

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

БОНДАРЕЦЬ МАРІЯ АНАТОЛІЇВНА

УДК 37 (091)«192/193»

ДИСЕРТАЦІЯ
ПРОБЛЕМА «МОРАЛЬНО ДЕФЕКТИВНОГО ДИТИНСТВА»
У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ 20–30-х. рр. ХХ СТОЛІТТЯ

01 Освіта/Педагогіка

011 Освітні, педагогічні науки/Науки про освіту

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____ М. А. Бондарець

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

Рівне – 2022

АНОТАЦІЯ

Бондарець М. А. Проблема «морально дефективного дитинства» у педагогічній думці 20-30-х рр. XX ст. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки». – Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне, 2022 рік.

Зміст анотації

У дисертації здійснено цілісний аналіз педагогічної думки 20–30-х років XX ст. щодо проблеми «морально дефективного дитинства» як складного соціокультурного й педагогічного феномену, неоднорідного у вимірах й оцінках, задля більш глибокого розуміння загальної картини розвитку освіти й педагогіки досліджуваного періоду в умовах динамічної модернізації сучасної педагогічної науки і практики.

У вітчизняній педагогіці накопичений великий теоретико-емпіричний досвід із захисту прав дитини і дитинства. Покращення продуктивності системи роботи з дітьми-безпритульниками неможливе без врахування унікального досвіду ліквідації дитячої безпритульності, роботи з морально дефективними дітьми у 20–30-ті рр. XX ст., який дотепер залишається актуальним і недостатньо вивченим. Звернення до історико-педагогічного досвіду значиме й тому, що в сучасних умовах стало можливим використання архівних матеріалів і документів, що не лише відображають процес становлення й розвитку соціального захисту дітей у 20–30-ті рр. XX століття, а й мають самостійну історичну й педагогічну цінність.

Наукова новизна результатів дослідження полягає у тому, що у ньому уперше:

Цілісно схарактеризовано українську освітню політику стосовно «морально дефективного дитинства», яка визначалася певними ідейно-політичними й суспільно-економічними умовами й формувалася в складних умовах системної трансформації. Унікальність схарактеризованого періоду полягає в тому, що в цей час в умовах глобальних соціально-економічних і культурних перетворень,

наростаючих тенденцій ідеологізації наукового знання в українській психології і педагогіці розвивалися й співіснували оригінальні наукові школи й напрями, у межах яких інтенсивно розроблялися питання «морально дефективного дитинства».

З'ясовано, що це період появи нових векторів у соціальній політиці, розширення меж розуміння дитячої «дефективності», появи «нових дефективних дітей і підлітків», об'єднаних у єдину «армію морально дефективних». Це період переходу від благодійної й приватної форм соціального піклування над «дефективними» дітьми до державної системи соціального забезпечення й створення перших інтернатних установ для «морально дефективних» дітей. Схарактеризовано діяльність окремих установ, у яких здійснювалося соціальне виховання «морально дефективних» дітей, як-то: приймальники-ізолятори, колектори, досвідно-педологічні станції, дитячі будинки для нормальних дітей, установи для неповнолітніх правопорушників (основний дитячий будинок, допоміжний будинок, трудова колонія і трудовий будинок для дівчаток), комісії у справах неповнолітніх.

Розкрито феномен «морально дефективного дитинства» з урахуванням суспільно-політичних і культурно-освітніх умов досліджуваного періоду. У процесі наукового пошуку уточнено зміст базових понять – «морально дефективне дитинство», «педагогічна думка 20–30-х років ХХ ст.» та похідних від них. З'ясовано, що у досліджуваній період поняття «морально дефективна дитина» використовували щодо дітей, які страждали порушеннями характеру і емоційно-вольової сфери і які були схильні до агресивної та протиправної поведінки. Морально дефективними дітьми вважали педагогічно запущених, безпритульних і т. п., «вибитих із соціальної колії» дітей.

Під «морально дефективним дитинством» розумілося дитинство, яке характеризувалося відхиленнями від загальноприйнятих норм поведінки і норм суспільної моралі. До «морально дефективних» дітей відносили велику й неоднорідну групу, представники якої відрізнялися від бажаної норми у своєму розвитку й поведінці, а саме: 1) «діти грубо соціально незручні, так звані

«злочинні діти»; 2) діти педагогічно незручні («тупі», «неуважні», «відсталі», «нервові»); 3) діти сімейно незручні.

Поняття «педагогічна думка 20–30-х років XX ст.» у дослідженні трактується як сукупність суспільних уявлень і міркувань про освіту й виховання, які транслуються через творчі біографії її носіїв (педагогів, педологів) у контексті історичних, ідейно-політичних, економічних, соціокультурних умов й освітнього середовища епохи.

Комплексно й системно досліджено погляди педагогів, психологів, педологів досліджуваного періоду на проблему «морально дефективного дитинства» у контексті діяльності регіональних наукових шкіл і напрямів діяльності педагогічних шкіл: педагогічна думка Київщини (І. Сікорський, П. Блонський, А. Владимирський, С. Ананьїн, Я. Рєзнік, Я. Чепіга, О. Дорошенко); одеська педологічна школа (Є. Шевальов, Є. Шевальова, М. Тарасевич, С. Лозинський, А. Готалов-Готліб); харківська педологічна школа (О. Залужний, В. Протопопов, І. Соколянський, Е. Мухіна); педологічна школа Катеринославщини (І. Левінсон).

Доведено, що у педагогічній думці 20–30-х рр. XX ст. причини «морально дефективного дитинства» пояснювалися соціально-економічними та культурно-педагогічними умовами, у яких росла дитина: педагоги, педологи доводили, що в іншому середовищі, сприятливому для дитячого розвитку, важка дитина досить швидко втрачає риси «моральної дефективності» й стає на новий шлях. Такі думки були суголосні науково-теоретичним постулатам панівної радянської ідеології, що спричинило утвердження соціологізаторського підходу до розуміння і розв'язання досліджуваної проблеми.

Схарактеризовано погляди А. Макаренка на досліджувану проблему в нерозривній єдності з аналізом його соціально-педагогічного досвіду у контексті суперечливої суспільно-педагогічної дійсності досліджуваного періоду. З'ясовано, що педагог був активним противником теорії й практики «морально дефективного дитинства», він обґрунтовував недоцільність використання самого поняття «моральна дефективність», а заявляв про існування «дефективних взаємин між особистістю й суспільством», внаслідок чого дефективність

проявляється у правопорушенні, недисциплінованості, асоціальній поведінці. А. Макаренко своєю практичною діяльністю доводив, що «моральна дефективність» – це передусім порушення відносин дитини із середовищем існування, результат неправильних педагогічних методів і впливів, і в здоровому середовищі з сильним, дорослим і турботливим лідером, з чіткими і ясними правилами, з працюючою системою самоврядування більшість дітей починають поводитися цілком пристойно.

Розкрито специфіку відображення проблеми виховання «морально дефективного дитинства» у публікаціях часописів досліджуваного періоду: відповідно до проблемно-хронологічного виміру проаналізовано 21 часопис, й 134 статті з проблеми «морально дефективного дитинства».

Подальшого розвитку в дослідженні набули положення щодо необхідності врахування культурно-історичної зумовленості термінології як складової методологічного апарата історико-педагогічної науки у процесі аналізу й особливо застосування багатьох з них, зокрема поняття «морально дефективне дитинство».

До наукового обігу уведено маловідомі джерела, невідомі публікації у тогочасних педагогічних часописах стосовно проблеми «морально дефективного дитинства» педагогів і педологів (М. Тарасевича, І. Левінсона, А. Владимирського, І. Соколянського, А. Готалов-Готліба, О. Залужного, Є. Каткова, Є. Шевальова, Є. Шевальнової, С. Лозинського, В. Протопопова, Е. Мухіної, М. Соловйової, Е. Палей й ін.).

Практичне значення одержаних результатів полягає у тому, що фактичний матеріал, який стосується особливостей визначення сутності проблеми «морально дефективного дитинства» як соціокультурного й педагогічного феномену, особливостей дослідження проблеми «морально дефективного дитинства» в педагогічній думці 20–30-х років ХХ століття можуть бути використані для оновлення змісту навчальних курсів «Історія педагогіки», «Порівняльна педагогіка», «Соціальна робота», «Корекційна педагогіка», які викладаються під

час підготовки бакалаврів, магістрів, докторів філософії педагогічних спеціальностей, соціальних працівників й ін.

Матеріали дослідження можуть бути використані у системі післядипломної освіти педагогічних працівників; у підготовці підручників, навчальних і методичних посібників, у розробці елективних курсів, програм самостійної роботи здобувачів вищої освіти; при написанні кваліфікаційних робіт; у діяльності наукових гуртків.

Виконане дослідження, однак, не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективним напрямом наукової роботи є визначення можливості екстраполяції актуальних ідей стосовно вирішення проблеми «морально дефективного дитинства» в сучасну педагогічну науку і практику. Предметом окремого наукового дослідження може бути вивчення специфіки організації і діяльності закладів освіти з дітьми, що мають різноманітні порушення поведінки.

Ключові слова: морально дефективне дитинство, педагогічна думка, історіографія й джерельна база, моральне виховання, моральна дефективність, важковиховувана дитина, важкі діти, адаптація, соціальне виховання, українські педагогічні часописи, педологи, педагоги.

ABSTRACT

Bondarets M. A. The problem of morally defective childhood in the pedagogical thought in the '20s and '30s of the XX century – Qualification scientific work on manuscript rights.

A thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 011 – Educational, Pedagogical Science – Rivne State University for the Humanities, Rivne, 2022.

Abstract content

The thesis was conducted the integral analysis of pedagogical thought in the '20s and '30s of the XX century toward the problem of “morally defective childhood” as a complicated sociocultural and pedagogical phenomenon, inhomogeneous in measurements and assessments, the purpose of a better

understanding of an overall picture development of education and pedagogy of the analyzed period in the conditions of the dynamic modernization of contemporary pedagogical science and practice.

National pedagogy has accumulated a huge theoretic empirical experience of the protection of the rights of child and childhood. Improving the performance of the system of work with homeless children is impossible without taking into account unique experiences eliminating children's homelessness, and working with morally defective children in the `20s and `30s of the XX century, which is still relevant and insufficiently studied. Address to the historical and pedagogical experiences is also meaningful therefore that in modern conditions it has been made possible to use archival content and documents, that not only reflect the process of the formation and development of social protection of children in the `20s and `30s of the XX century but also have separate historical and pedagogical value.

The scientific innovation results of the study involve the question, that it is for the first time:

The Ukrainian educational policy is comprehensively characterized in relation to "morally defective childhood", which is determined by particular ideological political, and socially economical terms and was shaped by difficult circumstances and systemic transformation. The uniqueness of the characterized period consists in the fact that during this time in the context of global social economic and cultural transformation, and also is increasing tendencies of the ideologization of scholarly knowledge in Ukrainian psychology and pedagogy were developed and coexisted with original scientific schools and directions, within which intensively were designed issue of "morally defective childhood".

In the paper was clarified, that it is a period of the emergence of new vectors in the social policy, expanding the boundaries of understanding of children's "defectiveness", the appearance of "new defective children and adolescents", united in a single "military of moral defective". This is a period of transfer from charitable and private shapes of social care for "defective" children to the governmental system of social protection and the establishment of the first boarding school for the

“morally defective” children. The activity of individual institutions in which the social education of “morally defective” children was done is characterized, such are isolation reception centers, collectors, experiences and pedagogical stations, orphanages for ordinary children, institutions for underage offenders (basis orphanage, auxiliary house, labor colony and labor house for girls), commissions in charge of juvenile.

The phenomenon of “morally defective childhood” is uncovered with consideration of the social and political, cultural education terms of the test time. In the process of scientific research was clarified the content basis notions – “morally defective childhood”, “pedagogical thoughts of the `20s and `30s of the XX century” and their derivatives. The author determines that in the studied period the notion of “morally defective children” was used with regard to children who suffered from character disorders and emotional volitional sphere, who tend to aggressive and unlawful behavior. Morally defective children were considered pedagogically neglected, homeless, etc, “knocked out from the social track” children.

“Morally defective childhood” meant a childhood, that was characterized by deviations from conventional norms of conduct and social norm. The “morally defective” children were included in a huge and heterogeneous group whose representatives differed from the desired norm in their development and conduct, namely: 1) “grossly socially awkward children, the so-called criminal children”; 2) children are pedagogically inconvenient (“stupid”, “inconsiderate”, “retarded”, “nervous”); 3) children are uncomfortable for the family.

The concept of “pedagogical thought of the `20s and `30s of the XX century” in the research is interpreted as a set of social perceptions and considerations on education and training. That is the broadcast due to the creative biography of its bearers (teachers, pedologists) in the context of historical, ideological political, economic, sociocultural terms and the educational environment of the age.

The work comprehensively and systematically were investigated the views of teachers, psychologists, and the pedagogies of the research period on the issue of

“morally defective childhood” in the context of the work of the regional scientific school and the directions of the business of the pedagogical schools: pedagogical thought of the Kyivschyna (I. Sikorskyi, P. Blonskyi, A. Vladymyrskyi, S. Ananin, Ya. Rieznik, Ya. Chepiha, O. Doroshenko); Odessa pedagogical school (Ye. Shevalov, Ye. Shevalova, M. Tarasevych, S. Lozynskyi, A. Hotalov-Hotlib); Kharkiv pedagogical school (O. Zaluzhnyi, V. Protopopov, I. Sokolianskyi, E. Mukhina); pedagogical school of the Katerynoslavshchyna (I. Levinson).

In the thesis was proved that in the pedagogical thought of the `20s and `30s of the XX century the cause of the “morally defective childhood” were explained by the social and economic, and cultural pedagogical conditions, in which the child grew up: teachers, pedagogists was proved that in another environment more favorable for child development, as a problem child quickly loses the features of the “morally defectiveness” treads on a new way. These thoughts were consistent with the scientific theoretical postulates of the dominant Soviet ideology, which prompted the establishment of the sociological approach to understanding and resolution of the researched work.

The attitudes of the A. Makarenko on the investigated problem was characterized by the indissoluble unity with the analysis of his social pedagogical experience in the context of the contradictory socially pedagogical truth of the researched time.

It is determined that the pedagogue was an active opponent of the theory and practice of the “morally defective childhood”, he was justified in the inappropriateness of using the concept of “morally defectiveness”, but he was stated of the existence of “the defective relations between the individual and society”, thereby defectiveness appears in the offense, indiscipline, and antisocial behavior. A. Makarenko proved by his practical work, that “morally deficiency” it is primarily a violation of the child’s relationship with the environment, as a result of the improper pedagogical methods and impact, so in a healthy environment with a strong, mature and considerate leader also with crisp and clear rules, the running system of a self-management majority of children begin to behave quite well.

The peculiarities of the reflection of the challenges of education of “morally defective childhood” in the periodical publications of the studied period were revealed: respectively to the problem chronological measurement, so 21 journals and 134 articles on the problem of “morally defective childhood” were analyzed.

The further development in the investigation was acquired provision on the need to account for cultural and historical conditioning of terminology as a component of a methodological device historic pedagogical science in the process of analysis and especially the application of many of them, namely the idea of the “morally defective childhood”.

In scientific circulation have been entered little known sources and unfamiliar publications in the contemporary pedagogical journals concerning the problem of the “morally defective childhood” of teachers and pedologists (M. Tarasevycha, I. Levinsona, A. Vladymyrskoho, I. Sokolianskoho, A. Hotalov-Hotliba, O. Zaluzhnoho, Ye. Katkova, Ye. Shevalova, Ye. Shevalovoi, S. Lozynskoho, V. Protopopova, E. Mukhinoi, M. Soloviovoi, E. Palei, etc).

The practical significance of the obtained results is that factual material, which concerns specifics of the definition of the essence of the challenges of the “morally defective childhood” as a sociocultural and pedagogical phenomenon, features the study problem of the “morally defective childhood” in the pedagogical thoughts in the `20s and `30s of the XX century can be employed to update the content of the educational courses “History of pedagogics”, “Comparative pedagogics”, “Social work”, “Correctional pedagogics”. These courses are taught in the preparation of the bachelors, masters, doctors of the philosophy in pedagogical specialties, social workers, etc.

The research materials can be exploited in the system of the postgraduate education of pedagogical workers; in the preparation of textbooks, educational and methodical manuals, in the development of elective courses, programs of self-study for higher education applicants; for writing qualifications work; in the activity of scientific groups.

However, the executed research does not cover all the aspects of the investigated problem. The perspective direction of the scientific research is a determination of the feasibility of the extrapolation of the current ideas in relation to solving the problem of the “morally defective childhood” into contemporary pedagogical science and practice. The subject of a separate scientific investigation can be the study of the specifics of the organization and activities of educational institutions for children having various behavior disorders.

Keywords: morally defective childhood, pedagogical thought, historiography and source base, moral education, moral deficiency, difficult-to-educate child, difficult children, adaptation, social education, Ukrainian pedagogical periodicals, pedologists, pedagogues.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Бондарець М. А. Організація виховання педагогічно занедбаних дітей та підлітків у творчій спадщині В. О. Сухомлинського. *Інноватика у вихованні*. Рівне: РДГУ, 2018. Вип. 8. С. 304–313.

2. Бондарець М. А. Змістове наповнення поняття «морально дефективний» в психолого-педагогічній науці кінця XIX – початку XX століття. *Інноватика у вихованні*. Рівне: РДГУ, 2019. Вип. 9. С. 315–326.

3. Бондарець М. А. Діяльність Педагогічного інституту соціального виховання, нормальної і дефективної дитини при Психоневрологічній академії (20-і роки XX ст.). *Нова педагогічна думка*. 2020. № 2 (102). С. 15–19.

Статті у наукових виданнях інших держав

4. Бондарець М. А. Погляди педологів на причини появи «морально дефективних» дітей у публікаціях в педагогічних журналах (20–30 рр. XX ст.).

World Science. Scientific Educational Center Warsaw, Poland, 2019. Vol.2, № 10(50). С.38–43.

Опубліковані праці апробаційного характеру

5. Бондарець М. А. Сутність поняття «важковиховуваність» у педагогічній думці 20–30-х рр. ХХ ст. *Наука, освіта, суспільство очима молодих*: матеріали ХІ Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих науковців. Рівне: РДГУ, 2018. С. 24–26.

6. Бондарець М. А. Джерельна база вивчення проблеми «морально-дефективного дитинства» в історії педагогіки й освіти (кінець ХІХ – 20–30-ті рр. ХХ ст.). *Форми репрезентації джерел з історії освіти*: матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару. Київ: [ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського], 2019. С. 56–57.

7. Бондарець М. А. «Морально дефективне дитинство» – «булінг»: трансформація проблеми у історико-педагогічному вимірі (20-рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.)). *Сучасний вчитель початкової школи: проблеми і перспективи в контексті освітньої реформи*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. Рівне: РДГУ, 2019. С. 137–138.

8. Бондарець М. А. А. Макаренко про проблему «морально дефективного дитинства». *Виховання особистості в контексті реформування української школи і розвитку педагогічної науки (пам'яті професора С. Г. Карпенчук)*: електронний збірник матеріалів ІІ Регіональної науково-практичної конференції. Рівне: РДГУ, 2019. С. 54–57.

9. Бондарець М. А. Г. Я. Трошин про виховання «нормальних» і «ненормальних» дітей. *Наука, освіта, суспільство очима молодих*: матеріали ХІІІ Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих науковців. Рівне: РДГУ, 2020. С. 16.

10. Бондарець М. А. Проблема «морально дефективного дитинства» в публікаціях журналу «Шлях освіти» (20–30-ті рр. ХХ ст.). *Василь Сухомлинський у діалозі із сучасністю. Ідеї Василя Сухомлинського крізь призму сучасних*

освітніх практик: набутий досвід і перспективи: електронний збірник матеріалів XXVII Всеукраїнських педагогічних інтернет-читань Рівне: РДГУ, 2020. С.90–92.

11. Бондарець М. А. Специфіка трактування зарубіжного поняття «moral insanity» у вітчизняній науці. *Понятійно-термінологічний апарат історико-педагогічних досліджень: історія і сучасні підходи*: зб. матеріалів VI Всеукр. наук.-методол. семінару з історії освіти, 19 трав. 2021 р. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2021. С.44–46.

12. Бондарець М. А. Роль журналу «Пролетарська освіта» (1920-1921) у вивченні біографій українських педагогів. *Педагогічна біографіка та біографістика в сучасному науково-інформаційному просторі*: зб. матеріалів VII Всеукр. наук.-методол. семінару з історії освіти, 20 травня 2022 р. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2022. С.51–52.

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дослідження

13. Бондарець М. А. Проблема соціальної адаптації дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. *Професійний розвиток педагога*: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної е-конференції. Рівне: РДГУ, 2020. С. 6–8.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ «МОРАЛЬНО ДЕФЕКТИВНОГО ДИТИНСТВА» У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ 20–30-х рр. ХХ ст.	26
1.1. Категорійно-поняттєвий апарат дослідження.....	26
1.2. Джерельна база та історіографія проблеми «морально дефективного дитинства».....	46
1.3. Українська освітня політика стосовно «морально дефективного дитинства» (1920–1936 рр.).....	69
Висновки до першого розділу.....	94
РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ «МОРАЛЬНО ДЕФЕКТИВНОГО ДИТИНСТВА» У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ 20–30-х рр. ХХ ст.	99
2.1. Погляди педагогів, психологів, педологів досліджуваного періоду на проблему «морально дефективного дитинства».....	99
2.1.1. Проблема «морально дефективного дитинства» у педагогічній думці Київщини.....	99
2.1.2. Проблема «морально дефективного дитинства» у працях представників одеської педологічної школи.....	109
2.1.3. Проблема «морально дефективного дитинства» у працях харківських педагогів, психологів, педологів.....	114
2.1.4. Проблема «морально дефективного дитинства» у працях учених Катеринославщини.....	122
2.2. Проблема «морально дефективного дитинства» у педагогічній спадщині А. Макаренка.....	129
Висновки до другого розділу.....	136

РОЗДІЛ 3. СПЕЦИФІКА ВІДОБРАЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ «МОРАЛЬНО ДЕФЕКТИВНОГО ДИТИНСТВА» У ПУБЛІКАЦІЯХ ДОСЛІДЖУВАНОГО ПЕРІОДУ	141
3.1. Аналіз проблеми «морально дефективного дитинства» у радянській періодиці 1920–1936 рр.....	141
3.2. Проблема «морально дефективного дитинства» на шпальтах вітчизняних педагогічних часописів (1920–1936 рр.).....	163
3.2.1. Педагогічні ідеї щодо «морально дефективного дитинства» у публікаціях українських вчених.....	163
3.2.2. Відображення проблеми «морально дефективного дитинства» на сторінках журналу «Шлях освіти» («Путь просвещения»).....	173
Висновки до третього розділу.....	189
ВИСНОВКИ.....	194
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	200
ДОДАТКИ.....	235

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Гуманістична парадигма, яка стверджується нині в педагогічній науці та в освітній практиці, з особливою гостротою ставить питання про забезпечення прав та можливостей кожної дитини на вільний і всебічний розвиток у різних соціальних середовищах та інституціях: закладах освіти усіх рівнів, сім'ї, товаристві однолітків, позашкільних установах. Ці тенденції відображено у державних і міжнародних правових документах, що стосуються освіти й виховання дітей в Україні: Конвенції ООН про права дитини, ратифікованій у 1989 р. [165], Законі України «Про охорону дитинства» (2001) [266], Законі України «Про освіту» (2017) [265], Концепції Нової української школи (2016) [227] і т. п. Приміром, відповідно до Закону України «Про охорону дитинства» (2001) охорона дитинства в Україні визначається як стратегічний загальнонаціональний пріоритет, що з метою забезпечення реалізації прав дитини на життя, охорону здоров'я, освіту, соціальний захист та всебічний розвиток визначає основні засади державної політики у цій сфері [226].

Водночас зміни в державних і економічних структурах, світогляді, життєвих цінностях обумовили кризу освіти, охорони здоров'я, науки, культури, що відобразилося на якості життя підростаючого покоління, призвело до збільшення чисельності «важких» дітей, вихованців з відхиленнями в розвитку, до зростання безпритульності й злочинності серед дітей і підлітків. Нині, під час російсько-української війни кількість таких дітей збільшилася в рази. Згідно офіційної статистики, на сьогодні в Україні налічується від ста до двохсот тисяч безпритульних дітей, а реально їх значно більше. Відбувається збільшення кількості неповних сімей: статистика свідчить про те, що в Україні кожна п'ята сім'я є неповною, в яких дітей виховує переважно мати, котра зіштовхується з багатьма проблемами, зокрема і працевлаштуванням. Слід відзначити, що малозабезпеченими на сьогодні вважаються понад 206 тис. сімей. Тому на сучасному етапі суспільного розвитку в умовах війни особливого значення набуває вивчення ролі, місця і становища дітей у суспільстві, стану і рівня ставлення дорослих до дітей, турбота про їхні долі, створення достатніх і

справедливих умов для їхнього розвитку, захисту прав шляхом формування та реалізації адекватної соціальної політики як запоруки ефективного розвитку держави. Адже тільки з'ясування й врахування усіх умов і обставин появи такої кількості безпритульних, проблемних дітей дадуть змогу глибоко зрозуміти зміст і розкрити соціальну сутність означеного феномена.

У вітчизняній педагогіці накопичений великий теоретико-емпіричний досвід із захисту прав дитини і дитинства. Покращення продуктивності системи роботи з дітьми-безпритульниками неможливе без врахування унікального досвіду ліквідації дитячої безпритульності, роботи з морально дефективними дітьми у 20–30-ті рр. ХХ ст., який дотепер залишається актуальним і недостатньо вивченим. Крім того, слід враховувати той факт, що звернення до історико-педагогічного досвіду значиме й тому, що в сучасних умовах стало можливим використання архівних матеріалів і документів, що не лише відображають процес становлення й розвитку соціального захисту дітей у 20–30-ті рр. ХХ століття, а й мають самостійну історичну й педагогічну цінність.

Поняття «морально дефективна дитина», «морально дефективне дитинство» у вітчизняній психології і педагогіці почало активно використовуватись у 20-ті роки ХХ ст. для позначення дітей із психофізичними вадами, малолітніх правопорушників і безпритульних дітей. Питання моральної дефективності розглядалося в педології як проблема середовища, «оздоровлення якого стало основою виховної практики в цій сфері». У роботах П. Блонського, Л. Виготського, М. Тарасевича причини моральної дефективності пояснювалися соціально-економічними та культурно-педагогічними умовами, у яких зростала дитина. Педологи доводили, що в іншому середовищі, сприятливому для дитячого розвитку, «важка дитина досить швидко втрачає риси моральної дефективності й стає на новий шлях» [70, с.150].

Об'єктивний аналіз результатів соціальної політики радянської влади й суспільно-політичних організацій у 20–30-ті роки ХХ ст. стосовно «морально дефективних» дітей свідчить, що їхній позитивний досвід може бути творчо осмислений задля можливості використання освітньо-виховними інститутами,

органами влади, структурами, що займаються проблемами сім'ї й дитинства в сучасних кризових умовах.

Історіографічний аналіз дає змогу оцінити ступінь інтересу до проблеми в історико-педагогічній науці, виявити основні положення, тенденції, позитивні й негативні аспекти накопиченого досвіду соціального захисту дітей у розглянутий період і визначити напрями поглибленого вивчення досліджуваної проблеми.

Проблема морального виховання дітей, моральності, морально-виховного потенціалу соціальних інститутів є предметом аналізу в працях Л. Баліки [10], І. Батарейної [16], І. Беха [24], Н. Гринькової [94], Р. Павелківа [223; 224; 225] й ін.

Теорія і практика «морально дефективного дитинства» кінця XIX – першої третини XX ст. у контексті розвитку світової педагогіки відображені у дослідженнях Б. Бім-Бада [237], Н. Вейкшана, Л. Гончарова, А. Джуринського [107], Н. Коляди [162], В. Кравця [68], М. Певзнера [60], О. Піскунова, А. Растригіної [273] та ін. Першими «морально дефективне дитинство» вивчали П. Блонський [29; 31], Л. Виготський [72; 73], Н. Деянова [106], П. Єпонський, В. Кащенко [147; 148], Н. Крупська [174; 177], В. Куфаєв [179], Є. Лівшиць [193], П. Люблінський [202], А. Макаренко [209], І. Перепель [242], П. Пінський, Г. Россолімо, В. Рубінштейн, Г. Трошин й ін.

«Морально дефективне дитинство» як соціокультурний феномен побіжно розглядається у працях сучасних дослідників М. Бондарець [47.], В. Виноградової-Бондаренко [54], Н. Дічек [110], М. Гедько, О. Ільченко [143], А. Зінченко [139], М. Сенченкова, А. Славка [299; 300], Н. Сморгунової [304], Л. Олянич, О. Парашевіної, Т. Янченко [368] та ін. В окремих працях науковців зосереджується увага на концепції «морально дефективного дитинства», запропонованої англійським антропологом Д. Прітчардом (Н. Дічек, Д. Райгородський) й ін. [110].

Історіографічний аналіз засвідчує, що проблема «морально дефективного дитинства» до сьогодні не була предметом окремої наукової розвідки. Зважаючи на досягнення сучасної історії педагогіки, що характеризуються переосмисленням

концептуальних підходів, розширенням джерельної бази, необхідної для здійснення такого аналізу, складаються умови для системного, комплексного вивчення досліджуваної проблеми.

Відтак, актуальність проблеми, недостатній рівень її розробленості, гостра соціальна потреба в дослідженні проблеми «морально дефективного дитинства» у контексті завдань подальшого соціально-економічного розвитку суспільства зумовили вибір теми дисертаційної роботи: **«Проблема «морально дефективного дитинства» у педагогічній думці 20–30-х рр. ХХ ст.»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота є складовою частиною комплексного дослідження кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету «Теоретичні та методичні засади різновекторності інноватики у вихованні: досвід, реалії, перспективи», яке фінансувалося за рахунок державного бюджету Міністерства освіти і науки України (державний реєстраційний номер 0115U000268).

Тема дослідження затверджена вченою радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 12 від 26 жовтня 2017 р.), узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 28 листопада 2017 р.).

Мета дослідження полягає у здійсненні цілісного аналізу педагогічної думки 20–30-х років ХХ ст. щодо проблеми «морально дефективного дитинства» як складного соціокультурного й педагогічного феномену, неоднорідного у вимірах й оцінках, задля більш глибокого розуміння загальної картини розвитку освіти й педагогіки досліджуваного періоду в умовах динамічної модернізації сучасної педагогічної науки і практики.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження**:

1. Актуалізувати категорійно-понятійний апарат дослідження, обґрунтувати джерельну базу та окреслити історіографію проблеми.
2. Схарактеризувати українську освітню політику стосовно «морально дефективного дитинства» 20–30-х років ХХ ст.

3. Проаналізувати погляди педагогів, психологів, педологів на проблему «морально дефективного дитинства».

4. Систематизувати та схарактеризувати публікації педагогічної преси досліджуваного періоду стосовно означеної проблеми.

Об'єкт дослідження: педагогічна думка 20–30-х років XX ст.

Предмет дослідження: проблема «морально дефективного дитинства» як соціокультурний і педагогічний феномен в працях педагогів, психологів, педологів досліджуваного періоду.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених у дисертаційній роботі завдань використано комплекс методів наукового дослідження, як-то: загальнонаукові (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, класифікація для виявлення сутнісних характеристик феномену «морально дефективне дитинство»); науково-історичні (джерелознавчий, історіографічний для систематизації й узагальнення ідей, відтворення здобутків педагогів, психологів, педологів 20–30-х рр. XX ст. у часовій послідовності та конкретно-історичних формах виявлення відповідно до суспільно-політичних умов в Україні цього періоду); узагальнювальної інтерпретації для окреслення можливостей творчого використання досвіду роботи з «морально дефективними дітьми» за сучасних умов трансформації національної системи освіти та вітчизняної педагогіки.

Географічні межі дослідження охоплюють межі Української Соціалістичної Радянської Республіки (УСРР) в 1920-ті – на початку 1930-х років (УСРР проголошена 10 березня 1919 на 3-му Всеукраїнському з'їзді Рад; 5 грудня 1936 р. згідно з новою конституцією порядок слів у назві республіки змінено на «Українська Радянська Соціалістична Республіка» (УРСР).

Хронологічні межі дослідження охоплюють період 20–30-х років XX ст. *Нижньою межею* визначено 1920-й рік – рік прийняття «Декларації про соціальне виховання дітей в УСРР» (липень 1920 р.), час остаточного встановлення радянської влади в Україні, формування пріоритетів нової освітньої політики, становлення української радянської педагогічної науки і появи досліджень з проблеми «морально дефективного дитинства».

Верхня межа – 30-ті роки ХХ ст. зумовлена постановою РНК СРСР та ЦК ВКП(б) «Про ліквідацію дитячої безпритульності та бездоглядності» (1935 р.), у якій констатувався факт подолання дитячої безпритульності в СРСР, та постановою ЦК ВКП(б) «Про педологічні перекинуття в системі Наркомосів» (1936 р.), якою було заборонено педологію як науку, що спричинило повне згорання неупереджених досліджень «морально дефективного дитинства».

Джерельну базу дослідження становлять:

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

- неопубліковані документи та матеріали, що зберігаються у державних архівах України, зокрема у Центральному державному архіві вищих органів влади та управління України (фонди: № 166 – Народний комісаріат освіти УСРР (Міністерство народної освіти УРСР), № 342 – Міністерство охорони здоров'я Української РСР);

- публікації у спеціальних періодичних виданнях першої третини ХХ ст. (у загальнодержавних журналах: «Народное просвещение» (1918–1930), «Педагогическая мысль» (1918–1924), «Вопросы изучения и воспитания личности» (1920–1932), «Педологический журнал» (1923–1924), «На путях к новой школе» (1922–1933 рр.), «Народный учитель» (1924–1935), «Детский дом» (1928–1930), «Охрана детства» (1931), «Вопросы дефектологии» (1928–1931), «Педология» (1928–1932); та в українських журналах: «Пролетарська освіта» (1920–1921), «Порадник по соціальному вихованню» (1921–1928), «Современная медицина» (1921–1924), «Наша школа» (1923–1925), «Просвещение и искусство» (1922), «Новими стежками» (1922–1923), «Радянська освіта» (1923–1931), «Дитячий рух» (Детское движение) (1925–1934), «Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки» (з 1927 р. «Український вісник

експериментальної педагогіки та рефлексології)) (1925–1931), «Радянська школа» (1925–1930), «Путь просвещения» («Шлях освіти», «Комуністична освіта») (1922–1936));

- праці зарубіжних та вітчизняних вчених з фізіології, педології, експериментальної педагогіки, дитячої та педагогічної психології;

- публікації, видруковані в середині 30-х років, що містили критику теорії «морально дефективного дитинства»;

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

Наукова новизна результатів дослідження полягає у тому, що

уперше:

- цілісно схарактеризовано українську освітню політику стосовно «морально дефективного дитинства» (1920–1936 рр.);

- розкрито феномен «морально дефективного дитинства» з урахуванням суспільно-політичних і культурно-освітніх умов досліджуваного періоду;

- комплексно й системно досліджено погляди педагогів, психологів, педологів досліджуваного періоду на проблему «морально дефективного дитинства»;

- розкрито специфіку відображення проблеми виховання «морально дефективного дитинства» у публікаціях часописів досліджуваного періоду: відповідно до проблемно-хронологічного виміру проаналізовано 21 часопис, й 134 статті з проблеми «морально дефективного дитинства».

У процесі наукового пошуку *уточнено* зміст базових понять «морально дефективне дитинство», «педагогічна думка 20–30-х років ХХ ст.» та похідних від них.

Подальшого розвитку в дослідженні набули положення щодо необхідності врахування культурно-історичної зумовленості термінології як складової методологічного апарата історико-педагогічної науки у процесі аналізу й особливо застосування багатьох з них, зокрема поняття «морально дефективне дитинство».

До наукового обігу уведено маловідомі джерела, невідомі публікації у тогочасних педагогічних часописах стосовно проблеми «морально дефективного дитинства» педагогів і педологів (М. Тарасевича, І. Левінсона, А. Владимирського, І. Соколянського, А. Готалов-Готліба, О. Залужного, Є. Каткова, Є. Шевальова, Є. Шевальної, С. Лозинського, В. Протопопова, Е. Мухіної, М. Соловйової, Е. Палей й ін.).

Практичне значення одержаних результатів. Фактичний матеріал, що стосується особливостей визначення сутності проблеми «морально дефективного дитинства» як соціокультурного й педагогічного феномену, особливостей дослідження проблеми «морально дефективного дитинства» в педагогічній думці 20–30-х років ХХ століття можуть використовуватися в оновленні змісту навчальних курсів «Історія педагогіки», «Порівняльна педагогіка», «Соціальна робота», «Корекційна педагогіка», які викладаються під час підготовки бакалаврів, магістрів, докторів філософії педагогічних спеціальностей, соціальних працівників й ін.

Матеріали дослідження можуть бути використані у системі післядипломної освіти педагогічних працівників; у підготовці підручників, навчальних і методичних посібників, у розробці елективних курсів, програм самостійної роботи здобувачів вищої освіти; при написанні кваліфікаційних робіт; у діяльності наукових гуртків.

Упровадження результатів дослідження. Результати дослідження впроваджено в освітньо-виховний процес Донбаського державного педагогічного університету (ДДПУ) (м. Слов'янськ) (довідка впровадження № 01-10-15 від 18. 05. 2022), Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (м. Миколаїв) (довідка впровадження № 01-12/01/287 від 17. 05. 2022), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці) (довідка впровадження № 17/17-827 від 20. 05. 2022), Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне) (довідка впровадження № 01-12/25 від 16. 05. 2022), Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Ужгород) (довідка впровадження № 01-08/245 від 18. 05. 2022).

Апробація результатів дослідження. Основні результати дослідження оприлюднено на науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних* – «Наука, освіта, суспільство очима молодих» (м. Рівне, 2018 р.; 2020 р.); «Василь Сухомлинський у діалозі із сучасністю. Розмірковуємо про художньо-емоційний світ дитинства» (м. Ужгород, 2021 р.); «Турбота про розвиток і безпеку дитини – соціально-правові аспекти» (м. Рівне, 2021 р.); *всеукраїнських* – «Сучасний вчитель початкової школи: проблеми і перспективи в контексті освітньої реформи» (м. Рівне, 2019 р.); «Форми репрезентації джерел з історії освіти» (м. Київ, 2019 р.); «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: методична спадщина педагога в контексті ідей Нової української школи» (м. Рівне, 2019 р.); «Педагогіка серця у вимірах ХХІ століття» (м. Хмельницький, 2019 р.); «Сучасна парадигма неперервності розвитку вищої школи в умовах трансформації освітнього простору» (м. Рівне, 2020 р.); «Імплементація інклюзивної освіти в контексті реформування Нової української школи» (м. Рівне, 2020 р.); «Педагогічна толерантність як складова професіограми учителя (актуалізація ідей В. О. Сухомлинського)» (м. Миколаїв, 2020 р.); «Василь Сухомлинський у діалозі із сучасністю. Ідеї Василя Сухомлинського крізь призму сучасних освітніх практик: набутий досвід і перспективи» (Київ-Рівне-Бровари, 2020 р.); «Дослідницькі підходи до історико-педагогічних розвідок: від традицій до новацій» (м. Київ, 2020 р.); «Профорієнтація серед учнівської молоді в умовах інклюзивної освіти» (м. Умань, 2021 р.); «Понятійно-термінологічний апарат історико-педагогічних досліджень: історія і сучасні підходи» (м. Київ, 2021 р.); симпозіум з «Інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму» (м. Черкаси, 2021 р.); «В. О. Сухомлинський і освіта ХХІ століття: соціальні, педагогічні та психологічні виміри» (м. Миколаїв, 2021 р.); «Василь Сухомлинський у діалозі із сучасністю. Розмірковуємо про художньо-емоційний світ дитинства» (м. Ужгород, 2021 р.); «Педагогічна біографіка та біографістика в сучасному науково-інформаційному просторі» (м. Київ, 2022 р.); *регіональних* – «Реформування сучасної освіти: діалог із Василем Сухомлинським» (м. Рівне, 2018 р.); «Роль особистості у реформуванні української школи: від досвіду до

інновацій (до 75-річчя з дня народження Т. Д. Дем'янюк)» (м. Рівне, 2019 р.); «Виховання особистості в контексті реформування української школи і розвитку педагогічної науки (пам'яті професора С. Г. Карпенчук)» (м. Рівне, 2019 р.); звітних наукових конференціях викладачів, співробітників і здобувачів вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне, 2018–2022 рр.).

Публікації. Результати дослідження відображено у 13 одноосібних публікаціях, із них 4 статті відображають основні наукові результати, з яких 3 у наукових фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному науковому виданні; 8 – апробаційного характеру; 1 – додатково висвітлює наукові результати.

Структура дисертації. Специфіка теми дослідження, сформульовані мета і завдання визначили структуру дисертації, яка складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (390 найменувань, з них 10 іноземними мовами, 14 архівних документи) та додатків. Загальний обсяг дослідження становить 287 сторінок, із яких 200 – основного тексту. Робота містить 20 додатків на 52 сторінках, 4 таблиці та 2 рисунки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ «МОРАЛЬНО ДЕФЕКТИВНОГО ДИТИНСТВА» У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ 20–30-х рр. XX ст.

1.1. Категорійно-поняттєвий апарат дослідження

Вивчення будь-якої наукової проблеми логічно розпочинати з тлумачення сутності основних, базових категорій і понять, адже категорійно-поняттєвий аналіз проблеми, вважав сучасний методолог освіти Б. Гершунський, – це «визначальна методологічна вимога, яка висувається до будь-якого дослідження» [75, с.38]. Саме категорійно-поняттєвий апарат наукового дослідження відображає специфіку досліджуваного об'єкта, принципи й методи наукового аналізу; зумовлює логіку проведення аналізу. Аналіз термінів і понять дає змогу розкрити сутність досліджуваних педагогічних явищ. Відомий український методолог освіти С. Гончаренко переконував, що утворення понять є складним процесом, у якому застосовують порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, ідеалізацію, узагальнення, умовиводи. Поняття є знаряддям пізнання істини [80].

За визначенням, яке міститься в філософській енциклопедії, у сучасній науці під *категорією* розуміють основні, найбільш загальні, фундаментальні *поняття*, які відображають суттєві сторони, властивості її предмету. За допомогою категорій досліджуються об'єкти, розкриваються суперечності і форми взаємозв'язку. Категорії діалектичні, вони можуть наповнюватись новим змістом в залежності від об'єктивної дійсності, яка постійно змінюється і процес пізнання якої безкінечний [68, с.475]. При цьому *поняття* визначається як «форма (спосіб) узагальнення істотних властивостей, зв'язків і відносин предметів і явищ» [68, с.801]. Натомість, *термін* – слово чи словосполучення, що точно і однозначно позначає поняття і його співвідношення з іншими поняттями в межах спеціальної сфери [там само, с.1070]. Термін – це мовний знак, словесне означення категорії, поняття, яке входить в систему категорій і понять певної галузі професійних

знань. Визначення ж терміну називається *дефініцією* [68, с.289]. В основі кожного терміна обов'язково лежить визначення (дефініція) реалії, яку він позначає, завдяки чому терміни представляють собою точну і в той же час стислу характеристику предмета чи явища. Кожна галузь знання оперує власними термінами, які й складають сутність термінологічної системи (терміносистеми) конкретної науки.

Сучасні психологи-дефектологи В. Лубовський і С. Валявко стверджують: «Термінологія є однією зі складових методології науки, і використання в наукових текстах евфемізмів, а також термінів з невизначеним змістом аж ніяк не байдуже для розуміння реалій, з якими ця наука має справу. Неправильне вживання термінів буде впливати на розуміння сутності діяльності психологів і педагогів у цій галузі» [199, с.53].

Учені відзначають, що система термінів, хоча й має відносну стійкість, відображає розвиток науки, а тому не є абсолютно застиглою, і при аналізі й особливо при використанні певних термінів необхідно враховувати культурно-історичну зумовленість термінології як частини методологічного апарата відповідної науки.

Відтак, проаналізуємо основні категорії і поняття нашого дослідження у контексті соціокультурного розвитку вітчизняної психолого-педагогічної науки.

Отже, **проблемою** в науковому дослідженні вважають складне теоретичне або практичне питання, що потребує вирішення [53]. «Проблема, – вважав методолог освіти О. Новіков, – як «знання про незнання», тобто знання про те, що наука на сьогоднішній день не знає, але це відсутнє знання необхідне або для самої науки, розвитку її теорії, або для розвитку практики, або й того й іншого» [228, с. 71]. Сформулювати проблему – це значить виявити ті теоретичні знання, які недостатні (не повні), але які необхідні для вирішення завдань дослідницької діяльності (конкретної практики).

Кожна проблема визначається авторським підходом у її вирішенні. У нашому дослідженні проблемою є суперечливі визначення, ставлення до поняття «морально дефективне дитинство» у контексті освітньої політики 20–30-х рр.

XX ст. Відтак, її вирішення передбачає «глибоке вивчення загального стану педагогічної теорії та практики..., ознайомлення з науковою літературою, реферативними та бібліографічними довідниками», словниками, публікаціями у педагогічній пресі [79, с. 20].

Ключовим поняттям дослідження є також поняття **«дитинство»**. У сучасній психолого-педагогічній науці існують різноманітні підходи щодо розуміння дитинства, як-то: 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.) [238, с. 147]; етап розвитку людини, який передує дорослішанню, характеризується інтенсивним ростом організму та формуванням вищих психічних функцій [301, с. 72]; віковий етап розвитку людини. Як соціокультурний феномен, що має конкретно-історичний характер, охоплює період життя від народження і приблизно до молодшого юнацького віку трактується це поняття в словнику з педагогіки [156, с. 69–70].

Аналіз найбільш вживаних 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.

Отже, у нашому дослідженні тлумачимо поняття **«дитинство»** як 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. Поняття **«дитинство»** є складним міждисциплінарним поняттям, воно невіддільне від понять **«дитина»**, **«вік»**, **«розвиток»**, **«соціалізація»**, **«культура»**, **«історія»**, які самі по собі є також

міждисциплінарними, зумовлені культурно-історичним розвитком суспільства, домінуючими соціальними ідеями і психологічними установками.

Натомість, поняття **«морально дефективне дитинство»** й у педагогіці, і у психології сприймалося й дотепер сприймається досить неоднозначно, тому вважаємо за необхідне розкрити його змістове наповнення у контексті тієї доби (кінець XIX – початок XX ст.), коли ним активно послуговувалися педагоги, психологи, педологи. Необхідно зазначити, що в досліджуваній період допускалося написання терміну і через дефіс: «морально-дефективне дитинство», що підтверджують тогочасні публікації.

Позаяк термін, що позначає основний об'єкт досліджуваного поняття, за період з кінця XIX – початку XX ст. й дотепер кардинально змінився – від «ненормальні діти», «дефективні діти» до «діти з обмеженими можливостями» («діти з недоліками розвитку», «діти з порушеннями розвитку»). Останнім часом спостерігається тенденція до необґрунтованого введення нових термінів, які часто є неоднозначними, а інколи й зовсім не відображають специфіку тих понять, у якості синонімів яких вони пропонуються. Приміром, замість термінів «діти з недоліками розвитку» або «діти з обмеженими можливостями» використовуються висловлювання «проблемні діти», «діти із психофізичними особливостями», що є неприпустимим в науці. Тому на часі стандартизація категорійно-поняттєвого апарата психолого-педагогічної науки з урахуванням основних характеристик наукового поняття, як-то: «1) мати системний характер; 2) містити визначення; 3) бути однозначним у межах термінології конкретної науки; 4) не містити експресії, 5) бути стилістично нейтральним» [199, с.52].

Власне термін *«морально дефективний»* вперше був уведений англійським ученим Джеймсом Прічардом (James Cowles Prichard) у 1835 р. і означав моральне божевілля (moral insanity) – психічну хворобу, що пов'язана лише з моральною сферою й не зачіпає інтелект [8]. У Великобританії поняття «розумової дефективності» а також «моральної дефективності» використовувалися в контексті «Закону про розумово відсталих» (1913 р.). Теоретична передумова цього вчення – теорія моральності так званої шотландської школи. Плеяда

шотландських філософів XVIII–XIX ст. дуже докладно розробила теорію про особливе властиве людині моральне почуття й вроджені моральні ідеї. Це моральне почуття вважалося вродженим у людині, подібно інстинкту або будь-якому органу чуттів – зору, слуху й т. п. На ґрунті цієї теорії «морального почуття» розвинулося вчення про вроджений моральний інстинкт і вроджені моральні ідеї [8]. Д. Прічард визначив божевілля як «хронічне захворювання, що проявляється відхиленнями від здорового й природнього стану розуму». Потім він запропонував чотири широкі категорії. «Moral insanity» (моральне божевілля) відносилось до розладів, які, здавалося, виникають тільки через почуття й звички людини, а не через її інтелект. Інші три типи пов'язані з наростаючим ступенем інтелектуальної аномалії: частковий розлад, обмежений певним ходом думки; повна манія, під якою розумілося «буйне божевілля» незалежне від теми; і, нарешті, розрив будь-яких зв'язків між ідеями, названий незв'язністю або слабоумством [380]. За Д. Прічардом, moral insanity (моральне божевілля) – клінічна картина, яка характеризується ізольованою поразкою емоційної сфери, порушенням моральних уявлень пацієнта при збереженні в нього тією чи іншою мірою інтелектуальних здібностей. Приклади, які учений приводив для доведення своєї точки зору, належать до досить різних форм душевних хвороб – до меланхолії, манії, кругового божевілля, прикордонних станів між здоров'ям і хворобою (дивацтво, ексцентричність) – і характеризуються переважно змінами настрою й темпераменту при збереженні мислення [48].

В «Энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона» «moral insanity» трактується як моральне божевілля; таке божевілля, при якому немає ні марення, ні обманів почуттів, ні потьмарення свідомості [229].

Однак, на початку XX ст. вчені стали розуміти під цим терміном дещо інше: порушення моральних уявлень при більш-менш збереженому інтелекті. Це пов'язано з тим, що наприкінці XIX ст. поняття «моральний» мало два значення. Е. Мюллер стверджував, що «слово моральне в концепції морального божевілля походить від слова афективний у термінології французького психіатра Ж.-Е. Ескіроля й переклад слова мораль як добродієсне або етичне – результат

непорозуміння через подвійне значення цього слова» [380]. «Moral insanity» стало усе більше розглядатися як форма генетично успадкованого виродження, і на початку XX ст. воно з'єдналося з ідеями морального слабоумства і недоліків, а також з рухом за дотримання моральної гігієни [48].

Як зазначав П. Блонський, з іншого боку, «Прічард звідси ж вивів *moral insanity*: як бувають сліпонароджені, позбавлені чуття зору, як бувають глухі, позбавлені чуття слуху, так бувають люди, сліпі й глухі до добра, нечутливі до добра, позбавлені «морального почуття». Це буквально «моральні виродки». Ось така давня передумова лежить в основі теорії про «моральну дефективність» (*moral insanity*)» [29].

Теорія моральної дефективності була біологізаторською за своєю суттю, відповідно до неї такі здібності, як засвоєння й виконання моральної норми визнавалися вродженими, а відхилення у поведінці, правопорушення розглядалися як результат генетично зумовлених дегенеративних процесів, що можуть посилюватися або ж послаблюватися під впливом навколишнього середовища [21, с. 13]. Цієї теорії дотримувалися такі видатні європейські вчені, як французький соціолог Е. Дюркгейм (1902), німецький психіатр Е. Крепелін (1906), швейцарські психіатри і психологи Е. Блейлер (1911) і К. Г. Юнг (1912).

В Російській імперії, до складу якої входили українські губернії, першим використовувати термін «дефективні діти» почав відомий педагог, психолог, дефектолог Всеволод Кащенко. Він наявні у дітей порушення називав фізичною дефективністю, душевною недостатністю, які розглядав як певні відхилення від норми в тілі чи в душі дитини, але те й друге разом називав «тіньовим боком цивілізації» [149, с. 15]. Говорячи про «ознаки дефективності», В. Кащенко радив звертати увагу на те, як дитина починає навчатися у школі, оскільки ознакою розумової відсталості вважав погане засвоєння навчального матеріалу. Однак недостатнє засвоєння навчального матеріалу на початковому етапі навчання може бути внаслідок затримки психічного розвитку або педагогічної запущеності, хвороб, недостатньої адаптації дитини до умов шкільного навчання. В юнацькому віці ознаками дефективності вчений вважав моральну зіпсованість, прагнення до

бродіння, жорстокість, які називав тимчасовою дефективністю або дефективністю, що здається, ввижається [149, с. 35]. В. Кащенко вважав, що «дефективність, взята в широкому сенсі слова, включає в себе розумову дефективність, дефективність характеру і антисоціальність» [149, с. 41]. Тобто під дефективністю у дитячому віці він розумів порушення поведінкових норм.

Учений використовував сам термін «дефективна дитина» й у назві своєї школи-санаторію, відкритій у 1908 р. – «Санаторій-школа для дефективних дітей». Як стверджував радянський дефектолог Х. Замський, «в назві цієї установи вперше в російській лексиці з'явився термін «дефективний» для позначення тих станів дітей, які характеризуються недоліками фізичного й психічного розвитку»; для позначення дітей з широким спектром когнітивних порушень і поведінкових проблем, більшість з яких були досить легкими [135].

У доповіді «До питання про виховання і навчання дефективних дітей», яку В. Кащенко виголосив у 1912 р. на III з'їзді російських психіатрів, учений оприлюднив власну класифікацію порушень у дітей, де виділив типи дітей, відрізняючи дітей з розумовою й моральною недостатністю від дітей із фізичною дефективністю. Діти з розумовою й моральною недостатністю склали чотири типи. До першого типу увійшли субнормальні діти, до яких автор відніс «дебілів, імбецилів, закінчуючи ідіотами»; до другого типу – діти з психічною нестійкістю, так звані важкі діти; третій тип склали епілептики з підгрупою нервово хворих; четвертий тип – психічно хворі діти [150, с. 214]. В. Кащенко вважав, що спадковість, хвороби і середовище – три головних чинники дефективності; він переконував, що моральну дефективність можна подолати правильним вихованням. При цьому Всеволод Кащенко зауважував, що термін «дефективна дитина» був ним уведений в 1912 р. [152].

У книзі «Воспитание-обучение трудных детей» (1913 р.), написаній В. Кащенко у співавторстві з С. Крюковим, пропонувалося таке визначення поняття «дефективні діти»: «велика група дітей з різного роду відхиленнями, недоліками. Ці недоліки можуть проявлятися в галузі розуму, почуття й волі, характеру й моралі, також зустрічаються змішані типи. Усі типи дефективних

дітей мають багато градацій дефективності: від глибоких форм до проявів на межі норми» [151, с. 3]. Останні одержали назву «важких» дітей – вони й становили більшість вихованців санаторію-школи для дефективних дітей.

Натомість, відомий невропатолог, психолог, педагог Г. Трошин в праці «Антропологические основы воспитания – сравнительная психология нормальных и ненормальных детей» (1915) роз'яснював: «Моральне божевілля – це потрясіння розуму, яке впливає винятково на моральні почуття, залишаючи інтелект зовсім неушкодженим. ... У подальшій історії психіатрії *moral insanity* дуже зблизилося з недорозвиненням; причин для цього було цілком достатньо: обидві форми мають загальну етіологію, головним чином спадкові впливи; *moral insanity* часто буває вродженим і стаціонарним станом, як і різні форми розумового недорозвинення; мимоволі впадає в око аналогія між ними: моральний ідіотизм в паралель розумовому. Природно, що зрештою стали доводити неточність первісної формули Прічарда («неушкоджений інтелект»), і в цей час більшість (але не всі) психіатри притримуються тієї думки, що при *moral insanity* розумові здібності знижені [39]. Правда, зниження кваліфікують як «легке», «слабке», «ледь помітне» і т. п.» [339, с. 541]. Г. Трошин вважав, що основними ознаками морально дефективних дітей є різкий егоїзм і гіпертрофія особистості, яка проявляється впертістю, свавіллям, непіддатливістю зовнішнім впливам, непристосованістю до зовнішнього середовища (закладів освіти). Найважливіший симптом в *moral insanity* – так звані викривлені почуття й потяги: до неправди, злодійства, підпалів, жорстокості до близьких людей, катування тварин, онанізму, цинізму, буйству, взагалі до всього дурного [там само].

У спільній з Г. Мурашовим статті «Педология исключительного детства» (1927) В. Кашенко особливо акцентував увагу на тому, що цей термін використовується в російській науці, на відміну від американської, в якій оперують поняттям «виняткові діти». Під терміном «*exceptional children*» маються на увазі діти з фізичними недоліками: каліки, сліпі, глухонімі; діти слабо обдаровані з недоліками мовлення, читання, письма й діти нервові, важкі, діти з невропатичними й психопатичними конституціями. До виняткових дітей у

широкому сенсі цього слова також відносилися педагогічно запущені (вони стають невстигаючими через недостатню підготовку) і безпритульні (розвиваються у важкій соціальній обстановці) діти. Крім того, винятковими називають також дітей високо обдарованих й талановитих, які виділяються із загальної маси дітей [152]. Автори вважали, що ... за своїм обсягом термін «дефективність» дещо вужчий за термін «винятковість». Під «дефективністю» розуміються відхилення в поведінці дитини в сторону недостатності, під «винятковістю» розуміються відхилення в обидва боки: і у сторону недостатності, і в сторону надмірності» [152, с.22.].

Зауважимо, що в перші роки радянської влади межі «дефективності» були значно розширені й термін «дефективні діти», отримавши широке тлумачення, змінився на «морально дефективні». До «хворих/дефективних» дітей приєднали бездомних і вуличних дітей, у яких була важка, нерідко кримінальна/розбійна життєва історія виживання на вулиці. Передбачалося, що, «крім фізичної й психічної дефективності (сліпоти, глухоти й розумової відсталості), існує дефективність моральна, що виражається в порушенні норм поведінки в суспільстві, в антисоціальності. Морально дефективними без підстав вважалася більшість безпритульників, які внаслідок свого способу життя здобували особливі риси характеру й поведінки» [345, с. 284.]. При такому «розширеному розумінні дефективності до цієї категорії дітей відносили сотні тисяч безпритульних, викинутих на вулицю в результаті загибелі батьків, розпаду родин, безробіття, голоду, розрухи. Треба було рятувати сотні тисяч дітей, приречених на фізичну й моральну загибель, і обгороджувати державу від тієї дезорганізації, яку вносили дефективні й безпритульні діти в життя суспільства» [345, с. 285.].

Уродженець Чернігівської губернії, ректор Петроградського педагогічного інституту соціального виховання нормальної й дефективної дитини, прихильник біологізаторській теорії «моральної дефективності» *Олексій Граборов* (1885–1949) приділяв особливу увагу організації установ для дефективних дітей, проводив велику роботу з підготовки кадрів для установ з виховання й навчання таких дітей (Додаток А). Він читав лекції з питань надання допомоги дефективним дітям,

роз'яснював саме поняття «дефективна дитина», аналізував причини, що призводили до дефективності дітей й т. п. Лекції О. Граборова були опубліковані в збірнику «Воспитание и обучение дефективных детей» у трьох томах (1918).

Педолог був одним з організаторів у 1919 р. Першого Всеросійського з'їзду із боротьби з дитячою дефективністю, безпритульністю та злочинністю. У 1924 р. разом з Л. Виготським Олексій Граборов організував роботу секції виховання й навчання розумово відсталих дітей Другого з'їзду соціально-правової охорони неповнолітніх (СПОН). Учений на з'їзді торкнувся багатьох актуальних на той час питань: про типи закладів для розумово відсталих та їхні цілі; про допоміжну школу, її завдання та навчальний план; про досвід організації дитячого середовища тощо [314, с.129]. Зокрема, М. Супрун зазначає, «що у своїх доповідях Л. С. Виготський та О. М. Граборов вперше звернули серйозну увагу педагогічної громадськості на розвиток потенціалу дитини із особливостями розумового розвитку через її залучення до дитячого самоврядування. Ці вчені цілком виважено вбачали у розвитку засад самоврядування учнів можливість інтенсифікувати процес їхньої підготовки до самостійного життя на основі цілеспрямованого формування у них відповідних рис особистості, зокрема, самостійності, громадської активності, відповідальності, вмінь встановлювати взаємостосунки з іншими тощо. Ці дослідники підняли нагальне питання про налагодження педагогічно доцільного керівництва цим процесом з боку педагогічного колективу закладу освіти» [314, с.129].

На підставі проведеного нами аналізу праць О. Граборова «Вспомогательная школа» (1923) [84], «До проблеми організації поведінки» (1927) [87], «Что такое нормальная школа и как отбирать в нее учеников» (1929) [86], «Педология. Лекція 1–10» [88], «Типы трудных детей» (1930) [85] й ін. можемо зробити висновок про те, що він розглядав корекцію насамперед як вплив педагога на особистісне зростання дитини в умовах спеціально організованої діяльності. О. Граборов виокремив спеціальні засоби, що сприяють реалізації завдань всього корекційно-виховного комплексу. Серед них він виділяв: організацію всієї системи оздоровчої роботи допоміжної школи; індивідуальний підхід до учнів, оскільки сам – дефект

має індивідуальний характер; структурну виваженість навчального матеріалу; наочність навчання, що часом межує з повною очевидністю; працю як головний засіб корекції, що найбільш повно й глибоко впливає на всі процеси розвитку розумово відсталої дитини [84].

У 20-ті рр. XX ст. одеський лікар, професор медицини М. Тарасевич звернув увагу на існуючі класифікації дітей з порушеннями розвитку, оскільки «питання про дитячу дефективність набуло державного значення» [330]. 24 березня 1921 року М. Тарасевич виступив з доповіддю на науковій конференції Одеського Педологічного інституту на тему «Класифікація дефективних дітей», у якій значну увагу приділив класифікації з суто симптоматичними формами: «моральні аномалії», «здатність до брехні», «неслухняні діти» [330, с.13].

Для розуміння сутності поняття «морально дефективне дитинство» безперечний інтерес становлять роботи видатного педагога, психолога, педолога українського походження П. Блонського. Учений розглядав сутність поняття «морально дефективний» у праці «О так называемой моральной дефективности» (1923), вважаючи, що моральна дефективність – «це легка розумова відсталість: легка – це значить, виражаючись технічно, не медична, не клінічна, але педагогічна. Висловлюючись популярно, це не «хвора», але педагогічно запущена дитина. Безпритульна дитина – імморалик – це найчастіше просто педагогічно запущена дитина, настільки запущена, що в неї ще немає такого розумового розвитку, який потрібно для усвідомлення соціально-моральних відносин і норм й правильного орієнтування в співіснуванні» [29]. На переконання педолога, «теорія «моральної дефективності» є дуже шкідлива, оскільки вона благословляє педагога без усяких підстав, стверджуючи про дитину, умиваючи свої руки: «Це – безнадійна дитина, і виховувати її ні до чого». Замість того, щоб розумово розвивати таку дитину, її відсилають в будинки дефективних дітей, дитячі клініки...» [29]. П. Блонський був переконаний, що «дитина здорова: вона тільки педагогічно запущена, розумово не цілком дорозвинена. Відповідно їй треба її виховувати як здорову запущену дитину. Але взагалі, особливо там, де ми маємо справу з консервативним педагогічним персоналом, треба насамперед перевірити,

чи насправді є ця імморальність дитини, чи не продукт вона фантазії педагога, що погано розбирається в психології нової дитини» [29].

Таким чином, педолог завдав серйозного удару по теорії «моральної дефективності». П. Блонський стверджував, що діагноз розумовому розвитку дитини може ставити лише спеціаліст. У випадках відсутності клінічних реальних хвороб педагоги мають справу з «педагогічною занедбаністю». В усіх випадках, коли дитина виявляє відхилення в поведінці, необхідно, на думку П. Блонського, зрозуміти сутність цих відхилень, виявити їх причини і створити умови для подолання недоліків. Це положення спирається на те, що П. Блонський розглядав моральність як складне явище, що має не біологічне, а соціальне коріння.

Відомий психолог, педолог білоруського походження Л. Виготський на Першому німецькому конгресі з лікувальної педагогіки (1922) підтримав тих виступаючих, хто критикували концепцію *Moral insanity* (моральної дефективності) як душевну хворобу, а розуміли її як «випадіння тих чи інших цінностей чи оцінок, наприклад, мотивів поведінки, мотивів цінностей, які зустрічаються і в нормальних людей ... їх необхідно шукати не у вродженому дефекті волі чи збоченні окремих функцій, але й в середовищі і вихованні. Як недолік морального виховання» [70, с. 151]. Він зазначав, що під поняття «*moral insanity*» підводились всі діти, які в поведінці проявляли аморальність, порушували моральні загальноприйняті норми: сюди відносили малолітніх проститутток, важковиховуваних, безпритульних, запущених дітей і т. п. Л. Виготський вважав, що проблема «*moral insanity*» поставлена й вирішена в Радянському Союзі як проблема середовища; оздоровлення середовища зробилося основою виховної практики в цій галузі [там само].

Саме тому Л. Виготський обґрунтовував доцільність використання термінів «важка дитина», «важковиховувана дитина», замість «морально дефективна дитина». Коментуючи основні положення плану педагогічно-дослідницької діяльності з питань важкого дитинства, педолог зазначав: «Ми виділили такі типи і види важких дітей, які підлягають вивченню: важкі діти в масовій школі, важковиховувані діти в самому сенсі цього слова (безпритульні, правопорушники,

педагогічно занедбані), психо-невропатичні діти, розумово відсталі, сліпі, глухонімі, логопати, психічно і фізично хворі діти» (1929) [72, с. 193].

Своєю чергою, відомий педагог українського походження, директор школи для важковиховуваних дітей ім. Ф. М. Достоевського в тодішньому Петрограді В. Сорока-Росинський ще більше критикував практику використання термінів «важкий» і «морально дефективний» як синонімів [72]. «Морально дефективним», з точки зору В. Сороки-Росинського, вважався вихованець, який мав виражені проблеми в особистісному розвитку. Для розмежування поняття «важковиховувані» та «морально дефективні» педагог пропонував: «Зазвичай прийнято змішувати ці категорії дітей, об'єднуючи їх під загальною назвою дефективних, і з зовнішнього боку таке об'єднання здається повністю закономірним – адже насправді кожна дефективна дитина є важковиховуваною, а кожна важковиховувана від того і важка, що має певний дефект». І далі: «Та чи інша дитина може виявитись важкою зовсім не через певний дефект зокрема, а навпаки, важковиховуваність може бути спричинена складністю і багатогранністю натури ... сильні і талановиті люди часто розвиваються дуже бурхливо... найбільш видатні у всіх сферах життя люди дуже часто бували горем для батьків і вихователів – достатньо прочитати їх біографії, щоб впевнитись у цьому...» [312, с.137].

Вважаючи термін «важковиховуваний» недостатньо точним, В. Сорока-Росинський запропонував замінити його висловом «відхилення від норми». Виходячи з цього, педагог виділяв декілька категорій дітей з відхиленнями від норми. 1) денормні – безпритульні, педагогічно-занедбані діти, також вихованці з емоційними та вольовими розладами конституційного походження (невротики, істерики та ін.); 2) субнормні або дефективні діти, за виключенням морально дефективних та розумово відсталих; 3) супранормні або обдаровані вихованці [312].

У статті «Важковиховувані» В. Сорока-Росинський переконував: «Ні, важковиховуваність не завжди означає дефективність, не говорячи про гострі випадки фізичної та розумової дефективності, дуже багато дітей

найрізноманітніших категорій вважались важковиховуваними лише тому, що в школі загального типу вони викликали труднощі, але ось виокремили розумово відсталих, виокремили морально дефективних, потім невропатів, які потребують медично-педагогічного впливу, потім переростків. І все ж після виокремлення всіх цих дітей наявний певний залишок, який готові визнати якоюсь особливою категорією, що є відмінною від усіх інших, вище згаданих, але який, з іншого боку, намагаючись визначити більш докладно знову готові змішати з усією масою важковиховуваних, із якої він був виокремлений через те, що діти, які належать до цього недостатньо диференційованого виду важковиховуваності, мають схожі з іншими її видами риси» [312, с. 142; 44].

У 1923 р. термін «морально дефективні» був гостро розкритикований Н. Крупською у праці «К вопросу о морально дефективных детях» [174]. Н. Крупська вважала термін «моральна дефективність» мерзенним буржуазним терміном, що пробрався в радянську педагогіку. Вона стверджувала: «Є заганні в кут, озлоблені, замордовані, хворі діти, які довгий час жили в тяжких умовах, в атмосфері розпусти, але немає морально-дефективних» [174, с. 54]. Н. Крупська підтримала позицію П. Блонського: «Ганебний термін «морально дефективний», що розв'язує руки безсовісної й несвідомої частини педагогів, повинен бути «вигнаний із вжитку ... Безпритульні, занедбані, хворі діти повинні стати рідними, любимими дітьми Радянської республіки» [174, с. 54].

Український історик педагогіки Н. Дічек стверджує, що «термін «морально дефективні» (аналог – «імморалики») як офіційно визнаний і поширений і в сфері науки, і в освітній практиці широко використовувався в радянській педагогіці до середини 20-х років для означення дитини з поведінкою, що не відповідала нормам суспільної моралі» [110, с. 17].

Відповідно до «Резолюції «про важких» дітей» (1925) була прийнята така класифікація важких дітей: 1. Фізично дефективні: сліпі; глухонімі; каліки; горбуни. 2. Хворі, які потребують лікарняного режиму: туберкульозні; виснаженні; аденоїдні; венерики; паралітики та ін. 3. Діти, які потребують медико-педагогічного підходу: глибокі психопати; душевнохворі; розумово

відсталі; епілептики. 4. Педагогічно занедбанні та переростки. У примітці зазначалося, що діти із соціально-шкідливими навичками, сексуальними відхиленнями та інші особливо не вирізняються, тому можуть зустрічатися в усіх вищенаведених категоріях [393].

Своєю чергою, відомий український педагог А. Макаренко був активним противником теорії й практики «морально дефективного дитинства» й виступав проти тих педагогів, які намагалися теоретично обґрунтувати це поняття. Антон Семенович вважав дефективними не самих дітей, а умови, в які вони потрапили. Педагог довів, що сутність проблеми важкого дитинства полягає у дефективності стосунків, які утворюються між особистістю та суспільством [209, с. 54]. Внаслідок цього конфлікт відображається у правопорушенні, недисциплінованості, асоціальній поведінці. Характерні особливості важкого виховання формуються як відгук та компенсаторна реакція на життєві обставини, з якими зустрічається дитина.

Дослідження психолога Г. Фортунатова (1935) підтверджують розуміння сутності важковиховуваності, висловлене А. Макаренко. Г. Фортунатов зазначав, що важкий учень – не є «морально-дефективним», він стає таким унаслідок несприятливих умов життя й виховання. Важка дитина характеризується такими проявами в поведінці, як дратівливість, упертість, які, в свою чергу, сприяють виникненню конфліктів у стосунках з товаришами, учителями. Психолог надавав провідного значення навколишньому середовищу у формуванні характеру «важкого» підлітка, але разом з тим зауважував, що характер дитини розвивається не стільки під впливом самого по собі навколишнього середовища, скільки під впливом відносин, які склалися в дитини із цим середовищем. Тобто, особливого значення набуває те, що дитина робить у своєму середовищі, чим у ньому цікавиться й чим захоплена [350]. Отже, Г. Фортунатов, як і А. Макаренко, під моральною дефективністю розумів передусім порушення відносин дитини із середовищем існування.

Власне, коли проблема безпритульників втратила свою актуальність, і коли більшовицький уряд став дивитися на дитяче населення скоріше як на новий вид

політичного суб'єкта – майбутнє покоління громадян соціалізму, приписування штампа «моральної дефективності» було засуджено як ідеологічно проблематичне, і від цього ярлика досить швидко позбулися, вважає англійський професор Е. Байфорд (Andy Byford) [8].

Приміром, в сучасному філософському словнику «moral insanity» трактується як «моральне слабоумство, хворобливий недолік здатності морального судження, пов'язаний з абсолютним егоїзмом, почуттєвою холодністю й жорстокістю [348].

Практично з кінця 20-х років ХХ ст. став активно використовуватися термін «**важкі діти**», що було зумовлено громадянською війною, інтервенцією, епідемією голоду, які зруйнували багато сімей, та залишили без батьків велику кількість дітей. Країну захопила хвиля підлітків-правопорушників та безпритульних дітей, дітей-сиріт, які і стали визначатися як «важкі діти» [169, с. 43-44].

Зокрема, Л. Виготський, коментуючи основні положення плану педагогічно-дослідницької діяльності з питань важкого дитинства, у 1929 р. зазначав: «Ми виділили такі типи і види важких дітей, які підлягають вивченню: важкі діти в масовій школі, важковиховувані діти в самому сенсі цього слова (безпритульні, правопорушники, педагогічно занедбані), психо-невропатичні діти, розумово відсталі, сліпі, глухонімі, логопати, психічно і фізично хворі діти» [72, с. 334].

Натомість, П. Блонський розглядав поняття «важкий школяр» через ставлення до учня учителя, якому важко з ним працювати. Важкі школярі з високим розумовим потенціалом характеризувались відсутністю звички працювати, розбещеністю, невмінням доводити справу до завершення. Усі ці якості учень вважав результатом неправильного виховання [29]. Важкі школярі з низьким розумовим потенціалом – це діти й підлітки, які виховуються в поганих соціальних умовах і вродженій ущербності. Таким чином, П. Блонський з поняттям важковиховуваність пов'язував дитину як «педагогічно важку», так і таку, яку «важко навчити», «соціально занедбану». Педолог у праці «Важкі школярі» (1930 р.) зазначав: «З об'єктивної точки зору важким є той учень, стосовно до якого робота вчителя виявляється малоефективною. З суб'єктивної

точки зору важким є той учень, з яким учителю важко, який вимагає від учителя значних зусиль» [32, с.59].

У «Малій радянській енциклопедії» (1930) цей термін трактувався наступним чином: «В залежності від характеру, форми і ступеня важкості виховання розрізняють групи важких дітей, навіть не схожих між собою. До важких дітей відносяться хворі діти, які потребують лікування (діти епілептики, психічно і нервовохворі діти). Другу групу важких дітей утворюють діти, які страждають будь-яким фізичними або органічними недоліками, дефектами (глухонімі, сліпі, каліки, розумово-відсталі та ін.), які потребують спеціального виховання. Основну численну групу важких дітей утворюють діти педагогічно та соціально занедбані, типовими представниками яких є безпритульні, бездоглядні, правопорушники» [340].

Своєю чергою, О. Граборов в праці «Типы трудных детей» (1930) підкреслював, що поняття «важкі» діти є одним із неформлених педагогічних понять: «Для одних – це невстигаючі діти, малообдаровані; для інших – це діти з нехарактерними для шкільного середовища настановами, або діти з вираженою індивідуальністю, яка нерідко знаходиться між здоров'ям та хворобою» [85, с.42].

Відомий психолог професор *В. М'ясищев*, працюючи з важкими, запущеними, безпритульними дітьми, розкрив своє розуміння цих категорій і понять в декількох наукових соціально-психологічних статтях і в доповіді на першому Всеросійському з'їзді по боротьбі з дитячою безпритульністю (1921 р.). На початку 1930-х років, будучи завідувачем лабораторії виняткового дитинства, В. М'ясищев організував групу профілактики «важкого дитинства» при Ленінградському педагогічному інституті й продовжив роботу з дослідження нормальної й аномальної особистості; учений вів курси для начальників загонів виправно-трудова колоній Ленінградської області на базі Педагогічного інституту ім. Герцена, де викладали також ленінградські психологи, педагоги і юристи. На курсах ставилися й вирішувалися завдання підвищення рівня юридичних, психологічних і педагогічних знань вихователів і керівників,

розкривалися загальні закономірності психічного розвитку й формування особистості, причини відхилення поведінки від юридичних і моральних норм, що мало велике значення для розвитку, для «перевиховання як повернення до норм соціальної поведінки й правосвідомості» [341].

В. М'ясищев виокремив види важковиховуваності в залежності від стану нервової системи та соціального оточення особистості: важковиховуваність соціально-педагогічного походження, що виникає внаслідок антисоціального середовища та важковиховувані діти, які мають різноманітні нервові порушення [223, с. 7]. Учений стверджував, що робота з важкими дітьми є пробним каменем, де чітко розкриваються всі переваги й недоліки як окремого педагога, так і цілого педагогічного колективу [там само]. В 30-ті рр. XX ст. з метою профілактики важковиховуваності В. М'ясищев пропонував розгорнуту програму дій від створення постів охорони дитинства в школі до бригад з індивідуальної роботи з дітьми, програму з обробкою суспільної думки й створенням суспільного активу, який буде займатися «важкими» дітьми, залучати їх до суспільної й позашкільної роботи, патрунувати неблагополучні сім'ї. Він вважав, що необхідно залучати й батьків до роботи таких постів, незважаючи на їхню зайнятість і малу зацікавленість. Учений стверджував, що треба «...ясно усвідомити той факт, що пост є єдиною організаційною формою роботи на певній ділянці роботи з лінії профілактики важковиховуваності, і під кутом зору цих основних завдань треба підходити до змісту його роботи» [223].

У 1936 р. в праці «Личность и труд аномального ребенка» В. М'ясищев, пояснюючи некоректність порівняння особливостей розвитку розумово відсталих дітей з їх нормальними ровесниками, наголошував, що стосовно важковиховуваних дітей на перший план виступають завдання виховної роботи і основна складність полягає у формуванні правильних взаємин, інтересів, оцінок тощо, коли у розумово відсталих головними є не проблеми взаємин, а проблеми недорозвитку психічних функцій, і особистість характеризується перш за все складною, єдиною, але роз'єднаною системою психічних функцій (нездатність

охопити матеріал, доступний одноліткам, нездатність розподілити увагу й ін.) [222, с. 22].

Дійсно, поняття «важкі діти» у досліджуваній період трактувалося досить широко. Найчастіше цим терміном позначалася велика різнотипна група учнів, розвиток і поведінка яких з різних причин соціального й біологічного порядку не відповідали загальноприйнятим нормам, внаслідок чого діти зазнавали труднощів у своєму соціальному становленні, або просто із труднощами засвоювали шкільну програму. До категорії «важких» відносили безпритульних дітей і підлітків, учнів, які порушували дисципліну, невстигаючих, педагогічно запущених школярів, а також вихованців, що відставали у психічному розвитку в силу наявності в них якихось органічних дефектів. Увага дослідників не концентрувалася на специфіці вікового підходу до виховання важкої дитини, що, вважаємо, пояснюється двома чинниками: по-перше, зазначена проблема в 20–30-ті роки ХХ століття тільки починала оформлятися як педагогічна; по-друге, прояви труднощів діагностувалися, як правило, у період шкільного навчання дитини [49].

Отже, аналіз науково-педагогічних джерел дає змогу констатувати, що в 20–30-ті рр. ХХ ст. проблема визначення змістового наповнення понять «морально дефективне дитинство», «важкі діти», «важковиховуваність» була гостро актуальною. Вчені досить часто вживали їх як синоніми, як правило, характеризуючи дітей з негативним ставленням до навчання та норм моральної поведінки, які мали певні відхилення у психічному та фізичному розвитку або піддалися впливу соціального оточення.

Зазначимо, що у дослідженні зважатимемо на те, що з кінця ХІХ – початку ХХ ст. термінологія в розглянутій галузі в процесі її розвитку й нагромадження даних перетерпіла значні зміни. Так, до 20-х рр. минулого століття загальноживаним терміном, яким позначали дітей з недоліками розвитку, був термін «ненормальні діти» (Г. Россолімо, Г. Трошин й ін.). В 20–30-ті рр. активно вживаним був термін «дефективні діти» (Л. Виготський і ін.). В середині 30-х рр. його витіснив термін «аномальні діти». Поряд з цим терміном в 70-ті рр. ХХ ст. почав використовуватися термін «діти з порушеннями (недоліками) розвитку». З

початку 80-х рр. XX ст. під впливом зарубіжних тенденцій починають застосовуватися евфемізми: «особливі діти», «діти з особливими потребами», «діти з особливими освітніми потребами», «діти з обмеженнями в розвитку». На початку XXI ст. педагоги, психологи активно послуговуються термінами «діти з відхиленнями у розвитку», «аномальні діти», «важкі діти» й т. п.

Аналіз понятійно-категоріального апарату проблеми дослідження актуалізує необхідність осмислення поняття **«педагогічна думка»**.

Методолог історії педагогіки В. Безрогов в предметі цієї науки розрізняв історію освіти, «історію педагогічної думки (сукупність суспільних уявлень і міркувань про освіту й виховання)», історію педагогічної практики і звичаю» [17]. Він писав, що «педагогічна думка й педагогічна свідомість відносяться до сфери знання (того або іншого ступеня чіткості), а педагогічна практика й педагогічний звичай – до сфери формального й неформального використання стереотипів цього знання в структурі турботи старших поколінь стосовно ... молодших» [17]. На переконання В. Безрогова, педагогічна думка – це інституціолізована педагогічна свідомість [17].

При цьому важливо, що педагогічна думка завжди випереджає освітню практику, вона забезпечує педагогів-практиків не лише вузькоприкладною теорією, а й системою антропологічних знань, своєрідною філософією (П. Лебєдев) [3, с. 37].

Академік О. Сухомлинська стверджує, що «педагогічна думка завжди персоніфікована – у ній віддзеркалюється особистість її носія, з його смаками, поглядами, віруваннями та уподобаннями» [343, с. 3]. При цьому учена зазначає, що однією з моделей педагогічної думки із середини XIX ст. є творча біографія педагога [там само, с. 4], і «персоніфіковано, системно окреслити розвиток національної педагогічної думки України як нелінійний, багатомірний процес якісних змін» доцільно через «творчі біографії педагогів, чиї погляди, переконання, ідеї стали рушійною силою загального процесу розвитку педагогічної науки» [343, с.5].

Зважаючи на схарактеризовані позиції і визначення, педагогічну думку 20–30-х років XX ст. у пропонованому дослідженні трактуємо як сукупність суспільних уявлень і міркувань про освіту й виховання, які транслуються через творчі біографії її носіїв (педагогів, педологів) у контексті історичних, ідейно-політичних, економічних, соціокультурних умов й освітнього середовища епохи.

Отже, визначаючи та обґрунтовуючи категорійно-понятійний апарат дослідження, ми окреслили ті основні поняття, які використовуватимуться нами у подальшій роботі, як-то: проблема, «морально дефективне дитинство», педагогічна думка 20–30-х рр. XX ст.

1.2. Джерельна база та історіографія проблеми «морально дефективного дитинства»

Джерельна база – сукупність опублікованих та неопублікованих джерел – є не лише фундаментом написання історико-педагогічних праць, а й запорукою об'єктивного аналізу будь-якого досліджуваного феномену. Особливого значення набувають історико-педагогічні джерела тих періодів, які або вивчені недостатньо, або досліджувалися під певним кутом зору, приміром, джерела періоду 20–30-х рр. XX ст. Як вважає відомий сучасний історик педагогіки Ольга Сухомлинська, в останні роки «до історико-педагогічного дискурсу долучилося дуже багато нового, невідомого матеріалу», причому «він був почасти відомий, але в період розвитку радянської історико-педагогічної науки на ці джерела було накладено «табу» або вони оцінювалися негативно. І величезний загаль першоджерел ... науково не віддеференційовується, не відрефлексовується. Опис фактологічного матеріалу, що потопає у фактології, не структурований, і завдання історико-педагогічної науки – дати адекватну оцінку джерелам різного походження, які становлять дискурсивну тканину часу» [317, с. 27].

Як стверджує Н. Коляда, «пізнання історичного процесу ... у ускладнюється (а іноді навіть є неможливим) без продуманої класифікації історико-педагогічних джерел» [160, с. 55]. Джерела з досліджуваної нами проблеми «морально

дефективного дитинства» класифікуємо й систематизуємо з урахуванням підходів до класифікації джерел, запропонованими сучасними істориками педагогіки Н. Гупаном (2002) [98], Л. Березівською (2008) [23], Н. Сейко (2009) [292]; Н. Колядою (2011) [60]; О. Петренко (2013) [249], як-то: проблемно-тематичним, хронологічним, персоніфікованим, системним. Це, на думку О. Петренко, створює «можливість єдиного наукового підходу – виокремлення ряду універсальних критеріїв, на які спираються автори класифікацій та розробки методів джерелознавчого аналізу і їх відтворення як феномена культури – джерелознавчого синтезу» [249, с.540]. Теоретичне осмислення того, що джерело (продукт культури, об'єктивований результат діяльності людини) виступає як єдиний об'єкт різноманітних історико-педагогічних досліджень при різноманітності їх предмету і врахування певних критеріїв (територіально-регіональні; типові; хронологічний; критерій предмету вивчення (джерела вивчення персоналій, наукових шкіл, педагогічних течій, окремих закладів)) дає змогу виокремити відповідні групи джерел вивчення проблеми «морально дефективного дитинства».

Таким чином, *джерельну базу* дослідження, поділяємо на *п'ять* основних груп [40].

Першу групу становлять джерела нормативно-правового характеру (звіти, стенограми з'їздів, конференцій різних рівнів, резолюції пленумів ЦК РКП(б) – ВКП(б), дані статистичних збірників, інформаційні повідомлення, закони, накази, постанови державних структур Російської імперії, УНР, УСРР, УРСР, СРСР, Генерального секретаріату освіти, Міністерства народної освіти УНР, Міністерства народної освіти Директорії УНР, Народного комісаріату освіти УРСР, Міністерства освіти УРСР), а також бюлетені Народного комісаріату освіти (1922–1934), збірники наказів та інструкцій, протоколи, доповідні записки та ін.

У цілому, це державні документи, на основі яких здійснювалось нормативно-правове регулювання роботи з «морально дефективними» дітьми у проміжку

1920–30-х рр. – декрети, постанови, інструкції, циркуляри, обіжники, плани, звіти, що розкривали зміст, засоби, положення.

До *другої групи* відносимо неопубліковані документи й матеріали, які зберігаються в державних архівах України, зокрема: документи Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (фонди: № 166 – Народний комісаріат освіти УСРР (Міністерство народної освіти УРСР); № 342 – Міністерство охорони здоров'я Української РСР).

До *третьої групи* відносимо періодичні видання, на сторінках яких розглядалась досліджувана проблема («загальнодержавні (Народное просвещение» (1918–1930), «Педагогическая мысль» (1918–1924), «Вопросы изучения и воспитания личности» (1920–1932), «Педологический журнал» (1923–1924), «На путях к новой школе» (1922–1933 рр.), «Народный учитель» (1924–1935), «Детский дом» (1928–1930), «Охрана детства» (1931), «Вопросы дефектологии» (1928–1931), «Педология» (1928–1932)), всеукраїнські та регіональні ((«Пролетарська освіта» (1920–1921), «Порадник по соціальному вихованню» (1921–1928), «Современная медицина» (1921–1924), «Наша школа» (1923–1925), «Просвещение и искусство» (1922), «Новими стежками» (1922–1923), «Радянська освіта» (1923–1931), «Дитячий рух» (Детское движение) (1925–1934), «Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки» (з 1927 р. «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології» (1925 – 1931), «Радянська школа» (1925–1930), «Путь просвещения» («Шлях освіти», «Комуністична освіта» (1922–1936))).

До *четвертої групи* нами віднесені праці вітчизняних педагогів, психологів, педологів, що дають можливість розглянути їхні погляди на проблему «морально дефективного дитинства». Зокрема, праці П. Блонського, Л. Виготського, І. Соколянського, А. Грибоєдова, С. Моложавого, О. Граборова, М. Тарасевича, Н. Крупської, А. Макаренка, В. Куфаєва, В. М'ясищева, Г. Фортунатова й ін., у яких здійснено аналіз проблеми «морально дефективного дитинства», обґрунтовано доцільність і специфіку виховної роботи з морально дефективними дітьми, стали важливим джерелом для вивчення досліджуваної проблеми.

П'яту групу джерел становлять інтерпретаційні джерела: дисертації, монографії, статті, присвячені досліджуваній темі або дотичні до неї.

Критичне й комплексне використання сукупності багатопланових джерел дало змогу зібрати в основному достовірний фактичний матеріал, який уможливив реалізувати поставлені у дослідженні завдання.

На переконання сучасної дослідниці історії педагогіки Н. Коляди, «будь-яке педагогічне дослідження має включати ... історіографічний аналіз. Звернення до досвіду вирішення психолого-педагогічних проблем у минулому, так само як і аналіз його опису істориками освіти, є невід'ємними частинами дослідницької культури педагога. Історіографічний аналіз дозволяє не просто віддати данину поваги до накопиченого досвіду, але і виявити прогалини наукових знань, визначивши тим самим теоретичну актуальність і значимість дослідження» [161, с. 23.].

Відтак, здійснимо аналіз *історіографії проблеми*, виходячи з твердження Н. Гупана про те, що «історико-педагогічна історіографія – це системний аналіз та узагальнення великого масиву літератури, що видавалась з певної галузі наукового знання» [98, с.8]. У нашому випадку – це аналіз праць, присвячених проблемі «морально дефективного дитинства».

Класифікацію праць здійснимо за хронологічним та проблемно-тематичним підходами, позаяк «визначення та застосування цих підходів до аналізу, систематизації і класифікації праць дає нам можливість організувати матеріали дослідження у певній послідовності, щоб всебічно представити історію висвітлення окресленої проблеми» [248, с. 56].

Спираючись на праці О. Сухомлинської, яка на основі культурно-антропологічного та цивілізаційного підходів обґрунтувала періодизацію національної педагогічної думки в Україні з IX ст. й дотепер, аналіз історіографії досліджуваної проблеми схарактеризуємо у відповідності до виокремлених Ольгою Василівною періодів: *українська педагогічна думка радянських часів (1920–1991)* (1920–1936 – етап експериментування й новаторства; 1936–1991 –

українська педагогіка як складова «російсько-радянської культури»); *педагогічна думка незалежної Української держави (1991 – дотепер)* [316, с. 65–66].

Відповідно, історико-педагогічну історіографію проблеми «морально дефективного дитинства» проаналізуємо за групами: радянська педагогічна думка, українська педагогічна думка, зарубіжна педагогічна думка.

Педагогічну думку радянських часів (1920–1991) схарактеризуємо відповідно до визначених етапів:

1920–1936 рр. – праці етапу експериментування й новаторства.

Проблема «морально дефективного дитинства» була предметом аналізу в працях діячів освіти Української Соціалістичної Радянської Республіки Г. Гринька, Я. Ряппо, І. Соколянського й ін.

Приміром, *І. Соколянський* в працях «Про так зване читання з губ глухонімих» (1926), «До класифікації подразників» (1926) розкрив особливості організації навчання та виховання сліпих і глухонімих дітей на засадах рефлексології за ланцюговою методикою, а також розглянув можливості застосування цієї методики для навчання здорових дітей [305; 308].

Проблеми «морально дефективного дитинства», пов'язані з важковиховуваністю, схильністю до правопорушень, були предметом аналізу в працях *П. Блонського* «Про так звану моральну дефективність» (1923) [29], «Про шкільну й інтелектуальну дефективність» (1924) [31]. П. Блонський наполягав на необхідності розглядати моральність як складне явище не біологічного, а соціального порядку. Він вважав, що безпритульний – це не «хвора», а педагогічно запущена дитина. Учений відзначав шкоду теорії моральної дефективності, тому що вона давала можливість педагогові стверджувати, що дитина безнадійна і її неможливо перевиховати.

Праці *Л. Виготського* «До психології й педагогіки дитячої дефективності» (1924), «Розвиток важкої дитини і її вивчення» (1928), «Moral insanity» (1928), «Основні положення плану педологічної дослідницької роботи у галузі важкого дитинства» (1929) пов'язані з психолого-педагогічним супроводом виховання «морально дефективних» дітей [70].

Дитячий психіатр, педолог, дефектолог *Адріан Грибоєдов*, вивчаючи «дефективних» дітей, у праці «Вопросы воспитания нормального и дефективного ребенка» (1924) проаналізував принципи виховання і навчання таких дітей в сім'ї і школі [65].

У цей же час педолог *І. Арямов* у праці «Рефлексология и педагогика» (1924) зауважував: ««морально-дефективні» – це, передусім, бездоглядні діти, які знаходилися під впливом особливих соціальних норм та потреб, які не відповідали загальносуспільним нормам. У таких дітей домінують безумовні рефлекси – самозахист, харчування та інші, які для них законним шляхом не досяжні, таким чином у них формується асоціальна поведінка «морально-дефективної дитини» [7, с. 53].

В праці *О. Лівшиц* «Социальные корни беспризорности» (1925) (у її другій частині під назвою «Про заклади для морально-дефективних») обґрунтовувалася доцільність відмови в педагогіці від активного використання терміна «морально-дефективне дитинство», оскільки, на думку автора, причину моральної дефективності потрібно шукати не в індивідуальних особливостях дітей, а в причинах соціально-економічних [193, с. 25].

У працях катеринославського лікаря-педолога, професора психіатрії *І. Левінсона* «До психоаналізу етичних емоцій у дітей-правопорушників» (1923), «Досвід експериментально-рефлексологічного дослідження дефективного дитинства та його педологічне обґрунтування» (1928), «Досвід систематизації навичок, що зв'язані з процесом самообслуговування розумово-дефективних дітей» (1928) морально-дефективними вважалися діти – егоїсти за суттю, з повною відсутністю усвідомлення суспільних інтересів і прав ближнього [190; 185]. І. Левінсон вважав, що в боротьбі з дитячою дефективністю необхідно використовувати специфічні лікарсько-педагогічні методи для вирішення дітей з відхиленнями у психосфері з метою її компенсаторної корекції, а також для глибокої індивідуалізації виховних впливів, аби сприяти розвитку у таких дітей уваги та моральних почуттів, пригніченню егоїстичних бажань, систематизації рухової сфери, формуванню трудових навичок [182]. Учений обґрунтовував

необхідність паралельного обстеження дітей з установ дефективного дитинства і нормального дитинства для порівняння особливостей їхнього розвитку, а також із сімей «труделементів» для розподілу їх у нормальні та дефективні дитячі будинки.

Суттєве місце в історіографії цього етапу займають праці одеського лікаря, професора медицини *М. Тарасевича*, який у багатьох працях аналізував проблеми «морально дефективного дитинства», зважаючи на те, що «питання про дитячу дефективність набуло державного значення» [330]. Він запропонував класифікацію дефективних дітей, у якій значну увагу приділив класифікації із суто симптоматичними формами: «моральні аномалії», «здатність до брехні», «неслухняні діти» [там само, с.13]. У запропонованій лікарем класифікації в кожному з типів дитячої дефективності було виділено дітей трьох груп: а) без розумової і моральної дефективності; б) з розумовою дефективністю; в) з моральною дефективністю [327]. У працях «Одеський лікарсько-педагогічний кабінет» (1924), «Одеський краєвий колектор для дефективних дітей» (1927), «Проблеми важкого дитинства нормальної та допоміжної школи» (1932) *М. Тарасевич* аналізував проблеми «дефективного» дитинства, пов'язані з «моральною дефективністю» [324; 325]. При цьому *М. Тарасевич*, змінивши біогенетичні переконання, які висловлював у ранніх працях, почав вважати вирішальним чинником формування особистості дитини соціальне середовище. Приміром, у статті «Дитяча моральна дефективність» (1924) він стверджував, що ще до недавнього часу ми вважали, що причини дитячої дефективності криються у спадковості, але «тепер науково доведено, що причини ненормальності дитини полягають не в її особистості, а в оточуючих її умовах» [327, с. 48].

В історіографії проблеми цього етапу значне місце займають праці відомої організаторки радянської освіти *Н. Крупської*, яка не лише озвучувала офіційну позицію держави стосовно теорії «морально дефективного дитинства», а й здійснила перші спроби критичного аналізу досліджуваного феномену. Так, на сторінках створеного нею журналу «На путях к новой школе», *Н. Крупська* у 1923 р. стверджувала, що під приводом існування морально дефективних дітей, які не піддаються вихованню, педагоги приховують свій власний

непрофесіоналізм. На її думку, термін «морально-дефективний» не лише звільнив їх від усякої відповідальності, а й санкціонував злочинне ставлення до безпритульних дітей [174]. Саме Н. Крупська була найбільш послідовним ідеологом вилучення з обігу терміну «морально-дефективний» стосовно дитини, яка на якийсь час стала жертвою несприятливих обставин, позаяк, на думку ученої, цей термін санкціонував жорстоке поводження з дітьми.

Особливе місце в історіографії проблеми відводимо працям видатного українського педагога *А. Макаренка*, який з 1920 р. завідував «Основним дитячим будинком для морально дефективних дітей № 7» [110, с. 16] або «Колонією морально дефективних дітей» [256, с. 30].

У праці «Колонія ім. М. Горького» *А. Макаренко* писав, що неповнолітніх злочинців, які були вихованцями колонії, не можна вважати «дефективними» або «аномальними» людьми, вони звичайні діти, головна особливість яких – «відсутність здорового соціального досвіду», але вони теж мають таланти і здібності до праці, творчості, вони теж бажають щастя [205, с. 17].

На сторінках журналу «Новими стежками» в праці «Опыт образовательной работы в Полтавской трудовой колонии им. М. Горького» (1923) педагог, аналізуючи роботу із самими занедбаними дітьми, наголошував, що «було б великою помилкою думати, що ця занедбаність синонімічна моральній або розумовій дефективності. Дворічний досвід роботи в колонії саму проблему моральної дефективності змушує розглядати з деяким сумнівом. Поки що ми можемо стверджувати лише існування в житті більшості дітей-колоністів у вищій ступені нездорового, навіть «дефективного» соціально-морального досвіду. Але оскільки цей досвід, з одного боку, пояснює соціально нездорову мотивацію вчинку, постільки він же, як правило, пов'язується з особливо тонкою чутливістю саме в сфері відносин морального характеру» [206].

В тезах доповіді «Організація виховання важкого дитинства» (1926) *А. Макаренко* заперечував саме поняття дефективності в середовищі особистості, а зупинявся на дефективних взаєминах між особистістю й суспільством.

Дефективність взаємин, на його думку, полягає в порушенні суспільної дисципліни [209].

Праці відомого педолога *А. Залкінда* «Дети, социально-выбитые из колеи» (1924), «О тех, кто еще вчера был на улице» (1928) присвячені дослідженням особливостей вікового й психічного розвитку дітей, містили критику «ненаукової, реакційної теорії моральної дефективності дитинства» [123].

До історіографії проблеми відносимо праці активного учасника психоаналітичного руху *І. Перепеля*, присвячені дефективному дитинству. Так, у 1924 р. в доповіді на психоневрологічному з'їзді, потім, у 1925 р. – в праці «Опыт применения психоанализа к изучению детской дефективности» Ілля Абрамович розкривав досвід використання психоаналітичних уявлень в оцінці соціально й педагогічно запущених дітей і підлітків [242]. Психоаналітик представив ґрунтовні описи особистостей досліджуваних дітей, до яких були включені дані анамнезу, об'єктивного обстеження, педагогічної характеристики. Крім того, в праці приводяться деякі психоаналітичні оцінки й інтерпретації, пов'язані з розвитком дитини. В описах дається оцінка прогнозів терапевтичного і виховного впливу на особистість дитини.

Працю *І. Перепеля* «Опыт применения психоанализа к изучению детской дефективности» вважають не лише «однією з небагатьох перших спроб описати психоаналітичну терапію важкого дитинства», а й «теоретичною основою для педагогічної корекційної роботи з важкими дітьми» [242, с. 8].

У статті представника соціогенетичного напрямку в педагогіці й педології *С. Моложавого* «Беспризорный как объект изучения» (1925) підкреслювалось, що «моральна дефективність» є наслідком недоліків виховання, а не первісним дефектом [218]. У цьому його позиція співпадала з позицією *П. Блонського*, *Л. Виготського*, *А. Залкінда*.

До історіографічних праць цього етапу відносимо статті педолога, дефектолога *П. Бельського* «Исследование эмоциональной сферы несовершеннолетних, отклоняющихся от нормы в своём поведении», «Типология этически дефективных несовершеннолетних» (1924), «"Новейшая" система

перевоспитания беспризорных» (1928), «К вопросу о типах трудных детей в массовой школе» (1933) [21; 20; 19; 22]. Учений був прихильником теорії моральної дефективності і вважав, що здатність засвоювати і дотримуватись моральних норм дається людині від народження. Відхилення в поведінці, правопорушення – результат генетично зумовлених дегенеративних процесів, які можуть поглиблюватися або послаблятися під впливом умов оточуючого середовища [19, с.13]. Він виокремив типи важких дітей; почав розглядати особистість важкої дитини у системі її відносин у навколишній реальності [22, с. 382.]. Цю його позицію критикував А. Макаренко, який вважав, що така «класифікація можлива лише після попереднього масового спостереження та запису», позаяк таке трактування спричинило зарахування до «дефективних» сотні тисяч безпритульних, які були викинуті на вулицю в результаті війн, голоду, руйнації [209, с. 53].

Історіографію проблеми дослідження доповнюють праці українського педолога *О. Граборов* «Воспитание и обучение дефективных детей» (1918), «Вспомогательная школа» (1923), «До проблеми організації поведінки» (1927), «Что такое нормальная школа и как отбирать в нее учеников» (1928), «Типы трудных детей» (1930), у яких автором уточнено поняття «дефективна дитина», висловлені пропозиції з відбору учнів до різних типів освітніх установ [84; 85; 86; 87] й ін. На основі аналізу зазначених праць можемо зробити висновок про те, що він розглядав корекцію насамперед як вплив педагога на особистісне зростання дитини в умовах спеціально організованої діяльності. О. Граборов виокремив спеціальні засоби, що сприяють реалізації завдань всього корекційно-виховного комплексу. Серед них він виділяв: організацію всієї системи оздоровчої роботи допоміжної школи; індивідуальний підхід до учнів, оскільки сам дефект має індивідуальний характер; структурну виваженість навчального матеріалу; наочність навчання, що часом межує з повною очевидністю; працю як головний засіб корекції, що найбільш повно й глибоко впливає на всі процеси розвитку розумово відсталої дитини [84].

У 1930-ті роки педагоги, психологи, якщо й торкалися проблеми «морально дефективного дитинства», то риторика їхніх праць була вже дещо іншою: для позначення тих груп неповнолітніх, яких у 20-ті рр. називали «морально дефективними», «морально-зіпсованими», «соціально занедбаними» й т. п., почав активно вживатися термін «важковиховувані діти й підлітки», який трактувався як стан, зумовлений тривалим впливом несприятливих для психофізичного й соціального розвитку дітей умов або обтяженням патологічною спадковістю, що призводить до кількісних нагромаджень відхилень у поведінці, а потім і до якісних змін у характері.

Приміром, педагог *В. Куфаєв* на основі аналізу діяльності комісій зі справ неповнолітніх, які вивчали середовище, причини, що викликали правопорушення, і особистість самого неповнолітнього правопорушника, здійснив класифікацію важковиховуваних дітей. В основу своєї класифікації він поклав причини, що породжують відхилення в поведінці й розвитку: випадкові правопорушення; соціально-запущені; з обтяженою спадковістю. У праці «Педагогические меры борьбы с правонарушениями несовершеннолетних» (1927) В. Куфаєв на основі власної класифікації причин розробив й схарактеризував принципи застосування педагогічних впливів на важковиховуваних дітей [179.]. У праці «Социально-запущенные дети и подростки и методы работы с ними» (1933) В. Куфаєв писав, що важковиховуваність, незалежно від ступеня її прояву, виникає не відразу. Вона є наслідком тривалого впливу на дитину обумовлених навколишніх подразників, які «модифікують і накладають відбиток на психічні особливості та соціальну поведінку дитини» [180, с. 6].

Медичний психолог *В. М'ясищев* активно вивчав дитячу дефективність, проблеми соціально-трудоного виховання дітей: «нормальних» і «важких», безпритульних, з психологічною й педагогічною занедбаністю, дітей, хворих невротами, психопатіями, з посттравматичними станами і т. п. У 1920-ті рр. у своїх працях і виступі на Першому Всеросійському з'їзді по боротьбі з дитячою безпритульністю він стверджував, що деструктивні взаємини з людьми з раннього дитинства створюють великі труднощі й у підлітковому віці, і у дорослих людей,

тому що викликають озлобленість, брутальність, недисциплінованість та ін. Усе це – не дефекти мозкового механізму, а в більшості випадків результат важкого антипедагогічного соціального досвіду, що спотворює їхній моральний вигляд [69].

В 30-ті рр. В. М'ясищев розглядав важку дитину не тільки як пасивне відображення навколишнього середовища, але й як активну особистість, що створює певні взаємини з навколишнім середовищем. Він стверджував, що одним з найважливіших завдань виховання є вироблення правильного, тобто відповідного до суспільних вимог ставлення до різних сторін дійсності. За його переконаннями, «в основі неврозу лежить переживання, що представляє за своєю природою соціальний конфлікт», і що «невроз представляє хворобу особистості й у першу чергу хворобу розвитку особистості» [102]. Учений, досліджуючи «аномалійне дитинство», запропонував класифікацію розладів і визначив відмінність аномалійних дітей від істинно важковиховуваних [222].

Педолог, психолог *Г. Фортунатов* у праці «Трудные дети в семье и школе» (1935) доводив, що важка дитина – не «морально дефективна», вона стає такою у результаті несприятливих умов життя й виховання; до важких дітей він відносив таких, які не засвоюють того, чому їх навчають, або не піддаються виховним впливам [350]. На думку ученого, важка дитина характеризується такими проявами в поведінці, як дратівливість, впертість, що, своєю чергою, провокує виникнення конфліктів у відносинах з товаришами, учителями. Г. Фортунатов надавав великого значення навколишньому середовищу у формуванні характеру «важкої» дитини. Але разом з тим відзначав, що характер дитини формується не стільки під впливом самого по собі навколишнього середовища, скільки під впливом взаємин дитини з середовищем. Аналіз змісту праць Г. Фортунатова дає нам можливість стверджувати, що під важковиховуваністю учений, насамперед, розумів порушення відносин дитини з середовищем проживання.

Необхідно узагальнити, що в перших публікаціях цього етапу їхні автори в більшості дотримувалися теорії моральної дефективності, розробленої ще в дореволюційний період. Однак, ідеологічний переворот у суспільній свідомості,

пов'язаний із класовим підходом, запровадженням більшовиками, зумовив різку критику цієї концепції. Здійснений аналіз уможливив висновок про те, що головна цінність праць 1920–30-х років полягає в їхній високій інформативності, адже вони написані сучасниками тих подій, які були безпосередніми учасниками освітнього процесу, містять багато фактів, документів того етапу.

Після прийняття Постанови ЦК ВКП (б) «Про педологічні перекручення у системі Наркомосів» від 4 липня 1936 р. розпочався *другий етап радянської історіографії* проблеми «морально дефективного дитинства», позаяк постановою було фактично поставлено крапку у вивченні дітей і підлітків, у виявленні причин їхньої важковихованості й соціальної занедбаності. Поява цієї постанови призвела до того, що довгий час у радянській історіографії були практично відсутні дослідження, присвячені зазначеній проблемі. Навіть найбільш ґрунтовні праці, в яких аналізувався розвиток педагогічної думки та освіти на теренах СРСР у 20–30-ті роки ХХ ст., видані у 40–70-х рр., замовчували існування такого феномену як «морально дефективне дитинство» («Розвиток народної освіти і педагогічної науки в Українській РСР (1917–1957)»; «Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965)»; «Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917–1967)») [279; 35]. Усі вони написані на основі марксистсько-ленінської методології, в них немає об'єктивного аналізу реформ 20–30-х рр., педологічна наука, комплексна система навчання й метод проєктів віднесені до помилок, звичайно ж, в них немає жодної згадки про «морально дефективне дитинство» як феномену вітчизняної освіти першої третини ХХ ст.

У тогочасній педагогічній думці практично відсутні дослідження, присвячені питанням важких, важковиховуваних дітей. Це був етап «замовчування» проблеми не лише в педагогіці й психології, але й в інших галузях суспільних наук.

Ми віднайшли усього декілька робіт, виконаних українськими педагогами. Приміром, у кандидатській дисертації С. Чеха «Мероприятия Коммунистической партии и Советского правительства по борьбе с детской беспризорностью в период восстановления народного хозяйства СССР (1917–1925 гг.)» (1953)

проаналізована нормативно-правова база захисту дитинства, діяльність ВЧК, Ради Захисту Дітей (РЗД) і Центральної комісії допомоги дітям (ЦКДД) [359].

Так, в дослідженні С. Коваленка «История возникновения и развития детских домов в Украинской ССР в период с 1917 по 1929 гг.» (1954) питання дитячої безпритульності і діяльності установ для дефективних дітей вивчались виключно в контексті здобутків радянської системи народної освіти [153]. У дисертації докладно проаналізовано створення дитячих містечок в Українській республіці за рахунок злиття від 10 до 20 нормальних дитбудинків. Цінним, на нашу думку, у цій роботі є те, що вона виконана з широким залученням архівних матеріалів, які висвітлюють діяльність структур соціального захисту дітей у 1920-х рр. в УСРР: зміст виховної роботи в дитячих закладах у контексті історичного досвіду боротьби з безпритульністю неповнолітніх.

У дисертаційному дослідженні Г. Іваненко «Развитие общественного воспитания детей в Украинской ССР (1917–1930 гг.)» (1966) здійснена спроба схарактеризувати систему соціального виховання в Українській республіці, зокрема й діяльність установ охорони дитинства – приймачів, колекторів, розподільників, установ для дефективних дітей [140].

Попередження бездоглядності та правопорушень неповнолітніх у дисертації «Педагогические основы предупреждения безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (1974) досліджував П. Серeda. Автором проаналізовано педагогічні форми роботи з безпритульними дітьми у перші роки радянської влади в УСРР [295].

Ці дослідження, хоч і виконані у руслі радянської ідеології, що виражалась у класовому підході при висвітленні досліджуваних проблем, партійності та відсутності критичного підходу, все ж містять цінний фактологічний матеріал: автори увели до наукового обігу значну кількість нових архівних документів.

У 80-ті рр. ХХ ст. ситуація дещо змінилася. Перебудова, реформа загальноосвітньої і професійної школи, проголошена у 1984 р., зумовили появу низки праць, присвячених аналізу розвитку освіти й педагогічної думки, автори

яких прагнули з об'єктивних позицій розкрити маловивчені питання у контексті реальних протиріч, проблем і можливостей того часу.

Приміром, в статтях Г. Сиченкової «Трудовое воспитание в опытно-показательных учреждениях Наркомпроса РСФСР (1918–1931)» (1984) [320] і Л. Жукової «Роль Наркомпроса РСФСР в ликвидации детской беспризорности» (1985) [119] міститься методична інформація стосовно боротьби з безпритульністю; прослідковується прагнення комплексно підійти до розкриття питань соціальної політики держави щодо безпритульних дітей, підсилюється увага до теоретичних узагальнень, висновків, вироблення понятійного апарата.

Здійснений аналіз уможливив висновок про те, що узагальнюючих праць, в яких був би проаналізований феномен «морально дефективного дитинства» у вітчизняній педагогічній думці у ці роки створено не було. Історіографічні праці цього етапу, у своїй більшості, мали характер простого коментування історико-педагогічних явищ, фактів в галузі освіти, без ґрунтового наукового аналізу.

Якісно *новий період* у вивченні історії розвитку загальноосвітньої школи почався з 1991 року. В *українській педагогічній думці* поступово з'являється низка праць, в яких уперше здійснюється спроба дати об'єктивну оцінку освіти й педагогічній думки 1920–1930-х років.

Зокрема, питання боротьби з безпритульністю періоду НЕПу були відображені в дисертації полтавської дослідниці І. Діпан «Деятельность чрезвычайных государственных органов борьбы с детской беспризорностью в Украинской ССР (1919–1932 гг)» (1991) [109]. Авторка дослідження вважає, що рішення уряду про реорганізацію Центральної комісії допомоги дітям (ЦКДД) у 1932 р. було передчасним, тому що голод зумовив масову дитячу безпритульність. І хоча в цій історичній роботі акцент зроблений на вивченні діяльності надзвичайних державних органів боротьби з дитячою безпритульністю в Українській РСР у 1919–1932 рр., все ж вона містить багато цінного фактологічного матеріалу стосовно безпритульних знедолених дітей в Україні у визначених хронологічних межах.

Дисертаційне дослідження рівненської дослідниці Л. Тютюнник «Проблемы деятельности опытных учреждений Наркомпроса Украины (1922–1937 гг.)» (1992) присвячене діяльності дослідних установ Наркомосу УСРР 1922–1937 рр., зокрема авторкою схарактеризовані типи закладів для безпритульних дітей, діяльність досвідних закладів, зміст навчально-виховного процесу [342].

У роботі В. Виноградової-Бондаренко «Виховання безпритульних дітей в Україні 20-х рр. XX століття» (2001) здійснено історико-педагогічний аналіз причин безпритульності та бездоглядності, розкрито динаміку організації боротьби з безпритульністю, схарактеризовано зміст, форми, методи навчально-виховної роботи в закладах охорони дитинства [54].

У праці А. Зінченко «Дитяча безпритульність в Радянській Україні в 20-х – першій половині 30-х років XX століття» (2002) авторкою стверджується, що крім соціально-економічних причин росту дитячої безпритульності існували ще й політичні: масове дитяче сирітство за часи голодомору 1932–1933-х рр.; аналізуються форми та методи діяльності державних та громадських органів та установ у подоланні дитячої безпритульності [139].

У дисертаційному дослідженні В. Лук'янової «Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20–30 роки XX століття)» (2003) проаналізовано роботу науково-дослідних закладів України, зокрема дитячих будинків для дефективних, та розкрито внесок вітчизняних учених у розвиток експериментальної педагогіки у 20-30-х рр. XX ст. [200].

У роботі О. Ільченко «Виховання дітей-безпритульників на Полтавщині в 20 –30-і рр. XX ст.» (2006) вперше здійснено теоретичний аналіз, систематизовано провідні ідеї виховання дітей-безпритульників; обґрунтовано причини визнання наукової неспроможності концепції вродженої моральної дефективності, що дало підстави для зосередження уваги вчених і практиків з другої половини 20-х рр. XX ст. на соціальних причинах виникнення безпритульності [143].

Таким чином, у перше десятиріччя після 1991 р. до наукового обігу було введено нові архівні документи, матеріали преси, що довгий час були недоступні дослідникам. Ученими була пророблена суттєва робота з вивчення проблеми

дитячої безпритульності, важковиховуваності. Разом з тим багато проблем були тільки поставлені дослідниками, або й взагалі не стали предметом вивчення. Відтак, сучасні дослідження характеризуються новим визначенням причин, обставин і наслідків маловивчених явищ і феноменів у радянському суспільстві.

В останнє десятиріччя проблема «морально дефективного дитинства» стала предметом вивчення істориків, педагогів, психологів, які з нових методологічних позицій аналізують досліджуваний феномен.

У контексті проблеми дослідження заслуговує на увагу праця *К. Іващенко* «Педагогічний зміст поняття «важкі діти» в радянській педагогіці (20–30 роки ХХ століття)» (2011), у якій авторка, зокрема, здійснила аналіз змістового наповнення терміну «морально дефективне дитинство» у визначених хронологічних межах [142].

Своєю чергою, Г. Волошинова у праці «Створення мережі дитячих закладів для «фізично та морально-дефективних» дітей в Донецькій губернії на початку 1920-х рр.» (2013) розкриває поняття «дефективні діти», аналізує перші законодавчі документи радянської влади, спрямовані на їх перевиховання, характеризує становлення і функціонування закладів для морально дефективних дітей на території Донецької губернії у вказаний період [64].

В історіографії досліджуваної проблеми значне місце займають праці *Н. Дічек*, як-то: «Внесок вітчизняної експериментальної педагогіки в обґрунтування необхідності індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу» (2013), «Лікарсько-педагогічні кабінети як провідники ідей реформування педагогічного процесу в Україні (20-ті рр. ХХ ст.)», «А. С. Макаренко і проблема «морально дефективного дитинства» в ранньорадянський період» (2013) [110; 112; 114]. Учена проаналізувала введення до вітчизняного педагогічного тезаурусу початку ХХ ст. поняття «морально дефективні діти», розкрила його змістове наповнення, проаналізувала витoki біологізаторської теорії «моральної дефективності», вперше актуалізувала проблему «морально дефективного дитинства» у контексті педагогічного новаторства А. Макаренка.

Значний інтерес у контексті аналізу діяльності соціальних інститутів досліджуваного періоду становлять праці Н. Коляди «Дитячий рух як середовище соціального захисту дитинства: до історії діяльності форпостів (20-30-ті роки XX ст.)» (2016) [159], Л. Баліки «Специфіка діяльності кабінету вивчення книги і читача в українському науковому інституті книгознавства (1926–1936)», «Просвітницька діяльність інституту дитячого читання щодо розвитку педагогічних ідей про дитячу літературу й дитячих письменників (1920–1933 рр.)» (2020) [11; 250].

В останні роки було захищено низку дисертацій, в яких опосередковано характеризувалась проблема «морально дефективного дитинства» у визначених хронологічних межах.

Приміром, в дисертаційному дослідженні Л. Гребінь «Організаційно-педагогічні засади діяльності дитячого будинку в системі освіти України (20-ті – середина 30-х років XX ст.)» (2014) схарактеризовано погляди І. Соколянського, Н. Крупської, А. Макаренка на «морально дефективне дитинство», діяльність установ для дефективних та соціально-занедбаних дітей [90].

Своєю чергою, у роботі *Т. Янченко* «Витоки та засади наукового розвитку і практичного втілення педології в Україні» (2017) авторкою розкрито предметний зміст дефініції «морально дефективне дитинство» в педології; схарактеризовано роботу відділів «дефективного» дитинства; проаналізовано погляди науковців на проблеми «дефективного» дитинства [367]. У контексті проблеми нашого дослідження інтерес становить здійснений Т. Янченко аналіз ідей провідних вітчизняних учених П. Блонського, А. Владимирського Л. Виготського, А. Залкінда, О. Залужного, А. Мандрики, В. Протопопова, М. Румянцева, І. Соколянського, М. Тарасевича, Я. Чепіги й інших стосовно проблеми розвитку, поведінки, виховання й навчання різних категорій дітей, у тому числі й «морально дефективних», функціонування дитячих колективів і їх впливу на дитину, які становили зміст педології.

У дисертаційній роботі Л. Кондратенко «Проблеми первинної шкільної неуспішності в історії вітчизняної психології» (2018) у контексті аналізу причин

шкільної неуспішності схарактеризовано феномен «морально дефективного дитинства», погляди на дефективність І. Воскобойнікова, В. Кащенко, Г. Россолімо, Г. Трошина, М. Румянцева, І. Сікорського; проаналізовано діяльність шкіл для морально дефективних дітей у 20–30-ті рр. XX ст. [166].

У дисертаційному дослідженні *М. Богомолової* «Феномен «соціальне виховання» в історії педагогіки і освіти України (20–30-ті роки XX століття)» (2021) проблема подолання «морально дефективного дитинства» розглядається як елемент соціального виховання досліджуваного періоду [34].

Усі ці роботи створили ґрунтовну базу для критичного переосмислення відображення феномену «морально дефективного дитинства» у вітчизняній педагогічній думці періоду 1920–1930-х рр.

Для усвідомлення стану дослідження проблеми звернемося до аналізу *зарубіжної історіографії*.

Певний інтерес для нашого дослідження становлять дисертаційні дослідження останніх років, захищені на пострадянському просторі, у яких проблема «морально дефективного дитинства» аналізується побіжно виключно в контексті вивчення дитячої безпритульності в 1920-ті роки (Н. Сморгунова, 1998; Н. Рябініна, 1999; Л. Беленкова, 2000; Л. Блонський, 2004; А. Міхашина, 2004; А. Славко, 2011).

Приміром, Н. Рябініна в історичному дослідженні дитячої безпритульності і злочинності, що має регіональний аспект, аналізує правові аспекти проблеми [284]. В роботі Л. Беленкової «Антрополого-гуманистическая концепция обучения и воспитания аномальных детей в научном наследии Г. Я. Трошина, 1874–1938 гг.» (2000) вперше здійснено цілісний аналіз психолого-педагогічної й медико-педагогічної спадщини Г. Трошина; виявлені антрополого-гуманістичні основи психолого-педагогічної концепції аномального дитинства, виділені теоретичні проблеми і напрями, що розроблялися вченим; розкрита його роль у становленні «теорії моральної дефективності» [18].

У дисертаційному дослідженні *Л. Блонського* «Детская беспризорность в СССР периода НЭПа: опыт ликвидации (на материалах Нижнего Поволжья)»

(2004) проаналізовано праці педагогів і психологів, присвячені проблемі «морально дефективного дитинства», а саме: П. Блонського, А. Залкінда, С. Моложавого, В. Куфаєва [27].

У роботі «Идеи воспитания трудных детей в педагогическом наследии В. М. Бехтерева, П. П. Блонского, Л. С. Выготского: 1917–1936 гг.» (2004) А. Міхашина розкриває педагогічний зміст поняття «важкі діти» та синонімічних термінів: «виняткові», «аномальні», «дефективні», «соціально і педагогічно запущені», «соціально вибиті з колії». Вчена стверджує, що в узагальненому вигляді поняття позначали різнотипну групу дітей і підлітків, поведінка й розвиток яких з різних причин соціального й біологічного порядку не відповідали загальноприйнятим нормам. Усі вони представляли труднощі у виховному відношенні, тобто були важковиховуваними [214].

Інформативною вважаємо докторську дисертацію А. Славка «Детская беспризорность и безнадзорность в России конца 1920-х – начала 1950-х годов: социальный портрет, причины, формы борьбы» (2011), у якій автор, аналізуючи проблему дитячої безпритульності й бездоглядності у вітчизняній історіографії 1920-х рр., обґрунтовує причини повної відмови від використання теорії моральної дефективності у вихованні безпритульної й бездоглядної дитини [299].

В праці Т. Смірної «Детские дома и трудколони: жизнь «государственных детей» в Советской России в 1920-е – 1930-е гг.» (2012) на основі широкого кола джерел аналізується радянський режим виховання так званих «державних дітей» (тобто дітей, позбавлених батьківської опіки й поміщених у дитячі установи закритого типу) в 1920–1930-х рр. Особлива увага приділена проблемам фінансування й забезпечення дитячих установ різної підвідомчості; методам виховання «морально-дефективних» дітей і неповнолітніх правопорушників [302].

Здійснений аналіз уможливорює висновок про те, що в схарактеризованих дослідженнях проблема «морально дефективного дитинства» ученими розглядалась виключно у контексті вивчення дитячої безпритульності в СРСР. До того ж, у зазначених працях проблема «морально дефективного дитинства», якщо й зазначалася, то не розглядалася у контексті розвитку освіти та реалізації

загальносоюзних реформ в УСРР; у контексті думки української педагогічної громадськості про феномен «морально дефективного дитинства». Все ж проаналізовані праці є важливими для нашого дослідження з погляду фактологічного матеріалу, виявлення оцінок щодо проблеми «морально дефективного дитинства» у загальносоюзному масштабі, позаяк представлений у них матеріал сприяє створенню ґрунтовної бази для критичного переосмислення історії освіти й педагогічної думки України періоду 1920–1930-х рр.

Проблема безпритульних, важковиховуваних дітей, «морально дефективного дитинства» викликає інтерес у *західних* істориків, соціологів, психологів, педагогів.

З 1968 р. у Марбурзькому університеті в Німеччині працює лабораторія «Макаренко-Реферат» (керівники Гетц Хілліг і Зигфрід Вайтц), яка займається вивченням спадщини А. Макаренка і його біографії. Крім робіт, присвячених творчості А. Макаренка, німецькі учені досліджували питання дитячої безпритульності й злочинності в СРСР. Приміром, З. Вайтц у праці «Geschichte der Jugendverwahrlosung in der Sowjetunion» (1990) вивчав історію безпритульності в Радянському Союзі [381]. Праці Г. Хілліга, в яких аналізувались проблеми організаційно-педагогічної діяльності А. Макаренка в умовах сталінщини, стосувалися й номенклатури освітніх установ в УСРР у 20-30-ті рр. Його перша розвідка «Прометей Макаренко и «Главбоги» педолимпа: Соколянський, Залужный, Попов» (1997) стосувалася біографії відомих у 20-х рр. українських учених в галузі педології, морально дефективного дитинства: І. Соколянського, О. Попова, О. Залужного. Саме ці учені, на думку Г. Хілліга, мали безпосереднє відношення до подолання безпритульності дітей [355].

До історіографії проблеми дослідження включаємо праці *американських дослідників* Аллана М. Болла (Ball Alan M.) і Ш. Фіцпатрик (Sheila Fitzpatrick).

Приміром, *Аллан М. Болл* (Ball Alan M.) у праці «And now my soul is hardened: Abandoned children in Soviet Russia, 1918–1930» (Тепер моя душа загартована: Покинуті діти в Радянській Росії, 1918–1930) (1996), присвяченій безпритульним дітям у СРСР в 1918–1930 рр., на основі аналізу як іноземних, так і радянських

джерел і літератури схарактеризував причини дитячої безпритульності й спосіб життя безпритульників в Радянській Росії [372].

Свою чергою, *Ш. Фіцпатрик* (Sheila Fitzpatrick) у дослідженні «Повседневный сталинизм. Социальная история Советской России в 30-е гг.: город» (2001) пов'язує дитячу безпритульність 1930-х рр. з процесом розпаду традиційної сім'ї, нехтуванням шлюбу, важкими матеріальними і побутовими умовами більшості радянських сімей. Чималу роль в «осиротінні» дітей в СРСР дослідниця відводить власне державній політиці [349].

Досить ґрунтовним є дисертаційне дослідження *американської* дослідниці *Марії Христини Гальмаріні* (M. Galmarini), виконане в Університеті імені Джеймса Медісона (США) «The Right to Be Helped: Welfare Policies and Notions of Rights at the Margins of Soviet Society (1917–1953)» (2012), один з розділів якої має назву «*Морально дефективний, злочинець чи психічно хворий? Дитячі поведінкові девіації й радянські дисциплінуючі практики: 1935–1957*» [376]. Авторка глибоко аналізує поняття «морально дефективна дитина», погляди найбільш відомих психологів 1920-х років, їхню дискусію стосовно доцільності вживання понять «моральна дефективність» і «moral insanity», прийнятих тоді в радянській і англomовній педології [376].

До зарубіжної історіографії проблеми долучаємо й праці *британських* дослідників. Так, суттєвим внеском у дослідження історії феномену радянського дитинства, дитячих будинків вважаємо монографію британської ученої *Катріони Келлі* (C. Kelly) «Children's World: Growing Up in Russia, 1890–1991» (Дитячий світ: дорослішання в Росії, 1890–1991) (2007) [376]. Розглядаючи дитинство у 1920–1930-х рр., авторка не могла обійти увагою питання боротьби з безпритульністю й бездоглядністю, питання діяльності дитячих будинків, причини кардинальних змін в соціальній політиці, що відбулися в середині 1930-х рр., як-то: згортання ліберальних реформ перших років радянської влади, посилення впливу НКВД і дискредитація педології як науки й т. п. За оцінками К. Келлі, з середини 1930-х рр. у становищі дітей в СРСР відбулися серйозні інституційні зміни. Для малолітніх правопорушників це оберталось згортанням

проведених реформ перших років радянської влади й поверненням у межі традиційної виправної системи, яка ставала все більш перевантаженою, закритою й нелюдською. Крім цього, зміни торкнулися й звичайної дитячої бездоглядності, тому що відтепер будь-яка дитина молодше 14-ти років, яка не мала батьків або ними покинута, повинні була утримуватися обов'язково в спеціальній установі – незалежно від її бажання й згоди [376].

В роботі британського історика *Орlando Файджеса* (O. Figes) «*The Whisperers: Private Life in Stalin's Russia*» (Шепіт: Приватне життя в сталінській Росії) (2008), написаній на основі джерел особистого походження, аналізується питання дитячої безпритульності й бездоглядності, причинами яких вважається репресивна політика держави [375]. Автор описує історії, коли діти репресованих батьків попадали в дитячі будинки або передавалися на виховання найближчим родичам.

Серед праць британських авторів на особливу увагу заслуговує також праця доктора філософії, професора Даремського університету (Великобританія) *Енді Байфорда* (Endi Bayford) «Субнорма й патологія в історії російської науки про дитину: До питання про взаємини педології й дефектології на початку ХХ століття» (2014) [8]. Автор, спираючись на ідеї Ж. Кангілема про категорії «нормальне» і «патологічне», аналізує практики, спрямовані на діагностику субнормальності й патології серед дитячого населення Росії на початку ХХ ст. Прослідковується розвиток діагностики «недосконалостей» у перше десятиліття радянського режиму, відзначається зміщення акценту з особистості «безпритульника», «морально дефективної дитини» початку 1920-х рр. до ідеї «масової дитини» на початку 1930-х рр. Е. Байфорд довів, що з середини 20-х рр. більшовицький уряд став дивитися на дитяче населення швидше як на новий вид політичного суб'єкта – майбутнє покоління громадян соціалізму, «приписування штампа «моральної дефективності» було засуджено як ідеологічно проблематичне, і від цього ярлика досить швидко позбулися». В професійній практиці почали використовувати евфемізми до терміна «морально дефективне дитинство» – «важкі» діти, «важковиховувані діти» й т. п. [там само].

Здійснений огляд історіографічних праць дає підстави стверджувати, що хоча єдиного комплексного, системного дослідження, яке б розкривало і характеризувало феномен «морально дефективного дитинства» в історії вітчизняної педагогічної думки на сьогодні немає, все ж проаналізований нами наявний комплекс джерел й історіографічних праць містить значну кількість як наукової, так і емпіричної інформації, достатньої для здійснення нами власного узагальнюючого дослідження проблеми «морально дефективного дитинства» у педагогічній думці 20–30-х. рр. XX ст.

1.3. Українська освітня політика стосовно «морально дефективного дитинства» (1920–1936 рр.)

Початок XX ст. – Перша світова війна, Лютнева і Жовтнева революції (1917), українська національно-демократична революція (1917–1920), громадянська війна (1917–1921), становлення радянської влади – став періодом найважчих системних потрясінь, які зумовили багатомільйонні за чисельністю катастрофи й втрати для дитячого населення. Порушення суспільних зв'язків і економічна криза, що спричинилися війнами і революціями 1914–1921 років, а пізніше Голодомор 1921–1923 рр., призвели до катастрофічного зростання кількості безпритульних дітей в Україні – 2 млн осіб [215]. Війна, голод, епідемії, розвал традиційної родини послабили контроль над дітьми з боку дорослих, вони дуже рано засвоювали нову соціальну роль «дорослого», змушені були адаптовуватися до оточуючої їх дійсності. Така ситуація, своєю чергою, зумовлювала вкрай незадовільний стан здоров'я дітей і високу дитячу смертність, що ускладнювалося непростю епідеміологічною ситуацією й голодом. Водночас, низький матеріальний рівень життя багатьох родин; безробіття, яке було найбільш розповсюджене серед молоді; недоліки становлення нової освітньо-виховної системи, соціально-психологічний клімат перехідного періоду спричинили масові порушення у розвитку дітей в Україні у 20–30-ті рр. XX ст. Одним з таких порушень визначалася, так звана «моральна дефективність». (Див. п.1.1.).

Соціальна політика стосовно певних категорій дітей в українських губерніях Російської імперії на початку XX ст. і до лютого 1917 року визначалася ідейно-політичними й суспільно-економічними умовами. В Російській імперії в організації роботи з дітьми, які мали проблеми в розвитку, використовувався європейський досвід. Типовим прикладом соціальних установ для дітей з порушеннями розвитку були притулки, які створювались на кошти приватних пожертвувань. Притулки створювались не тільки за типом порушення в дітей, але й за ознакою «класу», релігійної й етнічної приналежності [377]. Через низький рівень розвитку медицини й відсутності професійної допомоги «дефективні» діти рано помирали, а ті, хто виживав, не могли бути кваліфіковані як «дефективні» через відсутність соціальної інфраструктури для такої процедури. Освітнє середовище для таких дітей було відсутнє зовсім. Ці діти перебували серед звичайних дітей і найчастіше маркувались як «хворі», «дурні», «тупі», «недоумкуваті», «убогі», «каліки» й ін. Бідність, неграмотність основної частини населення як у центральних українських містах, так і особливо в селах створювали додаткові умови важкого існування цієї групи дітей: вони росли в умовах жебрацтва й зневаги.

Державна політика в галузі турботи про дітей з порушеннями розвитку носила недиференційований характер і спиралася винятково на приватні ініціативи й благодійні джерела [292, с. 355]. Як стверджує українська дослідниця Н. Сейко, «головними об'єктами доброчинної підтримки стали такі соціальні проблеми дитинства, як-от: хвороба чи дефект розвитку, сирітство, бродяжництво, безпритульність, проституція, алкоголізм. В період системних тенденцій було організовано притулки й виховні будинки профільного характеру для дітей з вадами розвитку – глухонімих, сліпих, дітей-інвалідів, де їх навчали доступним ремеслам і давали елементарну освіту» [292, с. 356].

Перша світова війна, революційні події 1917–1920 рр. поставили на порядок денний такі соціальні питання дитинства, вирішення яких кардинально змінило долю «дефективних» дітей. Домінуюча тенденція у створенні благодійних установ для таких дітей у період Першої світової змінилася їхнім тотальним

закриттям і націоналізацією відразу після Жовтневої революції. Боротьба з дитячою дефективністю набула виняткового значення й стала «роботою великої державної важливості» [240]. З 1918 р. практично всі благодійні установи було реорганізовано в допоміжні дитячі будинки для дефективних дітей, а лікувально-педагогічні установи – у допоміжні школи, навчання в яких здійснювалося за державні кошти.

Відбулася й докорінна перебудова організації і змісту виховання у цих закладах: головне завдання полягало у правильному соціальному вихованні, без якого неможлива реформа шкільної освіти. Військово-революційні умови зумовили появу нової політичної доктрини соціальної турботи про дітей, включаючи й дітей з порушеннями розвитку. Як писала Н. Крупська, нова доктрина проголошувала: «Безпритульні, занедбані, хворі діти повинні стати рідними, улюбленими дітьми Радянської республіки» [174]. Серед цих дітей були і діти з порушеннями розвитку, і «морально дефективні діти».

У перші роки радянської влади поняття «дефективність» і «злочинність» часто змішувалися, ототожнювалися. Радянська держава ставила в основу таку організацію життя, у якому сама слабка дефективна, знедолена долею людина могла б вести самостійне трудове й щасливе існування [136, с.348]. При цьому успіх боротьби з дитячою дефективністю вбачався у спільних зусиллях суспільства й держави [240].

З травня 1918 року при Наркомосі почав працювати «Підвідділ дефективних дітей», який не лише очолив усю роботу з морально дефективними дітьми, а й керував створенням мережі нових дитячих закладів для дефективних дітей. Діяльність підвідділу ускладнювалася тим, що робота з дефективними дітьми на той момент в країні підпорядковувалась різним відомствам, між якими не було чітко визначених функцій.

10 листопада 1919 р. була прийнята Постанова Раднаркому «Про узгодження функцій народних комісаріатів освіти й охорони здоров'я в справі виховання й охорони здоров'я дефективних дітей», яка відіграла суттєву роль в організаційному оформленні закладів для дефективних дітей (Додаток Б) [263].

Так, Постановою визначалось: «нервові й психічно хворі діти» повинні були виховуватися в установах Наркому охорони здоров'я (школи-санаторії, школи-лікарні й т.п.), «розумово-відсталі діти» – у допоміжних школах Наркомосу, «тілесно-дефективні діти» (до них відносилися глухонімі, сліпі, каліки) – у спеціальних установах Наркомосу. Виховання «морально дефективних» неповнолітніх повинно було проводитися спільно цими двома відомствами в розподільниках, лікувально-виховних колоніях і т. п.

У 1920 р. в країні виникла необхідність в скликанні спеціального з'їзду лікарсько-педагогічної громадськості для визначення нових перспектив у розвитку допомоги дефективним дітям і у боротьбі з безпритульністю. Це був Перший Всеросійський з'їзд діячів по боротьбі з дитячою дефективністю, безпритульністю й злочинністю, який проходив у Москві з 24 червня по 2 липня 1920 року [136, с. 356.].

У роботі з'їзду брало участь 250 делегатів і 300 гостей. Було представлено 83 доповіді. Акцент на з'їзді був зроблений саме на проблемі боротьби зі злочинністю й безпритульністю, які були однією з основних соціальних бід того часу. Це було зумовлено, зокрема, тим, що ці явища ототожнювалися з дефективністю. З'їзд відіграв велику роль в упорядкуванні багатьох питань освіти й виховання аномальних дітей. Програма з'їзду передбачала: розкрити причини дефективності, намітити заходи боротьби з нею, визначити типи установ для аномальних дітей, вирішити питання про долю випускників спеціальних установ; визначити шляхи підготовки кадрів дефектологів і уточнити роль наркоматів у питаннях боротьби з дефективністю.

З'їзд вирішив зосередити всю справу боротьби з дитячою дефективністю в Наркомосі [105].

Важливо, що четверта секція з'їзду була повністю присвячена проблемі моральної дефективності: 22 доповіді розкривали різні аспекти моральної дефективності. Приміром, П. Бельський зосередив увагу на класифікації «етично дефективних дітей» і методах їх виховання, А. Грибоедов на важковиховуваності, лікар М. Реформатський аналізував проблему реєстрації важковиховуваних дітей.

Під час обговорення теоретичних питань у доповідях окремих ораторів була представлена теорія обумовленості морального розвитку дитину спадкоємними й уродженими чинниками. Нечітко розумілися сутність дефективності, її етіологія й класифікація. Хоча в цілому робота з'їзду заслуговує високої оцінки, позаяк це був самий представницький форум радянських громадських діячів, лікарів і педагогів, які брали участь у боротьбі з дефективністю. З'їзд визначив принципи й програму діяльності радянської держави в галузі дефектології на найближчі роки. Більш детально зміст доповідей буде проаналізовано у наступному розділі.

У боротьбі проти бездомності й дефективності перші принципи нової доктрини проголошували суспільну освіту у дусі колективізму, виховання фізично здорових дітей, забезпечення безкоштовним харчуванням, захист прав дітей від трудової експлуатації [175].

Турбота про «дефективних» дітей із самого початку будівництва державної системи здійснювалася зусиллями декількох комісаріатів: освіти, соціального забезпечення, охорони здоров'я і юстиції; окремих комісій і комітетів (їхня діяльність була спрямована на захист дітей, на покращення матеріальних умов їхнього проживання і їхнього здоров'я). Такі діти стали розділятися за типом порушення (а незабаром і за тяжкістю порушення), соціальна політика турботи про них стала ідентифікуватися через розподіл відповідальності між декількома комісаріатами, що зумовило появу нових типів установ для таких дітей. Однак цей процес був повний суперечностей. Військово-революційні події вносили свої корективи у справу боротьби з дитячою «дефективністю».

Дефективні й безпритульні діти стали єдиною «морально дефективною» спільністю, яка потребувала єдиних умов турботи. На практиці це проявилось в спільному розміщенні дітей з «вуличною» історією виживання й дітей, які не могли себе обслуговувати і потребували постійного догляду. Таке поспішне об'єднання різних за своїми соціальними потребами дітей і підлітків украй негативно позначалося на стані «хворих» дітей. Вони зазнавали різного насильства з боку «заселених» підлітків, помирали від голоду, холоду, відсутності

засобів гігієни й одягу, стверджувала педагог-дефектолог, засновниця одного з таких притулків Катерина Грачова [89].

Таким чином, проголошена республікою Рад нова ідеологічна доктрина «охорони прав дитинства» і «боротьби з дефективністю» зіштовхнулася з практикою військово-революційної реальності, й межі традиційного трактування дитячої «дефективності» суттєво розширилися за рахунок безпритульних і вуличних дітей, або «нових дефективних».

Тепер держава мала справу з «армією морально дефективних». Турбота про «дефективних дітей» стала частиною вирішення загальних питань «моральної дефективності». У таких умовах діти з порушеннями розвитку практично були приречені на фізичну загибель.

Відомі педологи, психологи, лікарі того часу П. Блонський, Л. Виготський, В. Кащенко, Г. Мурашов, Н. Тарасевич причини моральної дефективності пояснювали соціально-економічними та культурно-педагогічними умовами, у яких росла дитина [29; 70; 327]. Вони доводили, що в іншому середовищі, сприятливому для дитячого розвитку, «важка дитина досить швидко втрачає риси моральної дефективності й стає на новий шлях» [70, с. 150]. Питання моральної дефективності розглядалося в педології як проблема середовища, «оздоровлення якого стало основою виховної практики в цій сфері».

Уже через рік після зазначеного вище з'їзду виникла необхідність у скликанні нового з'їзду, однак натомість з 30 вересня по 8 жовтня 1921 року в Москві була проведена Всеросійська конференція по боротьбі з дитячою дефективністю. Коло питань, що обговорювалися на конференції, було дещо ширшим, ніж на Першому Всеросійському з'їзді діячів по боротьбі з дитячою дефективністю, безпритульністю й злочинністю. У програму конференції входило обговорення наступних питань: класифікація дефективних дітей, мережа установ для них, професійна освіта дефективних дітей, сексуальне виховання, фізичне виховання, патрунування дефективних, про розмежування функцій Наркомосу й Наркому здоров'я, про поліпшення матеріального становища персоналу дитячих спеціальних установ, про підготовку працівників до роботи з дефективними й ін.

[212]. На конференції піднімалися питання психологічної класифікації дитячої дефективності (З. Осіпова, П. Бельський), психологічного дослідження морально дефективних дітей (А. Грибоедов) [там само].

І описаний вище з'їзд, і конференція реалізовували високу просвітницьку, організаційну і координуючу функції, на них чітко простежувалось прагнення сформулювати теоретичні основи роботи з морально дефективними дітьми. Однак повній реалізації рішень з'їзду й конференції заважало важке економічне становище країни. 1920-ті роки в цьому плані були найважчими для молодшої держави.

На II Всеросійському з'їзді соціально-правової охорони неповнолітніх, що проходив у листопаді 1924 р., психологи, педагоги (С. Тізанов, О. Лівшиць, О. Бем, М. Крупеніна, С. Моложавий, А. Залкінд й ін.), обговорюючи цю проблему, прийшли до висновку, що неповнолітнього правопорушника, безпритульника не можна розглядати як «морально-дефективну» неповноцінну дитину. Серед учасників з'їзду домінантною стала думка про те, що причиною росту злочинності є життєва, соціально-економічна ситуація, у якій вони виявилися, а не психічні особливості або риси характеру дітей, тому їм треба допомогти вижити в складних обставинах, адаптуватися до умов існування, а не ставитися до них, як до дефективних дітей [99]. Найважливішим підсумком роботи з'їзду стала відмова від теорії «моральної дефективності» й, відповідно, від терміну «морально дефективний», що не могло не вплинути на наукову розробку проблеми й пошук нових методів виховання й перевиховання дітей і підлітків [167].

Однак, хоча й була проголошена відмова від терміна «морально дефективні», установи для морально дефективних дітей все ж продовжували існувати в країні до 1927 р. і знаходились у підпорядкуванні відділів соціально-правової охорони неповнолітніх при Народному комісаріаті освіти [41].

Натомість, в Україні після лютневої (1917 р.) революції почався період формування національної системи освіти в українських соціокультурних вимірах. Як вважає академік О. Сухомлинська, в українській педагогіці радянського

періоду (в межах радянської педагогіки) висловлювалися інші погляди, інші позиції, або ж відбувалося «підсилення загальної аргументації шляхом розкриття українських реалій» [318, с. 21].

Тому охарактеризуємо більш докладно освітню політику щодо «морально дефективних» дітей у визначених хронологічних межах саме в українських реаліях.

У 1917–1920 роках в Україні змінилося декілька урядів, кожен з яких намагався здійснювати власну національну освітню політику, яка б відповідала характеру і завданням політичних режимів, що утверджувалися. Кожна влада, «коли не вносила щось свого, нового, то... руйнувала старе в системі й організації народної освіти» [203, с. 23]. У процесі становлення і розвитку національної освіти і школи, зазначає В. Майборода, «...було стільки ж перерв і напрямів, скільки змінювалося влад» [там само, с. 26]. Національно спрямовані уряди України доби української революції (1917–1920 рр.) – Центральна рада, Гетьманат, Директорія, які діяли досить короткі періоди часу, якісно відрізнялися один від одного, у цілому, мали за мету суттєво змінити систему освіти, створювати належні умови для здобуття освіти й захисту дитини, відроджувати українські традиції, враховувати зарубіжний досвід в розвитку педагогіки й психології.

Починаючи з 1920 року, розпочався новий етап, коли радянська влада остаточно утвердилася в УСРР, освітня політика уряду виходила з реального соціально-економічного стану освіти в державі, який можна охарактеризувати як кризовий (О. Петренко) [247, с.119]. Відповідно, основними завданнями радянської влади у сфері освіти визначались: ліквідація неграмотності, ліквідація безпритульності, надання освіти жінкам, зміна традиційного ставлення батьків, особливо з робітничо-селянського середовища, до необхідності надання дітям освіти й т. п. При цьому реальні соціально-економічні умови в Україні, спричинені наслідками громадянської війни, велика кількість безпритульних дітей, відсутність достатньої кількості кваліфікованих педагогів спричинили відхід Української Соціалістичної Радянської Республіки від російського

освітнього курсу і розробку власної системи освіти, головною метою якої декларувався соціальний захист дітей. Загальне зубожіння українського народу, руйнація господарства, кількість малозабезпечених, осиротілих і безпритульних дітей були настільки великими, що «саме на цій основі виникла потреба в перегляді освітньої політики», – писав творець української освітньої системи, новий нарком освіти Г. Гринько [92, с. 78].

У червні 1920 р. було ухвалено Постанову про узгодження функцій НКО УСРР і НКОЗ УСРР щодо піклування про дітей, зокрема і з відхиленнями у розвитку, у якій зазначалося: «Нервові, психічно хворі, розумово недозрілі та фізично дефективні діти (глухонімі, сліпі й каліки) виховуються у відповідних спеціальних установах Наркомздорв'я (школи-санаторії, школи-лікарні, допоміжні установи). Виховання морально-дефективних неповнолітків здійснюється у відповідних установах Наркомосу і Наркомздорв'я (пункти для спостереження та вивчення, колонії для лікування і виховання й охорони здоров'я дефективних дітей)» [60, с. 33–34].

Основи нової освітньої політики в Україні були закладені розробкою й прийняттям «Декларації Наркомосвіти У.С.Р.Р. про соціальне виховання дітей» (1 липня 1920 р.), відповідно до якої в Україні почала втілюватися система соціального виховання, що включала поняття «охорона дитинства», «дитячий будинок», «дефективні діти», «дитячий рух». «Не школа, а соціальне виховання дітей, їхнє державне забезпечення стало основним завданням Наркомосу УСРР», – зазначав один з організаторів радянської системи освіти в Україні, відомий педагог Я. Ряппо [288, с.15]. На початку 20-х рр. ХХ ст. в Україні намагалися підпорядкувати всі напрями виховання соціальному, що, по суті, мало вирішити проблему соціалізації безпритульних, неписьмених дітей в Україні. Аналіз тексту документу засвідчив, що головна мета «Декларації» полягала в охороні дитинства, а сам термін «охорона дитинства» розглядався досить широко і включав не лише навчання, виховання, а й одягання, годування дітей й т. п. «Охорона дитинства» – це перший найзагальніший наш заклик ... охорона ця мусить бути одночасно і освітою, і вихованням, і годуванням, і доглядом; також

наголошувалося на тому, що навчання має поєднуватися з охороною дитинства, що включає системний соціальний захист» [100].

В «Декларації» наголошувалось на необхідності створення в Україні мережі комплексних виховних установ – дитячих будинків, які б поєднували в собі дитячий садок, школу, клуб, майстерню, дитячий майданчик, колонію, бібліотеку, що зумовлювалось соціальною ситуацією в суспільстві: «Відкриті чи закриті дитячі будинки, де дитина живе зі своїми молодшими й старшими товаришами, зі своїми вихователями, де вона в дружній комуністичній спілці з подібними собі істотами росте, розвивається й навчається жити життям нової людини в новім людським суспільстві, – от така дитяча комуна – це й є той маяк, який світить провідною зіркою для всієї пролетарської виховательної системи» [101, с. 238].

У новій моделі освіти, затвердженій у серпні 1920 р. на Другій загальноукраїнській нараді з питань освіти, пропонувалось запроваджувати соціальне виховання для дітей обох статей віком до 15 років. Школа першого ступеня мала бути реорганізована в дитячий будинок, спільний для дітей обох статей, а школа другого ступеня – у професійно-технічні навчальні заклади, після завершення яких діти були б фахівцями з робітничих та селянських професій. Головною метою системи соціального виховання відповідно до «Декларації» визначався соціальний захист значної кількості голодуючих і безпритульних дітей обох статей віком до 15 років [100, с. 9]. Здійснюючи «радянізацію» шкільництва в Україні, Наркомос головну увагу звертав на соціальне виховання дітей: соціальні інститути дитинства повинні були взяти на себе соціалізацію радянської дитини. Передбачалось, що у державних дитячих закладах діти зможуть засвоїти нові моральні норми, нові ролі, ідентичності.

В «Декларації» вживалося поняття «спеціальна педологія», предметом вивчення якої визначалися і діти хворі, і дефективні, і «малолітні правопорушители», і цілі групи дітей, «які потребують спеціального виховательного підходу» [101, с. 239].

Важливим моментом в організації соціального виховання було те, що Наркомос реалізацію завдань соціального виховання проводив поетапно, щороку

вносилися зміни, які знайшли відображення у нормативних документах. Зокрема, відповідно до урядового декрету від 04 березня 1920 р. при відомстві народної освіти розпочали роботу відділи правового захисту неповнолітніх; у червні 1920 р. було розроблено основи діяльності комісій у справах неповнолітніх й прийнято постанову «Про денні дитячі будинки»; опіка над неповнолітніми передавалась у підпорядкування Міністерства народної освіти (за декретом від 12 грудня 1920 р.).

У документі «Система соціального виховання дітей УСРР» від 25 червня 1921 р. зазначалося, що у радянській республіці запроваджувалися установи для фізично-, розумово- і морально-дефективних дітей [261].

Відповідно до декрету «Про створення надзвичайної комісії з покращення життя дітей та дитячу соціальну інспекцію» (23 жовтня 1921 р.) чільне місце в цьому процесі відводилося питанням організації покращення життя дітей.

Уся нормативно-правова документація була відображена в «Порадниках по соціальному вихованню» (1921–1928 рр.); також основні документи, інструкції для Соцвиху були доступні керівникам органів, педагогам, вихователям, організаторам і керівникам дитячого руху у вигляді «Керівництва з соціального виховання» (1924), на сторінках якого розкривалася сутність поняття «соціальне виховання», була представлена система установ Соцвиху, що передбачала: роботу дитячих установ для дітей різного віку, поведінки, психофізіологічного стану (правопорушників, «нормальних» і «дефективних» дітей, дошкільників та ін.); роботу з охорони дитинства; обґрунтування місця і ролі дитячого руху в соціальному вихованні.

Відповідно, система соціального виховання містила наступні компоненти: 1) дитячий рух; 2) охорона дитинства; 3) організація дитячих установ для «нормальних», «дефективних» і педагогічно занедбаних дітей. Важливе місце займали конкретні заходи з охорони дитинства, а також відкриття установ, на яких покладалася важлива і відповідальна робота – охорона дітей, їхній соціальний захист, створення умов для забезпечення повноцінного життя дітей, їхнього безпечного проживання, повноцінного харчування; збереження здоров'я.

На III Всеукраїнській нараді освіти (липень 1921 р.) теоретик соціального виховання, перший директор УНДШу О. Попов у доповіді «Соціальне виховання дітей», аналізуючи практику впровадження соціального виховання на Україні, зазначив, що головне завдання соціального виховання – підготовка гармонійно розвинених будівників нового комуністичного суспільства, яке доцільно здійснювати в дитячому будинку, позаяк сімейне виховання – пережиток буржуазного суспільства і вихованням дитини повинна займатись держава. Дитина виховується для комуністичного суспільства, методи виховання повинні спиратися на організацію колективу [260].

Відповідно до «Декларації про соціальне виховання дітей» (1920) в Україні створювались дитячі установи різного типу: дитячі будинки, школи-інтернати для «нормальних дітей», «дефективних» та «малолітніх правопорушників». Приміром, лише за 1921–1922 роки було створено 2000 дитячих будинків, в яких перебувало 140 000 дітей [391, арк.54]. Ідея заміни сім'ї і школи дитячим будинком розроблялась і реалізовувалась у найбільш скрутний економічний період – 1920–1922 рр. (початок НЕПу), коли в країні почалася боротьба з голодом, а сім'я не могла забезпечити дитину самим необхідним.

Голова Центральної комісії допомоги голодуючим Г. Петровський наголошував, що «покинуті напризволяще діти фатальним чином підуть по шляху злочинів», ... «півтораєста тисяч дітей вешталось тоді (у 1922 р.) по вулицях наших міст, загрожуючи суспільству та державі дати у майбутньому півтораєста тисяч злочинців» [359, с. 5.]. Голод і безпритульність могли спричинити не тільки загибель сотень тисяч дітей, але й загрожували безпеці пролетарської держави некерованою кількістю появи «морально дефективних» дітей. Задля вирішення проблеми головним завданням влади було забрати дітей з вулиці, тому дитячі будинки, кількість яких неухильно зростала, мали стати не лише головною формою порятунку дітлахів від голодної й холодної смерті, а й осередком виховання людини світлого комуністичного майбутнього.

На Харківській губернській нараді з питань освіти (вересень 1922 р.) Я. Ряппо акцентував увагу на тому, що «у 1920 р. основу нашого соцвиху складав

дитячий будинок. Але упродовж найближчих десяти років ми будемо розвивати і дитячий садок, і семирічку. Тому що ... дитячий будинок не може дати таких умов, які потребують нові засоби і методи виховання і навчання» [290, с. 62]. Як свідчить аналіз джерельних матеріалів, цілодобовий дитячий будинок не нівелював школу як форму організації навчальної, трудової й виховної роботи, а фактично доповнював її новими функціями, які за тих соціально-економічних умов не могла забезпечувати сім'я (повноцінне харчування, одяг, медична допомога, організація дозвілля). Повна ліквідація школи в Україні не могла відбутися і тому, що утримання одного вихованця у дитячому будинку обходилося державі у десять разів дорожче, аніж навчання одного учня в школі, адже у більшості дитячих будинків здійснювалося шкільне навчання вихованців, чого не було в Росії [там само]. Приміром, у 1923 р. на утримання дитячих будинків в Україні витрачалося понад 50 % видатків з бюджету НКО УСРР (понад 11 300 000 крб.) [226, с. 12]. В умовах розрухи країни грошей на утримання дитячих будинків катастрофічно не вистачало: дитячий будинок, який спочатку бачився як ідеал соціалістичного виховання, на практиці перетворився на установу, яка була покликана найбільш повно і терміново вирішувати проблему дитячої безпритульності.

Для покращення роботи освітніх установ 2 листопада 1922 року Президією ВУЦВК був затверджений «Кодекс законів про народну освіту в УСРР», згідно з яким було встановлено, що серед дитячого населення виокремлювали три основні групи – нормальні діти, неповнолітні правопорушники і безпритульні, дефективні діти [154]. Відповідно, заклади для аномальних дітей були охоплені єдиною системою народної освіти. Зауважимо, що «Тимчасове положення про заклади для дітей-правопорушників і дефективного дитинства», затверджене постановою колегії Наркомосу України 6 вересня 1922 року, регламентувало діяльність спеціальних закладів освіти. Набір до них рекомендувалося здійснювати лише через ретельне всебічне медичне та психолого-педагогічне вивчення у колекторах та в лікарсько-педагогічних кабінетах [67]. За Положенням, основні дитячі будинки для морально-дефективних дітей (до 15 років) і трудові колонії для

неповнолітніх правопорушників (для хлопчиків-підлітків від 15 до 18 років) перебували у підпорядкуванні Наркомосу республіки (в Головсоцвиху) у веденні головного інспектора установ дефективного дитинства й двох його помічників – обласних інспекторів лівобережної (Харків) і правобережної (Київ) України й мали здійснювати передусім соціальне виховання учнів [67].

Після утворення СРСР (грудень 1922 р.) Наркомос РСФРР посилив тиск на українську владу щодо доцільності створення загальносоюзної системи освіти. У результаті Наркомос України почав поступово відмовлятися від ідеї повної заміни дитячим будинком школи як форми навчального, трудового й виховного процесів. І хоча в грудні 1923 р. на нараді наркомів освіти союзних і автономних республік у Москві було офіційно проголошено про відмову України від ідеї заміни школи дитячим будинком, який відтепер належав до загальноосвітніх шкіл [194, с. 10], все ж процес був не таким швидким і однозначним, як розраховувало центральне керівництво.

У 1923 р. Наркомос України видав «Єдиний виховно-навчальний план в установах соцвиху для дітей до 15 років в УСРР», в якому визначалось три головні аспекти підготовки учнів: працезнавство, культурознавство та природознавство [280]. Семирічна школа визначалась головним осередком освітньої, виховної і трудової діяльності. Замість 8-го і 9-го класів загальноосвітньої школи, як і в Росії, в Україні функціонувала професійна школа, що поєднувала загальну і спеціальну (професійну) освіту.

Як стверджує О. Петренко, «ліворадикальна українська концепція та модель освіти, розроблені Г. Гриньком і удосконалені практичною роботою упродовж 20-х років ХХ століття, з точки зору соціалізації особистості школяра були оптимально прагматичними, наближеними до потреб економіки і реалій життя, розумно поєднували загальну і спеціальну (професійну) освіту, мали чітку соціальну спрямованість, що було принципово важливо для утвердження цінності особистості в умовах перехідного періоду» [247, с. 127].

Заклади соціального виховання за Кодексом законів про народну освіту (25 листопада 1922 р.) структурувалися наступним чином:

–заклади для «нормальних» дітей: дитячі будинки, інтернати, денні дитячі будинки тощо;

–заклади для неповнолітніх правопорушників і безпритульних: основний дитбудинок для правопорушників, допоміжний дитбудинок для правопорушників, трудова колонія для правопорушників, трудовий будинок для дівчат, відкритий дитячий будинок для безпритульних дітей;

–дитячі заклади для «дефективних» дітей: основний і допоміжний дитячий будинок для дефективних дітей;

–заклади для глухонімих дітей: основний і допоміжний дитбудинок для глухонімих;

–основний будинок для сліпих;

–дитячі заклади для дослідження, обстеження і розподілу дітей: приймальники, колектори, досвідно-педологічні станції;

–позашкільні (дитячі клуби, бібліотеки, організації);

–комісія у справах неповнолітніх;

–інститут патронату [155, с. 871].

Діяльність дитячих установ соціального виховання регулювалася «Тимчасовим положенням про дитячі установи соціального виховання в УСРР» від 1923 р., за яким дитячі установи умовно розподілили на чотири підсистеми: установи Охорони дитинства, установи для дефективних дітей, установи нормального дитинства, установи комуністичного дитячого руху [336, с. 35].

Схарактеризуємо діяльність окремих установ, у яких здійснювалося соціальне виховання «морально дефективних» дітей.

Приймальники-ізолятори займали чільне місце, їх завданням було вилучення дитини з вулиці, вивчення середовища, з якого потрапила дитина (у тому числі й сім'ї) та аналіз її фізичного і психічного розвитку [104]. Як правило, діти в приймальники направлялися до 16 років і перебували в них від 4-5 днів до двох тижнів. Усі приймальники працювали цілодобово і до них потрапляли всі категорії бездоглядних дітей, яких приводили з вулиці. У перші дні в приймальнику проводилася робота зі встановлення особи дитини, причин тієї чи

тієї життєвої ситуації, заповнювалися персональні картки дітей, які передавалися до відповідних органів соціального виховання, або до комісії, що займалася справами неповнолітніх правопорушників. Важливим вважаємо той факт, що приймальники існували окремо для хлопців і для дівчат (по два – для затриманих за правопорушення та з інших причин) [34].

Діяльність *колекторів* у системі соціального виховання регламентувалась «Положенням про колектори» (1923), головним завданням яких було здійснення всебічного дослідження дитини, виявлення на цій основі нормальних і «дефективних» дітей [253]. До колекторів для «дефективних» дітей потрапляли діти, психічний стан, здоров'я та поведінка яких викликала занепокоєння. Такі діти перебували у колекторі не більше одного місяця, проходили карантинні заходи, поглиблене дослідження стану здоров'я та лікарсько-педагогічне спостереження, що давало можливість прийняти рішення щодо подальшого їхнього перебування в одному з типів дитячих закладів: основний чи допоміжний дитячий будинок, або спеціальна установа Народного комісаріату здоров'я. У колекторах постійно працювали над залученням дітей до різних видів навчальної та виховної діяльності: ігрової (рухливі ігри), проведення бесід, занять для їхньої подальшої соціалізації, в окремих колекторах проводилися «систематичні заняття з грамоти». Під час проведення занять дорослі могли більш ґрунтовно вивчити дітей, їхній психоемоційний стан й т. п. У колекторах працювали спеціалісти-педагоги, які були «знайомі з властивостями дефективної дитини, які знають техніку збирання фактичного матеріалу» [255].

Колектори у системі соціального виховання були розраховані в середньому на 40 дітей, хоча там могло одночасно перебувати й до 80-90 дітей. Після обстеження, вивчення, перебування в колекторі діти розподілялися у відповідну установу [382]. Практично колектори виступали своєрідними лабораторіями з вивчення дитини, причин та умов правопорушень неповнолітніх. Вивчення завершувалося оформленням висновку керівника й лікаря, який передавали до відділу Соцвиху, після чого дітей переводили до відповідних дитячих установ,

або передавали під патронат, якщо це підліток-правопорушник, то його справа передавалася до комісії у справах неповнолітніх [383].

Досвідно-педологічні станції згідно «Положення про досвідні станції Головсоцвиху» (1921) та «Положення про Центральну досвідно-педологічну станцію Головсоцвиху» (1921) створювалися Науково-педагогічним комітетом (відділом Головсоцвиху) у Харкові (центральна станція), Одесі, Києві, Катеринославі з метою дослідження питань теорії та практики педології і соціальної педагогіки [387; 390].

Кожна зі станцій мала два відділи – відділ нормального дитинства та відділ дефективного дитинства. При відділах нормального дитинства працювали кабінети соціальної педагогіки (соціального виховання), а при відділах дефективного дитинства – лікарсько-педагогічні кабінети.

Кабінети соціальної педагогіки розробляли тести, методи вивчення особистості дитини, дитячого колективу і дитячого комуністичного руху, досвідну перевірку комплексної системи, організовували допомогу безпритульним дітям. Натомість, лікарсько-педагогічні кабінети здійснювали «індивідуальні та масові дослідження дефективних дітей» і на підставі результатів цих досліджень організовували навчально-виховну роботу з ними. За отриманими психофізіологічними показниками дітей скеровували в основний чи в допоміжний дитячий будинок, який відповідав особливостям використання тих чи тих «навчально-виховних методів», хоча порядок педагогічної роботи, господарського життя проводився відповідно до вимог про дитячі будинки (інтернати) для нормальних дітей.

Приміром, дитячі інспекції повинні були забезпечити з'ясування умов життя дітей шляхом безпосереднього вивчення всього дитячого населення; виявляти категорії дітей, які вимагають надання їм відповідної соціальної допомоги, як-то: бездоглядні, жебраки, малолітні діти, які займалися проституцією, спекуляцією, здійснювали правопорушення. Для цього члени цих інспекцій мали здійснювати «педагогічний виховуючий догляд за дитиною» [101, с. 240]; проводити постійне патрулювання та перевірку вокзалів, базарів, кінотеатрів, місць великого

скупчення народу та відповідних закладів; виявляти та не допускати експлуатацію дитячої праці на підприємствах (кустарних, фабричних, ремісничих та ін.) та жорстокого поводження з дітьми та підлітками.

Мета, завдання, форми, методи роботи *дитячих будинків для нормальних дітей, а також установ для неповнолітніх правопорушників, як-то: основний дитячий будинок, допоміжний будинок, трудова колонія і трудовий будинок для дівчаток* були спрямовані на реалізацію соціального виховання, на основі врахування особливостей фізичного та психологічного розвитку; на формування особистості дитини та забезпечення належних умов життя та індивідуального розвитку; на розвиток соціально-корисних звичок та підготовку дітей до самостійного життя.

Зазначені заклади у своїй роботі керувалися «Положенням про дитячий будинок-інтернат для нормальних дітей» (1921). За положенням в колекторах повинні були працювати як чоловіки, так і жінки з розрахунку на кожні 5 дітей – один педагогічний працівник, який мав вивчати кожну дитину, реєструвати результати обстежень в індивідуальній картці дитини, пропонувати форми і методи перевиховання. Робота мала проводитися без застосування засобів покарання. Якщо діти не порушували режим, відповідально виконували різні завдання, працювали у колективі, вони переводилися до будинків-інтернатів для нормальних дітей. А ті вихованці, які здійснювали антисоціальні вчинки, мали шкідливі звички, переводилися до допоміжного будинку для правопорушників, або до трудових колоній, що також належали до установ соціального виховання для неповнолітніх правопорушників [155].

Роботу з виявлення, обстеження правопорушників здійснювали в республіці *комісії у справах неповнолітніх*, створені при губернських та окружних відділах соціального виховання. Тільки за рішенням цих комісій діти-правопорушники скеровувалися до тієї чи іншої установи. Комісії здійснювали повний соціальний супровід дітей: від відкриття справи, до направлення до конкретної дитячої установи.

Для більш ефективної й успішної роботи комісій була організована діяльність груп «обслідувачів-вихователів», обов'язки яких передбачали підготовку справ за вчиненими правопорушеннями, соціальний захист, надання юридичної психолого-педагогічної допомоги, опіки, аналіз умов життя і здоров'я дітей, проведення виховної роботи тощо. «Обслідувач-вихователь» щомісячно звітував перед головою комісії про результати проведеної роботи з правопорушниками, опікунами, установами, організаціями «Юних Ленінців» [144.]. Обслідувач-вихователь проводив роботу з формування правил особистої гігієни, дотримання здоров'язберігаючих технологій, охайності, зовнішнього вигляду дітей. Їхнім завданням було залучати підлітків до складу відповідного дитячого колективу, що вимагало широкого знайомства і безпосередньої участі вихователя за місцем проживання, району, міста, села тощо.

Під виховним впливом одного обслідувача-вихователя могло бути декілька дітей, яких інколи могли організовувати в групи для відвідування музею, виставки, спортивних та культурно-освітніх закладів, але стежити, аби ці діти не об'єднувалися у групи для подальших правопорушень. За кожною дитиною обслідувач-вихователь повинен був вести зошит спостережень, досліджень, досягнень та прорахунків. Одним із видів фіксування правопорушень був «денник» – зошит «який би давав картину всієї роботи, переробленої з неповнолітнім, картину, яка б докладно малювала історію або виправлення неповнолітнього, або невдачі відповідального догляду». Усі результати коротко фіксувалися й у «індивідуальній картці правопорушника», що додавалася до щомісячного звіту обслідувача-вихователя голові Комісії у справах неповнолітніх, відповідно, приймалося рішення щодо подальшої долі вихованців – направляти до установи соціального виховання для посилення засобів впливу, чи припинення догляду уповноваженою адміністративною особою [144.]. «Інструкцією особам, що взяли на себе відповідальність за доглядом за неповнолітніми правопорушниками» чітко регламентувалися вимоги, які передбачали: відповідний догляд; постійне спостереження за діяльністю та поведінкою; залучення до конкретних справ, занять; відвідування школи;

узгодження можливостей змінення місця перебування та постійного проживання з Комісією у справах неповнолітніх [144, с. 34]. Про всі життєві вчинки та дії опікуни повідомляли обслідувача-вихователя. За умов порушення, останній інформував органи соціального виховання для «... зміни заходів впливу і для притягнення» винних у недотриманні [там само].

У досліджуваний період більшість справ дітей-правопорушників вирішувалася Комісією у справах неповнолітніх, відповідно до ст. 1 Постанови Раднаркому (19 грудня 1923 р.) [252]. До складу комісії входили педагог, лікар, юрист; створювався орган для попереднього з'ясування поведінки та умов життя неповнолітніх, який здійснював повний соціальний супровід від початку справи до направлення дитини до конкретного дитячого закладу [389]. Комісії створювали на місцях допоміжні установи: прийомними, колектори-розподільники, станції спостережень, робота яких була чітко регламентована директивними вказівками, обіжниками й інструкціями Центральної комісії в справах неповнолітніх та підлягала суворій звітності.

Усі схарактеризовані вище установи працювали згідно «Єдиного наукового навчально-виховного плану Соцвиху», а їх кінцевою метою була підготовка дітей до самостійного життя та професійної діяльності, забезпечення дітей елементарними трудовими навичками.

Сучасна українська вчена Т. Янченко на основі аналізу статті О. Граборова «Что такое нормальная школа и как отбирать в нее учеников» наводить дані стосовно мережі установ «дефективного дитинства» в Україні у 1921–1925 рр. [86; 367, с. 237].

Таблиця 1.1

Кількість установ дефективного дитинства в Україні (1921–1925)

Роки	Кількість установ	Кількість дітей	Кількість працівників
1921	61	2168	270
1922	60	2138	423

1923	54	1536	332
1924	81	3240	485
1925	39	1835	284
1926	89	4061	Невідомо

[367, с. 237].

Аналіз представлених даних підтверджує думку відомого українського педолога О. Залужного про те, що українська педологія досягла найбільших успіхів саме у роботі з «дефективними» дітьми [131, с. 78].

Починаючи з 1924 р., Наркомос УСРР поступово переорієнтовувався на школу, однак у «соцвихівському» її розумінні: як на «заклад, який не лише навчає дитину, але й виховує її, бере на себе обов'язки щодо організації побуту й дозвілля вихованців» [225, с. 169]. Водночас почала здійснюватися підготовка до запровадження обов'язкового чотирирічного навчання дітей віком 8–10 років, яке було запроваджене на початку 30-х років ХХ ст., але вже й у роки НЕПу значно підвищився освітній рівень дітей і дорослих.

У 1925 р. відбулися зміни й у структурі апарату Наркомосу України: отримали нові назви і функції його комітети і відділи; були створені управління соціального виховання, професійної освіти, політичної освіти й Державний науково-методологічний комітет [289]. І хоча створений Державний науково-методологічний комітет став провідним у вивченні й аналізі стану реалізації завдань соціального виховання, роботи окремих установ, шкіл, а науково-методологічна робота посіла провідне місце в роботі Наркомосу, яка спрямовувалася на подальшу політизацію, діяльність Наркомосу викликала постійне незадоволення у партійного керівництва. Тому на початку 1927 р. Політбюро ЦК КП(б)У розглянуло питання «Про стан народної освіти на Україні» й прийняло відповідну Постанову, у якій відмічалися позитивні досягнення, й прорахунки, зокрема, у питаннях ідеологізації; обґрунтовувалася необхідність підкріплення кадрового потенціалу, що спричинило реорганізацію Наркомосу на початку 1927 року [262].

Новим видом діяльності Народного комісаріату освіти з 1927 року стала спільна діяльність зі створеним у 1926 р. Українським науково-дослідним інститутом педагогіки (УНДПі), який за «Положенням про Український Науково-Дослідний інститут» (лютий 1927 р.) перейшов у підпорядкування Наркомосу з метою підготовки й перепідготовки педагогічних кадрів та розробки наукових проблем педагогіки та інших наук про дитину. При цьому в Положенні зазначалося, що «всі місцеві науково-дослідчі катедри педагогіки та досвідні станції соцвиху підпорядковуються Інституту на правах його філій» [254]. До склад Інституту входило три основних відділи, що студіювали відповідні галузі радянської педагогіки: Відділ Соцвиху, Профосу та Політосу. Крім того, поза відділами існувало кілька наукових осередків (секцій; комісій тощо).

Відділ Соцвиху (керівник – Директор Інституту проф. О. Попів (Попов)) був найбільш численним відділом в Інституті і проводив свою працю в 6 секціях та кількох комісіях. Три секції відділу були розподілені за педологічним принципом і охоплювали дитинство різного віку: 1) секція переддошкільництва, 2) секція дошкільництва та 3) секція шкільництва (трудшкола) – вивчали проблеми організації поведінки дитинства відповідного віку. Ще дві: 4) секція педагогіки особистості (з дефектологією), 5) секція педагогіки колективу підходили до вивчення дитинства, як явища суто соціального; усі разом з 6) секцією Комдитруху «утворювали певний комплекс – певну ділянку педагогіки, що вивчає поведінку дитини і проблему соціального виховання «для суспільства, через суспільство і силами суспільства» [259].

В четвертій секції педагогіки особистості (з дефектологією) під керівництвом відомого дефектолога І. Соколянського досліджувались питання дитячої дефективності, але акцент робився на вивченні фізичної дефективності. Робота була зосереджена на єдиному в Україні Дитячому будинку для сліпоглухонімих дітей з клінікою при ньому, де проводилися експерименти з адаптації таких дітей до життя [259].

У 1928 р. при УНДПі було створено Бюро Експериментальних Досліджень з такими відділами: антропометричним; вивчення вищої нервової діяльності

дитини «з кабінною, де знаходяться установки, що дозволяють досліджувати основні закони роботи головного мозку дитини майже за всіма опублікованими методиками»; природного експерименту, що мав «набір тестів і установки для дослідження реакцій дітей на художні твори та вивчення мови дітей»; рефлексологічним з пересувними установками для вивчення реакцій дітей, зокрема немовлят, і комплектом обладнання для реєстрації реакцій дітей; психотехнічним, що мав «приладдя для вивчення профорієнтації та профпридатності дітей», операційною і фото-лабораторією [394].

Однак вже у 1929 р. директор інституту О. Попів в статті «Український Науково-Дослідчий Інститут Педагогіки в Харкові» писав: «Інститут входить в добу реконструкції народнього господарства, як одна з важливих підойм, що ними робітнича кляса матиме змогу оперувати в процесі соціалістичного будівництва. Основна напруженість цієї підойми – до реконструкції людини, до реконструкції людського колективу» [360, с. 138].

Здійснений нами аналіз документів, звітів, резолюцій УНДІПу дає підстави стверджувати, що в середині 1920-х років після критики доцільності вживання поняття «морально дефективне дитинство» політиками, громадськими діячами, ученими – П. Блонським, А. Макаренком, Н. Крупською, М. Левітіною (що докладно буде описано в наступному розділі), у педагогіці, психології, педології вживалися різні варіанти термінів, що позначали дітей, які не відповідали певним нормам розвитку, а сам термін «морально дефективне дитинство» використовувався вкрай рідко [346].

Відповідно, й власне виховання «дефективних» дітей в діяльності Наркомосу України посідало все менше місця. Зміни освітньої політики радянського уряду щодо виховання «дефективних» дітей наочно можна представити, проаналізувавши основоположні документи про освіту досліджуваного періоду, який, на думку О. Сухомлинської, можна назвати періодом «серії постанов ЦК ВКП(б) про школу, які докорінно змінили її суть, регламентували всі сторони життя школи» [319, с. 44].

В країні змінилася освітня політика і «педагогічна парадигма: з досить вільного й ліберального пошуку методологічних засад педагогічної науки на жорстке прив'язування до ідеології марксизму-ленінізму» (О. Сухомлинська) [343, с. 174].

Спроба у 20–30-х рр. XX ст. підпорядкування всіх напрямів виховання соціальному вихованню, що, власне, мало «вирішити проблему соціалізації і таким чином спонукало створити модель, яка проіснувала не довгий період, мала свої прорахунки, протиріччя, була уніфікованою, заполітизованою, заорганізованою, але заклала теоретичні і практичні засади розвитку соціального виховання, вплинула на становлення педагогічної науки в Україні» [33, с. 13]. Відтак, соціальне виховання було замінено на «виховання нової людини» (власне, комуністичне) і було обов'язковим за метою, завданнями і змістом; змінилося й ставлення до людини, як до особистості, яка неодмінно повинна стати «корисною» своєму суспільству. Л. Виготський обґрунтував ідею «виховання нової людини» статті «Соціалістична переробка людини» (1930) [73, с. 273–274]. Найважливішу роль у «переробці» людини Л. Виготський відводив вихованню, організованому на принципах колективізму, поєднання розумової і фізичної праці, зміни відносин між представниками різних статей, знищення різниці між розумовим і фізичним розвитком [там само, с. 274–275].

На початку 30-х років, вважає О. Петренко, через політичне та ідеологічне напруження в країні, ускладнення міжнародної ситуації, голодомор, відставання економіки, соціальної сфери, радянський уряд «відмовився від НЕПу, перейшовши до формування суспільства, характерними рисами якого були уніфікованість і тотальність. Формування такого суспільства відбувалося з використанням методів інтегративності, безальтернативності, добровільної примусовості, що призвело до зростання політизації суспільства, однобічності досліджень, уніфікації суспільно-політичних цілей та ідеалів, які запроваджувались через політику страху і терору» [247, с. 172].

У 1931 р. була прийнята постанова уряду «Про затвердження загального обов'язкового навчання фізично дефективних, розумово відсталих та дітей з

недоліками мови», яка через економічні, політичні та соціальні чинники реалізованою не була [37, с. 15].

Освітня політика радянської країни стосовно «морально дефективного дитинства» формувалася в складних умовах системної трансформації. Офіційним підсумком таких змін можна вважати Постанову партії «Про педологічні перекирування у системі наркомосів» (липень 1936 р.), яка скасовувала статус педології як авторитетної дисципліни, оголосивши її буржуазною й навіть фашистською «псевдонаукою», що одночасно накладало повну заборону на вживання поняття «морально дефективні» [267]. Практично з 1936 р. концепція «недосконалостей» обмежилася гранично вузькою концептуалізацією «дефекту» як індивідуальної вродженої недостатності, на протигагу моделі, запропонованої «псевдонаукою» педологією, яка до цього визначала «недосконалості» як відхилення від норм для дитячого населення країни в цілому.

У грудні 1936 р. була прийнята т. зв. «сталінська конституція», яка проголошувала, що радянська країна успішно «досягла розвиненого соціалізму», а головним гаслом країни стала фраза «від кожного по здібностях, кожному по праці». Радянська політична еліта вирішила, що занадто багато радянських дітей були кваліфіковані педологами як «дефективні», «важкі», «відстаючі від норми», позаяк головним «одержувачем» суспільних благ має бути продуктивний працівник. «Дефективні», «відстаючі від норми», «важкі», хворі діти витіснилися на периферію суспільства як баласт, як непотрібні громадяни своїй країні, а термін «морально дефективне дитинство» практично був повністю вилучений з наукового й педагогічного вжитку.

Водночас, зміна освітньої політики й ліквідація педології не означали, що було взагалі скасоване поняття «дефективності». Необхідно зауважити, що змінилося лише те, що вона більше не визначалася з погляду відхилення від певного встановленого значення норми для дитячого населення в цілому. Починаючи з 1936-го року, визначення «недоліків» або «дефектів» у радянських дітей стали включати, по-перше, медичний огляд для встановлення принципово органічних порушень (найчастіше, деяких видів раннього ушкодження

центральної нервової системи), а по-друге, «педагогічне спостереження», розраховане на виявлення поведінкових проблем і труднощів у навчанні. Такий вид діагностики став зоною юрисдикції вузької, спеціалізованої галузі, орієнтованої винятково на «патології» дитячого розвитку, відомої як «дефектологія».

Унікальність схарактеризованого періоду полягає в тому, що в цей час в умовах глобальних соціально-економічних і культурних перетворень, наростаючих тенденцій ідеологізації наукового знання у вітчизняній психології і педагогіці розвивалися й співіснували оригінальні наукові школи й напрями, у межах яких інтенсивно розроблялися питання «морально дефективного дитинства» (П. Блонський, Л. Виготський, О. Граборов, А. Грибоєдов, А. Залкінд, О. Залужний, В. Кащенко, Н. Крупська, А. Макаренко, В. Сорока-Росинський, С. Шацький й ін.).

Висновки до першого розділу

У розділі схарактеризовано теоретичні засади дослідження проблеми «морально дефективного дитинства» у педагогічній думці 20–30-х рр. ХХ ст.

Проаналізовано основні категорії і поняття дослідження у контексті соціокультурного розвитку вітчизняної психолого-педагогічної науки. Зазначено, що система понять і термінів, хоча й має відносну стійкість, відображає розвиток науки, а тому не є абсолютно застиглою, і у процесі аналізу й особливо застосуванні багатьох з них необхідно враховувати культурно-історичну зумовленість термінології як частини методологічного апарата історико-педагогічної науки.

Схарактеризовано змістове наповнення тих основних понять, які використовуються у роботі: проблема, «морально дефективне дитинство», педагогічна думка 20–30-х рр. ХХ ст. та похідних від них.

Доведено, що з кінця ХІХ – початку ХХ ст. термінологія, яку використовували для позначення феномена відхилень у розвитку дитини у

процесі розвитку науки й нагромадження емпіричних даних, перетерпіла значні зміни. Так, до 20-х рр. минулого століття загальноновживаним терміном, яким позначали дітей з недоліками розвитку, був термін «ненормальні діти» (Г. Россолімо, Г. Трошин й ін.); в 20–30-ті рр. ХХ ст. активно вживаним був термін «дефективні діти» (Л. Виготський і ін.); в середині 30-х рр. його витіснив термін «аномальні діти». Поряд з цим терміном в 70-ті рр. ХХ ст. почав використовуватися термін «діти з порушеннями (недоліками) розвитку». З початку 80-х рр. ХХ ст. під впливом зарубіжних тенденцій починають застосовуватися евфемізми: «особливі діти», «діти з особливими потребами», «діти з особливими освітніми потребами», «діти з обмеженнями в розвитку». На початку ХХІ ст. педагоги, психологи активно послуговуються термінами «діти з відхиленнями у розвитку», «аномальні діти», «важкі діти» й т. п.

У досліджуваний період поняття «морально дефективна дитина» використовували щодо дітей, які страждали порушеннями характеру і емоційно-вольової сфери і які були схильні до агресивної та протиправної поведінки. Морально дефективними дітьми вважали педагогічно запущених, безпритульних і т. п., «вибитих із соціальної колії» дітей.

Під «морально дефективним дитинством» розумілося дитинство, яке характеризувалося відхиленнями від загальноприйнятих норм поведінки і норм суспільної моралі. До «морально дефективних» дітей відносили велику й неоднорідну групу, представники якої відрізнялися від бажаної норми у своєму розвитку й поведінці, а саме: 1) «діти грубо соціально незручні, так звані «злочинні діти»; 2) діти педагогічно незручні («тупі», «неуважні», «відсталі», «нервові»); 3) діти сімейно незручні.

Поняття «педагогічна думка 20–30-х років ХХ ст.» у дослідженні трактується як сукупність суспільних уявлень і міркувань про освіту й виховання, які транслуються через творчі біографії її носіїв (педагогів, педологів) у контексті історичних, ідейно-політичних, економічних, соціокультурних умов й освітнього середовища епохи.

Джерельну базу дослідження розподілено на *n'ять* основних груп:

- джерела нормативно-правового характеру (звіти, стенограми з'їздів, конференцій різних рівнів, резолюції пленумів ЦК РКП(б) – ВКП(б), дані статистичних збірників, інформаційні повідомлення, закони, накази, постанови державних структур Російської імперії, УНР, УСРР, УРСР, СРСР, Генерального секретаріату освіти, Міністерства народної освіти УНР, Міністерства народної освіти Директорії УНР, Народного комісаріату освіти УРСР, Міністерства освіти УРСР), а також бюлетені Народного комісаріату освіти (1922–1934), збірники наказів та інструкцій, протоколи, доповідні записки та ін.

- неопубліковані документи й матеріали, які зберігаються в державних архівах України, зокрема: документи Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (фонди: № 166 – Народний комісаріат освіти УСРР (Міністерство народної освіти УРСР); № 342 – Міністерство охорони здоров'я Української РСР).

- періодичні видання, на сторінках яких розглядалась досліджувана проблема (загальнодержавні: «Народное просвещение» (1918–1930), «Педагогическая мысль» (1918–1924), «Вопросы изучения и воспитания личности» (1920–1932), «Педологический журнал» (1923–1924), «На путях к новой школе» (1922–1933 рр.), «Народный учитель» (1924–1935), «Детский дом» (1928–1930), «Охрана детства» (1931), «Вопросы дефектологии» (1928–1931), «Педология» (1928–1932); українські: («Пролетарська освіта» (1920–1921), «Порадник по соціальному вихованню» (1921–1928), «Современная медицина» (1921–1924), «Наша школа» (1923–1925), «Просвещение и искусство» (1922), «Новими стежками» (1922–1923), «Радянська освіта» (1923–1931), «Дитячий рух» (Детское движение) (1925–1934), «Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки» (з 1927 р. «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології») (1925 – 1931), «Радянська школа» (1925–1930), «Путь просвещения» («Шлях освіти», «Комуністична освіта») (1922–1936));

- праці вітчизняних педагогів, психологів, педологів, що дають можливість розглянути їхні погляди на проблему «морально дефективного дитинства», які стали важливим джерелом для вивчення досліджуваної проблеми;

- інтерпретаційні джерела: дисертації, монографії, статті, присвячені досліджуваній темі або дотичні до неї.

Класифікація історіографічних праць здійснена за хронологічним та проблемно-тематичним підходами:

педагогічна думка радянського часу (1920–1991): 1920–1936 – етап експериментування й новаторства (І. Соколянський, П. Блонський, Л. Виготський, А. Грибоєдов, І. Арямов, М. Тарасевич, Н. Крупська, А. Макаренко, А. Залкінд, І. Перепель, С. Моложавий, П. Бельський, О. Граборов, В. Куфасєв, В. Мясіщев, Г. Фортунатов й ін.); 1936–1991 – українська педагогіка як складова «російсько-радянської культури» (С. Чех, С. Коваленко, Г. Іваненко, П. Серeda, Г. Сиченкова, В. Сухомлинський та ін.);

педагогічна думка незалежної Української держави (1991 – дотепер) (І. Діптан, Л. Тютюнник, В. Виноградова-Богданенко, А. Зінченко, В. Лук'янова, О. Ільченко, К. Іващенко, Н. Дічек, Т. Янченко, М. Богомолова й ін.);

зарубіжна педагогічна думка (Л. Бєленкова, Л. Блонський, А. Міхашина, Т. Смірнова, Г. Хіллїг, З. Вайтц, А. М. Болл, Ш. Фіцпатрик, М. Х. Гальмаріні, К. Келлі, О. Файджес, Е. Байфорд й ін.).

У розділі проаналізовано українську освітню політику стосовно «морально дефективного дитинства» (1920–1936 рр.), яка визначалася ідейно-політичними й суспільно-економічними умовами. З'ясовано, що це період появи нових векторів у соціальній політиці, розширення меж розуміння дитячої «дефективності», появи «нових дефективних дітей і підлітків», об'єднаних у єдину «армію морально дефективних». Це період переходу від благодійної й приватної форм соціального піклування «дефективними» дітьми до державної системи соціального забезпечення й створення перших радянських інтернатних установ для «морально дефективних» дітей.

Схарактеризовано діяльність окремих установ, у яких здійснювалося соціальне виховання «морально дефективних» дітей, як-то: приймальники-ізолятори, колектори, досвідно-педологічні станції, дитячі будинки для нормальних дітей, установи для неповнолітніх правопорушників (основний

дитячий будинок, допоміжний будинок, трудова колонія і трудовий будинок для дівчаток), комісії у справах неповнолітніх.

Освітня політика радянської країни стосовно «морально дефективного дитинства» формувалася в складних умовах системної трансформації. Доведено, що унікальність схарактеризованого періоду полягає в тому, що в цей час в умовах глобальних соціально-економічних і культурних перетворень, наростаючих тенденцій ідеологізації наукового знання у вітчизняній психології і педагогіці розвивалися й співіснували оригінальні наукові школи й напрями, у межах яких інтенсивно розроблялися питання «морально дефективного дитинства».

Основні положення першого розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях авторки: [39; 40; 41; 44; 47; 48; 49].

РОЗДІЛ 2

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ «МОРАЛЬНО ДЕФЕКТИВНОГО ДИТИНСТВА» У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ 20–30-х рр. ХХ ст.

2.1. Погляди педагогів, психологів, педологів досліджуваного періоду на проблему «морально дефективного дитинства»

Задля отримання інформації про актуальність тієї чи іншої педагогічної проблеми в конкретний історичний період доцільно звернутися до першоджерел, зокрема до праць педагогів, психологів, педологів досліджуваного періоду.

Аналіз поглядів вітчизняних учених на проблему «морально дефективного дитинства» будемо здійснювати, розширивши хронологічні межі, позаяк погляди учених на досліджувану проблему формувалися поступово й логічним є їх вивчення цілісно, системно, у їх становленні й розвитку [42]. Також задля структурної систематизації поглядів вітчизняних педагогів, психологів, педологів цей аналіз здійснимо у контексті діяльності регіональних наукових шкіл і напрямів діяльності педагогічних шкіл.

2.1.1. Проблема «морально дефективного дитинства» у педагогічній думці Київщини

Як вважає Н. Дічек, «серед учених, які найбільш плідно досліджували аномальне дитинство на землях підросійської України у зазначений період, передусім слід звернутися до спадщини психіатра і педагога І. Сікорського» – професора київського університету Св. Володимира [112, с.45]. У 1880 р. за дорученням Головного начальника військових навчальних закладів генерала М. Ісакова приват-доцент клініки психічних і нервових захворювань *Іван Сікорський* (1842–1919) (Додаток В) був відкомандирований до військової прогімназії для важковиховуваних дітей у м. Вольську Саратовської губернії з

метою вивчення організаційно-педагогічних засади й процесу виховно-виправної справи. У звіті І. Сікорський відзначав, що це був перший (позаяк діяв з 1868 р.) на теренах Російської імперії спеціальний заклад, де почали застосовувати педагогічні прийоми для виправлення «важких дітей». До прогімназії зібрали хлопчиків, які слабо встигали у навчанні, були хворобливими у душевному плані, мали негативні якості характеру, чим завдавали труднощів у звичайних закладах освіти [297].

Спостереження за учнями Вольської прогімназії лягли в основу праці «Воспитательно-исправительное учебное заведение» (1899) й стали предметом наукової доповіді Івана Сікорського з цією ж назвою на IV Міжнародному конгресі гігієни в Женеві [297]. Головною метою виступу було довести необхідність відрізнити поняття природної відсталості і педагогічної занедбаності. Реакція конгресу на виступ І. Сікорського була дуже позитивною, а самого доповідача назвали першопрохідцем у галузі дослідження дітей, важких у виховному відношенні [66, с. 7].

Професор І. Сікорський, вивчивши вітчизняний і зарубіжний досвід виховання «важких дітей», зробив висновок, що у першій половині XIX ст. навіть прогресивні педагоги Європі не розуміли і не знали, як допомогти «важкій» молоді [66]. У тогочасній науці дітей з певними психофізичними та поведінковими відхиленнями розподіляли на дві групи: перша – недоумкуваті та ідіотичні особи, яких переважно забирали на довічне утримання в божевільнях; друга – зіпсовані (морально) і злочинні діти, яких ізолювали від суспільства у виправних закладах (колоніях). Важливою новаторською ідеєю І. Сікорського стало обґрунтування існування проміжної групи – т. зв. «важких» дітей, яка кількісно значно перевищувала дві основні групи. До неї вчений зараховував дітей, «важких у виховному розумінні» [66, с. 3–4]. У праці «Воспитательно-исправительное учебное заведение» терміном «важкі діти» І. Сікорський характеризував дітей, які вирізнялися серед однолітків зовнішніми виявами своїх індивідуально-психологічних особливостей, як-то: соціально негативними

вчинками, агресивністю, моральною черствістю, жорстоким ставленням до оточення, а також зниженою здатністю до навчання.

Власне, визнання існування цієї групи дітей – важких у виховному відношенні сприяло активізації зусиль щодо застосування для їхнього виправлення ефективних педагогічних методів впливу [49].

І. Сікорський вважав, що розумово відсталі діти, «яких не навчили і не розвинули у школі, у майбутньому збільшать загальний відсоток злочинності» [113, с. 55.]. Іван Олексійович високо цінував виховні можливості праці, обґрунтовуючи пряму залежність між моральним обличчям особи і її трудовим навантаженням: «Людина починає опускатися морально, коли припиняє працювати»; відстоюючи педагогічну доцільність «невпинної розумової і моральної напруги вихованців» [296, с. 2].

В Києві у 1904 р. І. Сікорським і його доньками Ольгою та Оленою було створено Лікарсько-педагогічний інститут для розумово відсталих та нервових дітей, який став «специфічним науково-дослідним полігоном у царині спостереження за аномальними дітьми, їх вивчення, а також застосування корекційних психолого-педагогічних прийомів і заходів» [113].

У контексті проблеми дослідження значний інтерес становлять погляди на проблему «морально дефективного дитинства» вже згадуваного нами у першому розділі видатного педагога, психолога, педолога, який народився в м. Києві, закінчив Київський університет *Павла Блонського* (1884–1941) (Додаток Г). Як уже зазначалося, Павло Петрович поняття «морально дефективний» аналізував у праці «О так называемой моральной дефективности» (1923) [29]. Автор на основі аналізу вже згадуваної у п.1.1. книги Г. Трошина «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей» намагався з'ясувати відмінні риси понять «розумова дефективність» і «моральна дефективність», зіставити їх прояви у нормальних і аномальних дітей. Учений вважав моральну дефективність «легкою розумовою», тобто педагогічною відсталістю. На його переконання, «безпритульна дитина-імморалік – це найчастіше просто педагогічно запущена дитина, настільки запущена, що в неї ще

немає такого розумового розвитку, який потрібно для усвідомлення соціально-моральних відносин і норм і правильного орієнтування в співіснуванні» [29]. Він зазначав, що «необхідна ознака імморальності – різкий егоїзм і гіпертрофія особистості, що проявляється в упертості, свавіллі, неподатливості зовнішнім діям, непристосованості до зовнішнього середовища (заклади освіти), а суб'єктивно – в егоцентричному мисленні і поведінці. І ця риса цілком співпадає з психологією недорозвинення, принаймні, з тією мірою її (відсталість), розумові здібності якої достатні для того, щоб створити своєрідну ідеологію власного «Я». Можливо, різниця полягає в тому, що в іммораликів гіпертрофія особистості являється раніше (до 6 років), ніж у інших, у яких, наскільки я можу судити за своїми спостереженнями, гіпертрофія особистості утворюється між 8 і 10 роками.

<...> Moral insanity... і пов'язаний з нею егоцентризм може розвиватися в різний час; період статевого дозрівання справедливо має особливе значення в цьому відношенні. <...> Найважливіший симптом в moral insanity – так звані збочені почуття і потяги : до брехні, злочинства, підпалів, жорстокості до близьких людей, знущанням над тваринами, онанізму, цинізму, буйству, взагалі до усього поганого. Чи зустрічається це у ідіотів, імбецилків і відсталих? Без жодного сумніву; загальна ознака недорозвинення: якщо позитивні форми будь-якої функції не виражені, їх місце заступають негативні; у сфері почуття це означає, що замість соціально-моральних почуттів діють негативні їх прояви; до цього потрібно додати і ту важливу обставину, що мораль у своєму розвитку різко змінювалася: наприклад, справедливність розвинулася з первинної емоції у вигляді почуття помсти; у ідіотів й імбецилків це почуття вичерпує усю властиву їм справедливність, отже, на наш погляд, вона аморальна. Вторинні соціально-моральні емоції розвиваються повільно. Хіба не буває, що нормальні діти, особливо маленькі, б'ють своїх батьків, не кажучи вже про братів і сторонніх? Хіба діти не вигадують історій із злочинцями, розбійниками, яких вони бачили і прогнали? Хіба вони не мучать тварин, не розоряють гнізд, не топлять цуценят, не відривають крила у пташок, не ламають іграшок і дорогих речей? Всі без виключення – і нормальні діти, і ідіоти, й імморалики, коли здійснюють

антиморальні дії, відчувають задоволення; іншими словами – вони усі мають так звані збочені почуття і потяги. Отже, і в цьому відношенні імморалики не відрізняються від недорозвинення» [29].

П. Блонський вважав, що така «дитина здорова: вона тільки педагогічно запущена, розумово не цілком дорозвинена. Відповідно їй треба її виховувати як здорову запущену дитину» [29].

Педагоги з недостатніми знаннями й низькою кваліфікацією, на думку П. Блонського, просто не в змозі були зрозуміти нового контингенту дітей, «дітей революції, дітей робітничого класу», які заповнили школи, дитячі будинки в той період. Діти, з якими вони явно не справлялися, кваліфікувалися як «морально-дефективні». Він наполягав на необхідності розглядати моральність як складне явище, явище не біологічного, а соціального порядку. У всіх випадках, коли дитина виявляла відхилення в поведінці, необхідно було зрозуміти сутність цих відхилень, виявити їхні причини й створити всі умови для подолання недоліків дитини. При цьому необхідно розрізняти медичний і педагогічний аспект питання. Відмінність медичних і педагогічних причин відхилення в моральному розвитку визначає й різну систему заходів, спрямованих на їх подолання.

Педолог стверджував, що у випадках відсутності клінічних реальних хвороб педагоги мають справу з «педагогічною занедбаністю», причини якої має вивчити педагог задля їх подолання. «Моральна дефективність дітей як патологічне явище *sui generis* – це наукова дефективність відповідних психопатологів і педагогів», – підсумовував учений [29].

Проблему «морально дефективного дитинства» докладно вивчав відомий учений в галузі психіатрії й експериментальної педагогіки професор *Адріан Владимирський* (Владімірський) (1875–1932). Учений очолював у Києві Кабінет індивідуальної педагогіки (КІП), організація якого у 1922 р. передбачала запровадження заходів з опіки і виховання дефективного дитинства через створення мережі спеціальних закладів [50].

У працях «Дефективная личность в идее социального воспитания» (1922), «Наследственность и поведение» (1926), «К динамике педагогического процесса»

«Кабінет індивідуальної педагогіки в Києві» (1927) А. Владимирським було досить ґрунтовно розкрито проблему «дефективного дитинства» з різних позицій [56; 57; 58; 59].

Як зазначає Н. Дічек, саме професор Адріан Владимирський за дорученням керівництва НКО УСРР сформулював орієнтовні принципи функціонування лікувально-педагогічних кабінетів як самостійних науково-дослідних центрів в республіці, що й були згодом ухвалені Наукметодкомом НКО УСРР [116, с. 344]. Серед виробничих завдань КІП були: вивчення питань нервово-психічної гігієни дитинства в широкому сенсі; обстеження дітей всіх категорій індивідуального виховання, тобто медико-педагогічна диференціація; лікарсько-педагогічне консультування вихователів відповідних дитячих установ; розроблення «методів навчання і виховання дефективного дитинства»; підготовка кадрів для мережі установ дефективного дитинства [59].

Важливим напрямом роботи Київського кабінету індивідуальної педагогіки була робота з «важкими» дітьми, яких у кабінеті називали «випалими» з колективу, або ж «трудними для виховання дітьми» [50]. Щодо цих дітей працівники Кабінету на чолі з А. Владимирським вважали, що «ці «випалі» своїм розвитком стоять на двох протилежних кінцях: одні з них – це ті, що запізнилися своїм розвитком або відстали на шляху розвитку, інші ж навпаки – різко випередили основну масу. Як одні, так і другі відійшли від норми або частково, або зовсім» [там само]. Фіксуючи у таких вихованців обмежену здатність до колективної поведінки, через що вони порушують життя дитячої спільноти, співробітники кабінету радили: аби «повернути «випалих» дітей до колективу і вміло використати їх, треба вивчати їх індивідуальну природу та винайти на підставі вивчення методи індивідуального підходу до цих дітей» [там само]. Співробітники кабінету вважали, що їхнє головне завдання «значно перебільшує межі дефективного дитинства», а саме: «придивлятися до колективу й пізнавати його зобов'язані ... лише [на]скільки це потрібно, щоб успішно повернути «випалих» дітей до спільної маси здорового життя» [50]. Серед найчастіших звернень педагогів до «важких» дітей були такі: з'ясувати причини неуспішності,

лінощів, підвищеної збудливості, немотивованих учинків, потягу до бурлакування (бродяжництво), схильності до крадіжок, встановити вади мовлення, затримку фізичного чи розумового розвитку, наявність сексуальних збочень тощо [59].

Співробітники кабінету індивідуальної педагогіки (А. Владимирський, Ю. Буркгарт) вважали «дефективних» дітей «категорією індивідуального виховання» [50; 59]. Співробітниками кабінету терміни «індивідуальна педагогіка», «індивідуальне виховання» вживалися як близькі за значенням до термінів «виховання дефективних дітей» або «виховання важких дітей».

У дослідженні Т. Янченко зазначено, що Адріаном Владимирським упродовж 1922–1929 рр. було здійснено 3560 педологічних консультацій педагогів, батьків і дітей [269, с. 286]; впродовж 1931–1932 н. р. було обстежено 1803 дитини, які «виявляють дефективність і випадають із колективу» [269, с. 342].

У контексті досліджуваної проблеми необхідно проаналізувати також погляди працівників Київської науково-дослідної кафедри педології С. Ананьїна й Я. Чепіги.

Український психолог та педагог, професор Київського університету *Степан Ананьїн* (1874–1942) у 1922 р. очолив Київську науково-дослідну кафедру педології, діяльність якої спрямовувалася винятково на дослідження проблем нормальної дитини.

У 1923 р. С. Ананьїн написав працю «Педология», у якій здійснив ґрунтовний аналіз теоретичних засад педології, насамперед її предмета та завдань [2]. Він зазначав: «Дитина може та швидше має бути предметом особливої самостійної науки, бо вона є своєрідним об'єктом серед усіх інших доступних науковому дослідженню об'єктів дійсності. Наука про неї має бути зарахована як видове поняття науки про людину – антропології в широкому розумінні» [2].

Педолог вважав, що питаннями дефективних дітей повинні займатися одночасно і педагоги, і лікарі, він свідомо не вводив в галузь педології «медичні науки, які стосуються дитинства, а також і науки про дефективну дитину і її виховання. Дитячий хворий організм потребує особливих прийомів дослідження, особливих умов життя і особливого виховання. У цьому випадку приходить

особам, які мають справу з дефективною і хворою дитиною не лише виховувати, але й лікувати її. Робота педагога має йти рука в руку з роботою лікаря, можливо, навіть з домінуванням лікарських інтересів» [2, с. 54]. Педолог також зауважував, що доповнити цю схему доречно тими самими дисциплінами, які стосуються дефективного дитинства.

З 1925 р. кабінет очолював *Яків Рєзнік* (1892–1952), який до цього очолював секцію дитячих будинків [231] й був організатором й керівником Дослідного дитячого будинку з 1919 по 1929 роки (Додаток Д). Педолог великого значення надавав індивідуальному підходу до дітей, обґрунтовував необхідність врахування особливостей кожного учня, доцільність додаткових занять з дітьми, які мають ознаки дефективності. Він радив тримати в полі зору кожного школяра, не допускаючи зрівнялівки та знеособлення [277]. Він наголошував на важливості для педагога помічати індивідуальні відмінності учнів й відповідно до цього підбирати методи й засоби впливу на них: «Виклики, запитання, зауваження, пояснення і вимоги вчителя повинні модифікуватись у відповідності з індивідуальними особливостями окремих учнів» [276, с. 153]. Бездушність й формалізм в навчально-виховній роботі вчений називав великим гріхом [277]. Знання законів психології, логіки, анатомо-фізіологічних, психологічних особливостей розвитку дітей він вважав обов'язковими для педагога [там само].

Поряд з особливостями інтелекту та здібностями вихованців, об'єктом спостережень педагога має стати і їхній емоційний стан, був переконаний Я. Рєзнік. Неуважність, сором'язливість, забудькуватість чи збентеження можуть бути причинами відставання учнів [276].

Розробляючи питання моральної культури, Я. Рєзнік визначив пріоритетні завдання: виховання гуманізму, колективізму, патріотизму, свідомого ставлення до праці [275]. Виховання гуманізму передбачало виховання товариськості, поваги до людської гідності. Не менш важливим вважав педолог виховування чуйності та небайдужості до оточуючих, а також чесності, правдивості, відданості переконанням, скромності, простоти, життєрадісності та оптимізму. При цьому Я. Рєзнік зауважував, що під скромністю не слід розуміти покірливість (з долею,

своїм становищем), скромною людиною слід вважати ту, яка не вихваляється та не підносить себе над іншими [275].

Я. Рєзнік вважав, що свідомі дисципліна передбачає виконання певних норм і правил поведінки в суспільстві без будь-якого зовнішнього тиску. Він доводив, що свідомі дисципліна – не лише мета виховання, а й його передумова, а також засіб навчання і виховання [276].

Я. Рєзнік при дослідженні причин відставання учнів у навчанні спирався на практичний досвід педагогів. Приміром, він зібрав та проаналізував п'ятдесят робіт київських вчителів на тему «Як я виправив відстаючого учня» [276].

Учений доводив, що глибокі відмінності в характері й поведінці дітей, які пішли до школи, перебувають у прямій залежності від рівня їхнього розумового й морального розвитку. Він покладав відповідальність за моральні й розумові вади дітей на батьків і вчителів [364].

Керівник секції практичної педагогіки Київської Науково-дослідної кафедри педології, представник класичного напрямку педології *Яків Чепіга* (1875–1938) доповнив еволюційно-біологічне пояснення становлення, розвитку й формування особистості культурно-історичним підходом (вважав, що дітей необхідно виховувати не лише з урахуванням біогенетичних і психофізичних даних, а й у культурно-історичному контексті) (Додаток Е). Я. Чепіга виокремив низку переваг методу спостереження, як-то: він допомагає визначити особливості дитини у її повсякденному житті; його простота і доступність; можливість на основі результатів спостережень встановити «точні наукові правила і закони» [358, с. 209–210]. У контексті проблеми нашого дослідження важливим є те, що учений вважав метод спостереження незамінним при дослідженні дітей, які мають відхилення у розвитку. Він зазначав, що «особливо потрібні наглядання при вивченні нормальних і ненормальних дітей, спадковості, принатуренні учнів до тих або інших шкільних вимог. Порівняння при масовому вивченні дітей помагають вияснити найважчі питання освіти й виховання дітей» [там само, с. 210].

У праці «Моральне вчування у справі виховання» педагог писав про те, що нормальний розвиток морального почуття, окрім як від «природженого нервово-психічного розвитку організму, його фізичного здоров'я», «залежить од здоров'я й бадьорості людського організму, від скоординованих нормальних імпульсів, що виходять з його особистого блага; і коли організм розвинений ненормально, воно виявляється в понівеченій формі морального занепаду – божевілля, ідіотизму, атонії тощо» [357, с. 92]. Я. Чепіга був переконаний, що «на дітях особливо відбиваються звички, дії і взагалі атмосфера оточення. І наскільки має силу на них гарний приклад, настільки поганий вплив роблять у моральнім розвитку всякі аномалії близьких людей. Гнів, лютість, жорстокі відносини до людей та тварин, сполучені з ними вчинки, загальна draжливість зменшують справжнє моральне почуття у дітей і штовхають до моральної розпусти. З цього видно, як обережно треба поводитись з дитиною при вихованні; треба усувати від неї все, що може припинити гарний моральний розвиток, понівечити й знищити добрі нахили на зорі дитячого життя» [357, с. 93]. «Задля повного морального розвитку дитини потрібно, – переконував педолог, – щоб вона на прикладах набувала таких звичок, що створюють високий моральний колорит її обличчя. Нормальні умови, за яких виховується дитина, послідовно спонукають до розвитку волю в такому напрямі» [там само, с. 103].

Співробітниця Київської науково-дослідної кафедри педології, декан факультету соціального виховання КІНО *Ольга Дорошенко* (1888–1964) була членом комісії з вивчення та організації дитячого руху (Додаток Ж). Комісія вирішувала низку науково-теоретичних і практичних завдань, як-то: розробка тестів для обліку успішності школярів; досвідна перевірка комплексної системи; вивчення проблем громадсько корисної праці та дитячого руху; дослідження засобів впливу на дітей-порушників норм поведінки; вивчення проблем фізичного виховання й обліку успішності досягнень дітей; дослідження питань організації дитячої праці та самоврядування у дитячих будинках [231].

Ольга Іванівна активно підтримувала ідею природовідповідності у вихованні дітей та намагалась реалізувати її у своїй науковій, методичній і практичній

діяльності. В працях дослідниці розкрито питання використання форм і методів роботи в системі дошкільної освіти, які ґрунтуються на педологічному підході до навчально-виховного процесу. Учена проводила експериментальні дослідження впливу середовища на розвиток дітей, взаємовпливу фізичного та розумового розвитку, проблеми гри та праці, а також проблеми тестового дослідження дітей. Вона вивчала проблеми розвитку колективу дошкільників, проводячи спостереження за поведінкою лідерів та дезорганізаторів. У своїх публікаціях аналізувала особливості дитячої поведінки й потребу дитини в грі та рухах [118]. Ользі Дорошенко належить ідея про організацію літніх дитячих майданчиків, збудованих за принципом трудових таборів. У таких таборах засвоюється позитивний соціальний досвід, через працю можна вивчати природу, середовище, ознайомлюватись з виробництвом, побутом, набути певних гігієнічних навичок, позбутися шкідливих звичок, негативних рис поведінки, вважала дослідниця [118].

2.1.2. Проблема «морально дефективного дитинства» у працях представників одеської педологічної школи

У 20-ті рр. ХХ ст. суттєвий внесок у вивчення проблеми «морально дефективного дитинства» здійснили представники *одеської педологічної школи*, зокрема працівники Одеського педологічного інституту, Одеського інституту народної освіти, кафедри педології [314]. У постанові Всеукраїнської педагогічної конференції (1922), зазначалося, що «у зв'язку з фактичним змістом робіт і наявністю відповідних співробітників у Одесі науково-дослідна робота повинна проводитися тут головним чином у напрямі патологічної педології та педагогіки» [386, арк. 33–34]. Тому основна увага дослідників була зосереджена на проблемі навчання та виховання різних категорій «дефективних» дітей.

Український психіатр, педагог, педолог, професор *Євген Шевальов* (1878–1946) з 1922 року був завідувачем кафедри психології Одеського ІНО (Додаток І). У 1926 р. в Одесі було утворене Товариство нормальної і патологічної

рефлексології, психології та педології імені академіка В. М. Бехтерева, головою якого був Є. Шевальов, заступниками (товаришами голови) були професори С. Лозинський та М. Тарасевич. Є. Шевальов був призначений також головою секції педології й рефлексології, а його дружина – *Євгенія Шевальова* (1913–1968) – викладала педологію в Одеському ІНО й працювала асистенткою кабінету соціальної педагогіки. Подружжя Шевальових вели боротьбу з дитячою безпритульністю, створювали притулки для важких дітей.

Професор Є. Шевальов досліджував питання нейрофізіології, психопатологічні структури психічних розладів, клінічні прояви лікування та реабілітацію хворих, які страждали на нервово-психічні розлади, питання дефективного дитинства. Науково-практичні пошуки знайшли відображення у виступі на Всеросійському з'їзді з педології, експериментальної педагогіки і психоневрології [361].

У 1919 р. Є. Шевальова організувала колонію «Жизнь» для розумово відсталих дітей та дітей-психоневротиків, а через декілька років під час НЕПу Євгенія Никодимівна очолила роботу зі створення трудової колонії для безпритульних дівчат. Під її керівництвом заклад переріс в успішну трикотажну артіль, продукція якої користувалася великим попитом. В праці ученої «Опыт экспериментально-психологического изучения детского коллектива» (1924) проаналізовані питання, пов'язані з розробкою класифікації дитячих колективів, формуванням колективної поведінки дітей різного віку, створення і функціонування різних типів дитячих колективів, вивчення яких розглядалося як необхідна умова розвитку радянської педагогіки [363].

У контексті проблеми дослідження зауважимо що Є. Шевальною був адаптований до існуючих соціально-педагогічних умов метод колективного природного експерименту. Фахівці порівнювали його з методом Біне-Симона і вважали «досягненням українських вчених», оскільки саме українські педологи спростили його, пристосували до дитини [367]. Дослідивши понад 500 дітей віком від 2 до 14 років, яких об'єднували у невеликі за кількістю членів (по 3-4 особи), але різні групи (одновікові та різновікові, одностатеві та різностатеві), у процесі

різновекторної колективної діяльності (вивчення віршів, переказ оповідання, малювання, ліплення, гра) експериментатори зробили низку важливих висновків. Зокрема, отримані результати давали підстави для «виділення активних, середніх та млявих дітей і на цій основі раціонального комбінування у такі дитячі групи, які забезпечать існування гармонійних колективів» [385, арк. 131].

Своєю чергою, український вчений-педолог, одеський лікар, професор медицини *Микола Тарасевич* звернув увагу на існуючі класифікації дітей з порушеннями розвитку, позаяк «питання про дитячу дефективність набуло державного значення» [330]. 24 березня 1921 р. перший завідувач кафедри педології Одеського Педологічного інституту М. Тарасевич виступив на науковій конференції з доповіддю на тему «Класифікація дефективних дітей», у якій значну увагу приділив класифікації із суто симптоматичними формами: «моральні аномалії», «здатність до брехні», «неслухняні діти» [330, с.13]. У запропонованій ученим класифікації в кожному з типів дитячої дефективності було виділено дітей трьох груп: а) без розумової і моральної дефективності; б) з розумовою дефективністю; в) з моральною дефективністю [327]. В її основі – положення про те, що фізичний і психічний «недорозвиток» є не лише біологічним, а й соціальним явищем, тому що порушення позначаються на формуванні особистості дитини в цілому. М. Тарасевич обґрунтовував необхідність ретельного, системного вивчення дитини («первинної реєстрації педагогічних явищ») у межах статистичного методу задля подальшого осмислення, урахування й упорядкування зовнішніх впливів [331, с. 34–35].

Сучасна дослідниця дефективних дітей О. Таранченко стверджує, що М. Тарасевич розробив і застосовував «одну з перших наукових класифікацій дітей із порушеннями психофізичного розвитку, тобто зробив це раніше, ніж з'явилася концепція Л. Виготського» [321, с. 48].

М. Тарасевич організовував роботу кафедри й Одеського лікарсько-педагогічного кабінету на засадах всебічного вивчення особистості дитини. Учений вважав, що абсолютно здорових дітей (фізично й душевно) практично не буває, позаяк норма є поняттям відносним, «тому, якщо мати на увазі більшість

дітей, скривджених природою або несприятливими соціальними умовами, дітей мало обдарованих розумово й фізично слабких, то вочевидь, організація для дітей відповідного життєвого середовища має обґрунтовуватися виключно на основі всебічного вивчення особистості цих дітей. Лише через вичерпний аналіз усіх чинників, що впливали на зародження й формування особистості дитини, можна зрозуміти, чим є ця особистість у цей момент і чого їй треба від життя, аби вона позбулася своїх негативних якостей і могла віднайти й розвинути ті, що закладені в ній, але часто заглушені позитивні нахили і якості» [334, с. 6].

У січні 1923 р. на установчій сесії Науково-методичного комітету НКО УСРР М. Тарасевич проголосив доповідь «Про організацію педагогічних спостережень у закладах для дефективних». В резолюції сесії зазначалося: «Аномалії й недоліки розвитку дитячої особистості, які часто трапляються навіть в установах нормального дитинства, мають посісти значне місце в дослідженнях кабінетів разом з пропагандою здорових виховних ідей» [239, с. 307]. Учений започаткував патологічну педологію як синтез психолого-педагогічних і медичних знань про аномальну дитину.

В період 1922–1929 рр. співробітниками Одеського лікарсько-педагогічного кабінету було «обстежено всіх дітей дитячих будинків дефективної мережі й розподілено відповідно до характеру їхньої дефективності» [325].

Завідувач кабінетом соціального виховання відділу нормального дитинства Одеської досвідно-педологічної станції педагог і педолог *Сергій Лозинський* і його підлеглі займалися процесом соціалізації дітей з різними відхиленнями у розвитку, розробкою й перевіркою методів вивчення особистості дитини, дитячого колективу і дитячого комуністичного руху, здійснювали забезпечення практичної педологічної підготовки студентів Одеського ІНО; організовували педологічні курси, конференції, семінари для вчителів [367, с. 84].

Педолог уклав «Нариси з соціальної педології» (1927) [197]. Також С. Лозинський розробив програму навчальної дисципліни «Вступ до педології» для слухачів педологічних курсів [186].

Педагог, фахівець з проблем зарубіжної педагогіки та загальної історії *Артемій Готалов-Готліб* (1866–1960) у 1920-х рр. керував в Одесі найбільшим в будинком для безпритульних дітей, який носив назву «Дитяче містечко імені Комінтерну» (Додаток К) [315, с. 304]. Він розробив план загальної освіти та організації «Дитячого містечка» для безпритульних дітей; у 1920 році А. Готалов-Готліб взяв участь у створенні Одеського інституту народної освіти, де викладав всесвітню історію й історію педагогіки, керував студентським педагогічним семінаром. З липня 1926 р. професор А. Готалов-Готліб працював керівником секції організації виховання й освіти Одеського ІНО, водночас він очолював кафедру системи народної освіти та був членом Держнаукметодкому, пізніше очолив секцію народної освіти та загальної дидактики [91].

Як зазначає О. Сухомлинська, Артемій Готалов-Готліб «зробив намір соціологічного аналізу педагогічних течій, поєднав розвиток педагогічних ідей із соціально-економічними відносинами... А. Готалов-Готліб почав розглядати педагогічні фактори залежними від соціально-економічних відносин» [315, с. 305].

У працях «Первый детский городок имени Коминтерна» (1922) [241], «Детское движение, как фактор массового воспитания» (1925) [Готалов-Готліб А. Г. Детское движение как фактор массового воспитания. *Наша школа*. 1925. Вып. 1. 1925. 44 с.], «Критичні зауваження про уніфіковану систему народної освіти перехідної доби в СРСР» (1929) [Готалов-Готліб А. Критичні зауваження про уніфіковану систему народної освіти перехідної доби в СРСР. *Шлях освіти*. 1929. № 1–2. С. 12–28] учений проаналізував стан розвитку вітчизняної освіти, зосереджуючи увагу на позитивних, конструктивних моментах, застерігаючи від негативного досвіду.

2.1.3. Проблема «морально дефективного дитинства» у працях харківських педагогів, психологів, педологів

Значний інтерес у контексті досліджуваної проблеми становлять погляди *харківських педагогів, психологів, педологів*. Український педагог, психолог, педолог, керівник Кабінету соціальної педагогіки Харківської дослідницької станції Головсоцвиху *Олександр Залужний* (1886–1938) був прихильником соціогенетичного підходу в українській педології, в якому провідне місце займало вивчення соціального середовища та його впливу на дитину і дитячий колектив (Додаток Л). Він вважав, що педологія володіє єдино об'єктивним методом вивчення поведінки дитини; розробив програму вивчення дитячих колективів на основі рефлексологічних досліджень; визначив типи соціальної поведінки дітей, етапи набуття ними соціальних навичок на основі аналізу спілкування в ранньому дитинстві [303].

О. Залужний писав: «Наша педагогіка рішуче відмовляється від вивчення відірваної, абстрактної дитини та її «психології» Об'єкт її вивчення – поведінка дитини або дитячого колективу так, як вони спостерігаються нами в житті, в процесі взаємодіяння факторів оточення та біологічної структури дитини в їхньому нерозривному зв'язку» [134, с.121]. О. Залужний вважав, що саме в галузі практичної роботи з «дефективними» дітьми українська педологія досягла найбільших успіхів [131, с. 78].

У контексті проблеми дослідження інтерес ставить аналіз поглядів одного з найбільш визначних педагогів-рефлексологів в Україні – уродженця Полтавщини *Віктора Протопопова* (1880–1957) (Додаток М). Учень В. Бехтерева, завідувач кафедрою вищої нервової діяльності Харківського інституту народної освіти учений вважав педагогіку прикладною рефлексологією, був організатором лікувально-педагогічних кабінетів, одним із засновників та головним редактором «Українського вісника експериментальної педагогіки та рефлексології» – єдиного в країні періодичного друкованого органу з експериментальної педагогіки. За його ініціативи було створено першу у Радянському Союзі кафедру вищої

нервової діяльності при Харківському Інституті народної освіти, що займалася дослідженнями у галузі рефлексології та педології, а також перший в УСРР Науково-дослідний інститут клінічної психіатрії і соціальної психогігієни, пізніше реорганізований у Психоневрологічну академію [225, с. 136–137].

Співробітник кабінету соціальної педагогіки з 1924 р. В. Протопопов вивчав методологічні питання вивчення дитини й дитячого колективу, методи їх вимірювання, раціоналізацію організаційних форм. З 1925 року харківська кафедра педології була перейменована на науково-дослідну кафедру педагогіки з чотирма секціями. Зокрема, секцію рефлексології, яка вирішувала завдання, пов'язані з науковими дослідженнями у галузі педології, очолив В. Протопопов. Працівники вивчали механізми рухової діяльності дітей і формування уваги школярів, можливості використання гіпнозу у роботі з «дефективними» дітьми, проведення експериментальних досліджень у школі [269].

Як зазначає Т. Янченко, учений визначив сутність та мету рефлексології, схарактеризував методи вивчення поведінки людини, а також обґрунтовував педагогічний вплив на особистість та форми її поведінки. Виховання дитини, з точки зору рефлексології, розглядалося В. Протопоповим як організація її поведінки [367, с. 64].

У контексті аналізу поглядів педагогів, психологів, педологів досліджуваного періоду на проблему «морально дефективного дитинства» окремої уваги потребує спадщина представника класичного напрямку педології *Івана Соколянського* (1889–1960) (Додаток Н). Учений розглядав педагогіку як науку про організацію певних зумовлених форм поведінки людської особистості (або колективу) і негативно ставився до тлумачення педагогіки як науки про навчання й виховання дітей; великого значення надавав дитячому рухові, зокрема піонерській організації; здійснив педологічне вивчення соціального виховання, дитячої дисципліни. У харківський період своєї діяльності І. Соколянський став одним із засновників системи навчання дефективних дітей в Україні: він обґрунтовував необхідність застосування ланцюгової методики Павлова в навчанні (на прикладі фізично дефективних дітей).

Загальнопедагогічний процес як процес організації обумовлених форм поведінки, за І. Соколянським, містив: виховання основних, або «вихідних» звичок; виховання спеціальних звичок; виховання соціальних звичок. Під вихованням основних звичок учений розумів формування навичок з обслуговування, самообслуговування дітей, тобто поведінку в широкому значенні цього слова. Під вихованням спеціальних звичок – вивчення різних предметів у школі. Виховання соціальних звичок трактувалося як формування дитини у дусі класової боротьби. Виховання соціальних звичок цілковито покладалось на все соціальне оточення, особливо на гру, самоврядування, дитячий рух [257].

За ініціати́ви І. Соколянського в Харкові були створені лікарсько-педагогічні кабінети, які координували всю науково-практичну роботу з дефектології. Головними напрямками роботи цих кабінетів була практично-дефектологічна допомога (медична та педагогічна) дітям, їх батькам та педагогам, а також профілактична та дослідницька робота.

З 1923 року діяльність лікарсько-педагогічного кабінету тісно пов'язана з роботою Комісії, яка займалася справами неповнолітніх: співробітники кабінету вели дослідження та надавали практичну допомогу вихованцям трудових колоній у передмістях Харкова; проводили педагогічну роботу з неповнолітніми правопорушниками та злочинцями навіть у міській в'язниці. У 1924–1925 рр. за ініціати́ви І. Соколянського при лікарсько-педагогічному кабінеті було організовано дві дослідницькі лабораторії: педагогічна та рефлексологічна, науковою роботою педагогічної керував І. Соколянський [367].

У 1925 р. І. Соколянський організував у Харкові спеціальну школу-клініку для сліпоглухонімих дітей, яка була відома далеко за межами України як єдина в світі науково-педагогічна установа для дослідження виховання та навчання сліпоглухонімих дітей. Як «головний інспектор з дефективного дитинства» він розробив схему лікарського, психологічного й педагогічного листка обстеження дефективної дитини. Велику увагу вчений приділяв також роботі з учителями та вихователями щодо навчання та виховання «дефективних» дітей, організовував гуртки-семінари з проведення показових уроків.

І хоча основна заслуга І. Соколянського полягала в тому, що він створив власну оригінальну систему виховання і навчання сліпоглухонімих дітей, яка мала чітку соціально-педагогічну спрямованість і була пов'язана з рефлексологією та експериментальною медициною, допомагала дітям з вадами мовно-слухового апарату адаптуватися у навколишньому світі, розуміти його, орієнтуватися у просторі та часі, теоретична спадщина І. Соколянського є важливою для вивчення питань організації педагогічного процесу, підготовки соціально-педагогічних кадрів, що могли б ефективно працювати з дітьми, які мають ту чи іншу ваду, й з цілком здоровими дітьми. Приміром, у праці «Нещастя чи суспільне злочинство?» (1921) І. Соколянський писав: «Морально нестала дитина нещасна тому, що... така видалася на вдачу, що злонаважена по своїй натурі, то унащаднила або засвоїла собі такі негарні звички, котрі йдуть в розбіж етичним поглядом дорослих...» [306].

Для дітей з вадами зору, слуху та мови І. Соколянський вважав доцільною індивідуально-інструктивну форму навчання, для нормальних дітей – колективно-інструктивну. У закладах, де раціонально підібрано дитячі групи, він пропонував проводити навчання за бригадною формою роботи. Такий диференційований підхід до вибору форм навчання для різних категорій учнів, вважаємо, є й нині педагогічно доцільним і дає змогу оптимально використовувати навчальний час.

На нашу думку, ідеї очільника Українського науково-дослідного інституту педагогіки І. Соколянського щодо організації системи виховання та навчання дітей з вадами розвитку, теорія дитячого руху, дослідження педагогічного процесу, які учений як член редакційної колегії регулярно презентував у публікаціях в журналі «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології», мали велике значення для підготовки соціально-педагогічних кадрів, що працювали в установах як для дефективного, так і для нормального дитинства.

У контексті проблеми дослідження уваги заслуговують погляди харківської вченої – співробітниці УНДІПу *О. Мухіної* (в одних україномовних публікаціях підпис Е. Мухіна, в інших – О. Мухіна. В списку використаних джерел залишаємо

дані з журналів), що досліджувала шаблонні реакції в соціальних взаємовідносинах, які, на її думку, відіграють значну роль, оскільки «основу всякої особистості складають якраз оці шаблонні реакції на різних окремих людей і цілі колективи, що з ними в стосунки вступає ця особистість. Виявити основні типи реакції цієї особливості на ці подразники – це визначає охарактеризувати з соціального боку цього індивіда» [220, с. 38]. Аналізуючи отримані результати, О. Мухіна відзначила, що найбільший відсоток відповідей склали антисоціальні реакції (агресивні), за ними йшли реакції соціальні; найменший відсоток склали реакції асоціальні (негативістичні та індіферентні). Цікаво, що різниця в реакціях хлопців і дівчат спостерігалася не скрізь: в окремих відповідях її зовсім не було, проте в інших вона виражена досить яскраво; причому, на переконання О. Мухіної, це залежить не лише від біологічних чинників, а й від соціальних, що підтвердила різниця у відповідях учнів шкіл робітничого й інтелігентського районів. Ще одним важливим висновком дослідниці стало твердження, що в «життя учнів стали входити дитячі організації як їхні власні правові органи..., коли діти звертаються до своїх організацій, як до авторитетних органів» [220, с. 51].

Вивченню особливостей впливу соціального середовища та причин появи морально дефективних дітей, зокрема дітей-дезорганізаторів, на практиці присвячена публікація О. Мухіної «Діти-дезорганізатори» (1929) в журналі «Шлях освіти» [221]. Дослідниця пояснювала, що «вивчення дитячих колективів привело Харківський кабінет соціальної педагогіки до думки виділити окремо питання про дезорганізаторів» [221, с. 46.]. У статті авторка звернула увагу на те, що діти-дезорганізатори у більшості вивчаються з біологічної точки («здебільша тут орієнтація була на відхилення біологічне, тобто на дітей розумово-відсталіх, невропатів, епілептиків, фізично-дефективних і т. д.), а «ми ж ставимо проблему так: вивчаємо шкільні дитколективи і вивчаємо тих, хто дезорганізував роботу й поведінку колективу, а потім вже вивчаємо цих дезорганізаторів. Це принципово не одне і теж, бо не всі діти, що випадають з колективу, мають органічні, або взагалі будь-які дефекти. За дезорганізаторів ми вважаємо тих учнів, що підчас

організованого шкільного життя, підчас чи то навчальної, чи то громадської праці дитколективів, активно, чи пасивно заважають роботі, уникають, при чому це спостерігається не випадково, а систематично. Ці діти вимагають до себе великої уваги керівника і різних спеціальних виховних впливів, що далеко не завжди дають позитивні ефекти» [221, с. 47].

Дослідницею було проаналізовано анкети з 74-х шкільних груп (200 учнів, де 67 – сільських, 133 – міських). Проявами моральної дефективної поведінки було названо відволікання під час виконання певної роботи, сварки, бійки, неслухняність, лайку, упертість, ледачість, неввічливість, грубість, псування чужих речей, брехливість, гнівливість, ефективність, крадіжки, паління цигарок. О. Мухіна у публікації навела такі факти: «На першому місці стоять – незацікавленість процесом навчання, агресивна поведінка і лінощі, упертість, небажання виконувати інструкцію. Взагалі, агресивність становить найбільшу частину всіх вчинків дезорганізаторів. Цікаво відмітити, що всі ті антисоціальні вчинки, що їх виявляють дезорганізатори в школі, стосуються здебільшого не індивідуальної поведінки окремих дітей. На три чверті дезорганізатори виконують свої дезорганізаційні вчинки разом з іншими дітьми, при чому в половині випадків ініціатива належить їм» [221, с. 47].

Ученою були зібрані відомості про колективне життя морально дефективних дітей поза школою і виявлено, що «майже всі дезорганізатори бувають активними членами вуличних колективів... Діяльність цих колективів, головним чином, ігрова, але великий відсоток їх має і хуліганські нахили. Дезорганізатори деяких шкіл перебувають, головним чином, у колективах хуліганських. Роль дезорганізаторів у вуличних колективах переважно переймальна, лише незначний відсоток їх ватажує в цих колективах. Це має велике для педагога значення, бо воно вказує на те, що діти – дезорганізатори саме тут набувають своїх навичок» [221, с. 49]. Це є одним із доказів впливу на особистість дитини соціального середовища.

Вивчаючи соціальні причини появи морально дефективних дітей, О. Мухіна ґрунтовно проаналізувала сім'ю як соціальний інститут. Аналіз анкет батьків та

педагогів, здійснений вченою, засвідчив, що «вчителі й батьки не знають або дуже мало знають цих дітей... відповідні пункти анкети дуже часто залишаються без відповіді» [221, с. 50]. Нею було вивчено взаємовідносини учнів-дезорганізаторів з сім'єю та ставлення до них товаришів і педагогів у школі. На основі отриманих даних О. Мухіна зазначала: «вдома 50 % дезорганізаторів слухають батьків і допомагають їм, в 45 % випадків вони бояться батьків, особливо батька (а у сільських 48 %), грубо поводяться з усіма дорослими в сім'ї 25 %. У селянських дітей відсоток тих, що допомагають батькам вищий (70 %), але тут вищий відсоток і тих, що бояться батька. Проте батьки в 70 % незадоволені поведінкою цих дітей, звертаються до школи, жаліючись на неслухняність (50 %), грубе поводження (50 %), на нервовість, хуліганство, крадіжки, негативне ставлення до навчання і т. д.» [221, с. 50].

Експериментальним шляхом О. Мухіна з'ясувала, що основними засобами впливу у боротьбі з поведінкою дезорганізаторів, які вживають батьки, були бійка, поради, бесіди, а у 17 % випадків – ніяких. Батьки вживали й інших заходів, як-то: позбавлення розваг, речей, лікування тощо, але це лише в незначному відсоткові. Успішністю та поведінкою дезорганізаторів далеко не всі батьки цікавилися (у місті 33 %, у селі 43 %). Решта батьків або зовсім не цікавилися успішністю своїх дітей, і взагалі нічим в їх житті, або цікавилися лише годуванням їх, одяганням, приладдям для школи й т. ін. [42].

Натомість педагог, шукаючи ефективних заходів, випробовує всі, що має. Але основні з них такі: бесіди й розмови, вплив через органи самоврядування, виклик батьків, ізоляція, далі йдуть такі, як тимчасове виключення, лікування і т. п., але в незначній кількості відсотків. У селі вчитель частіше викликає батьків і значно рідше впливає через самоврядування.

О. Мухіна зауважувала, що «всі ці факти батьківських та шкільних заходів свідчать про те, що методи впливів здебільшого невірні і навіть шкідливі. Слід значно глибше підійти до всіх факторів життя учнів-дезорганізаторів, щоб знати ті заходи, що дадуть позитивніші результати» [221]. Для того, аби краще зрозуміти поведінку дезорганізаторів, нею було зібрано відомості про їхнє

колективне життя поза школою. З'ясувалося, що майже всі вони є активними членами вуличних колективів, переважно входять до груп дітей, старших від них за віком. «Діяльність цих колективів, – зауважувала авторка, – головним чином ігрова, але великий відсоток їх має і хуліганські нахили. Дезорганізатори деяких шкіл перебувають головним чином у колективах хуліганських. Роль дезорганізаторів у вуличних колективах переважно переймальна, лише незначний відсоток їх ватажує в цих колективах. Це має велике для педагога значення, бо воно вказує на те, що діти-дезорганізатори саме тут набувають своїх звичок» [221, с. 49]. О. Мухіна зазначала: «Звернімо увагу на родинний стан дітей-дезорганізаторів. 32 % з них напівсироти, при чому в два з половиною рази частіше нема батька і є лише мати, тобто напівсирітство якісно і кількісно дезорганізаторів носить другий характер, як взагалі у дітей. Кількість членів сім'ї досить велика, 4–5 членів 60 % у міських і 33 % у сільських, 6–7 членів 23 % у місті і 30 % у селі. Матеріальна забезпеченість недостатня. В 47 % дітей міста і 41 % села недостатнє харчування. Санітарно-гігієнічні умови, в яких живуть дезорганізатори такі, що лише 34 % дітей міста і 28 % дітей села мають окреме ліжко або, краще сказати, сплять окремо, бо здебільшого це не ліжко, а підлога, піч, скриня і т. д. Охайність у квартирі, та одягу і білизни спостерігається лише в 45 % учнів міста та 50 % села» [221, с.51]. До всіх цих негативних чинників О. Мухіна додавала те, що «в сім'ях дезорганізаторів між дорослими систематично трапляються лайки та сварки (у місті 40 %, на селі 58 %): бійки (15 % у місті, 20 % на селі), пияцтво, розпутство та азартні гри (11 % у місті, 29 % на селі). При такому стані було б дивно, коли б дитина не виявляла тих негативних рис, які ми спостерігаємо в найяскравішій формі у дезорганізаторів» [221, с. 51].

На думку О. Мухіної, діти-дезорганізатори – це здебільшого діти з великою, але малосформованою й малонормованою активністю. У відповідних умовах вони з дезорганізаторів стають організаторами. Свої звички вони переймають від старших дітей на вулиці або в несприятливих умовах домашнього життя, що зазвичай у них є гіршими, ніж у решти дітей. Батьки й педагоги знають цих дітей

дуже мало, й переважно з негативного боку. Ті заходи впливу, які вони вживають щодо них, – переважно непедагогічні і тому не дають якихось конкретних позитивних наслідків. Щоб зробити з цих дітей корисних членів суспільства, потрібно мобілізувати навколо цієї проблеми не лише увагу педагогів, а й широких громадських кіл [221, с. 51–52].

2.1.4. Проблема «морально дефективного дитинства» у працях учених Катеринославщини

У контексті проблеми дослідження заслуговують на увагу погляди завідувача Катеринославського (Дніпропетровського) лікарсько-педагогічного кабінету професора *Іллі Левінсона* (1882–?) [36].

Досліджуючи психічний і фізичний розвиток дітей дошкільного та шкільного віку м. Катеринослава, зокрема й дітей-сиріт, І. Левінсон дійшов однозначного висновку про те, що далеко не всі діти потребують медичної та психіатричної допомоги. Чимала їх кількість у силу ситуації, яка існувала у суспільстві, стали жертвами безладу й насилля та потребують цільового й системного педагогічного впливу. Так, виступаючи на II-му Всеукраїнському з'їзді Охорони материнства і дитинства (1921 р.), у доповіді «Трудные в педагогическом отношении дети» учений зосередився на таких соціальних явищах, як сирітство та безпритульність, що набули масового характеру після війни. При цьому діти вже мали повсякденні навички самостійного вирішення питань життєдіяльності завдяки жебрацтву, проституції, крадіжкам тощо. Тобто в суспільстві сформувалася так звана «армія важких дітей» [185]. «Важкі» в педагогічному сенсі – це неповнолітні діти, які асоціальною поведінкою (грабежі, вбивства, насильство) створювали нестерпні умови для оточуючих [36].

І. Левінсон, аналізуючи матеріали кримінальних справ неповнолітніх дітей, причетних до злочинів, зробив висновок, що багато дитячих правопорушень здійснювалося на підґрунті голоду. У праці «Детские правонарушения на почве голода» (1922) учений зазначав, що такі правопорушення, як побутові крадіжки,

на 60-80% можна кваліфікувати як рефлекторні прояви самозахисту дитини. Педолог наводив жахливі факти про те, що серед асоціальних дій підлітків зустрічалися навіть випадки людоджерства [183]. На прикладі 15-літнього Івана Драгана він простежив соціальну обумовленість моральної дефективності дитини, що стала на злочинний шлях: «Професією його батька був забій тварин, він пив багато горілки, а останнім часом за рахунок збережень голодуючої сім'ї. Батько був жорстокий, особливо в нетверезому вигляді. Іван з 8 років пас тварин, в'язав снопи, а з 10 років допомагав батьку в забої тварин, «трохи» вчив буквар, але все уже забув; друзів у нього немає: навіщо вони йому, коли він голодний; навіть сестри (13 і 18 років) – і ті ображали: «самі гуцу із затірки з'їдають, а мені дають лише воду, а на Великдень самі чай з хлібом п'ють, а мені нічого не дають». Він – набожний, ходить до церкви, знає кілька молитов, вивчених у школі, вірить в Бога, жаліє жебраків і тварин. Але після Паски батьки йому сказали, щоб «ішов куди хочеш», вказавши навіть напрямом: «Полтавщина» (там хліб є). Іван попросив грошей на дорогу, але його побили. Дві неділі Іван, запухлий від голоду, думав на злочин, який малювався йому так: «Скоріше усіх убити і піти». Одного дня, приготувавши сокиру звечора, він, «поспавши годину», вирішив усіх зарубати. Однак батько з вісімнадцятилітньою сестрою поїхали напередодні. Відтак, він наніс удар сестрі і вбив матір. Далі він пояснив, що, якби не пішов би до Полтави, то повернувся б і їх з'їв би.... На запитання «Кого?», хлопчик сказав про матір і пояснив, що «в сусідньому селі хлопець труп з'їв, а він би не їв труп, а «матір була здоровою». Після дводенного перебування в Єкатеринославському реформаторіумі він сказав, що «я невеликий злочинець, бо я ще малолітній, можу робити все, що хочу» [183, с. 199-200].

Педолог здійснив медико-психологічну характеристику Івана: з боку черепно-мозкових і спинальних нервів відхилень нема, закритий у собі, тримається осторонь, але на запитання лаконічно відповідає; поділити 35 на 7 не може; увага нестійка при роботі за протоколами Россолімо, не розуміє зміст картинок, піддається впливу; сповільнена комбінаторна здатність. Відтак, зауважував лікар, «Іван – суб'єкт з важкою спадковістю (батько – алкоголік, мати

– слабка і хвороблива жінка), але вирішальну роль відіграло його виняткове за стражданнями дитинство з побиттям, голодуванням і всякими приниженнями у сім'ї.... У цьому випадку маємо яскраво виражений важкий дегенеративний психоз у «малоцінної особистості», виснаженої голодуванням, схильність до антропофагії була наслідком високої піддатливості суб'єкта» [183, с. 200].

Аби довести значний вплив соціального чинника на прояв морально дефективної поведінки, навіть злочинів, Ілля Левінсон розглянув ще один приклад: «Єфіменко Григорій, уродженець міста Нікополь, 13 років, круглий сирота (син алкоголіка, що замерз під Нікополем минулого року). Проживає разом зі своєю сестрою Євдокією, 11 років, голодуючи. Особливо голод їх мучить після продажу решти речей, що лишилися після батьків... Григорій працював у пекарні, але вона зачинилася. Рідко-рідко хтось подавав їм окрайчик хліба. Якось до них попросився заночувати старий чоловік, що виявився знайомим батька. У нього, як він сказав, «у багажі всього 5 фунтів борошна, кілька картоплин і трохи грошей». Коли всі полягали спати, а голод примушував Григорія страждати і він намагався непомітно взяти кілька картоплин. Чоловік прокинувся і грубо відігнав дитину. Голод ще дужче почав мучити хлопця і він схопив праску і вдарив чоловіка, далі ще й затягнув петлю на шиї, аби впевнитися, що той мертвий. Далі вони з сестрою зготували галушки з борошна, але, коли стали їсти їх, то хлопець відчув муки сумління, відіслав сестру до сусідів, щоб розказати про скоєне» [183, с. 201]. Знову ж таки знаходимо характеристику дитини-злочинця: «різко кахектичний суб'єкт з крайнім занепадом сил і набряком ніг від голоду, судорожно починає плакати під час розповіді, коли доходить до моменту, коли він їв галушки («Шкода мені старого». «Навіщо я його убив?»). Учений зробив висновок, що «незважаючи на важку дегенеративну спадковість (син алкоголіка), він – більше жертва страшного лихоліття, ніж справжньої душевної хвороби. Це був «психоз голоду», що був ледь не «побутовим явищем» того часу»» [183].

Педолог І. Левінсон обґрунтовував необхідність вивчення правопорушень на ґрунті голоду психіатром-педологом і педагогом-дефектистом, оскільки психоневроз виснаження спричиняв вияв таких рис жертви, які, певно, ніколи не

проявилися б; голодування ослаблює опір дитячої психіки і значно пришвидшує душевні хвороби.

Автор рекомендував створення спеціальних етичних установ для етично збочених дітей, жертв вулиці і хаосу соціального життя, які «зможуть пробудити в дитячій душі витіснені або ж недорозвинені соціальні емоції, при цьому метою виховання знедоленого і здичавілого підлітка має бути викорінення наспіваного оточуючим середовищем лейтмотиву поведінки злочинця.... Лише тоді, при одночасному оздоровленні усього нашого життя, життя дорослих, можна буде здійснити заповітну мрію усіх відданих нашому дефективному дитинству громадян і лише тоді можна буде «повірити, що людина торкнеться людини, і наша духовна атмосфера зміниться» [183, с. 202].

Під керівництвом І. Левінсона у 1922 р. було утворено Катеринославський лікарсько-педагогічний кабінет (з 1926 р. – Дніпропетровський), яким він керував понад десять років. За результатами діяльності й досліджень завідувачем кабінету І. Левінсоном було видрукувано низку праць, як-то: «Опыт экспериментально-рефлексологического исследования дефективного детства и его педологическое обоснование я» (1928), «Досвід систематизації навичок, що зв'язані з процесом самообслуговування розумово-дефективних дітей» (1928), «Дніпропетровський Лікарсько-Педагогічний Кабінет» (1929) [190; 184; 188].

Основними напрямками роботи Дніпропетровського лікарсько-педагогічного кабінету впродовж 1922–1929 років І. Левінсон вважав:

- дослідження дитинства (І. Левінсон зазначав, що необхідно «паралельно обстежувати дітей з установ дефективного дитинства і нормального дитинства для порівняння особливостей їхнього розвитку», а також «з сімей «труделементу» для розподілу їх у нормальні та дефективні дитячі будинки»);

- психотехнічні дослідження, важливість яких, на думку І. Левінсона, була обумовлена промисловою орієнтацією краю, а відтак значною потребою у робітничих кадрах;

- проведення педологічних консультацій з проблем поведінки, навчання, виховання та розвитку дітей, зокрема для батьків – «членів профспілок та селян з округи».

- поширення педологічних знань серед педагогів та інших фахівців, які працювали з дітьми [188, с. 148–149].

Як зазначає Т. Янченко, аби набути кваліфікацію дефектологів, випускники педагогічних і медичних закладів вищої освіти проходили однорічне стажування при лікарсько-педагогічному кабінеті, під час якого слухали лекції з анатомії, фізіології, дефектології, педології, педіатрії, проводили педологічні дослідження та проходили практику в установах «дефективного» дитинства [367].

У 1923 р. на з'їзді з психоневрології у Москві І. Левінсон зробив доповідь «До психоаналізу етичних емоцій у дітей-правопорушників» [189]; у 1924 р. на Всеросійському з'їзді з експериментальної педагогіки та педології у Петрограді інтерес у присутніх викликала доповідь ученого «Антропометричні особливості сучасного дитинства», що стала результатом дослідницької роботи усього колективу лікарсько-педагогічного кабінету [187].

З 1925 р. І. Левінсон, маючи стаж викладання 18 років, почав науково-педагогічну діяльність в Катеринославському інституті народної освіти. Результатом викладацької роботи стало написання не лише нових наукових праць, а й навчальних посібників. Одним з найбільш відомих є навчальний посібник «Основи науки про поведінку. Курс лекцій для студентів педвузів» (1928), надрукований в Дніпропетровському інституті народної освіти накладом 2000 примірників [191]. Примітним є те, що анонімний рецензент у часописі «Шлях освіти» у 1929 р. так оцінив цей посібник І. Левінсона: «...трактування поведінки як соціально-біологічного явища, обумовленого соціальним оточенням у кожному акті її вияву, показує, що автор стоїть на вірних позиціях. Велика ерудиція автора як у питаннях психології, рефлексології, педагогіки, так і філософії є одним з головних плюсів даної праці. Найбільш характерно для даної роботи – це те, що вона вийшла в Україні. В УСРР було проведено глибоку методологічну ревізію науки про поведінку «важкої» дитини та дитини ранніх періодів розвитку, а

головне – не лише щодо генетичного вивчення її на рефлексологічних підставах, але й що до радикального перегляду та зміни самих форм соціально-педагогічного процесу. А це показує, що в нас в Україні наукова думка в цій галузі розвивається й на досить науково апробованому матеріалі для деяких педагогічних висновків, та нам відомо, що й сам автор своєю науково-педагогічною роботою в Дніпропетровську вносить цінний доробок у науково-педагогічну думку УРСР. Думка ця набула у процесі свого розвитку певної своєрідності та оригінальності й складає зараз певний науково-педагогічний напрям, який очікує велике майбутнє. Праця проф. І. М. Левінсона знаменує собою той період у розвитку українського напрямку в науці про поведінку та в науці про організацію цієї поведінки, коли вже цей напрям набрав досить сил і можливостей, щоб вийти на широкі шляхи, стати до боротьби за своє визнання, стати зброєю в руках педагога» [366].

Обстежуючи психічний і фізичний розвиток дітей дошкільного та шкільного віку м. Катеринослава, зокрема й дітей-сиріт, дослідник дійшов однозначного висновку про те, що далеко не всі діти потребують медичної та психіатричної допомоги. Лікар зробив висновок, що значна кількість морально дефективних дітей є результатом ситуації, яка створилася в суспільстві, а, відтак, стали жертвами безладу й насилля та потребують цільового й системного педагогічного впливу.

У статті «Детские правонарушения на почве голода» педолог стверджував, що дитячі правопорушення як проблема є актуальною не лише у сфері дефективного дитинства, а й значно ширше. Ілля Мусійович визнавав, що дуже складно врахувати усі чинники появи морально дефективних дітей, однак зробив висновок, що першопричиною є «недорозвиття у дітей нормальних для дорослої людини захисних рефлексів, базоване на дефектах асоціативних шляхів і гальмівних центрів» [183, с.193]. Окрім того, «додайте до цього розвал соціальних зв'язків недалекого минулого, бездоглядність, слабкість роботи в наших школах, вплив угруповань патологічних однолітків – і ось, в умовах хронічного недоїдання, що стало звичним в останні роки, перед вами передчасно зістаріла фігура нещасливого підлітка, з печаткою соціального відторгнення і здичавіння, з

тими формами «психоневрозу виснаження, які нещодавно виділив проф. А. Грибоедов і який, як показує досвід, вражає ще більшою мірою дітей декласованих шарів суспільства, ніж «звичайних дітей вулиці» [183, с. 193]. Свою думку він аргументував твердженнями українського педагога, професора Інституту народної освіти Василя Арнаутова: «Динаміка стихії від голоду, на фоні спустошення душі підлітка, що не може впоратися з непосильною і для багатьох дорослих задачею переоцінки усіх цінностей, – стає більш зрозумілою»; вченого-дефектолога, доктора наук, професора Адріана Владимирського: «В черзі надзвичайно малих величин відбувається забруднення дитини – накопичується чорна павутинка в душі і безлад всередині...Це – духовно ображені нами, дорослими, «принижені і ображені» діти – армія бездоглядного дитинства» [183, с. 193]; лікаря Натана Оппенгейма: «Скалічено тіло за звичай означає і скалічену душу, а тіло, що погано харчується, не йде поруч з світлим нормальним інтелектом і моральним розвитком» [183, с. 198].

Морально дефективних дітей він вважав «егоїстами за суттю, з повною відсутністю усвідомлення суспільних інтересів і прав ближнього» [182, с. 151].

Відтак, правопорушення ним кваліфікувалися як рефлекторні прояви самозахисту дитини від соціального середовища. Учений доводив необхідність використання специфічних лікарсько-педагогічних методів для вирізнення дітей з відхиленнями у психосфері з метою її компенсаторної корекції, а також для глибокої індивідуалізації виховних впливів, аби сприяти розвитку таких осіб уваги та моральних почуттів, пригніченню егоїстичних бажань, систематизації рухової сфери, формуванню трудових навичок [182, с. 160–162].

Таким чином, І. Левінсон під час роботи керівником Дніпропетровської досвідно-педологічної станції, викладачем ДІНО не лише здійснював теоретико-емпіричні дослідження (вивчення негативних наслідків війни, їх відображення на фізичному та психічному здоров'ї дітей, вивчення стану ендокринно-вегетативної системи в дефективних дітей; зіставлення цього матеріалу з іншими властивостями конституції та поведінки дітей; експериментальне дослідження рефлексології особистості й колективу; удосконалення техніки рефлексологічного

профілювання, рефлексотерапії енуретиків та онаністів у роботі й ін.), а й вирішував практичні завдання освіти та соціального виховання (профілактика бездоглядності, українізація школи); здійснював педологічні та психотехнічні обстеження дітей; сприяв набуттю лікарями та педагогами фаху дефектологів; проводив роботу з батьками дітей, спрямована на популяризацію педологічних знань.

Здійснений аналіз уможливив представити погляди педагогів, психологів, педологів на проблему «морально дефективного дитинства» відповідно до регіонів України і специфіки педагогічних й педологічних шкіл досліджуваного періоду.

2.2. Проблема «морально дефективного дитинства» у педагогічній спадщині А. Макаренка

З метою представлення усебічного аналізу поглядів педагогів, психологів, педологів досліджуваного періоду на проблему «морально дефективного дитинства» необхідним вважаємо аналіз педагогічної спадщини видатного українського педагога *Антоніа Макаренка* (1888–1939) (Додаток П), який ґрунтовно проаналізував причини виникнення «морально дефективного дитинства», суспільно-педагогічні норми соціального захисту й допомоги безпритульним і бездоглядним дітям, визначив напрями формування моральних установок важких дітей в умовах колективу і обґрунтував дійсні причини порушень взаємозв'язку між особистістю та суспільством [38].

Відомий німецький дослідник спадщини педагога Г. Хілліг, українські дослідники Н. Дічек й М. Окса завдяки зміні методології педагогічної персоналістики здійснили максимально об'єктивний ретроспективний аналіз гуманістично орієнтованої і суспільно спрямованої педагогічної діяльності А. Макаренка у контексті розв'язання проблеми так званого «морально дефективного дитинства» у 1920-ті роки у реаліях українського освітнього простору [356; 115].

Вважаємо, що аналіз поглядів А. Макаренка на проблему «морально дефективного дитинства» необхідно здійснювати в нерозривній єдності з аналізом його соціально-педагогічного досвіду у контексті суперечливої суспільно-педагогічної дійсності саме досліджуваного періоду, позаяк тлумачення спадщини педагога і його самого як особистості у період російсько-української війни є вкрай контрверсійним. При цьому в основу аналізу покладено методологічні засади такого тлумачення, запропоновані Н. Дічек у праці «Англомовна макаренкіана у ХХІ столітті: стан і методи інтерпретації» (2018) [111].

Після громадянської війни величезна кількість сиріт, безпритульних дітей зумовила створення в країні закладів – дитячих будинків, колоній, комун й ін., у яких збирали сиріт, безпритульних і юних правопорушників. Одним з таких закладів стала створена у серпні 1920 р. у селищі Триби під Полтавою дитяча виховна установа інтернатного типу, яку вже у вересні очолив педагог з 15-річним учительським досвідом – Антон Семенович Макаренко. Дитячий заклад мав назву «Основний дитячий будинок для морально-дефективних дітей № 7» [256, с. 6] або «Колонія для морально-дефективних дітей» [там само, с. 30]. Заклад підпорядковувався Головоцвиху Наркомосу УСРР і офіційно був розрахований на 30 колоністів. В «Педагогічній поемі» Антон Семенович стосовно назви закладу писав: «У той час нас називали морально дефективними. Але для сторонніх світів остання назва мало підходила, тому що від неї занадто «несло запахом виховательського відомства» [208]. Неповнолітні правопорушники в той час вважалися «морально дефективними» і це поняття було широко вживаним, однак А. Макаренко використовував його вкрай рідко. Як стверджують Г. Хілліг і М. Окса, здійснений ними аналіз великого масиву джерел доводить, що педагог офіційно використав поняття «морально-дефективні» усього двічі у своїх доповідних записках про реорганізацію роботи підвідділу соціального виховання Полтавського губернського відділу народної освіти, складених у червні 1920 р., коли він тимчасово працював в апараті губнаросвіти [356]. За цими документами учені зробили висновок, що в «секції охорони дитинства існувала підсекція

розподільних і попереджувальних установ, перед якою ставилося наступне завдання: «організація реформаторіума й будинку морально-дефективних дітей». Реформаторіум – установа для правопорушників вищого щабля – пізніше перейшов у ведення Нарюсту» [356].

Передбачаючи підхід «навішення ярликів», педагог вже на початку 1920-х рр. зрозумів, що терміни «дефективні», «безпритульні», «правопорушники» залишаються клеймом, і тому настійно вимагав «повної відмови» від них в офіційному обігу. Директор колонії доклав чимало зусиль, доводячи керівництву, що неповнолітніх злочинців, з яких переважно й складався колектив закладу, не можна вважати «дефективними» або «аномальними» людьми, бо вони звичайні діти, головна особливість яких – «відсутність здорового соціального досвіду» [205, с. 17], але вони також мають таланти і здібності до праці, творчості, прагнення щастя.

Практично через два роки, весною 1922 р. А. Макаренко все ж домігся вилучення з назви свого закладу терміну «морально-дефективні» і перейменування його у Дитячу трудову колонію та присвоєння їй імені Максима Горького [256, с. 49].

Працюючи з різними категоріями безпритульних дітей, А. Макаренко, як і педологи, вважав протиправну поведінку неповнолітніх результатом «формуального впливу середовища», однак широкий спектр можливих механізмів коректування впливу «середовища» він, на відміну від педологів, обмежував винятково педагогічними прийомами. Педагог вважав, що виховання особистості необхідно починати відразу в колективі, грамотно використовуючи механізми групового тиску колективу на особистість [219].

Педагог був активним противником теорії й практики «морально дефективного дитинства». У березні 1923 року в другій книжці полтавського журналу «Новими стьобаннями» («Новими стежками») у статті «Досвід освітньої роботи в Полтавській трудовій колонії імені М. Горького» він писав, що до очолюваної ним колонії з усієї Полтавської губернії збирають «найбільш занедбаний дитячий елемент, занедбаний однаково і у виховному відношенні, і в

галузі знань», але «було б великою помилкою думати, що ця занедбаність синонімічна моральній або розумовій дефективності. Дворічний досвід роботи в колонії саму проблему моральної дефективності змушує розглядати з деяким сумнівом» [204].

Підтверджуючи наявність у вихованців нездорового, у вищому сенсі «дефективного» соціально-морального досвіду..., який, з одного боку, пояснює суспільно нездорову мотивацію вчинку», Антон Семенович зауважував, що цей досвід, з іншого боку, зазвичай «пов'язується з особливо тонкою чутливістю саме в сфері відносин морального порядку» [206, с. 18].

У період своєї роботи в Полтавській колонії для «дефективних» педагог дійшов висновку про те, що «...основним завданням колонії є подолання нездорового соціально-морального досвіду минулого. Це досягається... шляхом організації прогресуючої громади...» [207, с.31].

На Першій Всеукраїнській конференції дитячих містечок і колоній, організованій Головоцвухом НКП, яка проходила 30 вересня – 3 жовтня 1926 р. на базі Першого одеського дитячого містечка ім. III Інтернаціоналу А. Макаренка, який привіз із собою делегацію з педагогів і вихованців колонії, виступив з доповіддю «Організація виховання важкого дитинства» [209].

Інспекторка НКП В. Дюшен у статтях про цю конференцію (Шлях освіти, 1926, № 11 і Друг дітей, 1926, № 8-9) відзначала, що виступ А. Макаренка був «кращою доповіддю, яка найбільш оживила конференцію, й викликала живий обмін думками» [210, с. 297.].

Педагог у своїй доповіді переконував в необмеженій силі виховної роботи: він вважав, що ніяких особливих правопорушників не існує – є люди, які потрапили у важке становище. Вважаючи незадовільними для педагогічної практики існуючі на той час класифікації важких дітей, він відзначав, що «типологія важкого дитинства незадовільна, останні пропозиції Залкінда й Бельського мало придатні для практичної роботи» [209]. Натомість, А. Макаренко пропонував брати за основу класифікації правовий, а не етичний або факторний підходи, при цьому зауважував, що «класифікація можлива лише після

попереднього масового спостереження та запису» [209, с. 53]. Директор колонії у своїй доповіді наголошував, що в роботі з важкими дітьми головною є проблема взаємин дитини з людьми, які її оточують. Тому для кожного педагога надзвичайно важливо в процесі виховання подолати відносини між особистістю й колективом, які склались неправильно [209].

А. Макаренко стверджував, що хоча Полтавська колонія й називалася в офіційних документах колонією для «дефективних», помилково вважати її вихованців дійсно дефективними [206, с. 18]. Запущені безпритульники відрізнялися низьким рівнем знань і виховання або соціальної культури. У них панували переконання, що «робота дурнів любить», «на наш вік дурнів вистачить». Головна їхня особливість – це відсутність здорового соціального досвіду й наявність «дефективного» соціально-морального досвіду. Саме «цей досвід ... пояснює соціально нездорову мотивацію вчинку ...», – вважав педагог.

Він заперечував саме поняття дефективності в середовищі особистості, а заявляв про існування «дефективних взаємин між особистістю й суспільством» [209, с. 53]. На думку А. Макаренка, дефективність взаємин зумовлена трьома типами мотивів: 1) мотивація привласнення (безпосереднє привласнення, потреба, жебрацтво, опосередковане привласнення); 2) мотивація переважання (неорганізована та організована перевага); 3) мотивація відособлення (мотивація початкового егоїзму, мотивація свободи особистості) [209, с. 54]. Внаслідок цього дефективність проявляється у правопорушенні, недисциплінованості, асоціальній поведінці. Характерні особливості важкого вихованця формуються як відгук та компенсаторна реакція на життєві обставини, з якими зустрічається дитина. Однак будь-яка така дитина, окрім негативних особистісних якостей, має і велику кількість позитивних особливостей.

Домігшись відмови від використання терміну «морально дефективний», він згодом домігся і відмови від зазначення у назві установи вислову «для малолітніх правопорушників», який А. Макаренко вважав «ганебним тавром» для дитини [243, с. 158]. У «Педагогічній поемі» (1931) в розділі «Характеристика первинних потреб» А. Макаренко у зв'язку з труднощами одержання доброякісного

харчування для вихованців іронічно писав: «Іноді нам вдавалося робити такий сильний натиск, що ми починали одержувати навіть м'ясо, копченості й цукерки, але тим сумніше ставало наше життя, коли виявлялося, що ніякого права на цю розкіш дефективні морально не мають, а мають тільки дефективні інтелектуально» [208, с. 20].

Під час керування колонією педагог обстоював власне бачення підходів до перевиховання колишніх юних злочинців, в основі якого лежало «правило не цікавитися минулим хлопців» [243, с. 161]. Причому мова йшла про недоцільність вивчення історії життя і злочинних нахилів кожного підопічного, а не його особистісних особливостей. А. Макаренко дійшов висновку: перековування, виправлення дуже запущених характерів не повинне відбуватися тільки еволюційно, упродовж тривалого часу. Запущена, «дефективна» свідомість, на його думку, це не дефективність особистості, а дефективність соціальних явищ, соціальних відносин, тобто це зіпсовані взаємини між особистістю й суспільством. У цій масі конфліктних зіткнень особистості й суспільства еволюція приводить до еволюції дефективної активності особистості. Ізолювати особистість з відносин із суспільством неможливо, можна уявити собі тільки еволюцію ставлення. «Але якщо ставлення на самому початку вже дефективне, якщо воно у відправній точці уже зіпсоване, то завжди є страшна небезпека, що еволюціонувати і розвиватися буде саме ця ненормальність, і це буде тим скоріше, чим особистість сильніша, тобто чим більш активною стороною вона є в загальній картині конфлікту. Єдино вірним в такому випадку – не оберігати це дефективне ставлення, не дозволяти йому рости, а знищити вибухом, підірвати» [208, с. 458.].

Під «вибухом» А. Макаренко розумів миттєвий вплив, що перевертає всі бажання людини, усі її прагнення. Це може бути у випадках, коли конфлікт особистості й суспільства дійшов «до останньої межі...» [там само]. Педагог застерігав, що вибуховий маневр – справа дуже болюча, педагогічно важка, у ньому є небезпечний момент, який може відштовхнути від методу «вибуху» прихильників тільки еволюції в перевихованні, «але позиція цих прихильників не

більш вдала, ніж позиція лікаря, що відмовляється від операції виразки шлунку, в надії на еволюцію хвороби, тому що еволюція хвороби є смерть» [208, с. 459].

Педагог стверджував, що технологія здійснення методу «вибуху» повинна бути ретельно продуманою. Антон Семенович Макаренко проаналізував основу такого «вибуху»: можливість і необхідність швидких якісних змін в зростаючій особистості за допомогою концентрованого, активного морально-психологічного емоційно-насиченого впливу на особистість у цілому. В колективі ніколи не бувають тільки одні дефективні відносини, підкреслював він, їх завжди буває дуже багато, різних ступенів конфліктності. Було б фізично неможливо вирішити всі ці конфлікти, возитися з ними, вивчати й доводити до вибухів. Звичайно, у такому випадку все життя колективу перетворилося б в суцільну тріскотню, нервову гарячку, і користі від цього було б дуже мало. Найменше колектив потрібно нервувати, хвилювати й стомлювати. А. Макаренко завжди обирав із загального ланцюга конфліктних взаємин самі яскраві, переконливі, для всіх зрозумілі. Руйнуючи їх вщент, руйнуючи саму їх підставу, колективний протест набував такої потужної сили, що залишитися осторонь не могла жодна людина. Ця лавина захоплює дуже багатьох вихованців, що також мають дефективні взаємини. Ці люди в порядку детонації переживають одночасно власні місцеві вибухи. Підкоряючись емоційному впливу колективного руху, вони дійсно підривають у собі дуже багато уявлень, і на їхнє місце стають нові образи, уявлення, факти власної участі в колективі, у його русі, перші елементи гордості й перші відчуття власної перемоги [208, с. 458-459].

Говорячи про технологію «вибуху», А. Макаренко переконував, що «вибуху» повинна передувати ретельна підготовча робота еволюційного характеру, тому що сам «вибух» ще не змінює вихованців докорінно, а лише емоційно готує їх до сприйняття нових моральних цінностей, тривала виховна робота має здійснюватися й після «вибуху», забезпечуючи позитивний розвиток особистості в колективі [208, с. 505].

Зрештою, в результаті практичної діяльності А. Макаренка концепція «морально дефективних дітей» розвалилася сама собою, коли він довів, що

«моральна дефективність» – це передусім порушення відносин дитини із середовищем існування, результат неправильних педагогічних методів і впливів, і в здоровому середовищі з сильним, дорослим і турботливим лідером, з чіткими і якими правилами, з працюючою системою самоврядування більшість дітей починають поводитися цілком пристойно [95].

Як стверджує Н. Дічек, «усупереч панівним поглядам, А. Макаренко відстоював не диференціацію дітей-правопорушників за скоєними злочинами чи за ступенем їхньої тяжкості, а ідею віддиференціювання дітей від їхнього кримінального минулого засобами згуртування у ході колективної продуктивної трудової діяльності [110, с. 20].

Природніми педагогічними висновками, які зробив А. Макаренко на основі аналізу дефективності відносин, були такі: завдання вихователя – відновити нормальні відносини між особистістю й суспільством [38]. Головним виховним засобом він вважав колектив, який формується у виробничих умовах.

Здійснений аналіз дає змогу зробити висновок, що погляди Антона Семеновича Макаренка на теорію «морально дефективного дитинства» й значення його соціально-педагогічних ідей виходять за межі чисто педагогічного поля, вони можуть стати орієнтирами в розв'язку сучасних соціальних, економічних, правових, управлінських, а не лише педагогічних проблем нашого суспільства.

Висновки до другого розділу

У розділі задля структурної систематизації погляди вітчизняних педагогів, психологів, педологів досліджуваного періоду на проблему «морально дефективного дитинства» схарактеризовано у контексті діяльності регіональних наукових шкіл і напрямів діяльності педагогічних шкіл.

Педагогічна думка Київщини представлена поглядами І. Сікорського, П. Блонського, А. Владимирського, С. Ананьїна, Я. Рєзніка, Я. Чепіги, О. Дорошенко. З'ясовано, що І. Сікорський здійснив новаторський внесок у

розвиток ідей про виховання дітей з аномаліями психофізичного розвитку. Він описав дітей, які вирізнялися серед однолітків зовнішніми виявами своїх індивідуально-психологічних особливостей, як-то: соціально негативними вчинками, агресивністю, моральною черствістю, жорстоким ставленням до оточення, а також зниженою здатністю до навчання. Визнання педагогом існування цієї групи дітей – важких у виховному відношенні – сприяло активізації зусиль щодо розробки й застосування ефективних психолого-педагогічних методів впливу, спрямованих на посильний розвиток дітей.

Відомий педолог П. Блонський причини «моральної дефективності» пояснював тими соціокультурними умовами, у яких росла дитина. Він вважав, що моральна дефективність – це легка розумова відсталість: «легка – це значить, виражаючись технічно, не медична, не клінічна, але педагогічна». На його переконання, морально дефективна, безпритульна дитина – імморалик – це найчастіше не хвора, а просто педагогічно запущена дитина, настільки запущена, що в неї ще немає такого розумового розвитку, який потрібно для усвідомлення соціально-моральних відносин і норм й правильного орієнтування в співіснуванні. Педолог вважав теорію «моральної дефективності» дуже шкідливою, оскільки вона благословляє педагога на бездіяльність, без усякої підстави, тоді як таку дитину треба виховувати як здорову запущену дитину.

Своєю чергою, А. Владимирським було досить ґрунтовно проаналізовано проблему «дефективного дитинства» з різних позицій; він вважав «дефективних» дітей «випалими» з колективу, або ж «трудними для виховання дітьми». Педолог розробляв методи навчання і виховання «дефективних» дітей, яких вважав «категорією індивідуального виховання»; створював систему підготовки кадрів для мережі установ дефективного дитинства.

Суттєвий внесок у теорію і практику вивчення проблеми «морально дефективного дитинства» здійснили представники *одеської педологічної школи*, зокрема працівники Одеського педологічного інституту, Одеського інституту народної освіти, кафедри педології (Є. Шевальов, Є. Шевальова, М. Тарасевич, С. Лозинський, А. Готалов-Готліб). Одеський лікар М. Тарасевич, зазначаючи, що

ще до недавнього часу вважалося, що причини дитячої дефективності криються у спадковості, писав: «тепер науково доведено, що причини ненормальності дитини полягають не в її особистості, а в оточуючих її умовах». Він перший (раніше за Л. Виготського) підняв питання про існуючі класифікації дітей з порушеннями розвитку, позаяк «питання про дитячу дефективність набуло державного значення». М. Тарасевич запропонував власну класифікації, де в кожному з типів дитячої дефективності ним було виділено дітей трьох груп: а) без розумової і моральної дефективності; б) з розумовою дефективністю; в) з моральною дефективністю. Учений значну увагу приділив класифікації дітей із суто симптоматичними формами: «моральні аномалії», «здатність до брехні», «неслухняні діти».

В цілому основна увага одеських учених зосереджувалась на проблемі навчання та виховання різних категорій «дефективних» дітей, на вирішенні завдань вивчення «дефективного» дитинства.

У розділі проаналізовані погляди на проблему «морально дефективного дитинства» харківських педагогів, психологів, педологів – О. Залужного, В. Протопопова, І. Соколянського, О. Мухіної, які були прихильниками соціогенетичного підходу в українській педології, провідним було вивчення соціального середовища та його впливу на дитину і дитячий колектив. З'ясовано роль лікарсько-педагогічних кабінетів, які під керівництвом зазначених вище педологів координували всю науково-практичну роботу з дефектології, зокрема практично-дефектологічна допомога (медична та педагогічна) дітям, їх батькам та педагогам, а також профілактична та дослідницька робота.

Схарактеризовано спадщину представника Катеринославщини І. Левінсона, який аналізував проблему «морально дефективного дитинства» з психіатрично-педагогічного погляду. І. Левінсон був активним організатором нової системи освіти дефективних дітей на Катеринославщині, розробником змісту їх навчання і виховання на нових засадах, методів роботи з учнями спеціальних шкіл. Педолог вважав, що «морально дефективні діти» – «це егоїсти за суттю, з повною відсутністю усвідомлення суспільних інтересів і прав ближнього» й акцентував

увагу на необхідності використання специфічних лікарсько-педагогічних методів для вирішення таких дітей з метою компенсаторної корекції, а також для глибокої індивідуалізації виховних впливів, аби сприяти розвитку у таких осіб уваги та моральних почуттів, пригніченню егоїстичних бажань, систематизації рухової сфери, формуванню трудових навичок. На його думку, «важкі» в педагогічному сенсі – це неповнолітні діти, які асоціальною поведінкою (грабежі, вбивства, насильство) створювали нестерпні умови для оточуючих.

Здійснено аналіз спадщини А. Макаренка в нерозривній єдності з аналізом його соціально-педагогічного досвіду у контексті суперечливої суспільно-педагогічної дійсності досліджуваного періоду, зокрема схарактеризовано погляди педагога на досліджувану проблему. З'ясовано, що педагог був активним противником теорії й практики «морально дефективного дитинства», й своє ставлення до проблеми моральної дефективності він оприлюднив у березні 1923 р. на сторінках полтавського журналу «Новими стежками», де обґрунтував недоцільність використання самого поняття «моральна дефективність».

У доповіді «Організація виховання важкого дитинства» на Першій Всеукраїнській конференції дитячих містечок і колоній у 1926 р. педагог заперечував саме поняття дефективності в середовищі особистості, а заявляв про існування «дефективних взаємин між особистістю й суспільством». А. Макаренко вважав, що дефективність взаємин зумовлена трьома типами мотивів: 1) мотивація привласнення (безпосереднє привласнення, потреба, жебрацтво, опосередковане привласнення); 2) мотивація переважання (неорганізована та організована перевага); 3) мотивація відособлення (мотивація початкового егоїзму, мотивація свободи особистості). Внаслідок цього дефективність проявляється у правопорушенні, недисциплінованості, асоціальній поведінці. Характерні особливості важкого вихованця формуються як відгук та компенсаторна реакція на життєві обставини, з якими зустрічається дитина. Однак будь-яка така дитина, переконував педагог, окрім негативних особистісних якостей, має і велику кількість позитивних особливостей.

А. Макаренко своєю практичною діяльністю доводив, що «моральна дефективність» – це передусім порушення відносин дитини із середовищем існування, результат неправильних педагогічних методів і впливів, і в здоровому середовищі з сильним, дорослим і турботливим лідером, з чіткими і ясними правилами, з працюючою системою самоврядування більшість дітей починають поводитися цілком пристойно.

Таким чином, у розділі доведено, що у педагогічній думці 20–30-х рр. ХХ ст. причини «морально дефективного дитинства» пояснювалися соціально-економічними та культурно-педагогічними умовами, у яких росла дитина: вони доводили, що в іншому середовищі, сприятливому для дитячого розвитку, важка дитина досить швидко втрачає риси «моральної дефективності» й стає на новий шлях. Такі думки були суголосні науково-теоретичним постулатам панівної радянської ідеології, що спричинило утвердження соціологізаторського підходу до розуміння і розв’язання досліджуваної проблеми.

Специфіка практичної діяльності у галузі «дефективного» дитинства полягала у тому, що така діяльність здійснювалася передусім співробітниками створених наукових і науково-практичних установ, досвідних закладів, кафедр, які реалізували організаційні, координаційні, методичні та практичні функції з діагностики, корекції розвитку, навчання й виховання різних категорій «морально дефективних» дітей.

Основні положення другого розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях авторки: [38; 41; 49].

РОЗДІЛ 3

СПЕЦИФІКА ВІДОБРАЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ «МОРАЛЬНО ДЕФЕКТИВНОГО ДИТИНСТВА» У ПЕРІОДИЦІ ДОСЛІДЖУВАНОГО ПЕРІОДУ

3.1. Аналіз проблеми «морально дефективного дитинства» у радянській періодиці 1920–1936 рр.

Відповідно до тлумачення поняття «педагогічна думка», представленому у першому розділі, під педагогічною думкою (за В. Безроговим) ми розуміємо «сукупність суспільних уявлень і міркувань про освіту й виховання, історію педагогічної практики і звичаю» [17]. У контексті зазначеного, на нашу думку, найбільш повно специфіка теорії і досвіду виховання «морально дефективних дітей» відображена у публікаціях досліджуваного періоду у педагогічній пресі, позаяк часописи є невід’ємним, важливим і суголосним часу джерелом історико-педагогічної інформації.

Педагогічні часописи як історико-педагогічне джерело є «віддзеркаленням думки» педагогічної спільноти щодо актуальних проблем освіти і виховання, розвитку педагогічної науки та практики. Відтак, аналіз вміщених у часописах публікацій з проблеми «морально дефективного дитинства» у їх кількісному й змістовому контексті дає змогу повного й максимально об’єктивного уявлення про зацікавленість нею науково-педагогічної громадськості, а також можливість доповнити вже здійснений аналіз.

Сучасний український історик педагогіки С. Лобода (2012) вважає, що «педагогічна періодика того часу була невід’ємною складовою державної системи політосвіти, ідеологічною трибуною культурно-освітньої й політико-виховної роботи серед населення [195, с. 218.].

Репертуар педагогічних часописів 1917–1945 рр. налічував понад 100 назв, зокрема: науково-педагогічні, загальнопедагогічні, науково-практичні, громадсько-педагогічні, а також науково-популярні. Окрім того, журнали

видавались на загальнодержавному, всеукраїнському та регіональному рівнях [245, с. 3-4.].

Задля отримання об'єктивної інформації щодо висвітлення аспектів проблеми моральної дефективності дитини на сторінках педагогічної преси 20–30-рр. ХХ ст. нами, насамперед, окреслено коло тих тогочасних педагогічних часописів, у яких були віднайдені публікації, що безпосередньо чи опосередковано стосувалися проблеми «морально дефективного дитинства». На основі аналізу бібліографічних посібників «Периодическая печать СССР. Журналы, труды, бюллетени, 1917–1949» (1956), «Періодичні видання УРСР. Журнали. 1918–1950» (1956) [244; 246], каталогу «Періодичні видання 1917–1945 рр. у фонді Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського» (2019) [245] виокремлено низку науково-педагогічних, науково-практичних та громадсько-педагогічних часописів з педагогіки та педології. Відповідно до проблемного виміру й задля узагальнення отриманих результатів нами в таблиці 3.1. представлено перелік тих журналів, у яких друкувалися статті з проблеми «морально дефективного дитинства». Узагальнені дані про всі віднайдені нами статті пропонуємо у Додатку Р.

Таблиця 3.1.

**Перелік проаналізованих журналів, у яких друкувалися
статті з проблеми дослідження**

№ з/п	Назва видання (журналу)	Кількість публікацій з проблеми «морально дефективного дитинства»
1.	Народное просвещение	3
2.	Педагогическая мысль	1
3.	Вопросы изучения и воспитания личности: (Педология и дефектология)	1
4.	Педологический журнал	1
5.	На путях к новой школе	4
6.	Народный учитель	3
7.	Детский дом	5

8.	Охрана детства	2
9.	Вопросы дефектологии	0
10.	Педология	25
11.	Пролетарська освіта	1
12.	Порадник по соціальному вихованню	2
13.	Современная медицина	1
14.	Наша школа	7
15.	Просвещение и искусство	1
16.	Новими стежками	1
17.	Радянська освіта	14
18.	Дитячий рух (Детское движение)	1
19.	Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки (з 1927 р. «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології»)	7
20.	Радянська школа	1
21.	Путь просвещения («Шлях освіти», «Комуністична освіта»)	53
Разом		134

Відповідно, на рис. 3.1. представлено кількість статей з проблеми дослідження в зазначених журналах у відсотковому вимірі.

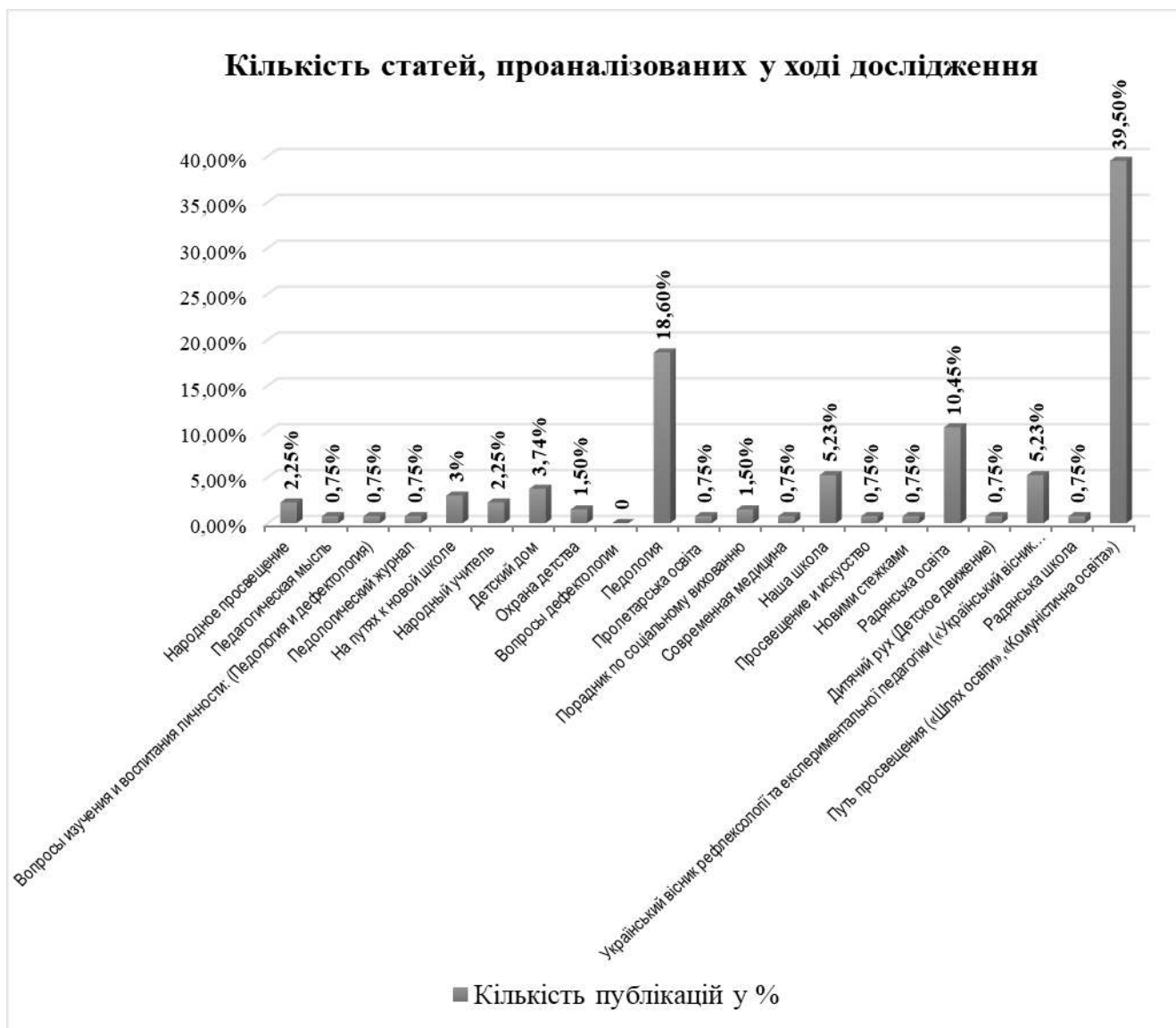


Рисунок 3.1 Гістограма кількості публікацій з проблеми «морально дефективного дитинства» в проаналізованих журналах.

Зважаючи на специфіку нашого дослідження, предметом наукового аналізу стали статті із зазначених вище часописів, дотичні до проблеми «морально дефективного дитинства», у хронологічному вимірі [45]. Узагальнені дані про динаміку друку статей за роками видання часопису представлено нами в таблиці 3.2. та рис. 3.2.

Таблиця 3.2.

**Динаміка друку статей з проблеми
«морально дефективного дитинства» за роками видання журналів**

№ з/п	Рік видання	Кількість статей
1.	1920	1
2.	1921	1
3.	1922	4
4.	1923	15
5.	1924	16
6.	1925	11
7.	1926	7
8.	1927	10
9.	1928	23
10.	1929	20
11.	1930	8
12.	1931	10
13.	1932	4
14.	1933	3
15.	1934	0
16.	1935	1
17.	1936	0
Разом		134



Рисунок 3.2 Гістограма розподілу статей з проблеми «морально дефективного дитинства» за роками видання журналів.

Персоналістичний аналіз статей з проблеми «морально дефективного дитинства» у зазначених журналах представлено нами у Додатку С.

Більш розлогий аналіз публікацій з проблеми «морально дефективного дитинства» у 1920–1936 рр. ми здійснили відповідно до класифікації журналів за їхнім рівнем: загальнодержавні – радянська педагогічна періодика; всеукраїнські та регіональні педагогічні й педологічні журнали; в окремий підрозділ виокремлено аналіз публікації в українському журналі «Шлях освіти» («Путь просвещения»), позаяк саме у ньому ми віднайшли найбільше статей стосовно проблеми «морально дефективного дитинства».

Задля всебічного розгляду досліджуваної проблеми проаналізуємо, насамперед, публікації в центральних виданнях країни у відповідності до виокремлених вище підходів і критеріїв.

У щомісячному журналі Народного комісаріату освіти РСФСР *«Народное просвещение»* (1918–1930) велика увага приділялася організації і практичним завданням Наркомосу і його органів на місцях, питанням загального навчання, ліквідації неграмотності, підготовки педагогічних кадрів, інтернаціонального й антирелігійного виховання учнів (Додаток Т.1). Значне місце відводилося боротьбі з безпритульністю, питанням «морально дефективного дитинства».

Приміром, у журналі була надрукована стаття опонента теорії «моральної дефективності» педолога С. Моложавого *«Беспризорный как объект изучения»* (1925), який обґрунтовував тезу про те, що в дітей-злочинців немає особливої нервово-психічної організації, яка відрізняла б їх від звичайних дітей [218]. В статті С. Моложавий запропонував науковий метод вивчення безпритульних дітей, заснований на соціальному детермінізмі поведінки безпритульних. Вивчення особливого середовища, створеного безпритульними (засоби боротьби за виживання, моральні і інтелектуальні здібності й схильності) створювало точку відліку для розробки виховної роботи з цими дітьми. На думку С. Моложавого, поведінка, звички й реакції безпритульних могли проявлятися тільки в їхньому середовищі (соціальний клас, економічні й трудові аспекти й загальні умови життя): соціально-класова орієнтованість; виробничо-торгівельна й життєво-побутова спрямованість; складність і рухливість реакції; активність і органічні й успадковані моменти. Педолог не виключав біологічних характеристик і спадкоємної структури дитячого організму, тому що ці чинники спрощували розуміння поведінки (опір, швидкість, сила і спрямованість реакцій) [218].

Здійснивши аналіз явища дитячої безпритульності і його наслідків для суспільства, педолог обґрунтовував використання тих виховних методів, що могли б сприяти перевихованню дітей вулиці, спираючись на риси їхнього характеру, змінені середовищем, а не зовні встановленими методами, які не враховували реальних проблем дітей без сім'ї [218]. Однак, як стверджує

французька дослідниця Д. Каролі, С. Моложавий велику увагу приділяв вивченню середовища, що оточувало дитину, особливостей поведінки дитини у зв'язку з впливом середовища, але дуже мало зважав на анатомо-фізіологічні особливості дитини [373].

Своєю чергою, педолог М. Епштейн в статті «Состояние детской беспризорности и очередные задачи борьбы с ней» (1928) виокремив основні завдання подолання дитячої безпритульності [365]. Автор розглядав офіційні статистичні дані, згідно з якими рівень безпритульності значно знизився, і описував реальний стан дитячої безпритульності на той момент, виділяв нові завдання, що логічно впливали з попередніх завдань боротьби з нею. В статті М. Епштейн стверджував, що за його підрахунками, кількість безпритульних становила 125 тис. осіб [365]. Учений висвітлював проблему наприкінці 1920-х рр., тобто після десяти років реалізації радянської політики з подолання безпритульності, однак звертав увагу на те, що закінчення проблеми безпритульності немає.

В статті П. Артамонова «Задачи борьбы с детской беспризорностью и детдом» (1929) проаналізовані нові завдання і методи боротьби з дитячою безпритульністю у порівнянні з початком 1920-х рр. Оскільки одним з основних методів боротьби з дитячою безпритульністю держава вважала створення мережі різноманітних дитячих установ для сиріт і безпритульних, саме їх діяльність й відображена в дослідженні педолога [5].

На основі здійсненого аналізу можемо підсумувати, що журнал «Народное просвещение» (який у перші роки існування виходив у двох варіантах – як щотижневик у Петрограді і як щомісячник у Москві, а починаючи з 1923 року перейшов тільки на щомісячну систему публікацій) в перші роки видання переважно виконував функції інформаційного бюлетеня Наркомосу, а пізніше все більше уваги приділяв питанням шкільної політики і її практичної реалізації, поширював передовий досвід роботи, зокрема й стосовно «морально дефективного дитинства».

На основі аналізу петроградського журналу *«Педагогическая мысль»* (1918–1924) – єдиного журналу, що виступав проти політизації й ідеологізації школи (заборонений в 1924 р. за публікацію статей П. Каптерєва, А. Пінкевича й І. Гревса), нами віднайдено на його шпальтах усього одну статтю – «Заботы о дефективных детях» (1920), у якій зазначалося, що саме тлумачення поняття «дефективність» передбачало віднесення до цієї категорії дітей не тільки з фізичною або інтелектуальною патологією (сліпота, глухота, розумова відсталість, вади опорно-рухового апарату), але і з порушеною поведінкою [120]. Це тлумачення ґрунтувалося на біологізаторській теорії «моральної дефективності», згідно з якою такі здібності як засвоювання та виконання моральної норми вважалися вродженими [там само].

Відповідно, в ленінградському журналі *«Вопросы изучения и воспитания личности»* (1920–1932), який очолював В. Бехтерєв, нами також було віднайдено лише одну статтю з проблеми «морально дефективного дитинства» – «Новейшая система перевоспитания беспризорных» П. Бельського (1928) (Додаток Т.2) [20]. Один з авторів біологізаторській теорії «моральної дефективності» Павло Григорович Бельський у статті представив сконструюваний ним цікавий метод індивідуального впливу на важку дитину. Заходи такого впливу сформульовані педологом наступним чином: 1. Дружній емоційний зв'язок вихователя з дитиною дозволяє на початку роботи над собою підкоритися необхідному режиму заради близького, щоб порадувати його й тим самим й себе. 2. Катарсис – очищення психіки від попередніх, травматичних переживань шляхом «емоційних» бесід педагога або товариша-друга з попутною вказівкою на неправильну цільову установку поведінки, а також обрання дитиною нових форм соціально корисних установок, інакше кажучи, свідомо відмова від колишньої поведінки. 3. Поступовий перенос емоційної енергії, що звільнилася після катарсису, на нові соціально корисні цілі на основі закону трансформації емоцій [20].

До певної міри проблема «морально дефективного дитинства» обговорювалася на сторінках *«Педологического журнала»* (1923–1924), який виходив в російському м. Орлі під редакцією В. Басова і мав підзаголовок

«присвячений питанням вивчення дитини» (Додаток Т.3). Перший же номер часопису привернув увагу самого В. Бехтерева, який запропонував об'єднати його журнал «Вопросы изучения и воспитания личности» з журналом Орловського педологічного товариства. Об'єднаний «Педологический журнал» виходив під ред. В. Басова й В. Бехтерева у 1923–1924 рр. Усього вийшло шість номерів журналу, по три в кожному році. Цей журнал, будучи одним з провідних науково-педологічних видань свого часу, публікував праці відомих фахівців з багатьох університетів і інститутів Москви, Ленінграду, Казані й Сімферополя. І хоча журнал виходив усього два роки, він був досить відомим у той час.

Приміром, текстовий аналіз змісту першого номеру часопису засвідчив, що термін «дефективні діти» вжито у ньому 21 раз. Особливу увагу привертає стаття «К вопросу о борьбе с дефективностью» (1923), у якій анонімний автор з ініціалами В. Б. зазначав: «навіть тепер, коли турбота про недостатніх дітей піднята в нас на значну висоту, ми все ж відчуваємо значну нестачу допоміжних шкіл, закладів для аморальних дітей ... Тим часом, саме ці установи необхідні нам і з метою обслуговування анормальних дітей і, у рівній мірі – як пункти, де багато педагогів-викладачів і вихователів можуть найбільше повно й глибше навчитися розумінню природи й відсталої, й нормальної дитини» [51, с. 81]. Автор обґрунтовував необхідність відкриття додаткових закладів для морально дефективних дітей в кожній області, вважаючи, що за такої діяльності «обласних дослідницьких інститутів і педологічних центрів» «справа боротьби з дитячою дефективністю буде поставлена на надійний шлях» [там само].

Аналіз радянської педагогічної преси досліджуваного періоду засвідчив, що проблема «морально дефективного дитинства» безпосередньо була предметом низки наукових публікацій у щомісячному науково-педагогічному журналі «*На путях к новой школе*» (1922–1933 рр.) – органу науково-педагогічної секції ГУСа, де висвітлювалися у цілому злободенні питання побудови радянської школи і педагогіки, передовий педагогічний досвід (Додаток Т.4). Відповідальним редактором часопису була Н. Крупська. Саме на шпальтах цього

загальносоюзного видання розгорнулася ціла дискусія щодо сутності поняття «моральна дефективність». Схарактеризуємо цю дискусію докладніше.

У дев'ятому номері журналу за 1923 рік були надруковані статті П. Блонського «О так называемой моральной дефективности» і Н. Крупської «К вопросу о морально дефективных детях» [29; 174].

У своїй статті П. Блонський розглянув сутність поняття «морально дефективний» (про це детально у п.1.1). На його переконання, теорія моральної дефективності визначала моральну потворність як специфічне психічне захворювання, не пов'язане з іншими відхиленнями в психічному й фізичному розвитку дитини. Педолог вважав цю теорію опорою реакційної педагогічної практики; доводив її наукову неспроможність. Учений настоював на необхідності розглядати моральність як складне явище, явище не біологічного, а соціального порядку. У всіх випадках, коли дитина виявляє відхилення в поведінці, треба зрозуміти сутність цих відхилень, виявити їх причини й створити всі умови для подолання недоліків дитини. П. Блонський стверджував, що необхідно розрізняти медичний і педагогічний аспект питання. Відмінність медичних і педагогічних причин відхилення в моральному розвитку визначає й різну систему заходів, спрямованих на їх подолання [29].

Павло Блонський писав про те, що в педологію прийшло багато некваліфікованих людей, основним захопленням яких стали різного роду тести, причому складені не завжди професійно, а за результатами такого тестування дитині могли винести будь-який діагноз, зокрема й дефективність. Учений категорично протестував проти такого використання педологічних знань, він жорстко критикував тих, хто ставив діагноз «морально дефективна» цілком нормальній дитині, позбавленій виховання [29].

Своєю чергою, Н. Крупська повністю підтримала позицію педолога: вона вважала, що під приводом існування морально дефективних дітей, які не піддаються вихованню, педагоги приховують свій власний непрофесіоналізм. Надія Костянтинівна закликала: «На роботі із занедбаними, задавленими життям, зіпсованими ним дітьми треба залишити лише живих, чуйних людей, які вміють

заслужити довіру дітей, які вміють підійти до них. Треба допомогти дітям, на яких усіма тяготами обрушилися проблеми життя, треба допомогти їм піднятися, на цю роботу повинні йти кращі люди» [174, с.55.].

На переконання Н. Крупської, «термін «морально-дефективний» звільнив педагогів від усякої відповідальності, і внутрішньо, й зовні, звільнив від необхідності зважати на дітей, поважати їхню людську гідність, їхню особистість, вчитися підходити до них, звільнив їх від самого звичайного людського прагнення допомогти слабкому. Термін «морально-дефективний» санкціонував злочинне ставлення до безпритульних дітей. Для «морально-дефективних» дітей ввели карцер, «ізолятор», ображаюче звертання, – усе дозволено, з дітьми нічого не поробиш: вони «дефективні». Ганебний термін «морально-дефективний», що розв’язує руки безсовісній й несвідомій частині педагогів, повинен бути вигнаний з вжитку» [174, с. 56].

У статті Н. Крупська з більшовицькою емоційністю закликала до боротьби з таким злочинним ставленням до дітей, яке базувалося на реакційній буржуазній моралі. Педологів вона дорікала в тому, що вони не розуміли головного педагогічного завдання – допомогти розвитку дітей. Вона засуджувала їх за поділ дітей на обдарованих і відсталих на основі буржуазних, антинаукових діагностичних методик виміру, за виокремлення «морально дефективних дітей» [175].

У 1924 р. в № 3 журналу «На путях к новой школе» вміщена стаття І. Арямова «Рефлексология и педагогика», в якій педолог – супротивник теорії моральної дефективності – обґрунтовував тезу про те, що у дітей-злочинців немає особливої нервово-психічної організації, яка б відрізняла їх від звичайних дітей. На думку вченого, «морально-дефективні» – це, передусім, бездоглядні діти, які знаходилися під впливом особливих соціальних норм та потреб, які не відповідали загальносуспільним нормам. Крім того, у таких дітей домінують безумовні рефлекси – самозахист, харчування та інші, які для них законним шляхом не досяжні, таким чином у них формується асоціальна поведінка «морально-дефективної дитини» [7, с. 53].

Своєю чергою, прихильник соціогенетичної концепції А. Залкінд в статті «Дети, социально-выбитые из колеи» (1924) основним чинником розвитку дитини визначив механічне пристосування її до соціального середовища. Як стверджував педолог, для того щоб вивчити дитину, досить проаналізувати структуру середовища: яке навколишнє середовище, така структура особистості й механізми її поведінки. А. Залкінд обґрунтовував доцільність пошуку закономірностей розвитку дитини тільки у впливах середовища, при цьому в аналізі проблеми виховання соціально-запущених дітей критикував теорію моральної дефективності і пропонував замінити термін «морально дефективні діти» терміном «діти, соціально-вибиті з колії» [123]. Учений вважав, що не завжди можна повернути дитині її фізичне і психічне здоров'я, але необхідно сприяти її адаптації до умов життя, надзвичайно важливо і необхідно зробити дитину корисним членом суспільства [там само].

Таким чином, здійснений аналіз дає змогу зробити висновок, що публікації в журналі «На путях к новой школе» стосувалися питань навчання й виховання, у них давалися рекомендації практичної спрямованості; у ньому значна увага приділялася вивченню проблеми «морально дефективного дитинства».

Часопис «Народный учитель» (1924–1935) був органом ЦК Союзу працівників освіти й адресувався, насамперед, педагогам-практикам; велика увага приділялася питанням комуністичної пропаганди в педагогічних колах і, відповідно, питанням формування класового комуністичного світогляду в учнів (Додаток Т.5). Приміром, в журналі друкувалися статті П. Блонського («О так называемом комплексном методе» (1924), «Как я стал педагогом» (1928) й ін.) [30].

У першій книжці журналу «Народный учитель» за 1928 рік українська журналістка Н. Остроменцька в статті «Навстречу жизни. Колония имени Горького» описала свої враження від трьохмісячної роботи в колонії А. Макаренка, досить емоційно й суб'єктивовано (як вважав сам А. Макаренко [243]) проаналізувала виховні прийоми, що використовувалися Антоном Семеновичем до важких дітей [232]. Ця стаття викликала негативну оцінку

виховної системи А. Макаренка, критику його роботи, що, зрештою, спричинило і його звільнення. Але у контексті проблеми нашого дослідження зміст статті містить цінний матеріал про виховну систему колонії і реакцію тогочасного партійного керівництва на роботу колонії. Приміром, нарком освіти РСФСР А. Луначарський про цю статтю писав: «Прочитати таку штуку в нашому педагогічному радянському журналі – це із сорому згоріти. Якщо в центральному журналі, що видається професійним союзом працівників освіти, можливі подібні заяви, то ще гіршого можна чекати там, де багато чого йде самотпливом, – у тих місцях, куди не доходять наші погляди. Ми, звичайно, уже прийняли деякі заходи до роз'яснення того, до якого ступеня такі виступи неприпустимі» [201].

У контексті проблеми дослідження інтерес представляють статті в загальносоюзному журналі *«Детский дом»* (1928–1930), який видавався Главсоцвихом Наркомосом РСФСР (Додаток Т.6). У низці статей (І. Данюшевський, Н. Деянова, Н. Крупська, Д. Фугер й ін.), написаних на дотичну до нашої проблеми тему, усе більше стверджувалася думка, що безпритульність зумовлена соціально-економічними чинниками [100; 106; 176; 173; 351]. Приміром, Д. Фугер в статті *«Детское бродяжничество и его профилактика»* (1928) стверджував, що причина безпритульності – спадщина дореволюційного минулого: занедбаність і бездоглядність дітей походить із надскладної економічної ситуації й важкого побуту [351]. В статтях Н. Крупської *«О дисциплине в учреждениях для трудновоспитуемых»* (1929), *«Беспризорный детский дом»* (1930) розвивалися ідеї щодо педагогічної діяльності з виховання й перевиховання безпритульних дітей. Авторка відстоювала позицію трудової політехнічної освіти в дитячих будинках, об'єднання навчання з виробничою працею, у статтях підкреслювався пріоритет суспільства й колективу у вихованні всебічно розвиненої особистості [176; 173].

Своєю чергою, в журналі *«Охрана детства»* (1931), (який з'явився в результаті реорганізації журналу *«Детский дом»*) у розділі *«Врахуємо й вивчимо досвід з місць»* М. Русанова охарактеризувала рішення Першого (і єдиного) Уральського обласного з'їзду охорони дитинства, що проходив у грудні 1930 р.

З'їзд прийняв рішення повністю ліквідувати дитячу вуличну безпритульність в 1931 р. Авторка повідомила, що делегати з'їзду оголосили себе мобілізованими на цій роботі до кінця п'ятирічки [281]. Водночас, в статті Н. Семашка «Улучшение работы детских домов – путь борьбы с беспризорностью», опублікованій в дев'ятому номері журналу, автором проаналізовані обов'язки різних відомств на цій ділянці роботи, чітко поставлено питання про покращення роботи дитбудинків. Лікар звернув увагу на обладнання при дитячих будинках майстерень і підсобних господарств як потужних чинників трудового виховання важких дітей. Учений вважав трудове виховання безпритульних дітей основним чинником ліквідації безпритульності й важковиховуваності [294].

В журналі «Вопросы дефектологии» (1928–1931), що видавався у Москві (відповідальний редактор В. Кащенко), друкувалися статті, які відіграли суттєву роль у підготовці загального обов'язкового навчання дітей з порушеннями розвитку, а також у розробці системи виховання й навчання важких дітей, дітей з порушеннями слуху, зору, мови й інтелекту, однак статей, які б торкалися прямо чи опосередковано виключно проблеми «морально дефективного дитинства» нами при аналізі усіх вісімнадцяти номерів журналу виявлено не було (Додаток Т.7) [246].

Аналіз журналу Сектору науки Наркомосу РСФСР «Педология» (1928–1932), який мав у 1928 і 1932 рр. по 2 номери в рік, в 1929 р. – 4 номери, в 1930 р. – 6 номерів, в 1931 р. – 8 номерів, дає змогу стверджувати, що часопис був провідним періодичним виданням СРСР, на сторінках якого публікувалися матеріали з питань теорії і практики педології, зокрема і українських педологів, а відповідальним редактором був уже згадуваний нами А. Залкінд (Додаток Т.8). В журналі всі статті друкувалися з анотаціями англійською чи німецькою мовами, тобто видавцями передбачалося ознайомлення й іноземних фахівців з науковими досягненнями українських педологів. Аналіз публікацій з майже тридцяти рубрик журналу, що змінювалися й чергувалися упродовж періоду виходу часопису, дав підстави констатувати, що окремі аспекти питання морально дефективного дитинства було розглянуто у кількох рубриках видання, як-то:

«Методологические вопросы педологии», «Педология учебного процесса в школе», «Планирование педологической работы», «Директивы и распоряжения руководящих органов», «Вопросы организации педологической работы», «Съезды, конференции, совещания», «Методы изучения ребенка и среды», «Детский коллектив», «Мировоззрение детей», «Среда» и «Трудные дети».

Науковий пошук засвідчив, що перші номери журналу за 1928 р. в основному включали доповіді, які були озвучені на педологічному з'їзді. Чимало статей було за авторством самого А. Залкінда, зокрема, «После первого педологического съезда», «Организация педологической общественности» (1928) та ін. [129; 127].

Цінними для розуміння поведінки дитини, методів вивчення дитини, дитячого колективу, світогляду у дітей є статті М. Басова «Структурный анализ процессов поведения», как основная проблема и орудие» (1928) [Басов М. Я. Структурный анализ процессов поведения», как основная проблема и орудие. *Педология*. 1928. №1. С. 40–48.], М. Рибнікова «Педология и ее роль в изучении возрастных особенностей поведения человека» (1928), «Биографический метод в изучении детства» (1928) [15; 283], І. Арямова «Особенности поведения современных подростков» [6], О. Залужного «Основные проблемы педологии детского коллектива» (1928) [132], П. Люблінського «Нормальный и аномальный пути включения ребенка в социальный коллектив» [202], Є. Шевальнової «Детская социальная жизнь» [362], Л. Гешеліної «Среда и социально-биологическая характеристика современного дошкольника» [76].

Подібна тенденція спостерігалася і впродовж наступного 1929 р. Досліджувана нами проблема не була предметом окремої наукової статті, але побіжно розглядалася знову ж таки у працях А. Залкінда «Дискуссия по вопросам общей педагогики» (1929) та «Основы пятилетнего плана по научно-исследовательской работе» (1929) [121; 122].

Грунтовне висвітлення проблема морально дефективного дитинства у контексті проблеми важкого дитинства знайшла у статті видатного білоруського радянського психолога, засновника культурно-історичної школи в психології Л. Виготського «Основные положения плана педологической работы

исследовательской работы в области трудного детства» (1929), який розділяв соціогенетичний підхід А. Залкінда. У статті він підкреслював, що «включення проблеми важкого дитинства в загальну систему радянської педології є важливим досягненням усього попереднього розвитку відділу науки, а відповідно і крайньокутовим каменем побудови усього подальшого плану роботи з важкими дітьми», а також здійснив цілісне обґрунтування необхідності такої системної роботи [72, с.333]. Учений підкреслював необхідність при розробці змісту такої діяльності враховувати чотири основні критерії, як-то: 1) «теоретичне оформлення педології важкого дитинства і дефектології (лікувальної педагогіки) на марксистській основі» [72, с.336]; 2) «вивчення соціальної обумовленості розвитку важкого дитинства (як соціогенних, так і біогенних випадків)» [там само, с.336]; 3) розкриття динаміки розвитку важкого дитинства (динаміка конфлікту, динаміка аномалій характеру і всіх механізмів утворення важковиховуваності і її подолання)» [72, с. 336]; 4) проблему важкого дитинства слід розглядати у взаємозв'язку та єдності із загальною педологією і загальною педагогікою: «Загальні цілі виховання і навчання являються одночасно і цілями навчання і виховання важкої дитини». Загальні закони розвитку дитячого організму і його виховання є водночас і законами розвитку і виховання важкої дитини». Уся своєрідність полягає в тому, що для вирішення цих загальних завдань виховання застосовуються особливі засоби» [там само, с. 337]. Відтак, на думку педолога, «вивчення розвитку своєрідних шляхів важкого дитинства і розробка особливих засобів для досягнення загальних цілей виховання – основна задача дослідницької роботи в цій галузі» [там само, с. 337]. Л. Виготський наголошував на потребі з'ясування впливу середовищного чинника на розвиток важкого дитинства, звертаючись до тез професора А. Залкінда, який зазначав, що «основна дослідницька увага повинна бути приділена саме педагогічному процесу» [72, с. 338].

У статті Лев Семенович конкретизував такі типи і види важкого дитинства, що підлягали вивченню: важкі діти в масовій школі, важковиховувані діти у власному значенні цього слова (безпритульні, правопорушники, педагогічно

занедбані), психо- і невропатичні діти, розумово відсталі, сліпі, глухонімі, логопати, психічно і фізично хворі [72, с. 338–339]. Ученим наголошувалось, що саме проблема соціогенно важкого дитинства «фактично не розробляється в тому напрямі, що потрібно» і обмежується випадковими дослідженнями [там само, с.339]. Педолог вважав за необхідне звернути увагу на вивчення соціальної обумовленості розвитку і перевиховання важкої дитини [72, с. 340.].

Дослідженню соціального середовища як чинника появи важких, безпритульних дітей присвячені статті А. Гельмонта «К методике педологического обследования среды» (1929) [74], В. Красуського й Д. Макаровського «Социальные представления беспризорных детей» (1929) [173], О. Федорова «Опыт изучения среды как фактора развития и воспитания ребенка» (1929) [347] й ін.

Нові орієнтири у розвитку педології, а, відтак, і розуміння проблеми «морально дефективного дитинства», були означені на I Всесоюзному з'їзді з вивчення поведінки людини, що відбувся у Москві 25 січня – 1 лютого 1930 р., про результати якого А. Залкінд відзвітував у рубриці «Загальний відділ» журналу «Педология». В статті «Первый всесоюзный съезд по изучению поведения человека» (1930) професор дав оцінку проробленої роботи щодо поведінки людини з точки зору педології, зокрема, зауваживши, що «були спроби звести всю людську поведінку до спадковості і навпаки – майже повне заперечення біологічного чинника» [128, с. 162], а відтак, «психоневрологічна робота має будуватися на марксистському фундаменті невіддільно від задач соціалістичного будівництва» [там само]. Проблема «морально дефективного дитинства» звучала в контексті однієї із задач з'їзду як «максимум уваги до проблеми дитинства» [там само].

Згодом, вже у № 1 за 1931 р. стосовно рішень з'їзду А. Залкінд писав: «З'їзд пішов у бій з авторитаризмом колишнього філософського керівництва, автогенетизмом, прямо спрямованим проти темпів соціалістичного будівництва; з'їзд боляче вдарив по ідеалістичних концепціях особистості....; заперечив ідеалістичні і біологізаторсько-механічні підходи до колективу, виявивши його

класовий зміст і його потужну стимулюючу роль в умовах соціалізму; з'їзд вимагає радикальної перебудови методів вивчення людини на основі діалектико-матеріалістичних принципів і на основі вимог практики соцбудівництва» [125]. Відтак, педологічні дослідження повинні були переорієнтуватися з вивчення закономірностей і специфіки фізичного та психічного розвитку дитини на пошуки шляхів формування поведінки та соціального розвитку особистості і її виховання на засадах комуністичної ідеології.

Подальше розуміння проблеми «морально дефективного дитинства» цілком було обумовлене змінами щодо формування нової людини у розумінні завдань педології партійним керівництвом. Слід зауважити, що метою педагогіки, на думку радянської влади, було формування нової людини, але без врахування її запитів. Натомість педологія передбачала врахування інтересів і потреб дитини та індивідуалізацію її виховання і навчання. Відтак, визріло явне протиріччя, результати вирішення якого були опубліковані у № 7-8 за 1931 р. журналу «Педология» під назвою «Резолюция по вопросу о положении на дефектологическом фронте» у рубриці «Педология трудного детства». У ній на основі доповіді А. Залкінда «Принципы в дефектологической работе» учасниками конференції прийнято рішення про «надзвичайне неблагополуччя у сфері основних принципових питань дефектології» [274, с.105.].

Подальший аналіз усіх номерів журналу за 1931 р. та наявних у фондах Національної бібліотеки імені В. І. Вернадського №№ 1-4 за 1932 р. дав змогу зробити такі висновки. В журналі «Педология», починаючи з 1931 р., з'явилася нова рубрика – «Трибуна», відведена спеціально для викриття «внутрішніх» ворогів у педології. Багато авторів-педологів присягали на вірність режиму, «усвідомлювали» свою «провину» і каялися [360]. Йшла ревізія проблеми «обдарованості» і «важкого дитинства» по лінії «тих найбільших творчих багатств, які відкриває наш новий лад для робітничо-селянських дітей». Віднайдені статті, зокрема щодо висвітлення проблем «морально дефективного дитинства», були написані в контексті основних положень згадуваного вище з'їзду, а саме: М. Басов «О некоторых задачах предстоящей перестройки»

педологии» (1931) [14], Р. Барун «Против биологизации коллектива» (1931) [12], С. Моложавий «К дискуссии на педологическом фронте» (1931) [217], О. Залужний «Против теории двух факторов в педологии и в теории детского коллектива» (1932) [131], О. Зейлігер «Цель, задачи и организационные формы работы по массовому педологическому просвещению» (1932) [138]. Аналіз змісту зазначених публікацій свідчить про остаточну соціологізацію педології, про те, що педологія стає «прикладною педагогічною наукою» і з 1932 р. визначається як «наука соціальна, що вивчає закономірності вікового розвитку дитини й підлітка на основі провідної ролі закономірностей класової боротьби й соціалістичного будівництва СРСР» [360].

Досить показовою у цьому контексті є стаття М. Соловйової «Дети-дезорганизаторы» (1931), в якій було представлено результати вивчення дітей-дезорганізаторів, починаючи з дитячого садка, уточнено поняття дезорганізаторства як педагогічного поняття, що виявляється в порушенні життя дитячого колективу. При тому авторка статті пропонувала використовувати класифікацію дезорганізаторів, запропоновану П. Блонським, як-то: на уроках (стукання ногами, крик, розмови, кочування з місця на місце, вискакування, негідкорення дисципліні) і на перервах (свистіння, крики, бійки, биття слабших) [311, с. 118]. Водночас, дослідниця зробила висновок, що діти-дезорганізатори не є постійними носіями певних якостей і негативних вчинків, тому авторка рекомендувала всебічно вивчити оточуюче середовище (домашнє, шкільне, а також рівень суспільно-політичного і культурного розвитку, дані інтелектуального та фізичного розвитку) і зрозуміти причини поведінки такої дитини. Здійснюючи аналіз сімейного середовища (наявність обох батьків, матеріальний та духовний рівні сім'ї), авторка констатувала ключову роль соціального чинника у формуванні морально дефективних дітей, зокрема, сімейне неблагополуччя, виховання єдиної дитини, бездоглядність, однак не виключала і хворобливість дитини, її запізнаний розвиток: «Вона (дитина) позбавлена умов для правильного вироблення стосунків з оточуючим середовищем, таким чином,

вона дає низку аномалій, тобто реагує неадекватно, невідповідно природі подразника і супроводжуваними її обставинами» [311, с. 120].

У статті М. Соловйова здійснила детальну психологічну характеристику різних типів дітей-дезорганізаторів, простеживши «коріння дезорганізаторства», починаючи із сімей. Дослідниця зробила висновок, що «дезорганізована поведінка – свого роду соціальна хвороба, яку легше попередити, ніж лікувати» [311, с. 125], а «діти дійсно важкі в тих умовах, в які поставлені школою та сім'єю». Авторка перерахувала причини дезорганізованої поведінки у сім'ї (неправильне виховання, що часто поєднане з біологічною неповноцінністю, сімейні конфлікти, раннє пізнання дитиною сексуального життя, надмірне навантаження дитини домашньою роботою, повна бездоглядність, матеріальна незабезпеченість, спадковий люес і на кінець характерологічні особливості) та школі (попадання дитини у колектив без врахування середовища, з якого вона прийшла, наявність сприятливих моментів для порушення дисципліни (брак персоналу, відсутність здорового режиму дня, погане приміщення, наявність різних за рівнем інтелектуального розвитку та соціальної занедбаності дітей тощо). [311, с. 124.]. М. Соловйова розробила конкретні рекомендації щодо вирішення проблеми, перші дві з яких спрямовані на усунення соціальних причин появи «важких» дітей. Насамперед, вона наголошувала на необхідності проведення культурно-просвітницької роботи (не лише масової, а й індивідуальної) серед батьків щодо правильного виховання, зробивши акцент на шкідливих моментах у вихованні дітей. Окрім того, зосередила увагу на потребі усунення негативних моментів і в шкільному житті (впорядкування режиму дня, спостереження, такт педагога, залучення до піонерської організації) [там само].

Здійснений аналіз публікацій в часописі «Педология» уможливило висновок про те, що зміни державної політики, її радянська, зміни політичних підходів з ліквідації безпритульності, бездоглядності на державному рівні зумовили зміни педології, її основних положень, зокрема й повну відмову від теорії «морально дефективного дитинства», що відобразилося й на змісті номерів журналу.

Таким чином, нами проаналізовано десять часописів загальнодержавного рівня («Народное просвещение», «Педагогическая мысль», «Вопросы изучения и воспитания личности», «Педологический журнал», «На путях к новой школе», «Народный учитель», «Детский дом», «Охрана детства», «Вопросы дефектологии», «Педология»), на сторінках яких обґрунтовано теоретичні та методологічні засади освітньої політики радянського уряду, надавалася допомога освітянам у реалізації нових навчальних планів і програм, розглянуто сутність поглядів провідних педологів, педагогів, психологів на теорію «морально дефективного дитинства», її практичне значення, трансформацію й, зрештою, повну відмову від неї.

Вивчення загальнодержавної педагогічної преси 1920–1936 років показало, що проблемі «морально дефективного дитинства» увага приділялася досить нерівномірно, що можна пояснити приналежністю часопису то тієї чи іншої організації, поглядів відповідального редактора, роками видання журналу.

Варто відзначити незначну кількість публікацій першої половини 1920-х рр., присвячених виключно проблемі морально дефективного дитинства, в яких поява значної кількості саме морально дефективних дітей обумовлювалась не соціальними умовами життя (голод, безпритульність), а природою самої особистості.

Окрім домінуючого наприкінці XIX – на початку XX ст. біологізаторського підходу до розуміння причин появи морально дефективних дітей, у статтях окремих педагогів та психологів кінця 1920-х – початку 1930-х рр. обґрунтовано роль соціального середовища як ключового чинника «морально дефективного дитинства». Приміром, у статтях П. Блонського, Л. Виготського, А. Залкінда, М. Соловйової й ін. доведено, що морально дефективна дитина – здебільшого дитина не з вродженими органічними вадами, але «вибита із соціальної колії». Відтак, педологи вважали, що причину моральної дефективності варто шукати у соціально-економічних та культурно-педагогічних умовах розвитку та виховання дитини. Відтак, у педологічних журналах простежується думка про необхідність

створення сприятливого соціального середовища, яке сприятиме «моральному оздоровленню дитини».

Отже, публікації в педагогічній пресі є важливим джерелом інформації про розвиток проблеми «морально дефективного дитинства», а їх аналіз й залучення до джерельної бази дає змогу повно, максимально неупереджено й об'єктивно розкрити досліджувану проблему.

3.2. Проблема «морально дефективного дитинства» на шпальтах вітчизняних педагогічних часописів (1920–1936)

3.2.1. Педагогічні ідеї щодо «морально дефективного дитинства» у публікаціях українських вчених

Відповідно до визначених у попередньому підрозділі критеріїв аналіз педагогічної преси, аналіз вітчизняних часописів здійснимо у хронологічному вимірі.

У регіональному науково-практичному журналі з питань організації освіти та культури Київщини «*Пролетарська освіта*» (1920–1921), який проіснував усього рік і мав за мету задовольняти інформаційні запити читачів у загальноосвітній, культурній, мистецькій сферах, висвітлювати питання науки, техніки з урахуванням специфіки робітничої та селянської читацької аудиторії, друкувалися урядові постанови, інструкції з питань організації освіти, подавалися програми роботи профспілки і губнаросвіти, статті педагогічної тематики, висвітлювалися нагальні соціально-культурні питання (Додаток У.1) [268]. На сторінках «Пролетарської освіти» друкувалися наукові статті й промови народних комісарів освіти УСРР Г. Гринька та О. Шумського, наукові розвідки видатних українських педагогів Якова Чепіги, Костянтина Лебединцева, Івана Соколянського та ін. У контексті проблеми нашого дослідження заслуговує уваги стаття І. Соколянського «Нещастя чи суспільне злочинство?» (1921), у якій педагог, як вже ми зазначали вище, визначив, у чому нещастя «морально несталої

дитини» [306]. Педолог писав: «Наша увага поминає численні категорії дітей, життя котрих по старій термінології повне трагізму, повне колізій, повне прямо злочинної, нічим не виправданої до них неувважності з боку не тільки суспільства, але й представників науки» [там само]. Він вважав, що «обтяжена вадами дитина – нещасна дитина», причому «нещастя те ми бачимо, але не відчуваємо. Ми знаємо, як бідкається сердешна родина, котра має дефективну дитину, особливо коли вона (родина) належить до визискуємої кляси. Дефективна дитина для убогої родини являлась тяжкою попутою і мусіла нести ту попуту, бо зарадити їй було нікому. Педагог був безпорадний, він не мав знань, як запобігти лихові, як усунути те «нещастя», чим зарадити обтяженій вадами дитині і чим компенсувати ті вади» [306]. У статті І. Соколянський доводив, що «Життя виразно каже нам, що нещастя сліпого, глухонімого, сліпоглухонімого, морально-несталого, безкебетного полягає зовсім не в тім, що він не чує, не бачить, не розуміє, що діється навкруг нього, а в тім, що він не має до себе належної уваги, що він не має відповідних умов, аби позбутись цих вад або компенсувати їх розвитком інших сторін своєї душі ...» [306, с. 14.].

У друкованому виданні *«Порадник по соціальному вихованню»* (1921–1928) була представлена уся нормативна база функціонування різних типів дитячих закладів соціального виховання; друкувалось організаційно-педагогічне і науково-методичне забезпечення усіх освітніх установ Соцвиху (Додаток У.2). В *«Пораднику»* за 1921 р. було вміщено опис системи соціального виховання дітей УСРР, за якою одночасно із закладами для нормальних дітей у республіці відкривалися установи для фізично, розумово і морально дефективних дітей, бо «діти нормальні і дефективні повинні виховуватися в закладах різних типів» [261].

Приміром, в *«Пораднику»* було надруковано «Положення про установи для дефективного дитинства», «Положення про колектори» (1924) [255; 253], зміст яких більш детально розкрито нами в п.1.3.

В одеському журналі *«Современная медицина»* (1921–1924) вміщено аналітичну статтю українського психіатра, педолога, професора Є. Шевальова

«Всероссийский съезд по педологии, экспериментальной педагогике и психоневрологии» (1924), у якій Є. Шевальов здійснив аналіз напрямів роботи з'їзду, схарактеризував найбільш яскраві доповіді, дискусії [361]. У контексті проблеми дослідження важливою є інформація про роботу секції дитячої дефективності під керівництвом А. Грибоєдова [361]. Як зазначав Є. Шевальов, на секцію дитячої дефективності було прислано стільки доповідей, що в попередній програмі планувалося вісім її засідань. Основним питанням на з'їзді було питання про моральну дефективність. А. Грибоєдов у доповіді «Дитяча психопатія», відзначивши важкі умови минулих війн і революції, що погіршили становище дітей і підвищили їх «дефективність», підкреслив: «лінія нашої поведінки обумовлюється не тільки тиском соціального середовища, але й анатомо-фізіологічними особливостями організму. Необхідно вивчати й визначити роль обох факторів дитячої дефективності – біологічний і соціальний» [там само, с. 127]. Професор А. Гервер у доповіді «Досвід класифікації важковиховуваних дітей» розділяв важковиховуваних дітей на: «а) дітей із хворобливими симптомами в нервово-психічній сфері й б) дітей, що не виявляють певних хворобливих ознак, але представляють великі утруднення для виховання внаслідок життєвих умов, у яких вони перебували» [361]. За його статистику, «дітей із хворобливою нервово-психічною конституцією 75%, 25% становлять діти педагогічно запущені («діти з вкрай обмеженим запасом відомостей і вкрай нестійкою поведінкою») і педагогічно-відсталі («діти, що не виявляють помітних відхилень у поведінці, але, проявляють досить обмежений запас відомостей, що не відповідають їхньому віку»)» [там само].

Євген Шевальов зауважував: у резолюції з'їзду було відзначено, що вивчення особистості дитини й соціальних умов, що впливають на неї, необхідно поглиблювати, тому що саме на цьому заснований прогрес методики перевиховання [361].

Здійснений аналіз змістового наповнення ще одного щомісячного одеського педагогічного журналу «Наша школа» (1923–1925) уможлиблює висновок про те, що шпальти часопису були своєрідним майданчиком для виголошення ідей

одеських педологів (М. Тарасевича, С. Лозинського, Є. Шевальнової, А. Готалова-Готліба) (Додаток У.3). Саме у цьому журналі одеський лікар, професор медицини педолог М. Тарасевич надрукував низку своїх статей щодо дитячої дефективності, як-то: «О научно-педагогической работе в детучреждениях Соцвоса» (1923), «Детская моральная дефективность» (1924), «Обзор работы Одесского областного врачебно-педагогического кабинета с января по апрель 1924 г.» (1924) [327; 331; 332].

У статті «Детская моральная дефективность» (1924) М. Тарасевич представив коротку порівняльну характеристику морально дефективної та нормальної дитини. Морально дефективну дитину він описав так: «буйство, аморальні захоплення, бродяжництво, розсіяна увага, вади пам'яті, підвищена брехливість, статеві збочення, онанізм, перевага фантазії над реальністю, над зусиллями». Натомість нормальну дитину так: «жива активність, прагнення до дій, допитливість, реалізм мислення, сильні соціальні захоплення». Педолог констатував факт переважаючої більшості у суспільстві морально дефективних дітей.

Розмірковуючи над причинами появи морально дефективних дітей, М. Тарасевич переконував: «Якщо ми будемо вивчати і досліджувати моральну дефективну дитину, і якщо при цьому ми не заражені теорією дегенеративної спадковості, то, звичайно, в організмі й особистості дитини ми не знайдемо ніяких або дуже мало вказівок на причину її моральної дефективності. За виключенням хіба що одного, що всі такі діти фізично і психічно виснажені, мало кровні, бліді і роздратовані» [327, с. 48]. І далі лікар писав: «Ніби хтось навмисне труїть всі коріння дитячої активності і допитливості у них, хтось навмисне підточує-перекручує сили їх психічного і фізичного організму. І цей «хтось» – соціальні оточуючі умови» [там само, с. 48–49.].

Педолог у статті розглянув категорії морально дефективних дітей, зауважуючи, що «найчастіше усього це бездоглядні діти, які з раннього дитинства усю свою допитливість, емоційність розтрачають на непосильну для них боротьбу за хліб, за місце в житті». Ставлячи запитання «Що таке буйство дитини,

бродяжництво, онанізм, надмірна фантазія?», сам і відповів: «Це частіше усього вихід назовні збоченої активності дитини, її неусвідомлений протест проти переважаючої сили природного розвитку соціального середовища. Надмірна фантазія – результат виходу назовні дитячої діяльності, що не має природного виходу, використання накопиченої всередині енергії. Так само онанізм – частіш усього найбільш спрощене використання дитячої енергії, що не має можливості трансформуватися в енергію пошуків, творчості. Неуважність, вади пам'яті – тут тільки результат відмови, неусвідомлене придушення уваги і пам'яті у ставленні до нав'язаного чужого дитині середовища» [327, с. 49.].

В статті «Дитяча моральна дефективність» М. Тарасевич вирішальним чинником формування особистості дитини почав визнавати соціальне середовище. Він писав, що ще до недавнього часу ми вважали, що причини дитячої дефективності криються у спадковості, але «тепер науково доведено, що причини ненормальності дитини полягають не в її особистості, а в оточуючих її умовах» [327, с. 48]. Педолог представив результати дослідження особливостей психічного розвитку дітей, які скоїли правопорушення і перебували в Одеському колекторі для безпритульних, і зробив висновок, що основна причина дитячих правопорушень полягає в негативному впливові на дитину сім'ї та найближчого оточення. Тому для перевиховання неповнолітніх правопорушників, насамперед, необхідно змінити соціальні умови, у яких вони перебувають [327]. Автор обґрунтовував необхідність «перегляду питання про перевиховання таких дітей», де основне, на його думку, – «радикальна зміна соціального середовища сучасності. А поки створення відповідної соціальної обстановки дитинства – його колективізації, а також створення відкритих каналів для дитячої активності, допитливості і соціальних захоплень – дитячий рух» [там само].

В статті керівника секції організації виховання й освіти, члена Держнаукуметодкому А. Готалова-Готліба «Одесская филия Всеукраинского Научно-педагогического комитета (Научпедкома)» (1923) описано діяльність Одеської філії, як-то: науково-дослідні завдання (наукова розробка системи народної освіти та загальної дидактики), навчальні (керівництво заняттями

аспірантів), контакти із науково-освітніми установами Німеччини. Предметом аналізу були організаційні форми освітнього процесу для різних дітей [81].

У межах створення нової виховної парадигми в статті «Детское движение как фактор массового воспитания» (1925) Артемій Готалов-Готліб здійснив спробу пояснити різні впливи дитячого руху на життя суспільства [82].

Своєю чергою, педолог С. Лозинський у статті «Введение в педологию» (1924) представив розроблену ним програму навчальної дисципліни «Вступ до педології» для слухачів педологічних курсів, яка включала: вивчення найважливіших тем з педології (фізичні та психічні особливості дітей, функціонування дитячого колективу, методи педологічних досліджень); практичні заняття з метою ознайомлення зі специфікою роботи досвідно-педологічної станції; практичні заняття з проведення наукових спостережень за нормальними й дефективними дітьми та складання шкільних характеристик [196].

Вже згадувана вище Євгенія Шевальова в статті «Опыт экспериментально-психологического изучения детского коллектива» (1924) проаналізувала наявні класифікації дитячих колективів, розкрила особливості формування колективної поведінки дітей різного віку, створення і функціонування різних типів дитячих колективів, описала авторську методику застосування методу колективного експерименту [363].

Щомісячний мистецтвознавчий журнал «Просвещение и искусство» виходив у Харкові двома мовами усього один рік – 1922. На його шпальтах в номері 2–3 була надрукована стаття київського професора А. Владимирського «Дефективная личность в идее социального воспитания», у якій автор ґрунтовно проаналізував проблему «дефективного дитинства» з різних позицій [56]. В статті вчений порушив питання про необхідність вивчення вад розвитку аномальної дитини та умов формування різних аспектів її особистості. А. Владимирський зазначав, що вивчення дефективного дитинства є допоміжним засобом правильного розуміння природи дитини в цілому. При цьому він підкреслював, що не все те, що оточує дитину спонтанно впливає на її розвиток, а лише те, що є «динамічним елементом середовища» та акцентував увагу на провідній ролі соціальних чинників у

формуванні особистості. Виховання дефективної дитини розглядалося вченим як процес спеціально організованої поведінки особистості в навчальному процесі з метою формування в неї основних або вихідних звичок, соціально значущих умінь і навичок. Вчений радив вихователям терпляче вивчати дитину, спостерігати за найменшими змінами у її діяльності і поведінці, співставляти прояви особистості з даними її спадкового і набутого досвіду [56].

У педагогічному журналі *«Новими стежками»* (додаток до «Бюлетеня Полтавської губосвіти») (1922–1923), що виходив в Полтаві за редакцією українського письменника М. Биковця, крім освітніх матеріалів, друкувалися літературно-критичні твори. В часописі були визначені головні завдання учительства для «корисного виховання дітей пролетарських мас», підкреслювалось значення професійної підготовки, яку досягти можна шляхом самоосвіти, ознайомленням з педагогічною літературою, побудованою на дослідженні «психології пролетарських дітей» [25]. Мета журналу була сформульована наступним чином: «Ми прагнемо йти новими стежками вперед. До світлого кращого будучого!» [25].

У другій книжці 1923 р., як ми вже зазначали у попередньому розділі, була опублікована стаття А. Макаренка «Досвід освітньої роботи в Полтавській трудовій колонії імені М. Горького», у якій педагог узагальнив свій практичний досвід роботи в колонії, й, зокрема, зауважив, що до його колонії збирають «найбільш занедбаний дитячий елемент, занедбаний однаково і у виховному відношенні, і в галузі знань» [204, с. 18]. Антон Семенович у цій статті висловив своє ставлення до проблеми «морально дефективного дитинства». Він зауважував, що «було б великою помилкою думати, що ця занедбаність синонімічна моральній або розумовій дефективності. Дворічний досвід роботи в колонії саму проблему моральної дефективності змушує розглядати з деяким сумнівом» [204]. Стверджуючи безумовну наявність у своїх вихованців нездорового, у вищому сенсі «дефективного» соціально-морального досвіду..., який, з одного боку пояснює суспільно нездорову мотивацію вчинку», з іншого боку, зауважував

педагог, цей досвід, зазвичай «пов'язується з особливо тонкою чутливістю саме в сфері відносин морального порядку» [204, с. 18].

І хоча журнал виходив усього два роки, все ж його публікації дають можливість доповнити загальну картину розвитку педагогічної думки стосовно проблеми «морально дефективного дитинства».

Предметом наукового аналізу у контексті висвітлення проблеми морально дефективного дитинства був також громадсько-педагогічний місячник, Орган Наркомосу УРСР і Укрбюро ЦК Робітосу, Орган Наркомосвіти УСРР «*Радянська освіта*», що виходив упродовж 1923–1931 рр. у Києві та Харкові (Додаток У.4). Нами було проаналізовано усі без винятку частини видання, (1924–1929 рр., 1931 р. та ЧЧ.1-4, 11/12 за 1930 р.), що загалом становить 1074 статті.

У ході аналізу було з'ясовано, що на сторінках цього видання досліджувана проблема характеризувалась в контексті розвитку народної освіти [289]; становлення соціального виховання [313; 230; 307; 288]; правопорушництва та безпритульності [251; 310; 52; 287; 63; 338]; організації дитячого колективу [117; 118].

Натомість жодної статті, у якій би безпосередньо розглядалася проблема морально дефективного дитинства, нами не віднайдено.

На сторінках журналу «*Дитячий рух*» (*Детское движение*) (1925–1934) – органу ЦК ЛКСМУ та Харківського Обкому ЛКСМУ проходило обговорення актуальних питань педагогічної теорії та практики (Додаток У.5). Приміром, нашу увагу привернула стаття Арона Залкінда «О тех, кто еще вчера был на улице» (1928), у якій він доводив, що причину моральної дефективності потрібно шукати не в дитині, а поза нею – в соціальному середовищі (соціально-економічних та культурно-педагогічних умовах, в яких росла і розвивалася дитина) [126]. Педолог визначив нові завдання виховання, які полягали у вивченні соціально нової дитячої маси і нового соціального середовища та «створення нової соціалістичної людини» [там само].

Аналіз науково-педагогічного журналу, органу Українського науково-дослідного інституту педагогіки «*Український вісник рефлексології та*

експериментальної педагогіки» (з 1927 р. «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології») (Харків, 1925–1931), який виходив тричі на рік (а з 1930 р., ймовірно, 6 разів на рік) двома мовами – українською та німецькою, засвідчив, що журнал інформував про модерні течії в педагогіці та психології, містив статті з педології, рефлексології, біхевіоризму, про специфіку виховання дефективних дітей (О. Граборов, О. Залужний, І. Козлов, В. Красуський, І. Левінсон, О. Мухіна, В. Протопопов, І. Соколянський й ін.) (Додаток У.6). На сторінках журналу друкувалися ґрунтовні, експериментально підтверджені статті з педології, присвячені дослідженням виховання дефективних дітей. Упродовж визначеного періоду у віснику було видруковано значну кількість публікацій з проблеми «морально дефективного дитинства», які переважно висвітлювали досвід роботи та підсумки емпіричних досліджень.

У контексті досліджуваної проблеми нами здійснено аналіз статті В. Красуського «Спроба порівняльного вивчення конституційних особливостей нормальних, морально-дефективних і душевно-хворих дітей» (1926) [172]; О. Граборова й І. Соколянського «До проблеми організації поведінки» (1927) [87] й ін.

В статті «Рефлексо-орто-педагогіка (Дитяча дефективність і рефлексологічні методи її лікування)» (1928) український педолог І. Козлов зазначав, що в основу виховання і навчання дефективної дитини треба покласти об'єктивне дослідження особи, її поведінки, рефлексів з усіма патологічними ухилами, і «що патологічна педагогіка» має «ставити за головну мету виховання сполучальних рефлексів, загальмовуючи, випрямляючи, виправляючи виявлені дефекти» [157, с. 124.]. Н. Дічек зауважує, що «термін «рефлексо-орто-педагогіка» уживався у вітчизняній науці (переважно – про дефективне дитинство) до 30-х років ХХ ст. і є аналогом тогочасних термінів «психічна ортопедія» і «сенсорна культура» [116, с. 363].

На особливу увагу заслуговують статті професора І. Левінсона, який у 1927–1930-х рр. був активним дописувачем журналу «Український вісник експериментальної педагогіки і рефлексології», на сторінках якого публікував

свої ґрунтовні праці з педології, присвячені дослідженням виховання розумово відсталих дітей [190; 192].

У статті І. Левінсона «Досвід систематизації навичок, що зв'язані з процесом самообслуговування розумово-дефективних дітей» (1930) зазначено: «не вважаючи на термінологію «дитяче самообслуговування», «дитяча самоорганізація», педагогіці час перестати виявляти пасивність там, де штучною конкретизацією інтересів навколо вузьких безумовних щоденних потреб (в їжі, одязі, житлі й боротьбі з природою взагалі) можна й повинно виховувати низку колективістичних навичок» [190, с. 27]. Педолог вважав, що «методика та методична техніка прийомів виховання» навичок передбачає врахування того, що «на базі вихованої ... «непереможної потреби» до пильного (індивідуального) самообслуговування у дитини виробляється й узагальнена потреба в цілеспрямованих та оформлених діях. Звідси виникають все складніші та цікавіші можливості для педагога-організатора як з боку пропедевтичної та іншої дитячої праці, так і з боку громадсько-політичного виховання, що тісно пов'язане з громадсько-корисним робочим процесом та організаційними й колективістичними навичками (самоврядування, піонер-робота та інші дит. об'єднання на ґрунті їх соціальних, учбових та трудових інтересів)» [190].

Тематичний аналіз публікацій «Українського вісника експериментальної педагогіки та рефлексології» уможливорює висновок про те, що більшість з них присвячена актуальним педагогічним й суспільно значущим проблемам. Серед них одне з чільних місць відводиться питанню виховання «морально дефективних дітей».

У контексті проблеми дослідження нами проаналізовані публікації щомісячного регіонального журналу «Радянська школа» (1925–1930), який видавався в Луганську (колишній журнал «Просвещение Донбасса» (Освіта Донбаса)), що вирізнялися високим науково-теоретичним рівнем (Додаток У.7). На його сторінках публікувалися праці не тільки діячів регіонального освітнього осередку, але й провідних тогочасних учених, як-то: О. Граборов, О. Музиченко та ін. Приміром, в статті О. Граборова «Что такое нормальная школа и как

отбирать в нее учеников» (1928) розглядалися актуальні на той час питання: про типи закладів для нормальних й дефективних дітей та їхні цілі; про необхідність створення допоміжної школи, її завдання та навчальний план; про досвід організації дитячого середовища, про реалізацію індивідуального підходу до учня. Педолог систематизував питання навчання й виховання дітей в нормальній і допоміжній школах [86].

Таким чином, здійснений аналіз тих українських й регіональних педагогічних часописів, автори публікацій у яких розглядали проблему «морально дефективного дитинства», дає змогу зробити висновок, що проблема морально дефективного дитинства знайшла своє висвітлення на сторінках українських педагогічних часописів, однак нерідко вона розглядалася у контексті питань важкого дитинства загалом. Найчастіше автори розмірковували над причинами появи важких дітей, давали характеристику типів дезорганізаторів та правопорушників. В окремих статтях обґрунтовувалась необхідність вивчення дитини у цілому з медичної та педагогічної сторін, а не лише конкретно її вади. Часто публікувалися праці, де досвідом роботи з дефективними дітьми у спеціальних закладах ділилися лікарі, педологи.

3.2.2. Відображення проблеми «морально дефективного дитинства» на сторінках журналу «Шлях освіти» («Путь просвещения»)

Щомісячний науково-педагогічний журнал, орган Народного комісаріату освіти УСРР *«Путь просвещения»* виходив з 1922 р. в Харкові. Спочатку журнал виходив російською мовою з уточненням у підзаголовку: «Педагогический журнал. Теория просвещения, методология, просветительная практика, быт» (Додаток У.8). У 1923–1926 рр. назва часопису подавалася українською і російською мовами: *«Шлях освіти»* – *«Путь просвещения»*, так, як і вміщувані у ньому матеріали. З 1927 року видання стало повністю україномовним та виходило під назвою *«Шлях освіти»*. З 1931 р. по 1941 р. – журнал мав назву

«Комуністична освіта», з 1945 р. – «Радянська школа», а з 1991 р. й дотепер – «Рідна школа».

У часописі вміщувалися доповіді, виступи, промови, статті з аналізом теоретичних питань розвитку освіти в Україні, висвітлювалися результати роботи науково-дослідних інститутів педагогіки і психології, кафедр педагогіки, матеріали педагогічних досліджень як відомих педагогів, психологів та педологів, так і досвід навчально-виховної діяльності передових учителів України тощо [46].

Текстовий аналіз статей, розміщених на шпальтах зазначеного журналу, дав підстави констатувати безумовний інтерес науковців до проблеми дефективного дитинства загалом і морально дефективного дитинства зокрема упродовж досліджуваного періоду. Темати публікацій ставали різноманітні аспекти проблеми морально дефективного дитинства.

Ми проаналізували усі без винятку номери зазначеного журналу, які збережені у фондах Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, починаючи з №1 за 1922 р. (якщо видання здійснювалось) та закінчуючи останніми номерами 1930 р. Загалом, у ході дослідження ми опрацювали 3429 статей, серед яких у 53 публікаціях прямо чи побіжно розглядалося питання морально дефективного дитинства.

Аналіз кількості публікацій у цілому та безпосередньо статей, які прямо чи побіжно дотичні до теми нашого дослідження, представлено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Кількість статей у журналі «Путь просвещения» («Шлях освіти», «Комуністична освіта»), проаналізованих у ході дослідження

Рік	Загальна кількість статей	Кількість статей, присвячених досліджуваній проблемі
1922	287	3
1923	356	8
1924	400	5
1925	299	5
1926	368	4
1927	281	6
1928	391	1

1929	315	9
1930	164	4
1931	232	2
1932	—	2
1933	148	3
1934	82	—
1935	106	1
Усього	3429	53

Представлені результати засвідчують, що кількість публікацій, які стосувалися теми дослідження, є доволі значною.

Так, у першому ж номері журналу «Путь просвещения» за 1922 р. була опублікована програмна стаття Г. Гринька «Социальное воспитание детей» [93], у якій серед піднятих проблем виховання звучала і проблема «важких дітей».

Приміром, у досліджуваній період було видрукувано низку статей з проблеми «морально дефективного дитинства» І. Левінсона: «Детские правонарушения на почве голода» (1922), «Трудные в педагогическом отношении дети / Доклад 2-му Всеукраинскому съезду по Охматдет в октябре 1921 г.» (1922), «Дети трудные в воспитательном отношении и борьба с детской дефективностью» (1923), «До психоаналізу етичних емоцій у дітей-правопорушників: доповідь на 1-му з'їзді психоневрології, педології та експериментальної педагогіки» (1923), «Антропометричні особливості сучасного дитинства: доповідь на Всеросійському з'їзді з експериментальної педагогіки та педології» (1924), «Дніпропетровський Лікарсько-Педагогічний Кабінет» (1929) [185; 183; 182; 189; 187; 188].

В статті «Дети трудные в воспитательном отношении и борьба с детской дефективностью» (1923) професор І. Левінсон обстоював послідовну «диференціацію учнів і вихованців за типами» при прийомі їх до закладів для розумово-дефективних дітей, бо вважав, що є «постійна загроза психічного зараження одних дітей від інших» [182, с. 165]. У цьому вчений переконався під час роботи в комісії з малолітніми правопорушниками, де пересвідчився «як психічна зараза пограбувань і крадіжок охоплювала цілі двори і квартали, як злочинські нахили розвиваються навіть у дітей, чиї інтереси суперечать начебто

цілям крадіжки (крадіжки у батьків), тому одним із головних засобів у боротьбі з дитячою злочинністю є вилучення заразних від спілкування з іншими шляхом переміщення їх до «реформаторіумів» [182, с.167.].

У статті «Дніпропетровський Лікарсько-Педагогічний Кабінет» (1929) І. Левінсон здійснив стислий нарис діяльності кабінету за шість років його існування [188]. Ця установа, як відзначав автор, мала власні педологічні пошуки та зробила акцент на «популяризації серед широких кіл учительства основних знань з царини індивідуальної та колективної педології, рефлексології й дефектології» [188]. Для цього І. Левінсоном організовувалися «конференції зацікавлених науковою педагогікою та педологією робітників дитячих будинків і шкіл, а також окремі гуртки вчителів та лікарів, що ставлять за мету обробку тих чи інших наукових проблем». Так, зокрема, задля «точнішого вивчення механізмів поведінки дитини» було організовано у 1926 р., окрім існуючої експериментально-психологічної, ще й рефлексологічну лабораторію [там само].

У статті Ілля Мусійович констатував, що часто клієнтами його Кабінету були діти, які не мали дефектів у фізичному та розумовому плані, однак були морально дефективними. Відтак, Кабінет займався також питаннями емоційної сфери дитинства, кореляції ендокринно-вегетативних функцій з рефлексологічними процесами в дитини. Професор визнав невирішеність проблеми важкого дитинства, зокрема і морально дефективного: «А скільки ще питань з педології трудного дитинства досі не розв'язаних ні теоретично, ні практично (в проблемах класифікації та диференціальної діагностики, в генезі, та еволюції трудної дитини та її характерології, в методиці її вивчення, в принципах побудови педагогічного оточення і т. д.)» [188]. Водночас І. Левінсон у дусі часу зауважував: «Але треба сказати й те, що всі ці проблеми є одночасно питаннями загальної радянської педагогіки та педології, яка блискуче освітлює з марксівського погляду соціально-економічні чинники виховання й накреслює широкі можливості для педолого-педагогічного впливу на дітей, що відхиляються від норми». Це він називав «передумовою подальших успіхів в оволодінні найпекучішими та найпотрібнішими формами поведінки дитини» [там само].

Здійснений аналіз дає змогу зробити висновок, що в журналі систематично друкувалися статті одеського вченого-педолога М. Тарасевича, як-то: «Педологія та її значення в сучасному педагогічному будівництві» (1923 р.), «Одеський краєвий колектор для дефективних дітей» (1927), «Одеський Лікарсько-Педагогічний кабінет (Структура, організація, праця)» (1929) й ін. [334; 324]. Приміром, в статті «Педологія та її значення в сучасному педагогічному будівництві» (1923 р.) педолог зазначав: «Дитина – це продукт багатовікової еволюції, з часу свого народження демонструє нам картину складного самодіючого механізму, пружини якого заховані у глибині вікових впливів» [334, с. 3–4].

В статті «Одеський лікарсько-педагогічний кабінет» (1929) педолог розкрив діяльність Одеського лікарсько-педагогічного кабінету, зокрема й відділу патологічного дитинства. М. Тарасевич схаактеризував також діяльність амбулаторії та колектору, у яких здійснювалися амбулаторні та стаціонарні дослідження «дефективних» дітей [324].

У контексті проблеми дослідження варто відзначити статтю В. Рабиновича «Трудно воспитываемый ребенок» (1923), що містила роздуми про причини (біологічні і соціальні) появи важковиховуваних дітей, які автор поділив на дві групи – «аномальних, внаслідок неправильного виховання, і патологічно схильних». Наголошено, що «у важковиховуваних дітей, на відміну від дітей з розумовою відсталістю, нема дефектів головного мозку. Вони відрізняються від здорових тим, що для них недостатньо звичайного впливу вихователя. Відтак, у першому випадку педолог рекомендував змінювати вихователя. Окрім того, роз'яснював В. Рабинович, «у значної частини важковиховуваних дітей важкість виховання обумовлюється природною боязливістю, причину якої слід шукати в анатомічному розміщенні окремих провідних нервів, в недостатній їх ізоляції. Подразнення, яке розраховане на один нерв, мимовільно передається на інший, викликаючи реакцію. Подолати це можливо за умови частого повторення подразнення, що викликає страх. Такі важковиховувані діти важко пристосовуються до умов середовища» [271].

Практичний досвід роботи з морально дефективними дітьми представлений в часописі у низці статей, як-то: В. Селенкін «Из опыта работы с детьми, трудными в воспитательном отношении» (1924) [293], М. Левітіна (Маро) «Трудные» дети» (1925) [186], І. Козлов «Спроба порівняльного вивчення нормальної та дефективної дитини» (1928) [158]; С. Лозинський «Про нормування побутових форм дитячої поведінки» (1929) [198], О. Фурманов «Трудные дети. Сборник под ред. В. М. Белоуса» (1929) [353], О. Айзеншток «Суспільність і боротьба з дитячим правопорушництвом» (1930) [1], М. Ровна «Педологічний осередок у школі: його організація та робота» (1930) [278].

Приміром, в статті В. Селенкіна «Из опыта работы с детьми, трудными в воспитательном отношении» викладено результати впровадження так званого «вільного режиму» у роботі з дітьми, важкими у виховному сенсі, на базі Інституту індивідуального та соціально-трудоного виховання, мета діяльності якого була «дати гігієнічні і розумну обстановку дітям, які вибилися з колії, і повернути суспільству корисних працівників ...» [293, с. 126]. Автор наголошував, що в інституті були навчальні заняття, викладали деякі ремесла, а виховання не передбачало покарань («лікування, а не покарання»). «Вільний режим» було введено замість нагляду: дітям дали право жити за новим порядком, або ж згодом повернутися до старого суворого режиму. Вільні години від обов'язкових занять були щоденно від 5 до 8 години. Раніше у цей час діти купалися, грали, йшли на прогулянку, але виключно під наглядом чергового. Після відміни суворого нагляду першого дня діти безцільно вешталися, кидалися камінням. Згодом почали знаходити собі корисні заняття (будівля флоту, побудова печей, заняття музикою (дудки, сопілки, пищалки з різного природного матеріалу), згодом додалися стрільба з лука, побудова гойдалок. Цікавим для дітей виявилось тваринництво. У них жили різні тварини і діти доглядали за ними, а це сприяло зменшенню грубих виявів, діти почали проявляти доброту. Згодом діти були долучені до збору брусниці. Автор зробив висновок про позитивний вплив виховної роботи, яка, окрім обов'язкових видів діяльності (прибирання приміщень, рубання дров, доставка води, заготівля сіна, чистка каналів і т. п.),

давала дітям можливість упродовж трьох годин жити «вільним життям» без нагляду.

Вважаємо за доцільне схарактеризувати публікації в журналі лікаря-педолога Є. Каткова. У 1924 р. в статті «Среда безпризорного детства» він опублікував результати вивчення життя безпритульних підлітків у Харківському ДОПРі (дім громадських примусових робіт рос. аббревіатурою – М.Б.), описав типи представників злочинного світу та їхнього жаргону, а також обґрунтував низку положень про шкідливість утримання безпритульних у таких пенітенціарних установах. Педолог зауважував, що найгіршим злом для формування молоді особистості в умовах ДОПРу є ледарювання або відсутність продуктивної праці [146, с. 235]. Саме тому автор наголошував на потребі покращення перебування безпритульних у ДОПРі (перенесення дитячих камер з території ДОПРу, педагогічно доцільний розподіл дітей у камерах, забезпечення безпритульних систематичною працею за чітким планом). У статті наведено приклад позитивного виховного впливу керівника «малолітки» Харківського ДОПРу т. Максимова, який підійшов до ситуації з особливою увагою, відділивши дітей, що випадково потрапили туди, від злочинців в окрему «зразкову» камеру, де «був порядок і дисципліна, а головне – день був заповнений» [там само, с. 241].

У статті «До проблеми й методики експериментального вивчення дитини й колективу в ранньому дитинстві» (1929) Є. Катков зазначав: «Успіхи об'єктивного напрямку у вивченні особистості не тільки усунули геть «песимізм» щодо можливості пройти в дитинство як «навіки втрачений рай» – навпаки, як ніколи ярко поставили у всю широчінь потребу його вивчення. Глибоке вивчення його потрібне для розуміння як проблеми розвитку механізмів дозрівання особистості взагалі, так і багатьох елементів взаємовідношення її із складним формуючим матеріальним і соціальним середовищем і колективом зокрема» [145, с. 25].

У статті співробітника кабінету індивідуальної педагогіки Київської досвідно-педологічної станції Ю. Буркгарт «Кабінет індивідуальної педагогіки, київської досвідно-педологічної станції» (1929) «дефективні» діти визначені

«категорією індивідуального виховання», зустрічаємо й поняття «трудні для виховання діти», або як їх називали працівники кабінету – «випалі» з колективу [50]. У публікації стверджувалося, що «придивлятися до колективу й пізнавати його зобов'язані ... лише [на]скільки це потрібно, щоб успішно повернути «випалих» дітей до спільної маси здорового життя» [50]. Як зазначає Н. Дічек, така позиція щодо значення колективного виховання у житті дітей була доволі «своєрідною, не в дусі ідеологічних пріоритетів радянської епохи» [114, с. 446].

У статті Ю. Буркгарт наводила дані зі звітнього опису роботи кабінету індивідуальної педагогіки упродовж 1922–1928 рр, за яким було відомо, що консультаційні прийоми щоденно охоплювали 5-6 дітей, загалом в кабінеті було обстежено і проконсультовано 3560 осіб [50]. Також в статті наголошувалося на ролі кабінету індивідуальної педагогіки у підвищенні кваліфікації педагогів-практиків, без чого було неможливо фахово реалізовувати й індивідуалізацію педагогічного процесу, і розподіл учнів за здатністю до навчання та виховання [там само].

Вивченню особливостей впливу соціального середовища та причин появи морально дефективних дітей, зокрема дітей-дезорганізаторів, на практиці присвячена ґрунтовна публікація О. Мухіної «Діти-дезорганізатори» (1929), яка докладно проаналізована нами у попередньому розділі.

Спробу критичного осмислення проблеми важкого дитинства та появи важких («морально дефективних») дітей на сторінках українського журналу «Путь просвещения» було здійснено лікарем і психологом, основоположником радянської педології, головним редактором журналу «Педология», директором Інституту психології, педології і психотехніки А. Залкіндом. В статті «Выбытие из социальной колеи дети» (1925) учений виклав бачення першопричини появи «важких» дітей, обґрунтовуючи ключову роль соціального середовища у формуванні девіантної поведінки [124]. В публікації чітко простежується думка, що морально дефективна дитина – дитина не з вродженими органічними вадами, але «вибита із соціальної колії». А. Залкінд стверджував, що причину моральної дефективності варто шукати не в дитині, а поза нею – в соціальному середовищі

(соціально-економічних та культурно-педагогічних умовах, в яких росла і розвивалася дитина) [124].

Педолог запропонував ділити дітей на дві категорії з точки зору доступності педагогічного впливу:

а) діти, важка виховуваність яких зумовлена, в основному, причинами внутрішньобіологічного характеру (не піддаються або дуже важко піддаються лікувально-виховному впливу);

б) діти, важковиховуваність яких зумовлена, в основному, умовами соціального середовища, умовами їхнього виховання, тобто дитина виявляється «вибитою із соціальної колії» [124, с. 14].

Відтак, до першої групи ним віднесено біогенно важких дітей, а до другої – соціогенно важких дітей. До першої групи входили діти з органічними, анатомічними та хімічними вадами – ідіоти, імбецили, епілептики.

У публікації акцент зроблено саме на аналізі особливостей другої групи дітей, так званих «вибитих із соціальної колії». А. Залкінд наголошував, що саме такі «важкі діти» дуже часто володіють необхідними якостями для хорошої самоорганізації. Він роз'яснював, що «потворні хворі прояви їх поведінки зумовлені лише тим, що ці цінні їхні якості були або подавлені, закорковані, загальмовані, або ж односторонньо спрямовані, або хаотично розпилені». Тому «хвора», «важка», «огидна» риса характеру, різко виявлена, зазвичай у таких випадках виявляється неправильним переміщенням притаманної дітям енергії, яка волею виховання, замість корисних, спрямована на шкідливі шляхи» [124, с. 15].

Дитячу «аморальність» він називав «важкою» дитячою рисою, що є наслідком дитячої бездоглядності або штучно культивованої міщансько-буржуазної сім'єю дитячої самотності. А. Залкінд зауважував, що часто «аморальні» діти є емоційно багатими, але середовище не надає їм потрібного матеріалу для здорової організації і соціально корисного спрямування. У цьому він вбачав «корінь горезвісної аморальності важких дітей» [124, с. 16].

На думку А. Залкінда, «не така страшна дефективна дитина, як її малюють. Вона страшна лише зовні, внутрішньо вона здорова, здорова і здорова. Вона лише

дезорганізована хворим середовищем, на деякий час «вибита з соціальної колії» – на час, доки її зрозуміють і створять довкола здорове середовище» [124, с. 17].

Педолог стверджував, що морально дефективні діти є як серед бездоглядних та безпритульних, так і серед дітей у сім'ях. У публікації він вдався до аналізу особливостей кожної з груп дітей. Важливим у роботі з «важкими» дітьми вчений вважав правильну діагностику першопричин їх «важкості». Відтак, категорично не погоджувався з поясненням важкого дитинства виключно біологічними чинниками («Обережніше з біологізацією проблеми важкого дитинства» [124, с. 29]. Арон Залкінд переконував, що вивчення минулого дитини з його проявами в новому педагогічному середовищі дає змогу виявити, що «хворобливі» якості дитини є безпосереднім відображенням тих зовнішніх подразників, тих виховних вражень, впливу яких вона зазнала [там само]. Організацію здорового середовища він вважав вирішальним діагностичним засобом.

Педологом було виділено умови діагностичної відмінності:

- 1) детальне знайомство з минулим виховним середовищем;
- 2) організація нормального педагогічного середовища;
- 3) біологічне дослідження дитини;
- 4) детальне спостереження за психофізіологічною динамікою дитини за усіма елементами її поведінки в новому середовищі, при вмілому комбінуванні потрібних подразників [124].

У цьому ж році в журналі «Путь просвещения» була опублікована ще одна стаття А. Залкінда «Сексуальне питання й так звані тяжкі діти» (1925), присвячена аналізу причин ранніх сексуальних стосунків саме у «важких дітей» [130]. Причини цих стосунків дослідник вбачав у тому, що такі «діти не можуть у непокіднім соціальному і педагогічному житті сьогочаснім використовувати свою енергію правдивими творчими, що радують дитину, шляхами, внаслідок цього ця не використана енергія додатково припливає до сексуальних чуттів як таких, що не вимагають особливої активності і разом з тим дають утіху (недоцільні переключення енергії» [130, с. 33]. Відтак, педолог вкотре акцентував увагу на соціальних причинах моральної дефективності у дітей.

Подібні питання моральної дефективності сексуального характеру, зокрема дитячої проституції, розглянули у статті «К вопросу о детской проституции» (1926) дослідники Одеського Лікарсько-педагогічного Інституту Е. Дизік, О. Довгопол, Д. Рахман [108].

Текстовий аналіз статей дав підстави констатувати, що у педагогічній думці звучала ідея про необхідність вивчення дитини з метою її розуміння, аби не допустити появу «морально дефективних дітей», а саме: А. Макаров «Детские характеры как предмет педологического исследования» (1923) [211], В. Протопопов «Объективный метод изучения поведения человека и высших животных» (1924) [270], А. Владимирський «Детский коллектив и ребенок» (1926) [55], Г. Івантер «Педологическое обследование ребенка и детского коллектива» (1926) [61], Е. Палей «Психофізіологічні дослідження неповнолітніх правопорушників» (1927) [236], М. Медведєв «Вивчення дитинства й юнацтва» (1927) [213], Є. Катков «До проблеми й методики експериментального вивчення дитини й колективу в ранньому дитинстві» (1929) [145, с. 25].

Приміром, в статті Е. Палей «Психофізіологічні дослідження неповнолітніх правопорушників» (1927) описано досвід лікарсько-дослідницької роботи в київському колекторі для неповнолітніх в 1925 р. та підкреслено, що «вивчення дитячої злочинності базується на дослідженні факторів порядку соціального і факторів порядку індивідуального» [236]. Водночас автор визнав існування різних підходів залежно від домінуючого чинника. У статті згадано італійську карно-антропологічну школу («індивідуальні фактори базуються на зовнішніх органічних особливостях людини), психопатологічний новіший напрям (злочинність як один з проявів психічної дефективності людини; «в основі всього лежить порушення нервово-психічних реакцій людини на навколишні подразники, викликане або хворобами, або нездатністю людини пристосуватися до певного оточення» [236, с. 114]. Дослідник писав: «Моральна дефективність з погляду рефлексологічного знаходить пояснення собі у природженій або набутій дефективності мізку, як ґрунту для надбання рефлексів; у кількісній недостатності

й тривалості гальмових центрів; у проторенні умовних рефлексів, що вступають в тісний зв'язок з інстинктивними захватними рефlekсами» [236, с. 114].

Однак автор, наголошуючи на однобічності зазначених течій, визнав сильним напрямом підходу до проблеми моральної дефективності саме соціологічний напрям: «Коренем зла є капіталістичний устрій з усіма його протиріччями,... Дитина в нормальній обстановці дуже рідко, лише у випадках психопатичної схильності, стає правопорушником» [236, с. 114]. Водночас він наголошував, що «найнауковішим поглядом є той, що, не відкидаючи значення соціального оточення, визнає одночасно й важливе значення біологічних і фізичних (індивідуальних) факторів злочинності», тобто дослідник був прихильником інтегративного підходу до розуміння проблеми. Своє бачення він підкріплював результатами закордонного досвіду застосування тестування для вивчення людської поведінки. Відтак, стверджував про «кончу потребу ретельного психологічно й психіко-патологічного дослідження в усіх випадках правопорушень неповнолітнього. Метода дозволяє індивідуалізувати кожний такий випадок...» [236, с. 115].

Відтак, у статті Е. Палей пропонував результати медико-психофізіологічного (психофізіологічного) дослідження неповнолітнього на базі Київського колектора. Дослідженням було охоплено всіх дітей, що знаходилися в ньому упродовж 5-6 тижнів у спеціальній кімнаті тривалістю до 3 годин. Саме дослідження поділялося на три частини:

1. Збирання анамнезу (збір попередніх відомостей про вік дитини, місце народження, родинний стан, професію батьків, а також інших умов оточення й побуту дитини).

2. Фізичний огляд (антропометричне й соматичне дослідження, що було спрямоване на отримання не лише загального розвитку дитини, а й на дослідження нервової системи).

3. Психологічний експеримент (вивчення елементарно-рухових процесів, чуття і сприйняття, зосередження уваги, пам'яті й асоціації, навіюваності, складних розумових процесів, мов, емоційної сфери).

Загалом дослідження пройшли 103 дитини (24,1 %) з усієї маси дітей (426), що пройшли через колектор в 1925 р. Вивчалися діти віком від 9 до 17 років, де більшість правопорушників 13–15 років, що обумовлене статевим дозріванням. Дослідження засвідчило, що майже 93 % досліджуваних були насправді безпритульними. У статті наведено дані, опубліковані у 1920 р. Н. Окуньовим та П. Бельким, які вивчали сімейний стан вихованців ленінградських дитбудинків для морально дефективних, вивчали їхній сімейний стан: круглі сироти – 91 %, лише матір – 30 %, лише батько – 17 %, обоє батьків – 22 %. Натомість, за соціальним станом цифри були такими: селян 44,6 %, дрібних кустарів 24,2 % і робітників 20 %. Вкрай рідко траплялися діти інтелігентів і дрібних крамарів, що втратили батьків. На основі зазначеного автор зробив висновок, що «занадто несприятливе соціальне середовище, а не індивідуальні особливості, утворюють кадри малих правопорушників у величезній більшості випадків» [236, с.119].

Серед досліджуваних дітей-правопорушників 77,3 % палили і 7,9 % вживали алкоголь. Частина дітей визнали, що «їх батьки гнали самогон і їх робили співучасниками своїх бесід» [236, с. 120]. Автор вважав, що причинами неврастеній і психоневрозів були «раннє вживання алкоголю й інших наркотиків (особливо табаку), сполучене з різними захворюваннями дитинства (46 % тиф та інші інфекції) і змінене нерідко важкою спадщиною, повне всіляких турбот мандрівне життя» [236, с. 120].

Здійснивши аналіз дітей різних категорій (розумово відсталих, психоневротиків, соціально відсталих, високо обдарованих), Е. Палей, окрім причин медичного характеру, «основним фоном для всіх аномалій в психіці дітей» назвав «соціальну занедбаність». Серед досліджуваних їх було 63,4%.

У статті конкретизовано сутність поняття «соціальна відсталість»: «розпад етичної основи (ядра) особистості дитини, що виявляється в мало розвиненому моральному почутті, емоційній тупості й жорстокості й нездатності засвоїти рівень культурного й соціального розвитку» [236, с. 120]. До цієї категорії дослідник відніс рецидивістів і зниклих втікачів.

На думку Е. Палей, прямим наслідком соціальної занедбаності є педагогічна занедбаність, і з неї випливає педагогічна відсталість (71,4 % досліджуваних). Загалом автор констатував, що з усіх нормальних (як щодо розумової обдарованості, так і в розумінні етичного ядра) було лише 5,8 % дітей. Водночас він зауважував моральну нестійкість високо обдарованих дітей.

Так, 57,3 % досліджуваних мали обмежені моральні уявлення про норми поведінки та відхилення (крадіжки, брехня, обдурювання). До прикладу, найпоширенішою відповіддю на запитання «Чи можна красти?», була відповідь «Ні, бо в БУПР (будинок примусових робіт – М. Б.) попадеш», «Впіймають, то поб'ють і в тюрму посадять». Однак часто діти визнавали, що можна вкрасти, якщо цього ніхто не побачить, що є свідченням існування проблеми моральної дефективності у значної частини тогочасних дітей. Причину такої низької стадії етичної мотивації автор вбачав «у вироблених оточенням сполучальних рефлексів, що тісно зв'язані з інстинктивними захватними рефлексами (вплив вуличного й базарного осередку)» [236, с. 124].

Відтак, Е. Палей описав «переважний тип неповнолітнього правопорушника, що попав до колектора»: «Це підліток 13–14 р., сирота, син українського селянина чи робітника, мало розвинений, соціально занедбаний, зголоднілий, знесилений попередніми інфекційними хворобами й курінням, із слабкою нервовою системою, із зменшеною стійкістю організму; він із середньою пам'яттю, нестійкою активною увагою, зовнішніми асоціаціями, із слабкою логікою суджень, малим запасом слів, вузьким кругом формальних уявлень, але з великим запасом практичних відомостей, гарними комбінаторними здібностями, з легкою збудною емоційною сферою, недиференційованими первісними соціально-етичними уявленнями, і з яскравими щодо психіки гіперемоціями» [236, с. 124].

У статті знаходимо рекомендацію щодо «оздоровлення» правопорушника: пройти проміжну інстанцію установ для трудних до виховання дітей з їхніми спрощеними вимогами до дитини, лікарсько-педагогічним режимом і вдумливим підходом до кожного індивідууму. Центр уваги в установах для правопорушників має бути скерований на організацію зовнішнього оточення, що в ньому могли б

загальмовуватися всі несприятливі впливи минулого і де могли б утворитися нові сполучальні рефлекси, зв'язані з плюс-гормональною реакцією на соціально корисні вчинки» [236, с. 124]. Отже, початок вирішення проблеми дитячого правопорушництва як одного із проявів морально дефективного дитинства Е. Палей, взявши за основу результати досліджень у колекторі, вбачав насамперед у напрямі соматичного, антропометричного, психолого-експериментального й рефлексологічного вивчення дитини.

Значний інтерес у контексті проблеми нашого дослідження становить стаття педагога А. Третілової «Профили и очертания (Типы правонарушителей)» (1927), що стала результатом шестирічної роботи в київській комісії у справах неповнолітніх. У ній авторка схарактеризувала психотипи неповнолітніх правопорушників у контексті соціального середовища їхнього життя. Дійшла висновку, що порівняння різних видів правопорушень дає важливий матеріал для розуміння того, як «соціальна фізіономія і біологічна конституція визначають способи пристосування певної особистості до навколишнього середовища. Класифікація стає психосоціальною, її головним принципом є принцип соціального пристосування до середовища» [337, с. 189]. Водночас А. Третілова констатувала, що оскільки підліток – «особистість незавершена, мінлива», то й класифікація дітей-правопорушників викликає певні труднощі [там само].

Аналіз праці дав підстави зробити висновок, що дослідниця була прихильницею біогенетичного закону щодо формування особистості, однак погоджувалася й з «різким відбитком сім'ї, обставин на податливій конституції дитини» [337]. А. Третілова зауважувала, що «правопорушення є логічним висновком усіх умов існування юного правопорушника», і в його широкій ілюстрації конкретними, психологічно-деталізованими відомостями з практики [там само, с. 189–190]. Тому педагог вважала нагальною потребою виділення типів малолітніх правопорушників. Взявши до уваги та визначивши типи таких дітей (віком від 9 до 15 років) за ступенем тяжкості скоєного ними порушення – від «торгівлі без патенту (а також передавачі-самогонники) через хуліганство, до крадіжок», авторка виділила спільне для всіх підлітків – презирство до моральних

норм. Відмінністю між такими дітьми вона називала мотивацію (стимул), що зумовив правопорушення.

Здійснений аналіз публікацій журналу «Путь просвещения» («Шлях освіти») доводить, що проблема морально дефективного дитинства знайшла належне висвітлення на сторінках часопису у 1922–1931 роках.

З 1931 р., як вже зазначалося вище, журнал «Шлях освіти» продовжив виходити під назвою «*Комуністична освіта*, огляд публікацій якого дає підстави стверджувати, що відповідно до визначених хронологічних меж дослідження у 1931–1936 рр. кількість публікацій, присвячених досліджуваній проблемі, суттєво зменшилася і набула дещо іншого змістового наповнення» (Додаток У.9). Загалом, нами віднайдено вісім статей, в яких як безпосередньо, так і побіжно розглянуто питання дитячої безпритульності, «важкого» дитинства, як-то: К. Мокульський «Дискусійні питання та проблеми вчення про поведінку» (1931) [216]; А. Гольдберг «Залишки безпритульності та остаточна ліквідація» (1931) [78], В. Тарасевич, М. Тарасевич «Проблеми важкого дитинства нормальної та допоміжної школи» (1932) [322], П. Волобуїв «Завдання педологічної роботи в школі» (1932) [62], Р. Барун «Чергові завдання установ освіти дефективного дитинства» (1933) [13], М. Скворецький «Трудновоспитуемые дети. Имущественные правонарушения детей и подростков» (1933) [352], Е. Гінзбург «Школа в боротьбі з правопорушеннями учнів (1933) [77], «Про ліквідацію дитячої безпритульності і бездоглядності» [264].

Таким чином, здійснений аналіз змісту публікацій журналу «Путь просвещения» («Шлях освіти», «Комуністична освіта») дає підстави зробити висновок, що в різні роки широка програма журналу охоплювала різноманітні питання соціального виховання, дитячого руху, зокрема й «морально дефективного дитинства» тощо. У журналі розкривалися питання теорії, результати педологічних досліджень, здійснювалося узагальнення досвіду установ «морально дефективного дитинства». Сторінки журналу були місцем, де здійснювалося виявлення, популяризація та обговорення нових ідей, проведення

дискусій з питань освіти. Упродовж існування журналу відповідно до зміни освітньої політики декілька разів змінювалася назва й ідеологія часопису.

Висновки до третього розділу

Специфіка відображення проблеми виховання «морально дефективного дитинства» у публікаціях досліджуваного періоду зумовлена тим, що на той час в педагогіці й педології не було вироблено сталих поглядів на розв'язання цієї проблеми. На сторінках вітчизняної педагогічної преси у 20–30-ті рр. XX ст. відображалася дискусія стосовно означеного питання, аналіз якої дає можливість зробити певні узагальнення стосовно розвитку педагогіки й педології в Україні у досліджуваній період загалом, й про посилення уваги цих наук до проблем «морально дефективного дитинства» зокрема.

Задля отримання об'єктивної інформації щодо висвітлення аспектів проблеми моральної дефективності дитини на сторінках педагогічної преси 20–30-рр. XX ст. нами на основі аналізу бібліографічних посібників «Периодическая печать СССР. Журналы, труды, бюллетени, 1917–1949» (1956), «Періодичні видання УРСР. Журнали. 1918–1950» (1956), каталогу «Періодичні видання 1917–1945 рр. у фонді Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського» (2019) окреслено коло тогочасних науково-педагогічних, науково-практичних та громадсько-педагогічних часописів, у яких були віднайдені публікації, що безпосередньо чи опосередковано стосувалися досліджуваної проблеми.

Відповідно до проблемно-хронологічного виміру було проаналізовано 21 часопис, й 134 статті з проблеми «морально дефективного дитинства».

Вивчення часописів досліджуваного періоду показало, що проблемі «морально дефективного дитинства» увага приділялася досить нерівномірно, що можна пояснити приналежністю часопису до тієї чи іншої організації, поглядів відповідального редактора, роками видання журналу. Приміром, в журналі «Путь просвещения» («Шлях освіти», «Комуністична освіта») видруковано 53 статті з

проблеми «морально дефективного дитинства», в журналі «Педология» – 25 статей, в «Радянські освіти» – 14, в «Нашій школі» і «Українському віснику рефлексології та експериментальної педагогіки» – по 7, в «Детском доме» п'ять, в часописі «На путях к новой школе» чотири статті й т. п.

Аналіз динаміки друку статей з проблеми «морально дефективного дитинства» за роками видання журналів засвідчив, що найбільша кількість таких публікацій була у 1923 (15), 1924 (16), 1925 (11) роках, коли термін «морально дефективні діти» був активно вживаним, та у 1927 (10), 1928 (23), 1929 (20), коли відбувалася відмова від використання терміну й від теорії «морально дефективного дитинства».

Персоналістичний аналіз статей з проблеми «морально дефективного дитинства» у зазначених журналах, здійснений нами, дає змогу стверджувати, що найбільше публікацій з досліджуваної проблеми у цей період мали: М. Тарасевич (13), А. Залкінд (10), І. Левінсон (7), А. Владимирський (5), І. Соколянський (4), П. Блонський (3), А. Готалов-Готліб (3), О. Залужний (3), Є. Катков (3), Н. Крупська (3).

Змістовий аналіз публікацій з проблеми «морально дефективного дитинства» у 1920–1930 рр. здійснено у розділі на загальнодержавному, всеукраїнському та регіональному рівнях – загальносоюзна педагогічна періодика; всеукраїнські та регіональні педагогічні й педологічні журнали. В окремий підрозділ виокремлено аналіз публікації в українському журналі «Путь просвещения» («Шлях освіти»), позаяк саме у ньому ми віднайшли найбільше статей стосовно проблеми «морально дефективного дитинства».

Аналіз публікацій з проблеми «морально дефективного дитинства» у десяти радянських журналах («Народное просвещение» (1918–1930), «Педагогическая мысль» (1918–1924), «Вопросы изучения и воспитания личности» (1920–1932), «Педологический журнал» (1923–1924), «На путях к новой школе» (1922–1933 рр.), «Народный учитель» (1924–1935), «Детский дом» (1928–1930), «Охрана детства» (1931), «Вопросы дефектологии» (1928–1931), «Педология» (1928–1932)) дав змогу не лише вивчити суспільно-політичні настрої й історичну атмосферу

досліджуваного періоду, але й представити стан справ безпритульності, специфіку роботи дитячих будинків і дитячих комун з «морально дефективними дітьми».

Зроблено висновок про те, що зміни державної політики, її радянізація, зміни політичних підходів до ліквідації безпритульності, бездоглядності на державному рівні зумовили зміни основних положень педології, зокрема й ставлення до теорії «морально дефективного дитинства», що відобразилося й на змісті публікацій часописів.

На сторінках схарактеризованих часописів обґрунтовувалися теоретичні та методологічні засади освітньої політики радянського уряду, надавалася допомога освітянам у реалізації нових навчальних планів і програм, розглядався зміст поглядів провідних педологів, педагогів, психологів на теорію «морально дефективного дитинства», її практичне значення, трансформацію й, зрештою, повну відмову від неї.

Окрім домінуючого в кінці XIX – на початку XX ст. біологізаторського підходу до розуміння причин появи «морально дефективних» дітей, у статтях кінця 1920-х – початку 1930-х рр. обґрунтовано роль соціального середовища як ключового чинника «морально дефективного дитинства». Водночас варто відзначити поодинокі публікації першої половини 1920-х рр., присвячені виключно проблемі «морально дефективного дитинства», в яких поява значної кількості саме «морально дефективних» дітей обумовлювалась не соціальними умовами життя (голод, безпритульність), а природою самої особистості.

Натомість, у статтях П. Блонського, Л. Виготського, А. Залкінда, М. Соловйової й ін. доведено, що «морально дефективна» дитина – здебільшого дитина не з вродженими органічними вадами, але «вибита із соціальної колії». Відтак, педологи вважали, що причину моральної дефективності варто шукати у соціально-економічних та культурно-педагогічних умовах розвитку та виховання дитини. В статтях простежується думка про необхідність створення сприятливого соціального середовища, яке сприятиме «моральному оздоровленню дитини».

Аналіз одинадцяти українських педагогічних часописів («Пролетарська освіта» (1920–1921), «Порадник по соціальному вихованню» (1921–1928),

«Современная медицина» (1921–1924), «Наша школа» (1923–1925), «Просвещение и искусство» (1922), «Новими стежками» (1922–1923), «Радянська освіта» (1923–1931), «Дитячий рух» (Детское движение) (1925–1934), «Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки» (з 1927 р. «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології») (1925 – 1931), «Радянська школа» (1925–1930), «Путь просвещения» («Шлях освіти», «Комуністична освіта») (1922–1936)) здійснювався відповідно до визначених критеріїв у хронологічному вимірі.

Окремо виокремлено аналіз публікації в українському журналі «Путь просвещения» («Шлях освіти»). Текстовий аналіз статей, розміщених на шпальтах зазначеного журналу, дав підстави констатувати безумовний інтерес науковців до проблеми дефективного дитинства загалом і морально дефективного дитинства, зокрема упродовж досліджуваного періоду. Тематику публікацій ставали різноманітні аспекти проблеми морально дефективного дитинства. Здійснений аналіз змісту публікацій журналу «Путь просвещения» («Шлях освіти», «Комуністична освіта») дає підстави для висновку про те, що в різні роки широка програма журналу охоплювала різноманітні питання соціального виховання, дитячого руху, зокрема й «морально дефективного дитинства» тощо. У журналі розкривалися питання теорії, результати педологічних досліджень, здійснювалося узагальнення досвіду установ «морально дефективного дитинства». Сторінки журналу були місцем, де здійснювалося виявлення, популяризація та обговорення нових ідей, проведення дискусій з питань освіти. Упродовж існування журналу відповідно до зміни освітньої політики декілька разів змінювалася назва й ідеологія часопису.

Здійснений у розділі аналіз публікацій в тогочасних часописах дав змогу зробити певні узагальнення: проблема морально дефективного дитинства знайшла своє висвітлення на сторінках педагогічних часописів, однак часто вона розглядалася у контексті питань важкого дитинства загалом; найчастіше автори розмірковували над причинами появи важких дітей, давали характеристику типів дезорганізаторів та правопорушників; в окремих статтях обґрунтовувалась

необхідність вивчення дитини у цілому з медичної та педагогічної сторін, а не лише конкретно її вади; часто публікувалися праці, де досвідом роботи з дефективними дітьми у спеціальних закладах ділилися лікарі, педологи.

Таким чином, аналіз публікацій з проблеми «морально дефективного дитинства» є своєрідним маркером змістового наповнення часописів з досліджуваного питання: публікації в педагогічній пресі є важливим джерелом інформації про розвиток проблеми «морально дефективного дитинства», а їх аналіз й залучення до джерельної бази дає змогу повно, максимально неупереджено й об'єктивно розкрити досліджувану проблему.

Обсяг і різноманіття розглянутих вище педагогічних часописів у цілому дозволяють відтворити не лише еволюцію державної політики в галузі освіти, в галузі соціального виховання безпритульних, важких дітей, а й створити цілісну картину відображення проблеми «морально дефективного дитинства» у визначених хронологічних межах.

Основні положення третього розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях авторки: [43; 45; 46].

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено теоретичне узагальнення щодо відображення проблеми «морально дефективного дитинства» у педагогічній думці 20–30-х рр. XX ст. Результати проведеного дослідження засвідчили досягнення мети, розв'язання поставлених завдань і стали підставою для наступних висновків:

1. Актуалізовано категорійно-понятійний апарат дослідження, обґрунтовано джерельну базу, окреслено історіографію проблеми.

Проаналізовано основні категорії і поняття дослідження у контексті соціокультурного розвитку вітчизняної психолого-педагогічної науки; з'ясовано, що у досліджуваний період поняття «морально дефективна дитина» використовували щодо дітей, які страждали порушеннями характеру і емоційно-вольової сфери і які були схильні до агресивної та протиправної поведінки. Морально дефективними дітьми вважали педагогічно запущених, безпритульних і т. п., «вибитих із соціальної колії» дітей.

Під «морально дефективним дитинством» розумілося дитинство, яке характеризувалося відхиленнями від загальноприйнятих норм поведінки і норм суспільної моралі. До «морально дефективних» дітей відносили велику й неоднорідну групу, представники якої відрізнялися від бажаної норми у своєму розвитку й поведінці, а саме: 1) діти грубо соціально незручні, так звані «злочинні діти»; 2) діти педагогічно незручні («тупі», «неуважні», «відсталі», «нервові»); 3) діти сімейно незручні.

Поняття «педагогічна думка 20–30-х років XX ст.» у дослідженні трактується як сукупність суспільних уявлень і міркувань про освіту й виховання, які транслюються через творчі біографії її носіїв (педагогів, педологів) у контексті історичних, ідейно-політичних, економічних, соціокультурних умов й освітнього середовища епохи.

Джерельна база дослідження розподілена на *n'ять* основних груп:

- джерела нормативно-правового характеру, а також бюлетені Народного комісаріату освіти (1922–1934), збірники наказів та інструкцій, протоколи, доповідні записки та ін.

- документи й матеріали, які зберігаються в державних архівах України, зокрема: документи Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (фонди: № 166 – Народний комісаріат освіти УСРР (Міністерство народної освіти УРСР); № 342 – Міністерство охорони здоров'я Української РСР).

- періодичні видання, на сторінках яких розглядалась досліджувана проблема (загальнодержавні, всеукраїнські, регіональні);

- праці вітчизняних педагогів, психологів, педологів, у яких здійснено аналіз проблеми «морально дефективного дитинства» й обґрунтовано доцільність і специфіку виховної роботи з морально дефективними дітьми, що стали важливим джерелом для вивчення досліджуваної проблеми;

- інтерпретаційні джерела: дисертації, монографії, статті, присвячені досліджуваній темі або дотичні до неї.

Класифікація історіографічних праць здійснена за хронологічним та проблемно-тематичним підходами:

педагогічна думка радянського часу (1920–1991): 1920–1936 – етап експериментування й новаторства (І. Соколянський, П. Блонський, Л. Виготський, А. Грибоєдов, І. Арямов, М. Тарасевич, Н. Крупська, А. Макаренко, А. Залкінд, І. Перепель, С. Моложавий, П. Бельський, О. Граборов, В. Куфаєв, В. Мясіщев, Г. Фортунатов й ін.); 1936–1991 – українська педагогіка як складова «російсько-радянської культури» (С. Чех, С. Коваленко, Г. Іваненко, П. Серeda, Г. Сиченкова й ін.));

педагогічна думка незалежної Української держави (1991 – дотепер) (І. Діптан, Л. Тютюнник, В. Виноградова-Богданенко, А. Зінченко, В. Лук'янова, О. Ільченко, К. Іващенко, Н. Дічек, Н. Коляда, Т. Янченко, М. Богомоллова, Л. Баліка й ін.);

зарубіжна педагогічна думка (Л. Беленкова, Л. Блонський, А. Міхашина, Т. Смірнова, Г. Хілліг, З. Вайтц, А. М. Болл, Ш. Фіцпатрик, М. Х. Гальмаріні, К. Келлі, О. Файджес, Е. Байфорд й ін.).

2. Схарактеризовано українську освітню політику стосовно «морально дефективного дитинства» 20–30-х. рр. XX ст., яка визначалася певними ідейно-політичними й суспільно-економічними умовами й формувалася в складних умовах системної трансформації. Унікальність схарактеризованого періоду полягає в тому, що в цей час в умовах глобальних соціально-економічних і культурних перетворень, наростаючих тенденцій ідеологізації наукового знання у вітчизняній психології і педагогіці розвивалися й співіснували оригінальні наукові школи й напрями, у межах яких інтенсивно розроблялися питання «морально дефективного дитинства».

З'ясовано, що це період появи нових векторів у соціальній політиці, розширення меж розуміння дитячої «дефективності», появи «нових дефективних дітей і підлітків», об'єднаних у єдину «армію морально дефективних». Це період переходу від благодійної й приватної форм соціального піклування «дефективними» дітьми до державної системи соціального забезпечення й створення перших радянських інтернатних установ для «морально дефективних» дітей. Схарактеризовано діяльність окремих установ, у яких здійснювалося соціальне виховання «морально дефективних» дітей, як-то: приймальники-ізолятори, колектори, досвідно-педологічні станції, дитячі будинки для нормальних дітей, установи для неповнолітніх правопорушників (основний дитячий будинок, допоміжний будинок, трудова колонія і трудовий будинок для дівчаток), комісії у справах неповнолітніх.

3. Погляди педагогів, психологів, педологів на проблему «морально дефективного дитинства» схарактеризовано у контексті діяльності регіональних наукових шкіл і напрямів діяльності педагогічних шкіл: педагогічна думка Київщини (І. Сікорський, П. Блонський, А. Владимирський, С. Ананьїн, Я. Резнік, Я. Чепіга, О. Дорошенко); одеська педологічна школа (Є. Шевальов, Є. Шевальова, М. Тарасевич, С. Лозинський, А. Готалов-Готліб); харківська

педологічна школа (О. Залужний, В. Протопопов, І. Соколянський, О. Мухіна); педологічна школа Катеринославщини (І. Левінсон).

Доведено, що у педагогічній думці 20–30-х рр. ХХ ст. причини «морально дефективного дитинства» пояснювалися соціально-економічними та культурно-педагогічними умовами, у яких росла дитина: педагоги, педологи доводили, що в іншому середовищі, сприятливому для дитячого розвитку, важка дитина досить швидко втрачає риси «моральної дефективності» й стає на новий шлях. Такі думки були суголосні науково-теоретичним постулатам панівної радянської ідеології, що спричинило утвердження соціологізаторського підходу до розуміння і розв’язання досліджуваної проблеми.

Схарактеризовано погляди А. Макаренка на досліджувану проблему в нерозривній єдності з аналізом його соціально-педагогічного досвіду у контексті суперечливої суспільно-педагогічної дійсності досліджуваного періоду. З’ясовано, що педагог був активним противником теорії й практики «морально дефективного дитинства», він обґрунтовував недоцільність використання самого поняття «моральна дефективність», а заявляв про існування «дефективних взаємин між особистістю й суспільством», внаслідок чого дефективність проявляється у правопорушенні, недисциплінованості, асоціальній поведінці. А. Макаренко своєю практичною діяльністю доводив, що «моральна дефективність» – це передусім порушення відносин дитини із середовищем існування, результат неправильних педагогічних методів і впливів, і в здоровому середовищі з сильним, дорослим і турботливим лідером, з чіткими і ясними правилами, з працюючою системою самоврядування більшість дітей починають поводитися цілком пристойно.

4. Систематизовано й схарактеризовано публікації педагогічної преси досліджуваного періоду стосовно «морально дефективного дитинства» як соціокультурного й педагогічного феномену. Відповідно до проблемно-хронологічного виміру було проаналізовано 21 часопис, й 134 статті з проблеми «морально дефективного дитинства».

Вивчення часописів досліджуваного періоду показало, що проблемі «морально дефективного дитинства» увага приділялася досить нерівномірно, що можна пояснити приналежністю часопису то тієї чи іншої організації, поглядів відповідального редактора, роками видання журналу. Приміром, в журналі «Путь просвещения» («Шлях освіти», «Комуністична освіта») видруковано 53 статті з проблеми «морально дефективного дитинства», в журналі «Педология» – 25 статей, в «Радянські освіти» – 14, в «Нашій школі» і «Українському віснику рефлексології та експериментальної педагогіки» – по 7, в «Детском доме» п'ять, в часописі «На путях к новой школе» чотири статті й т. п. Аналіз динаміки друку статей з проблеми «морально дефективного дитинства» за роками видання журналів засвідчив, що найбільша кількість таких публікацій була у 1923 (15), 1924 (16), 1925 (11) роках, коли термін «морально дефективні діти» був активно вживаним, та у 1927 (10), 1928 (23), 1929 (20), коли відбувалася відмова від використання терміну й від теорії «морально дефективного дитинства». Персоналістичний аналіз статей з проблеми «морально дефективного дитинства» у зазначених журналах, здійснений нами, дає змогу стверджувати, що найбільше публікацій з досліджуваної проблеми у цей період мали: М. Тарасевич (13), А. Залкінд (10), І. Левінсон (7), А. Владимирський (5), І. Соколянський (4), П. Блонський (3), А. Готалов-Готліб (3), О. Залужний (3), Є. Катков (3), Н. Крупська (3).

Змістовий аналіз публікацій з проблеми «морально дефективного дитинства» у 1920–1930 рр. здійснено на загальнодержавному, всеукраїнському та регіональному рівнях – радянська педагогічна періодика; всеукраїнські та регіональні педагогічні й педологічні журнали.

Здійснений аналіз публікацій в тогочасних часописах дав змогу зробити певні узагальнення: проблема морально дефективного дитинства знайшла своє висвітлення на сторінках педагогічних часописів, однак часто вона розглядалася у контексті питань важкого дитинства загалом; найчастіше автори розмірковували над причинами появи важких дітей, давали характеристику типів дезорганізаторів та правопорушників; в окремих статтях обґрунтовувалась необхідність вивчення

дитини у цілому з медичної та педагогічної сторін, а не лише конкретно її вади; часто публікувалися праці, де досвідом роботи з дефективними дітьми у спеціальних закладах ділилися лікарі, педологи.

Аналіз педагогічної преси дав можливість більш ретельно розглянути конкретну освітню проблему, характерну для освіти в певний історичний період – зокрема проблему «морально дефективного дитинства» у 20–30-х. рр. XX ст.

Виконане дослідження, однак, не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективним напрямом наукової роботи є визначення можливості екстраполяції актуальних ідей стосовно вирішення проблеми «морально дефективного дитинства» в сучасну педагогічну науку і практику. Предметом окремого наукового дослідження може бути вивчення специфіки організації і діяльності закладів освіти з дітьми, що мають різноманітні порушення поведінки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзеншток О. Суспільність і боротьба з дитячим правопорушництвом. *Шлях освіти*. 1930. №3. С. 20–23.
2. Ананьин С. Педология. *Путь просвещения*. 1923. № 3-4. С. 39–54.
3. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. Москва: Педагогика, 1990. 611 с.
4. Апрелева І. В. Реалізація принципу доступності до суспільного дошкільного виховання в Україні (20 – 30-ті роки XX століття): автор. канд. пед. наук: 13.00.01/ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, 2016. 23с.
5. Артамонов П. Задачи борьбы с детской беспризорностью и детдом. *Народное просвещение*. 1929. № 1. С. 78–89.
6. Арямов И. Особенности поведения современных подростков. *Педология*. 1928. № 1. С.159–170.
7. Арямов И. Рефлексология и педагогика. *На путях к новой школе*. 1924. № 3. С. 48–55.
8. Байфорд Э. Субнорма и патология в истории российской науки о ребенке: к вопросу об отношении педологии и дефектологии в начале XX века. URL: <http://fpp-mpsu.ru/uploads/all/all-SWqVbbc37wIhTuiWuG3kW4mFIjK7IJ.pdf> (дата звернення: 05.12.2020).
9. Баліка Л. М. Актуалізація поглядів видатних українських педагогів щодо ролі книги та читання у вихованні особистості. *Інноватика у вихованні: зб. наук. пр.* Рівне: РДГУ, 2018. Вип. 7. С. 53–60.
10. Баліка Л. М. Проблема морального виховання дитини на шпальтах українських педагогічних часописів (перша третина XX ст.). *Інноватика у вихованні*. Рівне: РДГУ, 2022. Вип. 15. С. 146-153.
11. Баліка Л. М. Специфіка діяльності кабінету вивчення книги і читача в українському науковому інституті книгознавства (1926–1936). *Інноватика у вихованні : зб. наук. пр.* Рівне: РДГУ, 2020. Вип. 11. Том 1. С. 68–75.
12. Барун Р. Против биологизации коллектива. *Педология*. 1931. №4. С. 52–57.

13. Барун Р. Чергові завдання установ освіти дефективного дитинства. *Комуністична освіта*. 1933. № 2/3. С. 31–39.
14. Басов М. Я. О некоторых задачах предстоящей перестройки педологии. *Педология*. 1931. № 5–6. С.3–28.
15. Басов М. Я. Структурный анализ процессов поведения», как основная проблема и орудие. *Педология*. 1928. №1. С. 40–48.
16. Батарейна І. Розвиток теорії і практики морального виховання учнів початкових шкіл України. *Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка»*. 2020. Том 1, № 29, С. 180-184.
17. Безрогов В. Г. История образования между Сциллой педагогики и Харибдой истории. *Образование и общество*. 2009. № 5. С. 105.
18. Беленкова Л. Ю. Антрополого-гуманистическая концепция обучения и воспитания аномальных детей в научном наследии Г. Я. Трошина, 1874-1938 гг.»: автор.дис.канд.псих.наук: 10.00.10 / Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева. Саранск, 2000. 22 с.
19. Бельский П. Г. Исследование эмоциональной сферы несовершеннолетних, отклоняющихся от нормы в своём поведении. Москва: Юрид. издательство, 1924. 90 с.
20. Бельский П. Г. «Новейшая» система перевоспитания беспризорных. *Вопросы изучения и воспитания личности: (Педология и дефектология)*. № 2. 1928. С. 44–53.
21. Бельский П. Г. Типология этически дефективных несовершеннолетних. *Вопросы воспитания нормального и дефективного ребенка*. Москва, 1924. С. 82-175.
22. Бельский П. Г., Мясищев В. Н. К вопросу о типах трудных детей в массовой школе. *Трудные дети в массовой школе (работа поста охраны детства)*:

- Сб. ст. сотрудников каб. профилактики воспитуемости ЛПИ. Ленинград: Изд-во ЛПИ, 1933. С. 40–65.*
23. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2009. 505 с.
 24. Бех І. Виховання як духовно-моральне удосконалення особистості. *Рідна школа*. 2014. № 4-5. С. 21–26.
 25. Биковець М. Великі роковини. Новими стежками. *Педагогічний журнал*. 1922. Жовтень (Ч.1). 72 с.
 26. Биковець М. Охорона дитинства на Україні в 1923 р. *Путь просвещения*. № 2. 1924. С. 256–260.
 27. Блонский Л. Детская беспризорность в СССР периода НЭПа: опыт ликвидации (на материалах Нижнего Поволжья): автор. дис. канд. ист. наук: 07.00.02 / Саратовский государственный социально-экономическом университет. Саратов, 2004. 28 с.
 28. Блонский П. П. Как я стал педагогом. *Народный учитель*. № 11. 1928. С. 40.
 29. Блонский П. П. О так называемой моральной дефективности. *На путях к новой школе*. № 9. 1923. С. 41–54.
 30. Блонский П. П. О так называемом комплексном методе. *Народный учитель*. № 2. 1924. С. 38–40.
 31. Блонский П. П. О школьной и интеллектуальной дефективности. *На путях к новой школе*. 1924. № 10–12. С. 25–28.
 32. Блонский П. П. Трудные школьники. 2-е изд. Москва: Работник просвещения, 1930. 131 с.
 33. Богомоллова М. Ю. Феномен «соціальне виховання» в історії педагогіки і освіти України (20 – 30 -ті роки ХХ століття): автор. дис. докт. дис.: 13.00.01 / ПрАТ вищий навчальний заклад «Міжрегіональна академія управління персоналом «Херсонський інститут». Кропивницький, 2021. 44 с.

34. Богомолова М. Ю. Феномен «соціальне виховання» в історії педагогіки і освіти України (20 – 30-ті роки XX століття): дис. докт. дис.: 13.00.01 / ПрАТ вищий навчальний заклад «Міжрегіональна академія управління персоналом «Херсонський інститут» Кропивницький, 2021. 533 с.
35. Бондар А. Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917–1967), 1968. Київ: Вид-во Київського унів-ту, 1968. 223 с.
36. Бондар В. І., Гладуш В. А. Лікарсько-педагогічна діяльність професора Іллі Мусійовича Левінсона. Народна освіта. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5449 (дата звернення: 03.10.2020).
37. Бондар В. І., Синьов В. М., Тищенко В. В. Тенденції розвитку освіти дітей з психофізичними вадами в Європі та Україні. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Вип. ІХХ. В двох частинах, частина 1. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. С. 7–26.
38. Бондарець М. А. А. Макаренко про проблему «морально дефективного дитинства». Виховання особистості в контексті реформування української школи і розвитку педагогічної науки (пам'яті професора С. Г. Карпенчук): електронний збірник матеріалів II Регіональної науково-практичної конференції. Рівне: РДГУ, 2019. С. 54–57.
39. Бондарець М. А. Г. Я. Трошин про виховання «нормальних» і «ненормальних» дітей. *Наука, освіта, суспільство очима молодих*: матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих науковців. Рівне: РДГУ, 2020. С. 16.
40. Бондарець М. А. Джерельна база вивчення проблеми «морально-дефективного дитинства» в історії педагогіки й освіти (кінець XIX – 20-30-ті рр. XX ст.). *Форми репрезентації джерел з історії освіти*: матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару. Київ: [ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського], 2019. С. 56–57.

41. Бондарець М. А. Діяльність Педагогічного інституту соціального виховання, нормальної і дефективної дитини при Психоневрологічній академії (20-і роки ХХ ст.). *Нова педагогічна думка*. 2020. № 2 (102). С. 15–19.
42. Бондарець М. А. Змістове наповнення поняття «морально дефективний» в психолого-педагогічній науці кінця ХІХ – початку ХХ століття. *Інноватика у вихованні*. Рівне: РДГУ, 2019. Вип. 9. С. 315–326.
43. Бондарець М. А. «Морально дефективне дитинство» – «булінг»: трансформація проблеми у історико-педагогічному вимірі (20-рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.)». *Сучасний вчитель початкової школи: проблеми і перспективи в контексті освітньої реформи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*. Рівне: РДГУ, 2019. С. 137–138.
44. Бондарець М. А. Організація виховання педагогічно занедбаних дітей та підлітків у творчій спадщині В. О. Сухомлинського. *Інноватика у вихованні*. Рівне: РДГУ, 2018. Вип. 8. С. 304–313.
45. Бондарець М. А. Погляди педологів на причини появи «морально дефективних» дітей у публікаціях в педагогічних журналах (20-30 рр. ХХ ст.). *World Science. Scientific Educational Center Warsaw, Poland*, 2019. Vol.2, № 10(50). С. 38–43.
46. Бондарець М. А. Проблема «морально дефективного дитинства» в публікаціях журналу «Шлях освіти» (20–30-ті рр. ХХ ст.). *Василь Сухомлинський у діалозі із сучасністю. Ідеї Василя Сухомлинського крізь призму сучасних освітніх практик: набутий досвід і перспективи: електронний збірник матеріалів ХХVІІ Всеукраїнських педагогічних інтернет-читань* Рівне: РДГУ, 2020. С. 90–92.
47. Бондарець М. А. Проблема соціальної адаптації дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. *Професійний розвиток педагога: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної е-конференції*. Рівне: РДГУ, 2020. С. 6–8.

48. Бондарець М. А. Специфіка трактування зарубіжного поняття «moral insanity» у вітчизняній науці. *Понятійно-термінологічний апарат історико-педагогічних досліджень: історія і сучасні підходи*: зб. матеріалів VI Всеукр. наук.-методол. семінару з історії освіти, 19 трав. 2021 р. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2021. С. 44–46.
49. Бондарець М. А. Сутність поняття «важковиховуваність» у педагогічній думці 20-30-х рр. XX ст. *Наука, освіта, суспільство очима молодих*: матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих науковців. Рівне: РДГУ, 2018. С. 24–26.
50. Буркгарт Ю. Л. Кабінет індивідуальної педагогіки, київської досвідно-педологічної станції. *Шлях освіти*. 1929. № 8–9. С. 155–164.
51. В. Б. К вопросу о борьбе с дефективностью. *Педологический журнал*. 1923. № 1. С. 81.
52. Велецька Н. Правопорушення неповнолітніх на Україні. *Радянська освіта*. 1926. Ч. 7/8. С. 36–44.
53. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
54. Виноградова-Бондаренко В. Є. Виховання безпритульних дітей в Україні 20-х рр. XX століття: автор. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2001. 21 с.
55. Владимирский А. Детский коллектив и ребенок. *Шлях освіти*. 1926. № 6/7. С. 277–279.
56. Владимирский А. Дефективная личность в идее социального воспитания. *Просвещение и искусство*. 1922. № 2–3. С. 54–66.
57. Владимирский А. К динамике педагогического процесса. *Путь просвещения*. 1927. №. 11. С. 48–81.
58. Владимирский А. Наследственность и поведение. *Путь просвещения*. 1926. №. 9–10. С. 53–84.
59. Владімірський А. Кабінет індивідуальної педагогіки в Києві. *Шлях освіти*. 1927. № 10. С. 144–147.

60. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. Москва: Просвещение, 1973. 176 с.
61. Волобуєв П. Г. С. Івантер. Педологическое обследование ребенка и детского коллектива. *Шлях освіти*. 1926, №10. С. 169–170.
62. Волобуїв П. Завдання педологічної роботи в школі. *Комуністична освіта*. 1932. № 11–12. С. 132–145.
63. Волобуїв П. Облік норм дитячої поведінки в школі. *Радянська освіта*. 1928. Ч. 9. С. 8–16.
64. Волошинова Г. Створення мережі дитячих закладів для «фізично та морально-дефективних» дітей в Донецькій губернії на початку 1920-х рр. *Нові сторінки історії Донбасу*. 2013. Кн. 22. С. 151–161.
65. Вопросы воспитания нормального и дефективного ребенка / Сб. ст. сотрудников Пед. ин-та соц. воспитания нормального и дефективного ребенка. Москва: Гос. изд-во, 1924. 232 с.
66. Врачебно-педагогический Институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет о деятельности за 1905 и 1906 годы. Киев: Литотипография Т-ва И. Н. Кушнерев и К, 1906. 57 с.
67. Временное положение об учреждениях детей-правонарушителей и дефективного детства. *Руководство по социальному воспитанию*. Вып. 2. Изд. 2-е. Харьков, 1923. С. 67–71.
68. Всемирная энциклопедия. Философия. Москва: АСТ; Минск : Харвест, Современный литератор, 2001. 1311 с.
69. Всероссийский съезд по психоневрологии, 1-й. Рефераты докладов. *Журнал психологии, неврологии и психиатрии*. 1923. Т. 3. С. 246–319.
70. Выготский Л. С. Moral insanity. *Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти томах*. Москва: «Педагогика», 1983. Т. 5. С. 150–152.
71. Выготский Л. С. Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства. Москва, 1936. 80 с.

72. Выготский Л. С. Основные положения плана педологической исследовательской работы в области трудного детства. *Педология*. 1929. №3(5). С.333–343.
73. Выготский Л. С. Социалистическая переделка человека. *ВАРНИТСО*, 1930. № 9–10. С. 36–44.
74. Гельмонт А. К. К методике педологического обследования среды. *Педология*. 1929. №1–2 (3–4). С. 29–41.
75. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва: «Интер-Диалект+», 1997. 697 с.
76. Гешелина Л. Среда и социально-биологическая характеристика современного дошкольника. *Педология*. 1928. №1. С. 113–136.
77. Гінзбург Е. І. Школа в боротьбі з правопорушеннями учнів. *Комуністична освіта*. 1933. №6. С. 81–92.
78. Гольдберг А. Залишки безпритульності та остаточна ліквідація. *Комуністична освіта*. 1931. № 9. С. 30–32.
79. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
80. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словарь. 2-ге вид., Доповн. й виправл. Рівне: Волин. обереги, 2011. 519 с.
81. Готалов А. Одесская филия Всеукраинского Научно-педагогического комитета (Научпедкома). *Наша школа*. 1923. № 1. С. 43–45.
82. Готалов-Готлиб А. Г. Детское движение как фактор массового воспитания. *Наша школа*. 1925. Вып. 1. 1925. 44 с.
83. Готалов-Готліб А. Критичні зауваження про уніфіковану систему народної освіти перехідної доби в СРСР. *Шлях освіти*. 1929. № 1–2. С. 12–28.
84. Граборов А. Н. Вспомогательная школа (школа для умственно отсталых детей). Москва-Петербург: гос. изд-во, 1923. 328 с.
85. Граборов А. Н. Типы трудных детей. Москва; Ленинград: Гос. изд-во, 1930 (Л.: тип. им. Н. Бухарина). 78 с.

86. Граборов А. Н. Что такое нормальная школа и как отбирать в нее учеников. *Радянська школа*. 1928. № 9. С. 3–24.
87. Граборов О. М., Соколянський І. П. До проблеми організації поведінки. *Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології*. 1927. № 3–4. С. 77–86.
88. Граборов О. М. Педологія. Лекція 1–10 [Текст]. Харків: Всеукраїнський заочний ін-т народної освіти, 1929. 200с.
89. Грачёва Е. К. «Дневник: 36 лет среди больных детей». *Замский Х. С. Умственно отсталые дети: история изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века*. Москва, 1995. С. 355–386.
90. Гребінь Л. О. Організаційно-педагогічні засади діяльності дитячого будинку в системі освіти України (20-ті – середина 30-х років XX ст.): автор. дис. ... кандидата педагогічних наук: 13.00.01 / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2014, 25 с.
91. Гребцова І. С., Гребцов В. М. Готалов-Готліб Артемій Григорович 1866-1960. Одеські історики: Енциклопедичне видання. Одеса, 2009. Т. І. (початок ХІХ – середина ХХ ст.). 480 с.
92. Гринько Г. Очерки советской просветительной политики. Харков: Изд-во «Путь просвещения», 1923. 194 с.
93. Гринько Г. Социальное воспитание детей. *Путь просвещения*. 1922. № 1. С. 1–52.
94. Гринькова Н. М. Морально-виховний потенціал взаємодії сім'ї, закладів позашкільної освіти і його реалізація у вихованні учнів молодшого шкільного віку. *Інноватика у вихованні*. Рівне: РДГУ, 2019. Вип. 9. С. 136–145.
95. Гриценко Л. И. А. С. Макаренко: педагогика трудного детства. Волгоград, 2003. 241с.
96. Гриценко М. С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965). Київ: Радянська школа, 1966. 260 с.

97. Грищенко М. М. Розвиток народної освіти на Україні за роки радянської влади. Київ: Рад шк., 1948. 76 с.
98. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. Київ: А.П.Н., 2002. 224 с.
99. Данюшевский И. И. Основное в работе с трудными Текст. *Детский дом*. 1929. № 5. С. 164–196.
100. Декларація Наркомосвіти У.С.Р.Р. про соціальне виховання дітей. *Вісн. Нар. Ком. освіти У.С.Р.Р.* 1920. № 1. С. 9–11.
101. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей. *Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.): хрестоматія* [упоряд. Л.Д. Березівська]. Київ: Науковий світ, 2003. С. 237–240.
102. Дети психоневротики и учебно-воспитательная работа с ними [Текст]: *Сборник статей под ред. проф. В. Н. Мясищева и проф. Н. И. Озерецкого*. Москва; Ленинград : Гос. учеб.-педагог. изд-во, 1934, 148 с.
103. Детская беспризорность и детский дом : сб. статей и материалов II Всероссийского съезда СПОН по вопросам детской беспризорности, детского дома и правовой охраны детей и подростков. Москва: Отд. соц.-прав. охраны несовершеннолетних, 1926. 215 с.
104. Детская беспризорность: предупреждение и борьба с ней. Москва: Красная новь, 1923. 72 с.
105. Детская дефективность, преступность и беспризорность. По материалам I Всероссийского съезда 24/VI – 2/VII 1920 г. Государственное издательство Москва. 100 с.
106. Деянова Н. Борьба с детской беспризорностью в условиях центра. *Детский дом*. 1930. № 2–3. С. 17–21.
107. Джуринский А. Н. История педагогики. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 432 с.

108. Дизик Э. Я., Довгопол Е. Г., Рахман Д. И. К вопросу о детской проституции. (Работа Одесского Врачебно-Педагогического Института). *Путь просвещения*. 1926. №1. С. 93–107.
109. Диптан И. И. Деятельность чрезвычайных государственных органов борьбы с детской беспризорностью в Украинской ССР (1919-1932 гг): автор. дисс. канд ист наук: 07.00.02/ Академия наук, институт истории Украины. Киев, 1991. 23 с.
110. Дічек Н. П. А. С. Макаренко і проблема «морально дефективного дитинства» в ранньорадянський період. *Рідна школа*. 2013. № 1–2 (січень-лютий). С. 15–22.
111. Дічек Н. П. Англомовна макаренкіана у ХХІ столітті: стан і методи інтерпретації. *Педагогіка і психологія*. 2018. № 2. С. 72-82.
112. Дічек Н. П. Внесок вітчизняної експериментальної педагогіки в обґрунтування необхідності індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу. *Диференційований підхід в історії української школи (кінець ХІХ – перша третина ХХ ст.): монографія*. Київ: Педагогічна думка, 2013. С. 32–73.
113. Дічек Н. П. Київський лікарсько-педагогічний інститут (1904-1914) – провісник вітчизняних спеціальних закладів освіти для дітей з вадами розвитку і поведінки. *ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2007. №35. С. 54–61.
114. Дічек Н. П. Лікарсько-педагогічні кабінети як провідники ідей реформування педагогічного процесу в Україні (20-ті рр. ХХ ст.). *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія* : монографія. Київ: ЕДЕЛЬВЕЙС, 2013. С. 429–455.
115. Дічек Н. П. Педагогічне новаторство А. С. Макаренка (полтавський період) і проблема «морально дефективного дитинства». *Творча спадщина А. С. Макаренка : осмислення історичного досвіду та інноваційного потенціалу*. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. С.30–55.

116. Дічек Н. П. Розвиток ідей щодо диференційованого підходу до організації дитинства та їх відображення в освітніх реаліях УСРР. *Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.): монографія*. Київ: Педагогічна думка, 2013. С. 312–373.
117. Дорошенко О. І. До організації літніх дитячих майданів. *Рад. освіта*. 1925. № 6–7. С. 74–80.
118. Дорошенко О. І. Організація дитячого колективу в ранньому дитинстві. *Рад. освіта*. 1923. Ч. 2. Грудень. С. 12–27.
119. Жукова Л. Роль Наркомпроса РСФСР в ликвидации детской беспризорности. *Народное образование*. 1985. №6. С. 84–85.
120. Заботы о дефективных детях. *Педагогическая мысль*. 1920. № 7–8. С. 115–117.
121. Залинд А. Дискуссия по вопросам общей педагогики. *Педология*. 1929. № 1–2 (3–4). С. 3–5.
122. Залинд А. Основы пятилетнего плана по научно-исследовательской работе. *Педология*. 1929. № 3 (5). С. 273–305.
123. Залкинд А. Б Дети, социально-выбитые из колеи. *На путях к новой школе*. № 10–12. 1924. С. 17–25.
124. Залкинд А. Б. Выбитые из социальной колеи дети. *Путь просвещения*. 1925. №7-8. С. 9–40.
125. Залкинд А. Б. К положению на педологическом фронте. *Педология*. 1931. №1. С. 1–2.
126. Залкинд А. Б. О тех, кто еще вчера был на улице. *Дитячий рух (Детское движение)*. Харьков, № 4. 1928. С. 59.
127. Залкинд А. Б. Организация педологической общественности. *Педология*. 1928. №2. С. 307.
128. Залкинд А. Б. Первый всесоюзный съезд по изучению поведения человека. *Педология*. 1930. №2(8). С. 161–164.
129. Залкинд А. Б. После первого педологического съезда. *Педология*. 1928. №1. С. 5–9.

130. Залкінд А. Сексуальне питання й так звані тяжкі діти. *Путь просвещения*. 1925. №1–2. С. 33–44.
131. Залужний О. С. Про уточнення деяких основних понять при вивченні поведінки дитини. *Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології*. 1928. № 2. С. 5–14.
132. Залужный А. Основные проблемы педологии детского коллектива. *Педология*. 1928. №1. С. 78–85.
133. Залужный А. Против теории двух факторов в педологии и в теории детского коллектива. *Педология*. 1932. №3. С. 17–23.
134. Залужный А., Лозинский С. Детский коллектив и ребенок. Харьков: Кнгоспилка, 1926. 235 с.
135. Замский Х. С. Всеволод Петрович Кащенко (К 100-летию со дня рождения). *Дефектология*. 1970. № 5. С. 78–81.
136. Замский Х. С. История олигофренопедагогики. 2 изд. Москва: Просвещение, 1980. 398 с.
137. Збірник декретів, постанов, наказів та розпоряджень по Народному комісаріату освіти УСРР. Вип.1 Харків: Всеукр. Держ. Видавництво, 1920. 60 с.
138. Зейлигер Е. Цель, задачи и организационные формы работы по массовому педологическому просвещению. *Педология*. 1932. №3. С. 103.
139. Зінченко А. Г. Дитяча безпритульність в Радянській Україні в 20-х – першій половині 30- х років ХХ століття: дис. ... канд. ист. наук / Одеський державний політехнічний ун-т. Одеса, 2001. 189 с.
140. Иваненко Г. С. Развитие общественного воспитания детей в Украинской ССР (1917–1930 гг.): автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / КГПИ им. А. М. Горького. Киев, 1966. 23 с.
141. Івантер С. Педологическое обследование ребенка и детского коллектива. *Шлях освіти*. 1926. № 10. С. 169–170.

142. Іващенко К. Педагогічний зміст поняття «важкі діти» в радянській педагогіці (20–30 роки ХХ століття). *Історико-педагогічний альманах*. 2011. Вип. 1. С. 8–11.
143. Ільченко О. Ю. Виховання дітей-безпритульників на Полтавщині в 20 – 30-і рр. ХХ ст.: дис. канд. пед.: 13.00.01/ Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків, 2006. 18 с.
144. Інструкція обслідувачам-вихователям при Комісії в справах неповнолітніх. *Порадник по соціальному вихованню*. Вип. 3. Головсоцвих Наркомосу УССР, 4-е видання перероблене. Харків, 1924. С. 27–35.
145. Катков Е. С. До проблеми й методики експериментального вивчення дитини й колективу в ранньому дитинстві. *Шлях освіти*. 1929. №12. С. 18–25.
146. Катков Е. С. Среда беспризорного детства. *Путь просвещения*. 1924. №4–5. С. 234–241.
147. Кащенко В. П. Дефективные дети и школа [Текст]. Москва: Изд. Тихомирова, 1912. 278 с.
148. Кащенко В. П. Дефективные дети школьного возраста и всеобщее обучение [Текст]. Москва, 1910. 12 с.
149. Кащенко В. П. Нервность и дефективность в дошкольном и школьном возрасте. Москва, 1919. 122 с.
150. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: Исправление характера у детей и подростков. Москва: Просвещение, 1992. 223 с.
151. Кащенко В. П., Крюков С. Н. Воспитание-обучение трудных детей. Из опыта санатория-школы доктора В.П. Кащенко. М., [1913]. 55 с.
152. Кащенко В. П., Мурашев Г. В. Исключительные дети: Их изучение и воспитание [Текст]. Москва, 1929. 125 с.
153. Коваленко С. С. История возникновения и развития детских домов в Украинской ССР в период с 1917 по 1929 гг.: автор. дис. канд. пед. наук / Киев. гос. ун-т. Киев, 1954. 13 с.
154. Кодекс законов о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 2 ноября 1922 г. на основании Постановления сессии IV созыва ВУЦИК от

- 16 октября 1922 г. Харьков: Издание Народного комиссариата просвещения УССР, 1922. 75 с.
155. Кодекс про народну освіту. *Збірник постанов та розпоряджень робітничеселянського уряду України за 1922–1923 рр.* № 49. Стаття 729, С. 871.
 156. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов на Дону: Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.
 157. Козлов І. Рефлексо-орто-педагогіка (Дитяча дефективність і рефлексологічні методи її лікування). *Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології*. 1928. № 1 (8). С. 123–148.
 158. Козлов І. Спроба порівняльного вивчення нормальної та дефективної дитини. *Путь просвещения*. 1928 № 1. С. 189–195.
 159. Коляда Н. М. Дитячий рух як середовище соціального захисту дитинства: до історії діяльності форпостів (20-30-ті роки ХХ ст.). *III регіональний круглий стіл «Форми влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: досвід Черкащини» (28 вересня 2016 р.)*. Умань : ФОП Жовтий, 2016. С. 45–48.
 160. Коляда Н. М. Дослідження історії вітчизняного дитячого руху радянського періоду: джерелознавчий аспект. *Історико-педагогічний альманах*. 2011. Вип. 1. Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. С. 54–60.
 161. Коляда Н. М. Педагогічна історіографія та джерелознавство як важливі складові історико-педагогічного дослідження. *Історико-педагогічний альманах*. 2018. Вип. 2. С. 21–30.
 162. Коляда Н. М. Соціальна активність як невід’ємна ознака дитячого руху в Україні (20-ті – 30-ті роки ХХ століття). *Проблеми соціального виховання в педагогічній теорії і практиці України (20-ті – середина 30-тих років ХХ століття(sad) колективна монографія*. Умань : ВПЦ Візаві, 2017. С. 172–223.
 163. Коляда Н. М., Коляда Н. І. Методологічний інструментарій дослідження дитячого руху як соціально-педагогічного феномену. *Актуальні проблеми*

- соціальної роботи: теорія і практика : колективна монографія. Умань : Візаві, 2021. С. 7–19.*
164. Коляда Н. М., Левченко Н. В., Ісаченко В. П. Підготовка фахівців до роботи з молоддю: історичний аспект. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2020. С. 61–66.
 165. Конвенція ООН про права дитини від 20 листопада 1989 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text (дата звернення 15.08.2021).
 166. Кондратенко Л. О. Проблеми первинної шкільної неуспішності в історії вітчизняної психології: дис. докт. псих. наук: 19.00.01 /Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2018. 498 с.
 167. Королева В. М. Социально-правовая охрана несовершеннолетних (20-30-е гг.): уч. пособ./ отв. ред. Д. А. Корецкий. Ростов н/Д.: изд-во Ростов. высш. шк. МВД РФ, 1996. 56 с.
 168. Кравець В. П. Історія української школи і педагогіки [Текст] : курс лекцій : навч. посіб. для студ. пед. навч. закладів та ун-тів. Тернопіль : [Б. в.], 1994. 360 с.
 169. Краковский А. П. Трудный возраст. Москва: Просвещение, 1967. 160 с.
 170. Красная Москва. 1917-1920 гг. [Текст].Москва: Московский совет р., к. и кр. д., 1920. 736 с.
 171. Красуский В., Макаровский Д. Социальные представления беспризорных детей. *Педология.* 1929. № 4(6). С. 612–621.
 172. Красуський В. С. Спроба порівняльного вивчення конституційних особливостей нормальних, морально-дефективних і душевно-хворих дітей. *Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки.* 1926. №3. С. 37–45.
 173. Крупская Н. К. Беспризорный детский дом. *Детский дом.* 1930. № 4. С. 6–7.
 174. Крупская Н. К. К вопросу о морально дефективных детях. *На путях к новой школе.* № 9. 1923. С. 54–56.

175. Крупская Н. К. К вопросу об отмене детского труда. *Собр. соч.: в 10 т.* Москва, 1959. Т. 4. 1917–1920, С. 13–18.
176. Крупская Н. К. О дисциплине в учреждениях для трудновоспитуемых. *Детский дом.* 1929. № 3. С. 21–23.
177. Крупская Н. К. О так называемой моральной дефективности. *На путях к новой школе.* 1923. № 9. С. 54–55.
178. Курек Н. История ликвидации педологии и психотехники. Санкт-Петербург : Алетейя, 2004. 330с.
179. Куфаев В. И. Педагогические меры борьбы с правонарушениями несовершеннолетних. Москва: Работник просвещения, 1927. 167 с.
180. Куфаев В. И. Социально-запущенные дети и подростки и методы работы с ними. *Трудные дети и подростки и методы работы с ними в детучреждениях: По материалам Моск. обл. совещ. зав. дет. домами,* 15–19 дек. 1933 г. Москва: МОНО, 1934. С. 3–47.
181. Лебина Н. Б. Повседневная жизнь советского города нормы и аномалии Санкт-Петербург: [Журн. «Нева»: Издат.-торговый дом «Летний сад»: Kikimora], 1999. 317 с.
182. Левинсон И. М. Дети трудные в воспитательном отношении и борьба с детской дефективностью. *Шлях освіти.* 1923. №2. С. 149–172.
183. Левинсон И. М. Детские правонарушения на почве голода. *Путь просвещения.* 1922. №3. С.192–202.
184. Левинсон И. М. Опыт экспериментально-рефлексологического исследования дефективного детства и его педологическое обоснование. *Основные проблемы педологии в СССР (По тезисам Первого Всероссийского педологического съезда).* Москва: Издание организационного бюро съезда, 1928. С. 138–139.
185. Левинсон И. М. Трудные в педагогическом отношении дети / Доклад 2-му Всеукраинскому съезду по Охматдет в октябре 1921 г. *Путь просвещения.* 1922. № 3. С. 342–372.

186. Левитина М. И. (Маро) «Трудные» дети. *Путь просвещения*. 1925. № 5/6. С. 174–182.
187. Левінсон І. М. Антропометричні особливості сучасного дитинства: доповідь на Всеросійському з'їзді з експериментальної педагогіки та педології. *Шлях освіти*. 1924. №3. С. 164.
188. Левінсон І. М. Дніпропетровський лікарсько-педагогічний кабінет. *Шлях освіти*. 1929. № 8–9. С. 146–150.
189. Левінсон І. М. До психоаналізу етичних емоцій у дітей-правопорушників: доповідь на 1-му з'їзді психоневрології, педології та експериментальної педагогіки. *Шлях освіти*. 1923. №4. С. 178.
190. Левінсон І. М. Досвід систематизації навичок, що зв'язані з процесом самообслуговування розумово-дефективних дітей. *Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології*. 1930. № 2. С. 27–38.
191. Левінсон І. М. Основи науки про поведінку. Курс лекцій для студентів педвузів. Дніпропетровськ: Дніпропетровське вид-во Д.І.Н.О., 1928. 164 с.
192. Левінсон І. М. Проблема рефлексологічного профілювання в педологічному застосуванні. *Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології*. 1930. №2. С.27–30.
193. Лившиц Е. С. Социальные корни беспризорности. Москва: Просвещение, 1925. 206 с.
194. Липинський В. В. Концепція та модель освіти в УСРР у 20-ті рр. *Укр. іст. журн.* 1999. № 5. С. 3–13.
195. Лобода С. М. Педагогічна преса 1920–1930 рр. як засіб формування суспільно-політичної свідомості URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/43_1/visnuk_25.pdf. (дата звернення 21.04.2019).
196. Лозинский С. Введение в педологию. *Наша школа*. 1924. № 4–5. С. 85–86.
197. Лозинський С. Нариси з соціальної педології. Б. м. : Держвидав України, 1927. 93 с.

198. Лозинський С. О. Про нормування побутових форм дитячої поведінки. *Шлях освіти*. 1929. № 12. С. 52–55.
199. Лубовский В. И., Валявко С. М. Терминологические проблемы специальной психологии и специальной педагогики. *Московский городской психолого-педагогический университет*. 2010. С. 50–55.
200. Лук'янова В. А. Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20–30 роки ХХ століття): авт. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Харків, 2003. 20 с.
201. Луначарский А. В. Воспитание нового человека. *О воспитании и образовании*. 1976. С. 271.
202. Люблинский П. Нормальный и аномальный пути включения ребенка в социальный коллектив. *Педология*. 1928. №1. С. 86–100.
203. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.). Київ: Либідь, 1992. 196 с.
204. Макаренко А. С. Досвід освітньої роботи в Полтавській трудовій колонії імені М. Горького. *Новими стьобаннями («Новими стежками»)*. Березень. Книга друга, 1923. С. 18.
205. Макаренко А. С. Колония им. М. Горького. Пед. соч.: в 8-ми т. Т.1. Москва: Педагогика, 1983. С. 16–17.
206. Макаренко А. С. Опыт образовательной работы в Полтавской трудовой колонии им. М. Горького. *Пед. соч.: в 8-ми т. Т. 1*. Москва: Педагогика, 1983. С. 18–24.
207. Макаренко А. С. Отчетная ведомость о состоянии Полтавской трудовой колонии им. М. Горького за 1923 г. Педагогические соч.: в 8 т. Москва: Педагогика. 1983. Т.1. С.29–31.
208. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. Педагогические соч. : в 8 т. Москва : Педагогика., Педагогическая поэма, 1984. Т.3. С.8–450.
209. Макаренко А. С. Тезисы доклада «Организация воспитания трудного детства». *Педагогические соч.: в 8 т*. Москва: Педагогика. 1983. Т 1. С. 53–54.

210. Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Часть 1. Деловые и личные письма, статьи 1921-1928 гг. Новгород: 2007. 536с.
211. Макаров А. Детские характеры как предмет педологического исследования. *Путь просвещения*. 1923. №4. С. 23–38.
212. Материалы всероссийской конференции по детской дефективности. Бюллетень отдела дошкольного воспитания Наркомоса № 11-12 за ноябрь-декабрь 1923 г.
213. Медведев М. Вивчення дитинства й юнацтва. *Шлях освіти* 1927. № 6/7 (62). С. 186–187.
214. Мишашина А. С. Идеи воспитания трудных детей в педагогическом наследии В. М. Бехтерева, П. П. Блонского, Л. С. Выготского :1917-1936 гг.: автор.дис.канд.пед.наук: 13.00.01/ Архангельский государственный технический университет. Архангельск, 2004. 24с.
215. Мовчан О. М. Безпритульність дитяча на початку 20 ст. *Енциклопедія історії України*: Т. 1: А-В / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. Київ: В-во «Наукова думка», 2003. 688 с.
216. Мокульський К. С. Дискусійні питання та проблеми вчення про поведінку. *Комуністична освіта*. 1931. № 5/6. С. 69–83.
217. Моложавый К. К дискуссии на педологическом фронте. *Педология*. 1931. №4. С.28-36.
218. Моложавый С. С. Беспризорный как объект изучения. *Народное просвещение*. 1925. № 1. С. 59–71.
219. Морозов В. Педагогика реабилитации в макаренковском наследии. *Нар. образование*. 2003. № 6. С. 159–163.
220. Мухіна Е. О. Спроба вивчення соціальних реакцій у дітей 11–13 років. *Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології*. 1928. № 1. С. 35–52.
221. Мухіна О. Діти-дезорганізатори. *Шлях освіти*. 1929. №12. С. 46–52.

222. Мясичев В. Н. Личность и труд аномалийного ребенка. *Психические особенности трудновоспитуемых и умственноотсталых детей*. Ленинград. 1936. С. 3–21.
223. Мясичев В. Н. Трудные дети и школа. *Трудные дети в массовой школе (Работа поста охраны детства): Сборник статей сотрудников кабинета профилактики трудновоспитуемости ЛПИ*. Ленинград: ЛПИ, 1933. 120 с.
224. Н. Т. Педологические институты, как самостоятельные научные центры. История развития Одесского Педологического И-та. *Путь просвещения*. 1923. № 4. С. 126–149.
225. Нариси історії українського шкільництва. 1905 – 1933. Київ: «Заповіт», 1996. 302 с.
226. Народна освіта на Вкраїні. Харків, 1924. 153 с.
227. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ, 2016. 40 с.
228. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология [Текст]. Москва: СИНТЕГ, 2007. 96 с.
229. Нравственное помешательство. URL: https://ru.wikisource.org/wiki/%D0%AD%D0%A1%D0%91%D0%95/%D0%9D%D1%80%D0%B0%D0%B2%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B5_%D0%BF%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D1%88%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE (дата звернення 12.04.2021).
230. Ольшанський Б. Установи для соціально-занедбаних дітей. *Радянська освіта*. 1927. Ч. 8/9. С. 8–16.
231. Орієнтовочний план роботи кабінету соцпедагогіки на 1926–1927 р. *Бюлетень Київської округової інспектури народної освіти*. 1926. Ч. 2. С. 87–91.
232. Остроменцкая Н. Навстречу жизни. Колония имени Горького. *Народный учитель*. 1928. Январь-февраль. С. 42–77.

233. Павелків Р. В. Онтогенетичні аспекти морального становлення особистості. Особистість у контексті морального та професійного зростання: монографія. Київ: «Центр учбової літератури», 2019. С. 6–22.
234. Павелків Р. В. Психологічні особливості та детермінанти морального розвитку особистості у дитячому віці. *Інноватика у вихованні*. Рівне: РДГУ, 2018. №7. Т. 1. С. 6–17.
235. Павелків Р. В. Сучасний підхід до психолого-педагогічного трактування проблеми морального виховання особистості. *Інноватика у вихованні*. Рівне: РДГУ, 2022. Випуск 15. С. 58–66.
236. Палей Е. М. Психофізіологічні дослідження неповнолітніх правопорушників. *Шлях освіти*. 1927. № 12. С. 114–126.
237. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. Москва : Большая Рос.энцикл., 2002. 527 с.
238. Педагогічний словник / за редакцією М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 514 с.
239. Первая сессия Научно-Методического Комитета (21 – 30.01.1923). *Путь просвещения*. 1923. № 3. С. 303–307.
240. Первый всероссийский съезд деятелей по борьбе с детской дефективностью, беспризорностью и преступностью. Москва, 1922. 100с.
241. Первый детский городок имени Коминтерна. Одесса: [Историч. очерк сост.: А. Г. Готалов-Готлиб, В. А. Домбровский и Д. К. Третьяков Очерк педагогич. работы сост. С. О. Лозинский] / От ред.: Вл. Потемкин. Одесса : Нар. ком. прос. Украины Одесск. губ. отд. нар. образования, 1922. 206 с.
242. Перепель И. А. Опыт применения психоанализа к изучению детской дефективности. Ленинград, 1925. 125 с.
243. Переписка А. С. Макаренка с М. Горьким. Марбург, 1990. 257 с.
244. Периодическая печать СССР. 1917–1949. Библиографический указатель: в 10 т. Москва: Изд-во Всесоюзн. книжной палаты, 1956. Т. 6. 198 с.

245. Періодичні видання 1917–1945 рр. у фонді Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського. Київ: ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 2019. 361 с.
246. Періодичні видання УРСР, 1918–1950: бібліогр. довідник. Харків: Книжкова палата УРСР, 1956. 464 с.
247. Петренко О. Б. Гендерний вимір шкільної освіти в Україні (XX ст.): монографія. Рівне: Вид. О. Зень, 2010. 530 с.
248. Петренко О. Б. Гендерні підходи до освіти та виховання в історії вітчизняної школи і педагогіки (XX століття) [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. Рівне, 2011. 565 с.
249. Петренко О. Б. До проблеми класифікації джерельної бази історико-педагогічного дослідження. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 536–542.
250. Петренко О., Баліка Л., Бричок С. Просвітницька діяльність інституту дитячого читання щодо розвитку педагогічних ідей про дитячу літературу й дитячих письменників (1920–1933 рр.). *Гірська школа українських Карпат*. № 22 (2020). С. 67-72.
251. Петрусь В. Рефлексологія й виховання. *Радянська освіта*. 1924. Ч.7. С. 9–18.
252. Положення про губерніяльні й окружні Комісії в справах неповнолітніх. *Порадник по соціальному вихованню*. Вип. 3. Головсоцвих Наркомосу УССР, 4-е видання перероблене. Харків. 1924. С. 24–27.
253. Положення про колектори. *Порадник по соціальному вихованню*. Головсоцвих Наркомосу УССР, 4-е видання перероблене. Харків. 1924. Вип. 3. С. 17.
254. Положення про Український Науково-Дослідчий Інститут педагогіки. *Бюл. Нар. комісаріату освіти*. 1927. 1–7 листоп. (№ 8). С. 13–15.
255. Положення про установи для дефективного дитинства. *Порадник по соціальному вихованню*. Головсоцвих Наркомосу УССР, 4-е видання перероблене. Харків, 1924. Вип. 3. С. 59–66.

256. Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах (1920-1926 pp.) / за ред. академіка І. А. Зязюна. Ч. 1. Київ-Полтава, 2001. 287 с.; Ч. II. 2002. 216 с.
257. Полюхович Т. До 130-річчя від дня народження Івана Соколянського (1889 – 1960), українського педагога, педолога, фахівця із проблем спеціальної педагогіки, організатор. URL: <http://pmu.in.ua/nogroup/sokoliansky/> (дата звернення 16.03.2020).
258. Помощь детям: сборник статей по борьбе с беспризорностью и помощи детям на Украине в 1924 году. Харків, 1924. 165 с.
259. Попів О. Український Науково-Дослідчий Інститут Педагогіки в Харкові. *Шлях освіти*. 1929. №8–9. С. 130–138.
260. Попов О. И. Социальное воспитание детей. *Третье всеукраинское совещание по просвещению, (15–27 июня 1921 г.)*. Харків, 1921. 54 с.
261. Порадник по соціальному вихованню дітей / упоряд. Ценсоцвих Нарком освіти УСРР. Харків: Всеукр. держ. вид-во, 1921. 134 с.
262. Постанова Політбюро ЦК КП(б)У про стан народної освіти на Україні. *Шлях освіти*. 1927. № 2/3. С. 139–142.
263. Постановление СНК «О согласовании функций народных комиссариатов просвещения и здравоохранения в деле воспитания и охраны здоровья дефективных детей». *Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1919 г. Управление делами Совнаркома СССР*. Москва, 1943. 807 с.
264. Про ліквідацію дитячої безпритульності і бездоглядності. *Комуністична освіта*. 1935. №6. С. 1–6.
265. Про освіту: Закон України № 2145-VIII від 5 вересня 2017 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 15.08.2021).
266. Про охорону дитинства: Закон України № 2402-III від 26 квітня 2001 р. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2001. № 30. С. 142.
267. Про педологічні перекручення в системі Нарком осів : Постанова Центрального Комітету ВКП(б) від 4 липня 1936 р. *Керівні матеріали про школу*. Київ: Рад. шк., 1962. С. 86–89.

268. Пролетарська освіта. URL: <http://pmu.in.ua/virtual-exhibitions/proletarska/> (дата звернення 15.07.2021).
269. Протопопов В. Завдання рефлексології та її методи. *Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки*. 1925. №1. С. 7–17.
270. Протопопов В. Объективный метод изучения поведения человека и высших животных. *Путь просвещения*. 1924. №6. С. 46–68.
271. Рабинович В. Трудно воспитываемый ребенок. *Путь просвещения*. 1923. №4. С. 184–189.
272. Райгородский Д. Я. Психология и психоанализ характера. Самара: БАХРАХ, 1997. 141 с.
273. Растригіна А. М. Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця ХІХ – першої половини ХХ століття : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 / Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. Київ, 2004. 41 с.
274. Резолюция по вопросу о положении на дефектологическом фронте. *Педология*. 1931. №7-8. С.10–106.
275. Рєзнік Я. Б. Завдання і методи морального виховання. *Рад. школа і організація її роботи. Збірник на допомогу вчителєві західних областей України*. 1946. С. 84–143.
276. Рєзнік Я. Б. Індивідуальний підхід до учнів. *Праці республіканської наукової конференції з педагогіки і психології (29.01.– 4.02.1940р.)*. Том 1. Київ. 1941. С. 136–154.
277. Рєзнік Я. Б. Формалізм у навчанні та способи його усунення. *Рад. школа*. 1945. № 2. С. 22–30.
278. Ровна М. З. Педологічний осередок у школі: його організація та робота. *Шлях освіти*. 1930. № 11–12. С. 165–170.
279. Розвиток народної освіти і педагогічної науки в Українській РСР (1917–1957): Наукові записки. Київ : Радянська школа, 1957. 448 с.
280. Руководство по социальному воспитанию / Главсоцвос Наркомпроса УССР. [4-е изд. перераб.]. [Б.г.]: Гос. изд-во Украины, 1924. 311 с.

281. Русанова М. Г. Основные решения Первого Уральского областного съезда охраны детства. *Охрана детства*. 1931. № 2. С. 36–40.
282. Рыбников М. Биографический метод в изучении детства. *Педология*. 1928. №2. С.200–206.
283. Рыбников М. Педология и ее роль в изучении возрастных особенностей поведения человека. *Педология*. 1928. №2. С. 12–23.
284. Рябникова Н. В. Детская беспризорность и преступность в 1920-е годы (по материалам губерний Верхнего Поволжья): автор. дис. канд. ист. наук: 07.00.02/ Ярослав. Гос. Университет. Ярославль, 1999. 20 с.
285. Рябникова Н. В. Морально дефективные – кто они? К истории детской беспризорности и преступности в 1920-е годы. *Век нынешний, век минувший*. Ярославль, 1990. С. 56–65.
286. Рябникова Н. В. По делам «морально-дефективных». *Родина*. 2011. № 11. С. 99–101.
287. Рябченко О. Борімося з безпритульністю *Радянська освіта*. 1926. Ч.5. С. 36–38.
288. Ряппо Я. Народна освіта на Україні за десять років революції. Київ: Держ. вид-во України, 1927. 126 с.
289. Ряппо Я. Новый этап в práci Наркомосвіти. *Рад. освіта*. 1925. № 2. С. 8–12.
290. Ряппо Я. Реформа высшей школы на Украине в годы революции (1920–1924 гг.): сб. ст. и докл. Харків: Гос. изд-во Укр., 1925. 155 с.
291. Ряппо Я. Чергові завдання Народної Освіти. *Радянська освіта*. 1927. Ч.5. С. 10–13.
292. Сейко Н. А. Добродійність у сфері освіти України (XIX - початок XX століття) [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2009. 668 с.
293. Селенкин В. Из опыта работы с детьми, трудными в воспитательном отношении. *Путь просвещения*, 1924. № 11/12. С. 126–140.
294. Семашко Н. Улучшение работы детских домов – путь борьбы с беспризорностью. *Охрана детства*. 1931. № 9–10. С. 6.

295. Середа П. П. Педагогічні засади попередження бездоглядності та правопорушень неповнолітніх: авт. дис. ... канд. пед. наук / КДПІ ім. О. М. Горького. Київ, 1974. 20с.
296. Сикорский И. А. Вопросы нервно-психической гигиены. *Сб. научно-лит. статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены*: В 5-ти книгах. Киев: Типография С. В. Кульженко, 1900. Кн. 3. 227 с.
297. Сикорский И. А. Воспитательно-исправительное учебное заведение. *Сб. научно-лит. статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены*: в 5 кн. Киев: Тип. С. В. Кульженко, 1899. Кн. 2. С. 182.
298. Скрипник М. Чергові питання соцвиху. *Радянська освіта*. 1929. Ч.2. С. 1–10.
299. Славко А. А. Детская беспризорность и безнадзорность в России конца 1920-х – начала 1950-х годов: социальный портрет, причины, формы борьбы: автор.дис.докт.ист.наук / Самарский государственный университет. Самара, 2011. 43 с.
300. Славко А. А. Концепция борьбы с детской беспризорностью в отечественной историографии 1920-х гг. *Вестник ИГЭУ*. 2010. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-borby-s-detskoy-besprizornostyu-v-otechestvennoy-istoriografii-1920-h-gg> (дата обращения: 10.02.2021).
301. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. Москва: Издательский центр «Академия». 2002. 368 с.
302. Смирнова Т. М. Детские дома и трудколони: жизнь «государственных детей» в Советской России в 1920-е – 1930-е гг. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: История России*. 2012. № 3. С. 16–37.

303. Смолінчук Л. С. Науково-педагогічний доробок Олександра Самійловича Залужного (1886–1938 рр.): дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2008. 233 с.
304. Сморгунова Н. Ф. Предупреждение беспризорности среди детей и подростков в России 20-90-е гг XX в.: автор. дисс канд пед. наук: 13.00.01 / НИИ семьи и воспитания. Москва, 1998. 20 с.
305. Соколянський І. До класифікації подразників. *Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології*. 1926. № 3. С. 136–144.
306. Соколянський І. Нещастя чи суспільне злочинство? *Пролетарська освіта*, 1921. №3–4. С.11–14.
307. Соколянський І. Педагогіка школи та родини в системі соціального виховання: (конспектований зміст доповіді на спільному засіданні Наук. Дослід. Інст. педагогіки та Досвід. станції). *Радянська освіта*. 1928. Ч. 10. С. 3–14.
308. Соколянський І. Про так зване читання з губ глухонімих. *Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології*. 1926. № 2. С. 35–37.
309. Соколянський І. Установи для сліпоглухонімих дітей на Україні. *Всесвіт*. 1928. № 21. С.14 – 15.
310. Соколянський Ів. Про поведінку особистості. *Радянська освіта*. 1925. Ч.4. С. 7–20.
311. Соловьева М. Дети-дезорганизаторы (Из педологической лаборатории при краевом КАУ). *Педология*. 1931. №7–8. С. 118–126.
312. Сорока-Росинский В. Н. Трудновоспитуемые. *Педагогические соч.* Москва: Педагогика, 1991. С. 137–152.
313. Струмінський М. Я. Кабінети Соціального Виховання при Округових Методичних Комітетах. *Радянська освіта*. 1927. Ч.5. С. 29–32.
314. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (кінець XIX – перша половина XX ст.): Монографія. Київ: Вид. ПАЛИВОДА А. В., 2005. 328 с.

315. Сухомлинська О. В. Готалов-Готліб Артемій Григорович. *Українська педагогіка в персоналіях* : у 2 кн. Київ: Либідь, 2005. Кн.2. С.303–308.
316. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ: А.П.Н., 2003. 67 с.
317. Сухомлинська О. В. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми. *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ: А.П.Н., 2003. С. 26–35.
318. Сухомлинська О. В. Радянська педагогіка як ідеологія. *Шкільний світ*. № 4 (708), лютий 2015. С. 21–41.
319. Сухомлинська О. В. Розвиток особистості і освіта: історичний вимір. *Шлях освіти*. 2008. № 2. С. 41–47.
320. Сыченко Г. А. Трудовое воспитание в опытно-показательных учреждениях Наркомпроса РСФСР (1918-1931). *Советская педагогика*. 1984. № 8. С. 23–33.
321. Таранченко О. Періоди становлення та розвитку системи спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні. *Дефектологія*. 2006. № 3. С. 47–52.
322. Тарасевич В., Тарасевич М. Проблеми важкого дитинства нормальної та допоміжної школи. *Комуністична освіта*. 1932. № 1–12. С. 105–114.
323. Тарасевич М. Дитяча нервовість як наслідок брутального поводження і фізичного насильства над дітьми. *Шлях освіти*. 1930. №4. С. 27–36.
324. Тарасевич М. Одеський краєвий колектор для дефективних дітей. *Шлях освіти*. 1927. №10 (66) С. 147–152.
325. Тарасевич М. Одеський лікарсько-педагогічний кабінет. *Шлях освіти*. 1929. № 8–9. С. 142–146.
326. Тарасевич Н. Высшие педологические курсы в Одессе. *Путь просвещения*. 1923. № 4. С. 289.
327. Тарасевич Н. Детская моральная дефективность. *Наша школа*. 1924. № 3. С. 48–52.

328. Тарасевич Н. Итоги II съезда психоневрологов в Ленинграде. *Путь просвещения*. 1924. № 4–5. С. 163–189.
329. Тарасевич Н. К вопросу о сексуальных переживаниях у современного нормального и дефективного детства. *Шлях освіти*. 1925. №7–8. С.108–144.
330. Тарасевич Н. Классификация дефективных детей. Харьков: Издание Главсоцвоса Н.К.П., 1922. 27 с.
331. Тарасевич Н. О научно-педагогической работе в детучреждениях Соцвоса. *Наша школа*. 1923. № 4–5. С. 31–35.
332. Тарасевич Н. Обзор работы Одесского областного врачебнопедагогического кабинета с января по апрель 1924 г. *Наша школа*. 1924. № 3. С. 85–86.
333. Тарасевич Н. Педологические институты, как самостоятельные научные центры. История развития Одесского Педологического И-та. *Путь просвещения*. 1923. № 4. С. 126–149.
334. Тарасевич Н. Педология и ее значение в современном педагогическом строительстве. *Путь просвещения*. 1923. № 4. С. 1–22.
335. Тарасевич Н. Элементы педологии. *Шлях освіти*. 1925. №9. С. 32–65.
336. Тимчасове положення про дитячі установи соціального виховання. *Порадник по соціальному вихованню*. Вип. 3. Головсоцвих Наркомосу УССР, 4-е видання перероблене. Харків, 1924. С. 35–57.
337. Третилова А. И. Профили и очертания (Типы правонарушителей). *Шлях освіти*. 1927. №8–9. С. 188–200.
338. Тригубенко М. Спроба дослідити порушення дисципліни в школі: (з практики). *Радянська освіта*. 1929. Ч.10. С. 25–30.
339. Трошин Г. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. [Петроград]: *Школа-лечебница д-ра мед. Г. Я. Трошина, [1915]*. Т. 2: Процессы чувства и воли. [1915]. VIII. С. 405–959.
340. Трудновоспитуемые дети. *Малая советская энциклопедия*: в. 10 т. Москва : Сов. энцикл. 1930. Т. 8. С. 966–967.

341. Трудные дети в массовой школе (Работа поста охраны детства): Сборник статей сотрудников кабинета профилактики трудновоспитуемости ЛПИ. Ленинград: ЛПИ, 1933. 120 с.
342. Тютюнник Л. В. Проблемы деятельности опытных учреждений Наркомпроса Украины (1922–1937 гг.): автореф. дис. канд. ист. наук: 13.00.01 / Науч.-исслед. ин-т педагогики Украины. Киев, 1992. 24 с.
343. Українська педагогіка в персоналіях : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. : у 2 кн. Київ : Либідь, 2005. Кн. 1: X–XIX ст. 622 с.
344. Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. Київ : Либідь, 2005. Кн. 2. 552 с.
345. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века: Приложение: Дневник Е. К. Грачевой. Москва: НПО «Образование», 1995. 400 с.
346. УНДІП на сторінках педагогічних журналів 1926–1976 рр. Київ: ПМУ, 2016. 212 с.
347. Федоров О. Опыт изучения среды как фактора развития и воспитания ребенка. *Педология*. 1929. № 1–2. С. 61–69.
348. Философский энциклопедический словарь. Москва : Изд. дом «ИНФРА-М», 1997. 574 с.
349. Фицпатрик Ш. Повседневный сталинизм. Социальная история Советской России в 30-е гг.: город. Москва, 2008. 336 с.
350. Фортунатов Г. Трудные дети в семье и школе. Москва: Учпедгиз, 1935. 38 с.
351. Фугер Д. Детское бродяжничество и его профилактика. *Детский дом*. 1928. № 3. С. 16.
352. Фурманов А. Скворецкий М. М. Трудновоспитуемые дети. Имущественные правонарушения детей и подростков. Учпедгиз, 1932 г.: [рецензія]. *Комуністична освіта*. 1933. № 2/3. С. 171–172.
353. Фурманов О. Трудные дети. *Шлях освіти*. 1930. № 1/2. С. 180–181.
354. Хиллиг Г. Колония им. М. Горького творческая лаборатория Макаренко. *Педагогика*. 2003. № 8. С. 78–87.

355. Хиллиг Г. Прометей Макаренко и «Главбоги» педолимпа: Соколянський, Залужний, Попов. *Opuscula Makarenkiana*. №. 19. *Marburg*, 1997. 147 с.
356. Хиллиг Г., Окса Н. К истории возникновения колонии им. М. Горького. *Культура народов Причерноморья*. 2003. № 38. С. 87–93.
357. Чепіга Я. Ф. Вибрані педагогічні твори : навч. посіб. Харків: «ОВС», 2006. 328 с.
358. Чепіга Я. Ф. Педологія, або наука про дітей. *Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.)*: Хрестоматія. Київ: Науковий світ, 2003. С. 208–212.
359. Чех С. М. Мероприятия Коммунистической партии и Советского правительства по борьбе с детской беспризорностью в период восстановления народного хозяйства СССР (1917–1925 гг.): дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Киев, 1953. 269 с.
360. Шварцман П. Я., Кузнецова И. В. Педология. *Репрессированная наука*. Выпуск 2. Санкт-Петербург.: Наука, 1994. С.121–139.
361. Шевалёв Е. Всероссийский съезд по педологии, экспериментальной педагогике и психоневрологии [Петроград, 3-10.01.1924 г.]. *Современная медицина*. 1924. № 2/3. С. 125–127.
362. Шевалева Е. Детская социальная жизнь. *Педология*. 1928. №2. С. 80–86.
363. Шевалева Е. Опыт экспериментально-психологического изучения детского коллектива. *Наша школа*. 1924. № 1–2. С. 68–71.
364. Шевченко С. М. Педагогічна спадщина Я. Б. Рєзніка (1892–1952): дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2008. 273 с.
365. Эпштейн М. Состояние детской беспризорности и очередные задачи борьбы с ней. *Народное просвещение*. 1928. № 1. С. 54–63.
366. Ю. Г. Рецензія на підручник «Основи науки про поведінку» (автор – проф. І. М. Левінсон). *Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології*. Харків. 1928. № 3. С. 217–221.

367. Янченко Т. В. Витоки та засади наукового розвитку і практичного втілення педології в Україні: дис.докт.пед.наук: 13.00.01/ Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2017. 529 с.
368. Янченко Т. В. Історія дитинознавства як комплексної наукової галузі крізь призму педагогічних досліджень. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 10-11 квітня 2019 р. «Педагогіка у вимірі соціокультурних досліджень»*. Херсон: Айлант, 2019. С. 80-84.
369. Янченко Т. В. Корекційно-педагогічна система В. Кащенко крізь призму проблем сучасної інклюзивної освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Вип. 6 (162). 2020. С. 190-194.
370. Янченко Т. В. Науково-педагогічна діяльність Ольги Дорошенко (перша третина XX ст.). *Шрагівські читання: збірник статей і матеріалів*. 2018. С. 218-225.
371. Янченко Т. В. Психологія дитинства як предмет педагогічного дискурсу: історичний аспект. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Випуск 150. С. 171-175.
372. Ball Alan M. And now my soul is hardened: Abandoned children in Soviet Russia, 1918-1930. Berkeley: University of California Press, 1996.
373. Caroli D. Enfance abandonnée et délinquante dans la Russie soviétique (1917–1937). Préf. de J. Scherrer, Paris, L’Harmattan, 2004. P. 188–198.
374. Dychkivska I., Lonova O., Druhanova O., Luparenko S. Childcare and Educational Activities of Religious and Public Organizations in Western Ukraine in 1900-1930. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 2020. Vol.9(sad) 8. P. 55-61.
375. Figes O. The Whisperers: Private Life in Stalin’s Russia. London, 2008.
376. Galmarini M. The Right to Be Helped: Welfare Policies and Notions of Rights at the Margins of Soviet Society (1917–1953): PhD dissertation/ The University of Illinois at Urbana-Champaign, 2012. 347 p.

377. Kalinnikova L., Trygged S. Retrospect on Care and Denial of Children with Disabilities in Russia. *Scandinavian Journal of Disability Research*. 2014. Vol. 16, iss. 3. P. 229–248.
378. Kelly C. *Children's World: Growing Up in Russia, 1890-1991*. New Haven; London, 2007. 714 p.
379. Koliada N., Levchenko N. Children's movement as the basis for youth work development: historiography and sources of the problem. Current issues of inclusive tourism introduction in Ukraine and other countries. Poznan: UniKS Press, 2019. 225 p.
380. Moral insanity. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Moral_insanity (дата звернення 12.04.2021).
381. Weitz S. *Geschichte der Jugendverwahrlosung in der Sowjetunion*. Band 1-2. Marburg, 1990.

АРХІВНІ МАТЕРІАЛИ

Центральний державний архів вищих органів влади та управління України

382. Звіт комісії по охороні дитинства при Одеському губернському відділі народної освіти за 1921 р., 1922 р., 24 арк. ЦДАВО. Ф. 166. Оп. 2. Спр. 594.
383. Звіти, протоколи, доповідні записки губсоцвихів України, 24 листопада 1921 – 3 травня 1923 рр. 114 арк. ЦДАВО. Ф. 166. Оп. 2. Спр. 593.
384. Матеріали про діяльність міжвідомчої педологічної комісії. 13 січня 1931 – 11 травня 1931 р., 167 арк. ЦДАВО. Ф. 342. Оп. 3. Спр. 300.
385. Матеріали про науково-педагогічну та методологічну роботу Одеського губвідділу народної освіти (протоколи науково-педагогічного комітету і президії педологічної станції, плани робіт, доповіді, звіти), 5 березня – 15 грудня 1924 р., 230 арк., арк. 131. ЦДАВО. Ф. 166. 1917–1988 рр. Оп. 1. Спр. 348.
386. Матеріали про організацію та роботу науково-дослідної кафедри педології при Одеському педологічному інституті (протоколи, звіти, доповідні

- записки, резолюції зборів), 95 арк., арк. 33–34. *ЦДАВО* України. Ф. 166. Оп. 2. Спр. 468.
387. Матеріали про роботу дослідно-педологічної станції (положення, протоколи, звіти, доповіді, штати, кошториси, плани роботи), 140 арк., арк. 51-52. *ЦДАВО*. Ф. 166. Оп. 3. Спр. 901.
388. Основні положення Декларації соціального виховання. *ЦДАВО*. Ф. 166. Оп. 1. Од. зб. 959.
389. Положення про дитячі установи соціального виховання, арк. 488. *ЦДАВО*. Ф. 166. Оп. 4. Спр. 847 (ч. 2).
390. Положення про дослідні станції Головсоцвиху при Наркомпросі УСРР та плани і місячні звіти про роботу відділів Головсоцвиху, 124 арк., арк. 90-96. *ЦДАВО*. Ф. 166. Оп. 2. Спр. 1599.
391. Протоколи засідань Колегії Наркомосу УСРР (8 серпня 1922 – 7 лютого 1923), 294 арк., арк.54. *ЦДАВО*. Ф. 166. Оп. 2. Спр. 750.
392. Протоколы заседаний Совета отдела социального воспитания Наркомпроса УССР 19 июня 1920 г. (Протоколи засідань Ради відділу соціального виховання Наркомосу УСРР (25 квітня – 12 липня 1920), 31 арк.).*ЦДАВО*. Ф. 166. Оп. 1. Спр. 959.
393. Резолюція «про важких» дітей. 1925 р. *ЦДАВО*. Ф. № 166. Оп. 4. Од. зб. 914.
394. Річні звіти науково-дослідних установ за 1928/29 р. 438 арк., арк. 239. *ЦДАВО*. Ф. 166. Оп. 9. Спр. 381.

ДОДАТКИ**Додаток А**

Граборов Олексій Миколайович
(1885–1949)

Додаток Б

**Постанова Раднаркому «Про узгодження функцій народних комісаріатів
освіти й охорони здоров'я в справі виховання й охорони здоров'я
дефективних дітей» від 10 листопада 1919 р.**

ПОСТАНОВЛЕНИЕ
СОВЕТА НАРОДНЫХ КОМИССАРОВ
О СОГЛАСОВАНИИ ФУНКЦИЙ НАРКОМПРОСА
И НАРКОМЗДРАВА В ДЕЛЕ ВОСПИТАНИЯ
И ОХРАНЫ ЗДОРОВЬЯ ДЕФЕКТИВНЫХ ДЕТЕЙ

1. Нервно¹ и психически больные дети воспитываются в соответствующих учреждениях Наркомздрава (школы-санатории, школы-лечебницы и т. п.).

2. Умственно отсталые дети воспитываются в вспомогательных школах Наркомпроса.

3. Телесно-дефективные дети (глухонемые, слепые, калеки) воспитываются в специальных учреждениях Наркомпроса.

4. Воспитание морально-дефективных несовершеннолетних производится в соответствующих учреждениях Наркомпроса или Наркомздрава (наблюдательно-распределительные пункты, лечебно-воспитательные колонии и т. п.). Несовершеннолетние, обвиняемые в общественно-опасных действиях, направляются в те или другие учреждения Наркомпроса или Наркомздрава, по определению комиссии о несовершеннолетних.

Председатель Совета Народных Комиссаров
В. Ульянов (Ленин).

Управляющий делами Совета Народных Комиссаров
Влад. Бонч-Бруевич.

Секретарь Совета Народных Комиссаров С. Бричкина².

Москва, Кремль.
10 декабря 1919 г.³

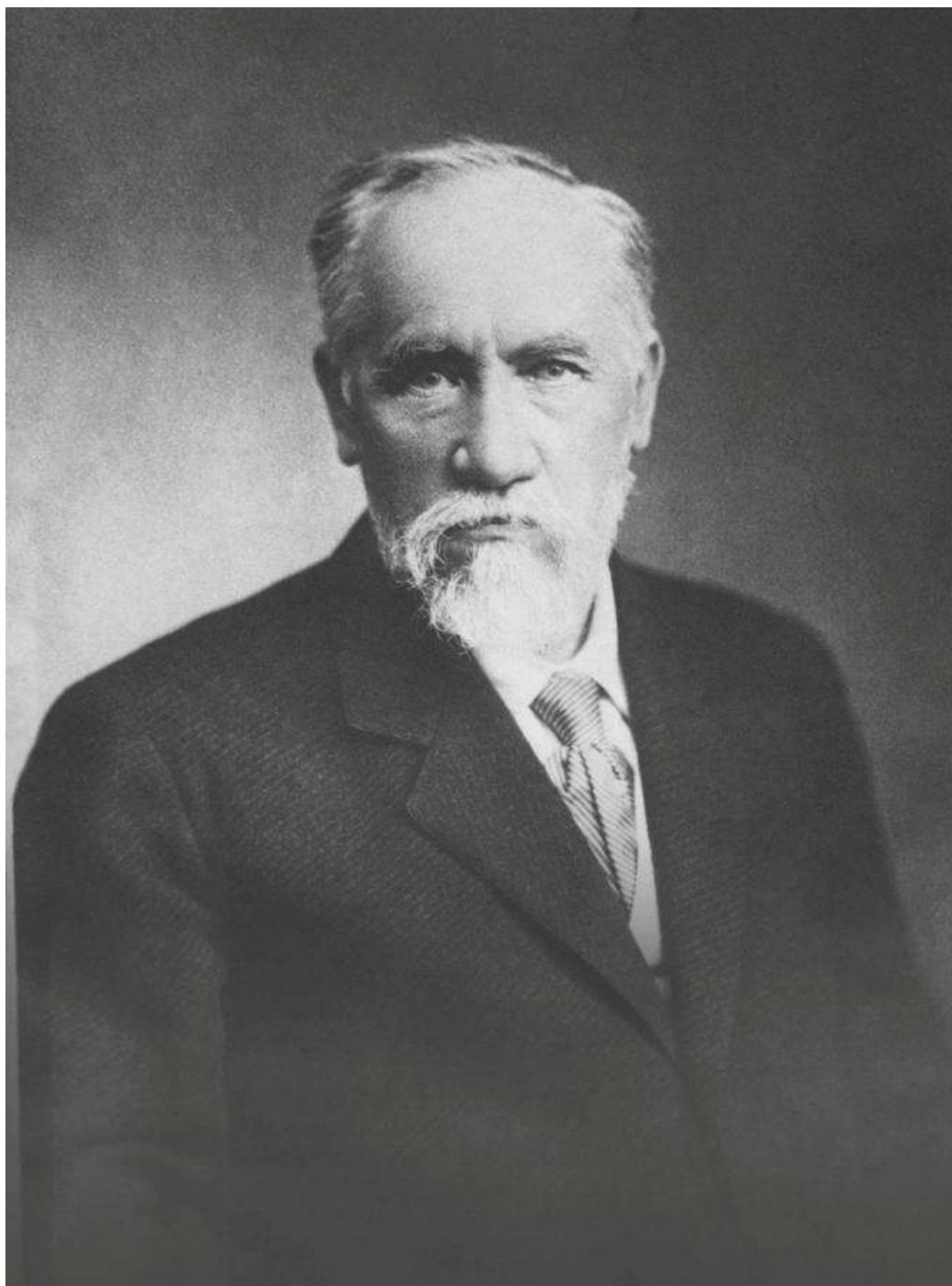
На заседании Малого СНК 24 сентября обсуждался вопрос о взаимоотношениях между Народными комиссариатами здравоохранения, социального обеспечения и просвещения в деле воспитания дефективных детей; было постановлено принять проект в принципе, Народному комиссариату просвещения поручалось «на основе этого проекта разработать новый проект соглашения между Народными комиссариатами просвещения и здравоохранения в деле заботы о дефективных детях и представить этот проект в Малый Совет». Одновременно предлагалось Народному комиссариату просвещения принять от Народного комиссариата социального обеспечения все центральные и местные учреждения по обеспечению дефективных детей. 14 октября СНК утвердил решение Малого СНК. Новый проект постановления, внесенный Народным комиссариатом просвещения, был принят Малым СНК 10 декабря единогласно.

¹ В изданиях: Нервные; исправлено по подлиннику.

² В подлиннике подпись не заполнена.

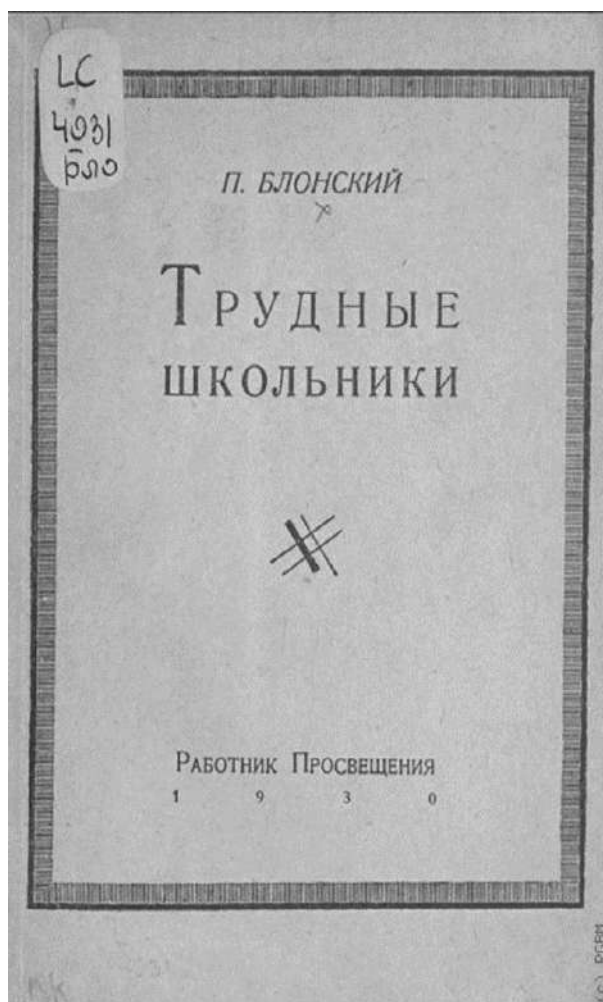
³ Москва, Кремль и даты в подлиннике нет.

Додаток В



**Сікорський Іван Олексійович
(1842–1919)**

Додаток Г



**Блонський Павло Петрович
(1884–1941)**

Додаток Д



Резнік Яків Борисович
(1892–1952)

Додаток Е

Чепіга (Зеленкевич) Яків Феофанович
(1875–1938)

Додаток Ж

Дорошенко Ольга Іванівна
(1888–1964)

Додаток И

**Шевальов Євген Олександрович
(1878–1946)**

Додаток К



**Готалов-Готліб Артемій Григорович
(1866–1960)**

Додаток Л

**Залужний Олександр Самійлович
(1886–1938)**

Додаток М

**Протопопов Віктор Павлович
(1880–1957)**

Додаток Н

Соколянський Іван Панасович
(1889–1960)

Додаток П

**Макаренко Антон Семенович
(1888-1939)**

Додаток Р

Журнали у яких друкувалися статті

з проблеми «морально дефективного дитинства»

№ з/п	Назва журналу	Роки видання	Вихідні дані статті
1.	Народное просвещение	1918–1930 рр.	1. Моложавый С. С. Беспризорный как объект изучения. <i>Народное просвещение</i> . 1925. № 1. С. 59–71 2. Эпштейн М. Состояние детской беспризорности и очередные задачи борьбы с ней. <i>Народное просвещение</i> . 1928. № 1. С. 54–63. 3. Артамонов П. Задачи борьбы с детской беспризорностью и детдом. <i>Народное просвещение</i> . 1929. № 1. С. 78–89.
2.	Педагогическая мысль	1918–1924 рр.	1. Заботы о дефективных детях. <i>Педагогическая мысль</i> . 1920. № 7–8. С. 115–117.
3.	Вопросы изучения и воспитания личности: (Педология и дефектология)	1920–1932 рр.	1. Бельский П. Г. Новейшая» система перевоспитания беспризорных. <i>Вопросы изучения и воспитания личности: (Педология и дефектология)</i> . 1928. № 2. С. 44–53.
4.	Педологический журнал	1923–1924 рр.	1. В. Б. К вопросу о борьбе с дефективностью. <i>Педологический журнал</i> . 1923. № 1. С. 81
5.	На путях к новой школе	1922–1933 рр.	1. Блонский П. П. О так называемой моральной дефективности. <i>На путях к новой школе</i> . 1923. № 9. С. 41–54. 2. Крупская Н. К. К вопросу о морально дефективных детях. <i>На путях к новой школе</i> . 1923. № 9. С. 54–56. 3. Арямов И. А. Рефлексология и педагогика. <i>На путях к новой школе</i> . 1924. № 3. С. 48–55. 4. Залкинд А. Б. Дети, социально-выбитые из колеи. <i>На путях к новой школе</i> . 1924. № 10–12. С. 17–25.
6.	Народный учитель	1924–1935 рр.	1. Блонский П. О так называемом комплексном методе. <i>Народный учитель</i> . 1924. № 2. 2. Блонский П. Как я стал педагогом. <i>Народный учитель</i> . 1928, № 11. 3. Остроменцкая Н. Навстречу жизни. Колония имени Горького.

			<i>Народный учитель.</i> 1928. Январь-февраль. С. 42–77.
7.	Детский дом	1928–1930 pp.	1. Фугер Д. Детское бродяжничество и его профилактика. <i>Детский дом.</i> 1928. № 3. С. 16. 2. Крупская Н. К. О дисциплине в учреждениях для трудновоспитуемых. <i>Детский дом.</i> 1929. № 3. С. 21–23. 3. Данюшевский И. И. Основное в работе с трудными. <i>Детский дом.</i> 1929. № 5. С. 164–196. 4. Деянова Н. Борьба с детской беспризорностью в условиях центра. <i>Детский дом.</i> 1930. № 2–3. С. 17–21. 5. Крупская Н. К. Беспризорный детский дом. <i>Детский дом.</i> 1930. № 4. С. 6–7.
8.	Охрана детства	1931 p.	1. Русанова М. Г. Основные решения Первого Уральского областного съезда охраны детства. <i>Охрана детства.</i> 1931. № 2. С. 36–40. 2. Семашко Н. Улучшение работы детских домов – путь борьбы с беспризорностью. <i>Охрана детства.</i> 1931. № 9–10. С. 6.
9.	Вопросы дефектологии	1928–1931 pp.	–
10.	Педология	1928–1932 pp.	1. Залкинд А. После первого педологического съезда. <i>Педология.</i> 1928. №1. С. 5–9. 2. Залкинд А. Организация педологической общественности. <i>Педология.</i> 1928. №2. С. 307. 3. Басов М. Я. Структурный анализ процессов поведения», как основная проблема и орудие. <i>Педология.</i> 1928. №1. С. 40–48. 4. Рыбников М. Педология и ее роль в изучении возрастных особенностей поведения человека. <i>Педология.</i> 1928. №2. С. 12–23. 5. Рыбников М. Биографический метод в изучении детства. <i>Педология.</i> 1928. №2. С. 200–206 6. Арямов И. Особенности поведения современных подростков. <i>Педология.</i> 1928. № 1, С. 159–170 7. Залужный А. Основные проблемы педологии детского коллектива. <i>Педология.</i> 1928. №1. С. 78–85 8. Люблинский П. Нормальный и

			анормальный пути включения ребенка в социальный коллектив. <i>Педология</i>. 1928. №1. С. 86–100. 9. Шевалева Е. Детская социальная жизнь. <i>Педология</i>. 1928. №2. С. 80–86. 10. Гешелина Л. Среда и социально-биологическая характеристика современного дошкольника. <i>Педология</i>. 1928. №1. С. 113–136 11. Залинд А. Дискуссия по вопросам общей педагогики. <i>Педология</i>. 1929. № 1-2(3-4). С. 3–5. 12. Залинд А. Основы пятилетнего плана по научно-исследовательской работе. <i>Педология</i>. 1929. № 3(5). С. 273–305 13. Выготский Л. С. Основные положения плана педологической исследовательской работы в области трудного детства. <i>Педология</i>. 1929. №3(5). С.333–343. 14. Гельмонт А. К методике педологического обследования среды. <i>Педология</i>. 1929. №1-2 (3-4). С. 29–41. 15. Красуский В., Макаровский Д. Социальные представления беспризорных детей. <i>Педология</i>. 1929. № 4(6). С. 612–621. 16. Федоров О. Опыт изучения среды как фактора развития и воспитания ребенка. <i>Педология</i>. 1929. № 1-2. С. 61–69. 17. Залкинд А. Б. Первый всесоюзный съезд по изучению поведения человека. <i>Педология</i>. 1930. №2(8). С.161–164. 18. Залкинд А. Б. К положению на педологическом фронте. <i>Педология</i>. 1931. №1. С. 1–2. 19. Резолюция по вопросу о положении на дефектологическом фронте. <i>Педология</i>. 1931. №7-8. С.10–106. 20. Басов М. Я. О некоторых задачах предстоящей перестройки педологии. <i>Педология</i>. 1931. №5-6. С. 3–28. 21. Барун Р. Против биологизации коллектива. <i>Педология</i>. 1931. №4. С. 52–57 22. Моложавый К. К дискуссии на
--	--	--	--

			педологическом фронте. <i>Педология</i>. 1931. №4. С. 28–36. 23. Соловьева М. Дети-дезорганизаторы (Из педологической лаборатории при краевом КАУ). <i>Педология</i>. 1931. №7–8. 24. Залужный А. Против теории двух факторов в педологии и в теории детского коллектива. <i>Педология</i>. 1932. №3. С. 17–23. 25. Зейлигер Е. Цель, задачи и организационные формы работы по массовому педологическому просвещению. <i>Педология</i>. 1932. №3. С. 103.
11.	Пролетарська освіта	1920–1921 рр.	1. Соколянський І. Нещастя чи суспільне злочинство? <i>Пролетарська освіта</i> , 1921. (3–4), 11–14.
12.	Порадник по соціальному вихованню	1921–1928 рр.	1. Положення про установи для дефективного дитинства. <i>Порадник по соціальному вихованню</i>. Головсоцвих Наркомосу УССР, 4-е видання перероблене. Харків. 1924. Вип. 3. С. 59–66. 2. Положення про колектори. <i>Порадник по соціальному вихованню</i>. Головсоцвих Наркомосу УССР, 4-е видання перероблене. Харків. 1924. Вип. 3. С. 17.
13.	Современная медицина	1921–1924 рр.	1. Шевалёв Е. Всероссийский съезд по педологии, экспериментальной педагогике и психоневрологии [Петроград, 3-10.01.1924 г.]. <i>Современная медицина</i> . 1924. № 2/3. С. 125–127.
14.	Наша школа	1923–1925 рр.	1. Готалов А. Одесская филия Всеукраинского Научно-педагогического комитета (Научпедкома). <i>Наша школа</i>. 1923. №1. С. 43–45. 2. Тарасевич Н. О научно-педагогической работе в детучреждениях Соцвоса. <i>Наша школа</i>. 1923. № 4-5. С. 31–35. 3. Лозинский С. Введение в педологию. <i>Наша школа</i>. 1924. № 4–5. С. 85–86. 4. Тарасевич М. Одеський лікарсько-педагогічний кабінет. Детская моральная дефективность. <i>Наша школа</i>. 1924. № 3. С. 48–52.

			5. Тарасевич Н. Детская моральная дефективность. <i>Наша школа</i>. 1924. №3. С. 48–52. 6. Шевалева Е. Опыт экспериментально-психологического изучения детского коллектива. <i>Наша школа</i>. 1924. № 1 – 2. С. 68–71. 7. Готалов-Готлиб, Артемий Григорьевич. Детское движение как фактор массового воспитания. <i>Наша школа</i>. 1925. Вып. 1. 1925. 44 с.
15.	Просвещение и искусство	1922 р.	1. Владимирский А. В. Дефективная личность в идее социального воспитания. <i>Просвещение и искусство</i>. 1922. № 2-3. С. 54–66.
16.	Новими стежками	1922–1923 рр.	1. Макаренко А. С. Досвід освітньої роботи в Полтавській трудовій колонії імені М. Горького. <i>Новими стежками</i> («Новими стежками»). 1923. Березень. Книга друга, С. 18.
17.	Радянська освіта	1923–1931 рр.	1. Дорошенко О. І. Організація дитячого колективу в ранньому дитинстві. <i>Рад. освіта</i>. 1923. Ч.2. Грудень. С. 12–27. 2. Петрусь В. Рефлексологія й виховання. <i>Радянська освіта</i>. 1924. Ч.7. С. 9–18. 3. Ряппо Я. Новий етап в праці Наркомосвіти. <i>Рад. освіта</i>. 1925. № 2. С. 8–12. 4. Соколянський Ів. Про поведінку особистості. <i>Радянська освіта</i>. 1925. Ч.4. С. 7–20. 5. Дорошенко О. І. До організації літніх дитячих майданів. <i>Рад. освіта</i>. 1925. № 6–7. С. 74–80. 6. Велецька Н. Правопорушення неповнолітніх на Україні. <i>Радянська освіта</i>. 1926. Ч. 7/8. С. 23. 7. Рябченко О. Борімося з безпритульністю <i>Радянська освіта</i>. 1926. Ч.5. С. 36–38. 8. Ряппо Я. Чергові завдання Народної Освіти. <i>Радянська освіта</i>. 1927. Ч.5. С. 10–13. 9. Струмінський М. Я. Кабінети Соціального Виховання при Округових Методичних Комітетах. <i>Радянська освіта</i>. 1927. Ч.5. С. 29–32. 10. Ольшанський Б. Установи для

			соціально-занедбаних дітей. <i>Радянська освіта</i>. 1927. Ч. 8/9. С. 8–16. 11. Соколянський І. Педагогіка школи та родини в системі соціального виховання: (конспектований зміст доповіді на спільному засіданні Наук. Дослід. Інст. педагогіки та Досвід. станції). <i>Радянська освіта</i>. 1928. Ч. 10. С. 3–14. 12. Волобуїв П. Облік норм дитячої поведінки в школі. <i>Радянська освіта</i>. 1928. Ч. 9. С. 8–16. 13. Скрипник М. Чергові питання соцвиху. <i>Радянська освіта</i>. 1929. Ч. 2. С. 1–10 14. Тригубенко М. Спроба дослідити порушення дисципліни в школі: (з практики). <i>Радянська освіта</i>. 1929. Ч. 10.
18.	Дитячий рух (Детское движение)	1925-1934 рр.	1. Залкинд А. Б. О тех, кто еще вчера был на улице. <i>Дитячий рух (Детское движение)</i>. Харків, № 4. 1928.
19.	Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки (з 1927 р. «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології»)	1925–1931 рр.	1. Протопопов В. П. Завдання рефлексології та її методи. <i>Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки</i>. 1925. №1. С. 7–17. 2. Красуський В. С. Спроба порівняльного вивчення конституційних особливостей нормальних, морально-дефективних і душевно-хворих дітей. <i>Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки</i>. 1926. №3. С. 37–45. 3. Граборов О. М., Соколянський І. П. До проблеми організації поведінки. <i>Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології</i>. 1927. № 3–4. С. 77–86. 4. Мухіна Е. О. Спроба вивчення соціальних реакцій у дітей 11–13 років. <i>Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології</i>. 1928. № 1. С. 35–52. 5. Залужний О. С. Про уточнення деяких основних понять при вивченні поведінки дитини. <i>Український вісник експериментальної педагогіки та</i>

			рефлексології. 1928. № 2. С. 5–14. 6. Козлов І. Рефлексо-орто-педагогіка (Дитяча дефективність і рефлексологічні методи її лікування). <i>Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології</i>. 1928. № 1 (8). С. 123–148. 7. Левінсон І. М. Досвід систематизації навичок, що зв'язані з процесом самообслуговування розумово-дефективних дітей. <i>Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології</i>. 1930. № 2. С. 27–38.
20.	Радянська школа	1925–1930 рр.	1. Граборов А. Н. Что такое нормальная школа и как отбирать в нее учеников. <i>Радянська школа</i>. 1928. № 9. С. 3–24.
21.	Путь просвещения («Шлях освіти», «Комуністична освіта»)	1922–1941 рр.	1. Гринько Г. Социальное воспитание детей. <i>Путь просвещения</i>. 1922. № 1. С. 1–52. 2. Левинсон И. М. Трудные в педагогическом отношении дети / Доклад 2-му Всеукраинскому съезду по Охматдет в октябре 1921 г. <i>Путь просвещения</i>. Харьков, 1922. № 3. С. 342–372. 3. Левинсон И. М. Детские правонарушения на почве голода. <i>Путь просвещения</i>. Харьков, 1922. №3. С.192–202. 4. Ананьин С. Педология. <i>Путь просвещения</i>. 1923. № 3-4. С. 39–54. 5. Тарасевич Н. Педология и ее значение в современном педагогическом строительстве. <i>Путь просвещения</i>. 1923. № 4. С. 1–22. 6. Тарасевич Н. Н. Высшие педологические курсы в Одессе. <i>Путь просвещения</i>. 1923. № 4. С. 289. 7. Тарасевич Н. Педологические институты, как самостоятельные научные центры. История развития Одесского Педологического И-та. <i>Путь просвещения</i>. 1923. № 4. С. 126 – 149 8. Рабинович В. Трудно воспитываемый ребенок <i>Путь просвещения</i>. 1923. №4. С. 184–189. 9. Макаров А. Детские характеры как предмет педологического

			исследования. <i>Путь просвещения</i>. 1923. №4. С. 23–38. 10. Левинсон И. М. Дети трудные в воспитательном отношении и борьба с детской дефективностью. <i>Шлях освіти</i>. Харків, 1923. №2. С. 149–172. 11. Левінсон І. М. До психоаналізу етичних емоцій у дітей-правопорушників: доповідь на 1-му з'їзді психоневрології, педології та експериментальної педагогіки. <i>Шлях освіти</i>. Харків, 1923. №4. С. 178. 12. Левінсон І. М. Антропометричні особливості сучасного дитинства: доповідь на Всеросійському з'їзді з експериментальної педагогіки та педології. <i>Шлях освіти</i>. Харків, 1924. №3. С. 164. 13. Селенкин В. Из опыта работы с детьми, трудными в воспитательном отношении. 1924. № 11/12. С. 126–140. 14. Катков Е. С. Среда беспризорного детства. <i>Путь просвещения</i>. 1924. №4–5. С. 234–241. 15. Тарасевич Н. Н. Итоги II съезда психоневрологов в Ленинграде. <i>Путь просвещения</i>. 1924. № 4-5. С. 163–189. 16. Протопопов В. Объективный метод изучения поведения человека и высших животных. <i>Путь просвещения</i>. 1924. №6. С. 46–68. 17. Трудные дети / Левитина М. И. (Маро). 1925, № 5/6. С. 174–182 18. Залкинд А. Выбитые из социальной колеи дети. <i>Путь просвещения</i>. 1925. №7-8. С. 9–40. 19. Залкінд А. Сексуальне питання й так звані тяжкі діти. <i>Путь просвещения</i>. 1925. №1–2. С. 33–44. 20. Тарасевич Н. Н. К вопросу о сексуальных переживаниях у современного нормального и дефективного детства. <i>Шлях освіти</i>. 1925. №7-8. С.108–144. 21. Тарасевич Н. Н. Элементы педологии. <i>Шлях освіти</i>. 1925. №9. С. 32–65. 22. Владимирский А. Наследственность и поведение. <i>Путь просвещения</i>. 1926. №. 9 – 10. С. 53–84. 23. К вопросу о детской
--	--	--	---

			проституції. (Робота Одеського Врacheбно-Педагогического Інститута) / Дизик Э. Я., Довгопол Е. Г., Рахман Д. И. <i>Путь просвещения</i>. 1926. №1. С. 93–107. 24. Владимирский А. В. Детский коллектив и ребенок. <i>Шлях освіти</i>. 1926. № 6/7. С. 277–279. 25. Івантер С. Педологическое обследование ребенка и детского коллектива. <i>Шлях освіти</i>. 1926. № 10. С. 169–170. 26. Владимирский А. К динамике педагогического процесса. <i>Путь просвещения</i>. 1927. №. 11. С. 48–81. 27. Владімірський А. Кабінет індивідуальної педагогіки в Києві. <i>Шлях освіти</i>. 1927. № 10. С. 144 – 147 28. Тарасевич М. Одеський краєвий колектор для дефективних дітей. <i>Шлях освіти</i>. 1927. №10-12. С.147–152. 29. Палей Е. М. Психофізіологічні дослідження неповнолітніх правопорушників. <i>Шлях освіти</i>. 1927. № 12. С. 114–126. 30. Медведев М. Вивчення дитинства й юнацтва. <i>Шлях освіти</i> 1927 . № 6/7 (62). С. 186–187. 31. Третилова А. И. Профили и очертания (Типы правонарушителей). <i>Шлях освіти</i>. 1927. №8–9. С. 188–200. 32. Козлов І. Спроба порівняльного вивчення нормальної та дефективної дитини. <i>Путь просвещения</i>. 1928 № 1. С. 189–195. 33. Левінсон І. Дніпропетровський Лікарсько-Педагогічний Кабінет. <i>Шлях освіти</i>. Харків, 1929. №8–9. С. 146–150. 34. Тарасевич Н. Одеський Лікарсько-Педагогічний кабінет (Структура, організація, праця). <i>Шлях освіти</i>. 1929. №8-9. С. 142–146. 35. Лозинський С. О. Про нормування побутових форм дитячої поведінки. <i>Шлях освіти</i>. 1929. № 12. С. 52–55. 36. Катков Є. С. До проблеми й методики експериментального вивчення дитини й колективу в ранньому дитинстві. <i>Шлях освіти</i>.
--	--	--	---

			1929. № 12. С. 18–25. 37. Буркгарт Ю. Л. Кабінет індивідуальної педагогіки, київської досвідно-педологічної станції. <i>Шлях освіти</i>. 1929. № 8–9. С. 155–164. 38. Готалов-Готліб А. Критичні зауваження про уніфіковану систему народної освіти перехідної доби в СРСР. <i>Шлях освіти</i>. 1929. № 1 – 2. С. 12–28. 39. Мухіна О. Діти-дезорганізатори. <i>Шлях освіти</i>. 1929. №12. С. 46–52. 40. Катков Е. С. До проблеми й методики експериментального вивчення дитини й колективу в ранньому дитинстві. <i>Шлях освіти</i>. 1929. №12. С. 18–25. 41. Попів О. Український Науково-Дослідчий Інститут Педагогіки в Харкові. <i>Шлях освіти</i>. 1929. №8–9. С. 130–138. 42. Фурманов О. Трудные дети. Сборник / под ред. В. М. Белоуса. <i>Шлях освіти</i>. 1930. № 1/2. С. 180–181. 43. Айзеншток О. Суспільність і боротьба з дитячим правопорушництвом. <i>Шлях освіти</i>. 1930. №3 . С. 20–23. 44. Ровна М. З. Педологічний осередок у школі: його організація та робота. <i>Шлях освіти</i>. 1930. № 11–12. С. 165–170. 45. Тарасевич М. М. Дитяча нервовість як наслідок брутального поводження і фізичного насильства над дітьми. <i>Шлях освіти</i>. 1930. №4. С. 27–36. 46. Мокульський К. С. Дискусійні питання та проблеми вчення про поведінку. <i>Комуністична освіта</i>. 1931. № 5/6. С. 69–83. 47. Гольдберг А. Залишки безпритульності та остаточна ліквідація. <i>Комуністична освіта</i>. 1931. № 9. С. 30–32. 48. Тарасевич В., Тарасевич М. Проблеми важкого дитинства нормальної та допоміжної школи. <i>Комуністична освіта</i>. 1932. № 1–12. С. 105–114. 49. Волобуїв П. Ю. Завдання
--	--	--	--

			педологічної роботи в школі. <i>Комуністична освіта</i>. 1932. № 11–12. С. 132–145. 50. Барун Р. Чергові завдання установ освіти дефективного дитинства. <i>Комуністична освіта</i>. 1933. № 2/3. С. 31–39. 51. Скворецкий М. М. Трудновоспитуемые дети. Имущественные правонарушения детей и подростков. Учпедгиз, 1932 г.: [рецензія] / Фурманов А. <i>Комуністична освіта</i>. 1933. № 2/3. С. 171–172. 52. Гінзбург Е. І. Школа в боротьбі з правопорушеннями учнів. <i>Комуністична освіта</i>. 1933. №6. С. 81–92. 53. Про ліквідацію дитячої безпритульності і бездоглядності. <i>Комуністична освіта</i>. 1935. №6. С. 1–6.
--	--	--	--

Додаток С

Персоналістичний аналіз статей з проблеми «морально дефективного дитинства» у зазначених журналах

№ з/п	П.І.Б. автора	Кількість статей
1.	Айзеншток О.	1
2.	Ананьїн С.	1
3.	Артамонов П.	1
4.	Арямов І.	2
5.	Барун Р.	2
6.	Басов М.	2
7.	Бельський П.	1
8.	Блонський П.	3
9.	Буркгарт Ю.	1
10.	Велецька Н.	1
11.	Владимирський А.	5
12.	Волобуїв П.	2
13.	Виготський Л.	1
14.	Гельмонт А.	1
15.	Гешеліна Л.	1
16.	Гінзбург Е.	1
17.	Гольдберг А.	1
18.	Готалов А.	3
19.	Граборов О.	1
20.	Гринько Г.	1
21.	Данюшевський І.	1
22.	Деянова Н.	1
23.	Дорошенко О.	2
24.	Залкінд А.	10
25.	Залужний О.	3
26.	Зейлігер Е.	1
27.	Івантер С.	1
28.	Катков Є.	3
29.	Козлов І.	2
30.	Красуський В.	2
31.	Крупська Н.	3
32.	Левітіна М.	1
33.	Левінсон І.	7
34.	Лозинський С.	2
35.	Люблінський П.	1
36.	Макаренко А.	1
37.	Макаров А.	1
38.	Медведев М.	1
39.	Мокульський К.	1
40.	Моложавий К.	1
41.	Моложавий С.	1
42.	Мухіна О.	2

43.	Ольшанський Б.	1
44.	Остроменська Н.	1
45.	Палей Е.	1
46.	Петрусь В.	1
47.	Попів О.	1
48.	Протопопов В.	2
49.	Рабінович В.	1
50.	Ровна М.	1
51.	Русанова М.	1
52.	Рибніков М.	2
53.	Рябченко О.	1
54.	Ряппо Я.	2
55.	Селенкін В.	1
56.	Семашко Н.	1
57.	Скворецький М.	1
58.	Скрипник М.	1
59.	Соколянський І.	4
60.	Соловійова М.	1
61.	Струмінський М.	1
62.	Тарасевич М.	13
63.	Третілова А.	1
64.	Тригубенко М.	1
65.	Федоров О.	1
66.	Фугер Д.	1
67.	Фурманов О.	1
68.	Шевалєв Е.	1
69.	Шевалєва Е.	2
70.	Епштейн М.	1
71.	Без автора	7
Разом		134

Додаток Т

Радянська періодика з проблеми «морально дефективного дитинства»
1920–1936 рр.

Додаток Т.1

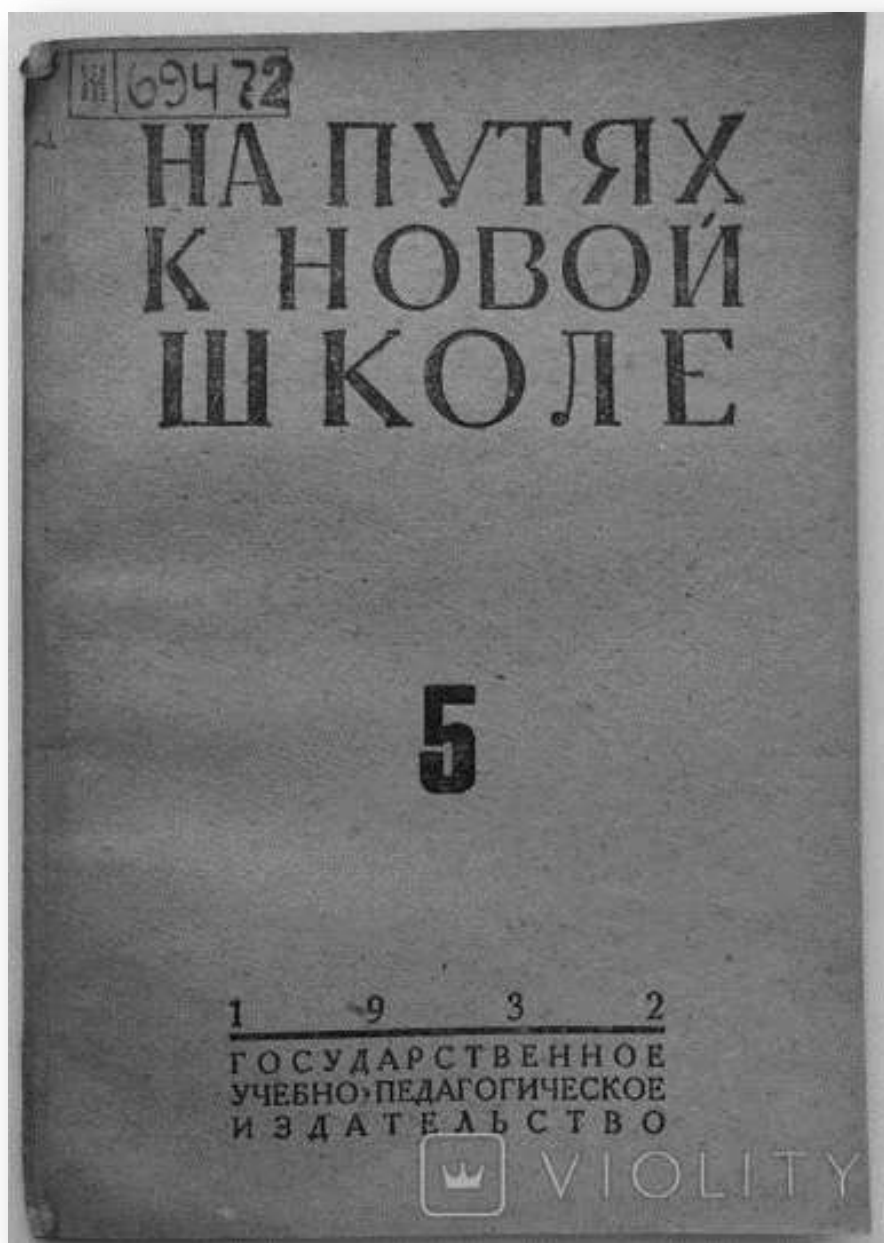


Титульный лист первого номера журнала «Народное просвещение» — ежемесячного органа Государственной комиссии по народному просвещению. В этом номере были опубликованы статьи Н. К. Крупской «К вопросу о социалистической школе» и «Интересная статья».

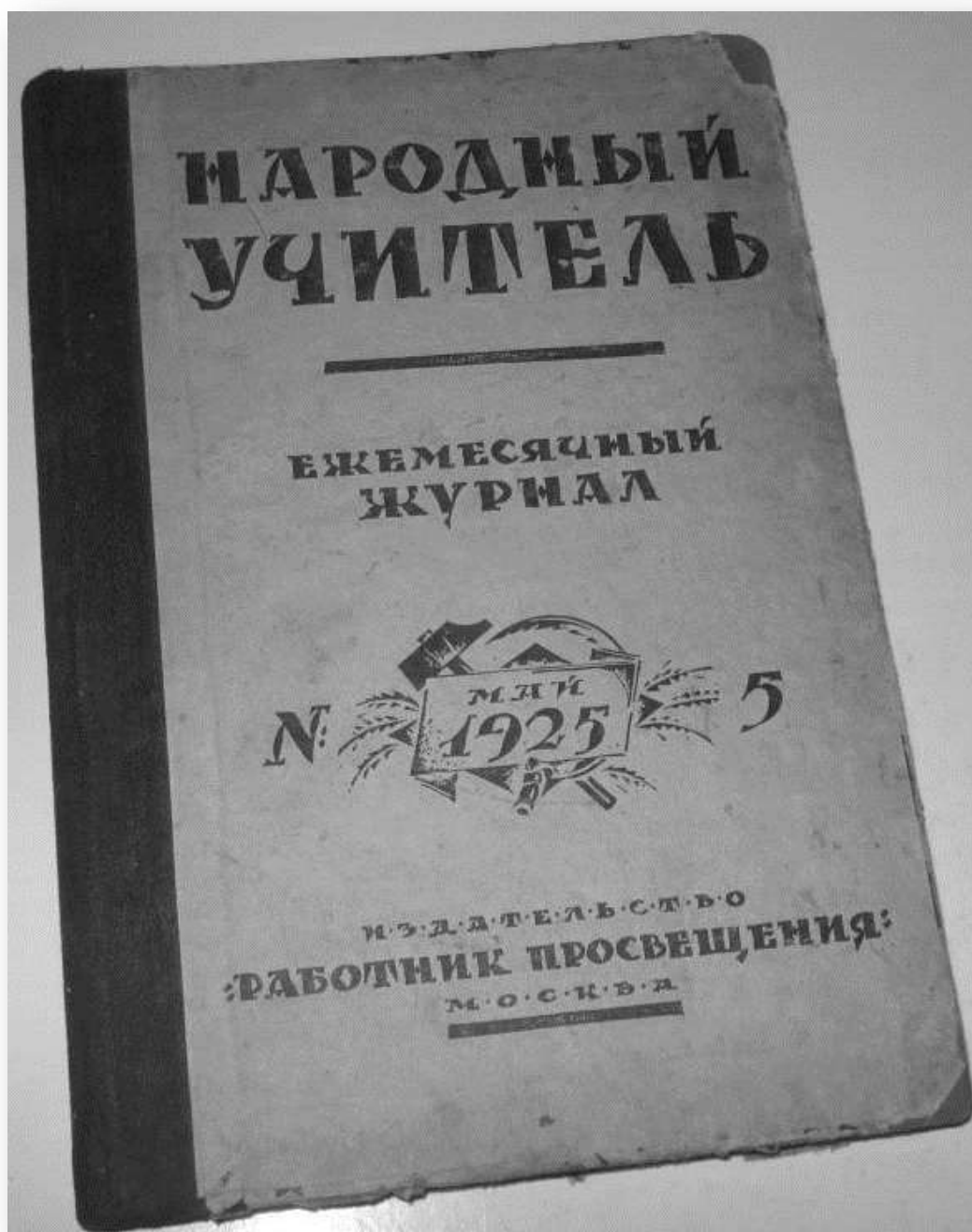
«Народное просвещение» (1918–1930 рр.)



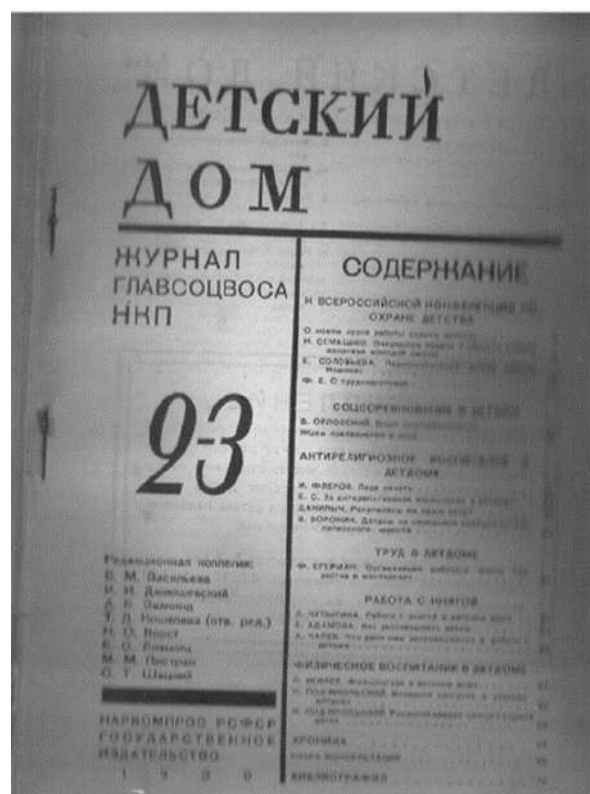
«Педологический журнал» (1923–1924 гг.)



«На путях к новой школе» (1922–1933 гг.)



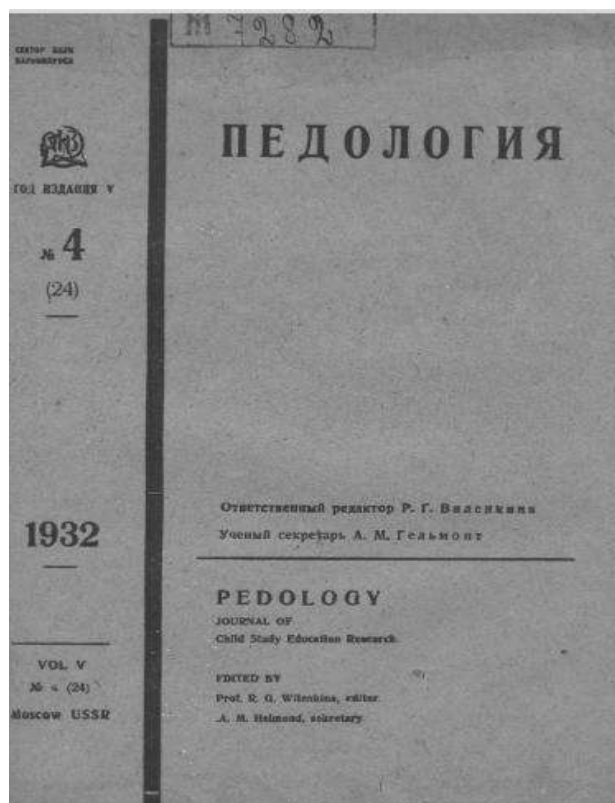
«Народный учитель» (1924–1935 гг.)



«Детский дом» (1928–1930 гг.)



«Вопросы дефектологии» (1928–1931 гг.)



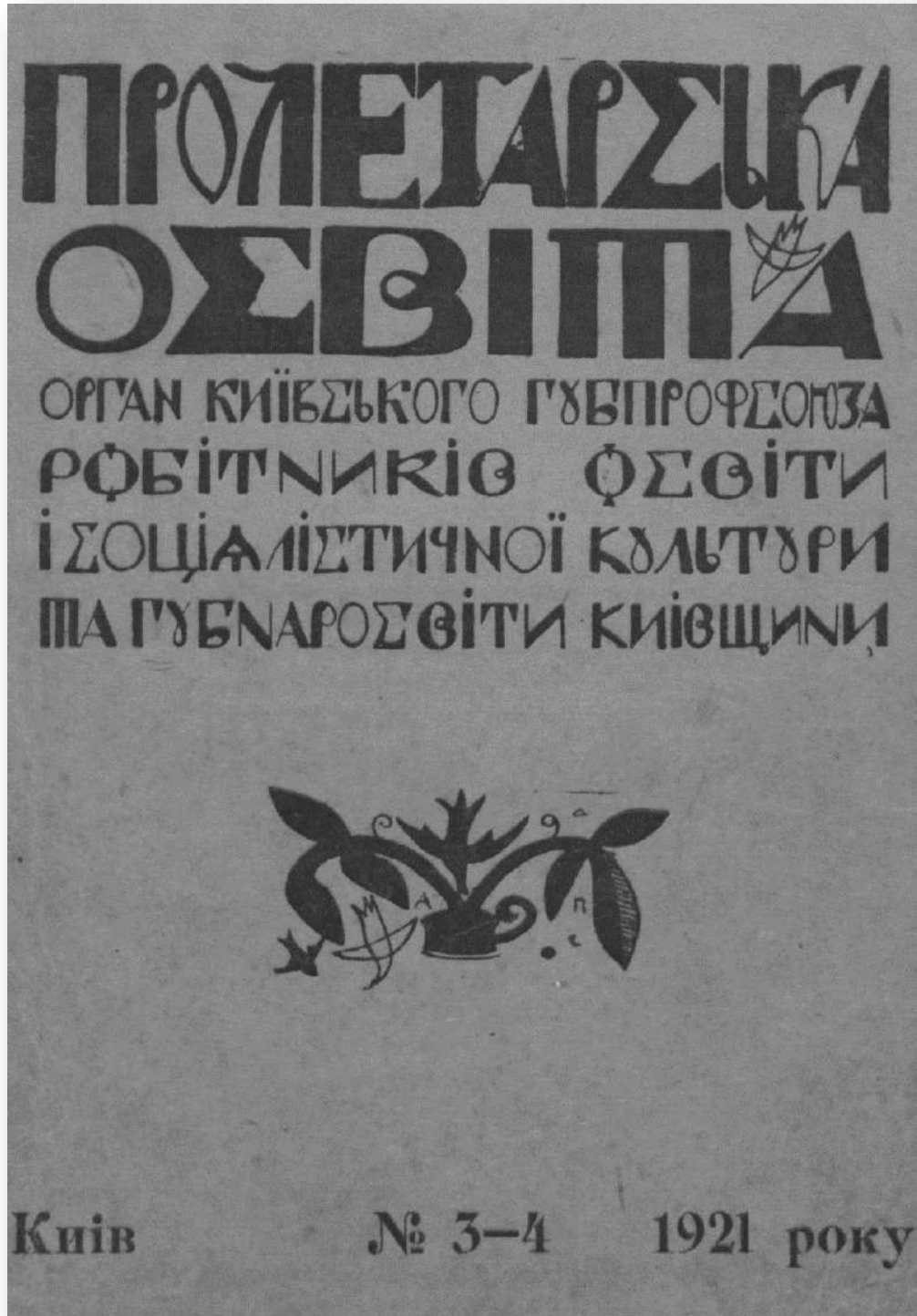
СОДЕРЖАНИЕ	
I. ОБЩИЙ ОТДЕЛ	
Введение к журналу «Педология»	1
II. ЗА МАРКСИСТСКО-ЛЕНИНСКУЮ МЕТОДОЛОГИЮ В ПЕДОЛОГИИ	
ТУРМЕНА Н. А. — К вопросу о развитии педологии	4
КОЗЛОВ И. И. — К методологии педологии	10
БАРАБАНОВ Т. и ДИДЬКОВ П. — Педагогика, а прежде всего философия педологии и педологические исследования	21
АБЕЛИСКИЙ А. и ПЕДРИКОНИНА М. И. — Проблемы развития и повышения педологии и ее значение на практике педологии и педологии	27
III. ПЕДОЛОГИЯ В ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ	
ГЕЛЬМОНТ А. И. — За реализацию педологии в школе	31
АРОНСОН А. и ШИФ Ж. КУПЦОВ А. — Политическое развитие детей в процессе практического труда (Обзор)	45
БОГАЧЕВ Н. — Дети в политическом процессе	53
НИСЕНБАТ М. А. — Ученики и их работа в школе	57
АВРАМОВ П. С. — К вопросу о развитии педологии в школе	67
КОЗЛОВ И. И. — Факторы развития педологии в школе	81
IV. ДИСКУССИЯ О ПОЛОЖЕНИИ НА ПЕДОЛОГИЧЕСКОМ ФРОНТЕ В ОБЩЕСТВЕ ПЕДОЛОГОВ-МАРКСИСТОВ ПРИ КОММУНАЛИЗМЕ	
V. ХРОНИКА	
Ученые обзоры педологических исследований с 6 по 12 мая 1932 г.	100
Конференция педологов, работающих в учреждениях государственного характера	109
Педологические конференции педологии в школах государственного характера	110

«Педология» (1928–1932 гг.)

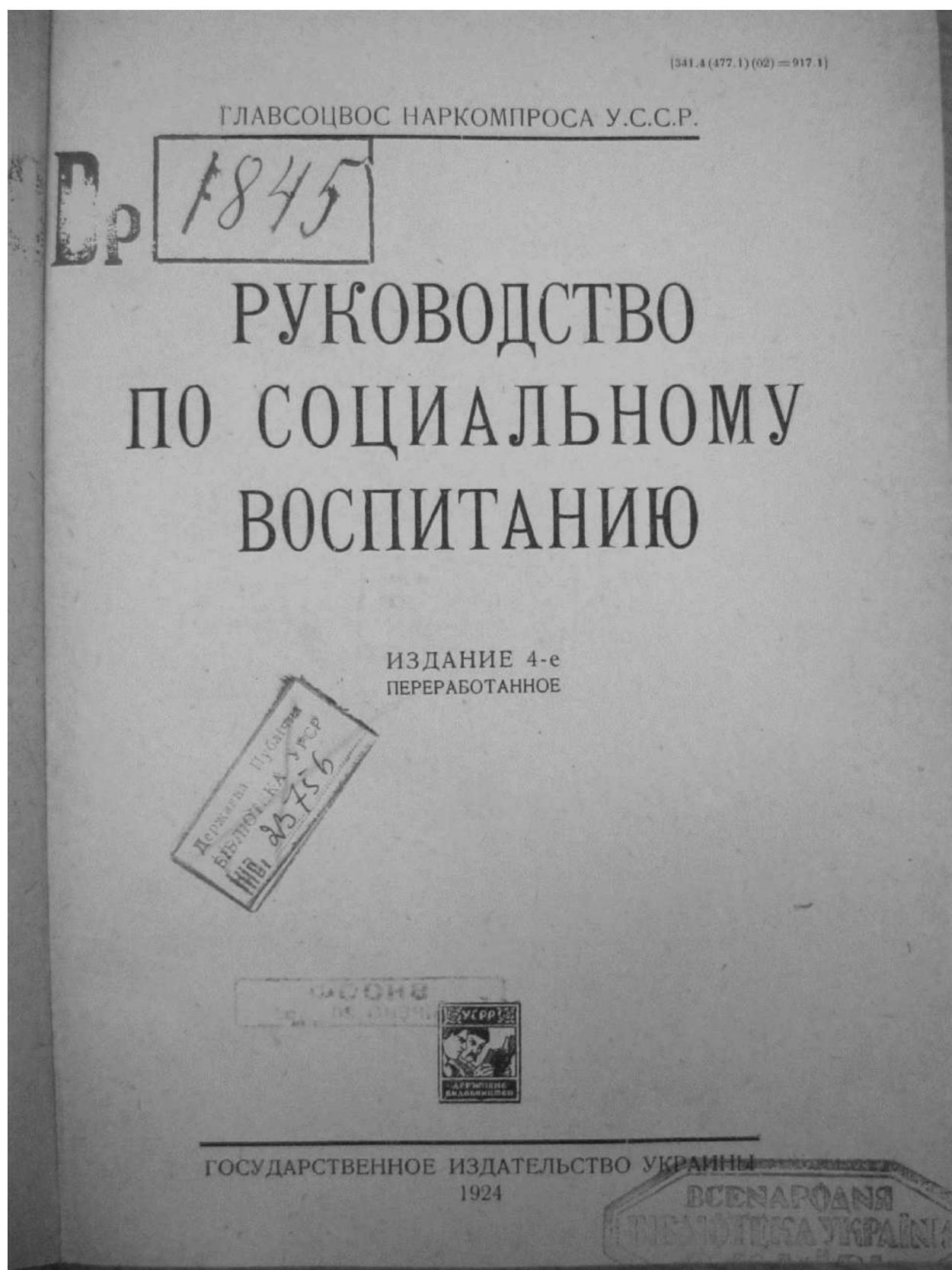
Додаток У

Вітчизняні педагогічні часописи з проблеми
«морально дефективного дитинства» (1920–1936)

Додаток У.1



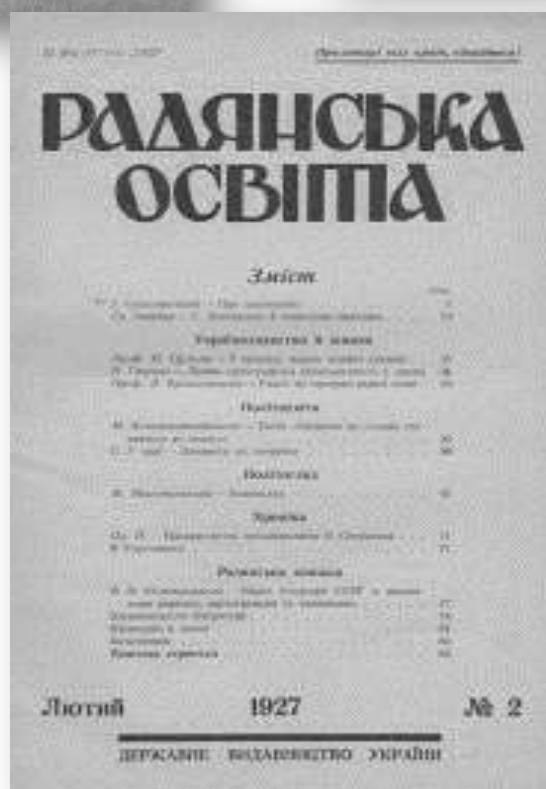
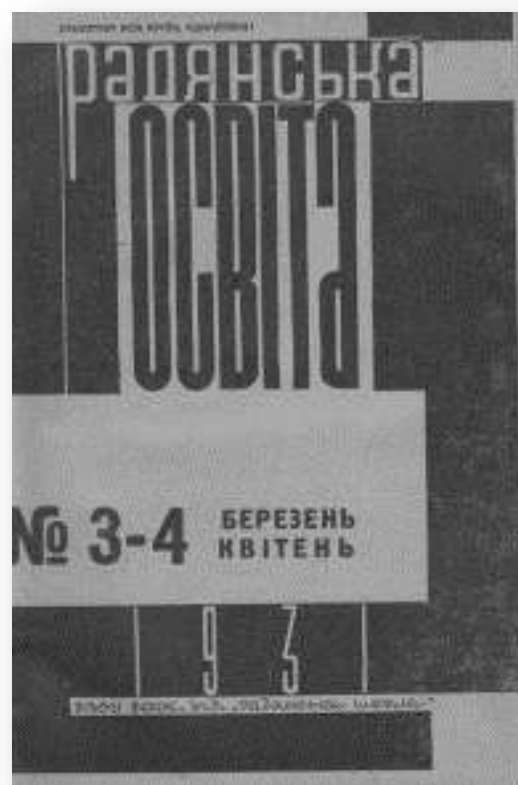
«Пролетарська освіта» (1920–1921 рр.)



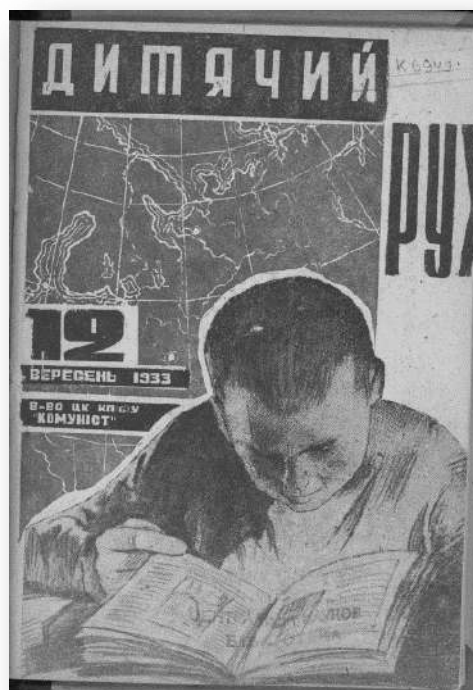
«Порадник по соціальному вихованню» (1921–1928 pp.)



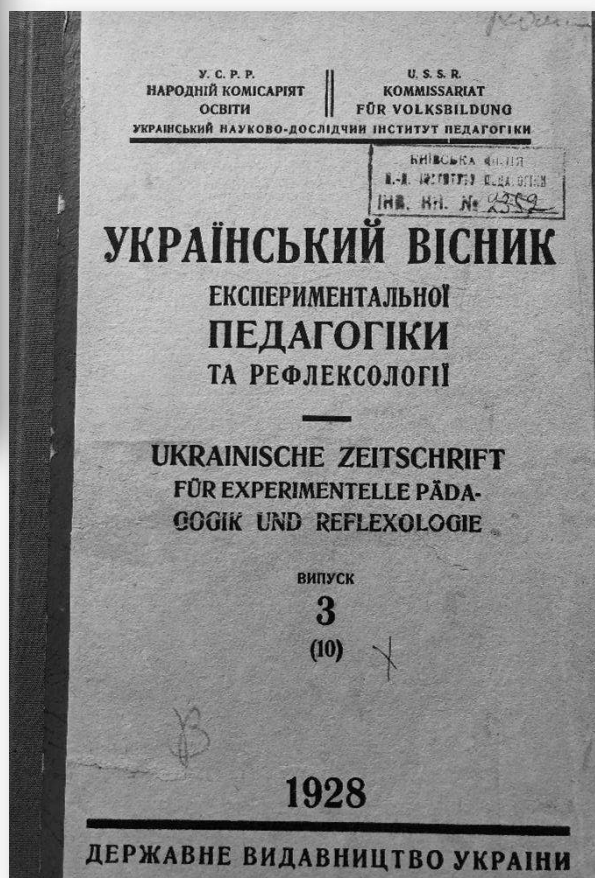
«Наша школа» (1923–1925 гг.)



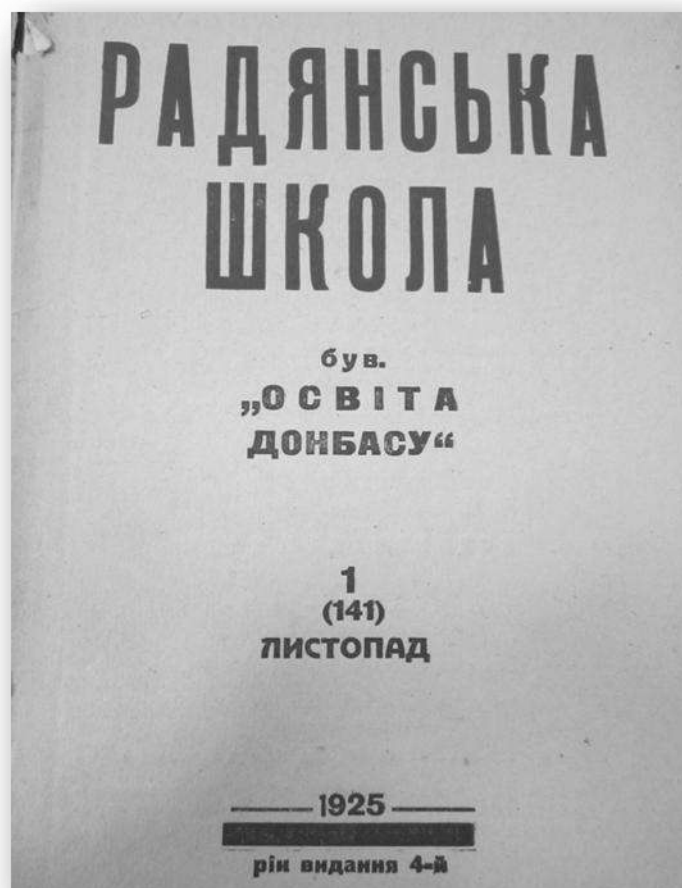
«Радянська освіта» (1923–1931 pp.)



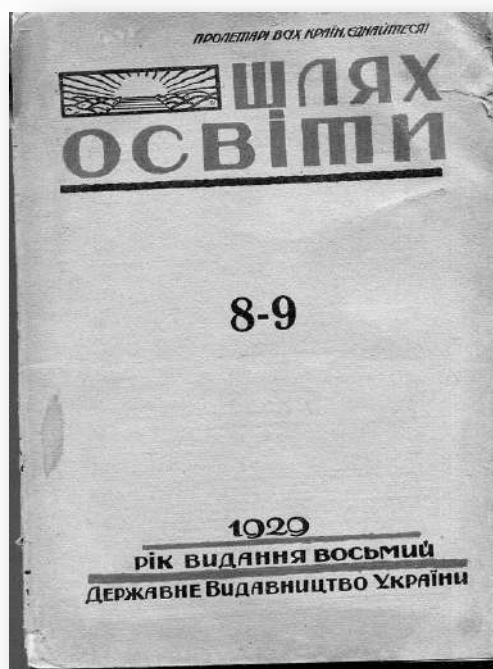
«Дитячий рух» (Детское движение) (1925–1934 рр.)



«Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки» (з 1927 р. «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології») (1925 – 1931 рр.)

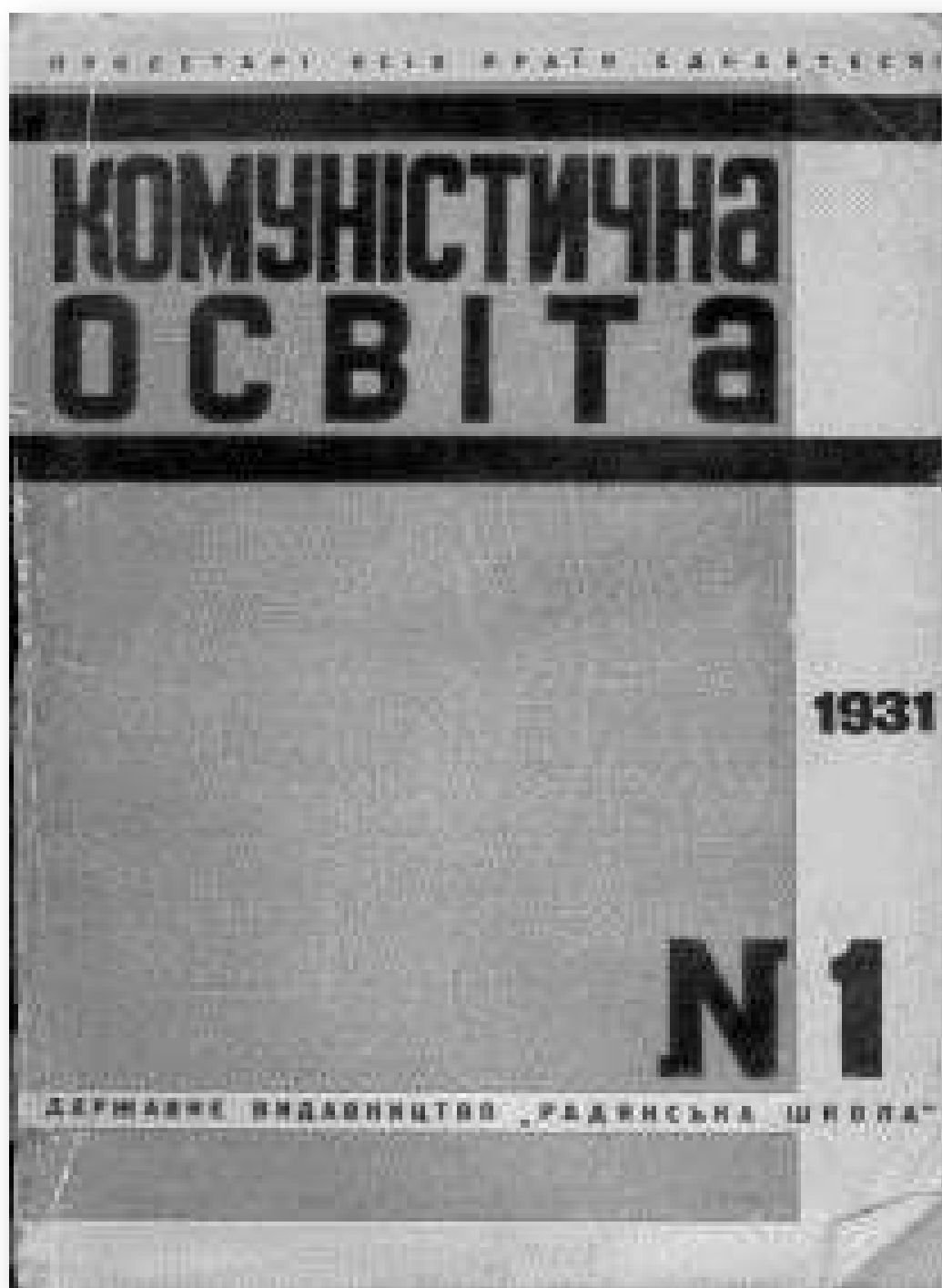


«Радянська школа» (1925–1930 рр.)



Путь просвещения («Шлях освіти»)

1922–1931 pp.



«Комунистична освіта» (1931–1936 рр.)

Список публікацій здобувача

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Бондарець М. А. Організація виховання педагогічно занедбаних дітей та підлітків у творчій спадщині В. О. Сухомлинського. *Інноватика у вихованні*. Рівне: РДГУ, 2018. Вип. 8. С. 304–313.

2. Бондарець М. А. Змістове наповнення поняття «морально дефективний» в психолого-педагогічній науці кінця XIX – початку XX століття. *Інноватика у вихованні*. Рівне: РДГУ, 2019. Вип. 9. С. 315–326.

3. Бондарець М. А. Діяльність Педагогічного інституту соціального виховання, нормальної і дефективної дитини при Психоневрологічній академії (20-і роки XX ст.). *Нова педагогічна думка*. 2020. № 2 (102). С. 15–19.

Статті у наукових виданнях інших держав

4. Бондарець М. А. Погляди педологів на причини появи «морально дефективних» дітей у публікаціях в педагогічних журналах (20–30 рр. XX ст.). *World Science. Scientific Educational Center Warsaw, Poland*, 2019. Vol.2, № 10(50). С.38–43.

Опубліковані праці апробаційного характеру

5. Бондарець М. А. Сутність поняття «важковиховуваність» у педагогічній думці 20–30-х рр. XX ст. *Наука, освіта, суспільство очима молодих*: матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих науковців. Рівне: РДГУ, 2018. С. 24–26.

6. Бондарець М. А. Джерельна база вивчення проблеми «морально-дефективного дитинства» в історії педагогіки й освіти (кінець XIX – 20–30-ті рр. XX ст.). *Форми репрезентації джерел з історії освіти*: матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару. Київ: [ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського], 2019. С. 56–57.

7. Бондарець М. А. «Морально дефективне дитинство» – «булінг»: трансформація проблеми у історико-педагогічному вимірі (20-pp. XX ст. – початок XXI ст.)). *Сучасний вчитель початкової школи: проблеми і перспективи в контексті освітньої реформи*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. Рівне: РДГУ, 2019. С. 137–138.

8. Бондарець М. А. А. Макаренко про проблему «морально дефективного дитинства». *Виховання особистості в контексті реформування української школи і розвитку педагогічної науки (пам'яті професора С. Г. Карпенчук)*: електронний збірник матеріалів II Регіональної науково-практичної конференції. Рівне: РДГУ, 2019. С. 54–57.

9. Бондарець М. А. Г. Я. Трошин про виховання «нормальних» і «ненормальних» дітей. *Наука, освіта, суспільство очима молодих*: матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих науковців. Рівне: РДГУ, 2020. С. 16.

10. Бондарець М. А. Проблема «морально дефективного дитинства» в публікаціях журналу «Шлях освіти» (20–30-ті pp. XX ст.). *Василь Сухомлинський у діалозі із сучасністю. Ідеї Василя Сухомлинського крізь призму сучасних освітніх практик: набутий досвід і перспективи*: електронний збірник матеріалів XXVII Всеукраїнських педагогічних інтернет-читань Рівне: РДГУ, 2020. С.90–92.

11. Бондарець М. А. Специфіка трактування зарубіжного поняття «moral insanity» у вітчизняній науці. *Понятійно-термінологічний апарат історико-педагогічних досліджень: історія і сучасні підходи*: зб. матеріалів VI Всеукр. наук.-методол. семінару з історії освіти, 19 трав. 2021 р. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2021. С.44–46.

12. Бондарець М. А. Роль журналу «Пролетарська освіта» (1920-1921) у вивченні біографій українських педагогів. *Педагогічна біографіка та біографістика в сучасному науково-інформаційному просторі*: зб. матеріалів VII Всеукр. наук.-методол. семінару з історії освіти, 20 травня 2022 р. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2022. С.51–52.

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

13. Бондарець М. А. Проблема соціальної адаптації дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. *Професійний розвиток педагога*: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної е-конференції. Рівне: РДГУ, 2020. С. 6–8.

Відомості про апробацію результатів дослідження Апробація результатів дослідження.

Основні результати дослідження оприлюднено на науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних* – «Наука, освіта, суспільство очима молодих» (м. Рівне, 2018 р.; 2020 р.); «Василь Сухомлинський у діалозі із сучасністю. Розмірковуємо про художньо-емоційний світ дитинства» (м. Ужгород, 2021 р.); «Турбота про розвиток і безпеку дитини – соціально-правові аспекти» (м. Рівне, 2021 р.); *всеукраїнських* – «Сучасний вчитель початкової школи: проблеми і перспективи в контексті освітньої реформи» (м. Рівне, 2019 р.); «Форми репрезентації джерел з історії освіти» (м. Київ, 2019 р.); «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: методична спадщина педагога в контексті ідей Нової української школи» (м. Рівне, 2019 р.); «Педагогіка серця у вимірах ХХІ століття» (м. Хмельницький, 2019 р.); «Сучасна парадигма неперервності розвитку вищої школи в умовах трансформації освітнього простору» (м. Рівне, 2020 р.); «Імплементация інклюзивної освіти в контексті реформування Нової української школи» (м. Рівне, 2020 р.); «Педагогічна толерантність як складова професіограми учителя (актуалізація ідей В. О. Сухомлинського)» (м. Миколаїв, 2020 р.); «Василь Сухомлинський у діалозі із сучасністю. Ідеї Василя Сухомлинського крізь призму сучасних освітніх практик: набутий досвід і перспективи» (Київ-Рівне-Бровари, 2020 р.); «Дослідницькі підходи до історико-педагогічних розвідок: від традицій до новацій» (м. Київ, 2020 р.); «Профорієнтація серед учнівської молоді в умовах інклюзивної освіти» (м. Умань, 2021 р.); «Понятійно-термінологічний апарат історико-педагогічних досліджень: історія і сучасні підходи» (м. Київ, 2021 р.); симпозіум з «Інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму» (м. Черкаси, 2021 р.); «В. О. Сухомлинський і освіта ХХІ століття: соціальні, педагогічні та психологічні виміри» (м. Миколаїв, 2021 р.); «Василь Сухомлинський у діалозі із сучасністю. Розмірковуємо про художньо-емоційний світ дитинства» (м. Ужгород, 2021 р.); «Педагогічна біографіка та біографістика в сучасному

науково-інформаційному просторі» (м. Київ, 2022 р.); *регіональних* – «Реформування сучасної освіти: діалог із Василем Сухомлинським» (м. Рівне, 2018 р.); «Роль особистості у реформуванні української школи: від досвіду до інновацій (до 75-річчя з дня народження Т. Д. Дем'янюк)» (м. Рівне, 2019 р.); «Виховання особистості в контексті реформування української школи і розвитку педагогічної науки (пам'яті професора С. Г. Карпенчук)» (м. Рівне, 2019 р.); звітних наукових конференціях викладачів, співробітників і здобувачів вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне, 2018–2022 рр.).



ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ
ЗАКАРПАТСЬКА ОБЛАСНА ВІЙСЬКОВА АДМІНІСТРАЦІЯ
ЗАКАРПАТСЬКА ОБЛАСНА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
**ЗАКАРПАТСЬКИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

вул. А. Волошина, 35, м. Ужгород, 88000 тел./факс: (03122) 61-42-75
web: <http://zakinppo.org.ua>, e-mail: info@zakinppo.org.ua Код ЄДРПОУ 02139723

від 18.05.2022 р. № 01-08/245

На № _____ від _____ 20__ р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Бондарець Марії Анатоліївни

„Проблема „морально дефективного дитинства”

у педагогічній думці 20-30-х. рр. XX століття”,

поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії

зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

На базі Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти упродовж 2018–2022 рр. проводилась апробація дисертаційного дослідження Бондарець М. А. з теми „Проблема „морально дефективного дитинства” у педагогічній думці 20-30-х. рр. XX століття”.

Розроблені авторкою матеріали використовувались викладачами кафедри педагогіки та психології під час проведення лекційних і практичних занять на курсах підвищення кваліфікації учителів, для підготовки авторських навчально-методичних праць та випускових робіт. Фактичний матеріал, що стосується особливостей визначення сутності проблеми „морально дефективного дитинства” як соціокультурного й педагогічного феномену, особливостей дослідження проблеми „морально дефективного дитинства” в педагогічній думці 20-30-х років XX століття, став у нагоді для оновлення змісту окремих навчальних курсів.

Результати впровадження матеріалів дослідження М. А. Бондарець дали підстави констатувати актуальність, теоретичну та практичну цінність запропонованої дисертаційної роботи в умовах сучасних суспільно-політичних викликів. Розроблені дисертанткою матеріали є значущими для вирішення проблеми „важких” дітей, вихованців з відхиленнями в розвитку, зростання безпритульності й злочинності серед дітей і підлітків, а, відтак, є доцільним використання основних результатів роботи в сучасній науково-педагогічній практиці.

Довідку видано для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки.

Директор інституту



Ярослав СИВОХОП



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

вул. Нікольська, 24, м. Миколаїв, 54006, тел.: (0512) 37-88-38, факс: (0512) 37-88-15
E-mail: office@mdu.edu.ua Web: www.mdu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125444

14.05.2022 № Р1-68/Р1/2022 На № _____ Від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Бондарець Марії Анатоліївни з теми
«Проблема «морально дефективного дитинства»
у педагогічній думці 20-30-х. рр. ХХ століття»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки**

Матеріали дисертаційної роботи Бондарець М. А. щодо проблеми «морально дефективного дитинства» у педагогічній думці 20-30-х. рр. ХХ століття впроваджувалися в освітній процес Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського упродовж 2019–2022 рр.

Виходячи зі значущості теми в контексті суспільно-політичних викликів в Україні, матеріали дисертаційного дослідження використовувались при викладанні курсів «Педагогіка», «Інклюзивна освіта», «Психологія кризових та травмуючих ситуацій» та ін. Напрацювання дисертантки використовувались при створенні навчально-методичних посібників, дисциплін за вибором педагогічного циклу, а також при написанні науково-дослідних робіт здобувачами освіти педагогічних спеціальностей.

Отримані результати підтвердили ефективність дисертаційного дослідження М. А. Бондарець та засвідчили їх цінність у контексті підвищення рівня професійної компетентності майбутніх педагогів, що є підставою для рекомендації отриманих розробок до впровадження в освітній процес закладів України.

Довідку видано для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки.

Ректор



Валерій БУДАК



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

вул. М.Коцюбинського, 2, м.Чернівці, 58002, тел. (0372) 584811, факс (0372) 552914,
E-mail: rector@chnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02071240

Від 20.05.2022 № 17/17-827 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Бондарець Марії Анатоліївни

«Проблема «морально дефективного дитинства»

у педагогічній думці 20–30-х. рр. XX століття»,

поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії

зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Упродовж 2018–2022 навчальних років в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича здійснювалася апробація теоретичних положень, фактичного матеріалу, систематизованих та узагальнених положень дисертаційного дослідження Бондарець Марії Анатоліївни «Проблема «морально дефективного дитинства» у педагогічній думці 20–30-х. рр. XX століття».

Украй актуальним на сьогоднішній день є включення питань виховання дітей з низьким рівнем моральності в процес підготовки кваліфікованих педагогів. Адже від готовності працівників системи освіти залежить те, як буде забезпечено організацію процесу освіти зростаючого покоління в умовах воєнного стану та його наслідків, зокрема, появи значної кількості психологічно травмованих та безпритульних дітей.

Виходячи із соціальної значущості теми дисертаційного дослідження в контексті розвитку системи національної освіти і виховання в Україні, матеріали дисертаційного дослідження М. А. Бондарець використовувались при викладанні курсів «Загальні основи педагогіки та історія її розвитку», «Теорія та методика виховання» та ін.

Впровадження результатів дисертаційної роботи сприяло підвищенню рівнів готовності здобувачів освіти до роботи з «важкими дітьми» в умовах сучасних закладів освіти, розвитку мотивації у них до поглиблення знань з означеної проблеми.

Вважаємо, що результати пропонованого дослідження можуть знайти подальше застосування при вирішенні актуальних питань виховання дітей в закладах загальної середньої освіти, слугувати підґрунтям для подальших наукових пошуків в галузі загальної педагогіки та історії педагогіки.

Проректор з наукової роботи

Виконавець: Романок С.З.
0508299766



Андрій САМІЛА



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул.Ст.Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 63-42-24, факс (0362) 62-03-56
E-mail: rectorat@rshu.edu.ua, код ЄДРПОУ 25736989

16.05.2022 № 01-12 / 25

На № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Бондарець Марії Анатоліївни
«Проблема «морально дефективного дитинства»
у педагогічній думці 20–30-х. рр. XX століття»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Складена довідка засвідчує, що фактичний матеріал, теоретичні положення і висновки дослідження, систематизовані та узагальнені положення дисертаційного дослідження Бондарець М. А. «Проблема «морально дефективного дитинства» у педагогічній думці 20–30-х. рр. XX століття» було впроваджено в освітній процес Рівненського державного гуманітарного університету упродовж 2018–2022 рр.

Апробація отриманих результатів здійснювалася у процесі розробки та викладання навчальних дисциплін «Історія педагогіки», «Теорія і методика виховання», «Основи превентивного виховання» та ін. Фактичний матеріал, здобутий дисертанткою, був високо оцінений викладачами педагогічного факультету і застосований для оновлення змісту курсів «Порівняльна педагогіка», «Соціальна робота», «Корекційна педагогіка» й ін.

Матеріали дослідження використовувались під час підготовки курсових проєктів та кваліфікаційних робіт здобувачами освіти педагогічного факультету РДГУ.

Результати дослідження, що використовувалися у процесі викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу педагогічного факультету університету, сприяли формуванню фахової компетентності майбутніх педагогів, формуванню готовності здобувачів освіти до роботи з «важкими» дітьми в контексті суспільно-політичних реалій сьогодення.

Загалом, актуальність пропонованого дисертаційного дослідження є безумовною, оскільки проблема виховання та перевиховання «важких» дітей набуває все більшої практичної значущості, що обумовлене насамперед наслідками військових дій на території України.

Довідку видано для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки.

Ректор РДГУ,
професор



Постоловський Р. М.

Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
(ДДПУ)

вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька область, Україна, 84116

Тел./факс (062) 666-54-54

E-mail: sgpi@slav.dn.ua, www.ddpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 38177113

18.05.2022 № 01-10-15 на № _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Бондарець Марії Анатоліївни «Проблема «морально дефективного
дитинства» у педагогічній думці 20-30-х рр. ХХ століття»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки**

У Державному вищому навчальному закладі «Донбаський державний педагогічний університет» упродовж 2019–2022 рр. здійснювалася апробація дисертації М.А. Бондарець з теми «Проблема «морально дефективного дитинства» у педагогічній думці 20–30-х рр. ХХ століття».

Результати наукового пошуку дисертантки були творчо опрацьовані та використані викладачами ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» задля оновлення змісту окремих лекційних та практичних занять, здійснення науково-дослідної роботи здобувачів освіти. Це сприяло розширенню знань здобувачів освіти про існуючий досвід роботи з «морально дефективними дітьми» в історії педагогіки, підтвердило думку про позитивні надбання, можливості їх творчого осмислення і застосування у сучасній освітній практиці, а, отже, і підвищенню рівнів професійної готовності майбутніх педагогів до роботи з «важкими» дітьми.

Здобувачка М.А. Бондарець на основі проведеного ґрунтовного аналізу педагогічної думки 20–30-х рр. ХХ століття довела значну роль соціального середовища як чинника появи «морально дефективних дітей», що уможливило побудову ефективної стратегії у роботі з важкими дітьми сьогодні.

Вважаємо, що основні результати дисертаційного дослідження мають вагомe теоретичне й практичне значення. Вони можуть бути використані не лише в освітньому процесі закладу вищої освіти, але й у системі післядипломної педагогічної освіти для підготовки учителів до вирішення проблеми «важких» дітей в сучасному освітньому просторі.

Ректор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор пед. наук,
професор



С.О.Омельченко