

16. Ряппо Я. Развитие украинской системы народного образования / Я. Ряппо // Пед. энциклопедия / под ред. А. Г. Калашникова. — М.: Раб. просвещение, 1930. — Т. 3. — С. 576.
17. Сірополко С. Історія освіти в Україні / Степан Сірополко. — К.: Наук. думка, 2001. — 912 с.

Н. П. Дічек

3.2. РОЗВИТОК ІДЕЙ ЩОДО ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДИТИНСТВА ТА ЇХ ВІДОБРАЖЕННЯ В ОСВІТНІХ РЕАЛІЯХ УСРР

У контексті розкриття багатоаспектної проблеми генези і розвитку такого важливого рушія навчально-виховного процесу як диференційований підхід доцільно звернутися до періоду 20-х років. Вже доведено⁶⁰, що цей відрізок часу був дуже плідним щодо впровадження педагогічних новацій, проведення різноманітних масштабних психолого-педагогічних експериментів, проте потенціал задекларованих і реалізованих у той час ідей далеко не вичерпаний. Вивчення шляхів реалізації диференційованого підходу до організації дитинства в Україні у цей період уможлиблює виявлення зразків і способів досягнення суспільно значущих результатів в освітній галузі, а також відтворює самий трансформаційний процес в освіті з його пошуками і суперечностями.

Становлення радянської влади на українських землях відбувалося у складних умовах суспільної нестабільності, матеріальних нестатків, економічного занепаду. Незважаючи на це, більшовики задекларували складну для реалізації мету — докорінно змінити всі політико-економічні і культурні інституції попередніх владних структур, що вмотивувало і запровадження нової, соціалістичної за спрямуванням, системи освіти. На самому початку в її основу заклали ідеї про заміну виховання підростаючого покоління

⁶⁰ Див.: Нариси українського шкільництва (1905—1933) / О. В. Сухомлинська та ін. — К.: Заповіт, 1996. — 304 с.; Липинський В. В. Становлення і розвиток нової системи освіти в УСРР у 20-ті рр.: монографія. — Донецьк, 2000. — 247 с.; Борисов В. Л. Становлення та розвиток загальноосвітньої школи в Україні 1920—1933 рр.: дис... канд. іст. наук. — Д., 2003. — 190 с.; Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX ст.: монографія / Л. Д. Березівська. — К.: Богданова А. М., 2008. — 406 с.

ня «в сім'ї і школі» на виховання соціальне (соцвих), громадське, тісно пов'язане з питанням *охорони дитинства*, яка тлумачилася «одночасно і освітою, і вихованням, і годуванням, і одяганням»⁶¹. Наголосимо, що турботу про *всіх* неповнолітніх до 15 років офіційно було визнано *справою держави* і її здійсненням мали опікуватися спільно державні керівні установи Наркомат освіти УСРР і Наркомат охорони здоров'я (НКОЗ) УСРР, що було зазначено у Кодексі законів про народну освіту УСРР (1922)⁶².

Водночас згадані провідні ідеї реформування освіти не були новацією в гуманітарному вимірі, зокрема в Європі. Проблема охорони дитинства у широкому загальнопедагогічному контексті порушувалася неодноразово, особливо від початку Першої світової війни. Наприклад, видатний швейцарський психолог, засновник генетичної психології Е. Клапаред у доповіді на Конгресі «Ліги психологічної гігієни» (Париж, 1922 р.) вніс до резолюції зібрання положення, які були одностайно прийняті, а саме: «...4. Школа має охороняти природу дитинства. ... 6. Школа має бути дієвою — будити активність. Вона повинна бути скоріше лабораторією, ніж аудиторією. 7. Школа має викликати любов до праці»⁶³. Наведені концептуальні ідеї відображено у перших радянських документах з освіти в Україні⁶⁴, що визначали стратегічним напрямом освітньої роботи соціальне виховання, охорону дитинства, створення єдиної трудової школи.

Важливість багатоаспектної ідеї охорони дитинства як провідного складника освітньої державної політики вбачаємо у тому, що піклування про дитинство було визнано як поєднання зусиль *педагогіє* і *лікарів*. Такий підхід мав сприяти масовому кваліфікованому розподілу дітей за станом фізичного, ментального і психічного здоров'я з метою забезпечити кожній категорії можливості одержати відповідну медико-психологічну допомогу і освіту у від-

⁶¹ Попів О. І. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей / О. І. Попів // Маловідомі першоджерела української педагогіки (др. пол. XIX—XX ст.): хрестоматія. — К.: Науковий світ, 2003. — С. 237, 240.

⁶² Кодекс законів о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 2 ноября 1922 г. на основании Постановления III сессии IV созыва ВУЦИК от 16 октября 1922 г. — Х.: Издание Народного комиссариата просвещения УССР, 1922. — С. 6.

⁶³ Методи виховання і прикладна психологія // Путь просвещения. — 1923. — № 1. — С. 338—340.

⁶⁴ Постанова про зведення в життя 7-річної єдиної трудової школи (15 червня 1920 р.) // Збірник декретів, постанов, наказів та розпоряджень по Народному комісаріату освіти УСРР. — Вип. 1 — Х.: Всеукр. держ. вид-во, 1920. — С. 16—17; Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей (1.07.1920) // Пролет. освіта. — 1921. — № 1. — С. 2—4; Кодекс законів о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 2 ноября 1922 г. на основании Постановления III сессии IV созыва ВУЦИК от 16 октября 1922 г. — Х.: Издание Народного комиссариата просвещения УССР, 1922. — 167 с.

повідних навчально-виховних закладах, тобто диференціації маленьких громадян і способів їхньої освіти. Серед науковців⁶⁵, які вивчали проблеми тогочасного дитинства, була поширена думка, що «вивчення дитячого питання слід починати з найістотнішого, з найбільш кричущого — з дефективних і безпритульних дітей»⁶⁶, і що слід використовувати дані про розвиток аномальної дитини для кращого розуміння закономірностей розвитку нормальної дитини (І. Сікорський, О. Лазурський, В. Кашенко).

Ставлячи за мету розкрити і проаналізувати вияви диференційованого підходу до організації життя й просвіти дітей в УСРР у 20-ті — на початку 30-х років ХХ ст., зосередимося на висвітленні аспектів, пов'язаних із дефективним дитинством. А тому спочатку дамо необхідні пояснення щодо вживання тогочасних термінів.

Термін «дефективне дитинство» використовувався для позначення і дітей з психофізичними вадами, і малолітніх правопорушників і навіть безпритульних дітей. До двох останніх типів вживався й ще більш конкретизований термін — «морально дефективні», зафіксований в документі про систему соціального виховання дітей УСРР від 25 червня 1921 р., згідно з яким у радянській республіці запроваджувалися установи для фізично-, розумово- і морально-дефективних дітей⁶⁷.

Термін «моральна дефективність», що означав моральне божевілля, тобто психічну хворобу, пов'язану з моральною сферою, але яка не зачіпає інтелект, ще у 1835 р. у науковий обіг увів англійський вчений Д. Прітчард⁶⁸. У радянській педагогіці термін існував до 1925 р. і позначав дитину з поведінкою, що не відповідала нормам суспільної моралі. Зауважимо, що у першій чверті ХХ ст. він був *загальноживаним* серед науковців, насамперед європейських психологів і психіатрів (К. Юнг, Е. Крепелін, Е. Блейлер).

⁶⁵ Див.: Н. Т. Педологические институты, как самостоятельные научные центры. История развития Одесского Педологического И-та / Н. Т. [Николай Тарасевич. — прим. Н. Д.] // Путь просвещения. — 1923. — № 4. — С. 126—149; Кашенко В. Общество, школа и дефективные дети // 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.

⁶⁶ Н. Т. Педологические институты, как самостоятельные научные центры. История развития Одесского Педологического И-та / Н. Т. [Николай Тарасевич. — Авт.] // Путь просвещения. — 1923. — № 4. — С. 149..

⁶⁷ Гринько Г. Ф. Соціальне виховання дітей // Порадник по соціальному вихованню дітей. Упорядкував Ценсоцвих Наркомосвіти УСРР. — Вип. I. — Х.: Всеукр. Дерд. Вид-во, 1921. — С. 5—23.

⁶⁸ Блонский П. Г. О так называемой моральной дефективности / П. Блонский // На путях к новой школе. — 1923. — № 9 // [Електронний ресурс]. — Режим доступу: pedagogic.ru

Біологізаторської за суттю теорії моральної дефективності дотримувалися вітчизняні вчені П. Бельський, О. Граборов, Г. Трошин. Відповідно до неї такі здібності як засвоєння й виконання моральної норми визнавалися вродженими. Відхилення у поведінці, правопорушення тлумачили як результат «генетично зумовлених дегенеративних процесів, які можуть посилюватися або послаблюватися залежно від впливу навколишнього середовища»⁶⁹. Зазначені міркування призводили до того, що до категорії «дефективних» зараховували й малолітніх злочинців, і сотні тисяч безпритульних, які опинилися на вулиці внаслідок соціальних катаклізмів. Проти використання терміна «морально дефективний» до безпритульних у 1920-х роках виступали П. Блонський, А. Макаренко, Н. Крупська. М. Левітіна (Маро).

Додамо також: і тоді, і нині існують різні варіанти термінів, що використовуються для позначення дітей, які відхиляються від установленої норми психофізичного розвитку: дефективні діти (М. Тарасевич [85]), особливі діти (О. Бандурівський [2]), виключні діти (В. Кащенко [37]), виняткові діти (Харківська школа педології [38; 78; 94]), анормальні або аномальні діти (А. Граборов [24]; І. Левінсон [46]). Сучасний поширений варіант — діти з особливими потребами (Віт. Бондар [8; 9]). У дослідженні дотримуватимемося термінології історичного періоду.

Повертаючись до викладу основного змісту, зазначимо, що не лише труднощі історичного періоду початку 20-х років, а й реалії життя попередніх десятиліть порушили і в Європі, і в ще імперській Росії болючу проблему «розумово безсильної і морально небезпечної» дитини через істотне зростання дитячої злочинності і необхідність її «соціального лікування», а також пов'язаної з цим охорони душевного здоров'я дітей⁷⁰. Вже у 1910 р. на III з'їзді вітчизняних психіатрів В. Кащенко, обґрунтовуючи необхідність виокремлення чотирьох типів дефективних дітей (розумово відсталі різних ступенів, діти з психічною нестійкістю і невірноваженістю, епілептики, психічно хворі), наголосив, що в «організації допомоги дітям усіх цих типів важливо дотримувати принципу д и ф е р е н ц і а ц і ї (розрядка В. Кащенко. — *Авт.*). Одним потрібна опіка (піклування) лікарняна або сімейна, другим — і опіка, і лікування, для третіх необхідне спеціально організоване виховання-навчання»⁷¹.

⁶⁹ Бельський П. Г. Исследование эмоциональной сферы несовершеннолетних, отклоняющихся от нормы в своем поведении / П. Г. Бельский. — М.: Юрид. изд-во, 1924. — С. 13.

⁷⁰ Кащенко В. П. К вопросу о воспитании и обучении дефективных детей: доклад на 111 съезде отечественных психиатров в 1910 г. / В. П. Кащенко // Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1992. — С. 212—213.

⁷¹ Там же. — С. 214.

В імперську добу згадані проблеми не було розв'язано на державному рівні.

З початком радянського часу в червні 1920 р. ухвалили постанову про узгодження функцій НКО і НКОЗ УСРР щодо піклування про дітей з відхиленнями у розвитку, де зазначалося: «Нервові, психічно хворі, розумове недозрілі та фізично дефективні діти (глухонімі, сліпі й каліки) виховуються у відповідних спеціальних установах Наркомздорів'я (школи-санаторії, школи-лікарні, допоміжні установи). Виховання морально-дефективних неповнолітків здійснюється у відповідних установах Наркомосу і Наркомздорів'я (пункти для спостереження та вивчення, колонії для лікування і виховання й охорони здоров'я дефективних дітей)»⁷². Власне згодом ці положення було розширено і конкретизовано у Кодексі законів про освіту УСРР (1922). У колах освітян теж порушувалися питання поєднання виховних зусиль педагогів і лікарів, наприклад, на конференції досвідно-показових шкіл (1923) ішлося не лише про необхідність упровадження фуркації у навчальний процес, забезпечення індивідуалізації навчання і виховання, а й про нагальну необхідність втручання лікарів у «весь розпорядок дня і розподіл праці в дитячих закладах»⁷³.

Такий освітній курс держави початку 1920-х років тлумачимо як вияв диференційованого підходу⁷⁴ до організації дитинства. Проголошені у перших радянських документах про освіту гуманістичні, але ідеалізовані, популістські з огляду на фінансово-економічні обставини життя, а також на складність порушених педагогічних питань наміри не були реалізовані повною мірою. Наприклад, один із керівних працівників НКО України А. Ганжій у статті «Загальне навчання в УСРР» (1926), присвяченій аналізу стану заповодження «загального, обов'язкового, неоплатного навчання» і перспективам його покращання, визнав, що «ентузіязм першої революційної доби в освітній справі відбився не лише в перетворенні змісту навчального процесу, а й у 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

⁷² Збірник декретів, постанов, наказів та розпоряджень по Народному комісаріату освіти УСРР. — Вип. 1. — Х.: Всеукр. держ. вид-во, 1920. — С. 33—34.

⁷³ Конференция опытно-показательных учреждений // Путь просвещения. — 1923. — № 1. — С. 345—346.

⁷⁴ У той час цей термін не вживався у сучасному розумінні, але саме явище диференціації як урізноманітнення освітніх можливостей і врахування дитячих особливостей відбувалося.

доби...»⁷⁵. Однак зазначені наміри влади стали своєрідним вектором руху шкільної освітньої галузі, що розбудовувалася.

Нагальність запровадження системи заходів саме в руслі охорони дитинства пояснювалася насамперед наслідками Першої світової та громадянської воєн — руйнацією родин, голодом (особливо трагічним у Поволжі 1921 р., звідки на південні українські терени ринули маси голодуючих) і розрухою, що породили численних сиріт і напівсиріт із 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: «З різних повітів надходять відомості про важке становище голодуючих дітей. Загрожує масове вимирання дітей»⁷⁶.

Господарська розруха і посуха, складна політична ситуація, голод, епідемії загострили проблеми безпритульності і спричинили значне зростання дитячої злочинності. В Україні налічувалося близько мільйона сиріт і безпритульних⁷⁷. Строкатість контингенту дітей і важливість адресної допомоги їм диктували потребу їхнього обліку, що розглядався як «завдання соціальної охорони неповнолітніх»⁷⁸, а також обстеження, виявлення вад і відхилень різного характеру для подальшого розподілу у відповідні дитячі заклади.

Згідно з офіційними даними (насамперед перепису 1920 р.⁷⁹), діти до 11 років становили 11,7% населення (приблизно 2,86 млн осіб), при цьому спостерігалось значне зменшення «молодших кадрів населення (з шести років і нижче), які мали заповнювати школи в період переведення загального навчання»⁸⁰. Освітня політика влади, яка не вважала за можливе «рухатися до загального навчання природним шляхом», була орієнтована не взагалі на «дітей шкільного віку, не на поступове збільшення відсотка охоплення шкільною дитво-

⁷⁵ Ганжій А. Загальне навчання в УСРР / А. Ганжій // Загальне навчання в УСРР: законодавчі та інструктивні матеріали. — Ч. 1. — Х.: ДВУ, 1926. — С. 5.

⁷⁶ Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах (1920—1926 рр.) / за ред. акад. І. А. Зязюна. — Ч. 1. — Київ; Полтава, 2001. — 287 с.; Ч. II. — 2002. — С. 17.

⁷⁷ 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.

⁷⁸ Кодекс законів о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 2 ноября 1922 г. на основании Постановления III сессии IV созыва ВУЦИК от 16 октября 1922 г. — Х.: Издание Народного комиссариата просвещения УССР, 1922. — С. 24.

⁷⁹ Загальне навчання в УСРР: законодавчі та інструктивні матеріали. — Ч. 1. — Х.: ДВУ, 1926. — С. 6—8.

⁸⁰ Там само. — С. 7.

ри, а на цілком конкретне, диференційовано повне охоплення цього року восьми-дев'ятилітніх, на той рік — усіх восьмилітніх та тих з дев'ятилітніх, що з якоїсь причини не вступають до школи цього року. І так щороку»⁸¹. Однак у 1925 р. в офіційному повідомленні представника НКО А. Ганжія наголошувалося, що «школа на Україні ніколи не обслуговувала більше 50% дитинства», а тому «старші контингенти дітей, що залишилися поза школою, мала охоплювати система лікнепу»⁸², отже, об'єктивно існувала суспільно-вікова диференціація дітей щодо доступу до загальної початкової освіти.

Ситуація в шкільництві ускладнювалася проблемою дитячої безпритульності, яку не можна було швидко розв'язати, про що свідчать офіційні матеріали. Так у постанові ВУЦВК і РНК УСРР від 23 листопада 1927 р. «Про заходи боротьби з дитячою безпритульністю в УСРР» визначалося: «Безпритульність до цього часу не пощастило зліквідувати», однак «до безпритульних, що 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»⁸³.

Критикуючи дожовтневу шкільну систему за відсутність єдності її типів, форм і змісту роботи, за недотримання прав молодого покоління на навчання і виховання, діячі освіти ранньорадянського періоду акцентували необхідність з максимальною повнотою забезпечити права дітей, встановити «єдність виховального процесу» для чого «об'єднати в одному відділі Соціального Виховання керування дошкільними установами, колишніми приютами, школами й т. п.»⁸⁴.

У 1920 р. один із натхненників оновлення педагогічного процесу та ідеолог соцвиху в Україні О. 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: охопити правильно — поставленим єдиним вихованням все життя кожної дитини, реалізувати нарешті, «права дитини», а не тільки висмоктувати з неї виконання її «обов'язків»⁸⁵. Цей документ су-

⁸¹ Там само. — С. 9—10.

⁸² Там само. — С. 9—10.

⁸³ Про заходи боротьби з дитячою безпритульністю в УСРР: постанова ВУЦВК і РНК 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. — С. 73.

⁸⁴ Гринько Г. Ф. Соціальне виховання дітей / Г. Ф. Гринько // Маловідомі першоджерела української педагогіки (др. пол. XIX—XX ст.): хрестоматія. — К.: Науковий світ, 2003. — С. 286.

⁸⁵ Попів О. І. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей / О. І. Попів // Маловідомі першоджерела української педагогіки (др. пол. XIX—XX ст.): хрестоматія. — К.: Науковий світ, 2003. — С. 238.

часний український дослідник М. Кузьменко вважає «конкретною програмою запровадження основних принципів модернізації культурно-духовного життя»⁸⁶ у зазначений період.

Здійснення і контроль соцвиху 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 характеру різних груп, на які поділено все дитяче населення за видами проведення соціального виховання»⁸⁷.

З тексту Кодексу законів про освіту УСРР можна з'ясувати: виокремлювалися три основні групи дитячого населення — нормальні діти, неповнолітні правопорушники, дефективні діти, що й вмотивувало створення різних типів навчально-виховних закладів соцвиху⁸⁸, тобто обумовлювало вектори диференційованого підходу до організації дитинства і шкільної справи. Окремо визначалися діти глухонімі й сліпі. У формулюваннях законів використовувалося також поняття «морально-дефективні діти», яке означало складних у виховному аспекті дітей, малолітніх правопорушників (переважно злодіїв і хуліганів) і безпритульних. Таких дітей ще з 80-х років XIX ст. у науковій літературі називали також «важкі діти»⁸⁹. Отже, у 20—30-х роках XX ст. у вітчизняній педагогіці тер-

⁸⁶ Кузьменко М. М. Система освіти в УСРР у 20-х рр.: історико-теоретичний аспект / М. М. Кузьменко // Укр. іст. журн. — 2004. — № 5. — С. 69.

⁸⁷ Кодекс законов о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 2 ноября 1922 г. на основании Постановления III сессии IV созыва ВУЦИК от 16 октября 1922 г. — Х.: Издание Народного комиссариата просвещения УССР, 1922. — С. 24.

⁸⁸ Для нормальних дітей — дитячий будинок-інтернат, денний дитячий будинок, трудова школа, дитячий садок (літні дитячі майдани, площадки клуби); для неповнолітніх правопорушників — основний дитячий будинок, допоміжний дитячий будинок, трудова колонія, трудовий будинок для дівчаток; для дефективних 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» [40, с.29]), допоміжний будинок для розумово відсталої дитини, основний будинок для глухонімих, допоміжний дитячий будинок для глухонімих, основний будинок для сліпих) [40, с. 29—30]. Терміном «дитячий будинок» позначали заклад, де виховувалися діти віком до 14 років, а в «колонії» перебувала молодь віком до 18 років.

⁸⁹ Див., напр.: Сикорский И. А. О детях трудных в воспитательном отношении // Сб. научно-лит. статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены: в 5 кн. — К.: Тип. С. В. Кульженко, 1899 (1-ше вид. — 1882). — Кн. 2; Кашенко В. П. История и современное состояние воспитания и обучения дефективных детей в России // Дефективные дети и школа / под ред. В. П. Кашенко. — М., 1912; Лазурский А. Ф. Школьные характеристики. — СПб.: Тип. Б. М. Вольфа, 1908.

міном «дефективні діти» позначали велику різнотипну групу дітей⁹⁰, розвиток і поведінка яких з різних соціальних і психофізичних причин не підпадали під загальноприйняті норми. Таким дітям була властива асоціальна поведінка або вони мали труднощі в соціалізації, погано засвоювали навчальну програму тощо.

Відображена у Кодексі ідея про поділ (диференціацію) всіх дітей у державі на певні групи зафіксована ще в poradнику з соціального виховання (1921), де вміщено опис системи соціального виховання дітей УСРР, згідно з якою поряд із закладами для нормальних дітей у радянській республіці запроваджувалися установи для фізично, розумово і морально дефективних дітей, бо «діти нормальні і дефективні повинні виховуватися в закладах різних типів»⁹¹. Тобто одна з двох найзагальніших категорій дітей (нормальні й дефективні) у свою чергу диференціювалася ще на три підгрупи за типом аномалій розвитку і зазначалася необхідність забезпечити інтереси представників кожної з вищеназваних груп дітей.

У Кодексі законів про освіту УСРР відображено розуміння владою зазначеної освітньої проблеми. Задекларований підхід означав врахування розмаїття дитячих особливостей. Так, плануючи охопити «соціально-виховательним впливом» не лише всю дитину, а й «всіх дітей до часів юнацтва (до 15 років)»⁹², організатори радянської системи освіти брали до уваги, що в новостворюваних закладах їм доведеться задовольнити «різноманітність життєвих потреб як мети виховного процесу»⁹³. У цьому аспекті принципово важливою стала ідея, проголошена в Декларації Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей, що слід забезпечити піклуванням усіх дітей, у тому числі хворих, дефективних, «малолітніх правопорушників» і цілі

⁹⁰ Див., напр.: Ващенко Г. Досягнення установ соціального виховання інтернатного типу на Полтавщині // Дитяче містечко.: зб. метод. матеріалів за ред. В. Дюшен. — Х.: ДВУ, 1928. — С. 11—17; Залкінд А. Б. Дети, социально выбитые из колеи / А. Б. Залкінд // На путях к новой школе. — 1924. — № 10—12. — С. 17—25; Куфаев В. И. Юные правонарушители. — М.: Новая Москва, 1925. — 356 с.; Макаренко А. С. Педагогическая поэма: пед. соч. в 8 т. — Т. 4. — М.: Педагогика, 1986; Бельский П. Г., Мясичев В. Н. К вопросу о трудных детях в массовой школе // Трудные дети в массовой школе: сб. статей. — Л.: Изд-во ЛПИ, 1933. — С. 40—65.

⁹¹ Кодекс законов о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 2 ноября 1922 г. на основании Постановления III сессии IV созыва ВУЦИК от 16 октября 1922 г. — Х.: Издание Народного комиссариата просвещения УССР, 1922. — С. 27.

⁹² Попів О. І. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей / О. І. Попів // Маловідомі першоджерела української педагогіки (др. пол. XIX—XX ст.): хрестоматія. — К.: Науковий світ, 2003. — С. 239.

⁹³ Кодекс законов о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 2 ноября 1922 г. на основании Постановления III сессии IV созыва ВУЦИК от 16 октября 1922 г. — Х.: Издание Народного комиссариата просвещения УССР, 1922. — С. 27.

групи дітей, які потребують спеціального виховательного підходу⁹⁴. Додамо, що у більш ранньому документі комісії з реформи школи при НКО УСРР (березень — травень 1919 р.) зазначалося: «Навіть слабкі і відсталі (діти. — *Авт.*) повинні і будуть одержувати освіту, але в особливих допоміжних класах»⁹⁵. Отже, з початку 20-х років проблема виховання дефективного дитинства почала розглядатися і розв'язуватися Головносоцвихом на загальнодержавному рівні як нагальна педагогічно-медична проблема.

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

Використовуючи визначення «позитивний» диференційований підхід в освіті, яким суб'єктивно оцінюємо сутність явища, хочемо підкреслити, що в той час реалізовувалися вияви і «негативного» диференційованого підходу. Так від початку встановлення радянської влади було взято курс на класову диференціацію населення, що відобразилося й у шкільній справі. Зокрема вже у «Постанові про проведення в життя семирічної єдиної трудової школи» (червень 1920 р.) зазначалося: «При розподілі вакантних місць між бажаними вступити до школи вирішального значення надається таким даним: 1) зріст; 2) стать (аби забезпечити однаковий розподіл між хлопцями і дівчатами); 3) *класове та соціальне становище (у першу чергу — дітям пролетаріату і найбідніших сімейств); 4) приналежність до професійних і політичних об'єднань, які стоять на платформі радянської влади* (курсив наш. — *Авт.*); 5) рівень знань»⁹⁶. А в параграфі 18 Кодексу законів про народну освіту УСРР вже юридично встановлювалося: «Для повного проведення загального обов'язкового виховання і навчання до культурно-освітніх закладів насамперед зараховуються пролетарі й незаможні»⁹⁷. Отже, маємо підстави наголосити, що таку диферен-

⁹⁴ Попів О. І. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей / О. І. Попів // Маловідомі першоджерела української педагогіки (др. пол. XIX—\$X ст.): хрестоматія. — К.: Науковий світ, 2003. — С. 239.

⁹⁵ Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у XX ст.: документи, матеріали і коментарі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л. Д. Березівська; Ін-т педагогіки НАПН України. — Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. — С. 203.

⁹⁶ Постанова про проведення в життя 7-річної єдиної трудової школи (15 червня 1920 р.) // Збірник декретів, постанов, наказів та розпоряджень по Народному комісаріату освіти УСРР. — Вип. 1 — Х.: Всеукр. держ. вид-во, 1920. — С. 16—17.

⁹⁷ Кодекс законів о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 2 ноября 1922 г. на основании Постановления III сессии IV созыва ВУЦИК от 16 октября 1922 г. — Х.: Издание Народного комиссариата просвещения УССР, 1922. — С. 31.

ціацію учнів за класово-становою ознакою відносимо до *негативних* аспектів диференційованого підходу в тогочасній освіті.

Визначимо рушійні сили здійснення диференційованого підходу до організації дитинства в українській освіті розглядуваного періоду, зосередившись на дефективному дитинстві (діти з психофізичними вадами, важковиховувані, безпритульні і малолітні правопорушники).

По-перше, розвиток й істотні досягнення вітчизняної експериментальної педагогіки вже наприкінці імперської доби створили підґрунтя для вираженої диференціації дітей з урахуванням фізіологічних і вікових особливостей формування їхнього організму, здатностей до навчання, своєрідності темпераментів і характерів. Індивідуалізація навчання і виховання дітей у цей час набула поширення у вигляді психологізації навчально-виховного процесу⁹⁸ (В. Лук'янова) завдяки працям вітчизняних учених В. Бехтерева, О. Лазурського, І. Сікорського, П. Лєсафта, О. Нечаєва, М. Румянцева, Г. Россолімо, а також дослідженням зарубіжних науковців (А. Біне, Е. Мейман, С. Холл, Е. Клапаред, В. Лай, Г. Рішар), чії ідеї активно поширювалися й впроваджувалися у вітчизняну навчально-виховну практику. В їхніх студіях порушувалися питання про індивідуальні особливості розвитку (фізіологічні, психічні, соціопсихологічні) дитини, про пристосування процесу навчання до наявних можливостей дитини, закладених генетично, про специфіку дітей із вадами психофізичного розвитку та можливості компенсаторного виховання і навчання, про боротьбу з важковиховуваністю. Хоча на початок радянської доби у вивченні й епізодичному ефективному втіленні результатів експериментальних досліджень із зазначених питань у практику було зроблено чимало, однак бракувало системності та пов'язаності між окремими зусиллями науковців.

В умовах створення пролетарської держави склалися обставини, сприятливі для проведення не локальних, а масових психолого-педагогічних експериментів й активного запровадження їх результатів безпосередньо у сферу організації життя і навчання дітей всіх категорій. Саме в дослідженнях сфери дефективного дитинства активно проводилися плідні пошуки й ефективні практичні упровадження їх результатів. У зв'язку з цим слід згадати, що до початку 20-х років ХХ ст. на теренах України не було спеціальних *державних* наукових установ, які б проводили системні, цілеспрямовані дослідження з педагогіки⁹⁹. Науково-практичне розроблення окремих навчально-

⁹⁸ Лук'янова В. А. Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20—30-ті рр. ХХ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Вікторія Анатоліївна Лук'янова. — Х., 2002. — С. 5.

⁹⁹ Попів О. І. Український Науково-Дослідний Інститут Педагогіки у Харкові / О. І. Попів // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 130.

виховних питань здійснювалося, головним чином, на підставі особистої ініціативи зацікавленими викладачами кафедр університетів у Харкові, Києві, Одесі, а також зусиллями педагогів-ентузіастів і небайдужих до культурно-освітнього розвитку народу суспільних діячів¹⁰⁰.

По-друге, на державному рівні було *започатковано* облік усього дитячого населення республіки, проголошувалася увага з боку держави до всіх категорій дітей, у тому числі тих, які не підпадали під визначення «нормальне діти», що, вважаємо, було педагогічною новацією.

Ще за часів Російської імперії про необхідність створення державної системи допомоги дітям з вадами психофізичного розвитку, яка б забезпечила їхнє навчання, виховання і лікування у спеціальних закладах, а також всебічне вивчення таких дітей, у виступах на з'їздах і конференціях, у наукових публікаціях неодноразово висловлювалися І. Сікорський, В. Кашенко, Г. Трошин, А. Владимирський, О. Щербина, П. Мельников, В. Ветухов, М. Котельников та ін. Однак влада не відгукнулася на вимоги вчених і педагогів щодо забезпечення потреб «особливих» дітей.

Важливим історичним свідченням стану справ у Російській імперії щодо боротьби з дитячою дефективністю вважаємо аналітичний опис загальної ситуації, здійснений психіатром і педологом І. Левінсон у 1923 р.

Характеризуючи реалії (до 1917 р.) боротьби з дитячою дефективністю, він наголошував, що ця проблема набула гостроти, бо довгі десятиліття «кращі представники психіатричної науки і педагогічних знань витримували жорстку боротьбу за свої ідеали і на початок революції існувало лише кілька допоміжних шкіл для важких дітей, переважно привілейованих станів, і кілька закладів (зазвичай у столицях) для ідіотів або імбециликів і дебіликів. Вивчення таких дітей є зовсім непочатим краєм для різнобічної педагогічної і медико-психологічної діяльності»¹⁰¹. За його наближеними підрахунками кількість дефективних дітей і тих, що «балансують на межі ненормальності, морально вироджуються під впливом спадковості й несприятливих соціальних умов і дають значну кількість неповнолітніх правопорушників» сягала кількох мільйонів¹⁰², і всі вони потребували «індивідуалізованих методів виховання».

До 1917 р. на українських землях функціонували нечисленні спеціальні заклади для дітей з вадами психофізичного розвитку (сліпих, глухих, розумово відсталих), однак вони не утворювали єдиної систе-

¹⁰⁰ Там само.

¹⁰¹ Левинсон И. Дети, трудные в воспитательном отношении, и борьба с детской дефективностью / И. Левинсон // Путь просвещения. — 1923. — № 2. — С. 150.

¹⁰² Там же. — С. 151.

ми навчально-виховної роботи. Особливості діяльності подібних установ полягали в тому, що класи комплектувалися меншою кількістю учнів, ширше використовувалося унаочнення, скорочувалася тривалість навчальних занять, вивчення навчальних предметів поєднувалося з набуттям елементарних навичок ремісничого характеру¹⁰³. У режимі роботи таких закладів багато часу відводилося екскурсіям, прогулянкам, іграм, спостереженням у природі, праці з самообслуговування. Характерною особливістю функціонування установ було те, що їх засновували за власної ініціативи благодійні товариства або меценати-філантропи, які в організації навчально-виховного процесу покладалися на власні знання і досвід, бо не було загальноприйнятих навчальних програм і планів роботи із зазначеною категорією дітей.

Як стверджує сучасний український дослідник у галузі спеціальної педагогіки академік В. 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»¹⁰⁴. Водночас їх існування вмотивувало необхідність розроблення теоретичних і методичних аспектів навчання, виховання, статутних правил утримання дітей з психофізичними вадами, тобто стимулювало поширення вітчизняного студіювання дефективного дитинства.

Спеціальні освітньо-виховні заклади для аномальних дітей, що діяли на початку ХХ ст. в Україні, на думку іншого українського вченого-сурдопедагога й історика педагогіки, академіка М. Ярмаченка не задовольняли навіть мінімальних потреб населення у вихованні таких дітей. Відповідно до його досліджень до 1917 р. «у різних типах спеціальних закладів вихованням охоплювалося від 2 до 5% популяції глухих, сліпих, розумово відсталих. Переважна їх більшість утримувалася на кошти благодійних товариств, братств, піклувальників, приватних філантропів за цілковитою байдужості держави»¹⁰⁵.

¹⁰³ Замский Х. С. Развитие отсталых детей. История изучения, воспитания т обучения с древнейших времен до середины ХХ ст. — М.: Просвещение, 1995; Бондар В. І. Історія олігофренопедагогіки / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх. — К.: Знання, 2007. — 375 с.; Ярмаченко М. Д. Історія сурдопедагогіки / М. Д. Ярмаченко. — К.: Вища школа, 1975. — 423 с.; Супрун М. О. Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина ХІХ — перша половина ХХ ст.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Микола Олексійович Супрун. — К., 2008. — 34 с.

¹⁰⁴ Бондар В. І. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України) / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх [Електронний ресурс]. — Режим доступу: hklіb.npu.edu.ua/full_text.

¹⁰⁵ Ярмаченко М. Д. Історія сурдопедагогіки / М. Д. Ярмаченко. — К.: Вища школа, 1975. — С. 89.

Таке становище спричиняло нестабільність функціонування подібних закладів, залежність їх роботи від пожертв на утримання дітей.

На думку Віт. Бондаря, «за досить короткий період (1918—1930 рр.) 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 їх діяльності, налагоджено підготовку кадрів — дефектологів. У науково-методичній роботі увага концентрувалася на розробленні методів глибокого та різнобічного вивчення дітей, діагностики і класифікації дитячої дефективності, що збагачувало дефектологічну науку новими теоретичними положеннями про психічний розвиток. Робилися перші спроби обґрунтувати сутність корекційно-компенсаторного навчання учнів спеціальних шкіл»¹⁰⁶.

Щодо закладів для неповнолітніх правопорушників, то до 1917 р. в історії їх розвитку траплялися лише поодинокі ефективні приклади запровадження методів перевиховання такої молоді (О. Герд, Ф. Резенер), що відіграли істотну роль як синергетичні зразки педагогічних пошуків, однак не вплинули на загальний стан каральної системи щодо неповнолітніх злочинців, яких утримували у підліткових тюрмах. Так, за даними психіатра І. Левінсона, у 1912 р. усіх виховно-виправних закладів у Росії налічувалося 44, де було 1900 місць. Більшість цих установ припадала на столиці, а всі провінційні колонії і прихистки сумарно перевиховували 70 осіб¹⁰⁷.

До позитивних зрушень у ставленні до проблеми дітей-злочинців можна віднести заснування у 1912 р. суду для неповнолітніх¹⁰⁸, який уможливив початковий індивідуалізований підхід до цієї категорії дитинства.

У 20-ті роки каральні установи для неповнолітніх правопорушників замінювали виховними трудовими закладами — трудовими колоніями, трудовими комунами. Деякі з них були відкритого типу, але більшість належала до закладів закритого типу. Одним з основоположників радянської пенітенціарної педагогіки

¹⁰⁶ Бондар В. І. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України) / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх [Електронний ресурс]. — Режим доступу: hklb.npu.edu.ua/full_text.

¹⁰⁷ Левинсон И. Дети, трудные в воспитательном отношении, и борьба с детской дефективностью / И. Левинсон // Путь просвещения. — 1923. — № 2. — С. 170.

¹⁰⁸ Н. Т. Педологические институты, как самостоятельные научные центры. История развития Одесского Педологического И-та / Н. Т. [Николай Тарасевич. — Авт.] // Путь просвещения. — 1923. — № 4. — С. 126—149.

став А. Макаренко¹⁰⁹. Значний внесок зробили російські педагоги В. Сорока-Росинський, М. Погребинський, І. Іонін, які залишили новаторський за духом досвід реалізації диференційованого підходу до організації життя асоціальних дітей.

Висвітлення шляхів утілення диференційованого підходу до організації дитинства розпочнемо з аналізу діяльності спеціальних державних закладів «з дослідження і розподілу неповнолітніх», створених уперше в УСРР, що виконували початкові функції диференціації дітей. До них належали *приймальники* або тимчасові цілодобові притулки для дітей віком до 15 років, які потребували соціального захисту або вчинили правопорушення. За призначенням комісії у справах неповнолітніх звіди дітей направляли до *колекторів-розподільників* або передавали батькам чи особам, які їх замінювали. У цих закладах, де дітей утримували до 5 тижнів, здійснювалося «індивідуальне вивчення дітей для розв'язання питання про подальше їх направлення»¹¹⁰. З офіційних документів відомо, що на початковому етапі діяли колектори-приймальники трьох типів: для нормальних дітей, які підлягали направленню до дитячих будинків (інтернатів), для малолітніх правопорушників і для дефективних дітей усіх категорій, для виховання яких призначалися спеціальні дитячі будинки¹¹¹. Перш ніж дітей з колектора направляли до наступної соцвихівської установи, їх мали обстежити у *медично-педагогічних кабінетах*.

Відповідно до пунктів 255—261 Кодексу законів УСРР про народну освіту медично-педагогічні кабінети¹¹² входили до складу досвідно-педологічних станцій (центральної і обласних). Мета їх роботи полягала у «правильній постановці справи соціального виховання і пропагуванні ідей та досягнень соціального виховання». Медично-педагогічні кабінети, або як їх називали на практиці, лікарсько-педагогічні кабінети (ЛПК) мали надати необхідну «державну допомогу дефективним дітям». Вони були покликані як науково-допоміжні заклади соцвиху обслуговувати відповідні установи для дефективних дітей, а саме: «1) проводити наукові обстеження фізичної і духовної природи дитини, яка потрапляє до кабінету; 2) розробляти науково-експериментально питання практики й

¹⁰⁹ Термін «пенітенціарна наука» вживався у 20-х роках, наприклад, у 1923 р. була опублікована монографія «Основы пенитенциарной науки» М. Познишева.

¹¹⁰ Кодекс законів о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 2 ноября 1922 г. на основании Постановления III сессии IV созыва ВУЦИК от 16 октября 1922 г. — Х.: Издание Народного комиссариата просвещения УССР, 1922. — С. 30.

¹¹¹ Там же.

¹¹² У Кодексі застосовується назва «медично-педагогічний кабінет», однак у подальшому більш уживаною стала назва «лікарсько-педагогічний кабінет».

організації життя закладів для дефективних дітей». До завдань ЛПК належало також проведення занять з персоналом відповідних закладів соцвиху для правильного розуміння природи дефективних дітей та розроблення «методів і посібників»¹¹³.

Таким чином, основна відповідальність за доцільну й правильну диференціацію дітей покладалася на ЛПК, бо й у приймальниках-розподільниках, і в колекторах первинну медико-педагогічну селекцію проводили представники саме таких кабінетів.

Згідно зі згаданими пунктами Кодексу на теренах республіки у 1922 р. відкрили чотири регіональних ЛПК — у Харкові (на той час столиця УСРР), Києві, Одесі, Дніпропетровську (Катеринославі). Діяльність кожного з них заслуговує на висвітлення і аналіз, оскільки вони, по-перше, впливали у своєму регіоні на запровадження педологічного підходу до вивчення дитинства, насамперед дефективного, і його первинну диференціацію за станом психофізичного розвитку. По-друге, зазначені ЛПК відрізнялися один від одного пріоритетними напрямками в діяльності. А головне — всі вони були своєрідними провідниками ідей індивідуалізації підходу до організації дитинства в Україні у 20-х роках.

Сучасні дослідники історії розвитку вітчизняної спеціальної (або корекційної) педагогіки (В. Бондар, О. Шевченко, В. Гладуш) стверджують, що ЛКП створили підґрунтя для формування й одночасної диференціації і науково-педагогічної галузі — дефектологія, і виокремлення в її науковому полі кількох самостійних напрямів — тифлопедагогіки, сурдопедагогіки, олігофренопедагогіки, логопедії. З позицій сьогодення дослідник-дефектолог О. Таранченко зазначає, що ЛПК відіграли важливу роль у справі диференціації дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема глухих і дітей зі зниженим слухом в Україні¹¹⁴. Однак у 20-х роках, зауважує науковець, на відміну від РСФРР, основна увага органів народної освіти та громадськості в УСРР зосереджувалася на розгортанні мережі допоміжних шкіл, шкіл для глухих дітей і «виведенні» дітей з порушеннями слуху із допоміжних закладів¹¹⁵.

Визнання владою важливості функціонування регіональних ЛПК виявлялося, зокрема, у тому, що вони, навіть у найтяжчі роки, «утримувалися за кошти центру»¹¹⁶ і не переводилися на місцевий бюджет, як, наприклад, це відбувалося з дитбудинками.

¹¹³ Там же. — С. 31.

¹¹⁴ Таранченко О. Періоди становлення та розвитку системи спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні / Оксана Таранченко // Дефектологія. — 2006. — № 3. — С. 48.

¹¹⁵ Там само.

¹¹⁶ Совещание Завгубсоцвоса (5—12.02.1923) // Путь просвещения. — 1923. — № 3. — С.312.

Діяльність ЛПК розглядалася сучасними українськими науковцями, які досліджували її в таких аспектах: розвиток вітчизняної експериментальної педагогіки (В. Лук'янова (2002), М. Попов (2007)), підготовка кадрів педагогів-дефектологів (В. Бондар, В. Золотоверх (2003), О. Шевченко (2004)), окреслення періодів розвитку системи спеціального навчання в Україні (О. Таранченко (2006), М. Ярмаченко (1976)), післядипломна освіта дефектологів (В. Гладуш (2007)), розвиток корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в історичному вимірі (Л. Одинченко (1998), М. Супрун (2011)). Однак усіх згаданих учених цікавили суто спеціальні аспекти діяльності ЛПК у межах предмета дослідження корекційної педагогіки. Тому спиратимемося лише на деякі розроблені ними положення узальнювального характеру.

Перш ніж висвітлити особливості роботи ЛПК, варто наголосити, що в цей період в українській педагогічній науці провідним стає рефлексологічний напрям досліджень. На думку сучасного історика педагогіки, академіка О. Сухомлинської, можна стверджувати, що «порівняно з попереднім розвитком почався новий науковий переворот, новий етап у педагогіці»¹¹⁷. Рефлексологія як галузь психології становила фундамент для розвитку педології. Між рефлексологією і педологією, зазначає вчений, навіть нині важко провести чітку межу, хоча педологія як наукове поняття значно ширше, ніж рефлексологія¹¹⁸. Великий вплив рефлексології на тогочасну українську педагогіку та шкільну справу пояснюється: по-перше, необхідністю створення якісно нових педагогічної теорії та практики, що спираються на матеріалізм; по-друге, зародженням і розвитком рефлексологічної теорії у дореволюційний час, коли вона заперечувалася й відкидалася офіційною наукою, що надало їй певних переваг у контексті радянської дійсності; по-третє, орієнтацією молодої української науки на західні досягнення у психології і педагогіці, де педологія була надзвичайно популярною¹¹⁹.

У 20-ті роки українські вчені-педологи, порівняно з російськими, значно просунулися у сфері експериментування, здійснюючи різноманітні дослідження проблем організації і функціонування дитячого колективу, вивчення особливостей індивідуального розвитку дітей нормальних і дітей з особливими потребами. Своєрідним історичним аргументом на користь цього вважаємо ремарку на до-

¹¹⁷ Нариси українського шкільництва (1905—1933) / О. В. Сухомлинська та ін. — К.: Заповіт, 1996. — С. 122.

¹¹⁸ Сухомлинська О. В. Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології і педагогіки / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. — 2005. — № 1. — С. 41—45.

¹¹⁹ Нариси українського шкільництва (1905—1933) / О. В. Сухомлинська та ін. — К.: Заповіт, 1996. — С. 125, 129.

повідь І. Козлова «Рефлексо-орто-педагогіка», виголошену на I педагогічному з'їзді у Ростові (1926) і вміщену до його однойменної статті у журналі «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології» (1928. — № 1 (8)) про те, що «редакція, даючи повну можливість кожному педагогові-практику виявити свою працю друком, ... вважає за потрібне зауважити, що слід було б авторові вказати на те, що застосовування рефлексологічної методи в педагогіці раніш усіх нашло своє практичне здійснення на Україні» (В. П. Протопопов, І. П. Соколинський)¹²⁰.

Як стверджує на основі аналізу тогочасних програм вивчення розвитку дитини сучасний дослідник В. Лук'янова, українська експериментальна педагогіка пріоритетно використовувала методи рефлексологічного експерименту, вважаючи їх об'єктивнішими, ніж низку психологічних методів¹²¹. Загалом російські вчені (П. Блонський, В. Бехтерев, Г. Осипова, Л. Виготський та ін.) дотримувалися переважно біогенетичного напрямку у своїх студіях, тоді як українські (І. Соколянський, О. Залужний, М. Волобуєв, О. Попов та ін. — представники Харківської школи педології) — біосоціального. Хоча на початку 30-х років Харківська наукова школа була офіційно розкритикована і фактично знищена¹²², згодом саме цей напрям став загальноновизнаним у СРСР¹²³.

Для нашого дослідження істотним є висновок В. Лук'янової про те, що вчені української рефлексологічної школи «удосконалили розвиток дефектології, що було одним з її досягнень. Слід також зазначити, що дослідження дитячого колективу в Україні, зокрема в Харкові та Одесі, почалось ще тоді, коли це питання в інших республіках не стояло»¹²⁴.

Загалом педологія, розвиваючись як інтегральна й експериментальна наука про дитину, була інтернаціональним феноменом перших десятиліть XX ст. Стосовно аномального дитинства педологи зазначали, що «кладучи за виховну й навчальну базу для дефективної дитини об'єктивний дослід особи, її поведінку, її рефлексії з тими чи іншими патологічними ухилами, «патологічна педагогіка» стає «рефлексологічною ортопедією, що ставить за головну мету

¹²⁰ Козлов І. Рефлексо-орто-педагогіка / І. Козлов // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1928. — № 1 (8). — С. 123. (Прим. авт.: прізвище І. Соколянського надруковано «І. П. Соколинський»).

¹²¹ Лук'янова В. А. Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20—30-ті рр. XX ст.): дис. ... канд. пед. наук / Вікторія Анатоліївна Лук'янова. — Х., 2002. — С. 68—71.

¹²² Марочко В. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929—1941) / В. І. Марочко, Г. Хілліг. — К.: Наук. світ, 2003. — 302 с.

¹²³ Лук'янова В. А. Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20—30-ті рр. XX ст.): дис. ... канд. пед. наук / Вікторія Анатоліївна Лук'янова. — Х., 2002. — С. 68.

¹²⁴ Там само.

виховати сполучальні рефлекси, загальмовуючи, випрямляючи, вправляючи виявлені дефекти»¹²⁵.

Висвітлення роботи українських лікарсько-педагогічних кабінетів розпочнемо з характеристики внеску Одеського лікарсько-педагогічного кабінету (ОЛПК), який опікувався усіма установами для дефективних дітей у місті та прилеглих районах і був «науково-організаційним центром боротьби з дитячою дефективністю»¹²⁶. На 1929 р. мережа закладів для дефективного дитинства в районі Одеси складалася з «семи дитячих будинків і двох шкіл для тих, хто приходить»¹²⁷.

ОЛПК почав функціонувати у 1922 р. на базі колишнього Одеського педологічного інституту, відкритого 1914 р.¹²⁸ Тоді заснування педологічного інституту (первісна назва — лабораторія при камері суду для неповнолітніх) умотивовувалося «організацією нового суду для неповнолітніх правопорушників» і намаганням імперської влади запровадити нові методи боротьби з дитячою злочинністю, зокрема через вивчення особистості малолітнього правопорушника. За свідченням професора М. Тарасевича, який брав участь у створенні лабораторії, дослідження виконувалися за вітчизняними і зарубіжними методиками «Вейгандта, Біне-Сімона, Россолімо (для встановлення обсягу елементарних понять, з'ясування психологічних профілів), Цігена, Бернштейна, Трошина», використовувалися атлас Рібакова, таблиці Нечаєва, Ебінгауса, Крепеліна¹²⁹.

У педологічному інституті розробили спеціальний опитувальник для попереднього ознайомлення з особистістю дитини-правопорушника. Засобами антропометричних, психологічних вимірювань, тестів і опитувальників на замовлення благодійників досліджувалися також дитячі сиротинці Одеської губернії, на підставі чого здійснювали селекцію дітей з відхиленнями у розвитку для подальшого їхнього обстеження в інститутському диспансері¹³⁰. За п'ять років співробітники інституту обстежили 11 сиротинців, де перебувало 810 вихованців. З них у 159 дітей (19,6%) було виявлено розумову відсталість, етичну дефективність або інші вади розвитку¹³¹. Для спостережень також виготовляли спеціальні пла-

¹²⁵ Козлов І. Рефлексо-орто-педагогіка / І. Козлов // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1928. — № 1 (8). — С. 124.

¹²⁶ Тарасевич Н. Одеський Лікарсько-Педагогічний Кабінет / Н. Тарасевич // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 142.

¹²⁷ Там само. — С. 145.

¹²⁸ Н. Т. Педологические институты, как самостоятельные научные центры. История развития Одесского Педологического Ин-та / Н. Т. [Николай Тарасевич. — Авт.] // Путь просвещения. — 1923. — № 4. — С. 131.

¹²⁹ Там же. — С. 132.

¹³⁰ Там же. — С. 139.

¹³¹ Там же..

кати зі словами-подрозниками, що призначалися для дорослих, для школярів, дошкільників і для «дітей з етичною дефективністю»¹³².

Істотно зауважити, що у перші роки діяльності в установі вивчали не лише особистість дитини-злочинця, а й розумову обдарованість дітей з нормальних шкіл¹³³. Вже у 1918 р. зібрані під час спостережень матеріали було узагальнено в оригінальній настінній таблиці «нормального тілесного і душевного розвитку дитини від народження до 12 років зі стадіологічним переліком душевних функцій відповідно до місяців і років життя дитини», розроблено власну класифікацію дефективних дітей¹³⁴.

Стисло викладені відомості про діяльність закладу-попередника Одеського ЛПК свідчать про науково-педагогічний потенціал, яким змогли скористатися співробітники, аби розпочати у 1922 р. педологічну роботу. Всі шість працівників ОЛПК мали вищу освіту і досвід (три — лікарі-педологи, два — педагоги-дефектологи, один — лаборант). У 10 кімнатах, які займав ОЛПК, діяли чотири кабінети з приладдям для обстеження дітей (антропометричний, для індивідуальних тестових досліджень, психологічний, диспансер), три лабораторії (біофізіологічна, психологічна, фотографічна), бібліотека з архівом, аудиторія і містився кабінет завідувача (лікар-психіатр, педолог)¹³⁵. У лабораторіях проводили дослідження крові, сечі, екскрементів, мікроскопічне дослідження капілярів, дослідження обміну речовин. У диспансері здійснювали амбулаторне лікування й навчали тих, хто приводив дитину, як правильно її виховувати. Співробітники кабінету встановлювали зв'язок з родинами дітей або виховними закладами, де вони перебували, для подальшої співпраці.

На нашу думку, значний вплив на діяльність ОЛПК і визначення напрямів роботи справив його керівник — професор М. Тарасевич. Вивчення наукової спадщини вченого дає підстави стверджувати, що він був ентузіастом розвитку педології і прихильником біосоціального напрямку. Переконаючи сучасників-освітян у тому, що завдання педагога «впливати не на дітей, а на життя, середовище, що це необхідно для розкриття потреб закономірного розвитку особистості»¹³⁶, він будував роботу ОЛПК на засадах всебічного вивчення особистості дитини. М. Тарасевич вважав, що практично немає абсолютно здорових фізично і душевно дітей, бо норма — відносне поняття, «тому, якщо мати на увазі більшість

¹³² Там же. — С. 132.

¹³³ Там же. — С. 133.

¹³⁴ Там же. — С. 140, 144.

¹³⁵ Тарасевич Н. Одеський Лікарсько-Педагогічний Кабінет / Н. Тарасевич // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 143.

¹³⁶ Тарасевич Н. Педология и ее значение в современном педагогическом строительстве / Н. Тарасевич // Путь просвещения. — 1923. — № 4. — С. 3.

дітей, скривджених природою або несприятливими соціальними умовами, дітей мало обдарованих розумово і фізично слабких, то вочевидь, організація для них відповідного життєвого середовища має ґрунтуватися виключно на основі всебічного вивчення особистості цих дітей. Лише через вичерпний аналіз усіх чинників, що впливали на зародження і формування особистості дитини, можна зрозуміти чим є ця особистість у цей момент і чого їй треба від життя, аби вона позбулася своїх негативних якостей і могла віднайти і розвинути ті, що закладені в ній, але часто заглушені, позитивні «нахили і якості»¹³⁷.

Таким чином, можемо з певністю припустити, що саме набутий М. Тарасевичем і його колегами практичний досвід дав змогу забезпечити доцільно організовану роботу ОЛПК з проведення різноманітних педологічних досліджень і спостережень за різними категоріями дітей. Вже на Першій (установчій) сесії Науково-методичного комітету НКО УСРР (січень 1923 р.) Голову ОЛПК М. Тарасевича було запрошено виступити з доповіддю «Про організацію педагогічних спостережень у закладах для дефективних»¹³⁸. На цьому засіданні, де обговорювали питання розроблення плану і досягнення «деякої однаковості» у формах і змісті науково-педагогічної діяльності лікарсько-педагогічних кабінетів в Україні, було зазначено: «Аномалії і недоліки розвитку дитячої особистості, які часто зустрічаються навіть в установах нормального дитинства, мають посісти значне місце у дослідженнях кабінетів в купі з пропагандою здорових виховних ідей»¹³⁹.

До провідних напрямів роботи ОЛПК, які стосувалися аспекту диференційованого підходу до організації дитинства, відносимо насамперед наукові дослідження у галузі педології — медико-педагогічне обстеження дітей — і в амбулаторних умовах, і в колекторі при ЛПК, і в «дитячих будинках дефмережі». Останні були не лише дитячими будинками-прихистками, а й школами, що «своїми програмами більш-менш відповідали нормальним школам, звичайно з деякими відміченнями і скороченнями, що залежать від характеру дефективності вихованців кожного дитбудинку»¹⁴⁰.

Як пише професор М. Тарасевич, «медико-педагогічне обслідування дітей, які своєю поведінкою та іншими особливостями своєї особистості заважають життю нормальних дитячих колективів і самі не можуть навчатися по нормальних школах — має на меті відібрати очевидно дефективних для вміщення їх до відповідних

¹³⁷ Там же. — С. 6.

¹³⁸ Первая сессия Научно-Методического Комитета (21—30.01.1923) // Путь просвещения. — 1923. — № 3. — С. 306.

¹³⁹ Там же. — С. 307.

¹⁴⁰ Тарасевич Н. Одеський Лікарсько-Педагогічний Кабінет / Н. Тарасевич // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 145.

установ мережі дефективно-дитячих установ, а також виявлення особливостей особистості й поведження дітей, щоб дати відповідні медико-педагогічні поради, коли причини ненормальностей можуть бути усунені»¹⁴¹. Крім того ОЛПК здійснював антропометричні обстеження дітей для визначення стандартів фізичного розвитку дітей Одеси.

За період з 1922 по 1929 р. співробітники ОЛПК обстежили *всіх* дітей дитячих будинків дефективної мережі, розподіливши відповідно до характеру їхньої дефективності¹⁴², а також організували дитбудинки для психоневропатиків, для глибоко розумово відсталих, допоміжну школу й школу для глухонімих¹⁴³.

Аналіз проведених обстежень (1922—1929 рр.) дав одеським науковцям підстави для таких важливих узагальнень: розумово-відсталі діти становили 61% від загальної кількості обстежених; діти «неврівноважені, психоневропатики, психопати, правопорушники і дезорганізатори дитячих колективів» — близько 23%; діти з органічними захворюваннями мозку, центральної нервової системи тощо — близько 5%; діти з фізичними вадами — близько 11%. За соціальним станом батьків переважали діти робітників або міське населення, і лише серед сліпих і глухих більшість становили діти селян¹⁴⁴. Про кількість обстежених дітей відомо, що в 1922 р. таких було 181, а у 1928 р. — 577. Загалом з 1922 по 1929 р. співробітники ОЛПК дослідили 3094 дитини без урахування осіб, які пройшли лише антропометричне вимірювання¹⁴⁵.

Обстеження дітей розпочиналися після попереднього заповнення особистої амбулаторної картки кожної особи, куди вносили відомості про вік, національність, особливості спадкові та ембріонального розвитку, а також акту народження, про соціальне оточення, шкільні знання і своєрідність характеру. Після обстеження в ОЛПК до картки додавалися результати огляду фізичних кондицій дитини, її психометричного дослідження. У підсумку на підставі всіх даних колегіально встановлювали діагноз і давали рекомендації щодо медико-педагогічних заходів з виховання або про направлення до відповідного навчального закладу¹⁴⁶.

Сучасний учений-дефектолог О. Таранченко стверджує, що вже у 1921 р. професор М. Тарасевич розробив і застосовував «одну з перших наукових класифікацій дітей з порушеннями психофізичного розвитку, тобто зробив це раніше, ніж з'явилася концепція

¹⁴¹ Там само. — С. 143.

¹⁴² Там само. — С. 145.

¹⁴³ Там само.

¹⁴⁴ Там само. — С. 144.

¹⁴⁵ Там само.

¹⁴⁶ Там само. — С. 143—144.

Л. Виготського»¹⁴⁷. У її основу було покладено положення про те, що фізичний і психічний недорозвиток є не лише біологічним, а й соціальним явищем, бо порушення позначаються на формуванні особистості дитини загалом. М. Тарасевич обстоював також важливість ретельного, системного вивчення дитини («первинної реєстрації педявищ») у межах статистичного методу для подальшого осмислення, урахування й упорядкування відповідних зовнішніх впливів¹⁴⁸.

Особливу окрему частину ОЛПК становив колектор (18 кімнат зі шпиталем), який за постановою Наркомосу від 6 травня 1924 р. № 97351 набув статусу клініки дитячої дефективності¹⁴⁹. До колектору приймали дітей після медико-педагогічного обстеження в амбулаторії, аби триваліший час спостерігати за ними з метою точнішої діагностики їхнього стану і педологічної експертизи, а також для «тривалого системного медико-педагогічного впливу й виховання в умовах спеціально організованого оточення»¹⁵⁰. У колекторі відбувалося стаціонарне вивчення дефективних дітей і розроблявся «метод виховання і навчання цих дітей». Істотно наголосити, що діти жили у колекторі сімейними групами, а для шкільних занять утворювали навчальні групи. За даними М. Тарасевича, на травень 1929 р. у колекторі лікувалася 81 дитина, було п'ять сімейних і шість шкільних груп¹⁵¹.

Другим вагомим напрямом роботи Одеського ЛПК було розроблення «метод шкільно-педагогічної й виховальної роботи та облік цієї роботи з різними категоріями ненормальних дітей»¹⁵². У цій діяльності очільник ОЛПК, як і російський дефектолог професор О. Граборов, — фундатор вітчизняної олігофренопедагогіки, керувався переконанням, що «різниця між нормальною і патологічною педагогікою полягає лише у складності поставлених завдань і в методичних прийомах, ...тобто навчання і виховання розумово відсталих дітей має ґрунтуватися на тих самих педагогічних принципах, що й дітей нормальних і на системі трудового виховання»¹⁵³.

¹⁴⁷ Таранченко О. Періоди становлення та розвитку системи спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні / Оксана Таранченко // Дефектологія. — 2006. — № 3. — С. 48.

¹⁴⁸ Тарасевич Н. О научно-педагогической работе в детучреждениях Соцвоста / Н. Тарасевич // Наша школа. — 1923. — № 4—5. — С. 34—35.

¹⁴⁹ Тарасевич М. А. Одеський краєвий колектор для дефективних дітей / М. А. Тарасевич // Шлях освіти. — 1927. — № 4. — С. 218.

¹⁵⁰ Там само. — С. 219.

¹⁵¹ Тарасевич Н. Одеський Лікарсько-Педагогічний Кабінет / Н. Тарасевич // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 144.

¹⁵² Там само. — С. 145.

¹⁵³ Тарасевич Н. Н. Итоги II съезда психоневрологов в Ленинграде / Н. Н. Тарасевич // Путь просвещения. — 1924. — № 4—5. — С. 185.

Методична робота здійснювалася і в колекторі та амбулаторії ОЛПК, і за його межами, безпосередньо у дитячих будинках «дефективної мережі» Одеси. До її результатів належали: розроблення правил внутрішнього розпорядку установ для дефективних дітей, режиму навчання і відпочинку та правила поведінки дітей в дитячих будинках («закони колектора»), розроблення заходів медико-педагогічного впливу, форм самообслуговування й самоврядування, перероблені й пристосовані для навчання розумово відсталіх методи Монтесорі й Макіндер¹⁵⁴.

До третього напряму діяльності ОЛПК, що опосередковано стосувався диференційованого підходу до організації дитинства, але був істотним складником у його реалізації, відносимо наукове керівництво працівниками закладів дефдитинства у підвищенні їхньої кваліфікації. З цією метою двічі на місяць проводилися наукові конференції за участю всіх співробітників зазначених закладів, де заслуховувалися і обговорювалися наукові доповіді про роботу, виконану й окремими особами, і науковими гуртками, що діяли при ЛПК і за його завданнями¹⁵⁵. Результати наукових досліджень друкувалися у педагогічних і медичних журналах.

Особливо цікаві клінічні випадки з практики обстеження дітей розглядалися в ОЛПК на щотижневих спеціальних конференціях у присутності лікарів і педагогів дефмережі, а також стажерів — стипендіатів Наркомосу¹⁵⁶ і слухачів — педагогів допоміжних груп при нормальних школах, які відвідували при кабінеті короткотермінові курси для поглиблення фахової підготовки.

Через надзвичайний брак кваліфікованих дефектологів одночасно з організацією різних установ дефективного дитинства гостро поставало питання підготовки і підвищення кваліфікації працівників для цих закладів. Так, 21 травня 1924 р. керівникам лікарсько-педагогічних кабінетів з бюро перепідготовки педагогічного персоналу (при Головоцвиху) було надіслано розпорядження за № 9688, у якому зазначалося, що «робота з аномальними дітьми стоїть окремо від колективного виховання нормального дитинства. Таке виховання потребує особливих, своєрідних методів, спеціальної техніки. Тому перепідготовка педагогів дефзакладів повинна проходити особливим шляхом. Шлях перепідготовки персоналу нормальної школи не приведе до бажаної мети педагога-дефектолога» (цитуються

¹⁵⁴ Тарасевич Н. Одеський Лікарсько-Педагогічний Кабінет / Н. Тарасевич // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 145.

¹⁵⁵ Там само. — С. 142—143.

¹⁵⁶ З 1926 р. Наркомос УСРР запровадив інститут стажерів-дефектологів для підготовки (протягом року) їх до роботи в сфері дефективного дитинства. Такі особи повинні вже були мати вищу освіту з педагогіки чи медицини або трирічний стаж роботи у зазначеній сфері.

за В. Гладушем¹⁵⁷). З огляду на це, вважалося за необхідне доручити перепідготовку педагогічного персоналу спеціальних закладів для аномальних дітей лікарсько-педагогічним кабінетам.

Підкреслимо, що вже із середини 1923 р. при ОЛПК розпочали роботу курси з підготовки педагогів-дефектологів, розраховані на дворічний термін. Завдання курсових занять полягали у «поширенні й поглибленні педагогічної освіти слухачів і засвоєнні ними правильного розуміння природи нормальної і ненормальної дитини й основ механізмів її поведінки, — головним чином, засвоєння практичних навиків, щоб правильно провадити роботу в установах ненормального дитинства для правильно організації колективного життя дефективних дітей та правильного настановлення їхнього виховання і навчання»¹⁵⁸. Цей напрям роботи ОЛПК був четвертим у його багатоаспектній діяльності.

Серед дисциплін, які викладалися на курсах, — основи педології, дефектологія, психоневрози дитячого віку, дитяче правопорушення, основи рефлексології, наука про внутрішню секрецію, анатомія, фізіологія центральної нервової системи, антропологія й антропометрія, принципи організації установ для дефективних дітей, методи психологічного дослідження, методи і програми навчання дефективних дітей різних категорій (головним чином — розумово відсталих). Основними формами навчання були семінари і практичні заняття в амбулаторії і колекторі ОЛПК та закладах дефмережі. На самостійне опрацювання за джерелами, визначеними викладачами ОЛПК, відводили біологію, біопсихологію, історію педагогіки, основи системи соціуму. За звітними даними у 1929 р. слухачами курсів були п'ять стажерів-стипендіатів Наркомосу і 16 педагогів з установ дефмережі¹⁵⁹.

З 1928 р. при ОЛПК організували бюро професійної консультації, куди біржа праці посилала підлітків, які закінчили четверті — сьомі групи трудшкіл для визначення їхньої придатності до певної професії, тобто кабінет здійснював профорієнтаційну роботу з неповнолітніми. Дослідження проводилися в різний спосіб: масові — за допомогою тестів, індивідуальні — на засадах психотехніки. Лише за один рік профконсультування пройшли 780 підлітків¹⁶⁰.

Окремим важливим завданням співробітників Одеського ЛПК як експертів із питань дефектології було визначення віку неповно-

¹⁵⁷ Гладуш В. Післядипломна освіта дефектологів на базі обласних лікарсько-педагогічних кабінетів / В. А. Гладуш // 36. наук. пр. Бердянського держ. пед. ун-ту (Педагогічні науки). — Бердянськ: БДПУ, 2011. — № 2. — С. 74.

¹⁵⁸ Тарасевич Н. Н. Высшие педологические курсы в Одессе / Н. Н. Тарасевич // Путь просвещения. — 1923. — № 4. — С. 289.

¹⁵⁹ Тарасевич Н. Одеський Лікарсько-Педагогічний Кабінет / Н. Тарасевич // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 146.

¹⁶⁰ Там само.

літніх, яких посилали міліція і судові установи району, участь у судових експертизах.

Подібний кабінет у Дніпропетровську (Катеринославі), створений у 1922 р., порівняно з Одеським ЛПК мав набагато скромніший початковий науковий потенціал і не мав попередника у вигляді педологічного інституту. Дніпропетровський ЛПК (ДЛПК) почав діяти у складі завідувача професора І. Левінсона, одного асистента й кількох студентів, які працювали безоплатно у різний час. Після 1924 р. зі збільшенням асигнувань, ДЛПК складався із завідувача і чотирьох наукових співробітників¹⁶¹.

Розпочиналася діяльність ДЛПК «виключно з педометричного вивчення дітей і лекційної роботи, спрямованої на активних представників майже всіх місцевих дитустанов»¹⁶², які брали участь у семінарах, конференціях, циклових та епізодичних заняттях. Починаючи з 1924—1925 рр., кабінет перейшов до власних наукових педологічних шукань і «популяризації серед учительства знань з царини індивідуальної та колективної педології, рефлексології і дефектології», причому його заходи поширювалися на працівників не лише установ дефдитинства м. Дніпропетровська, а й шкіл і дитбудинків нормального типу.

Після 1925 р, коли в місті організували Кабінет соціальної педагогіки з дитячими амбулаторіями-поліклініками, що підпорядковувалися Окрздороввідділу, і було розмежовано функції двох кабінетів, ДЛПК зосередив роботу на «ув'язці цілого ряду науково-теоретичних проблем з щоденною практикою досвідних дефдитустанов»¹⁶³, тобто поєднував швидке реагування на поточні запити навчально-виховних закладів з залученням найактивніших вихователів до педологічних досліджень, «щоб точніше вивчити механізми поведінки дитини». З цієї метою у 1926 р. при ЛПК створили, крім експериментально-психологічної, ще й рефлексологічну лабораторію.

Очільник Дніпропетровського ЛПК професор-психіатр І. Левінсон мав значний досвід роботи у галузі патологічної педагогіки — дефектології. З надзвичайно мізерної кількості відомостей про науковця¹⁶⁴, які вдалося зібрати (насамперед з його статей), можна стверджувати, що він лікував та вивчав розумово відсталих дітей, і, володіючи англійською, німецькою, французькою мовами, глибоко знався на іноземних і вітчизняних дослідженнях у зазна-

¹⁶¹ Левінсон І. М. Дніпропетровський Лікарсько-Педагогічний Кабінет / І. М. Левінсон // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 146—147.

¹⁶² Там само. — С. 147.

¹⁶³ Там само.

¹⁶⁴ Не вдалося встановити дати життя І. Левінсона, однак з листа до нього І. Соколяньського, з яким вони були знайомі з кінця 20-х років за співпрацею в Харкові, відомо, що на червень 1958 р. вони ще листувалися [3].

чений сфері¹⁶⁵. У 1920—1922 рр. працював експертом-психіатром у Катеринославській комісії у справах неповнолітніх¹⁶⁶. Учений був рішучим прихильником послідовної «диференціації учнів і вихованців за типами» при прийомі їх до закладів для розумово-дефективних дітей, бо вважав, що є «постійна загроза психічного зараження одних дітей від інших»¹⁶⁷. У цьому переконанні І. Левінсон утвердився після роботи в комісії з малолітніми правопорушниками, де пересвідчився «як психічна зараза пограбувань і крадіжок охоплювала цілі двори і квартали, як злодійські нахили розвиваються навіть у дітей, чий інтерес суперечать начебто цілям крадіжки (крадіжки у батьків), <... > тому одним із головних засобів у боротьбі з дитячою злочинністю є вилучення заразних від спілкування з іншими шляхом переміщення їх до «реформаторіумів»¹⁶⁸. Певним чином науковець ототожнював поширення дитячої злочинності із захворюванням-пошестю, що підтвердилося в деяких сучасних дослідженнях. Наприклад, російський психіатр І. Щіголев стверджує, що на початку ХХ ст., особливо напередодні 1914 р. і у подальші роки, констатувалося зниження рівня психічного здоров'я населення, спричинене насамперед впливом інтенсивної соціально-економічної динаміки суспільних відносин і процесів, переглядом ідеалів і цінностей, що визнається сучасними психологами, і називається «масові контагіозні явища» або «психосоціальні контагіозні явища»¹⁶⁹.

У 1924 р. І. Левінсон чи не єдиний від України виступав з доповіддю про результати масових антропометричних досліджень дефективних дітей на II зїзді психоневрологів у Ленінграді¹⁷⁰. У 1927—1930 рр. він був дописувачем авторитетного «Українського вісника експериментальної педагогіки і рефлексології», на сторінках якого публікував глибокі, експериментально підтверджені, статті з пе-

¹⁶⁵ Левінсон І. М. Дніпропетровський Лікарсько-Педагогічний Кабінет / І. М. Левінсон // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 146—150; Левінсон І. Діти, трудные в воспитательном отношении, и борьба с детской дефективностью / И. Левинсон // Путь просвещения. — 1923. — № 2. — С. 149—172; Левінсон І. М. Досвід систематизації навичок, що зв'язані з процесом самообслуговування розумово-дефективних дітей / М. Левінсон // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1928. — № 3—4. — С. 117—143.

¹⁶⁶ Левинсон И. Дети, трудные в воспитательном отношении, и борьба с детской дефективностью / И. Левинсон // Путь просвещения. — 1923. — № 2. — С. 149.

¹⁶⁷ Там же. — С. 165.

¹⁶⁸ Там же. — С. 167.

¹⁶⁹ Щіголев І. І. Психические эпидемии в России / И. И. Щіголев [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [magazine.mospsy.ru|nomeros5|s1.shtml](http://magazine.mospsy.ru/nomeros5|s1.shtml) [96].

¹⁷⁰ Тарасевич Н. Н. Итоги II съезда психоневрологов в Ленинграде / Н. Н. Тарасевич // Путь просвещения. — 1924. — № 4—5. — С. 180—181.

дології, присвячені дослідженням виховання розумово відсталих дітей¹⁷¹. У 50-х роках ще листувався з І. Соколянським¹⁷².

Приставаючи до аналізу діяльності Дніпропетровського ЛПК, маємо підстави виокремити в його роботі три основні напрями: медико-педагогічне вивчення дітей, що було безпосередньо пов'язане з диференціацією можливостей і здатностей до навчання, підвищення фаховості працівників мережі установ дефдитинства і шкільних учителів, просвітницько-консультаційні заходи з поширення педологічних знань, зокрема й серед батьків — «членів профспілок та селян з округи щодо тих чи інших ухилів поведінки дитини від норми»¹⁷³.

Популяризація ідей педології і рефлексології як один з провідних напрямів діяльності ДЛПК здійснювалася через проведення конференцій робітників дитячих установ, які скликалися щотижня (у середу) для обговорення нагальних питань педагогічної практики, і організацію роботи наукових гуртків для вчителів і лікарів. Діяли дефектологічний, допоміжного навчання і педологічний гуртки. Їх функціонування керівництво ДЛПК розглядало як «постійне єднання робітників дефдитустанов з представниками Кабінету, що активізує вчительство, яке у своїй більшості було позбавлене спеціальної дефектологічної, а часом солідної педагогічної освіти»¹⁷⁴.

Серед наукових питань, які досліджував ДЛПК, — діяльність ендокринно-вегетативної системи у дефективних дітей, проблеми енурезу і онанізму у дитячому віці, рефлексологічної типології, питання емоційної сфери дитинства¹⁷⁵. Проводилися експериментальні роботи з рефлексології особи і колективу, з удосконалення техніки рефлексологічного профілювання. Результати вивчення практики дитустанов дефдитинства співробітники кабінету узагальнили у низці методичних листів із рекомендаціями про організацію роботи в дитячих майстернях, впровадження самообслуговування. Для визначення рівня знань дітей з різних типів дефустанов було розроблено низку тестів успішності, що тогочасні науковці вважали суттєвим «як з педологічного, так особливо і з педагогічного боку,

¹⁷¹ Левінсон І. М. Проблема рефлексологічного профілювання в педологічному застосуванні / М. Левінсон // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1930. — № 2. — С. 27—30; Левінсон І. М. Досвід систематизації навичок, що зв'язані з процесом самообслуговування розумово-дефективних дітей / М. Левінсон // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1928. — № 3—4. — С. 117—143.

¹⁷² Басилова Т. А. О Соколянском и его методах обучения глухих и слепоглухих детей, интересовавших Выготского / Т. А. Басилова [Електронний ресурс]. — Режим доступу: kip_2006_n3_Basilova.pdf.Foxit Reader

¹⁷³ Левінсон І. М. Дніпропетровський Лікарсько-Педагогічний Кабінет / І. М. Левінсон // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 148—149.

¹⁷⁴ Там само. — С. 148.

¹⁷⁵ Там само. — С. 148, 150.

бо тільки в такий спосіб педагог-дефектолог об'єктивно переко-нується, чого саме бракує в його дотеперішньому підході до тої чи іншої дитини»¹⁷⁶.

Щодо закладів дефдитинства ДЛПК не лише вивчав у них склад і поведінку вихованців, для чого до кожної установи було прикріплено по два наукових співробітника, а й надавав рекомендації щодо раціоналізації педроботи. Працівники Кабінету брали безпосередню участь у роботі педагогічних рад, допомагаючи організувати життя установ. Саме співробітники ДЛПК здійснювали таку важливу роботу з диференціації дефективного дитинства, як «перегрупкування дітей відповідно з їхнім розвитком і працездатністю»¹⁷⁷.

На думку професора І. Левінсона, Кабінет досяг певних успіхів у справі навчання сліпих і глухих дітей. Для навчання останніх грамоти було запроваджено метод цілих слів¹⁷⁸.

З відомостей про роботу ДЛПК протягом понад шести років, постає, що науковці кабінету вели «уперту боротьбу за ідею допоміжного (допоміжного. — *Авт.*) навчання», котре розглядали як таке, що слід здійснювати і в інтересах розумово-відсталих дітей, і в інтересах нормальних шкіл.

Звернемося до законодавчих та інструктивних матеріалів УСРР середини 20-х років. Так, в операційному плані Упрсоцвиху Наркомосу УСРР на 1925—1926 рр. вміщено окрему рубрику «Допоміжна школа», де зазначено, що «один з моментів, які визначають нормальну працю школи, є утворення мережі допоміжних шкіл»¹⁷⁹. Спираючись на західноєвропейські статистичні обчислення, згідно з якими діти, що потребують допоміжної школи, становили 3%, для України кількість таких дітей визначалася на той час цифрою понад 50 тис. осіб¹⁸⁰.

У документі виокремлювалася категорія дітей, які «знаходяться між нормою і патологією і котрих аномальними в буквальному розумінні не можна назвати»¹⁸¹, але коли вони потрапляють до масової школи, то гальмують «нормальну течію праці».

Автори документа наголошували, що вже наприкінці XIX ст. у Західній Європі, а згодом і в царській Росії почали організовувати спеціальні класи при школах і окремі школи для таких дітей, а в Україні мережа таких шкіл із 1914 р. не тільки не розвивалася, а й та невелика кількість цих шкіл, що діяли до війни в Києві та Харкові,

¹⁷⁶ Там само. — С. 148.

¹⁷⁷ Там само.

¹⁷⁸ Там само. — С. 148.

¹⁷⁹ Операційний план на 1925—1926 рік // Загальне навчання в УСРР: законодавчі та інструктивні матеріали. — Ч. 1. — Х.: ДВУ, 1926. — С. 41.

¹⁸⁰ Там само.

¹⁸¹ Там само. — С. 42.

до 1922 р. зникла¹⁸². Тому, визнаючи на державному рівні нагальну необхідність спеціальних класів при школах, «Упросоцвих рахує необхідним і можливим приступити з майбутнього року до організації допоміжних класів, а в великих центрах і цілих шкіл... приблизно на 7500 дітей»¹⁸³. Але через нестачу фінансування це завдання «на місцях» виконувалося не повною мірою.

Повертаючись до аналізу діяльності ДЛПК, звернемо увагу, що лише в листопаді 1928 р. Дніпропетровський окрметодком офіційно ухвалив рішення про передачу методичного керівництва «допоміжними групами для розумово-відсталих» у видання ДЛПК, який розпочав роботу: «а) по організації планового навчання в I та II допоміжних групах (таких тепер вже є 8); б) обліку педроботи; в) виготовленню тестів успішності для цих груп; г) зосередженню консультаційних зв'язків з груповодами шляхом взаємного відвідування»¹⁸⁴. Велике значення у поширенні розуміння вчителями проблеми диференційованого підходу до можливостей учнів мала навчальна робота Кабінету з персоналом допоміжних груп щодо підвищення його кваліфікації, яка провадилася професором І. Левінсоном у формі лекцій (по понеділках і четвергах) і семінарських занять два — три рази на тиждень. На допомогу вчителям і вихователям у реалізації навчання за комплексною системою призначалися розроблені науковцями ДЛПК методичні листи, програми, схеми обліку праці та дитячої поведінки¹⁸⁵.

Переходячи до висвітлення діяльності лікарсько-педагогічного кабінету, що функціонував у Києві, зауважимо, що він називався Кабінет індивідуальної педагогіки (КІП). Очолював установу професор-психіатр А. Владимирський (Володимирський) (1875—1932). До її складу входили ще чотири досвідчених наукових співробітники з вищою освітою і п'ять стипендіатів¹⁸⁶ Наркомосу, з яких «виховували нові сили для роботи в галузі дефектології»¹⁸⁷.

Хоча організація КІП у 1922 р. була пов'язана саме із запровадженням заходів з опіки і виховання дефективного дитинства через створення мережі спеціальних закладів і Кабінет мав «одночасно виконувати роль і керівника, і порадника співробітників таких дитячих будинків»¹⁸⁸, за назвою і змістом діяльності він відрізнявся

¹⁸² Там само.

¹⁸³ Там само. — С. 42.

¹⁸⁴ Левінсон І. М. Дніпропетровський Лікарсько-Педагогічний Кабінет / І. М. Левінсон // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 148.

¹⁸⁵ Там само. — С. 150.

¹⁸⁶ Стипендіати — це стажисти, про яких вже йшлося в описі роботи ОЛПК.

¹⁸⁷ Буркгарт Ю. Л. Кабінет Індивідуальної педагогіки, київської досвідно-педагогічної станції / Ю. Л. Буркгарт // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 156.

¹⁸⁸ Там само. — С. 155.

від Одеського і Дніпропетровського ЛПК. Це виявлялося в доборі пріоритетів у спрямуванні своєї роботи, що було зумовлено специфікою визначення суспільно-педагогічних потреб у різних регіонах, рівнем підготовки наукових кадрів, певним ступенем свободи в доборі сфер діяльності Кабінетів, яка жорстко не регламентувалася у початкових документах про такі установи.

Про науковий потенціал КІП свідчить те, що ним керував авторитетний вчений в галузі психіатрії і експериментальної педагогіки, який ще до 1917 р. активно вивчав аномальних дітей¹⁸⁹, — професор А. Владимирський. За науковими переконаннями він належав до петербурзької школи рефлексології академіка В. Бехтерева. А. Владимирський був піонером вітчизняного розроблення методів навчання сліпоглухонімих, що ґрунтувалися на засадах рефлексології. Про це в одному з листів від 2 липня 1957 р. до професора Я. Цвейфеля писав сам І. Соколянський: «А. Владимирський відмовляв мене від організації закладу для сліпоглухонімих¹⁹⁰ <...> А це ж саме Владимирському першому належить думка, що навчання Е. Келлер (сліпоглухоніма американка, яка здобула вищу освіту. — *Авт.*) базується на принципах умовних рефлексів Павлова. І це було сказано ще у 1908 р.»¹⁹¹.

Отже, враховуючи науковий авторитет професора А. Владимирського, керівництво НКО доручило йому укласти орієнтовні принципи функціонування лікарсько-педагогічних кабінетів як самостійних науково-дослідних центрів в республіці, ухвалені Наукметодкомом УСРР наприкінці 1922 р.¹⁹² Виступаючи на І сесії Наукметодкому (січень 1923 р.), учений наголосив, що ці центри повинні стати осередками не лише теоретизування або консультування, спостереження та вивчення дитячого колективу, а й установами, які «спрямовують життя підопічних колективів»¹⁹³.

Таким чином, відповідно до настанов Головоцвиху, КІП мав виконувати низку виробничих завдань, серед яких: вивчення питань

¹⁸⁹ Див.: Владимирский А. В. Содержание душевных переживаний при отсутствии зрения и слухового восприятия // Рус. шк. — 1910; Вопросы педагогической патологии в семье и школе / под ред. А. Владимирского, Л. Оршанского, И. Фальборка. — СПб., 1912. — Вып. 1—2 [Вопросы изучения ребенка // Путь просвещения. — 1923. — № 4. — С. 238]

¹⁹⁰ Йдеться про початок 20-х років, коли І. Соколянський працював, як і А. Владимирський, у Києві.

¹⁹¹ Башилова Т. А. О Соколянском и его методах обучения глухих и слепоглухих детей, интересовавших Выготского / Т. А. Башилова [Електронний ресурс]. — Режим доступу: kip_2006_n3_Basilova.pdf.Foxit Reader

¹⁹² Н. Т. Педологические институты, как самостоятельные научные центры. История развития Одесского Педологического Ин-та / Н. Т. [Николай Тарасевич. — прим. Н. Д.] // Путь просвещения. — 1923. — № 4. — С. 147.

¹⁹³ Первая сессия Научно-Методического Комитета (21—30.01.1923) // Путь просвещения. — 1923. — № 3. — С. 304.

нервово-психічної гігієни дитинства в широкому значенні; обстеження дітей усіх категорій індивідуального виховання, тобто медико-педагогічну диференціацію; лікарсько-педагогічне консультування вихователів відповідних дитячих установ; розроблення «метод навчання і виховання дефективного дитинства»; підготовка кадрів для мережі установ дефдитинства¹⁹⁴. До цього треба додати проведення масових агітаційно-профілактичних заходів, спрямованих на забезпечення виховання здорового молодого покоління. Кабінет розглядався як орган певної виконавчої влади — «консультаційно дорадчий осередок, сфера практичного впливу якого завжди пропорційна науковому авторитетові співробітників і вартості їх практичних консультацій»¹⁹⁵. Водночас у дусі вимог радянської доби КІП, «прагнучи якнайщільніше злитися з навколишнім життям», чого потребувала освітня політика влади, працював «як виробниче підприємство, що обслуговує різні групи населення, ... як установа підсобна різного ґатунку дитячим організаціям, дитячим будинкам і трудовим школам»¹⁹⁶.

КІП здійснював науково-практичне керівництво роботою дитбудинку сліпих (79 осіб), двох дитбудинків для глухонімих (український імені Лаговського — 82 дитини, єврейський — 50 дітей), школи глухонімих (50 осіб), 50 допоміжних груп (104 особи), колектора розумово відсталих дітей (52 особи), трьох дитбудинків розумово відсталих дітей (150 осіб)¹⁹⁷. Наголосимо, що в термінологічному вжитку КІП рідко застосовувався термін «дефективні діти» (на противагу термінологічній практиці Одеського чи Дніпропетровського ЛКП), а натомість використовувалося словосполучення «діти індивідуального виховання».

Отже, науковці КІП керували «організаційно-педагогічною працею установ», для чого вони брали участь:

- у педрадах і консультуванні «на місцях»;
- у розробленні програм діяльності підопічних установ, в основу яких закладали принцип поєднання виховання з практичними потребами життя;
- в обстеженні роботи закладів (ішлося про фіксування об'єктивних відомостей про дітей, особовий склад педагогів, вихователів й інструкторів) і контролі реалізації навчально-виховних планів у їх діяльності;
- в обліку формальних знань і навичок вихованців «дитячих будинків індивідуального виховання»¹⁹⁸.

¹⁹⁴ Буркгарт Ю. Л. Кабінет Індивідуальної педагогіки, київської досвідно-педагогічної станції / Ю. Л. Буркгарт // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 155.

¹⁹⁵ Там само. — С. 156.

¹⁹⁶ Там само. — С. 163.

¹⁹⁷ Там само. — С. 161.

¹⁹⁸ Там само. — С. 162.

Щодо обліку роботи дитустанов, то він зосереджувався на фіксуванні того, як реалізуються шкільні програми, які «педагогічні дослідження дають найбільші життєві наслідки, і які методи педагогічної праці доцільніші»¹⁹⁹. У зв'язку з цим підкреслимо: результати роботи за рік обліковувалися на підставі встановлення індивідуального засвоєння кожним вихованцем використуваної закладом програми з представленням дитячих робіт із кожного предмета, після чого на педраді обговорювали навчальні досягнення кожної дитини (її поведінку, рівень успішності, професійні нахили, ставлення до різних видів праці — й навчальної, і в майстернях), а на загальному засіданні спільно з представниками КІП працівники дитустанови «зачитували докладні звіти про пророблену педагогічно-виховну працю і її наслідки»²⁰⁰. Як свідчить співробітник Кабінету Ю. Буркгарт, «річний облік мав на меті не тільки виявити знання учнів, ...а концентрувався на узагальненні проробленого, підведенні підсумків, цінуванні наслідків, перевірці правильності наміченого плану й ступеню його виконання»²⁰¹.

Наведемо приклад експериментального вивчення швидкості письма школярів, представлений у статті співробітника КІП М. Третьякова «Спроба тестування швидкості письма школярів» (1928). Дослідивши 1035 осіб (учні трудшкіл, діти з дитбудинків глухонімих, розумово-відсталих, з дитсадка) за допомогою серії тестів та «декількох лябораторних досліджень» (зокрема проведення попереднього тестування для розроблення правильних текстів до тестів)²⁰², науковець, на підставі кореляції між окремими тестами, дійшов висновку, що корелятивний зв'язок між швидкістю письма і віком менший у дошкільників, глухонімих та розумово відсталих дітей, і високий в учнів трудшкіл²⁰³. У рекомендаціях учителям автор зазначив: «Потрібно зосередити увагу точно, досконало виписувати форму літер. Цю вихідну ситуацію спочатку навчання письму треба автоматизувати, не звертаючи уваги на швидкість роботи. Щоб темп письма зростав раціональніше, не затримуючи навч. процесу в молодших групах трудшколи, початок навчання письму треба віднести до переддошкільних груп»²⁰⁴.

Однак, аналіз діяльності КІП і тематики наукових досліджень його співробітників засвідчує, що перевага надавалася не стільки вивченню аномальних дітей з вадами слуху, зору або інтелекту,

¹⁹⁹ Там само.

²⁰⁰ Там само.

²⁰¹ Там само.

²⁰² Третьяков М. С. Спроба тестування швидкості письма школярів / М. С. Третьяков // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1930. — № 3—4. — С. 73

²⁰³ Там само. — С. 81.

²⁰⁴ Там само. — С. 82.

скільки роботі з так званими важкими дітьми, або, як їх називали у КІП, — «випалими» з колективу²⁰⁵. Стосовно таких дітей науковці Кабінету дотримувалися думки, що «ці «випали» своїм розвитком стоять на двох протилежних кінцях: одні з них — це ті, що запізнилися своїм розвитком або відстали на шляху розвитку, інші ж навпаки — різко випередили основну масу. Як одні, так і другі відійшли від норми або частково, або зовсім»²⁰⁶.

Констатуючи в таких вихованців обмежену здатність до колективної поведінки, у зв'язку з чим вони порушують життя дитячої спільноти, співробітники стверджували: аби «повернути «випалих» дітей до колективу і вміло використати їх, треба вивчати їх індивідуальну природу та винайти на підставі вивчення методи індивідуального підходу до цих дітей»²⁰⁷. Убачаючи у цьому головне завдання, що «значно перебільшує межі дефективного дитинства», Київський лікарсько-педагогічний кабінет і домігся перейменування своєї установи на Кабінет індивідуальної педагогіки.

Своєрідною, не в дусі педагогічних пріоритетів радянської епохи, вважаємо позицію КІП щодо значення колективного виховання у житті дітей: у Кабінеті колективний аспект підпорядковували індивідуальному буттю маленької особи. Хоча питання колективу цілком не могло випадати з уваги науковців Кабінету індивідуальної педагогіки, однак вони стверджували, що «придивлятися до колективу й познати його обов'язані... лише [на] скільки це потрібно, щоб успішно повернути «випалих» дітей до спільної маси здорового життя»²⁰⁸.

У зв'язку з проблемою співвідношення індивіда і колективу у педагогічному процесі зазначимо, що керівник КІП А. Владимирський відстоював одночасно ідеї вільного виховання і соціологізаторський підхід до нього, стверджуючи, що «ідея індивідуального вдосконалення не виправдовує себе за низького стану оточуючих мас, ... [а тому. — *Авт.*] нехай повністю будуть розкриті крани між індивідом і масами»²⁰⁹. Суперечливість наукової позиції вченого, на нашу думку, багато в чому пояснюється складністю історичної епохи зламу (чи принаймні проголошення) руйнації старих уявлень про роль особистості у житті соціуму, домінуванням ідей про необхідність виховання нових поколінь борців за безкласове суспільство,

²⁰⁵ У тексті статті Ю. Буркгарта зустрічається і поняття «трудні для виховання діти».

²⁰⁶ Буркгарт Ю. Л. Кабінет Індивідуальної педагогіки, київської досвідно-педагогічної станції / Ю. Л. Буркгарт // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 156.

²⁰⁷ Там само. — С. 156.

²⁰⁸ Там само. — С. 156.

²⁰⁹ Владимирский А. К динамике педагогического процесса / А. Владимирский // Путь просвещения. — 1927. — № 11. — С. 71.

за перемогу ідей комунізму, які захоплювали не лише маси, а й інтелектуалів. Саме цим можна пояснити думки науковця про те, що «сучасна педагогіка — це наукова організація таких форм дитячого і юнацького життя, в яких із кожним прожитим днем не лише розвивалися б і міцнішали форми поведінки майбутнього борця, а й відбувалася б посилення ув'язка з дорослими борцями на всіх ланках визвольного руху»²¹⁰. Водночас, оскільки рефлексологічні методи на той час ще прихильно сприймалися владою, А. Владимирський і очолюваний ним КІП могли проводити активні пошуки в зазначеній галузі.

Завдяки кваліфікованим педагогічно-психологічним консультуванням, які фактично сприяли реалізації диференційованого підходу до організації дитинства, КІП користувався авторитетом не лише серед представників установ дефдитинства, а й серед закладів для нормальних дітей. По поради до КІП зверталися й у разі відхилень дітей від норми, і щодо добору адекватних загальнопедагогічних методів роботи.

Характеризуючи лікарсько-педагогічну практику консультування у КІП щодо важковиховуваності, зауважимо, що, допомагаючи педагогові впоратися із суперечливими поведінковими реакціями дитини, науковці завжди вимагали докладний опис її навколишнього оточення і життєвих обставин. Відтворюючи початковий етап діяльності КІП, один із співробітників свідчив, що приймальня Кабінету була переповнена заявками педагогів і «трудними» дітьми. Згодом з'ясувалося, що головною метою відвідувачів-вихователів була вимога «за всяку ціну «забрати» з дитячої установи даного «нетерпимого» вихованця»²¹¹, якому була властива «невичерпна кількість негативних якостей». Знесилені «дезорганізованими обставинами тодішнього життя та матеріально й духовно бідних дитячих установ», педагоги намагалися звільнити себе й дитбудинок від «трудних» пожилців і вживали усіляких заходів, аби змусити Кабінет дати згоду на переведення такої юної особи до установи дефективного дитинства²¹². Якщо педагог одержував згоду, то йшов із Кабінету щасливий і «благословляв» ідею створення КІП. У разі відмови вихователь, повертаючись із важкою дитиною до свого закладу, не виправдовував існування Кабінету і не бачив сенсу в консультаціях його співробітників, звинувачував їх у «нереальних підходах».

Однак науковці КІП, дотримуючись наукового міркування, що «вся педагогічна робота — це не безпосередня боротьба з хибамі,

²¹⁰ Там же. — С. 49.

²¹¹ Буркгарт Ю. Л. Кабінет Індивідуальної педагогіки, київської досвідно-педагогічної станції / Ю. Л. Буркгарт // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 158.

²¹² Там само.

лінощами, а в и т и с н е н н я (розрядка наша. — *Авт.*) цих хиб тільки одним способом, а саме — шляхом розвитку тих позитивних навичок, зародки яких існують»²¹³, завданням своїх наукових консультацій вважали всебічне висвітлення заявленої виховної проблеми у співпраці з педагогом, аби розробити дієві поради щодо її розв'язання. Вони вбачали свою роботу насамперед у перевірці істинності спостережень, зроблених людьми, які оточували дитину, у зрозумінні розвитку негативних реакцій, аби не лише «констатувати ті чи інші особливості дитини, а вказати, в якому напрямі треба організувати педагогічний процес, щоб поставити нормальне поводження»²¹⁴.

Методика психологічного дослідження дітей, узагальнена А. Владимирським, передбачала вивчення таких аспектів життєдіяльності й функціонування організму (наводимо у порядку виконання його етапів):

- рухові процеси;
- стан органів відчуття;
- рівень зосередження уваги (використання пластинок за методом А. Владимирського);
- рівень розвитку пам'яті;
- ступінь навійованості (за Демуром);
- рівень розвитку складних розумових процесів;
- якість мовлення і запас слів;
- рівень розвитку емоційної сфери²¹⁵.

Серед найпоширеніших звернень педагогів стосовно «трудних» дітей були такі: з'ясувати причини неуспішності, лінощів, підвищеної збудливості, немотивованих учинків, потягу до бурлакування, схильності до крадіжок, встановити хиби мови, затримку фізичного чи розумового розвитку, наявність сексуальних збочень тощо²¹⁶.

Зі звітнього опису роботи КІП відомо, що консультаційні прийоми щоденно охоплювали п'ять — шість дітей. Упродовж 1922—1928 рр. було обстежено й проконсультовано 3560 осіб²¹⁷.

Для точнішого з'ясування кожного проблемного випадку в КІП не лише обстежували дитину, а й ставили експерименти, які загалом підпорядковувалися таким положенням: методики досліджень мали враховувати індивідуальні варіації, аби не «добирати по групах схожі відміни, а збагнути динаміку особистого поводження. В разі

²¹³ Там само. — С. 160.

²¹⁴ Там само.

²¹⁵ Палей Е. М. Психофізіологічне дослідження неповнолітніх правопорушників / Е. М. Палей // Шлях освіти. — 1927. — № 12. — С. 117.

²¹⁶ Буркгарт Ю. Л. Кабінет Індивідуальної педагогіки, київської досвідно-педагогічної станції / Ю. Л. Буркгарт // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 157.

²¹⁷ Там само. — С. 160.

масового дослідження треба пильно додержуватися тотожності завдань та правдивості числового обчислення наслідків; тут індивідуальні орієнтири не мають переважної ваги, але потім, коли добір уже зроблено і виявлено крайні елементи, треба вже індивідуалізувати методику, щоб визначити шлях до найпродуктивнішої реакції та зрозуміти механізм звичайного поведіння»²¹⁸. Вважаючи, що за застосування «шаблянового» способу обстеження можна виявити «шаблянові», яскраво виражені, риси поведінки, але не зафіксувати ознаки, що слабо виявлені, хоча є найпоширенішими у педагогічній практиці та корисними для вивчення, науковці КІП зазначали необхідність «витоншувати методику ставлення досвідів, використовуючи дані попередніх експериментів»²¹⁹.

Досить абстрактні описи експериментальних досліджень КІП можна трохи конкретизувати, якщо навести ще одне міркування, яке вочевидь відображає рефлексологічну основу їх проведення. Так, оскільки кожне обстеження дитини зумовлює відповідну поведінку дитини, що вивчалася за рефлексологічною схемою «рецептор — аналізатор — ефектор», то, фіксуючи особливості перебігу, дослідники намагалися встановити «поводження цих особливостей, бо їх можуть спричинити або успадкований досвід, або набутий, або вплив оточення, включаючи сюди оточення самого організму»²²⁰.

Оскільки з відомих причин²²¹ залишилося небагато свідчень і конкретних відомостей про експериментальну роботу в руслі рефлексології, для ілюстрації експериментальної роботи КІП наведемо враження від відвідування у 1925 р. Кабінету групою студентів Полтавського ІНО на чолі з професором Г. Ващенком. Хоча його спогади датуються 1951 р., коли він працював в еміграції у Німеччині і займав непохитну антирадянську позицію, інформація вченого може доповнити знання про дослідну роботу КІП, становлячи водночас своєрідну антитетичну оцінку діяльності співробітників КІП. Зауважимо, що Г. Ващенко, як і представники радянської влади 30-х років, не сприймав рефлексологічні пошуки у педагогіці.

Описуючи відвідини КІП і яких «ганебно смішних форм набрало на Україні рефлексологічне лакейство», Г. Ващенко згадав екскурсію до Кабінету, проведену для полтавських студентів доцентом Мокульським. Головним чином, той розповідав про реф-

²¹⁸ Там само.

²¹⁹ Владімірський А. Кабінет індивідуальної педагогіки в Києві / Проф. Владімірський // Шлях освіти. — 1927. — № 10. — С. 146.

²²⁰ Буркгарт Ю. Л. Кабінет Індивідуальної педагогіки, київської досвідно-педологічної станції / Ю. Л. Буркгарт // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 160.

²²¹ Маємо на увазі політико-ідеологічну кампанію репресій 30-х років проти педолого-рефлексологічної наукової школи, що призвела до згорання пошуків і знищення її представників.

лексологічні досліди з екраном Сорохтіна, зовні подібним до тахістоскопа Вундта, який використовували для дослідження уваги. Як описує Г. Ващенко, у приладі — окремій кабіні — розміщувалася вертикальна дошка з отворами, через які під час експерименту пропускали світло від жирівок різного кольору. Через частину приладу, розташовану на підлозі, пропускали електричний струм у приймачі, приєднані до задньої частини вертикальної дошки. За допомогою цього пристрою «досліджували утворення у дітей умовних рефлексів на ґрунті рефлексів безумовних»²²². Пояснюючи суть дослідження, Г. Ващенко пише: «Техніка дослідів полягала у тому, що дитину заводили в кабінку й наказували їй покласти пальці рук на приймачі. Дослідник, сидючи на протилежному боці за екраном, надавав любу на вклучатель, що спрямовував струм у руку дитини, і одночасно вклучатель, що спрямовував струм у жарівку певного, припустимо, червоного коліру. Дитина, відчувши струм, починала віднімати руки тоді, коли струм пускався лише в жарівку, і не пускався в приймач. Це означало, що у дитини виховувався умовний рефлекс на якийсь колір жарівки»²²³.

Г. Ващенко стверджував також, що в КІП не лише досліджували рефлекторні процеси у дітей, а й виховували їх, зокрема й за допомогою екрана Сорохтіна: «...за словами Мокульського, з великим успіхом виліковували мокрунів, себто дітей, що не тримають уночі сечі. Це робилося так: мокруна саджали в кабінку й наказували йому покласти пальці на приймачі. На протилежному боці сидів дослідник-виховник, пускав струм у руки й наказував: «Не мочись, ...не мочись!» За словами Мокульського, після декількох таких сеансів дитина дійсно переставала мочитись»²²⁴.

Наведені свідчення відображають наше прагнення найповніше представити відомості про діяльність лікарсько-педагогічних кабінетів із реалізації диференційованого підходу до організації дитинства у 20-ті роки, тому деякі висновки залишаємо за читачами. Лише додамо, що в розглядуваний період КІП часто відвідували різні екскурсії й окремі особи. Наприклад, відвідувачі — німецькі педагоги — залишили у книзі відгуків високу схвальну оцінку роботи Кабінету: «З великою цікавістю ми спостерігали за фундаментальною роботою цього кабінету і з задоволенням розповімо на Батьківщині про те, як науково акуратно і турботливо тут опікуються дітьми з аномаліями розвитку»²²⁵.

²²² Ващенко Г. Український Ренесанс ХХ століття / Григорій Ващенко. — Торонто, 1953. — С. 36.

²²³ Там само. — С. 37.

²²⁴ Там само.

²²⁵ Переклад з німецької О. Локшина (Владімірський А. Кабінет індивідуальної педагогіки в Києві / Проф. Владімірський // Шлях освіти. — 1927. — № 10. — С. 147.)

Завершуючи висвітлення роботи КІП, відзначимо також його участь у підвищенні кваліфікації педагогів-практиків, без чого було неможливо фахово реалізовувати й індивідуалізацію педагогічного процесу, і розподіл учнів за здатністю до навчання і виховання.

З метою перепідготовки педагогічного персоналу спеціальних закладів для аномальних дітей, якого вкрай не вистачало у той час, співробітники КІП організовували спеціальні семінари²²⁶, щотижня (по суботах) проводили клінічні демонстрації різноманітних форм дитячої дефективності з докладним поясненням специфіки розглядуваних випадків. Наголосимо, що на такі навчальні покази приводили вихованців не лише з трудшкіл і дитбудинків, а й значну кількість дітей приводили з родин самі батьки, завдяки чому вивчалися такі відхилення дитячої природи, що зазвичай не виявлялися в умовах в установ соцвиху, які можна було проаналізувати й з урахуванням умов оточення, і особливостей спадковості²²⁷.

У згаданому контексті зауважимо, що науковці КІП розглядали як важливий складник публічних консультацій з практичних питань у сфері нервово-психічної гігієни дитинства їх обговорення з батьками. Таке спілкування давало змогу з'ясувати причини асоціальної поведінки дітей, хиби родинної педагогіки і «виробити шляхи доцільних педагогічних заходів, ...показуючи батькам в різноманітних обставинах найдоцільніший вихід з важкого становища, знайомлячи... з великою кількістю педагогічних думок, що Кабінет вважає за чималу частину своєї громадської діяльності»²²⁸. Убачаючи завдання також в ознайомленні батьківських мас із засадами педагогіки та у пропагуванні серед них ідей здорового виховання, забезпечення фізичного і психічного розвитку дитини в сім'ї, у КІП було започатковано окремий курс публічних лекцій «Батьки, як об'єкт виховання», прочитаний професором А. Владимирським. Курс був розрахований на 72 академічних години і реалізовувався і у формі лекцій, і практичних занять (24 вправи) та демонстрацій, а також консультацій.

²²⁶ Наведемо тематику семінарів, яка свідчить і про спрямування наукових інтересів науковців КІП, і про питання, що визнавалися актуальними на той час: «1. Семінар з питань практики соціального виховання (методи роботи); 2. Засади традиційної психології в марксистському освітленні; 3. Семінар нервової системи; 4. Семінар рефлексології; 5. Семінар з питань індивідуальної педагогіки; 6. Семінар з прикладної педагогіки (складання дитячих характеристик та питання дисципліни); 7. Семінар «Вивчення методів досліджування дитячої обдарованості»; 8. Зовнішність дитини й поведінка (питання конституції); 9. Педпроцес в допоміжних школах» [10, с. 161].

²²⁷ Буркгарт Ю. Л. Кабінет Індивідуальної педагогіки, київської досвідно-педологічної станції / Ю. Л. Буркгарт // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 161.

²²⁸ Там само. — С. 160.

Ще однією характерною особливістю наукової позиції представників КП щодо вдосконалення обслуговування аномальних дітей було обстоювання думки про необхідність забезпечити «спеціальну підготовку шкільного лікаря відповідним педагогічним ухилом»²²⁹.

Як зазначалося на початку нашого дослідження, відмітною рисою розбудови радянської освітньої системи стало проголошення необхідності вияву на державному рівні турботи про всіх неповнолітніх, яку мали реалізовувати спільно державні установи освіти і охорони здоров'я — НКО і НКОЗ УСРР. Визнавалося, що «оздоровлення зорганізованого дитинства є найкардинальнішою справою не лише по лінії Наркомздоровля, але й по лінії Наркомосвіти, бо без піднесення його... вся робота йтиме марно, як цього довели дані українських обслідувань»²³⁰. Такий принцип було покладено втілювати в життя на спеціальні новостворені науково-практичні установи, до яких належали, крім лікарсько-педагогічних кабінетів, і Український науково-дослідний інститут педагогіки (м. Харків), і підрозділи Українського державного психоневрологічного інституту (м. Харків), і Всеукраїнський державний інститут охорони здоров'я, що був заснований у Києві у 1924 р. і «як установа попередників не знав»²³¹, і Київська санітарно-педагогічна амбулаторія (з 1923 р. — Київський санітарно-педологічний інститут²³²).

Київський державний інститут охорони здоров'я спочатку мав назву «Санітарно-педологічний інститут», потім «Інститут гігієни виховання», але з огляду на спрямування й зміст роботи, виконуваної Інститутом протягом п'яти років, у 1929 р. його перейменували в Інститут охорони здоров'я дітей і підлітків (ІОЗДП). Як науково-практична установа ІОЗДП мав на підставі «всебічного педолого-гігієнічного та соціально-гігієнічного вивчення дітей та підлітків науково обґрунтовувати всі практичні заходи в галузі охорони здоров'я і заходи гігієнічного контролю виховання дітей та підлітків»²³³. До наукової ради Інституту входили й представники відділу охматдиту Наркомздоров'я і відділу соцвиху Наркомосу²³⁴.

²²⁹ Владімірський А. Кабінет індивідуальної педагогіки в Києві / Проф. Владімірський // Шлях освіти. — 1927. — № 10. — С. 146.

²³⁰ Про стан дитинства на Україні // Путь просвещения. — 1924. — № 4—5. — С. 313.

²³¹ Бандурівський І. Всеукраїнський Державний Інститут Охорони Здоров'я / І. Бандурівський // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 141.

²³² Шевченко О. Е. Підготовка вчителів-дефектологів в Україні у 20-х рр. XX ст. / О. Е. Шевченко // Дефектологія. — 2006. — № 3. — С. 44.

²³³ Бандурівський І. Всеукраїнський Державний Інститут Охорони Здоров'я / І. Бандурівський // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 138.

²³⁴ Шевченко О. Е. Підготовка вчителів-дефектологів в Україні у 20-х рр. XX ст. / О. Е. Шевченко // Дефектологія. — 2006. — № 3. — С. 44.

Відповідно до найзагальнішого критерію початкової диференціації контингенту дітей (нормальні й дефективні) в Україні ІОЗДП у роботі орієнтувався на виконання таких завдань:

- педолого-гігієнічне вивчення дітей і підлітків в умовах праці та побуту для встановлення найсприятливіших засад їхньої життєдіяльності;
- вивчення фізично-аномальних дітей, чиї вади були зумовлені впливом хвороб, хронічною інтоксикацією, тобто біологічними чинниками й сукупністю несприятливих соціально-побутових умов;
- вивчення патологічних відхилень у нервово-психічній діяльності дітей, з'ясування ролі соціально-побутових умов та біологічних чинників, що призвели до порушень у поведінці з метою визначення конкретних заходів психогієни й психопрофілактики серед дітей і підлітків²³⁵.

Зазначені наукові проблеми свідчать про науковий підхід до розподілу або диференціації дитячого населення за станом тілесно-психічного здоров'я, який домінував у той час.

В інститут діяло 12 кабінетів (відділів). Крім суто медичних дослідних підрозділів у ІОЗДП працювали кабінети конституції, спадковості та антропометрії (доктор Григор'єва), вивчення дитячої праці і побуту (доктор Л. Пісарєва), наукової організації шкільної праці та профорієнтації (доктор Ровна), санітарної педагогіки (А. Бандурівський), лабораторія з вивчення поведінки дітей (професор Мокульський), лабораторія шкільно-гігієнічна (професор Кудрицький)²³⁶.

Звіт психопатологічного кабінету (керівник Слуцький) за 1924—1925 рр. свідчить, що за угодою між двома наркоматами (освіти і здоров'я) діти з організованих установ нормального і дефективного дитинства, а також приватні особи отримували в Кабінеті консультаційну допомогу з питань дефективності. За матеріалами обстежень і відповідно до встановлених діагнозів дітей направляли або до установ соцвиху, або до лікувальних закладів охматдиту. Для діагностування аномальних дітей у Кабінеті застосовували різні методики — Г. Россолімо, О. Нечаєва, А. Біне, А. Владимирського²³⁷.

Аналіз відомостей про діяльність ІОЗДП дає підстави стверджувати, що наукові дослідження, зокрема виконання загальноінститутської науково-дослідної роботи «Пубертальний період дитинства України», відбувалися на основі диференціювання дітей і підлітків на типічні групи за «виробничою ознакою родини», наприклад, діти робітників металеві, хімічної, шкіряної промисловості, діти селян у типових селянських

²³⁵ Бандурівський І. Всеукраїнський Державний Інститут Охорони Здоров'я / І. Бандурівський // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 139.

²³⁶ Там само.

²³⁷ Шевченко О. Е. Підготовка вчителів-дефектологів в Україні у 20-х рр. ХХ ст. / О. Е. Шевченко // Дефектологія. — 2006. — № 3. — С. 45.

районах України²³⁸. Відповідно до одержаних результатів обстеження й вивчення особливостей різних груп дитячого населення ІОЗДП розробляв інструктивно-методичні матеріали щодо дослідження дітей, консультацій, порад для дитячих профамбулаторій та диспансерів, методики науково-лікарського контролю дитячої праці та фізкультури, стандарти фізичного розвитку дітей дошкільного віку, методики дослідження соціально-побутових умов життя дітей і підлітків.

Виокремимо суто педагогічні питання, які досліджували співробітники Інституту. Це — розроблення «методики гігієнічної оцінки книжки-підручника», «схеми педологічної характеристики дітей», «методики кінезіометричного²³⁹ дослідження дітей в трудовій школі», «методики професійної орієнтації в масовій трудовій школі», «методики вивчення причин неуспішності в 1-му концентрі трудової школи», «стандарти інтелектуальної діяльності дітей-дошкільників»²⁴⁰. Можна стверджувати, що ІОЗДП був своєрідною науковою установою, яка поєднувала медико-профілактичну роботу серед дітей і підлітків із їхнім педологічним вивченням, сприяючи індивідуалізації навчально-виховних впливів.

Як свідчать архівні розвідки сучасного українського дослідника О. Шевченко, на початку 20-х років у Києві діяв Лікарсько-педагогічний інститут для дефективних дітей та санітарно-педагогічна амбулаторія, яку в 1923 р. було реорганізовано у Київський санітарно-педологічний інститут²⁴¹. Про Лікарсько-педагогічний інститут для дефективних дітей автор стверджує, що він діяв з 1900 р. і розміщувався за адресою: вулиця Підвальна, 15. Однак, за нашими даними²⁴², йдеться про приватний заклад родини Сікорських, що відкрився за названою адресою: в 1903 р., а офіційно почав діяти з 1904 р. і був призначений для виховання і утримання дітей з психофізичними вадами, за винятком випадків глибокої розумової недорозвиненості²⁴³. О. Шевченко пише, що восени 1923 р. постало питання про

²³⁸ Бандурівський І. Всеукраїнський Державний Інститут Охорони Здоров'я / І. Бандурівський // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 140.

²³⁹ Кінезіометричне дослідження — вимірювання рухових можливостей особи. Термін використовувався з кінця XIX ст. до 30-х років XX ст.

²⁴⁰ Бандурівський І. Всеукраїнський Державний Інститут Охорони Здоров'я / І. Бандурівський // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 140—141.

²⁴¹ Шевченко О. Е. Підготовка вчителів-дефектологів в Україні у 20-х рр. XX ст. / О. Е. Шевченко // Дефектологія. — 2006. — № 3. — С. 44—45.

²⁴² Врачебно-педагогический институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет о деятельности за 1905-й и 1906 годы. — К.: Литотип. Т-ва И. Н. Кушнерев и К., 1906. — 57 с.

²⁴³ Дічек Н. П. Київський лікарсько-педагогічний інститут Сікорських — провісник спеціальної педагогічної галузі в Україні / Н. П. Дічек // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. Івана Франка. — Вип. 36. — Житомир: Вид-во ЖДУ, 2007. — С. 54—62.

закриття установи і на засіданні психіатричної ради при лікарському підвідділі Київського губздорову від 8 жовтня 1923 р. обговорювалося питання про можливість подальшої діяльності цього інституту для дефективних дітей як показового закладу, єдиного в Україні, який навіть у найтяжчі повоєнні роки працював інтенсивно, виконуючи також функцію клініки факультету лікарської педагогіки Київського ІНО²⁴⁴. Однак коштів на його утримання не виділили. Стосовно згаданої О. Шевченко санітарно-педагогічної амбулаторії (керівник Л. Писарева), що працювала в Києві, уточнимо, що за нашими відомостями²⁴⁵ вона увійшла до складу ІОЗДП.

Звертаючись до діяльності харківської групи науково-дослідних установ, що розробляли питання реалізації диференційованого підходу до організації дитинства у 20—30-х роках, насамперед зауважимо, що оскільки після закінчення громадянської війни столицею України до 1934 р. було м. Харків, де працював і Наркомос, то там зосередилися й основні науково-педагогічні сили.

Ще у 1922 р. О. Попів, на той час декан факультету соціального виховання Харківського інституту народної освіти (ХІНО), звернувся з пропозицією до наукового комітету Укрголовпрофосу НКО УСРР про організацію науково-дослідної кафедри педології. Важливість її створення він обґрунтовував тим, що на той час в Україні діяло дві науково-дослідні кафедри педології — у Києві та Одесі, які науково обслуговували здебільшого вчительство Правобережної України²⁴⁶. Пропонувалося організувати третю кафедру в Харкові, яка б стала центром для всієї УСРР, місцевим центром для Лівобережжя й центром вищої підготовки соціальних вихователів для трьох областей — Харківської, Донбасу й Запоріжжя. На той момент у Харкові склалися для цього необхідні умови, а саме: у ХІНО діяли факультет соціального виховання і педагогічні курси, де педологія була обов'язковим і одним з головних предметів викладання, кабінет експериментальної педології, Психоневрологічний інститут і при ньому лікарсько-педагогічний кабінет соціального виховання Головоцвуху²⁴⁷.

Український науково-дослідний інститут педагогіки (УНДІП), заснований восени 1926 р. на підставі рішення Управління на-

²⁴⁴ Шевченко О. Е. Підготовка вчителів-дефектологів в Україні у 20-х рр. ХХ ст. / О. Е. Шевченко // Дефектологія. — 2006. — № 3. — С. 44.

²⁴⁵ Буркгарт Ю. Л. Кабінет Індивідуальної педагогіки, київської досвідно-педологічної станції / Ю. Л. Буркгарт // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 155—164.

²⁴⁶ Ярмаченко М. Д. Реформування освіти та педагогічної науки в Україні / М. Д. Ярмаченко // Інститут педагогіки: погляд через роки / ред. колегія. — К.: Пед. думка, 2002. — С. 19.

²⁴⁷ Сухомлинська О. В. Соколянський І. П. / О. В. Сухомлинська // Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн. — Кн. 2 / за ред. О. В. Сухомлинської. — К.: Либідь, 2005. — С. 300.

уковими установами Наркомосу УСРР, яке затвердило проект реорганізації Харківської науково-дослідної кафедри педагогіки в Науково-дослідний інститут педагогіки²⁴⁸, став першою в Україні установою, покликаною цілеспрямовано і всебічно вивчати дитинство і питання його соціалізації у широкому контексті. Нагальність створення такого інституту голова Головного професу і Наукометодкому Наркомосу УСРР Я. Ряппо пояснив передусім підвищенням вимог до педагогічної науки й освіти, а також необхідністю організації такого науково-дослідного центру, який «об'єднував би всі ті наукові методичні осередки, які працюють на місцях: науково-дослідчі кафедри, досвідні станції, показові школи, пед. інститути й технікуми й та ін.»²⁴⁹.

Як доведено сучасними українськими дослідниками у галузі історії педагогіки²⁵⁰ у 20—30-ті роки в Україні плідно і самобутньо розвивалася експериментальна педагогіка, найрезультативніше — у харківських науково-педагогічних установах. Предметом її дослідження було вивчення фізіолого-психологічних даних про природу дитини для використання їх із метою вдосконалення педагогічного процесу, а головна мета полягала у пошуку шляхів реалізації індивідуального підходу до дитини в процесі навчання й виховання. Один з провідних представників харківської школи професор О. Залужний зазначав, що дослідження в галузі експериментальної педагогіки спрямовувалися на з'ясування ролі спадкових та вроджених чинників розвитку дитини у визначенні індивідуально-психологічних розходжень²⁵¹.

Методи, які використовувала українська експериментальна педагогіка, і головною мірою — харківська школа педології, підпорядковувалися рефлексологічному експерименту, бо вважалося, що

²⁴⁸ Інститут педагогіки: погляд через роки... (До 75-річчя від дня заснування Українського науково-дослідного Інституту педагогіки). — К.: Пед. думка, 2002. — С. 8.

²⁴⁹ Ряппо Я. П. Чергові завдання науково-методичної роботи: доп. на пленумі Держнаукометодкому і Головнаук України // Шлях освіти. — 1926. — № 2. — С. 7.

²⁵⁰ Нариси історії українського шкільництва: 1905—1933 / за ред. О. В. Сухомлинської (1996); дисертаційні роботи: Тютюнник Л. Проблеми діяльності дослідних установ Наркомосу України (1922—1937) (1992); Дуднік Л. М. Педологічна служба в школах України (20-ті — перша половина 30-х рр. XX ст.) (2002); Лук'янова В. А. Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20—30-ті рр. XX ст.) (2003); Болотнікова І. В. Розвиток ідеї цілісного дослідження дитини в українській педології 20—30-х рр. XX ст.; Смолінчук Л. С. Науково-педагогічний доробок О. С. Залужного (1886—1938) (2008); Іващенко К. В. Виховання «важких» дітей у педагогічних системах С. Т. Шацького і А. С. Макаренка (2012).

²⁵¹ Залужний А. С. Індивідуальні диференціації в шкільних колективах / А. С. Залужний // Укр. вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. — 1927. — № 1. — С. 9—22.

він є об'єктивнішим методом, ніж низка психологічних, хоча не заперечувалося використання інших методів²⁵². Так, для визначення фізичного розвитку дитини використовувався антропометричний метод, який передбачав застосування вимірювальних приладів (для визначення зросту дитини (сидячи й стоячи), довжини її нижніх кінцівок, висоти черепа, його горизонтальної частини та окружності, окружності грудної клітки, її діаметра, життєвої місткості легенів, сили м'язів, ваги). Для дослідження розумових здібностей українські вчені, як і російські, широко користували вимірювання ступеня розумового розвитку дітей (відповідно до віку) за тестами Біне-Сімона, задіювали також біографічний метод²⁵³.

В експериментальній педагогіці аналізованого періоду в Україні набули розвитку два напрями: біоенетичний і соціоенетичний. Представники біоенетичного напрямку — А. Володимирський, В. Протопопов, Н. Сибірцева та ін. вважали провідною роль спадковості, а вплив середовища розглядався ними лише як умова, що формує особистість. Прихильники соціоенетичної позиції — М. Волобуїв, О. Залужний, О. Попов, І. Соколянський, С. Лозинський, М. Тарасевич стверджували, що біологічні чинники ускладнюють поведінку, а соціальні — зумовлюють. На початку 30-х років, до моменту знищення харківської наукової школи, її члени сформували «єдиний напрям в українській експериментальній педагогіці — соціобіоенетичний»²⁵⁴.

На нашу думку, саме синергетичне співіснування різних наукових позицій сприяло тому, що представники української науково-педагогічної школи вдосконалили розвиток вітчизняної дефектології, що стало одним із її досягнень першої третини ХХ ст. Для розвитку дефектології практичного значення набували положення про те, що поведінка людини, згідно з рефлексологією, розглядалась як сукупність відповідних реакцій організму на різноманітні подразники, що надходять із навколишнього середовища. Рефлексологи вважали, що у кожної дитини виникає певний комплекс реакцій, який забезпечує її адаптацію до навколишнього середовища, тому вони мають вивчати «біологічні основи поведінки, цебто реакції й їх фізіологічні механізми»²⁵⁵. У контексті навчально-

²⁵² Волобуїв М. С. Методологічні засади педагогічного експерименту / М. С. Волобуїв // Укр. вісник експерим. педагогіки та рефлексології. — 1929. — № 3. — С. 5—12.

²⁵³ Протопопов В. П. Завдання рефлексології та її методи / В. П. Протопопов // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1925. — № 1. — С. 7—17.

²⁵⁴ Лук'янова В. А. Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20—30-ті рр. ХХ ст.): дис. ... канд. пед. наук / Вікторія Анатоліївна Лук'янова. — Х., 2002. — С. 61.

²⁵⁵ Протопопов В. П. Проблема утворення науки про поведінку / В. П. Протопопов // Укр. вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. — 1928. — № 1 (8). — С. 195.

виховного процесу це трансформувалося у твердження, що вчитель або вихователь має брати до уваги всі види дитячих реакцій, які містять форми людської діяльності (ручна праця, драматизація, малювання, ліплення тощо).

Окреслюючи шляхи пристосування рефлексологічних положень і висновків до навчально-виховного процесу, один із фундаторів харківської рефлексологічної школи, очільник кабінету соціального виховання В. Протопопов стверджував, що рефлексологія може дати керівні настанови педагогові для вирішення невідкладних питань: «При організації педагогічного процесу важливо не тільки знати, що індивідуальні навички й увесь особистий досвід зводяться до створення сполучених рефлексів, але є нагально необхідним також вивчення тих умов та прийомів, за яких із цих окремих навичок можна закономірно будувати ту чи іншу форму діяльності. Педагогу необхідно мати теоретичні обґрунтування, коли він, маючи конкретну мету, намагається ввести обґрунтований порядок у розподіл свого впливу. Йому необхідно знати, які основні передумови повинні забезпечити успішність його праці, що він повинен робити раніше, що пізніше»²⁵⁶.

Головним завданням рефлексології вважалося обґрунтування чинників, які впливають на поведінку людини, бо поведінка людини, починаючи з її елементарних органічних реакцій і закінчуючи найскладнішими актами творчості, зумовлюється рефлексорними реакціями особистості на конкретні подразники (ланцюгова методика виховання навичок: стимул — поведінка), а також визначення можливостей педагога у вихованні соціальних та колективних навичок²⁵⁷. Тому актуальним завданням експериментальної педагогіки, зокрема в Україні, стало обґрунтування поведінки людини та організація її форм відповідно до вимог соціум. Необхідно було з'ясувати характер середовища, що оточує дитину, та глибше зрозуміти розвиток певної реакції, аби не лише констатувати наявність тих або тих особливостей конкретної особистості, а й визначити, в якому напрямі треба здійснювати педагогічний процес, щоб «об'єктивно організувати нормальну поведінку учня». Проголошувалося, що «у наших методах мусить бути певною мірою намічено й способи самого педагогічного процесу: для того в самій методиці можливі індивідуальні варіації, щоб установити, при якому навантаженні, якісному та кількісному, можна здобути найкращий ефект» (цитуються за В. Лук'яноювою²⁵⁸).

²⁵⁶ Протопопов В. П. Завдання рефлексології та її методи / В. П. Протопопов // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1925. — № 1. — С. 17.

²⁵⁷ Там само.

²⁵⁸ Лук'янова В. А. Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20—30-ті рр. XX ст.): дис. ... канд. пед. наук / Вікторія Анатоліївна Лук'янова. — Х., 2002. — С. 72.

Переходячи до висвітлення діяльності Харківського лікарсько-педагогічного кабінету (ХЛПК), наголосимо, що його досягнення в галузі експериментальних досліджень дефективного дитинства пов'язані насамперед з ім'ям професора І. Соколянського, який, за нашими даними²⁵⁹, очолював лікарсько-педагогічний кабінет (а не В. Протопопов, як зазначають дослідники О. Шевченко, В. Гладуш та ін.), принаймні до 1928 р., а з 1928 р. ХЛПК «безпосередньо керувала лікар-рефлексолог Н. Сібірцева»²⁶⁰. Проте через надзвичайну перевантаженість професора І. Соколянського різнобічною науковою, адміністративною і громадсько-політичною роботою²⁶¹, через обіймання одночасно різних посад у різних підрозділах насправді складно визначити точно деякі посадові подробиці його роботи.

Як учений І. Соколянський досліджував діяльність кори головного мозку, реакції організму, які можна спостерігати експериментальним шляхом. Він розробив схему лікарського, психологічного й педагогічного листка обстеження аномальної дитини²⁶². Його здобутки в галузі вивчення глухонімих дітей висвітлені у статтях «Про так зване читання з губ глухонімих» (1926), «До класифікації подразників» (1926), «Артикуляційні схеми в рецепторній мові глухонімих» (1927). За його системою обумовленої поведінки і ланцюговою методикою в харківських науково-педагогічних установах виховували сліпоглухонімих дітей²⁶³. І. Соколянський сконструював читальну машину для сліпих, яка й нині використовується у навчанні сліпих дітей²⁶⁴.

²⁵⁹ Див.: Аптер І. М. Дослідження інтелекту у глухонімих дітей за методом Гердерше / І. М. Аптер // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1930. — № 3. — С. 5.; Первая сессия Научно-Методического Комитета (21—30.01.1923) // Путь просвещения. — 1923. — № 3. — С. 303—307; Сухомлинська О. В. Соколянський І. П. / О. В. Сухомлинська // Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн. — Кн. 2 / за ред. О. В. Сухомлинської. — К.: Либідь, 2005. — С. 296—301.

²⁶⁰ Харківський лікарсько-педагогічний кабінет 1928/29 р. // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1929. — № 4. — С. 128.

²⁶¹ Педагогічна лабораторія // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1929. — № 4. — С. 132.

²⁶² Сухомлинська О. В. Соколянський І. П. / О. В. Сухомлинська // Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн. — Кн. 2 / за ред. О. В. Сухомлинської. — К.: Либідь, 2005. — С. 300.

²⁶³ Тумалевич Є. О., Уланова Л. І., Прохорова О. І. Організація вихідних навиків у сліпоглухонімих дітей за системою обумовленої поведінки та ланцюговою методикою І. П. Соколянського // Укр. вісник експерт. пед. і рефлексології. — 1927. — № 1 (4). — С. 48—123.

²⁶⁴ Сухомлинська О. В. Соколянський І. П. / О. В. Сухомлинська // Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн. — Кн. 2 / за ред. О. В. Сухомлинської. — К.: Либідь, 2005. — С. 300.

У перші роки діяльність ХЛПК спрямовувалася на обстеження «дітей дефустанів та дітей, що випадають з дитбудинків і шкіл, ... на основах традиційної методики»²⁶⁵, концентруючись, головним чином, на вивченні розумового розвитку дитини. Із середини 20-х років робота ХЛПК поступово із суто обстежувальної трансформується в науково-педагогічну і його основним завданням стає «вивчення педагогічного процесу і його реорганізація в процесі практичної роботи»²⁶⁶, хоча масові обстеження дітей не припинялися.

Як зазначено у стислому описі роботи ХЛПК лише за 1928—1929 рр., п'ять його співробітників і стажисти методами антропометрії і психометрії дослідили 556 дітей дефустанів і 579 дітей з масових навчально-виховних закладів м. Харкова, віддиференціювавши осіб, яких слід було перевести у дефзаклади. Обстеження 3866 дітей з периферійних установ дало підстави для виділення 270 з них для «індивідуального обслідування»²⁶⁷. Мета полягала не лише у вилученні дефективних дітей зі шкіл, наданні консультаційної допомоги педагогам на периферії, а й доборі нових вихованців для комплектації новостворюваного Вовчанського дитбудинку для розумово відталих.

Загалом антропометричні обстеження дітей дефустанів проводили щорічно двічі²⁶⁸.

Насичена науково-педагогічна діяльність ХЛПК полягала також в організації і забезпеченні роботи курсів для підготовки спеціалістів зі стажистів і перекваліфікації педагогів-дефектологів м. Харкова. Крім того, науковці Кабінету (Н. Сібірцева, С. Катков, Ц. Картузанська, Я. Аптер) читали лекції вчителям нормальних дитустанів (з теорії поведінки, рефлексології), проводили семінари про методи вивчення особистості і клінічні демонстрації²⁶⁹. Здійснювалася й робота з населенням у формі консультування батьків, які приводили дітей на обстеження до Кабінету з приводу різних хиб у їхній поведінці та розвитку.

Суто наукові дослідження співробітників Кабінету охоплювали питання розроблення методів навчання і виховання дітей у дефустанах (Н. Сібірцева, Ц. Картузанська), вивчення «явищ переймання у дітей 1—4 років» (С. Катков).

²⁶⁵ Педагогічна лабораторія // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1929. — № 4. — С. 128—129.

²⁶⁶ Там само. — С. 129.

²⁶⁷ Харківський лікарсько-педагогічний кабінет 1928/29 р. // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1929. — № 4. — С. 129.

²⁶⁸ Соціалістичне змагання УНДП та Харківської Досвідно-педагогічної станції соціального виховання // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1929. — № 4. — С. 123.

²⁶⁹ Харківський лікарсько-педагогічний кабінет 1928/29 р. // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1929. — № 4. — С. 129—130.

Серед інших питань, які вивчалися у ХЛПК, — визначення стану розвитку інтелекту у глухонімих дітей (зокрема за методикою німецького вченого Гердерше (1919)). Співробітник Кабінету І. Аптер на підставі обстеження 170 дітей дійшов висновку, що, з одного боку, «дослідження інтелекту глухонімих дітей за допомогою тестів... цілком можливо, бо дає різницю в ступені розвитку нормальних і розумово відсталих дітей...», однак методика Гердерше не зовсім придатна у первісному вигляді, бо «дані вікового розвитку за методою не збігаються в абсолютних цифрах з дійсним паспортним віком більшості нормальних дітей. ... (зазначений метод. — *Авт.*) можна залишити для практичної мети відбору розумово відсталих дітей»²⁷⁰.

Зазначимо ще кілька важливих педагогічних аспектів роботи науковців ХЛПК щодо диференціації дитинства, які чомусь були віднесені до громадської роботи Кабінету²⁷¹, а саме:

- проведення індивідуальних обстежень дітей для добору до чотирьох навчальних груп центральної допоміжної школи;
- організація першої дослідної групи «пограничників»²⁷² — дітей з 5-ї трудшколи м. Харкова і вивчення особливостей таких дітей методом опрацювання їхніх характеристик;
- спроба навчання імбецилів за обумовленою поведінкою та ланцюговою методикою²⁷³.

Популярна й широко застосовувана у 20-х роках практика обміну науково-пізнавальними екскурсіями (зокрема у 1928—1929 рр. з роботою ХЛПК ознайомилися 9 екскурсійних груп: 2 — місцеві лікарі та педагоги-дефектологи; 2 — фахівці з Ленінграда і Москви; 5 — студенти і дефектологи з Бельгії, Німеччини (2), США (2)) виявила зацікавленість відвідувачів такими новими формами педроботи, як розроблені І. Соколянським методики формування орієнтації в просторі сліпих і методика читання з губ для глухонімих²⁷⁴.

²⁷⁰ Аптер І. М. Дослідження інтелекту у глухонімих дітей за методою Гердерше / І. М. Аптер // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1930. — № 3. — С. 20.

²⁷¹ Соціалістичне змагання УНДіП та Харківської Досвідно-педагогічної станції соціального виховання // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1929. — № 4. — С. 123.

²⁷² Маються на увазі діти, які відзначалися пограничним станом психіки, що характеризується відносно слабким рівнем вираження психічного розладу, який не доходить до рівня патології. Таким дітям потрібна спеціальна психологічна допомога.

²⁷³ Соціалістичне змагання УНДіП та Харківської Досвідно-педагогічної станції соціального виховання // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1929. — № 4. — С. 124.

²⁷⁴ Харківський лікарсько-педагогічний кабінет 1928/29 р. // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1929. — № 4. — С. 130.

У контексті діяльності завідувача ХЛПК І. Соколянського²⁷⁵ до-
дамо, що він працював і в УНДІП, очолюючи одну з секцій («секція
педагогіки особистості (з дефектологією), ...керівник — професор
І. Соколянський»²⁷⁶), що входила до найбільшого на той час про-
відного наукового підрозділу установи — відділу соцвиху, керованого
директором Інституту О. Поповим. Підкреслимо два вартих
виокремлення істотних моменти:

1. Назва секції І. Соколянського, в якій відображено розуміння
дефективного дитинства як існування осіб не стільки з вада-
ми, скільки з індивідуальними особливостями. Нагадаємо,
подібний підхід був властивий і представникам Київського
ЛПК (КІП).
2. Зазначена секція УНДІП опікувалася єдиним в Україні
Дитячим будинком для сліпоглухонімих дітей з клінікою
при ньому, де проводилися унікальні дослідження й експе-
рименти з адаптації таких дітей до життя. І. Соколянський з
невеликою групою аспірантів «провів колосальної наукової
ваги працю над вивченням поведінки особистості та мето-
дики її організації»²⁷⁷. Уточнимо, що працювати з глухоні-
мими дітьми вчений почав ще у 1910 р. в Олександрівській
школі-хуторі для глухонімих на Катеринославщині. З почат-
ком радянської доби, коли І. Соколянського взяли на роботу
до апарату НКО УСРР (1921 р.) у Києві, вчений виношував
ідею організації школи для сліпоглухонімих дітей, яку втілив
у життя в Харкові. Згодом його здобутки в цій галузі дефек-
тології забезпечили йому світове визнання.

Лікарсько-педагогічний кабінет І. Соколянського до 1926 р.
діяв при Українському державному психоневрологічному інституті
(УПІ), який у своєму складі мав також окремий відділ психонев-
рології дитячого віку. Цей підрозділ УПІ вивчав організм дитини
«у всебічному охопленні біосоціальних чинників, ...роблячи наголос
на нервовій системі», а також проводив активну «профілактичну,
консультативно-практичну роботу і педагогічну діяльність, обслу-
говуючи організоване в виховно-навчальних установах та певною
мірою ще не організоване дитинство трудящих мас міста й села»²⁷⁸.

²⁷⁵ Через звинувачення у націоналізмі, у прихильності до ідей педології-
рефлексології і перекрученні лінії партії в педагогічній сфері (1931 р.) І. Со-
колянського було двічі заарештовано (1933 і 1937 рр.) через що, рятуючись під
репресій в Україні, він виїхав до РРФСР (1938 р.), де працював у будинку для
сліпоглухонімих дітей (м. Загорськ, під Москвою) до кінця свого життя.

²⁷⁶ Попів О. І. Український Науково-Дослідний Інститут Педагогіки
у Харкові / О. І. Попів // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 132—133.

²⁷⁷ Там само. — С. 133.

²⁷⁸ Квінт Л. Робота відділу психоневрології дитячого віку Укр. Держ. Пси-
хоневрологічного Інституту в зв'язку з основними завданнями ОЗД / Л. Квінт
// Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 151.

- У складі Відділу психоневрології дитячого віку УПІ працювали:
- педоневрологічна клініка, де здійснювалося діагностування дітей, прогнозувалися й визначалися можливі заходи лікарсько-педагогічного впливу щодо поліпшення стану обстежуваних;
 - педоневрологічний амбулянс, де лікували нервові хвороби і консультували з «психогігієнічних питань різних форм нерво-во-психічної недостатності дитячого населення». До кола питань, якими займалися науковці, входила «боротьба з різними формами дитячих наркоманій, терапія і профілактика сексуальних збочень»²⁷⁹. Проводилося психоневрологічне обстеження дітей, слабких на заїкуватість та недорікуватість, із наступним наданням спеціальної логопедичної допомоги. На амбулянс покладалися також завдання обліку поширення різних форм нерво-во-психічних захворювань серед різних соціальних і національних груп дитячого населення у «зв'язку з патогенними чинниками побутових, соціальних, трудових, шкільних і поза-шкільних шкідливостей». Розроблялися неврологічні методики раннього діагностування відхилень та найраціональнішого запобігання їм²⁸⁰.

Ще одним складником відділу психоневрології дитячого віку УПІ був Кабінет медично-педологічної експертизи (КМПЕ), який проводив «вилучення з нормальних дитустанов *виняткових* дітей»²⁸¹ і визначав, до якої саме іншої установи треба перевести дитину. До обов'язків Кабінету належала психоневрологічна і судово-педологічна експертиза, здійснювана на допомогу комісії у справах неповнолітніх правопорушників, консультування щодо різних питань «трудновиховувальності та труднонавчальності, які виникають у педагогів, вихователів і батьків у шкільній і позашкільній обстанові»²⁸².

Науково-дослідна мета роботи КМПЕ полягала в розробленні питань про соціальні та біологічні чинники, які «обумовлюють винятковість дітей і в бік субнорми, і в бік супернорми, а також у розробленні нових методів дослідження особи і поведінки дитини, та низки інших питань, що їх висувають дитустанови і органи охорони здоров'я щодо забезпечення нерво-во-психічного здоров'я покоління, що росте»²⁸³.

Вивчаючи поведінку нерво-во-хворих дітей в умовах педагогічно організованої обстановки в системі цілеспрямованих медико-педагогічних впливів, науковці здобували важливі нові знання про психічний статус особи, якими обґрунтовувалися й ідеї диферен-

²⁷⁹ Там само.

²⁸⁰ Там само. — С. 152.

²⁸¹ Там само.

²⁸² Там само.

²⁸³ Там само.

ціації дітей щодо застосування виховних впливів і форм навчання. Для реабілітації клінічних дітей (тобто тих, які мали клінічні ви-яви і перебували деякий постійний час в Інституті на обстеженні і лікуванні) в УПІ запроваджували спеціальні сенсорні й моторні вправи (вони належали до арсеналу тогочасної рефлекс-орто-педагогіки²⁸⁴ — фізичні вправи, ручна робота, набуття навичок із самообслуговування, ігри, елементи колективного виховання)²⁸⁵.

Крім роботи у стаціонарі й амбулянсі, де за даними УПІ лише за 1927—1928 рр. пройшли обстеження 2003 дитини, з яких 120 — до-сліджувалися в стаціонарі²⁸⁶, співробітники відділу проводили педо-логічні та психоневрологічні обстеження поза межами Інституту — у «мережі дитячих виховально-навчальних установ нормального й аномального дитинства, де вивчали питання з'ясування соціаль-них і біологічних чинників хвороб мовлення серед нормальних і аномальних дітей, перевіряли методи дослідження обдарованості нормальних та розумово відсталих дітей, розробляли нові методики дослідження моторної обдарованості, вивчали соціальні уявлення піонерів і робітничих підлітків»²⁸⁷.

Як заклад, що мав клінічну базу і висококваліфікованих спеці-алістів, Відділ психоневрології дитячого віку УПІ здійснював сис-тематичні заняття з педології, дефектології, клінічної і соціальної психоневрології дитинства і лікарської педагогіки, тобто для лікарів викладалися курси педолого-педагогічного циклу, а для педагогів і вихователів установ для «ненормального дитинства НКО» — меди-ко-психопатологічного спрямування²⁸⁸.

Оскільки зазначений відділ УПІ фактично був центром науко-во-практичної діяльності в галузі психоневрологічної педології, то саме на нього покладалися обов'язки разом із Наркомздорв'я УСРР організувати й поширювати спеціальну психоневрологічну мережу дитячих установ — шкіл-санаторіїв для психоневротиків, шкіл-лікарень для дітей-епілептиків, шкіл-відділів для душевно-хворих дітей та глибоких олігофренів при психіатричних лікарнях, заміських шкіл-трудколоній для антисоціальних психопатів, ло-

²⁸⁴ Термін «рефлекс-орто-педагогіка» уживався у вітчизняній науці (пере-важно — про дефективне дитинство) до 30-х років XX ст. і є аналогом тогочас-них термінів «психічна ортопедія» і «сенсорна культура» (Див.: Козлов І. Реф-лекс-орто-педагогіка / І. Козлов // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1928. — № 1 (8). — С. 122—146).

²⁸⁵ Квінт Л. Робота відділу психоневрології дитячого віку Укр. Держ. Пси-хоневрологічного Інститут в зв'язку з основними завданнями ОЗД / Л. Квінт // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 153.

²⁸⁶ Там само.

²⁸⁷ Там само.

²⁸⁸ Лук'янова В. А. Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20—30-ті рр. XX ст.): дис. ... канд. пед. наук / Вікторія Анатоліївна Лук'янова. — Х., 2002. — 193 с.

гопедичних шкіл тощо²⁸⁹. У такий спосіб поглиблювалася диференціація аномальних дітей задля забезпечення їм можливої лікувально-корекційної допомоги в умовах спеціально організованого оздоровчо-навчально-виховного середовища.

Представивши діяльність провідних українських педагогічних і медико-педагогічних державних установ, які у 20-ті — на початку 30-х років опікувалися насамперед первинною диференціацією дитячого населення на підставі його обстеження й визначення дітей з нормальним і аномальним розвитком, а також розробляли медико-педагогічне забезпечення не лише для правильного розподілу дітей і підлітків, а й рекомендації щодо адекватної їхніх особливостям освіти та соціалізації, узагальнили найістотніші характеристики роботи висвітлених науково-практичних установ. По-перше, вони заклали підвалини для науково-педагогічного вивчення аномальних дітей і формування вітчизняної галузі педагогіки — дефектології. По-друге, вплинули на поширення серед педагогів і вихователів нових психолого-педагогічних ідей, котрі сприяли формуванню погляду на аномальну дитину не тільки як на таку, що потребує лише опіки, а й як на особистість зі своїми індивідуальними і соціальними потребами, яку можна і треба соціалізувати. По-третє, завдяки науковим пошукам, насамперед представників ЛПК та УПІ, в Україні поступово почав запроваджуватися професійний розподіл у підготовці дефектологів за напрямками дитячої дефективності — сурдопедагогіка, тифлопедагогіка, олігофренопедагогіка. По-четверте, робота ЛПК істотно доповнила, а часом — і заміняла діяльність вищої школи з підготовки²⁹⁰, особливо — з перепідготовки фахівців-дефектологів²⁹¹.

У процесі запровадження загального навчання (всеобуч) в УСРР, насамперед у 30-ті роки, поглибилася диференціація аномальних дітей на категорії в аспекті встановлення ступеня їхніх вад. Наприклад, у додатку до постанови «Про запровадження загального обов'язкового навчання фізично дефективних, розумове відсталих та з недоліками мовлення (логопатів) дітей та підлітків» (1931) наводилися спеціальні пояснення, що стосувалися категорій пізньооглухих та туговухих осіб, останніх диференціювали на три категорії залежно від ступеня туговухості — легку, середню, тяжку. Оскільки

²⁸⁹ Квінт Л. Робота відділу психоневрології дитячого віку Укр. Держ. Психоневрологічного Інституту в зв'язку з основними завданнями ОЗД / Л. Квінт // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 154.

²⁹⁰ Шевченко О. Е. Підготовка вчителів-дефектологів в Україні у 20-х рр. ХХ ст. / О. Е. Шевченко // Дефектологія. — 2006. — № 3. — С. 43—46.

²⁹¹ Гладуш В. Післядипломна освіта дефектологів на базі обласних лікарсько-педагогічних кабінетів / В. А. Гладуш // Зб. наук. пр. Бердянського держ. пед. ун-ту (Педагогічні науки). — Бердянськ: БДПУ, 2011. — № 2. — С. 70—77.

їх навчання планувалося в межах загальноосвітніх закладів, педагогічна робота будувалася на загальних принципах і методах цих шкіл. Водночас розроблялися рекомендації щодо врахування особливостей їх навчання та вимоги щодо відвідування короткострокових курсів з «читання з обличчя та з корекції мовлення та постійного нагляду вушного лікаря»²⁹². Крім того, офіційно вказувалося на недоцільність спільного навчання туговухих із глухими та розумово відсталими. У межах реалізації всеобуча практично почала втілюватися ідея диференційованого навчання: насамперед була зроблена спроба охопити навчанням всіх дітей зі зниженим слухом, на підставі застосовуваних діагностичних підходів відокремлювали туговухих від глухих та розумово відсталих, навчали туговухих в окремих класах, що підвищувало ефективність навчання і можливість повноцінної соціалізації.

Аналізуючи запровадження в Україні у 20-ті роки диференційованого підходу до організації дитинства варто виокремити роль російського вченого-дефектолога О. Граборова, який брав участь у створенні перших програмно-методичних документів для допоміжних шкіл і спеціальних дитбудинків в Україні. Саме він на замовлення Наркомосу УСРР²⁹³ не лише розробляв детальні навчальні плани і програми, розпорядок роботи зазначених установ, а й поширював серед українських освітян ідеї дефектології²⁹⁴ як самостійної галузі педагогіки, що у той час формувалася на теренах СРСР.

До наукової співпраці (спільні дослідження, виступи перед педагогами і майбутніми дефектологами, публікація статей) професора О. Граборова залучили вчені — представники Харківської педологічної школи. Поділяючи ідеї про першорядне значення вивчення й організації поведінки дитини як результату дії біологічних чинників, що її ускладнюють, і соціальних чинників, що її визначають²⁹⁵, І. Соколянський і О. Граборов сформулювали засади розвитку «педагогіки як самостійної наукової дисципліни, що трактує про організацію поведінки»²⁹⁶.

Саме О. Граборов у 1927 р. на шпальтах часопису «Радянська освіта» проголосив необхідність доповнити основну ідею розбудови

²⁹² Таранченко О. Періоди становлення та розвитку системи спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні / Оксана Таранченко // Дефектологія. — 2006. — № 3. — С. 49.

²⁹³ Граборов А. До справи диференціації школи / А. Н. Граборов // Рад. освіта. — 1927. — № 12. — С. 25.

²⁹⁴ Граборов А. До питання диференціації школи на Вкраїні / А. Граборов // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1928. — № 3—4. — С. 59—58.

²⁹⁵ Граборов А. Н. До проблеми організації поведінки / А. Н. Граборов і І. П. Соколянський // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1928. — № 3—4. — С. 77—86.

²⁹⁶ Там само. — С. 86.

радянської школи — ідею єдиної трудової школи — «справою диференціації школи»²⁹⁷, що мало полягати в розбудові системи освіти на засадах «урахування індивідуальних особливостей різних типів дітей, на які розкладається дитяча маса»²⁹⁸.

Ідеї соціальної зумовленості особистісних властивостей «важкої» дитини у 20—30-х роках, на підтвердження яких використовували дані анатомії і фізіології людини, неврології, розроблялися спеціальною галуззю педології — «педологією важкого дитинства». Виявлені природничими науками закономірності розвитку і функціонування людського організму широко використовувалися для тлумачення сутності розвитку особистості, узаasadнення виховних упливів на дитину, в тому числі й «важку», а отже, й обґрунтування диференціації в системі шкільної освіти.

Старанно обстежуючи дитину за допомогою медико-клінічних і психолого-педагогічних методів, лікуючи і виховуючи її, педологи прагнули спрямувати виховання насамперед на подолання наявних у дитини недоліків. При цьому визнавалося, що не завжди можна цілком повернути дитині втрачене фізичне і психічне здоров'я, але необхідно сприяти її адаптації до умов життя, надзвичайно важливо і необхідно зробити її корисним членом суспільства²⁹⁹. Спроби побудувати теорію виховання «важких» дітей з біодетерміністських позицій, з одного боку, дали змогу сформулювати перший досвід обґрунтування закономірностей розвитку і виховання «важкої» дитини через розкриття в контексті теорії еволюції зв'язку між біологічними та соціальними чинниками і ствердження важливості створення педагогічних умов, які сприяли б зростанню й дозріванню організму дитини. З другого боку, біогенетична концепція обмежувала виховний процес спадково заданими межами, відводила вихованню другорядну роль у загальному процесі розвитку особистості. На думку прихильників соціогенетичної концепції, у вихованні найважливішою характеристикою особистості, яка розвивається, була її активність або діяльність, породжена соціальними умовами життя. Через діяльність людина пристосовується до реальних обставин, накопичуючи необхідний досвід, виробляючи необхідні соціальні навички. Педагог, вивчаючи й організовуючи навколишнє середовище, мав створювати умови для задоволення активності «важкої» дитини і спрямовувати її розвиток у корисному для соціуму напрямі.

Завершуючи нарис про розвиток ідей щодо диференційованого підходу в організації педагогічного процесу у шкільній галузі УСРР

²⁹⁷ Граборов А. До справи диференціації школи / А. Н. Граборов // Рад. освіта. — 1927. — № 12. — С. 20.

²⁹⁸ Там само. — С. 21.

²⁹⁹ Залкинд А. Б. Дети, социально выбитые из колеи / А. Б. Залкинд // На путях к новой школе. — 1924. — № 10—12. — С. 17—25.

у 20-ті — на початку 30-х років XX ст., підкреслимо, що загальне зменшення фінансування освітньої сфери, яке спостерігалось з середини 20-х років³⁰⁰, не дало змоги ні розгорнути достатню кількість спеціальних закладів (тому батькам особливих дітей часом доводилося шукати допомогу в приватних спеціалістів), ні забезпечити достатню кількість фахівців-дефектологів³⁰¹. Фактично, крім харківських науково-педологічних установ, значною мірою «розгромлених» владою ще на початку 30-х років, Київського інституту охорони дітей і підлітків, роботу якого поступово було переорієнтовано на суто медичну сферу, регіональні лікарсько-педагогічні кабінети залишалися головними осередками науково-педагогічної і практичної роботи з дефдитинством, однак до середини 30-х років їх було ліквідовано.

Незважаючи на те, що в 1931 р. завдяки постанові союзного рівня «Про запровадження загального обов'язкового навчання фізично дефективних, розумове відсталих та з недоліками мовлення (логопатів) дітей та підлітків» було дано поштовх розширенню мережі спеціальних шкіл³⁰², лише наприкінці 30-х років в Україні почалося зростання кількості таких закладів і склалася система підготовки фахівців-дефектологів³⁰³. Широко дискутована у 20-ті роки у науково-педагогічних колах проблема дефективного дитинства після розгрому педології у 30-ті роки і завдяки експансії радянської пропаганди, яка замовчувала людські вади будівників соціалізму, поступово стала вузькоспеціальною тематикою обмеженого кола фахівців.

Отже, диференційований підхід у шкільництві України у 20-ті роки розвивався не як чітко визначений самостійний напрям, але як важливий елемент оновлення освітньої сфери, зокрема модернізації підходів до організації дитинства. Ці процеси відбувалися загалом у руслі загальноєвропейських тенденцій щодо втілення ідей

³⁰⁰ Гладуш В. Післядипломна освіта дефектологів на базі обласних лікарсько-педагогічних кабінетів / В. А. Гладуш // Зб. наук. пр. Бердянського держ. пед. ун-ту (Педагогічні науки). — Бердянськ: БДПУ, 2011. — № 2. — С. 75; Кузьменко М. М. Система освіти в УСРР у 20-х рр.: історико-теоретичний аспект / М. М. Кузьменко // Укр. іст. журн. — 2004. — № 5. — С. 78.

³⁰¹ Шевченко О. Е. Підготовка вчителів-дефектологів в Україні у 20-х рр. XX ст. / О. Е. Шевченко // Дефектологія. — 2006. — № 3. — С. 46.

³⁰² Замский Х. С. Развитие отсталых детей. История изучения, воспитания и обучения с древнейших времен до середины XX ст. — М.: Просвещение, 1995.

Ярмаченко М. Д. Історія сурдопедагогіки / М. Д. Ярмаченко. — К.: Вища школа, 1975. — 423 с.

³⁰³ Бондар В. І. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України) / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх [Електронний ресурс]. Режим доступу: hklib.npu.edu.ua/full_text.

охорони дитинства — і нормального, і дефективного, на засадах поєднання зусиль педагогів і медиків, щодо сформування окремої сфери педагогіки — дефектології, а також унаслідок дії об'єктивних соціальних чинників — значного збільшення кількості сиріт і безпритульних, зростання дитячої злочинності. Складне переплетення суспільно-економічних факторів і тяжіння влади в Україні у ранньорадянський період до найкращих надбань європейської педагогічної, а точніше педологічної, думки зумовили переважно позитивні вияви диференційованого підходу до організації дитинства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аптер І. М. Дослідження інтелекту у глухонімих дітей за методом Гердерше / І. М. Аптер // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1930. — № 3. — С. 5—20.
2. Бандурівський І. Всеукраїнський Державний Інститут Охорони Здоров'я / І. Бандурівський // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 138—142.
3. Басилова Т. А. О Соколянском и его методах обучения глухих и слепоглухих детей, интересовавших Выготского // [Електронний ресурс]. — Режим доступу: kip_2006_n3_Basilova.pdf.Foxit Reader
4. Бельский П. Г. Исследование эмоциональной сферы несовершеннолетних, отклоняющихся от нормы в своем поведении / П. Г. Бельский. — М.: Юрид. изд-во, 1924. — 90 с.
5. Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ ст.: документи, матеріали і коментарі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л. Д. Березівська; Ін-т педагогіки НАПН України. — Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. — 384 с.
6. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст.: монографія / Л. Д. Березівська. — К.: Богданова А. М., 2008. — 406 с.
7. Блонский П. Г. О так называемой моральной дефективности / П. Блонский // На путях к новой школе. — 1923. — № 9 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: pedagogic.ru.
8. Бондар В. І. Історія олігофренопедагогіки / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх. — К.: Знання, 2007. — 375 с.
9. Бондар В. І. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України) / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх // [Електронний ресурс]. — Режим доступу: hklib.npu.edu.ua/full_text.
10. Буркгарт Ю. Л. Кабінет Індивідуальної педагогіки, київської досвідно-педологічної станції / Ю. Л. Буркгарт // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 142—146.
11. Ващенко Г. Український Ренесанс ХХ століття / Григорій Ващенко. — Торонто, 1953. — 80 с.
12. Владимирский А. Торжество момента в жизни ребенка / А. Владимирский // Путь просвещения. — 1923. — № 9—10. — С. 53—84.
13. Владимирский А. Наследственность и поведение / А. Владимирский // Путь просвещения. — 1926. — № 9—10. — С. 53—84.

14. Владимирский А. К динамике педагогического процесса / А. Владимирский // Путь просвещения. — 1927. — № 11. — С. 48—81.
15. Владімірський А. Кабінет індивідуальної педагогіки в Києві / Проф. Владімірський // Шлях освіти. — 1927. — № 10. — С. 144—147.
16. Волобуїв М. С. Методологічні засади педагогічного експерименту / М. С. Волобуїв // Укр. вісник експерим. педагогіки та рефлексології. — 1929. — № 3. — С. 5—12.
17. Вопросы изучения ребенка // Путь просвещения. — 1923. — № 4. — С. 201—257.
18. Врачебно-педагогический институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет о деятельности за 1905-й и 1906 годы. — К.: Литотип. Т-ва И. Н. Кушнерев и К, 1906. — 57 с.
19. Г-ій А. Друга Всеукраїнська сесія Наукпедкому Головоцвику / А. Г-ій [Ганжій. — Авт.] // Путь просвещения. — 1924. — № 3. — С. 118—125.
20. Гладуш В. Післядипломна освіта дефектологів на базі обласних лікарсько-педагогічних кабінетів / В. А. Гладуш // Зб. наук. пр. Бердянського держ. пед. ун-ту (Педагогічні науки). — Бердянськ: БДПУ, 2011. — № 2. — С. 70—77.
21. Граборов А. До справи диференціації школи / А. Н. Граборов // Рад. освіта. — 1927. — № 12. — С. 20—32.
22. Граборов А. До питання диференціації школи на Україні / А. Граборов // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1928. — № 3—4. — С. 277—281.
23. Граборов А. Інтереси педагогів України та деякі питання перепідготовки / А. Граборов // Рад. освіта. — 1927. — № 12. — С. 59—73.
24. Граборов А. Н. Допоміжна школа / А. Н. Граборов. — Х.: ДВУ, 1926. — 329 с.
25. Граборов А. Н. До проблеми організації поведінки / А. Н. Граборов і І. П. Соколянський // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1928. — № 3—4. — С. 77—86.
26. Гринько Г. Ф. Соціальне виховання дітей / Г. Ф. Гринько // Маловідомі першоджерела української педагогіки (др. пол. XIX—XX ст.): хрестоматія. — К.: Науковий світ, 2003. — С. 281—295.
27. Дічек Н. П. Київський лікарсько-педагогічний інститут Сікорських — провісник спеціальної педагогічної галузі в Україні / Н. П. Дічек // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. Івана Франка. — Житомир: Вид-во ЖДУ, 2007. — Вип. 36. — С. 54—62.
28. Дуднік Л. М. Педологічна служба в школах України (20-ті — перша пол. 30-х рр. XX ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Людмила Миколаївна Дуднік. — Луганськ, 2002. — 20 с.
29. Загальне навчання в УСРР: законодавчі та інструктивні матеріали. — Ч. 1. — Х.: ДВУ, 1926. — 139 с.
30. Залкинд А. Б. Дети, социально выбитые из колеи / А. Б. Залкинд // На путях к новой школе. — 1924. — № 10—12. — С. 17—25.
31. Залужный А. С. Задачи современных педагогических экспериментов / А. С. Залужный // Укр. вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. — 1925. — № 1. — С. 138—149.

32. Залужний А. С. Індивідуальні диференціації в шкільних колективах / А. С. Залужний // Укр. вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. — 1927. — № 1. — С. 9—22.
33. Замський Х. С. Развитие отсталых детей. История изучения, воспитания и обучения с древнейших времен до середины XX ст. — М.: Просвещение, 1995.
34. Збірник декретів, постанов, наказів та розпоряджень по Народному комісаріату освіти УСРР. — Вип. 1. — Х.: Всеукр. держ. вид-во, 1920.
35. Іващенко К. В. Виховання «важких» дітей у педагогічних системах С. Т. Шацького і А. С. Макаренка: дис. ... канд. пед. наук / Катерина Віталіївна Іващенко. — Переяслав-Хмельницький, 2012. — 288 с.
36. Інститут педагогіки: погляд через роки... (До 75-річчя від дня заснування Українського науково-дослідного Інституту педагогіки). — К.: Пед. думка, 2002. — 216 с.
37. 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.
38. Квінт Л. Питання педології й педагогіки на II Всесоюзному З'їзді по психоневрології / Л. Квінт // Путь просвещения. — 1924. — № 2. — С. 282—285.
39. Квінт Л. Робота відділу психоневрології дитячого віку Укр. Держ. Психоневрологічного Інституту в зв'язку з основними завданнями ОЗД / Л. Квінт // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 150—155.
40. Кодекс законів о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 2 ноября 1922 г. на основании Постановления III сессии IV созыва ВУЦИК от 16 октября 1922 г. — Х.: Издание Народного комиссариата просвещения УССР, 1922. — 75 с.
41. Козлов І. Рефлексо-орто-педагогіка / І. Козлов // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1928. — № 1 (8). — С. 122—146.
42. Кондратенко Л. О. Пошуки шляхів подолання шкільної неуспішності в Україні 20—30-х років XX ст. / Л. О. Кондратенко // Наук. записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. — 2009. — Вип. 37. — С. 209—220.
43. Конференция опытно-показательных учреждений // Путь просвещения. — 1923. — № 1. — С. 345—346.
44. Кузьменко М. М. Система освіти в УСРР у 20-х рр.: історико-теоретичний аспект / М. М. Кузьменко // Укр. іст. журн. — 2004. — № 5. — С. 66—80.
45. Левінсон І. М. Дніпропетровський Лікарсько-Педагогічний Кабінет / І. М. Левінсон // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 146—150.
46. Левинсон И. Дети, трудные в воспитательном отношении, и борьба с детской дефективностью / И. Левинсон // Путь просвещения. — 1923. — № 2. — С. 149—172.
47. Левинсон И. Детская преступность в Екатеринославской губернии / И. Левинсон // Путь просвещения. — 1922. — № 3.
48. Левінсон І. М. Досвід систематизації навичок, що зв'язані з процесом самообслуговування розумово-дефективних дітей / М. Левінсон // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1928. — № 3—4. — С. 117—143.
49. Левінсон І. М. Проблема рефлексологічного профілювання в педологічному застосуванні / М. Левінсон // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1930. — № 2. — С. 27—30.

50. Лук'янова В. А. Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20—30-ті рр. XX ст.): дис. ... канд. пед. наук / Вікторія Анатоліївна Лук'янова. — Х., 2002. — 193 с.
51. Лук'янова В. А. Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20—30-ті рр. XX ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Вікторія Анатоліївна Лук'янова. — Х., 2002. — 21 с.
52. Марочко В. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929—1941) / В. І. Марочко, Г. Хілліг. — К.: Наук. світ, 2003. — 302 с.
53. Методи виховання і прикладна психологія // Путь просвещения. — 1923. — № 1. — С. 338—340.
54. Нариси українського шкільництва (1905—1933) / О. В. Сухомлинська та ін. — К.: Заповіт, 1996. — 304 с.
55. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР (1917—1967). — К.: Рад. шк., 1967. — 483 с.
56. Н. Т. Педологические институты, как самостоятельные научные центры. История развития Одесского Педологического Ин-та / Н. Т. [Николай Тарасевич. — Авт.] // Путь просвещения. — 1923. — № 4. — С. 126—149.
57. Обухова Л. Несоставшийся диалог / Л. Обухова // Педология. — 2000. — № 1. — С. 20—22.
58. Операційний план на 1925—1926 рік // Загальне навчання в УСРР: законодавчі та інструктивні матеріали. — Ч. 1. — Х.: ДВУ, 1926. — С. 37—43.
59. Освітня хроніка: По УСРР: В Упрсоцвиху // Шлях освіти. — 1927. — № 8—9. — С. 201—206.
60. Освітня хроніка: По УСРР: В Наркомосі // Шлях освіти. — 1927. — № 2—3. — С. 142—145.
61. Палей Е. М. Психофізіологічне дослідження неповнолітніх правопорушників / Е. М. Палей // Шлях освіти. — 1927. — № 12. — С. 114—126.
62. Педагогічна лабораторія // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1929. — № 4. — С. 130—132.
63. Первая сессия Научно-Методического Комитета (21—30.01.1923) // Путь просвещения. — 1923. — № 3. — С. 303—307.
64. Попів О. І. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей / О. І. Попів // Маловідомі першоджерела української педагогіки (др. пол. XIX—XX ст.): хрестоматія. — К.: Науковий світ, 2003. — С. 237—240.
65. Попів О. І. Український Науково-Дослідний Інститут Педагогіки у Харкові / О. І. Попів // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 130—138.
66. Постанова про проведення в життя 7-річної єдиної трудової школи (15 червня 1920 р.) // Збірник декретів, постанов, наказів та розпоряджень по Народному комісаріату освіти УСРР. — Х.: Всеукр. держ. вид-во, 1920. — Вип. 1. — С. 16—17.
67. Про стан дитинства на Україні // Путь просвещения. — 1924. — № 4—5. — С. 309—314.
68. Протопопов В. П. Завдання рефлексології та її методи / В. П. Протопопов // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1925. — № 1. — С. 7—17.
69. Протопопов В. П. Проблема утворення науки про поведінку / В. П. Протопопов // Укр. вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. — 1928. — № 1 (8). — С. 189—197.

70. Розвиток народної освіти і педагогічної науки в Українській РСР: наук. зап. НДІП УРСР. — Т. 6. — Сер. педагогічна. — К.: Рад. шк., 1957. — 448 с.
71. 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.
72. Ряппо Я. П. Чергові завдання науково-методичної роботи: доп. на пленумі Держнаукметодкому і Головнаук України // Шлях освіти. — 1926. — № 2. — С. 1—11.
73. Система соціального виховання дітей // Порадник по соціальному вихованню дітей. — Х., 1921. — Вип. 1.
74. Сірополко С. Історія освіти в Україні / Степан Сірополко. — К.: Наук. думка, 2001. — 912 с
75. Совещание Завгубсоцвоса (5—12.02.1923) // Путь просвещения. — 1923. — № 3. — С. 307—313.
76. Соколянський І. П. Педагогіка школи та родини у системі соціального виховання / І. П. Соколянський // Радянська освіта. — 1928. — № 10. — С. 3—7.
77. Соколянський І. П. Установи для сліпоглухонімих дітей на Україні / І. П. Соколянський // Всесвіт. — 1928. — № 21. — С. 14—15.
78. Соціалістичне змагання УНДП та Харківської Досвідно-педагогічної станції соціального виховання // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1929. — № 4. — С. 120—124.
79. Супрун М. О. Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина XIX — перша половина XX ст.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Микола Олексійович Супрун. — К., 2008. — 34 с.
80. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. — К.: А.П.Н., 2003. — 68 с.
81. Сухомлинська О. В. Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології і педагогіки / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. — 2005. — № 1. — С. 41—45.
82. Сухомлинська О. В. Соколянський І. П. / О. В. Сухомлинська // Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн. — Кн. 2 / за ред. О. В. Сухомлинської. — К.: Либідь, 2005. — С. 296—301.
83. Таранченко О. Періоди становлення та розвитку системи спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні / Оксана Таранченко // Дефектологія. — 2006. — № 3. — С. 47—52.
84. Тарасевич М. М. Дитяча нервовість як наслідок брутального поводження і фізичного насильства над дітьми / М. М. Тарасевич // Шлях освіти. — 1930. — № 4. — С. 27—36.
85. Тарасевич Н. Н. Итоги II съезда психоневрологов в Ленинграде / Н. Н. Тарасевич // Путь просвещения. — 1924. — № 4—5. — С. 163—189.
86. Тарасевич Н. Одеський Лікарсько-Педагогічний Кабінет / Н. Тарасевич // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 142—146.
87. Тарасевич Н. О научно-педагогической работе в детучреждениях Соцвоса / Н. Тарасевич // Наша школа. — 1923. — № 4—5. — С. 31—35.
88. Тарасевич Н. Педология и ее значение в современном педагогическом строительстве / Н. Тарасевич // Путь просвещения. — 1923. — № 4. — С. 1—22.
89. Тарасевич В. А. Одеський краєвий колектор для дефективних дітей / В. А. Тарасевич // Шлях освіти. — 1927. — № 4. — С. 218—219.

90. Тарасевич Н. Н. Высшие педологические курсы в Одессе / Н. Н. Тарасевич // Путь просвещения. — 1923. — № 4. — С. 289.
91. Третьяков М. С. Спроба тестування швидкості письма шкільників / М. С. Третьяков // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1930. — № 3—4. — С. 73—82.
92. Трошин Григорий Яковлевич // [Електронний ресурс]. — Режим доступу: www.ihst.ru/project/emigrants.
93. У Наркомосвіті // Рад. освіта. — 1927. — № 10. — С. 64—67.
94. Харківський лікарсько-педагогічний кабінет 1928/29 р. // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. — 1929. — № 4. — С. 128—130.
95. Шевченко О. Е. Підготовка вчителів-дефектологів в Україні у 20-х рр. ХХ ст. / О. Е. Шевченко // Дефектологія. — 2006. — № 3. — С. 43—46.
96. Щиголев И. И. Психические эпидемии в России / И. И. Щиголев // [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [magazine.mospsy.ru|pomeros5|s1.shtml](http://magazine.mospsy.ru/pomeros5|s1.shtml)
97. Ярмаченко М. Д. Історія сурдопедагогіки / М. Д. Ярмаченко. — К.: Вища школа, 1975. — 423 с.
98. 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.

О. В. Сухомлинська

3.3. ПСИХОТЕХНІКА І НОП КРІЗЬ ПРИЗМУ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ (методологія і технології)

У педагогічній літературі останнього часу до певної міри приділяється увага питанням теорії і методики розвитку освіти в 1920-х роках, проте вони розглядалися переважно в дисертаційних дослідженнях (тобто не мали широкого вжитку) та навчально-методичній літературі. У першій групі джерел цей період розглядався під кутом зору власної дослідницької теми, окремого предмета³⁰⁴, у другій — схематично, побіжно й у цілому за старими, ще радянськими

³⁰⁴ Див., напр.: Л. Г. Цибулько. Соціальне виховання у вітчизняній теорії і практиці 20—30-х років ХХ ст.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Луганськ, 2005. — 20 с.; Мазуренко С. Г. Трудова спрямованість навчання у загальноосвітніх школах України (1920—1937): дис. ... канд. пед. наук / Ін-т педагогіки. — К., 2004. — 223 с.; Швидун В. М. Особливості педагогічних змін у діяльності загальноосвітніх шкіл України (1917—1941): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — Житомир, 2009. — 20 с.