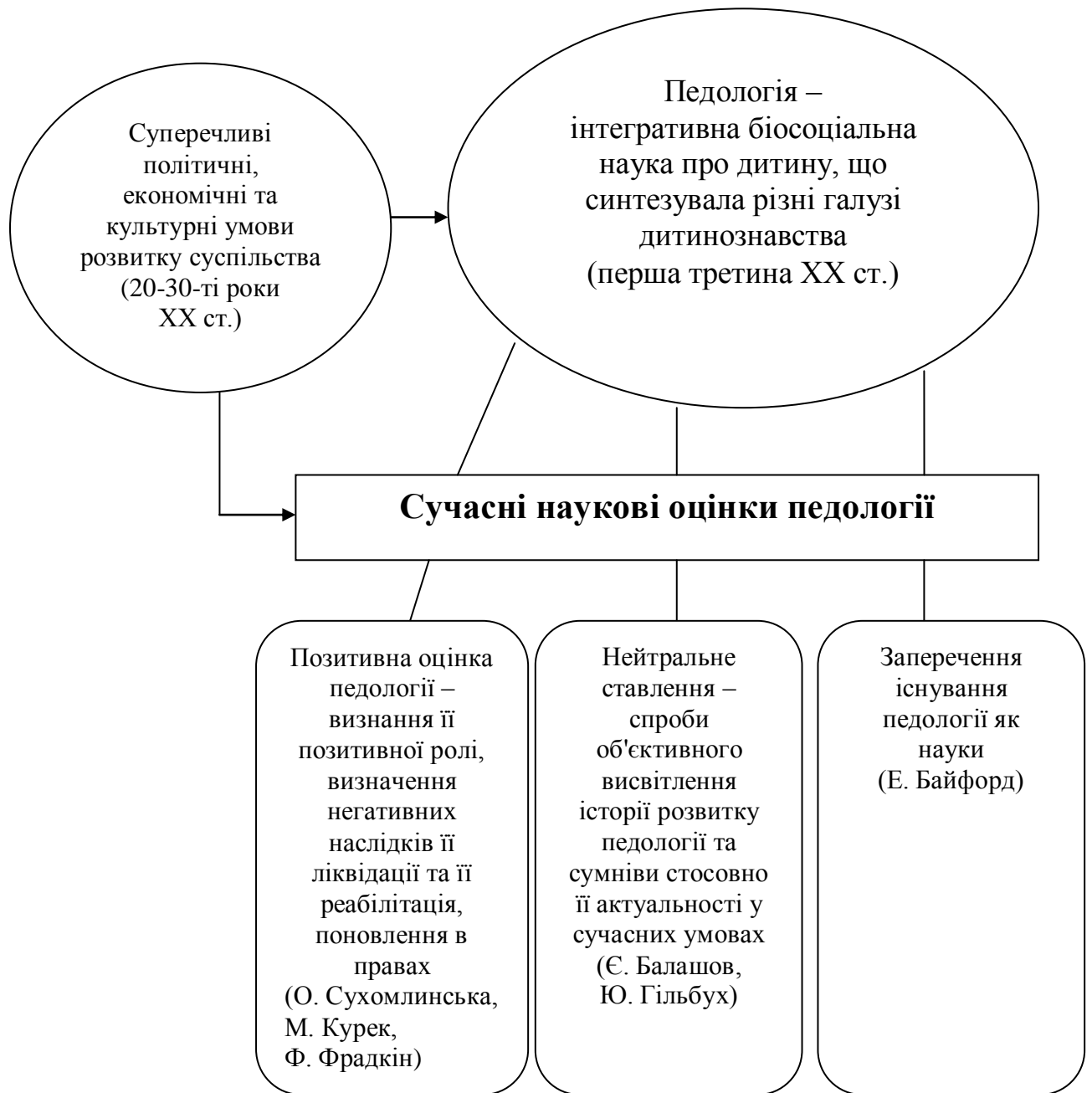


Рис. 4.1. Оцінка феномена педології у сучасному науковому просторі

Водночас різноманітні оцінки педології та подальша генеза наук про дитину доводять, що окремі складові педології продовжують розвиватися і в сучасному науковому просторі.

Висновки до п'ятого розділу

Дослідження показало, що, незважаючи на цілковиту заборону займатися педологією, і навіть вживати цей термін у позитивному контексті, впродовж другої половини ХХ ст. набули подальшого розвитку окремі її наукові положення, оскільки вони мали практичне спрямування та сприяли вирішенню деяких освітньо-виховних проблем.

У результаті вивчення наукових джерел і літератури встановлено, що найбільш розроблюваними у другій половині ХХ ст. виявилися ідеї педології стосовно психологічних досліджень особистості, розробки нових методів навчання дітей, що були засновані на засадах рефлексології і вибудовувалися за схемою «стимул – реакція» (програмоване навчання), та система І. Соколянського щодо соціалізації сліпоглухонімих дітей (методика сумісної дозованої діяльності сліпоглухонімої дитини та її педагога), яка була визнана у Радянському Союзі та за кордоном.

До питань вивчення психічного розвитку дитини та його зв'язку з навчанням у другій половині ХХ ст. звернулися колишні педологи Г. Костюк, Д. Елькін, О. Раєвський, П. Чамата та інші науковці. Аналіз архівних джерел засвідчив, що, працюючи у створеному у 1945 р. Науково-дослідному інституті психології УРСР, вони займалися дослідженням питань формування особистості дитини, її характеру, свідомості та самосвідомості, специфіки психічного розвитку нормальних і аномальних дітей різного віку, їхніх уявлень, уваги, сприйняття, мови, мислення, пам'яті та розробкою проблем психології навчання і виховання дітей, що свого часу були й предметом вивчення педології.

Інший напрям розвитку наукових традицій педології у вітчизняній педагогічній теорії та практиці другої половини ХХ ст. – розробка теоретичних засад програмованого навчання та його впровадження у діяльність вітчизняних освітньо-виховних закладів упродовж 60-х – 70-х років. Програмоване навчання було засноване на ідеях біхевіоризму (рефлексології), сутність яких

полягала у тому, що навчання – це одна з форм поведінки індивіда, і для її формування необхідними є постійні підкріплення (стимули) у вигляді виконання певних завдань, правильних відповідей, позитивних оцінок учителя чи машини та перспектив подальшого просування в оволодінні навчальним матеріалом і отримання нових знань.

Особливого розвитку в СРСР у другій половині ХХ ст. набула система І. Соколянського щодо соціалізації, навчання та виховання сліпоглухонімих дітей, що було зумовлено її унікальністю та практичним значенням. Як свідчать джерела, у її основі лежав досвід ученого, накопичений у процесі діяльності Харківської школи-лабораторії. Соціалізація, виховання та навчання сліпоглухонімих відбувалися на засадах педології та рефлексології, тобто за принципом «стимул – реакція». Провідною ідеєю системи І. Соколянського, що відрізняла її від інших теорій навчання та виховання цієї категорії дітей, було твердження про першочергове значення у соціалізації сліпоглухонімих засвоєння ними побутових навичок і адекватних уявлень про навколишній світ. Згідно з ідеями І. Соколянського, тільки після виконання цього завдання потрібно переходити до навчання словесному мовленню цих дітей. Досвід І. Соколянського вивчався та розвивався у Загорській школі-інтернаті для сліпоглухонімих дітей, в Інституті дефектології РРФСР і в Науково-дослідному інституті дефектології УРСР.

Аналіз джерел засвідчив, що інтерес до вивчення педології виріс у кінці ХХ – на початку ХХІ ст. Різноманітні оцінки педології у сучасному науковому просторі, що з'явилися впродовж останніх двох-трьох десятиліть, детерміновані низкою зовнішніх і внутрішніх чинників її розвитку. Основними з них є суперечливі суспільно-політичні процеси, що відбувалися в Україні у 20-ті – 30-ті роки ХХ ст. і зумовили швидкий тріумф педології як провідної радянської наукової галузі, її проникнення в освіту й інші галузі соціального життя та її безпідставну й досить несподівану заборону, а також інтегративна сутність самої педології, яка синтезувала різноманітні знання про дитину, запозичила й виробила численні дослідницькі методики, мала значний вплив на педагогіку та

практику навчання і виховання дітей. Окрім того, такі протилежні точки зору на феномен педології стали можливими в умовах певного розкріпачення наукової думки та розширення джерельної бази історико-педагогічних досліджень, характерних для пострадянського простору.

Позитивну оцінку педологія отримала у працях О. Сухомлинської та російських дослідників Ф.Фрадкіна, М. Курека. Вона полягає у висвітленні науково-практичного значення педології та визначенні негативних наслідків її ліквідації. Праці деяких дослідників, як українських, так і російських (Ю. Гільбух, Є. Балашов), демонструють досить нейтральне ставлення до педології, при якому робляться спроби об'єктивного висвітлення історії розвитку цієї науки, визнаються її досягнення, але водночас висловлюються сумніви стосовно ступеня її науковості чи актуальності в сучасних умовах. Аналіз праць британського вченого Е. Байфорда свідчить про заперечення ним існування педології як окремої науки. Натомість він її класифікує як науковий або професійний рух педагогів, психологів, лікарів, поширений у Радянському Союзі у 20-ті – першій половині 30-х років ХХ ст.

Як показав аналіз сучасних точок зору стосовно оцінки феномена педології як самостійної науки про дитину, вивчення її досвіду є досить актуальним у сучасних умовах функціонування системи освіти, оскільки він є цінним джерелом для розвитку теорії та практики комплексних наукових досліджень дитинства, його педагогічних, психологічних, фізіологічних та інших складових.

Матеріали розділу представлені у низці публікацій автора [650; 658; 662; 667; 669].

ВИСНОВКИ

Системний і комплексний аналіз наукового розвитку і практичного втілення педології в Україні дає підстави для таких висновків:

1. *Репрезентативна джерельна база* дисертаційного дослідження дозволила залучити для аналізу означеної проблеми комплекс різнопланових (архівних і опублікованих) джерел, серед яких важливими є праці провідних радянських педологів 20-х – першої половини 30-х років ХХ ст. С. Ананьїна, П. Блонського, Л. Виготського, О. Залужного, Г. Костюка, В. Протопопова, І. Соколянського, Я. Чепіги та інших, а також звіти, плани, протоколи різноманітних засідань, що висвітлюють науково-практичну педологічну діяльність дослідних установ (передусім, кафедр педології та досвідно-педологічних станцій) і навчально-виховних закладів, а також окремих науковців.

Вивчення *історіографії* проблеми засвідчило, що переважна частина проаналізованих праць стосується бачення переважно російськими авторами питань розвитку педології в Росії імперського чи радянського часів. Генеза ж педології в Україні як окрема історико-педагогічна проблема системно і комплексно не вивчалася. В українській і зарубіжній історіографії відсутні узагальнюючі праці, що висвітлюють витоки та засади науково-практичного розвитку педології в Україні у контексті притаманних саме їй соціально-політичних, культурно-наукових і педагогічних детермінант, а також трансформацію її ідей в українському науково-освітньому просторі другої половини ХХ ст.

Концептуальні засади дослідження визначено на основі цілісної характеристики сукупності адекватних предмету й меті теоретичних підходів (соціокультурний, антропологічний, психологічний, синергетичний, системно-хронологічний, проблемний, модерністський, герменевтичний, персоналістичний), принципів (історизму, об'єктивності, системності, детермінізму), методів (історико-структурного, конструктивно-генетичного, історико-компаративістського, наративного, парадигмального, аналізу, синтезу,

узагальнення, моделювання) і логічного поєднання дескриптивної та прескриптивної методологій.

Було уточнено й розкрито понятійно-категорійний апарат дослідження (педологія, психотехніка, рефлексологія, дитина, дитинство та ін.). Охарактеризовано застосування радянською педологією окремих мовно-лексичних одиниць, а саме: «нормальна» і «дефективна» дитина, «нормальне» і «дефективне» дитинство, колективоцентризм, рефлексологія, формування «нової» людини та ін.

Наскрізною ідеєю концепції дослідження є обґрунтування генези педології як складного, суперечливого, хвилеподібного процесу, що відбувався у міжнародному вимірі під впливом багатьох соціально-економічних, політико-ідеологічних, загальнокультурних і педагогічних чинників і мав різні ознаки у західних країнах, Російській імперії та в Радянському Союзі і, зокрема в Україні. Дослідження спирається на поєднання аналізу сутнісних характеристик науки про дитину та особливостей трансформації педології як наукової системи на різних етапах її розвитку. Такий підхід дав змогу прослідкувати наступність формування основних засад педології та виявити ті зміни, що вносилися до змісту, теоретико-методологічного та методичного забезпечення цієї науки.

Обґрунтовані у такий спосіб теоретико-методологічні основи і концепція дослідження забезпечили здійснення історико-педагогічної реконструкції науково-практичного розвитку педології в Україні.

2. Визначені концептуальні засади дослідження, аналіз джерельної бази та історіографії окресленої проблеми дали підстави для обґрунтування етапів розвитку педології в Україні. З огляду на короткочасність існування у науковому та освітньому просторі цієї науки ми означили зміни в її розвитку не як періоди, що свідчать про достатню тривалість розгортання певного процесу, а як етапи, які розкривають швидкоплинність змін у педології та одночасно характеризують сутність і деталізують їх. В основу запропонованого хронологічного перебігу покладено зміни в її науково-практичному розвитку,

що були пов'язані з політичною історією та зумовленим нею соціально-економічним і культурним поступом держави та суспільства:

I етап – 1901 – 1920 роки – становлення педології у вітчизняному освітньо-науковому просторі, пов'язане з появою перших наукових праць з педології та створенням перших педологічних інституцій;

II етап – 1920 – 1924 роки – науково-теоретичне оформлення педології в радянській Україні в умовах відносного розмаїття думок, початок створення відповідних науково-дослідних та науково-практичних установ і втілення її ідей у діяльність освітньо-виховних закладів різних типів;

III етап – 1924 – 1930 роки – подальша наукова еволюція педології в УСРР, здійснення масових педологічних досліджень особистості з поступовим зміщенням вектора розвитку на проблеми виховання «нової» людини й організації та функціонування дитячих колективів;

IV етап – 1930 – 1936 роки – зміна наукових засад і змісту педології на класово-партійні підходи, її внутрішня переорієнтація, розгортання кампанії критики і самокритики, зумовленої політико-ідеологічними трансформаціями у країні, що завершилися повним знищенням педології.

3. Суттєвий вплив на наукове становлення педології та формування її основних теоретичних положень мав цілий комплекс наукових концепцій і течій: *теорія рекапітуляції у межах розвитку дитячої психології; досягнення у фізіології стосовно формування безумовних і умовних рефлексів; рефлексологія, біхевіоризм, експериментальна педагогіка та ідеї педагогіки і педагогічної антропології.* Кожна з названих наукових концепцій і течій віднесена до витоків розвитку педології.

Вплив теорії рекапітуляції, розробленої американським психологом Дж. Болдуїном за аналогією з біогенетичним законом німецького біолога Е. Геккеля, на становлення педології виявився у визнанні нею ідеї про біологічну детермінацію формування дитячої психіки у відповідності з головним спрямуванням еволюційного процесу. Він був дуже помітним у західній і вітчизняній педології кінця XIX – початку XX ст.

Фізіологія та психологія, передусім обґрунтування І. Сеченовим та І. Павловим теорій про безумовні й умовні рефлекси, що лежать в основі вищої нервової діяльності та поведінки людини, а також рефлексологія (В. Бехтерев) і біхевіоризм (Дж. Уотсон, Е. Торндайк) визначили шляхи розвитку як зарубіжної, так і радянської педології до початку 30-х років ХХ ст. Адже педологія розглядала психічну діяльність і поведінку людини у зв'язку з нервовими процесами, які відбуваються в її організмі, і залучала для пояснення психічних явищ фізіологію вищої нервової діяльності та результати досліджень у цій галузі. Підґрунтям радянської педології стала, насамперед, дитяча рефлексологія, яка, використовуючи знання про дитину, її фізіологію та анатомію, на основі безумовних і умовних рефлексів прагнула організувати життєдіяльність дитини, її виховання та навчання.

Вплив експериментальної педагогіки (В. Лай, Е. Мейман) на педологію полягав у застосуванні ними однакових методів дослідження, використанні результатів експериментальних досліджень для організації педагогічного процесу та забезпечення функціонування освітньо-виховної системи на засадах психології і фізіології, урахування вікових та індивідуальних особливостей дитини у вирішенні питань її розвитку, навчання і виховання.

На становлення педології, зокрема в Російській імперії, мали вплив ідеї ліберальної педагогіки та педагогічної антропології (К. Ушинський, П. Каптерев, І. Сікорський та ін.) про соціальні і біологічні чинники формування особистості, необхідність урахування особливостей розвитку дитини та побудови на цій основі педагогічного процесу.

У дисертації доведено, що становлення педології як окремої синтетичної науки було безпосередньо пов'язане з кризою психології, педагогіки та шкільної практики, яка спостерігалася у кінці ХІХ ст. у США, Західній Європі та Російській імперії, привела до значних трансформацій цих наук і викликала до життя появу нових науково-практичних течій і напрямів, одним із яких стала педологія. Розвиток педології мав не вузько географічний, країнознавчий, ідеологічний і політичний характер, а відбувався у міжнародному вимірі, у

різних країнах світу, у процесі діяльності різних учених з урахуванням їх впливів і взаємовпливів щодо розвитку теоретичних засад педології та її втілення у практику.

4. Зародження *педології як самостійної науки* у кінці XIX – на початку XX ст. пов'язане з діяльністю американських психологів С. Холла та О. Крімена, які розглядали її як синтетичну науку про дитину і використання результатів її вивчення у практиці шкільництва, передусім з метою реформування освітньо-виховної системи на засадах педоцентризму.

Аналіз комплексу архівних і друкованих джерел, здійснений у процесі дослідження, свідчить про *статус педології як самостійної науки про дитину*. Її суттєвими ознаками були визначеність предмета (дитина, її розвиток, побудова навчально-виховного процесу на основі результатів комплексних педологічних досліджень), розробка комплексу взаємодоповнюючих методів, а також набуття нею таких рис наукової системності, як: мета, зв'язок між теоретичною та практичною частинами, міждисциплінарні зв'язки з іншими науками, орієнтація на реалізацію практичних запитів школи та суспільства, початок створення у різних країнах світу науково-дослідних педологічних інституцій, які виконували функції комплексного вивчення дитинства.

Педологія фокусувалася на вивченні закономірностей та етапів розвитку дитини, його норм і відхилень; диференціації навчання відповідно до індивідуальних особливостей розвитку школяра; розробці провідних засад організації навчального процесу та соціалізації особистості; механізмів поведінки дитини та висвітленні проблем важкого дитинства.

Основні напрями розвитку педології, спираючись на рефлексологічні, біогенетичні та соціогенетичні підвалини, характеризувалися різними способами розуміння і пояснення процесу формування особистості. Визначаючи пріоритетний чинник формування особистості та доводячи його суттєві переваги, представники різних напрямів педології не заперечували впливу на розвиток дитини й інших чинників і визнавали взаємозв'язок між ними.

Порівняльний аналіз джерел сприяв визначенню тих змін, що відбулися в педології у результаті її радянізації: зазнав значних перетворень її предмет – з вивчення дитини він був перенесений на дитячий колектив; пріоритетним чинником формування особистості дитини став визнаватися вплив соціального середовища, що спонукало перехід більшості педологів від біогенетичних поглядів на соціогенетичні позиції; посилювався зв'язок педології з рефлексологією і психотехнікою, що мало дати позитивні результати у вирішенні актуальних як освітньо-виховних, так і соціально-економічних і політико-ідеологічних завдань. Провідними напрямками розвитку педології стали вивчення дитячих колективів; розробка комплексної системи організації педагогічного процесу у школі; виховання «нової» людини; дослідження проблем «дефективного» дитинства.

Пріоритетною тенденцією науково-практичного розвитку української радянської педології та діяльності педологічних установ було вивчення індивідуальних фізичних і психічних особливостей дитини, спочатку як окремої особистості, а з часом – як члена колективу, та визначення специфіки і закономірностей розвитку різних категорій дітей залежно від їхнього віку, соціального походження, специфіки розвитку («дефективні» та «нормальні»). Доведено, що вектор педологічних досліджень зміщувався від дослідження фізичного та інтелектуального розвитку дитини, особливостей формування її поведінки, вивчення впливу колективу на дитину, питань професійного відбору, удосконалення навчально-виховного процесу та наукової організації праці у школі на вирішення центральної соціально-політичної і педагогічної проблеми – виховання «нової» людини.

З'ясовано, що розвиток педології в радянській Україні як провідного напрямку науки і практики супроводжувався її інституційним оформленням, тобто створенням відповідних науково-дослідних і науково-практичних установ. Визначено структуру мережі педологічних інституцій, що були створені і діяли в Україні впродовж 20-х – початку 30-х років: науково-дослідні кафедри педології в Одесі, Харкові та Києві; Центральна досвідно-педологічна

станція у Харкові та місцеві досвідно-педологічні станції у Києві, Одесі і Катеринославі; відділи соціального виховання з лікарсько-педагогічними консультаціями та колекторами при губернських відділах освіти; районні педологічні кабінети; осередки педологічної служби у школах. Детально схарактеризовано зміст і специфіку їхньої діяльності.

Науково-практичний розвиток педології в радянській Україні характеризувався досить активними міжнародними зв'язками, що позиціонувало її як науку, яка розвивається у руслі світового наукового процесу, є його органічною складовою.

Доведено, що педологія вивчала дитину комплексно, і як соціальна наука, яка діяла в екстремальних умовах, була гіперчутлива до політико-ідеологічної кон'юктури, що сприяло її розвитку як провідної радянської наукової галузі і врешті-решт призвело до її зовнішньо примусового виключення із системи педагогічних і психологічних наук.

Досвід педології, її діагностичний інструментарій є цінним джерелом для здійснення комплексних наукових досліджень дитинства, його педагогічних, психологічних, фізіологічних та інших складових, оскільки нині зростає значення інтегративних дитиноцентричних студій, підсилюється їх орієнтованість на вирішення проблем навчання, виховання та соціалізації різних категорій дітей. Саме тому у наш час розвиваються окремі галузі науки про дитину, які колись почасти були складовими педології: дитяча (педагогічна) психологія, психодіагностика, соціальна педагогіка та інші.

5. Аналіз джерел свідчить, що визначальне місце у структурі педології посідало її практичне наповнення порівняно з розробкою її теоретичних положень, оскільки від педології вимагалось швидке розв'язання актуальних освітньо-виховних завдань. А відтак педологія була зорієнтована на пошуки або розробку адекватних цим завданням методів наукового вивчення дитинства.

Особливості застосування радянською педологією методів дослідження дитинства полягали у тому, що вона *адаптувала та широко використовувала методи, запропоновані американськими, західноєвропейськими та російськими*

вченими, водночас розробляючи і власні методики, спрямовані на вивчення різних аспектів життєдіяльності дитини.

Аналіз джерел дав змогу умовно класифікувати методи дослідження, що найчастіше використовувалися у радянській педології, але були розроблені західними вченими, залежно від сфери їх застосування та дослідницьких завдань, на вирішення яких вони спрямовувалися: антропологічні вимірювання за індексами Пінье та Бругша, формулою Де-Ла-Капіра, оціночними таблицями Мартіна; тести на визначення психічних якостей особистості (тести Біне – Симона, Ш. Рібо, Е. Крепеліна, Н. Вірта тощо); методики вивчення «дефективних» дітей В. Груле, Г. Роршаха та інших учених.

Згідно з науковими джерелами, найбільш поширеним методом, що застосовувався упродовж 20-х – початку 30-х років, були тести Біне – Симона. Радянські науковці доповнювали їх різними модифікаціями для визначення інтелектуального рівня усіх категорій дітей.

Значного поширення набули оригінальні дослідницькі методики українських і російських педологів: метод психічних профілів Г. Россолімо, природний експеримент О. Лазурського, інструментальний метод Л. Виготського та О. Лурії, метод аналізу дитячих творів і щоденників П. Блонського, метод тестів-колізій С. Ривеса, методика вивчення колективу О. Залужного, колективний природний експеримент Є. Шевальнової, методика визначення рівня інтелектуального розвитку школярів О. Монтеллі, методика дослідження режиму праці та відпочинку учнів Г. Костюка, схема вивчення важких дітей С. Моложавого тощо.

Поєднання різноманітних методів дослідження забезпечувало комплексне вивчення дитини (особистості та члена колективу) як провідного напрямку науково-практичного розвитку педології впродовж більшості його етапів.

Водночас, як засвідчив аналіз джерел, застосування методів дослідження дитинства у радянській педології почасти характеризувалося досить вільною їх адаптацією до завдань, які висувалися державою перед науковцями, що призводило до зниження об'єктивності та валідності цих методів, захопленням

антропометрією без розуміння того, чи впливають її показники на інтелект, навчання, вибір професії; превалюванням вивчення соціальних чинників впливу на особистість порівняно з біологічними і нехтуванням біодетермінованими підходами до вивчення особистості.

6. Здійснений аналіз причин заборони педології засвідчив, що серед них домінують *зовнішні причини*, а саме: соціально-політична ситуація у радянській державі, що характеризувалася утвердженням тоталітаризму й поширенням репресій, відмовою від експериментувань і творчих пошуків у всіх науках та в освіті, поверненням до традиційної моделі організації навчання дітей. За таких умов педологія, яка, з одного боку, у процесі вивчення різних аспектів життєдіяльності дитини висвітлювала реалії радянського суспільства, а з іншого, – не давала і не могла дати швидких результатів щодо формуванні «нової» людини, стала не тільки непотрібною, але й почасти небезпечною для правлячої більшовицької верхівки.

Водночас педологія і до своєї заборони була однією з багатьох наук (психотехніка, соціологія, філософія, етнографія, історія та інші), які у 30-ті роки ХХ ст. піддавалися критиці, оскільки провідні засади їх теоретичного і практичного розвитку не відповідали вимогам партії та радянської держави стосовно політико-ідеологічних завдань «культурного будівництва і ролі науки в соціалістичному суспільстві».

Існували і *внутрішні причини* занепаду педології, які були похідними від означених зовнішніх причин. До цього часу досить аполітична, педологія була змушена пристосовуватися до вимог політизації навчально-виховного процесу, що призвело до спустошення її змісту, відмови від багатьох наукових принципів, втрати нею предмета дослідження, перенесенні його з дитини на соціальні умови її життєдіяльності та колектив, визнання діалектичного матеріалізму єдиною можливою методологічною основою розвитку педології, як, власне, й інших наук.

Заборона педології мала такі *наукові та практичні наслідки*: ліквідація усіх інституцій, що займалися педологічною роботою (досвідних станцій,

педологічних осередків у навчальних закладах, посад педологів у місцевих відділах народної освіти та інших установах); введення «табу» на дослідження особистості дитини та безпосереднього середовища, що її оточує; репресії проти науковців-педологів; замовчування досягнень педології; вилучення з наукового обігу праць і підручників з педології, а також поняття «педологія» і вживання його тільки у словосполученнях «лженаука педологія» або «так звана педологія»; обмеження можливостей педагогіки стосовно диференціації та індивідуалізації навчання і виховання; уніфікація змісту освіти та інших складових навчально-виховного процесу; згортання досліджень, насамперед пов'язаних із застосуванням тестових методик; занепад профорієнтації і профконсультування дітей і молоді; втрата педагогікою наукового підґрунтя; утвердження в СРСР директивної та заідеологізованої освітньо-виховної системи.

7. Здійснене дослідження довело, що ідеї педології мали певний вплив на розвиток педагогічної теорії та практики другої половини ХХ ст.

Так, вивчення дитинства та впровадження його результатів у педагогічну практику здійснювалися в межах інших наук, передусім психології та дефектології, чому сприяло створення в УРСР у середині 40-х років ХХ ст. науково-дослідних інститутів психології та дефектології. Аналіз джерел засвідчив, що у процесі *психологічних досліджень дитини* в окреслений період вивчалися питання, які свого часу становили предмет педології (увага, уява, мислення, пам'ять дітей, психологічне обґрунтування навчально-виховного процесу та вибору професії), застосовувалися принципи (дитиноцентризм, розуміння цілісності розвитку дитини, визнання її як соціально активної істоти, урахування залежності психічного розвитку дитини від її віку, орієнтація на навчально-виховну практику) та методи вивчення особистості (спостереження, аналіз продуктів діяльності учнів, психолого-педагогічний експеримент, анкетування, тестування), адекватні тим, що використовувалися педологією.

Значний вплив ідей біхевіоризму і рефлексології простежується у *розробці теорії та методики програмованого навчання*, зокрема у тлумаченні

його основних теоретичних положень: розуміння навчання як сукупності змін у поведінці дитини; необхідність застосування різноманітних видів підкріплень у процесі навчання; доцільність застосування тестів для визначення рівня засвоєння знань і сформованості умінь та навичок учнів.

Потужним напрямом розвитку педологічних ідей стала українська дефектологія. Система І. Соколянського, розроблена ним на рефлексологічних засадах у 20-ті роки, мала вирішальний вплив на подальший розвиток радянської *тифлосурдопедагогіки*. Вона не тільки використовувалася, а й була значно розвинута у процесі діяльності Загорського дитячого будинку і стосувалася формування особистості та навчання людини в умовах відсутності зору та слуху. Її ключовим елементом стала методика сумісної дозованої діяльності сліпоглухонімої дитини та її педагога, спрямована на формування у сліпоглухонімих дітей уявлень про оточуючий світ і побутових навичок, у якій простежуються провідні ідеї рефлексології. У процесі навчання таких дітей використовувалися й різноманітні технічні засоби, розроблені І. Соколянським.

Водночас у ході дослідження з'ясовано, що у сучасній українській і зарубіжній, здебільшого російській, історіографії є праці, які містять *оцінку педології як науки та практичної галузі*. Аналіз різних точок зору стосовно цього історико-педагогічного феномена дав підстави для їхнього узагальнення: позитивну оцінку педологія отримала в працях О. Сухомлинської, М. Курека, Ф. Фрадкіна; нейтральну – в дослідженнях Є. Балашова, Ю. Гільбуха; негативну – в публікаціях Е. Байфорда.

Таким чином, розв'язання завдань дослідження на основі розробленої концепції забезпечило досягнення його мети. Однак здійснене дослідження не вичерпує вивчення проблеми розвитку педології в Україні та світі. Передусім, на нашу думку, предметом окремих історико-педагогічних досліджень можуть бути різні аспекти розвитку педології: система І. Соколянського стосовно соціалізації сліпоглухонімих дітей; вивчення дитини за допомогою різноманітних методик, зокрема тестових, розроблених українськими і зарубіжними педологами; рефлексологічні теорії як підґрунтя вивчення

дитинства; еволюція ідей педології в освітньо-науковому просторі другої половини ХХ – початку ХХІ ст.; педологічні погляди та діяльність багатьох українських учених, зокрема А. Владимирського, О. Дорошенко, Г. Костюка, А. Мандрики та ін., а також зарубіжних науковців, наприклад С. Холла. Заслуговують на увагу історія розвитку психотехніки в Україні та світі, а також її досвід профорієнтаційної і профконсультаційної роботи з дітьми та молоддю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абельская Р. Проблема развития в немецкой психологии и ее влияние на советскую педологию и психологию / Р. Абельская, Я. Неопихонова // Педология. – 1932. – № 4. – С. 27–36.
2. Авдієнко М. Народна освіта на Україні в 1927 – 28 році / М. Авдієнко // Радянська освіта. – 1928. – № 10. – С. 15–26.
3. Адлер А. О невротическом характере / А. Адлер. – Москва : АСТ, 1997. – 388 с.
4. Аксельруд Т. Н. Про наслідування в дитячому віці / Т. Н. Аксельруд // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1927. – № 3–4. – С. 109–116.
5. Альберштейн О. Система народної освіти / О. Альберштейн, В. Ястрембський. – Харків : Держ. вид-во України, 1929. – 320 с.
6. Альборовський В. Педологічна робота в педвишах / В. Альборорвський // Комуністична освіта. – 1932. – № 11–12. – С. 145–151.
7. Альтшулер В. До питання про методи обслідування бюджету часу учнів / В. Альтшулер // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1928. – № 2. – С. 81–87.
8. Ананьев Б. Г. Важная проблема современной педагогической антропологии (Онтогенетические свойства человека и их взаимосвязь) / Б. Г. Ананьев // Советская педагогика. – 1966. – № 1. – С. 33–58.
9. Ананьев Б. Г. О проблеме современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – Москва : Наука, 1977. – 381 с.
10. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1968. – 340 с.
11. Ананьин С. Киевский Научно-педологический институт. Краткий отчет о деятельности с 15 сентября по 15 ноября 1921 г. / С. Ананьин // Наука на Украине. – 1922. – № 1. – С. 69–71.

12. Ананьин С. А. Очерки по педагогике средней школы / С. А. Ананьин // Журнал Министерства народного просвещения. – 1914. – Ч. XLIX (январь). – С. 56–93.
13. Ананьин С. Педология / С. Ананьин // Путь просвещения. – 1923. – № 4. – С. 39–54.
14. Ананьїн С. А. Дитяча художня творчість і педагогічні збочення / С. А. Ананьїн // Радянська освіта. – 1928. – № 10. – С. 48–51.
15. Антоненко М. Г. Програмоване навчання у восьмирічній школі / М. Г. Антоненко, Л. А. Срібнер // Програмоване навчання в школі: збірник статей / [за ред. Г. С. Костюка, М. А. Хлоп'ячого]. – Київ : Радянська школа, 1966. – С. 125–128.
16. Аншакова В. К столетию создания лаборатории экспериментальной педагогической психологии / В. Аншакова // Развитие личности. – 2000. – № 3–4. – С. 201–214.
17. Апраушев А. В. Воспитание оптимизмом: Записки директора Загорского детского дома для слепоглухонемых детей / А. В. Апраушев. – Москва : Педагогика, 1983. – 112 с.
18. Апраушев А. В. Рукотворение «души» / А. В. Апраушев. – Москва : Знание, 1986. – 96 с.
19. Ариян П. Педологический конгресс в Брюсселе / П. Ариян // Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии. – 1912. – Том IX. – Выпуск 1. – С. 104–109.
20. Аркин Г. Е. Критико-библиографический обзор главнейшей немецкой литературы по психологии переходного и юношеского возраста / Г. Е. Аркин // Педология. – 1930. – № 1. – С. 128–140.
21. Аркин Е. А. Изучение детского коллектива и типы детей / Е. А. Аркин // Основные проблемы педологии в СССР (По тезисам Первого Всероссийского педологического съезда) / [ред. А. Б. Залкинд]. – Москва : Издание организационного бюро съезда, 1928. – С. 120–121.

22. Арламов А. А. Проблемы методологии педагогики: постнеклассический период / А. А. Арламов, Р. В. Почтер // Педагогика. – 2008. – № 5. – С. 98–104.
23. Артемова Л. В. Історія педагогіки України : [підруч. для студентів вищ. навч. закл.] / Л. В. Артемова. – Київ : Либідь, 2006. – 422 с.
24. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при старом порядке / Ф. Арьес. – Екатеринбург : Изд-во Уральского университета, 1999. – 416 с.
25. Бабський Є. Б. Іван Петрович Павлов (Біографічний нарис) / Є. Б. Бабський // Павлов І. П. Вибрані твори. – Київ : Вид-во Академії наук УРСР, 1949. – С. 9–30.
26. Баєв Б. Ф. Індивідуальний підхід до учнів / Б. Ф. Баєв // Радянська школа. – 1961. – № 1. – С. 34–39.
27. Баєв Б. Ф. Невичерпне джерело педагогічної майстерності / Б. Ф. Баєв // Радянська школа. – 1968. – № 2. – С. 33–40.
28. Баєв Б. Ф. Психологічне вивчення учнів / Б. Ф. Баєв. – Київ : Вид-во «Радянська школа», 1977. – 108 с.
29. Баєв Б. Ф. Шкільні характеристики учнів / Б. Ф. Баєв // Радянська школа. – 1956. – № 9. – С. 22–27.
30. Байфорд Э. Загробная жизнь «науки» педологии: к вопросу о значении «научных движений» (и их истории) для современной педагогики / Э. Байфорд // Преподаватель. XXI век. – 2013. – № 1. – С. 43–54.
31. Байфорд Э. Понятие субнормы и патологии в истории российской науки о детях / Э. Байфорд // Вопросы психологии. – 2015. – № 1. – С. 110–122.
32. Байфорд Э. Родитель, учитель и врач: к истории их взаимоотношений в деле воспитания и образования в дореволюционной России // Новые российские гуманитарные исследования [Электронный ресурс]. – 2013. – № 8. – Режим доступа до журн.: <http://www.nrgumis.ru/>
33. Балашов Е. М. Педология в России в первой трети XX века / Е. М. Балашов. – Санкт-Петербург : Нестор-История, 2012. – 192 с.

34. Балашов Е. М. Школа в российском обществе 1917 – 1927 г.г. Становление «нового человека» / Е. М. Балашов. – Санкт-Петербург : Российская Академия Наук, Санкт-Петербургский институт истории, 2003. – 237 с.
35. Баранов В. Ф. Педологическая служба в советской школе 20-х – 30-х гг. / В. Ф. Баранов // Советская педагогика. – 1990. – № 3. – С. 100–112.
36. Барун Р. К. Аналіза організованості шкільних громад та піонерзагонів / Р.К. Барун // Збірник праць Київської Науково-дослідчої катедри педології. – Т. 1. – Київ : Київ-Друк, друкарня імені Леніна, 1930. – С. 219–242.
37. Барун Р. Против биологизации коллектива / Р. Барун // Педология. – 1931. – № 4. – С. 48–59.
38. Басилова Т. А. О Соколянском и его методах обучения глухих и слепоглухих детей, так интересовавших Выготского / Т. А. Басилова // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 3. – С. 8–16.
39. Басов М. Я. Методика психологических наблюдений над детьми / М. Я. Басов // Басов М. Я. Избранные психологические произведения. – Москва : Педагогика, 1975. – С. 27–189.
40. Басов М. Я. Общие основы педологии / М. Я. Басов. – Москва-Ленинград : ГИЗ, 1928. – 744 с.
41. Басов М. Я. О некоторых задачах предстоящей перестройки педологии / М. Я. Басов // Педология. – 1931. – № 5 – 6. – С. 3–28.
42. Басов М. Я. Педология – наука о ребенке / М. Я. Басов // Педологический журнал. – 1923. – № 1. – С. 4–7.
43. Басов М. Я. Развитие человека как активного деятеля в окружающей среде (психологическое развитие) / М. Я. Басов // Басов М. Я. Избранные психологические произведения. – Москва : Педагогика, 1975. – С. 209–399.
44. Басов М. Я. Учебный курс по методике психологических наблюдений над детьми в Государственном педагогическом институте имени А. И. Герцена в Ленинграде / М. Я. Басов // Басов М. Я. Избранные психологические произведения. – Москва : Педагогика, 1975. – С. 404–406.

45. Бельский Ф. Организация школ для сверходаренных / Ф. Бельский // Радянська школа. – 1927. – № 12. – С. 3–9.
46. Березівська Л. Д. Ідея організації та змісту шкільної освіти на засадах диференціації (друга половина 20-х років ХХ ст.) / Л. Д. Березівська // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 4. – С. 67–77.
47. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Березівська Лариса Дмитрівна ; Ін-т педагогіки НАПН України. – Київ, 2009. – 505 с.
48. Березівська Л. Основоположні засади історико-педагогічних досліджень: теорія і методологія / Л. Березівська // Шлях освіти. – 2010. – № 1. – С. 37–42.
49. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – Київ : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
50. Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : документи, матеріали і коментарі : хрестоматія / Л. Д. Березівська. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – 384 с.
51. Бернштейн М. С. Методы изучения социальных установок в Америке / М. С. Бернштейн // Педология. – 1929. – № 4. – С. 622–643.
52. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2008. – 848 с.
53. Бехтерев В. М. Внушение и воспитание. Доклад, читанный на 1-м Международном педологическом конгрессе в Брюсселе 13 – 18 августа 1911 г. / В. М. Бехтерев. – Санкт-Петербург : Типография П. П. Сойкина, 1912. – 20 с.
54. Бехтерев В. М. Личные рефлексы / В. М. Бехтерев // Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии. – Том IX. – 1912. – Выпуск 1. – С. 1–50.
55. Бехтерев В. Объективная психология / В. Бехтерев. – Санкт-Петербург : Типография П. П. Сойкина, 1910. – 222 с.
56. Бехтерев В. Общие основы рефлексологии человека / В. Бехтерев. – Ленинград : Государственное изд-во, 1926. – 423 с.

57. Бине А. Введение в экспериментальную психологию / А. Бине. – Санкт-Петербург : Типография В. Безобразова, 1903. – 215 с.
58. Бине А. Развитие интеллекта у детей / А. Бине, Т. Симон. – Москва : Изд-во Саблина, 1911. – 162 с.
59. Бібліографія // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1928. – № 1. – С. 285–287.
60. Блонский П. П. Как изучать школьника / П. П. Блонский. – Москва : Новая Москва, 1926. – 31 с.
61. Блонский П. П. Как я стал педагогом / П. П. Блонский // Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 7–45.
62. Блонский П. П. К вопросу о мерах борьбы со школьной неуспеваемостью / П. П. Блонский // Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 529–533.
63. Блонский П. Личность ребенка и воспитание / П. Блонский // Психология и дети. – 1917. – № 1. – С. 4–14.
64. Блонский П. Несколько критических замечаний к книге Торндайка Human learning / П. Блонский // Торндайк Э. Процесс учения у человека. – Москва : Государственное учебно-педагогическое изд-во, 1935. – С. 3–9.
65. Блонский П. П. О так называемой моральной дефективности / П. П. Блонский // Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. – Москва : Педагогика, 1979. – Т. 1. – С. 187–201.
66. Блонский П. П. Очерки детской сексуальности / П. П. Блонский. – Москва-Ленинград : Издание Центрального института охраны здоровья детей и подростков, 1935. – 125 с.
67. Блонский П. П. Педагогика / П. П. Блонский. – Москва : Работник просвещения, 1924. – 144 с.
68. Блонский П. П. Педология / П. П. Блонский. – Москва : Работник просвещения, 1925. – 318 с.

69. Блонский П. П. Педология / П. П. Блонский / [под. ред. В. А. Сластенина]. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – 288 с.
70. Блонский П. П. Педология в массовой школе первой ступени / П. П. Блонский. – Москва : Работник просвещения, 1926. – 100 с.
71. Блонский П. П. Психотехника в приложении к проблеме производительности труда / П. П. Блонский // Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 307–310.
72. Блонский П. П. Трудовая педагогика / П. П. Блонский // Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 310–311.
73. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання / М. Богуславський // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 37–41.
74. Болдуин Д. Духовное развитие детского индивидуума и человеческого рода. Методы и процессы / Д. Болдуин. – Москва : Московское книгоизд-во, 1911. – 388 с.
75. Болотнікова І. В. Розвиток ідеї цілісного дослідження дитини в українській педології 20 – 30-х років ХХ століття : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Болотнікова Інга Вікторівна ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2004. – 186 с.
76. Боровик А. Українізація загальноосвітньої школи: перші кроки (1917 – 1920 рр.) / А. Боровик. – Чернігів : Чернігівські обереги, 2003. – 270 с.
77. Борсук А. К. Профориентация и трудпригодность современных школьников / А. К. Борсук // Основные проблемы педологии в СССР (По тезисам Первого Всероссийского педологического съезда) / [ред. А. Б. Залкинд]. – Москва : Издание организационного бюро съезда, 1928. – С. 121.
78. Бриль П. Д. Опыт изучения школьной утомляемости в старших группах семилетки / П. Д. Бриль // Шлях освіти. – 1927. – № 12. – С. 126–146.
79. Булатов Н. Опыт измерения детского технического кругозора / Н. Булатов, И. Розанов // Педология. – 1931. – № 1. – С. 37–45.

80. Буркгарт Ю. Л. Кабінет індивідуальної педагогіки Київської досвідно-педологічної станції / Ю. Л. Буркгарт // Шлях освіти. – 1929. – № 8–9. – С. 155–164.
81. Бурлачук Л. Ф. Введение в проективную психологию / Л. Ф. Бурлачук. – Київ : Ника-центр; Вист-С, 1997. – 128 с
82. Ваховський Л. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми / Л. Ваховський // Шлях освіти. – 2005. – № 2. – С. 7–11.
83. Ваховський Л. Модернізм як методологічний проект радянської педагогіки / Л. Ваховський // Історико-педагогічний альманах. – 2010. – № 1. – С. 61–65.
84. Ваховський Л. Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз / Л. Ваховський // Історико-педагогічний альманах. – 2007. – № 1. – С. 42–45.
85. Ваховський Л. Ц. Психоісторичний підхід до вивчення еволюції дитинства / Л. Ц. Ваховський // Шлях освіти. – 2012. – № 1. – С. 2–6.
86. Ващенко Г. Г. Наслідки тестів «загального розвитку», проведених у чотирьох групах полтавських шкіл / Г. Г. Ващенко, Є. І. Ігнат'єв // Шлях освіти. – 1927. – № 1–4. – С. 68–77.
87. Ващенко Г. Український ренесанс ХХ століття / Г. Ващенко // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.) : хрестоматія / [упоряд. Л. Д. Березівська]. – Київ : Науковий світ, 2003. – С. 377–391.
88. Веденов М. Ф. Эрнст Геккель – борец за дарвинизм / М. В. Веденов. – Москва : Знание, 1959. – 51 с.
89. Вигдорчик Н. А. Естественный профессиональный отбор с точки зрения профессиональной гигиены / Н. А. Вигдорчик. – Ленинград : Изд-во Ленинградского мединститута, 1928. – 93 с.
90. Видро Є. Д. До питання про методику оцінки фізичного розвитку дітей / Є. Д. Видро // Збірник праць Київської Науково-дослідчої катедри педології. – Т. 1. – Київ : Київ-Друк, друкарня імені Леніна, 1930. – С. 339–384.

91. Вильсон Л. Обучение слепоглухонемых в Советской России // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / [под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудиса]. – Москва : МГУ, 1980. – С. 65–66.
92. Вирениус А. Значение учебно-воспитательных заведений в деле нравственного воспитания / А. Вирениус // Трудовая помощь. – 1899. – № 7. – С. 139 – 170.
93. Відуєв М. Г. До теорії програмованого навчання / М. Г. Відуєв // Програмоване навчання в школі: збірник статей / [за ред. Г. С. Костюка, М. А. Хлоп'ячого]. – Київ : Радянська школа, 1966. – С. 44–50.
94. Віленська Г. Наслідки одного обслідування / Г. Віленська // Шлях освіти. – 1927. – № 8–9. – С. 133–139.
95. Выготский Л. С. Аномалии культурного развития ребенка / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. – Москва : Педагогика, 1983. – Т. 5. – С. 326–327.
96. Выготский Л. С. Инструментальный метод в педологии / Л. С. Выготский // Основные проблемы педологии в СССР (По тезисам Первого Всероссийского педологического съезда) / [ред. А. Б. Залкинд]. – Москва : Издание организационного бюро съезда, 1928. – С. 158–159.
97. Выготский Л. С. К вопросу о педологии и смежных с нею науках / Л. С. Выготский // Педология– 1931. – № 3. – С. 52–58.
98. Выготский Л. С. Культурное развитие аномального и трудновоспитуемого ребенка / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. – Москва : Педагогика, 1983. – Т. 5. – С. 330–331.
99. Выготский Л. С. Методика рефлексологического и психологического исследования / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 1. – С. 43–62.
100. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 6. – С. 5–90.

101. Выготский Л. С. Основные положения плана педологической исследовательской работы в области трудного детства / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. – Москва : Педагогика, 1983. – Т. 5. – С. 188–195.
102. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. – Москва : Педагогика, 1983. – Т. 5. – С. 6–84.
103. Выготский Л. С. Педология и психотехника / Л. С. Выготский // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 2. – С. 105–120.
104. Выготский Л. С. Педология и смежные с нею науки // Л. С. Выготский // Педология. – 1931. – № 7 – 8. – С. 12–22.
105. Выготский Л. С. Педология подростка / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. – Т.4. – Москва : «Педагогика», 1984. – Т.4. – С. 5–242.
106. Выготский Л. С. Предисловие / Л. С. Выготский // Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии. – Москва : Работник просвещения, 1930. – С. 5–23.
107. Выготский Л. С. Развитие трудного ребенка и его изучение / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. – Москва : Педагогика, 1983. – Т. 5. – С. 175–180.
108. Выготский Л. С. Рецензия на книгу Ривеса С. М. «О мерах педагогического воздействия. Беседы с учителями» / Л. С. Выготский // Педология. – 1929. – № 3. – С. 65–66.
109. Выготский Л. С. Социалистическая переделка человека / Л. С. Выготский // Курек Н. История ликвидации педологии и психотехники. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2004. – С. 262–277.
110. Выготский Л. С. Moral insanity / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. – Москва : Педагогика, 1983. – Т. 5. – С. 150–152.

111. Высшие педологические курсы в Одессе // Путь просвещения. – 1923. – № 4. – С. 289.
112. Владимирский А. К динамике педагогического процесса / А. Владимирский // Шлях освіти. – 1927. – № 11. – С. 48–71.
113. Владимирський А. Кабінет індивідуальної педагогіки в Києві / А. Владимирський // Шлях освіти. – 1927. – № 10. – С. 144–147.
114. Волинський П. Про наскоки педологів на проблеми уроку / П. Волинський // Комуністична освіта. – 1936. – № 10. – С. 102–108.
115. Волобуїв П. Ю. Завдання педологічної роботи в школі / П. Ю. Волобуїв // Комуністична освіта. – 1932. – № 11–12. – С. 132–145.
116. Волобуїв П. Ю. Робоча установка шкільної групи / П. Ю. Волобуїв // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1927. – № 3–4. – С. 5–20.
117. Волобуев П. Ю. Социальные взаимоотношения в детском коллективе младшего возраста / П. Ю. Волобуев // Психоневрологические науки в СССР (Материалы I Всесоюзного съезда по изучению поведения человека) / [отв. ред. А. Б. Залкинд]. – Москва-Ленинград : Госмедиздат, 1930. – С. 189–190.
118. Врачебно-педагогический институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве с отчетом о деятельности за 1905 – 1906 годы. – Киев : Лито-типография Т-ва И. Н. Кушнарев, 1906. – 57 с.
119. Всемирная энциклопедия. Философия / [главный редактор и составитель А. А. Грицанов]. – Москва : АСТ; Минск : Харвест – Современный литератор, 2001. – 1312 с.
120. Вундт В. Исследование фактов и законов нравственной жизни / В. Вундт. – Санкт-Петербург : Русское богатство, 1887. – 284 с.
121. Гадамер Г.–Г. Истина и метод / Г.–Г. Гадамер / [общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова]. – Москва : Прогресс, 1988. – 704 с.
122. Гаккебуш В. Нарис рефлексології для педагогів / В. Гаккебуш. – Київ : Трест «Київ-Друк», 1925. – 96 с.

123. Галів М. Категорія «вітчизняна педагогіка» в сучасному українському історико-педагогічному дискурсі / М. Галів // Актуальні проблеми гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич : Посвіт, 2013. – Вип. 6. – Ч. 2. – С. 32–40.
124. Ганджій А. IV Всеукраїнська сесія Наукпедкому / А. Ганджій // Путь просвещения. – 1925. – № 5–6. – С. 183–196.
125. Геккель Э. Мировые загадки / Э. Геккель. – Москва : ОГИЗ, 1935. – 538 с.
126. Геллерштейн С. Прогностическое значение тестовых испытаний в связи с фактором упражнений / С. Геллерштейн // Основные проблемы педологии в СССР (По тезисам Первого Всероссийского педологического съезда) / [ред. А. Б. Залкинд]. – Москва : Издание организационного бюро съезда, 1928. – С. 154.
127. Гельмонт А. М. За марксистско-ленинскую педологию / А. М. Гельмонт // Педология. – 1931. – № 4. – С. 37–47.
128. Гергет А. Современные педагогические течения / А. Гергет, А. Готалов-Готлиб. – Харьков : Государственное издательство Украины, 1925. – 250 с.
129. Гершензон Е. А. Опыт педолого-педагогической работы с населением в колхозе / Е. А. Гершензон // Педология. – 1932. – № 3. – С. 88–97.
130. Гершунский Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. – Москва : Флинта, 1998. – 432 с.
131. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – Москва : «Интер-Диалект+», 1997. – 697 с.
132. Гешелина Л. С. Среда и социально-биологическая характеристика современного дошкольника / Л. С. Гешелина // Основные проблемы педологии в СССР (По тезисам Первого Всероссийского педологического съезда) / [ред. А. Б. Залкинда]. – Москва : Издание организационного бюро съезда, 1928. – С. 78–79.

133. Гільбух Ю. З. Друге народження педології? / Ю.З. Гільбух // Радянська школа. – 1989. – № 11. – С. 29–37.
134. Гончаренко С. Педагогічний процес з погляду «філософії ХХІ ст.» / С. Гончаренко, В. Кушнір // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 2–7.
135. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : «Либідь», 1997. – 376 с.
136. Горбенко Ю. П. У боротьбі за педагогіку / Ю. П. Горбенко // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1928. – № 4. – С. 107–136.
137. Гордон Л. Про успішність учнів, переведених із спеціальних шкіл у масові / Л. Гордон, О. Малюга // Радянська освіта. – 1937. – № 6. – С. 94–107.
138. Гордон Л. А. Роля школи, зокрема шкільних спостережень, у профорієнтації / Л. А. Гордон // Збірник праць Київської Науково-дослідчої катедри педології. – Т. 1. – Київ : Київ-Друк, друкарня імені Леніна, 1930. – С. 150–185.
139. Горелик Н. Педолого-педагогическая консультація / Н. Горелик // Педология. – 1931. – № 3. – С. 84–87.
140. Готалов А. Одесская филия Всеукраинского Научно-педагогического комитета (Научпедкома) / А. Готалов // Наша школа. – 1923. – № 1. – С. 43–45.
141. Граборов А. Н. До питання диференціації школи на Україні / А. Н. Граборов // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1927. – № 3–4. – С. 277–282.
142. Граборов А. Н. До проблеми організації поведінки / А. Н. Граборов, І. П. Соколянський // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1927. – № 3–4. – С. 77–86.
143. Граборов А. Н. Что такое нормальная школа и как отбирать в нее учеников / А. Н. Граборов // Радянська школа. – 1928. – № 9. – С. 3–24.
144. Грибоедов А. С. Педология трудного детства // Основные проблемы педологии в СССР (По тезисам Первого Всероссийского педологического

- сьезда) / [ред. А. Б. Залкинда]. – Москва : Издание организационного бюро съезда, 1928. – С. 126–130.
145. Григор'єв М. Всеукраїнське товариство педагогів-марксистів / М. Григор'єв // Шлях освіти. – 1930. – № 11–12. – С. 41–44.
146. Григоровский М. С. Лекции по педагогической психологии / М. С. Григоровский. – Нижний Новгород : Издание Нижегородского губернского земства, 1914. – 265 с.
147. Гриценко М. С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917 – 1965) / М. С. Гриценко. – Київ : Радянська школа, 1966. – 260 с.
148. Грязнов Б. С. О взаимоотношении проблем и теорий / Б. С. Грязнов // Природа. – 1977. – № 4. – С. 60 – 64.
149. Гупан Н. Актуальні проблеми методології історико-педагогічних досліджень / Н. Гупан // Рідна школа. – 2013. – № 4 – 5. – С. 53–56.
150. Гупан Н. До періодизації розвитку історико-педагогічного процесу в Україні / Н. Гупан // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 45–49.
151. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки / Н. М. Гупан. – Київ : А.П.Н., 2002. – 224 с.
152. Даниленко В. М. Сталінізм на Україні: 20 – 30-ті роки: [монографія] / В. М. Даниленко, Г. В. Касьянов, С. В. Кульчицький. – Київ : Либідь, 1991. – 344 с.
153. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.): хрестоматія / [упоряд. Л.Д. Березівська]. – Київ : Науковий світ, 2003. – С. 237–240.
154. Дем'яненко Н. М. Педологія як навчальна дисципліна і наукова система (20 – 30-ті рр.) / Н. М. Дем'яненко // Вища педагогічна освіта. – 1994. – Випуск 17. – С. 119–123.
155. Дефективные дети и школа: сборник статей / [под ред. В. П. Кащенко]. – Москва : Книгоизд-во К. И. Тихомирова, 1912. – 278 с.

156. Джемс В. Научные основы психологии / В. Джемс. – Санкт-Петербург : С.-Петербургская Электротпечатня, 1902. – 370 с.
157. Джемс У. Психология в беседах с учителями / У. Джемс. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 160 с.
158. Дискуссия о положении на педологическом фронте в обществе педологов-марксистов // Педология. – 1932. – № 4. – С. 94–108.
159. Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.) : монографія / [О. В. Сухомлинська, Н. П. Дічек, Л. Д. Березівська та ін.] – Київ : Педагогічна думка, 2013. – 620 с.
160. Дічек Н. Біографічний метод як інструмент дослідження вітчизняної історії педагогіки / Н. П. Дічек // Шлях освіти. – 2001. – № 4. – С. 15–19.
161. Дічек Н. П. Внесок Київського лікарсько-педагогічного кабінету в реалізацію диференційованого підходу до організації дитинства у 20-ті роки XX ст. / Н. П. Дічек // Шлях освіти. – 2012. – № 3. – С. 40–46.
162. Дічек Н. П. Внесок Одеського лікарсько-педагогічного кабінету в реалізацію диференційованого підходу до організації дитинства у 20-ті роки XX ст. / Н. П. Дічек // Історико-педагогічний альманах. – 2012. – № 2. – С. 80–93.
163. Дічек Н. 3 галереї портретів українських педологів 20-х років XX століття: Степан Ананьїн / Н. Дічек // Шлях освіти. – 2002. – № 3. – С. 38–43.
164. Дічек Н. П. Надбання українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчання у 1960 – 1980-ті роки / Н. П. Дічек // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Серія: Педагогічні науки. – 2016. – Випуск 133. – С. 48–55.
165. Дічек Н. П. Новаторська діяльність Київського лікарсько-педагогічного інституту Сікорських (1904 – 1914) / Н. П. Дічек // Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX століття): навч.-метод. посібник / [за ред. О. В. Сухомлинської, В. С. Курила]. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – С. 137–156.

166. Досвід і перспективи програмованого навчання на Україні // Радянська школа. – 1965. – № 10. – С. 20–27.
167. Дорошенко О. І. Дослідження об'єктивних ознак еволюції дитячої мови в дошкільному періоді (від 4 до 7 років) / О. І. Дорошенко, Є. К. Сухенко // Збірник праць Київської Науково-дослідчої катедри педології. – Т. 1. – Київ : Київ-Друк, друкарня імені Леніна, 1930. – С. 261–290.
168. Дриль Д. Задачи воспитания и наследственность / Д. Дриль // Книжки педагогической психологии. – 1908. – Кн. 5. – С. 1–26.
169. Дриль Д. А. Малолетние преступники. Этюд по вопросу о человеческой преступности, ее факторах и средствах борьбы с ней / Д. А. Дриль. – Москва : Типография А.И. Мамонтова и К°, 1884. – 132 с.
170. Друммонд У. Введение в изучение ребенка / У. Друммонд. – Москва : Московское книгоиздательство, Товарищество типографии А. И. Мамонтова, 1910. – 385 с.
171. Дубинчук О. С. Розгалужена система програмування посібників з математики / О. С. Дубинчук // Програмоване навчання в школі: збірник статей / [за ред. Г. С. Костюка, М. А. Хлоп'ячого]. – Київ : Радянська школа, 1966. – С. 84–94.
172. Дуднік Л. М. Педологічна служба в школах України (20 – перша половина 30-х років ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дуднік Людмила Миколаївна ; Луган. нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Луганськ, 2002. – 183 с.
173. Екскурсія в Ленінград – Москву // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1929. – № 4. – С. 132–137.
174. Елькін Д. Г. Питання про психологічні передумови розвитку особистості в процесі трудової діяльності / Д. Г. Елькін // Радянська школа. – 1960. – № 1. – С. 35–38.
175. Елькін Д. Г. Поліпшити психологічну підготовку вчителів / Д. Г. Елькін // Радянська школа. – 1960. – № 9. – С. 13–18.

176. Елькін Д. Г. Про психологічні передумови програмованого навчання / Д. Г. Елькін // Радянська школа. – 1965. – № 12. – С. 22–26.
177. Енциклопедія освіти / [голов. ред. В. Г. Кремень]. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
178. Эткин А. М. Эрос невозможного: Развитие психоанализа в России / А. М. Эткин. – Москва : Гнозис ; Прогресс-Комплекс, 1994. – 376 с.
179. Желе Р. Професійна орієнтація та школа у Франції / Р. Желе // Шлях освіти. – 1928. – № 2–3. – С. 90–101.
180. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Москва : Академия, 2001. – 208 с.
181. Задесенець М. П. Організованість шкільних дитячих колективів Криворіжжя та Дніпропетровщини / М. П. Задесенець // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1930. – № 2. – С. 57–70.
182. Зайченко І. В. Історія педагогіки : у двох книгах / І. В. Зайченко. – Кн. 2. – Київ : Слово, 2010. – 1032 с.
183. Залкинд А. Б. Вопросы советской педагогики / А. Б. Залкинд. – Москва-Ленинград : Государственное изд-во, 1930. – 304 с.
184. Залкинд А. Б. Дифференцировка на педологическом фронте / А. Б. Залкинд // Педология. – 1931. – № 3. – С. 7–14.
185. Залкинд А. Б. Еще о задачах педологии на данном этапе / А. Б. Залкинд // Педология. – 1931. – № 4. – С. 14–20.
186. Залкинд А. Б. О методологии целостного изучения в педологии / А. Б. Залкинд // Педология. – 1930. – № 2. – С. 1–17.
187. Залкинд А. Б. Педология в СССР / А. Б. Залкинд // Основные проблемы педологии в СССР (По тезисам Первого Всероссийского педологического съезда) / [ред. А. Б. Залкинд]. – Москва : Издание организационного бюро съезда, 1928. – С. 5–11.
188. Залкинд А. Б. Педология в СССР / А. Б. Залкинд. – Москва : Работник просвещения, 1929. – 83 с.

189. Залкинд А. Б. Педология. Утопия и реальность / А. Б. Залкинд. – Москва : АГРАФ, 2001. – 464 с.
190. Залкинд А. Б. I Всемирный психогигиенический конгресс (в Америке) / А. Б. Залкинд // Педология. – 1930. – № 3. – С. 324–328.
191. Залкінд А. Про педологічний перегляд дошкільного виховання / А. Залкінд // Путь просвещения. – 1925. – № 3. – С. 22–44.
192. Залужный А. С. Динамика детского коллектива и методы его изучения / А. С. Залужный // Основные проблемы педологии в СССР (По тезисам Первого Всероссийского педологического съезда) / [ред. А. Б. Залкинд]. – Москва : Издание организационного бюро съезда, 1928. – С. 25–27.
193. Залужный А. Задачи современного педагогического эксперимента / А. Залужный // Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки. – 1926. – № 2. – С. 138–149.
194. Залужный А. За марксистско-ленинскую постановку проблемы детского коллектива / А. Залужный // Педология. – 1931. – № 3. – С. 44–51.
195. Залужный А. С. Лженаука педология в «трудах» Залкинда / А. С. Залужный. – Москва : Государственное учебно-педагогическое изд-во, 1937. – 46 с.
196. Залужный А. Методы изучения детского коллектива / А. Залужный // Путь просвещения. – 1925. – № 4. – С. 114–126.
197. Залужный А. С. Объективные методы учета школьной успешности и их место в нашей школе / А. С. Залужный // Основные проблемы педологии в СССР (По тезисам Первого Всероссийского педологического съезда) / [ред. А. Б. Залкинд]. – Москва : Издание организационного бюро съезда, 1928. – С. 156–158.
198. Залужный А. С. Против теории двух факторов в педологии и в теории детского коллектива / А. С. Залужный // Педология. – 1932. – № 3. – С. 17–22.

199. Залужний О. С. До питання про вплив оточення на шкільну успішність та загальний розвиток дитини / О. С. Залужний // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1929. – № 2. – С. 5–11.
200. Залужний О. С. Індивідуальні диференціації в шкільних робочих колективах / О. С. Залужний // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1927. – № 1. – С. 9–22.
201. Залужний О. Методи вивчання дитячого колективу. Вступ до педагогіки колективу / О. Залужний. – Харків : Книгоспілка, 1926. – 182 с.
202. Залужний О. Метод тестів у нашій школі / О. Залужний // Шлях освіти. – 1926. – № 1. – С. 63–85.
203. Залужний О. С. Організованість шкільних груп та її вимірювання / О. С. Залужний // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1929. – № 1. – С. 5–18.
204. Залужний О. Педологія на Україні після Жовтня / О. Залужний // Комуністична освіта. – 1932. – № 10. – С. 69–84.
205. Залужний О. С. Про уточнення деяких основних понять при вивченні поведінки дитини / О. С. Залужний // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1928. – № 2. – С. 5–14.
206. Залужний О. Соціальні настановлення учнів шкіл соцвиху / О. Залужний // Шлях освіти. – 1929. – № 12. – С. 13–18.
207. Залужний О. Соціальні настановлення і колективні навички у дітей трудових шкіл / О. Залужний. – Харків : Роботник просвещения, 1930. – 115 с.
208. Залужний О. С. Характер взаємовідношень у дітей переддошкільного віку / О. С. Залужний // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1927. – № 2. – С. 17–28.
209. За марксистсько-ленінську теорію педагогіки : резолюція дискусійної сесії Українського науково-дослідного інституту педагогіки // Комуністична освіта. – 1931. – № 5. – С. 33–36.

210. Занков Л. Обучение и развитие (экспериментально-педагогическое исследование) / Л. Занков // Занков Л. Избранные педагогические труды. – Москва : Педагогика, 1990. – С. 83–318.
211. Занков Л. В. Очерки психологии умственно отсталого ребенка / Л. В. Занков. – Москва : Учпедгиз, 1935. – 176 с.
212. Занков Л. В. Принципы построения комплексных программ вспомогательной школы с педологической точки зрения // Основные проблемы педологии в СССР (По тезисам Первого Всероссийского педологического съезда) / [ред. А. Б. Залкинд]. – Москва : Издание организационного бюро съезда, 1928. – С. 139–141.
213. Збори Американської асоціації педагогічних досліджень // Шлях освіти. – 1927. – № 4. – С. 163.
214. Звідомлення про Київську Науково-дослідчу катедру педології // Збірник праць Київської Науково-дослідчої катедри педології. – Т. 1. – Київ : Київ-Друк, друкарня імені Леніна, 1930. – С. 385–389.
215. Звіт Київської науково-дослідної катедри педології про працю у 1925/26 академічному році // Наука на Україні. – 1927. – № 2–4. – С. 214–217.
216. Звіт педолого-педагогічної секції науково-дослідної катедри при НІНО за час з 1 липня 1926 до 1 січня 1927 року // Наука на Україні. – 1927. – № 2–4. – С. 217–218.
217. Звіт про працю педолого-педагогічного семінару // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1929. – № 2. – С. 151–153.
218. Звіт про пророблену працю Харківської досвідно-педологічної станції Упрсоцвиху НКО за 1928/29 р. / Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1929. – № 4. – С. 125–132.
219. Зеньковский В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – Екатеринбург : Деловая книга, 1995. – 347 с.
220. Зеньковский В. В. Русская педагогика в XX веке / В. В. Зеньковский // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 73–89.

221. Зільберфарб Й. До соціалістичної реконструкції поведінки людини / Й. Зільберфарб // Шлях освіти. – 1930. – № 3. – С. 146–185.
222. Зільберфарб Й. Перший педологічний з'їзд / Й. Зільберфарб // Шлях освіти. – 1928. – № 1. – С. 138–164.
223. Зільберштейн А. 15 років боротьби за єдину пролетарську систему освіти / А. Зільберштейн // Комуністична освіта. – 1932. – № 10. – С. 11–35.
224. Иван Афанасьевич Соколянский (1889 – 1960). Библиографический указатель / [под ред. В. Н. Чулкова]. – Москва : АПН СССР, 1989. – 54 с.
225. История педагогики / [под ред. Н. Д. Никандрова]. – Москва : Гардарики, 2007. – 413 с.
226. История педагогики : учебное пособие для педагогических университетов / [под ред. А. И. Пискунова]. – Часть 2 : С XVII в. до середины XX в. – Москва : Сфера, 1997. – 304 с.
227. Итоги съездов по педагогической психологии и экспериментальной педагогике (1906 – 1916) // Психология и дети. – 1917. – № 1. – С. 62–65.
228. Інститут виробничої психології у Лондоні // Шлях освіти. – 1927. – № 2–3. – С. 148–149.
229. Інформація про перший всесоюзний з'їзд «вивчення поведінки людини», який відбувся в Ленінграді між 25.01 та 2.02 1930 року // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1930. – № 2. – С. 90–96.
230. Історія педагогіки : навчальний посібник / [за ред. М. С. Гриценка]. – Київ : Вища школа, 1973. – 447 с.
231. Каган М. С. Системно-синергетический поход к построению современной педагогической теории / М. С. Каган // Педагогика культуры. – 2005. – № 3–4. – С.12–21.
232. Канцелярський П. Комплексову систему – за борт / П. Канцелярський // Комуністична освіта. – 1932. – № 1–2. – С. 47–56.
233. Каптерев П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 71–84.

234. Каптерев П. Ф. Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей / П. Ф. Каптерев // П. Ф. Каптерев Избранные педагогические сочинения. – Москва : Педагогика, 1982. – С. 232–257.
235. Каптерев П. Ф. О наблюдениях над детьми / П. Ф. Каптерев // Каптерев П. Ф. Детская и педагогическая психология. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 1999. – С. 229–240.
236. Каптерев П. Ф. О саморазвитии и самовоспитании / П. Ф. Каптерев // Каптерев П. Ф. Детская и педагогическая психология. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 1999. – С. 296–317.
237. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс / П. Ф. Каптерев. – Санкт-Петербург : Типо-Литография Б.М. Вольфа, 1905. – 137 с.
238. Каптерев П. Ф. Существенные черты психического развития ребенка / П. Ф. Каптерев // Каптерев П. Ф. Детская и педагогическая психология. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 1999. – С. 20–46.
239. Касьянов Г. В. Українська інтелігенція 1920-х – 30-х років: соціальний портрет та історична доля / Г. В. Касьянов. – Київ : Глобус, 1992. – 176 с.
240. Кащенко В. П. Воспитание-обучение трудных детей: из опыта санатория-школы доктора В.П. Кащенко / В.П. Кащенко, С.П. Крюков. – Москва : Книгоизд-во К. И. Тихомирова, 1913. – 54 с.
241. Кащенко В. П. Естественное воспитание анализаторов с педологической точки зрения // Основные проблемы педологии в СССР (По тезисам Первого Всероссийского педологического съезда) / [ред. А. Б. Залкинд]. – Москва : Издание организационного бюро съезда, 1928. – С. 143–144.
242. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: исправления недостатков характера у детей и подростков / В. П. Кащенко. – Москва : Просвещение, 1994. – 224 с.
243. Квас О. Дитиноцентризм – педагогіка дитини як humanum / О. Квас // Історико-педагогічний альманах. – 2012. – № 1. – С. 7–11.
244. Квас О. В. Дитиноцентризм через призму сучасних гуманітарних досліджень / О. В. Квас // Шлях освіти. – 2011. – № 3. – С. 14–19.

245. Квас О. В. Розвиток ідей дитиноцентризму в педагогічній теорії та практиці (друга половина XIX ст. – перша половина XX ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Квас Олена Валеріївна ; Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. – Дрогобич, 2012. – 465 с.
246. К вопросу о «профиле» педолога // Педология. – 1931. – № 2. – С. 91–93.
247. Кізіма В. В. Ідея та принципи постнекласичної освіти / В. В. Кізіма // Вища освіта України. – 2003. – № 2 (8). – С. 20–30.
248. Кійко Т. Б. Тенденції розвитку педології як науки кінця XIX – початку XX століття / Т. Б. Кійко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – 2008. – Випуск 55. – Т. 1. – С. 39–42.
249. Киркпатрик Э. Основы педологии (науки о ребенке) / Э. Киркпатрик. – Москва : Мир, 1919. – 290 с.
250. Клопот С. Г. Уроки фізики за програмованим методом / С. Г. Клопот // Програмоване навчання в школі: збірник статей / [за ред. Г. С. Костюка, М. А. Хлоп'ячого]. – Київ : Радянська школа, 1966. – С. 110–124.
251. Ковальчук Л. І. Організація навчального процесу в структурі педологічної науки (кінець XIX століття – 1936 рік): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ковальчук Людмила Ігорівна ; Хмельн. нац. ун-т. – Хмельницький, 2013. – 200 с.
252. Кодекс законов о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 1 ноября 1922 г. – Харьков : Издание Народного комиссариата просвещения УССР, 1922. – 80 с.
253. Козлов І. Рефлексо-орто-педагогіка / І. Козлов // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1928. – № 1. – С. 123–148.
254. Командировки за кордон // Шлях освіти. – 1927. – № 11. – С. 208.
255. Конвенція ООН про права дитини [Електронний ресурс] : Міжнарод. док. від 20.11.1989 р. (ред. станом на 20.11.2014). – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_021.

256. Константинов Н. А. История педагогики: [учебник для студентов пединститутов] / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. – Москва : Просвещение, 1982. – 447 с.
257. Костин Н. Н. Объект изучения педологии / Н. Н. Костин // Педология. – 1931. – № 7–8. – С. 23–30.
258. Костюк Г. Бюджет часу та режим праці й відпочинку учнів старшого концентру трудової школи // Шлях освіти. – 1927. – № 4. – С. 88–113.
259. Костюк Г. С. До питання про порівняльну оцінку тестових форм / Г. С. Костюк // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1928. – № 4. – С. 75–102.
260. Костюк Г. С. До проблеми константності індивідуальних інтелектуальних різниць в дитячих групах / Г. С. Костюк // Збірник праць Київської Науково-дослідчої катедри педології. – Т. 1. – Київ : Київ-Друк, друкарня імені Леніна, 1930. – С. 78–149.
261. Костюк Г. С. Завдання психології у поліпшенні роботи школи / Г. С. Костюк // Радянська школа. – 1956. – № 11. – С. 21–30.
262. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – Київ : Радянська школа, 1989. – 608 с.
263. Костюк Г. С. Організація додаткових занять з неуспішними учнями в школі / Г. С. Костюк // Комуністична освіта. – 1934. – № 4. – С. 72–81.
264. Костюк Г. С. Передові ідеї в психологічній спадщині К. Д. Ушинського / Г. С. Костюк // Психологічна спадщина К. Д. Ушинського / [за ред. Г. С. Костюка]. – Київ : Радянська школа, 1963. – С. 3–24.
265. Костюк Г. Про індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі / Г. Костюк // Комуністична освіта. – 1937. – № 8. – С. 52–64.
266. Костюк Г. С. Про порівняльну вартість зорового та слухового способу тестування успішності учнів / Г. С. Костюк // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1928. – № 2. – С. 99–125.
267. Костюк Г. С. Про психологічні основи програмування навчання / Г. С. Костюк // Радянська школа. – 1964. – № 5. – С. 54–62.

268. Костюк Г. С. Професійне самовизначення як фактор формування особистості / Г. С. Костюк // Радянська школа. – 1967. – № 3. – С. 1–8.
269. Костюк Г. Теорія і практика педологічної псевдонауки / Г. Костюк // Комуністична освіта. – 1936. – № 8. – С. 146–156.
270. Костюк Г. С. Ще про бюджет часу, режим праці й відпочинку учнів та заходи школи в справі їх раціоналізації / Г. С. Костюк // Шлях освіти. – 1929. – № 7. – С. 78–95.
271. Кошечко Н. В. Науково-педагогічна діяльність С. А. Ананьїна (1873 – 1942): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кошечко Наталія Василівна ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ, 2008. – 208 с.
272. Кошечко Н. Проблема розвитку дитини у педологічних працях Степана Ананьїна / Н. Кошечко // Шлях освіти. – 2006. – № 3. – С. 41–46.
273. Кравець В. П. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ ст. / В. П. Кравець. – Тернопіль: Обласне книжково-журнальне видавництво «Тернопіль», 1996. – 290 с.
274. Кравцова Т. О. Проблеми вивчення дитини в реформаторській педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ ст. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Тетяна Олександрівна Кравцова ; Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Харків, 2008. – 254 с.
275. Краснопольский Э. К вопросу об изучении социальных проявлений детей / Э. Краснопольский // Детский коллектив и ребенок / [под ред. А. Залужного и С. Лозинского]. – Харьков : Книгоспилка, 1926. – С. 197–211.
276. Краснопольский Э. К вопросу о воспитании трудовых навыков у детей дошкольного возраста : доклад в Коллегии Кабинета социальной педагогики Одесской педологической станции 2 декабря 1924 г. / Э. Краснопольский // Наша школа. – 1924. – № 7 – 9. – С. 25–30.
277. Краснопольський Е. Матеріяли по питанню про трудові вміння та навички у дітей шкільного віку / Е. Краснопольський, Г. Томашпольський // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1928. – № 3. – С. 91 – 106 ; № 4. – С. 29–51.

278. Краснопольський Е. М. Питання організації педологічної роботи в масових дитячих установах / Е. М. Краснопольський, В. О. Пальчинський // Шлях освіти. – 1927. – № 5. – С. 192–201.
279. Красуський В. С. Спроба порівняльного вивчення конституційних особливостей нормальних, морально-дефективних і душевно-хворих дітей / В. С. Красуський // Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки. – 1926. – № 3. – С. 37–45.
280. Кремень В. Про «Дитиноцентризм», або чому освіта України потребує структурних змін / В. Кремень // День. – 2009. – № 210 (19 листопада). – С. 3–7.
281. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму: [монографія] / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – Київ : Педагогічна думка, 2012. – 368 с.
282. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – Київ : Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
283. Кроленко Д. П. Сьома міжнародна психотехнічна конференція / Д. П. Кроленко // Комуністична освіта. – 1932. – № 1 – 2. – С. 86–91.
284. Крутько О. Часопис «Радянська школа» про програмоване навчання в Україні в 60-ті роки ХХ ст. / О. Крутько // Історико-педагогічний альманах. – 2010. – № 1. – С. 15–19.
285. Кудокоців І. Поширене засідання президії Держнаукуметодкому / І. Кудокоців // Шлях освіти. – 1927. – № 1. – С. 185–188.
286. Кудрявцев В. Т. Культурно-історический статус детства: эскиз нового понимания / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – 1998. – № 3. – С. 17–33.
287. Кузьменко М. М. Система освіти в УСРР у 1920-х рр.: історико-теоретичний аспект / М. М. Кузьменко // Український історичний журнал. – 2004. – № 5. – С. 66–80.

288. Кузьміна С. Рятування у катастрофі: педагогічна діяльність київських філософів-академістів у 1920-х роках / С. Кузьміна // Історико-педагогічний альманах. – 2012. – № 2. – С. 22–26.
289. Кузьміна С. Л. Методология советской педагогики: игры в науку с тоталитарной методологией / С. Л. Кузьмина // Гілея. – 2014. – Випуск 81. – С. 283–288.
290. Кульчицький С. Комунізм в Україні : перше десятиріччя: (1919 – 1928) / С. Кульчицький. – Київ : Основа, 1996. – 396 с.
291. Кульчицький С. Червоний виклик. Історія комунізму в Україні від його народження до загибелі : у 3 кн. / С. Кульчицький. – Київ : Темпора, 2013. – Кн. 2. – 628 с.
292. Купизор Н. Л. О круге представлений детей первых групп семилетки / Н. Л. Купизор // Шлях освіти. – 1927. – № 12. – С. 146–158.
293. Курек Н. История ликвидации педологии и психотехники / Н. Курек. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2004. – 330 с.
294. Кушнір В. А. Методологічні основи педагогічних досліджень / В. А. Кушнір, Г. А. Кушнір // Шлях освіти. – 2011. – № 3. – С. 9–14.
295. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : [монографія] / В. А. Кушнір. – Кіровоград : Видавничий центр КДПУ, 2001. – 348 с.
296. Лазурский А. Ф. Курс по экспериментальной психологии, читанный на летних педологических курсах в Санкт-Петербурге в 1907 г. / А. Ф. Лазурский. – Санкт-Петербург : Типография Ю. Семечкиной, 1907. – 224 с.
297. Лазурский А. Ф. Программа исследования личности / А. Ф. Лазурский. – Санкт-Петербург : Типография М. А. Александрова, 1908. – 24 с.
298. Лай В. А. Экспериментальная дидактика / В. А. Лай / [под ред. А. Нечаева]. – Санкт-Петербург : Государственная типография, 1905. – 467 с.
299. Лай В. А. Экспериментальная педагогика / В. А. Лай. – Москва : Типография Товарищества И. Д. Сытина, 1910. – 211 с.

300. Ланда Л. Н. Диагностика і програмоване навчання / Л. Н. Ланда // Радянська школа. – 1967. – № 2. – С. 45–51.
301. Лебединцев К. Ф. Развитие числовых представлений у ребенка в раннем детстве: педологическое исследование / К.Ф. Лебединцев. – Киев : Госиздат, 1923. – 101 с.
302. Левинсон И. М. Детские правонарушения на почве голода / И. М. Левинсон // Профилактическая медицина. – 1922. – № 1. – С. 47–58.
303. Левінсон І. Дніпропетровський лікарсько-педагогічний кабінет / І. Левінсон // Шлях освіти. – 1929. – № 8–9. – С. 146–150.
304. Левінсон І. М. Досвід систематизації навичок, що зв'язані з процесом самообслуговування розумово-дефективних дітей / І. М. Левінсон // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1930. – № 2. – С. 27–38.
305. Левинсон И. М. Опыт экспериментально-рефлексологического исследования дефективного детства и его педологическое обоснование // Основные проблемы педологии в СССР (По тезисам Первого Всероссийского педологического съезда) / [ред. А. Б. Залкинд]. – Москва : Издание организационного бюро съезда, 1928. – С. 138–139.
306. Левінсон І. М. Проблема рефлексологічного профілювання в педологічному застосуванні / І. М. Левінсон // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1927. – № 3–4. – С. 117–146.
307. Левитов Н. Д. Профессиональная консультация подростка / Н. Д. Левитов // Основные проблемы педологии в СССР (По тезисам Первого Всероссийского педологического съезда) / [ред. А. Б. Залкинд]. – Москва : Издание организационного бюро съезда, 1928. – С. 121–122.
308. Левитов Н. Психологическая лаборатория и школьная практика / Н. Левитов. – Москва : Государственное изд-во, 1924. – 88 с.
309. Левитов Н. Д. Психотехника и профессиональная пригодность / Н. Д. Левитов. – Москва : Издание Мосздравотдела, 1928. – 264 с.

310. Левківський М. В. Історія педагогіки / М. В. Левківський. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
311. Лежнина Л. В. Становление практической психологии образования / Л. В. Лежнина // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 31–37.
312. Ленц А. К. Основные принципы методики изучения и обследования детства вообще, и раннего детства в частности / А. К. Ленц // Основные проблемы педологии в СССР (По тезисам Первого Всероссийского педологического съезда) / [ред. А. Б. Залкинда]. – Москва : Издание организационного бюро съезда, 1928. – С. 150.
313. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П. Ф. Лесгафт // История социальной педагогики: хрестоматия / [под ред. М. А. Галагузовой]. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – С. 273–284.
314. Литвина Ю. С. Розвиток педології як науки про освіту і виховання в Україні (20 – 30-ті роки ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Литвина Юлія Сергіївна ; Крим. гуманітар. ун-т. – Ялта, 2009. – 198 с.
315. Лівшина С. С. Педологічні основи роботи з переддошкільниками / С. С. Лівшина // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1928. – № 4. – С. 5–16.
316. Лобода С. М. Педагогічна творчість учителя на шпальтах вітчизняної преси ХХ ст. : протистояння ідей : монографія / С. М. Лобода / [Наук. ред. В. С. Курило]. – Луганськ: ДЗ ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2010. – 503 с.
317. Лозинский С. Введение в педологию / С. Лозинский // Наша школа. – 1924. – № 4–5. – С. 85–86.
318. Лозинский С. Год работы Одесского Кабинета социального воспитания / С. Лозинский // Наша школа. – 1924. – № 3. – С. 84–85.
319. Лозинський С. Педологічна праця на поведінкознавчому з'їзді / С. Лозинський // Шлях освіти. – 1930. – № 3. – С. 186–194.

320. Лопухин Д. С. Современные направления в психологии / Д.С. Лопухин // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1927. – № 2. – С. 165–190.
321. Лук`янова В. А. Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20 – 30-ті рр. ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лук`янова Вікторія Анатоліївна ; Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Харків, 2002. – 193 с.
322. Луначарский А. В. О воспитании и образовании / А. В. Луначарский. – Москва : Педагогика, 1976. – 635 с.
323. Лупаренко С. Є. Проблема дитинства у вітчизняній педагогічній думці ХХ століття : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Світлана Євгенівна Лупаренко ; Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Харків, 2016. – 554 с.
324. Лурия А. Р. К методике инструментально-психологического исследования / А. Р. Лурия // Основные проблемы педологии в СССР (По тезисам Первого Всероссийского педологического съезда) / [ред. А. Б. Залкинд]. – Москва : Издание организационного бюро съезда, 1928. – С. 159.
325. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Г. Федоренко. – Київ : Знання, 2006. – 447 с.
326. Магазінник Л. Педологічні «теорії» неуспішності учнів та практика школи в боротьбі з неуспішністю / Л. Магазінник // Комуністична освіта. – 1937. – № 6. – С. 84–94.
327. Макаренко А. С. Беседа с родителями / А. С. Макаренко // Макаренко А. С. Педагогические произведения : в 4 т. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1949. – Т. 4. – С. 254–260.
328. Макаренко А. С. О личности и обществе / А. С. Макаренко // Макаренко А. С. Педагогические произведения : в 4 т. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1949. – Т. 4. – С. 208–213.

329. Макаренко А. С. Цель воспитания / А. С. Макаренко // Макаренко А. С. Педагогические произведения : в 4 т. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1949. – Т. 4. – С. 216–228.
330. Макаров А. Детские характеры как предмет педологического исследования / А. Макаров // Путь просвещения. – 1923. – № 4. – С. 23–28.
331. Мамонтов Я. Э. Киркпатрик «Основы педологии» / Я. Мамонтов // Путь просвещения. – 1923. – № 4. – С. 201–203.
332. Мамонтов Я. Хрестоматия современных педагогических течений / Я. Мамонтов. – Екатеринослав : Государственное издательство Украины, 1924. – 542 с.
333. Манасейна М. М. Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования / М. М. Манасейна // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века / [сост. П. А. Лебедев]. – Москва : Педагогика, 1990. – С. 407–411.
334. Мандрика А. М. Математичні передумови існування звичайної теорії тестів / А. М. Мандрика // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1928. – № 1. – С. 149–156.
335. Мандрыка А. НОТ в педагогике / А. Мандрыка // Путь просвещения. – 1925. – № 4. – С. 1–45.
336. Мандрыка А. Основные принципы общей методологии и вопросы теории психотехнических измерений / А. Мандрыка // Психоневрологические науки в СССР (Материалы I Всесоюзного съезда по изучению поведения человека) / [отв. ред. А. Б. Залкинд]. – Москва-Ленинград : Госмедиздат, 1930. – С. 202–205.
337. Манжос Б. Дві теорії навчання / Б. Манжос // Шлях освіти. – 1928. – № 12. – С. 200–220.
338. Марочко В. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929 – 1941) / В. Марочко, Г. Хілліг. – Київ : Науковий світ, 2003. – 302 с.
339. Машбиць Ю. І. Місце програмованого навчання у навчальному процесі / Ю. І. Машбиць // Радянська школа. – 1968. – № 8. – С. 93–96.

340. Машбиць Ю. І. Основні напрямки програмованого навчання у США / Ю. І. Машбиць, В. М. Бондаровська // Програмоване навчання в школі: збірник статей / [за ред. Г. С. Костюка, М. А. Хлоп'ячого]. – Київ : Радянська школа, 1966. – С. 205–238.
341. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні / Л. А. Медвідь. – Київ : Вікар, 2003. – 335 с.
342. Медушевський А. П. Програмоване навчання / А. П. Медушевський // Українська мова і література в школі. – 1966. – № 5. – С. 44–50.
343. Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике : в 3 ч. – Ч. 1. : Умственное и физическое развитие детей / Э. Мейман. – Москва : Издание Товарищества «Мирь», 1911. – 294 с.
344. Мейман Э. Очерк экспериментальной педагогики / Э. Мейман. – Москва : Издание Товарищества «Мирь», 1916. – 462 с.
345. Мещеряков А. И. Обучение слепоглухонемых детей / А. И. Мещеряков // Советская педагогика. – 1972 – № 1. – С. 66–73.
346. Мещеряков А. И. Познание мира без слуха и зрения / А. И. Мещеряков // Природа. – 1970. – № 1. – С. 5–14.
347. Мещеряков А. И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения / А. И. Мещеряков. – Москва : Педагогика, 1974. – 325 с.
348. Мокульський К. Кабінет вивчення поведінки дітей при Київському Санітарно-Педологічному Інституті / К. Мокульський // Путь просвещения. – 1925. – № 11. – С. 270–272.
349. Моложавый С. С. Педологическое изучение среды / С. С. Моложавый // Основные проблемы педологии в СССР (По тезисам Первого Всероссийского педологического съезда) / [ред. А. Б. Залкинда]. – Москва : Издание организационного бюро съезда, 1928. – С. 160–161.
350. Моложавый С. С. Педология на первом съезде по изучению поведения человека / С. С. Моложавый // Педология. – 1930. – № 3. – С. 329–340.

351. Моложавый С. С. Принципиальные вопросы педологии / С. С. Моложавый // Психоневрологические науки в СССР (Материалы I Всесоюзного съезда по изучению поведения человека) / [отв. ред. А. Б. Залкинд]. – Москва-Ленинград : Госмедиздат, 1930. – С. 18–21.
352. Моложавый С. С. Программа изучения поведения ребенка или детского коллектива / С. С. Моложавый. – Москва : Издательство Опытной мастерской педагогического театра Главсоцвоса, 1924. – 8 с.
353. Моложавый С. С. Система целостного изучения ребенка и детского коллектива / С. С. Моложавый // Основные проблемы педологии в СССР (По тезисам Первого Всероссийского педологического съезда) / [ред. А. Б. Залкинда]. – Москва : Издание организационного бюро съезда, 1928. – С. 21–24.
354. Монтелли А. Кем хотят стать наши подростки / А. Монтелли // Наша школа. – 1924. – № 1–2. – С. 80–84.
355. Музыченко А. Ф. Проблема комплексности в Германии и у нас / А. Ф. Музыченко // Путь просвещения. – 1924. – № 4–5. – С. 68–106.
356. Музыченко О. Ф. Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці / О. Ф. Музыченко. – Київ : Друкарня Всеукраїнського Кооперативного Видавничого Союзу, 1919. – 107 с.
357. Мюллер Ф. Основной биогенетический закон / Ф. Мюллер, Э. Геккель. – Москва-Ленинград : АН СССР, 1940. – 292 с.
358. Нариси з історії педагогічної думки (перша третина ХХ століття): монографія / [О. С. Радул, Т. О. Кравцова, С. В. Куркіна та ін.]. – Кіровоград : РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2015. – 311 с.
359. Нариси історії українського шкільництва. 1905 – 1933 / [за ред. О. В. Сухомлинської]. – Київ : «Заповіт», 1996. – 302 с.
360. Народна освіта і педагогічна думка в Українській РСР / [відп. ред. А. Г. Бондар]. – Київ : Радянська школа, 1967. – 483 с.
361. Народна освіта на Україні / Народний комісаріат освіти УСРР. – Харків : Червоний шлях, 1924. – 207 с.

362. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сборник документов 1917 – 1973 гг. / [сост. А. А. Абакумов]. – Москва : Педагогика, 1974. – 559 с.
363. Невский А. А. Очередные вопросы практической педологии / А. А. Невский // Педология. – 1931. – № 4. – С. 19–25.
364. Нечаев А. П. К истории экспериментальной педагогики в России / А. П. Нечаев // Лай В. А. Экспериментальная дидактика / [под ред. А. Нечаева]. – Санкт-Петербург : Государственная типография, 1905. – С. 464–467.
365. Нечаев А. П. Курс лекций по педагогической психологии, читанный на летних педологических курсах в Санкт-Петербурге / А. П. Нечаев. – Санкт-Петербург : Литография Ю. Семечкиной, 1907. – 339 с.
366. Нечаев А. П. Очерк психологии для воспитателей и учителей / А. П. Нечаев. – Санкт-Петербург : Типография П. А. Сойкина, 1908. – 352 с.
367. Нечаев А. П. Современная экспериментальная психология в её отношении к вопросам школьного обучения / А. П. Нечаев. – Санкт-Петербург : Типография П. А. Сойкина, 1908. – 287 с.
368. Николенко Д. Злоключения науки педологии / Д. Николенко, А. Губко, П. Игнатенко // Народное образование. – 1990. – № 10. – С. 117–124.
369. Никольская А. А. А. П. Нечаев: Жизненный и творческий путь / А. А. Никольская // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 100–111.
370. Ніколенко Д. Ф. Актуальні питання психологічної підготовки вчителя / Д. Ф. Ніколенко // Радянська школа. – 1968. – № 1. – С. 37–43.
371. Новицька О. Організація та діяльність науково-дослідних кафедр педагогіки в Україні у 1920-ті роки / О. Новицька // Історико-педагогічний альманах. – 2013. – № 1 – С. 71–82.
372. Н. Т. Педологические институты как самостоятельные научные центры / Н. Т. // Путь просвещения. – 1923. – № 4. – С. 126–149.
373. Огляд американської періодичної літератури з педагогіки й психології за січень – лютий 1927 // Шлях освіти. – 1927. – № 4. – С. 164–167.

374. Озерецкий Н. И. Принципы отбора и комплектования детей в вспомогательные школы / Н. И. Озерецкий // Педология. – 1931. – № 7–8. – С. 107–112.
375. Озерецкий Н. И. Трудные дети / Н. И. Озерецкий // Основные проблемы педологии в СССР (По тезисам Первого Всероссийского педологического съезда) / [ред. А. Б. Залкинд]. – Москва : Издание организационного бюро съезда, 1928. – С. 131–132.
376. Ольшанский Б. Л. Педагогический процесс в рабочей комнате ФЗС (методика изучения) / Б. Л. Ольшанский // Педология. – 1931. – № 7–8. – С. 57–64.
377. Ольшанский Б. Политехнизм – в педологические массы / Б. Ольшанский // Педология. – 1931. – № 4 – С. 75–77.
378. Ольшанский Б. Политехнические трудовые интересы школьников I ступени / Б. Ольшанский // Педология. – 1931. – № 1. – С. 46–56.
379. Ольшанский Б. Роль и работа школьного и районного педолога / Б. Ольшанский // Педология. – 1931. – № 2. – С. 84–90.
380. О педологических извращениях в системе наркомпросов // Разоблачение педологической лженауки. – Ростов-на-Дону : Азово-Черноморское краевое книгоиздательство, 1936. – С. 3–7.
381. Опыт изучения социально-классовых представлений детей // Путь просвещения. – 1925. – № 12. – С. 130–140.
382. Орієнтовочний план роботи кабінету соцпедагогіки на 1926 – 1927 р. // Бюлетень Київської округової інспектури народної освіти. – 1926. – Ч. 2. – С. 87–91.
383. Основные проблемы педологии в СССР (По тезисам Первого Всероссийского педологического съезда) / [ред. А. Б. Залкинда]. – Москва : Издание организационного бюро съезда, 1928. – 188 с.
384. Павлов І. П. Дослідження вищої нервової діяльності / І. П. Павлов // Павлов І. П. Вибрані твори. – Київ : Вид-во Академії наук УРСР, 1949. – С. 207–226.

385. Павлов І. П. Загальні типи вищої нервової діяльності тварин і людини / І. П. Павлов // Павлов І. П. Вибрані твори. – Київ : Вид-во Академії наук УРСР, 1949. – С. 334–359.
386. Павлов І. П. «Справжня фізіологія» головного мозку / І. П. Павлов // Павлов І. П. Вибрані твори. – Київ : Вид-во Академії наук УРСР, 1949. – С. 227–236.
387. Павлов І. П. Умовний рефлекс / І. П. Павлов // Павлов І. П. Вибрані твори. – Київ : Вид-во Академії наук УРСР, 1949. – С. 379–401.
388. Павлов І. П. Фізіологія вищої нервової діяльності / І. П. Павлов // Павлов І. П. Вибрані твори. – Київ : Вид-во Академії наук УРСР, 1949. – С. 320–333.
389. Павловський В. Справа профорієнтації в школі / В. Павловський // Шлях освіти. – 1929. – № 8 – 9. – С. 78–87.
390. Палей Е. М. Психофізіологічні дослідження неповнолітніх правопорушників / Е. М. Палей // Шлях освіти. – 1927. – № 12. – С. 114–126.
391. Памяти Б. Л. Ольшанского (1902 – 1931) // Педологія. – 1931. – № 7–8. – С. 1–2.
392. Парамонова А. А. Этапы развития научных знаний о ребенке в отечественной психологии конца XIX – начала XX века / А. А. Парамонова // Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук. – 2012. – № 1. – С. 141–145.
393. Пасіка Т. Методика та практика тестового дослідження / Т. Пасіка, М. Третяків // Бюлетень Київської округової інспектури народної освіти. – 1927. – Ч. 4 – 5. – С. 76–117.
394. Пасіка Т. С. Педологія й соціальне виховання / Т. С. Пасіка // Бюлетень Київської округової інспектури народної освіти. – 1928. – Ч. 1–2. – С. 3–9.
395. П-ва Л. Київський Санітарно-Педологічний Інститут / Л. П-ва // Путь просвещения. – 1925. – № 4. – С. 227–228.
396. Педагогическая энциклопедия: в 3 т. / [под. ред. А. Г. Калашникова]. – Москва : Работник просвещения, 1929. – Т. 1. – 1158 с.

397. Педагогічний словник / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – Київ : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
398. Педологические исследования / [под ред. коллегии: М. Басов, А. Болтунов, В. Мовчан, В. Мясищев]. – Москва-Ленинград : Работник просвещения, 1930. – 231 с.
399. Педология: учебник для дошкольных отделений педагогических техникумов / [под ред. проф. А. Б. Залкинда]. – Москва : Государственное учебно-педагогическое изд-во, 1934. – 231 с.
400. Педология в педвузах // Педология. – 1932. – № 1 – 2. – С. 8–10.
401. Педологія: підручник для педагогічних інститутів / [за ред. О. С. Залужного]. – Харків : Радянська школа, 1933. – 332 с.
402. Петренко О. Вплив педології на становлення гендерного підходу до освіти й виховання школярів в Україні (20-ті рр. ХХ ст.) / О. Петренко // Історико-педагогічний альманах. – 2012. – № 2. – С. 27–35.
403. Петренко О. Б. Гендерні підходи до освіти та виховання в історії вітчизняної школи і педагогіки (ХХ ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Петренко Оксана Борисівна ; Рівнен. держ. гуманітар. ун-т. – Рівне, 2010. – 566 с.
404. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии / А. В. Петровский. – Москва : Педагогика, 1984. – 271 с.
405. Петровский А. В. Запрет на комплексное исследование детства / А. В. Петровский // Репрессированная наука / [под общей редакцией М. Г. Ярошевского]. – Ленинград : Наука, 1991. – С. 126–135.
406. Петровский А. В. История советской психологии: формирование основ психологической науки / А. В. Петровский. – Москва : Просвещение, 1967. – 367 с.
407. Петровский А. В. На подступах к марксистской психологии / А. В. Петровский // Вопросы теории и истории психологии. – Москва : Московский государственный педагогический институт имени В. И. Ленина, 1964. – С. 29–248.

408. Петровский А. В. Непрочитанные страницы истории психологии – тридцатые годы / А. В. Петровский // Психологический журнал. – 1988. – № 4. – С. 125–138.
409. Петроградский педологический институт // Психология и дети. – 1917. – № 2. – С. 60–65.
410. Петухова І. О. Тестування в освіті України крізь призму розвитку психолого-педагогічної науки / І. О. Петухова. – Ірпінь : Національний університет державної податкової служби України, 2014. – 197 с.
411. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – Москва : Просвещение, 1969. – 660 с.
412. Пироженко Л. Реформування змісту загальної середньої освіти в Україні (1964 – 1984 рр.) / Л. Пироженко. – Київ : Наукова думка, 2013. – 303 с.
413. Пископель А. А. Мифическое и реальное в судьбе советской педологии / А. А. Пископель, Л. П. Щедровицкий // Психологический журнал. – 1991. – № 6. – С. 121–136.
414. Пископель А. А. Педология и психотехника: исторический опыт методологического оформления и обоснования комплексных научно-технических дисциплин / А. А. Пископель // Методология и история психологии. – 2006. – Выпуск 2. – Т. 1. – С. 47–56.
415. Письмо т. Сталина и методологическая бдительность на педологическом фронте // Педология. – 1931. – № 5 – 6. – С. 1–2.
416. Платонов К. К. Мои личные встречи на великой дороге жизни (Воспоминания старого психолога) / К. К. Платонов. – Москва : Издательство «Институт психологии РАН», 2005. – 310 с.
417. Поварин К. И. Педологические институты и их роль в науке и практике / К. И. Поварин // Вестник психологии. – 1916. – Выпуск II. – С. 19–22.
418. Полищук І. А. Виктор Павлович Протопопов / І. А. Полищук, В. П. Бирюкович // Протопопов В. П. Избранные труды. – Киев : Издательство Академии Наук Украинской ССР, 1961. – С. 3–12.

419. Положение о краевой (областной) педологической лаборатории ОНО // Педология. – 1931. – № 4. – С. 90–92.
420. Положение о районном педологическом кабинете // Педология. – 1931. – № 4. – С. 93–95.
421. Помагайба В. З життя педагогічних досвідно-показових станцій Москви / В. Помагайба // Путь просвещения. – 1925. – № 11. – С. 168–179.
422. Постанова Колегії НКО про видання казок Андерсена // Шлях освіти. – 1929. – № 10. – С. 144–147.
423. Постанова РНК Союзу РСР і ЦК ВКП(б) про структуру початкової і середньої школи СРСР // Комуністична освіта. – 1934. – № 5. – С. 3.
424. Постановление ЦК ВКП(б) об учебных программах и режиме в начальной и средней школе // Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / [упоряд. О. О. Любар]. – Київ : Т-во «Знання», 2003. – С. 419–425.
425. Постановление ЦК ВКП(б) о начальной и средней школе // Педология. – 1931. – № 4. – С. 3 – 8.
426. Правила внутрішнього розпорядку в дитбудинках інтернатного типу // Бюлетень Київської округової інспектури народної освіти. – 1927. – Ч. 3. – С. 29–36.
427. Правила внутрішнього розпорядку для трудшкіл м. Києва та Київської округи // Бюлетень Київської округової інспектури народної освіти. – 1927. – Ч. 3. – С. 23–28.
428. Прейер В. Душа ребенка: наблюдение над духовным развитием человека в первые годы жизни / В. Прейер / [под ред. В. Динзе]. – Санкт-Петербург : Изд-во О. Богдановой, 1912. – 298 с.
429. Про всесоюзну конференцію з програмованого навчання // Радянська школа. – 1965. – № 10. – С. 28.
430. Про охорону дитинства [Електронний ресурс] : Закон України : За станом на 26 квіт. 2001 р. № 2402-III (ред. станом на 08.10.2016) : офіц. вид.

- / Верховна Рада України. – Режим доступу: –
[http:// zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2402-14](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2402-14).
431. Програма по педології для педвузов «Для вузов, готуючих преподавателей ФЗУ, техникумов и рабфаков», составленная бригадой МПИ им. Бубнова в составе Виленкиной, Побережской, Моносовой // Педология. – 1932. – № 1–2. – С. 97–105.
432. Протопопов В. П. Завдання рефлексології та її методи / В. П. Протопопов // Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки. – 1925. – № 1. – С. 7–17.
433. Протопопов В.П. Методы рефлексологического исследования человека / В. П. Протопопов // Протопопов В. П. Избранные труды. – Киев : Изд-во АН УССР, 1961. – С. 93–102.
434. Протопопов В.П. Объективный метод изучения поведения человека и высших животных / В. П. Протопопов // Протопопов В. П. Избранные труды. – Киев : Изд-во АН УССР, 1961. – С. 103–119.
435. Протопопов В. П. Проблема утворення науки про поведінку / В. П. Протопопов // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1927. – № 1. – С. 192–239; № 2. – С. 39–82; № 3–4. – С. 21–76.
436. Протопопов В. Рефлексология и педагогика / В. Протопопов // Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки. – 1926. – № 2. – С. 5–12.
437. Психологический словарь / [под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова]. – Москва : АСТ Астрель, 2004. – 479 с.
438. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. О. М. Степанов]. – Київ : Академвидав, 2006. – 424 с.
439. Психологія програмованого навчання / [за ред. Г. С. Костюка і Г. О. Балла]. – Київ : Видавництво «Радянська школа», 1973. – 127 с.

440. Психоневрологические науки в СССР (Материалы I Всесоюзного съезда по изучению поведения человека) / [отв. ред. А. Б. Залкинд]. – Москва-Ленинград : Госмедиздат, 1930. – 384 с.
441. Равкин З. И. Логическое и историческое в проблемных исследованиях по истории советской школы и педагогики / З. И. Равкин // Советская педагогика. – 1970. – № 9. – С. 94–102.
442. Раевский А. Н. Психология речи в советской психологической науке за 40 лет / А. Н. Раевский. – Киев : Изд-во Киевского государственного университета им. Т. Г. Шевченко, 1958. – 122 с.
443. Разоблачение педологической лженауки. – Ростов-на-Дону : Азово-Черноморское краевое книгоизд-во, 1936. – 36 с.
444. Раскин Л. Е. Педологические извращения в вопросах второгодничества / Л. Е. Раскин // Против педологических извращений в педагогике / [под ред. И. Ф. Сवादковского]. – Ленинград : Учпедгиз, 1937. – С. 40–76.
445. Рачинська І. Огляд зразкових шкіл на Україні / І. Рачинська // Комуністична освіта. – 1934. – № 5. – С. 18–21.
446. Резолюция педологической секции I Всесоюзного съезда по изучению поведения человека // Педология. – 1930. – № 3. – С. 341–346.
447. Ремінник Є. І. Із матеріалів до питання про перевантаженість учнів трудшкіл працею / Є. І. Ремінник, М. Сербін // Бюлетень Вінницької округової інспектури народної освіти. – 1928. – № 6. – С. 30–35.
448. Республіканська конференція з питань програмованого навчання // Радянська школа. – 1967. – № 8. – С. 110–111.
449. Реферати статей із зарубіжних журналів // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1927. – № 3–4 – С. 336–339; 1928. – № 1. – С. 285–287; № 4. – С. 265–286; 1929. – № 1. – С. 195–199; № 4. – С. 103–107.
450. Ривес С. М. О мерах педагогического воздействия. Беседы с учителями / С. М. Ривес. – Москва : Работник просвещения, 1929. – 112 с.

451. Ривес С. М. Письмо в редакцию / С. М. Ривес // Педология. – 1931. – № 5–6. – С. 111–112.
452. Ривес С. М. Проблема мировоззрения в педологии / С. М. Ривес // Педология. – 1931. – № 4. – С. 60–73.
453. Рикер П. Конфликт интерпретаций: очерки о герменевтике / П. Рикер. – Москва : «Медиум», 1995. – 411 с.
454. Ришар Г. Экспериментальная педагогика / Г. Ришар. – Москва : Издательство М. и С. Сабашниковых, 1913. – 266 с.
455. Робота Харківського кабінету соціальної педагогіки досвідно-педологічної станції // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1927. – № 3 – 4. – С. 340–347.
456. Ровна М. З. Педологічний осередок у школі: його організація та робота / М. З. Ровна // Шлях освіти. – 1930. – № 11–12. – С. 165–170.
457. Родин А. М. Из истории запрета педологии в СССР / А. М. Родин // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 92–98.
458. Рожков А. Ю. В кругу сверстников. Жизненный мир молодого человека в Советской России 1920-х годов / А. Ю. Рожков. – Москва : Новое литературное обозрение, 2014. – 640 с.
459. Розвиток народної освіти і педагогічної науки в Українській РСР (1917 – 1957): Наукові записки / [відповідальний редактор М.М. Грищенко]. – Київ : Радянська школа, 1957. – 448 с.
460. Розенберг М. Й. Експериментальні дослідження ефективності програмованого навчання / М. Й. Розенберг // Радянська школа. – 1965. – № 8. – С. 25–30.
461. Романець О. В. Євгеніка в 20-х роках ХХ ст. в Україні / О. В. Романець // Наука та наукознавство. – 2010. – № 3. – С. 69–82.
462. Романов А. А. Опытнo-экспериментальная педагогика первой трети двадцатого века / А. А. Романов. – Москва : Школа, 1997. – 303 с.
463. Россолимо Г. И. Общая характеристика психологических профилей / Г. И. Россолимо. – Москва : Типография К. Л. Меншова, 1911. – 106 с.

464. Россолимо Г. И. План исследования детской души в здоровом и болезненном состоянии / Г. И. Россолимо. – Москва : Типо-литография Товарищества И. Н. Кушнерева, 1909. – 40 с.
465. Россолимо Г. И. Психологические профили / Г. И. Россолимо // Русская школа. – 1910. – № VII–VIII. – С. 239–268.
466. Ростунов Г. І. З досвіду програмованого навчання / Г. І. Ростунов // Радянська школа. – 1963. – № 2. – С. 28–34.
467. Ростунов Г. І. Програмоване навчання та його перспективи / Г. І. Ростунов // Програмоване навчання в школі: збірник статей / [за ред. Г. С. Костюка, М. А. Хлоп'ячого]. – Київ : Радянська школа, 1966. – С. 36–43.
468. Р-ский Н. Охрана детства на Западе / Н. Р-ский // Путь просвещения. – 1925. – № 7 – 8. – С. 198–206.
469. Рубінштейн П. Сучасна німецька психологія / П. Рубінштейн // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1929. – № 1. – С. 169–192.
470. Рубинштейн С. Л. К критике метода тестов / С. Л. Рубинштейн // Против педологических извращений в педагогике / [под ред. И. Ф. Сवादковского]. – Ленинград : Учпедгиз, 1937. – С. 24–39.
471. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Изд-во АПН СССР, 1973. – 53 с.
472. Руднева Е. И. Педологические извращения Выготского / Е. И. Руднева. – Москва : Государственное учебно-педагогическое изд-во, 1937. – 32 с.
473. Рудченко И. Объективная методика изучения организованности школьной группы / И. Рудченко // Основные проблемы педологии в СССР (По тезисам Первого Всероссийского педологического съезда) / [ред. А. Б. Залкинд]. – Москва : Издание организационного бюро съезда, 1928. – С. 161–162.

474. Румянцев Н. Е. Лекции по педагогической психологии для народных учителей / Н. Е. Румянцев. – Москва : Изд-во журнала «Народный учитель», 1913. – 256 с.
475. Румянцев Н. Е. Летние педологические курсы для учителей в С.-Петербурге 20 июля – 18 августа 1907 г. : отчет / Н. Е. Румянцев. – Санкт-Петербург : Типография П. П. Сойкина, 1907. – 220 с.
476. Румянцев Н. Е. Педагогическая психология / Н. Е. Румянцев. – Петороград : Типография «Тогблат», 1918. – 128 с.
477. Румянцев Н. Е. Педология (наука о детях), её возникновение, развитие и отношение к педагогике / Н. Е. Румянцев. – Санкт-Петербург : Изд-во О. Богдановой, 1910. – 81 с.
478. Румянцев Н. Техника школьных психологических опытов / Н. Румянцев. – Санкт-Петербург : Типография П. П. Сойкина, [б.г.], – 21 с.
479. Румянцев Н. Школьный психологический кабинет / Н. Румянцев // Русская школа. – 1908. – № 4. – С. 147–173.
480. Рыбников Н. Биографии и их изучение / Н. Рыбников. – Москва : Типография Н. Желудковой, 1920. – 47 с.
481. Рыбников Н. Биографический метод в психологии / Н. Рыбников // Психология и дети. – 1917. – № 6 – 8. – С. 1–14.
482. Рыбников Н. Деревенский школьник и его идеалы. – Москва : Мысль, 1916. – 122 с.
483. Рыбников Н. Школа и выбор профессии / Н. Рыбников // Психология и дети. – 1917. – № 3 – 4. – С. 26–34.
484. Ряппо Я. Народна освіта на Україні за десять років революції / Я. Ряппо. – Київ : Держвидав України, 1927. – 125 с.
485. Ряппо Я. Чергові завдання науково-методологічної роботи / Я. Ряппо // Шлях освіти. – 1926. – № 1. – С. 5–17.
486. Ряховський І. Д. Метод складання програмованих посібників / І. Д. Ряховський // Програмоване навчання в школі: збірник статей / [за ред.

- Г. С. Костюка, М. А. Хлоп'ячого]. – Київ : Радянська школа, 1966. – С. 66–73.
487. Самброс Ю. Досвід постановки тесту українського правопису / Ю. Самброс // Шлях освіти. – 1927. – № 1. – С. 177–184.
488. Сейко Н. А. Дитина шкільного віку як об'єкт добродійної підтримки в Україні в ХІХ – на початку ХХ століття / Н. А. Сейко // Освіта Донбасу. – 2011. – № 6. – С. 89–99.
489. Сейко Н. А. Дослідження добродійності у сфері освіти України : методологічні підходи до проблеми / Н. А. Сейко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 21 (232). – С. 203–214.
490. Семковский С. Задачи научно-исследовательских кафедр / С. Семковский // Наука на Украине. – 1922. – № 1. – С. 5–14.
491. Сенченков Н. П. Педологические исследования ребенка в отечественном педагогическом наследии первой трети ХХ века : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Сенченков Николай Петрович ; РГПУ имени А. И. Герцена. – Москва, 2006. – 399 с.
492. Сенченков Н. П. Педологические исследования типологии детства в первой трети ХХ века / Н. П. Сенченков // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена : психолого-педагогические науки. – 2005. – № 5. – С. 184–192.
493. Сеченов И. М. Кому и как разрабатывать психологию / И. М. Сеченов // Сеченов И. М. Избранные труды. – Москва : Изд-во Всесоюзного Института экспериментальной медицины, 1935. – С. 237–290.
494. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга / И. М. Сеченов // Сеченов И. М. Избранные труды. – Москва : Издательство Всесоюзного Института экспериментальной медицины, 1935. – С. 167–236.
495. Сеченов И. М. Элементы мысли / И. М. Сеченов // Сеченов И. М. Избранные труды. – Москва : Издательство Всесоюзного Института экспериментальной медицины, 1935. – С. 302–389.

496. Сикорский И. А. Воспитание в возрасте первого детства / И. А. Сикорский. – Санкт-Петербург : Издание А. Е. Рябченко, 1884. – 203 с.
497. Сикорский И. А. Вступление / И. А. Сикорский // Прейер В. Душа ребенка / [под ред. И. А. Сикорского]. – Санкт-Петербург : Издание А. Е. Рябченко, 1891. – С. 1–18.
498. Сикорский И. А. Душа ребенка / И. А. Сикорский / [под ред. П. Каптерева]. – Санкт-Петербург : Типография М. М. Стасюлевича, 1901. – 101 с.
499. Сикорский И. А. О явлениях утомления при умственной работе у детей школьного возраста / И. А. Сикорский // Здоровье. – 1879. – № 5. – С. 26–29.
500. Сикорский И. А. Педагогическое значение первого детства / И. А. Сикорский // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века / [сост. П. А. Лебедев]. – Москва : Педагогика, 1990. – С. 282–292.
501. Сикорский И. А. Психологическое значение детства и дошкольного периода / И. А. Сикорский // Дошкольное воспитание. – 1911. – № 11. – С. 6–8.
502. Сикорский И. А. Психологические основы воспитания / И. А. Сикорский. – Киев : Тип. Тов-ва И. Н. Кушнерев и К°, 1905. – 28 с.
503. Сикорский И. А. Сборник научно-литературных статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психологической гигиене / И. А. Сикорский. – Киев : Южно-русское книгоизд-во Ф. А. Иогансона, 1899. – Кн. 2. – 336 с.
504. Скороходова О. И. Как я воспринимаю и представляю окружающий мир / О. И. Скороходова. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1954. – 368 с.
505. Скуратівський Д. Проти «біологізації» колективізму / Д. Скуратівський // Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки. – 1930. – № 3–4. – С. 85–92.

506. Скуратівський Д. Проти комплексової і словесно-предметової системи. За політехнічну систему навчання / Д. Скуратівський // Комуністична освіта. – 1932. – № 1–2. – С. 56–67.
507. Словарь русского ребенка / [под ред. Н. А. Рыбникова].– Москва-Ленинград : Государственное изд-во, 1926. – 112 с.
508. Слуцький О. Б. Радянське і культурне будівництво на Україні в перші роки боротьби за соціалістичну індустріалізацію країни (1926 – 1929 рр.) / О. Б. Слуцький. – Київ : Видавництво АН УРСР, 1957. – 207 с.
509. Смолінчук Л. С. Науково-педагогічний доробок Олександра Самійловича Залужного (1886 – 1938) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Смолінчук Лариса Симонівна ; Інститут педагогіки НАПН України. – Київ, 2008. – 233 с.
510. Соколянський І. П. До класифікації подразників / І. П. Соколянський // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1926. – № 3. – С. 136–144.
511. Соколянський І. Несколько замечаний о слепоглухонемых и об авторе этой книги / И. Соколянський // Скороходова О. И. Как я воспринимаю и представляю окружающий мир. – Москва : Издательство АПН РСФСР, 1954. – С. 3–13.
512. Соколянський І. Організація педагогічного процесу за комплексовою системою, методика й методична техніка / І. Соколянський // Радянська освіта. – 1926. – № 1. – С. 11–16.
513. Соколянський І. Педагогіка школи та родини в системі соціального виховання / І. Соколянський // Радянська освіта. – 1928. – № 10. – С. 3–14.
514. Соколянський І. Про так зване читання з губ глухонімими / І. Соколянський // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1926. – № 2. – С. 35–37.
515. Соціалістичні змагання УНДІП та Харківської Досвідно-педологічної станції соціального виховання // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1929. – № 4. – С. 120–124.

516. Співробітники Інституту Охматдиту. Спроба підходу до організації поведінки дітей перед дошкільного віку за системою обумовленої поведінки // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1927. – № 2. – С. 29–38.
517. Степашко Л. А. Феномен советской педагогики / Л. А. Степашко // Педагогика. – 1998. – № 6. – С. 72–76.
518. Стоюхина Н. Ю. История советской психотехники: психология воздействия / Н. Ю. Стоюхина. – Москва : Логос, 2012. – 324 с.
519. Стоюхина Н. Ю. Социально-политическое воздействие на детей: из истории педологических исследований / Н. Ю. Стоюхина // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4. – С. 83–93.
520. Сухомлинский В. Сердце отдаю детям. – Киев : «Акта», 2012. – 563 с.
521. Сухомлинська О. В. Витоки й засади української школи рефлексології та педології (20-ті роки) / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 3. – С. 107–118.
522. Сухомлинська О. В. Деякі питання етимології педагогічного знання / О. В. Сухомлинська // Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – Київ : А.П.Н., 2003. – С. 3–15.
523. Сухомлинська О. В. Зарубіжний педагогічний досвід в Україні в 20-ті роки / О. В. Сухомлинська // Рідна школа. – 1992. – № 2. – С. 3–7.
524. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічне дослідження та його околиці / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2005. – № 4. – С. 43–47.
525. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес в Україні: регіональний вимір / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 2. – С. 42–49.
526. Сухомлинська О. В. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми / О. В. Сухомлинська // Історія педагогіки у структурі професійної підготовки вчителя: [збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету]. – Кам'янець-Подільський : КПДПУ, 2002. – Випуск 3. – Т. 1. – С. 7–15.

527. Сухомлинська О. В. Колектив і особистість у контексті філософії освіти / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2011. – № 4. – С. 2–5.
528. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О. В. Сухомлинська // Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – Київ : А.П.Н., 2003. – С. 16–25.
529. Сухомлинська О. В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 6–12.
530. Сухомлинська О. В. Міжнародні зв'язки педагогів України у 20-х – на початку 30-х рр. / О. В. Сухомлинська // Український історичний журнал. – 1991. – № 10. – С. 52–57.
531. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О. В. Сухомлинська // Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – Київ : А.П.Н., 2003. – С. 47–66.
532. Сухомлинська О. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2001. – № 4. – С. 10–15.
533. Сухомлинська О. В. Проблема «природа – виховання» в педагогічній теорії і шкільній практиці України 20 – 30-х рр. / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 73–80.
534. Сухомлинська О. Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології та педагогіки / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 41–45.
535. Сухомлинська О. Психотехніка – втрачений напрям радянської педагогічної науки і практики / О. Сухомлинська // Історико-педагогічний альманах. – 2012. – № 2. – С. 6–12.
536. Сухомлинська О. Радянська педагогіка як ідеологія: спроба історичної реконструкції / О. Сухомлинська // Історико-педагогічний альманах. – 2014. – № 1. – С. 4–24.

537. Сухомлинська О. Розвиток особистості і освіта: історичний вимір / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2008. – № 2. – С. 41–47.
538. Сыркин М. Ю. Исследование сопряженности (статистической связи) между показаниями «тестов одаренности» и социальным положением испытуемых / М. Ю. Сыркин // Основные проблемы педологии в СССР (По тезисам Первого Всероссийского педологического съезда) / [ред. А. Б. Залкинд]. – Москва : Издание организационного бюро съезда, 1928. – С. 152–154.
539. Сыркин М. Устойчивость социальных различий в показаниях тестов одаренности / М. Сыркин // Курек Н. История ликвидации педологии и психотехники. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2004. – С. 170–174.
540. Тализіна Н. Ф. Актуальні проблеми програмованого навчання / Н. Ф. Тализіна // Програмоване навчання в школі: збірник статей / [за ред. Г. С. Костюка, М. А. Хлоп'ячого]. – Київ : Радянська школа, 1966. – С. 18–35.
541. Тарасевич В. Проблеми важкого дитинства нормальної та допоміжної школи / В. Тарасевич, М. Тарасевич // Комуністична освіта. – 1932. – № 1–12. – С. 105–114.
542. Тарасевич Н. Детская моральная дефективность / Н. Тарасевич // Наша школа. – 1924. – № 3. – С. 48–52.
543. Тарасевич Н. Обзор работы Одесского областного врачебно-педагогического кабинета с января по апрель 1924 г. / Н. Тарасевич // Наша школа. – 1924. – № 3. – С. 85–86.
544. Тарасевич М. Одеський краєвий колектор для дефективних дітей / М. Тарасевич // Шлях освіти. – 1927. – № 4. – С. 218–219.
545. Тарасевич М. Одеський лікарсько-педагогічний кабінет / М. Тарасевич // Шлях освіти. – 1929. – № 8 – 9. – С. 142–146.
546. Тарасевич Н. Педология и ее значение в современном педагогическом строительстве / Н. Тарасевич // Путь просвещения. – 1923. – № 4. – С. 1 – 22.

547. Тарасевич Н. Рецидив безграмотности в рисовании у детей (Из клиники детской дефективности при Одесском Врачебно-педагогическом кабинете) / Н. Тарасевич // Наша школа. – 1924. – № 7–9. – С. 31–35; № 10–12. – С. 157–167.
548. Тарасевич Н. Элементы педологии / Н. Тарасевич // Путь просвещения. – 1925. – № 9. – С. 32–65.
549. Тематический указатель статей журнала «Педология» за четыре года (1928 – 1931 гг.) // Педология. – 1931. – № 7–8. – С. 131–144.
550. Тичина Є. Наша педологічна спроба / Є. Тичина // Шлях освіти. – 1929. – № 12. – С. 186–188.
551. Торндайк Е. Виміри у педагогіці // Путь просвещения. – 1925. – № 10. – С. 32–39.
552. Торндайк Э. Новые методы преподавания арифметики / Э. Торндайк / [под ред. Д. Л. Волковского]. – Москва : Работник просвещения, 1930. – 296 с.
553. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии / Э. Торндайк. – Москва : Работник просвещения, 1930. – 235 с.
554. Торндайк Э. Процесс учения у человека / Э. Торндайк. – Москва : Государственное учебно-педагогическое изд-во, 1935. – 160 с.
555. Третьяков Д. Одесская Педологическая станция. Кабинет Социального воспитания / Д. Третьяков // Наша школа. – 1923. – № 1. – С. 40–41.
556. Троцко А. Зв`язок соціальної педагогіки з іншими науками про людину (20-ті рр. ХХ століття) / А. Троцко, Л. Штефан // Історико-педагогічний альманах. – 2012. – № 2. – С. 18–21.
557. Троцук И. В. Нарратив как междисциплинарный методологический конструкт в современных социальных науках [Электронный ресурс] / И. В. Троцук. – Режим доступа : www2.usu.ru/philosophy/soc_phil/rus/courses/narratology.html.

558. Труды Второго Всероссийского съезда имени К. Д. Ушинского / [под ред. В. А. Зеленко]. – Санкт-Петербург : Издание исполнительной финансовой комиссии, 1914. – 128 с.
559. Труды Второго Всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1909 г. : отчет / [сост. М. И. Коноров]. – Санкт-Петербург : Типография П. П. Сойкина, 1910. – 401 с.
560. Труды Второго Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике в Петрограде с 26 по 31 декабря 1913 г. : отчет, составленный секретарем съезда И. В. Эвергетовым. – Петроград : Типография П. П. Сойкина, 1914. – 315 с.
561. Труды Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1906 г. (31 мая – 4 июня) : отчет / [сост. М. И. Коноров]. – Санкт-Петербург : Типография П. П. Сойкина, 1906. – 280 с.
562. Труды Первого Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике в Петрограде с 26 по 31 декабря 1910 г. : отчет, составленный секретарем съезда Н. Е. Румянцевым. – Санкт-Петербург : Типография П. П. Сойкина, 1911. – 567 с.
563. Українська педагогіка в персоналіях : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. : у 2 кн. Кн. 2. ХХ століття / О. В. Сухомлинська, Н. Б. Антоненко, Л. Д. Березівська [та ін.] ; за ред. О. В. Сухомлинської. – Київ : Либідь, 2005. – 552 с.
564. Уотсон Д. Біхевіоризм як психологія, що ґрунтується на рефлексах / Д. Уотсон // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1927. – № 1. – С. 178–191.
565. Уотсон Д. Бихевиоризм / Д. Уотсон // Хрестоматия по истории психологии. Период открытого кризиса (начало 10-х годов – середина 30-х годов ХХ в.) / [под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан]. – Москва : Изд-во Московского университета, 1980. – С. 34–44.
566. Уотсон Д. Психология как наука о поведении / Д. Уотсон. – Москва-Ленинград : Государственное Изд-во, 1926. – 384 с.

567. Уотсон Д. Психология с точки зрения бихевиориста / Д. Уотсон // Хрестоматия по истории психологии. Период открытого кризиса (начало 10-х годов – середина 30-х годов XX в.) / [под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан]. – Москва : Изд-во Московского университета, 1980. – С. 17–34.
568. Урунтаева Г. А. Методы изучения ребенка в зарубежной детской психологии второй половины XIX – 20 – 30-х годов XX века / Г. А. Урунтаева // Проблемы современного образования. – 2012. – № 4. – С. 64–77.
569. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / К. Д. Ушинський // Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. – Т. 1. – Київ : Радянська школа, 1983. – С. 192–479.
570. Ушинський К. Д. Програма педагогічного курсу для жіночих навчальних закладів / К. Д. Ушинський // Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. – Київ : Радянська школа, 1983. – Т. 1. – С. 480–491.
571. Федотова В. Г. Модернизация «другой» Европы / В. Г. Федотова. – Москва : ИФ РАН, 1997. – 255 с.
572. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д. И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 4. – С. 3–12.
573. Фельдштейн Д. И. Мир Детства в современном мире (проблемы и задачи исследования) / Д. И. Фельдштейн. – Москва-Воронеж : Модек, 2013. – 335 с.
574. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве – времени детства / Д.И. Фельдштейн. – Москва : Флинта, 1997. – 160 с.
575. Феофанов М. П. Теория культурного развития в педологии как эклектическая концепция, имеющая в основном идеалистические корни / М. П. Феофанов // Педология. – 1932. – № 1–2. – С. 21–34.

576. Фіалко Є. Й. Основні проблеми програмованого навчання / Є. Й. Фіалко // Програмоване навчання в школі: збірник статей / [за ред. Г. С. Костюка, М. А. Хлоп'ячого]. – Київ : Радянська школа, 1966. – С. 51–56.
577. Фігурін О. Випадіння з колективу й дезорганізаторські вчинки дітей під час роботи в шкільній дитячій групі / О. Фігурін // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1928. – № 3. – С. 125–136.
578. Фігурін О. Спроба дослідження вільних товариських дитячих об'єднань / О. Фігурін // Шлях освіти. – 1928. – № 11. – С. 102–111.
579. Фігурін О. Хатні умови життя учнів / О. Фігурін // Шлях освіти. – 1929. – № 11. – С. 169–176.
580. Фрадкин Ф. А. Педология: мифы и действительность / Ф. А. Фрадкин. – Москва : Знание, 1991. – 79 с.
581. Фрадкин Ф. А. Программа создания научной педагогики в работах П. П. Блонского / Ф. А. Фрадкин // Советская педагогика. – 1984. – № 6. – С. 85–90.
582. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне / Ю. Хабермас. – Москва : Весь Мир, 2003. – 416 с.
583. Хаїт І. А. Про знахарів, які претендували на звання учених / І. А. Хаїт // Комуністична освіта. – 1936. – № 7. – С. 59–63.
584. Хаїт І. А. Про псевдонауку педологію / І. А. Хаїт // Комуністична освіта. – 1936. – № 8. – С. 120–140.
585. Хазіна Ф. Проти еkleктизму та біологізації в питаннях педології / Ф. Хазіна // Комуністична освіта. – 1932. – № 4–5. – С. 44–49.
586. Харьковский педологический музей // Психология и дети. – 1917. – № 6–8. – С. 189–191.
587. Херсонский Р. Вопросы выбора профессии и школьный врач / А. Херсонский // Наша школа. – 1924. – № 7–9. – С. 66–69.
588. Хиллиг Г. Прометей Макаренко и «главбоги» педолимпа: Соколянский, Залужный, Попов / Г. Хиллиг. – Марбург : Марбургский университет, 1997. – 154 с.

589. Холл С. Идеальная школа на основе изучения детей (педологии) / С. Холл // Холл С. Собрание статей по педологии и педагогике. – Москва : Московское книгоизд-во, 1912. – С. 159–184.
590. Холл С. Исследование как жизненная основа преподавания / С. Холл // Холл С. Собрание статей по педологии и педагогике. – Москва : Московское книгоизд-во, 1912. – С. 121–141.
591. Холл С. Исследование о куклах / С. Холл, К. Эллис // Холл С. Очерки по изучению ребенка. – Москва : Пучина, 1925. – С. 9–68.
592. Холл С. История одной кучи песку / С. Холл // Холл С. Очерки по изучению ребенка. – Москва : Пучина, 1925. – С. 124–141.
593. Холл С. Наука о дитяти (педология) и ее отношение к воспитанию / С. Холл // Холл С. Собрание статей по педологии и педагогике. – Москва : Московское книгоизд-во, 1912. – С. 1–26.
594. Холл С. Новая психология как главная составная часть общего образования / С. Холл // Холл С. Собрание статей по педологии и педагогике. – Москва : Московское книгоизд-во, 1912. – С. 142–158.
595. Холл С. Педология как основа точной педагогики / С. Холл // Холл С. Собрание статей по педологии и педагогике. – Москва : Московское книгоизд-во, 1912. – С. 71–91.
596. Хроніка // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1925. – № 1. – С. 182–183; 1926. – № 2. – С. 201–202; 1927. – № 1. – С. 198; № 2. – С. 198; № 3–4. – С. 340–347.
597. Чавдаров С. Шкідлива книга (підручник «Педологія» Видро, Костюк, Чамата) / С. Чавдаров, Й. Ліпман // Радянська освіта. – 1936. – № 10. – С. 93–101.
598. Чамата П. Р. До питання про структури сполучених рефлексів / П. Р. Чамата // Збірник праць Київської Науково-дослідчої катедри педології. – Т. 1. – Київ : Київ-Друк, друкарня імені Леніна, 1930. – С. 307–320.
599. Чамата П. Р. Особливості розвитку самосвідомості у дітей / П. Р. Чамата // Радянська школа. – 1956. – № 7. – С. 11–19.

600. Чамата П. Р. Характер та його виховання у дітей / П. Р. Чамата. – Київ : «Радянська школа», 1958. – 43 с.
601. Челпанов Г. И. Что нужно знать педагогу из психологии / Г. И. Челпанов // Вопросы философии и психологии. – 1911. – № 106. – С. 38–39.
602. Чемберлен А. Дитя. Очерки по эволюции человека / А. Чемберлен / [под ред. приват-доцента Н. Д. Виноградова]. – Москва : Московское книгоиздательство, 1911. – 303 с.
603. Чепіга Я. Ф. Будова комплексу (Методичний лист) / Я. Ф. Чепіга // Чепіга (Зеленкевич) Я. Ф. Вибрані педагогічні твори / [наук. ред. Л. Д. Березівська]. – Харків : «ОВС», 2006. – С. 292–295.
604. Чепіга Я. Ф. Педологія, або наука про дітей / Я. Ф. Чепіга // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.) : хрестоматія / [упоряд. Л. Д. Березівська]. – Київ : Науковий світ, 2003. – С. 208–212.
605. Чепіга Я. Ф. Раціоналізація обліку. Проведення тестів / Я. Ф. Чепіга // Чепіга (Зеленкевич) Я. Ф. Вибрані педагогічні твори / [наук. ред. Л. Д. Березівська]. – Харків : «ОВС», 2006. – С. 298–300.
606. Чепіга Я. Ф. Що то є комплекс / Я. Ф. Чепіга // Чепіга (Зеленкевич) Я. Ф. Вибрані педагогічні твори / [наук. ред. Л. Д. Березівська]. – Харків : «ОВС», 2006. – С. 287–291.
607. Четвертий (IV) Французький конгрес у справі виховання анормальних дітей // Шлях освіти. – 1927. – № 8–9. – С. 211.
608. Шалаева С. Л. Педология в России: сущность и историческая судьба / С. Л. Шалаева // Интеграция образования. – 2014. – № 3. – С. 140–147.
609. Шаповаленко С. Г. Програмоване навчання хімії / С. Г. Шаповаленко // Програмоване навчання в школі : збірник статей / [за ред. Г. С. Костюка, М. А. Хлоп'ячого]. – Київ : Радянська школа, 1966. – С. 95–104.
610. Шапошников И. Об учете орфографической грамотности в школе / И. Шапошников // Просвещение на транспорте – 1927. – № 2. – С. 77–81.

611. Шварцман П. Я. Педология / П. Я. Шварцман, И. В. Кузнецова // Репрессированная наука / [под общей редакцией М. Г. Ярошевского]. – Выпуск II. – Санкт-Петербург : «Наука», 1994. – С. 121–139.
612. Швырев В. С. Методологический анализ науки (его сущность, основные типы и формы) / В. С. Швырев, Б. Г. Юдин. – Москва : Знание, 1980. – 64 с.
613. Шевалева Е. Опыт коллективной рефлексологии дошкольного возраста / Е. Шевалева // Детский коллектив и ребенок / [под ред. А. Залужного и С. Лозинского]. – Харьков : Книгоспилка, 1926. – С. 67–108.
614. Шевалева Е. Опыт экспериментально-психологического изучения детского коллектива / Е. Шевалева // Наша школа. – 1924. – № 1 – 2. – С. 68–71.
615. Шеварев П. А. Общие принципы построения и проверки тестов / П. А. Шеварев // Основные проблемы педологии в СССР (По тезисам Первого Всероссийского педологического съезда) / [ред. А. Б. Залкинд]. – Москва : Издание организационного бюро съезда, 1928. – С. 156.
616. Шкабара И. Е. Проблемно-генетический анализ как метод историко-педагогического исследования / И. Е. Шкабара // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 21–29.
617. Шнейдер М. А. К вопросу об отборе детей во вспомогательные школы / М. А. Шнейдер // Педология. – 1931. – № 7–8. – С. 113–117.
618. Шнейдер М. А. Некоторые предпосылки методики и организации педологической работы в массовой школе / М. А. Шнейдер // Педология. – 1931. – № 2 – С. 78–83.
619. Шпильрейн И. Н. К вопросу о теории психотехники / И. Н. Шпильрейн // Психологический журнал. – 1998. – № 3. – С. 156–169.
620. Штейнгауз С. Городской институт детской психологии и экспериментальной педагогики имени Н. В. Якунина в Одессе / С. Штейнгауз // Психология и дети. – 1917. – № 6–8. – С. 191–194.
621. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методологические основы / В. Штерн. – Москва : Наука, 1998. – 336 с.

622. Штефко В. Г. Основы биологической анатомии ребенка / В. Г. Штефко. – Москва : «Охрана материнства и младенчества», 1928. – 232 с.
623. Штефко В. Г. Современное состояние вопроса учения о конституциях и анатомо-клиническая схема конституциональной диагностики / В. Г. Штефко // Основные проблемы педологии в СССР (По тезисам Первого Всероссийского педологического съезда) / [ред. А. Б. Залкинд]. – Москва : Издание организационного бюро съезда, 1928. – С. 16–17.
624. Штівельман М. З шкідливої практики педологічної роботи / М. Штівельман, С. Турбовська // Комуністична освіта. – 1936. – № 8. – С. 156 – 160.
625. Шуберт А. Альфред Бине и Эрнст Мейман как основатели экспериментальной педагогики / А. Шуберт // Психология и дети. – 1917. – № 2. – С. 3–15.
626. Щеглова С. Н. Как изучать детство: социологические методы исследования современных детей и современного детства / С. Н. Щеглова. – Москва : Юнпресс, 2000. – 72 с.
627. Щедровицкий Г. П. Проблемы методологии системного исследования / Г. П. Щедровицкий. – Москва : Знание, 1964. – 48 с.
628. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – Санкт-Петербург : Летний сад, 2000. – 416 с.
629. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1978. – 391 с.
630. Юдина Н. П. Современные подходы к исследованию историко-педагогического процесса в свете тенденций постнеклассической рациональности: [монография] / Н. П. Юдина. – Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 2001. – 110 с.
631. Юрженко О. І. Вклад учених одеського університету у розвиток психології / О. І. Юрженко, Д. Г. Елькін // Радянська школа. – 1965. – № 5. – С. 53–55.

632. Ющенко К. Л. Постійно діючий семінар з питань програмованого навчання / К. Л. Ющенко, О. М. Довгялло // Радянська школа. – 1965. – № 3. – С. 22–27.
633. Янченко Т. Біхевіоризм Дж. Уотсона як підґрунтя розвитку педології / Т. Янченко // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 1. – С. 64–71.
634. Янченко Т. В. Взаємодія соціальної педагогіки та педології у контексті їх наукового становлення (20-ті роки ХХ ст.) / Т. В. Янченко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / [за ред. Л.П.Мельник, В.І.Співака]. – Вип. XXIV. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2015. – С. 256–267.
635. Янченко Т. В. Вивчення дитини як провідний напрям науково-практичного розвитку педології (20-ті – перша половина 30-х років ХХ ст.) / Т. В. Янченко // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2015 рік / редкол.: О. М. Топузов (голов. ред.) [та ін.]. – Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2015. – С. 43–44.
636. Янченко Т. В. Вивчення дитячого колективу в українській педології (20-ті – початок 30-х років ХХ ст.) / Т. В. Янченко // Наукові праці : науково-методичний журнал. – Серія : Педагогіка. – Вип. 239. – Т. 251. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2014. – С. 37–40.
637. Янченко Т. В. Витоки наукового розвитку педології: педагогічна антропологія К. Ушинського / Т. В. Янченко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Серія : Педагогічні науки. – 2013. – Випуск 110. — С. 105–108.
638. Янченко Т. В. Витоки становлення педологічної науки / Т. В. Янченко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – 2014. – Випуск. 122. – Серія : Педагогічні науки. – С. 324–329.
639. Янченко Т. Влияние психологических и педагогических идей Л. С. Выготского на развитие педологии / Т. Янченко // // Theoretical and Applied Science. – 2016. – № 1. – P. 174–178.

640. Янченко Т. В. Етапи науково-практичного розвитку педології в Україні / Т. В. Янченко // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2016 рік / редкол.: О. М. Топузов (голов. ред.) [та ін.]. – Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2016. – С.
641. Янченко Т. В. Європейські витоки наукового розвитку педології в Україні: експериментальна педагогіка Е. Меймана / Т. В. Янченко // Вісник Черкаського університету імені Б. Хмельницького. – Серія : Педагогічні науки. – 2013. – № 30. – С. 144–149.
642. Янченко Т. Життя та науково-практична діяльність Ольги Дорошенко у контексті розвитку вітчизняної педології / Т. Янченко // Освіта крізь призму мікроісторії: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / [за ред. О. В. Сухомлинської]. – Київ : Київський університет ім. Б. Грінченка, 2015. – С. 309–320.
643. Янченко Т. Заборона педології в Україні у контексті розвитку радянського суспільства / Т. Янченко // International Scientific Journal. – 2015. – № 8. – С. 48–53.
644. Янченко Т. В. Зародження та розвиток педології як наукової галузі у зарубіжних країнах (кінець XIX – початок XX ст.) / Т. В. Янченко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія : Педагогічні науки. – 2013. – № 23. – С. 38–48.
645. Янченко Т. В. Ідеї національної освіти та виховання у науковій спадщині українських педологів // Українські педагоги про національно-патріотичне виховання : збірник матеріалів Всеукраїнського науково-практичного семінару / Т. В. Янченко / [редкол. : Л. Д. Березівська (голова редкол.), С. М. Зозуля, Т. В. Філімонова]. – Київ : ДНПБ імені В. О. Сухомлинського, 2016. – С. 30.
646. Янченко Т. В. Ідеї розвитку особистості у вітчизняній педології початку XX ст. / Т. В. Янченко // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. – Серія : Педагогічні науки. – 2013. – Випуск 123. – Т. II. – С. 403–408.

647. Янченко Т. В. Ідеї цілісного дослідження дитини в українській педології 20-х – початку 30-х рр. ХХ ст. / Т. В. Янченко // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – 2015. – № 1. – Серія : Педагогічні науки. – С. 31–36.
648. Янченко Т. В. Інституціалізація педології в Україні (20-ті роки ХХ ст.) / Т. В. Янченко // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2014 рік / редкол.: О. М. Топузов (голов. ред.) [та ін.]. – Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2014. – С. 61–62.
649. Янченко Т. В. Інституційне оформлення педології в Україні (20-ті роки ХХ ст.) / Т. В. Янченко // Історико-педагогічний альманах. – 2015. – № 1. – С. 48–56.
650. Янченко Т. В. Ліквідація педології в Україні: причини та наслідки / / Т. В. Янченко // Молодь і ринок. – 2015. – № 11. – С. 45–49.
651. Янченко Т. В. Методи дослідження дитини у зарубіжній педології кінця ХІХ – початку ХХ ст. / Т. В. Янченко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Ялта : Кримський гуманітарний університет, 2013. – Випуск 39. – Частина 4. – С. 384–391.
652. Янченко Т. В. Міжнародні зв'язки української педології / Т. В. Янченко // Актуальні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень шкільної освіти: [збірник тез і анотованих матеріалів ХІV Всеукраїнської історико-педагогічної конференції]. – Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2014. – С. 67–68.
653. Янченко Т. Міжнародні зв'язки української педології (20-ті – початок 30-х років ХХ ст.) / Т. Янченко // Історико-педагогічний альманах. – 2014. – № 2. – С. 29–36.
654. Янченко Т. В. Науково-практична діяльність Дніпропетровської досвідно-педагогічної станції (20-ті – початок 30-х років ХХ ст.) / Т. В. Янченко // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. – Серія : Педагогіка і психологія. – 2015. – № 1. – С. 45–50.

655. Янченко Т. В. Научное развитие педологии (конец XIX – первая треть XX века) / Т. В. Янченко // *European Journal of Education and Applied Psychology*. – 2015. – № 1. – С. 9–13.
656. Янченко Т. В. Оцінка освітніх потреб дитини (20-ті роки XX ст.) у контексті спадщини В. Сухомлинського / Т. В. Янченко // *Педагогічний альманах: [збірник наукових праць]*. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. – Випуск 26. – С. 309–315.
657. Янченко Т. В. Оцінка освітніх потреб дитини у вітчизняній педології (20-ті роки XX ст.) та у спадщині В. Сухомлинського / Т. В. Янченко // *Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: виховуємо культуру потреб особистості: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції і XXII Всеукраїнських педагогічних читань : у 3 ч. / [за заг. ред. А. М. Зубка]*. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. – Ч. II. – С. 201–207.
658. Янченко Т. В. Оцінка феномена педології у сучасному науковому просторі / Т. В. Янченко // *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. – 2016. – Випуск. 133. – Серія : Педагогічні науки. – С. 268–273.
659. Янченко Т. В. Педагогічна антропология К. Ушинського як підґрунтя розвитку педології / Т. В. Янченко // *Філософсько-педагогічна спадщина Костянтина Дмитровича Ушинського : нове прочитання (до 190-ої річниці від дня народження К. Д. Ушинського) : [матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 19 лютого 2014 р.]*. – Чернігів : ЧОШПО імені К. Д. Ушинського, 2014. – С. 197–201.
660. Янченко Т. В. Педологічні погляди Якова Чепіги / Т. В. Янченко // *Педагогічні ідеї Софії Русової у контексті сучасної освіти: [матеріали Міжнародної науково-практичної конференції]*. – Чернігів : Десна Поліграф, 2016. – С. 227–230.
661. Янченко Т. В. Педология важкого дитинства у сучасних вимірах толерантності / Т. В. Янченко // *Науковий вісник Миколаївського*

- національного університету імені В. О. Сухомлинського. – Серія : Педагогічні науки. – 2014. – № 3. – С. 335–341.
662. Янченко Т. В. Педологія в Україні та зарубіжжі: теорія та практика : [монографія] / Т. В. Янченко. – Чернігів : Десна Поліграф, 2016. – 448 с.
663. Янченко Т. В. Педологія як основа соціального виховання дітей в Україні у 20-ті роки ХХ ст. / Т. В. Янченко // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. – Серія : психолого-педагогічні науки. – 2014. – № 4. – С. 233–239.
664. Янченко Т. В. Питання діяльності університетів у зарубіжних педологічних дослідженнях (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) / В. Янченко // Ідея університету у європейському і національному вимірах: традиції, сьогодення, перспективи: [збірник тез науково-практичної конференції]. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2016. – С. 92–93.
665. Янченко Т. В. Проблема развития личности ребенка в российской педологии (начало ХХ века) / Т. В. Янченко // Психолого-педагогические проблемы личности и общества : [материалы Международной научно-практической конференции (20 февраля 2014 г.)]. – Днепропетровск : Середняк Т. К., 2014. – С. 228–230.
666. Янченко Т. В. Проблема реформування школи у педології кінця ХІХ – початку ХХ ст. / Т. В. Янченко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Серія : Педагогічні науки. – 2014. – Випуск 115. – С. 280–284.
667. Янченко Т. В. Програмоване навчання як результат еволюції ідей педології та біхевіоризму / Т. В. Янченко // Молодий вчений. – 2016. – № 12 (39). – С. 550–554.
668. Янченко Т. В. Професійна орієнтація та професійний відбір у вимірах психотехніки і педології / Т. В. Янченко // Розвиток професіонала і професіоналізму: збірник наукових праць / [за ред. С. П. Архіпової]. – Черкаси : ФОП Гордієнко Є. І., 2014. – С. 363–366.

669. Янченко Т. В. Психологічне вивчення дитини як результат еволюції ідей педології (60 – 70-ті роки ХХ ст.) / Т. В. Янченко // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2016. – № 2 (21). – Ч. 1. – С. 221–226.
670. Янченко Т. В. Психолого-педагогические аспекты культурно-исторической теории Л. С. Выготского / Т. В. Янченко // Национальные культуры в межкультурной коммуникации : сб. науч. ст. в 2 ч. – Ч. 1. Социально-исторические аспекты межкультурного взаимодействия / [редкол. : Э. А. Усовская (отв. ред.) и др.]. — Минск : Колорград, 2016. – С. 540–547.
671. Янченко Т. В. Психология бихевиоризма как основа развития педологии (начало ХХ века) / Т. В. Янченко // Альманах современной науки и образования. – 2014. – № 2. – 2014. – С. 193–197.
672. Янченко Т. Радянська наука педології в Україні у 20-ті роки ХХ ст. / Т. Янченко // Історико-педагогічний альманах. – 2014. – № 1. – С. 29–36.
673. Янченко Т. В. Развитие педологии в России в начале ХХ века / Т. В. Янченко // Актуальные вопросы современной науки : [сборник научных трудов]. – 2013. – Выпуск 30. – Ч. 1. – Новосибирск : Центр развития научного сотрудничества, 2013. – С. 227 – 236.
674. Янченко Т. Развитие педологии в США в конце XIX – начале ХХ века / Т. Янченко // Educational Researcher. – 2016. – № 9. – Р. 975–981.
675. Янченко Т. В. Розвиток педології в Україні на початку ХХ ст. / Т. В. Янченко // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2013 рік / редкол.: О. М. Топузов (голов. ред.) [та ін.]. – Київ : Педагогічна думка, 2013 – С. 37–38.
676. Янченко Т. В. Розвиток педології як наукової галузі у США та Західній Європі у кінці XIX – на початку ХХ ст.: джерелознавчий аспект / Т. В. Янченко // Педагогічний дискурс : [зб. наук. праць]. – Випуск 15. – Хмельницький: Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2013. – С. 782–787.

677. Янченко Т. В. Соціальне виховання дітей в Україні у 20-ті роки ХХ ст. через призму наукового розвитку педології / Т. В. Янченко // Соціально-педагогічна парадигма виховання: сутність та шляхи реалізації: [тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (м. Ніжин, 25–26 верес. 2014 р.)]. – Ніжин : НДУ імені М. Гоголя, 2014. – С. 222–224.
678. Янченко Т. В. Соціально-політичні та культурно-наукові умови розвитку педології в Україні (20-ті роки ХХ ст.) / Т. В. Янченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. – Серія : Педагогіка і психологія. – 2014. – Випуск 42. – Ч. 1. – С. 294–298.
679. Янченко Т. В. Теоретико-методологічні засади розвитку педології в Україні / Т. В. Янченко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Серія : Педагогічні науки. – 2012. – Випуск 104. – С. 305–309.
680. Янченко Т. Теорія рекапітуляції Дж. Болдуїна як підґрунтя наукового розвитку педології / Т. Янченко // Шлях освіти. – 2013. – № 2. – С. 43–47.
681. Ярмаченко М. Д. Академія педагогічних наук України (п'ятиріччя становлення і розвитку) / М. Д. Ярмаченко. – Київ : Педагогічна думка, 1997. – 154 с.
682. Ярошевский М. Г. Наука о поведении: русский путь / М. Г. Ярошевский. – Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : Модек, 1996. – 380 с.
683. Ясницкий А. Об изоляционизме советской психологии: зарубежные конференции 1920 – 1930-х гг. / А. Ясницкий // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 101–112.
684. Arnett J. J. G. Stenley Hall's Adolescence: Brilliance and Nonsense / J. J. Arnett // History of Psychology (American Psychological Association). – 2006. – Vol. 9. – № 3. – P. 186–197.

685. Bronfenbrenner U. Soviet methods of character education: Some implications for research / U. Bronfenbrenner // *Readings in child behaviour and development*. – New York : University of Illinois, 1964. – P. 79–88.
686. Byford A. *Childhood Studies: Russia* / A. Byford // *Oxford Bibliographies Online: Childhood Studies*. – New York : Oxford University Press, 2012. – URL: <http://www.oxfordbibliographies.com/page/childhoodstudies>.
687. Byford A. Parent Diaries and the Child Study Movement in Late Imperial and Early Soviet Russia / A. Byford // *The Russian Review*. – 2013. – № 72. – P. 212–241.
688. Byford A. Professional Cross-Dressing: Doctors in Education in Late Imperial Russia (1881-1917) / A. Byford // *The Russian Review*. – 2006. – № 65. – P. 586–616.
689. Byford A. Psychology at High School in Late Imperial Russia (1881-1917) / A. Byford // *History of Education Quarterly*. – 2008. – № 48. – P. 265–297.
690. Byford A. The Mental Test as a Boundary Object in Early-20th-Century Russian Child Science / A. Byford // *History of the Human Sciences*. – 2014. – № 27. – P. 22–58.
691. Byford A. Turning Pedagogy into a Science: Teachers and Psychologists in Late Imperial Russia (1897-1917) / A. Byford // *Osiris*. – 2008. – № 23. – P. 50–81.
692. Chrisman O. *Paidology: The science of the child. The historical child* / O. Chrisman. – Boston : R.G. Badger, 1920. – 471 p.
693. Edelman M. Social Movements: Changing Paradigms and Forms of Politics / M. Edelman // *Annual Review of Anthropology*. – 2001. – № 30. – P. 285–317.
694. Ewing E. T. Restoring Teachers to Their Rights: Soviet Education and the 1936 Denunciation of Pedology / E. T. Ewing // *History of Education Quarterly*. – 2001. – № 41/4. – P. 471–493.
695. Friskel S. A General Theory of Scientific Intellectual Movements / S. Friskel, N. Gross // *American Sociological Review*. – 2005. – № 70. – P. 204–232.

696. Hall S. Adolescence: its psychology and its relations phisyology, anthropology, sociology, sex, crimo, religion and education / S. Hall. – New York : D. Appleton and Company, 1904. – Vol. 1. – 626 p.
697. Hall S. Educational problems / S. Hall. – New York and London : D. Appleton and Company, 1911. – Vol. 1. – 740 p.
698. Hall S. The Contents of children`s minds on entering school / S. Hall. – New York and Chicago : E. L. Kellogy and Co, 1893. – 80 p.
699. Hall S. Youth: Its Education, Regimen and Higiene / S. Hall. – New York : D. Appleton and Company, 1906. – 402 p.
700. Harrison E. A study of child nature / E. Harrison. – Chicago : Chicago Kindergarden College, 1900. – 207 p.
701. Kelly C. Children`s world: growing up in Russia, 1890 – 1991 / C. Kelly. – Yale : Yale University Press, 2007. – 714 p.
702. Krementsov N. Stalinist science / N. Krementsov. – Princeton : Princeton University Press, 1997. – 424 p.
703. Ludy B. A breaf biografical sketch of G. Stenley Hall / B. Ludy // A breaf History of Modern Psychology. – Massachusetts : Blackwell Publishing, 2007. – P. 63–68.
704. O`Donnell J. M. The Origins of Behaviorism: American psychology / J. M. O`Donnell. – New York : University Press, 1985. – 110 p.
705. Pressey S. L. A machine for automatic teaching of drill material / S. L. Pressey // School and Society. – 1927. – № 25. – P. 549–552.
706. Pressey S. L. A simple apparatus which gives tests and scores and teaches / S. L. Pressey // School and Society.– 1926. – № 23. – P. 373–376.
707. Popiv Olikssander // Encyclopedia of Ukraine. – Vol. IV. – Toronto-Buffalo-London : Education, 1993. – P. 142.
708. Qvortrup J. The Palgrave Handbook of Childhood Studies / J. Qvortrup, W. A. Corsaro, M.-S. Honig. – Basingstoke : Palgrave-Macmillan, 2009. – 208 p.
709. Research Methods in Psychology / J. Shaugnessy, E. Zechmeister, J. Zechmeister. – Boston : McGraw-Hill Higher Education, 2000. – 560 p.

710. Richards R. J. The Tragic Sense of Life: Ernst Haeckel and the Struggle over Evolutionary Thought / R. J. Richards. – Chicago : University of Chicago Press, 2008. – 190 p.
711. Samelson F. Struggle for scientific authority: The reception of Watson`s behaviorism / F. Samelson // Journal of the History of the Behavioral Sciences. – 1981. – № 17. – P. 399–425.
712. Skinner B. F. Teaching Machines / B. F. Skinner // Scientific American. – 1961. – № 205 (11). – P. 90–102.
713. Skinner B. F. The science of learning and art of teaching / B. F. Skinner // Harvard Education Review. – 1954. – № 24. – P. 86–97.
714. Skinner B. F. Verbal Behavior / B. F. Skinner. – New York : Appleton century crofts, 1957. – 486 p.
715. Thomson K. S. Ontogeny and Phylogeny Recapitulated / K. S. Thomson // American Scientist. – 1988. – Vol. 76. – May/June. – P. 272–274.
716. Vargas E. A. B. F. Skinner`s Verbal Behavior: an Introduction / E. A. Vargas // Brazilian Journal of Behavioral and Cognitive Therapy. – 2007. – Vol. IX. – № 2. – P. 1–20.
717. Yasnitsky A. From Vygotsky to Vygotskian psychology: Introduction to the Kharkov school / A. Yasnitsky, M. Ferrari // Journal of the history of the behavioral sciences. – 2008. – Т. 44. – № 2. – P. 55–64.

**Центральний державний архів
вищих органів влади та управління України**

Ф. Р – 166. Міністерство народної освіти УРСР (Народний комісаріат освіти УСРР). 1917–1988 рр.

оп. 1

718. Спр. 337. Матеріали про організацію народної освіти на Україні, 23 січня – 26 липня 1919 р., 196 арк.
719. Спр. 1102. Матеріали про роботу Харківської академії теоретичних знань, 11 грудня 1920 – 7 грудня 1921 рр., 535 арк.

оп. 2

720. Спр. 463. Матеріали про організацію та роботу Київської науково-дослідної кафедри педології (протоколи, звіти, доповідні записки, кошториси, штатний розпис), 19 листопада 1921 – 8 жовтня 1924 рр., 61 арк.
721. Спр. 465. Матеріали про організацію науково-дослідних кафедр при Одеських вузах (протоколи, плани, доповідні записки, схеми, кошториси), 15 жовтня 1921 – 5 лютого 1924 рр., 142 арк.
722. Спр. 468. Матеріали про організацію та роботу науково-дослідної кафедри педології при Одеському педологічному інституті (протоколи, звіти, доповідні записки, резолюції зборів), 24 серпня 1921 – 8 серпня 1924 рр., 95 арк.
723. Спр. 538. Матеріали про організацію та стан соціально-виховної роботи на Україні, 10 червня – 27 жовтня 1921 р., 160 арк.
724. Спр. 542. Звіти губернських відділів соціального виховання України про їх роботу за 1920 – 1921 рр., 1921 р., 111 арк.
725. Спр. 559. Протоколи засідань науково-педагогічного відділу Головоцвиху Наркомпросу УСРР за 1921 – 1922 рр., 25 липня 1921 – 4 квітня 1922 рр., 10 арк.
726. Спр. 561. Накази та виписи з наказів Головоцвиху, 7.05.1921 – 18.06.1922, 233 арк.
727. Спр. 580. Постанови, циркуляри, інструкції Наркомпросу УСРР, 28 січня – 5 грудня 1921 р., 63 арк.
728. Спр. 590. Матеріали про організацію та роботу секції охорони дитинства при губсоцвихах України, 18 серпня – 21 жовтня 1921 р., 114 арк.
729. Спр. 593. Звіти, протоколи, доповідні записки губсоцвихів України, 24 листопада 1921 – 3 травня 1923 рр., 114 арк.
730. Спр. 594. Звіт комісії по охороні дитинства при Одеському губернському відділі народної освіти, 1 березня 1922 р., 24 арк.

731. Спр. 1156. Матеріали про роботу Українського наукового комітету і його організацій (звіти, операційні і видавничі плани, кошториси), 1 січня 1922 – 5 грудня 1927 рр., 258 арк.
732. Спр. 1189. Матеріали про роботу Одеської асоціації наукової педагогіки, 10 грудня 1922 – 30 серпня 1923 рр., 17 арк.
733. Спр. 1190. План роботи та звіти про науково-дослідну роботу математичної кафедри в Одесі 1922/1923, 1923/1924, 1924/1925 академічний роки та особові картки аспірантів цієї кафедри, 26 липня 1922 – 29 липня 1925 рр., 136 арк.
734. Спр. 1206. Операційні плани, кошториси витрат науково-дослідної кафедри педагогіки при Харківському Інституті народної освіти на 1925/1926 академічний рік та листування з цим інститутом про заснування кафедри педології, 9 січня 1922 – 4 лютого 1926 рр., 113 арк.
735. Спр. 1599. Положення про дослідні станції Головоцвиху при Наркомпросі УСРР та плани і місячні звіти про роботу відділів Головоцвиху, 8 квітня 1922 – 6 січня 1923 рр., 124 арк.
736. Спр. 1619. Операційний план Українського головного комітету соціального виховання дітей на 1922 р., 1 січня – 6 листопада 1922 р., 208 арк.
737. Спр. 1623. Матеріали про роботу Головоцвиху (звіти, доповіді, резолюції), 1922 – 1923 рр., 195 арк.
738. Спр. 1624. Плани, звіти та доповіді про діяльність Центральної Досвідної станції, педологічного відділу і лікарсько-педагогічного кабінету Головоцвиху при Наркомпросі УСРР, жовтень 1922 – лютий 1924 рр., 159 арк.
739. Спр. 1634. Виписи з місячних звітів про діяльність Катеринославського губсоцвиху, лютий – серпень 1922 р., 21 арк.
740. Спр. 1636. Виписи з місячних звітів про діяльність Київського губсоцвиху, січень – березень 1922 р., 18 арк.

741. Спр. 1684. Протоколи засідань колегії відділу патологічного дитинства і лікарсько-педагогічного кабінету досвідної станції Головсоцвиху, 14 липня 1922 – 14 серпня 1923 рр., 54 арк.
742. Спр. 1686. Матеріали про роботу та господарсько-матеріальний стан установ для дефективних дітей, 15 травня 1922 – 12 січня 1923 рр., 199 арк.
743. Спр. 1687. Звіти, доповіді, анкетні відомості про стан установ для дефективних дітей, 10 червня 1922 – 14 лютого 1923 рр., 138 арк.
- оп. 3
744. Спр. 893. Положення РНК СРСР про організацію справи народної освіти у російській соціалістичній республіці, протоколи засідань лікарсько-педагогічної ради Головсоцвиху, 23 січня – 10 лютого 1923 р., 64 арк.
745. Спр. 898. Звіт про роботу Харківської досвідної станції за листопад 1923 року, 18 листопада 1923 – 25 січня 1924 рр., 4 арк.
746. Спр. 900. Протоколи засідання колегії центральної досвідної станції Головсоцвиху, 28 лютого – 17 грудня 1923 р., 58 арк.
747. Спр. 901. Матеріали про роботу досвідно-педологічної станції (положення, протоколи, звіти, доповіді, штати, кошториси, плани роботи), 4 липня 1923 – 26 травня 1924 рр., 140 арк.
748. Спр. 902. Протоколи засідань президії асоціації наукової педагогіки та протоколи Одеського наuczпедкому, 15 січня – 16 липня 1923 р., 73 арк.
749. Спр. 917. Матеріали про роботу Київського обласного інспектора установ для дефективних дітей, 13 січня – 28 грудня 1923 р., 70 арк.
750. Спр. 918. Матеріали про роботу Одеського обласного інспектора установ для дефективних дітей, 18 січня – 31 грудня 1923 р., 102 арк.
751. Спр. 963. Накази Наркомосу УСРР і Головсоцвиху про роботу відділів і головкомів та по особистому складу, 2 січня – 29 грудня 1923 р., 170 арк.
- оп. 4
752. Спр. 346. Наказ, план робіт та звіт Катеринославського лікарсько-педагогічного кабінету. Листування з Катеринославським кабінетом

- соціальної педагогіки про затвердження його штатів і фінансування, 11 лютого – 31 грудня 1924 р., 20 арк.
753. Спр. 347. Протоколи пленумів Науково-педагогічного комітету та засідань Педологічного кабінету Київського Губсоцвиху; доповіді та звіти про їх діяльність. Список робітників Київської крайової досвідно-педологічної станції, 17 квітня – 30 травня 1924 р., 92 арк.
754. Спр. 348. Матеріали про науково-педагогічну та методологічну роботу Одеського губвідділу народної освіти (протоколи науково-педагогічного комітету і президії педологічної станції, плани робіт, доповіді, звіти), 5 березня – 15 грудня 1924 р., 230 арк.
755. Спр. 349. Звіти про роботу Науково-педагогічного комітету і кабінету соціального виховання Полтавського губсоцвиху та листування з ним про науково-методичну роботу, 1 лютого – 26 листопада 1924 р., 15 арк.
756. Спр. 644. Доповідні записки про роботу та списки співробітників Одеського педологічного інституту, 14 січня – 23 липня 1924 р., 104 арк.
757. Спр. 865. Накази Наркомосу УСРР. Копії, 2 січня – 31 грудня 1924 р., 166 арк.
758. Спр. 866. Протоколи засідань президії Головсоцвиху. Оригінали та копії, 16 січня – 21 січня 1924 р., 8 арк.
759. Спр. 880. Матеріали про діяльність Катеринославського губсоцвиху та стан соціально-виховної роботи в губернії (протоколи, плани, звіти, доповіді), 18 лютого – 9 грудня 1924 року, 119 арк.
760. Спр. 911. Протоколи засідань Комісії по прийому дітей до досвідних установ Головсоцвиху. Заяви про прийом дітей в колектор та дитбудинки м. Харкова; анкети та реєстраційні картки дітей, 12 вересня 1924 – 29 січня 1925 рр., 63 арк.
761. Спр. 951. Загальний звіт Укрголовнауки про роботу науково-дослідних кафедр України за 1923/24 р., 1924 р., 8 арк.

762. Спр. 569. План преподавания педологии, дефектологии и гигиены детского возраста на Педкурсах 1924–1925 учебный год, 1924 – 1925 pp., 190 арк.
763. Спр. 678. Стенограма засідань IV сесії науково-педагогічного комітету Головоцвиху при Наркомосі УСРР, 1 червня – 5 червня 1925 р., 418 арк.
764. Спр. 724. Заяви вчених України про надання закордонних командировок та звіти про командировки. Інформаційні відомості про видачу наукових командировок за кордон з 1 квітня 1922 р. по 1 січня 1925 р., 8 липня – 25 липня 1925 р., 66 арк.
765. Спр 724а. Постанова РНК УСРР про розвиток науково-дослідних установ і підготовку наукових робітників та викладачів вузів. Списки членів Пленуму Укрнауки, особового складу науково-дослідних інститутів і кафедр на 1922 – 27 pp. та списки аспірантів, 1 січня 1925 – 1 жовтня 1927 pp., 443 арк.
оп. 6
766. Спр. 267. Статистичні відомості про стан і роботу науково-дослідних кафедр України за 1924/25, 1925/1926 навч. р., 16 січня – 30 грудня 1926 р., 114 арк.
767. Спр. 281. Матеріали про стан і розвиток соціально-виховної роботи на Україні (тези доповідей, доповідна і пояснююча записки, план роботи соцвиху на січень – березень 1926 р., штати, кошториси, мережа установ соцвиху на 1926/27 р.), 20 лютого – 27 серпня 1926 р., 129 арк.
768. Спр. 282. Оперативний план Наркомосу УСРР у галузі соціального виховання на 1926/27 р., 1926 р., 27 арк.
769. Спр. 1907. Протоколи нарад політосвіт робітників Катеринославської округи, плани роботи по соцвиху і дошкільному вихованню Катеринославської округової інспектури народної освіти 1925/26 р., 6 лютого – 3 грудня 1926 р., 51 арк.

770. Спр. 1931. Листування з Дніпропетровською окрінспектурою по питаннях дитячих будинків. Акт обстеження дитячої колонії, 11 червня 1926 – 20 жовтня 1930 рр., 74 арк.
оп. 7
771. Спр. 363. Звіти Дніпропетровської окрінспектури народної освіти про її роботу за 1926/27 р., 20 грудня 1927 – 30 травня 1928 рр., 74 арк.
772. Спр. 647. Протоколи засідань Комісії Наркомосу УСРР по розгляду та дозволу наукових командировок за кордон та матеріали до них, 1 червня – 6 липня 1927 р., 61 арк.
773. Спр. 648. Звіти про закордонні командировки наукових робітників України, 1 жовтня 1927 – 31 липня 1928 рр., 250 арк.
774. Спр. 650. Анкети та заяви про дозвіл на закордонні наукові командировки викладачам вузів України, 1 листопада 1927 – 31 серпня 1928 рр., 156 арк.
775. Спр. 653. Списки осіб, яким дозволені наукові закордонні командировки, 25 березня – 30 березня 1927 р., 28 арк.
776. Спр. 661. Протоколи засідань президії Державного науково-методичного комітету за 1927/28 р., 7 жовтня 1927 – 27 серпня 1928 рр., 153 арк.
777. Спр. 667. Матеріали про роботу Державного науково-методичного комітету Наркомосу УСРР (протоколи, тези доповідей, плани, програми, теми доповідей, листування та інші документи), 28 грудня 1927 – 25 квітня 1928 рр., 272 арк.
оп. 8
778. Спр. 156. Звіти про роботу на 1927/1928 учбовий рік та плани роботи на 1928/1929 учбовий рік окружних методичних комітетів народної освіти, 1 жовтня 1928 – 30 квітня 1929 рр., 390 арк.
779. Спр. 221. Річний звіт за 1927/1928 р. та плани роботи на 1928/1929 р. Одеської окрінспектури народної освіти, 1 січня – 31 березня 1929 р., 139 арк.

780. Спр. 422. Протоколи засідань Президії Упрнауки та Державного науково-методологічного комітету і матеріали до них, 27 листопада 1928 – 28 січня 1929 рр., 53 арк.
781. Спр. 426. Виписки з протоколів Президії Упрнауки про затвердження професорів Шимановича та Попова дійсними членами науково-дослідної кафедри сільсько-господарської економіки. Список співробітників київської краєвої досвідно-педологічної станції, 2 червня – 25 листопада 1928 р., 5 арк.
782. Спр. 430. Мережа науково-дослідних установ та матеріали до неї, 13 червня 1928 – 23 травня 1929 рр., 37 арк.
783. Спр. 494. Протоколи та виписки з протоколів засідань Комісії закордонних командировок при Наркомосі УСРР, 3 лютого 1928 – 24 жовтня 1929 рр., 167 арк.
784. Спр. 496. Протоколи засідань Комісії закордонних командировок, 9 березня – 18 липня 1928 р., 103 арк.
785. Спр. 499. Матеріали про роботу Комісії наукових командировок за кордон (звіти, зведення, анкети, довідки), 20 серпня – 29 листопада 1928 р., 269 арк.
786. Спр. 501. Звіт про закордонну командировку до Німеччини дійсного члена Київської кафедри педології О. І. Дорошенко та списки осіб, яким надано командировки за кордон, 7 серпня – 31 грудня 1928 р., 102 арк.
787. Спр. 519. Матеріали про роботу державного науково-методологічного комітету (обіжники, тези, відомості, плани, листування), 4 травня 1928 – 7 січня 1929 рр., 375 арк.
- оп. 9
788. Спр. 352. Звіт про роботу Комісії наукових командировок за кордон при НКО УРСР за 1928/29 уч. рік та тематичний план закордонних відряджень НКО УРСР на 1931 р., 3 січня – 29 грудня 1929 р., 11 арк.
789. Спр. 353. Матеріали щодо скликання наукових з'їздів, нарад, конференцій (протоколи, постанови, доповідні записки, листування), 4 квітня 1929 – 13 лютого 1930 рр., 29 арк.

790. Спр. 359. Протоколи, звіти науково-дослідних установ Наркомосу УРСР про їх роботу за 1929/30 р., листування з аспірантами науково-дослідних інститутів України про продовження аспірантського стажу, 1 липня 1929 – 10 серпня 1930 рр., 132 арк.
791. Спр. 381. Річні звіти науково-дослідних установ за 1928/29 р., 1 лютого – 30 листопада 1929 р., 438 арк.
792. Спр. 714. Листування з торговим представництвом СРСР у Німеччині з питань забезпечення обладнанням установ Наркомосу УРСР та меморіальні ордери на оплату за надіслане закордонне устаткування, 16 січня – 25 жовтня 1929 р., 239 арк.
793. Спр. 718. Специфікація на імпорт для наукових установ та учбових закладів Наркомосу УРСР, 1 жовтня – 31 жовтня 1929 р., 142 арк.
794. Спр. 722. Додатки до дозволів на закупку імпортного устаткування для лабораторій учбових закладів Наркомосу УРСР та списки приладь, які необхідно виписати з-за кордону, 1 січня – 31 січня 1929 р., 58 арк.
795. Спр. 724. Копії замовлень на закупку приладь та листування з цього приводу з іноземними фірмами, 1 січня – 31 серпня 1929 р., 535 арк.
оп. 10
796. Спр. 413. Випис з протоколу засідання Раднаркому УРСР та доповідна записка Наркомосу УРСР про хід здійснення завдань у галузі політехнізації шкіл України. Схеми для дослідження навчально-виробничої праці в політехнічних школах, 24 січня 1931 – 8 березня 1932 рр., 47 арк.
797. Спр. 419. Розпорядження по Наркомосу УРСР, 16 січня 1931 – 4 травня 1932 рр., 103 арк.
798. Спр. 421. Положення, статuti, постанови, обіжники, доповіді та інші матеріали про роботу установ соціального виховання на Україні, 29 грудня 1931 – 3 вересня 1932 рр., 182 арк.
799. Спр. 429. Звіти Дніпропетровської, Київської, Одеської та Харківської досвідно-педологічних станцій про їх роботу за 1930/31 рік та плани робіт на 1931/32 рік. Список консультантів Київської досвідно-педологічної станції

- та Харківського лікарсько-педологічного інституту фізичної дефективності, 20 жовтня 1931 – 13 лютого 1932 рр., 101 арк.
800. Спр. 431. Матеріали про популяризацію та виконання Постанови ЦК ВКП (б) «Про початкову та середню школу» районними відділами народної освіти школами України (протоколи, резолюції, доповіді, доповідні записки, плани, відомості), 1 липня 1931 – 31 липня 1932 рр., 255 арк.
801. Спр. 463. Листування з районними відділами народної освіти, досвідно-педологічною станцією м. Києва та державним Лікарсько-педагогічним інститутом у м. Одесі про надсилку курсантів на курси по підготовці вчителів шкіл для дефективного дитинства, 25 вересня – 26 грудня 1931 р., 90 арк.
802. Спр. 486. Матеріали про науково-методичну роботу в системі Наркомосу (положення, статuti, постанови, обіжники, схеми планів та програм, звіти, доповідні записки), 9 грудня 1931 – 6 вересня 1932 рр., 320 арк.
803. Спр. 520. Нариси співробітників Київської досвідно-педологічної станції про правопорушення учнів ФЗС м. Києва за 1931 р. (за даними Київської комісії у справах неповнолітніх), вивчення практичного планування навчальної роботи в політехнічних школах та проведення I Всеукраїнської конференції дефектологів у м. Києві, 3 січня 1931 – 30 грудня 1932 рр., 86 арк.
804. Спр. 521. Збірка Київської досвідної станції «Матеріали до програм для дошкільних установ» та рецензії на збірку, 1931 р., 123 арк.
805. Спр. 552. Відомості науково-дослідних установ про членів закордонних наукових товариств, 28 лютого – 9 квітня 1931 р., 37 арк.
806. Спр. 559. Листування з науково-дослідними установами України про проведення декади української культури в Грузії, підготовку й проведення наукових конференцій, нарад, наукову роботу аспірантів, 21 січня 1931 – 10 січня 1932 рр., 418 арк.

807. Спр. 587. Списки персонального складу наукових та науково-дослідних установ України, 1 квітня – 30 листопада 1931 р., 133 арк.
808. Спр. 1174. Інструкції, обіжники, відомості та інші матеріали про роботу трудових політехнічних шкіл., 27 жовтня 1932 – 3 липня 1933 рр., 131 арк.
809. Спр. 1200. Звіти, доповідні записки, акти та висновки обстежень установ соцвиховання Одеської області, 1 липня – 31 серпня 1932 р., 131 арк.
810. Спр. 1203. Доповідні записки, акти та висновки обстежень шкіл соцвиховання Харківської області, 1 вересня – 31 грудня 1932 р., 59 арк.
811. Спр. 1222. Матеріали про організацію роботи шкіл (постанови, обіжники, протоколи, доповідні записки, листування), 23 вересня 1932 – 5 червня 1933 рр., 222 арк.
812. Спр. 1236. Акти обстежень стану соціально-виховної та культурно-освітньої роботи по Дніпропетровській області, 1 жовтня – 15 листопада 1932 р., 16 арк.
813. Спр. 1241. Кошториси видатків на утримання дитячих досвідних станцій на 1932 р., 1 квітня – 30 червня 1932 р., 17 арк.
814. Спр. 1567. Анкетні відомості та автобіографії доцентів і професорів вищих учбових закладів Наркомосу УРСР, 1932 р., 69 арк.
- оп. 11
815. Спр. 156. Матеріали по вивченню досвіду роботи шкіл України (постанови, доповіді, методичні посібники, акти, доповідні записки, висновки по обстеженню роботи шкіл), 1933 р., 127 арк.
816. Спр. 169. Учбові плани, програми для шкіл, установ дефективного дитинства України, пояснювальні записки до них, листування з ними про організацію та покращення методів роботи, 4 січня – 29 грудня 1933 р., 250 арк.
817. Спр. 178. Матеріали про підготовку шкіл України до нового навчального року (постанови, звіти, інформація, статистичні відомості, листування), 23 січня – 7 вересня 1933 р., 168 арк.

818. Спр. 260. Машинописний рукопис Букваря В. Помагайби, А. Савицької для I класу політехнічної школи, 1933 р., 76 арк.
819. Спр. 261. Машинописний рукопис підручника російської мови В. Помагайби, А. Савицької для I, II класів політехнічної школи, 1933 р., 58 арк.
820. Спр. 281. Машинописний рукопис Букваря Я. Чепіги для I класу початкової школи, 1933 р., 63 арк.
821. Спр. 283. Машинописний рукопис підручника Я. Чепіги «Суспільствознавство», 1933 р., 198 арк.
822. Спр. 284. Машинописний рукопис Читанки Я. Чепіги, 1933 р., 55 арк.
823. Спр. 357. Постанови Раднаркому УРСР та Української Економічної наради за 1936 р., 29 квітня – 30 грудня 1936 р., 159 арк.
824. Спр. 358. Накази наркому освіти УРСР за 1936 р. по організаційно-методичних питаннях і по особовому складу, 10 травня – 31 липня 1936 р., 156 арк.
825. Спр. 359а. Проблемно-тематичний план Науково-дослідного Інституту педагогіки на 1936 р., 1936 р., 9 арк.
оп. 12
826. Спр. 2272. Дорошенко Ольга Іванівна, 19 березня 1925 – 12 березня 1927 рр., 14 арк.
827. Спр. 2413. Елькін Давид Генріхович, 24 лютого 1927 – 30 грудня 1928 рр., 5 арк.
828. Спр. 4678. Мандрика Анатолій Мойсейович, 8 лютого 1922 – 1 січня 1928 рр., 42 арк.
829. Спр. 6370. Раєвський Олександр Миколайович, 5 червня 1927 – 15 грудня 1928 рр., 18 арк.
оп. 13
830. Спр. 99. Тести з алгебри семирічних шкіл Харківської округи, 1927 р., 232 арк.
831. Спр. 102. Тести з української літератури, 1927 р., 254 арк.

832. Спр. 150. Тести по читанню, проведені в трудових школах Харківської округи, 1928 р., 348 арк.
833. Спр. 165. Тести з суспільствознавства, проведені в трудових школах Харківської округи, 1929 р., 119 арк.

Ф. 342 Міністерство охорони здоров'я Української РСР. 1919–1981 рр.
оп. 3.

834. Спр. 300. Матеріали про діяльність міжвідомчої педологічної комісії, 13 січня – 11 травня 1931 р., 167 арк.

Ф. 5128 Науково-дослідний інститут дефектології НКО УРСР (МО УРСР).
1944 – 1955 рр.
оп. 1

835. Спр. 1. Приказ № 203 Народного Комиссариата просвещения УССР о возобновлении работы научно-исследовательского института дефектологии в г. Киеве, 20 марта 1944 г., 1 арк.
836. Спр. 11. Приказы №№ 1 – 126 по основной деятельности и личному составу, 1 января – 29 декабря 1946 г., 36 арк.
837. Спр. 12. Годовой отчет школы-интерната глухонемых детей о передовом опыте по учебно-воспитательной работе за 1945 – 1946 учебный год, 1 сентября 1945 – 23 июня 1946 г., 19 арк.
838. Спр. 15. Отчет о выполнении тематического плана научно-исследовательской работы института за 1946 г., 1 января – 30 декабря 1946 г., 15 арк.
839. Спр. 22. Отчет о выполнении тематического плана научно-исследовательской работы института за 1947 г., 3 января – 28 декабря 1947 г., 12 арк.
840. Спр. 35. Протоколы №№ 1 – 7 заседаний отдела сурдопедагогтики, 15 января – 16 октября 1948 г., 17 арк.

841. Спр. 83. Протоколы №№ 1 – 13 заседаний отдела сурдопедагогики, 9 января – 16 июня 1952 г., 21 арк.
842. Спр. 84. Протоколы №№ 1 – 23 заседаний отдела олигофренопедагогики, 21 января – 15 декабря 1952 г., 42 арк.
843. Спр. 115. План работы института на 1954 г., 25 ноября – 22 декабря 1953 г., 11 арк.
844. Спр. 123. Протоколы №№ 1 – 25 заседаний отдела тифлопедагогики, 22 января – 17 декабря 1954 г., 50 арк.
845. Спр. 126. Приказы №№ 1 – 6 института по основной деятельности и личному составу, 3 января – 21 января 1955 г., 8 арк.

Ф. 5141 Науково-дослідний інститут психології Міністерства освіти УРСР.
1945 – 1987 рр.

оп. 1

846. Спр. 1. Постановление Совета Народных Комиссаров УССР от 1 октября 1945 г. № 1573 и приказы Народного Комиссариата просвещения УССР от 12 октября 1945 г. № 4059 и 1 декабря 1945 г. № 4681 об организации в г. Киеве научно-исследовательского института психологии с 1 декабря 1945 г., 1 – 12 декабря 1945 г., 5 арк.
847. Спр. 50. Годовой отчет о выполнении тематического плана научно-исследовательской работы института за 1951 г., 2 января – 20 декабря 1951 г., 29 арк.
848. Спр. 88. Стенограммы обсуждения докладов на научной сессии института, посвященной итогам работы по психологии в УССР, 2 – 4 июня 1955 г., 167 арк.
849. Спр. 96. Справки, представленные Министерству просвещения УССР, о состоянии научно-исследовательской работы в институте за 1956 г., 14 января – 25 декабря 1956 г., 10 арк.

850. Спр. 136. Сокращенные тексты докладов на отчетной научной сессии институтов педагогики и психологии о развитии психологической науки в СССР, 31 января – 3 февраля 1958 г., 152 арк.
851. Спр. 226. Годовой отчет о выполнении тематического плана научно-исследовательской работы института за 1963 г., 2 января – 29 декабря 1963 г., 32 арк.
852. Спр. 232. Докладные записки, справки, информация, направленная в Министерство просвещения СССР и ЦК КПУ о проводимых институтом исследованиях по программированному обучению, о научно-исследовательской работе за 1964 г., 13 января – 29 декабря 1964 г., 101 арк.
853. Спр. 257. Стенограмма республиканского совещания «Об улучшении психологической подготовки учителей в педвузах и университетах СССР», 27 – 29 сентября 1965 г., 133 арк.
- оп. 2
854. Спр. 8. Научный отчет по теме: «"Психология" – учебник для средних школ» Г. С. Костюк, 1946 г., 232 арк.
855. Спр. 10. Научные отчеты по темам: «Нервная система человека», «К. Д. Ушинский и современная ему западноевропейская психология», «Проблемы одаренности», «О психологической природе восприятий» А. Н. Раевский, 1946 г., 151 арк.
856. Спр. 14. Научный отчет по теме: «Генезис самосознания ребенка» П. Р. Чамата, 1946 г., 25 арк.
857. Спр. 22. Научный отчет по теме: «Педагогика и психология памяти» Д. Г. Элькин, 1947 г., 159 арк.
858. Спр. 43. Научный отчет по теме: «Наследственность, среда и воспитание в формировании личности ребенка» Г. С. Костюк, 1948 г., 170 арк.
859. Спр. 181. Научный отчет по теме: «Психологические вопросы формирования моральных качеств детей» А. Н. Раевский, 1956 г., 48 арк.
860. Спр. 186. Научный отчет по теме: «Самосознание и его развитие у детей» П. Р. Чамата, 1956 г., 74 арк.

861. Спр. 239. Научные отчеты по темам: «Онтогенез внутренней речи», «К вопросу об энцефалографическом исследовании биотоков мозга при внутренней речи» Б. Ф. Баев, 1959 г., 57 арк.
862. Спр. 403. Научные работы сотрудников института за 1965 г., 1965 г., 32 арк.
863. Спр. 407. Научный отчет по теме: «Внутренняя речь» Б. Ф. Баев, 1966 г., 162 арк.
864. Спр. 456. Научные работы сотрудников института за 1967 г., 1967 г., 129 арк.

Державний архів м. Києва

Ф. 16 Київський університет Св. Володимира. 1834 – 1920 рр.

оп. 336.

865. Спр. 91. Об учреждении при Университете Психиатрического общества, 1897 г., 24 арк.

оп. 343.

866. Спр. 103. О дополнении читаемого профессором Сикорским курса судебной психопатологии одной лекцией по психологии, 1904 г., 3 арк.

867. Спр. 110. О состоянии кафедр университета за 1904 г., 1904 г., 38 арк.

868. Спр. 135. Дело Совета Императорского университета Св. Владимира со сведениями о состоящих при университете ученых обществах, 1904 г., 3 арк.

869. Спр. 186. Дело Совета Императорского университета Св. Владимира со сведениями для отчета университета Св. Владимира за 1904 г., 1904 г., 39 арк.

оп. 348.

870. Спр. 35. О заседаниях факультетов Университета, 1909 г., 106 арк.

Ф. Р-161 Дитячі будинки м. Києва. 1920 – 1935 рр.

оп. 1

871. Спр. 43. Особові справи вихованців за 1929 р., 1929 р., 20 арк.

Ф. Р-318 Дитячий будинок «Ленінське дитяче містечко» Київського міського відділу народної освіти. 1922 – 1933 рр.

оп.1

872. Спр. 109а Личные карточки воспитанников за 1927–1930 гг., 1927 – 1930 гг., 275 арк.

Державний архів Чернігівської області

Ф. 980. Чернігівський учительський інститут. 1916 – 1917 рр.

оп. 1

873. Спр. 2. Протоколы заседаний педагогического совета, 30 августа – 20 декабря 1916 г., 72 арк.

874. Спр. 3. Протоколы заседаний педагогического совета, 30 августа 1916 – 23 марта 1917 гг., 147 арк.

875. Спр. 22. Учебные программы, 1916 – 1917, 20 арк.

Ф. Р-593. Відділ народної освіти Чернігівського губвиконкому. 1919 – 1925 рр.

оп. 1

876. Спр. 1386. Структура Губоно и Окроно, их отчеты о деятельности, доклады, приказы, 1 июня – 12 ноября 1923 г., 37 арк.

877. Спр. 1410. Резолюции, циркуляры, положения об органах Наробраза, их функциях по административно-организационным и другим вопросам, 1 января – 10 декабря 1923 г., 341 арк.

878. Спр. 1731. Планы работы и отчеты о деятельности Губоно и Окроно, 11 ноября 1924 – 28 февраля 1925 гг., 457 арк.

879. Спр. 1733. Производственные планы и отчеты Губоно о работе, 1 октября – 13 октября 1924 г., 108 арк.

880. Спр. 1767. Інформаційний лист НКО, 1 січня 1924 – 1 січня 1925 рр., 98 арк.

881. Спр. 1780. Циркулярные инструкции и положения по административным, учебно-воспитательным и другим вопросам, выработанные Губоно и разосланные Окрино по Соцвосу, 1 апреля – 27 июня 1924 г., 170 арк.

882. Спр. 1781. Распоряжения, циркуляры, инструкции Наркомпроса по Соцвосу, 26 августа – 11 ноября 1924 г., 66 арк.
883. Спр. 1783. Распоряжения Наркомпроса по Соцвосу (по детдомам), 20 декабря 1924 – 2 апреля 1925 гг., 31 арк.
884. Спр. 2031. Распоряжения Наркомпроса по Соцвосу (по охране детства), 24 января – 16 февраля 1925 г., 3 арк.
885. Спр. 2032. Распоряжения Наркомпроса по Соцвосу (по школам), 2 марта 1925 – 28 мая 1925 гг., 14 арк.
886. Спр. 2033. Распоряжения Наркомпроса по Соцвосу, 25 апреля 1925 – 9 июня 1925 гг., 22 арк.
- Ф. Р-600. Инспектура народної освіти виконавчих комітетів окружних рад. 1923 – 1930 рр.
оп. 1.
887. Спр. 701. Циркуляры и распоряжения НКО УССР и окружной ИНО, 13 декабря 1923 – 29 ноября 1925 гг., 132 арк.
888. Спр. 702. Циркуляри та розпорядження центральних установ, 6 січня – 17 червня 1923 р., 47 арк.

**Фонди Чернігівського літературно-меморіального
музею-заповідника М. Коцюбинського**

889. Інв. № А-7096. Лист О. І. Дорошенко від її сина Діодора Бобира з Києва (60-ті роки), 2 с.
890. Інв. № А-7104. Лист І. М. Коцюбинській від О. І. Дорошенко з Москви, 15 січня 1957 р., 4 с.
891. Інв. № А-7106. Лист І. М. Коцюбинській від О. І. Дорошенко з Москви, 27 лютого 1957 р., 4 с.
892. Інв. № А-7111. Лист І. М. Коцюбинській від О. І. Дорошенко з Москви, 7 жовтня 1957 р., 4 с.
893. Інв. № НД-8110. Лист Діодора Бобира до Ірини Михайлівни Коцюбинської, 12 січня 1973 р., 2 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Проф. Эрнст Мейманъ.

№ 5.

8. 8. 1925 г.
15/VI 25.
185-186.



Турин. 30

ОЧЕРКЪ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ.

АВТОРИЗОВАННЫЙ ПЕРЕВОДЪ СЪ НѢМЕЦКАГО

А. П. Болтунова,

привать-доцента Московскаго университета.

Съ 12 фигурами въ текстъ.



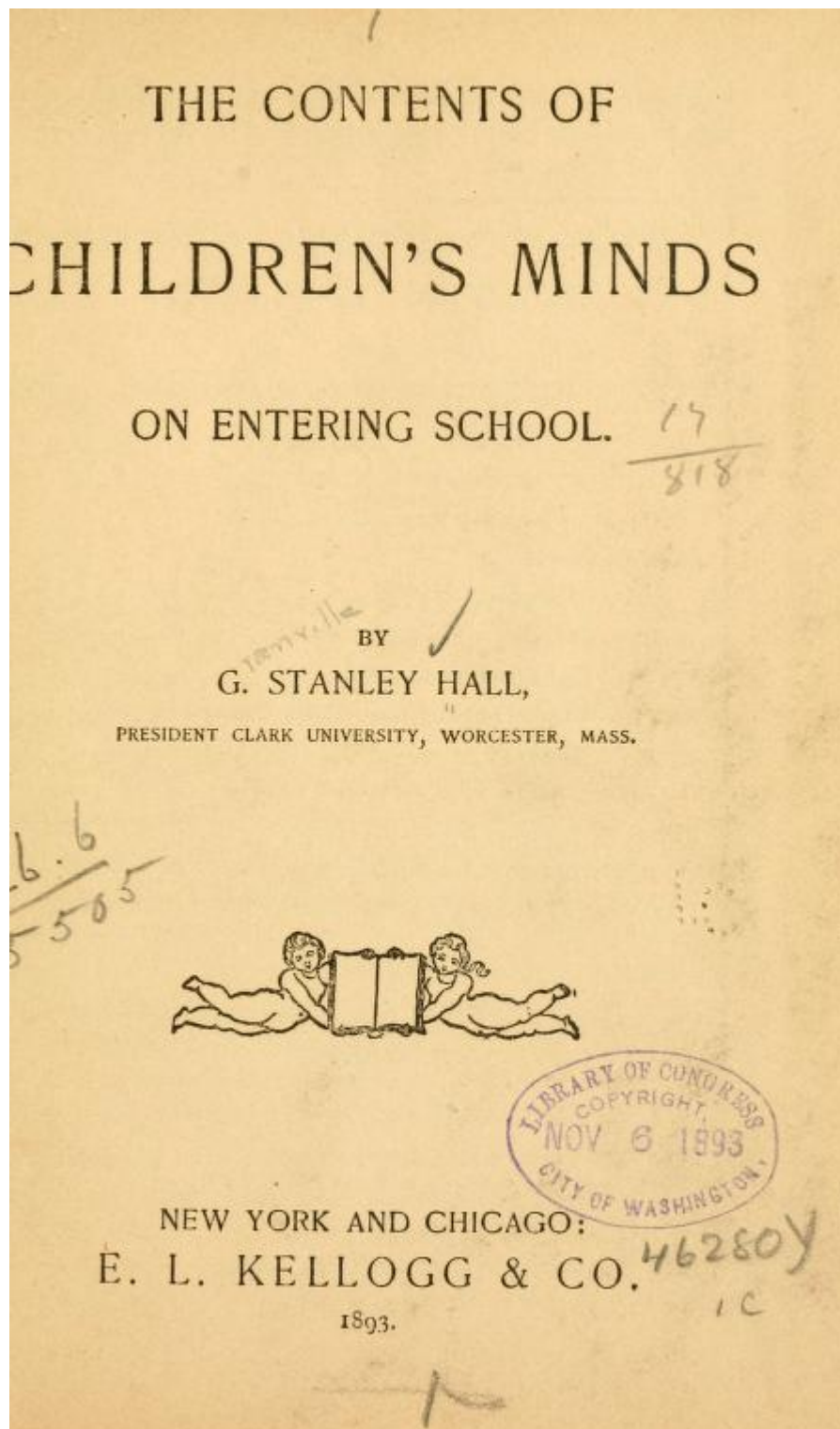
Изданіе Т-ва „МІРЪ“.

МОСКВА, Знаменка, 9.

1922

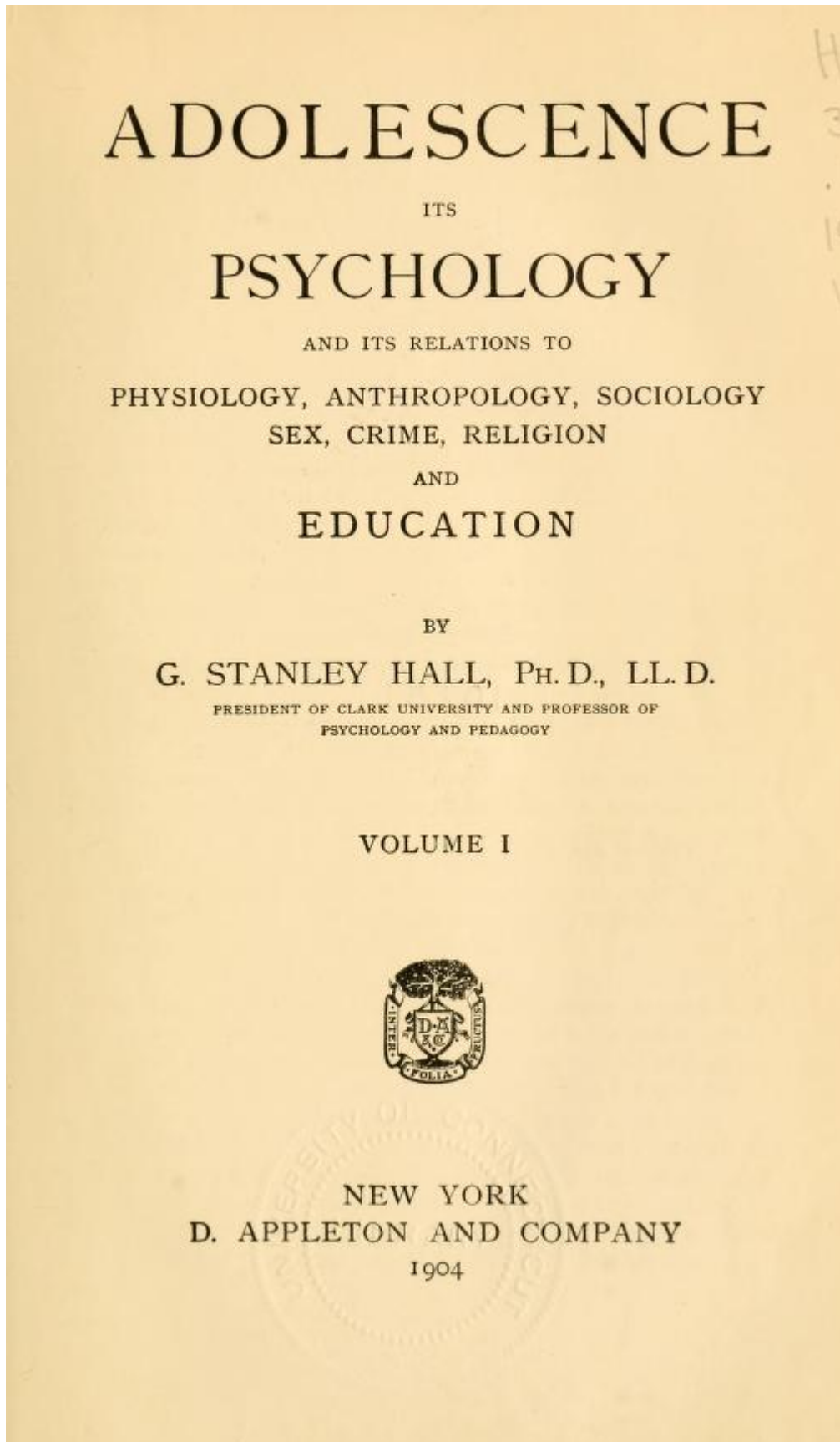
Додаток Б

Титульна сторінка праці С. Холла «Розумовий розвиток дітей перед
вступом до школи»



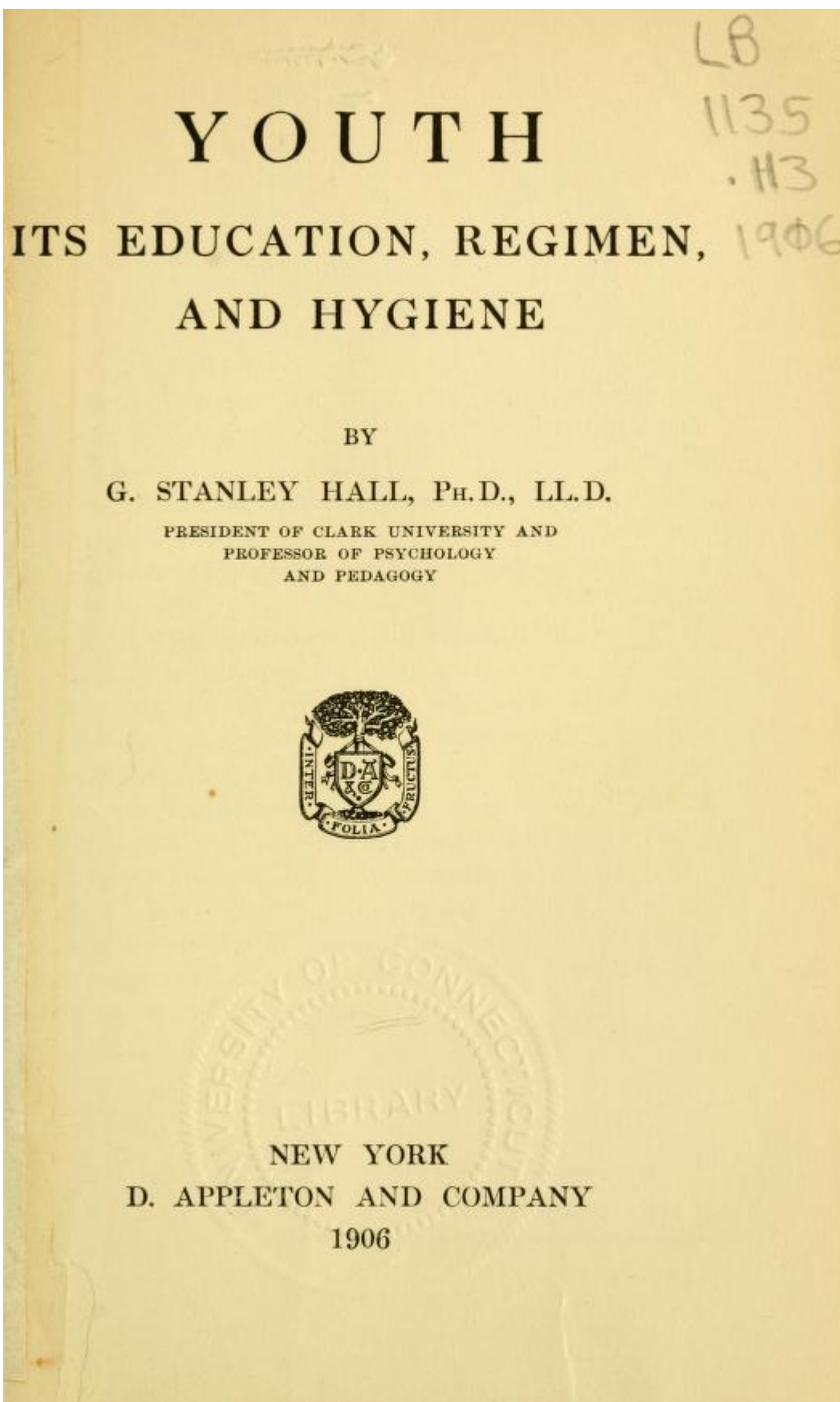
Додаток В

Титульна сторінка праці С. Холла «Психологія підліткового віку»



Додаток Г

Титульна сторінка праці С. Холла «Юність»



Додаток Д

Paidology
The Science of the Child

THE
HISTORICAL CHILD

BY

OSCAR CHRISMAN, A.M., Ph.D.

Professor of Paidology and Psychology in the Ohio University

BOSTON
RICHARD G. BADGER
THE GORHAM PRESS

37260

Додаток Е

Фрагмент тесту Бине – Симона 1908 року

Шкала умственного развития Бине – Симона (1908 год).

Предлагаемая шкала умственного развития Бине-Симона включает в себя ряд заданий, которые объединены в группы в зависимости от возраста испытуемого.

Возраст 3 года

1. Показать свои глаза, нос, рот.
2. Повторить предложение длиной до шести слов.
3. Повторить по памяти два числа.
4. Назвать нарисованные предметы.
5. Назвать свою фамилию.

Возраст 4 года

1. Назвать свой пол.
2. Назвать несколько показываемых предметов.
3. Повторить ряд из трех однозначных чисел.
4. Сравнить длину показанных линий.
5. Сравнить предметы по цвету и размеру.

Возраст 5 лет

1. Сравнить (попарно) предметы по тяжести.
2. Срисовать квадрат.
3. Повторить слово из трех слогов.
4. Решить задание на определение недостающих деталей.
5. Сосчитать четыре предмета.

Возраст 6 лет

1. Определить время дня.
2. Назвать назначение нескольких предметов обихода.
3. Срисовать ромб.
4. Сосчитать тридцать предметов.
5. Сравнить с эстетической точки зрения два лица.

Возраст 7 лет

1. Различить правую и левую стороны
2. Описать картинку.

3. Выполнить несколько поручений.
4. Назвать общую стоимость нескольких монет.
5. Назвать показанные четыре основных цвета.

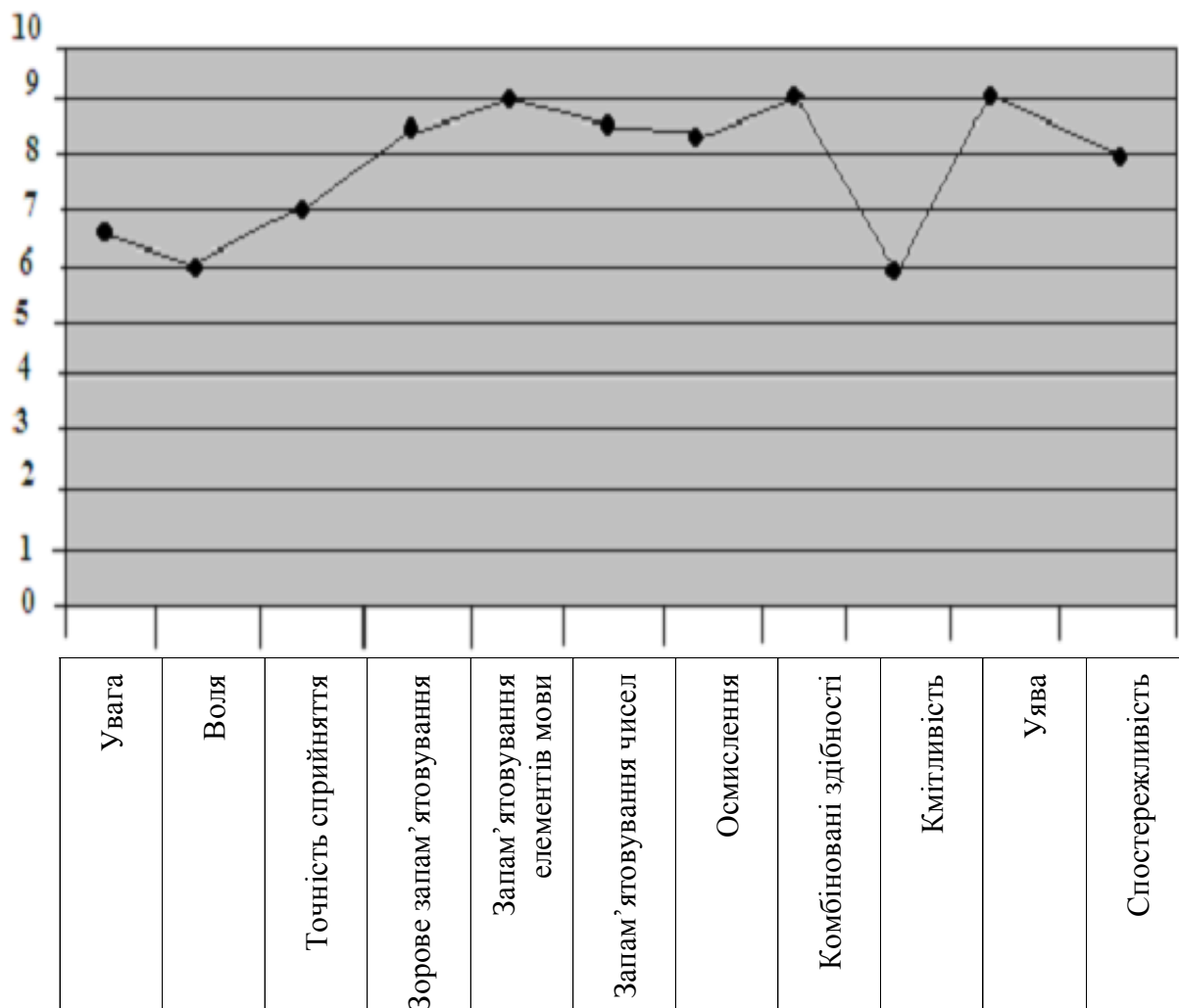
Возраст 8 лет

1. Сравнение двух объектов по памяти. Установление сходства между ними.
 2. Обратный счет от 20 до 1.
 3. Обнаружение пропусков в изображениях людей (4 задания).
 4. Назвать день, число, месяц, год.
 5. Повторить ряд из пяти однозначных чисел [58].
- .

Додаток Ж

Графічне зображення профіля Г. Россолімо [463, с. 24; 465, с. 240–241]

Приблизний профіль спрощений Г. Россолімо



Додаток 3

Перша сторінка доповіді А. Залкінда «Педологія в СРСР» [187, с. 5]

А. Б. Залкінд.

ПЕДОЛОГИЯ В СССР

1) Новые задачи воспитания, необходимость изучения социально новой детской массы и новой социальной среды,—все это вызвало в СССР расцвет педологии.

2) Именно в СССР, где в растущей социалистической среде начинает создаваться новый, социалистический человек,—педология впервые консолидируется как материалистически-диалектическая, марксистская научная дисциплина, впитывая в себя и синтезируя наиболее ценный научный материал о взаимоотношениях растущей человеческой личности с окружающей средой. Материал этот педология почерпает как из общей биологии, физиологии, рефлексологии, объективной психологии, так и из клиники.

3) Наиболее характерным и актуальным вопросом советской педологии за минувшие после Октября годы был вопрос об изменчивости растущего человеческого организма под влиянием окружающей его среды и о методах влияния на эту изменчивость. Подавляющее большинство научных работников педологии в СССР придерживаются оптимистических взглядов на возможности прогеративной изменчивости человека в условиях развивающейся социалистической среды.

4) Особое внимание советской педологии, как и руководящих психофизиологических школ СССР, уделяется изучению центральной нервной системы в ее взаимозависимости со средой и в ее отношениях к проблемам биопсихической изменчивости. В связи с этим, значительный сдвиг претерпевает сейчас и эндокринология, все больше внимания уделяющая влияниям внешней среды на изменения в железах внутренней секреции.

5) Особенно крупная и многообещающая для педологии исследовательская работа проводится в научных школах, изучающих организм с точки зрения учения о рефлексах. Помимо общепсихофизиологического материала этих школ, используемых педологией,—школы эти все более настойчиво и глубоко проникают в проблемы самой педологии, постепенно перестраивая прежний научный материал об изменчивости, «инстинктах», о содержании и темпе возрастного развития человека и о методах влияния на это развитие.

6) Другие экспериментально-психологические школы в СССР материалистического направления сделали очень много для обоснования проблемы психофизиологического единства, для укрепления идеи целостного изучения динамики организма, для углубления и уточнения методики объективного эксперимента и других методов объективного изучения. Несмотря на ряд методологических разногласий между различными объективистическими школами,—педологические материалы всех материалистических групп в СССР вполне единодушно поддерживают оптимистический подход к проблеме изменчивости.

Додаток К

**Порівняльна характеристика основних положень наукового розвитку
педології (кінець XIX – початок 30-х років XX ст.)**

Показники наукового розвитку педології	Західна педологія (кінець XIX – початок XX ст.)	Російська педологія (початок XX ст.)	Українська педологія (середина 20-х – початок 30-х рр.)
Предмет дослідження	Фізичний і психічний розвиток особистості в період дитинства	Закономірності фізичного і психічного розвитку дитини у різні вікові періоди	Закономірності фізичного і психічного розвитку дитини у різні вікові періоди в умовах визначеного соціального середовища; соціальне середовище, його вплив на формування особистості; дитячий колектив
Принципи наукового розвитку	Некласичний педоцентризм; вільне виховання	Некласичний педоцентризм; вільне виховання	Некласичний педоцентризм; вільне виховання (початок 20-х рр. XX ст.) та центрованість на дитячий колектив; виховання на засадах більшовицької ідеології (середина 20-х – середина 30-х рр.)
Основні ідеї педології	Двофакторність розвитку дитини з пріоритетом біологічних чинників; орієнтація на теорію	Двофакторність розвитку дитини з пріоритетом біологічних чинників; орієнтація на	Двофакторність розвитку дитини з пріоритетом соціальних чинників; орієнтація на

	<p>рекапітуляції та біхевіоризм як підґрунтя наукового розвитку педології; спрямованість на практичні потреби навчання й виховання, на реформування освітньої галузі; міждисциплінарний характер, опора на досягнення інших наук, що стосувалися проблем розвитку дитини; комплексність досліджень дитини</p>	<p>теорію рекапітуляції та рефлексологію як підґрунтя наукового розвитку педології; матеріалістичний підхід до пізнання дитини; спрямованість на практичні потреби навчання й виховання, на створення «нової» школи; міждисциплінарний характер, опора на досягнення інших наук, що стосувалися проблем розвитку дитини; комплексність досліджень дитини</p>	<p>рефлексологію як підґрунтя наукового розвитку педології; матеріалізм педології; забезпечення функціонування нових форм навчання дітей, зокрема комплексного навчання; посилення науково-практичної уваги до дефективного дитинства; зв'язок з психотехнікою; спрямованість на класове виховання, створення «нової» людини; відхід від класичної педології у зв'язку зі зміною предмета дослідження</p>
--	---	---	--

Додаток Л

Зразок тестів розумового розвитку залежно від віку дитини, розроблених на основі тестів Біне – Симона українськими педологами (20-ті роки ХХ ст.)

3 роки

1. Назвати свою стать.
2. Показати ніс, рот, очі.
3. Назвати предмет (наприклад, показують олівець і запитують: «Що це?»).
4. Повторити фразу з шести складів (наприклад, «Няня зараз прийде»).
5. Повторити два однозначних числа (2 – 5, 3 – 6).

5 років

1. Розрізняти ранок і вечір (Дитину запитують: «Зараз ранок чи вечір?»).
2. Порівняти два предмети за вагою (дають дві однакові коробки в 3 грами і 12 грамів або 6 грамів і 15 грамів і кажуть: «Підніми коробки й скажи, котра важча»).
3. Перемалювати квадрат.
4. Повторити речення з п'ятнадцяти складів (наприклад, «Розкажи мені казку про сірого вовка»).
5. Виконати відразу три доручення.

7 років

1. Перемалювати ромб.
2. Скласти прямокутник з двох трикутників.
3. Назвати число пальців на руках.
4. Повторити фразу з шістнадцяти складів.
5. Назвати пропуски в малюнках (показують картинки й запитують: «Чого не вистачає на цьому обличчі?» тощо)

9 років

1. Навести кілька найпростіших асоціацій (дитині кажуть «Зараз я назву предмет, а ти назви що-небудь подібне до нього»).
2. Навести кілька простих асоціацій за контрастом (добрий – поганий, теплий – холодний).
3. Порівняти два предмети напам'ять («Яка різниця між метеликом і мурахою»).
4. Зрозуміти суть незавершеного оповідання.
5. Полічити у зворотному порядку від 20 до 1.

15 років

1. Вказати на причини явищ голоду, багатства, війни, революції.
2. Назвати наслідки явищ.
3. Повторити сім однозначних чисел.
4. Розібрати байку (наприклад, «Щука і карасі»).
5. Визначити три абстрактних поняття (наприклад, «істина», «могутність»)

[359, с. 143–144].

Додаток М
Плями Роршаха



Пляма № 1



Пляма № 2



Пляма № 3



Пляма № 4



Пляма № 5



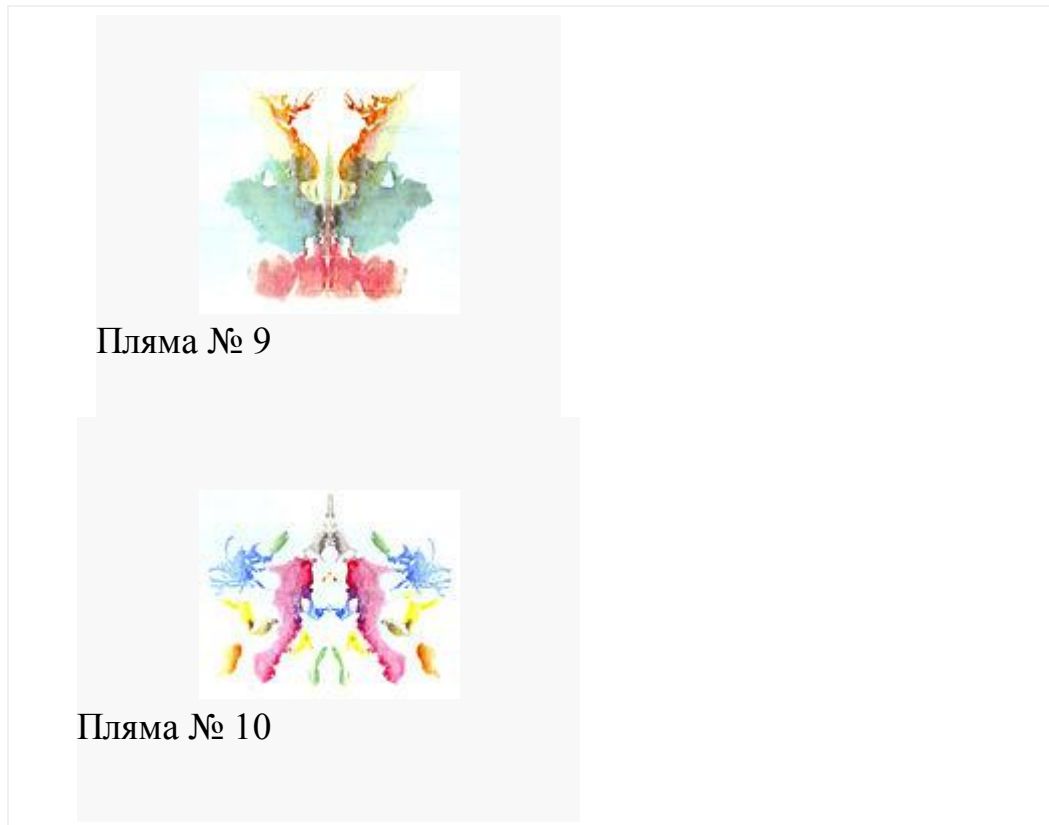
Пляма № 6



Пляма № 7



Пляма № 8



Пляма № 9

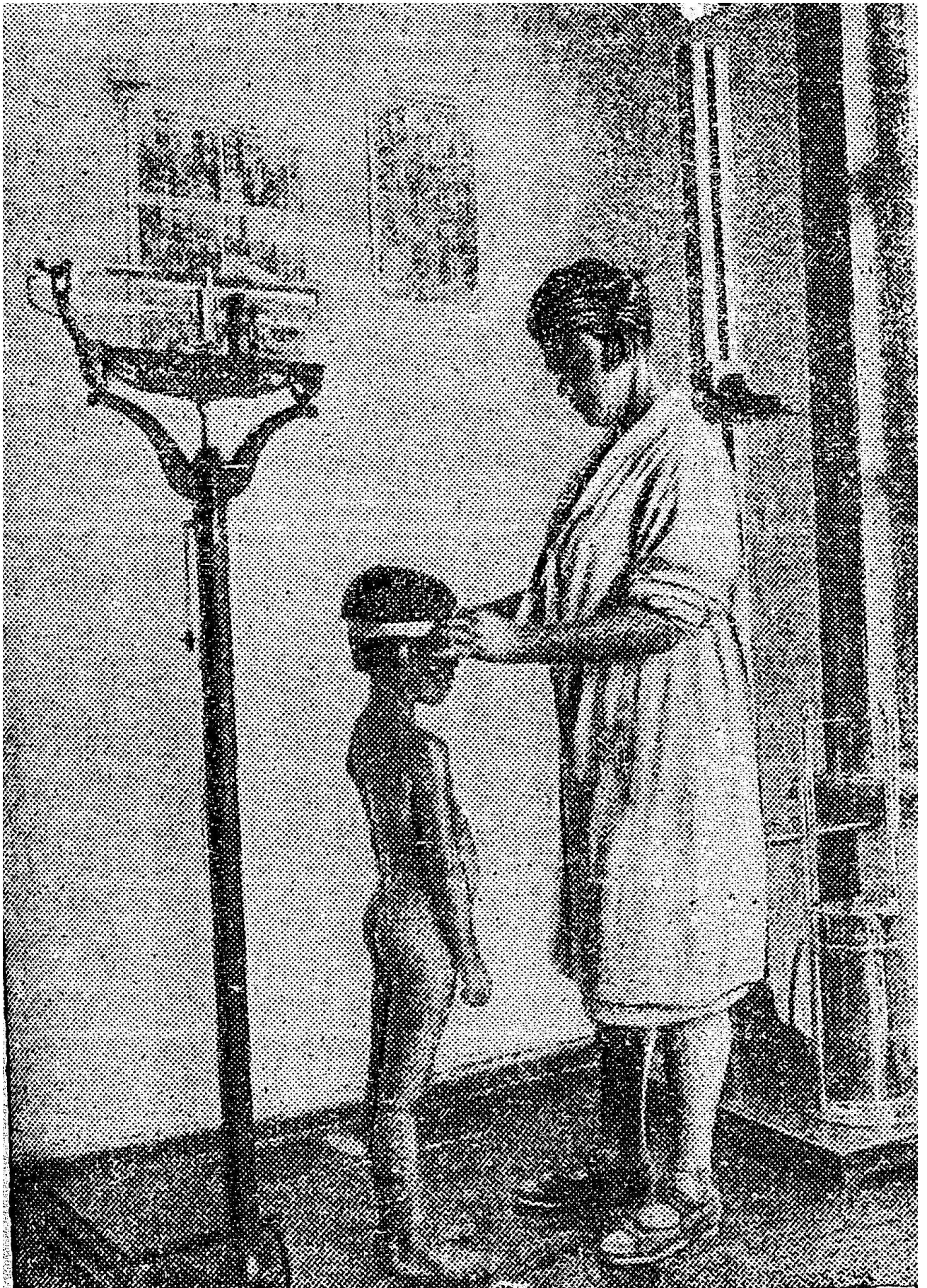
Пляма № 10

Тест складається з 10 малюнків у вигляді симетричних аморфних плям. Дослідник пропонує подивитися їх і описати, що на них зображено. Психодіагностика особистості здійснюється за спеціальною методикою тлумачення відповідей.

Кожна відповідь формалізується за допомогою спеціально розробленою системою символів за такими категоріями:

- 1) локалізація – вибір для відповіді усіх або окремих малюнків;
- 2) детермінанти – що використано для формулювання відповіді – форма, колір;
- 3) рівень форми – оцінка того, на скільки адекватно форма малюнка відображена у відповіді (у якості критерію використовуються відповіді, що отримуються найчастіше);
- 4) зміст (кого чи що нагадали людині запропоновані малюнки – тварину, людину, предмет);
- 5) оригінальність-популярність (популярними вважаються відповіді, що зустрічаються не менше, ніж у 30% респондентів) [81].

Додаток Н
Антропометричні вимірювання



Додаток П

Зразок антропометричної карти

Час обстеження...року...місяця...числа

- Прізвище ім'я.....
- Вік
- Соц. походження
- Професія.....
- Губернія.....
- Школа.....
- Група.....
1. Ріст стоячи.....
 2. Ріст сидячи.....
 3. Довжина нижніх кінцівок.....
 4. Горизонтальна окружність голови.....
 5. Довжина голови.....
 6. Ширина голови.....
 7. Окружність грудної клітки.....
 - а) при спокійному диханні.....
 - б) при вдиху.....
 - в) при видиху.....
 8. Передньо-задній діаметр грудної клітки.....
 9. Боковий діаметр грудної клітки.....
 10. Життєва місткість легень.....
 11. М'язова сила правої руки..... М'язова сила лівої руки.....
 12. Вага [359, с. 142].....

Додаток С

Обладнання шкільного педологічного кабінету

1. Стадіометр	1
2. Терези	1
3. Головні циркулі	3
4. Сантиметрові стьожки	5
5. Спірометр	1
6. Пнеймограф	1
7. Динамометри	3
8. Динамометр для спини й ніг	1
9. Естезіометр	1
10. Метроном з контактами	1
11. Секундоміри	5
12. Тахістоскоп	1
13. Ергограф Дюбуа	1
14. Кімограф	1
15. Барабан і Марєя	3
16. Подвійні електромагнітні позначники	2
17. Індукційні апарати	2
18. Телеграфний ключ	1
19. Електромагнітний камертон на 100	1
20. Ключі Протопопова	2
21. Картки для виявлення кольорової сліпоти	1
22. Таблиці для виявлення гостроти зору	1
23. Камертон	1
24. Люстри прості для експерименту	5
25. Таблиці де-Санктіса	1
26. Атлас Рибакєва	1
27. Комплект тестів Біне	7
28. Оптомір	1
29. Тактомір	1
30. Кінематометр Жуковського	1
31. Апарат для дослідження суглобно-мускульну роботу пальців	1
32. Термометр Меде	1
33. Супорт	1
34. Комплект шереховатостей	1
35. Фотоапарат	1
36. Апарат для збільшення фотознімків	1
37. Приладдя для малювання і фарби для виготовлення діаграм [401, с. 323].	1

Додаток Т
Специфіка діяльності педологічних інституцій в Україні
(20-ті роки ХХ ст.)

Педологічні інституції	Хронологічні межі діяльності	Провідні співробітники	Специфіка діяльності педологічних інституцій
Одеська науково-дослідна кафедра педології	1921 – 1924	М. Тарасевич, А. Готалов-Готліб, Е. Дізик, М. Загоровський, А. Монтеллі, М. Прудніков, М. Сазонов, Б. Шацилло та ін.	дослідження у галузі дефективного дитинства; вивчення проблем, що стосуються нормальної педології, та підготовка фахівців для подальшої роботи в педологічних і педагогічних установах
Київська науково-дослідна кафедра педології	1922 – 1929	С. Ананьїн, К. Лебединцев, Я. Чепіга, В. Радзимовська, Г. Костюк, Р. Черанівський, О. Дорошенко, О. Раєвський, О. Музиченко, К. Мокульський, Г. Жураківський, Й. Селіханович та ін.	дослідження проблем педології та рефлексології нормального дитинства, психотехніки, навчання і виховання дітей різного віку; підготовка науковців-дослідників у галузі педології та викладачів вищих навчальних закладів
Харківська науково-дослідна кафедра педології	1922 – 1925	О. Залужний, О. Попов, І. Соколянський, В. Протопопов, Я. Мамонтов, Я. Чепіга В. Воробйов, Л. Менжинська, О. Д`яків,	дослідження у галузі рефлексології, нормальної педології, педології колективу; навчання студентів ХІНО та перепідготовка і підвищення кваліфікації педагогів

		Б. Шацилло та ін.	міста; координація науково-дослідної педологічної діяльності в УСРР
Центральна (Харківська) досвідно-педологічна станція	1921 – 1936	І. Соколянський, В. Протопопов, Н. Панченко, А. Ганджій, Е. Уринсон, А. Молдавський, Р. Кривусева та ін.	педологічні обстеження дітей у досвідних закладах та в інших навчально-виховних установах і реалізація на основі цих досліджень диференційованого підходу до навчання та виховання; розробка основних положень комплексної системи навчання дітей, організація різних напрямів соціального виховання, вивчення впливу книг та казок на особистість дитини, дослідження проблеми створення та функціонування дитячого колективу; індивідуальна діагностична та консультаційна робота для вироблення індивідуального підходу до дефективної дитини; розробка методики навчання сліпоглухонімих дітей; проведення курсів, конференцій, семінарів з метою популяризації педологічних знань, підготовки фахівців-педологів і підвищення їхньої

			кваліфікації
Одеська досвідно-педологічна станція	1923 – 1936	М. Тарасевич, Є.Краснопольський, С. Лозинський, М. Куліш, А. Монтеллі, Д. Третьяков, Є. Шевальова та ін.	значний досвід педологічних досліджень, накопичений впродовж 1914 – 1922 років; поширення діяльності на один регіон – Одещину (на відміну від Центральної та Київської досвідно-педологічних станцій); функціонування у складі станції амбулаторії та колектора; вивчення проблем організації дитячого комуністичного руху і дитячих колективів; проведення психотехнічних обстежень дітей та молоді і здійснення на цій основі профконсультацій
Київська досвідно-педологічна станція	1922 – 1936	А. Владимирський, Я. Різник, О. Дорошенко, О. Музиченко, В. Помагайба, О. Раєвський, Л. Лемперт, К. Тихонович, Ю. Буркгарт, К. Мокульський та ін.	робота з дітьми та батьками (проведення лекторіїв, конференцій і семінарів), розробка тестів успішності та методів дослідження особистості, вивчення проблем навчання та соціального виховання підростаючого покоління, популяризації наукової літератури з педології та психології, пошук

			індивідуального підходу до виховання важких дітей
Катеринославська (Дніпропетровська) досвідно-педологічна станція	1922 – 1936	І. Левінсон, М. Челпак, М. Корчинський, С. Ринський, В. Триліська, Е. Бабіцька, З. Сандомирський, З. Коц та ін.	вирішення практичних завдань освіти та соціального виховання (профілактика бездоглядності, українізація школи); педологічні та психотехнічні обстеження дітей; набуття лікарями та педагогами фаху дефектологів; проведення роботи з батьками дітей, спрямованої на популяризацію педологічних знань

Додаток У

Педологічна характеристика учня

Орієнтовна схема педологічної характеристики учня.

I. Школа... група... піонер... (стаж піонерський), ні... соцстан... родинний стан... стать... вік... рідна мова... В яких групах пересиджував... Адреса... дата... В яких гуртках працює.

II. Громадсько-політична активність учня.

III. Трудова спрямованість та працездатність учня.

1) Якою роботою навантажений учень удома, в школі, в піонерській організації інших організаціях? Який він має (звичайно) режим дня?

2) До якої роботи береться з більшою охотою?

3) Чим саме особливо цікавиться в майстерні, на виробництві або в робітній кімнаті, якщо учень першого концентру?

4) Яка якість його роботи й чи доводить до кінця почате?

5) Яка профспрямованість в учня?

6) Як додержує правил трудової дисципліни?

7) Виявляє бажання працювати індивідуально чи колективно?

8) Політехнічні навички.

9) Яка працездатність учня:

а) чи швидко стомлюється, в чому об'єктивно виявляється стомленість на лекціях, у майстернях, на виробництві або в робітній кімнаті?

б) як збільшується зосередженість учня в роботі – чи відразу втягується, чи поступінно, чи збільшується зосередженість хвилясто?

в) як характеризують педагоги, інструктори працездатність учня?

IV. Загальний розвиток і успішність.

V. Стан свідомої дисциплінованості, особливі нахили учня, риси характеру.

VI. Взаємини з товаришами, дорослими.

VII. Особливості фізичного розвитку – відхили від норми.

1) стану нервової системи;

- 2) стану зору, і слуху;
- 3) стану здоров'я;
- 4) фізичні дефекти;
- 5) в якому стані можливості учня ружатися?
- 6) стан мови;
- 7) основні антропометричні виміри.

Для заповнення перелічених пунктів треба взяти матеріал: 1) від педагогів, інструкторів, ватажка про зацікавленість тою чи тою роботою, поведінку під час роботи; 2) перевіривши зроблені речі й виконані роботи; 3) профспрямованість і політехнічні, навички виявити на підставі спеціальних тестів; 4) на підставі спостережень під час індивідуальної та колективної праці й на підставі заяв педагогів, інструкторів і ватажка виявити труддисципліну, працездатність учня та зосередженість під час праці.

Далі треба сказати, яку роль і в яких колективах та об'єднаннях виконує учень, як ставляться до нього товариші – організує, подає ініціативу, ватажкує; бере тільки активну участь; тримається пасивно, дезорганізує, уникає.

Характеристику поведінки учня, дати на підставі спостережень робітників школи, на підставі характеристики учнів, що перебувають з ним в одних колективах і об'єднаннях.

Треба сказати, який загальний розвиток учня проти учнів групи, в чому саме він іде вперед, в чому відстає і з яких причин. Визначати загальний розвиток слід за спеціальними рекомендованими тестами відповідних наукових установ. Вказати, в якій сигмі міститься бал учня. Коли учень був обслідуваний за індивідуальним тестом обдарованості (Біне й різних редакцій Біне), дати коефіцієнт розумового розвитку.

Про успішність учня треба сказати також порівняльно з іншими учнями групи по основних академічних дисциплінах. За матеріал успішності можуть бути дані вчителів або, краще, дані тестових групових обслідувань. Коли обслідуватимуть академ-успішність за тестом, зазначити, в якій сигмі міститься бал учня за кожним тестом.

У характеристиці мають бути відзначені можливості учня мати більшу успішність і з яких причин не реалізується ці можливості; чому учень зменшує успішність або чому він пасивний, відстає; чим можна довести, що в основі такої зменшеної успішності лежать зазначені причини.

Педологічної характеристики не можна скласти без даних соціально-побутового обсліду, без даних лікаря та педагога; і для педологічної характеристики всі ці дані обов'язково треба відповідно систематизувати й використати, але зовсім нема потреби загромаджувати педологічну картку картку всіма цими даними, якщо вони непов'язані між собою [401, с. 310–312].

Додаток Ф

Приклади програмування навчального матеріалу

Наведемо приклади з геометрії.

1. Розглянемо в загальному вигляді розв'язування трикутника за трьома сторонами.

Дано: a, b, c .
Знайти: A, B, C .

Пригадайте, чи доводилось вам знаходити вже кути трикутника за відомими його сторонами.

25 Дайте відповідь і на таке запитання: за якою теоремою можна визначити кути трикутника, знаючи тільки його сторони?

Виберіть одну з відповідей. Зверніться до стор.

1) За теоремою синусів 60;

1) За теоремою косинусів 43.

На стор. 60 учень знайде:

(25) Ви поспішаєте, а тому відповідаєте неправильно. Адже в кожне з незалежних співвідношень теореми синусів входять по дві сторони і два кути, наприклад: $a / \sin A = b / \sin B$; $a / \sin A = c / \sin C$.

З цих рівностей можна визначити кут тільки тоді, коли відомі дві сторони і другий кут. Але за умовою жодний з кутів не дається.

Поверніться до стор. 42 і виберіть одну з відповідей.

Відповідно на стор. 43 написано:

(25) Ваша відповідь —

За теоремою косинусів знаходимо:

$$\cos A = \frac{b^2 + c^2 - a^2}{2bc}; \quad \cos B = \frac{a^2 + c^2 - b^2}{2ac};$$

$$\cos A = \frac{a^2 + b^2 - c^2}{2ab}$$

— правильна, і який у цьому випадку буде контроль обчислень?
Ваша відповідь —

Контроль обчислень: $A + B + C = 180^\circ$ — правильна.

2. Які кути трикутника ABC прилягають до сторони b ?

Виберіть одну з відповідей Зверніться до сторінки

1) A і B 43

2) A і C 11

3) B і C 40

Вибравши першу відповідь, учень читає на сторінці 43 (під номером 2).

(2) Ви стверджуєте, що в трикутнику ABC до сторони c прилягають кути A і B , але це не так. Розгляньте рисунок, поверніться до сторінки 11 і виберіть правильну відповідь.

На стор. 40 учень знайде (під номером 2) таке:

(2) Ваша відповідь неправильна. Хіба може кут B прилягати до сторони b , якщо дотримуватись загальноприйнятої системи позначення основних елементів трикутника? Коли вам не зрозуміло це без рисунка, накресліть трикутник, позначте його елементи і виберіть (на стор. 11) правильну відповідь.

Нарешті, на стор. 11 учень прочитає:

(2) Ваша відповідь — у трикутнику ABC до сторони b прилягають кути A і C — правильна. Кут B лежить проти сторони B , тому два інші кути прилеглі до неї [171, с. 90–91].