

Н. П. Дічек

ПРОЯВИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДИТИНСТВА В УКРАЇНІ У 20-ТІ РР. ХХ СТ.

Становлення радянської влади на українських землях відбувалося в складних умовах суспільної нестабільності, матеріальних нестатків, економічного занепаду. Не зважаючи на це, більшовики задекларували важку для реалізації мету — докорінно змінити всі політико-економічні й культурні інституції попередніх владних структур, що вмотивувало й запровадження нової, соціалістичної за спрямуванням, системи освіти. На самому початку в її основу заклали ідею про заміну виховання памолоді в сім'ї і школі на виховання соціальне (соцвих), тобто громадське, тісно пов'язане з охороною дитинства, яку тлумачили «одночасно і освітою, і вихованням, і годуванням, і одяганням» [14, 237, 240]. Наголосимо, що турбо ту про всіх неповнолітніх до 15 років офіційно було визнано справою держали і її здійсненням мали опікуватися спільно державні керівні установи Наркомог (дачі — НКО) УСРР і Наркомздоров'я (даті НКОЗ) УСРР, що було зазначено в Кодексі законів про народну освіту УСРР (1922)¹ [22, 24].

Водночас слід зауважити, що згадані провідні ідеї реформування освіти не були новацією в гуманітарному вимірі, зокрема у вимірі гуманітарної думки Європи. Проблему охорони дитинства в широкому загальнопедагогічному контексті порушували неодноразово, особливо від початку Першої світової війни. Наприклад, засновник генетичної психології видатний швейцарський психолог Е. Клапаред у доповіді на Конгресі «Ліги психологічної гігієни» (Париж, 1922) вніс до резолюції зібрання положення, які було одностайно ухвалено, а саме: «4. Школа має охороняти природу дитинства. <...> 6. Школа має бути дійовою — будити активність. Вона повинна бути скоріше лабораторією, ніж аудиторією. 7. Школа має викликати любов до праці»* [10, 338—340]. Наведені концептуальні ідеї знайшли пряме відображення в перших радянських документах з освіти.

Важливість багатоаспектної ідеї охорони дитинства як провідної складової радянської державної політики вбачаємо не лише в тому, що держава зобов'язалася турбуватися про дитинство, а й у тому, що вона визнала піклування про дитинство як поєднання зусиль педагогів і лікарів. Подібний підхід май сприяти масовому кваліфікованому розподілу дітей за станом фізичного, ментального й психічного здоров'я з метою забезпечити кожній категорії можливість одержати медико-психологічну допомогу і освіту у відповідних навчально-виховних закладах.

Ставлячи за м е т у розкрити й проаналізувати, прояви диференційованого підходу до організації життя дітей в УСРР у 20-ті — на початку 30-х рр. ХХ с зосередимося на висвітленні аспектів, пов'язаних з дефективним дитинством, саме з дітьми, що мали психофізичні вади, й малолітніми правопорушниками. Дослідження реалізації диференційованого підходу до організації дитинства в Україні у цей період уможливило виявлення шляхів і способів досягнення суспіль значущих результатів в освітній галузі, а також відтворює сам трансформаційний процес в освіті з його пошуками й суперечностями.

Серед науковців, які вивчали проблеми тогочасного дитинства, була поширеною думка, що «вивчення дитячого питання слід починати з найістотнішого, з найбільш кричущого — з дефективних і безпритульних дітей» [24, 149]². Власне, не лише труднощі історичного періоду початку 20-х рр., а й попереднє десятиліття підняли і в Європі, і в ще імперській Росії питання «розумово і сильно й морально небезпечної» дитини через зростання дитячої злочинності потребу її «соціального лікування», а також пов'язаної з цим охорони душевного здоров'я дітей [21, 212—213]. Уже в 1910 р. на III з'їзді вітчизняних психіатрів В. П. Кащенко, характеризуючи чотири типи дефективних дітей (розум відсталі різних ступенів, діти із психічною нестійкістю й невірноваженістю, епілептики, психічно хворі), наголосив, що в «організації допомоги дітям усіх типів важливо дотримуватися принципу диференціації. Одним потрібна опіка піклування) лікарняна або сімейна, другим — і опіка, і лікування, для третіх н хідне спеціально організоване виховання-навчання» [Там само, 214]. На дер; йому рівні згадані проблеми не знайшли свого розв'язання,

З початком радянської доби в червні 1920 р. було ухвачено Постанову узгодження функцій НКО УСРР і НКОЗ УСРР у справі піклування про і з відхиленнями в розвитку, де зазначалося; «Нервові, психічно хворі, розу: нездорілі та фізично дефективні діти (глухонімі, сліпі й каліки) виховуються у відповідних спеціальних установах Наркомздоров'я (школи-санаторії, по лікарні, дономічні^{5*} установи). Виховання морально-дефективних

¹ Далі – Кодекс.

* Тут і далі переклад цитат наш. – Н. Д.

неповнолітків здійснюється у відповідних установах Наркомосу і Наркомздоров'я (пункті спостереження та вивчення, колонії для лікування і виховання [,] й охорони здоров'я дефективних дітей)» [7, 33-34]. Власне, ці положення конкретизовано в Кодексі законів УСРР. У колах освітян така політика знайшла підтримку: вони теж наполягали на поєднанні виховних зусиль педагогів і лікарів. Наприклад, на конференції досвідно-показових шкіл (1923) ішлося не лише про потребу впровадження фуркації в навчальний процес, забезпечення індивідуалізації навчання й виховання, а й про нагальну потребу втручання лікарів у розпорядок дня і розподіл праці в дитячих закладах» [23, 345—346].

Зазначений освітній курс початку 20-х рр. в Україні тлумачимо як прояв диференційованого підходу³ до організації дитинства. І хоча проголошені в перших радянських документах про освіту гуманістичні, але ідеалізовані, популістські з огляду на фінансово-економічні обставини і складність порушених педагогічних питань наміри не було реалізовано⁴ сповна, вони стали своєрідним вектором руху розбудовуваної шкільної освітньої галузі.

Нагальність запровадження системи заходів саме в руслі охорони дитинства, яку тлумачили широко, пояснювалася насамперед наслідками Першої світової та громадянської воєн — руйнацією родин, голодом (особливо трагічним у Поволжі в 1921 р., звідки на південні українські терени ринули маси голодуючих) і розрухою, що породили численних сиріт і напівсиріт з незаможних сімей, біженців без домівок, тобто велику кількість безпритульних і бездоглядних дітей, які потребували порятунку. Наприклад, у полтавській газеті «Голос труда» від 28 листопада 1922 р. зазначалося: «3 різних повітів надходять відомості про важке становище голодуючих дітей. Загрожує масове вимирання дітей» [13, 17].

Господарська розруха й посуха, складне політичне становище, голод, епідемії загострили проблеми безпритульності й спричинили значне зростання дитячої злочинності. У розглядуваний період в Україні нараховувалося майже мільйон сиріт і безпритульних [4]. Строкатість контингенту дітей диктувала потребу їхнього обліку — «завдання соціальної охорони неповнолітніх» [22, 25], а також їхнього обстеження, виявлення вад і відхилень різного характеру для подальшого розподілу у відповідні дитячі заклади. Згідно з офіційними даними (насамперед перепису 1920 р.), діти до 11 років становили 11,7 % населення (приблизно 2 мли 860 тис. осіб) [6, 6—8], при цьому спостерігалось значне зменшення «молодших кадрів населення (з шести років і нижче), які мали заповнювати школи в період переведення загального навчання» (Там само, 7), Освітню політику влади, яка не вважала за можливе «рухатися до загального навчання природним шляхом», було орієнтовано не взагалі на «дітей шкільного віку не на поступове збільшення відсотка охоплення шкільної дітвори, а на цілком конкретно, диференційовано повне охоплення цього року 8-9-літніх, на той рік — усіх 8-літніх та тих з 9-літніх, що з якоїсь причини не вступають до школи цього року. І так щороку» [Там само, 9—10]. Однак ще в 1925 р. було офіційно визнано, що «школа на Україні ніколи не обслуговувала більше 50 % дитинства», а тому старші контингенти дітей, що залишилися поза школою, мала охоплювати система лікнепу, отже, об'єктивно існувала суспільно-вікова диференціація дітей у доступі до загальної початкової освіти.

Становище в шкільництві ускладнювалося проблемою дитячої безпритульності, яку не можна було розв'язати швидко, про що свідчать офіційні документи. Наприклад, у постанові ВУЦВК і РНК УСРР від 23 листопада 1927 р. «Про заходи боротьби з дитячою безпритульністю в УСРР» було визнано, що «безпритульність до цього часу не пощастило зліквідувати» (16, 73), тож «до безпритульних, які не дійшли 18 років і перебувають в умовах, небезпечних для їхнього фізичного і громадсько-трудоного розвитку, держава застосовує... заходи соціально-правної охорони, матеріальної допомоги й виховання» [Там само].

Критикуючи дожовтневу шкільну систему за відсутність єдності її типів, форм і змісту роботи, за недодержання прав памолоді на навчання і виховай освіти раннього радянського періоду наголошували на потребі максимально повно забезпечити права дітей, установити «єдність виховательного процесу», для чого «об'єднати в

2. Див. також Кашенко, В. Общество, школа и и дефективные дети / В. Кашенко // Дефективные дети и школа : сб. статей. – М., 1912; Дети-преступники : сб. статей / под ред. М. Н. Гернета. – М., 1913; Вопросы педагогической патологии в семье и школе : сб. статей / под ред. А. Владимировского, Л. Оршанского и И. Фальборка. – СПб., 1912. – Вып. 1-11.

* Тут і далі в цитатах і бібліографічних описах збережено правопис оригіналів. – Ред.

3. У той час цей термін не вживали, але саме явище диференціації як урізноманітнення освітніх можливостей і врахування дитячих особливостей відбувалося.

4. Наприклад, один із керівних працівників НКО України А. Ганджі у статті «Загальне навчання в УСРР» (1926), присвяченій аналізу стану запровадження «загального, обов'язкового, неоплатного навчання» і перспективам його поліпшення, визнав, що «ентузізм першої революційної доби в освітній справі відбився не лише в перетворенні змісту навчального процесу а й в незвичайному поширенні мережі освітніх установ, зокрема трудових шкіл. Школа потрібна була, як і все інше, за що боролася революція — і з'являлася всупереч усяким перешкодам. Залізні закони економіки швидко припинили цей стихійний зріст шкільної мережі, і не тільки припинили, але й відкотили освітнього воза аж за межі досягнень дореволюційної доби...» [6, 5].

одному відділі Соціального Виховання керування дошкільними установами, колишніми приютами, школами й т. п.» [5, 286].

У 1920 р. один із натхненників оновлення педагогічного процесу та ідеологи соцвиху в Україні О. І. Попів у програмовій праці «Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей», окреслюючи наміри робітничо-селянської влади, писав: «Пролетарська республіка, організуючи нову вихователну систему соціального виховання, ставить собі завдання здійснити колишню педолого-педагогічну мрію: обхопити правильно поставленим єдиним вихованням в кожній дитині, реалізувати, нарешті, “права дитини”, а не тільки вашої неї виконання її “обов’язків”» [14, 238]. Цей документ сучасний український дослідник М. М. Кузьменко вважає «конкретною програмою запровадженні основних принципів модернізації культурно-духовного життя» [8, 69].

Виконання завдання і його контроль відбувалися за керівництва підрозділу НКО УСРР — Головного управління соціального виховання (Головсоцвиху), яке розробляло й поглиблювало «основні положення системи соціального виховання і плани для кожного типу дитячих закладів залежно від характерних груп, та які поділено все дитяче населення за видами проведення соціального виховання» [22, 23].

Згідно з Кодексом виокремлювали три основні групи дитячого пасе нормальні діти, неповнолітні правопорушники, дефективні діти, що вмотивовувало створення та функціонування різних типів навчально-виховних соцвиху⁵.

Уточнимо, що в розглядуваній історичній період у науковій літературі і офіційних документах уживали термін «дефективні діти», яким позначали дітей з відхиленнями у психофізичному розвитку. У Кодексі окремо йшлося про дітей глухонімих і сліпих. Використовували також поняття «морально-дефективні діти»⁶, яким позначали складних з виховного погляду дітей, малолітні порушників (переважно злодіїв і хуліганів) і безпритульних. Таких дітей ще з 80-х рр. XIX ст. у науковій літературі називали також «важкими дітьми»⁶. У статті додержуватимемося термінології доби.

Отже, у 20—30-х рр. XX ст, терміном «дефективні діти» позначали велику різнотипну групу дітей⁷, розвиток і поведінка яких через різні соціальні й біологічні причини не підпадали під загальноприйняті норми. Таким дітям була властива асоціальна поведінка або вони мали труднощі в соціалізації, погано засвоювали навчальну програму тощо.

Відображену в Кодексі ідею про поділ (диференціацію) всіх дітей у державі на певні групи зафіксовано ще в документі «Система соціального виховання дітей УСРР» від 25 червня 1921 р., згідно з яким поряд із закладами для нормальних дітей у радянській республіці запроваджувалися установи для фізично-, розумово- й морально-дефективних дітей, бо «діти нормальні і дефективні мають виховуватися в закладах різних типів» [22, 26]. Тобто одну з двох найзагальніших категорій дітей (нормальні й дефективні), у свою чергу, було диференційовано ще на три підгрупи за типом -аномалій розвитку й зазначено потребу забезпечити інтереси представників кожної з-цих груп дітей.

Задекларований підхід означав урахування розмаїття дитячих особливостей. Скажімо, плануючи охопити «соціально-вихователним впливом» не лише всю дитину, а й «всіх дітей до часів юнацтва (до 15 років)» [14, 239], організатори радянської системи освіти брали до уваги, що в новостворюваних закладах їм доведеться задовольнити «різноманітність життєвих потреб як мети виховного процесу» [22, 3]. З цього погляду принципово важливою стала проголошена в Декларації ідея забезпечення піклуванням всіх дітей, серед них і хворих, дефективних, «малолітніх правопорушників» і цілі групи дітей, які потребують «спеціального вихователною підходу» [14, 239]. Додамо, що більш ранній документ комісії з реформи школи при НКО УСРР (березень—травень

5. Для нормальних дітей – дитячий будинок-інтернат, денний дитячий будинок, трудова школа, дитячий садок (літні дитячі майдани, майданчики, клуби); для неповнолітніх правопорушників – основний дитячий будинок, допоміжний дитячий будинок, трудова колонія, трудовий будинок для дівчаток; для ефективних дітей – основний дитячий будинок («для дітей від 4 до 18 років з помітними відхиленнями від норми в моральній чи розумовій сфері, здатних під впливом методико-педагогічних заходів до розвитку» [22, 26]), допоміжний для будинок для розумово відсталих дітей, основний будинок для глухонімих, допоміжний дитячий будинок для глухонімих, основний будинок для сліпих) [Там само, 25—27].

6. Цей термін у радянській педагогіці вживали до 1925 р. Зауважимо, що в першій чверті XX ст. він був загальноживаним серед науковців, насамперед європейських психологів, скажімо, його вживав К. Юнг.

⁷ Див., наприклад: Сикорский, И. А. О детях трудных в воспитательном отношении / И. А. Сикорский // Сб. науч.-лит. Статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены : В 5 кн. – К. : Тип. С.В. Кульженко, 1899 (перше видання - 1899). – Кн. 2. ? Кащенко, В.П. История и современное состояние воспитания и обучения дефективных детей в России / В.П. Кащенко // Дефективные дети и школа / Под ред. В.П. Кащенко. – Москва, 1912; Лазурский, А. Ф. Школьные характеристики / А. Ф. Лазурский. - СПб : Тип. Б. М. Вольфа, 1908

⁸ Див., наприклад: Ващенко, Г. Достижения установ социального виховання интернатного типу на Полтавщині / Г. Ващенко // Дитяче містечко : зб. метод. матеріалів за ред. В. Дюшен. – Х. : ДВУ. 1928. – С. 11-17; Залкинд, А. Б. Дети, социально выбитые из колеи / А. Б. Залкинд / На путях к новой школе. – 1924. – №10-12. – С. 17-25; Куфаев, В. И. Юные правонарушители / В. И. Куфаев. – М. : Нов. Москва. 1925. – 356 с.; Макаренко, А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко Пел. соч. В 8 т. Т. 4. – М. : Педагогика, 1986; Бельский, П. Г. К вопросу о трудных детях в массовой школе / П. Г. Бельский, В. Н. Мясичев // Трудные дети в массовой школе : сб. статей. — Л. : ЛПИ, 1933. – С. 40-65.

1919) зазначав: «Навіть слабкі і відсталі [діти. — Н. Д. повинні і будуть одержувати освіту, але в- особливих допоміжних класах» [1, 203]. Отже, проблему організації й виховання дефективного дитинства Головоцвх почав розглядати й розв'язувати на загальнодержавному рівні як нагальну педагогічно-медичну проблему ще з початку 20-х рр.

Згадані положення ранніх радянських законодавчих документів тлумачимо як наміри владних структур здійснювати диференційований підхід до розбудови радянської освітньої галузі, який вважаємо *позитивним* проявом зовнішньої диференціації в шкільництві.

Використовуючи визначення «позитивний» диференційований підхід в освіті, яким суб'єктивно оцінюємо сутність явища, хочемо підкреслити, що в той час траплялися прояви й «негативного» диференційованого підходу. Скажімо, від початку встановлення радянської влади було взято курс на класову диференціацію населення. Це позначилося й на шкільній справі. Зокрема вже в Постанові про впровадження в життя 7-річної єдиної трудової школи (червень 1920) зазначалося: «При розподілі- вакантних місць між бажаними вступити до ніколи вирішального значення надаються таким даним: 1) зріст: 2) стать (щоб забезпечити однаковий розподіл між хлопцями й дівчатами; 3) класове та соціальне становище (у першу чергу - дітям пролетаріату і найбідніших сімейств); 4) належність до професійних і політичних об'єднань, які стоять на платформі радянської влади (курсив паш. — Н. Д); 5) рівень знань» [7, 17]. А параграф 18 Кодекс юридично встановлював: «Для повного проведення загального обов'язкової ховання; і навчання до культурно-освітніх закладів насамперед зараховуються пролетарі й незаможні» [22, 4]. Отже, маємо підстави таку диференціацію дітей за класово-становою ознакою вважати негативним, явищем.

Визначимо *рушійні сили застосування диференційованого підходу* в організації дитинства в українській освіті розглядуваного періоду зосередившись на дефективному дитинстві (діти із психофізичними вадами й малолітні правопорушники).

По-перше, розвиток та істотні досягнення вітчизняної експериментальної п гіки вже наприкінці імперської доби створили підґрунтя для здійснення вив; диференціації дітей з урахуванням фізіологічних і вікових особливостей формування їхнього організму, здатностей до навчання, своєрідності темпераментів і характерів. Індивідуалізація навчання й виховання дітей у цей час набула ноширення у вигляді психологізації навчально-виховного процесу [9], що відображено у працях вітчизняних – В. Бехтерева, О. Лаврського. І. Сікорського, Г.І. Лестафта. О. Нечаєва, М. Румянцева – і зарубіжних — А. Біне, Е. Меймана, С. Холла, Е. Клапереда, В. Лая, Г. Ришара — науковців, чії ідеї активно поширювалися і впроваджувалися у вітчизняну навчально-виховну практику. Вчені порушували питання індивідуальних особливостей розвитку (фізіологічні, психічні, етнопсихологічні) дитини, пристосування навчання до можливостей дитини, закладених генетично, специфіки дітей з вадами психофізичного розвитку та можливостей компенсаторного виховання й навчання. А в умовах створення пролетарської держави склалися обставини сприятливі для проведення, принаймні на ранньому етапі, не локальних, а масових психолого-педагогічних експериментів і активного впровадження їхніх результатів безпосередньо в жаття й навчання дітей усіх категорій, У царині дефективного дитинства проводили плідні наукові пошуки і ефективно впроваджував, результати. У цьому зв'язку слід згадати, що до початку 20-х рр. XX ст. на теренах України не існувало спеціальних державних щукових установ, які право; системні, спрямовані дослідження з педагогіки [15, 130]. Окремі навчання в: питання розробляли головно на підставах особистої ініціативи зацікавлені викладачі кафедр університетів у Харкові, Києві, Одесі, а також педагоги-ентузіасті громадські діячі, небайдужі до культурно-освітнього розвитку народу [17].

По-друге, у розглядуваний період на державному рівні було *започатковано* облік усього дитячого населення республіки, проголошено увагу з боку держави до всіх категорій дітей, серед них і тих, які не підпадали під визначення «норі діти», що було, з одного боку, педагогічною новацією, а з другого — створ підґрунтя для спрямованої організації відповідної мережі .освітніх закладів.

Ще за часів Російської імперії І, Сікорський, В. П. Кашенко, О. Володський, О, Щербина, П. Мельников, В. Ветухов, М. Котельников та інші у виступах на з'їздах і конференціях, у наукових публікаціях неодноразово висловлювали потребу створення державної системи допомоги дітям з вадами психофізичного розвитку, яка забезпечила б їхнє навчання, виховання й лікування в спеціальних закладах, а також потребу всебічного вивчення таких дітей. Однак влада не відгукнулася на вимоги вчених і педагогів.

До 1917 р. на українських землях функціонували одиничні спеціальні заклади для дітей з вадами психофізичного розвитку (для сліпих, глухих, розумово відсталих), утім вони не утворювали єдиної системи навчально-виховної роботи. У таких навчально-виховних закладах з огляду на специфіку дефективних дітей класи комплектували меншою кількістю учнів, ширше використовували унаочнення, скорочували тривалість навчальних занять, вивчення навчальних предметів поєднували з набуттям елементарних ремісничих навичок [2: 7: 18]. Багато часу тут також відводили екскурсіям, прогулянкам, іграм, спостереженням у природі, праці з самообслуговування. Характерною особливістю установ було те, що їх за власного ініціативою засновували благодійні товариства або

меценати-філантропи, які в організації навчально-виховного процесу поклалися на власні знання й досвід, бо загальноприйнятих навчальних програм і планів роботи з зазначеною категорією дітей не було.

Як стверджує сучасний український дослідник у галузі спеціальної педагогіки академік В. І. Бондар, у діяльності подібних закладів «спостерігалася розбіжність у методах педагогічної роботи. Звичайно, це негативно позначалося на якості навчальної діяльності, особливо периферійних спеціальних закладів. У виховній роботі переважали філантропічно-опікунські принципи й підходи» [3]. Водночас їх існування вмотивувало, стимулювало потребу розроблення теоретичних і методичних питань навчання й виховання, статутних правил утримання дітей із психофізичними вадами.

Спеціальні освітньо-виховні заклади для аномальних дітей, що існували на початку ХХ ст. в Україні, на думку іншого українського вченого-сурдопедагога та історика педагогіки академіка М. Д. Ярмаченка, не задовольняли навіть мінімальних потреб населення у вихованні таких дітей: до 1917 р. в різних типах спеціальних закладів вихованням було охоплено від 2 до 5 % глухих, сліпих, розумово відсталих. За цілковитої байдужості держави їх утримували переважно на кошти благодійних товариств, братств, піклувальників, приватних філантропів [18. 89]. то спричиняло нестабільність існування подібних закладів, залежність їхньої роботи від пожертв на утримання дітей.

Та попри всі труднощі за досить короткий період (1918-1930) в Україні було розроблено нову методологію спеціальної освіти різних категорій дітей, новий зміст навчально-виховної роботи, побудований на принципах соціального виховання, створено диференційовану мережу спеціальних шкіл і нормативно-правову базу їхньої діяльності, налагоджено підготовку кадрів — дефектологів [3]. Учені-методисти, зосередивши увагу на розробленні методів глибокого та різнобічного вивчення дітей, діагностики й класифікації дитячої дефективності, збагатили дефектологічну науку новими теоретичними положеннями про психічний розвиток аномальних дітей, уперше спробували обґрунтувати сутність корекційно-компенсаторного навчання учнів спеціальних шкіл [Там само].

Щодо закладів для неповнолітніх правопорушників, то до 1917 р. відомі лише поодинокі приклади запровадження ефективних методів перевиховання (О. Герд, Ф. Резенер), Вони відіграли істотну роль як синергетичні зразки педагогічних пошуків, однак не вплинули на загальний стан каральної системи для неповнолітніх злочинців, яких утримували в тюрмах для підлітків. До зрушень у цій сфері можна зарахувати заснування суду для неповнолітніх (1913) [24].

У 20-ті рр. тюрми для підлітків скасували і натомість стали організовувати і виховні трудові заклади — трудові колонії, трудові комуні. Одним із основоположників радянської пенітенціарної⁸ педагогіки став А. С. Макаренко. Значний І внесок зробили російські педагоги В. Сорока-Росинський, М. Погребинський, І. Іонін, які залишили новаторський за духом досвід з реалізації індивідуального підходу до організації життя асоціальних дітей. Перш ніж безпритульні і неповнолітні правопорушники потрапляли до перевиховних установ, ж направляли до перевиховних закладів «з дослідження і розподілу неповнолітніх», вперше створених в УСРР, які, власне, виконували початкові функції диференціації дітей. До таких закладів належали приймальники або тимчасові цілодобово діючі притулки для дітей віком до 15 років, які потребували соціального захисту чи скоїли правопорушення. За призначенням комісії у справах неповнолітніх звітди дітей направляли до колекторів-розподільників або і передавали батькам чи особам, які їх замінювали. В цих закладах, де дітей утримували до п'яти тижнів, їх (дітей) вивчати індивідуально «для розв'язання питання про подальше їх направлення» [22, 30]. З офіційних документів відомо, що було створено колектори-приймальники трьох типів: 1) для нормальних дітей, яких направляли до дитячих будинків (інтернатів), 2) для малолітніх правопорушників і 3) для дефективних дітей усіх категорій, яких мали виховувати І в спеціальних дитячих будинках [Там само, 233], Перш ніж дітей з колектора направляли до наступної соцвихівської установи, їх мали обстежити в медико-педагогічних кабінетах.

Відповідно до пп. 255—261 Кодексу медико-педагогічні кабінети⁹ входили до складу досвідно-педологічних станцій (центральных і обласних). Їхня робота полягала в «правильній постановці справи соціального виховання і пропагуванні ідей та досягнень соціального виховання» [Там само, 234]. Медико-педагогічні кабінети, або, як їх на практиці називали, лікарсько-педагогічні кабінети (далі — ЛПК), мали надавати потрібну «державну допомогу дефективним дітям». Як науково-допоміжні заклади соцвиху вони були покликані обслуговувати відповідні установи для дефективних дітей, а саме: «і) проводити наукові обстеження фізичної й духовної природи дитини, яка потрапляє до кабінету: 2) розробляти науково-експериментальні питання практики та організації життя закладів для дефективних дітей» [Там само], а також проводити заняття з персоналом цих закладів для правильного розуміння природи дефективних дітей і розробляти методи й посібники [Там само].

⁸ Термін «пенітенціарна наука» вживали у 20-х рр. наприклад у монографії «Основы пенитенциарной науки» М. Познишева, опублікованій у 1923 р.

¹⁰ У Кодексі вжито назву «медично-педагогічний кабінет», однак у подальшому більш уживаною стала назва «лікарсько-педагогічний кабінет».

Таким чином, основну відповідальність за доцільну й правильну диференціацію дітей було покладено на ЛПК, бо і в приймальниках-розподільниках, і в колекторах первинну медико-педагогічну селекцію проводили працівники саме таких кабінетів.

Згідно з розглянутими пунктами Кодексу на теренах України відкрили чотири регіональних ЛПК: у Харкові (на той час — столиця УСРР), Києві, Одесі та Дніпропетровську. Діяльність кожного з них заслуговує на висвітлення і аналіз, оскільки вони, по-перше, вплинули у своєму регіоні на впровадження педологічного підходу до вивчення дитинства (насамперед дефективного), по-друге, різнилися пріоритетними напрямками діяльності, а головне - впроваджувати індивідуалізований підхід до організації дитинства в Україні у 20-х рр.

Зазначимо, що влада визнавала важливість функціонування регіональних ЛПК, Про це свідчить те, що навіть у найтяжчі роки їх утримували за кошти центру [25, 312], а не місцевого бюджету, як це було з дитбудинками.

В и с н о в к и. Освітню галузь в Україні у 20-ті рр. минулого століття, зокрема підходи до організації дитинства, оновлювали в руслі загальноєвропейських тенденцій у справі охорони дитинства (і нормального, і дефективного) і на засадах поєднання зусиль педагогів і медиків, зважаючи на об'єктивні соціальні чинники — існування великої кількості сиріт і безпритульних, зростання дитячої злочинності. Складне переплетення суспільно-економічних чинників і головне тяжіння молодого радянської влади в Україні до найліпших надбань європейської педагогічної (точніше, педологічної) думки зумовили переважно позитивні прояви диференційованого підходу до організації дитинства.

1. *Березівська, Л. Д.* Реформи шкільної освіти в Україні у XX ст. : документи, матеріали і коментарі : навч. посібник : хрестоматія / Л. Д. Березівська. — Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2011. — 384 с.
2. *Бондар, В. І.* Історія олігофренопедагогіки / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх. — К. : Знання, 2007. — 375 с.
3. *Бондар, В. І.* Інтерпретація еволюції спеціальної освіти ; зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки А ПН України) / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх [Електрон, ресурс]. - Режим доступу: hklib.npu.edu.ua/ful!_text.
4. *Виноградова-Бондаренко, В. Є.* Виховання безпритульних в Україні в 20-х рр. XX ст. : дис. ...канд. пед. наук / В. Є. Виноградова-Бондаренко. — К., 2001. — 212 с.
5. *Гринько, Г. Ф.* Соціальне виховання дітей / Г. Ф. Гринько // Маловідомі першоджерела української педагогіки (др. пол. XIX - XX ст.) : хрестоматія. — К. : Наук, світ, 2003. — С. 281-295.
6. *Загальне навчання в УСРР : законодавчі та інструктивні матеріали.* — Ч. 1. — Х. : ДВУ, 1926. — 139 с.
7. *Збірник декретів, постанов, наказів та розпоряджень по Народному комісаріату освіти УСРР.* Вин. 1. — Х. : Всеукр. держвидав, 1920. — С. 16—17.
8. *Кузьменко, М. М.* Система освіти в УСРР у 20-х рр. : історико-теоретичний аспект / М. М. Кузьменко // Укр. іст. журнал. — 2004. - № 5. — С. 66-80.
9. *Лук'янова, В. А.* Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20—30-ті рр. XX ст.) ; автореф. дис. ...канд. пед. наук / В. А. Лук'янова. - Х., 2002. — 21 с.
10. *Методи виховання і прикладна психологія //* Путь просвещения. — 1923. - № 1. — С. 338-340.
11. *Нариси українського шкільництва (1905-1933) /* О. В. Сухомлинська та ін. — К. : Заповіт, 1996. — 304 с.
12. *Операційний план на 1925-1926 рік //* Загальне навчання в УСРР : законодавчі та інструктивні матеріали. - Ч. 1. — Х. : ДВУ, 1926. С. 37-43.
13. *Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах (1920 1926 рр.) /* за ред. академіка І. А. Зязюна. — Ч. 1. — Київ ; Полтава, 2001. — 287 с.
14. *Попів, О. І.* Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей / О. І. Попів // Маловідомі першоджерела української педагогіки (др. пол. XIX — XX ст.) : хрестоматія. — К. : Наук, світ, 2003. — С. 237-240.
15. *Попів, О. І.* Український Науково-Дослідний Інститут Педагогіки у Харкові / О. І. Попів // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 130—138.
16. *Про заходи боротьби з дитячою безпритульністю в УСРР : постанова ВУЦВК і РН К УСРР від 23.11.1927 р. //* Закони та розпорядження в справі народної освіти : систематизований зб. з передмовою заст. наркома освіти УСРР О. Полоцького. — Х. : Рад. шк., 1931. - 288 с.
17. *Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.) : нариси /* ред. кол. : М. Д. Ярмаченко та ін. — К. : Рад шк., 1991. — 384 с.

18. 18 *Ярмаченко*, М.Д. Істрія сурдопедагогіки / М. Д. Ярмаченко. – К. : Видав. об'єднання «Вищ. шк.», 1975. — 423 с.
19. *Ярмаченко*, М. Д. Реформування освіти та педагогічної науки в Україні / М. Д. Ярмаченко // Інститут педагогіки : погляд через роки / Ред. Колегія. – К. : Пед.думка, 2002. – 216 с.
20. *Замскій*, Х.С. Развитие отсталых детей. История і учения, воспитани и обучения с древнейших времен до середины XX ст. / Х.С. Замскій. – М. : Просвещение, 1995.
21. *Кащенко*, В.П. К вопросу о воспитании и обучении дефективных детей : доклад на III съезде отечественных психиатров в 1910 г. / В. П. Кащенко // Кащенко, В. П. Педагогическая коррекция : кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1992. – 223 с.
22. *Кодекс* законов о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 2 нояб. 1922 г. на основании Постановления III сессии IV созыва ВУЦИК от 16 окт. 1922 г. – Х. : Изд. Наркомпроса УССР. 1922. — 75 с.
23. *Конференция* опытно-показательных-учреждений // Путь просвещения. – 1923. – № 1. – С. 345—346.
24. Н. Т. (Николай Тарасевич — прим. Н. Д. (. Педологические институты, как самостоятельные научные центры. История развития Одесского Педологического й-та / Н. Т. // Путь просвещения. – 1923. - № 4. – С. 126-149.
25. *Совещание* Завгубсоцвоса (5—12.02.1923) // Путь просвещения. — 1923. — № 3. – С. 307-313.

Рекомендовано до друку
Д-р пед. наук проф. дійсн. член НАПН України О. В. Сухомлинською