

Рівненський державний гуманітарний університет
Міністерство освіти і науки України

Рівненський державний гуманітарний університет
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ШПИЧАК ІННА ПЕТРІВНА

УДК 37 (091)

ДИСЕРТАЦІЯ
ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ
В. Ф. ШМІДТ (1889–1937 рр.)

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ **І. П. Шпичак**

Науковий керівник: **Петренко Оксана Борисівна**
доктор педагогічних наук, професор

РІВНЕ – 2017

АНОТАЦІЯ

Шпичак І. П. Проблеми виховання дітей у творчій спадщині В. Ф. Шмідт (1889–1937 рр.). – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне, 2017.

У дисертації на основі цілісного ретроспективного аналізу життя, педагогічної діяльності та творчої спадщини розкрито феномен педагогічної персоналії В. Шмідт; узагальнено погляди ученої на проблему виховання дітей; виокремлено передумови та чинники формування її світогляду та педагогічних поглядів; обґрунтовано основні напрями науково-педагогічної діяльності В. Шмідт; визначено зміст творчої спадщини (вивчення впливу харчових рефлексів на безумовні реакції; педагогічні аспекти психоаналізу, психоаналітичне виховання дітей раннього та дошкільного віку; організоване виховання в дитячому будинку; статеве виховання; дошкільна освіта та виховання; навчання і виховання дітей із відхиленнями у психічному розвитку; колективне виховання; «правильний» підхід до виховання дітей з увагою до їхніх конституційних і психологічних особливостей; вимоги до особистості вихователя й принципи роботи вихователів тощо), а також розкрито погляди педагога на специфіку організації виховання дітей. Удосконалено уявлення про роль просвітницької та експериментальної педагогічної діяльності В. Шмідт у вітчизняному освітньому просторі ранньорадянського періоду.

Аналіз джерельної бази досліджуваної проблеми дав змогу значний масив джерел розподілити на *шість* основних груп. *Першу групу* становлять науково-педагогічні праці В. Шмідт, її епістолярій (листування з Д. Берлінгем, М. Кляйн, К. Чуковським, Ш. Радо, А. Фройд, В. Хоффером, Е. Шнайдером), у яких відображено основні наукові дослідження та погляди щодо практики виховання дітей. *Другу групу* утворюють документи й матеріали вітчизняних архівів:

Центрального державного архіву вищих органів влади та органів державного управління України (Ф. 166. Народний комісаріат освіти Української РСР/НКО УРСР), Державного архіву м. Києва (Ф. 216. Київський Фребелівський інститут Київського Фребелівського товариства; Ф. 16. Київський університет 1834–1920 рр.). *Третю групу* складають праці відомих педагогів (Г. Гринько, Н. Крупська, П. Лєсгафт, Я. Ряппо), психологів і педологів (П. Блонський, Л. Виготський, О. Залужний, А. Залкінд, С. Моложавий), психоаналітиків (М. Вульф, І. Єрмаков, В. Рижков, С. Шпільрейн) із теми дослідження. *Четвертою групою* є тогочасні періодичні видання, на сторінках яких було висвітлено досліджувану проблему («Путь просвещения» (1922–1931 рр.), «Дошкольное воспитание» (1928 р.), «Вестник воспитания» (1890–1917 рр.), «Народное просвещение» (1917–1937 рр.), «На путях к новой школе» (1922–1933 рр.), «Педология» (1928–1932 рр.). *П'ята група* – це джерела інтерпретаційного характеру, як-от: дисертації, монографії, публікації, присвячені досліджуваній темі та дотичні до неї, які дають змогу розкрити суспільно-політичні та культурологічні чинники формування світоглядних позицій В. Шмідт та схарактеризувати особливості її науково-педагогічної діяльності. До *шостої групи* належить довідково-бібліографічна література, представлена педагогічними та психологічними енциклопедіями, словниками, бібліографічними виданнями.

У контексті вивчення теоретичних засад проблеми у дисертації проаналізовано сутність базових понять дослідження: «творча спадщина», «педагогічне краєзнавство», «виховання», «проблеми виховання», «дитина», «дитинство», «психоаналітична педагогіка», «психоаналітичне виховання». На основі термінологічного аналізу уточнено та з'ясовано сутність важливих для пропонованого дослідження понять:

- «творча спадщина» – цінний для прийдешніх поколінь досвід науково-педагогічної діяльності, що вирізняється новизною, оригінальністю та індивідуальним стилем творця у відповідній галузі;

- «проблеми виховання» – складні теоретичні або практичні питання виховання, завдання формування особистості, що потребують вирішення,

вивчення, дослідження для досягнення певної мети; суперечливі ситуації, що не мають однозначного вирішення (зі ступенем невизначеності) та є перешкодами на шляху до здобуття цілеспрямованого результату процесу виховання;

- «психоаналітична педагогіка» – галузь педагогіки, орієнтована на вивчення особистості дитини, забезпечення збереження її психіки, корекцію девіантних виявів у поведінковій сфері, побудову диференційованого виховного процесу на основі особистісного підходу, надання допомоги дитині у подоланні прихованих інстинктивних потягів несвідомого характеру, забезпечення максимальної співпраці батьків, педагогів, учнів у навчально-виховному процесі;

- «психоаналітичне виховання» – послідовна виховна діяльність, спрямована на виявлення природи глибинних підсвідомих мотивів поведінки дитини для вирішення завдання опанування дитиною своїх потягів за допомогою засобів розумної регуляції, з урахуванням особливостей її природного фізичного та психічного розвитку.

Проаналізовано стан розробленості обраної проблеми, який підтвердив її актуальність та доцільність дослідження і засвідчив, що у сучасній науковій і педагогічній літературі відсутнє належне висвітлення творчої спадщини В. Шмідт. Історіографію дослідження класифіковано за хронологічним і проблемним підходами та виокремлено у ній *два етапи*. Перший етап (*30-ті – перша половина 80-х років ХХ ст.*) – фрагментарні згадки та початкове вивчення творчої спадщини В. Шмідт (М. Вульф, В. Райх, М. Яницький та ін.). У цей час постать педагога була більш відома та високо оцінена серед західних науковців, у вітчизняному науково-педагогічному дискурсі не отримала належного висвітлення та оцінки і представлена незначними розвідками. Другий етап (*друга половина 80-х рр. ХХ ст. – до сьогодні*) включає наукові праці (А. Анжеліні, А. Белкін і О. Литвинов, Ф. Бреннер, О. Еткінд, В. Лейбін, Ж. Марті, М. Мельникова, О. Обухов, В. Овчаренко, А. Парамонова, О. Петренко, С. Ріхенбехер, І. Чиркова, Т. Шикалова, О. Яницький та ін.), у яких здійснено аналіз окремих напрямів та аспектів педагогічної, психологічної, просвітницької та науково-експериментальної діяльності В. Шмідт.

У дисертації здійснено цілісний і системний аналіз життєвого і творчого шляху В. Шмідт. Виокремлено передумови та пріоритетні чинники формування світоглядних та наукових засад педагогічної позиції дослідниці: родинне виховання (родинне середовище сприяло формуванню таких особистісних якостей і рис характеру, як висока моральність, доброта, любов до Батьківщини, вірність ідеалам і принципам), освіта (В. Шмідт здобула ґрунтовну освіту, навчаючись у Маріїнській жіночій гімназії в Одесі, на Бестужевських курсах у Санкт-Петербурзі, а згодом у Фребелівському педагогічному інституті в Києві), близьке оточення (одруження з відомим науковцем О. Шмідтом та народження сина зумовило формування світоглядних позицій, визначення векторів наукових досліджень, зацікавлення справою виховання дітей), суспільно-політичні події (революція 1905–1907 рр., Перша світова війна, революція 1917 р., утворення радянської держави, побудова нової системи освіти справили значний вплив на формування характеру В. Шмідт).

На основі аналізу основних віх життя і діяльності В. Шмідт у контексті розвитку суспільно-політичної дійсності окресленого періоду, визначено зміст та основні напрями науково-педагогічної діяльності просвітительки у період з 1917 по 1937 рр., а саме: *громадсько-просвітницький*, що пов'язаний із популяризацією Вірою Шмідт ідей виховання дітей серед робітників і широкої громадськості; *організаційно-реформаторський*, представлений діяльністю В. Шмідт у дошкільному відділі Наркомосу (1917–1920 рр.) щодо розбудови дошкільної справи в радянській державі; *психоаналітичний*, що охоплює період роботи у психоаналітично зорієнтованому експериментальному закладі – Дитячому будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність» (1921–1922 рр.), а також на посаді секретаря Російського психоаналітичного товариства; *корекційно-виховний*, що пов'язаний з роботою в Інституті вищої нервової діяльності (1925–1929 рр.), консультантом педагогічної консультації для батьків (1929 р.) і в Експериментальному дефектологічному інституті (1930 р.), зміст якої полягав у пошуку шляхів виховання і перевиховання дітей із відхиленнями в розвитку.

З'ясовано, що у різних сферах науково-педагогічної діяльності В. Шмідт дотримувалась чіткої позиції про значний вплив середовища на формування особистості, важливість у вихованні враховувати природні потреби дитини та застосовувати неавторитарні, гуманні методи, засновані на довірі та глибокому знанні дитячої психіки.

У дослідженні визначено особливості організації виховання дітей у радянському виховному просторі 20-х років ХХ ст., тобто періоду найбільш активної науково-педагогічної В. Шмідт. На основі ретроспективного аналізу архівних джерел та психолого-педагогічної літератури з'ясовано чинники, що визначали специфіку організації виховання дітей досліджуваного періоду, як-от: криза перехідного періоду у державі, поширення високої дитячої смертності, безпритульності та злочинності, пошук нових форм і методів навчання та виховання дітей з «новим революційним мисленням», залучення для вирішення цих проблем досліджень з педології, рефлексології, психотехніки та психоаналізу, які підтримувалися владою.

На основі аналізу з'ясовано, що одним з вагомих досягнень В. Шмідт був внесок в організацію та функціонування психоаналітично орієнтованого закладу – Дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність» (1921–1925 рр.). Метою існування Дитячого будинку було застосування психоаналітичних положень до виховання дітей раннього та дошкільного віку, розробка науково обгрунтованої психоаналітичної педагогіки.

У дослідженні виокремлено запропоновані В. Шмідт психоаналітичні та педагогічні підходи до системи виховання дітей у Дитячому будинку-лабораторії. Виокремлено принципи роботи вихователів, обгрунтовані В. Шмідт, а саме: відсутність покарань і розмов суворим тоном; відсутність надмірного прояву ніжності і ласки до дітей; заборона бурхливих проявів любові з боку дорослих; заборона суб'єктивної оцінки дітей, оцінка не самої дитини, а результатів її діяльності, дотримання максимальної стриманості у присутності дітей.

На основі комплексного аналізу з'ясовано, що дослідниця надавала провідного значення вихованню дитини у колективі, де проходить повноцінний

розвиток особистості, її соціалізація, реалізується принцип підпорядкування особистих інтересів інтересам групи. Визначено, що аналіз Вірою Федорівною Шмідт колективного життя дітей стосувався вивчення питань обмежень дитячої діяльності, вияву почуттів власності та жадібності у дітей, конфліктів, впливу зовнішньої обстановки на розвиток особистості дитини. Доведено, що у творчій спадщині В. Шмідт представлено цінний матеріал для педагогів та психологів щодо «правильного» підходу до виховання дітей з врахуванням їхніх конституційних та психологічних особливостей.

Систематизовано та узагальнено дослідження В. Шмідт стосовно виховання дітей раннього і дошкільного віку, особливостей їхніх звичок та формування характеру, взаємостосунків у колективі однолітків, успішної соціалізації, виховання дітей з відхиленнями у розвитку.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає у тому, що висновки й основні положення дисертації доповнюють вітчизняне історико-педагогічне знання, сприяють освоєнню змісту виховної концепції В. Шмідт, зокрема ідей про виховання дітей раннього та дошкільного віку. Систематизовані й узагальнені положення, фактологічний матеріал, джерельна база дослідження можуть слугувати основою для розширення, доповнення та оновлення змісту навчальних дисциплін «Педагогіка», «Психологія», «Історія педагогіки», «Історія психології», «Теорія та методика виховання», а також стати в нагоді під час написання кваліфікаційних робіт і у процесі підвищення кваліфікації вчителів, психологів, соціальних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти.

Основні результати дослідження впроваджено у навчальний процес загальноосвітніх навчальних закладів та інституцій системи педагогічної освіти України.

Ключові слова: В. Ф. Шмідт, творча спадщина, проблеми виховання, дитина, психоаналітична педагогіка, психоаналітичне виховання, Дитячий будинок-лабораторія, педологія, психоаналіз.

ABSTRACT

Shpychak I. P. Problems of Children Education in the Creative Heritage of V. F. Shmidt. – Manuscript.

Thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences, specialty 13.00.01 – General Pedagogy and History of Pedagogy. – Rivne State University of Humanities, Rivne, 2017.

In the thesis on the basis of a holistic retrospective analysis of the life, pedagogical activity and creative heritage the phenomenon of pedagogical personality of V. Shmidt has been revealed; the views of the scientist on the problem of children education have been generalized; the preconditions and factors of her outlook and pedagogical views formation have been singled out; the principal directions of scientific and pedagogical activity of V. Shmidt have been substantiated; the content of the creative heritage has been defined (studying the influence of food reflexes on unconditional responses; pedagogical aspects of psychoanalysis, psychoanalytic education of early aged and pre-school children; organized education in orphanages; sexual education; pre-school education; training and education of children with disabilities in mental development; education in a group; «correct» approach to the children education taking into account their body habitus and psychological peculiarities; requirements to the personality of an educator and working principles of educators, etc.) as well as the views of the pedagogue on the organization specificity of children education have been revealed. The concept of the role of educational and experimental pedagogical activity of V. Shmidt in the national educational space of the early Soviet period has been improved.

The analysis of the research sources has made it possible to divide a great range of sources into six main groups. *The first group* consists of scientific and pedagogical works by V. Shmidt, her epistolary (intercourse in correspondence with D. Burlingham, M. Klein, K. Chukovskyi, Sh. Rado, A. Freud, V. Hoffer, E. Schneider) which represents basic scientific research and views on the practice of children education. *The second group* includes documents and materials of the national archives: the Central State Archive of the Supreme Government and State Administrative Body of Ukraine

(F. 166. People's Commissariat of Education of the Ukrainian Soviet Socialist Republic / PCE of the Ukrainian SSR), the State Archive of Kiev (F. 216. Kiev Fröbel Institute of Kiev Fröbel Society; F. 16. Kiev University, 1834–1920). *The third group* consists of the works of well-known pedagogues (H. Hrynko, N. Krupska, P. Lyeshaft, Ya. Ryappo), psychologists and paedologists (P. Blonskyi, L. Vyhotskyi, O. Zaluzhnyi, A. Zalkind, S. Molozhavyi), psychoanalysts (M. Wolf, I. Yermakov, V. Ryzhkov, S. Shpilrein) on the subject of the research. *The fourth group* represents the periodical pedagogical issues of the investigated period («The Way of Enlightenment» (1922–1931), «Preschool Education» (1928), «The Bulletin of Education» (1890–1917), «People's Education» (1917–1937), «On the Way to a New School» (1922–1933), «The Paedology» (1928–1932). *The fifth group* contains the interpretive sources, namely: dissertations, monographs, publications devoted to the subject under the study and congenial to it, which enables to reveal the socio-political and cultural factors of the outlook formation of V. Shmidt and characterize the peculiarities of her scientific and pedagogical activity. *The sixth group* includes reference literature, represented by pedagogical and psychological encyclopedias, dictionaries, bibliographic publications.

In the context of studying the theoretical foundations of the problem the essence of the key concepts of the investigation has been analysed in the thesis: «creative heritage», «pedagogical ethnography», «education», «education problems», «a child», «childhood», «psychoanalytic pedagogy» and «psychoanalytic education». On the basis of the terminological analysis, the essence of the significant concepts of the investigation has been clarified and found out:

- «creative heritage» – valuable for future generations experience of scientific and pedagogical activity, characterized by novelty, originality and individual style of the creator in the relevant field;
- «education problems» – complex theoretical or practical issues of education, tasks of personality formation that need to be solved, studied, investigated to achieve a certain goal; contradictory situations that do not have an unambiguous solution (with a degree of uncertainty) and are obstacles to the achievement of the task-oriented result of the education process;

- «psychoanalytic pedagogy» – a branch of pedagogy, focused on the study of the child's personality, providing the psyche safety, correction of deviant manifestations in the behavioural sphere, formation of the differentiated educational process on the basis of an individual approach, supporting the child to overcome the hidden instinctive impulses of the unconscious nature, providing the maximum cooperation of parents, pedagogues and pupils in the educational process;

- «psychoanalytic education» – a systematic educational activity referred to revealing the nature of underlying subconscious motives of child's behaviour in order to solve a task of mastering instincts by a child with the help of means of reasonable regulation taking into account the peculiarities of his natural physical and mental development.

The development state of the chosen problem has been analyzed which results in confirming the urgency and expediency of the research and testifying that there is no proper coverage of the creative heritage of V. Shmidt in modern scientific and educational literature. The historiography of the research has been classified according to chronological and problematic approaches and *two stages* have been distinguished. The first stage (*from the 30s to the first half of the 80s of XXth century*) includes fragmented references and the initial study of the creative heritage of V. Shmidt (M. Wolf, W. Reich, M. Yanytskyi and others). In those times, the figure of the pedagogue was more well-known and highly appreciated among western scholars; in the domestic scientific-pedagogical discourse it did not receive proper coverage and evaluation and was represented by limited studies. The second stage (*from the second half of the 80s of XXth century to nowadays*) includes scientific works (A. Angelini, A. Belkin and O. Lytvynov, F. Brenner, A. Etkind, V. Leibin, J. Marti, M. Melnykova, O. Obukhov, V. Ovcharenko, A. Paramonova, O. Petrenko, S. Richenbecher, I. Chyrkova, T. Shykalova, O. Yanytskyi and others) in which the analysis of specific directions and aspects of pedagogical, psychological, educational and scientific-experimental activity of V. Shmidt was performed.

In the thesis a holistic and systematic analysis of the life and creative career of V. Shmidt has been carried out. The preconditions and the priority factors of the formation of the ideological and scientific foundations of the pedagogical position of the

researcher have been identified: family upbringing (the family environment contributed to the formation of such personal qualities and traits of a character, such as high morality, kindness, love to the Motherland, loyalty to ideals and principles), education (V. Shmidt gained a thorough education, studying at Mariinska Women's Gymnasium in Odessa, at Bestuzhev courses in St. Petersburg, and later at Fröbel Pedagogical Institute in Kyiv), a close environment (the marriage with a well-known scientist O. Shmidt and the birth of a son caused the formation of ideological positions, the definition of scientific research vectors, the interest in children education), socio-political events (the revolution of 1905–1907, World War I, the revolution of 1917, the formation of the Soviet state and a new education system had a significant impact on the character development of V. Shmidt).

On the basis of the analysis of the main aspects of the life and activity of V. Shmidt in the context of the socio-political reality development of the defined period, the content and main directions of the educational and pedagogical activity of the educator in the period from 1917 to 1937 have been determined, namely: *public education* which is connected with popularization of ideas about children education among the workers and general public by V. Shmidt; *organizational and reformatory* which is represented by the activity of V. Shmidt in the pre-school department of People's Commissariat of Education (1917–1920) about the pre-school education development in the Soviet state; *psychoanalytic* that covers the period of work in the psychoanalytically oriented experimental institution - Children's Home-Laboratory «International Solidarity» (1921–1925), as well as the secretary of the Russian Psychoanalytic Society; *correction and educational* connected with the work at the Institute of Higher Nervous Activity (1925–1929), as a consultant of Pedagogical Consultation Centre for Parents (1929) and at the Experimental Defectology Institute (1930), which provided the search of education methods for children with disabilities in mental development.

It has been found out that in various fields of scientific and pedagogical activity V. Shmidt upheld a clear position of the significant influence of the environment on the formation of an individual, the importance of taking into account the natural needs of a

child in the upbringing process and applying non-authoritarian, humane methods based on trust and profound knowledge of the child's psyche.

The peculiarities of the organization of children education in the Soviet educational space in the 20s of XX century have been defined in the research that is the period of the most active scientific-pedagogical career of V. Shmidt. On the basis of a retrospective analysis of archive sources and psychological and pedagogical literature the factors that determined the specificity of the organization of children education of the studied period have been found out, such as: the crisis of the transition period in the state, the growth of infant mortality rate, homelessness and crime, the search for new forms and methods of education and upbringing of children with the «new revolutionary thinking», the involvement of paedology, reflexology, psychotechnics and psychoanalysis researches, which were supported by the authorities, to solve these problems.

On the basis of the analysis, it has been found out that one of the significant achievements of V. Shmidt was the contribution to organization and functioning of a psychoanalytically-oriented institution – Children's Home-Laboratory «International Solidarity» (1921–1925). The purpose of the existence of Children's Home-Laboratory was the use of psychoanalytic provisions of education of early and preschool-aged children, the development of scientifically grounded psychoanalytic pedagogy.

Psychoanalytic and pedagogical approaches to the system of children education in Children's Home-Laboratory suggested by V. Shmidt have been outlined in the research. The working principles of educators V. Shmidt founded have been singled out, namely: absence of punishments and strict tone of conversations; absence of excessive manifestation of tenderness and affection for children; prohibition of violent manifestation of love by adults; prohibition of subjective assessment of children; assessment not of the child, but the results of his activities; maintenance of maximum restraint in the presence of children.

On the basis of the complex analysis it has been found out that the researcher attached considerable importance to children education in a group, where an individual receives fully development and socialization, and a principle of personal interests

subordination to the interests of the group is realized. It has been determined that Vira Fedorivna Shmidt's analysis of the life of children in groups concerned the study of restrictions of children activities, revealing the sense of ownership and greed of children, conflicts, the influence of the external environment on the development of child's personality. It has been proved that the creative heritage of V. Shmidt includes valuable material for pedagogues and psychologists to comprehend the «correct» approach to children education taking into account their body habitus and psychological peculiarities.

V. Schmidt's research on the education of children of early and pre-school age, the peculiarities of their habits and character formation, interrelationship in a group, successful socialization and education of children with disabilities in mental development have been systematized and generalized.

The practical significance of the research results consists in that the conclusions and main provisions of the thesis complete the national historical and pedagogical knowledge, contribute to the mastering of the content of the educational concept of V. Shmidt, in particular the ideas about education of children of early and preschool age. Classified and generalized provisions, factual materials, sources of the research can serve as the basis for the extension, complement and updating of the contents of academic disciplines «Pedagogy», «Psychology», «History of Pedagogy», «History of Psychology», «Theory and Methodology of Education», as well as to be of use while writing qualification papers and in the process of professional development of teachers, psychologists, social workers in the system of postgraduate pedagogical education.

The main results of the research have been implemented into the educational process of comprehensive educational institutions and institutions of the pedagogical education system of Ukraine.

Key words: V. F. Shmidt, creative heritage, education problems, a child, psychoanalytic pedagogy, psychoanalytic education, Children's Home-Laboratory, paedology, psychoanalysis

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації

1. Шпичак І. П. Психоаналітичні ідеї в контексті радянської освітньої політики першої половини ХХ ст. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. зб. наук. праць. Київ, 2014. Вип. 18 (2). С. 431–437.

2. Шпичак І. П. Роль В. Ф. Шмідт в організації статевого виховання дітей на засадах психоаналізу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць*. Київ, 2015. Вип. 24 (34). С. 85–89.

3. Шпичак І. П. Психолого-педагогічні особливості роботи вихователів (на прикладі дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність» (1921–1925 рр.)). *Науковий вісник Чернівецького університету імені Юрія Федьковича*. Чернівці, 2015. Вип. 766. С. 213–218 (Серія «Педагогіка і психологія»).

4. Шпичак І. П. Щоденник матері В. Ф. Шмідт як спроба комплексного вивчення феноменології дитинства. *Научные труды SWorld*. електрон. междун. период. научн. издание. 2015. Вып. 4 (41). Том 7. URL : <http://www.sworld.com.ua/index.php/uk/component/search/?searchword=речь+педагога&submit=Search&searchphrase=any&ordering=newest>. (Дата звернення: 22.12.2015).

5. Шпичак І. П. Експериментальне дослідження розвитку особистості дитини в колективі (на прикладі дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність»). *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань, 2016. Вип. 1. С. 355–363.

6. Шпичак І. П. Проблеми розвитку та виховання особистості у спадщині вітчизняних психоаналітиків 20-х років ХХ ст. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 3. С. 71–74.

7. Шпичак І. П. Інноваційні форми соціального виховання дітей (20-ті роки ХХ ст.): пошуки, реалії, перспективи. *Іноватика у вихованні*: зб. наук. праць. Рівне, 2017. Вип. 5. С. 279–287.

Опубліковані праці апробаційного характеру

8. Шпичак І. П. Застосування психоаналітичних підходів до виховання дітей дошкільного віку у Дитячому Будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність» (1921–1925 рр.). *Наука, освіта, суспільство очима молодих*: матеріали VII Міжнародної науково–практичної конференції студентів та молодих науковців. Частина 1. Психолого-педагогічний напрям. (м. Рівне, 15 трав. 2014). Рівне, 2014. С. 166–168.

9. Шпичак І. П. Роль В.Ф. Шмідт в організації дошкільного виховання дітей на засадах психоаналізу. *Актуальні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень шкільної освіти*: збірник тез і анотованих матеріалів XIV Всеукраїнської історико-педагогічної науково-практичної конференції. (м. Київ, 14 листоп. 2014). Київ, 2014. С. 104–105.

10. Шпичак І. П. Внесок В. Ф. Шмідт в організацію діяльності дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність» (1921–1925 рр.). *Освіта крізь призму мікроісторії: заклади освіти, особистості, навчальна література, листування*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 22 жовт. 2015). Київ, 2015. С. 299–309.

11. Шпичак І. П. Проблема психічного розвитку дітей раннього та дошкільного віку (на основі щоденникових спостережень В. Ф. Шмідт). *Інноватика у вихованні*: зб. наук. пр. Рівне, 2015. Вип. 2. С. 296–302.

12. Шпичак І. П. Особливості організації виховання дітей у вітчизняному освітньому просторі (20-ті рр. ХХ ст.). *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції: у 3 ч. (м. Суми, 8 груд. 2016). Суми, 2016. Ч. 3. С. 81–84.

13. Шпичак І. П. Суспільно-політична зумовленість становлення системи соцвиху в Україні (1920 р.). *Розвиток освіти в добу Української революції (1917–1921)*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. семінару (м. Київ, 17 травня 2017). Київ, 2017. С. 52–54.

***Опубліковані праці, які додатково відображають
наукові результати дисертації***

14. Шпичак І. П. Самоактуалізація як необхідна умова особистісного зростання педагога. *Нова педагогічна думка*. 2010. № 2. С. 71–73.

15. Шпичак І. П. Проблеми розв'язання та усунення педагогічних конфліктів. *Нова педагогічна думка*. 2011. № 4. С. 74–76.

16. Шпичак І. П. Мотиваційна готовність педагога до здійснення інноваційної діяльності. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 2. С. 114–116.

17. Шпичак І. П. Педагогічна сутність і структура конкурентоспроможного фахівця. *Нова педагогічна думка*. 2012. С. 154 (спецвипуск).

18. Шпичак І. П. Психологічна підготовка керівника навчального закладу до роботи в умовах соціально-економічних змін. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 2. С. 25–27.

ЗМІСТ

ВСТУП	18
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ	
ДОСЛІДЖЕННЯ	27
1.1. Джерельна база та категорійно-поняттєвий апарат дослідження.....	27
1.2. Історіографія проблеми дослідження.....	52
Висновки до першого розділу.....	69
РОЗДІЛ 2. ЖИТТЄВИЙ І ТВОРЧИЙ ШЛЯХ В. ШМІДТ У	
КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ ДІЙСНОСТІ	
ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ ст.	
72	
2.1. Становлення і розвиток науково-педагогічних поглядів В. Шмідт ...	72
2.2. Основні напрями просвітницької діяльності В. Шмідт.....	93
Висновки до другого розділу.....	107
РОЗДІЛ 3. ПОГЛЯДИ ВІРИ ШМІДТ НА ПРОБЛЕМУ ОРГАНІЗАЦІЇ	
ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ	
110	
3.1. Особливості виховання дітей у радянському освітньому просторі	
(20-і рр. ХХ ст.)	110
3.2. Внесок Віри Шмідт в організацію виховання у Дитячому будинку-	
лабораторії «Міжнародна солідарність» (1921–1925 рр.).....	130
3.3. Погляди В. Шмідт на особливості роботи педагогів-вихователів ...	156
3.4. В. Шмідт про підходи і принципи виховання дітей раннього і	
дошкільного віку.....	174
Висновки до третього розділу.....	192
ВИСНОВКИ	197
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	202
ДОДАТКИ	228

ВСТУП

Актуальність теми. У контексті реформування сучасної системи освіти, реалізації концепції «Нової української школи» назріла необхідність побудови нової стратегії виховання, забезпечення відповідного сьогоденню бачення людини та її призначення у житті. Виклики сучасного соціуму детермінують вимоги навчання дітей жити, успішно діяти у світі, самовизначатися у ньому, розкривати індивідуальні творчі здібності.

На важливості такої вимоги наголошено в державних освітніх документах – законах України «Про освіту» (2017) [76], «Про вищу освіту» (2014) [77], Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки (2015) [225], Концепції «Нова українська школа» (2016) [103]. У Концепції «Нової української школи» одним зі складників формули нової школи названо «наскрізний процес виховання, який формує цінності» [103].

З огляду на це на часі звернення до спадщини вітчизняних педагогів, психологів, діячів освіти і культури минулого, зокрема й тих, чиї ідеї не були належно поціновані й осмислені науковцями та педагогами-практиками.

У сучасному історико-педагогічному дискурсі набуває все виразнішої актуальності повернення до наукового обігу імен забутих, до певного часу замовчуваних педагогів радянської доби, творча спадщина яких містить вагомі просвітницькі, виховні ідеї, які можуть збагатити теорію і практику освіти й виховання. Учені досліджують персоналії у світлі сучасних зрушень у педагогіці, переосмислюють їхню творчість, інтерпретують авторські ідеї в ракурсі актуальних питань сучасності. До когорти останніх належить і уродженка Волинської губернії (м. Старокостянтинів) Віра Федорівна Шмідт (Яницька) – відомий фахівець у галузі дошкільного виховання, педології, психоаналізу, психоаналітичного виховання початку ХХ ст.

Творча спадщина просвітельки – багате джерело виявлення її психолого-педагогічних ідей, з'ясування засад педагогічної позиції, реконструкції науково-педагогічної діяльності, обґрунтування внеску в розвиток педагогічної науки й організації процесу виховання.

Педагогічна та наукова діяльність Віри Шмідт упродовж двадцяти років (від 1917 р. і до 1937 р.) зазнала багатьох кардинальних змін, зумовлених і розвитком її наукових інтересів, і тими історичними процесами, що відбувалися в країні. Попри незаперечні здобутки В. Шмідт у галузі дошкільного виховання, педології і психоаналізу, найбільшу цінність складає її внесок в організацію та функціонування унікального, єдиного на той час у світі психоаналітично зорієнтованого закладу – Дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність», який діяв у Москві протягом 1921–1925 рр.

В. Шмідт є автором відомої праці «Психоаналітичне виховання в Радянській Росії: звіт про Дитячий будинок-лабораторію в Москві» (1924, німецькою мовою) [347], статей із проблем дитячого психоаналізу та педагогіки, унікальної праці «Дневник матери» [269]. Утім, із публікаціями Віри Шмідт більш ознайомлені європейські читачі (саме в німецьких журналах було вперше видруковано її статті), що закономірно, зважаючи на тогочасні суспільно-політичні процеси в Радянському Союзі, пов'язані із заборною психоаналізу та педології, запереченням позитивного досвіду їхнього використання у практиці виховання дітей.

Своєчасність дослідження творчості В. Шмідт зумовлена, з одного боку, об'єктивною потребою за умов сьогодення ретельного вивчення її багатої, проте не проаналізованої ґрунтовно, педагогічної спадщини, а з іншого – присутньою вимогою висвітлення, узагальнення та критичного осмислення її поглядів на проблеми виховання дітей – епіцентра всієї педагогічної діяльності дослідниці.

За результатами історіографічного пошуку постає очевидне зацікавлення науковців творчою спадщиною та педагогічною діяльністю В. Шмідт лише із 70-х рр. ХХ ст.: педагогічну діяльність педагога в галузі дошкільного виховання розкрито у публікаціях М. Яницького [311]; здобутки у сфері психоаналітичного виховання розглянуто у працях А. Белкіна [13], Ф. Бреннера [21], М. Мельникової [141], В. Овчаренка [152], А. Парамонові [159; 160], Т. Шикалової [263], О. Еткінда [310]; педагогічну діяльність дослідниці частково проаналізовано в роботах О. Обухова [150], О. Петренко [173; 176], І. Чиркової [259], О. Яницького

[313; 314]. Окремі аспекти творчої спадщини В. Шмідт представлено на сторінках журналів «Дефектология» (1974 р.), «Дошкольное воспитание» (1974 р.), «Развитие личности» (2002 р.).

Незважаючи на часткове вивчення творчої спадщини В. Шмідт, педагогічна та просвітницька діяльність останньої до сьогодні не отримала об'єктивної аналітичної оцінки та не виступала предметом цілісного дослідження.

Доцільність звернення до конструктивних ідей В. Шмідт увиразнює безсумнівна актуальність проблеми виховання дітей: виховання психічно здорової, повноцінної особистості – одне із пріоритетних завдань українського суспільства. Багатство теоретичної спадщини й досвіду науково-педагогічної діяльності В. Шмідт, а також відсутність наукової розробки означеної проблеми зумовили вибір теми дисертації **«Проблеми виховання дітей у творчій спадщині Віри Федорівни Шмідт (1889–1937 рр.)»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційну роботу виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету на тему «Теоретичні та методичні засади різновекторності інноватики у вихованні: досвід, реалії, перспективи» (державний реєстраційний номер 0115U000268). Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 4 від 29.11.2013 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 1 від 28.01.2014 р.).

Мета дослідження – дослідити та систематизувати психолого-педагогічні ідеї Віри Федорівни Шмідт щодо виховання дітей у контексті суспільно-історичних змін ранньорадянського періоду.

Для досягнення мети дослідження передбачено виконання таких його **завдань:**

1. Обґрунтувати джерельну базу, визначити категорійно-поняттєвий апарат дослідження та окреслити історіографію проблеми.

2. Виокремити передумови й чинники формування світогляду та педагогічних поглядів В. Шмідт.

3. Визначити зміст творчої спадщини й основні напрями просвітницької і науково-педагогічної діяльності В. Шмідт.

4. Розкрити погляди Віри Федорівни Шмідт на специфіку організації виховання дітей.

Об'єкт дослідження – творча спадщина Віри Федорівни Шмідт (1889–1937 рр.).

Предмет дослідження – провідні психолого-педагогічні ідеї Віри Шмідт щодо сутності виховання дітей раннього і дошкільного віку.

Методи дослідження. Для реалізації мети, вирішення поставлених завдань на різних етапах роботи використано комплекс методів наукового дослідження, серед яких:

загальнонаукові (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) – для виявлення об'єктивних даних творчого доробку В. Шмідт, системи психолого-педагогічних поглядів з огляду на розвиток системи освіти в радянській державі у 20–30-х роках ХХ ст.;

загальні та специфічні методи історико-педагогічного дослідження, як-от:

- *пошуково-бібліографічний* – для опрацювання джерел, архівних документів, матеріалів періодичних видань із проблеми дослідження;

- *біографічний* – для розгляду життя та діяльності В. Шмідт і її наукового доробку, визначення місця біографії педагога в соціокультурному середовищі з метою розкриття особливостей становлення і розвитку світоглядних і педагогічних засад творчості;

- *феноменологічний* – для дослідження постаті В. Шмідт із позицій об'єктивності, оригінальності наукового осмислення фактів без ідеологічних нашарувань, упередженості й ідеалізації та для формулювання теоретичних положень і висновків;

- *хронологічно-проблемний* – для вивчення педагогічної і творчої спадщини В. Шмідт у динаміці змін і часовій послідовності;

- *проблемно-генетичний* – для систематизації ідеї В. Шмідт щодо виховання дітей для їхнього адекватного тлумачення й узагальнення;

- *ретроспективний* – для відновлення подій і процесів досліджуваного минулого за їхніми наслідками.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період від 1889 р. і до 1937 р. та визначені роками життя В. Шмідт (1889 р. – дата народження, 1937 р. – дата смерті). Водночас, із огляду на логіку історичного та логічного, що вимагає аналізу перебігу досліджуваних процесів у їхній єдності й нерозривності, умотивованим є вивчення творчої спадщини педагога в роки її активної педагогічної і просвітницької діяльності (1917–1937 рр.).

Джерельну базу дослідження становлять:

- *праці В. Шмідт*: науково-педагогічні дослідження із проблем психоаналітичного виховання дітей; результати власних спостережень, публікації, доповіді, щоденники, епістолярій;

- *документи вітчизняних архівів*: Центрального державного архіву вищих органів влади та органів державного управління України (Ф. 166. Народний комісаріат освіти Української РСР/НКО УРСР) і Державного архіву м. Києва (Ф. 216. Київський Фребелівський інститут Київського Фребелівського товариства; Ф. 16. Київський університет 1834–1920 рр.);

- *праці педагогів* (Г. Гринько [51–53], Н. Крупська [109], П. Лесгафт [121; 122], Я. Ряппо [210; 211]), *психологів, педологів* (П. Блонський [17], Л. Виготський [38], О. Залужний [85], А. Залкінд [83], С. Моложавий [142]),

- *прихильників психоаналізу* (М. Вульф [36; 37], І. Єрмаков [73], І. Перепель [172], В. Рижков [209], С. Шпільрейн [291]) із проблеми дослідження;

- *періодичні педагогічні видання досліджуваного періоду* («Вестник воспитания» (1890–1917 рр.), «Народное просвещение» (1917–1937 рр.), «Путь просвещения» (1922–1931 рр.), «На путях к новой школе» (1922–1933 рр.), «Дошкольное воспитание» (1928 р.), «Педология» (1928–1932 рр.) та ін.);

- *інтерпретаційні джерела* (монографії, дисертації, матеріали міжнародних і всеукраїнських педагогічних конференцій);

- довідкова література (педагогічні та психологічні енциклопедії, словники, бібліографічні видання).

У ході дослідження було використано матеріали Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського НАН України, Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського НАПН України, наукової бібліотеки Рівненського державного гуманітарного університету, Рівненської обласної універсальної наукової бібліотеки.

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

- на основі цілісного ретроспективного аналізу життя, педагогічної діяльності та творчої спадщини узагальнено погляди В. Шмідт на проблеми виховання дітей;

- розкрито феномен педагогічної персоналії В. Шмідт; виокремлено передумови та чинники формування її світогляду та педагогічних поглядів (родинне виховання, освіта, близьке оточення, суспільно-політичні події);

- визначено зміст творчої спадщини (вивчення впливу харчових рефлексів на безумовні реакції; педагогічні аспекти психоаналізу, психоаналітичне виховання дітей раннього та дошкільного віку; організоване виховання в дитячому будинку; статеве виховання; дошкільна освіта та виховання; навчання і виховання дітей із відхиленнями у психічному розвитку; колективне виховання; «правильний» підхід до виховання дітей з увагою до їхніх конституційних і психологічних особливостей; вимоги до особистості вихователя й принципи роботи вихователів тощо), а також основні напрями науково-педагогічної діяльності В. Шмідт (громадсько-просвітницький, організаційно-реформаторський (дошкільний), психоаналітичний, корекційно-виховний);

- розкрито погляди Віри Шмідт на специфіку організації виховання дітей (змістово-організаційні засади діяльності Дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність», принципи роботи вихователів, виховання у колективі, виховання і перевиховання дітей із відхиленнями в розвитку);

уточнено сутність ключових понять дослідження: «творча спадщина», «виховання», «проблеми виховання», «дитина», «психоаналітична педагогіка» та «психоаналітичне виховання»;

удосконалено уявлення про роль просвітницької та експериментальної педагогічної діяльності В. Шмідт у вітчизняному освітньому просторі означеного періоду;

подальшого розвитку набули систематизація та характеристика історіографії та джерельної бази дослідження.

До наукового обігу введено маловідомі джерела, що стосуються життя і діяльності В. Шмідт, а також віднайдено невідомі факти щодо спадщини В. Шмідт у вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що висновки й основні положення дисертації доповнюють вітчизняне історико-педагогічне знання, сприяють освоєнню змісту виховної концепції В. Шмідт, зокрема ідей про виховання дітей раннього та дошкільного віку. Систематизовані й узагальнені положення, фактологічний матеріал, джерельна база дослідження можуть слугувати основою для розширення, доповнення та оновлення змісту навчальних дисциплін «Педагогіка», «Психологія», «Історія педагогіки», «Історія психології», «Теорія та методика виховання», а також стати в нагоді під час написання кваліфікаційних робіт і у процесі підвищення кваліфікації вчителів, психологів, соціальних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти.

Результати дослідження впроваджено у навчально-виховний процес Рівненського державного гуманітарного університету (довідка про впровадження № 107 від 14.06.2017 р.), Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка про впровадження № 584/1 від 02.06.2017 р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка про впровадження № 341 від 16.06.2017 р.), Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка про впровадження № 01-16/723 від 08.06.2017 р.), Комунального закладу «Навчально-реабілітаційний центр» Рівненської обласної ради (довідка про впровадження № 45/1 від 29.05.2017 р.).

Апробація результатів дисертації. Основні положення та результати дослідження було представлено на науково-практичних конференціях різних рівнів:

міжнародних – VII Міжнародна конференція «Наука, освіта, суспільство очима молодих» (Рівне, 2014 р.); Інтернет-конференція «Научные исследования и их практическое применение. Современное состояние и пути развития» (2015 р.); III Міжнародна науково-практична конференція «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка» (Суми, 2016 р.);

усеукраїнських – Всеукраїнська науково-практична конференція «Виховний потенціал сучасної освіти: теоретичні засади та практичні досягнення» (Київ, 2014 р.); XIV Всеукраїнська історико-педагогічна науково-практична конференція «Актуальні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень шкільної освіти» (Київ, 2014 р.); Всеукраїнська науково-практична конференція «Освіта крізь призму мікроісторії: заклади освіти, особистості, навчальна література, листування» (Київ, 2015 р.), Інтернет-конференція «Використання інформаційних технологій у сучасному виховному процесі» (2016 р.); Всеукраїнська науково-практична конференція «Людина і суспільство: економічний та соціокультурний розвиток» (Рівне, 2017 р.), Всеукраїнський науково-практичний семінар «Розвиток освіти в добу Української революції (1917–1921)» (Київ, 2017 р.);

обласних – Наукова конференція науковців, аспірантів, здобувачів, педагогів-дослідників, керівників експериментальних навчальних закладів «Науково-орієнтована освіта та практика експериментальної педагогіки» (Рівне, 2016 р.).

Результати дослідження було обговорено й схвалено на засіданнях кафедри теорії і методики виховання, звітних наукових конференціях професорсько-викладацького складу Рівненського державного гуманітарного університету, засіданнях кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти та звітних конференціях науково-педагогічних працівників Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (2013–2017 рр.).

Публікації. Основний зміст роботи викладено у 18 одноосібних наукових публікаціях (2 статті у фахових виданнях (Index Copernicus), що внесено до

міжнародних наукометричних баз, із яких 1 стаття в електронному фаховому виданні), серед них: 7 відображають основні положення дисертації, 6 мають апробаційний характер, 5 додатково представляють результати дослідження.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається з анотацій, вступу, трьох розділів, висновків до них, висновків, списку використаних джерел (360 найменувань, із них 24 – іноземними мовами, зокрема 11 – архівних джерел). Загальний обсяг дисертації становить 274 сторінки друкованого тексту, основний зміст викладено на 185 сторінках. Рукопис містить 21 додаток (на 47 сторінках), 2 таблиці, 2 рисунки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Джерельна база та категорійно-поняттєвий апарат дослідження

На сьогоднішній день педагогічна персоналістика є одним із перспективних напрямів досліджень в українській науці. Розбудова незалежної Української держави, оновлення всіх сфер життя суспільства, можливість опрацювання раніше недоступних документальних, архівних матеріалів та оригінальної наукової продукції сприяють активізації історико-педагогічних досліджень, у тому числі творчої спадщини педагогів та освітніх діячів минулого.

У працях сучасних українських істориків педагогіки – О. Адаменко (2003) [1], Л. Березівської (2009) [14], Н. Гупана (2000) [56], Н. Дічек (2001) [65], Т. Завгородньої (2007) [75], О. Сухомлинської (2003) [229] – обґрунтовується думка про те, що життя і діяльність педагогічної персоналії містить вагомий матеріал для аналізу, порівняння й узагальнень історико-педагогічного характеру й екстраполяції прогресивного досвіду минулого у сучасний науково-освітній простір України.

Одним із важливих етапів у структурі історико-педагогічних досліджень є формування його джерельної бази. Проблема відбору, встановлення достовірності та точності історичних джерел, а також методи обробки і аналізу відомостей, що містяться в них, розробляються джерелознавством – спеціальною галуззю історичних знань, наукою про історичні джерела, теорію і практику їх використання в дослідженнях [197, с. 87].

Відтворення історико-педагогічних явищ в їх генезі та взаємозв'язку вимагає усебічного вивчення й аналізу історико-педагогічних джерел, які, за аналогією до історичних, є основою педагогічного джерелознавства. Відповідно до визначення, даного Д. Раскіним, під історико-педагогічним джерелом ми розуміємо «продукт соціальної діяльності, що містить у вигляді певної знакової системи інформацію про суспільні процеси виховання та навчання, закріплює цю інформацію та

володіє потенційними умовами для включення цієї інформації в систему історико-педагогічних знань» [там само, с. 91].

Всебічний науковий аналіз будь-якого феномену неможливий без залучення широкого кола джерел, без оволодіння ученими-педагогами основними методами історико-педагогічного осмислення. У контексті здійснення нашого дослідження найважливішим та найчисленнішим типом джерел є писемні. Адже саме ці джерела, на думку Л. Голубничої, відображають практично весь життєвий шлях досліджуваного педагога або методиста, становлення та розвиток їхніх педагогічних поглядів у найбільш концентрованому вигляді [46, с. 164].

Учена розділяє писемні педагогічно-історіографічні джерела на оповідальні, дидактичні та документальні. У педагогічній історіографії, зокрема в історіографічному дослідженні педагогічної персоналії, значну роль відіграють оповідальні джерела, серед яких розрізняють такі види:

- наукові (монографії, наукові статті, матеріали конференцій тощо);
- публіцистичні (публіцистичні статті, записи виступів тощо);
- особистого походження (автобіографії педагогів, спомини та мемуари, щоденники, листи, особові архівні фонди тощо);
- критико-бібліографічні (бібліографічні довідники, бібліографічні огляди, літописи наукових видань, рецензії тощо);
- художньо-педагогічні (оповідання, романи, нариси тощо) [46, с. 164].

Серед дидактичних джерел, які є цінними для історико-педагогічного дослідження, науковець виділяє підручники, навчальні посібники, довідкову літературу, навчальні плани, програми, плани уроків, протоколи педагогічних рад, звіти викладачів, конспекти лекцій, учбові зошити [там само, с. 165].

Пріоритетну роль у наукових дослідженнях з історії педагогіки відіграють документальні джерела (актові, діловодні, статистичні, картографічні), які безпосередньо або опосередковано надають інформацію про життєвий та творчий шлях педагогічної персоналії [там само, с. 165].

Своєю чергою С. Золотухіна всі історико-педагогічні джерела поділяє на такі групи:

1) опубліковані нормативно-правові документи, що регулювали систему освіти у досліджуваній період;

2) архівні документи, які ілюструють і деталізують досліджувані події та явища, доповнюють історичну картину у разі втрати аналогічних друкованих матеріалів;

3) нарративні джерела, які дають можливість усвідомити суть історичних подій досліджуваного періоду і впорядкувати їх у певній взаємній залежності на основі поданих у них описів та аналізу: публікації у періодичних виданнях, спогади учасників подій, книжки, монографії, дисертаційні дослідження, окремі праці й збірники праць радянських, українських і російських науковців [87, с. 268].

О. Петренко (2011) джерельну базу поділяється на сім основних груп: 1) джерела нормативно-правового характеру; 2) документи й матеріали, які зберігаються в державних архівах України; 3) періодичні видання; 4) праці вітчизняних педагогів, психологів, педологів; 5) навчальні плани, навчальні програми, шкільні підручники та методична література для учителів; 6) інтерпретаційні джерела: монографії, брошури, статті, присвячені досліджуваній темі або дотичні до неї; 7) довідкова література та сучасні підручники й посібники для вищої школи [175].

Необхідність детального аналізу життєвого шляху і науково-педагогічної діяльності В. Шмідт спонукала нас до пошуку та вивчення відповідної джерельної бази.

Зважаючи на проблему нашого дослідження та спираючись на запропоновану сучасними науковцями (Л. Голубнича, С. Золотухіна, О. Петренко) класифікацію, нами було виокремлено наступні групи джерел:

1) науково-педагогічні праці В. Шмідт та її епістолярій, які відображають основні наукові дослідження та погляди щодо практики виховання дітей;

2) документи і матеріали вітчизняних архівів (Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України, Державного архіву м. Києва),

що сприяють уточненню наявних біографічних фактів та з'ясуванню окремих аспектів науково-педагогічної діяльності В. Шмідт;

3) праці відомих педагогів, психологів, педологів та психоаналітиків, що стосуються теми дослідження;

4) публікації у тогочасних періодичних виданнях, на сторінках яких висвітлювалась досліджувана проблема;

5) джерела інтерпретаційного характеру, що представляють дисертаційні дослідження, монографії, брошури, присвячені досліджуваній темі та дотичні до неї;

б) довідково-бібліографічна література (педагогічні та психологічні енциклопедії, словники, бібліографічні видання), яка використовується задля уточнення окремого фактологічного матеріалу дослідження.

До важливих джерел, які характеризують В. Шмідт як педагога та науковця, допомагають розкрити її внесок у педагогічну скарбницю, належать її друковані науково-педагогічні праці. За тематичною спрямованістю їх можна поділити на декілька груп:

1. Праці, основою яких є спостереження за дітьми та власним сином. До цієї категорії відноситься одна з фундаментальних праць Віри Федорівни «Дневник матери», який довгий час зберігався у особистому архіві автора і лише 2009 р. був опублікований і представлений широкому загалу. У цьому творі представлено спостереження за розвитком власної дитини з періодичними узагальненнями і фіксаціями нових досягнень у фізичному, психічному та соціальному планах, а також власні відчуття та оцінки матері. Саме цей твір дає змогу дослідити психоаналітичні погляди Віри Федорівни як науковця та зрозуміти її почуття, як матері [269], [270].

На основі систематичних спостережень за вихованцями Дитячого будинку-лабораторії були опубліковані праці: «О проявлении кастрационного комплекса у Волика» [280], «Речь Волика (1921)» [287], «Детская сексуальность и педагогический поход к ней» [268], «Дети говорят» [267], «Заметки о наблюдениях за детьми» [273].

2. Публікації, у яких висвітлюється проблема психічного розвитку дітей раннього і дошкільного віку. Віра Шмідт, зокрема досліджувала питання неавторитарних, вільних методів виховання [277], дитячих капризів [272], раннього психічного розвитку [274], проявів онанізму [278] та соціалізації дітей у ранньому віці [282].

3. Публікації стосовно особливостей діяльності Дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність» представляють окрему групу праць Віри Федорівни Шмідт. Зокрема, у статті «Психоаналітичне виховання в Радянській Росії: звіт про Дитячий будинок-лабораторію в Москві», яка була опублікована у Відні в журналі *Internationaler Psychoanalytischer Verlag* 1924 р. [347], висвітлено особливості внутрішньої організації Дитячого будинку-лабораторії, проаналізовано загальні педагогічні принципи та психоаналітичне керівництво роботою цього закладу. У публікації «Моя стаття о нашем доме» (1923 р.) [276] Віра Шмідт проаналізувала основні педагогічні завдання, що стояли перед колективом Дитячого будинку і те, як вони вирішувались на основі психоаналітичної методологічної бази. Досить інформативними також є плани доповідей В. Шмідт про результати діяльності Дитячого будинку-лабораторії за три роки, підготовлені на засідання Російського психоаналітичного товариства 1924 р. [271; 275; 279; 281; 284]. До цієї групи праць нами віднесено і публікацію В. Шмідт «Учение Фрейда» [289], у якій вона висвітлила власне бачення та інтерпретацію психоаналізу щодо практики виховання дітей.

Окремо, як цінне джерело для об'єктивного відтворення подій із життя і діяльності В. Шмідт, глибшого розуміння її наукових пошуків, відносимо епістолярій. У цьому контексті доцільно виокремити кореспонденцію Віри Федорівни зі своїми рідними, уривки з якої згодом були опубліковані її племінником, соціологом, Олегом Миколайовичем Яницьким. Листування В. Шмідт зі своїми родичами, особливо з батьком Федором Яницьким, є суттєвим доповненням до окремих епізодів особистого життя дослідниці та допомагає краще зрозуміти становлення її світогляду, сімейних цінностей. Досить інформативними є листи, які Віра Федорівна писала своїм рідним у 1918–1919 рр.,

будучи співробітницею дошкільного відділу Наркомосу. Вони дають змогу зрозуміти виняткове захоплення роботою, надзвичайну працездатність, величезний ентузіазм у справі налагодження державної системи дошкільного виховання.

На увагу заслуговує також кореспонденція, що розкриває аспекти взаємовідносин, творчих контактів В. Шмідт з її колегами та соратниками. Зміст листування дослідниці із відомими психоаналітиками Анною Фройд, Мелані Кляйн, Дороті Берлінгем, Шандорем Радо, Вільгельмом Хоффером, Ернстом Шнайдером, дав нам змогу увиразнити внесок Віри Шмідт у розвиток світового психоаналізу та психоаналітичної педагогіки, а також глибше зрозуміти зміст її творчих пошуків і наукових інтересів у контексті розвитку світової психоаналітичної думки. Будучи секретарем Російського психоаналітичного товариства, вона досить активно співпрацювала та вела діалог на рівних із відомими європейськими психоаналітиками.

Особливо тут слід виокремити переписку з Анною Фройд. У сімейному архіві В. Шмідт збереглося 12 листів, які зі згоди її сина В. О. Шмідта були опубліковані у «Ежегоднику истории и теории психоанализа» 2008 р. [248]. У листах порушуються теми публікації матеріалів наукової діяльності Віри Федорівни у психоаналітичних журналах, особливо висока оцінка дається рукописному варіанту «Дневника матери» як важливої праці з дитячого психоаналізу. На увагу заслуговують також численні згадки А. Фройд про маленького пацієнта з істерією, з яким працювала В. Шмідт, і у своїх листах радилась із засновницею дитячого психоаналізу щодо правильності обраних нею методів роботи. Зважаючи на те, що листи, у яких згадуються подібні питання, датовані 1929–1930 рр., можна припустити, що вони відносяться до періоду роботи Віри Федорівни науковим співробітником Експериментального дефектологічного інституту, де вона досліджувала проблеми розвитку дітей-психоневротиків. Аналіз листування з А. Фройд свідчить про те, що дослідниця не шукала цей шлях наосліп, а працювала на основі ґрунтовної психоаналітичної методології.

Широкий діапазон наукових та професійних інтересів В. Шмідт представляють листи відомого дитячого письменника Корнея Івановича Чуковського, які збереглися в особистому архіві дослідниці [260]. Усі вони відносяться до першої половини 1928 р., хоча знайомство письменника з сім'єю Шмідтів, очевидно відбулося ще раніше. Основна тема, що порушується в листах, пов'язана з публікацією книги В. Шмідт, на основі її спостережень за дітьми. Важливо, що саме в цей період сам К. Чуковський підготував знамениту книгу «От двух до пяти» («Маленькие дети»). Потрібно відзначити, що уважне ставлення до проявів дитячого життя визначило інтерес письменника до педагогічного досвіду Віри Шмідт, її спостереження за розвитком власного сина Воліка, а також спостережень за дітьми у Дитячому будинку-лабораторії. Окремі виписки із «Дневника матери» зустрічаються у книзі К. Чуковського «От двух до пяти» [261].

Листування В. Шмідт з К. Чуковським дає змогу прослідкувати досить складну долю праць перших вітчизняних психоаналітиків, які представляли у своїх книгах новий погляд на світ дитинства. Книжка Віри Федорівни так тоді і не вийшла у світ, а була опублікована значно пізніше (2012 р.) зі згоди її нащадків [267]. Призначена для широкої читацької аудиторії картина справжнього душевного життя дітей, їхніх істинних інтересів до сутності людського буття, його таємниць, оригінально представлена у дитячій мові, не могла не зруйнувати уявлення щодо наївності та невинності психіки дитини. Таким чином, перешкоди, які виникали на шляху виходу у світ праць, подібних до твору В. Шмідт, відображали загальний спротив суспільства до відкриття складного, наповненого стійких пошуків, інколи драматичного внутрішнього психічного життя дитини.

Важливу групу джерел у нашому дослідженні становлять документи та матеріали державних архівів, які допомагають більш детально і цілісно дослідити життєвий шлях та науково-педагогічну діяльність Віри Федорівни Шмідт. Нами було опрацьовано матеріали Центрального державного архіву вищих органів влади та органів державного управління України (Ф. 166 – Народний комісаріат освіти Української РСР/НКО УРСР), де зберігаються документи нормативно-

правового характеру щодо організації системи виховання дітей Наркомосом УРСР. До таких, зокрема, відносяться: «Пояснювальна записка до декрету про соціальне виховання дітей» [350], «Матеріали про організацію соціального виховання в Україні (декрети і пояснюючі записки до них, положення, інструкції, доповіді, звіти, виписи з протоколів засідань, листування). 1919 р.» [351], «Протоколи засідань Ради відділу соціального виховання Наркомосу УСРР. 25 квітня – 12 липня 1920 р.» [352], Матеріали про організацію соціального виховання на Україні [356], «Статистичні дані про кількість дитячих закладів в Україні» [353], «Результати річної роботи в галузі освіти», підготовлені заступником наркома освіти Я. Ряппо [357].

Матеріали Державного архіву міста Києва містять окремі відомості, що стосуються життєдіяльності Віри Шмідт у м. Києві, зокрема періоду її навчання у Київському Фребелівському педагогічному інституті [358; 359] (Додаток Й, К).

Наступна група джерел представлена працями дослідників психолого-педагогічної думки окресленого періоду у сфері педагогіки, педології, психоаналізу.

У працях Г. Гринька (1920–1921) [51–53], Н. Крупської [109], П. Лєсгафта [121; 122], Я. Ряппо (1927) [210; 211] висвітлюються основні тенденції розвитку освіти досліджуваного періоду з точки зору її активних учасників та безпосередніх творців.

Особливості розвитку педології як важливої складової тогочасного виховного процесу, розкрито у працях П. Блонського (1925) [17], Л. Виготського (1926) [38], О. Залужного (1926) [85], А. Залкінда (1928) [83], С. Моложавого (1930) [142], М. Тарасевича (1923) [233].

У працях вітчизняних психоаналітиків – М. Вульфа [36; 37], І. Єрмакова [73], І. Перепеля [172], В. Рижкова [209], С. Шпільрейн [291] – представлено висвітлення окремих аспектів розвитку психоаналітичних ідей та їх інтерпретації в освітньо-виховному дискурсі досліджуваного періоду.

Важливу групу джерел складають матеріали педагогічної періодичної преси першої половини ХХ ст., а саме: «Вестник воспитания» (1890–1917 рр.),

«Свободное воспитание» (1907–1918 pp.), «Народное просвещение» (1917–1937 pp.), «На путях к новой школе» (1922–1933 pp.), «Педология» (1928–1932 pp.), «Педологический журнал» (1923–1936 pp.), «Радянська освіта» (1923–1931 pp.), «Путь просвещения» (1922–1931 pp.), «Русская школа» (1890–1917 pp.), «Дошкольное воспитание» (1928 p.).

Особливо важливими для нашого дослідження стали статті Ф. Тагіна «Школа соцвеса на Украине и перспективы народного образования» («Путь просвещения», 1925 p., № 1), В. Рахманова «Психоанализ и воспитание» («Русская школа», 1912 p., т. II), М. Вайсфельда «Психоанализ и его применение к педагогике» («Вестник воспитания», 1914 p., № 4), В. Рижкова «Психоанализ, как система воспитания» («Путь просвещения», 1922 p., № 2), А. Залкінда «Дифференцировка на педологическом фронте» («Педология», 1931 p., № 3) і «Половой вопрос с коммунистической точки зрения» («На путях к новой школе», 1924 p., № 6), П. Блонського «Гражданское или человеческое воспитание» («Свободное воспитание», 1918 p., № 4–5). Саме у цих працях науковці актуалізували важливі питання теоретико-методологічних пошуків шляхів виховання дітей у молодій радянській державі. Їх детальний аналіз допомагає глибше зрозуміти та осмислити соціокультурні виміри професійно-творчого самовираження Віри Федорівни Шмідт.

Наступна група джерел – інтерпретаційні матеріали (монографії, дисертації, брошури, статті, присвячені досліджуваній темі або дотичні до неї й написані в досліджуваний період чи безпосередньо близький до нього хронологічно). Зокрема, у працях вітчизняних науковців Є. Балашова (2003) [8], М. Гриценка (1966) [54], Е. Моносзона (1987) [143], О. Сухомлинської (1996) [145] актуалізовано важливі питання щодо особливостей розвитку школи і педагогіки радянської держави у 20-х роках ХХ ст.

Предметом історико-педагогічних досліджень багатьох науковців стала проблема вивчення теорії та практики соціального виховання дітей у 20-х роках ХХ ст. (В. Виноградової-Бондаренко (2001) [32], Л. Гребінь (2010) [50],

О. Ільченко (2005) [90], Р. Новгородського (2009) [149], О. Парашевіної (2005) [164], В. Федяєвої (2011) [242], Л. Цибулько (2005) [258].

Особливості впливу психологічної науки, зокрема педології, на становлення системи освіти у досліджуваний період, актуалізовані у працях Л. Дуднік (2002) [68], О. Петренко (2011) [175], О. Сухомлинської (1994) [226], Т. Янченко (2016) [324].

Проблеми розвитку вітчизняного психоаналізу досліджуються у працях українських та зарубіжних науковців А. Анжеліні (2002) [2], А. Белкіна, О. Литвинова (1992) [13], Ф. Бреннера (1999) [21], О. Еткінда (1993) [310], Б. Карвасарського (2000) [96], І. Кутька, Л. Бондаренко, Л. Петрюк (1996) [115], Ж. Марті (1992) [137], В. Овчаренка (1996) [151], А. Парамонової (2010) [160], А. Пружиніної та Б. Пружиніна (1991) [189], С. Ріхенбехера (2007) [200], Д. Рождественського (2002) [202], І. Романова, Т. Пушкарьової [206], Т. Хомуленко, Л. Бондаренко (2011) [256].

Для висвітлення окремих біографічних відомостей із життя Віри Шмідт та встановлення найважливіших етапів її педагогічно-просвітницької діяльності слугують праці М. Мельникової [141], О. Обухова [150], А. Парамонової [159], О. Петренко [173], Т. Шикалової [263], М. Яницького [311], О. Яницького [313; 314].

Окрема група джерел представлена довідково-бібліографічною літературою (педагогічні та психологічні енциклопедії, словники, довідники), які використовувалися задля уточнення категорійно-поняттєвого апарату та окремого фактологічного матеріалу дослідження.

Детальне вивчення науково-педагогічної спадщини В. Шмідт потребує розкриття *категорійно-поняттєвого апарату* досліджуваної проблематики з урахуванням класифікації й систематизації всіх термінів, дефініцій і понять. Питання категорійної проблематики представлені у працях С. Гончаренка [48], В. Краєвського [108], Н. Нікандрова [147], І. Підласого [180] та інших.

Відповідно до об'єкта і предмета нашого дослідження, зупинимось на таких поняттях, як «творча спадщина», «педагогічне краєзнавство», «виховання»,

«проблеми виховання», «дитина», «дитинство», «психоаналітична педагогіка» та «психоаналітичне виховання».

У сучасному тлумачному словнику української мови поняття «спадщина» трактується, як «явища культури, науки, побуту, що залишилися від попередніх часів та діячів» [26, с. 1165].

За енциклопедичним виданням з педагогіки, «спадщина» – це володіння і користування духовними або матеріальними благами, що дісталися після когось; передбачає добровільну передачу і прийняття створених благ, їх подальше примноження, визнання цінності і ролі в житті поколінь. Спадщина – це відносно незмінні, стабільні культурно-історичні цінності, які стали традицією народу і входять в основний фонд успадкування культури – її відтворення і самозбереження в історичному процесі існування народу [157].

У тлумачному словнику сучасної української мови поняття «творчість» визначається, як діяльність людини, спрямована на творення духовних і матеріальних цінностей [26, с. 1234].

За педагогічним словником С. Гончаренка, творчість – це продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення. Розвиток творчого потенціалу діяльності є важливою умовою культурного прогресу суспільства й виховання людини [48, с. 451].

Різновидом творчості є педагогічна творчість. Поняття «педагогічна творчість» у педагогічних словниках у широкому розумінні трактується з двох позицій: 1) як процес напрацювання і втілення педагогом за постійно змінних умов навчально-виховного процесу, оптимальних та нестандартних педагогічних рішень у спілкуванні з учнями; 2) як педагогічна діяльність, яка вирізняється своєю новизною та оригінальністю і передбачає створення (формування, виховання) творчої особистості [169, с. 212]. У більш вузькому значенні «педагогічна творчість» визначається, як пошук і втілення нестандартних рішень у швидкозмінних освітніх ситуаціях, що містять елементи новизни та індивідуального стилю творця. До того ж, ступінь новизни знайдених підходів,

засобів, методів може бути різноманітним: від новаторства до педагогічної майстерності, від створення нових педагогічних систем до елементів модернізації існуючих, комбінована та специфічного використання відомого [169, с. 28].

С. Гончаренко визначав поняття «педагогічна творчість» як оригінальний та високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання й навчання. Досягнення творчого результату забезпечується систематичними цілеспрямованими спостереженнями, застосуванням педагогічного експерименту, критичним використанням передового педагогічного досвіду [48, с. 451].

Зважаючи на подані визначення та особливості педагогічної діяльності В. Шмідт, нами було виокремлено поняття «*творча спадщина*» як цінний для прийдешніх поколінь досвід науково-педагогічної діяльності, що вирізняється новизною, оригінальністю та індивідуальним стилем творця у відповідній галузі

Роки найбільш активної трудової діяльності Віри Шмідт припадають на період життя у Москві. Проте вона мала українське походження, її дитячі та юнацькі роки проходили у містах Старокостянтинів, Одеса, Київ. Саме в Україні майбутня просвітителька здобувала освіту, тут відбувалося становлення її науково-педагогічних поглядів. Вважаємо за доцільне виокремити поняття «*педагогічне краєзнавство*». Наразі це поняття має широкий діапазон визначень і не є остаточно сформованим. Уперше термін «педагогічне краєзнавство» вжив у 1966 р. російський дослідник П. Іванов. Він зазначав: «Настав час поставити питання про педагогічне краєзнавство. Педагогічне краєзнавство повинно включати в себе вивчення історії школи (мається на увазі наукове керівництво щодо створення історії місцевої школи) і вивчення місцевих умов, які здійснюють свій вплив на виховання дітей» [88, с. 24].

Згодом до розгляду цього питання долучилися дослідники А. Бальдинов та К. Абдрахманов. Вони окреслювали педагогічне краєзнавство як поглиблене дослідження питань історії освіти свого краю, вивчення життя і діяльності відомих педагогів республіки, області, району, села, діяльність передових шкіл та

вчителів, звертаючи особливу увагу на їхній досвід, яким у перспективі будуть широко користуватися студенти, вчителі і працівники народної освіти [205, с. 41].

На думку А. Ламашева та Б. Наумова, педагогічне краєзнавство вивчає місцеві особливості освіти, систему народної освіти, педагогічний процес у місцевих навчальних закладах, педагогічну творчість, творчу діяльність особистостей, практична діяльність яких прив'язана до певного регіону чи конкретної національності [там само, с. 12].

На сьогодні існує широке розмаїття та невизначеність у трактуванні поняття педагогічне краєзнавство, що пов'язано з багатогранністю функцій зазначеного поняття, слабкою розробкою його теоретичних основ. Поняття педагогічне краєзнавство зустрічається у працях таких дослідників, як А. Анікіна, А. Аптікієв, В. Матяш, Т. Міщенко, Л. Смірнова, О. Сухомлинська. Його розглядають як частину краєзнавства, що вивчає досвід школи, вчительських кадрів та виховання школярів у навчальний та поза навчальний час, і як галузь педагогічних наук, спрямовану на вивчення освітянської справи краю, і як краєзнавчу діяльність в основі якої лежить взаємодія вчителя і учнів [3], і як відносно самостійну галузь історичних і теоретичних знань про особливості різних типів навчально-виховних закладів окремих регіонів [221].

Найбільш вдалим, на нашу думку, є визначення педагогічного краєзнавства запропоноване В. Матяшем, який розглядає його як галузь історико-педагогічного знання про особливості розвитку освіти, науки, педагогічної думки, культури місцевого краю, вивчення, збереження та творче використання регіонального педагогічного досвіду в теорії та практиці сучасних освітніх закладів [140, с. 52].

Змістовий діапазон педагогічного краєзнавства включає особливості місцевого середовища, яке впливає на розвиток освітніх процесів, історію освіти і педагогічної думки, глибинні пласти виховних феноменів даної теорії, творча біографія того чи іншого педагога, матеріал конкретної школи (авторської школи).

Педагогічне краєзнавство сприяє вихованню патріотизму, громадянськості, які ґрунтуються на повазі і любові до рідного краю, почуття гордості за «малу батьківщину» [179].

Необхідність дослідження феномену дитини та особливостей її розвитку у творчій спадщині В. Шмідт зумовлює виокремлення змістового наповнення понять «дитина» і «дитинство». У працях сучасних науковців досліджуються різні аспекти проблеми дитинства. Однак у педагогічних наукових розвідках відсутнє цілісне дослідження поглядів на дитину і дитинство.

У сучасній мультимовній універсальній інтернет-енциклопедії «Wikipedia» наводиться таке тлумачення поняття «дитина»: «дитина – людина в період дитинства. Вікові межі дитинства визначаються різними культурами, теоріями життєвого циклу і юридичними системами» [64].

Аналіз психологічної, педагогічної і філософської літератури свідчить про те, що дитинство, зміст і тривалість дитинства змінювалися впродовж століть. Кожний історичний період передбачав своєрідне змістове наповнення понять «дитина» і «дитинство», передбачав певні вікові межі, соціокультурний статус дитинства, а також визначальний характер ставлення суспільства до цього феномену. Ставлення до дитини у вітчизняному суспільному розвитку в кінці XIX – першої половини XX ст. змінювалось від повної байдужості до пробудження та розвитку наукового інтересу щодо дослідження фізичного, душевного та психічного життя дитини [160, с. 16].

На початку XX ст. під впливом бурхливого розвитку наук про людину виникло важливе теоретичне положення про необхідність комплексного вивчення дитини як складної системи, що розвивається. Дитина розглядалась не лише як об'єкт впливу соціального середовища, умов життя, але і як особистість, що здатна активно сприймати явища оточуючого світу, переробляти їх, виходячи з внутрішньої мотивації та індивідуальних особливостей. Подібне розуміння особистості дитини сприяло виникненню уваги до її вивчення, до вироблення нових ефективних методів навчання і виховання. Очікування та сподівання дослідників внутрішнього психічного життя дитини на початку XX ст.

виражались твердженням, що «дитина буде центром життя і діяльності двадцятого століття», а «вся освіта буде вибудовуватись навколо дитини» [127, с. 72]. Так, М. Монтесорі давала визначення дитини як носія процесу власного розвитку, органічне зростання та дозрівання, а також духовний розвиток якого зумовлені внутрішньою роботою, яка здійснюється у період дитинства [144, с. 33]. К. Вентцель акцентував увагу на вивченні «внутрішньої людини, яка формується у дитині», яка вільно розвивається у всіх напрямках, поважає себе на всіх вікових етапах, починаючи з народження. Дитина, на думку автора, є «центром Всесвіту, об'єктом Культу, і всі потенції життєвої будови мають бути їй підкорені» [28, с. 16]. Натомість Л. Виготський розглядав дитину як суб'єкта власної діяльності, що розвивається у створеному педагогом соціальному середовищі на основі знань законів психічного розвитку, шляхом створення індивідуальної зони найближчого розвитку та вдосконалення її особистості у процесі навчання, інтелектуального, морального та фізичного виховання [38, с. 93].

У працях радянських науковців Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Запорожця, Д. Ельконіна, Г. Костюка, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, Б. Теплова були закладені теоретичні основи вивчення рушійних причин розвитку дитячої психіки, різноманітних аспектів емоційної регуляції розвитку дитини, особливості взаємодії дитини з навколишнім середовищем [160, с. 20].

Проаналізувавши визначення змістового наповнення поняття «дитина» у сучасних тлумаченнях та у підходах дослідників дитячого розвитку першої половини ХХ ст., тобто періоду активної педагогічної діяльності В. Шмідт, вважаємо найбільш вдалим у контексті нашого дослідження визначення, запропоноване А. Парамоновою: «Дитина – це індивід, у віці від народження до повноліття, який перебуває у постійному розвитку у певному соціально-культурному середовищі; є особистістю від народження, яка має відмінну від дорослих тілесність, анатомо-фізіологічні особливості, закономірності росту і розвитку; зі своїми емоційними потребами, своєю особистою історією, наділеною від природи задатками і здібностями, що розкриваються у процесі її дозрівання,

виховання і розвитку, наділеною здатністю засвоювати культурні норми та бути носієм засвоєної культури» [160, с. 21].

Безпосередньо з поняттям «дитина» тісно пов'язане поняття «дитинство». У довідковій літературі існують різноманітні підходи щодо визначення поняття дитинства, а саме: 1) як етап онтогенетичного розвитку людини, що охоплює період від народження до підліткового віку. У психології дитинство поділяють на: період немовляти (від народження до одного року), раннє дитинство (1–3 р.), дошкільний вік (від 3 до 6–7 р.), та молодший шкільний вік (від 6–7 до 11–12 р.) [167, с. 147]; 2) етап розвитку людини, який передує дорослішанню, характеризується інтенсивним ростом організму та формуванням вищих психічних функцій [219, с. 72]; 3) віковий етап розвитку людини. Дитинство є соціокультурним феноменом, що має конкретно-історичний характер, охоплює період життя від народження і приблизно до молодшого юнацького віку. За віковою періодизацією в педагогіці, дитинством є період до 11 років, що включає: період немовляти – до 1 року, раннє дитинство – до 3 років, дошкільний вік – до 7 років, молодший шкільний вік – до 10–11 років» [100, с. 70].

Отже, поняття «дитина» нерозривно пов'язане з поняттям «дитинство», яке детермінує його значення. Аналіз існуючих визначень поняття «дитинство» дає змогу зробити висновок, що найчастіше цим терміном позначається період життя дитини від народження до підліткового віку (10–11 років). У широкому сенсі дитинство охоплює період життя особистості до появи можливості включитися в доросле життя.

Таким чином, проаналізувавши літературу щодо тлумачення поняття «дитинство» ми у своєму дослідженні виходимо з того, що дитинство – це період у розвитку людини, опосередкований специфічними фізіологічними, соціально-психологічними, культурно-освітніми та теоретико-пізнавальними властивостями, які визначають фізичний і розумовий розвиток особистості, формування її вищих психічних функцій, соціалізацію особистості та її підготовку до майбутнього життя в суспільстві.

Розкриваючи сутність понять «дитина» і «дитинство», вважаємо за доцільне виокремити поняття «виховання», яке є однією з базових педагогічних категорій, поряд з поняттями навчання і розвитку та останнім часом викликає досить стійкий інтерес серед науковців. Тлумачення поняття «виховання» висвітлено у працях багатьох дослідників. Зокрема, у науковому доробку Г. Ващенка виховання окреслене у широкому (соціальному чи педагогічному) та вузькому педагогічному значенні. Так, виховання у широкому соціальному значенні трактується вченим як процес формування особистості під впливом середовища (яке тому й називається виховуючим), соціальних та інших умов життєдіяльності особистості, суспільної ситуації та конкретних обставин розвитку дитини [25, с. 66]. У широкому педагогічному значенні виховання передбачає вплив на особистість дитини з боку педагогічного колективу того навчально-виховного закладу чи установи, в межах яких відбувається цей процес [там само, с. 68]. У суто педагогічному значенні виховання тлумачиться як спеціально організований процес розвитку певних якостей особистості, управління її розвитком у процесі постійної взаємодії вихователя та вихованця [там само].

Сучасні енциклопедичні видання з педагогіки поняття «виховання» розглядають з трьох позицій: 1) у соціальному сенсі воно тлумачиться як функція суспільства щодо підготовки підростаючого покоління до життя і здійснюється соціальними інститутами, організаціями, церквою, ЗМІ, сім'єю і школою; 2) у вузькому педагогічному сенсі виховання визначається як спеціально організований і керований процес формування людини, що здійснюється педагогами у навчально-виховних закладах і спрямований на розвиток особистості; 3) і в третьому значенні виховання розглядається як процес передачі суспільно-історичного досвіду новим поколінням з метою підготовки їх до суспільного життя та виробничої праці [166, с. 73].

Більш ґрунтовне визначення поняття «виховання» знаходимо у В. Селіванова, який трактує виховання як процес цілеспрямованого формування особистості; як тривалий процес просування до мети формування особистості відповідно до суспільного ідеалу. А мета виховання, на його думку, досягається у

результаті зміни людини, що триває протягом всього життя, під впливом цілеспрямованого впливу вихователів і самовдосконалення вихованців [213, с. 79].

У сучасному виданні «Енциклопедія освіти» поняття виховання подається як усвідомлене і цілеспрямоване зрощування людини як особистості у відповідності зі специфікою цілей, соціальних груп і організацій, в яких воно здійснюється. На відміну від соціалізації – процесу неперервного, виховання – процес дискретний, перервний, здійснюється планомірно, обмежений місцем і часом. При цьому також зазначається, що виховання у широкому педагогічному смислі є цілеспрямованою перетворювальною діяльністю, здійснюваною системою навчальних закладів; у вузькому педагогічному смислі – виховною роботою, спрямованою на формування у дітей певних якостей, поглядів, переконань; у ще вужчому значенні – розв'язання конкретних виховних завдань [71, с. 87].

У педагогічному словнику С. Гончаренка «виховання» трактується з двох позицій: 1) у широкому розумінні виховання – це процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку і спрямований на підготовку людини до активної участі у виробничому, громадському й культурному житті суспільства; 2) у вузькому розумінні виховання окреслюється як планомірний вплив батьків і школи на виховання, при цьому зазначається, що метою виховання є сприяння розвитку у вихованця виявленого обдарування чи отримання якихось задатків відповідно до мети. Виховання поширюється на тіло, душу й дух і ставить завданням утворення із задатків і здібностей, що розвиваються, гармонійного цілого [48, с. 71].

На нашу думку, визначення поняття «виховання» у широкому розумінні, яке наводиться у педагогічному словнику С. Гончаренка, є найбільш вдалим у контексті вирішення завдань нашого дослідження і ми використовуємо його як базове. Саме такі ідеї віднаходимо у працях В. Шмідт. Адже вона упродовж всього життя, у межах здійснення науково-педагогічної діяльності прагнула цілеспрямовано впливати на вихованців, а також створювати відповідне

середовище для розвитку гармонійної, цілісної, фізично і психічно здорової особистості дитини.

Зважаючи на об'єкт і предмет дослідження, доцільним є виокремлення поняття *«проблеми виховання»*. У тлумачному словнику сучасної української мови поняття «проблема» трактується як складне теоретичне або практичне питання, що потребує вирішення [26, с. 961]. Натомість у педагогічному енциклопедичному словнику знаходимо визначення поняття «проблема» з двох позицій: 1) у широкому розумінні проблема – це складне теоретичне або практичне питання, що потребує розв'язання, вивчення й дослідження; 2) у науці проблема – це суперечлива ситуація, що виступає у вигляді протилежних позицій в поясненні будь-яких явищ, об'єктів, процесів і потребує адекватної теорії для її розв'язання. Формою стислого виразу проблеми, як правило, є питання або система їх [48, с. 378].

Зважаючи на подані вище визначення, нами було виокремлено поняття *«проблеми виховання»* – складні теоретичні або практичні питання виховання, завдання формування особистості, що потребують вирішення, вивчення, дослідження для досягнення певної мети; суперечливі ситуації, що не мають однозначного вирішення (зі ступенем невизначеності) та є перешкодами на шляху до здобуття цілеспрямованого результату процесу виховання.

У контексті дослідження значущим є висновок В. Кузя, який передбачає історичну зумовленість феномена виховання. Адже завдання виховання дітей виражають історичну потребу суспільства підготовки покоління, здатного реалізувати певні соціокультурні функції у межах окремого суспільства. Зміст і завдання виховання завжди зумовлюються етнонаціональними традиціями, соціально-політичними та соціокультурними чинниками [110].

Зауважимо, що специфіка виховання у радянській державі досліджуваного періоду полягала у формуванні таких особистісних якостей дитини, які б забезпечували конформність у її ставленні до ідеологічних настанов, лояльність до правлячої влади й жорстку керованість її соціальної поведінки державними інституціями. Принциповим було розуміння специфіки позиції дитини виключно

як об'єкта виховання, розгляд її лише з боку тих соціальних функцій, які вона мала виконувати в суспільстві у соціально зрілому віці, нівелювання її унікальності та неповторності, а за ним – права на життєвий вибір, самовизначення й саморозвиток.

Державна освітня політика, яка спрямовувалась на виховання нової людини з новим революційним мисленням, потребувала осмислення та науково-теоретичного підґрунтя. Це спричинило значне поширення у радянському виховному просторі 20-х років минулого століття різноманітних виховних теорій і концепцій. Певний час широкою популярністю користувався психоаналітичний підхід щодо виховання дітей, у рамках якого узагальнювала теоретичні підходи та проводила експериментальні дослідження В. Шмідт.

У сучасному словнику психоаналітичних термінів і понять психоаналіз визначається, як розділ знань, що розвивалися З. Фройдом і його послідовниками (А. Адлер, Е. Фромм, К. Хорні, К. Юнг), спрямований на вивчення психіки людини. При цьому у психоаналізі виділяються три складові частини: 1) метод дослідження психіки; 2) система знань про поведінку людини (психоаналітична теорія); 3) спосіб лікування емоційних захворювань (психоаналітична терапія). Психоаналіз як метод дослідження психіки включає використання вільних асоціацій і аналіз змісту сновидінь, фантазій, уявлень та афективної поведінки. Психоаналітична методологія покликана систематизувати різноманітні способи застосування окремих методів аналізу психічної діяльності. Психоаналітична теорія включає фактичний клінічний матеріал, отриманий шляхом аналітичних спостережень, що зосереджуються навколо організаційного принципу послідовно вибудованих гіпотез (наприклад, в межах теорії лібідо, метапсихології, структурної теорії) [191, с. 154].

У педагогічних словниках психоаналіз трактується як галузь науки, розроблена З. Фройдом, яка вивчає людську психологію, взаємозв'язки несвідомого і свідомого у психіці людини; включає три компоненти: спосіб дослідження психічних процесів; метод лікування невротичних розладів; психологічні концепції, які виникли на цій основі [182, с. 38].

Підстави використання психоаналізу у педагогічних цілях З. Фройд пояснював у ключовому положенні створеної ним теорії – корені невротичних переживань дорослого лежать у дитинстві. Твердження про те, що більшість дітей проходить у своєму розвитку невротичну фазу, визначило можливість психолого-педагогічної профілактики їх психічного здоров'я. З. Фройд вважав, що психоаналітична теорія може допомогти вихователю у вирішенні завдання оволодіння дітьми своїми потягами, забезпечити його засобами розумної регуляції дитячих потягів.

Ще у 1908 році на Міжнародному психоаналітичному конгресі в Зальцбурзі угорський психоаналітик Ш. Ференці виступив з доповіддю «Психоаналіз і педагогіка», у якій критикував моралізаторське виховання, яке невротизує здорових людей і веде до «інтроспективної сліпоти». Одночасно він закликав до необхідності здійснення педагогічних реформ, заміни «негативної педагогіки» психоаналітичною [219].

Зародженням психоаналітичної педагогіки як наукового напрямку офіційно вважається 1909 р., після опублікування З. Фройдом праці «Аналіз фобії п'ятирічного хлопчика». Засновник психоаналітичного вчення, зокрема, відзначав: «... якщо осмислити поставлені перед вихователем важкі завдання: дізнатися про конституційну своєрідність дитини, за найменшими ознаками розпізнати, що відбувається в її ще не сформованому душевному житті, висловити їй потрібною мірою любов і зберегти дієвість авторитету, то скажеш собі: єдиною доцільною підготовкою до професії вихователя є ґрунтовне психоаналітичне навчання [249, с. 394]. З. Фройд зробив остаточний висновок про те, що аналіз учителів і вихователів є більш дієвим профілактичним засобом, ніж аналіз самих дітей, а найголовніше, при його проведенні виникає менше труднощів.

Починаючи з 20-х років, психоаналіз мав значний вплив на розвиток педагогічної думки у західних країнах, з'явилися праці, автори яких намагалися показати значення психоаналізу у вихованні. Окремі з них, зокрема австрійські психоаналітики О. Ранк та Г. Закс, вважали, що психоаналітичне вчення повинне відіграти важливу роль не лише у сфері індивідуальної профілактики, але і в

галузі загальної педагогіки як «позитивна виховна система» [170, с. 228]. Німецький психоаналітик Г. Грін головною метою виховання вважав виявлення природи глибинних підсвідомих мотивів поведінки дитини [там само]. Отже, трактування педагогіки на основі використання психоаналітичних знань досить часто визначалося серед науковців і педагогів 20-х років як «позитивна педагогіка» або «позитивне», «правильне» виховання, яке мало замінити колишню «негативну» і відповідно «неправильну» педагогічну систему.

Фундаментальними цілями психоаналітичного напрямку в педагогіці були: 1) побудова диференційованого виховного процесу, орієнтованого на особистісний підхід; 2) забезпечення максимального співробітництва батьків, педагогів та учнів у навчально-виховному процесі; 3) внутрішнє розкріпачення дитини та розвиток її індивідуальності; 4) розв'язання невротичних конфліктів та позбавлення дитини від фрустрацій, спричинених шкільним та сімейним вихованням [245, с. 82].

Згідно психоаналізу, головною метою виховання є з'ясування сутності глибинних підсвідомих мотивів поведінки дитини, виявлення її егоїстичних прагнень та спрямування їх на шлях альтруїстичного самовираження. Адже таким чином, на переконання психоаналітиків, відбувається сублімація (переключення) підсвідомих сексуальних потягів, за допомогою перенесення інтересу дитини на інші об'єкти. Одним з найважливіших завдань виховання на основі психоаналізу є відмова дитини від фантазій, пов'язаних з егоїстичним задоволенням та спрямування її до соціокультурних норм і цінностей. Психоаналітики особливо підкреслювали необхідність врахування у виховній роботі індивідуальних особливостей психіки та поведінки дитини.

У 1933 р. З. Фройд констатував, що застосування психоаналізу в педагогіці, у вихованні майбутнього покоління є чи не найважливішим з усього того, чим займається психоаналіз [249, с. 392]. Сам засновник психоаналітичного вчення не раз називав психоаналітичну терапію «перевихованням» або виправленням помилок виховання.

Відомий учений, автор численних праць з психоаналізу В. Овчаренко у рамках психоаналітичних та психоаналітично орієнтованих ідей, поряд з іншими, як окремий напрям виділяє «психоаналітичну педагогіку», яка представлена такими іменами, як Д. Берлінгем, Г. Гуг-Гельмут, М. Кляйн, А. Фройд, В. Шмідт [171].

У сучасному словнику з психоаналізу поняття «психоаналітична педагогіка» тлумачиться як галузь використання психоаналітичних ідей та концепцій у вихованні та навчанні дітей [219].

Сучасний дослідник А. Філенко визначає поняття «психоаналітична педагогіка» у значно ширшому значенні, як складний і полімерний історико-культурний феномен, що зародився в Західній Європі на початку ХХ століття і отримав свій розвиток в руслі реформаторських і, частково, традиційних педагогічних ідей. Психоаналітична педагогіка, на думку автора, в цілому орієнтована на вивчення особистості дитини, забезпечення збереженості її психіки, корекцію девіантних проявів у поведінковій сфері, побудову диференційованого виховного процесу, орієнтованого на особистісний підхід, надання допомоги дитині у подоланні прихованих інстинктивних потягів несвідомого характеру, забезпечення максимальної співпраці батьків, педагогів, учнів у навчально-виховному процесі [244].

Визначення поняття «психоаналітична педагогіка», запропоноване А. Філенком, є найбільш вдалим у контексті вирішення завдань нашого дослідження і використовується нами як базове.

У психоаналізі особливо виділяються такі вимоги до виховання дітей: якомога менше втручатися у психосексуальний розвиток дитини і не боротися проти всього природного; не перешкоджати вияву інтересу до сексуальної сфери. Особливо підкреслюється необхідність приділяти дитині достатню, але не надмірну увагу, у виховній роботі виходити з особливостей психіки та конституції дитини, встановлювати довірливі стосунки між вихователем і дитиною [170, с. 228].

Педагоги-психоаналітики намагались повністю переглянути весь процес шкільного навчання початку ХХ ст. Ідеологи нового педагогічного напрямку (А. Айхорн, А. Балінт, З. Бернфельд, О. Пфістер, А. Фрейд) пропагували ідеї «вільного виховання», підтримували загальну демократизацію навчального процесу, проте виступали проти наділення дітей абсолютною свободою через їх недосвідченість та несформованість особистості [245, с. 82].

Представникам психоаналітичної педагогіки була властива переконаність, що з раннього віку необхідно формувати особистість, здатну обмежувати свої потреби у задоволенні, максимально стримувати силу вроджених, первинних інстинктів. Однак поряд з цим вони зауважували, що надмірна заборона, гальмування і придушення бажань, призводить до деформації спонтанної, індивідуальної особистості. У зв'язку з цим дитина відчуває себе безпорадною і беззахисною, що призводить до небезпеки формування та розвитку «невротичних нахилів» і захворювань [257, с. 5].

Таким чином, педагоги-психоаналітики вважали за необхідне, починаючи з самого раннього віку, особливо в сензитивний період розвитку, всі дитячі потяги сублімувати у соціально-позитивне, конструктивне русло.

У межах психоаналітичного вчення були створені оригінальні виховні моделі, спрямовані на вирішення таких важливих педагогічних проблем, як проведення профілактичної та корекційної роботи з девіаціями у дітей (А. Айхорн), здійснення продуктивної взаємодії педагогів-психоаналітиків і батьків у вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (М. Кляйн, А. Фрейд), побудова навчально-виховного процесу, заснованого на принципі свободи (А. Нейл) [244].

Визнаним авторитетом сучасної психоаналітичної педагогіки вважається австрійський психоаналітик Г. Фігдор. Його теоретичні і практичні розвідки в галузі спеціальної й лікувальної психоаналітичної педагогіки; психоаналітичних проблем дошкільного виховання та особливості педагогічної роботи в дошкільному навчальному закладі; психоаналітичної педагогіки у роботі з «важкими» підлітками; наданні допомоги умовно засудженим неповнолітнім;

психоаналізу розлучених батьків свідчать про ступінь проникнення психоаналізу в освіту. Г. Фігдор наголошує на важливості використання у педагогічній діяльності психоаналітичних знань про специфіку психіки дитини, однак він виступає проти переоцінки можливостей учителя в їх використанні, оскільки психоаналіз передбачає відповідну практику [243].

Таким чином, зазначене вище дає змогу окреслити поняття *«психоаналітичне виховання»* як послідовну виховну діяльність, спрямовану на виявлення природи глибинних підсвідомих мотивів поведінки дитини для вирішення завдання опанування дитиною своїх потягів за допомогою засобів розумної регуляції, з урахуванням особливостей її природного фізичного та психічного розвитку.

Поряд з цим, проведений нами аналіз засвідчив, що трактування поняття *«психоаналітичне виховання»* у радянському науково-педагогічному дискурсі у 20-х роках минулого століття мало дещо інший зміст. Зокрема, радянські психоаналітики (М. Вульф, І. Єрмаков, В. Шмідт, С. Шпільрейн) тлумачили психоаналіз з точки зору ранньої школи З. Фрейда, де провідна роль у розвитку психіки відводилась сексуальному інстинкту. Психоаналітичне виховання дітей часто зводилося до статевого виховання на основі *«правильного»* виховання взагалі, яке передбачало оволодіння дитиною своїми сексуальними інстинктами і переведення їх у культурні форми [281, с. 56]. Важливе значення надавалося процесу сублімації, тобто перетворенню шкідливого афекту у соціально-корисні форми. Психоаналіз розумівся як метод всебічного проникнення в індивідуальне життя особистості дитини, у її зростання, перетворення з біологічної у соціальну [209, с. 218]. При цьому особливості вітчизняного психоаналітичного виховання досліджуваного періоду визначалися нівелюванням або повним запереченням встановлення тісних емоційних контактів та надмірної прив'язаності між дітьми і батьками, що його суттєво відрізняло від сучасних психоаналітичних підходів до виховання. Натомість підкреслювалася важлива роль педагога-вихователя та колективного виховання для повноцінного психічного розвитку дитини, відбувалася ідеологізація значення соціального середовища для розвитку психіки маленької дитини. Це свідчить про взаємопроникність і навіть певну залежність

психоаналітичного вчення з ідеологічними нашаруваннями виховної системи країни досліджуваного періоду.

Отже, провідними поняттями, які складають основу категорійно-поняттєвого апарату дослідження, є «творча спадщина», «педагогічне краєзнавство», «виховання», «проблеми виховання», «дитина», «дитинство», «психоаналітична педагогіка» та «психоаналітичне виховання».

1.2. Історіографія проблеми дослідження

Основою історико-педагогічних досліджень є історіографія конкретної проблеми, що дає нам змогу окреслити наукову новизну, мету і завдання наукової роботи. Напрацювання сучасних дослідників педагогічної історіографії (Г. Белан (2010) [11], М. Богуславський (1999) [19], Л. Голубнича (2012) [46], Н. Гупан (2001) [56], С. Золотухіна (2013) [87], О. Сухомлинська (2003) [228], В. Шпак (2013) [290]) доводять, що розв'язання актуальних проблем історико-педагогічної науки неможливе без розгляду історіографії.

Історіографія розглядається науковцями як окрема галузь історичної науки, що вивчає її історію. Історія педагогіки є галуззю як педагогічного, так і історичного знання, тому педагогічна історіографія є вивченням історії історико-педагогічної науки, тривалого процесу нагромадження історико-педагогічних знань. Документальною та джерельною базою для педагогічної історіографії виступають історико-педагогічні дослідження, що розглядають різні питання історії освіти та виховання [56, с. 3]. В історико-педагогічній літературі науковці конкретизують поняття «історіографія». Зокрема, український учений Н. Гупан обґрунтував історіографічний метод як загальнотеоретичний підхід до здійснення історико-педагогічних пошуків: «У вузькому розумінні – це історіографія окремої проблеми, наприклад, розвитку школи, освіти, педагогічної думки тощо або аналіз досліджень певного хронологічного періоду (декількох десятиріч, століття)» [56, с. 7–8].

Станом на сьогодні актуальним є звернення до нового прочитання спадщини окремих педагогів-мислителів, відкриття нових імен, повернення в історико-педагогічний контекст цілих періодів і пластів у розвитку просвітницьких, виховних і дидактичних ідей [134, с. 6].

Здійснення історіографічного аналізу дослідження педагогічної персоналії В. Шмідт відбувалося відповідно до періодизації становлення й розвитку вітчизняної історико-педагогічної науки. Серед інших вирізняється періодизація, розроблена Н. Гупаном. Запропонована вченим періодизація вітчизняної історії педагогіки визначена, враховуючи зміни не лише в суспільному житті України у ХХ ст., «а й у проблематиці, змісті, методології, підходах до вивчення педагогічних явищ на тому чи іншому етапі розвитку історико-педагогічної науки» [57, с. 22] і включає такі етапи: перший (друга половина ХІХ ст. – 1916 р.) – становлення загальноосвітніх основ вітчизняної історико-педагогічної науки; другий (1917 – 20-ті роки ХХ ст.) – формування нових тенденцій у вітчизняній історії педагогіки; третій (30-ті – перша половина 80-х років ХХ ст.) – розвиток вітчизняної історико-педагогічної науки на засадах марксистської методології; четвертий (друга половина 80-х – 90-ті роки ХХ ст.) – переосмислення історико-педагогічного процесу з нових методологічних позицій і створення національної науки [57, с. 22–23].

Аналіз історіографічних матеріалів показав, що не зважаючи на багатогранність та інноваційність творчого доробку, комплексного дослідження педагогічної спадщини та науково-просвітницької діяльності Віри Шмідт на сьогодні немає.

Відшукані та опрацьовані у процесі наукового пошуку опубліковані матеріали, у яких у тій чи іншій мірі висвітлювалася персоналія дослідниці, відповідно до окреслених підходів щодо історіографічного аналізу та періодизації історико-педагогічної науки, дали змогу виокремити два етапи у розвитку досліджень науково-педагогічної діяльності В. Шмідт.

Перший етап (30-ті – перша половина 80-х років ХХ ст.) характеризується фрагментарними згадками та початковим узагальненнями творчої спадщини

педагога. Варто зауважити, що у наукових працях та періодичній пресі першої половини ХХ ст. педагогічна персоналія В. Шмідт практично не висвітлювалась. Суспільно-політичні процеси у радянській державі 1930-х років, що супроводжувались репресіями в науці, розгромом психоаналізу і педології, а також рання смерть Віри Федорівни у 1937 р. призвели до того, що її праці упродовж майже сімдесяти років залишалися невідомими на Батьківщині. Однак європейські адепти психоаналізу відразу оцінили їх цінність та новизну.

У 1930 р. у Німеччині була опублікована праця В. Вульфа, у якій містились першопочаткові узагальнення діяльності В. Шмідт у Дитячому будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність». Так, здійснюючи детальний огляд російської психоаналітичної літератури, М. Вульф аналізував внесок у розвиок психоаналізу у Радянському Союзі Вільгельма Райха, Сабіни Шпільрейн, Отто і Віри Шмідтів. Учений доводив прийнятність психоаналізу для марксистів та акцентував увагу на твердженні В. Шмідт про те, що «ідеальна педагогіка має бути абсолютно вільною від будь-яких сторонніх цілей, принципів та інтересів, які існують поза дитиною» [349].

У 1936 р. була вперше видана праця австрійського та американського психоаналітика В. Райха під назвою «Сексуальна революція» [195]. У цьому творі, який вийшов ще за життя В. Шмідт, була проаналізована науково-педагогічна діяльність дослідниці в галузі психоаналітичного експерименту та давалася їй позитивна оцінка. У роботі автор характеризував Віру Шмідт як засновницю Дитячого будинку, де відбувалися спроби «правильного» виховання на основі позитивного ставлення до проявів дитячої сексуальності. В. Райх оцінював її психоаналітичну роботу як першу спробу в історії педагогіки наповнити теорію дитячої сексуальності практичним змістом. Він, зокрема, писав: «Віра Шмідт була безперечно першим педагогом, яка чисто інтуїтивно усвідомила необхідність і сутність перебудови психології людини відповідно до соціалістичних принципів» [195, с. 137].

Проте, якщо на Заході В. Шмідт позиціонувалася як практикуючий психоаналітик, що працювала у Дитячому будинку-лабораторії «Міжнародна

солідарність» при Державному інституті психоаналізу, то в Росії радянського періоду Віру Федорівну переважно знали як дошкільного педагога. У вітчизняному науково-педагогічному дискурсі перші спроби оцінити та узагальнити педагогічну спадщину В. Шмідт відбулися лише у 70-х роках минулого століття. У педагогічній пресі були опубліковані статті, присвячені 85-річчю з дня її народження. Так, у 1974 р. у журналі «Дошкольное воспитание» вийшла стаття фахівця в галузі бібліотекознавства, письменника, рідного брата В. Шмідт Миколи Яницького під назвою «Вера Федоровна Шмидт» [311, с. 28], у якій були представлені основні етапи її життя та науково-педагогічної діяльності на основі піднятих автором сімейних архівів. У публікації характеризувалися передумови формування майбутньої просвітительки як особистості та педагога, був представлений детальний аналіз педагогічної діяльності В. Шмідт у дошкільному відділі Наркомосу. Хоча стаття і просякнута духом радянської епохи та віри у проголошені комуністичні гасла, однак представлений фактичний матеріал допомагає нам усвідомити тодішню атмосферу, глибше зрозуміти ідейне підґрунтя та світоглядні переконання, щирий ентузіазм Віри Федорівни у справі розбудови дошкільної справи у радянській державі.

У 1975 р. у журналі «Дефектология» вийшла стаття «Вера Федоровна Шмидт (Яницкая) (к 85-летию со дня рождения)» [30], у якій окрім, фрагментарного висвітлення біографічних даних, актуалізувався вагомий внесок дослідниці у справу виховання та перевиховування «важких» дітей. У статті давалася висока оцінка В. Шмідт як фахівцю у галузі корекційно-виховної роботи з особливими дітьми.

Таким чином, можна констатувати, що перший етап у розвитку досліджень науково-педагогічної діяльності В. Шмідт був представлений поодинокими розвідками. Однак фактологічний матеріал праць цього етапу дав змогу проаналізувати окремі факти біографії та основні напрями діяльності Віри Федорівни як науковця-дослідника і педагога. Проаналізований матеріал має важливе значення для здійснення наукового дослідження творчої спадщини та укладання повної біографії дослідниці.

Другий етап (друга половина 80-х рр. ХХ ст. – до сьогодні) у вивченні науково-педагогічної спадщини В. Шмідт характеризується актуалізацією у висвітленні педагогічних ідей просвітительки, що свідчить про якісні зрушення у дослідженні її творчої спадщини.

Демократизація українського суспільства сприяла інтенсивному вивченню прогалин в історії вітчизняної педагогіки; дослідники зверталися до аналізу й осмислення окремих явищ та процесів минулого, педагогічних персоналій, що раніше, в силу різних причин, не вивчалися [57, с. 30]. У цьому контексті відбувається зростання інтересу до праць В. Шмідт та її науково-педагогічної спадщини як експериментального досвіду неавторитарного виховання дітей на основі глибинного знання їхнього внутрішнього світу.

Цінним джерелом для аналізу суспільно-політичних, соціально-економічних та культурно-освітніх чинників, під впливом яких формувалася В. Шмідт як педагог, психоаналітик, громадський діяч, є дисертаційні дослідження В. Виноградової-Бондаренко [32], Г. Кемінь [98], О. Паращевіної [164], І. Прудченко [188]. Особливості розвитку дошкільної освіти та виховання досліджуваного періоду представлені у дисертаційних дослідженнях Т. Головань [44], Н. Лещенко [123], І. Улюкаєвої [237].

Значним внеском у історіографію досліджуваної проблеми стали праці українських та російських науковців, у яких висвітлювалася специфіка та особливості розвитку педології і психоаналізу. Кінець 80-х – поч. 90-х рр. ХХ ст. характеризувалися демократизацією суспільно-політичного життя у Радянському Союзі та можливістю вивчення «білих» плям в історії науки.

У наукових дослідженнях В. Баранова (1990) [9], Ю. Гільбуха (1989) [43], А. Петровського (1991) [178], Ф. Фрадкіна (1991) [247] вперше зосереджено увагу на окремих аспектах розвитку педології, а також висвітлено специфіку та особливості розвитку цієї науки як комплексної дисципліни.

Проголошення незалежності України у 1991 р. зумовило зростання інтересу дослідників до історії розвитку національної школи та педагогіки, в тому числі до історичного досвіду розвитку педології. Особливості розвитку власне української

педології у контексті загальносоюзних суспільно-політичних процесів вперше представлено у працях О. Сухомлинської [145; 226]. Зокрема, у працях «Витоки й засади української школи рефлексології та педології (20-ті роки)» (1994) [226], «Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933» (1996) [145], «Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру» (2003) [228], «Психотехніка – втрачений напрям радянської педагогічної науки і практики» (2012) [230], «Радянська педагогіка як ідеологія: спроба історичної реконструкції» (2014) [231] у контексті висвітлення розвитку вітчизняної педагогіки, здійснено цілісний аналіз власне української педології та її окремих аспектів.

Проблеми розвитку педології висвітлені й у дисертаційних дослідженнях сучасних науковців. Зокрема, у дослідженні Л. Дуднік (2002) [68] представлено розгляд питання організації педологічної служби у школах України у 20-30-х роках ХХ ст. У дисертації В. Лук'янової (2002) [128] досліджено особливості розвитку експериментальної педагогіки в Україні. І. Болотнікова (2004) [20] займалася вивченням питання психологічних досліджень педологами особистості дитини у 20-ті – першій половині 30-х років ХХ ст. Проблема вивчення дитини у реформаторській педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ ст. стала предметом дисертаційного дослідження Т. Кравцової (2008) [106]. У дослідженні Ю. Литвиної (2009) [124] висвітлено особливості організації навчально-виховного процесу на педологічних засадах у 20-30-ті роки ХХ ст. У окремому підрозділі докторської дисертації О. Петренко (2011) [175] розглянуто вплив педології на становлення гендерного підходу до освіти й виховання школярів окресленого періоду.

У колективній монографії «Диференційований підхід в історії української школи (кінець ХІХ – перша третина ХХ ст.)» (2013) [63] авторським колективом у складі Н. Антонець, Л. Березівської, Н. Дічек, О. Сухомлинської, Т. Філімонової, С. Шевченко, присвячений окремий розділ аналізу історії розвитку педагогіки 20-х – першої половини 30-х років ХХ ст. крізь призму диференціації навчання та виховання дітей на основі педології.

Проблемі особливостей становлення і розвитку педології присвячено низку статей Т. Янченко, а саме: «Зародження та розвиток педології як наукової галузі у зарубіжних країнах (кінець XIX – початок XX ст.)» (2013) [320], «Ідеї розвитку особистості у вітчизняній педології початку XX ст.» (2013) [321], «Витоки становлення педологічної науки» (2014) [319], «Педологія важкого дитинства у сучасних вимірах толерантності» (2014) [323], «Ліквідація педології в Україні: причини та наслідки» (2015) [322] та ін. У зазначених публікаціях висвітлено окремі аспекти специфіки педології як науки про дитину, особливостей її впровадження у практику виховання дітей та причини її заборони у Радянському Союзі.

Окремо виділяємо важливу для нашого дослідження монографію Т. Янченко «Педологія в Україні та зарубіжжі: теорія і практика» (2016) [324], у якій на основі опрацювання широкого кола архівних та історико-педагогічних джерел, здійснено комплексний аналіз витоків і засад розвитку педології в Україні та зарубіжних країнах. Значну увагу у зазначеній праці приділено питанням науково-практичного розвитку педології у 20-ті роки XX ст. у вітчизняному науково-педагогічному полі, а також теорії дитячого колективу як складової радянської педології, що безпосередньо стосується проблематики нашого дослідження.

Значний інтерес для нашого дослідження становлять праці російських науковців, у яких представлений розгляд різних питань становлення і розвитку радянської школи і педології. Досить важливою у контексті нашого дослідження є монографія сучасного російського історика Є. Балашова «Школа в российском обществе 1917–1927 гг.: Становление «нового человека» (2003) [8], у якій вперше проведено комплексне дослідження процесів становлення «нової» свідомості першого пореволюційного покоління дітей і підлітків; на основі аналізу численних матеріалів педологічних досліджень, розкрито основні фактори, що впливали на формування особистості дитини у 1917–1920-х роках.

Ще одним важливим дослідженням цього ж автора є праця «Педология в России в первой трети XX века» (2012) [7]. У монографії Є. Балашов представив дослідження розвитку педології та діяльності педологічних установ у Росії з 1901

по 1936 рр. Основне завдання цієї науки у радянській державі в окреслений період, на думку дослідника, полягало у формуванні «нової людини» для будівництва соціалістичного суспільства.

Вагомим внеском у дослідженні питань специфіки виховання у 20-ті рр. ХХ ст. є праця О. Рожкова «В кругу сверстников. Жизненный мир молодого человека в Советской России 1920-х годов» (2014) [203]. Побудована на педологічних джерелах, монографія представляє дослідження повсякденного життєвого світу молодшої людини у радянській Росії 1920-х рр., висвітленні умов та практик щоденної взаємодії і дискурсу у реальних групах однолітків: учнів, студентів та червоноармійців.

Оскільки В. Шмідт належала до числа відомих радянських психоаналітиків 20-х років ХХ ст., займалася експериментальною діяльністю щодо виховання дітей на основі психоаналітичної методології та зробила значний внесок у цій галузі, то важливе місце у нашому дослідженні займає історіографічний аналіз праць з розвитку і специфіки застосування психоаналітичних ідей у вітчизняному науково-культурному середовищі окресленого періоду.

Після 1936 р. психоаналіз у Радянському Союзі перестав розвиватись як науковий напрям, що призвело до невключеності у науковий обіг вітчизняного психоаналітичного знання цілого пласту накопичених досліджень щодо розвитку дитячої психіки у 1920-х роках. Тому зараз відбувається відродження інтересу науковців до дослідження цієї проблематики. Історії розвитку вітчизняного психоаналізу присвячені праці багатьох дослідників. Зокрема, російські науковці А. Пружиніна та Б. Пружинін (1991) [189] представили висвітлення особливостей соціально-культурного виміру вітчизняного психоаналізу першої половини ХХ ст., його взаємозв'язок із соціально-ідеологічною позицією у радянській державі. Особливий акцент автори зробили на особливостях розвитку психоаналізу після революції 1917 р., виділивши такі його специфічні риси як соціологізація та значимість посилення на фізіологічні механізми. Саме це, на думку дослідників, і відрізняло вітчизняний психоаналіз 20-х років ХХ ст. від класичного вчення З. Фрейда.

Російські дослідники психоаналітичного руху А. Белкін, О. Литвинов (1992) [13] висвітлили історію розвитку психоаналізу в Росії у контексті загальноєвропейського психоаналітичного руху. На основі ретроспективного аналізу архівних джерел автори розкрили проблему ролі психоаналізу у вихованні «нової людини», висвітлили специфіку діяльності Дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність». Важливо, що дослідники вагому роль у організації і науково-педагогічній діяльності цього закладу відвели В. Шмідт та її чоловіку О. Шмідту.

Окремо слід зупинитися на праці російського науковця О. Еткінда «Эрос невозможного: История психоанализа в России» (1993) [310]. Книга складається з розділів, присвячених різним періодам розвитку російського психоаналізу, які переплітаються з історіями життя російських аналітиків і пацієнтів. Окремий розділ монографії присвячений педології. Автор вбачає тісний зв'язок цієї науки з психоаналізом, адже обидва напрями об'єднує інтерес до дитинства та практична орієнтація, адже багато педологів цікавилися і займалися ідеями психоаналізу. Порівнюючи становище педології на Заході і в Радянському Союзі, О. Еткінд відмічає, що в Європі та Америці педологія доволі швидко втратила самостійне значення, тоді як психоаналіз активно впроваджувався у гуманітарні науки, соціальні служби та повсякденне життя людей. У Радянському Союзі, навпаки, психоаналіз до кінця 1920-х років був практично повністю витіснений, а педологія переживала розквіт. Автор багато уваги приділяє аналізу діяльності Державного психоаналітичного інституту, Дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність» та Російського психоаналітичного товариства. У світлі висвітлення структурних організацій російських психоаналітиків, О. Еткінд дає глибокий аналіз діяльності в них Віри Шмідт та її чоловіка Отто Шмідта. При цьому автор характеризує Віру Федорівну як фактичного голову Дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність».

У працях В. Овчаренка (1996) [151; 152] на основі піднятих архівних матеріалів проаналізовано особливості розвитку російського психоаналізу та запропоновано його періодизацію. У контексті висвітлення психоаналітичного

руху 20-х років ХХ ст. згадується і В. Шмідт як одна з перших вітчизняних психоаналітиків, секретар Російського психоаналітичного товариства та науковий співробітник Дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність».

Важливою для нашого дослідження є праця авторів-упорядників В. Овчаренка та В. Лейбіна «Антология российского психоанализа» (1999) [153; 154]. У цій книзі представлено цілісне, систематизоване, багатопланове узагальнення столітньої історії існування та розвитку психоаналітичних ідей в Росії. Автори висвітлили основні філософські, клінічні, прикладні та історичні виміри російської психоаналітичної традиції. У склад цієї праці увійшли унікальні тексти, біографічні матеріали, відомості про психоаналітичні структури, архівні документи і матеріали, а також структурована бібліографія. Особливо цінними для нашого дослідження є окремі статті щодо історії розвитку психоаналізу у 20-ті роки ХХ ст., архівні матеріали, що стосуються діяльності Дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність» та Російського психоаналітичного товариства, у яких одну з ключових ролей відіграла В. Шмідт.

У працях російського дослідника В. Лейбіна «Судьба психоанализа в России», «Фрейд и Россия» (2000) [118; 119] актуалізовано важливі віхи становлення і розвитку російського психоаналізу, проаналізовано його специфічні особливості порівняно із світовим психоаналітичним рухом.

Цінний фактологічний матеріал у контексті проблеми дослідження знаходимо у «Психотерапевтичній енциклопедії» (2000) [96], яка містить статті щодо важливих шкіл і напрямів психотерапії, історії розвитку психоаналізу у Росії. У цій праці окреслено роль В. Шмідт у Державному психоаналітичному інституті і Дитячому будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність». Зокрема, зазначено, що «у 1920-х роках у Дитячому будинку-лабораторії відбувалися дослідження дітей, спрямовані на формування «людини комуністичного майбутнього». ... У роботі цього закладу активну участь брала В. Ф. Шмідт (дружина О. Ю. Шмідта)» [96, с. 390].

На особливу увагу в межах нашого дослідження заслуговує монографія дослідниці А. Парамонові «Открытие детства в России: развитие научных

знаний о ребенке в истории отечественной психологии конца XIX – начала XX веков» (2010 р.) [160], у якій авторка на прикладі висвітлення історії Дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність» робить спробу реконструювати психоаналітичні знання про дитину у 1920–1930-х роках. У контексті характеристики психоаналітичного дослідження дітей у Дитячому будинку згадується і В. Шмідт. А. Парамонова висвітлює основні психоаналітичні підходи до виховання, запропоновані Вірою Федорівною, характеризує напрями її наукових досліджень. Аналізуючи культурно-історичний контекст розвитку дитячого психоаналізу в Росії того часу, авторка вказує на теоретичну близькість досліджень Вірою Шмідт процесу розвитку дітей раннього і дошкільного віку, з врахуванням їх конституційних та біологічних компонентів, з ідеями культурно-історичної теорії Л. Виготського [160, с. 123].

Окрім цього, в статтях А. Парамонової «Развитие психоаналитического знания о ребенке в дореволюционной и послереволюционной России» (2009) [163] та «Вера Федоровна Шмидт (1889–1937)» (2009) [159] відводиться важливе місце Вірі Шмідт як основоположниці дитячого психоаналізу в історії вітчизняної психології.

Проблемам розвитку радянського психоаналізу присвячені також окремі дисертаційні роботи. Так, у дослідженні Д. Рождественського (2002) [202] висвітлено специфіку розвитку психоаналізу в Росії з 1904 по 2002 рр. Автором досліджено проблеми асиміляції психоаналітичних ідей у масовій російській свідомості, пов'язані зі специфікою національного менталітету. Окремий підрозділ дисертації присвячено висвітленню специфіки розвитку психоаналізу у радянській державі у 1917–1930 рр.

Особливості розвитку психоаналітичної педагогіки у першій третині XX ст. представлено у дисертаційному дослідженні А. Філенка (2010) [244]. Автор обґрунтував передумови виникнення психоаналітичної педагогіки на Заході. Окреме місце у дисертаційному дослідженні відведене характеристиці поглядів на виховання дітей А. Айхорна, М. Кляйн, С. Нейла, А. Фройд. Як відомо, ці

психоаналітики працювали тоді ж як і В. Шмідт, з окремими вона листувалася та підтримувала тісні наукові контакти.

Розвиток психоаналітичних ідей в українській філософській думці кінця XIX – початку XX ст. розкриті у дисертаційному дослідженні Н. Холоденко [254], яка здійснила комплексний історико-філософський аналіз психоаналітичної проблематики в Україні кінця XIX – початку XX століття; виокремила психоаналітичні ідеї у працях вітчизняних мислителів.

Окремі аспекти розвитку психоаналітичного вчення у вітчизняному соціально-культурному середовищі та внеску В. Шмідт у справу психоаналітичного виховання стали предметом досліджень і українських науковців. Аналізуючи історію розвитку психоаналізу в Одесі, Києві, Харкові і Львові, І. Романов і Т. Пушкарьова дотично згадують В. Шмідт та О. Шмідта як майбутніх діячів психоаналітичного руху, які до революції жили і працювали в Києві [206].

У публікації Т. Хомуленко й Л. Бондаренко «До історії проблеми застосування психоаналізу в педагогіці» (2011) [256] здійснено ретроспективний аналіз застосування психоаналітичних ідей щодо навчання і виховання дітей у практиці вітчизняних та зарубіжних психоаналітиків. Автори відзначили важливе значення московського Дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність» у справі психоаналітичного виховання дітей, однак історію його функціонування пов'язали лише з діяльністю І. Єрмакова, оминувши при цьому вагому роль у науково-педагогічній роботі закладу В. Шмідт.

Окремі питання розвитку вітчизняного психоаналітичного руху стали предметом наукових досліджень О. Петренко. Зокрема, у публікації «Віра Шмідт і сексуальне виховання дітей у Радянській Росії» (2011) [173] висвітлено особливості становлення нової системи сексуального виховання дітей у радянській Росії. Автором підкреслена важлива роль В. Шмідт у вихованні дітей у Дитячому будинку-лабораторії. У статті «Діяльність Державного психоаналітичного інституту (1923–1925) у контексті розвитку психології і психоаналізу» (2016) [176] проаналізовано особливість розвитку психоаналізу у

радянській державі, яка, на думку автора, полягала у єдності таких структур, як Російське психоаналітичне товариство, Державний психоаналітичний інститут і Дитячий будинок-лабораторія «Міжнародна солідарність». У контексті аналізу роботи цих установ згадується і В. Шмідт, яка працювала разом з І. Єрмаковим та здійснювала педагогічне керівництво Дитячим будинком.

Окрім українських і російських науковців проблемами вивчення історії вітчизняного психоаналізу займалися також і зарубіжні дослідники. У працях А. Анжеліні (2002) [2], Ф. Бреннера (1999) [21], Ж. Марті (1992) [137], С. Ріхенбехера (2007) [200] висвітлена робота російських психоаналітиків та педагогів у Дитячому будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність» у світлі існуючих протиріч навколо психоаналізу у 1920–30-х роках. Зокрема, у контексті нашого дослідження важливою є праця Ф. Бреннера, у якій представлено аналіз характерних особливостей поширення психоаналізу у радянській Росії крізь призму культурно-ідеологічно більшовицького середовища. 20-ті роки ХХ ст. дослідник трактує як найвищу точку розвитку психоаналітичного руху у Радянському Союзі. Аналізуючи становище психоаналізу та долі окремих психоаналітиків досліджуваного періоду, автор відзначив провідну роль В. Шмідт в організації психоаналітичного експерименту у Дитячому будинку-лабораторії, особливо у справі сексуального виховання дітей.

На сьогоднішній день презентація психоаналітичного досвіду Віри Шмідт реалізується в основному у вигляді видавничого проекту «Психоаналитические и педагогические труды В. Ф. Шмидт», що здійснює видавничий дім ERGO в Іжевську. Так, завдяки тісній співпраці працівників вказаного видавництва з сином Віри Федорівни, Володимиром Шмідтом та внучкою Вірою, які надали цінні матеріали із сімейного архіву, вдалося опублікувати основні праці дослідниці. Більшість архівних одиниць з особистого архіву В. Шмідт містять рукописи і матеріали з раннього аналізу, спостереження за вихованцями Дитячого будинку-лабораторії (1921–1925 рр.), а також щоденникові записи спостережень Віри Федорівни за власним сином Воліком. На основі цих спостережень у 2009 р. було видано «Дневник матери: первый год жизни. Т. 1» [269], у 2010 р. –

«Дневник матери: второй и третий годы жизни. Т. 2» [270], у 2012 р. – «Психоаналитическое воспитание Т. 3» [286].

Також видавництво ERGO здійснило ряд публікацій творів В. Шмідт у серії «Психоаналитическая педагогика», а саме такі праці, як «Психоаналитическое воспитание в Советской России» (2012) [286], «Дети говорят» (2012) [267], «Детская сексуальность и педагогический поход к ней» (2012) [268].

У періодичному виданні видавничого дому ERGO «Ежегодник детского психоанализа и психоаналитической педагогики», редакційна колегія яких представлена науковцями М. Мельниковою, С. Сироткіним, І. Чирковою та Т. Шикаловою, були опубліковані статті В. Шмідт «Значение сосания груди и пальца для психического развития ребенка» (2008 р.), «О развитии Wissenstrieb'а у одного ребенка», а також її нотатки спостережень за дітьми (із архіву І. Єрмакова) [274; 282].

У журналі «Ежегодник истории и теории психоанализа» за 2008 р. було опубліковано листування В. Шмідт із відомими європейськими психоаналітиками (Д. Берлінгем, М. Кляйн, Ш. Радо, А. Фройд, В. Хоффером, Е. Шнайдером) з особистого архіву дослідниці.

Досить інформативною щодо нашого дослідження є також стаття відомого московського психоаналітика, керівника Дитячого будинку-лабораторії І. Єрмакова «Психоаналитический институт-лаборатория «Международная солидарность» (1923)», опублікована у «Ежегоднику истории и теории психоанализа» 2007 р. за згодою його дочки М. Давидової з особистого архіву автора. У ній поруч окресленими завданнями та планом роботи Дитячого будинку згадується і В. Шмідт як одна із виховательок та наукових співробітників цього закладу [73].

Особливості науково-дослідницької роботи та окремі аспекти біографії В. Шмідт знайшли відображення у науковому доробку Т. Шикалової. Зокрема, у статті, присвяченій Дитячому будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність», авторка робить акцент на важливості науково-педагогічних досліджень В. Шмідт в галузі психоаналітичного виховання дітей, особливо підкреслюючи значимість

її міжнародних контактів з європейськими психоаналітиками та представництво Російського психоаналітичного товариства на Міжнародних конгресах [263].

Особливо цінним для нашого дослідження є інтерв'ю з сином Віри Шмідт, Володимиром Оттовичем Шмідтом, яке було підготовлене та опубліковане Т. Шикаловою на сторінках «Ежегодника детского психоанализа и психоаналитической педагогики» за 2008 р. [15]. Аналіз цієї публікації дає нам змогу скласти уявлення про Віру Шмідт як маму і дружину, а вже потім – як про педагога і психоаналітика. У своїй розповіді Володимир Шмідт у хронологічній послідовності відтворив основні етапи життя своєї матері, здійснивши ґрунтовний, науково виважений аналіз її багатогранної діяльності. Особливо цікавими є відомості про те, що В. Шмідт, ще будучи школяркою, цікавилась питаннями виховання маленьких дітей, а після навчання на Вищих курсах у Києві, а згодом Бестужевських – у Петербурзі, вона, за висловом свого сина, «стала потеперішньому психологом». Володимир Шмідт також згадує про особливості сімейного виховання, яке не зводилось лише до бесід, а підкріплювалось особистим прикладом. Загалом, він характеризує Віру Федорівну як активну, цілеспрямовану людину, яка на всіх посадах працювала в руслі своїх педагогічних інтересів.

Цінним джерелом, яке містить ґрунтовні відомості щодо життєвого шляху В. Шмідт, особливостей та передумов формування її світогляду, є праця її племінника, відомого соціолога О. Яницького «Семейная хроника, 1852–2002 гг.» [314]. Написана на матеріалах сімейних архівів, ця праця розкриває сімейну історію Яницьких упродовж більше ста років, з кінця ХІХ століття. Хроніка включає в себе десять біографічних нарисів, які в сукупності представляють історію двох сімей в трьох поколіннях та їх найближчого оточення на зламі епох. Особлива увага приділена ролі сім'ї та сімейних традицій, впливу політичного контексту на рубежі століть, стратегії виживання під час і після революції 1917 р, моделям соціальної адаптації та соціального успіху членів родини і ролі культурного мікросередовища (сімейне оточення, гімназія і школа, університет,

міжособистісні зв'язки, місце проживання). Вказана праця має важливе значення щодо відомостей про родинні відносини та особливості побуту у сім'ї Віри Федорівни.

Вагомий інтерес становить зміст листування В. Шмідт зі своїми батьками, Федором та Єлизаветою Яницькими, аналіз якого дає можливість зрозуміти важливість сімейних настанов та родинної підтримки у житті майбутньої просвітительки. Цікаво, що саме батько, обговорюючи у листах з дочкою важливі питання суспільно-політичного та інтелектуального життя, налаштував її на вивчення психології.

Цікавою з точки зору вивчення біографії та основних етапів науково-педагогічної діяльності В. Шмідт є стаття О. Яницького «Дневник Веры Шмидт» [313], у якій здійснено аналіз однієї з ґрунтовних праць дослідниці «Дневник матери». Зокрема, підкреслюється унікальність та неповторність щоденника, у якому спостереження велись на основі психоаналітичної методології. О. Яницький дає високу оцінку цій праці Віри Шмідт, вважаючи її вихідною точкою у розвитку вітчизняного психоаналізу. Однак, поруч з цим автор змушений зауважити недостатній інтерес на сьогоднішній день до цієї вагової праці з боку психоаналітиків, педагогів, соціологів.

Проблемі висвітлення важливості матеріалів спостережень із «Дневника матери» Віри Шмідт в галузі вікової і педагогічної психології, а також спробам детальної характеристики його з точки зору психоаналізу присвячені публікації О. Обухова [150]. Учений відносить працю «Дневник матери» до періоду наукової діяльності В. Шмідт в галузі психоаналізу і педології. На думку автора, це прослідковується у щоденникових записах опису та інтерпретації проявів поведінки і розвитку дитини, характері того, на що звертається увага в першу чергу, на особливості материнської позиції по відношенню до сина. «Найбільш яскраво психоаналітичні погляди В. Шмідт стають помітними в розгляді сексуального розвитку дитини», – стверджує О. Обухов [150, с. 191].

У публікації М. Мельникової «Контекстный анализ «Дневника матери» В. Ф. Шмидт» здійснено контекстний аналіз «Дневника матери» на основі схеми

метапсихологічної оцінки раннього розвитку Е. Фрейда [141]. Розгляд «Дневника матери» В. Шмідт з точки зору об'єктних відносин матері і сина у психоаналітичному дискурсі представлено у публікації Д. Завалей «Дневник матери»: история объектных отношений (случай Волика)» [74]. І. Чиркова у праці «Анализ «Дневника матери» В. Ф. Шмидт как способ изучения привязанности» досліджувала «Дневник матери» з точки зору вивчення прив'язаності [259]. В. Рождественський у праці «Мать – ребенок: символическое рождение в языке» представив дослідження цього твору В. Шмідт як символічне народження дитини вдруге у мові за допомогою спілкування з матір'ю [201].

Аналізуючи історіографію другого періоду досліджень педагогічної спадщини В. Шмідт (друга половина 80-х рр. ХХ ст. – до сьогодні), ми дійшли висновку, що вона представлена значною кількістю публікацій, монографій та дисертаційних досліджень, які в тій чи іншій мірі торкаються проблеми виховання дітей у творчій спадщині дослідниці. Однак, незважаючи на те, що вищезгадані роботи і містять численний фактичний та систематизований матеріал, проте в них не представлений різносторонній і цілісний аналіз досліджуваної проблеми, постать Віри Шмідт, здебільшого представлена фрагментарно у контексті діяльності Дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність», відсутнє детальне висвітлення інших аспектів її науково-педагогічної діяльності.

Таким чином, здійснений нами історіографічний аналіз дає підстави стверджувати про те, що у сучасній науковій і педагогічній літературі відсутнє належне висвітлення внеску В. Шмідт у практику виховання дітей, тому вважаємо за необхідне подати основні відомості з життя й педагогічної діяльності дослідниці, проаналізувати її участь у розбудові дошкільної справи та визначити внесок у розвиток виховання дітей.

Висновки до першого розділу

У розділі обґрунтовано джерельну базу дослідження, схарактеризовано його категорійно-поняттєвий апарат; проаналізовано історіографію проблеми в історико-педагогічній ретроспективі.

Аналіз джерельної бази досліджуваної проблеми дав змогу значний масив джерел розподілити на *шість* основних груп:

Першу групу становлять науково-педагогічні праці В. Шмідт, її епістолярій (листування з Д. Берлінгем, М. Кляйн, Ш. Радо, А. Фройд, В. Хоффером, К. Чуковським, Е. Шнайдером), у яких відображено основні наукові дослідження та погляди щодо практики виховання дітей.

Другу групу утворюють документи й матеріали Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України, а також Державного архіву м. Києва: резолюції, протоколи засідань, статистичні дані щодо організації системи виховання дітей Наркомосом СРСР; матеріали київського періоду біографії В. Шмідт; документи і матеріали стосовно організації та діяльності Дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність» (1921–1925 рр.).

Третю групу складають праці відомих педагогів (Г. Гринько, Н. Крупська, П. Лесгафт, Я. Ряппо), психологів і педологів (П. Блонський, Л. Виготський, О. Залужний, А. Залкінд, С. Моложавий), психоаналітиків (М. Вульф, І. Єрмаков, В. Рижков, С. Шпільрейн) із теми дослідження.

Четвертою групою є тогочасні періодичні видання, на сторінках яких було висвітлено досліджувану проблему. Серед таких – «Вестник воспитания», «Народное просвещение», «Путь просвещения», «На путях к новой школе», «Дошкольное воспитание», «Педология» тощо.

П'ята група – це джерела інтерпретаційного характеру, як-от: дисертації, монографії, публікації, присвячені досліджуваній темі та дотичні до неї, які дають змогу розкрити суспільно-політичні та культурологічні чинники формування світоглядних позицій В. Шмідт та схарактеризувати особливості її науково-педагогічної діяльності.

До шостої групи належить довідково-бібліографічна література, представлена педагогічними та психологічними енциклопедіями, словниками, бібліографічними виданнями.

З'ясовано сутність таких важливих для пропонованого історико-педагогічного дослідження понять, як: «творча спадщина», «педагогічне краєзнавство», «виховання», «проблеми виховання», «дитина», «дитинство», «психоаналітична педагогіка», «психоаналітичне виховання».

На основі категорійно-поняттєвого аналізу сформульовано визначення названих вище понять, а саме:

- *«творча спадщина»* – цінний для прийдешніх поколінь досвід науково-педагогічної діяльності, що вирізняється новизною, оригінальністю та індивідуальним стилем творця у відповідній галузі;

- *«проблеми виховання»* – складні теоретичні або практичні питання виховання, завдання формування особистості, що потребують вирішення, вивчення, дослідження для досягнення певної мети; суперечливі ситуації, що не мають однозначного вирішення (зі ступенем невизначеності) та є перешкодами на шляху до здобуття цілеспрямованого результату процесу виховання;

- *«психоаналітична педагогіка»* – галузь педагогіки, орієнтована на вивчення особистості дитини, забезпечення збереження її психіки, корекцію девіантних виявів у поведінковій сфері, побудову диференційованого виховного процесу на основі особистісного підходу, надання допомоги дитині у подоланні прихованих інстинктивних потягів несвідомого характеру, забезпечення максимальної співпраці батьків, педагогів, учнів у навчально-виховному процесі;

- *«психоаналітичне виховання»* – послідовна виховна діяльність, спрямована на виявлення природи глибинних підсвідомих мотивів поведінки дитини для вирішення завдання опанування дитиною своїх потягів за допомогою засобів розумної регуляції, з урахуванням особливостей її природного фізичного та психічного розвитку.

Історіографічний аналіз досліджуваної проблеми виконано в хронологічній послідовності відповідно до періодизації розвитку педагогічної думки, запропонованої Н. Гупаном (2002):

1-й етап (30-ті – перша половина 80-х років ХХ ст.) – фрагментарні згадки та початкове вивчення творчої спадщини В. Шмідт (М. Вульф (1930), В. Райх (1936), М. Яницький (1974), ж-л «Дефектологія» (1975) та ін.). Визначено, що на цьому відтинку часу наукова спадщина педагога була більш відома та високо поцінована серед західних науковців і майже не отримала належної оцінки в радянському науково-педагогічному дискурсі;

2-й етап (друга половина 80-х рр. ХХ ст. – до сьогодні) – охоплює наукові розвідки і зарубіжних, і українських дослідників (Ж. Марті (1992), А. Белкін, О. Литвинов (1992), О. Еткінд (1993), В. Овчаренко (1996; 1999), Ф. Бреннер (1999), В. Лейбін (1999), А. Анжеліні (2002), О. Обухов (2002), С. Ріхенбехер (2007), М. Мельникова (2009), І. Чиркова (2009), А. Парамонова (2009; 2010), Т. Шикалова (2010), О. Петренко (2011), О. Яницький (2014) та ін.), у яких проаналізовано окремі аспекти педагогічної, просвітницької та науково-експериментальної діяльності В. Шмідт.

Унаслідок історіографічного аналізу джерельної бази дисертації розкрито недостатню дослідженість творчої спадщини Віри Шмідт, фрагментарне висвітлення її внеску в теорію і практику виховання дітей, а також увиразнено доцільність вивчення проблеми виховання дітей у творчій спадщині дослідниці.

Основні наукові положення розділу викладено в опублікованих працях автора [296; 299; 300; 302; 303; 307].

РОЗДІЛ 2

ЖИТТЄВИЙ І ТВОРЧИЙ ШЛЯХ В. ШМІДТ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ ДІЙСНОСТІ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ ст.

2.1. Становлення і розвиток науково-педагогічних поглядів В. Шмідт

Дослідження життєвого і творчого шляху окремої особистості зумовлює необхідність висвітлення подій політичного та суспільного життя країни конкретного історичного періоду.

Спеціальні дослідження сучасних філософів освіти підтверджують, що біографічний компонент є невід’ємною частиною педагогічної теорії і системи, одним із факторів формування авторської концепції. Академік О. Сухомлинська зазначає, що «педагогічна наука завжди персоніфікована – на ній лежить відбиток особистості її носія з його смаками, поглядами, віруваннями та уподобаннями» [229, с. 36–46].

Цілісне дослідження й наукове узагальнення спадщини Віри Шмідт можемо здійснити лише на основі ґрунтовного вивчення передумов формування і становлення її світогляду та науково-педагогічних поглядів. Адже сформовані світоглядні переконання і життєві цінності особистості визначають весь її життєвий шлях. Саме на основі світогляду вибудовуються власні переконання, інтереси та потреби людини, відбувається усвідомлення духовних, культурних, політичних та моральних цінностей суспільства.

Віра Федорівна Шмідт – відомий педагог, педолог, фахівець у галузі дошкільного виховання, одна з ключових фігур у Російському психоаналітичному товаристві та яскравих представників вітчизняного психоаналітичного руху у 1920-і роки. Її життєвий і творчий шлях припадає на складний період кінця ХІХ – поч. ХХ ст.

Кінець ХІХ – початок ХХ ст. стали переломним періодом в історії вітчизняного суспільно-політичного розвитку. Країна вступила у смугу широкомасштабних політичних потрясінь, причини яких багато в чому були

зумовлені своєрідністю її соціально-економічного розвитку, яка чітко намітилася на рубежі століть [236, с. 15].

До кінця XIX ст. Російська імперія була великою світовою державою, яка мала вплив на хід світових подій. Але у той час, як у Європі державна влада розвивалась у напрямі парламентаризму та виборних структур, Росія залишалася останнім оплотом абсолютизму, а влада царя не обмежувалася ніякими виборними органами. Непорушність принципу самодержавної влади робила неможливим існування конституційного режиму [там само, с. 16].

Економіка країни у досліджуваній період теж мала свою специфіку і значно відрізнялася від економіки інших країн. Перед Російською імперією гостро стояли проблеми модернізації, тобто корінного оновлення важливих сфер життя суспільства. А складність тут полягала у тому, що ні одна з реформ до цього часу не була проведена цілісно і послідовно – за реформами, як правило, слідували контрреформи. Потрібно також врахувати, що гострота проблем зумовлювалася соціально-економічною кризою, суперництвом на міжнародній арені, нерівномірним характером економічного розвитку країни.

Таким чином, загальною причиною кризи у кінці XIX – на початку XX ст. була неспроможність самодержавства пристосуватися до капіталістичних відносин, не змінюючи свою природу. І у цьому полягала одна з найбільших суперечностей суспільно-політичної дійсності того часу. Суспільна криза поставила питання про шляхи подальшого розвитку країни. У його вирішення так чи інакше були втягнуті усі класи, соціальні прошарки і групи, політичні партії і революціонери. Вибір шляху подальшого розвитку країни став предметом не лише творчого мислення, але й основою практичної політики [236, с. 17].

Саме у цей переломний історичний період у 1889 році народилася В. Шмідт у невеличкому українському містечку Старокостянтинів, яке з 1793 р., як і вся Волинська губернія, перебувало у складі Російської імперії. Пізніше у своєму інтерв'ю її син Володимир Оттович Шмідт згадував, що його мама «вважала себе українкою, дуже любила Україну і ця любов передалася і йому» [15, с. 182].

Упродовж досліджуваного періоду у місті Старокостянтинів спостерігались одні з найвищих показників промислового розвитку серед міст Волинської губернії. Упродовж 1887–1895 рр. тут функціонували свічковий, поташний та пивоварний заводи, екіпажна майстерня, безліч дрібних підприємств. У 1898 р. була побудована цукроварня. Значно посприяло господарському розвитку Старокостянтинова спорудження залізниці на початку ХХ ст. [91, с. 491].

Як зазначає О. Прищепа у праці «Міста Волині у другій половині ХІХ – поч. ХХ», наприкінці ХІХ ст. становий склад населення Старокостянтинова був неоднорідний: більшість становили міщани, далі йшли селяни, невеликий прошарок складали дворяни і духовенство. Більшість населення було зайняте у промисловості і торгівлі [186, с. 74].

Дослідники історії Волині М. Костриця та Р. Кондратюк зазначають, що починаючи з 90-х років ХІХ ст. визначалися чіткі тенденції позитивних зрушень у сфері міського благоустрою Старокостянтинова. Це підкреслювала і місцева преса. Зокрема, дописувач із Старокостянтинова повідомляв у газету «Волинь» у 1895 р., що місто «починає набувати більш-менш пристойного вигляду. На багатьох вулицях уже прокладено шосе. Незабаром закінчатся роботи з опорядження бруківки на одній із головних вулиць ... – Житомирській. Нарешті на всіх вулицях установлені у достатній кількості ліхтарі» [104, с. 76].

Однак, не зважаючи на певний підйом благоустрою Старокостянтинова в кінці ХІХ ст., значна частина міста залишалася брудною і невпорядкованою. У негоду на вулицях стояла суцільна багнюка. Не вистачало води. Усі нечистоти і відходи з приватних будинків та підприємств випускались у річку. Через антисанітарію серед населення виникали різноманітні захворювання, що часто призводило до смертельних випадків, особливо високою була дитяча смертність [91, с. 492].

За даними досліджень О. Прищепи, значного розвитку наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. у місті Старокостянтиніві досягла система освіти, адже саме міста, насамперед, виступали осередками освіти і культури. Розпочате з другої

половини 60-х років XIX ст. реформування народної освіти в царській Росії поступово охопило і територію Волині. У той час наявна мережа міських навчальних закладів включала як початкові, так і середні, а також деякі професійні школи, доступ до переважної більшості яких мали представники усіх верств населення [186, с. 214].

Зауважимо, що найнижчою ланкою початкової освіти у містах Волині в пореформену добу були однокласні приходські училища за положенням 1828 р. У них отримували елементарні знання діти міщан. Їх навчали Закону Божому, читати, писати, перших чотирьох дій арифметики. Влаштування і утримання початкових училищ подібного типу згідно з їхнім уставом мали здійснювати винятково органи міської влади [там само, с. 214].

Можна припустити, що В. Шмідт навчалася саме в такому навчальному закладі, або ж здобула початкову освіту вдома, тому що документальних свідчень про її початкову освіту нами не віднайдено.

Важливе значення для розуміння процесу формування В. Шмідт як особистості має аналіз сімейних стосунків у її родині. Адже саме сім'я стає першою інституцією, у якій формується особистість дитини, відбувається її рольова ідентифікація та становлення життєвих цінностей. Аналіз опрацьованої літератури дає підстави стверджувати, що саме сім'я мала вагомий вплив на формування світогляду та розвиток особистісних якостей Віри Федорівни.

Досить інформативним джерелом щодо вивчення родинних стосунків В. Шмідт є вже згадувана вище праця її племінника, сина рідного брата Миколи Яницького, відомого соціолога Олега Миколайовича Яницького «Семейная хроника, 1852–2002 гг.», у якій він представляє історію своєї родини з кінця XIX ст. [314]. За його свідченнями, Віра Федорівна виросла у середовищі, де сім'я, сімейна підтримка та людська взаємодопомога були ключовими цінностями. Батьки майбутньої просвітительки були лікарями. Надзвичайно цікавою та непересічною особистістю є постать мами В. Шмідт – Єлизавети Львівни Гросман (1853–1913 рр.) (див. фото Додаток Д). Вона мала рідкісне в ті часи звання дипломованої жінки-лікаря. Є. Гросман походила із дворянської

родини. Її батько, Лев Мойсеевич Гросман, був лікарем в Одеському повітовому училищі [314].

Єлизавета Львівна закінчила Одеську гімназію, ставши згодом (1877 р.) студенткою (курсисткою) Жіночих лікарських курсів при Санкт-Петербурзькому Ніколаєвському клінічному шпиталі, отримавши (1882 р.) диплом жінки-лікаря з відповідним нагрудним знаком [126].

У 1881 р. Є. Гросман вийшла заміж за військового лікаря Федора Яницького, з яким жили і працювали земськими лікарями у Полтавській губернії. Їхні перші двоє дітей рано померли. У 1889 р. у подружжя народилася донька Віра, а в 1891 р. – син Микола [70].

За свідченнями О. Яницького, близько десяти років Є. Гросман працювала земським лікарем у Полтавській губернії. Федір Феодосійович та Єлизавета Львівна, пропрацювавши два роки земськими лікарями, опублікували декілька детальних звітів про стан медичної допомоги у Полтавській губернії, у тому числі розділ про Лохвицький повіт у випуску «Земсько-медичного збірника» за 1893 р. [317; 318].

Єлизавета Львівна офіційно як жінка-лікар мала право медичної практики тільки серед жінок та дітей, до того ж працювала вона безкоштовно. За даними анкетного дослідження, проведеного 1890 р. силами Бюро жінок-лікарів, за роки роботи земським лікарем Є. Яницька (Гросман) прийняла 11 690 пацієнтів та відвідала у селах губернії ще 19 066 хворих [235, с. 402].

Єлизавета Львівна постійно надавала медичну допомогу в місцях, де служив її чоловік, а також пройшла стажування у Петербурзі з акушерства, гінекології, педіатрії, працювала в лікарнях [там само]. Згодом вона працювала санітарним лікарем в Одесі, де під час епідемії чуми лікувала хворих на кістковий туберкульоз дітей із бідних сімей. Була нагороджена знаком «За боротьбу з чумою» [314].

У Києві з 1897 по 1900 рік Єлизавета Львівна була шкільним лікарем та викладачем гігієни в Подольській Маріїнській жіночій гімназії, у 1902 р. працювала в Одесі санітарним лікарем міської управи, пізніше (1902–1904 рр.) –

завідувачкою санітарною станцією Товариства піклування за хворими дітьми на Хаджибеевському лимані під Одесою. Була лікарем Фребелівського педагогічного інституту та членом Товариства народних дитячих садків [126]. Окрім цього, вона регулярно відвідувала засідання Київського релігійно-філософського товариства, безкоштовно працювала лікарем у гімназіях і монастирських лікарнях, по праву вважалася «дільничним лікарем для бідних», що було на той час благородним покликанням [235, с. 402].

Саме мати Віри Федорівни, як стверджує О. Яницький, займалась вихованням дітей. У сім'ї, яку Єлизавета Львівна вважала основою основ та берегла всіма силами, вона завжди підтримувала відносини поваги і довіри, не дивлячись на періодичні спроби батька-військового «закріпити дисципліну» [313]. Проте обоє батьків дотримувались принципу відсутності покарань, у тому числі тілесних. Виховувати дозволялось лише словом. «Все розумне – для дітей» було ще одним сімейним принципом. Мати Віри Федорівни була переконана, що вплив сім'ї має бути настільки сильним, аби переважити при зіткненні з будь-якими негативними впливами у школі, на вулиці, у дворі. Вона вважала, що діти мають знати, як поводитись та вміти перебувати у різних соціальних середовищах. Олег Яницький згадує, що Єлизавета Львівна якось віддала на літо його батька, тобто свого сина Миколу, в пастухи без будь-яких «інтелігентських» послаблень. Пізніше, в Одесі і Києві, коли батько Віри Федорівни мав вагомий статус у медицині, мати ніколи не обмежувала коло спілкування своїх дітей [там само].

Мати Віри Федорівни намагалася передати дочці свою роль – носія традицій великої сім'ї. Про це свідчить аналіз багаточисельних листів, у яких мати робить постійні нагадування дочці про пам'ятні дати, дні ангела і ювілеї. Очевидно, справа була не лише у збереженні сімейних зв'язків, адже Єлизавета Львівна таким чином намагалась ввести дочку у близьке і зрозуміле їй середовище. Вона не раз писала Вірі Федорівні, що задоволена тим, як її виховала. «Судячи з твоїх перших самостійних кроків, – писала вона дочці, яка тільки поїхала на навчання у Санкт-Петербург, – я задоволена тобою: ти робиш честь моєму вихованню, і нічого кращого не побажаєш» [313].

Така турбота і настанови матері пояснювались ще й переживанням, аби Віра Шмідт не перейшла певну межу, за якою могли бути виключення з курсів, висилка і навіть арешт. Зауважимо, що Віра Федорівна належала до тієї частини інтелігенції, яка виросла під впливом ідей революційних демократів ХІХ ст. Адже серед її родичів по материнській лінії були професійні революціонери. Сестра Єлизавети Львівни, Раїса Прибильова, була членом партії «Народна Воля», за що і була засуджена у 1883 р. на «процесі 17-ти осіб», відбувала каторгу на Карі у Східному Сибірі. Вона повернулася додому важко хвора і невдовзі померла у 1900 р. На час арешту їй було всього 26 років.

Ще одна тітка Віри Федорівни, Марина Ліхтенштадт, теж була членом «Народної Волі». У 1906 р. вона була заарештована і сиділа в Петербурзькій жіночій в'язниці у справі свого сина, Володимира Ліхтенштадта. Вийшовши на волю, Марина Львівна організувала «Групу допомоги політичним ув'язненим Шліссельбурзької каторжної в'язниці», яка стала однією із ланок нелегальної організації політичного Червоного Хреста [313].

Син Марини Ліхтенштадт, Володимир, був членом партії есерів. У 1906 р. він був заарештований за участь у замаху на Петра Столипіна, за що відбував вічну каторгу в Шліссельбурзькій фортеці. Згодом Володимир Ліхтенштадт долучився до більшовиків. У 1919 р. став комісаром Червоної армії і загинув у боротьбі з білогвардійцями [136].

Таким чином, у родині Віри Федорівни по материнській лінії були не лише лікарі, а й професійні революціонери – від народовольців до соціалістів, що теж певним чином спричинило вплив на формування її як особистості. Зрештою, вона й сама, ще будучи школяркою, брала участь у страйковому русі 1905 р. в Одесі.

Вагоме місце у становленні науково-світоглядних та ціннісних орієнтирів у житті Віри Шмідт мав батько, Федір Феодосійович Яницький (1852–1937 рр.) (див. фото Додаток Е), адже саме він спонукав дочку до занять з педагогіки і психології.

Ф. Яницький народився у селі Завал'є колишньої Подільської губернії у сім'ї священика. Він теж, за сімейною традицією, закінчив духовну семінарію, однак

священиком так і не став. Вступивши на медичний факультет університету Святого Володимира у Києві, він обрав своєю професією медицину. Після закінчення університету Ф. Яницький був мобілізований на російсько-турецьку війну і пропрацював військовим лікарем майже все своє життя. Як військовий лікар з 1876 по 1881 р. працював у військових госпіталях Закавказзя. З 1897 р. почалася його робота в окружних військово-санітарних управліннях Київського та Одеського військових округів. У 1904–1905 рр. працював у польовому військово-медичному управлінні третьої Маньчжурської армії, після чого знову повернувся в Одеський військовий округ [314].

На Ф. Яницького значний вплив здійснили праці М. Пирогова. Адже тодішній випускник університету свою першу лікарську «школу» пройшов саме на Кавказькому фронті російсько-турецької війни, де в той час служив М. Пирогов [316].

Ф. Яницький був справжнім професіоналом, відданим своїй справі. Не маючи ні багатства, ні зв'язків в суспільстві, він чесно пройшов всю військову службу від молодшого ординатора польового госпіталю на Закавказзі до начальника санітарної частини армії Південно-Західного фронту (1915 р.), отримав дворянське звання. У послужному списку Ф. Яницького було зазначено: «постановою Правлячого сенату визнаний (з сином Миколою та донькою Вірою) у спадковій дворянській честі з правом на внесення до дворянської родовідної книги, у третю частину» [235, с. 404].

Ф. Яницький був нагороджений орденами Білого Орла, Володимира, Анни, Станіслава, а також багатьма медалями за участь у російсько-турецькій, російсько-японській, Першій світовій війнах, в експедиціях з боротьби з холерою і чумою. Був нагороджений знаком Червоного Хреста [314].

Будучи відрядженим до Військово-медичної академії для вдосконалення в галузі військово-польової хірургії, Ф. Яницький написав докторську дисертацію щодо дослідження доброякісності житнього борошна, оскільки вона мала безпосереднє відношення до його роботи на посаді військово-санітарного лікаря, та здобув ступінь доктора медицини [315].

Ф. Яницький цікавився психологією і психіатрією, враховував значення емоційного, психологічного аспекту будь-якого соматичного захворювання та процесів одужання. Він часто відвідував Фребелівський інститут у Києві, а також був обраний дійсним членом Фребелівського педагогічного товариства, був знайомий з його директором, відомим психіатром і дошкільним психологом І. Сікорським. Федір Феодосійович відвідував його лекції, рекомендував своїй дочці Вірі читати його твори [241, с. 17].

Ф. Яницький блискуче знав латинську, грецьку і церковнослов'янську мови. У нього була схильність до філології, особливо його цікавила етимологія. Він збирав книги про латинські і грецькі першоджерела прислів'їв, які потім дарував своїм дітям [314].

О. Яницький у праці «Семейная хроника, 1852–2002 гг.» зазначає, що його дід, Федір Феодосійович, був глибоко віруючою людиною, часто бував на церковних службах зі всією родиною. Взагалі, сім'я для нього завжди була на першому місці. І незважаючи на те, що часто бував у від'їздах, він завжди все знав про своїх дітей і родичів [там само]. Саме така позиція батька спричинила значний вплив на формування у Віри Шмідт високої моральності, доброти, пріоритетності сім'ї, загальнолюдських та родинних цінностей.

Вагому роль у формуванні характеру Віри Федорівни та її схильності до дитячої педагогіки відіграло інтенсивне сімейне листування з батьком. У сімейному архіві збереглося більше, ніж 500 листів Ф. Яницького за період з 1889 по 1921 рр. Аналіз листів між Федором Яницьким і Вірою Шмідт свідчить про те, що батько постійно переймався вихованням своєї улюбленої дочки. В одному з листів від 22.06.1907 р. він писав: «Якщо в тебе багато часу і ти сумуєш, то я дуже радив би тобі прочитати за канікули Д. Менделєєва «До пізнання Росії». Там так багато наукових передбачень про Росію, які вже частково збулись» [314].

У своїх листах із Маньчжурії 1905 р. Ф. Яницький засуджував революційно налаштовану інтелігенцію і висловлював монархічні погляди щодо майбутнього країни. Наголошував на тому, що Росія має свій, незалежний від Заходу та

Америку, шлях розвитку. Він щиро вболівав за долю своєї Батьківщини та переймався її майбутнім.

Ф. Яницький, знаючи про революційні захоплення своєї дочки, намагався переконати її в цінності монархічного ладу в країні. Водночас він застерігав про ту шкоду, якої можуть завдати Росії революційні демократи, які не цікавляться поліпшенням своєї країни, а лише користуються тяжким становищем Батьківщини, щоб досягти своїх вульгарних, особистих цілей. Зокрема, Ф. Яницький зазначав, що молоді російські інтелігенти хочуть перелицювати на російський манер крадене, іноземне – аби тільки не було по-старому. Він вказував на те, що росіяни дуже добре знають іноземну історію, революцію у Франції та Англії, але не цікавляться своєю рідною історією, не хочуть створювати у себе реформи на ґрунті російської історії [314].

Ф. Яницький був переконаним монархістом і прихильником великодержавної політики. Однак, цінуючи завжди думку батька, В. Шмідт з цього приводу мала власну точку зору і залишалася вірною ідеям революції [311, с. 28].

Окрім зазначеного вище, Ф. Яницький цікавився також і психоаналізом: намагався прослідкувати зв'язок соціального і психічного, психології і політики. У своїх листах до В. Шмідт він зауважував, що жінка повинна стати справжнім народним педагогом, повернути людині її душу, розум, віру в Бога. Він висловлював передові на той час погляди щодо педагогічного процесу і щиро радів, що його дочка вивчала психічні явища у галузі педагогіки та намагалась вирішувати у подальшому проблеми будівництва школи на психологічних началах [314].

Після смерті дружини Ф. Яницький став осередком, навколо якого згуртовувалася вся сім'я. Він свято оберігав сімейні свята, звичаї і традиції, долучаючи до цього своїх дітей. Від нього до дітей і внуків перейшли такі риси, як організованість, відповідальність, орієнтація на духовні цінності, бажання і вміння турбуватися про молодших в сім'ї, навички ведення домашнього господарства (див. фото Додаток Ж).

О. Яницький називає три риси, які були характерними для укладу їхньої родини: виховання і навчання дітей; сімейні свята (вся родина обов'язково збиралася на Різдво і на Пасху); інтерес до мистецтва, особливо до музики [314]. Федір Яницький ніколи не переставав турбуватися про дітей і внуків, аж до самої своєї смерті намагався їм допомагати (див. фото Додаток 3). Такі риси, як любов, доброта, турбота стали основними у формуванні характеру В. Шмідт.

Аналіз наведених фактів дає змогу констатувати, що великий вплив на формування Віри Шмідт як особистості мали її батьки. Вони були високоосвіченими людьми прогресивних поглядів. І саме в родинному середовищі починав формуватися світогляд та основні життєві пріоритети майбутньої просвітительки. В. Шмідт виховувалася в душі любові до Батьківщини, високої моральності, інтересу до науки, мистецтва, літератури і педагогіки, що відобразилось у подальшому на її характері та зумовило зацікавлення справою виховання дітей.

Хоча народилася Віра Федорівна у Старокостянтиніві, але у зв'язку із сімейними переїздами, її дитячі роки пройшли в Києві, а шкільні – в Одесі. Для того, аби здійснити цілісний аналіз передумов формування науково-педагогічних поглядів В. Шмідт, необхідно зупинитися на характеристиці тих навчальних закладів, де здобувала освіту майбутня просвітителька.

У 1899 р. Віра Федорівна вступила у 8-класну Маріїнську жіночу гімназію в Одесі, яку закінчила із золотою медаллю. У 1907 р. навчалася на історико-філологічному факультеті Вищих жіночих курсів в Одесі.

Варто зауважити, що у другій половині ХІХ ст. в українських губерніях, як і в інших частинах Російської імперії, відбулися глибокі зрушення у справі освіти, зумовлені всім ходом історичного розвитку країни. Зросла мережа початкових і середніх шкіл, з'явилися нові типи навчальних закладів, склалася повна система підготовки вчителів, значно розширився зміст освіти [204, с. 136].

Однак, не зважаючи на це, на початку ХХ ст. школа продовжувала існувати під монопольною владою поміщиків. Основу її діяльності становили ідеї православ'я, самодержавства, становість, класова та гендерна нерівність,

децентралізація, а роботою керували різні міністерства й відомства, громадські організації та приватні особи [там само, с. 308].

У цих умовах учнівська молодь дедалі активніше включалася у політичну боротьбу. У Києві, Харкові, Одесі, Полтаві, Катеринославі та інших українських містах виникали підпільні учнівські організації. Про це згадував відомий освітній і політичний діяч, нарком освіти СРСР, А. Луначарський, який навчався у Київській гімназії: «Починаючи з 5 класу почалося для мене у політичному відношенні нове життя... Справжню політичну роботу я почав у 7 класі. Я вступив тоді в партійну організацію, що проводила роботу серед ремісників і пролетарів залізничного депо в так званій «Солом'янці», у передмісті Києва» [129, с. 16].

Отже, передові вчителі, учні та студенти брали активну участь у соціальному й національно-визвольному русі, виступали за демократичну перебудову народної освіти, безплатне загальне початкове світське навчання, скасування заборони навчатися рідною мовою, ліквідацію поліцейсько-бюрократичного режиму в загальноосвітніх школах, удосконалення навчальних планів та програм [204, с. 307].

У серпні 1902 р. відбувся з'їзд представників шкіл ряду великих міст України. У резолюції з'їзду записали, що його делегати вважають «неможливою докорінну реформу середньої школи без зміни всього соціально-політичного ладу країни» [62, с. 34–35].

Події 1905–1907 рр. справили великий вплив на учнівську молодь. У навчальних закладах значного поширення набули антиурядові листівки, проходили мітинги, збори, страйки. Учні вимагали загальнодемократичних прав, свободи слова, зборів, демократизації роботи шкіл [204, с. 312].

Зазначимо, що саме під час навчання в Одеській гімназії під впливом суспільно-політичних подій і почала формуватись активна суспільно-громадянська позиція Віри Шмідт. Під час революційних подій 1905 р. вона брала участь у страйку середніх шкіл Одеси, у зібраннях молоді та вуличних демонстраціях. Віра Федорівна працювала на громадському медичному пункті з

надання допомоги постраждалим від жорстокого єврейського погрому, який був організований в Одесі представниками царської влади. Її глибоко хвилювало повстання на героїчному броненосці «Потьомкін», який стояв у відкритому морі на очах у жителів Одеси. 1905 р. залишив особливо глибокий слід у душі В. Шмідт [311, с. 29].

Винятковий інтерес для розуміння того, як формувались погляди Віри Федорівни, представляють її щоденники 1904–1907 рр., окремі фрагменти яких наведені М. Яницьким в одній із статей [311].

В. Шмідт була однією з лідерів «учениць-прогресистів», які вимагали реформи середньої школи, брала участь у страйку своєї гімназії, що проводився за рішенням страйкового комітету середніх шкіл Одеси. Віра Федорівна висловлювала думку про необхідність збройного повстання проти царського правління. Вражають правильність і зрілість багатьох її міркувань щодо загальнополітичних питань. Зокрема, вона говорила про необхідність дати право малим країнам на державну самостійність, припинити колоніальну експлуатацію [311, с. 29].

У 1908 р. В. Шмідт поступила на історико-філологічне відділення Вищих жіночих курсів (Бестужевських) у Санкт-Петербурзі – першого в Росії університету для жінок. Бестужевські курси були відкриті у 1878 р. і спочатку мали три відділення: словесно-історичне, фізико-математичне (природознавче), спеціально-математичне. Пізніше було збережено лише два відділи: історико-філологічне та фізико-математичне. Про визнання високого освітнього рівня Бестужевських курсів свідчить той факт, що вже з 1902 р. «бестужевки» мали право викладати у старших класах жіночих гімназій. Бестужевські курси були приватним навчальним закладом, але отримували щорічну дотацію від Міністерства народної освіти і Санкт-Петербурзької міської думи [95, с. 72].

Варто зауважити, що на рубежі XIX–XX ст. вищі навчальні заклади для жінок засновувалися з ініціативи та на кошти приватних осіб та благодійних організацій. Адже царський уряд вбачав у організації таких закладів небезпеку поширення революційних настроїв і протидівав розвитку жіночої освіти [204,

с. 331]. Бестужевські курси були центром студентського вільнодумства та демократичних традицій. Навчання відкривало жінкам можливість творчо самореалізуватися, виробити власний світогляд та вести активне громадське і студентське життя. Сам образ «бестужевки» викликав захоплення, був своєрідним символом самостійної, освіченої молодої жінки [212, с. 247].

Багато випускниць після закінчення курсів ставали стійкими революціонерками і борцями за народну освіту. Після жовтневої революції 1917 р. вони з величезним ентузіазмом брали участь у соціалістичному будівництві. До їх числа належала і В. Шмідт.

Віра Федорівна обрала своєю професією педагогіку. Ще після закінчення гімназії вона писала в одному з листів своїм рідним, що «любить дітей», «призначає себе» до педагогічної діяльності, оскільки відчуває до неї «покликання» [311, с. 27].

Як свідчить подальша історія, Віра Федорівна не помилилась у виборі професії. Все своє життя вона працювала з дітьми і для дітей, поглиблювала свої знання про них.

Навчаючись на курсах, вона познайомилась з найновішими течіями у педагогіці, з особливостями організації і роботи дитячих садочків, які тільки починали з'являтися у країні [там само, с. 28]. Саме у цей період вітчизняна система навчання і виховання дітей почала піддаватись дедалі більшій критиці. Криза традиційної педагогіки на рубежі XIX – XX ст. активізувала поширення ряду нових течій та концепцій, які дістали назву нового виховання, або ж реформаторської педагогіки. Спільною ідеєю, яка об'єднувала всіх прибічників нового виховання, був поглиблений інтерес до особистості дитини. Головним завданням при цьому стало визначення шляхів формування особистості упродовж усього періоду дитинства.

Прибічники нового виховання відзначали недооцінку значення дитинства як особливо важливого періоду життя у розвитку особистості, ігнорування своєрідності та самобутності дитячої психіки, пригнічення творчих здібностей дитини, шаблонні методи навчання і виховання та авторитарну роль учителя.

Прикладом цього напрямку в педагогіці можна назвати концепцію вільного виховання, яка стала особливо популярною на початку ХХ ст. і була представлена такими педагогами, як О. Декролі, Е. Кей, М. Монтесорі.

У вітчизняному освітньо-виховному просторі прибічниками теорії вільного виховання були такі фахівці у галузі дошкільного виховання, як П. Блонський, Є. Водовозова, П. Каптерєв, П. Лєсгафт, І. Сікорський. Особливо вагомий вплив на формування педагогічних поглядів Віри Шмідт мала творчість Петра Лєсгафта, який наголошував на важливості сімейного виховання та заперечував провідну роль спадковості у питаннях виховання та формування особистості дитини. Педагог особливо виділяв дошкільне дитинство – період від народження до семи років – в індивідуально-психічному розвитку дитини. Основними вимогами до організації виховання дошкільників П. Лєсгафт вважав: дотримання чистоти, послідовність у відповідності слова й діла у спілкуванні з дитиною, відсутність насильства з боку матері чи вихователя, визнання дитини як особистості та постійне ставлення до неї як до дорослої людини [122, с. 46].

Важливим доробком П. Лєсгафта є створена ним оригінальна теорія фізичного виховання дітей, основні положення якої вчений висвітлив у праці «Керівництво з фізичної освіти дітей дошкільного віку» (ч. I, 1888 р.; ч. II, 1901 р.). Педагог був переконаний, що саме фізичне виховання допоможе дітям стати більш активними, культурними людьми, які вміють продуктивно й економно витратити свої сили та енергію як в особистому, так і в суспільному житті [121, с. 22].

Таким чином, ідеї відомих педагогів тієї доби у галузі виховання дітей стали провідними орієнтирами у науково-педагогічній діяльності Віри Шмідт.

Після закінчення Бєстужєвських курсів у 1912 р. Віра Федорівна стала слухачкою Фребелівського педагогічного інституту в Києві. Потрібно відзначити, що цей навчальний заклад був одним з найбільших жіночих педагогічних установ Росії для підготовки виховательок дітей дошкільного віку. Заснований у 1908 р. Київським Фребелівським товариством, яке об'єднувало педагогів, лікарів-педіатрів і діячів освіти, що мали на меті поширення ідей Ф. Фребеля і розробку

проблем дошкільного виховання. Київське товариство (1908–1920 рр.), окрім цього, створило народний дитячий садок, початкову школу і психолого-педагогічну лабораторію, видавало книги з питань дошкільного виховання, організовувало публічні лекції.

Положення про Фребелівський педагогічний інститут (з 1908 р. – Статут) визначало його основне завдання – підготовку керівницьок-виховательок дитячих садків, а також структуру, систему керівництва, зміст і організацію навчального процесу. Першим директором інституту був професор І. Сікорський [238]. У коло наукових інтересів І. Сікорського входили різні психолого-педагогічні проблеми: розумова діяльність учнів, виникнення нервових захворювань у дітей, активізація розумового розвитку дитини, дослідження її фізіологічного та психологічного розвитку, питання освіти дітей та молоді, охорона розумової праці [241, с. 17].

Фребелівський інститут зробив помітний внесок у справу підготовки учительських кадрів і поширення жіночої освіти. Тільки у 1913–1914 навчальному році його закінчило близько ста слухачок [204, с. 332]. Якість навчання була досить висока. Слухачкам спочатку викладалось 14 предметів, а згодом їх кількість збільшилася до 40. Викладання ґрунтувалося на досягненнях вітчизняної і зарубіжної педагогіки. Навчальними предметами були: біологія й фізіологія людини (зокрема дитини), загальна гігієна, психологія, педагогіка з історією педагогічних учень, дитяча література, іноземні мови, ігри, ручна праця та ін. [188, с. 20].

Перевагою діяльності інституту було проходження слухачами педагогічної літньої практики в літніх дошкільних дитячих майданчиках, які функціонували при інституті, педагогічна й психологічна лабораторії та дитячі садки, в яких проводилися практичні заняття [241, с. 16].

На думку І. Сікорського, очільника Київського Фребелівського товариства, прогресивна діяльність інституту значною мірою була зумовлена впливом та участю відомих українських діячів і педагогів – В. Зеньківського, Н. Лубенець, Т. Лубенця, С. Русової [215, с. 6].

Фребелівський педагогічний інститут був одним із перших навчальних закладів у царській Росії, який здійснював підготовку «керівничок для дитячих садків». Тут частково використовувався досвід педагогічних навчальних закладів Росії, зокрема Петербурзьких Фребелівських курсів (1871 р.), та семінаріїв з «підготовки вчительок і дитячих садівниць» Німеччини. Однак, до запозиченого досвіду в інституті ставились критично і майже завжди використовували власну методику. У Фребелівському педагогічному інституті зміст підготовки був значно ширшим, а головним було вивчення дитини, особливостей її розвитку на різних вікових етапах та факторів, що сприяли цьому розвитку. Тут панувала думка, що педагогічна діяльність повинна ґрунтуватись на «психологічному та всебічному вивченні дітей» [215, с. 4].

Упродовж трьох років (з 1912 по 1915 рр.) Віра Федорівна (Додатки Й, К) була слухачкою інституту, вивчала педагогічні дисципліни, такі як: анатомія, фізіологія, гігієна, психологія, історія педагогіки, шкільництво, теорія занять за системою Ф. Фребеля, методика російської мови, фізика, хімія, арифметика, малювання, історія мистецтва, історія філософії, мінералогія, ботаніка, зоологія, огляд народної та дитячої літератури та проводила практичні заняття з дітьми [168].

За свідченнями О. Яницького, будучи вільною слухачкою Фребелівського педагогічного інституту у Києві, Віра Шмідт організувала домашній студентський гурток «Інтелектуальна насолода». На засіданнях цього гуртка обговорювались доволі практичні соціальні та політичні питання. 19 квітня 1913 р. на черговому засіданні В. Шмідт захищала тези на тему «Деякі принципи дошкільного виховання», які передбачали наступне: 1) єдність методу у вихованні дітей; 2) гармонійний розвиток душі і тіла дитини; 3) однакове та спільне виховання хлопців і дівчат (у ході дискусії В. Шмідт так відредагувала цю тезу: «Метод виховання не повинен залежати від статі»); 4) індивідуалізація виховного процесу; 5) любов до дітей; 6) моральний авторитет та особистий приклад з боку батьків та вихователів; 7) відсутність покарань; 8) повага до особистості дитини; 9) повна і взаємна довіра батьків і дітей [313].

Саме ці принципи, сформовані під час навчання, стали провідними орієнтирами науково-педагогічної та просвітницької діяльності Віри Шмідт, визначали коло її творчих пошуків упродовж усього життя.

У 20-х роках ХХ ст. В. Шмідт продовжила здобувати освіту, навчаючись на дворічних курсах при Інституті вищої нервової діяльності в Москві, де отримала знання з медико-біологічних дисциплін. У 1936 р. закінчила Університет марксизму-ленінізму [311, с. 28].

Потрібно підкреслити, що навчання, спілкування з передовими на той час викладачами та знайомство з найновішими педагогічними течіями стало важливим для формування світогляду майбутньої просвітительки, сприяло розвитку вимогливості до себе, принциповості, мало визначальний вплив у виборі подальшої стратегії науково-педагогічної діяльності.

Окремо слід відзначити, що важливою подією у житті Віри Федорівни стало заміжжя з випускником фізико-математичного факультету Київського університету Отто Юлійовичем Шмідтом у 1913 р. (див. фото Додаток М), який народився в Могильові у сім'ї дрібного службовця, що походив із німецьких селян-колоністів Ліфляндській губернії. Згодом сім'я Шмідтів переїхала в Одесу, де Отто Юлійович перевівся в гімназію і на все життя потоваришував з братом Віри Федорівни Миколою Яницьким. Згодом дружні стосунки переросли ще й у родинні.

Після закінчення Київського університету О. Шмідту запропонували залишитись на кафедрі математики в якості професорського стипендіата [360] (Додаток Л). У 1916–1920 рр. Отто Юлійович був приват-доцентом Київського університету. Влітку 1917 р. В. Шмідт з чоловіком переїхали у Петроград і опинилися в центрі важливих історичних подій [150, с. 191].

Невичерпна енергія, організаторський талант, відданість справі революції швидко висунули О. Шмідта на керівні посади у радянських установах: у 1918–1920 рр. він член колегії Наркому продовольства, у 1921–1922 рр. – член колегії Наркому фінансів, з 1920 р. – член колегії Наркому освіти, у 1921–1924 рр. – завідувач Держвидавком. Перебуваючи все життя на високих адміністративних і

державних постах, О. Шмідт був одним з організаторів освіти, науки і культури у радянській державі.

Активна робота у державних організаціях не зупинила його творчої діяльності в науці. З 1923 по 1956 рр. він був професором і завідувачем кафедри алгебри Московського університету, де заснував відому в усьому світі Московську алгебраїчну школу. Поряд з цим, починаючи з 1929 р., О. Шмідт приділяв багато сил арктичним дослідженням. Він створив і очолив в Академії наук СРСР Інститут теоретичної геофізики і керував низкою арктичних експедицій. У 1940-і рр. О. Шмідтом була розроблена нова космогонічна теорія утворення Землі і планет сонячної системи, визнана сьогодні в усьому світі [133].

Близький товариш О. Шмідта, брат Віри Федорівни М. Яницький писав: «Навряд чи хтось знає, якими вагомими знаннями володів О. Шмідт у багатьох галузях науки, не говорячи вже про фізику та астрономію, суміжних з його спеціальністю математика, але і в суспільних науках ... глибокі теоретичні знання давали йому можливість творчо перетворювати їх у практичному житті» [312, с. 18].

Віра Шмідт поділяла погляди свого чоловіка, підтримувала його наукову діяльність та відкриття. Зі свого боку, Отто Шмідт завжди виконував вимоги Віри Федорівни, поділяв її захоплення та заняття психоаналізом, завжди привозив необхідну їй літературу із закордонних поїздок. У 1920 р. у подружжя Шмідтів народився син Володимир (див. фото Додаток Н). Народження сина поглибило цікавість Віри Шмідт до виховання дітей, знання їх індивідуально-психологічних особливостей, що спонукало її до подальших науково-творчих пошуків та активної педагогічної діяльності.

Значний вплив на формування світоглядних позицій і педагогічних поглядів В. Шмідт мала революція 1917 р., яку вона зустріла з радістю і без вагання пішла працювати до більшовиків. Це був відкритий виступ проти деяких своїх знайомих та друзів, а інколи і розрив з ними.

Однак це політично важливе рішення Віри Шмідт, яке визначило всю її подальшу діяльність, не було неочікуваним для тих людей, які її близько знали.

Адже в сім'ї її матері, як вже зазначалося вище, досить сильними були традиції революційного демократизму [311, с. 28].

Трудова діяльність Віри Федорівни розпочалася у 1917 р. у Київському міському Продовольчому комітеті. Після переїзду разом з чоловіком у Москву вона працювала у дошкільному відділі Наркомосу СРСР (1918–1920 рр.).

Варто відзначити той факт, що багатьом представникам інтелігенції дореволюційної Росії довелося пережити внутрішню кризу для того, щоб піти працювати з новою радянською владою. Однак В. Шмідт на роботу до більшовиків пішла без вагання.

Досить яскраво характеризує цей її крок Д. Лазуркіна, перша завідувача дошкільним відділом Наркомосу. Ось уривок з її листа про першу зустріч з В. Шмідт: «Віра Федорівна була першою, хто відгукнувся на мій заклик в газеті про допомогу дошкільній справі. Це був дуже важкий час: інтелігенція бойкотувала більшовиків, ніхто не хотів з нами працювати... Мені довелося тривалий час працювати у відділі одній. Потім прийшла до мене у відділ Віра і сказала: «Я прийшла допомогти Вам, беріть мене на будь-яку роботу, ким хочете ... я Вам допоможу». Сама поява її з такою пропозицією у такий важкий час викликала у мене велику симпатію до Віри, і ми відразу включились в роботу. У Ленінграді (Петрограді) ми працювали тільки вдвох ...» [311, с. 29].

Спілкування на роботі, на засіданнях, конференціях з А. Луначарським, Н. Крупською, М. Покровським, О. Шмідтом, їх консультації, виступи у друкованих виданнях – все це мало великий вплив на педагогічні погляди В. Шмідт, допомагало їй вирішувати питання, з якими вона зустрічалась на роботі [311, с. 30].

Натхненна повсякденна праця, величезне прагнення реалізувати себе, творче самовдосконалення виступали чинником формування науково-педагогічного світогляду Віри Шмідт, сприяли її особистісному зростанню. Чинники, які впливали на розвиток поглядів та науково-педагогічного світогляду В. Шмідт, представлені у вигляді схеми (Рис. 2.1).



Рис. 2.1. Чинники, що впливали на формування поглядів та науково-педагогічного світогляду В. Шмідт.

Отже, проведений аналіз дає підстави стверджувати, що на формування поглядів та науково-педагогічного світогляду В. Шмідт вагомий вплив мали:

– *родинне виховання*: саме у родинному середовищі у неї сформувалися такі риси, як висока моральність, доброта, любов до Батьківщини, вірність ідеалам і принципам;

– *освіта*: Віра Федорівна здобула на той час ґрунтовну педагогічну освіту, що і визначило становлення в подальшому її науково-педагогічних пріоритетів. Навчаючись на Бестужевських курсах у Санкт-Петербурзі В. Шмідт знайомилася з найновішими течіями в педагогіці. Значний вплив на формування її науково-педагогічного світогляду справило відвідування занять у Київському Фребелівському педагогічному інституті, де вона мала можливість познайомитися з творчістю П. Лесгафта та інших відомих педагогів;

– *близьке оточення (чоловік, син)*, що мали досить вагомий вплив на формування та становлення науково-педагогічних поглядів Віри Шмідт. Одруження з відомим науковцем О. Шмідтом та народження сина сприяли формуванню стійких наукових інтересів та творчих пошуків дослідниці;

– *суспільно-політичні події*: революція 1905–1907 рр., Перша світова війна, революція 1917 р., утворення радянської держави, становлення нової системи освіти. Саме під час навчання в Одесі В. Шмідт опинилася у центрі революційних подій 1905–1907 рр., у яких проявила свою активну громадянську позицію,

смівлівість сприймати зміни, заявляти про свій спротив до самодержавної влади. Ці риси вплинули в подальшому на її педагогічну діяльність, у якій вона не боялася бути першовідкривачем, новатором, ентузіастом, готовим до постійного розвитку і самовдосконалення.

2.2. Основні напрями просвітницької діяльності В. Шмідт

Педагогічна та наукова діяльність В. Шмідт за двадцять років (з 1917 по 1937 роки) зазнала цілого ряду кардинальних змін. Це було пов'язано як з розвитком інтересів Віри Федорівни, так і з тими суспільно-політичними процесами, що відбувалися в країні.

Враховуючи логіку становлення і розвитку поглядів В. Шмідт та на основі аналізу наукових джерел, вважаємо за доцільне виокремити наступні напрями її просвітницької діяльності: громадсько-просвітницький, організаційно-реформаторський (дошкільний), психоаналітичний, корекційно-виховний, представлені нами у схемі (Рис. 2.2)



Рис. 2.2. Основні напрями просвітницької діяльності В. Шмідт.

Віра Шмідт розпочала свою педагогічну діяльність у 1918 р. у дошкільному відділі Наркомосу спочатку як секретар відділу, а через певний час як заступник

завідуючого відділом з організаційних питань, член його колегії, завідувача інструкторським підвідділом.

Потрібно відмітити, що у той час дошкільна справа вперше вирішувалась у загальному масштабі. Перед дошкільним відділом були поставлені складні завдання, оскільки не було ні кадрів для роботи з дітьми, ні досвіду, ні достатнього зв'язку з місцями. Віра Федорівна була переконаною прихильницею організації суспільного дошкільного виховання. Усе життя вона перебувала у колі педагогічних інтересів та проблем, які стосувалися проблем виховання дітей дошкільного віку.

Суспільно-політичні події 1917 р. викликали стрімкі зміни у поглядах на дошкільне виховання, яке вперше набуло державного значення й було визнане найголовнішим етапом у розвитку особистості. Розпочатий процес соціалістичної індустріалізації країни супроводжувався включенням великого числа жінок у виробниче і громадське життя. Радянський уряд приділяв значну увагу питанням суспільного дошкільного виховання і поступово збільшував його асигнування.

У Декларації «Про дошкільне виховання» від 20 грудня 1917 р. підкреслювалося важливе значення суспільного, безплатного виховання дітей, яке повинно розпочинатись з першого дня народження дитини і здійснювати її всебічний розвиток. Також відмічалось, що система дошкільного виховання повинна бути складовою частиною всієї шкільної системи і бути органічно пов'язаною зі всією системою народної освіти [156].

Замість Міністерства народної освіти був сформований Народний комісаріат освіти (Наркомос) з 17 відділами, серед них був і дошкільний, який очолила Д. Лазуркіна [69, с. 258]. Дора Лазуркіна була активною учасницею революції 1917 р., влітку 1918 р. була призначена начальником дошкільного відділу Наркомосу. Вона знайшла своє покликання у роботі з дітьми, брала участь у створенні шкіл, дитячих будинків, притулків, таборів [116].

У червні 1918 р. Раднарком підписав Декрет, згідно з яким всі державні, суспільні і приватні заклади дошкільного виховання передавалися у відомства Наркомосу і тим самим включалися у систему народної освіти як її перша ланка.

Виховна робота проводилася у дошкільних установах здебільшого за педагогічною системою Ф. Фребеля та М. Монтесорі і за тими вказівками, що містив у собі «Порадник діяча позашкільної освіти і дошкільного виховання», який випустив у 1918 р. дошкільний відділ при Міністерстві народної освіти [216, с. 659].

Дошкільному відділу, де працювала В. Шмідт, потрібно було організувати роботу на території всієї радянської держави. Для того, щоб налагодити співпрацю відділу з периферією, відбувалися республіканські наради завідуючих місцевими дошкільними підвідділами. На цих нарадах заслуховувались звіти про стан дошкільної справи на місцях, колективно обговорювались найважливіші питання, намічались завдання подальшої роботи. Кардинальні питання, які були пов'язані з основною політичною лінією в галузі дошкільного виховання, вирішувалися на конференціях та з'їздах [92, с. 254].

Проте в організації дошкільної справи було чимало труднощів, які ще більше ускладнювалися економічною кризою в країні, недостатньою кількістю палива і продовольства. Вагомою проблемою, з якою зіткнувся дошкільний відділ на початку свого існування, була відсутність педагогічних кадрів. І вирішення цієї проблеми взяла на себе держава. Основою стала курсова підготовка: були створені центральні курси в Москві, а також короткотривалі курси на місцях, вищі і середні педагогічні навчальні заклади з підготовки дошкільних працівників у Петрограді, Москві та інших містах [92, с. 261].

Саме у таких досить непростих суспільно-політичних та економічних умовах доводилося працювати В. Шмідт на початку своєї трудової діяльності. Адже організація дошкільного виховання по всій країні виявилась надзвичайно складним завданням.

У зв'язку з переводом центральних державних установ у Москву Віра Федорівна з чоловіком у 1918 р. переїхали у нову столицю, де вона повністю віддалася роботі щодо організації радянської дошкільної справи.

В. Шмідт керувала інструкторським підвідділом, який повинен був підтримувати зв'язок з периферією. А це на той час було досить нелегке завдання,

оскільки на значних просторах держави точилися військові дії. У листах своїм рідним В. Шмідт повідомляла, що на її підвідділ покладено весь зв'язок з провінцією, організацію скрізь дитячих закладів, курсів, музеїв, виставок, зустрічі з делегатами. Співробітники називали її «нашим живим зв'язком» [311, с. 29].

Але, незважаючи на труднощі, група ентузіастів на чолі з В. Шмідт з великим підйомом взялась за організацію дошкільної справи. Про виняткове захоплення роботою в цей час свідчать листи, які вона писала рідним у 1918–1919 рр.: «Ми молоді і не боїмося навіть трохи поголодувати. Ми вважаємо, що теперішній час досить важливий та цікавий, тому жертви, які ми приносимо, окупляться ...»; «наше життя складається поки що прекрасно – ми обоє живемо і горимо на роботі і вбираємо в себе прийдешні події ...»; «робота складає основу нашого життя ...; в неї вкладається вся душа, вся енергія, вся творчість ...; відчуваю, ніби у мене ростуть крила» [311, с. 29].

В іншому листі вона писала: «Робота моя стає все цікавіша і я расту разом з нею. За рік роботи ми зробили те, що тепер у найвіддаленіших куточках провінції відкриваються дитячі садки, майже в усіх губернських містах існують курси з дошкільного виховання; вже не окремі особи, а цілі села, повіти присилають делегатів, щоб познайомились з постановкою справи в центрі, закупити посібники, книги і потім детально про все розповісти на місці. Звичайно, ще дуже багато потворного, темного, але скільки щирого бажання навчитися, налагодити справу!» [там само].

Аналіз листування В. Шмідт свідчить про те, що дошкільному відділу довелося розпочинати свою роботу на порожньому місці, але завдяки любові, невтомній енергії та оптимізму його співробітників вдалося значно оптимізувати справу дошкільного виховання.

У 1919 р. відбувся I Всеросійський з'їзд з дошкільного виховання. Це була подія великої історичної ваги, оскільки дала поштовх для об'єднання дошкільних сил країни. Віра Федорівна була одним із його організаторів та активних учасників.

Основними питаннями з'їзду було обговорення завдань дошкільного виховання, пов'язаних з новими формами суспільного життя: визначення основного типу дошкільного закладу; підготовка дошкільних працівників; організація закладів для дітей національних меншин; організація дошкільної справи у державному масштабі.

Представники Наркомосу розкривали перед делегатами з'їзду вимоги партії та уряду перед дошкільними закладами. За дорученням дошкільного відділу В. Шмідт виступила на з'їзді зі звітною доповіддю про діяльність місцевих та центральних органів дошкільного виховання. У її виступі було розглянуто основні проблеми організації дошкільної справи у радянській державі та повідомлено про результати діяльності відділу у 1918 році.

Зокрема, В. Шмідт вказала на труднощі, з якими зіткнувся дошкільний відділ у перші місяці роботи: ворожість та недовіра, відсутність кваліфікованих робітників та зв'язків з провінцією. З повною відвертістю у доповіді йшлося про сумніви і помилки. Але, зрештою, «саме життя підказало, що, не дивлячись на відставання у підготовці дошкільних кадрів, потрібно йти назустріч вимогам і відкривати якомога більше дитячих садків», – підсумувала В. Шмідт [311, с. 30].

Результати роботи за перший рік існування дошкільного відділу, наведені у доповіді В. Шмідт, стали перспективним початком суспільного дошкільного виховання дітей у радянській державі.

З'їзд був вагомим подією у галузі дошкільного виховання радянської держави, який визначив теоретичні, методичні, організаційні завдання та практичні орієнтири розвитку дошкільної справи. Після з'їзду дошкільні заклади поповнилися новими кадрами. Молодих працівників надихала можливість дати дітям радісне дитинство, можливість вільного прояву їхньої активності та ініціативи [92, с. 261].

Щирі емоційні переживання та задоволення від роботи І з'їзду з дошкільного виховання засвідчують уривки з листа Віри Федорівни: «Завтра закінчується наш З'їзд ... багато радості і задоволення від нього. Були присутні близько 600 делегатів із найвіддаленіших куточків Росії. І коли я дивилась на них, на це море

голів, я мимоволі згадувала той момент, коли в листопаді 1917 р. мені довелося вперше переступати поріг Наркомосу. Як гучно лунали тоді мої кроки у напівпорожніх залах, де ще не набралось і двох-трьох десятків співробітників ... І через півтора року така картина ... Чи це не сон? ... Ні, переді мною живі люди, жива дійсність ... Хіба це не радість, хіба не задоволення, яке тільки можна уявити. Наш З'їзд є найкращим доказом того, що справа просувається, Росія починає приймати дошкільне виховання» [311, с. 30].

Зазначимо, що вагомим досягненням з'їзду стало прийняття організаційного плану вирішення завдань дошкільного виховання у загальнодержавному масштабі. Дошкільний відділ Наркомосу, відповідно до зазначеного плану, мав координувати та об'єднувати роботу місцевих органів управління дошкільним вихованням, а також надавати потрібну допомогу на місцях. Були заплановані заходи, спрямовані на пропаганду ідей суспільного дошкільного виховання серед населення, видання популярної та агітаційної літератури [69, с. 263].

У проекті резолюції також було визначено провідні положення організації суспільного дошкільного виховання в країні, а саме: загальнодоступність та обов'язковість дошкільного виховання; залучення широких мас населення до будівництва державного дошкільного виховання. За результатами з'їзду в Москві було видано «Инструкцию по ведению очага и детского сада». У цьому документі було висвітлено організаційні та педагогічно-методичні настанови щодо змісту і методів роботи цих двох типів дитячих установ [208].

Відомості, які нам вдалося віднайти у результаті дослідження, свідчать, що дошкільному відділу Наркомосу все-таки поступово вдалося залучити до справи досвідчених педагогів-дошкільників (теоретиків і практиків), організувати комісії з питань дошкільного виховання; розробити та прийняти проекти приміщень для дитячого садка, дитячих меблів та іграшок. Були створені сотні закладів з дошкільного виховання – дитячі садки, майданчики, бібліотеки [92, с. 265].

У дитячих садках працювали вихователі, які отримали дошкільну підготовку переважно на короткострокових центральних і місцевих курсах, керувалися отриманими знаннями і передавали їх іншим вихователям. Упроваджуючи

«Инструкцию по ведению очага и детского сада», вони частково використовували дидактичні матеріали М. Монтесорі, готували дидактичні посібники та проводили заняття з прикладним матеріалом, рекомендованим відомими діячами в галузі дошкільного виховання Є. Тихеєвою та Л. Шлегер. Багато уваги приділялося іграм, ліпленню, малюванню, розповіданню казок та співу [92, с. 267].

В. Шмідт, працюючи у дошкільному відділі Наркомосу, брала безпосередню участь у створенні теоретичних, організаційних та методичних основ діяльності дошкільних закладів у першій половині ХХ ст. Важливо, що зміст дошкільної освіти у досліджуваній період на кожному етапі докорінно змінювався, а саме: на зміну вихованню загальнолюдських і національно-культурних цінностей прийшло виховання у дусі комуністичної моралі; замість вільного природовідповідного виховання дитяче життя організовувалося на засадах колективізму, класовості, з позицій матеріалістичного світогляду; відбувся перехід від вільної програмової еkleктики до цілеспрямованої систематичної планової програмно-методичної роботи. Проте основним здобутком цього періоду є те, що суспільне дошкільне виховання розглядалося як початкова ланка системи народної освіти, спрямована на всебічний і гармонійний розвиток дітей.

Важливим також є той факт, що окремою частиною роботи дошкільного відділу був збір статистичних даних про дітей дошкільного віку та про наявність дитячих закладів, оскільки таких даних на той час не було. Тоді як, лише володіючи ними, можна було побудувати науково обґрунтований план розвитку дошкільної справи. Саме тому В. Шмідт виступила на засіданні зі статистики народної освіти, у якому брали участь більше сотні делегатів зі всієї країни. Перед нею стояло завдання домогтися від цього засідання визнання важливості дошкільної статистики і включення її в загальну систему державної статистики народної освіти. Доповідь В. Шмідт мала успіх – було покладено початок державної організації дошкільної статистики. Віра Федорівна внесла свій вклад у створення і цієї сторони розвитку дошкільної справи [311, с. 31].

Все зазначене стосовно діяльності Віри Шмідт у дошкільному відділі Наркомосу свідчить про те, що вона напружено працювала над створенням державної мережі дошкільних закладів, підготовкою педагогів-дошкільників, організацією державної статистики дошкільного виховання, встановлення регулярного зв'язку з місцями. Вона була активною учасницею підготовки та проведення I Всеросійського з'їзду та конференцій з дошкільного виховання, вела наукову роботу з дошкільних проблем, виступаючи з доповідями та на сторінках періодичних видань.

Д. Лазуркіна згадувала: «за вірність справі, за великий ентузіазм, за любов до справи я дуже цінувала Віру ... Вона була справжній ентузіаст. У відділі любили Віру за її цілеспрямованість і чуйне, хороше ставлення до людей, ті, що приїжджали з периферії, звертались до неї з великою любов'ю з усіх організаційних питань ...» [311, с. 31].

Таким чином, В. Шмідт здійснила вагомий внесок у розвиток суспільного дошкільного виховання, яке тільки починало утверджуватись у радянській державі. Натхненна праця, ентузіазм, самовідданість у своїй справі характеризували цей етап трудової діяльності молодшої просвітительки.

У подальшому проблеми виховання дітей у творчій спадщині Віри Федорівни реалізувались через здійснення наукової роботи з вивчення фізичного і психічного розвитку дитячого організму та практики організації виховання дітей. Наступний напрям у діяльності В. Шмідт представлений діяльністю у галузі організації психоаналітичного виховання.

Постреволюційний період у радянській державі характеризувався пошуком нових шляхів і методів виховання дітей. В. Шмідт активно включилася у роботу в цьому напрямі. Вона була однією з перших радянських педологів, хто серйозно зацікавився ідеями психоаналізу та можливостями втілення їх на практиці. Як стверджує О. Яницький, «у психоаналізі вона шукала засоби гуманізації виховного процесу дитини» [313].

Прагнучи до безпосередньої роботи з дітьми, більш глибокого наукового дослідження розвитку особистості у дитячому віці і проблем виховання, В. Шмідт

у 1921 р. після народження сина перейшла працювати у Дитячий будинок-лабораторію «Міжнародна солідарність», який був створений при Державному психоаналітичному інституті у Москві. Вона була спочатку звичайною вихователькою, а потім – науковим співробітником цього закладу, де займалася психоаналітичними дослідженнями та вела щоденники спостережень за дітьми. Зрештою, саме В. Шмідт практично відповідала за всю роботу, особливо педагогічну частину, Дитячого будинку-лабораторії.

Цей період був часом активної науково-педагогічної та просвітницької діяльності Віри Федорівни, коло її спілкування складали учені, письменники, педагоги, полярні дослідники (друзі її чоловіка), серед яких були Л. Виготський, І. Єрмаков, Н. Крупська, А. Луначарський, К. Чуковський, австрійський психолог В. Райх.

В. Шмідт, працюючи у Дитячому будинку-лабораторії (1921–1925 рр.), досліджувала особливості психоаналітичного підходу до дітей раннього і дошкільного віку, проблеми впливу колективу та середовища на дитячий розвиток, збирала матеріали спостережень за природою дитячих капризів. Проблеми виховання дітей у творчій спадщині педагога цього періоду були зосереджені навколо глибинного знання внутрішнього світу дитини, її психіки та вибудовування на цій основі вільних, неавторитарних методів виховання, які йдуть від дитини та її потреб.

Паралельно з цим, з 1923 р. Віра Шмідт була членом Російського психоаналітичного товариства і брала активну участь у роботі його педагогічної секції. З січня 1925 р. – вела семінар з педагогіки дошкільного віку. Досить показовим є той факт, що саме вона представляла товариство на міжнародних психоаналітичних конгресах в Австрії (1923 р.) і Німеччині (1925 р.), де особисто зустрічалася із З. Фройдом та іншими відомими психоаналітиками [150, с. 192].

У 1927–1930 рр. Віра Федорівна була вченим секретарем Російського психоаналітичного товариства. У цей час вона публікувала свої статті, написані на основі психоаналітичних спостережень у Дитячому будинку-лабораторії, у європейських психоаналітичних журналах. Також дослідниця листувалася з

багатьма відомими психоаналітиками – Д. Берлінгем, М. Кляйн, Ш. Радо, А. Фройд, В. Хоффером, Е. Шнайдером. Важливо, що вони давали високу оцінку її науковим працям та московському психоаналітичному експерименту.

Саме до цього періоду відноситься фундаментальна праця В. Шмідт – «Дневник матери» – запис її спостережень та теоретичних висновків про розвиток власного сина від народження до шести років.

У 1925 році через хворобу сина В. Шмідт забрала його з Дитячого будинку-лабораторії, а незабаром сам Дитячий будинок закритися у зв'язку з розгортанням гонінь на педологію і психоаналіз. У країні перемогли форми колективного трудового виховання, розроблені А. Макаренком. Однак експериментальний напрям у психоаналізі дитинства розвивався у радянській державі до середини 1930-х років. Більш детальний аналіз діяльності В. Шмідт у галузі психоаналітичного виховання дітей буде представлений нами у наступному розділі.

Після закриття Дитячого будинку-лабораторії свій науковий шлях Віра Федорівна намагалася пов'язувати з первісною сферою інтересів – розвитком та вихованням дітей у дошкільному віці, але ракурси розгляду цих питань, у зв'язку зі зміною робіт, їй інколи доводилося принципово змінювати. Спочатку вона працювала при одній з фабрик, де вела курси щодо виховання дітей, читала лекції працівницям. У цей час дослідниця вела активну громадсько-просвітницьку роботу, друкувалася у пресі. Зокрема, у газеті «За здоровий быт» була опублікована стаття Віри Федорівни під назвою «Не бейте детей!», у якій вона писала: «... Можна сміливо сказати, що тілесні покарання не допомагають, а лише псують справу виховання дітей» [277].

У іншій статті В. Шмідт відповідала на критику своїх ідей, викладених в опублікованому в газеті уривку із «Дневника матери». Вона, зокрема, писала: «Можна з впевненістю та категоричністю заявити матерям, які обманюють своїх дітей, що цим вони лише досягають протилежних результатів. І навіть більше – вони цим наносять дітям величезну шкоду» [313]. Аналіз змісту статей Віри

Федорівни підтверджує думку про те, що її педагогічні інтереси та переконання щодо проблем виховання дітей з часом не змінилися.

У цей час В. Шмідт проводила значну громадську роботу, була висококваліфікованим педагогом-виховником, брала участь у консультаціях для матерів на підприємствах у Москві, проводила бесіди, читала лекції на теми виховання, друкувалась у періодичній пресі.

У подальшому Віра Шмідт розширила ракурси та специфіку наукового дослідження проблеми виховання дітей, працюючи в галузі дитячої патопсихології. З 1925 по 1929 р. вона перебувала на посаді співробітника Інституту вищої нервової діяльності. У цей час Віра Федорівна займалася питаннями рефлексології і педагогіки, проводила дослідження впливу умовних харчових рефлексів на величину безумовної слиновидільної реакції під керівництвом професора Д. Фурсікова. Професор Д. Фурсіков, досліджуючи взаємовідносини між процесами умовнорефлексивного збудження і гальмування, довів існування феномена індукції в корі великих півкуль, після чого це явище стало спеціально вивчатися в лабораторії І. Павлова. У 1925 р. Д. Фурсіков брав участь в організації Інституту вищої нервової діяльності при Комуністичній Академії у Москві, де досліджував вплив центральної нервової системи залоз внутрішньої секреції [185].

Важливим є той факт, що у роботі, проведеній Вірою Шмідт у 1928–1929 рр., чітко прослідковувалися характерні риси її як дослідника, ґрунтовне знання нею літератури, детально продумана методика експерименту, обережність у висновках [30, с. 95].

У 1929 році В. Шмідт працювала консультантом педагогічної консультації для батьків, що мали дітей дошкільного віку, при Відділі народної освіти Фрунзенського району Москви.

Наступний період у педагогічній діяльності Віри Шмідт був пов'язаний із дослідженням проблеми виховання «важких» дітей. З 1930 року Віра Федорівна стала науковим співробітником Експериментального дефектологічного інституту. Тут вона працювала разом із відомим психологом Л. Виготським.

Варто відзначити, що проблема виховання «важких» дітей набула великого розмаху у радянській педагогіці 20–30-х років ХХ ст. Це пояснювалося, з одного боку, значним зростанням дитячої безпритульності, і як наслідок – поширенням злочинності та бездоглядності, з іншого – зростанням значення психологічних досліджень дитячого розвитку та впровадження даних цих досліджень у педагогічну практику. Посилення дослідницького інтересу до «важких» дітей було однією з характерних рис вітчизняної педології. Особливість науково-педагогічного дослідження «важкого» дитинства полягала в тому, що воно охоплювало значну кількість дітей, які мали відхилення у психічному чи фізичному розвитку або важковиховуванні. У контексті розроблених типологічних концепцій дослідники 20–30-х років по-різному тлумачили різноманітні підходи щодо класифікації цієї категорії дітей. Л. Виготський, під керівництвом якого і працювала В. Шмідт, послуговувався класифікацією, у якій він виокремив наступні типи важких дітей: «1) тип дитини, поведінка якої відхиляється від норми внаслідок якогось органічного дефекту (фізично дефективні діти (сліпі, глухі, сліпоглухонімі, каліки і т. д.); розумово відсталі внаслідок органічного відхилення); 2) тип дитини, поведінка якої відхиляється від норми внаслідок функціональних порушень (важкі діти у вузькому сенсі слова: правопорушники, діти з недоліками характеру, психопати); 3) тип виключної у виховному відношенні дитини складають діти, обдаровані вище норми (талановиті) [40, с. 175].

Перебуваючи на посаді наукового співробітника Експериментального дефектологічного інституту Віра Шмідт під безпосереднім керівництвом Л. Виготського вивчала такі важливі питання, як проблеми виховання та розвитку дитини-психоневротика; вплив середовища на розвиток дитини; проблема соціалізації розумово відсталих дітей; корекція відхилень у поведінці дитини.

Зокрема, вона досліджувала проблему впливу психоневрозу на загальний хід розвитку, а також вплив конфлікту на розвиток дитини, розкриваючи при цьому роль конфлікту у розвитку дитячої важковиховуваності у різні вікові періоди.

Дослідження, проведені Вірою Шмідт, мали не лише теоретичний, а й практичний характер вирішення проблеми виховання і перевиховання «важких» дітей.

Мета досліджень В. Шмідт розумово відсталих дітей полягала у пошуку найкращих шляхів і методів для правильної оцінки їх стану аби зробити їх у подальшому здатними жити і працювати у суспільстві. Потрібно відзначити, що завдяки великому багажу теоретичних знань, винятковому вмінню тонко аналізувати особливості поведінки дитини, розуміти її переживання, їй вдавалося більш точно визначати характер відхилень у розвитку і знаходити найефективніші шляхи їх компенсації.

В. Шмідт у цей період своєї діяльності також займалася дослідженням питання про згубний вплив середовища на формування психічного розвитку дитини, особливо її характеру і поведінки. Вона доводила, що не лише різні діти по-різному реагують на одні і ті ж обставини, але й що одна дитина у певні періоди свого життя може продукувати найрізноманітніші реакції. В. Шмідт показувала, як несприятливі умови впливають на формування патологічних рис у поведінці дитини [30, с. 96].

Досліджуючи проблему важковиховуваних дітей Віра Федорівна була переконана в тому, що труднощі у поведінці дитини не випадкові, а завжди зумовлені. Зупиняючись на різноманітних відхиленнях у поведінці дитини, таких, як збудження різних видів, впертість, негативізм, відсутність інтересу до роботи, антисоціальні вчинки, вона показувала, що кожен із цих проявів може бути зумовлений різноманітними причинами і лише їх розкриття допоможе визначити необхідні шляхи корекції. У формулюванні подібних висновків чітко прослідковуються ґрунтовні знання Вірою Шмідт психіки дитини, глибокого індивідуального внутрішнього світу, безперечно, забарвлені психоаналізом.

Велике значення досліджень В. Шмідт у галузі корекційно-виховної роботи з особливими дітьми підтверджується тим, що її висновки багато в чому співпадали з тими даними, які були отримані пізніше при вивченні дітей з різними відхиленнями у розвитку.

Важливим є той факт, що працюючи під керівництвом Л. Виготського та досліджуючи проблеми «важких» дітей, В. Шмідт стала співавтором (разом з Л. Занковим та М. Певзнер) книги «Трудные дети в школьной работе», яка на сьогодні недоступна широкому читачу, а один з екземплярів зберігається в особистому архіві О. Яницького [86]. Останній зауважує, що у цій тоненькій книжечці, надрукованій на газетному папері, взагалі немає наукового апарату. У передмові, написаній Л. Виготським, праця представлена як спроба «викласти у популярній формі основні відомості про педологію важкого дитинства стосовно школи і її роботи з невстигаючими учнями та дезорганізаторами» [39, с. 3–4].

Однак у підрозділах книги, написаних Вірою Шмідт, все ж прослідковуються ті ідеї та принципи, які вона висловлювала і десять років тому, а саме – про увагу до складного впливу середовища на психіку маленької дитини, про роль переживань, які потім кристалізуються в її характері, про школу та вулицю як особливі середовища «виховання – руйнування» особистості підлітка, про різницю між конфліктами та психоневрозами, про причини, які породжують психоневрози та про роль ворожої установки дитини до навколишнього світу. Найголовніше, що Віра Федорівна продовжувала відстоювати принцип індивідуалізації виховання, індивідуальний та вдумливий підхід, заснований на знанні причин утворення типу «важкої» дитини. Таке виховання, на її думку, повинно будуватися на довірі, на переконанні дитини, що її не стільки засуджують, скільки хочуть допомогти, а також на фіксації уваги на позитивних сторонах її особистості, на закріпленні її віри у власні сили. В. Шмідт висловлювала думку, що не можна ні в якому разі виводити із звичайної масової (нормальної) школи у спеціальні заклади ті чи інші типи «важких» дітей без достатніх медико-психологічних підстав. Вона особливо наголошувала на необхідності врахування різнобічного впливу на дитину вулиці [313].

Таким чином, здійснений аналіз дає змогу підсумувати, що робота В. Шмідт, проведена у цьому напрямі, мала досить цінні висновки та наукові узагальнення щодо проблем виховання важких дітей та не втратила актуальності і на сучасному етапі вивчення дітей з відхиленнями у розвитку.

Про значні досягнення дослідниці у цій галузі свідчать спогади відомого радянського дефектолога М. Певзнер, яка працювала разом з В. Шмідт у 30-х роках. Високо оцінюючи діяльність та особисті якості Віри Федорівни, відповідальне ставлення до роботи, Марія Семенівна, зокрема, писала: «У неї було рідкісне поєднання незвичайних емоційних якостей, особистої привабливості, зовнішньої та якоїсь внутрішньої краси з високою науковою кваліфікацією». Характеризуючи роботу В. Шмідт у галузі дитячої патопсихології, М. Певзнер вважала, що «... у Віри Федорівни були всі якості кваліфікованого дослідника у цій важкій галузі», «... ми всі, тоді ще зовсім молоді працівники, вчилися у Віри Федорівни її незвичайному мистецтву дослідника, у якого так гармонійно поєднувались наукова кваліфікація та особисті якості, і вважали за щастя працювати з такою людиною» [311, с. 31].

На жаль, рання смерть В. Шмідт у 1937 р. у віці 47 років від базедової хвороби не дала можливості продовжити новаторсько-експериментальний шлях у галузі виховання дітей.

Висновки до другого розділу

У розділі визначено основні передумови формування світоглядних позицій В. Шмідт; з'ясовано зміст та основні напрями діяльності, проведено ретроспективний аналіз її науково-педагогічної та просвітницької діяльності в контексті розвитку суспільно-політичної дійсності першої половини ХХ ст.

Дослідження та систематизація відповідних джерел уможливили реконструювання біографії В. Шмідт, виокремлення найважливіших віх її життя та наукової діяльності. Так, формування педагога як особистості припало на досить складний період вітчизняної історії – кінець ХІХ – поч. ХХ ст., коли країна стикнулася із проблемою модернізації всіх сфер життя. Установлено, що на формування поглядів і науково-педагогічного світогляду В. Шмідт впливали такі чинники: 1) *родинне виховання*, яке сприяло формуванню таких особистісних якостей і рис характеру, як висока моральність, доброта, любов до Батьківщини,

вірність ідеалам і принципам; 2) *освіта*, що надалі зумовила вибір науково-педагогічних пріоритетів. Віра Федорівна здобула на той час ґрунтовну освіту, навчаючись у Маріїнській жіночій гімназії в Одесі, на Бестужевських курсах у Санкт-Петербурзі, а згодом у Фребелівському педагогічному інституті в Києві, мала можливість ознайомитись із найновішими течіями в педагогіці та творчістю відомих педагогів; 3) *близьке оточення* (чоловік, син), що досить відчутно вплинуло на формування та становлення науково-педагогічних поглядів. Одруження зі знаним науковцем О. Шмідтом і постійне перебування у високоінтелектуальному середовищі позитивно позначилися на формуванні стійких наукових інтересів і творчих пошуках дослідниці. Значним поштовхом до формування світоглядних позицій і визначення векторів наукових досліджень В. Шмідт стало народження сина, яке поглибило її зацікавлення питаннями виховання дітей; 4) *суспільно-політичні події* – революція 1905–1907 рр., Перша світова війна, революція 1917 р., утворення радянської держави, побудова нової системи освіти – виступали детермінантами формування світогляду В. Шмідт. Особливе враження на молоду просвітительку справили події 1905–1907 рр. (часу її навчання в Одеській гімназії). В епіцентрі революційних подій Віра Федорівна виявила власну активну громадянську позицію, сміливість сприймати зміни, заявляти про свій спротив до самодержавної влади. Ці риси надалі прислужилися їй у педагогічній діяльності: вона не боялася бути першовідкривачем, новатором, ентузіастом, готовим до постійного розвитку та самовдосконалення.

Аналіз життя В. Шмідт на тлі історії розвитку вітчизняної освіти вмотивував виокремлення основних напрямів її просвітницької діяльності, як-от: *громадсько-просвітницького*, що пов'язаний із популяризацією Вірою Шмідт ідей виховання дітей серед робітників і широкої громадськості; *організаційно-реформаторського (дошкільного)*, представленого діяльністю В. Шмідт у дошкільному відділі Наркомосу (1917–1920 рр.) щодо розбудови дошкільної справи в радянській державі; *психоаналітичного*, що охоплює період роботи у психоаналітично зорієнтованому експериментальному закладі – Дитячому будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність» (1921–1925 рр.), а також на посаді секретаря

Російського психоаналітичного товариства; *корекційно-виховного*, співвідносного з періодом роботи в Інституті вищої нервової діяльності (1925–1929 рр.), консультантом педагогічної консультації для батьків (1929 р.) і в Експериментальному дефектологічному інституті (1930 р.), зміст якої полягав у пошуку шляхів виховання і перевиховання дітей із відхиленнями в розвитку. Констатовано, що вектором означеної діяльності В. Шмідт було вироблення форм і методів «правильного» оцінювання стану розумово відсталих і дітей із відхиленнями у поведінці задля їхньої успішної соціалізації та життя в суспільстві.

Проведений аналіз дав змогу констатувати, що упродовж років у різних сферах науково-педагогічної діяльності В. Шмідт завжди залишалася вірною своїм ідеям, сформованим ще в юності, а саме: про значний вплив середовища на формування особистості, важливість у вихованні враховувати природні потреби дитини та неавторитарні, гуманні методи, засновані на довірі та глибокому знанні психіки дитини. У галузі наукових досліджень у неї чітко простежувалися такі риси, як ґрунтовне знання літератури, детально продумана методика експерименту, обережність у висновках, постійне навчання та самовдосконалення.

Основні наукові положення розділу викладено в опублікованих працях автора [292; 305; 306; 309].

РОЗДІЛ 3

ПОГЛЯДИ ВІРИ ШМІДТ НА ПРОБЛЕМУ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

3.1. Особливості виховання дітей у радянському освітньому просторі (20-і рр. XX ст.)

Освіта, виховання і педагогічна думка певної історичної епохи зумовлені потребами суспільства. Сутність, зміст та основні їхні завдання визначаються історичними, економічними, соціальними умовами конкретного періоду. Оскільки період найбільш активної науково-педагогічної діяльності В. Шмідт припав на 1920-ті рр., вважаємо за доцільне проаналізувати загальні тенденції, що визначали специфіку організації виховання дітей у цей час.

Початок XX ст. був досить складним, суперечливим періодом у вітчизняній історії, який супроводжувався зламом старого устрою, громадянською війною, голодом і загальним занепадом. Суспільно-політичний та економічний розвиток країни зазначеного періоду характеризувався як кризовий. Перед радянською владою, яка переважно утвердилась з 1917 р., стояло завдання будівництва нової держави.

Особливо кризовий стан проявлявся у системі освіти. Велика кількість шкіл була зруйнована, катастрофічно не вистачало педагогічних кадрів. Ситуацію загострював надзвичайно низький рівень грамотності населення. Перепис 1920 р. на території радянської Росії зафіксував, що лише 41,7% населення у віці від 8 років і старші вміли читати [49]. А на території України в семи губерніях (крім Волинської і Подільської) лише 34,7 % населення було грамотним. Особливо гостро ця проблема стояла у сільській місцевості [232, с. 16].

Зважаючи на такий стан, об'єктивно виникла необхідність у пошуку шляхів ліквідації розриву між системою освіти і новими завданнями, які диктувалися розвитком країни. Саме тому проблеми виховання та освіти вийшли на передові рубежі ідейної боротьби у радянській державі у 20-х роках. Цей період в історії

вітчизняної педагогіки характеризувався наполегливими пошуками нових форм шкільного будівництва, змісту і методів навчально-виховної роботи.

Специфіка організації виховання досліджуваного періоду визначалася особливостями перебудови суспільно-політичного устрою країни та становленням нових виховних орієнтирів на комуністичних засадах, сексуальною революцією, емансипацією жінки та нівелюванням сімейних цінностей, потребою ліквідації масової неписьменності та дитячої безпритульності.

Як стверджує відомий сучасний історик педагогіки О. Сухомлинська, у 20-ті роки ХХ ст. «... педагогічна наука відкинула стару модель педагогіки і гостро потребувала нового фундаменту, методологічної основи. Але започаткувати цілком нові концептуальні підходи з нічого, з політичних агітаційних гасел спочатку не вдалося – це сталося пізніше» [226, с. 108].

Майбутній розвиток педагогічної науки у 20-ті роки був невизначений. Єдине в чому були одностайні педагоги, – це різке відмежування від діяльності офіційної дореволюційної школи, що будувалася на засадах гербартіанства та позитивізму [145, с. 121]. «Однак атака на стару школу навчання не була (і в існуючих умовах не могла бути) забезпечена ні в матеріальному, ні в кадровому, ні в методичному відношенні», – переконаний Є. Балашов [8, с. 26].

Аналіз документів, які відображають підхід до виховання у перші роки радянської влади, дає можливість зробити висновок про те, що більшовики ставили перед освітою грандіозні завдання побудови комуністичного суспільства. Уже в перші роки існування радянської держави була проведена робота щодо визначення ідейно-політичних та педагогічних основ навчання і виховання підростаючих поколінь. Були розроблені такі документи, як «Основні принципи єдиної трудової школи» та «Положення про єдину трудову школу Російської Соціалістичної Федеративної Радянської Республіки» (1918 р.), у яких було обгрунтовано основні принципи побудови нової школи. Особливо підкреслювалася важливість всебічного розвитку особистості, трудового виховання та виховання особистості для служіння колективному цілому [146, с. 141].

У теорії виховання була конкретизована основна програмна мета – всебічний розвиток особистості, розроблялися такі кардинальні проблеми, як виховання колективізму та функції учнівського самоврядування, патріотичне, інтернаціональне та науково-атеїстичне виховання [143, с. 43].

Поступово серед радянських педагогів утверджувалась думка про те, що цілі комуністичного виховання повинні визначатися ідеалом людини, необхідним в епоху боротьби за соціалізм. Досить яскраво цей ідеал був охарактеризований у працях Н. Крупської та А. Луначарського. Зокрема, Н. Крупська визначала як ідеал не абстрактну людину, не особистість загалом, а «солдата передової лінії боротьби за соціалізм, представника бойового авангарду робочого класу – комуніста» [109, с. 121].

Таким чином, більшовицький уряд значну увагу приділяв розвитку системи освіти, оскільки вона мала стати не лише провідником комунізму взагалі, а й провідником ідейного, організаційного, виховного впливу пролетаріату на напівпролетарські та непролетарські верстви працюючих мас з метою виховання покоління, здатного остаточно здійснити комунізм [113, с. 209].

1920-ті роки в історії вітчизняної педагогічної думки характеризувалися ідейними пошуками, плюралізмом підходів та реформаторських ідей щодо організації виховання дітей. Освітні діячі створювали свої, національні концепції та підходи виховання підростаючих поколінь, використовуючи при цьому досвід та кращі здобутки північноамериканської, західноєвропейської та російської шкіл педагогіки і психології.

О. Сухомлинська зазначає, що «педагогічна думка 20-х років – це розмаїття напрямів, течій, шкіл, і серед них: експериментальна педагогіка, куди увійшли такі складники, як рефлексологія і педологія (О. Залужний, В. Протопопов, І. Соколянський); концепція естетизації особистості (Я. Мамонтов); індивідуалістична педагогіка (О. Музиченко); прагматична педагогіка (Б. Манжос); вільне трудове виховання в контексті педології (Я. Чепіга); національне виховання (В. Дурдуківський) [228, с. 59].

Система освіти УСРР, яка розвивалася в руслі загальносоюзної, переймала нові принципи організації виховної системи. Після поразки українських визвольних змагань 1917–1920-х років переважна частина українських земель опинилася під владою більшовицької Росії. У цей час в Україні було дуже складне соціально-економічне становище. Адже виснажлива трирічна боротьба УНР за існування забрала мільйони життів і призвели до руйнації економіки. Становище у промисловості і сільському господарстві було катастрофічне [112, с. 34]

Після приходу до влади більшовиків в Україні соціально-економічна ситуація не покращилась. Особливо згубною була політика «воєнного комунізму», яка призвела до дезорганізації суспільства і загрожувала цілковитим колапсом господарства та підризом влади РКП (б) у радянських республіках. Після цього, у 1921 р. почалася реалізація нової економічної політики (НЕПу), яка сприяла певному піднесенню виробництва і рівня життя. Однак крім цього, для зміцнення позицій більшовиків необхідні були зміни у сферах політики та культури [113, с. 80].

Важкі соціально-економічні умови, в яких опинилась Україна після тривалої громадянської війни, коротких періодів існування національних урядів зумовили проведення дещо іншого, відмінного від РСФРР освітньо-виховного курсу, який був спрямований на соціальний захист дітей. Адже загальна господарська розруха в країні і зубожіння населення спричинили появу великої кількості малозабезпечених, безпритульних, сиріт, які були поставлені на межу виживання і потребували державного захисту та опіки.

Зауважимо, що проблема безпритульності та високої дитячої смертності у вітчизняному історичному розвитку була не нова, але набула особливої актуальності у першій половині ХХ ст. Це було спричинено низьким матеріальним рівнем життя багатьох родин; безробіттям, яке було найбільш поширене серед молоді; голодом; соціально-психологічним кліматом перехідного періоду; соціально-класовою політикою радянського уряду й формуванням

авторитарної політичної системи, а також суперечливим процесом становлення системи охорони дитинства у радянській державі.

Статистичні дані кінця 1921 р. свідчать, що число повних сиріт на Донбасі досягло 40 тис., на Київщині – близько 30 тис., якщо до цих цифр додати ще дані про напівсиріт, то з 8 мільйонів дітей тогочасної України восьму частину склали діти-сироти та напівсироти [181, с. 13].

У 1921 р. безпритульних та бездоглядних дітей у СРСР нараховувалось 4,5 млн. чол., у 1922 р. – 7 млн. чол. (наслідки жахливого голоду в ряді регіонів) [58, с. 45]. Але точно визначити кількість безпритульних дітей було досить складно через їхній спосіб життя.

Форми прояву дитячої безпритульності також були різні: жебрацтво, бродяжництво, проституція, правопорушення, які неминуче призводили до зіткнення безпритульного із суспільством [32, с. 6].

Дослідниця проблеми безпритульних дітей в Україні В. Виноградова-Бондаренко наголошує на тому, що проблема безпритульності досліджуваного періоду була тісно пов'язана з явищем злочинності у дитячому середовищі: зі зростанням безпритульності збільшувалась кількість правопорушень. Головним соціальним фактором правопорушень неповнолітніх були бідність, голод і тісно пов'язана з цими факторами безпритульність. Це підтверджується аналізом статистичних даних: 80% правопорушень були здійснені проти тих чи інших форм власності [32, с. 7]. Це були досить вражаючі показники, які вимагали негайного здійснення заходів щодо ліквідації безпритульності, злочинності та забезпечення охорони дитинства в цілому.

У даному контексті в радянській Україні досить широко пропагувалася ідея соціального, громадського виховання дітей. Так, у 1920 р. Наркомос УСРР схвалив Декларацію про соціальне виховання дітей [59], яка передбачала охопити соціально-педагогічним впливом усіх дітей до 15 років, забезпечити навчанням і вихованням велику кількість безпритульних, зробити виховання усіх без винятку дітей справою суспільства.

Теоретики соціального виховання стверджували, що сімейне виховання – пережиток буржуазного суспільства і вихованням дитини повинна займатись держава. Вважалося, що сім'я не здатна виховати дитину у дусі сповідання колективних цінностей та відданості радянській владі, відповідно до завдань нової школи. У цьому контексті представники Наркомосу УСРР дотримувались марксистських позицій «відмирання сім'ї».

Так, потрібно зауважити, що величезні економічні та демографічні втрати, спричинені громадянською війною та наслідками Першої світової війни, призвели до збільшення кількості неповних сімей та до диспропорції між чисельністю чоловіків і жінок в Україні.

У пояснювальній записці до декрету про соціальне виховання йшлося про те, що «економічні умови розхитали сімейні устої», в результаті чого «сім'я неспроможна виховувати громадянина майбутньої радянської республіки» [350, арк. 109].

У 1923 р. нарком освіти України Г. Гринько стверджував, що «величезне послаблення сім'ї (особливо робітничої) – незаперечний факт. Сім'я втрачає здатність турбуватися про дітей» [51, с. 68].

Очілниками українського Наркомосу чітко і планомірно пропагувалася партійно-ідеологічна догма нівелювання сімейних цінностей, а натомість підкреслювалася важливість державного виховання дітей. Окрім того, наголошувалось і на непотрібності власне самого інституту сім'ї, адже «великий й категорично безповоротний соціально-економічний процес розкладу і розпаду сім'ї, що почався вже в глибині капіталістичного ладу, йде особливо прискореним темпом під час організації повного комуністичного суспільства, коли й чоловік і жінка (батько й мати) виходять з тісного льоху «сімейного вогнища» на широкий простір будівництва Робітничо-Селянської Держави», – йшлося у «Пораднику по соціальному вихованню дітей» за 1921 р. [217, с. 25].

Подібні погляди щодо ролі сім'ї в радянському суспільстві висловлював і теоретик соціального виховання О. Попов. У доповіді «Соціальне виховання дітей» (1921) він наголошував, що сім'я є пережитком буржуазного суспільства,

дитина має виховуватись у дитячому будинку у дусі комуністичних цінностей, основними завданнями системи виховання мають бути «виховання нової людини, людини-комуніста, гармонійно розвиненої людської особи, що почуває себе органічно пов'язаною з новим комуністичним суспільством» [22, с. 13].

Жінка у радянському суспільстві отримувала рівні з чоловіком права, залучалась до виробництва, ставала активним учасником громадсько-політичного життя в країні, будівником комунізму, вона вже не мала часу на виконання хатніх обов'язків та виховання дітей. Про це мали подбати державні заклади.

Варто зауважити, що процесу розпаду сім'ї у радянському суспільстві сприяли також гасла сексуальної революції, що впливали з теорії комунізму, і передбачали розпад моногамної сім'ї, перехід на вільне задоволення сексуальних потреб, емансипацію жінки.

На думку сучасної дослідниці О.Паращевіної, апробація пропагованих більшовиками соціальних норм сексуальної свободи, емансипації жінки, залучення її до будівництва комунізму, передача виховних функцій від сім'ї до держави призвели до збільшення кількості позашлюбних, покинутих дітей, які стали новим джерелом поповнення дитячої безпритульності [164, с. 11].

Зважаючи на окреслені реалії тогочасного суспільства, нарком освіти УСРР Г.Гринько пояснював сутність соціального виховання таким чином: «Соціальне виховання в розвинутому вигляді є всезагальна організація дитинства, створення колективного життя всього дитячого населення. Це не вихідна точка, а кінцева мета розвитку соцвуху. Вона передбачає повне усунення розпорошеності дітей між індивідуалістичними сім'ями, неможливе без організації соціалістичного господарства та зміни всього устрою життя» [52, с. 18].

В організації системи виховання УСРР обґрунтовувалась та пропагувалась ідея заміни сім'ї дитячим будинком. Керівники українського Наркомосу відстоювали позицію про необхідність перенесення «центру ваги» в справі шкільництва з єдиної трудової школи на дитячий будинок. Повне

підпорядкування дитячої особистості виховним впливам новоутвореної держави ставало лейтмотивом діяльності закладів соцвиху.

Таким чином, основним завданням системи соцвиху була організація життя дитинства в умовах зміни всього господарського та суспільно-політичного устрою країни. «Не школа, а соціальне виховання дітей, їхнє державне забезпечення стало основним завданням Наркомосу УСРР», – так характеризував освітню політику в УСРР на початку 20-х років заступник наркома освіти Я. Ряппо [210, с. 15].

«Декларація про соціальне виховання дітей», прийнята керівниками українського Наркомосу 1920 р., висунула ідею так званого «захисту дитинства», завданням якого було взяти на облік усіх дітей віком від 7 до 15 років, як тих, що вже увійшли в систему соціального виховання, так і тих, що не відвідували жодної освітньо-виховної установи; використати всі засоби для забезпечення прав кожної дитини на освіту, матеріальне забезпечення, виховання, охорону здоров'я; вилучити дитину «з вулиці», передати через колектор або розподільник до виховного закладу (боротьба з безпритульністю); захистити права і тієї дитини, яка живе в сім'ї, але потребує допомоги.

Для вирішення цих завдань планом Наркомосу УСРР передбачалося розгортання цілої низки відповідних установ, таких як: яслі для дітей до трьох років; дитячі комуни для дітей від трьох до вісімнадцяти років; дитячі садки для дітей дошкільного віку від трьох до семи років; дитячі захистки для дітей робітників; дитячі майданчики (літні осередки та клуби на свіжому повітрі); літні шкільні колонії для дітей шкільного віку [351, арк. 120].

Окрім цих закладів, на засіданні Ради відділу соціального виховання у 1920 р. був розроблений проект показових установ Наркомосу: відкритий дитячий будинок; дитячий будинок з центральними майстернями; дитячий будинок для розумово відсталих дітей; дитячий будинок для дітей з фізичними вадами; дитячий будинок для морально-дефективних дітей; дитячий садок на 30 дітей; семирічна трудова школа [352, арк. 22].

Такою, на думку керівників Наркомосу, мала бути мережа закладів, що забезпечували навчання і виховання, а найголовніше – порятунок дітей. Після закінчення закладів соцвиху діти мали переходити до набуття певного фаху.

На основі «Кодексу законів про народну освіту УСРР» (листопад 1922 р.) визначалися такі види навчально-виховних закладів для системи освіти УСРР: дошкільні заклади соціального виховання (дитячий садок, дитячий будинок, комуна, колонія) для дітей від 4-х до 8-ми років; єдина трудова школа для дітей від 8-ми до 15-ти років (I концентр 4-річний – з 8-ми до 12-ти років, II концентр 3-річний – з 12-ти до 15-ти років); професійні школи (для молоді віком 15-ти –18-ти років) і вищі навчальні заклади (технікум, інститут, академія) [6, с. 91].

В основу соціального виховання безпритульних дітей було покладено дитячий будинок як соціально-педагогічний інститут [31, с. 77]. У «Декларації про соціальне виховання дітей» дитячий будинок визначався як установа, де дитина живе зі своїми молодшими й старшими товаришами, зі своїми вихователями, де вона в дружній комуністичній спілці з собі подібними росте, розвивається й навчається жити життям нової людини у новому людському суспільстві [134, с. 238].

Варто зауважити, що дитячий будинок 20-х років ХХ століття був державним виховним закладом для дітей, позбавлених батьківських прав, або тих, які втратили зв'язок з ними, дітей одиноких матерів, дітей, які потребують допомоги і захисту держави (внаслідок хвороби батьків, позбавлення їх батьківських прав) [220, с. 78]. Однак досить часто у цих установах виховувались діти із повноцінних сімей, оскільки дитячий будинок пропагувався як ідеальний заклад соціального виховання.

Дитячі будинки мали поєднати у собі заклади дошкільного виховання, школи та позашкільні установи, а також створити умови для постійного перебування у них дітей, перебрати на себе не тільки виховні функції сім'ї, а й функції «охорони дитинства». «Охорона дитинства – це перший і найзагальніший наш заклик. І ясно, що охорона ця мусить бути одночасно і разом – і освітою, і вихованням, і годуванням, і одяганням» [59, с. 239–240].

Перші роки запровадження системи соціального виховання характеризувались значним зростанням кількості дитячих будинків. Якщо на кінець 1919 р. в Україні працювало лише 300 дитячих будинків, де нараховувалось 20 тис. дітей, то на початок 1922 р. їх було організовано вже 1750, а в них виховувалось 104,7 тис. дітей різного віку. У 1923 р. вже було близько 2000 дитячих будинків [353, арк. 6].

Характерно, що мережа дитячих установ розширювалася стихійно і не була узгоджена ні з матеріальними, ні з педагогічними можливостями держави. Керівництво країни розуміло, що за таких умов дитячий будинок не в змозі буде виконати головного свого завдання – виховати повноцінного громадянина комуністичного суспільства.

Відтак, з 1921 р. в Україні починають щорічно видаватись «Порадники соціального виховання», які слугували чи не єдиними на той час джерелами, що визначали зміст організації навчальної та виховної роботи дитячих закладів соціального виховання. «Порадники» містили в собі постанови, інструкції, зауваження та поради, які й визначали напрями розвитку дитячих будинків [183].

Дитячий будинок, де діти перебували цілодобово, не нівелював, а практично доповнював школу. Адже діти тут отримували повноцінне харчування, одяг, медичну допомогу, організацію дозвілля. Однак утримання одного вихованця у дитячому будинку обходилося державі у десять разів дорожче, ніж навчання одного учня в школі [211].

Так, на Всеукраїнській нараді завідуючих губвідділами Соціального виховання (лютий 1921 р.) було гостро поставлено питання про місце дитячого будинку і школи в системі соціального виховання. Учасники наради відзначали, що хоч у школах навчається понад 1,5 млн. учнів, а в дитячих будинках близько 100 тис. дітей, «більше половини коштів, які відпускаються на народну освіту, йде на утримання дитячих будинків» [354, арк. 16]. Досвід показав, що охопити усіх дітей шкільного віку дитячими будинками неможливо. Разом з тим, кількість дітей у них з кожним роком зменшувалась.

Окрім того, відсутність кваліфікованих вихователів та методичних посібників гальмувала процес виховної роботи у дитячих закладах державної опіки. На сторінках тогочасної педагогічної періодики зверталась увага на невідповідність педагогічного персоналу дитячого будинку через брак досвіду соціального виховання. У журналі «Вестник Просвещения» (1922), зокрема, зазначалось, що широкі педагогічні маси були не в захваті від ідеї внутрішньої школи і тому вели себе відсторонено. Підбір працівників дитячих будинків здебільшого був випадковим: «... Працівники, які були в дитячих будинках, в основному мали брак досвіду, були некваліфіковані, без достатньої педагогічної практики. Часто у дитячі будинки потрапляли люди без певного педагогічного поклику, які обирали роботу в дитячих будинках лише тому, що вона давала дах та їжу, рятуючи їх від голодної смерті» [29, с. 116].

Після утворення СРСР у грудні 1922 р. посилювався тиск Наркомосу РСФРР на Наркомос УСРР щодо створення загальносоюзної системи освіти. В Україні почалася поступова відмова від повної заміни школи дитячим будинком. Відтак, семирічна школа стала основним типом навчання і виховання дітей, яка складалася із двох концентрів: нижчого (із 4-річним курсом) і вищого (з 3-річним курсом). Постановою Ради Народних Комісарів (24 листопада 1924 р.) 4-річну школу було визнано основним типом трудової школи і проголошено її загальнодоступною і безкоштовною [4, с. 70].

У 1924–1928 рр. дитячі будинки відійшли на другий план, а найпильніша увага з боку партії і держави надавалася школі, яка шукала зближення із сім'єю [там само, с. 137].

Незважаючи на те, що значна частина дітей була охоплена навчанням і вихованням і подібні реформи в освіті давали позитивні результати, однак проблема дитячої безпритульності залишалася актуальною для українського суспільства, на вулиці все ще перебувала значна кількість дітей. Для вирішення цієї проблеми Наркомосом УСРР було запропоновано, крім інтернатних установ, віддавати дітей на приватний патронат. Згодом відповідно до постанови РНК УСРР від 6 січня 1927 р. приватне патрунування було реорганізоване у трудове

виховання дітей дитячих будинків шляхом передачі їх до сільськогосподарських установ [354, арк. 3].

Варто відзначити, що велика кількість дітей, зібраних у спеціально організованих владою місцях, на перший план поставила питання вивчення особливостей дитячої психіки і давала можливість спрямовувати питання психології розвитку на вирішення практичних завдань навчання і виховання підростаючих поколінь.

На думку А. Парамонової, дитячі будинки, притулки та колонії у 1920-х роках стали дослідницькими базами для розвитку вітчизняної педіатрії і психології, у яких розвивалась нова соціальна практика наукового спостереження психологічного розвитку дитини. Дитина у радянській державі стала об'єктом систематичного наукового спостереження спеціалістів і була частиною реалізації соціального проекту «виховання нової людини» [160, с. 76].

Зауважимо, що у досліджуваній період великий вплив на педагогіку мала психологічна наука. На зламі XIX – XX ст. у вітчизняну психологію та педагогіку почали активно проникати західні педологічні та психологічні теорії, а також концепції вільного виховання та розвитку дитини. А після революції 1917 р. вони стали особливо актуальним у практиці державного виховання і навчання дітей.

О. Сухомлинська зазначає, що «характерною ознакою цього часу є майже повне злиття радянської педагогіки з психологією і навіть сьогодні неможливо провести чітку межу між цими науками, які разом породили педологію, рефлексологію, психогігієну, психотехніку, психотерапію, що розквітли в ці роки» [231, с. 10].

Потрібно відзначити, що у 20–30-х роках XX ст. усі дослідження і вивчення дитячої психології відбувалися під егідою педології – науки про дитину, яка була побудована на засадах матеріалізму, передбачала всебічне, комплексне дослідження особистості дитини. За висновком О. Сухомлинської, педологія у той час «стала новою державною, офіційною наукою» [там само].

У змісті «Декларації про соціальне виховання дітей» теж приділялась роль педології у вихованні дітей на соціалістичних началах та комуністичній ідеології.

Окреме місце у цьому документі відводилося «спеціальній педології», яка покликана спрямовувати свої виховні та освітні зусилля на «хворих, дефективних дітей і малолітніх правопорушителей», які потребували спеціального виховного підходу [59, с. 239].

Як окремий науковий напрям, педологія виникла у США наприкінці XIX ст. Засновниками цієї науки були німецький лікар Д. Тідеман («Наблюдение за развитием душевных способностей у детей» (1787), німецький фізіолог В. Прейєр («Душа ребенка» (1882) [184], американський психолог С. Холл – засновник першої педологічної лабораторії, а згодом й інституту дитячої психології при Кларкському університеті (1889) [255, с. 128]. Основною ідеєю наукової діяльності С. Холла була думка про те, що педагогіка як наука повинна базуватись на вивченні дітей, їхньої неповторної унікальності та індивідуальності, а в центр організації шкільної життєдіяльності має бути поставлений учень з його запитами, потребами і мотивами. Зміст шкільних програм і вимог до методів навчання, на думку С. Холла, необхідно співвідносити з процесом розвитку дітей, а не навпаки [255].

Історик педагогіки Ф. Фрадкін, вивчаючи теорію виникнення педології, зауважує: «Нове століття вимагало принципово нових людських якостей. Щоб підготувати здорову, творчу, інтелектуально розвинену людину, яка здатна справитись з великими психологічними і фізичними перевантаженнями, потрібно було отримати нові знання про людину і способи підготовки її до життя. Окремі науки – медицина, психологія, фізіологія, педіатрія, соціологія, етнографія – кожна підходила до дитини зі своїх позицій. Не синтезовані в єдине ціле фрагменти знань важко було використовувати у навчально-виховній роботі ... Тому створення нової науки – педології, – яка досліджувала дитину цілісно на різних вікових етапах, було зустрінuto з піднесенням» [247, с. 6].

Отже, педологія була цілісною наукою, яка поєднувала в собі знання з різних галузей наук про дитину. Педологічні положення з їхніми ідеями педоцентризму стали провідними у радянській системі освіти і виховання 20-х років, адже саме з

наукою про дитину більшовицька влада пов'язувала формування «нової людини», здатної побудувати соціалізм і бути відданою комуністичним ідеалам.

Досить яскраво ці ідеї характеризував тодішній нарком освіти СРСР А. Луначарський, який у 1928 р. зазначав: «Педологія, вивчивши, що таке дитина, за якими законами вона розвивається, тим самим висвітлить перед нами найважливіший процес виробництва нової людини паралельно з виробництвом нового устаткування, що йде по господарській лінії» [130, с. 163].

Основними практичним завданням радянської педології було здійснення впливу на дитину: виховання, відбір, профілактика, гігієна. Провідними принципами, на яких ґрунтувалися вітчизняні педологічні дослідження, були: їх цілісність; вивчення структурних компонентів особистості у їх органічній взаємодії як системного утворення; ставлення до дитини як до активної істоти; урахування віку, динаміки особистості, її зв'язків із середовищем і мінливості соціальних умов, у яких вона перебуває [81, с. 1–3].

Особливості радянської педології визначались її тісним взаємозв'язком з рефлексологією (наука, яка вивчала поведінку людини та пояснювала її з точки зору вроджених (безумовних) і набутих (умовних) рефлексів) [187, с. 93] та психотехнікою (галузь психологічних дисциплін, що вивчала трудову діяльність людини, а також питання професійної орієнтації, професійного відбору, професійної освіти, психогігієни) [230, с. 7].

Відомі радянські педологи (М. Басов, П. Блонський, Л. Виготський, А. Залкінд, О. Залужний, О. Лазурський, С. Моложавий, О. Нечаєв, М. Рубінштейн, І. Соколянський, П. Щеглов) вивчали ті питання, які лежали у рамках панівної державної ідеології. Основним об'єктом їхніх досліджень були проблеми формування та розвитку психіки дитини, особливості взаємовпливу колективу та особистості, розвитку пізнавальних процесів, професійної орієнтації та професійного відбору школярів, шляхів удосконалення навчального процесу та гігієни.

Проте у рамках вітчизняної педології існували розбіжності щодо визначального впливу на розвиток особистості дитини біологічних та соціальних

факторів, середовища й виховання, свідомого й несвідомого. Ця дискусія, зрештою, оформилась в існування декількох напрямів: біогенетичного, соціогенетичного, культурно-антропоцентричного, психоаналітичного. Представники біогенетичного напрямку (П. Блонський, В. Протопопов, Я. Чепіга) провідну роль у формуванні дитини відводили спадковості. За соціогенетичним напрямом (А. Залкінд, О. Залужний, І. Соколянський) – визначальна роль у розвитку дитини належала середовищу та соціальному оточенню дитини [145, с. 135].

Окремим напрямом педологічних досліджень, який був близький до середовищного підходу, однак не заперечував біологічної сутності людини, був культурно-антропоцентричний напрям (Л. Виготський, М. Рубінштейн), що ґрунтувався на визнанні важливої ролі соціуму і культури у формуванні особистості дитини. Визначаючи на основі цього підходу мету виховання, відомий радянський педолог Л. Виготський зазначав: «дитина потенційно складається з безлічі майбутніх особистостей, вона може стати й тим, і другим, і третім. Виховання виконує соціальний відбір зовнішньої особистості. З людини як біотипу воно шляхом відбору формує людину як соціотип» [38, с. 61].

Однак, незважаючи на розмаїття напрямів та наукових підходів щодо вивчення дитини, починаючи з 1924 р., панівне місце у вітчизняній педології займав соціогенетичний підхід у дослідженні дитинства, оскільки він найбільше відповідав більшовицькій ідеології про створення нового колективного суспільства та ідеї про можливість змінити середовище задля зміни особистості. З цього часу почала інтенсивно розвиватися педологічна теорія колективу, вектор досліджень змістився з вивчення особистості дитини на дитячий колектив.

У 20-х роках ХХ століття, радянські педагоги активно займались пошуком нових шляхів розвитку особистості дитини, намагаючись використати виховні можливості колективу. Перед науковцями-педологами було поставлене завдання – дослідження «соціально-класового середовища», організації та діяльності дитячого колективу.

Український дослідник дитячого колективу педолог О. Залужний зауважував: «У центрі нашої педагогіки не повинен стояти індивід, у її центрі повинен стояти колектив, індивід може цікавити нашого педагога тільки як частина колективу ... Центр ваги переходить з індивіда на колектив, що зразу ж міняє й сам зміст педагогіки як науки про організацію поведінки» [85, с. 2].

Таким чином, у галузі виховання формувалася система колективного виховання, яка впливала із загальнодержавної ідеології та вважалася єдино правильною. У прийнятому Президією ВЦВК «Кодексі законів про народну освіту УСРР» (1922) [99] була визначена мета виховного процесу, яка полягала у створенні нового покоління людей комуністичного суспільства з психологією колективістів. Першочерговим завданням зазначалося служіння ідеям комунізму та диктатурі пролетаріату. У зв'язку з цим змінювалися акценти у сфері педагогіки і психології із дослідження окремої особистості дитини на дослідження дитячого колективу. Її методологічною основою стало положення педологічної теорії про зумовленість поведінки людини спадковістю і середовищем. Починаючи з 1924 р. у літературі використовувався навіть спеціальний термін – «колективна педологія» або педологічна теорія колективу, що, на думку дослідниці Т. Янченко було однією з ознак радянської педології [324, с. 180].

Потрібно відзначити, що досить значну роль у виховному дискурсі молодій радянській державі відіграв психоаналітичний напрям у педології, який передбачав вивчення та виховання дітей на основі теорії психоаналізу. Дослідник Б. Мандель зауважує, що у «20-ті роки відбулося зближення педології з психоаналізом» і навіть вживає термін «психоаналітична педологія» [135, с. 196].

Прихильники психоаналітичного напрямку прагнули об'єднати фрейдизм з марксизмом і навіть покласти психоаналіз в основу розвитку психології. Свідченням широкої популярності цього вчення у вітчизняних наукових колах є той факт, що твори З. Фрейда перекладалися російською мовою майже відразу після публікації на батьківщині. У період з 1904 по 1913 рр. у Російській імперії було видано 18 основних праць, присвячених теорії і практиці психоаналізу, а на

початку 20-х років почали активно перевидаватися твори З. Фрейда, видані до революції [160, с. 167].

Такій бурхливій популярності нового західного вчення, на нашу думку, сприяло те, що у період суспільної кризи теорія З. Фрейда була цінною передумовою для становлення нового світогляду, нового розуміння проблем епохи та свого місця в ній. Адже в Російській імперії серйозно зацікавились психоаналізом у складний історичний період на зламі XIX – XX ст., а психоаналітичні ідеї були досить актуальними саме для революційної ситуації, тому що безліч людей потребували нових теоретичних пояснень для підтримки своєї психічної рівноваги. Теоретичні пояснення були також потрібні і у розумінні своєрідності самої історичної ситуації, що склалася у суспільстві, яке в короткий термін пережило дві революції і Першу світову війну.

Ще однією причиною швидкого і безболісного поширення психоаналізу у вітчизняному інтелектуальному середовищі було те, що він засвоювався тут насамперед як інструментальна терапевтична теорія і лише згодом, поступово почав сприйматися як загальнопсихологічна концепція.

Оцінюючи ситуацію проникнення психоаналітичних ідей у різні країни світу, З. Фрейд у 1914 р. зауважував: «У Росії психоаналіз доволі відомий і поширений; майже всі мої твори перекладені російською мовою». Проте водночас З. Фрейд був змушений відмітити, що «однак більш глибоке розуміння психоаналітичних вчень тут ще не встановилось. Наукові погляди російських лікарів і психіатрів у галузі психоаналізу до теперішнього часу можна вважати незначними. Лише Одеса має в особі М. Вульфа представника аналітичної школи» [250, с. 23].

Дослідники розвитку радянського психоаналізу початку XX століття (у контекст якого об'єктивно потрапляє й український психоаналіз) А. Пружиніна і Б. Пружинін вказують на нечисленність розвідок в цей і окреслюють його як «період учнівства» [189, с. 87].

Однак О. Еткінд дотримується іншої думки і стверджує, що в Росії, як і в інших європейських країнах, у 1910–1920-х роках почала формуватися власна психоаналітична традиція, а напередодні Першої світової війни вчення З. Фрейда

тут було більш відоме, ніж у Франції і Німеччині [310, с. 6]. Психоаналіз у 20-х роках, крім Одеси, отримав значне поширення у таких центрах, як Москва, Київ, Харків, Ростов і Казань.

За твердженням О. Сухомлинської, після жовтневої революції 1917 р. відбулася соціологізація психоаналізу. Вітчизняні психоаналітики намагалися пояснити особливості функціонування індивідуальних психічних структур за допомогою звернення до соціального середовища та аналізу умов суспільного життя [226, с. 114].

Ідеї застосування психоаналітичного вчення у практику виховання дітей були широко представлені серед радянських педагогів і психологів. Такі науковці, як М. Вульф, А. Залкінд, І. Єрмаков, В. Рижков, І. Перепель, Я. Чепіга, В. Шмідт відстоювали важливість використання психоаналізу для вивчення та дослідження особистості «нормальних» і «важких» дітей та впровадження результатів цих досліджень у практику виховання підростаючих поколінь. Діяльність таких відомих згодом вітчизняних психологів як П. Блонський, Л. Виготський, О. Лурія розпочиналась також під значним впливом психоаналізу.

Потрібно підкреслити, що 20-ті роки характеризувалися становленням і розробкою марксистської філософії та психології в СРСР. У різних галузях наукового знання йшли бурхливі дискусії, які супроводжувалися пошуком нових методів дослідження особистості, вивчення людини, виховання підростаючого покоління. Поширені у радянській державі теорії та концепції того часу підлягали переосмисленню з позицій марксистської ідеології. На місце «єдино матеріалістичної концепції людини» одночасно претендували рефлексологія В. Бехтерева, фізіологія умовних рефлексів І. Павлова, а також сукупність ідей, що розвивалася в рамках педології, і які пізніше стануть домінувати у радянській науці під назвою «культурно-історичної теорії діяльності Л. Виготського, О. Леонтєва та О. Лурії» [310, с. 124].

Питання про сумісність фройдизму з марксизмом було одним з актуальних для радянських учених 20-х років. Одні з них критично ставились не тільки до спроб доповнити економічне вчення К. Маркса психоаналітичною теорією

3. Фрейда, але до фрейдизму як такого, помітивши в ньому біологізаторські, суб'єктивістські та ідеалістичні тенденції. Інші виходили з того, що психоаналіз за своєю сутністю революційний та діалектичний, ставить перед собою завдання вивчення цілісної особистості, пориває з метафізикою та ідеалізмом попередньої психології, своїм відкриттям підсвідомого входить складовою частиною у діалектичний матеріалізм, а своїм зверненням до соціальних умов формування людини продовжує лінію розвитку історичного матеріалізму.

Таким чином, дискусії серед учених були численними і бурхливими. У наступні роки з'являлись інші психоаналітичні праці, у яких можна було розпізнати спроби захистити психоаналіз перед офіційною наукою. Однак поступово критичні відгуки проти психоаналізу ставали все гучнішими. Все це свідчило про серйозний тиск на психоаналіз з боку офіційної науки.

На думку О. Еткінда, наприкінці 20-х років відбулася трансформація психоаналізу в педологію [310, с. 146].

Безперечно, що шляхи педології і психоаналізу перетиналися і на Заході, і в радянській державі. І це закономірно, адже обидва напрями поєднував інтерес до дитинства і практична орієнтація на його дослідження. Але якщо на Заході психоаналіз стрімко почав проникати у гуманітарні науки, соціальні служби та й взагалі у життя людей, а педологія дуже швидко втратила самостійне значення, то у радянській державі все сталося навпаки. Психоаналіз тут до кінця 20-х років був практично повністю витіснений, а педологія переживала розквіт.

Однак розквіт педології та активне вивчення дитини на основі комплексних дослідження її психічних та фізіологічних якостей в СРСР тривав недовго. Після становлення в країні єдиновладдя Сталіна відбулося посилення репресій та зміцнення позицій марксистської матеріалістичної філософії як єдино правильної. Діяльність педологічних лабораторій щодо відбору школярів на основі їхніх інтелектуальних якостей не відповідала основній лінії комуністичної партії про рівноправність всіх представників робітничого класу в отриманні освіти та ідеології загальної рівності. Відтак, після постанови ЦК ВКП (б) «Про педологічні перекручення в системі наркомосів» (1936 р.) відбувся остаточний розгром

педології в СРСР, педологія була оголошена «псевдонаукою» і припинила своє існування. Результатом цього стало значне гальмування розвитку вітчизняної педагогічної та вікової психології, відставання у галузі психодіагностики, послаблення уваги до особистості дитини у навчально-виховному процесі [153, с. 196].

Педологія, так само як і психоаналіз, була приречена у Радянському Союзі. Жорсткий курс на колективізацію та індустріалізацію вимагав нової науки, очищеної від лібералізму та «інтелігентської слабохарактерності» [247, с. 32]. Репересії в науці, заборона інакомислення та вільнодумства характеризувалися обмеженим впливом західних психологічних теорій на освітню систему СРСР та припиненням науково-експериментальної діяльності в цій галузі на тривалий час.

Таким чином, проведені дослідження дає змогу виокремити наступні чинники, які зумовили специфіку організації радянського виховного простору 20-х років ХХ ст:

1. Криза перехідного періоду у державі, зумовлена руйнацією старого устрою, наслідками Першої світової та громадянської воєн, голодом та розрухою.

2. Державна освітня політика, яка спрямовувалась на побудову «нової» людини з новим революційним мисленням.

3. Емансипація жінки, розпад традиційних сімейних устоїв, що супроводжувалось передачею виховних функцій від сім'ї до держави.

4. Проблема високої дитячої смертності, поширення масової дитячої безпритульності і злочинності, що спонукало запровадження соціального виховання дітей через створення дитячих будинків та посилення функції державної опіки дитинства.

5. Близькість та взаємопроникнення у радянську педагогіку педології, рефлексології, психотехніки та психоаналізу.

6. Переосмислення усіх виховних теорій і концепцій з позицій марксистської-ленінської матеріалістичної науки.

3.2. Внесок Віри Шмідт в організацію виховання дітей у Дитячому будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність» (1921–1925 рр.)

Одним з найвагоміших досягнень Віри Шмідт у галузі виховання дітей був внесок в організацію та функціонування унікального, єдиного на той час у світі психоаналітично орієнтованого закладу – московського Дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність» (1921–1925 рр.). Віра Федорівна була тією людиною, яку З. Фройд міг би назвати «непрофесійним аналітиком», оскільки у неї не було медичного диплома. Однак в радянському психоаналітичному дискурсі це не завадило їй зіграти провідну роль у досить сміливому експерименті, про який В. Райх відгукувався як про «першу в історії педагогіки спробу наповнити теорію дитячої сексуальності практичним змістом» [195, с. 137].

Початок 1920-х рр. був найвищою точкою у розвитку психоаналітичного руху у Радянському Союзі. У цей час діяли Російське психоаналітичне товариство, Державний психоаналітичний інститут та експериментальний навчально-виховний заклад – Дитячий будинок-лабораторія. Відомі вітчизняні психоаналітики тієї доби брали участь у публікації творів З. Фрейда російською мовою, проводили дослідницьку роботу щодо вивчення психології художньої творчості, аналізу клінічної практики, застосування психоаналізу у процесі навчання.

«На наших очах у Росії починає формуватися новий, оригінальний напрям у психоаналізі», – так у 1925 р. оцінював радянський рух Л. Виготський. Подібні погляди поділяв і його найближчий соратник О. Лурія. Важливо, що їх обох в цей період приваблював психоаналіз і захоплювала його безстрашна теоретична новизна: «Серед великих умів нашого часу – писали вони, – Фройд є, мабуть, одним з найбільш відважних ... Сміливість необхідна людині в її справах, але, здається, надмірно велика сміливість необхідна у думках» [331, с. 10–11]. Варто зауважити, що радянський психоаналітичний рух був настільки «відважним» і в його практичних справах.

Щоб оцінити новаторський характер і теоретичну сміливість багатьох з цих починань, їх треба розглядати в контексті міжнародного розвитку психоаналізу. У більшості західних країн психоаналіз застосовувався у медичній сфері практики лікування неврозів, а аналітиками ставали здебільшого лікарі. У Радянському Союзі психоаналітичний рух був зовсім іншим, адже більшість його учасників прийшло з немедичного середовища (філософії, естетики, природничих наук, освіти), а їх основним інтересом було розширене застосування ідей З. Фрейда у соціальній і культурній сфері, а також у практиці виховання дітей [21].

Потрібно відзначити той факт, що психоаналітичне вчення у радянському суспільстві в цілому та в галузі педагогіки зокрема, досить активно підтримувалось на найвищому державному рівні. Зокрема, Л. Троцький говорив про психоаналіз як про інструмент, призначений для завоювання майбутнього щастя, але ставився до нього не стільки як до методу пізнання людини, скільки як до засобу досягнення класових цілей. Так само як і деякі інші лідери більшовизму, наприклад М. Бухарін, він вважав, що необхідно оволодіти підсвідомими процесами в психіці, щоб зробити підконтрольним в кожній людині абсолютно все. Тому психоаналіз, який ставив на чільне місце вивчення підсвідомого, здався багатьом марксистам цілком придатним для вирішення цього завдання [13, с. 27].

Така опіка нового вчення з боку партійного керівництва зумовлювалася тим, що у 20-х роках психоаналіз, поряд з іншими дисциплінами, повинен був за будь-яку ціну і якомога швидше допомогти вихованню «нової людини». Він був включений у вирішення загальнодержавного завдання виховання дитини в дусі відданості радянській владі. Можливість застосування психоаналітичного методу до дітей обговорювалася на колегіях Народного комісаріату освіти і Главнауки.

Після висунутого соціального замовлення виховання «нової людини» дитина у радянській державі вже перестала мислитися як слабка істота, що потребує піклування, навпаки, вона стала джерелом ідеалізованих проєкцій влади і суспільства, істотою, яку можна наповнити необхідним ідеологічним змістом, дитина стала об'єктом владного тоталітарного контролю [160, с. 162].

Окрім цього, пансексуалізм фрейдівського вчення був близьким очільникам молодій радянській державі, адже свобода сексуальних відносин пропагувалась і підтримувалась на високому державному рівні. Саме у цей період відбулася «сексуальна революція», яка суттєво вплинула на педагогіку і психологію.

Фрейдизм – так більшовики називали психоаналітичне вчення – сприймався як науково обґрунтована обіцянка справжньої, а не літературної перебудови людини, на основі зміни її свідомості. Психоаналіз набував неабиякої популярності, а його основні учасники та діячі були відомими, впливовими та близькими до владних кіл людьми. «Ця близькість виявилась очевидною навіть у такому далекому від політики починанні московських аналітиків як психоаналітичний будинок-лабораторія», – стверджує О. Еткінд [310, с. 101].

Спроби реконструювати робочу атмосферу та дослідницький процес у Дитячому будинку-лабораторії, пов'язані з вивченням архівних документів. Важливо, що більшість дослідників цього питання зіткнулися з тим, що архівні матеріали були загублені, щоденникові записи, фотографії, малюнки дітей та інші матеріали зникли. Після 2009 року групою російських науковців було розгорнуто широку діяльність щодо їх пошуку і відновлення. Це дозволило реконструювати наукову роботу психоаналітиків і подолати понад 70-річну лінію розриву розвитку дитячого психоаналітичного дискурсу [161, с. 64].

Основними джерелами для вивчення внеску В. Шмідт в організацію діяльності Дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність» стали наукові праці дослідниці, у яких вона висвітлювала організаційні моменти, основні методи і напрями роботи цього закладу [286; 345]. Важлива інформація щодо історії створення, джерел фінансування, особливостей педагогічного підходу і планів наукової роботи Дитячого будинку-лабораторії міститься у рукописній чернетці детального звіту І. Єрмакова «Психоаналитический институт-лаборатория «Международная солидарность» (1923) [73]. Окрім цього, деякі відомості стосовно діяльності Дитячого будинку представлені в установчих документах Психоаналітичного інституту, анкетних листах працівників, у звітах

комісії Наркомосу про результати перевірки діяльності Дитячого будинку, Постановах науково-педагогічної секції та Державної вченої ради Наркомосу щодо результатів цих перевірок [Цит. за 154, с. 620–621].

Дитячий будинок-лабораторія був відкритий у серпні 1921 р. у маєтку банкіра Рябушинського на вул. Малій Никітській, на другому поверсі того ж будинку, де знаходився Державний психоаналітичний інститут (див. додаток Й). Організаційно місце Дитячого будинку у заплутаній структурі Наркомосу із самого початку було проблемою. Згідно зі звітом І. Єрмакова, спочатку він був відкритий при Академічному центрі, якому, поряд із Головнаукою, були підпорядковані наукові інститути, потім був переданий у відомство Головному управлінню соціального виховання (Головсоцвиху), якому підпорядковувались дитячі будинки, «і нарешті, на особливому засіданні Наркомос ухвалив зберегти Інститут при Академічному центрі, де він знаходиться в цей час» [6].

Дитячий будинок-лабораторія переживав постійні фінансові й продовольчі труднощі. Адже від Академічного центру цей заклад грошей не отримував. Його фінансували, як свідчать звіти І. Єрмакова, «частково» як «шефи», три радянські організації: Головсоцвих, Наркомат продовольства й Держвидав, причому останній відраховував Інституту деякий відсоток прибутків від видання «Психологічної й психоаналітичної бібліотеки» [310, с. 342].

У доповідній записці Московського державного психоневрологічного інституту науковому відділу Наркомосу про відкриття «Дитячого будинку-лабораторії щодо наукового вивчення дитячого віку» йшлося про те, що «Дитячий будинок-лабораторія як наукова установа має відповідати двом основним завданням Державного психоневрологічного інституту – давати чітко перевірені наукові дослідження та праці в галузі дитинства, полегшувати доступ і давати перевірені дані тим колам осіб, для яких такі знання особливо потрібні і діяльність яких може бути більш продуктивною завдяки цьому» [Цит. за 154, с. 620–621].

Дитячий будинок-лабораторія був тісно пов'язаний з двома іншими психоаналітичними установами радянської держави: Російським

психоаналітичним товариством і Державним психоаналітичним інститутом. Очевидно, що всі три організації існували завдяки діяльності одного угруповання психоаналітиків, адже директором Інституту і президентом Товариства до 1924 р. був І. Єрмаков. Велику роль у цих організаціях відігравав М. Вульф, який керував медичною секцією Товариства та диспансерним прийомом в Інституті. Секретарем Товариства та вченим секретарем Інституту був О. Лурія. Керівництво Дитячим будинком теж здійснювалось І. Єрмаковим, однак фактично за його наукову і практичну роботу відповідала В. Шмідт. Варто зауважити, що О. Еткінд називає В. Шмідт «фактичним головою Дитячого будинку-лабораторії» [310, с. 231]. Віра Федорівна практично відповідала за всю роботу Дитячого будинку. Вона організовувала і проводила спостереження за життєдіяльністю дітей і вихователів цього закладу.

Важливо, що це був перший в той час у світі психоаналітичний заклад, який здійснював психоаналітичне спостереження за дітьми раннього і дошкільного віку. Майже одночасно з ним відкрилися психоаналітичні установи, що досліджували дітей і підлітків у Відні та Берліні. Московський Дитячий будинок-лабораторія перебував в авангарді змін, що відбувалися у педагогіці цього часу, адже він відкрився у тому ж самому році, коли шотландський педагог А. С. Нейл (Neill), який був фрейдистом і соціалістом, створив на схожих принципах першу зі своїх експериментальних шкіл, що стала пізніше відомою як Саммерхіл (Summerhill) [21].

Дитячий будинок-лабораторія фактично розглядався як науково-дослідний інститут, але по суті Державний психоаналітичний інститут і Дитячий будинок-лабораторія були однією організацією, а І. Єрмаков навіть іноді називав її «Психоаналітичний інститут-лабораторія» [310, с. 340].

Особливостями виховання у Дитячому будинку-лабораторії були спостереження і вивчення дитини взагалі та дитячої сексуальності зокрема. Адже одним із основних принципів психоаналізу того часу було переконання, що діти потребують сексуальної просвіти, а вільний прояв сексуальних інстинктів дозволить дитині розвиватися гармонійно та стане фундаментом її психологічного

благополуччя у майбутньому. Але, не зважаючи на те, що у європейських академічних колах психоаналіз сприймали доволі скептично і навіть вороже, звинувачуючи у надмірному акценті на існуванні дитячого лібідо, радянські психоаналітики активно підхопили нові ідеї виховання.

«Інтерес до питань виховання, а особливо до питань колективного виховання у дитячому віці значно зріс у Росії у зв'язку з подіями останніх років. У нашому невеликому колі однодумців, зацікавлених психоаналізом, народилась ідея відкрити дитячий будинок, у якому разом з науковими спостереженнями, відкрилися б можливості пошуку нових шляхів виховання на основі психоаналітичних знань. З цією метою нам був виділений маєток, а Наркомос виділив фонди; і 19 серпня 1921 р. ми змогли відсвяткувати відкриття дитячого будинку-лабораторії, який офіційно відносився до Московського психоневрологічного інституту», – так урочисто Віра Шмідт розпочинала свій виступ про роботу Дитячого будинку у Відні 1924 р. [286, с. 36].

Віра Федорівна також відзначала і всі ті труднощі, з якими довелося зіткнутися персоналу Дитячого будинку уже в перші місяці роботи. Хоч наукова робота була прихована від сторонніх, але невдовзі поширились різноманітні чутки про те, що там відбуваються жахливі речі – нібито дітей з метою спостереження передчасно сексуально збуджували. В. Шмідт зазначала, що у зв'язку з цим у Дитячому будинку працювала комісія з розслідування, яка складалась із дитячого лікаря, педагога, психолога і представника комісаріату освіти. У результаті Наркомос відмовився надалі утримувати цей заклад, мотивуючи це високими витратами. Невдовзі і Психоневрологічний інститут провів свою ревізію, у результаті якої не лише припинив будь-яку підтримку Дитячого будинку, але й ідеологічно від нього відмежувався. За свідченнями В. Шмідт, новий директор інституту О. Нечаєв навіть публічно образив директора, працівників і навіть дітей Дитячого будинку [286, с. 37].

Подібні заяви очільників освітніх організацій, очевидно, свідчили про страх щодо наслідків вільного сексуального виховання дітей на основі психоаналізу. Віра Федорівна констатувала, що у таких умовах вони були змушені розпустити

Дитячий будинок-лабораторію. Однак цього не сталося, адже роботою московського психоаналітичного закладу зацікавились представники німецького об'єднання гірників «Уніон», які перебували у Москві на одному з конгресів. Вони запропонували від імені об'єднання німецьких та російських гірників матеріальну та ідеологічну підтримку Дитячого будинку.

У 1922 р. за особистим дорученням Народного комісара освіти А. Луначарського, за посередництва Комінтерну і Російського союзу гірників були проведені переговори з представником Союзу німецьких гірників «Уніон» Віттом, який зацікавився Дитячим будинком і запропонував взяти фінансову опіку над ним. Уповноваженим вести переговори від Радянського Союзу був призначений чоловік Віри Федорівни О. Шмідт. У його доповідній записці у президію Наркомосу про результати переговорів підкреслювалося, що «Дитячий будинок-лабораторія застосовує психоаналітичні методи З. Фрейда, і що німецька сторона виявила бажання сприяти розробці нових соціально-педагогічних прийомів у міжнародному масштабі». О. Шмідт підкреслював цінність такої підтримки з боку іноземців, однак закликав Наркомос не стояти осторонь і теж всіляко підтримувати цей заклад. У документі також зазначалось, що за пропозицією німецької сторони Дитячий будинок буде називатись «Міжнародна солідарність». Наукове спостереження за його роботою покладалося на наукову комісію (кураторій), до складу якої увійшли О. Шмідт, який керував тоді Державним видавництвом, професор А. Бернштейн – директор Психоневрологічного інституту та вже згадуваний нами професор І. Єрмаков [Цит. за 154, с. 627].

У травні 1922 р. у документах з'явилася назва «Інститут-лабораторія «Міжнародна солідарність» і були сформовані цілі його роботи: 1) організація науково-теоретичних досліджень в галузі психоаналізу, вивчення з точки зору психоаналізу питань, пов'язаних із суспільним вихованням психічно здорових дітей, наукові дослідження дітей у лабораторії, особливостей їхньої діяльності, творчості та інших проявів; 2) вдосконалення працівників, а також організація роботи з педагогічним персоналом; 3) спеціальна науково-психоаналітична

консультація в суміжних з психоаналізом галузях (сублімація: праця, мистецтво, творчість). Також був визначений особовий склад, Рада і Президіум Дитячого будинку-лабораторії.

Про важливість завдань, покладених на цей заклад, і його близькість до владних кіл країни свідчить той факт, що до роботи у Дитячому будинку-лабораторії допускалися особи, делеговані різними державними установами для виконання робіт, які мали важливе наукове значення. Рада Дитячого будинку мала у своєму складі представників Головнауки, Держвидаву і Головносоцвиху [Цит. за 154, с. 632–633].

Про особливості організації процесу спостереження за дітьми ми можемо дізнатися зі звіту В. Шмідт, який був опублікований 1924 р. у Лейпцигу вже після реорганізації Дитячого будинку-лабораторії. Цей звіт становить надзвичайну бібліографічну цінність та рідкість [347], тому пропонуємо його у додатку С (Додаток С).

За свідченнями В. Шмідт, спочатку в Дитячому будинку виховувалося тридцять дітей з різних соціальних прошарків, поділених на три групи: у першій групі було 6 дітей віком 1–1,5 роки, у другій – 9 дітей віком від 2 до 3 років, у третій – 15 дітей віком 4–5 років. Проте згодом через фінансові труднощі кількість дітей було зменшено до 12 чоловік [276, с. 37]. Отже, у Дитячому будинку-лабораторії виховувалися діти від одного до п'яти років. У розпорядженні кожної групи були по дві кімнати у маєтку Рябушинського. Одна з кімнат була спальнею, інша – ігровою та їдальнею одночасно.

У Дитячому будинку-лабораторії діти перебували цілодобово і були розлучені зі своїми батьками. Багато матерів, діти яких виховувались тут, були комуністками і займали високі партійні посади. Відповідно до документів, вихованцями Дитячого будинку-лабораторії в основному були «діти партійних працівників, які віддають весь свій час відповідальній партійній роботі і не можуть виховувати дітей» [73]. Адже в перші роки радянської влади жіноча праця була принципово важливою для держави. Це стало підставою для широкомасштабної організації ясельних груп і дитячих садків для цілодобового

перебування дітей віком від 1–3-х місяців до 6-ти років. Державні заклади з перших місяців життя дитини мали замінити природний материнський догляд і турботу.

Тому можна зробити висновок, що Дитячий будинок-лабораторія був елітним закладом, куди партійні працівники, що були «не здатні» або не бажали виховувати своїх дітей, здавали їх у хороші руки. На думку, О. Еткінда, психоаналіз, наукові спостереження, керівництво з боку Академічного центру та Німецького союзу працівників розуму й рук були частково гарним прикриттям для привілеїв, частково модною справою, проти якої до пори до часу не було підстав заперечувати [310]. За спогадами І. Єрмакова та О. Лурії, у Дитячому будинку-лабораторії виховувались діти партійних чиновників, серед яких був і син Сталіна Василь [там само]. Це підтверджує у своєму інтерв'ю і В.О. Шмідт (Волік) [200, с. 248]. Про Василя Сталіна, як про одного з вихованців Дитячого будинку, згадує також у своїй публікації американський дослідник Ф. Бреннер. До того ж він зауважує, що «очевидна історична іронія цього факту ще більше підкреслює те, наскільки психоаналіз став у цей час визнаною частиною радянського культурного ландшафту» [21]. Однак достовірних відомостей, які підтверджують цей факт, нами не віднайдено.

Потрібно відзначити, що у статтях і звітах щодо роботи Дитячого будинку-лабораторії, підготовлених В. Шмідт, діти, зазвичай, називались вигаданими іменами, так, наприклад, Женю було звати Саша, Іру – Марина, Хеді – Ліка, Воліка – Алік [285] (Додаток У). Документи, що збереглися у особистому архіві В. Шмідт, представляють інформацію про вихованців Дитячого будинку та їхніх батьків, що включає відомості про наявність батька і матері, вік батьків при одруженні, вік при народженні дитини, здоров'я батька і матері до народження дитини, кількість дітей, кількість померлих дітей, причини смерті, наявність захворювання туберкульозом у близьких родичів дитини, стану їх психічного і фізичного здоров'я, про особливості народження та розвитку дитини у перший рік життя.

Аналіз характеристики дітей першої молодшої групи дає змогу визначити, що перед прийомом у Дитячий будинок Вірою Шмідт та іншими співробітниками збиралась детальна інформація про умови життя їхніх сімей. Важливо, що із восьми дітей зі списку першої молодшої групи троє були напівсиротами. Відомості, які нам вдалося віднайти у результаті пошукової діяльності, дозволяють відновити ту інформацію, яка збиралася про дітей у Дитячому будинку-лабораторії, на окремих прикладах. Пропонуємо її у вигляді таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Відомості про дітей першої молодшої групи [Цит. за 263, с. 86–87]

Ім'я дитини	Загальні відомості
<i>Віра Губерман</i>	Дівчинка відносилась до категорії напівсиріт. Обоє батьків були за національністю євреями, за партійною приналежністю – комуністами. Батько був касиром Комінтерну, мав середній рівень грамотності. Мати працювала в канцелярії і мала низький рівень грамотності. Вагітність і пологи у матері проходили нормально. Дівчинку до 5 місяців годували груддю, у 6 місяців почали прорізатись зуби, почала ходити з 11 місяців, говорити – з 1 року і 2 місяців. У батька дівчинки був замкнутий, дратівливий характер, у матері – впертий і різкий. Характер Віри визначається як впертий і замкнутий.
<i>Женя Курський</i>	Батьки мали вищу освіту, батько був наркомом Юстиції, мати – «Глава Просвіти». Батько за національністю був українець, мати – єврейка. Обоє батьків були партійними. Вагітність і пологи проходили нормально. До року дитина перебувала на грудному годуванні, перші зуби з'явилися у 6 місяців, почав ходити в 11 місяців, говорити – у 8 місяців. У сім'ї Женя був не однією дитиною. Характер батька визначався як м'який і запальний, матері – спокійний. Самого Женю характеризували як м'яку, спокійну дитину.
<i>Володя Мішин</i>	Хлопчик був напівсиротою, його батько помер від тифу. Обоє батьків за національністю були росіяни, безпартійні, мали низький рівень освіти. Батько був чорноробочим, мати – прибиральницею. Під час вагітності мати відчувала відразу до їжі, в результаті у дитини була екзема. Пологи відбувались нормально. До 9 місяців дитина перебувала на грудному вигодовуванні, зуби почали різатись у 8 місяців,

	почав ходити в 1 рік, говорити – в 1 рік 3 місяці. Обоє батьків були добрими але запальними. Володю характеризували як спокійного, ласкавого хлопчика.
<i>Сестри-близнюки Хеді та Ірочка Трояновські</i>	Обоє батьків мали освіту. Батько був літератором і завідував секцією Комінтерну, мати була перекладачкою. Обоє були членами комуністичної партії. Батько за національністю українець, мати – швейцарка. Під час вагітності матір відчувала нудоту і страхи. Пологи пройшли нормально. До 4-х місяців діти перебували на грудному годуванні, зуби в обох дітей почали прорізатись у 7 місяців, почали говорити в 1 рік. Хеді почала ходити в 1 рік, а Ірочка значно пізніше – в 1 рік 10 місяців. Батька характеризували як спокійну, працелюбну людину, матір – як спокійну, ласкаву жінку. Хеді була живою і капризною дівчинкою, Іра – тихою і спокійною.
<i>Волік Шмідт</i>	Обоє батьків мали вищу освіту. Батько – професор, мати – педагог. Батько за походженням був наполовину латиш, наполовину німець, мати – українка-єврейка. Батько був членом комуністичної партії, мати – безпартійна. Вагітність закінчилась передчасними переймами. Пологи пройшли нормально. До року хлопчик перебував на грудному годуванні, з 8 місяців почали прорізатися зуби, ходити і говорити почав з 1 року. Характер батька визначався як спокійний, рівний, матері – спокійний, ласкавий. Волік характеризувався як рівний, спокійний хлопчик.

Отже, як видно із таблиці, інформація про дітей збиралась детальна, повна, точно структурована. Цінність її полягала у знанні соціального складу сімей вихованців Дитячого будинку-лабораторії і представляла широку дослідницьку значимість з питань здоров'я дітей, їх фізичного та психічного розвитку.

За свідченнями В. Шмідт, виховательки у Дитячому будинку мали замінити дітям батьків. Володимир Шмідт у своїх спогадах зазначав, що діти навіть зверталися до виховательок «мама» [15, с. 184]. Тут діти не знали батьківського авторитету та батьківської влади. Батько і мати були для них прекрасними ідеальними людьми. «Не виключено, що всі ці відносини між дітьми і батьками можуть встановитися тільки там, де виховання відбувається поза рідною домівкою», – відзначала В. Шмідт. Водночас Віра Федорівна зауважувала, що

хоча деякі діти покинули домівку у віці одного-півтора роки, проте з матір'ю і батьком у них зберігаються хороші відносини. Батьки приходять в гості щонеділі і час від часу беруть дітей додому. В. Шмідт вказувала, що діти виявляють величезну радість від таких відвідин, однак прощаються без сліз і спротиву, не дивлячись на сильну прив'язаність до виховательок, діти дуже люблять своїх рідних батьків та часто про них згадують [286, с. 52].

Зауважимо, що радянська система освіти цілеспрямовано підтримувала ідею про те, що державне виховання дітей важливіше і надійніше, ніж виховання в сім'ї. Ця ж сама ідея прослідковувалася і в роботі Дитячого будинку, де рідні матері спілкувалися зі своїми дітьми лише в умовах спеціально організованого простору спостереження і були в ролі спостерігачів.

В. Шмідт у публікації «Моя стаття о нашем доме» (1923) підкреслювала, що перед колективом Дитячого будинку-лабораторії стояло завдання – із особи, яка діє завдяки потягам, зробити свідому людину, яка цілком володіє собою. Вона наголошувала, що потрібно виховати людину, яка усвідомлювала б себе частинкою колективу, для якої на першому місці стояли б навколишній світ і люди, а не вона сама, і яка могла б відмовитись від багатьох задоволень заради реальних результатів [276, с. 11].

І. Єрмаков у своєму рукописі «Психоаналитический институт-лаборатория «Международная солидарность» (1923) зазначав, що метою створення Дитячого будинку було вироблення методів вивчення та виховання повноцінних у соціальному сенсі дітей [73, с. 190]. Учений вважав, що потрібно розпочинати виховувати дитину якомога раніше, шукати нові форми виховання саме в колективі. При цьому він розглядав психоаналіз, як метод звільнення неповноцінної людини від її соціальної обмеженості. І. Єрмаков наголошував на тому, що «вік від народження до 14 років є найважливішим для подальшого здорового росту і розвитку людини, однак він є найменш вивченим. Саме у цьому віці найбільш яскраво проявляються інстинкти, які лежать в основі розвитку дитини» [там само].

Таким чином, основною метою Дитячого будинку-лабораторії була розробка науково обґрунтованої психоаналітичної педагогіки. Для її реалізації ставився цілий ряд завдань: вивчення з точки зору психоаналізу питань колективного виховання психічно здорових дітей, організація науково-теоретичних досліджень в галузі психоаналізу, а також проведення роботи з педагогічним персоналом щодо застосування нових наукових досліджень психоаналізу у практиці організованого виховання.

Зауважимо, що на той час ніде не було подібних методичних спостережень за дітьми у спеціальному закладі. Основним методом дослідження у Дитячому будинку-лабораторії був метод спостереження за дітьми у вільній, невимушеній обстановці. Матеріалом для висновків слугували «спостереження за окремими дітьми в сім'ях за незмінних умов» [73, с. 190].

Із щоденникових записів І. Єрмакова дізнаємося, що план роботи Дитячого будинку складався з таких положень:

1) Загальне знайомство з дітьми.

2) Ознайомлення з проявами і характерами дітей з точки зору психоаналізу (типи домінуючих ерогенних зон за З. Фройдом, актив, пасив, зосередженість, ексцентричність, гаптичність і тактильність).

3) Прояви підсвідомих потягів в іграх, поведінці та інших діях дитини.

4) Збір та систематизація матеріалів: щоденники, характеристики, бюлетені, мова, страхи, положення у сні, день дитини у певному настрої, продукти дитячої творчості (малюнки, живопис, споруди, вирізання, імпровізації) [73, с. 193].

Аналіз порядку дня у Дитячому будинку-лабораторії, дає підстави вважати, що значну частину часу діти були нічим не обмежені і представлені самі собі. Вагомий інтерес щодо цього становить інтерв'ю Володимира Шмідта, учасника психоаналітичного спостереження: «Нам рідко дозволялось йти додому. Там був наш дім. Ми там жили. У нас не було відчуття, що щось не так. Серед нас були діти, які мали батьків. Вони могли відвідувати їх. Один з найяскравіших спогадів – це великі вікна. Високі підвіконники, на рівні очей, а можливо, і вище, і, звичайно, великі кімнати. Тут в цій кімнаті була, очевидно, наша спальня. Тут

легко розміщувалося сім ліжок. Поруч знаходилась ігрова кімната. Де ми їли, я вже не пам'ятаю, але найчастіше ми перебували у кімнаті поруч. У нашій групі було сім чи вісім дітей, група маленька, тому і не було конфліктів. Вихователі були присутні завжди. Я не можу сказати, які спостереження вони проводили, але знаю, що вони вели щоденники і багато фотографували. Чи приходили сюди інші люди, я вже не пам'ятаю. Мені здається, що Іван Єрмаков тут часто бував, він тоді був главою московської психоаналітичної школи ... Тут було мало заборон. Більшу частину часу діти проводили в ігровій кімнаті, де стояли дитячі меблі. Найчастіше гралися великими кубиками на підлозі або котили великі кулі по кімнаті. Підлогу дуже любили, – згадував В. О. Шмідт – тому що вдома батьки забороняли гратись на підлозі... Взагалі в цьому дитячому будинку емоції та ініціативи дітей не придушувались, а навпаки, вихователі допускали, щоб все розвивалось вільно, а вони просто спостерігали ... » [160, с. 120]. Спогади В. О. Шмідта переконливо свідчать, що такий стан повністю відповідав очікуванням та задовільняв дітей. Вони могли без страху висловлювати свої емоції, ініціативи та побажання.

На роботу в Дитячий будинок були залучені зацікавлені педагоги, які мали отримувати подальші знання у процесі діяльності. Віра Федорівна констатувала, що в той час практично не було співробітників, які були б готові працювати в галузі психоаналізу, тому у вихователів було багато труднощів, оскільки практика часто випереджала теорію і вимагала відповідей, яких у співробітників ще не було [276, с. 4].

Персонал Дитячого будинку складався зі штатного директора і восьми виховательок з педагогічним стажем та відповідною освітою [73, с. 190]. За прийнятою лексикою тих років, педагогічні працівники називались керівницями, тому у російськомовних текстах Віри Шмідт ми зустрічаємо саме цю назву педагогічних працівників, інколи вона їх називає виховательками, але частіше – керівницями.

Співробітниками Дитячого будинку-лабораторії та Державного психоаналітичного інституту були перші радянські психоаналітики: Віра

Федорівна Шмідт, Іван Дмитрович Єрмаков, Сабіна Миколаївна Шпільрейн, Роза Абрамівна Авербух, Мойсей Володимирович Вульф, Лія Самойлівна Гешеліна, Лідія Георгіївна Єгорова, Олена Робертівна Ульріх, Марія Олександрівна Беклемишева, Берта Соломонівна Гефт, Єлизавета Соломонівна Фрідман, Рося Григорівна Папернова, Наталія Зотівна Сичугова, Борис Давидович Фрідман та інші [Цит. за 154, с. 649].

Важливо, що з самого початку свого існування Дитячий будинок-лабораторія розглядався не лише як дитячий будинок, але й як інститут. У ньому в 1924 р. щотижня проводилися семінари, читалися лекції. І. Єрмаков читав загальний курс психоаналізу та психотерапії лікарям, педагогам і соціологам, також вів семінар з гіпнології та вивчення творчості. М. Вульф читав лекції зі вступу в психоаналіз, проводив семінар з медичного психоаналізу. С. Шпільрейн проводила семінар з дитячого психоаналізу для педагогів, а також курувала тему «Психоаналіз підсвідомого мислення». У приміщенні інституту два рази в місяць проводилися засідання Російського психоаналітичного товариства [13, с. 24]. У «Положенні про науково-дослідний Державний психоаналітичний інститут» за 1924 р. йшлося про організацію у Дитячому будинку-лабораторії науково-теоретичних досліджень в галузі психоаналізу не лише дітей, а й дорослих [Цит. за 154, с. 652–653].

Віра Шмідт відзначала, що працівники Дитячого будинку-лабораторії були першопрохідцями у справі використання психоаналітичного методу в педагогіці і їм не було у кого вчитися. Аналізуючи психолого-педагогічні принципи, які застосовувались у Дитячому будинку, Віра Шмідт зауважувала, що всі виховательки цього закладу були фахівцями в галузі дошкільного виховання, тому робота Дитячого будинку-лабораторії була побудована на поєднанні сучасного їм дошкільного підходу та психоаналітичних висновків. За свідченнями В. Шмідт, колектив Дитячого будинку у своїй роботі повністю перейняв дошкільний підхід, на якому ґрунтувалась робота Першої дослідної станції С. Шацького, який був одним із родоначальників радянської дошкільної педагогіки.

С. Шацький – відомий радянський педагог, який вивчав соціальну педагогіку дитячого колективу. За пропозицією А. Луначарського він включився у роботу щодо створення радянської школи. У 1919 р. С. Шацький створив Першу дослідну станцію народної освіти Наркомосу з двома відділеннями: сільським (Калужька губернія) і міським (Москва). Ще в дореволюційні роки ним і його найближчими співробітниками була розроблена оригінальна система виховання у дитячому садку, яка істотно відрізнялася від тієї, що була створена Ф. Фребелем і сучасницею С. Шацького – М. Монтесорі. Характерним для його підходу був широкий соціальний підхід до постановки дошкільної справи. Виховання у дитячому садку, на його думку, повинно давати дитині всебічний розвиток і бути тісно пов'язаним з сім'єю та середовищем, що оточує дітей, і за можливістю робити це середовище кращим і більш культурним. У статті «Система русского детского сада» (1921 р.) С. Шацький писав: «... виховання є організацією дитячого життя, об'єкт виховання – дитина, і в ній ми насамперед цінуємо те, що вона є зростаючим організмом» [262, с. 267]. Розглядаючи зміст виховної роботи у дослідному дитячому садку, в тій же статті С. Шацький виділяв важливі елементи дитячого життя: фізичний розвиток, мистецтво, розумове і соціальне життя, гру і фізичну працю. Особливе значення педагог надавав грі, як важливому засобу виховання дітей [там само].

Зважаючи на те, що з самого початку робота з дітьми у Дитячому будинку-лабораторії була побудована на базі тогочасної дошкільної педагогіки, то, за свідченнями Віри Шмідт, у дітей були всі необхідні для їхнього віку іграшки та матеріали, не обмежувалася свобода їхніх проявів, надавалося все необхідне для розвитку їх активності та творчих сил. «Але для того, щоб дістатися до глибин дитячої психіки, – була переконана Віра Федорівна, – цього було не достатньо». Вона підкреслювала, що колектив Дитячого будинку-лабораторії шукав шлях ефективного виховання часто «наосліп, з великою обережністю, щоб не нашкодити дитині». Зрештою, було вирішено, що «потрібно звернутися до самої дитини, заслужити її повну довіру, навчитися її цінувати і розуміти у всіх проявах» [276, с. 7].

В. Шмідт зазначала, що у своїй роботі колектив Дитячого будинку-лабораторії керувався положенням психоаналізу про те, що ранній дитячий вік є найважливішим періодом у житті людини і неправильне виховання у цьому віці створює зародки майбутніх неврозів та істерій. Виходячи з цього, колектив Дитячого будинку-лабораторії намагався знайти такі шляхи виховання дитини, які давали б їй можливість нормально розвиватись, а педагогам – вести спостереження в обстановці, яка найбільш сприяла б розкриттю дитини.

Висловлюючи досить прогресивні погляди на той час, В. Шмідт вважала, що лише за цих умов легше буде знайти необхідні шляхи педагогічного впливу на дитину.

Віра Федорівна у праці «Моя стаття о нашем Доме» (1923) наголошувала, що в центр наукової та педагогічної уваги у їхньому експериментальному закладі були поставлені несвідомі прояви дітей та пошук шляхів до оволодіння ними за допомогою свідомості. Вона зауважувала, що у своїй роботі вони керувалися положенням З. Фрейда про те, що поведінка дитини не буває випадковою, а завжди зумовлена певними несвідомими внутрішніми процесами. Саме ці прогресивні на той час погляди, «вміння зрозуміти несвідомі потяги дитини за її зовнішніми проявами, розкривало перед педагогами величезні можливості щодо вироблення «правильного» підходу у вихованні», – була переконана В. Шмідт [276, с. 41].

Віра Федорівна також відмічала, що колектив Дитячого будинку-лабораторії у своїй роботі виходив з того, що «дитина від народження є сексуальною істотою і лише за правильного, природного ставлення до проявів дитячої сексуальності, відкриваються широкі можливості для сублімації, яка у певному віці вступає у свої права. Сублімовані потяги є могутнім поштовхом вільного розвитку особистості» [276, с. 11]. Отже, у Дитячому будинку-лабораторії реалізувалося позитивне ставлення до проявів дитячої сексуальності та відбувався пошук шляхів їх правильної сублімації.

Важливо, що експериментальна діяльність Дитячого будинку-лабораторії розгорталася не відокремлено від системи освіти радянської держави. Так, у цей

період у Радянському Союзі з'являлися всілякі об'єднання дітей і експериментальні школи, більшовики робили повномасштабну спробу реорганізації системи освіти, йдучи від схоластики і механічного зубріння до того типу політехнічної школи, який вважав за краще навчання через досвід і був заснований на прогресивних педагогічних теоріях Джона Дьюї. Принцип «без покарань» не був унікальною особливістю Дитячого будинку В. Шмідт, адже політика Народного комісаріату освіти на чолі з більшовиком А. Луначарським була спрямована на скасування покарань, іспитів і домашніх завдань у всіх школах. І навіть у правоохоронній системі такі терміни, як «вина», «злочин» і «покарання» були виключені з першого радянського Кримінального кодексу 1919 року, оскільки вони використовувалися для прикриття соціальних причин злочинності [21].

Потрібно відзначити, що експериментальний досвід радянських аналітиків привертав увагу і західних науковців. У 1921 р. Дитячий будинок-лабораторію відвідала професор Б. Папенгейм з Відня, у березні 1922 р. – професор Дж. Егертон з Лондона. Підтримуючи зв'язки зі світовим психоаналітичним співтовариством, радянські психоаналітики викликали інтерес у нього значний інтерес, в тому числі і в самого З. Фрейда. У вересні 1923 р. В. Шмідт разом з чоловіком О. Шмідтом виїждали за кордон, щоб познайомити Міжнародне психоаналітичне товариство з роботою Дитячого будинку-лабораторії у Москві [13, с. 29]. Завдяки цим міжнародним контактам за кордоном дізналися про розвиток психоаналізу у радянській державі.

За свідченнями О. Еткінда, З. Фрейд та його найближчі сподвижники – О. Ранк та К. Абрагам – висловили низку цікавих суджень щодо роботи московського Дитячого будинку-лабораторії. Зокрема, обговорювалося питання про співвідношення колективного виховання та психоаналізу (єдипів комплекс в умовах колективного виховання). Важливо, що ця проблема виявилася однаково цікавою як для марксистів, так і для фрейдистів, а повідомлення В. Шмідт про досвід Дитячого будинку-лабораторії засвідчувало, що подібний вплив був

позитивним. Відразу після цього Російське психоаналітичне товариство було прийнято до Міжнародного психоаналітичного товариства [310].

Можна зробити висновок, що радянські психоаналітики у 20-х роках вели дискусію на рівних зі світовими лідерами психоаналізу. Визнана у всьому світі засновниця дитячого психоаналізу А. Фройд приділяла особливу увагу «російському науковому експерименту з дітьми» та особисто листувалася з В. Шмідт [160, с. 114].

Однак, не зважаючи на вагому новаторсько-експериментальну роботу, позитивну оцінку зарубіжних психоаналітиків та певні нові здобутки у галузі виховання, Дитячий будинок-лабораторія за короткий час свого існування переживав безліч перевірок, а у 1925 р. припинив своє існування. Такий стан речей був зумовлений як ідеологічною політикою сталінської влади, так і в цілому ставленням у радянському суспільстві до психоаналітичного вчення, а зокрема, до такого делікатного питання, як дитяча сексуальність.

Документи щодо перевірок Дитячого будинку-лабораторії дають змогу усвідомити ту атмосферу, в якій проходила діяльність московських аналітиків. Постійно створювались комісії, проводились засідання, на яких критикувалась робота колективу цього закладу. А 9 липня 1923 р. перевірити «Міжнародну солідарність» зажадала навіть сама Рада народних комісарів. В архівних матеріалах нами віднайдено детальне листування Наркомосу і Раднаркому, в якому вище відомство вимагало звіту про результати перевірки, а нижче – відповідало відписками [310].

Однак невдовзі становище різко змінилося на користь Дитячого будинку-лабораторії. Такий різкий поворот у ставленні впливових владних структур до цього закладу, на думку О. Еткінда, пояснювався впливом досить важливої політичної фігури, палкого прихильника психоаналізу Л. Троцького [там само].

Вітчизняні дослідники історії психоаналізу А. Белкін, О. Литвинов наводять звіт заступника наркома освіти В. Яковлевої щодо діяльності Дитячого будинку-лабораторії. У ньому, зокрема, йшлося про те, що нові, підготовлені працівники виконують там дуже важливу роботу щодо виховання повноцінних у соціальному

сенсі дітей. Вихователі досягають цього шляхом вивчення психіки дитини з позиції психоаналізу. Записи спостережень, бюлетені, аналіз дитячих малюнків, споруд, вирізок представляють величезний інтерес та наукову цінність. Наприкінці свого звіту В. Яковлева називала Дитячий будинок-лабораторію єдиною не тільки у Радянському Союзі, але і в Європі установою, яка дійсно може вивчати прояви психічних механізмів дитини в умовах, які гарантують об'єктивність. Вона наголошувала, що «базуючись на досвіді психоаналізу, можна шукати методи виховання соціально цінної особистості в колективі, користуючись як загальнопедагогічними, так і соціальними знаннями в цій галузі» [13, с. 31].

Аналіз змісту поданого звіту дає підстави стверджувати, що в той час у радянській державі покладалися великі надії на психоаналіз, як засіб виховання соціально цінної особистості, і він користувався підтримкою у представників найвищих ешелонів влади.

Такий вагомий інтерес до діяльності Дитячого будинку-лабораторії з боку керівних структур актуалізує розгляд такої важливої проблеми, як ставлення більшовиків до психоаналізу. Адже такий бурхливий розквіт діяльності, якого досяг в ці роки радянський психоаналітичний рух, був би неможливий без терпимого ставлення і активної матеріальної підтримки з боку революційного режиму. Відомий дослідник М. Міллер, аналізуючи розвиток психоаналізу у 20-ті роки, зауважував, що «широка публікація психоаналітичних статей і книг здійснювалася на такому рівні, який лише кількома роками раніше важко було навіть уявити. Всі подібні починання так чи інакше підтримувалися державою. Можна сміливо стверджувати, що ... ніякий інший уряд у попередні або наступні роки не зробив стільки для підтримки психоаналізу» [336, с. 56–57]. Однак саме така вагома підтримка з боку влади, на думку дослідника, була неоднозначною, адже зробила психоаналіз залежним від режиму а, отже, беззахисним перед обличчям майбутніх сталінських утисків.

Серед більшовицького керівництва особливо близьким до психоаналізу був, вже згадуваний нами, Л. Троцький та інші відомі більшовики, включаючи

К. Радека та М. Бухаріна, які проявляли досить вагомий інтерес до фрейдівських ідей. У перше коло більшовицьких керівників входив також практикуючий аналітик, близький друг Л. Троцького і видатний радянський дипломат А. Іоффе [21].

Лояльність з боку більшовиків і матеріальне сприяння розвитку психоаналізу, в тому числі і функціонуванню Дитячого будинку-лабораторії, пояснювалося вірою у можливість поєднання доктрин К. Маркса і З. Фрейда. Звісно, що представники більшовицької влади не будували ілюзії, що Фройд є марксистом, однак прагнули поєднати психоаналіз не стільки з політикою марксизму, скільки з його матеріалістичним розумінням світу.

Очевидно, що в перші роки встановлення радянської влади більшовицькі вожді нової держави дійсно хотіли використати психоаналіз у своїх цілях: створити з його допомогою покоління слухняних людей, з дитинства вихованих у дусі марксистсько-ленінського вчення, яким притаманні колективні цінності і класові почуття, і які на все готові заради держави. Саме тому Дитячому будинку-лабораторії, де відбувалися науково-дослідні експерименти щодо виховання дітей приділялася така увага. Все те, що стосувалося психоаналізу, але було пов'язане з іншими аспектами його застосування, викликало набагато менший інтерес з боку представників владних структур [13, с. 32].

На жаль, уже до середини 20-х років через панування сталінської бюрократії радянсько-більшовицьке середовище ставало все більш ворожим до психоаналізу. Окрім цього, діяльність Дитячого-будинку не виправдовувала сподівань більшовиків на формування «нової людини» для комуністичного суспільства. За свідченнями А. Белкіна, психоаналіз, на який спочатку «поставили» деякі вожді радянської держави, вже починав викликати у них відверте роздратування, що виявилось спочатку у припиненні фінансування, а згодом закритті Психоаналітичного інституту та Дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність» [13, с. 32].

У червні 1924 р. до кураторію Психоаналітичного інституту надійшло звернення самих працівників Дитячого будинку, у якому виховательки

висловлювали думку про те, що у них не вистачає освіти і знань для проведення адекватної, повноцінної психоаналітичної роботи з дітьми. Авторки звернення наголошували на тому, що жодна з них не пройшла психоаналіз, у результаті чого відбувалося перенесення внутрішніх переживань на дітей, без чого подальша робота була неможлива. Далі у зверненні йшлося про те, що це перенесення, будучи неправильно використаним, перетворилося з позитивного на негативне і спричинило ряд негативних наслідків. Педагоги вказували на величезне почуття залежності від свого керівника – І. Єрмакова [263, с. 94].

Окреме місце в тексті заяви займав опис умов роботи педагогів у Дитячому будинку. На думку авторів, педагоги були дезорганізовані, відірвані як від батьків, так і від педагогічних громадських кіл. У зв'язку з цим вказувалося на неможливість виховувати в таких умовах соціально цінну особистість. У кінці звернення були сформульовані пропозиції. Насамперед, пропонувалося поставити на чолі Дитячого будинку людину з більшим суспільно-педагогічним досвідом та залучити для консультацій деяких членів Російського психоаналітичного товариства, а також налагодити контакти з іншими педагогічними колективами Москви, матеріали досліджень мали стати доступними для інших психоаналітиків. Було запропоновано також організувати при Психоаналітичному інституті спеціальну підготовку майбутнього персоналу для Дитячого будинку з терміном навчання не менше 1–2 років [Цит. за 154, с. 654–657]. Хоча під зверненням підписались шестеро виховательок Дитячого будинку (Л. Гешеліна, Л. Єгорова, Р. Папернова, Є. Ульріх, Є. Фрідман, В. Шмідт), очевидне авторство О. Еткінд приписує Вірі Шмідт та її чоловіку Отто Шмідту. Дослідник висуває декілька можливих гіпотез цього конфлікту. Однією з причин звернення у кураторій він називає «жіночий бунт», який був звичайним явищем у радянській системі як результат роботи жіночого колективу з керівником-чоловіком. Проте, з іншого боку, причина могла бути пов'язана з неспівпадінням інтересів подружжя Шмідтів та І. Єрмакова. Враховуючи, що Віра Шмідт з чоловіком нещодавно повернулися із Відня та Берліну і, можливо, Отто Шмідт сам хотів очолити

вітчизняний психоаналіз. Зрештою, на цьому конфлікті могла відобразитися і зміна політичної ситуації навколо психоаналізу, яка вже розпочиналася [310].

Однак, якими б не були причини, лист все-таки був надісланий в кураторій Психоаналітичного інституту, що окрім ворожості з боку офіційної влади, посприяло припиненню діяльності Дитячого будинку-лабораторії.

Після цього Головнаука призначила нову комісію. Психоаналітичне товариство провело своє слухання справи, у резолюції якого було визнано, що Дитячий будинок-лабораторія може працювати у повній відповідності з вимогами психоаналізу тільки при наявності вихователів, які добре знають психоаналіз теоретично і практично та самі пройшли психоаналіз. Психоаналітичному інституту було рекомендовано терміново приступити до підготовки такого персоналу, до завершення якої «Інститут не може взяти на себе відповідальності за педагогічну роботу дитячого будинку». На цей період визнано доцільним повне адміністративне розділення цих установ при збереженні їх обох у маєтку на Малій Никітській, що було необхідно для «забезпечення можливості для Психоаналітичного інституту вести спостереження і ставити досліди у Дитячому будинку» [310].

Наприкінці листопада 1924 р. Психоаналітичний інститут і Дитячий будинок-лабораторія «Міжнародна солідарність» були адміністративно розділені. Окрім цього, всі педагоги, що працювали у ньому, були звільнені і на їх місце були взяті чотири нові виховательки. Звісно, що це зовсім не відповідало тому, чого вимагав колектив вихователів у своєму зверненні.

У цьому ж році О. Шмідт написав лист заступнику наркома освіти В. Яковлевій та завідувачу Головнауки Н. Петрову. У ньому йшлося про те, що він, будучи прихильником психоаналізу, підтримував роботу Дитячого будинку. Однак через відсутність підготовлених працівників стало неможливо далі продовжувати експеримент, за яким спостерігають світові психоаналітики. О. Шмідт вказував, що психоаналітики повністю знімають із себе відповідальність за роботу Дитячого будинку і передають цю справу у відання Головнауки, і що він особисто надалі не буде мати ніякого відношення до цього

будинку, не буде нести моральної відповідальності за його роботу [310]. Таким чином, від Дитячого будинку-лабораторії відмежувалися навіть його засновники, співробітники та активні учасники психоаналітичного експерименту.

Ще однією причиною, яка мала вагомий вплив на закриття Дитячого будинку було поширення різноманітних чуток про те, що на дітях там ставились досліди і передчасно стимулювалось їх статеве дозрівання, і взагалі робота не велася на належному рівні. Про подібні чутки сексуальних дослідів з дітьми згадує і дочка Івана Єрмакова Мілітриса Давидова. За її словами, ці чутки приносили їй батькові чимало клопоту. Писала про них і Віра Шмідт [276, с. 34].

Досить ймовірно, що саме такі плітки, напевно вигадані, і слугували справжньою причиною нескінченних комісій. Чергова комісія, що засідала 2 січня 1925 р., ці плітки фактично підтвердила. У резолюції комісії, зокрема, говорилося: «... сексуальні прояви, онанізм спостерігаються у більшості дітей, що живуть у Дитячому будинку. У дітей, які щойно поступили в Дитячий будинок із сімей, онанізм не спостерігався» [310]. Це стало підґрунтям для справжнього скандалу. На нашу думку, справжньою причиною подібних пліток була неготовність тогочасного радянського суспільства, сформованого на принципах моральних цінностей та батьківського авторитету, сприйняти такі новаторські ідеї щодо виховання дітей. Особливо це стосувалося визнання існування сексуальності у дитячому віці.

Зрештою, після багатьох перевірок, незважаючи на підтримку у вищих ешелонах влади, у 1925 р. було ліквідовано Дитячий будинок-лабораторію «Міжнародна солідарність». У тому ж році був ліквідований і Державний психоаналітичний інститут.

Результати роботи Дитячого будинку були підведені В. Шмідт у доповідній записці у 1925 р., присвяченій Психоаналітичному інституту, у якій йшлося: «Психоаналіз поклав початок справжньому науковому вивченню психіки хворих невробами ... Метод лікування психоаналізом є дієвим методом не лише для полегшення страждань хворого чи ліквідації певних симптомів, але й у допомозі йому стати працездатним членом суспільства». Дослідниця зауважувала, що

психоаналіз завжди розглядав людину як соціальну одиницю у її взаємовідносинах з навколишнім середовищем і намагався допомогти розкрити нові можливості у питанні вивчення дитини і педагогічного підходу до неї. В. Шмідт зазначала, що за період роботи Дитячого будинку-лабораторії був вироблений ряд методів і прийомів статевого виховання дітей, спрямованих на попередження захворюванням психоневрозами у майбутньому. У документі також йшлося про подальшу роботу з «важкими» дітьми з позиції психоаналізу. У відповідній записці повідомлялося про наявність великої кількості матеріалів щодо розвитку дитини, зібраних працівниками Дитячого будинку-лабораторії. В. Шмідт писала: «Ці матеріали опрацьовуються і незабаром з'явиться цілий ряд праць, присвячених різноманітним сторонам життя дитини» [285]. На жаль, ці праці так тоді і не вийшли.

Психоаналітичний експеримент, розпочатий В. Шмідт, не був завершений. І на це були свої причини. По-перше, майже з самого початку він піддавався різкій критиці з боку не лише «традиційно вихованих» радянських педагогів, але й партійно-педагогічної верхівки, очолюваної в той час Н. Крупською. По-друге, суспільству, яке стало на шлях форсованої індустріалізації та урбанізації, потрібні були прості і дешеві форми масової соціалізації та організації побуту сільських мігрантів та їхніх сімей у містах. У кінці 1920-х – початку 1930-х років у радянській соціології та теорії містобудування були популярні ідеї організації колективного побуту, створення будинків-комун і т.д. На масові експерименти, такі як у Дитячому будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність», а тим паче на їх реалізацію не було ані матеріальних, ані інтелектуальних ресурсів. По-третє, більшовики розглядали психоаналіз лише як інструмент для швидкого створення масової «нової людини» епохи соціалізму, і коли цього не сталося, був заборонений як політично шкідливий науковий напрям, а його лідери були піддані репресіям.

Історичні умови Радянського Союзу у 1920-х роках не давали змоги ефективно реалізуватись психоаналітичному методу у дослідженні дітей. Адже на перший план виходили питання санітарно-гігієнічного благополуччя дітей,

питання організації харчування та навчання. Очевидно, що психоаналітичне розуміння дитини, засноване на пізнанні її внутрішнього психічного життя було дещо передчасним та неактуальним для важкої соціальної ситуації в країні у 1920-х роках.

З самого початку психоаналітична терапія розумілась З. Фройдом як тривала глибинна допомога соціально благополучній людині у вирішенні її емоційних проблем і конфліктів. Психоаналітичні методи роботи можна було реалізувати лише в індивідуальному спостереженні і в умовах роботи з невеликими групами дітей. Перенести отримані у таких дослідженнях результати на широкі маси населення було неможливо через низький матеріальний і культурний рівень населення країни, відсутність достатньої кількості спеціалістів в цій галузі, дорогого процесу навчання. Всі ці причини вплинули на неспроможність проведення в життя психоаналітичного експерименту у Дитячому будинку-лабораторії. Однак заслуга Віри Шмідт була безсумнівною, адже вона не просто була першопрохідцем у справі застосування психоаналітичних висновків до виховання дітей, а й спробувала реалізувати подібний експеримент не індивідуально, а у колективі дітей.

Хоча Дитячий будинок-лабораторія проіснував три роки, інтерес психоаналітиків до розвитку дітей продовжувався ще впродовж певного часу. Про це, зокрема, говорять видані пізніше праці, присвячені використанню психоаналітичного методу у вихованні дітей. За короткий час свого існування (з 1921 по 1925 рр.) колектив Дитячого будинку-лабораторії заклав підвалини психоаналітичного спостереження за дітьми та вітчизняної психоаналітичної педагогіки.

Вважаємо, що психоаналітичний експеримент, проведений Вірою Шмідт та групою психоаналітиків Дитячого будинку-лабораторії, знайшов свій відгук у системі виховання дітей наступних поколінь. Так, після Другої світової війни, в кінці 60-х рр. ХХ ст. у Німеччині відбулося зростання інтересу до психоаналітичних ідей виховання. Головним джерелом для німецьких педагогів виявилися замітки і доповіді Віри Шмідт, яка підвела підсумки роботи Дитячого

будинку-лабораторії. Нагадаємо, що дослідниця на початку 20-х рр. представляла за кордоном Російське психоаналітичне товариство, виступала перед західними колегами на психоаналітичних конференціях в Австрії та Німеччині. Окремі її тексти, недоступні в той час для вітчизняного читача, збереглися за кордоном на німецькій мові. У 1968 р. у Німеччині молоді батьки, більшість з яких належала до так званого «студентського руху», знайшли і «прочитали по-новому» твори Віри Федорівни. По всій країні у «самвидавному варіанті» поширювались тисячі копій роботи В. Шмідт «Erziehung ohne Repression» («Виховання без придушення»). У результаті в Німеччині виник цілий рух під назвою «Kinderladen» – рух за створення маленьких дитячих садків. Ці садки організовувалися в приміщеннях колишніх дитячих магазинчиків і лавок, виховання у них було засновано на принципах психоаналізу та ідеях Віри Шмідт [5].

Таким чином, колектив Дитячого будинку на чолі з В. Шмідт зробив радикальний прорив у сфері педагогіки. Окремі сторони діяльності цього закладу, наприклад, такий спосіб привчання до особистої гігієни, який не викликає у дитини тривогу, які були експериментальними в двадцяті роки, у п'ятдесяті і шістдесяті стали частиною базових основ дитячої психології на Заході, в першу чергу завдяки відомому американському педіатру Бенджаміну Споку. Звичайно, у більш широкому сенсі політика зміни ворожого світу для його адаптації до потреб дитини виглядає сьогодні так само радикально, як і в той час. «Дитячий будинок, заснований В. Шмідт, перебував на передньому краї змін, що відбувалися в педагогіці цього часу», – стверджує дослідник Ф. Бреннер [21].

3.3. Погляди В. Шмідт на особливості роботи педагогів-вихователів

Аналізуючи діяльність Дитячого будинку-лабораторії, В. Шмідт особливо підкреслювала важливість взаємовідносин між дитиною і вихователями. «Саме від роботи вихователів залежало чи буде успішним подальший розвиток дитини

та її включення у соціальне середовище», – стверджувала психоаналітик [276, с. 14].

Ці погляди Віри Федорівни повністю відповідали психоаналітичним положенням. Адже основною рушійною силою виховання, з точки зору психоаналізу, є взаємовідносини між дітьми і педагогом. Від самого народження найдорожчими і найближчими для дитини людьми є батьки, почуття до яких завжди залишаються домінуючими у підсвідомості. Згодом деяка частина цих почуттів може бути перенесена на осіб, які замінюють батька і матір, тобто на вихователів.

На вихователів покладалася основна робота у Дитячому будинку-лабораторії. Здійснення спостереження за дітьми вимагало від них гігантської праці. Вихователі займались збором та обробкою науково-практичних матеріалів систематичного психоаналітичного спостереження за дітьми, виробляли рекомендації практичного характеру для педагогів та вихователів, поширювали психоаналітичні знання про дітей на спеціалізованих лекціях серед педагогів, керівників дошкільних закладів, лікарів і всіх, хто цікавився ідеями психоаналізу. На основі систематизованих та проаналізованих матеріалів будувалась психоаналітична терапія з дітьми та дорослими, проводилась підготовка психоаналітичних кадрів. Виховательки вели спеціальні щоденники, де й записували результати своїх досліджень. В. Шмідт стверджувала, що «вся робота будувалася виключно на основі спостережень за дітьми, виходила з того, що дає сама дитина, що вона розкриває перед вихователем» [276, с. 33].

Окрім щоденних чергувань у групі по 6–7 годин, вихователі мали спостерігати за дітьми, відповідати за фізичний та медичний догляд. Три рази на тиждень вони брали участь у двогодинних засіданнях, присвячених теоретичним та педагогічним питанням роботи Дитячого будинку-лабораторії, а також у засіданнях Російського психоаналітичного товариства [73, с. 192].

Окрім цього, кожна вихователька опрацьовувала певну частину зібраного матеріалу. Так, О. Ульріх збирала матеріали і писала роботу, присвячену проявам основних рис особистості дитини у її творчості; Л. Єгорова описувала приклади

анальної еротики у дітей і працювала над дитячими малюнками; В. Шмідт вивчала тему дитячих капризів та особливостей психоаналітичного підходу до виховання дітей дошкільного віку; Є. Фрідман та Б. Гефт теж збирали матеріали про дитячі капризи; Н. Сичугова обробляла протоколи засідань; Р. Папернова займалась питаннями дитячого харчування [Цит. за 154, с. 650].

У своєму звіті Віра Федорівна відзначала, що спочатку у кожній групі було по чотири виховательки, згодом залишилось тільки по три. Вона зауважувала, що в обов'язки виховательок-керівниць входило також ведення записів про кожну дитину молодшої групи, які велися безперервно і відображали тілесні прояви, містили відомості про кількість сну вдень і вночі, про стан шкіри, апетиту і настрою. А через певні проміжки часу готувалися характеристики окремих дітей та відповідно за потреби практичної роботи обговорювалися психологічні та педагогічні питання [286, с. 39]. Масштаб організації спостережень за розвитком дітей дає змогу усвідомити «Щоденник першої молодшої групи», який зберігся в архіві Віри Шмідт і включає понад тридцять рукописних зошитів, у яких зібрані щоденні спостереження за поведінкою та ставленнями дітей, ряд характеристик та протоколи їх обговорення.

На думку В. Шмідт, особливо важливим у Дитячому будинку було налагодження глибокого внутрішнього контакту між дитиною і вихователькою, адже лише у цьому випадку він зможе стати потужною культурною силою, що приведе дітей до самовдосконалення і зв'язку з реальністю. У протилежному випадку, за неправильного педагогічного підходу, вважала В. Шмідт, може виникнути «вороже» перенесення, коли дитина буде протестувати проти авторитету дорослих (батьків, вихователів) і буде робити все навпаки, назло. «Тут вже не зможе відбутися ніякого зв'язку з реальністю, а дитина буде задовольняти лише свої підсвідомі прояви – нашкодити педагогу», – стверджувала дослідниця [276, с. 14].

Здійснений нами аналіз свідчить про те, що вихователям у Дитячому будинку-лабораторії насамперед необхідно було встановити контакт – рапорт з дитиною. При спостереженні за об'єктом (дитиною) для спостерігача-

психоаналітика вважалось важливим утримуватися від тенденційних оцінок її поведінки і переживань, оскільки негативне, непристойне для дорослого не є таким для дитини, а виступає як підсвідомий прояв її інстинктів [73, с. 192].

Аби дитина могла вільно проявляти себе, у Дитячому будинку-лабораторії створювалась атмосфера взаємної довіри і поваги. У діяльності вихователів отримала розвиток ідея про перенесення любові дитини до батьків на педагогів. Шлях емоційного розвитку дитини уявлявся у вигляді схеми: любов до матері – любов до вихователя – любов до інших. «Через контакт з вихователькою дитині вдається налагодити зв'язок з реальністю та відмовитись від задоволень тілесного характеру, які затримують розвиток і роблять її асоціальною. Але для цього дитина повинна довіряти виховательці не лише у звичайних відносинах, але й у тих моментах, які зазвичай вважаються непристойними для дорослих», – переконувала В. Шмідт. Подібні погляди висловлював також І. Єрмаков, він, зокрема, вважав: «те, що слугує зціленню хворого від неврозу, стає підвладним людині з того моменту, коли вона знайде у собі мужність відкритися собі та іншому, і, навпаки, відходячи від дійсності, від можливості усвідомити, людина потрапляє в залежність від своїх егоїстичних, малоцінних процесів, які ведуть її до регресії, фіксацій і неможливості сублімації» [73, с. 192].

Таким чином, В. Шмідт та інші радянські психоаналітики висловлювали ідею взаємозалежності між почуттям любові і якості прив'язаності до матері як першого об'єкта дитини і якістю її подальших відносин зі світом в цілому. Пізніше у дитячому психоаналізі концептуальні питання взаємовідносин дитини з ранніми об'єктами (матір'ю, батьком і т.д.) розвиваються у теорії прив'язаності Дж. Боулбі, в теоріях об'єктних відносин. У 1920-х роках у працях радянських психоаналітиків ці положення були окреслені як певні схеми та ідеї, хоча і не отримали подальшого розвитку у більш глибокі теоретичні концепції.

В. Шмідт зауважувала, що, з одного боку, у немовлячому віці найлегше налагодити контакт між вихователькою і дитиною, тому що дитина набагато довірливіше ставиться до дорослого, проте з іншого – саме в цьому віці так багато

заборон, які дитина ще не може осмислити. Саме через них виникає сильний протест і неприязне ставлення до дорослого.

Віра Шмідт була переконана у тому, що позитивна прив'язаність до осіб, які замінюють батьків у вихованні використовується для того, аби спонукати дитину до поступової відмови від принципу задоволення і до підкорення принципу реальності. Але дослідниця звертала увагу на те, що від поведінки педагога залежить – буде ця прив'язаність позитивною чи негативною. А звідси випливала ще одна важлива проблема, окреслена Вірою Шмідт, – необхідність серйозної роботи вихователя над самим собою [286, с. 41].

Про важливість роботи вихователів над собою стверджував також й І. Єрмаков. Він, зокрема, зазначав, що контакт з дитиною можна встановити лише тоді, коли «персонал буде працювати над тими невідомими, несвідомими процесами, які заважають бачити, розуміти та продуктивно взаємодіяти». Адже переважна більшість дорослих людей не сублімували, а витіснили свою дитячу сексуальність. І саме ці витіснені, неусвідомлені потяги, згідно психоаналітичного вчення, заважають неупередженому ставленню до таких же проявів у дітей [73, с. 192].

Віра Шмідт зазначала, що кожна вихователька мала ці потяги в собі побачити та усвідомити. Лише тоді вона зможе правильно і спокійно підходити до проявів дитячої сексуальності та брати активну участь у пошуку нових педагогічних шляхів впливу на дитину. Така внутрішня робота, на думку Віри Федорівни, необхідна кожному педагогу, який захоче працювати з дітьми, використовуючи психоаналітичні підходи. Вона зауважувала, що це спочатку викликає сильний внутрішній протест, проте згодом сприяє духовному зростанню вихователя [276, с. 30].

Наступний аспект, який враховувався у роботі персоналу Дитячого будинку – це вплив несвідомих проявів вихователів на дітей. В. Шмідт вказувала, що інколи невідомі несвідомі процеси змушують виховательку відійти від реальності, закритися в собі, послабити контакт зі світом і дітьми. При цьому зовні вона могла поводитись як завжди, але у її тоні, міміці, жестах з'являлося щось таке,

чого вона не знала і що змушувало дітей некультурно реагувати на її поведінку. Поведінка дітей при цьому, за її спостереженнями, різко відрізнялася від звичайної. Інколи навіть сама вихователька про це здогадувалася. У таких випадках діти постійно потребували уваги і капризували, тоді як зазвичай були спокійними та активними, іноді робили все наперекір, інколи ставали несамотійними і залежними, сварилися між собою. Віра Шмідт зазначала, що при виникненні подібних ситуацій у Дитячому будинку вимагалось, аби вихователька, у першу чергу, придивилась до себе, усвідомила свої вчинки [там само].

Віра Федорівна описувала випадки, коли поведінка дітей різко змінювалась після того, як виховательці вдавалося усвідомити свій підсвідомий настрій, який заважав працювати. У більшості випадків ці настрої не мали нічого спільного з дітьми, але настільки поглинали внутрішні сили виховательки, що відривали її від дітей і роботи та змушували вороже реагувати на все, що повертало її до реальності.

Дитячі капризи, відмічала В. Шмідт, теж були реакцією на неусвідомлене внутрішнє вороже ставлення виховательки. Звідси впливало ставлення персоналу у Дитячому будинку-лабораторії до дитячих капризів, які розумілись лише як неправильне ставлення вихователів до дітей. Від педагогів у цьому випадку вимагалось спочатку зрозуміти своє ставлення до дитини, свою неправильну поведінку, що викликала таку реакцію, і лише тоді реагувати на капризи певними педагогічними впливами.

В. Шмідт вказувала на те, що у виховательки за такого підходу перевага полягала у тому, що вороже неусвідомлене ставлення заважало їй бачити і розуміти дитину. Адже вона перебувала під впливом своїх емоцій, а не свідомо реагувала на факти. Усвідомивши та оволодівши своїм станом, вихователька таким чином, знаходила не лише шлях до дитячої душі, а й вчилася розуміти її. І тільки після цього, вважала В. Шмідт, вона могла знайти правильний підхід для того, аби привести дитину в нормальний стан, не принизивши її, не давши відчутти свою слабкість і силу [276, с. 31].

Такий підхід, на думку Віри Федорівни, був надзвичайно важливим для педагогічної роботи Дитячого будинку-лабораторії. Адже для колективу цього закладу необхідно було побудувати свою роботу не на авторитеті, а на контакті між вихователькою і дитиною. При цьому особливо наголошувалося, що дитина з будь-якого становища має вийти сильною, відчувати свою силу і отримувати задоволення від усвідомлення здатності керувати собою і своїми потягами. Саме тому, підкреслювала В. Шмідт, при ліквідації капризу необхідно було обов'язково вводити момент свідомого бажання дитини оволодіти собою. А це, вказувала психоаналітик, знову ж таки було можливим лише за налагодження контакту з вихователькою. «Адже дитина може оволодіти собою і від суворого крику, але тоді це буде замикання в собі, викликане почуттям страху. Це буде підкреслювати її слабкість, а не силу», – зауважувала В. Шмідт [там само].

В. Шмідт наголошувала, що завдання вихователів Дитячого будинку полягало в тому, щоб дитина сама оволоділа собою і після цього не замкнулася в собі, а радісно відкрилась навколишньому світу, аби навіть таке неприємне переживання як каприз, вона могла використати як плюс для свого розвитку. Вся складність цього завдання покладалась на виховательку, від якої знову ж таки вимагалася величезна робота над своїми несвідомими потягами та настроями.

Варто зазначити, що В. Шмідт у зв'язку з дитячими капризами піднімала ще одне дуже важливе питання для педагогів – проблему приємних і неприємних дітей. Дослідниця відзначала, що це питання не раз обговорювалось у колективі Дитячого будинку. З точки зору психоаналізу, упереджене ставлення до дитини пояснюється не її особливостями, а особистими властивостями виховательки, пов'язаними з її підсвідомістю.

В. Шмідт вказувала, що для справжнього педагога не повинно існувати приємних і неприємних дітей. У вихователів мають бути лише діти правильно виховані, які менше потребують їхньої допомоги, і діти неправильно виховані, яким необхідно допомогти вийти на правильний шлях. Відповідно до цього, відзначала Віра Шмідт, педагог повинен шукати ті прийоми, які б найшвидше привели дитину в норму. Адже любить він їх всіх однаково, а турбується

настільки, наскільки виникає необхідність. Але В. Шмідт зауважувала, коли на перший план виступає не дитина та її об'єктивні потреби, а особистість самого педагога – картина відразу змінюється. З'являється оцінка поведінки дитини з точки зору конкретної виховательки, виправдання чи засудження дітей, любов або ненависть. І виявляється, що одна і та ж сама дитина може подобатись одному педагогу і не подобатись іншому [276, с. 33].

Виходячи з положень психоаналізу і власного досвіду, В. Шмідт висловлювала важливу ідею для педагогів – все те, що дратує виховательку в дитині, є її особистими рисами характеру, які вона свідомо відхиляє у себе, витісняє їх у підсвідомість і тому не може простити іншому. Коли вихователька зрозуміє і усвідомить це, зауважувала дослідниця, то її ворожість до дитини зникне, натомість прийде правильне, об'єктивне ставлення, засноване на почутті поваги і любові до особистості дитини [там само, с. 34].

В. Шмідт згадувала випадки, які не раз траплялися у Дитячому будинку, коли вихователька, позбувшись підсвідомої ворожості, дивувалась, як вона могла не любити цю дитину. Дослідниця стверджувала, що це показувало, наскільки упередженими бували емотивні переживання, пов'язані з підсвідомістю, і наскільки важливо вміти педагогу вчасно розібратися, стримати себе і відійти від настроїв, які заважають ефективно працювати. У Дитячому будинку від вихователів вимагалася саме така робота над собою.

За свідченнями В. Шмідт, у Дитячому будинку-лабораторії не було покарань, персоналу при спілкуванні з дітьми не дозволялося навіть просто підвищувати голос. Засудження або похвала були спрямовані на вчинок, а не на саму дитину: якщо, наприклад, траплялася бійка, то дитину, яка розпочала її, не карали, а розповідали про біль, якого вона заподіяла. Діти не були «хорошими» або «поганими», адже подібні традиційні моральні визначення, (що сягають своїм корінням в уявлення про первородний гріх), «тільки посилювали комплекс провини і вели до серйозної психологічної травми – першої причини невротичних захворювань у подальшому житті. Те, що дорослі засуджували як «погану» поведінку було підсвідомим проявом інстинкту, особливо сексуального», –

вважала В. Шмідт. До такої поведінки у Дитячому будинку-лабораторії ставилися терпляче і намагалися допомогти дітям [276, с. 34].

Ідеї виховання дітей у творчій спадщині Віри Шмідт передбачали реалізацію педагогічно правильного ставлення дорослого до дитини. На її думку, аби заслужити довіру дитини, потрібно в ній полюбити не слабку, беззахисну істоту, яка потребує постійної турботи і підтримки, а рівноцінну і рівноправну дорослим людину. Тільки у цьому випадку, відзначала В. Шмідт, вихователі зможуть допомогти дитині здійснити природний і закономірний, але непростий шлях розвитку, вони не будуть силою втручатися в цей процес, а завжди будуть виходити від дитини та її інтересів [276, с. 15].

Виходячи з цього, досить показовим був підхід вихователів Дитячого будинку-лабораторії до вираження любові і ласки до дітей. За свідченнями В. Шмідт, на перших засіданнях колективу вихователів це питання викликало дуже багато суперечок. Адже відомо, що чим менша дитина, тим більше вона потребувала любові і ласки. Але все-таки, після численних дискусій, було вибрано підхід, запропонований І. Єрмаковим, який рекомендував у цьому відношенні досить стримане і обережне ставлення.

Віра Шмідт не допускала жорсткої і моралізаторської поведінки з боку вихователів, але вона виступала також проти надмірних проявів прихильності, на зразок гарячих поцілунків або ніжних обіймів, які, на її думку, слугували лише для задоволення потреб дорослих. Подібні перепади від жорсткості до надлишкової ніжності характерні, як відзначав В. Райх, для загальноприйнятої системи виховання: «Той, хто вважає допустимим бити дітей, також вважає допустимим проявляти щодо дитини свою незадоволену сексуальність ... Якщо хтось відмовиться від суворого виховання і моралізаторського засудження дітей, то йому вже не треба буде врівноважувати поцілунками ту шкоду, яку принесли побої» [195].

В. Шмідт стверджувала, що діти у Дитячому будинку-лабораторії постійно жили в атмосфері доброзичливості, любові і поваги. Однак ласку вони отримували лише тоді, коли самі цього хотіли і вона була досить стриманою. З

боку вихователів не допускалося ніяких бурхливих виявів почуттів. Сама Віра Шмідт була переконана в тому, що подібні вияви любові швидше задовольняли несвідомі потреби дорослих і не ґрунтувалися на повазі до дитини. Досвід виховання у Дитячому будинку-лабораторії показував, що такий стриманий підхід повністю задовольняв дітей. Адже всі вони, як стверджувала Віра Шмідт, були досить ласкавими і привітними. Ласка для них була дуже глибокою та інтимною формою спілкування між ними і вихователями. Вона не давалася як винагорода за що-небудь і не слугувала засобом самозадоволення. Така ласка, на думку В. Шмідт і колективу Дитячого будинку-лабораторії, була заснована на взаємному глибокому розумінні, насправді сприяла закріпленню та поглибленню контакту між виховательками і дітьми.

Потрібно зауважити, що така позиція В. Шмідт і, відповідно, вихователів у Дитячому будинку-лабораторії свідчила про відхід від тих принципів виховання, які переважали в минулому і були засновані на авторитаризмі та моралізаторстві.

На фоні таких відносин, пройнятих глибокою взаємною повагою, доброзичливістю і довірою, вважала В. Шмідт, вихователькам було легше підійти до питання обмежень дитини вимогами життєвої необхідності. У результаті численних дискусій, психоаналітичних положень, а також власного досвіду колектив Дитячого будинку-лабораторії прийшов до висновку, що не варто боятись запроваджувати обмеження для дитини. Навпаки, правильно і розумно введені, вони допомагали дитині розвиватися, зв'язуватись з реальністю, змушуючи її пристосовуватись та осмислювати їх.

Водночас Віра Федорівна висловлювала думку про те, що обмеження і заборони лише тоді мали педагогічну і культурну цінність, коли вони добровільно приймалися і свідомо реалізувалися. Чим молодша дитина, тим менше повинно бути для неї обмежень і заборон [276, с. 16].

Потрібно відзначити, що ці погляди В. Шмідт на виховання реалізовувались у Дитячому будинку. Адже іграшки, одяг, обстановка кімнат тут були пристосовані до того, щоб діти могли вільно рухатись, гратись чим завгодно, при цьому не слухаючи заборон: не бери в рот – вдавишся, не торкайся – поріжешся,

вимажеш одяг. Таким чином, більша частина заборон була ліквідована сама собою. Дитина почувала себе господарем свого маленького світу. Так само вільно вона могла виражати свої сексуальні прояви. Після цього залишались лише обмеження, які накладалися певним режимом та суспільним середовищем. Такі обмеження В. Шмідт окреслювала як «життєво необхідні». Вони полягали в тому, що дітям потрібно було вчасно їсти, лягати спати, гуляти. За правильного підходу, відзначала дослідниця, вони легко звикали до цього, це для них було не насильством, а необхідністю, якій вони добровільно підкорялись [там само].

Віра Шмідт зауважувала, що вихованці Дитячого будинку-лабораторії майже ніколи не чули слова «не можна» як певної категоричної вимоги дорослих. Це слово не викликало у них протестів. В. Шмідт відзначала, що діти молодшої групи до двох років взагалі не вживали його. Однак за спогадами психоаналітика, коли через епідемію скарлатини дітей довелося на деякий час розпустити по домівках, то повернувшись, вони уже всі знали це слово і навіть вимовляли його зі специфічною інтонацією.

Віра Федорівна була переконана, що коли налагоджений контакт між вихователькою і дитиною, а тон педагога спокійний, діловий і ласкавий – дитина із задоволенням, свідомо підкоряється його вимогам. Адже через любов до виховательки дитина охоче приймає обмеження, при цьому відчуваючи себе сильною. Таким свідомо прийнятим обмеженням, вважала В. Шмідт, діти добросовісно слідуєть і в присутності виховательки і за її відсутності. «Обмеження, свідомо і добровільно прийняті дитиною, тісно зв'язують її з реальністю. Навпаки, обмеження, які дитина сприймає як безглузде свавілля дорослих, яким вона має підкорятися через свою слабкість, змушують її занурюватись у світ фантазій, де вона відчуває себе сильною і могутньою», – стверджувала В. Шмідт [276, с. 19].

Таким чином, виховання у Дитячому будинку ґрунтувалося на переконаннях Віри Шмідт щодо якомога меншого втручання дорослих у розвиток дітей. Виховательки лише спостерігали за розвитком дітей, виявляючи турботу у зв'язку з їхніми потребами, без будь-яких заборон і фрустрацій.

Відповідно до цього, вихователькам Дитячого будинку-лабораторії заборонялося висловлювати будь-яку суб'єктивну оцінку дитини. Віра Шмідт була переконана, що похвала або засудження, незрозумілі дитині висловлювання з боку дорослих, слугували лише для того, щоб розпалювати самолюбство. Сама В. Шмідт підкреслювала, що виховательки Дитячого будинку завжди намагалися оцінювати тільки власний об'єктивний результат поведінки, а не саму дитину. Наприклад, вони відзначали будинок, побудований дитиною, як дуже красивий, але при цьому не хвалили саму дитину. Замість того, щоб давати дитині прямі накази, які лише викликали її спротив, виховательки Дитячого будинку-лабораторії уже в самому ранньому віці намагалися розумно пояснити, що від неї вимагалось.

У присутності дітей виховательки поводити себе досить стримано. Також вони уникали будь-яких розмов, що не підходили дітям. Віра Шмідт зазначала, що діти не повинні були чути ніяких зауважень щодо особливостей їхнього характеру або поведінки [276, с. 43].

Отже, педагогічна робота у Дитячому будинку-лабораторії була заснована на засадах вільного виховання, у центрі якого перебувала дитина з її біологічними та психічними особливостями. Такий підхід повністю виключав застосування авторитарних методів та моральних настанов і означав повний відхід від дореволюційної офіційної педагогіки.

Педагогічна і психологічна робота у Дитячому будинку-лабораторії були тісно взаємопов'язані. Педагогічна діяльність ґрунтувалась на знаннях психоаналізу, у свою чергу, вона давала психоаналітичному спостереженню чимало матеріалу для висвітлення невирішених проблем і постановки нових.

За період існування Дитячого будинку-лабораторії (1921–1925 рр.) психоаналітики розробили власну методику спостереження за дітьми, зібрали велику кількість записів спостережень за дітьми, фотографій та описів інтимного життя дітей, підготували до випуску публікації своїх досліджень.

У силу історичних умов і репресивних заходів щодо психоаналізу і педології, які склалися у 1930-х роках у Радянському Союзі, всі матеріали і дослідницькі

щоденники фахівців були втрачені. У нашому дослідженні нам вдалося відновити, розшукати і систематизувати окремі частини цих досліджень, які були частково опубліковані у міжнародних журналах з психології та психоаналізу в 1920–30-х роках і не були доступні сучасним науковцям, а окремі матеріали знаходилися в особистих архівах В. Шмідт та І. Єрмакова.

Радянські психоаналітики у 1920-х–30-х рр. (М. Вульф, І. Єрмаков, В. Шмідт, С. Шпільрейн та ін.), намагаючись простежити теорію З. Фрейда про стадії розвитку лібідо маленької дитини, робили власні акценти на важливості емоційних стосунків дитини з першими особами у їхньому житті: матерями і виховательками, акцентуючи увагу на «прихильності і розвитку почуттів любові до матері» як основи розвитку психічно здорової дитини. У їхній роботі простежувалися ідеї ранніх об'єктних відносин, про які ще не писав сам З. Фрейд. Досліджуючи ранні фантазії дитини, простежуючи розвиток її фантазійного мислення, намагаючись зрозуміти психічний сенс дитячих ігор і малюнків, розкрити психологію дитячих капризів, розвиток дитячого мовлення, вітчизняні психоаналітики у 1920-х роках у своїх дослідженнях зосередили увагу на складності розвитку емоційного життя дітей, на тих внутрішніх і зовнішніх конфліктах, які проходить дитина у процесі своєї соціалізації, а також на рекомендаціях для вихователів та педагогів щодо виховання [161, с. 64].

Потрібно відзначити, що упродовж короткого періоду існування Дитячого будинку, в ньому пропрацювала велика кількість співробітників. Дані за 1923 р. свідчать про те, що у той час там працювало 18 працівників, з яких 11 наукових (І. Єрмаков, 8 виховательок з вищою освітою, лікар і секретар) [Цит. за 154, с. 643]. Проте, зважаючи на всю складність поставлених перед ними завдань, колектив Дитячого будинку постійно стикався з проблемами організаційного та особистого характеру. Показовим щодо цього є свідчення, що за три роки у цьому закладі змінилось до 50 виховательок [263, с. 94].

Очевидно, самі педагоги мали для цього вагомі причини, адже у ті голодні роки робота у Дитячому будинку-лабораторії у центрі Москви була досить престижною. У своєму зверненні в кураторій Психоаналітичного інституту

виховательки зізнавались, що вільне статеве виховання дітей викликало у них внутрішні конфлікти, що значно гальмувало роботу і відображалось на стані їх нервових систем [266, с. 205]. Адже це були звичайні педагоги, які в більшості своїй не мали психоаналітичної підготовки, проте виконували серйозну роботу, яка вимагала психоаналітичних теоретичних знань і практичних навичок. Подібний психоаналітичний експеримент, який був організований В. Шмідт, потребував ґрунтовної психоаналітичної освіти, що на той час у радянській державі не могла бути забезпечена.

В. Шмідт у своїх доповідях вказувала, що основна проблема у роботі Дитячого будинку полягала в тому, що у виховательок не було достатньої психоаналітичної підготовки, у багатьох випадках практика випереджала теорію.

У своєму звіті щодо роботи Дитячого будинку-лабораторії у 1924 р. В. Шмідт змушена була визнати загальний занепад роботи Дитячого будинку-лабораторії та повну дезорганізацію колективу. Вона відзначила, що у вихованців немає контакту з виховательками, діти не підкоряються вимогам педагогів, суворий тон не діє, що відповідно призвело до занепаду дисципліни та повної дезорганізації життя дітей. Віра Федорівна зауважувала, що за останні 2–3 місяці діти стали розбещені і вразливі, вороже ставляться до сторонніх дорослих, не підкоряються авторитету педагогів, між ними немає дружніх відносин, а взаємовідносини з вихователькою побудовані на її експлуатації [284, с. 187]. В. Шмідт навела порівняльну таблицю невідповідності тез її доповіді у 1923 р. та реального становища у Дитячому будинку вже у березні 1924 р. (Таблиця 3.2.).

Таблиця 3.2.

Результати роботи з I молодшою групою [271, с. 196]

№ п/п	Тези доповіді (осінь 1923 р.)	Сучасний стан (березень 1924 р.)
1.	Не допускається суб'єктивна оцінка дитини. Похвала і засудження є лише виявом незрозумілих дитині суджень	Останнім часом існує досить афективна оцінка поведінки дитини. До дитини висуваються вимоги, що не відповідають її віку,

	дорослих.	а невиконання призводить до роздратування та засудження з боку виховательки.
2.	Взаємовідносини між вихователькою і дітьми побудовані на взаємній глибокій довірі та повазі один до одного. Авторитет вихователька замінить контактом з дітьми (перенесення).	Немає контакту з вихователькою і немає підкорення її авторитету. Це спричинило занепад дисципліни і повну дезорганізацію життя дітей.
3.	Ніяких покарань і навіть суворого тону не допускається.	Покарань немає, але інколи доводиться застосовувати ізоляцію. Суворий тон застосовується, але на дітей не діє, бо вони не звикли підкорятись авторитету виховательки
4.	Атмосфера, яка оточує дитину, має бути доброзичлива, заснована на повазі всіх членів колективу один до одного.	Атмосфера повна відчуженості і навіть ворожості.
5.	Ласку дитина отримує лише тоді, коли сама цього хоче. Ласка дуже стримана, не допускаються бурхливі вияви любові з боку дорослих.	З'явився сурогат ласки – «шкодування» дітей. Для того, щоб її отримати, дитина мала проявити себе слабкою, а не сильною.
6.	Обмеження мають виходити з обставин життя дитини, не повинні розглядатися як свавілля дорослого.	Обмеження набули характеру свавілля виховательок. Оскільки немає контакту і немає влади авторитету, то діти обмежень не сприймають.
7.	Педагогічний підхід до дитини повинен базуватися на її індивідуальних особливостях.	Індивідуальний підхід до дитини проводиться не систематично і не в усіх випадках, оскільки діти не достатньо вивчені.
8.	Вся зовнішня обстановка, що оточує дитину, має відповідати її віку та потребам.	Зовнішня обстановка не продумана, випадкова.
9.	Іграшки та матеріали мають бути детально продумані і підібрані так, щоб відповідати певній стадії психосексуального розвитку дітей.	Підбір іграшок та матеріалів випадковий, не пов'язаний з теоретичними положеннями про потяги і сублимацію.
10.	Три основні завдання виховання: 1) Зв'язок з реальністю; 2) Привчання до охайності;	1) У теперішній час досить слабкий; 2) Не доведено до кінця;

	3) Шляхи сублімації. Дитяча еротика і її прояви	3) У цілому відбуваються нормально. У сексуальному відношенні діти розвиваються нормально. Підхід у виховательок правильний.
--	--	---

Отже, у доповіді 1924 р. звучить явне розчарування Віри Шмідт результатами роботи Дитячого будинку-лабораторії, яке різко відрізнялося від ентузіазму та запалу, висловленого нею у Відні у вересні 1923 р. щодо психоаналітичного експерименту у Дитячому будинку. Очевидно, педагогічна робота, яка будувалася не на авторитеті, а на контакті вихователя з дитиною, не виправдала себе і призвела до серйозних труднощів.

Аналізуючи такий стан речей, В. Шмідт визначила три основних причини недоліків у роботі виховательок Дитячого будинку-лабораторії за три роки. Перша причина полягала у відсутності методу і плану роботи. Це, на думку Віри Шмідт, спровокувало безсистемність роботи, випадковість завдань, поставлених керівником. Виховательки часто не наважувались проявляти ініціативу і через це не були задоволені результатами своєї роботи. Вирішення цієї проблеми співробітники Дитячого будинку-лабораторії бачили в тому, щоб звернутися до психоаналітиків з проханням виробити план і метод наукової роботи.

Друга причина стосувалася розходження теорії і практики. Ця проблема, відзначала Віра Шмідт, більше стосувалась загальнопедагогічних питань, оскільки на чолі Дитячого будинку стояло авторитетне психоаналітичне керівництво, але не було керівника-педагога, який міг би інструктувати виховательок щодо педагогічних питань.

Окрім зазначеного, причину розходження теорії і практики Віра Шмідт вбачала в тому, що у виховательок не було ані власного психоаналітичного, ані педагогічного підходу до всіх педагогічних питань. Також занепад роботи Дитячого будинку, на її думку, спричинила відсутність будь-яких зв'язків з іншими педагогічними закладами. Виховательки часто замість здійснення аналізу педагогічної роботи займалися копанням в собі, не довіряючи при цьому ні собі, ні роботі і відчуваючи свою провину перед дітьми [284, с. 188].

Третя причина була пов'язана з дезорганізацією колективу, відсутністю розуміння і взаємовідносин між педагогічним, господарсько-технічним, батьківським, дитячим колективами. Причини цього, вважала Віра Шмідт, полягали в тому, що виховательки, не володіючи психологічними знаннями, знаходились у повній залежності від керівника, не могли об'єктивно критикувати свою діяльність і часто допускали помилки у роботі. Матеріали спостережень, які вони збирали, фактично не опрацьовувалися. Тому у педагогів виникало відчуття, що вони його збирають тільки для керівника. У виховательок зростала невпевненість у собі і спротив до написання щоденників.

Варто зауважити, що Дитячий будинок насправді цікавив І. Єрмакова перш за все, як засіб для наукового дослідження. У перспективі своєї діяльності він планував випустити том у серії «Психологічної і психоаналітичної бібліотеки», який відображав би особливості функціонування Дитячого будинку. І в цьому напрямку він різко розходився у поглядах і світогляді з педагогічним персоналом, оскільки у виховательок була педагогічна освіта і їх, очевидно, більше цікавили питання виховання і залучення дітей до соціальної дійсності. Не маючи психоаналітичної освіти і відповідно мислення, вони далеко не завжди розуміли зміст необхідної роботи [263, с. 93].

Однак, виділивши основні причини погіршення роботи персоналу Дитячого будинку-лабораторії, В. Шмідт все ж таки однією з найвагоміших вважала відсутність належної психоаналітичної підготовки у виховательок. Вона відзначала, що навіть пропрацювавши тривалий час у Дитячому будинку, вихователька почувала себе там «як у дрімучому лісі». Адже вона мала все приймати на віру, не маючи можливості перевірити це на собі [275, с. 200]. У зв'язку з відсутністю належних знань, вихователька не могла взятися за будь-яку самостійну роботу та проявити ініціативу, а лише підкорялася чужій волі. В. Шмідт зауважувала, що виховательки постійно жили і працювали у специфічній психоаналітичній атмосфері – лекції, література, засідання, дитячі прояви. Це, зрештою, з часом діяло на їхні комплекси, починало сильно дратувати, адже самі педагоги не пройшли аналіз. Все це тримало їх у постійній

внутрішній напрузі, заважало знаходити правильні педагогічні підходи до дітей, робити грамотні записи спостережень у щоденниках. За свідченнями В. Шмідт, виховательки відчували своє власне безсилля і неповноцінність, невміння налагодити роботу, занурення в себе, почуття вини і повну втрату працездатності. Зрештою, більшість виховательок у психоаналізі бачили свого «злого ворога» і «причину всіх нещасть», що звалились на Дитячий будинок [275, с. 200].

Очевидно, показавши реальні результати роботи, Віра Федорівна хотіла закликати радянську психоаналітичну та педагогічну спільноту до співпраці у нелегкому завданні вироблення плану і методів психоаналітичного виховання. Вона бачила перспективний шлях вирішення цієї проблеми. Для налагодження роботи Дитячого будинку та ліквідації розриву між теорією і практикою, В. Шмідт пропонувала приступити до вироблення методу і плану роботи спільно з Психоаналітичним товариством; налагодити зв'язок з іншими педагогічними організаціями Москви, зокрема, з гуртком Досвідної станції, з товариством Охорони Материнства і Дитинства, педагогічною секцією Державної вченої ради; розпочати в колективі виховательок посилену педагогічну роботу щодо організації часу, зборів, писання щоденників [271, с. 198]. Але подібної співпраці тоді так і не відбулося.

На нашу думку, труднощі у роботі персоналу Дитячого будинку-лабораторії були закономірним явищем у такому досить сміливому, новаторському експерименті. Віра Шмідт, не маючи ґрунтовної психоаналітичної підготовки, зуміла організувати педагогічний колектив на виконання серйозної виховної роботи, згодом визнавши всі переваги і недоліки цієї праці. Однак, не зважаючи на труднощі і помилки, вихователі і науковці Дитячого будинку-лабораторії заклали підґрунтя розвитку вітчизняної психоаналітичної педагогіки. Багато в чому ідеї радянських психоаналітиків щодо розвитку дитини були новаторськими і випереджували ідеї західних психоаналітиків.

3.4. В. Шмідт про підходи і принципи виховання дітей раннього і дошкільного віку

За період роботи у Дитячому будинку-лабораторії Вірою Шмідт була досліджена ціла низка питань, що стосуються психічного розвитку дитини, вироблення основних підходів і принципів виховання дітей раннього і дошкільного віку.

Упродовж декількох років В. Шмідт разом з групою співробітників Дитячого будинку-лабораторії проводила систематичні і комплексні психоаналітичні спостереження за дітьми. Проблеми виховання дітей у творчій спадщині Віри Шмідт реалізувалися через дослідження раннього розвитку дітей, їхніх звичок, особливостей вияву почуттів і захоплень, становлення їхнього характеру і стосунків з іншими. Окрім цього, як ми вже зазначали, вона проводила спостереження за розвитком власного сина Воліка від народження до 6 років (спочатку індивідуально, а згодом у колективі однолітків Дитячого будинку, вихованцем якого з 1,5 року він був).

Теоретичні погляди на дитину з позиції психоаналізу були систематизовані і представлені Вірою Шмідт у праці «Психоаналітичне виховання в Радянському Союзі» (1924 р.) [286] та передбачали такі положення:

1) Наявність у дитини підсвідомого життя, яке потрібно відрізнити від свідомих проявів. Дитина сильніше за дорослого перебуває під впливом підсвідомості. Її свідома особистість розвивається повільно та поступово, кожен дорослий повинен відрізнити несвідомі процеси, розуміти і відокремлювати їх від свідомих проявів. Замість того щоб засуджувати дитину, вихователі повинні допомогти їй подолати їх.

2) Наявність у дитини домінуючого принципу насолоди, який пронизує все її життя. Інстинктивні потяги дитини спрямовані на отримання задоволення та уникнення страждання, не дивлячись на реальний стан речей. І тут завдання педагога полягає у тому, щоб навчити дитину розуміти реальні умови

навколишнього світу та спонукати її до подолання принципу задоволення та заміщення його принципом реальності.

3) У дитини від народження існує доволі насичене сексуальне життя, яке однак, органічно не пов'язане з геніталіями і не має нічого спільного із функцією продовження роду. Інфантильна сексуальність – біологічне утворення, закономірне явище, а її зовнішні прояви є нормальним і закономірним феноменом, з якими доводиться мати справу педагогам.

4) Розвиток сексуального інстинкту дитини відбувається через проходження послідовних фаз. Сексуальні потяги до об'єкта відбуваються одночасно через ряд перетворень, які проходять від аутоеротизму (задоволення різноманітних частин свого тіла) до вибору об'єкта (об'єднання всіх бажань і перенесення на інший об'єкт). Педагоги повинні усвідомлювати, що кожен крок на шляху такого переходу може призвести до придушення природного розвитку або сприяти природному переходу дитини до третьої найвищої стадії розвитку.

5) Наявність у розвитку дитини важливого моменту, який сприяє еволюції примітивних задовольень у вищі форми захоплень (сублімація і витіснення). Сексуальні потяги у дитячому віці можуть відходити від сексуальних цілей і спрямовуватися на вищі, соціальні. Такий процес називається сублімація. Розуміння педагогами інфантильних сексуальних проявів допоможе внаслідок правильної педагогічної поведінки сприяти здійсненню процесів сублімації. Адже у такому випадку більша частина психічної енергії дитини залишиться для здійснення культурних та соціальних цілей, а індивід отримає багатий розвиток.

6) Наявність у дитини прив'язаності до батьків може бути перенесена на осіб, що їх замінюють (вчителів, вихователів, лікарів). У процесі виховання позитивне ставлення до цих осіб використовується для того, аби спонукати дитину поступово відмовитись від принципу задоволення і підкоритись принципу реальності. Проте, з іншого боку, за негативної установки дитина різко зіткнеться з вимогами реальності. Від поведінки вихователя залежить, чи буде це ставлення позитивним, чи негативним. А це, у свою чергу, вимагає серйозної роботи вихователя над самим собою.

7) Психічний детермінізм пронизує все життя дитини, всі прояви її поведінки зумовлені підсвідомим життям [286, с. 41].

Психоаналітичні тези, розроблені В. Шмідт у Дитячому будинку-лабораторії, вперше відкрили нові горизонти сприйняття дитини, ставлення і відкритої, звільненої від власних проєкцій вихователів, роботи з нею. Дитина перестала бути «чистим листом», на якому можна написати все, що завгодно дорослому, перестала бути об'єктом «підслування», була звільнена від амбівалентних «туалетних тренувань» біхевіористичного підходу, і всезнаючого ока ідеального дорослого. Дитина стала об'єктом неупередженого спостереження [161, с. 60]. Однак подібні підходи до розуміння дитини вимагали ґрунтовних психоаналітичних знань та практичної підготовки виховательок Дитячого будинку, чого, на жаль, не було.

Відповідно до психоаналітичних підходів, все оточення дитини у Дитячому будинку було пристосоване до її віку і потреб. Іграшки та матеріали для ігор вибиралися з урахуванням прагнення до діяльності, щоб розвивати дитячу творчість. При виникненні нових потреб відповідним чином змінювалися іграшки і матеріали для ігор.

Принцип пристосування матеріалу до потреби, а не навпаки, цілком відповідав принципу, який лежав в основі сексуальної економіки і який застосовувався до всього суспільного устрою радянської держави. Він полягав у тому, що необхідно пристосовувати не потреби до економіки, а навпаки – економічні інститути до потреб. Вітчизняні аналітики у 20-х роках ХХ ст. були переконані, що ріст дитини відбувається шляхом обмеження значення для неї «принципу задоволення» над «принципом реальності». Однак, вони вважали, що «таке обмеження повинне проводитися самою дитиною й вести її не до почуття слабкості, а до почуття оволодіння, свідомого досягнення» [310].

Таким чином, у Дитячому будинку розкривався сексуально-економічний принцип, обґрунтований відомим психоаналітиком В. Райхом, який полягав у відміні репресивної моралі і позитивному вияві сексуальності. На думку психоаналітика, люди, які витіснили у дитинстві свої переживання сексуального

характеру, у дорослому віці страждають психічними захворюваннями. Кожен хворий несе в собі протиріччя між інстинктом і мораллю, який залишається невіршеним в умовах невротичного витіснення сексуальних переживань. Моральні вимоги, які людина висуває до себе через постійний тиск з боку суспільства, посилюють застійні явища в сексуальній і вегетативній сферах. Оскільки конфлікт в цілому залишається неусвідомленим, то хворий сам не зможе його вирішити [195].

Подібні погляди прослідковувалися і у роботі Дитячого будинку-лабораторії, на противагу принципу морального авторитету, на якому будувалися дитячі садки М. Монтесорі, у яких дітям належало однаково поводитися із незмінним запропонованим матеріалом.

Обговорюючи на семінарах результати отриманих спостережень за дітьми і методи роботи педагогів, В. Шмідт та група психоаналітиків (М. Вульф, І. Єрмаков, С. Шпільрейн та ін.), окрім психоаналітичних підходів, виокремили та сформулювали основні педагогічні принципи роботи у Дитячому будинку, а саме:

1. Необхідність виховання із перших днів життя дитини. Ранній вік – один із найважливіших періодів, коли відбувається закладення всіх можливостей розвитку в майбутньому.

2. Пріоритетність для вихователя у педагогічній роботі не теоретичних міркувань, а реальних спостережень за дітьми.

3. Зорієнтованість діяльності педагога на індивідуальні особливості кожної дитини.

4. Зобов'язаність вихователя уникати суб'єктивних висновків про зовнішні вияви поведінки в дітей (особливо несвідомих намірів) з огляду на концептуальні положення біогенетичного розуміння розвитку дитини.

5. Залежність успіху виховання від виконання трьох важливих умов:

- налагодження довірливих взаємин між вихователем і вихованцем;
- розвиток дитини в колективі своїх однолітків;
- забезпечення сприятливої зовнішньої обстановки, створення здорового з педагогічної точки зору оточення.

6. Необхідність виконання трьох найвагоміших завдань виховання упродовж перших років життя дитини:

- поступове пристосування до вимог реальності;
- опанування дитиною своїх функцій;
- «прокладання шляхів» сублімації інфантильних виявів потягу [286, с. 42].

В. Шмідт зазначала, що зв'язок з реальністю досягається завдяки розвитку та закріпленню у дитини почуття її власної внутрішньої сили. Зовнішні умови повинні бути такими, щоб дитина не відчувала реальність як щось вороже, а радісно розкривалась їй назустріч. Для цього, наголошувала В. Шмідт, потрібно оточити дитину необхідним доброзичливим зовнішнім середовищем та внутрішньою атмосферою, дати їй можливість вільно розкритися і відчути свій зв'язок з реальністю. «Необхідно закріплювати у дітей почуття сили, завдяки повній довірі, ласкавим спокійним ставленням вихователя, глибокій повазі до особистості дитини, відсутності оцінки її поведінки, розумінню її проявів та свідомо прийнятим дитиною обмеженням», – була переконана психоаналітик [276, с. 20].

Наступне важливе завдання, окреслене В. Шмідт, – оволодіння фізіологічними виділеннями. Вона зауважувала, що цей процес має бути пов'язаний зі свідомим ставленням та відмовою дитини від примітивних задоволень заради вищих, культурних. А оволодіння цими функціями – бути побудованим на почутті сили у дитини.

І третє завдання – полегшення можливості сублімації – полягало у створенні для дитини більш культурних задоволень та заміні ними примітивних і некультурних, пов'язаних з її первинними інстинктами [276, с. 34].

Вірою Шмідт був проведений ґрунтовний аналіз педагогічної діяльності вихователів у Дитячому будинку-лабораторії та виокремлено основні принципи роботи педагогічного персоналу, а саме:

1. Заборона покарань та розмов суворим тоном.
2. Заборона надмірного вияву ніжності і ласки до дітей.

3. Заборона бурхливих виявів любові дорослими, які швидше слугують для задоволення дорослих, а не для потреб дітей.
4. Заборона суб'єктивного оцінювання дітей, що не зрозуміле дітям і слугує лише для задоволення честолюбства та почуття власної гідності дорослих.
5. Оцінювання не самої дитини, а результатів її діяльності.
6. Дотримання максимальної стриманості у присутності дітей.

Отже, принципи роботи з дітьми, запропоновані російськими психоаналітиками у 1920-х роках, були досить тісно пов'язані з ідеями гуманістичного виховання дитини в умовах соціального середовища, що наближує розуміння процесу розвитку і виховання до антропологічних ідей К. Вентцеля, К. Ушинського, а також – до ідей культурно-історичної теорії Л. Виготського [160, с. 124]. Зокрема, відомий вітчизняний учений К. Вентцель закликав «звернути увагу на внутрішню людину, що формується в дитині». Це означало створення культу дитини, тобто людини, що вільно розвивається в усіх напрямках, «на всіх стадіях її життя, починаючи з моменту народження». Тому метою виховання, на думку вченого, має стати «жива людина», «людина, в якій вільний розум, відчуття і воля; людина, що вдає із себе гармонійне ціле; людина природна і етична»; людина, в якій з розвитком власної індивідуальності розвиваються і суспільні відчуття [27, с. 52]. Подібних поглядів дотримувався і всесвітньо відомий педагог К. Ушинський. Учений визначив вищою метою виховання всебічний розвиток особистості, формування гармонійних взаємин особистості та суспільства. Зокрема, К. Ушинський сформулював принцип своєї педагогічної антропології, вважаючи, що, перш ніж приступити до вивчення педагогіки у вузькому сенсі, педагог повинен дізнатися все про предмет свого виховного впливу – про людину. Серед головних джерел своєї педагогічної теорії він виділяв психологію і фізіологію, підкреслюючи особливу роль психології [239].

Схожість принципів роботи Дитячого будинку-лабораторії прослідковуються і з культурно-історичною теорією Л. Виготського. У цьому підході Л. Виготський

розглядав соціальне середовище не як один із чинників, а як головне джерело у розвитку особистості. У розвитку дитини, зауважує він, існує дві переплетені лінії. Перша – пов'язана із шляхом природного дозрівання, а друга – полягає в оволодінні культурою, способами поведінки і мислення. Згідно теорії Л. Виготського, розвиток мислення та інших психічних функцій відбувається, у першу чергу, не через їх саморозвиток, а через використання дитиною «психологічних знарядь», шляхом оволодіння системою знаків-символів, таких як мова, письмо, система рахунку [111].

Таким чином, проаналізувавши основні концепції щодо виховання дітей у працях згадуваних науковців, можемо зробити висновок, що педагогічні підходи у Дитячому будинку-лабораторії не розвивалися відокремлено, а перебували у тісному взаємозв'язку з основними ідейними напрацюваннями відомих тогочасних вітчизняних психологів і педагогів, за якими в центрі виховного процесу перебувала дитина зі своїми психічними і фізіологічними властивостями, тісно пов'язана із соціальним середовищем.

Особливістю виховання дітей у Дитячому будинку-лабораторії було те, що В. Шмідт намагалася застосувати психоаналітичні положення щодо виховання дітей у колективі, а не індивідуального виховання окремої особистості. Це було пов'язано з тим, що у 1920-х роках ідея виховання дітей у колективній діяльності була частиною комуністичної ідеології, яка стверджувала, що соціальне суспільство засноване на принципах колективізму.

В. Шмідт була переконана, що саме в колективі проходить повноцінний розвиток особистості дитини, її соціалізація, реалізується принцип підпорядкування особистих інтересів інтересам групи. Вона стверджувала, що дуже важливим у роботі Дитячого будинку-лабораторії було питання виховання дитини в колективі. Проте кількість дітей для кожного вікового періоду мала бути відповідною і не перевищувати певної норми. Адже у протилежному випадку це вже буде не колектив, а юрба, дитина не зможе нормально розвиватися і в неї не буде потрібного зв'язку з реальністю [276, с. 13].

За спостереженнями В. Шмідт, для дітей, що жили у Дитячому будинку-лабораторії у віці 1–1,5 роки, колектив складала 4 особи, у віці 2-х років – 5 осіб, у віці 3-х – 6 осіб. У такому колективі, на її думку, діти прекрасно себе почували. Вони не заважали одне одному, могли гратися окремо і всі разом. Діти були дуже прив'язані одне до одного, почували себе нерозривним цілим і набагато легше піддавалися дисциплінуванню [там само].

Особлива увага у Дитячому будинку-лабораторії, за свідченнями В. Шмідт, приділялась всіляким обмеженням, пов'язаним з життям дітей у колективі. Адже бійки, сварки, відбирання іграшок дуже часто відбувалися серед маленьких дітей, які живуть лише своїми інстинктивними потягами до задоволення.

Підхід до таких проявів у Дитячому будинку полягав у тому, що вихователі ставились до них стримано і спокійно, нікого не сварили, доброзичливо ставились до всіх (до кривдників і до ображених). Така позиція пояснювалася тим, що бійки не є проявами злої волі дитини, її свідомого прагнення зробити комусь боляче. «Це просто вияв її інстинктивних садистських прагнень, закладених в кожному, але у хлопчиків – набагато сильніше, ніж у дівчаток. При цьому ні заборони, ні повчання не допоможуть, тому що діти у такому віці ще не розуміють цього», – була переконана Віра Федорівна [276, с. 17].

В. Шмідт виокремила у роботі вихователів певні способи полегшення дитині приймати необхідні життєві обмеження, а саме: а) вимоги повинні виходити із щоденних умов життя і розпорядку Дитячого будинку, а не проявлятися як свавілля дорослого; б) вихователі повинні розумно пояснити дитині, чого від неї вимагають замість безпосередніх наказів, які лише викликають спротив; в) дитина повинна через любов до вихователя відмовитись від задоволення певних потягів. Це, на думку В. Шмідт, дає їй усвідомлення власної сили, не порушує непокірність; г) пристосування до реальності легше вдається дітям із сильним почуттям власної гідності та незалежності [286, с. 45].

В. Шмідт згадувала, що серед дітей у Дитячому будинку-лабораторії досить часто траплялися випадки відбирання іграшок. У такому разі, стверджувала психоаналітик, потрібно було повернути їх тому, хто грався. При цьому всі

зусилля вихователька мала спрямувати на те, щоб той, хто забрав, сам повернув іграшку. Це, на думку Віри Шмідт, давало дитині величезне відчуття своєї внутрішньої сили, можливості перемогти свої підсвідомі потяги, і вона відмовлялася від маленького задоволення володіння іграшкою [276, с. 18].

В. Шмідт згадувала, що у Дитячому будинку часто відбувалися подібні випадки, а після повернення іграшки можна було спостерігати спільну гру нею і «кривдника», і «ображеного». Обоє при цьому почували себе сильними та задоволеними, а це, на думку психоаналітика, було однією з найкращих умов для розвитку «соціальних зв'язків та зв'язку з реальністю» [276, с. 18].

Ще один важливий момент, пов'язаний з колективним життям, на який зверталася увага у Дитячому будинку-лабораторії, за свідченнями В. Шмідт, було сильне почуття власності у маленьких дітей. Дослідниця зауважувала, що надмірне почуття власності і жадібність – це не риси характеру, а лише певна стадія у розвитку дитини. Вона вважала, що якщо правильно до неї підійти, то власницькі прагнення дитини можуть перейти у вищі, культурні форми – перетворитися у повагу та бережливе ставлення до своїх, чужих та суспільних речей. Але за неправильного підходу, вказувала В. Шмідт, «дитина може зупинитись на цій стадії розвитку і залишитися із власницькими рисами на все життя [там само].

У Дитячому будинку правильним вважалось знову ж спокійне ставлення з боку педагога, цілковите розуміння та повага до цієї риси характеру дитини. Вихователі не оцінювали поведінки дитини. Вони розуміли, що обмеження буде здійснено самим колективом і це краще допоможе їй впоратися з собою і зрозуміти, що тут лежить межа її вимогам і бажанням. Віра Шмідт була переконана, що через певний час дитина свідомо зможе відмовитись від чогось на користь іншої дитини або колективу. Таким чином, за свідченнями дослідниці, у Дитячому будинку-лабораторії відбувався позитивний вплив організованого колективу на формування та розвиток загальнолюдських рис характеру і цінностей окремої особистості.

В. Шмідт писала, що у Дитячому будинку часто траплялися випадки, коли улюблена іграшка однієї дитини за мовчазною згодою колективу всіма визнавалась як її власність. Таку іграшку ніхто не брав без її згоди і віддавали без протестів за першою вимогою власника. В. Шмідт відзначала, що згодом дитина до неї ставала байдужою та іграшка знову ставала власністю колективу. Віра Федорівна відзначала, що у цьому випадку вже проявлявся більш високий рівень розвитку дитини. У неї відбувалося усвідомлене розуміння, що є не лише «моє», але й «твоє» і ставлення з повагою до «твого», тобто до чужих речей, вміння колективу обмежити себе заради інтересів одного із своїх членів [276, с. 18].

Про те, що такий підхід у вихованні був дієвим, свідчить інтерв'ю вихованця цього будинку, Володимира Шмідта (Воліка). Він згадував, що між дітьми майже ніколи не було ніяких серйозних конфліктів. Рідко били один одного чи обзивались [272, с. 120].

У відносинах дітей одних з одними переважали взаємні симпатія та доброзичливе ставлення. В. Шмідт відзначала, що такі благополучні відносини можуть бути досягнуті лише у тому випадку, коли кількість вихованців для кожної вікової групи не перевищувала норму. Адже дитина повинна відчувати себе членом певного суспільства, а не індивідумом, поглинутим масою. Суспільне життя тільки тоді благополучно впливає на дитину, коли вона відчує, що всі члени суспільства перебувають у гармонії один з одним [286, с. 43].

Ще одна особливість перебування дітей у колективі була пов'язана з трудовим вихованням. За свідченнями В. Шмідт, вихованці Дитячого будинку-лабораторії самі одягалися і роздягалися після і перед сном, вмивалися і розчісувалися, по черзі накривали на стіл та прибирали після їжі, мили чайний посуд і підмітали навколо стола. Все це входило у їхні щоденні обов'язки. Аналіз численних спостережень В. Шмідт свідчить про те, що діти робили це із задоволенням.

Із записів спостережень Віри Шмідт та інших вихователів Дитячого будинку-лабораторії можна допустити, що життя дітей у психоаналітичному експериментальному закладі було заповнене різним змістом, вони жили спільною

дружною сім'єю, гралися, привчалися до праці, вчилися жити спільними інтересами та спільно діяти. В. Шмідт відзначала, що найулюбленішими іграми дітей були «мама і діти» та «автомобіль».

Наведені приклади спостережень В. Шмідт із життєдіяльності дітей віком до трьох років свідчать про те, що у них проявлялись соціальні почуття до своїх однолітків. Однак, на думку дослідниці, егоїстичні прагнення дітей у цьому віці переважали над всіма іншими. Просвітителька була переконана в тому, що свобода, надана дітям для задоволення їхніх сексуальних потягів, не перешкоджала їх нормальному розвитку [281, с. 80].

В. Шмідт стверджувала, що лише через виховання в колективі і кризь колектив, через забезпечення сприятливої зовнішньої обстановки, а також через реалізацію правильного підходу до прояву сексуальних дитячих інстинктів можна сформувати здорову особистість, повноцінного члена суспільства.

З колективним вихованням пов'язана проблема соціалізації дитини раннього віку, яку також досліджувала В. Шмідт. Процес природної соціалізації трактувався нею як вияв у дитини потягу до пізнання. Це відображено у публікації В. Шмідт «О развитии Wissenstrieb'a у одного ребенка», де описані результати спостережень за своїм сином Воліком. Важливо, що ця праця вперше була надрукована у журналі «Imago» у 1930 р. в перекладі з російської мови. Російськомовна версія статті до недавнього часу зберігалася в особистому архіві дослідниці.

Аналізуючи записи щоденників, В. Шмідт виділила чотири періоди розвитку у дитини потягу до пізнання навколишнього світу: 1) 1–2 роки – дитині властива первинна орієнтація у навколишньому світі, що безпосередньо її оточує; 2) 3 роки – у дитини проявляються інтереси, пов'язані з дослідженням власного тіла, його тілесних функцій і різноманітних мускульних відчуттів; 3) 4–5 років – розвиваються відносини «Я і Світ». Перед дитиною постають дві основні проблеми: проблема народження і смерті. В той же час з'являється прагнення дізнатись, як влаштоване тіло людей, що її оточують; 4) 5–6 років – у дитини

проявляється інтерес до суспільного та соціального життя. Вперше у цей період з'являються питання про Бога і влаштування світу [282, с. 148].

В. Шмідт відмічала, що пізнання дитиною навколишнього світу упродовж кожного періоду відбувається за допомогою окремих ерогенних зон. Спочатку такими зонами є рот, очі, вуха, руки. Відчуття, отримані через них, слугують водночас засобом для задоволення певної ерогенної зони – смоктання, споглядання, слухання, випадкові доторки.

В. Шмідт зауважувала, що спочатку голод, а потім прагнення заволодіти певним предметом штовхає дитину на агресивні дії, спрямовані на те, щоб схопити і з'їсти, тобто заволодіти у прямому і примітивному значенні цього слова. Через певний період замість того, щоб схопити і з'їсти, дитина вже вивчає предмет, ніби володіє ним за допомогою дослідження, порівняння з уже знайомими предметами [282, с. 149].

Другий період, зазначений В. Шмідт, розпочинається на третьому році життя. Цей рік характеризується інтенсивним розвитком мовлення дитини. У неї з'являється можливість задавати питання, які теж проходять певні стадії розвитку.

Проводячи спостереження за своїм сином, В. Шмідт зазначала, що після двох років дитина питає «Що це?», в кінці третього року – «Чому?» і «Хто зробив той чи інший предмет?». У цей період дитину цікавлять певні органи та їхні функції як у неї самої, так і в інших дітей, батьків і тварин [282, с. 151].

Упродовж третього періоду, приблизно з початку 4-го року, за спостереженнями В. Шмідт, дитина уже сама може поставити перед собою проблему і домагатися її досягнення. Це вказує на те, що у неї виникає свідомо розумова праця. Інтереси і питання дитини стосуються власної особистості. Віра Федорівна вказувала, що їх можна поділити на три групи: 1) «Звідки я взявся?» 2) «Як я влаштований?» 3) «Як може статися, що я помру?»

Вагомий інтерес щодо розкриття позиції матері до проявів дитини представляють численні діалоги В. Шмідт зі своїм сином, наведені із її щоденника. Аналіз їхнього змісту дозволяє побачити, що мати спокійно ставилась до питань дитини щодо зачаття і народження. В. Шмідт намагалася чесно і

зрозуміло дати на них відповідь. Вона вважала, що в цьому немає нічого непристойного і аморального. Навпаки, дослідниця зауважувала, що коли дитина не може самостійно вирішити питання, пов'язані з її народженням, то впадає в афективний стан (так само як при незадоволенні будь-якого потягу), а вирішення цього питання призводить до розрядки афекту, до повного задоволення [282, с. 158].

Подальші спостереження В. Шмідт вказують на те, що на шостому році життя, тобто вже упродовж четвертого періоду, у дитини розпочинається витіснення едипового комплексу. Це спрямовує її потяг до пізнання на питання, пов'язані з правлячими особами («питання про В. Леніна і Л. Троцького, хто такий був цар?»), війною і боротьбою («питання про громадянську війну, хто такі червоні, хто білі? Як вони воювали? Хто переміг? Що таке революція?»), міліціонерами та в'язницями («За що садять у в'язницю? Що роблять у в'язниці засуджені? Кого заарештовує міліціонер?»). В. Шмідт вбачала зв'язок цих питань з розвитком едипового комплексу (інтерес до батька, агресивність щодо нього і покарання за це) [там само, с. 167].

В описі спостережень за Воліком важливими є відомості, які ілюструють цей період розвитку пізнання дитини у зв'язку з вирішенням питання про існування Бога. В. Шмідт писала, що хлопчик, задавши питання «Хто такий Бог і чому він живе на небі, а не на землі?», отримав чіткі пояснення. Наступного разу, почувши слово «Бог», говорив: «Хтось вигдав, що бог живе на небі, а там виявляється, лише повітря, а так ні одна людина жити не може». При цьому Віра Федорівна відзначала, що слово «людина» – вже був продукт власного мислення дитини, а ідея про надприродну істоту йому стала далекою. Дослідниця писала, що весною у 1926 р., коли Воліку виповнилося 6 років, над ним був проведений юнгіанський асоціативний експеримент, «коли в якості подразника було промовлено слово «Бог», то прозвучала нехайна, чітка відповідь: «нема на світі» [282, с. 168]. В. Шмідт зауважувала, що на основі такої відповіді у 6-річному віці, вона не знає, як будуть далі розвиватися у дитини погляди на Бога. Але вона виражала впевненість – «завдяки повному атеїзму не лише батьків, а й всього плану

виховання дітей у Радянському Союзі, образ ідеального батька стане для Воліка пов'язаним не з богом, а з якимсь іншим іменем, більш близьким по духу у теперішній час» [там само]. Цей приклад яскраво ілюструє революційно-атеїстичні погляди В. Шмідт, а також її прихильність до існуючої влади. Зауважимо, що стаття була надрукована у німецькому журналі у 1930 р., в той час, коли в СРСР встановлювалось єдиновладдя Й. Сталіна.

У результаті численних спостережень і фактичних записів В. Шмідт прийшла до висновку, що потяг до пізнання поступово виростає із потягу до оволодіння. Поступово дитина оволодіває предметом за допомогою пізнання. В. Шмідт запропонувала наступну схему розвитку потягу до пізнання: 1) подивитись – схопити – з'їсти – оволодіти; 2) подивитись – схопити – доторкнутись, познайомитись – оволодіти; 3) роздивитись – спитати – зрозуміти, дізнатись – оволодіти; 4) поставити проблему – спитати і дослідити самотійно – пізнати – оволодіти. Тобто, метою і об'єктом потягу до пізнання є оволодіння предметом за допомогою пізнання [282, с. 170].

В. Шмідт відмічала, що нормальний розвиток потягу до пізнання залежить, у першу чергу, від правильного розвитку гальмуючих процесів у центральній нервовій системі, які впливають на правильний хід розвитку моторних проявів дитини, а через них – на правильну сублімацію потягу до оволодіння і його сексуальних компонентів. За свідченнями В. Шмідт, після сублімації потягу до оволодіння, всі задоволення, пов'язані з ним, повністю переходять до формування потягу до пізнання [282, с. 172].

Інтенсивність проявів потягів до пізнання, згідно зі спостереженнями В. Шмідт, проявляється індивідуально і залежить від особливостей дитини, заснованих на її конституції і спадковості. Дослідниця вказувала на значення «правильного виховного та освітнього середовища» для нормального процесу розвитку дитини [там само].

Дотримуючись поглядів позитивного ставлення до проявів дитячої сексуальності, Віра Шмідт вважала, що діти в період до статевого дозрівання не є асексуальними, а живуть «дуже багатим сексуальним життям», яке, безперечно,

відрізняється від дорослої (тобто фізіологічної) сексуальності [347]. Виховательки виявляли надзвичайно терпиме, спокійне, обережне ставлення до сексуальних проявів дітей у Дитячому будинку-лабораторії, розуміючи їх як прояв підсвідомих інстинктів.

В. Шмідт особливе місце у процесі організації виховання дітей відводила механізму здійснення процесу сублімації. Варто зауважити, що це поняття у розробленій З. Фройдом концепції психоаналізу, розглядалося як один із видів трансформації інстинктивного потягу (лібідо), протилежний витісненню. Він визначав сублімацію як процес перенаправлення сексуальних інстинктів в акти більш високої соціальної цінності, які є «особливою прикметою культурного розвитку; це те, що дає можливість вищим формам психічної діяльності, таким як наукова, художня або ідеологічна, відігравати таку важливу роль у цивілізованому житті» [252].

Згідно теорії З. Фрейда, коли дитина не може справитись зі своїми інстинктивними потягами і в той же час – не може їх задовольнити, соромлячись чи боячись покарання, то заборонене бажання витісняється зі свідомості у підсвідомість. Ці бажання в подальшому перетворюються у різноманітні невротичні симптоми (нав'язливі дії, нервові сипання, страхи та ін.). У цьому полягає причина важких захворювань. Діти, у яких є ці симптоми, у подальшому стають невротиками [там само].

Віра Шмідт була переконана, що дітей неможливо ніякими педагогічними впливами і навіть покаранням відучити від певних «поганих звичок», оскільки це не звички, а лише сильна потреба задовольнити певні внутрішні подразнення. «І тут перед педагогом стоїть завдання допомогти перевести дитині її некультурні потяги у культурне русло і стати соціальною особою», – стверджувала психоаналітик. Але при цьому В. Шмідт зауважувала, що «такий шлях вимагає від педагога великої витримки і спокійного ставлення до всіх сексуальних проявів у дітей» [268, с. 16]. Вона стверджувала, що якщо дорослі, а так часто трапляється, негативно реагують на сексуальну поведінку дітей, забороняють їм задовольняти

інстинктивні бажання, залякують або карають їх, то наслідки такого виховання будуть несприятливими для подальшого розвитку і психічного здоров'я дитини.

Віра Шмідт була переконана, що завдяки особливому психічному механізму сублімації, інстинктивні прояви дитини можуть переходити від нижчих, примітивних форм, які зводяться до самозадоволення, до більш високих, культурних форм, які теж приносять задоволення, але мають суспільне значення та цінність. «Наприклад, садистські захоплення дитини: ламати, бити, різати – поступово сублімуючись, можуть у майбутньому дати поштовх людині до заняття хірургією. А це вже не лише культурна форма, але цінна і суспільно корисна діяльність», – відзначала Віра Федорівна [276, с. 11].

На думку дослідниці, сублімовані потяги є могутнім поштовхом вільного розвитку особистості. Але коли вихователь занадто рано втручається у природній шлях розвитку дитини та, ігноруючи важливі сторони її психіки, хоче силою «витіснити» підсвідомі прояви та «залучити до культурного життя», – процес витіснення розпочинається набагато раніше і у більших масштабах. «Саме витіснені, а не сублімовані потяги діють впродовж всього життя. І для того, щоб не допустити їх у свідомість, людині потім доводиться витратити дуже багато психічних сил та енергії. Подальший її психічний розвиток припиняється і вона на все життя зберігає цілий ряд інфантильних рис. Звідси виникають неврози, істерія та інші психічні захворювання» – була переконана В. Шмідт [там само]. Саме тому у Дитячому будинку-лабораторії практикувалося спокійне, терпиме ставлення до інстинктивних дитячих проявів.

Аналізуючи результати спостережень у Дитячому будинку-лабораторії, В. Шмідт стверджувала, що правильне сексуальне виховання дитини може відбуватися лише на фоні правильного педагогічного підходу до виховання взагалі. Вона зазначала, що всі зовнішні фактори, які впливають на розвиток дитини можна поділити на дві групи: 1) дорослі, які оточують дитину; 2) зовнішня обстановка, умови життя. У дитячих закладах сюди додається ще одна важлива група – вплив організованого дитячого колективу [268, с. 23]. Саме цей аспект

особливо враховувався і досліджувався персоналом Дитячого будинку-лабораторії.

На основі власного досвіду роботи з дітьми В. Шмідт зробила висновок про те, що найважливіші проблеми у ранньому віці, які пов'язані з дитячою сексуальністю, це – смоктання пальців, неохайність та онанізм. У результаті численних спостережень за вихованцями Дитячого будинку-лабораторії дослідниця піднімала важливу для батьків і педагогів проблему смоктання пальців у ранньому дитячому віці. Так, у статті «Значение сосания груди и пальца для психического развития ребенка» [274], яка вперше була опублікована у журналі «Imago» у 1926 р. учена представила результати своїх досліджень. В. Шмідт, зокрема, зауважувала, що смоктання пальців та інших предметів є закономірним явищем у певний період дитячого розвитку, яке не є поганою звичкою, а навпаки сприяє інтелектуальному розвитку дитини, знайомить її з навколишнім світом та власним тілом. Віра Федорівна була переконана, що заважаючи дитині смоктати пальці, дорослі створюють їй осередок неприємних подразнень, які притягують до себе її увагу і не дають можливості вільно, нормально розвиватися. «Якщо дати дитині повну свободу у цьому відношенні, створивши їй педагогічно правильну обстановку, то в результаті вона сама перестане цим займатися. Дитина нормально та безболісно перейде в іншу стадію розвитку, сублімує це захоплення, і воно втратить для неї цінність», – стверджувала дослідниця [274, с. 25].

В. Шмідт виокремлювала педагогічні заходи, що стосувалися смоктання пальців: 1) не перешкоджати дитині смоктати пальці; 2) дати можливість поступово сублімувати цей потяг за допомогою різноманітного матеріалу, іграшок, які повинні відповідати віку і потребам дитини; 3) оточити дитину любов'ю та увагою, але при цьому нічим не обмежувати її самостійності та активності; 4) уважно стежити за розвитком дитини і вчасно давати потрібний матеріал, при цьому надмірно не втручаючись в життя і діяльність дитини, особливо не пригнічуючи її ініціативу [274, с. 26]. Однак, дослідниця зауважувала, коли дитина продовжує смоктати пальці до трьохрічного віку, то з

нею варто поговорити на цю тему. Але В. Шмідт застерігала батьків і вихователів ні в якому разі не засуджувати і не залякувати дитину, а з'ясувати разом з нею, що заняття, яким вона займалась, будучи маленькою, тепер вже не має сенсу, коли вона виросла. «Якщо у дитини немає ніяких внутрішніх затримок у психосексуальному розвитку, то вона почне слідкувати за собою і поступово залишить це заняття», – була переконана В. Шмідт. При цьому вона зауважувала, що у випадку переходу смоктання пальців у патологічну форму, потрібно звернутися за допомогою до лікаря-психоаналітика, але ні в якому разі не слід карати дитину, бо це призведе до захворювання неврозом. Віра Федорівна відстоювала позицію, що «нехай краще дитина смокче пальці, ніж захворіє неврозом через неправильний підхід педагогів і батьків» [там само, с. 27].

Наступна проблема, на яку зверталась особлива увага у Дитячому будинку-лабораторії і яка також була причиною багатьох непорозумінь між дітьми та дорослими, – це дитяча неохайність. В. Шмідт зауважувала, що у випадках прояву неохайності, дитина керується інстинктивними потребами. «Але тут, стверджувала В. Шмідт, – потрібно дуже обережно та уважно ставитись до дитини. Потрібно пам'ятати, що їй дуже важко відмовитись від цього задоволення. Звісно, що дитина повинна це зробити, але добровільно і свідомо, а не насильницьким способом». Віра Шмідт доводила, що це може відбутись тільки після двох років [там само].

Дослідниця зауважувала, що нехай краще дитина довше привчається, проте сама оволодіє собою і відмовиться від примітивних задоволень, відчує себе достатньо сильною для цього, ніж витіснить їх, підкорюючись дорослим, і на все життя збереже у підсвідомості почуття вини і власної слабкості [274, с. 30].

Одним з важливих напрямів дослідження В. Шмідт у Дитячому будинку-лабораторії було вивчення дитячого мовлення. Дослідниця наголошувала, що у розвитку дитини є період, коли вона не просто вчиться, але й творить, коли її розмови ще не стали простим наслідуванням дорослих, а є відображенням і продуктом її власних думок і переживань. Саме на цій стадії В. Шмідт намагалась записати безпосередні дитячі висловлювання «для себе», а не для дорослих,

напоказ, «оскільки вони дозволяють простежити розвиток мислення і мовлення дитини у цей період» [там само, с. 12].

Уривки спостережень за дитячим мовленням до п'ятирічного віку В. Шмідт представила у праці «Дети говорят» [267]. Всі описані у ній діти – вихованці Дитячого будинку-лабораторії. В. Шмідт у цій праці описала дитячі висловлювання, які стосувалися простих дитячих розмов, пісень, ігор, дитячих уявлень, бажань все знати, розмов у колективі, а також розмов, які виражали уявлення дітей, як маленьких громадян країни. Під час запису дитячих розмов в колективі дослідниця звертала увагу на формування у них таких рис, як співпереживання, відчуття справедливості, лідерських якостей. Аналізуючи дитячу мову під час ігор, В. Шмідт відмічала невичерпну фантазію дітей, адже «все що вони бачать і переживають, творчо перетворюється в гру» [267, с. 25].

В описаному вище дослідженні Вірою Шмідт розвитку дітей раннього і дошкільного віку відображено процес соціально-культурного розвитку дитини з урахуванням її конституційного та біологічного компонентів, та простежуються теоретично близькі ідеї до культурно-історичної теорії Л. Виготського [111].

Результати численних спостережень та наукових узагальнень щодо проблем виховання дітей у спадщині В. Шмідт, дають змогу окреслити особливості їх психічного розвитку. В. Шмідт представила цінний матеріал для педагогів та психологів щодо виховання, яке б сприяло гармонійному, природному, повноцінному розвитку дитини.

Висновки до третього розділу

У розділі висвітлено специфіку виховання дітей у радянському освітньому просторі 20-х років ХХ ст.; розглянуто внесок дослідниці в організацію виховання дітей у Дитячому будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність» (1921–1925 рр.); проаналізовано погляди В. Шмідт на особливості роботи вихователів, розкрито загальнопедагогічні та психоаналітичні підходи В. Шмідт до організації

виховання дітей раннього і дошкільного віку, зокрема колективного і корекційного.

З'ясовано основні чинники, які визначали специфіку організації радянського виховного простору 20-х років ХХ ст., тобто періоду найбільшої науково-педагогічної активності В. Шмідт. У процесі аналізу відповідної літератури й архівних джерел встановлено зумовленість особливостей виховання дітей у радянській державі у 20-ті роки ХХ ст. кризою перехідного періоду в країні, високими показниками дитячої смертності й безпритульності та злочинності. На систему освіти окресленого періоду покладали завдання пошуку нових форм і методів навчання та виховання дітей, детерміновані вимогами нових соціально-політичних реалій, які передбачали виховання «будівників» і «захисників» комунізму з «новим революційним мисленням». Такі завдання слугували предметом досліджень із педології, рефлексології, психотехніки та психоаналізу, досить поширених у радянській педагогіці 20-х рр. ХХ ст. і підтримуваних владою.

В. Шмідт зосередилася на вивченні ролі організованого виховання дітей, починаючи із дошкільного віку; вважала доцільним створення дошкільних установ для дітей, позаяк організація таких уможливить прихід дітей до школи із певним запасом навичок, досвіду, «часто грамотними».

У дослідженні з'ясовано, що В. Шмідт здійснила вагомий внесок в організацію та функціонування психоаналітично зорієнтованого закладу – Дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність» (1921–1925 рр.), метою функціонування якого було застосування психоаналітичних положень до виховання дітей раннього та дошкільного віку та розроблення науково обґрунтованої психоаналітичної педагогіки. Перед колективом закладу стояли завдання вирішення питань суспільного виховання психічно здорових дітей із позиції психоаналізу; організація науково-теоретичних досліджень у галузі психоаналізу; проведення роботи з педагогічним персоналом щодо використання результатів нових наукових досліджень із психоаналізу у практиці суспільного виховання. Особливістю діяльності Дитячого будинку було те, що більшість його

вихованців складали діти партійних високопосадовців. В. Шмідт відповідала за майже всю роботу закладу, зокрема займалася організацією та проведенням спостереження за життєдіяльністю дітей і вихователів Дитячого будинку-лабораторії.

У розділі виокремлено й схарактеризовано запропоновані В. Шмідт психоаналітичні підходи до системи виховання дітей у Дитячому будинку-лабораторії, а саме: наявність у дитини підсвідомого життя, що потрібно відрізнити від свідомих виявів; наявність у дитини домінуючого принципу насолоди, який пронизує все її життя; розвиток сексуального інстинкту дитини, який має декілька фаз; наявність у дитини процесів сублимації і витіснення; наявність у дитини прив'язаності до батьків, яка може бути перенесена на осіб, що їх замінюють (учителів, вихователів, лікарів); психічний детермінізм, який пронизує все життя дитини, всі вияви її поведінки.

Визначено сформульовані В. Шмідт педагогічні принципи виховання в Дитячому будинку-лабораторії, як-от:

1. Необхідність виховання із перших днів життя дитини. Ранній вік – один із найважливіших періодів, коли відбувається закладення всіх можливостей розвитку в майбутньому.

2. Пріоритетність для вихователя у педагогічній роботі не теоретичних міркувань, а реальних спостережень за дітьми.

3. Зорієнтованість діяльності педагога на індивідуальні особливості кожної дитини.

4. Зобов'язаність вихователя уникати суб'єктивних висновків про зовнішні вияви поведінки в дітей (особливо несвідомих намірів) з огляду на концептуальні положення біогенетичного розуміння розвитку дитини.

5. Залежність успіху виховання від виконання трьох важливих умов:

- налагодження довірливих взаємин між вихователем і вихованцем;
- розвиток дитини в колективі своїх однолітків;
- забезпечення сприятливої зовнішньої обстановки, створення здорового з педагогічної точки зору оточення.

6. Необхідність виконання трьох найвагоміших завдань виховання упродовж перших років життя дитини:

- поступове пристосування до вимог реальності;
- опанування дитиною своїх функцій;
- «прокладання шляхів» сублімації інфантильних виявів потягу.

Визначено диференційовані В. Шмідт основні принципи роботи вихователів: заборона покарань і розмов суворим тоном; заборона надмірного вияву ніжності й ласки до дітей; заборона бурхливих виявів любові дорослими, які швидше слугують для задоволення дорослих, а не для потреб дітей; заборона суб'єктивного оцінювання дітей, що не зрозуміле дітям і слугує лише для задоволення честолюбства та почуття власної гідності дорослих; оцінювання не самої дитини, а результатів її діяльності; максимальна стриманість у присутності дітей.

Обґрунтовано важливість у творчій спадщині В. Шмідт осмислення проблеми колективного виховання дітей. З'ясовано, що формування психолого-педагогічних поглядів В. Шмідт на виховання відбувалося в контексті комуністичній ідеології з її постулатами про фундаментальність для соціального суспільства принципів колективізму та про визнання нормою життя в ньому відповідальності перед колективом, підпорядкування інтересів особистості інтересам колективу. Тому дослідниця вважала, що саме в колективі можливі повноцінний розвиток особистості дитини, її соціалізація, реалізація принципу підпорядкування особистих інтересів інтересам групи. Емпіричним шляхом В. Шмідт визначила оптимальну для кожного вікового періоду кількість дітей у колективі. У разі перевищення такої оптимальної кількості вже буде не колектив, а юрба, в якій дитина не зможе нормально розвиватися та не набуде потрібного зв'язку із реальністю.

В. Шмідт зібрала значний дослідницький матеріал про ранній розвиток дітей, їхні звички, особливості вияву почуттів і захоплень, про виховання їхнього характеру та взаємин з іншими тощо. Педагог вивчала проблему виховання дітей у нормі й за відхилень у розвитку; питання про шкідливий вплив на формування

психічного розвитку дитини, обґрунтовуючи, що несприятливі умови формують психопатоподібні вияви поведінки дитини. В. Шмідт довела, що не тільки різні діти по-різному реагують на ті самі обставини, але й одна і та сама дитина в різні періоди свого життя може дати відмінні реакції за аналогічних обставин.

Педагогічна діяльність і творча спадщина Віри Федорівни Шмідт становить значний інтерес для сучасної педагогіки й психології: порушені дослідницею проблеми виховання актуальні й сьогодні. Творче використання досвіду, спадщини В. Шмідт за сучасних умов сприятиме підвищенню ефективності педагогічного процесу, вирішенню різноманітних проблем виховання дітей, організації гармонійного, природного, повноцінного розвитку дитини.

Основні наукові положення розділу викладено в опублікованих працях автора [292; 293; 294; 295; 297; 301; 304; 305; 306; 308].

ВИСНОВКИ

За результатами наукового дослідження, отриманими у процесі вирішення поставлених завдань, сформульовано такі висновки:

1. Здійснене у ході дослідження обґрунтування джерельної бази дисертації дало змогу виокремити у ній шість основних груп: *праці В. Шмідт* (науково-педагогічні дослідження із проблем психоаналітичного виховання дітей; результати науково-дослідних спостережень, публікації, доповіді, щоденники, епістолярій); *документи вітчизняних архівів* – Центрального державного архіву вищих органів влади та органів державного управління України (Ф. 166. Народний комісаріат освіти Української РСР/НКО УРСР), Державного архіву м. Києва (Ф. 216. Київський Фребелівський інститут Київського Фребелівського товариства; Ф. 16. Київський університет 1834–1920 рр.); *праці педагогів* (Г. Гринько, Н. Крупська, П. Лєсгафт, Я. Ряппо), *психологів, педологів* (П. Блонський, Л. Виготський, О. Залужний, А. Залкінд, С. Моложавий), *прихильників психоаналізу* (М. Вульф, І. Єрмаков, В. Рижков, С. Шпільрейн) із теми дослідження; *періодичні педагогічні видання означеного періоду* («Вестник воспитания», «Народное просвещение», «Путь просвещения», «На путях к новой школе», «Дошкольное воспитание», «Педология» й ін.); *джерела інтерпретаційного характеру* (монографії, дисертації, автореферати); *довідкова література* (педагогічні та психологічні енциклопедії, словники, бібліографічні видання).

На основі науково-теоретичного аналізу літератури з проблеми уточнено сутність таких *ключових понять* дослідження як: «творча спадщина», «педагогічне краєзнавство», «виховання», «проблеми виховання», «дитина», «дитинство», «психоаналітична педагогіка», «психоаналітичне виховання».

Розкрито тогочасне тлумачення «*психоаналітичного виховання*» як послідовної виховної діяльності, спрямованої на виявлення природи глибинних підсвідомих мотивів поведінки дитини, для вирішення завдання опанування

дитиною своїх потягів за допомогою засобів розумної регуляції з врахуванням особливостей її природного фізичного та психічного розвитку.

Історіографію дослідження класифіковано за хронологічним і проблемним підходами та виокремлено у ній *два етапи*. Перший етап (*30-ті – перша половина 80-х років ХХ ст.*) – фрагментарні згадки та початкове вивчення творчої спадщини В. Шмідт (М. Вульф, В. Райх, М. Яницький та ін.). У цей час здобутки педагога були більш відомі та високо поціновані серед західних науковців, проте не отримали належного висвітлення й оцінки у вітчизняному науково-педагогічному дискурсі, де були представлені поодинокими розвідками. Другий етап (*друга половина 80-х рр. ХХ ст. – до сьогодні*) охоплює наукові праці (А. Анжеліні, А. Белкін і О. Литвинов, Ф. Бреннер, О. Еткінд, В. Лейбін, Ж. Марті, М. Мельникова, О. Обухов, В. Овчаренко, А. Парамонова, О. Петренко, С. Ріхенбехер, І. Чиркова, Т. Шикалова, О. Яницький та ін.), у яких проаналізовано окремі напрями й аспекти педагогічної, психологічної, просвітницької та науково-експериментальної діяльності В. Шмідт.

2. Виокремлено передумови та чинники формування світогляду й педагогічних поглядів В. Шмідт, серед яких: *родинне виховання*, що заклало любов до Батьківщини, сприяло накопиченню знань з історії і культури, формуванню особистісних якостей, як-от: високої моральності, доброти, вірності ідеалам і принципам, інтересу до педагогічної професії; *освіта* (Маріїнська жіноча гімназія у м. Одесі, Бестужевські курси у м. Санкт-Петербурзі, Фребелівський педагогічний інститут у м. Києві), що уможливило ознайомлення В. Шмідт із найновішими течіями в педагогіці та зумовило становлення науково-педагогічних пріоритетів майбутньої просвітительки; *близьке оточення*, а саме одруження з відомим науковцем О. Шмідтом і народження сина, що визначило формування стійких наукових інтересів і творчі пошуки В. Шмідт у царині виховання дітей; *суспільно-політичні події* (революція 1905–1907 рр., Перша світова війна, революція 1917 р., утворення радянської держави, побудова нової системи освіти), що вплинули на формування активної громадянської позиції

майбутньої просвітительки, готовності адекватно сприймати зміни та пристосовуватись до нових реалій життя.

3. Доведено, що основний зміст творчої спадщини В. Шмідт був досить різновекторним і охоплював: вивчення впливу харчових рефлексів на безумовні реакції; педагогічні аспекти психоаналізу, психоаналітичне виховання дітей раннього та дошкільного віку; організоване виховання в дитячому будинку; статеве виховання; дошкільну освіту та виховання; навчання і виховання дітей із відхиленнями у психічному розвитку; колективне виховання; «правильний» підхід до виховання дітей з увагою до їхніх конституційних і психологічних особливостей; вимоги до особистості вихователя, принципи роботи вихователів тощо.

Визначено найважливіші напрями просвітницької та науково-педагогічної діяльності В. Шмідт: *громадсько-просвітницький* (популяризація Вірою Шмідт ідей виховання дітей серед широкої громадськості та у періодичній пресі); *організаційно-реформаторський (дошкільний)* (робота у дошкільному відділі Наркомосу (1917–1920 рр.), де В. Шмідт провадила активну діяльність у справі організації дошкільного виховання в радянській державі, виявляла значні організаторські здібності та вміння педагога-дошкільника); *психоаналітичний* (участь в організації та функціонуванні Дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність» (1921–1925 рр.), Російського психоаналітичного товариства, роботі міжнародних психоаналітичних конгресів, де В. Шмідт докладала свої ґрунтовні знання із психоаналітичної методології та практики виховання дітей); *корекційно-виховний* (робота в Експериментальному дефектологічному інституті, Інституті вищої нервової діяльності та консультантом педагогічної консультації для батьків, яка передбачала пошук методів виховання дітей із відхиленнями в розвитку).

4. Розкрито погляди Віри Федорівни Шмідт на специфіку організації виховання дітей.

Досліджено внесок В. Шмідт у науково-педагогічну діяльність експериментального виховного закладу – Дитячого будинку-лабораторії, що

полягав у: формуванні педагогічних і психоаналітичних підходів до виховання, забезпеченні організації та проведення систематичного наукового спостереження за життєдіяльністю дітей і вихователів на основі психоаналітичної методології; систематизації та обробці науково-практичних матеріалів спостереження; реалізації педагогічного супроводу науково-дослідної виховної діяльності закладу; виробленні рекомендацій практичного характеру щодо виховання дітей для педагогів і вихователів.

Проведений аналіз систематизованих поглядів В. Шмідт на специфіку виховання дітей дав змогу стверджувати: педагог узагальнила ідеї вільного виховання, в епіцентрі якого – дитина з її біологічними та психічними особливостями, що передбачало спокійне, неавторитарне ставлення до всіх природних фізіологічних і психічних виявів у поведінці дитини. Дослідниця наголошувала на важливості раннього віку як одного із найвагоміших життєвих періодів, під час якого проходить закладення основ усіх можливостей розвитку в майбутньому; переконувала в необхідності здійснення виховного процесу на ґрунті глибинного знання психіки дитини та з увагою до її підсвідомих внутрішніх потягів.

Виокремлено обґрунтовані В. Шмідт принципи роботи вихователів, а саме: відсутність покарань і розмов суворим тоном; відсутність надмірного вияву ніжності та ласки до дітей; заборона бурхливих виявів любові дорослими; заборона суб'єктивного оцінювання дітей, оцінювання не самої дитини, а результатів її діяльності; максимальна стриманість у присутності дітей.

З'ясовано, що дослідниця надавала провідного значення вихованню дитини в колективі, де можливі повноцінний розвиток особистості, її соціалізація, реалізація принципу підпорядкування особистих інтересів інтересам групи. Визначено, що аналіз Вірою Федорівною Шмідт колективного життя дітей передбачав вивчення питань обмеження дитячої діяльності, вияву в дітей почуттів власності та жадібності, конфліктів, впливу зовнішньої обстановки на розвиток особистості дитини.

Доведено, що творча спадщина В. Шмідт представляє цінний для педагогів та психологів матеріал щодо бачення «правильного» підходу до виховання дітей з увагою до їхніх конституційних і психологічних особливостей.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективним напрямом наукової роботи є обґрунтування можливості та доцільності екстраполювання конструктивних ідей В. Шмідт у сучасну систему освіти та виховання дітей. Предметом окремого наукового дослідження може бути порівняльний аналіз науково-педагогічних ідей просвітительки й інших вітчизняних чи зарубіжних педагогів, педологів окресленого періоду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаменко О. В. Методологічні засади аналізу історії розвитку педагогічної науки. *Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія* / авт. кол. : Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило та ін.; за заг. ред. В. В. Курила, Є. М. Хрикова. Луганськ: «Вид-во ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2003. С. 127–153.
2. Анжелини А. Психоанализ в России. От предшественников до 1930-х годов. / пер. с итал. Москва: АРИО, 2002. 340 с.
3. Аникина Т. А. Патриотическое воспитание будущих учителей музыки средствами художественного краеведения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / АПН Украины, Ин-т педагогики. Киев, 1993. 196 с.
4. Антонюк Т. Д. Освітня політика в Україні періоду 20-х–початку 30-х рр. XX століття: монографія. Київ: Леся, 2011. 231 с.
5. Ароматина М. Детский сад и психоанализ. *Дошкольное образование*. 2009. № 14 (254). URL: http://dob.1september.ru/view_article.php?ID=200901404 (дата звернення: 22.12.2016).
6. Архив Ивана Дмитриевича Ермакова. URL: <http://www.ivanermakov.ru/arc/full.pdf>. (дата звернення: 11.02.2017).
7. Балашов Е. М. Педология в России в первой трети XX века. СПб.: Нестор-История, 2012. 192 с.
8. Балашов Е. М. Школа в российском обществе 1917–1927 гг.: Становление «нового человека». СПб., 2003. 237 с.
9. Баранов В. Ф. Педологическая служба в советской школе 20-30-х гг. *Советская педагогика*. 1990. № 3. С. 100–112.
10. Басов Н. Ф. Научоведческие аспекты исследования истории детского движения в России: Методология, историография, источниковедение (нач. XX в. – 90-е гг.). М., 1997. 348 с.

11. Белан Г. Біографічний метод в історико-педагогічній науці: провідні тенденції становлення. *Педагогічний дискурс*. зб. наукових праць. Хмельницький: ХГПА, 2013. Вип. 15. С. 50–54.
12. Белан Г. Особливості розгляду педагогічної персоналії у радянському дискурсі. *Історико-педагогічний альманах*. 2010. № 2. С. 16–19.
13. Белкин А. И., Литвинов А. В. К истории психоанализа в Советской России. *Российский психоаналитический вестник*. 1992. № 2. С. 9–33.
14. Березівська Л. О. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01/ Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2009. 43 с.
15. Беседа с Владимиром Оттовичем Шмидтом (Подготовила Т. Н. Шикалова). *Ежегодник детского психоанализа и психоаналитической педагогики* / отв. ред. С. Ф. Сироткин. Ижевск: ERGO, 2008. С. 182–186.
16. Блонский П. П. Гражданское или человеческое воспитание. *Свободное воспитание*. 1918. № 4–5. С. 81–84.
17. Блонский П. П. Педология. Москва: «Работник просвещения», 1925. 318 с.
18. Блонский П. П. Половое воспитание. *Народное просвещение*. 1920. № 16/17. С. 44–53.
19. Богуславський М. В. Структура сучасного історико-педагогічного знання. *Шлях освіти*. 1999 р. №1 (11). С. 37–40.
20. Болотнікова І. В. Розвиток ідеї цілісного дослідження дитини в українській педології 20-30-х років ХХ ст.: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01/ Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2004. 186 с.
21. Бреннер Ф. Бесстрашная мысль: Психоанализ в Советском Союзе. URL: <https://www.wsws.org/ru/1999/dez1999/freu-d03.shtml>. (дата звернення: 16.01.2017).
22. Бюллетень офіційних розпоряджень Наркомосу УСРР. ч. 2 (1). Харків, 1921. 24 с.
23. Вальдштейн А. Подсознательное «я» и его отношение к здоровью и воспитанию. М., 1913. 145 с.

24. Вайсфельд М. Психоанализ и его применение к педагогике. *Вестник воспитания*. 1914. № 4. С. 10–17.
25. Ващенко Г. Виховний ідеал. Полтава, 1994. 198 с.
26. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
27. Вентцель К. Новые пути воспитания и образования детей. М., 1910. 110 с.
28. Вентцель К. Н. Свободное воспитание. *Сб. избранных трудов*. М., 1993, С. 16–18.
29. *Вестник Просвещения*. Ежемес. обще-пед. журнал. Москва, 1922. № 9. 240 с.
30. Вера Федоровна Шмидт (Яницкая) (к 85-летию со дня рождения). *Дефектология*. 1975. № 2. С. 95–96.
31. Виноградова В. Є. Проблеми дитячої безпритульності (20-ті роки ХХ ст.). *Рідна школа*. 1999. № 10. С. 77–78.
32. Виноградова-Бондаренко В. Є. Виховання безпритульних дітей в Україні 20-х років ХХ ст.: автореф. дис... канд. пед. наук.: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2001. 22 с.
33. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навчальний посібник. Львів: Скарбниця, 2001. 212 с.
34. Волкова Н. П. Педагогіка: посібник. Київ: «Академія», 2001. 512 с.
35. Ворожбіт В. В. Категорія духовно-морального виховання учнівської молоді в історії вітчизняної педагогічної думки. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2011. №4. С. 107–119.
36. Вульф М. В. Психология детских капризов. Одесса, 1929. 39 с.
37. Вульф М. В. Фантазия и реальность в психике ребенка. Одесса, 1926. 42 с.
38. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под. ред. В. В. Давыдова. Москва: Педагогика-Пресс, 1996 (Переиздание 1926 г.). 536 с.

39. Выготский Л. С. Предисловие к книге: Трудные дети в школьной работе. Методическое пособие для педагогов и учителей. М. – Л.: ОГИЗ, 1933. С. 3–4.
40. Выготский Л. С. Развитие трудного ребенка и его изучение. *Собрание починений в 6-ти томах*. Москва: «Педагогика», 1983. Т. 5. С. 175–180.
41. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т. Москва: Просвещение, 1985. Т. 2: Мышление и речь. 1958. 388 с.
42. Гаккебуш В. М. К критике современного применения психоаналитического метода лечения. *Современная психоневрология*. 1925. № 8. с. 91.
43. Гільбух Ю. З. Друге народження педології? *Радянська школа*. 1989. № 11. С. 29–37.
44. Головань Т. М. Становлення і розвиток суспільного дошкільного виховання у Криму (друга половина ХІХ–початок ХХ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2008. 20 с.
45. Голубнича Л. О. Класифікація джерел педагогічної історіографії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2012. Вип. 26. С. 30–37.
46. Голубнича Л. О. Класифікація джерел історіографії педагогічної персоналії. Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. Хмельницький: ХГПА, 2013. Вип. 15. С. 162–167.
47. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ–Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
48. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-е вид., доп. і перероб. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
49. Грамотность. *Российская педагогическая энциклопедия*. Москва, 1993. Т.1. URL: <http://www.otrok.ru/teach/enc/txt/4/page95.html>. (дата звернення: 04.09.2017).

50. Гребінь Л. О. Організаційно-педагогічні засади діяльності дитячого будинку в системі освіти України (20-ті – середина 30-х років ХХ ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2014. 210 с.
51. Гринько Г. В. Очерки советской просветительной политики. Харків: Изд-во «Путь просвещения», 1923. 194 с.
52. Гринько Г. Ф. Соціальне виховання дітей. *Порадник по соціальному вихованню дітей*. Харків: ВДВ, 1921. Вип. 1. С. 5–23.
53. Гринько Г. Ф. Чергові завдання радянського будівництва в справі освіти. *Вісник Народного Комісаріату Освіти УСРР*. 1920. № 1. С. 3–8.
54. Гриценко М. Нариси з історії школи в Українській РСР. Київ: Рад. школа, 1966. 260 с.
55. Гупан Н. М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні. Київ, 2000. 222 с.
56. Гупан Н. М. Розвиток історії педагогіки в Україні (Історіографічний аспект): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2001. 486 с.
57. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. К.: «А.П.Н.», 2002. 224 с.
58. Гущина М. Н. Детская беспризорность в РСФСР в 1917–1941 годы. *Преподавание истории в школе*. 2009. № 7. С. 45–47.
59. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей. *Маловідомі періоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ–ХХ ст.): хрестоматія* / упоряд. Л. Д. Березівська. Київ: Науковий світ, 2003. С. 237–240.
60. Декрет ВЦИК, СНК РСФСР от 18.12.1917 «О гражданскомъ браке, о детяхъ и о ведении книгъ актовъ состоянія». URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_108.htm. (дата звернення: 16.09.2017).
61. Декрет ВЦИК, СНК РСФСР от 19.12.1917 «О расторжении брака». URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_112.htm. (дата звернення 16.09.2017).

62. Динзе В. Очерки по истории среднешольного движения. СПб., 1909. 135 с.
63. Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.): монографія / Сухомлинська О. В., Дічек Н. П., Березівська Л. Д. та ін. Київ: Педагогічна думка, 2013. 620 с.
64. Дитина. *Сучасна мультимовна універсальна інтернет-енциклопедія*. URL: <http://ru.wikipedia.org>. (дата звернення 04.09.2016).
65. Дічек Н. Біографічний метод як інструмент дослідження вітчизняної історії педагогіки. *Шлях освіти*. 2001. № 4. С. 15–19.
66. Днепров Э. Д. Советская литература по истории школы и педагогике дореволюционной России (1918–1977): библиогр. указ. / Акад. пед. наук, НИИ общ. педагогики. Москва: ИИОП, 1979. 446 с.
67. Дубасенюк О. А. Теоретичні і методичні основи професійної виховної діяльності педагога: монографія. Житомир: ЖДУ, 2004. 418 с.
68. Дуднік Л. М. Педологічна служба в школах України (20 – перша половина 30-х років XX ст.): дис. ... канд.. пед.. наук: 13.00.01 / Луганський національний університет. Луганськ, 2002. 183 с.
69. Егоров С. Ф., Лыков С. В., Волобуева Л. М. Введение в историю дошкольной педагогики: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. С. Ф. Егорова. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 320 с.
70. Елизавета Гросман. URL: <http://bogatov.info/cgi-bin/gw?b=Genbase;i=397> (дата звернення: 16.09.2017).
71. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень: Акад. пед. наук України. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
72. Ермаков И. Д. Опыт органического познания ребенка. Ижевск: ERGO, 2009. 281 с.
73. Ермаков И. Д. Психоаналитический институт-лаборатория «Международная солидарность» (1923). *Ежегодник истории и теории психоанализа*. 2007. Т. 1. С. 190–194.

74. Завалей Д. И. «Дневник матери»: история объектных отношений (случай Волика). *Ежегодник детского психоанализа и психоаналитической педагогики* / отв. ред. С. Ф. Сироткин. Ижевск: ERGO, 2009. Том 2. С. 100–137.
75. Завгородня Т. К. Теорія та практика навчання в Галичині (1919–1939 рр.): [моногр.]. Івано-Франківськ, 2007. 392 с.
76. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017. № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 17.09.2017).
77. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 17.09.2017).
78. Залкинд А. Б. Двенадцать половых заповедей революционного пролетариата. *Революция и молодёжь*. Москва: Издательство Коммунистического университета им. Я. М. Свердлова, 1924.
79. Залкинд А. Б. Дифференцировка на педологическом фронте. *Педология*. 1931. № 3. С. 7–14.
80. Залкинд А. Б. К вопросу о факторах, сущности и терапии психоневрозов. *Психотерапия*. 1913. № 1–6. С. 214–215.
81. Залкинд А. Б. О методологии целостного изучения в педологии. *Педология*. 1930. № 2. С. 1–17.
82. Залкинд А. Б. Основные вопросы педологии. Москва: Работник просвещения, 1930. 263 с.
83. Залкинд А. Б. Педология в СССР. Основные проблемы педологии в СССР (По тезисам Первого Всероссийского педологического съезда) / [под ред. А. Б. Залкинда]. Москва: Издание организационного бюро съезда, 1928. С. 5–11.
84. Залкинд А. Б. Половой вопрос с коммунистической точки зрения. *На путях к новой школе*. 1924. № 6. С. 45–57.
85. Залужний О. Методи вивчання дитячого колективу. Вступ до педагогіки колективу. Харків: Книгоспілка, 1926. 182 с.
86. Занков Л. В. Трудные дети в школьной работе. Методическое пособие для педагогов и учителей / Л. В. Занков, М. С. Певзнер, В. Ф. Шмидт. М.–Л.: ОГИЗ, 1933.
87. Золотухіна С. Т. Особливості використання джерельної бази в історико-педагогічних дослідженнях. *Педагогічний дискурс: зб. наукових праць*. Хмельницький: ХГПА, 2013. Вип. 15. С. 266–271.
88. Иванов П. В. Педагогические основы школьного краеведения. Петрозаводск, 1966. 106 с.
89. Из истории русской дошкольной педагогики: мини-хрестоматия / Болотина Л. Р., Комарова Т. С., Баранов С. П. Москва: Издательский центр «Академия», 1998. 454 с.

90. Ільченко О. Ю. Виховання дітей-безпритульників на Полтавщині в 20 – 30-ті рр. ХХ ст.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Полтавський держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава, 2006. 329 с.
91. Історія міст і сіл УРСР. Хмельницька область / гол. ред. Тронько П. Т. 1971. Т. 23. 707 с.
92. История дошкольной педагогики: учебное пособие для студентов интов по спец. «Педагогика и психология (дошкольная)» / М. Ф. Шабаева, В. А. Ротенберг, И. В. Чувашев и др.; под ред. Л. Н. Литвина. 2-е издание, дораб. Москва: Просвещение, 1989. 352 с.
93. История педагогики: учебное пособие для педагогических университетов / [под. ред. А. И. Пискунова]. Часть 2: С XVII в. до середины ХХ в. Москва: Сфера, 1997. 304 с.
94. История психоанализа в Украине / сост.: И. И. Кутько, Л. И. Бондаренко, П. Т. Петрюк. Харьков: Основа, 1996. 360 с.
95. Казанцев С. М. Русская адвокатура и женщины. *Правоведение*. 1985. № 6. С. 72–77.
96. Карвасарский Б. Д. Психоанализ в России. *Психотерапевтическая энциклопедия*. С.–Пб.: Питер, 2000. 752 с.
97. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: монографія. Київ: Вища школа, 2005. 344 с.
98. Кемінь Г. М. Розвиток ідей «нового виховання» у західноєвропейській педагогіці (кінець ХІХ–середина ХХ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дрогобицький держ. педагогічний ун-т ім. Івана Франка. Луганськ, 2004. 20 с.
99. Кодекс законов о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 1 ноября 1922 г. на основании Постановления III сессии VI созыва ВУЦИК от 16 октября 1922 г. Харьков: Издание Народного комиссариата просвещения УССР, 1922. 75+III с.
100. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.
101. Коллонтай О. Сім'я і комуністична держава. Київ: Всеукраїнське державне видавництво, 1920. 31 с.
102. Кон И. С. Сексуальная культура в России: Клубничка на березке. Москва: ОГИ, 1997. 464 с.
103. Концепція «Нова українська школа». URL: <http://mon.gov.ua/Новини%202016/08/17/mon.pdf> (дата звернення: 14.09.2017).
104. Костриця М., Кондратюк Р. Місто Старокостянтинів у кінці ХІХ – початку ХХ ст. (за матеріалами газети «Волинь»). *Старокостянтинів і край у просторі часу*: матеріали Всеукраїнської наукової історично-краєзнавчої

конференції «Велика Волинь». Хмельницький – Старокостянтинів – Самчики, 1997. С. 75–77.

105. Кравець В. Генеза проблеми статевого виховання у вітчизняній педагогіці ХХ ст. (20-30-ті роки). *Гуманітарний вісник*. 2015. № 37. С. 113–122.

106. Кравцова Т. О. Проблеми вивчення дитини в реформаторській педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ ст.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський державний педагогічний університет імені Г. Сковороди. Харків, 2008. 254 с.

107. Кравченко Т. В. Статеве виховання в Україні у 20-30-ті роки ХХ століття: регіональний аспект. *Історико-педагогічні дослідження: регіональний вимір*: зб. наук. праць. Луганськ: Альма-матер, 2006. С. 201–206.

108. Краевский В. В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. 244 с.

109. Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. М., 1958. Т. 2. Общие вопросы педагогики. Организация народного образования в СССР. 735 с.

110. Кузь В. Г., Руденко Ю. Д., Сергійчук З. О. Основи національного виховання: навчальний посібник. Умань: УДПУ, 1993. 162 с.

111. Культурно-історична теорія Л. С. Виготського. URL: http://psychologis.com.ua/kulturnostoricheskaya_teoriya_l.s._vygotskogo.htm (дата звернення: 15.09.2017).

112. Кульчицький С. Комунізм в Україні: перше десятиріччя: (1919–1928). Київ: «Основа», 1996. 396 с.

113. Кульчицький С. Червоний виклик. Історія комунізму в Україні від його народження до загибелі. Київ: Темпора, 2013. Т. 2. 628 с.

114. Курек Н. История ликвидации педологии и психотехники. Санкт-Петербург: Алетейя, 2004. 285 с.

115. Кутько И. И., Бондаренко Л. И., Петрюк П. Т. Харьков в контексте истории украинского психоанализа. *История психоанализа в Украине*. Харьков: Основа, 1996. С. 8–29.

116. Лазуркина Дора (Дарья) Абрамовна (1884–1974). URL: <http://funeralspb.narod.ru/necropols/bogoslovskoe/tombs/lazurkina/lazurkina.html> (дата звернення: 11.12.2016).

117. Лейбин В. М. Репрессированный психоанализ: Фрейд, Троцкий, Сталин. *Психоаналитический вестник*. 1991. № 1. С. 32–55.

118. Лейбин В. М. Судьба психоанализа в России. *Зигмунд Фрейд и психоанализ в России: Фрейд 3. Работы по психоанализу*. Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. 386 с.

119. Лейбин В. М. Фрейд и Россия. Москва: МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2000. 528 с.
120. Ленин В. И. Советская власть и положение женщины. *ПСС*. М., 1967. Т. 39. С. 287. URL: // <http://vilenin.eu/t39> (дата звернення: 14.12.2016).
121. Лесгафт П. Руководство к физическому образованию детей дошкольного возраста. Москва: Тип. «Общества художественной печати», 1901. Ч. 2. 407 с.
122. Лесгафт П. Семейное воспитание ребенка и его значение. СПб.: Школьные типы, 1980. Ч. II. 56 с.
123. Лещенко Н. А. Проблема формування цінностей в теорії і практиці дошкільного виховання (сер. XIX–20-ті рр. XX ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Національний пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 19 с.
124. Литвина Ю. С. Развитие педологии как науки про освіту і виховання в Україні (20-30-ті роки XX ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кримський гуманітарний університет. Ялта, 2009. 198 с.
125. Литвиненко С. А. Погляди Л. С. Виготського на соціальне виховання. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Київ, 2000. Вип. 2, ч. 2. С. 13–17. (Серія «Педагогіка і психологія»).
126. Лікарі Федір та Єлизавета Яницькі й Лохвиччина [Електронний ресурс]. URL: <http://www.chornukhy.com.ua/content/view/219/41/> (дата звернення: 13.05.2016).
127. Лозинский Е. На заре педагогического века. *Вестник воспитания*. 1902. № 9. С. 50–72.
128. Лук'янова В. А. Развитие экспериментальной педагогики в Україні (20-30-ті рр. XX ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський державний педагогічний університет імені Г. Сковороди. Харків, 2002. 193 с.
129. Луначарский А. В. Воспоминания и впечатления. Москва, 1968. 376 с.
130. Луначарский А. В. О народном образовании. Москва, 1958. 441 с.
131. Луначарский А. В. Основные принципы единой трудовой школы: ст. от 16 окт. 1918 г. *Революция – искусство – дети*: сб. материалов. Москва: Педагогика, 1966. С. 25–27.
132. Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. Історія української школи і педагогіки: навч. посіб. Київ: Знання, 2006. 447 с.
133. Любимов Г. А. 1891 г. родился О. Ю. Шмидт, выдающийся советский ученый, государственный и общественный деятель. URL: <http://www.portal-slovo.ru/events/38484.php> (дата звернення: 12.06.2017).
134. Маловідомі джерела української педагогіки (друга половина XIX–XX ст.): хрестоматія / упоряд.: Л. Д. Березівська [та ін.]. Київ. Науковий світ, 2003. 418 с.

135. Мандель Б. Р. Психология развития. Полный курс: иллюстрированное учебное пособие. Москва – Берлин: Директ – Медиа, 2015. 743 с.
136. Марина Гросман. URL: <http://bogatov.info/cgi-bin/gw?b=Genbase;i=545> (дата звернення: 10.12.2016).
137. Марти Ж. Психоанализ в России и в Советском Союзе с 1909 по 1930. *Российский психоаналитический вестник*. 1992. № 2. С. 33–49.
138. Марусинець М. М. Психологічні ідеї в педагогічній практиці Василя Сухомлинського. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. 2014. Вип. 1.46. С. 84–88 (Серія «Педагогічні науки»).
139. Матвієнко О. В. Виховання школярів: педагогічні задачі та завдання. Київ: ПЦ «Фоліант», 2005. 200 с.
140. Матяш В. В. Педагогічне красзнавство у підготовці майбутніх учителів початкових класів до гуманізації навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 1999. 177 с.
141. Мельникова М. Л. Контекстный анализ «Дневника матери» В. Ф. Шмидт. *Ежегодник детского психоанализа и психоаналитической педагогики* / отв. ред. С. Ф. Сироткин. Ижевск: ERGO, 2009. Том 2. С. 138–142.
142. Моложавый С. С. Принципиальные вопросы педологии. *Психоневрологические науки в СССР* (Материалы I Всесоюзного съезда по изучению поведения человека) / [отв. ред. А. Б. Залкинд]. Москва–Ленинград: Госмедиздат, 1930. С. 18–21.
143. Монозон Э. И. Становление и развитие советской педагогики 1917–1987 гг.: кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1987. 223 с.
144. Монтессори М. Мой метод: начальное обучение. Москва, 2007, 133 с.
145. Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933 / за ред. О. В. Сухомлинської. Київ: Заповіт, 1996. 302 с.
146. Народное образование в СССР: сб. документов 1917–1973 гг. Москва, 1974.
147. Никандров Н. Д. Актуальные проблемы методологии педагогики. Москва: Педагогика, 1984. 43 с.
148. Николенко Д., Губко А., Игнатенко П. Злоключения науки педологии. *Народное образование*. 1990. № 10. С. 117–124.
149. Новгородський Р. Г. Проблема соціалізації особистості в педагогічній теорії і практиці України в 20-ті роки ХХ ст.: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 20 с.
150. Обухов А. Вера Федоровна Шмидт – автор «Дневника матери» (биографическая справка). *Развитие личности*. 2002. № 3. С.190–193.

151. Овчаренко В. И. Первое столетие российского психоанализа. *Психоаналитический вестник*. 2003. № 11. С. 39–59.
152. Овчаренко В. И. Российские психоаналитики. Москва: Академический Проект, 2000. 432 с.
153. Овчаренко В. И., Лейбин В. М. Антология российского психоанализа: в 2 т. Москва: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. Т. 1. 848 с.
154. Овчаренко В. И., Лейбин В. М. Антология российского психоанализа: в 2 т. Москва: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. Т. 2. 864 с.
155. Овчаренко В. И., Обухов А. История российского психоанализа и проблемы ее периодизации. *Архетип*. 1996. № 3–4. С. 145–150.
156. О дошкольном воспитании. От дошкольного отделения народного комиссариата по просвещению. 20 декабря 1917. Сборник декретов. Вып. 1. 119 с.
157. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). URL: http://spiritual_culture.academic.ru/1366/Наследие (дата звернения: 12.05.217).
158. Павелків Р. В. Вікова психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Кондор, 2011. 468 с.
159. Парамонова А. А. Вера Федоровна Шмидт (1889–1937). *Психоаналитический вестник*. 2009. Вып. 20. № 1. С. 23–27.
160. Парамонова А. А. Открытие детства в России: развитие научного знания о ребенке в истории отечественной психологии конца XIX – начала XX вв. Ижевск: ERGO, 2010. 172 с.
161. Парамонова А. А. Психоаналитический дискурс о ребенке в России в 1920–1930-х годах (к 100-летию становления детского психоанализа в России). *Психология и психотехника*. 2012. № 11 (50). С. 58–64.
162. Парамонова А. А. Развитие научных знаний о ребенке в отечественной психологии конца XIX – начала XX века: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Национальный институт имени Екатерины Великой. Москва, 2010. 226 с.
163. Парамонова А. А. Развитие психоаналитического знания о ребенке в дореволюционной и послереволюционной России / под ред. А. Н. Лебедева. Москва: Институт Психоанализа, Издатель Воробьев А. В., 2009. 352 с.
164. Паращевіна О. С. Роль системи народної освіти у подоланні дитячої безпритульності в 20-х – першій половині 30-х рр. XX століття в Україні: автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / Дніпропетровський. нац. ун-т. Дніпропетровськ, 2005. 19 с.

165. Педагог і дитина в системі дошкільного виховання 20-30-х років ХХ ст. URL: <http://ukrbukva.net/print:page,1,68274-Pedagog-i-rebenok-v-sisteme-doshkol-nogo-vozpitaniya-20-30-h-godov-НН-veka.html> (дата звернення: 13.08.2017).

166. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: «Соврем. слово», 2005. 720 с.

167. Педагогічний словник / за редакцією М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 514 с.

168. Педагогическая хроника: Народные детские сады. *Русская школа*. 1907. № 12. Т. 2. С. 69–74.

169. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др.]; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. Москва: Издательский центр «Академия», 2008. 352 с.

170. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; ред. кол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. Москва: Научное и-во «Большая Российская энциклопедия», 2003. 528 с.

171. Персональний сайт В. Овчаренко. URL: <https://sites.google.com/site/viktorovcharenko/home> (дата звернення: 15.09.2017).

172. Перепель И. А. Опыт применения психоанализа к изучению детской дефективности. JL, 1925. 56 с.

173. Петренко О. Б. Віра Шмідт і сексуальне виховання дітей у Радянській Росії. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2011. № 4. С. 100–107.

174. Петренко О. Б. Вплив педології на становлення гендерного підходу до освіти й виховання школярів в Україні (20-ті рр. ХХ ст.). *Історико-педагогічний альманах*. Умань, 2012. Вип. 2. С. 27–35.

175. Петренко О. Б. Гендерні підходи до освіти та виховання в історії вітчизняної школи і педагогіки (ХХ століття): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2011. 565 с.

176. Петренко О. Б. Діяльність Державного психоаналітичного інституту (1923–1925) у контексті розвитку психології і психоаналізу. *Збірник наукових праць РДГУ*. 2016. Вип. 7. С. 165–170.

177. Петришен О. Г. Проблема колективу у вітчизняній педагогічній теорії і практиці (20–30-ті роки ХХ ст.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2012. 254 с.

178. Петровский А. В. Запрет на комплексное исследование детства. Репрессированная наука / [под общей редакцией М. Г. Ярошевского]. Ленинград: «Наука», 1991. С. 126–135.

179. Побірченко Н. С. Педагогічне краєзнавство: теоретико-методологічний аспект. URL: https://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedag (дата звернення: 13.08.2017).

180. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов –100 ответов: учеб. пособие для вузов. Москва: ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с.

181. Покась В. П. Становлення та розвиток інтернатних закладів освіти в Україні (1917–2000 рр.). Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. 208 с.

182. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва: Высш. шк., 2004. 512 с.

183. Порадник по соціальному вихованні дітей / упорядкував ценсоцвих нарком освіти УСРР. Всеукр. держ. вид-во. 1921. Вип.1. 134 с.

184. Прейер В. Душа ребенка / пер. с нем. И. А. Сикорского. СПб., 1891. 207 с.

185. Приматология в России. Д. С. Фурсиков. URL: <https://primatology.ru/ученые/и-п-павлов/д-с-фурсиков/> (дата звернення: 14.06.2016).

186. Прищепа О. П. Міста Волині у другій половині XIX – поч. XX ст. Рівне: ПП ДМ, 2010. 287 с.

187. Протопопов В. П. Методы рефлексологического исследования человека. *Избранные труды*. Киев: Издательство Академии Наук Украинской ССР, 1961. С. 93–102.

188. Прудченко І. І. Київський Фребелівський педагогічний інститут в системі вищої освіти України (1907–1920 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. К., 2005. 20 с.

189. Пружинина А. А., Пружинин Б. И. Из истории психоанализа (историко-методологический очерк). *Вопросы философии*. 1991. № 7. С. 87–108.

190. Психоанализ в развитии. Сборник переводов / ред.-сост. А. П. Порщенко, И. Ю. Романов. Екатеринбург: Деловая книга, 1998. 176 с.

191. Психоаналитические термины и понятия: словарь / под ред. Борнесса Э. Мура и Бернарда Д. Фаина / пер. с англ. А. М. Боковой, И. Б. Гриншпуна, А. Фильца. Москва: Независимая фирма «Класс», 2000. 304 с.

192. Психоанализ: новейшая энциклопедия / сост. и ред. В. И. Овчаренко, А. А. Грицанов. Минск: Книжный Дом, 2010. 1120 с.

193. Радул О. С. Історія педагогіки України X–XVII ст.: персоналії: навчальне видання. Київ: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2005. 238 с.

194. Развитие советской исторической науки. 1970–1974. Москва: Наука, 1975. 479 с.

195. Райх В. Сексуальная революция. Москва: Издательство: АСТ, 1997. 352 с.
196. Ранк О. Отчет о первом частном психоаналитическом собрании в Зальцбурге. 27 апреля 1908. Ижевск: ERGO, 2012. 43 с.
197. Раскин Д. И. Историко-педагогический источник в свете современных проблем источниковедения и системного подхода. *Актуальные вопросы историографии*: сб. науч. тр. / под ред. Э. Д. Днепровы и О. Е. Кошелевой. Москва: АПН СССР, 1986. 230 с.
198. Рахманов В. Психоанализ и воспитание. *Русская школа*. 1912, Т. II, кн. 7–8. С. 5–13.
199. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: навч. посіб. Одеса: Букаєв В. В., 2009. 575 с.
200. Рихенбехер С. Сабина Шпильрейн: Почти жестокая любовь к науке (биография). Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. 483 с.
201. Рождественский В. И. Мать – ребенок: символическое рождение в языке. *Ежегодник детского психоанализа и психоаналитической педагогики* / отв. ред. С. Ф. Сироткин. Ижевск: ERGO, 2009. Т. 2. С. 143–145.
202. Рождественский Д. С. Специфика развития психоанализа в России: дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Государственная классическая академия им. Маймонида. Хабаровск, 2002. 201 с.
203. Рожков А. Ю. В кругу сверстников. «Жизненный мир молодого человека в Советской России 1920-х годов». Москва: Новое литературное обозрение, 2014. 640 с.
204. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.): Нариси / редкол.: Н. Д. Ярмаченко (відп. редактор), Н. П. Калініченко (заст. відп. редактора), С. У. Гончаренко та ін. Київ: Рад. шк., 1991. 384 с.
205. Роль педагогического краеведения в профессиональной подготовке учителя (Сборник статей). Алма-Ата: Мектеп, 1986. 97 с.
206. Романов И., Пушкарева Т. К истории психоанализа в Украине. URL: <http://psychoanalysiskharkov.com/к-истории-психоанализа-в-украине> (дата звернення: 22.04.2016).
207. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології XX століття: навч. посібник. Київ: Либідь, 1998. 992 с.
208. Руководство для воспитателя детского сада. Москва: Учпедгиз, 1945. 170 с.
209. Рыжков В. Психоанализ, как система воспитания. *Путь просвещения*. 1922. № 6. С. 196–218.
210. Ряпо Я. П. Народна освіта на Україні за десять років революції. Харків: Державне видавництво України, 1927. 126 с.

211. Ряппо Я. П. Реформа высшей школы на Украине в годы революции (1920–1924 гг.): сб. ст. и докл. Харьков: Гос. изд-во Укр., 1925. 155 с.
212. Санкт-Петербургские Высшие женские (Бестужевские) курсы (1878–1918). Сборник статей. Л., 1973. 247 с.
213. Селиванов В. С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания: учебное пособие / под ред. В. А. Сластенина. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 336 с.
214. Сенченков Н. П. Педологические исследования ребенка в отечественном педагогическом наследии первой трети XX века: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / РГПУ имени А.И. Герцена. Москва, 2006. 399 с.
215. Сикорский И. Киевский педагогический Фребеливский институт и его задачи. Киев, 1907. 23 с.
216. Сірополко С. Історія освіти в Україні. Київ: Наукова думка, 2001. 911 с.
217. Система соціального виховання дітей У.С.Р.Р. Порадник по соціальному вихованню дітей. Харків, 1921. С. 24–28.
218. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. Москва: «Академия», 2002. 368 с.
219. Словарь-справочник по психоанализу. URL: <https://vocabulary.ru/slovari/slovar-spravochnik-po-psihoanalizu.html> (дата звернення: 20.08.2017).
220. Словарь-справочник по социальной работе. Москва, 1997. 417 с.
221. Смирнова Л. В. Народная педагогика как составная часть педагогического краеведения. *Народная педагогика и современные проблемы воспитания*: материалы Всесоюзной научно-практической конференции. Чебоксары, 1991. Ч. 2. С. 134–138.
222. Советское семейное право / под ред. В. А. Рясенцева. Москва, 1982. 24 с.
223. Становление и развитие советской школы и педагогики (1917–1937 гг.). Сб. науч. трудов / АПН СССР, НИИ общ. педагогики; [под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Колмановой]. Москва: НИШ ОП, 1978. 97 с.
224. Стельмахович М. Г. Виховний ідеал української народної педагогіки. *Початкова школа*. 1994. № 2. С. 3–6.
225. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/580/2015> (дата звернення: 30.09.2017).
226. Сухомлинська О. В. Витоки й засади української школи рефлексології та педології (20-ті роки). *Педагогіка і психологія*. 1994. № 3. С. 107–118.
227. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем: навч. посіб. Київ: А.П.Н., 2003. 68 с.

228. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002*: зб. наук. праць. Харків: ОВС, 2002. Ч. 1. С. 37–54.
229. Сухомлинська О. В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі. *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ, 2003. С. 36–46.
230. Сухомлинська О. В. Психотехніка – втрачений напрям радянської педагогічної науки і практики. *Історико-педагогічний альманах*. 2012. № 2. С. 6–13.
231. Сухомлинська О. В. Радянська педагогіка як ідеологія: спроба історичної реконструкції. *Історико-педагогічний альманах*. 2014. № 1. С. 4–24.
232. Тагин Ф. Школа соцвоса на Украине и перспективы народного образования. *Путь просвещения*. 1924. № 1. С. 16–21.
233. Тарасевич Н. Педология и ее значение в современном педагогическом строительстве. *Путь просвещения*. 1923. № 4. С. 1–22.
234. Теория стакана воды. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Теория_стакана_воды (дата звернення: 16.06.2017).
235. Трефилов О. А., Розанов И. А. Жизненный путь и общественно-политические взгляды Ф. Ф. Яницкого (1852–1937). *История медицины*. 2015. № 3. Т. 2. С. 400–415.
236. Троян С. С. Росія – СРСР: історико-політологічний аналіз (1901–1945 рр.): навч. посібник. Київ: НМЦВО, 2000. 128 с.
237. Улюкаєва І. Г. Становлення і розвиток дошкільної педагогічної освіти в Україні (1905–1941 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1993. 18 с.
238. Устав частного Фребелевского института в г. Киеве. Киев: Тип. Кушнерева и К., 1908. 7 с.
239. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. Твори в 6-х т. Київ: Держ. учбово-педагогічне вид-во, 1954.
240. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. Вибрані педагогічні твори: у 6-х т. Київ: Радянська школа, 1982. Т. 1. 339 с.
241. Федяєва В. Л. Сікорський Іван Олексійович (1842–1919) – організатор і голова Київського Фребелівського товариства. *Педагогічні науки*: [зб. наук. праць / ред. кол. Барбіна Є. С., Федяєва В. Л. та ін.]. Херсон: Видавництво ХДУ, 2014. Вип. 65. С. 16–21.

242. Федяєва В. Л. Теорія та практика виховання дітей у сім'ї в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХІ ст.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Харків, 2011. 39 с.
243. Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика / пер. с нем. Д. Видра. Москва: Издательство Института Психотерапии, 2000. 288 с.
244. Филенко А. С. Психоаналитическая педагогика в Западной Европе первой трети ХХ-го века.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Новгородский гос. университет им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2010. 240 с.
245. Филенко А. С. Психоаналитическое учение в контексте нравственного воспитания ребенка. *Вестник Новгородского государственного университета*. 2008. № 48. С. 81–84.
246. Фіцула М. М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ: Видавничий центр «Академія», 2002. 528 с.
247. Фрадкин Ф. А. Педология: мифы и действительность. Москва: Знание, 1991. 80 с.
248. Фрейд А. Двенадцать писем Вере Шмидт. *Ежегодник истории и теории психоанализа* / отв. ред. С. Ф. Сироткин. Ижевск: ERGO, 2008. Том 2, С. 186–206.
249. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. Москва, 1989. 414 с.
250. Фрейд З. Очерк истории психоанализа. Одесса, 1919. 23 с.
251. Фрейд З. Психоанализ детского страха (Анализ фобии 5-тилетнего мальчика). Москва, 1913. 45 с.
252. Фрейд З. Цивилизация и ее тяготы / (перевод с англ. И. Шолохова). *Развитие личности*. 2002. № 2. С. 187–208. URL: <http://rl-online.ru/articles/2-02/97.html> (дата звернення: 12.04.2016).
253. Фройд З. Введение в психоанализ. Лекции. Питер: СПб., 2007. 141 с.
254. Холоденко Н. В. Психоаналітична проблематика в українській філософській думці кінця ХІХ – початку ХХ ст.: автореферат ... канд. філос. наук: 09.00.05 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 20 с.
255. Холл С. Сборник статей по педологии и педагогике. Москва: Московское книгоиздательство, 1912. 444 с.
256. Хомуленко Т. Б., Бондаренко Л. І. До історії проблеми застосування психоаналізу в педагогіці. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2011. Вип. 41. С. 236–241.
257. Хорни К. Новые пути в психоанализе. Москва: Академический Проект, 2007. 239 с.
258. Цибулько Л. Г. Соціальне виховання у вітчизняній педагогічній теорії та практиці 20–30 рр. ХХ ст.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. Слов'янськ, 2005. 270 с.

259. Чиркова И. Н. Анализ «Дневника матери» В.Ф. Шмидт как способ изучения привязанности. *Ежегодник детского психоанализа и психоаналитической педагогики* / отв. ред. С. Ф. Сироткин. Ижевск: ERGO, 2009. Т. 2. С. 146–149.

260. Чуковский К. И. Письма к В. Ф. Шмидт. *Ежегодник детского психоанализа и психоаналитической педагогики* / отв. ред. С. Ф. Сироткин. Ижевск: ERGO, 2009. Т. 2. С. 150–157.

261. Чуковский К. И. Собрание сочинений в 15 т. Москва: Терра – Книжный клуб, 2001. Т. 2 «От двух до пяти». 254 с.

262. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах. Москва: Педагогика, 1980. Т. 1. 304 с.

263. Шикалова Т. Н. Детский дом-лаборатория «Международная солидарность» (1921–1925 гг.). *Ермаков-альманах: исследования, комментарии, публикации. Научные труды Института И. Д. Ермакова* / Ассоц. развития психоаналит. иссл.; под ред. С. Ф. Сироткина. Ижевск: ERGO, 2010. С. 85–95.

264. Шмидт Вера Федоровна. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A8%D0%BC%D0%B8%D0%B4%D1%82,%D0%92%D0%B5%D1%80%D0%B0_%D0%A4%D1%91%D0%B4%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0 (дата звернения: 14.12.2013).

265. Шмидт Вера Федоровна. URL: <https://sites.google.com/site/psychoanalysisbio/home/sh/shmidt-v> (дата звернения: 14.12.2013).

266. Шмидт В. Ф. В кураторий при Психоаналитическом институте (1924). *Психоаналитические и педагогические труды* / под науч. ред. С. Ф. Сироткина. Ижевск: ERGO, 2009. Т. 3: Психоаналитическое воспитание. 2012. С. 205–209.

267. Шмидт В. Ф. Дети говорят. Ижевск: ERGO, 2012. 84 с.

268. Шмидт В. Ф. Детская сексуальность и педагогический поход к ней. Ижевск: ERGO, 2012. 60 с.

269. Шмидт В. Ф. Дневник матери: первый год жизни. Ижевск: ERGO, 2009. Т. 1. 346 с.

270. Шмидт В. Ф. Дневник матери: второй и третий годы жизни. Ижевск: ERGO, 2010. Т. 2. 174 с.

271. Шмидт В. Ф. Доклад комиссии РПСАО 6 марта 1924 г. *Психоаналитические и педагогические труды* / под науч. ред. С. Ф. Сироткина. Ижевск: ERGO, 2009. Т. 3: Психоаналитическое воспитание. 2012. С. 191–198.

272. Шмидт В. Ф. Заметки о капризах (1921–1924). *Психоаналитические и педагогические труды* / под науч. ред. С. Ф. Сироткина. Ижевск: ERGO, 2009. Т. 3: Психоаналитическое воспитание. 2012. С. 87–124.

273. Шмидт В. Ф. Заметки о наблюдениях за детьми. *Ежегодник детского психоанализа и психоаналитической педагогики*. Ижевск: ERGO, 2008. С. 105–134.

274. Шмидт В. Ф. Значение сосания груди и пальца для психического развития ребенка. *Ежегодник детского психоанализа и психоаналитической педагогики* / отв. ред. С. Ф. Сироткин. Ижевск: ERGO, 2008. С. 134–145.

275. Шмидт В. Ф. Итоги 3-летней работы в Детском доме-лаборатории при Психоаналитическом институте (1924). *Психоаналитические и педагогические труды* / под науч. ред. С. Ф. Сироткина. Ижевск: ERGO, 2009. Т. 3: Психоаналитическое воспитание. 2012. С. 199–202.

276. Шмидт В. Ф. Моя статья о нашем доме. *Психоаналитические и педагогические труды* / под науч. ред. С. Ф. Сироткина. Ижевск: ERGO, 2009. Т. 3: Психоаналитическое воспитание. 2012. С. 3–34.

277. Шмидт В. Ф. Не бейте детей. *За здоровый быт*. 1930. № 9.

278. Шмидт В. Ф. Онанизм у маленьких детей (1927–1928). *Психоаналитические и педагогические труды* / под науч. ред. С. Ф. Сироткина. Ижевск: ERGO, 2009. Т. 3: Психоаналитическое воспитание. С. 235–238.

279. Шмидт В. Ф. О положении Детского Дома-лаборатории Государственного психоаналитического института (1924). *Психоаналитические и педагогические труды* / под науч. ред. С. Ф. Сироткина. Ижевск: ERGO, 2009. Т. 3: Психоаналитическое воспитание. 2012. С. 203.

280. Шмидт В. Ф. О проявлении кастрационного комплекса у Волика (1925). *Психоаналитические и педагогические труды* / под науч. ред. С. Ф. Сироткина. Ижевск: ERGO, 2009. Т. 3: Психоаналитическое воспитание. 2012. С. 215.

281. Шмидт В. Ф. Опыт практического применения психоанализа к педагогике в Детском доме-лаборатории при Психоаналитическом институте в Москве (1924). *Психоаналитические и педагогические труды* / под науч. ред. С. Ф. Сироткина. Ижевск: ERGO, 2009. Т. 3: Психоаналитическое воспитание. 2012. С. 55–84.

282. Шмидт В. Ф. О развитии Wissenstrieb'a у одного ребенка. *Ежегодник детского психоанализа и психоаналитической педагогики* / отв. ред. С. Ф. Сироткин. Ижевск: ERGO, 2008. С. 146–173.

283. Шмидт В. Ф. Педагогический подход к ребенку в Детском Доме-лаборатории «Международная солидарность» Государственного психоаналитического института (1923). *Психоаналитические и педагогические труды* / под науч. ред. С. Ф. Сироткина. Ижевск: ERGO, 2009. Т. 3: Психоаналитическое воспитание. 2012. С. 181–183.

284. Шмидт В.Ф. План доклада (1924). *Психоаналитические и педагогические труды* / под науч. ред. С.Ф. Сироткина. Ижевск: ERGO, 2009. Т. 3: Психоаналитическое воспитание. 2012. С. 185–190.

285. Шмидт В.Ф. Психоаналитическое воспитание. *Психоаналитические и педагогические труды* / под науч. ред. С.Ф. Сироткина. Ижевск: ERGO, 2009. Т. 3: Психоаналитическое воспитание. 2012. 310 с.

286. Шмидт В.Ф. Психоаналитическое воспитание в Советской России (Доклад о Детском доме-лаборатории в Москве) (1924). *Психоаналитические и педагогические труды* / под науч. ред. С.Ф. Сироткина. Ижевск: ERGO, 2009. Т. 3: Психоаналитическое воспитание. 2012. С. 35–54.

287. Шмидт В.Ф. Речь Волика (1921). *Психоаналитические и педагогические труды* / под науч. ред. С.Ф. Сироткина. Ижевск: ERGO, 2009. Т. 3: Психоаналитическое воспитание. 2012. С. 173–177.

288. Шмидт В.Ф. Сосание груди и пальца у маленького ребенка (1924). *Психоаналитические и педагогические труды* / под науч. ред. С.Ф. Сироткина. Ижевск: ERGO, 2009. Т. 3: Психоаналитическое воспитание. 2012. С. 213–214.

289. Шмидт В.Ф. Учение Фрейда. Ижевск: ERGO, 2014. 108 с.

290. Шпак В.П. Значення джерельної бази в методології історико-педагогічного дослідження. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. праць. 2013. Вип. 15. С. 768–771.

291. Шпильрейн С.Н. Вклад в познание детской души. *Психоаналитические труды* / пер. с нем., англ., фр. / под научн. ред. С.Ф. Сироткина, Е.С. Морозовой. Ижевск: ERGO, 2008. С. 155–179.

292. Шпичак І.П. Внесок В.Ф. Шмідт в організацію діяльності дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність» (1921–1925 рр.). *Освіта крізь призму мікроісторії: заклади освіти, особистості, навчальна література, листування*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 22 жовт. 2015). Київ, 2015. С. 299–309.

293. Шпичак І.П. Експериментальне дослідження розвитку особистості дитини в колективі (на прикладі дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність»). *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань, 2016. Вип. 1. С. 355–363.

294. Шпичак І.П. Застосування психоаналітичних підходів до виховання дітей дошкільного віку у Дитячому Будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність» (1921-1925 рр.). *Наука, освіта, суспільство очима молодих*: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих науковців. Частина 1. Психолого-педагогічний напрям. (м. Рівне, 15 трав. 2014). Рівне, 2014. С. 166–168.

295. Шпичак І. П. Інноваційні форми соціального виховання дітей (20-ті роки ХХ ст.): пошуки, реалії, перспективи. *Інноватика у вихованні*: зб. наук. праць. Рівне, 2017. Вип. 5. С. 279–287.

296. Шпичак І. П. Мотиваційна готовність педагога до здійснення інноваційної діяльності. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 2. С. 114–116.

297. Шпичак І. П. Особливості організації виховання дітей у вітчизняному освітньому просторі (20-ті рр. ХХ ст.). *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції: у 3 ч. (м. Суми, 8 груд. 2016). Суми, 2016. Ч. 3. С. 81–84.

298. Шпичак І. П. Педагогічна сутність і структура конкурентоспроможного фахівця. *Нова педагогічна думка*. 2012 (спецвипуск). 154 с.

299. Шпичак І. П. Проблеми розвитку та виховання особистості у спадщині вітчизняних психоаналітиків 20-х років ХХ ст. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 3. С. 71–74.

300. Шпичак І. П. Проблеми розв'язання та усунення педагогічних конфліктів. *Нова педагогічна думка*. 2011. № 4. С. 74–76.

301. Шпичак І. П. Проблеми психічного розвитку дітей раннього та дошкільного віку (на основі щоденникових спостережень В. Ф. Шмідт). *Інноватика у вихованні*: зб. наук. пр. Рівне, 2015. Вип. 2. С. 296–302.

302. Шпичак І. П. Психоаналітичні ідеї в контексті радянської освітньої політики першої половини ХХ ст. *Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. праць. Київ, 2014. Вип. 18 (2). С. 431–437.

303. Шпичак І. П. Психологічна підготовка керівника навчального закладу до роботи в умовах соціально-економічних змін. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 2. С. 25–27.

304. Шпичак І. П. Психолого-педагогічні особливості роботи вихователів (на прикладі дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність (1921–1925 рр.)»). *Науковий вісник Чернівецького університету імені Юрія Федьковича*. Чернівці, 2015. Вип. 766. С. 213–217 (Серія «Педагогіка і психологія»).

305. Шпичак І. П. Роль В. Ф. Шмідт в організації дошкільного виховання дітей на засадах психоаналізу. *Актуальні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень шкільної освіти*: збірник тез і анотованих матеріалів XIV Всеукраїнської історико-педагогічної науково-практичної конференції. (м. Київ, 14 листоп. 2014). Київ, 2014. С. 104–105.

306. Шпичак І. П. Роль В. Ф. Шмідт в організації статевого виховання дітей на засадах психоаналізу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*: збірник наукових праць. Київ, 2015. Вип. 24 (34). С. 85–89.

307. Шпичак І. П. Самоактуалізація як необхідна умова особистісного зростання педагога. *Нова педагогічна думка*. 2010. № 2. С. 71–73.
308. Шпичак І. П. Суспільно-політична зумовленість становлення системи соціуму в Україні (1920 р.). *Розвиток освіти в добу Української революції (1917–1921)*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. семінару (м. Київ, 17 трав. 2017). Київ, 2017. С. 52–54.
309. Шпичак І. П. Щоденник матері В. Ф. Шмідт як спроба комплексного вивчення феноменології дитинства. *Научные труды SWorld*. електрон. міждун. період. научн. издание. 2015. Вып. 4 (41). Том 7. URL : <http://www.sworld.com.ua/index.php/uk/component/search/?searchword=речь+педагога&submit=Search&searchphrase=any&ordering=newest>. (Дата звернення: 22.12.2015).
310. Эткинд А. Эрос невозможного: история психоанализа в России. СПб.: Медуза, 1993. 463 с.
311. Яницкий Н. Ф. Вера Федоровна Шмидт. *Дошкольное воспитание*. 1974. № 9. С. 27–31.
312. Яницкий Н. Ф. Отто Юльевич Шмидт: Жизнь и деятельность (Кратк. биограф. очерк). Москва: Изд-во АН СССР, 1959. С. 17–18.
313. Яницкий О. Н. Дневник Веры Шмидт (Из истории изучения детства). *Отечественные записки*. 2014. № 5(62). С. 1–13.
314. Яницкий О. Н. Семейная хроника, 1852–2002 гг. Москва: LVS, 2002.
315. Яницкий Ф. Ф. Материалы для исследования доброкачественной ржаной муки по способу определения растворимых азотистых веществ, в ней содержащихся: дисс. ... д-ра медицины. С.–Петербург, 1894.
316. Яницкий Ф. Ф. Санитарно-исторический очерк Кавказского военновременного № 16 госпиталя. Медицинский сборник Кавказского медицинского общества. Тифлис, 1878. 28 с.
317. Яницкий Ф. Ф., Яницкая Е. Л. Гигиеническое состояние школ Лохвицкого уезда Полтавской губернии. Труды 2-го Съезда земских врачей Полтавской губернии. Полтава, 1883.
318. Яницкий Ф. Ф., Яницкая Е. Л. Исторический очерк 25-летия земской медицины Лохвицкого уезда Полтавской губернии. *Земско-медицинский сборник*. Вып. VI. Полтава. 1893.
319. Янченко Т. В. Витоки становлення педологічної науки. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Вип. 122. С. 324–329 (Серія «Педагогічні науки»).

320. Янченко Т. В. Зародження та розвиток педології як наукової галузі у зарубіжних країнах (кінець XIX – початок XX ст.). *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2013. № 23. С. 38–48 (Серія «Педагогічні науки»).

321. Янченко Т. В. Ідеї розвитку особистості у вітчизняній педології початку XX ст. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. 2013. Вип. 123. Т. II. С. 403–408 (Серія «Педагогічні науки»).

322. Янченко Т. В. Ліквідація педології в Україні: причини та наслідки. *Молодь і ринок*. 2015. № 11. С. 45–49.

323. Янченко Т. В. Педологія важкого дитинства у сучасних вимірах толерантності. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. 2014. № 3. С. 335–341 (Серія «Педагогічні науки»).

324. Янченко Т. В. Педологія в Україні та зарубіжжі: теорія і практика: монографія. Чернігів: Десна Поліграф, 2016. 448 с.

325. Ящук І. П. Напрями підготовки та вимоги до вчителя у 20-ті роки XX століття. *Педагогічний дискурс*. Хмельницький, 2008. Вип. 4. С. 167–192.

326. Adler A. *The practice and theory of individual psychology*. New York: Humanities, 1929.

327. Balint M., Ornstein P. H., Balint E. *Focal psychotherapy*. London, 1972.

328. *Child analysis and therapy*. Edited by Jules Glenn. London, Karnak, 1978. 812 p.

329. *Child analysis today*. Edited by Luis Rodriguez de la Sierra. London, N.Y.: Karnak, 2004. 116 p.

330. Deutsch F. *Applied psychoanalysis*. New York: Grune and Stratton, 1949.

331. Freud A. *Introduction to the mechanisms of defence*. London: Hogarth Press, 1936.

332. Freud, S. *Analyse der Phobie eines funfjahrigen Knaben (1909 b)*. G.W. – Bd. VII. – S. 241–377.

333. Geissmann C., Geissmann P. *A history of child psychoanalysis*. London, New York, 1998. 491 p.

334. *Handbook of child psychoanalysis: Research, theory and practice* / Wolman, B.B. (Ed.) Van Nostrand Remhold Company: New York, 1996. 644 p.

335. Klein M. Contributions to psychoanalysis. London: Hogarth Press, 1948.
336. Lev Vygotsky and Alexander Luria, «Introduction to the Russian translation of Freud's Beyond the Pleasure Principle» (1925) in *The Vygotsky Reader* (Oxford: 1994).
337. Martin A. Miller, *Freud and the Bolsheviks* (New Haven: 1998), pp. 56–57.
338. Rado S. *Psychoanalysis of behavior*. New York: Grune and Stratton, 1956.
339. Rank O. *Will therapy and truth and reality*. New York, 1945.
340. Roshdestvensky D. De la nature du transfert erotise. *Melancolie. Psychiatrie Française*. Vol. XXIX. 2/98. 1998. P. 201-203.
341. Rose, N. *Inventing our selves: Psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University, 1996. 352 p.
342. Sigmund Freud, «Turnings in the Ways of Psychoanalytic Therapy» in *The Collected Papers of Sigmund Freud: Therapy and Technique* (New York: [1919]/1963), pp. 189–190.
343. Schmidt, V. Die Bedeutung des Brustsaugens und des Fingerlutschens fur die psychische Entwicklung des Kindes. *Imago*.1926. Bd. XII. S. 377–392.
344. Schmidt, V. Die Entwicklung des Wibtriebes bei einem Kinde. *Imago*.1930. Bd. XVI. S. 246–289.
345. Schmidt, V. «Education Psychoanalytiqueen Russie Sovetique», in *Les Temps Modernes* 273 (March 1969).
346. Schmidt, V. Onanie bei kleinen Kindern. *Zeitschrift fur psa. Padagogik*, 1927–1928. II. Jg. S. 153–155.
347. Schmidt, V. *Psychoanalytische Erziehung in Sowietrussland. Bericht uber das Moskauer Kinderheim-Laboratorium*. Wien: Internationaler Psychanalytischer Verlag, 1924. 32 c.
348. Wilhelm Reich, «The Struggle for a 'New Life' in the Soviet Union», Part Two of *The Sexual Revolution* (New York: [1936]/1975), pp. 295–303.
349. Wulf M. Zur Stellung der Psychoanalyse in der Soviet Union. *Die Psychoanalytische Bewegung*. 1930. №1. P. 75.

АРХІВНІ ДЖЕРЕЛА

**ЦЕНТРАЛЬНИЙ ДЕРЖАВНИЙ АРХІВ ВИЩИХ ОРГАНІВ ВЛАДИ ТА
УПРАВЛІННЯ УКРАЇНИ (ЦДАВО)**

Ф. 166. Народний комісаріат освіти Української РСР/НКО УРСР

Оп. 1.

350. Спр. 160. Пояснювальна записка до декрету про соціальне виховання дітей, арк. 109.

351. Спр. 160. Матеріали про організацію соціального виховання в Україні (декрети і пояснюючі записки до них, положення, інструкції, доповіді, звіти, виписи з протоколів засідань, листування). 1919 р., од. зб. 160, арк. 120.

352. Спр. 160. Протоколи засідань Ради відділу соціального виховання Наркомосу УСРР. 25 квітня – 12 липня 1920 р., арк. 22.

353. Спр. 160. Статистичні дані про кількість дитячих закладів в Україні
Статистичні дані про кількість дитячих закладів в Україні, арк. 7.

Оп. 3.

354. Спр. 435. Протоколи інспекторської наради і засідань бюро метод кому Управління профосвіти, арк. 1–18.

355. Спр. 870. Протоколи засідань Ради відділу соціального виховання Наркомосу УСРР.

Оп. 4.

356. Спр. 863. Матеріали про організацію соціального виховання на Україні., арк.16.

357. Итоги годовой работы по просвещению 25.10.1924 г. , од. зб. 863, арк. 69–75.

ДЕРЖАВНИЙ АРХІВ М. КИЄВА (ДАК)

Ф. 216. Київський Фребелівський інститут Київського Фребелівського товариства

Оп. 1.

358. Спр. 1309. Дело вольнослушательницы Яницкой-Шмидт Веры Федоровны, 2 арк.

359. Спр. 1250. Дело вольнослушательницы Шмидт Веры Федоровны.

Ф. 16. Київський університет 1834-1920 рр.

Оп. 352.

360. Спр. 103. Дело об оставлении г. Шмидта, Белоновского, Каралышева, Делоне и Шелейховского профессорскими стипендиатами, на 146 листах.

ДОДАТКИ**ДОДАТОК А.****ДОВІДКИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ**

Шпичак Інни Петрівни

«Проблеми виховання дітей у творчій спадщині В. Ф. Шмідт (1889-1937 рр.)»

зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

(СКАНОВАНІ КОПІЇ)



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул.Ст.Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 26-78-65, факс (0362) 26-37-15
E-mail: rectorat@rdgu.uar.net, код ЄДРПОУ 25736989

14.06.14р. № 107

На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Шпичак Інни Петрівни
«Проблеми виховання дітей у творчій спадщині В.Ф. Шмідт (1889-1937 рр.)»,
поданого на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук за спеціальністю
13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки**

Упродовж 2014-2016 рр. у Рівненському державному гуманітарному університеті здійснювалася апробація теоретичних положень, фактичного матеріалу, систематизованих та узагальнених положень дисертаційного дослідження Шпичак І. П. «Проблеми виховання дітей у творчій спадщині В.Ф. Шмідт (1889-1937 рр.)».

Напрацювання дисертантки використовувались при підготовці й проведенні лекційних та практичних занять з педагогічних дисциплін, як-то: при викладанні навчальних курсів «Історія педагогіки», «Основи психології і педагогіки», «Методика навчально-виховної роботи в дошкільному закладі». Результати та основні положення дисертаційного дослідження Шпичак І. П. використовувались при створенні навчально-методичних посібників, спецкурсів з педагогіки, а також при написанні бакалаврських, магістерських, курсових та дипломних робіт студентами педагогічних спеціальностей.

Результати дисертаційного дослідження можуть бути рекомендовані до впровадження у навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів України. Систематизовані та узагальнені положення дисертаційної роботи можуть стати основою для подальших наукових розвідок з історії педагогіки, психології, теорії та методики виховання.

Довідку видано для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

Перший проректор РДГУ



проф. Р. В. Павелків



У К Р А І Н А
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
РІВНЕНСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ЦЕНТР
 33010, м. Рівне, вул. О.Олеся, 16, тел. 5-30-75, 26-91-56, 5-11-50
 e-mail: preschool@ukr.net

№ 45/1 від 29.05.2014

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Шпичак Інни Петрівни «Проблеми виховання дітей у творчій спадщині
В.Ф. Шмідт (1889-1937 рр.)», поданого на здобуття наукового ступеня кандидата
педагогічних наук за спеціальністю
13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

Результати дисертаційного дослідження Шпичак І.П. впроваджувались у навчально-виховний процес комунального закладу «Рівненський обласний навчально-реабілітаційний центр» Рівненської обласної ради упродовж 2014-2016 рр. За цей час напрацювання дисертантки використовувались для забезпечення всебічного розвитку, фізичного, соціального та психічного здоров'я вихованців.

Дисертаційне дослідження Шпичак І.П. «Проблеми виховання дітей у творчій спадщині В.Ф. Шмідт (1889-1937 рр.)» виявилось результативним у практиці виховання дітей дошкільного віку у навчально-реабілітаційному центрі. Систематизовані та узагальнені педагогічні ідеї вітчизняного педагога, психоаналітика, фахівця в галузі дошкільного виховання В.Ф. Шмідт є актуальними у процесі вирішення питань статевого виховання, успішної соціалізації дітей дошкільного віку, їх повноцінного розвитку в колективі. Окремі педагогічні висновки В.Ф. Шмідт, засновані на психоаналітичних підходах, використовувались у практиці надання допомоги у корекції недоліків розвитку дітей.

Результати дисертаційної роботи Шпичак І.П. на сучасному етапі освітніх перетворень мають суспільну зацікавленість й сприятимуть подоланню негативних проявів у дитячому середовищі у сфері міжстатевої поведінки та соціальних контактів, сприятимуть повноцінному фізичному і психічному розвитку дитини.

Довідку видано для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

Директор КЗ «Рівненський обласний
 навчально-реабілітаційний центр»
 Рівненської обласної
 ради



А.Є. Ярмошевич



**УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ РІВНЕНСЬКОЇ
ОБЛДЕРЖАДМІНІСТРАЦІЇ
РІВНЕНСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

вул. В.Чорновола, 74, м. Рівне, 33028; тел.64-96-60, 64-96-61; факс 63-64-73
E-mail: roippo.rv@ukr.net, код ЄДРПОУ 02139765

08.06.17 № 01-16/723

На № _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Шпичак Іни Петрівни
«Проблеми виховання дітей у творчій спадщині В.Ф. Шмідт (1889-1937 рр.)»,
поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки**

Упродовж 2014-2016 рр. у Рівненському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти було здійснено апробацію фактичного матеріалу, систематизованих та узагальнених теоретичних положень дисертаційного дослідження «Проблеми виховання дітей у творчій спадщині В.Ф. Шмідт (1889-1937 рр.)».

Виконана Шпичак І.П. дисертаційна робота виявилась результативною як у науковому, так і в практичному значенні. Окремі матеріали дослідження використовувались викладачами кафедр педагогіки, психології та корекційної освіти при читанні педагогічних дисциплін слухачам курсів підвищення кваліфікації: вихователям загальноосвітніх шкіл-інтернатів, вихователям дошкільних навчальних закладів, практичним психологам.

На сучасному етапі освітніх перетворень дисертаційна робота Шпичак І.П. є важливим науковим дослідженням, яке ґрунтується на оригінальному матеріалі, пов'язаному з творчістю вітчизняного педагога, педолога і психоаналітика В.Ф. Шмідт. Змістове наповнення та висновки дослідження виходять із вимог науки і практики, а методи дослідження підібрані вдало та обґрунтовані.

Аналіз результатів упровадження дає підстави стверджувати про доцільність використання теоретичних ідей та практичного досвіду психоаналітичного виховання дітей раннього і дошкільного віку, а також виховання дітей з відхиленнями у психічному розвитку, актуалізованих у творчій спадщині В.Ф. Шмідт, у виховній практиці навчальних закладів України.

Довідку видано для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

Ректор:
к.політ.н., доцент



[Handwritten signature]

А.Л. Черній



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013,
тел./факс: (0382) 72-09-23, 65-65-52, тел.: 79-53-55, 79-59-45
E-mail: kgpa@ukr.net Код ЄДРПОУ 02138872

16.06.2017 р. № 341
На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Шпичак Інни Петрівни «Проблеми виховання дітей у творчій спадщині
В.Ф. Шмідт (1889-1937 рр.)», поданого на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук за спеціальністю
13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки**

Результати дисертаційного дослідження Шпичак І. П. «Проблеми виховання дітей у творчій спадщині В.Ф. Шмідт (1889-1937 рр.)» впроваджувалися у навчальний процес, який здійснювався на факультеті початкової освіти та філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії упродовж 2014-2016 рр.

Теоретичні положення дисертаційної роботи щодо внеску В.Ф. Шмідт у розвиток вітчизняної системи виховання дітей на основі наукових досягнень педології та психоаналізу можуть бути корисними для сучасної системи виховання учнівської молоді в загальноосвітніх закладах України.

Окремі положення дисертаційного дослідження Шпичак І. П. використовувались при підготовці й проведенні лекційних та практичних занять з педагогічних дисциплін. Запропоновані дисертанткою індивідуальні завдання та контрольні роботи сприяли кращому розумінню внеску В.Ф. Шмідт у практику виховання дітей.

Використання результатів запропонованого дослідження сприятиме зростанню ефективності підготовки майбутніх учителів до роботи із статевого та колективного виховання учнів та підвищить рівень наукової культури студентів щодо створення цілісної картини розвитку вітчизняної педагогічної думки.

Довідку видано для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

Проректор з наукової роботи,
доктор педагогічних наук, професор



О.М. Галус

Міністерство освіти і науки України
**Житомирський державний університет
імені Івана Франка**
Вул. В. Бердичівська, 40,
м. Житомир, 10008
телефон /факс (0412) 43-14-17
E-mail: zu@zu.edu.ua Web: www.zu.edu.ua
код ЄДРПОУ 02125208



Ministry of Education and Science of Ukraine
Zhytomyr Ivan Franko State University
40, Velyka Berdychivska Str.,
City of Zhytomyr Ukraine, 10008
Tel/Fax (0412) 43-14-17
E-mail: zu@zu.edu.ua Web: www.zu.edu.ua
USREOU 02125208

Від 22.00.2017 № 584/1
На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Шпичак Інни Петрівни
«Проблеми виховання дітей у творчій спадщині В.Ф. Шмідт (1889-1937 рр.)»,
поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

Складена довідка засвідчує, що теоретичні положення, фактичний матеріал, систематизовані та узагальнені положення дисертаційного дослідження Шпичак І.П. «Проблеми виховання дітей у творчій спадщині В.Ф. Шмідт (1889-1937 рр.)» було впроваджено у навчальний процес Житомирського державного університету імені Івана Франка упродовж 2014-2016 рр.

Впровадження у навчально-виховний процес основних положень дисертаційного дослідження, що включають систематизацію поглядів В.Ф. Шмідт щодо статевого, колективного виховання, а також виховання дітей з відхиленнями у розвитку на основі психоаналітичних висновків, відбувалося при викладанні навчальних курсів «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Теорія та методика виховання».

Використання результатів дисертаційної роботи Шпичак І.П. сприяло активізації пізнавальної діяльності студентів, глибшому розумінню еволюції педагогічної думки та сутності виховного процесу через педагогічні відкриття В.Ф. Шмідт.

Вважаємо, що результати запропонованого дослідження можуть знайти подальше застосування при здійсненні історико-педагогічних досліджень, використовуватися під час вивчення майбутніми вчителями курсу педагогіки, історії педагогіки, психології, теорії та методики виховання, а також у розробці спецкурсів і спецсеминарів з історії педагогіки.

Довідку видано для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

Проректор з наукової роботи



проф. Сейко Н.А.

ДОДАТОК Б

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Шпичак Інни Петрівни

«Проблеми виховання дітей у творчій спадщині В. Ф. Шмідт (1889-1937 рр.)»

зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації

1. Шпичак І. П. Психоаналітичні ідеї в контексті радянської освітньої політики першої половини ХХ ст. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. зб. наук. праць. Київ, 2014. Вип. 18 (2). С. 431–437.
2. Шпичак І. П. Роль В. Ф. Шмідт в організації статевого виховання дітей на засадах психоаналізу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць*. Київ, 2015. Вип. 24 (34). С. 85–89.
3. Шпичак І. П. Психолого-педагогічні особливості роботи вихователів (на прикладі дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність» (1921–1925 рр.)). *Науковий вісник Чернівецького університету імені Юрія Федьковича*. Чернівці, 2015. Вип. 766. С. 213–218 (Серія «Педагогіка і психологія»).
4. Шпичак І. П. Щоденник матері В. Ф. Шмідт як спроба комплексного вивчення феноменології дитинства. *Научные труды SWorld*. електрон. междун. период. научн. издание. 2015. Вып. 4 (41). Том 7. URL : <http://www.sworld.com.ua/index.php/uk/component/search/?searchword=речь+педагога&submit=Search&searchphrase=any&ordering=newest>. (Дата звернення: 22.12.2015).
5. Шпичак І. П. Експериментальне дослідження розвитку особистості дитини в колективі (на прикладі дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність»). *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань, 2016. Вип. 1. С. 355–363.
6. Шпичак І. П. Проблеми розвитку та виховання особистості у спадщині вітчизняних психоаналітиків 20-х років ХХ ст. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 3. С. 71–74.

7. Шпичак І. П. Інноваційні форми соціального виховання дітей (20-ті роки ХХ ст.): пошуки, реалії, перспективи. *Інноватика у вихованні*: зб. наук. праць. Рівне, 2017. Вип. 5. С. 279–287.

Опубліковані праці апробаційного характеру

8. Шпичак І. П. Застосування психоаналітичних підходів до виховання дітей дошкільного віку у Дитячому Будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність» (1921–1925 рр.). *Наука, освіта, суспільство очима молодих*: матеріали VII Міжнародної науково–практичної конференції студентів та молодих науковців. Частина 1. Психолого-педагогічний напрям. (м. Рівне, 15 трав. 2014). Рівне, 2014. С. 166–168.

9. Шпичак І. П. Роль В. Ф. Шмідт в організації дошкільного виховання дітей на засадах психоаналізу. *Актуальні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень шкільної освіти*: збірник тез і анотованих матеріалів XIV Всеукраїнської історико-педагогічної науково-практичної конференції. (м. Київ, 14 листоп. 2014). Київ, 2014. С. 104–105.

10. Шпичак І. П. Внесок В. Ф. Шмідт в організацію діяльності дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність» (1921–1925 рр.). *Освіта крізь призму мікроісторії: заклади освіти, особистості, навчальна література, листування*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 22 жовт. 2015). Київ, 2015. С. 299–309.

11. Шпичак І. П. Проблема психічного розвитку дітей раннього та дошкільного віку (на основі щоденникових спостережень В. Ф. Шмідт). *Інноватика у вихованні*: зб. наук. пр. Рівне, 2015. Вип. 2. С. 296–302.

12. Шпичак І. П. Особливості організації виховання дітей у вітчизняному освітньому просторі (20-ті рр. ХХ ст.). *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції: у 3 ч. (м. Суми, 8 груд. 2016). Суми, 2016. Ч. 3. С. 81–84.

13. Шпичак І. П. Суспільно-політична зумовленість становлення системи соцвиху в Україні (1920 р.). *Розвиток освіти в добу Української революції (1917–*

1921): зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. семінару (м. Київ, 17 травня 2017). Київ, 2017. С. 52–54.

***Опубліковані праці, які додатково відображають
наукові результати дисертації***

14. Шпичак І. П. Самоактуалізація як необхідна умова особистісного зростання педагога. *Нова педагогічна думка*. 2010. № 2. С. 71–73.

15. Шпичак І. П. Проблеми розв'язання та усунення педагогічних конфліктів. *Нова педагогічна думка*. 2011. № 4. С. 74–76.

16. Шпичак І. П. Мотиваційна готовність педагога до здійснення інноваційної діяльності. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 2. С. 114–116.

17. Шпичак І. П. Педагогічна сутність і структура конкурентоспроможного фахівця. *Нова педагогічна думка*. 2012. С. 154 (спецвипуск).

18. Шпичак І. П. Психологічна підготовка керівника навчального закладу до роботи в умовах соціально-економічних змін. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 2. С. 25–27.

ДОДАТОК В

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

Шпичак Інни Петрівни

«Проблеми виховання дітей у творчій спадщині В. Ф. Шмідт (1889–1937 рр.)»

зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Основні результати дисертаційного дослідження доповідалися на міжнародних та усеукраїнських та обласних науково-практичних конференціях:

- Міжнародних:

1. VII Міжнародна конференція «Наука, освіта, суспільство очима молодих» (Україна, м. Рівне, РДГУ, 15 травня 2014 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні; публікація тез *«Застосування психоаналітичних підходів до виховання дітей дошкільного віку у Дитячому будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність (1921-1925 рр.)»* у збірнику матеріалів конференції.

2. Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Научные исследования и их практическое применение. Современное состояние и пути развития» (8 грудня 2015 р.). Форма участі – заочна; публікація статті *«Щоденник матері В. Ф. Шмідт як спроба комплексного вивчення феноменології дитинства»* в електронному міжнародному періодичному науковому виданні «Научные труды SWorld». 2015. Вып. 4 (41). Том 7.

3. III Міжнародна науково-практична конференція «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка» (Україна, м. Суми, 8 грудня 2016 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні; публікація статті *«Особливості організації виховання дітей у вітчизняному освітньому просторі (20-ті рр. XX ст.)»* у збірнику матеріалів конференції.

- Усеукраїнських:

4. Всеукраїнська науково-практична конференція «Виховний потенціал сучасної освіти: теоретичні засади та практичні досягнення» (м. Київ, Національна академія педагогічних наук України. Інститут проблем виховання, 15-16 жовтня 2014 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні; публікація статті *«Психоаналітичні ідеї в контексті радянської освітньої»*

політики першої половини ХХ ст.» у збірнику наукових праць «Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді». Київ, 2014. Вип. 18 (2).

5. XIV Всеукраїнська історико-педагогічна науково-практична конференція «Актуальні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень шкільної освіти» (м. Київ, Національна академія педагогічних наук України. Інститут педагогіки НАПН України, 14 листопада 2014 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні; публікація тез *«Роль В. Ф. Шмідт в організації дошкільного виховання дітей на засадах психоаналізу»* у збірнику матеріалів конференції.

6. Всеукраїнська науково-практична конференція «Освіта крізь призму мікроісторії: заклади освіти, особистості, навчальна література, листування» (м. Київ, Національна академія педагогічних наук України. Київський університет імені Бориса Грінченка. Лабораторія історії педагогіки інституту педагогіки НАПН України. Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського, 22 жовтня 2015 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні; публікація статті *«Внесок В. Ф. Шмідт в організацію діяльності дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність» (1921-1925 рр.)»* у збірнику матеріалів конференції.

7. Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція «Використання інформаційних технологій у сучасному виховному процесі» (м. Рівне, Національна академія педагогічних наук України. Рівненський державний гуманітарний університет. Науково-методичний центр інноваційних технологій виховного процесу НАПН України на базі РДГУ. Кафедра теорії та методики виховання РДГУ, 10 листопада 2016 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему *«Актуалізація досвіду педологів у практиці взаємодії школи і сім'ї на сучасному етапі»*.

8. Всеукраїнська науково-практична конференція «Людина і суспільство: економічний та соціокультурний розвиток» (м. Рівне, управління освіти і науки Рівненської обласної державної адміністрації. Рівненський інститут

Університету «Україна». Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. 22 березня 2017 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему *«Вплив соціально-педагогічних ідей зарубіжної педагогіки на становлення соціального виховання в Україні у 20-30-ті рр. ХХ ст.»*.

9. Всеукраїнський науково-практичний семінар «Розвиток освіти в добу Української революції (1917–1921)» (Національна академія педагогічних наук України, Відділення загальної педагогіки та філософії освіти, Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського, Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, 17 травня 2017 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему *«Суспільно-політична зумовленість становлення системи соціуму в Україні (1920 р.)»*, публікація тез у збірнику матеріалів семінару.

- Обласних:

10. Наукова конференція науковців, аспірантів, здобувачів, педагогів-дослідників, керівників експериментальних навчальних закладів «Науково-орієнтована освіта та практика експериментальної педагогіки» (Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Рівне, 17 травня 2016 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему *«Особливості психічного розвитку дітей раннього та дошкільного віку у щоденникових спостереженнях В. Ф. Шмідт»*.

ДОДАТОК І

В. Ф. Шмідт. Київ, 1915 р.



Джерело: [313].

ДОДАТОК Д

Фотопортрет матері В. Шмідт – Є. Яницької (1905 р.)



Джерело: [70].

ДОДАТОК Е

Фотопортрет батька В. Шмідт – Ф. Яницького (1902 р.)



Джерело: [314].

ДОДАТОК Ж

Фото В. Шмідт з сім'єю, Одеса (1905 р.)



Джерело: [314].

ДОДАТОК 3

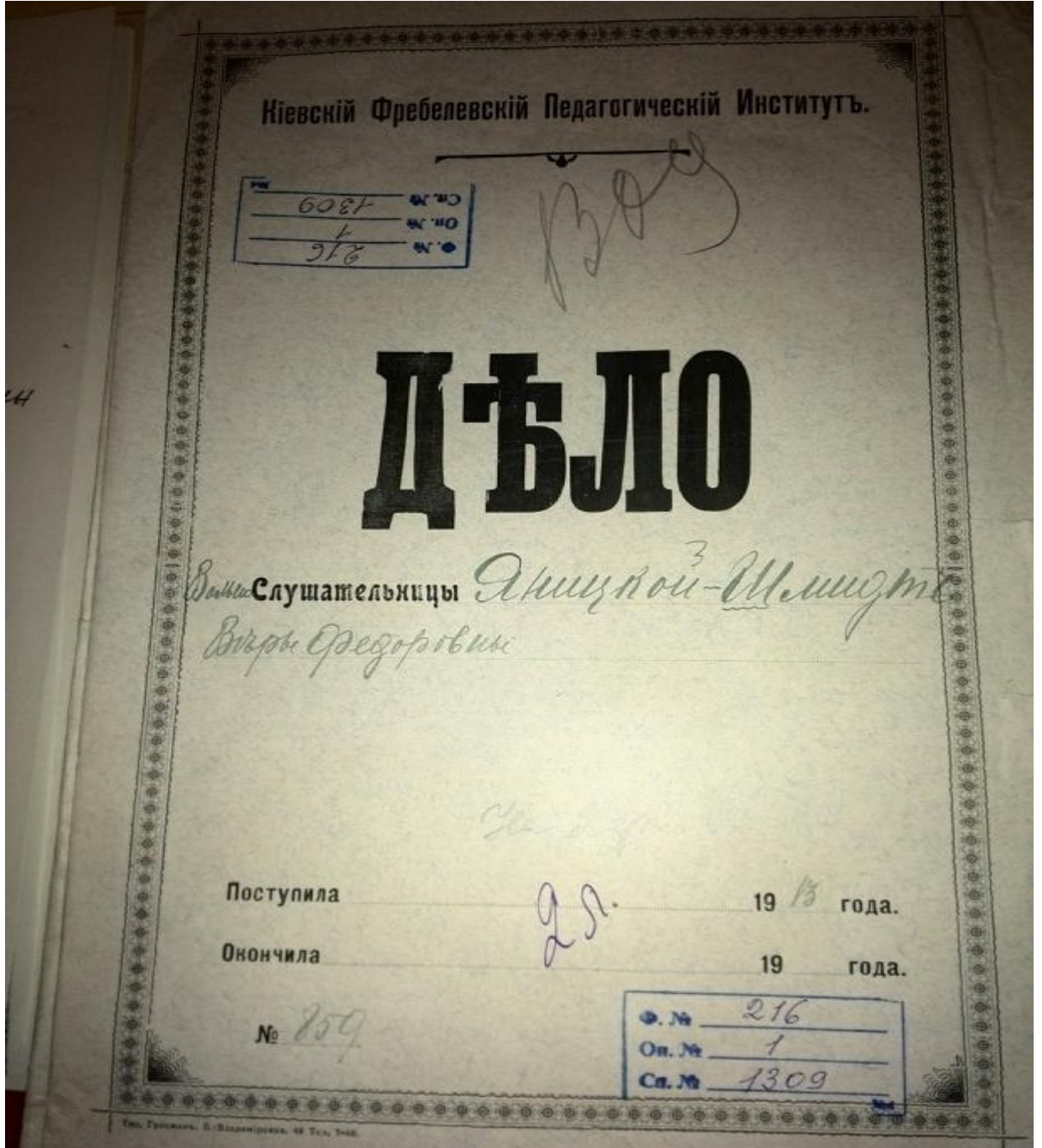
Фото В. Шмід у родинному колі, Москва, 1935 р.



Джерело: [314].

ДОДАТОК Й

Справа слухачки Київського Фребелівського педагогічного інституту
Яницької-Шмідт Віри Федорівни, 1913 р.



1877 913
22114
1914/14

Его Превосходительству
Директору Киевского Фреденберга
Педагогического Института

Волносуватиманци
Вітра Ведоровна
Шиндт - Шиндт

Заявление
В виду упомянутой снейшай обязанности
личной волносуватиманци посетити лекции и практикумы
в Института, ввиду чего прошу Ваше
Превосходительство выдать мне по списку ниже
указанным.

В. Шиндт - Шиндт.

апрель 1914.
Киев
институтский пер. 2 н. 5

1877 913
23
50р 26
2290

Его Превосходительству
Директору Киевского Фреденберга
Института

Окончившей С.Петербургской
Высшей Женской Восточной Школы
Вітра Ведоровна Шиндт
урожденной Шиндт

Прошение.
Прошу Ваше Превосходительство назначить
волносуватиманци в Киевский Фреденберга
Институт.
Сведения о моей политической благонадёжности
написано на канцелярии губернатора в самое
благоприятное время.

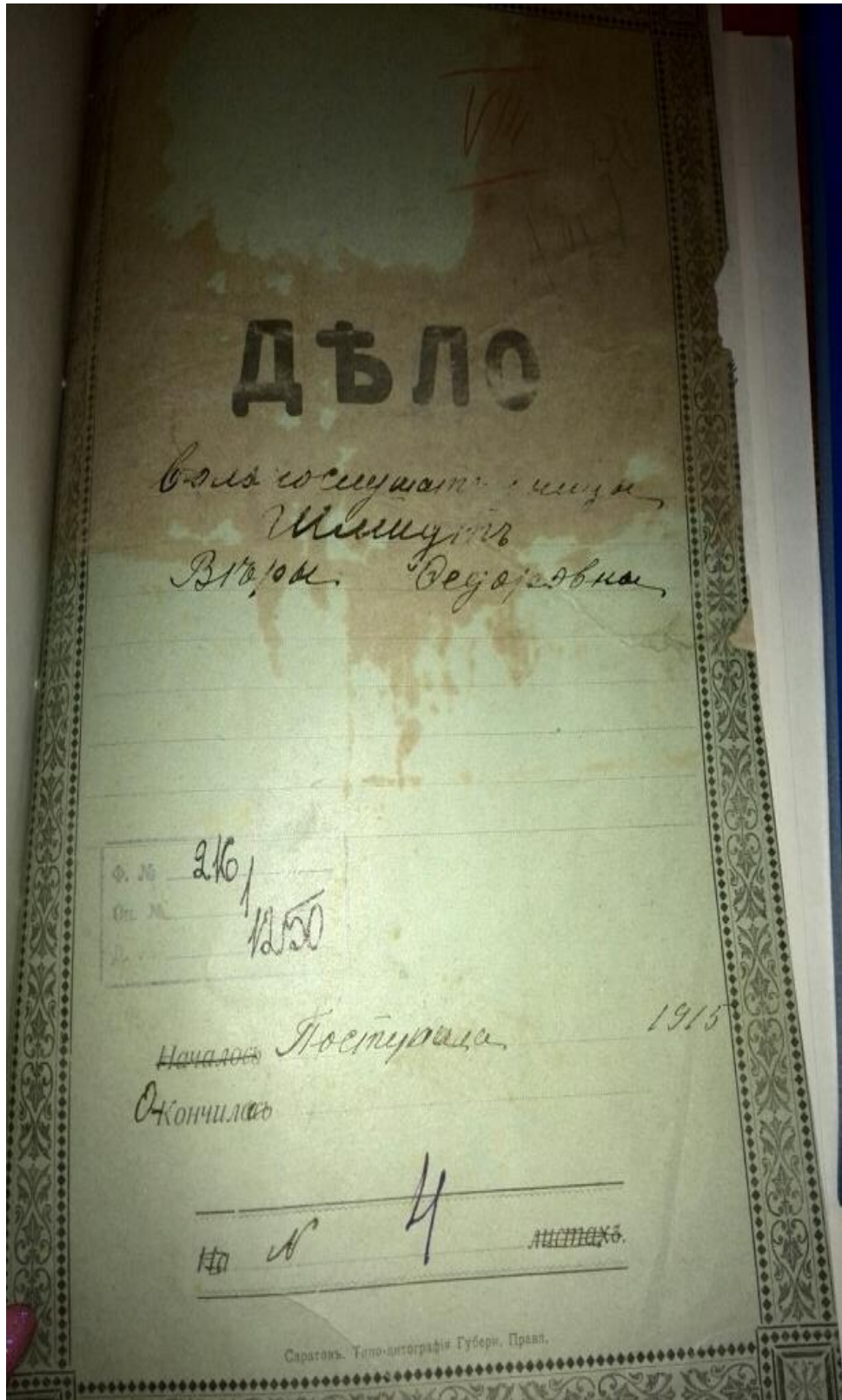
В. Шиндт.

апрель 1913.
институтский пер. 2 н. 5.

ДОДАТОК К

Справа слухачки Київського Фребелівського педагогічного інституту

Шмідт Віри Федорівни, 1915 р.



Всего Превосходительству
 директору Фребелианского
 Института
 Высшей Женской
 Фребелианской
 Педагогической
 Школы
 в г. Саратове

Зачислена
 17/2 1915

Число 200
 от 29/8 1915

8/11 1915

Прошлые
 письма просить Ваше Превос-
 ходительство считать меня
 зачисленной во Фребелианский Педагогический Институт.
 При сем прилагаю отрывок из книги № 256
 от Саратовской Почтовой конторы
 об отправке на имя Киевского Губернатора
 прошлых о выдаче моих свид-
 етельств о благонадёжности
 10

5 ноября 1915 г.
 Саратов, Армянская д. № 1 кв.

За Правителя Канцелярии *С. С. С.*

М. В. Д.
 КИЕВСКИЙ
 ГУБЕРНАТОРЪ.
 По Канцелярии.
 Часть 2-я.

Секретно

Директору Киевского Ор-
 белевского Педагогического
 Института.

9 ноября 9 дня 1915 г.
 № 1771.
 Г. КИЕВЪ.

Вследствие ходатайства ВЪры Федоровны
 Ш И Д Т Ъ урожденной ЯНИЦКО
 о выдаче ей
 свидетельства о благонадёжности, необходимого для
 представления при поступлении во
 вверенный Вамъ Институтъ
 уведомляю, что просительница, согласно со-
 браннымъ свидѣніямъ, въ нравственномъ и пси-
 хическомъ отношеніяхъ благонадежна.

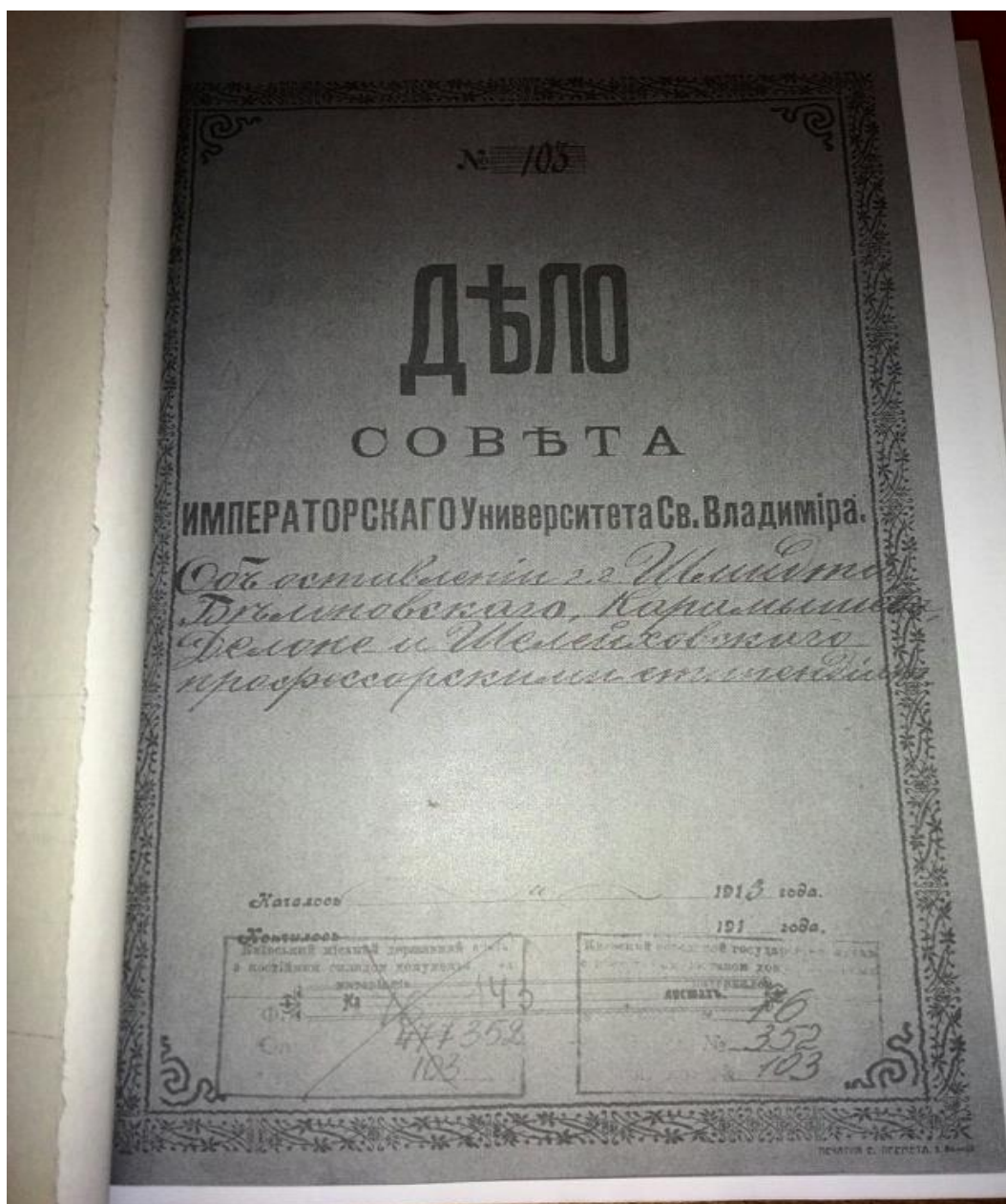
За Губернатора,
 Вице-Губернаторъ *М. В. Д.*

За Правителя Канцелярии *С. С. С.*

Джерело: [359].

ДОДАТОК Л

Справа про залишення т. Шмідта, Белоновського, Каралишева, Делоне і Шелейховського професорськими стипендіатами, 1913 р.



Джерело: [360].

ДОДАТОК М

В. Ф. Шмідт з чоловіком О. Ю. Шмідт (1915 р.)



Джерело: [133].

ДОДАТОК Н

Сімейні фотографії В. Шмідт із сином Воліком



В. Шмідт з сином, січень 1921 р.



В. Шмідт з сином



Волік, червень 1921 р.



Волік



Волік з батьком Отто Юлійовичем Шмідтом

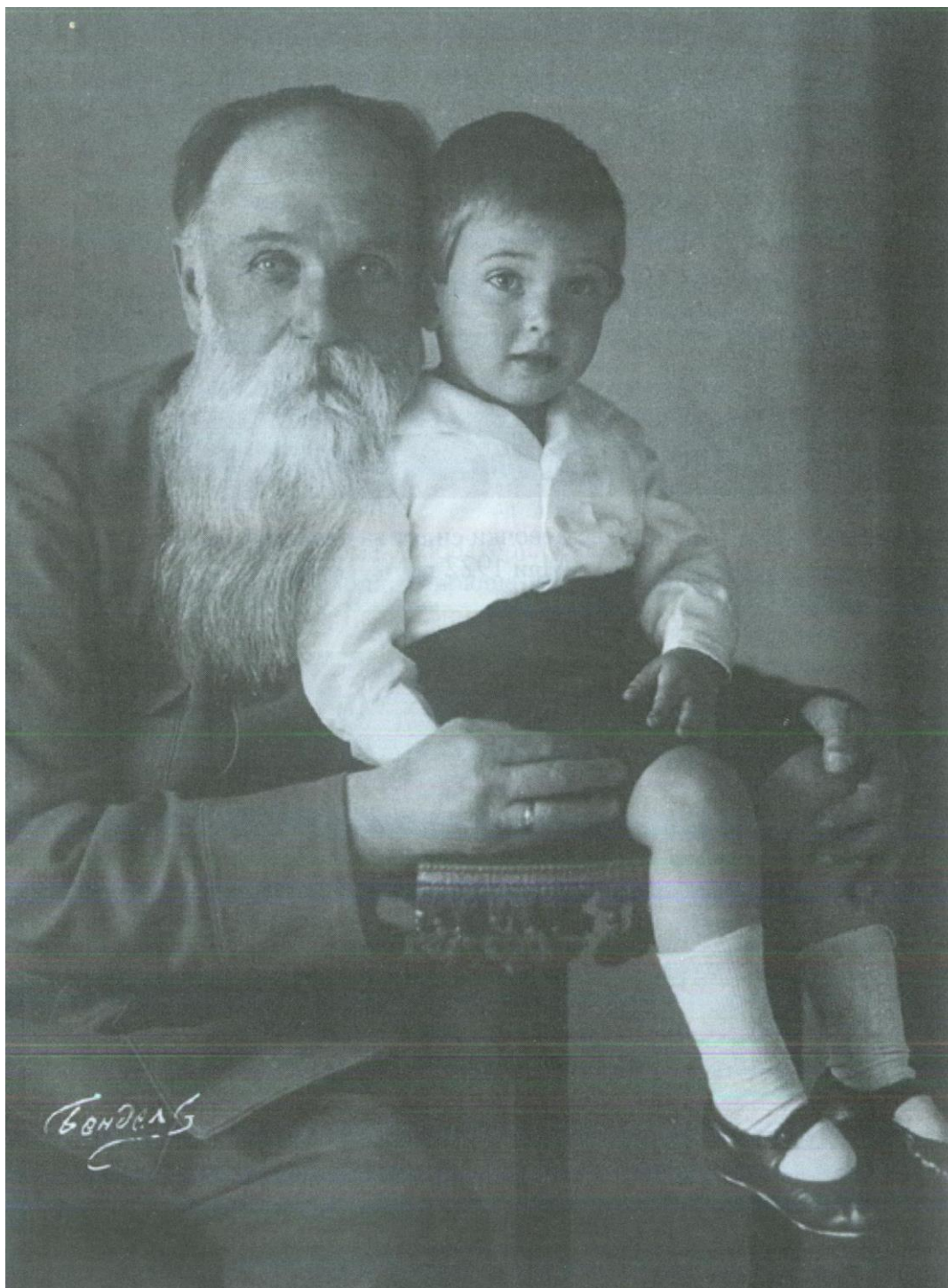


**В. Шмідт із сестрами чоловіка О. Ю. Шмідта: Ельзою і Норою.
Осінь, 1928 р.**



Волік з Іриною Яницькою і тіткою Норою





Волік з дідом Ф. Яницьким

Джерело: [285].

ДОДАТОК П

Фотоматеріали діяльності Дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність» (1921-1925 рр.)

Діти Дитячого будинку-лабораторії сидять на сходах, 19 серпня 1922 р.



Волік і діти з Дитячого будинку-лабораторії сидять на возі, травень 1922 р.



Волік і дві дівчинки сидять за столом, травень 1922 р.



Діти Дитячого будинку-лабораторії сидять на сходах, 25 серпня 1923 р.



Співробітники і діти Дитячого будинку-лабораторії на гойдалці



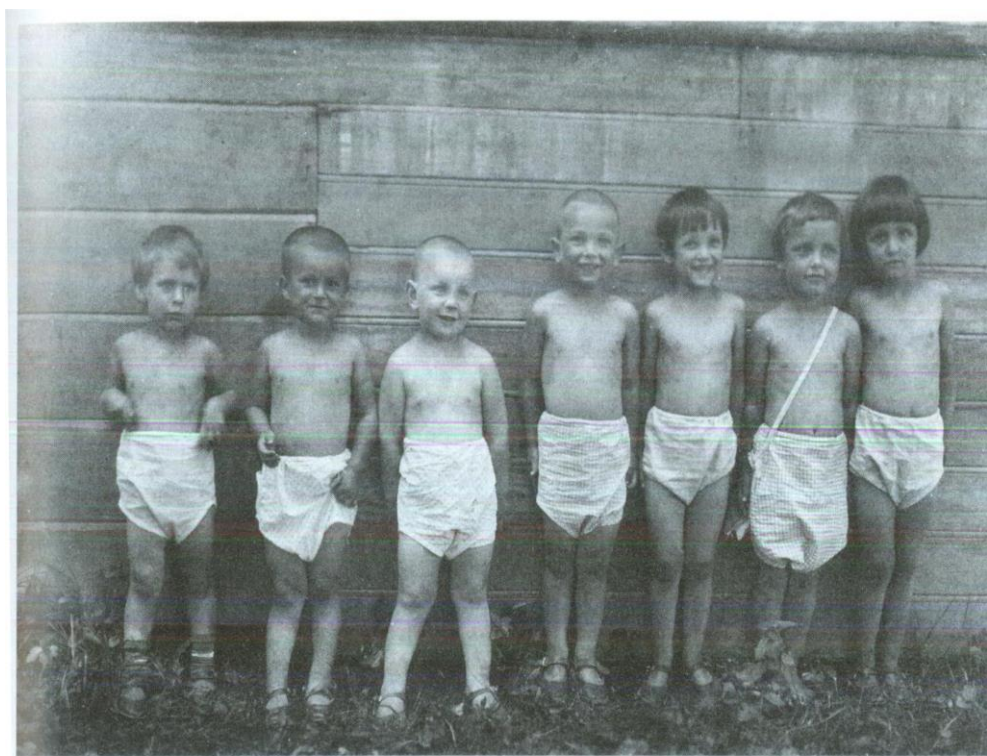
Діти першої молодшої групи сидять на лавочці



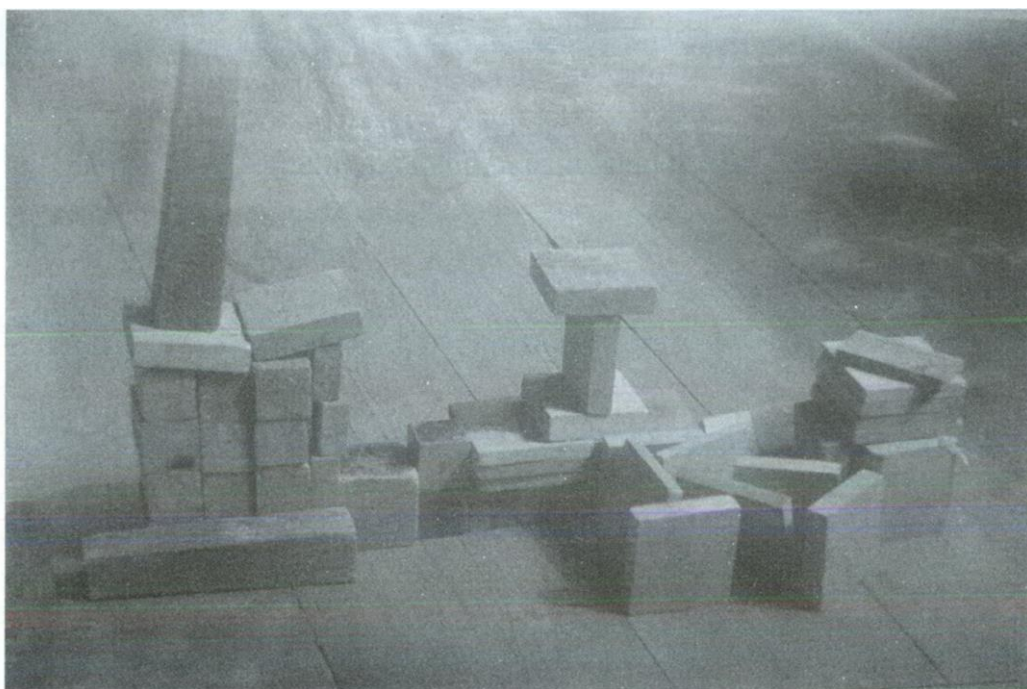
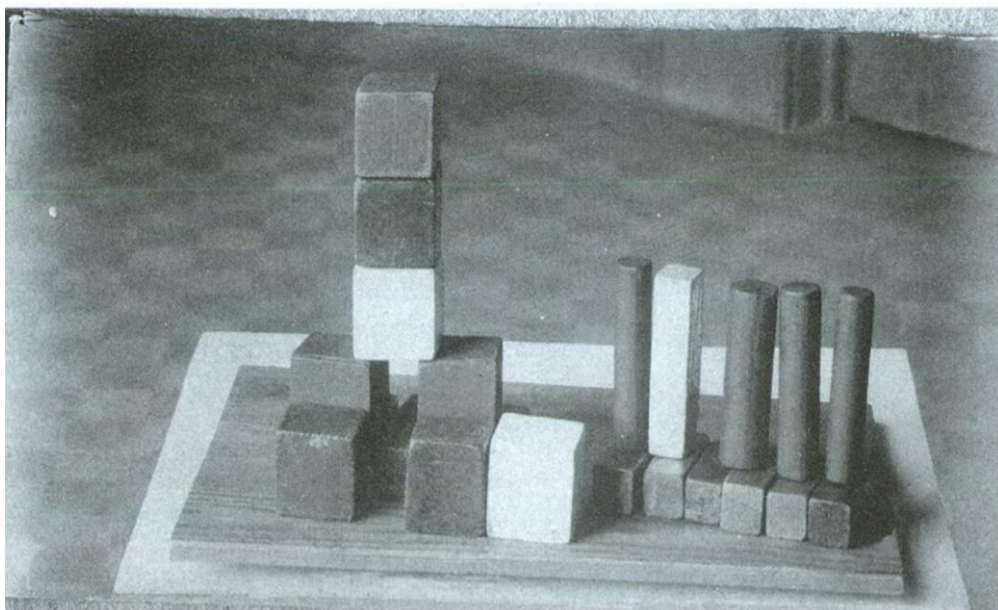
Діти першої молодшої групи на прогулянці



Діти першої молодшої групи граються у пісочниці



Діти першої молодшої групи



Споруди дітей першої молодшої групи





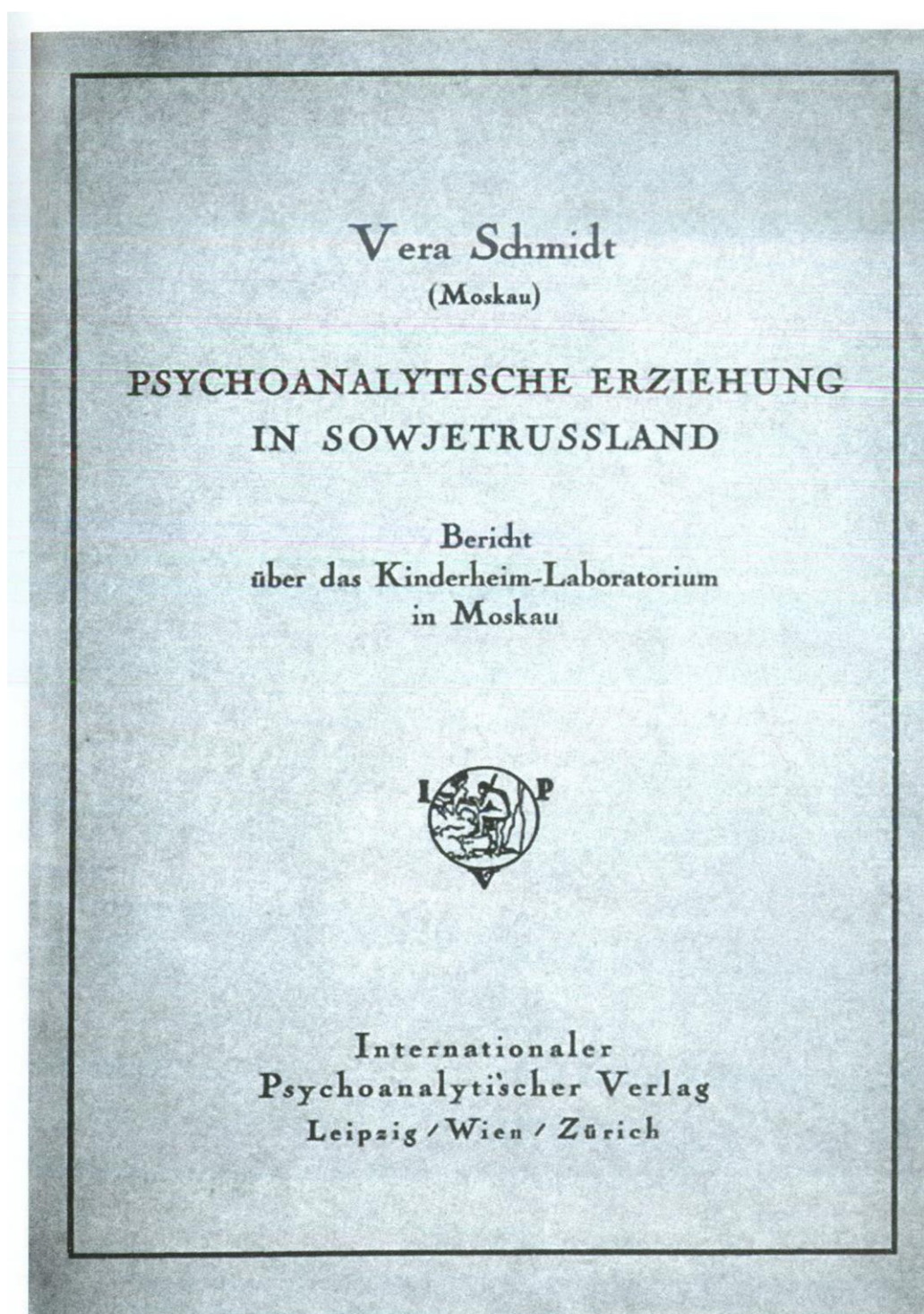


Співробітники Дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність»

Джерело: [285].

ДОДАТОК Р

Титульна сторінка німецького видання книги В. Шмідт «Психоаналітичне виховання у Радянському Союзі»



Джерело: [285].

ДОДАТОК С

Титульна сторінка рідкісного екземпляру доповіді В. Шмідт
«Психоаналітичне виховання в Радянській Росії: звіт про Дитячий
будинок-лабораторію в Москві» (1924 р.), яка була опублікована у Відні



Джерело: [5].

ДОДАТОК Т

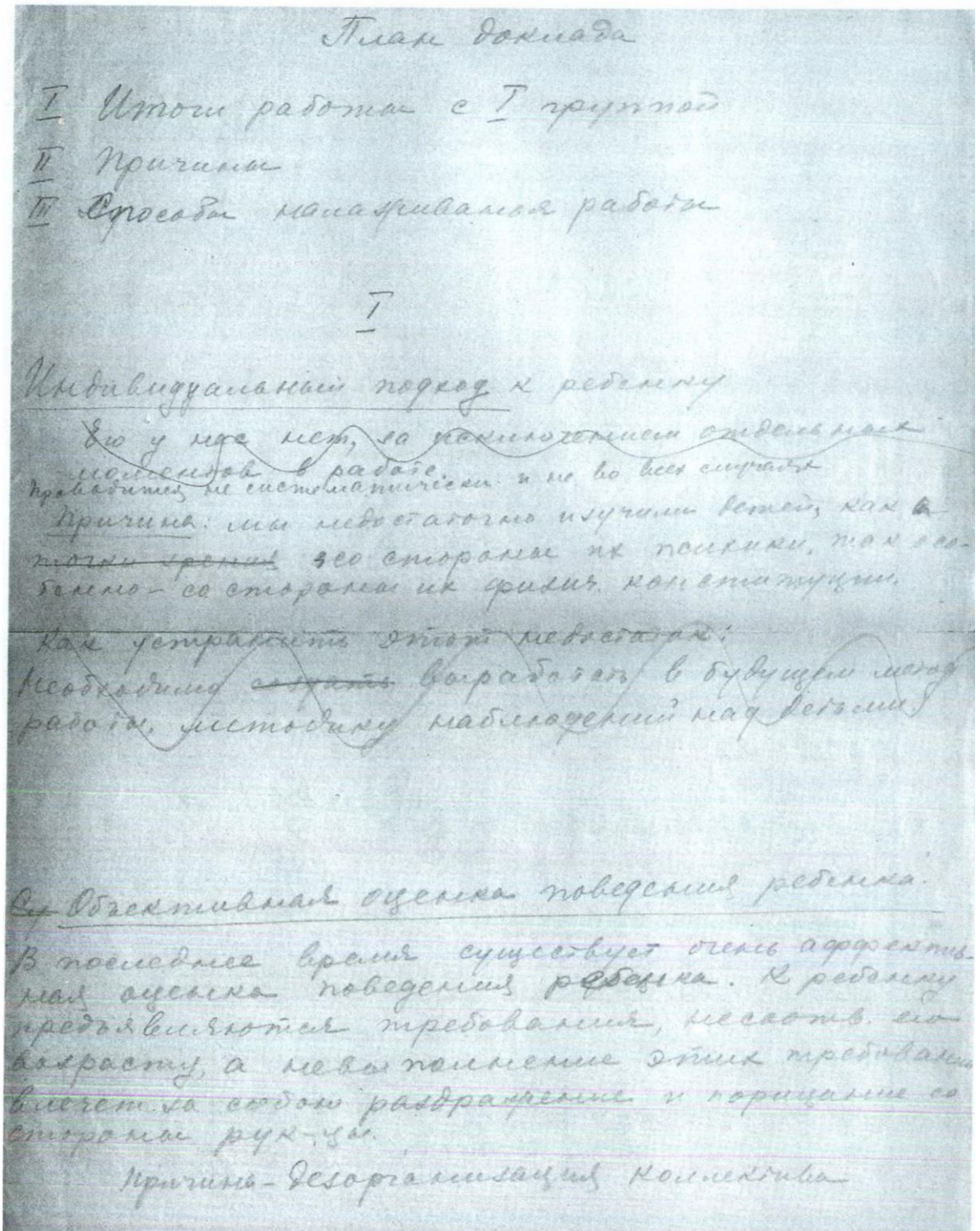
Масток Рябушинського на вул. Мала Нікітська, де знаходився Дитячий будинок-лабораторія «Міжнародна солідарність»



Джерело: [5].

ДОДАТОК Ф

Перша сторінка рукопису плану доповіді В. Шмідт про діяльність
Дитячого будинку-лабораторії (1925 р.)



ДОДАТОК X

Лист М. Кляйн до В. Шмідт

Berlin 24. V. 24

Sehr geehrte Frau Schmidt — es sind
 Monate vergangen, seitdem Sie mir
 Ihre Broschüre mit einem liebevollen
 Brief zugesendet haben. — Dass
 diese Sendung solange ohne Ant-
 wort u. Dank blieb erklärt sich
 daraus, dass ich einen recht schlim-
 men Winter hinter mich habe —
 und infolgedessen mit weilver drin-
 genden t-malysenarbeit mach-
 kommen hochute. Überdies mus-
 te ich mich nach hæg liebkeit
 weilver Kongressarbeit widmen
 u. so blieb maucherlei zurück,
 dass ich gerne nicht mit-erlassen
 hätte. Ich hoffte auch Sie beim Kon-
 gress wiederzusehen und hätte eine
 mündliche t-ansprache der schrift-
 lichen sehr vorgezogen. — Ihre
 Broschüre gibt das Bild einer sehr
 ernten und wichtigen t-arbeitsein-

Джерело: [248].

ДОДАТОК Ц

Перша сторінка рукопису В. Шмідт «О развитии Wissenstrieb'a у одного ребенка»

О развитии Wissenstrieb'a у одного ребенка.

«Впервые я повзрало на молодой даче
привнесла ми к элементарным кон-
позитам выделен, ми подделано и
интенсивно селекционировано. Его выделен-
ности сестры выделены судилимудрава-
ному соседу выделены; с другой
сторонами или работами дачной
выделены к подделыванию (вспомогатель-
но) но оно отключено к селекционной даче
имеет всадленно выделены, потому
что ми узнаны ми селекционировано.
что выделены к повзрало у дачи
поработило рало и селекционировано
интенсивными дачами селекционировано
выделены на селекционной даче
и. дачи, даче подделывал ми»

Вспомогатель. Верху по даче. село.
17-67.

Wissenstrieb проявлялся не у всех детей, а только
у одной индивидуальности. Среди многих детей, которых
мне пришлось наблюдать, имеется один ребенок
с необычайно ярко выраженным интеллектуальным к-том,
мало, с патологическим умом, темновидом на всякого
рода Экспериментальным вопросом. Благодаря этому, ука-
зове проявление развития Wissenstrieb'a, начиная с
самых первых его проявлений в возрасте до шести
летнего возраста ребенка, т.е. в тот период, когда
его интеллектуальная селекционированность выделена в ма-
тематический период своего развития.

Воспитание ребенка, с которой этой даче, было построено
на принципе превращения ми по возможности