

ВПЛИВ ПЕДОЛОГІЇ НА СТАНОВЛЕННЯ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ ДО ОСВІТИ Й ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ В УКРАЇНІ (20-ТІ РР. ХХ СТ.)

Починаючи з 1920 року, коли радянська влада остаточно утвердилася в УСРР, освітня політика уряду виходила з реального соціально-економічного стану освіти в державі, який можна охарактеризувати як кризовий. Велика кількість шкіл була зруйнована, грамотність населення була надзвичайно низькою. Згідно з переписом 1920 року в семи губерніях України (без Волинської та Подільської) грамотних було всього 34,7 %. Зокрема, у містах грамотних чоловіків було 65,9 %, жінок – 53,8 %; в селах – чоловіків 39,9 %, жінок – лише 17,8 % [31, с. 16]. Такий стан речей зумовлював основні завдання радянської влади у сфері освіти: ліквідація неграмотності, ліквідація безпритульності, надання освіти жінкам, зміна традиційного ставлення батьків, особливо з робітничо-селянського середовища, до необхідності надання дітям (незалежно від їх статевої приналежності) освіти, причому однакової як для хлопців, так і для дівчат. Головною метою української системи освіти 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 [9, с. 78]. «Не школа, а соціальне виховання дітей, їхнє державне забезпечення стало основним завданням Наркомосу УСРР», – зазначав один з організаторів радянської системи освіти в Україні Я. Ряппо [29, с. 15].

Соціальна спрямованість української моделі освіти давала можливість школярам набути кваліфікацію (індустріальну у містах, сільськогосподарську – в селах), що в умовах безробіття, голоду і розрухи було принципово важливим, особливо для дівчат. З точки зору гендерного аналізу, українська система освіти, зорієнтована на суспільно-політичну організацію дитинства, була не лише економічно доцільною, максимально наближеною до потреб виробництва,

відповідала реальним можливостям держави, а й структурувалася відповідно до етапів розвитку дитинства. Концепція розвитку дитини в українському освітньому просторі спиралася на ідеї педології, рефлексології та психотехніки. Навчання і виховання дітей, яке вперше постало як предмет особливої уваги держави та її ідеологічних структур, виступали як одне ціле, з єдиною методологією – педологією. Педологія (комплексна наука про розвиток дитини), рефлексологія (напрям у психології, що розглядає психічну діяльність як сукупність рефлексів, що утворилися в результаті впливу зовнішнього середовища на нервову систему людини) та психотехніка (наука про практичне застосування психології до завдань культури) мали безпосереднє відношення до освіти, входили, за твердженням О. Сухомлинської, у її парадигмальне осмислення й застосування [30]. Педагогіка ж як суто нормативна галузь педології мала займатися організаційно-методичним забезпеченням втілення цих положень у практику.

Найбільшого поширення педологія набула у радянській системі освіти й виховання у 1920-х рр., коли офіційна влада взяла в якості провідної ідеї ті тенденції, які лише зароджувалися в європейській, американській і вітчизняній думці й зробила їх русійними, провідними, зразу ж втілюючи їх у життя, бо ці ідеї найбільше відповідали її ідеології.

У пропонованому дослідженні проаналізуємо вплив педології на становлення нового гендерного підходу до освіти й виховання школярів. У центрі уваги радянських педологів (П. Блонського, А. Залкінда, О. Залужного, І. Соколянського, М. Рубінштейна, Л. Виготського та ін.) була дитина та дитячий колектив у їх індивідуальній та груповій своєрідності. Саме це нове розуміння дитини й умов її розвитку становить головну цінність педологічної спадщини. Педологія визнавала біосоціальну природу дитини, за якої соціальне (середовище) і біологічне (спадковість) розглядалися як нерозривно пов'язані, підкреслювалася неможливість як їхнього

протиставлення, так і суто механічного зовнішнього зв'язку. Середовище оцінювалося як умова соціально-біологічної еволюції дитини та дитячого колективу. Тому домінуючою стає вимога всебічного вивчення дитини на різних онтогенетичних стадіях, аналізу закономірностей і тенденцій розвитку, виявлення внутрішніх його передумов (схильностей, здібностей, мотивів, інтересів) і особливостей середовища. Це стало основою розуміння педології як синтетичної наукової дисципліни, покликаної дати цілісне знання про дитину. Глибоке знання особистості дитини, законів її розвитку й виховання розглядалися як основа ефективного педагогічного процесу, що включає не тільки пізнання дитини, але й її цілеспрямовані зміни.

Головним практичним завданням педології було здійснення впливу на дитину: відбір, виховання, профілактика, гігієна. В Україні педологи займалися діагностикою психофізичного типу дітей методами індивідуального і колективного педологічного дослідження; соматоантропоцентричного виміру з метою відбору при комплектації класів; гігієнізацією шкільного режиму і розробкою методики гігієни; медично-профілактичним оздоровленням школярів; профілактикою праці дітей у школі; фізичною культурою; вивченням норм поведінки дітей у колективі; вивченням сімейних умов життя дитини, консультаціями батьків; просвітницькою роботою серед родичів дітей; підвищенням педологічної кваліфікації педагогів [21, арк. 9].

Серед радянських педологів були розбіжності у розумінні співвідношення ролі біологічних і соціальних факторів, свідомого й несвідомого, середовища й виховання. У зв'язку з цим у педології було представлено декілька напрямів (психоаналітичний, біоенетичний, соціоенетичний, культурно-антропоцентричний), однак їхня характеристика не входить у завдання цього дослідження. Оскільки для розв'язання завдань дослідження актуальними були, насамперед, ідеї та погляди українських педологів щодо проблеми гендерної освіти й виховання школярів, то представлений нами аналіз є вибіркоvim у контексті означеної проблеми, а не цілісною характеристикою становлення української педології.

Найвизначнішою постаттю серед педологів СРСР був **Павло Петрович Блонський** (1884–

1941 рр.), який послідовно відстоював *біоенетичну концепцію* розвитку дитини (людина в онтогенезі відтворює основні етапи філогенезу (біологічної та історичної еволюції людства)), був прихильником теорії конвергенції, за якою дитячий розвиток вважався результатом впливу зовнішніх соціальних умов і генетичних факторів. Ґрунтовно займаючись психологічними проблемами людського життя, він зробив вагомий внесок у розробку проблем соціостатевого розвитку і виховання дітей та підлітків. До предмету педагогіки П. Блонський включав питання «життєзбереження підростаючого організму», «моторного виховання», «виховання інстинктів і емоцій» (інстинктивна виучка немовлят, гра в житті дитини, статеве виховання, виховання стриманості, мужності, правдивості і т.д.) [4, с. 23].

Безпосередньо до проблеми статевого виховання педолог вперше звернувся у статті «Половое воспитание», опублікованій в журналі «Народное просвещение» у 1920 р., де переконував у необхідності підготовки педагогів до статевого виховання, адже «педагог практично скрізь казково безграмотний у статовому питанні» [5, с. 44]. Павло Петрович говорив про необхідність розробки змісту й основних напрямів статевого виховання з позицій суспільної моралі, з урахуванням завдань моральної підготовки молодого покоління до сімейного життя. Статеве виховання, за П. Блонським, мало включати не тільки питання сексуальної просвіти, але й бути спрямованим на формування в дітей моральних понять, переконань та ідеалів, на виховання почуттів дружби й любові, колективізму, поважного ставлення хлопців до дівчат, уміння стримувати статеві потяги. Таке виховання, на його думку, слід починати з раннього дитинства в сім'ї з урахуванням віку і статі дитини [5, с. 44].

П. Блонський переконував, що школа повинна виробляти в юнаків і дівчат відносини щирої дружби, взаємоповаги. Цього можна домогтися, залучаючи учнів до суспільно корисної та до спільної продуктивної праці, привчаючи їх допомагати один одному. Він писав: «Не страх старої дівки перед любов'ю й не роз'єднання статей у їхньому діловому житті з тим, щоб зближати їх тільки на балах і в еротичній атмосфері вечірок, але спільне життя їх дома й у школі, спільна робота й спільні трудові й культурні переживання, що виробляють повагу до іншої статі як до людини і тверезе нормальне ставлення до неї, – ось що педагогічно...» [5, с. 45]. Ці слова педагога віддзеркалюють гендерні аспекти статевого виховання, які були актуальними для педагогічної науки і шкільної практики досліджуваного періоду.

У 1935 р. виходять друком «Очерки детской сексуальности», побудовані на діалозі педології з

психоаналізом [3]. У радянській педагогічній і психологічній літературі це була перша помітна праця з проблем статевого розвитку й виховання (причому вже у роки наступу на педологію). Павло Блонський зазначав, що вивчення дитячої сексуальності балансує між двома діаметрально протилежними міфами – «міфом про сексуально-непорочну дитину» і «фрейдиським міфом про дитину-еротомана» [3, с. 3]. Він піддавав критиці обидва напрями, вважаючи, що не можна ні ігнорувати значення сексуальних потягів дитини, ні перебільшувати їх, тому що у першому випадку дитину залишають без будь-якого статевого виховання, у другому – здійснюють неправильне виховання.

П. Блонський, як і всі педологи, активно послуговувався у своїх дослідженнях статистикою й математичними методами, намагаючись з'ясувати закономірності, властиві різним групам дітей (за віком, за статтю) та сформувати синкретичну педологічну базу, що об'єднує розділи таких наук як медицина, психологія, фізіологія, педіатрія, соціологія, етнографія, в центрі уваги яких дитина. За допомогою проведених дослідів і тестів П. Блонський з'ясував, що спільне виховання дівчат і хлопців не заважає ні тій, ні іншій статі, однак, статеве виховання з метою оздоровлення середовища має містити виховні заходи, різні для хлопців і дівчат, тому що їхній сексуальний розвиток відбувається неоднаково [3, с. 275].

В Україні відомим представником біогенетичної концепції був педагог, психолог, педолог **Яків Чепіга** (1875–1938). У своїх пошуках він спирався на ідеї відомого американського педолога Дж. Болдуїна, який поєднав еволюційно-біологічний розвиток дитини з культурно-історичним, співвідносив психіку дитини з розвитком суспільних форм і явищ. Я. Чепіга вважав за необхідне виховувати дітей не лише на біогенетичних засадах, а й з урахуванням психофізіологічних даних кожної дитини. Лише тоді можна уникнути крайнощів і «не відкинути ні біогенетичної теорії, ні умов життя», тобто культурно-історичний контекст [34]. Він не лише відстоював педологічні позиції, а й вносив конкретні пропозиції щодо побудови на цих засадах української системи освіти.

Педагог схвалював спільне навчання дітей обох статей, вважав, що практика шкіл спільного навчання Генріха Лангермана (Німеччина), А. Фарія (Бельгія) довела: «спільне навчання є найбільш сприятливим для ... здорового обопільного впливу однієї статі на іншу» [35, с. 199].

Прихильник ідеї педоцентризму, за якої

діти (причому обох статей) вважалися центром всього навчально-виховного процесу, Я. Чепіга відображав головну тенденцію розвитку української педології початку 20-х років ХХ століття – еволюційно-біологічний підхід, доповнений культурно-історичним підходом до становлення, розвитку і формування дівчинки, хлопчика. Зазначимо, що для цього історичного періоду підхід до дитини через еволюційно-біологічні та культурно-історичні закономірності розвитку, побудова на цій основі навчально-виховного процесу мали на меті «формування яскравої й самобутньої індивідуальності, становили парадигму виховного процесу» [20, с. 134].

Представником психоаналітичного напрямку в Україні був педолог **В. Рижков**, який у статті «Психоаналіз как система воспитания» (1922) обґрунтував тезу про те, що у пошуках якнайкращої системи виховання для молоді країни «психоаналіз найбільше може бути названий певною системою виховання, довиховуванням» [28, с. 217]. Здійснюючи аналіз теорії З. Фрейда, В. Рижков переконував, що «невроз соціального походження – результат невмілого виховання, результат невдалого пристосування біологічної особистості до соціальних умов. Він може бути усунутий тільки правильним соціальним вихованням. Психоаналіз вимагає від вихователя заміни системи примусу, яка викликає душевні конфлікти й хворобливі витиснення, вихованням вільним, яке веде до свідомого осуду соціально-нетерпимого й до відмови від примітивних індивідуалістичних задовольень в ім'я створення загальнолюдських цінностей» [28, с. 217].

Виходячи з таких міркувань, психо-аналітична теорія «є надзвичайно корисною для педагога у побудові системи виховання» [28, с. 217]. Що ж стосується статевого виховання, то «психоаналіз цілком на боці прогресивної педагогіки: він наочно вимальовує шкоду, якої зазнає дитина, коли самостійно розв'язує статеві проблеми і потрапляє тим самим в полон несвідомих фікцій, і тому стає безпорадною у вирішенні завдання: перетворити сексуальну ефективність в енергію продуктивної психічної діяльності» [28, с. 217].

Вивчаючи дитину, її спадковість, фізіологію та біологію, радянська педологічна наука тим не менше надзвичайно велику увагу приділяла вивченню дитини, її пристосуванню до соціального середовища, акцентувала увагу на визначальній

ролі зовнішніх факторів у вихованні. Саме соціальне середовище педологія розглядала основою вироблення навичок правильної поведінки з точки зору гендерного підходу.

Найбільш яскравим представником *соціогенетичного* напрямку був психоаналітик, психоневролог, педагог, педолог **Арон Борисович Залкінд** (1889–1936), який був ініціатором перебудови всієї радянської психології на основі марксизму. Його праці, побудовані на марксистській фразеології, вивчалися в усіх союзних республіках, а відтак і в Україні, перекладалися і друкувалися українською мовою. У творчості А. Залкінда своєрідно поєдналися марксизм, психоаналіз З. Фрейда, педологія, рефлексологія.

Розглядаючи закономірності розвитку дитячої психіки, А. Залкінд не заперечував важливої ролі біологічних факторів, однак джерело розвитку він вбачав у середовищі, що оточує дитину.

На початку 20-х років, коли З. Фрейд та його психоаналітичне вчення вважалося суголосним марксизму, А. Залкінд був активним психоаналітиком, а пізніше, коли радянська наука відкинула фрейдизм, став його противником, хоча й визнавав наявність у людини біологічного статевого потягу. Разом з тим вчений пропонував підпорядкувати сексуальність класовим інтересам пролетаріату. Він виступав за наслідування радянським марксизмом психоаналітичного учіння З. Фрейда за умови звільнення останнього від деяких «дуалістичних й ідеалістичних елементів» [13].

Велику увагу вчений приділяв питанням статевого виховання. Ряд його статей з проблеми «класового підходу до статевого питання» викликав жвавий інтерес і критику в тогочасній науці. Арон Залкінд одним з перших у радянській педагогіці обґрунтував необхідність статево-рольового підходу до виховання з метою формування у дітей соціостатевих стереотипів поведінки і гендерних взаємовідносин між статями в суспільному та особистому житті. Він зазначав, що «статеве питання для людства ніколи не було суто біологічним питанням... *Статеве питання завжди було питанням соціальним, класовим*» [13, с. 47] (Курсив наш – О. П.).

А. Залкінд як теоретик комуністичного виховання значну роль у процесі статевого виховання відводив молодіжним комуністичним

організаціям: «Розвиваючи з ранніх років революційні ідеали, наукову гостроту, товариський дух, бойовий героїзм, організованість, рівність у стосунках статей, загартовуючи організм, що підрастає, фізичними вправами, молода комуністична організація ... візьме під свій контроль статеве життя юних будівників революції, оздоровить, організує, виправить його» [13, с. 57]. На думку педолога, постійний контроль з боку колективу над сексуальною й іншою поведінкою дітей повинен стати основою здорового статевого розвитку. При цьому зауважимо, що «здоровий статевий розвиток» Арон Борисович трактував як розвиток, позбавлений сексуальності.

А. Залкінд з позицій статево-рольового підходу підкреслював, що всі діти повинні пройти через школу лідерства, як хлопці, так і дівчата. Особливо це важливо в підлітковому віці, тому що допомагає нейтралізувати негативні наслідки статевого дозрівання у цей період. Серйозно займаючись проблемами статевого розвитку й виховання дітей, він доводив, що ігнорування цих проблем принесе більше шкоди, ніж користі. У той же час він визнавав необхідними керування процесом статевого розвитку, пошук шляхів сублимації сексуальних потягів, стверджуючи, що активна соціальна діяльність, спілкування з однолітками допомагають дітям перебороти негативні відхилення у статево дозріванні [12, с. 25–28].

Спільне навчання і виховання дітей обох статей педолог вважав дієвим засобом ефективного статевого виховання: «чим раніше поєднати дві статі у спільній навчально-виховній роботі, чим раніше розвиваються у них спільні інтереси, дружні дії, товариськість, суспільно-творча спорідненість, тим це корисніше і для їх здорового статевого розвитку» [11, с. 255]. Спільна діяльність, вважав педолог, допоможе дітям засвоїти знання про статеві відмінності, привчить до поваги та шанобливого ставлення до представників протилежної статі. Він підкреслював важливість проведення «спільності» з раннього віку для підвищення її результативності.

На першому педологічному з'їзді (28 грудня 1927 р. – 4 січня 1928 р.) у центральній доповіді «Педологія в СРСР» А. Залкінд, проаналізувавши розвиток педології за 10 років, виділив актуальні напрями педологічних досліджень, серед яких окремо зупинився на педології статевого виховання [16]. Роль педолога у становленні гендерного

підходу до освіти й виховання у радянській педагогіці є надзвичайно вагомою. По-перше, він довів актуальність і важливість піднятої проблеми; по-друге, А. Залкінд розглядав сексуальність не як набуття інтимно-особистісних якостей, а як набуття соціально-рольових якостей винятково через соціум; по-третє, практично-орієнтована спрямованість поглядів педолога сприяла їх поширенню в школі; по-четверте, педолог систематизував індивідуальні та колективні форми статевого виховання школярів.

Представник *соціогенетичного напрямку* російський педолог **С. Моложавий**, як і А. Залкінд, акцентував увагу на визначальній ролі у вихованні й формуванні особистості зовнішніх факторів. Виробленню навичок правильної поведінки у дитячому колективі він приділяв особливу увагу. При цьому педолог виходив із пріоритету колективу над особистістю, а тому в його роботах досліджувалися, насамперед, питання адаптації особистості у колективі, соціалізації особистості й підпорядкування її нормам і вимогам групи. Зокрема, у ході дискусії про організовані і стихійні фактори виховання С. Моложавий переконував, що на зміну принципу виховуючого навчання повинен прийти принцип виховуючої поведінки [19].

Український соціогенетик **Олександр Залужний** (1886–1941) значну роль у статевому вихованні дитини відводив колективу. Олександр Самійлович разом з відділом колективознавства УНДІПу, який він очолював, проводив експерименти з самовиникаючими недовгочасними колективами дітей, як одностатевими, так і різностатевими. Зазначимо, що педологом було проаналізовано особливості порушень у колективі дівчат і хлопців залежно від статі та віку дітей, від їхнього соціального походження, від погоди, від розмірів приміщення та інших факторів [15, с. 64].

Дослідження (1926–1930 рр.) відділу колективознавства (під керівництвом О. Залужного) соціальних настанов дітей шкільного віку експериментально довели й підтвердили, що є суттєві відмінності між дітьми різної статі і віку у схильності до різних видів соціальної взаємодії. Так, схильність до колективної розумової праці була більшою у дівчат, ніж у хлопців; прагнення ж брати участь у колективних іграх, навпаки, більш притаманне хлопцям. Позитивні соціальні реакції на педагогів частіше бувають у дівчат, негативні – у хлопців. Спільна колективна діяльність дітей

залежить також і від віку (схильність до організованої колективної роботи зростає у віці 12–15 років) [14, с. 89]. Ці дослідження були цінні й тим, що мали крос-культурний характер. Дані, отримані у результаті вивчення українських дітей, порівнювались з результатами німецьких і швейцарських дослідників. У ході порівняння було виявлено, що у німецьких дітей більша різниця у поведінці хлопців і дівчат, ніж в українських дітей. Наприклад, німецькі дівчатка були менш агресивними, порівняно з українськими, що пояснювалося впливом оточення: німецькі дівчатка вже з раннього віку виховувалися зовсім не так, як хлопчики [15, с. 57].

Відомим представником *соціогенетичного напрямку* був український педолог, фахівець з проблем спеціальної педагогіки, організатор освіти й науки, один із організаторів науково-дослідних інститутів педагогіки і дефектології в УРСР, представник Харківської педологічної школи **Іван Опанасович Соколянський** (1889–1960), який зосередив увагу на педологічному вивченні питань дитячого руху, соціального виховання, дитячої дисципліни. Структуроформуючою основою розвитку особистості педолог вважав соціальне середовище. Вчений наголошував на визначальній ролі дитячого руху в житті дитини незалежно від її статевої приналежності та переконував у необхідності злиття діяльності школи з дитячим рухом. Ідеї І. Соколянського отримали розвиток у працях українських педологів, лікарів. Так, в українському журналі «Друг детей» (1929) вміщені поради лікаря **А. Плотичера** батькам стосовно організації статевого виховання дитини [22]. Лікар, який знаходився під сильним впливом фрейдизму, переконував батьків, що піонерський рух, комсомол, фізичне виховання – «основні засоби статевого виховання і справжнього статевого оздоровлення молоді». Він вважав, що дитина – це «суцільна, неподільна особа, її статеве життя посідає певне місце, ... має величезний зв'язок з усіма боками її існування», тому «для правильного її статевого розвитку немає й не повинно бути будь-яких спеціальних заходів, що їх можна було б об'єднати під назвою статевого виховання». На думку А. Плотичера, у статевому відношенні дитину має виховувати вся організація її життя, а у першу чергу – «взаємини дитини й дорослих, особливо батьків» [22].

Близьким до соціогенетичного напрямку в Радянському Союзі був *культурно-антропоцентричний напрям* педології, представлений працями М. Рубінштейна, Л. Виготського, К. Веселовської, Л. Раскіна, Д. Азбукіна. Представники цього напрямку, як і соціогенетики, вважали, що для цілісного розвитку особистості стимулом може бути лише суспільство,

соціум, у якому особистість народилася і виховується, який дає змогу розвивати вроджені здібності й якості.

Так, **М. Рубінштейн** розглядав статеve виховання як складову морально цілісної особистості, зазначаючи, що у процесі виховання і у хлопців, і у дівчат необхідно формувати відповідні моральні якості для повноцінного спілкування між статями. Професор наголошував на соціальній природі статевої поведінки і пропонував соціальний шлях її виховання. Завдання педагогіки він вбачав у збереженні статевої енергії організму та у попередженні її передчасного прояву. Ця енергія у подальшому житті має бути керованою і виправданою морально, соціально і гігієнічно [26, с. 247].

На нашу думку, М. Рубінштейн найближче підійшов до сучасного розуміння сутності гендерного виховання: він вважав, що статеve виховання повинне узгоджуватися з особливостями психосексуального розвитку та рівнем розвитку й інтересами культури суспільства, сім'ї, оточення. За переконанням педолога, проблему виховання дівчат і хлопців «...потрібно розчинити... у проблемі загального виховання: окремо вона має бути лише у свідомості педагога, підкреслити в ній більше культурно-соціальну сторону, ніж природничо-медичну, яку ми, проте, не виключаємо зовсім» [27, с. 96].

Культурно-історичну теорію розвитку особистості, що визнає примат соціального над натурально-біологічним у психічному розвитку людини обґрунтував відомий російський психолог, педолог Лев Семенович Виготський (1896–1934). Намагаючись зрозуміти й довести біосоціальну природу людини, Л. Виготський виступав проти її спрощеного, природничо-наукового витлумачення й прагнув осмислити гуманітарне розуміння життєдіяльності людини. Педолог вважав, що єдина, абсолютно необхідна міра соціального характеру, яка б відповідала життєвим інтересам школярів, могла умістити в себе й дати правильний напрям сублімованій статевої енергії, – це практика спільного навчання й виховання дітей обох статей [7]. З позицій культурно-історичної концепції Л. Виготський висунув положення про статеve виховання і статеvu просвіту як найважливіші компоненти в системі виховної роботи школи спільного навчання.

В «Педології підлітка» (1930) Л. Виготський, аналізуючи дослідження А. Залкінда, відзначив, що «немає особливого спеціального статевого виховання, відірваного від звичайної навчально-виховної роботи» [8, с. 138]. Л. Виготський вважав необхідним для ефективного статевого виховання здійснювати статеvu просвіту, під якою розумів «ознайомлення дітей з самого раннього віку з науковим поглядом на статеve

життя» [7, с. 108]. Виховне завдання школи у цьому контексті Лев Семенович визначав як встановлення між хлопчиками і дівчатками таких взаємин, які будуть необхідні у житті. Тому виховна система школи повинна бути наповнена активним спілкуванням дітей обох статей. Переконаючи в ефективності статевої просвіти, Л. Виготський попереджав, що «статевий інстинкт як предмет виховання вимагає таких пристосувань до соціальної структури життя, які не йшли б у розрив з встановленими формами; завдання полягає зовсім не в тому, щоб придушити або знесилити статевий інстинкт, навпаки, вихователь повинен турбуватися про повне його збереження і нормальний розвиток» [7, с. 108]. Головне завдання статевого виховання, на думку Л. Виготського, – перемогти сліпоту статевого інстинкту, олюднити, ввести його у загальну сферу свідомості, навчити людину любити.

Педолог і лікар **К. Веселовська** у книзі «Педологические основы полового воспитания» (1929) здійснила спробу розкрити сутність педологічних ідей у питаннях статевого виховання дітей і підлітків. Вона виокремила основні напрями статевого виховання у школі: загальне фізичне оздоровлення школярів; організація дитячої діяльності на педагогічних засадах, що дає змогу переключати сексуальну енергію; статева просвіта [6, с. 58].

Натомість відомий педолог **Д. Азбукін** переконував педагогічну громадськість у необхідності проведення статевого виховання і недостатній ефективності окремої статевої просвіти, оскільки «міцно вкорінюються у поведінку лише звички, лише закріплені рефлексии, що виникли у результаті повторного, багаторазового, непомітного впливу...» [1, с. 6], а серед умов радянської дійсності, які мали сприяти ефективності статевого виховання та просвіти виділяв такі: спільне виховання дівчат і хлопців, антирелігійність, педологічну диспансеризацію (педологічні кабінети, профілактичні амбулаторії, школи-лікарні) [1, с. 9].

Педолог **Л. Раскін** особливо важливого значення у статевоmu вихованні надавав спільному навчанню і вихованню дівчат і хлопців, за якого діти нерозривно поєднані спільними інтересами, спільною працею, фізичними вправами. У книзі «Проблема мальчиков и девочек в воспитании» (1929) метою спільного виховання педологом визначалося створення «нової людини, яка б бачила у жінці товариша по класу» [24, с. 7].

Отже, представники культурно-антропо-

центричного напрямку на перший план висували ідею соціальності виховання. Антропологічна і культурологічна спрямованість ідеалів і ціннісних орієнтацій, виборювання абсолютної і освітньої цінності культури в умовах становлення в країні соціалістичного устрою характеризує праці представників цього напрямку.

Підсумовуючи, відзначимо, що педологи (будь-якого напрямку) визнавали соціальне домінування у статевому вихованні, інакше кажучи, соціокультурний аспект статі (власне, гендер) виступав на перше місце, а біологічний аспект – на друге.

Поява різноманітних концепцій доводить, що з середини 20-х і до початку 1930-х рр. був період максимального розквіту, зльоту вітчизняної педології й поглядів на дитячу сексуальність, соціостатеве виховання: впроваджуються експериментально-дослідницькі методи у практику педагогічної роботи, школа поповнюється педологічними кадрами, виробляється програма Наркомосу з педології, у педіатрії готуються кадри лікарів-педологів. Але у цей же період зазнають утисків дослідження дитини через недостатню ідеологізацію цього процесу з точки зору того соціологізаторського марксизму, який почав утверджуватися в усіх гуманітарних науках в кінці 20-х – на початку 30-х рр.

У 1930-ті роки педологія як наука зазнає утисків, спричинених соціальними змінами у суспільстві. Свобода, яка зникла з життя суспільства, зникла й з життя педагогічної науки та школи, що втрачала свою самоцінність як фактор розвитку та самовизначення особистості і вводила ієрархічні відносини підпорядкування й слухняності. Так, на Всесоюзному з'їзді з питань вивчення людини (25 січня – 2 лютого 1930 р., Ленінград) було розпочато офіційну кампанію проти педології [17]. Оцінюючи роботу з'їзду, А. Залкінд зазначав, що на ньому «все отримує політичну оцінку», що «з'їзд боляче вдарив по ідеалістичних концепціях особистості, які завжди є апологією голого індивідуалізму; з'їзд відкинув ідеалістичні й біологізаторсько-механічні підходи до колективу, виявивши його класовий зміст і його потужну стимулюючу роль в умовах соціалізму; з'їзд зажадав радикальної перебудови методів вивчення людини на основі діалектико-матеріалістичних принципів і на основі вимог практики соцібудівництва» [10].

Важливим доказом трансформації гендерної державної політики є той факт, що ще у середині 20-х років Радянський Союз був офіційно представлений у Всесвітній лізі сексуальних реформ, п'ятий конгрес якої планувалося провести у 1931 р. у Москві (головним пунктом порядку денного було питання «Марксизм і статеве питання»), однак він був проведений у 1932 р. у м. Брно.

Саме ці роки З. Фройд, який уважно стежив за розвитком подій у Радянській Росії, спочатку з надією називав «величезним культурним експериментом ... на великих просторах між Європою й Азією» (1927) [36]. Однак вже через три роки зі страхом, розпачем і відразою психоаналітик зізнавався Стефану Цвейгу у тому, що все, що відбувається в Радянському Союзі, турбує його як особиста проблема: «Радянський експеримент... позбавив нас надії й ілюзії, не давши нічого натомість. Усі ми рухаємося до важких часів ... Я шкодую про своїх сімох онуків» [36].

Що ж стосується власне педагогіки і школи, то вже з 1930 року проблеми статевого виховання й просвіти, статево-рольової соціалізації відходять на периферію, стають непотрібними, навіть небезпечними, а згодом і взагалі забороненими. В країні «змінюється педагогічна парадигма: з досить вільного й ліберального пошуку методологічних засад педагогічної науки на жорстке прив'язування до ідеології марксизму-ленінізму» (О. Сухомлинська) [32, с. 174]. Педологія, яка, по суті, базувалася на природничих засадах і двофакторності розвитку дитини, суперечила головній ідеологічній тезі радянської педагогіки і психології початку 30-х років – соціум вирішує все. Провідною методологічною позицією педагогіки стало утвердження залежності: соціум-людина-освіта. Нова ідеологічна установка змусила психологів, педологів, психотехніків переглянути свої позиції, призвела до нових дискусій, абсолютно відмінних від дискусій початку 20-х років, тому що їхньою метою було вже не обговорення наукових питань, а пошук правих і винуватих. У результаті таких обговорень у психологічних журналах і газетах почали з'являтися звинувачувальні й покаючі статті вчених. У журналі «Педологія» у 1931 р. з'являється нова рубрика – «Трибуна», відведена спеціально для викриття «внутрішніх» ворогів у педології. Багато хто з педологів «усвідомлював» свою «провину» і каюся. У рубриці публікувалися критичні матеріали щодо

«індивідуалізму» педології. Через журнал «Педология» проводився новий ідеологічний курс на відмову від досягнень педології у галузі вивчення особистості дитини (дівчини, хлопця) за допомогою методів педологічного дослідження [18; 2].

Яскравим свідченням планомірного знищення педології були так звані «дискусійні сесії», у результаті яких цілі напрями у психології було ліквідовано, незважаючи на явні можливості їх подальшого плідного розвитку. Сценарії дискусій нагадували протоколи слідства, якими визначався звинувачувальний вирок. Звинуваченим нічого не залишалось, як висловити згоду з ним [37, с. 12]. Наприклад, на сесії 15–20 лютого 1931 року піддавалися критиці педологічні дослідження О. Залужного. Дискусійна сесія УНДІПу обговорювала питання про предмет і методологію педагогіки, аналіз вітчизняних та зарубіжних педагогічних течій, сутність процесів виховання й навчання, роль середовища й спадковості у розвитку особистості, зміст і методи навчання, трудового виховання та політехнічної освіти, статевого виховання [25]. Фактично почалася офіційна відмова від досягнень педології і психотехніки у шкільному навчанні, а школа перетворювалася на єдину політехнічну, психотехнічний профвідбір за допомогою тестів втратив значення.

Одним з факторів ліквідації педології – науки, яка займалася дослідженням групових психофізичних, соціостатевих і моральних відмінностей, стало, на нашу думку, прагнення радянських ідеологів знищити будь-які прояви нерівності: класові, національні, статеві.

Директивна ліквідація педології як науки взагалі відбулася прийняттям ЦК ВКП(б) 4 липня 1936 р. постанови «Про педологічні перекручення в системі Наркомосів» [23]. Після її оприлюднення дослідження, зокрема з питань статевої соціалізації, статевого дозрівання дітей в СРСР були заборонені, опитування з питань сексуальної політики не здійснювалися, статева просвіта була припинена. Постанова 1936 р. відкрила новий етап у розвитку педагогіки й психології. Все, що називалось «педологія», «психотехніка» й «рефлексологія», було вилучено з наукового вжитку; були піддані забороні всі діагностичні методи: тести, вимірники, закономірності спадковості, і навіть в широкому плані експериментаторство, в теорії психології різко зменшились дослідження особистості, поведінки,

генетичних передумов психіки [30]. Реалізація цієї постанови призвела до того, що педагогіка відмовилася вивчати дитину, відмовилася від досліджень законів її фізичного, психічного й гендерного розвитку.

У процесі критики й розгрому педології разом з помилками було нівельовано й все позитивне, що було набуто цією наукою за час її існування: вона була стійким напрямом, який намагався об'єднати психологію, філософію, соціологію, педагогіку в єдину наукову теорію й практику, пристосувати навчання і виховання до потреб і здібностей кожного учня. Винятково цінною «була її спроба бачити дітей в їх розвитку і вивчати їх в цілому, комплексно» [33, с. 30–31].

Вважаємо, що на сьогодні, попри наявність ґрунтовних досліджень з історії педології, її вплив на становлення системи освіти й виховання, на освітню ідеологію ще до кінця не вивчений, не проаналізована і роль педології у становленні сучасних теорій і концепцій освіти й виховання. Ми повністю погоджуємося з твердженням російського психолога, культуролога Олександра Еткінда про те, що «педологію слід розглядати як історичну реальність, яка не уникла помилок свого часу, поплатилася за ці помилки і, разом з тим, в окремих своїх результатах піднялася над часом, зберегла його назавжди» [36, с. 341].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азбукин Д. И. Половое воспитание и просвещение детей в школе / Д. И. Азбукин. – М. : Изд-во Наркомздрава РСФСР, 1928. – 40 с.
2. Бабушкин А. П. Эклектика и реакционная клевета на советского ребенка и подростка / А. П. Бабушкин // Педология. – 1932. – № 1/2. – С. 35–41.
3. Блонский П. Очерки детской сексуальности / П. Блонский. – Л. ; М. : ЦИОхраны здоров'я детей и подростков, 1935. – 124 с.
4. Блонский П. П. Педагогика / П. П. Блонский. – 2-е изд. – М. ; Пг. : Госиздат, 1923. – 174 с.
5. Блонский П. П. Половое воспитание / П. П. Блонский // Нар. просвещение. – 1920. – № 16/17. – С. 44–53.
6. Веселовская К. П. Педологические основы полового воспитания / К. П. Веселовская. – М. : Работник просвещ., 1929. – 77 с.
7. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Краткий курс / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во «Работник просвещения», 1926. – 348 с.

8. Выготский Л. С. Педология подростка. Задания № 5/8. Половое созревание / Л. С. Выготский. – М. : Издание бюро заочного обучения при педфаке 2 МГУ, Центр. типогр. НКВМ, 1930. – 172 с.
9. Гринько Г. В. Очерки советской просветительной политики / Г. В. Гринько. – Х. : Изд-во «Путь просвещения», 1923. – 194 с.
10. Залкинд А. Б. К положению на педологическом фронте / А. Б. Залкинд // Педология. – 1931. – № 1. – С. 1-2.
11. Залкинд А. Б. Педология: утопия и реальность / А. Б. Залкинд. – М. : Аграф, 2001. – 464 с.
12. Залкинд А. Основные вопросы педологии / А. Залкинд. – М. : Работник просвещения, 1930. – 263 с.
13. Залкинд А. Б. Половой вопрос с коммунистической точки зрения / А. Б. Залкинд // На путях к новой шк. – 1924. – № 6. – С. 45-57.
14. Залужний О. Соціальні настановлення і колективні навички у дітей трудових шкіл / О. Залужний. – Х. : Работник просвещ., 1930. – 115 с.
15. Залужный А. Коллективы в преддошкольном возрасте / А. Залужный // Детский коллектив и ребенок : сборник / [под ред. А. Залужного, С. Лозинского]. – Х. : Книгоспілка, 1926. – С. 54-66.
16. Зильберфарб Й. Перший педологічний з'їзд / Й. Зильберфарб. – Х. : Держ. вид-во України, 1927. – 27 с.
17. Інформація про перший всесоюзний з'їзд «вивчення поведінки людини», який відбувся в Ленінграді між 25/І та 2/ІІ 1930 року // Укр. вісн. експеримент. педагогіки та рефлексології. – 1930. – № 2(17). – С. 90-91.
18. Левентуев П. Политические извращения в педологии / П. Левентуев // Педология. – 1931. – № 3. – С. 63-66.
19. Моложавый С. С. Наука о ребенке в ее принципах и методах / С. С. Моложавый // Педология. – 1928. – № 1. – С. 27-39.
20. Нариси історії українського шкільництва. 1905-1933 : навч. посіб. / О. В. Сухомлинська [та ін.] ; за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Заповіт, 1996. – 304 с.
21. Обсяг педологічної роботи в школах / Матеріали про діяльність міжвідомчої педологічної комісії. 13 січня 1931 – 11 травня 1931 р. // ЦДАВО. – Ф. 342, оп. 3, спр. 300, 167 арк.
22. Плотичер А. Поради батькам: статеве життя дитини й виховання / Ан. Плотичер // Друг дітей. – 1929. – № 24. – [С. 11-14].
23. Про педологічні перекирення в системі Нарком осів : Постанова Центрального Комітету ВКП(б) від 4 липня 1936 р. // Керівні матеріали про школу / [упоряд.: В. Бабич, В. Вікторов, С. Заволока]. – К. : Рад. шк., 1962. – С. 86-89.
24. Раскин Л. Проблема мальчиков и девочек в воспитании / Л. Раскин. – М., 1929. – 113 с.
25. Резолюція дискусійної сесії українського науково-дослідного інституту педагогіки, що відбулася 15-20 лютого 1931 р., затверджена від президії УНДП 1 березня 1931 року // Ком. освіта. – 1931. – № 2. – С. 108-114.
26. Рубинштейн М. М. Педагогическая психология в связи с общей педагогикой / М. М. Рубинштейн. – М., 1927. – 310 с.
27. Рубинштейн М. М. Половое воспитание с точки зрения интересов культуры / М. М. Рубинштейн. – М. ; Л. : Моск. акц. издат. общ-во, 1926. – 126 с.
28. Рыжков В. Психоанализ, как система воспитания / В. Рыжков // Путь просвещ. – 1922. – № 6. – С. 196-218.
29. Ряпко Я. П. Народна освіта на Україні за десять років революції / Я. П. Ряпко. – К. : Держ. вид-во України, 1927. – 126 с.
30. Сухомлинська О. Розвиток особистості і освіта: історичний вимір / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2008. – № 2. – С. 41-47.
31. Тагин Ф. Школа соцвоса на Украине и перспективы народного образования / Ф. Тагин // Путь просвещ. – 1924. – № 1. – С. 16-21.
32. Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. / [О. В. Сухомлинська, Н. Б. Антоненко та ін. ; за ред. О. В. Сухомлинської]. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 2. – 552 с.
33. Фрадкин Ф. А. Педология: мифы и действительность / Ф. А. Фрадкин. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
34. Чепіга Я. Єдиний план-метод соціального виховання / Я. Чепіга // Соціальне виховання. – 1920. – Ч. 1. – С. 6.
35. Чепіга Я. Школа в західній Європі та Америці. Нова школа в Б'єржі А. Фарія. (Бельгія) / Я. Чепіга // Вибр. пед. тв. : навч. посіб. / [упоряд., наук. ред. Л. Д. Березівська ; Ін-т педагогіки]. – Х. : «ОВС», 2006. – С. 184-199.
36. Эрос невозможного. История психоанализа в России / Эткинд А. М. Издательство: МЕДУЗА: САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, 1993 – 464 с.
37. Ярошевский М. Сталинизм и судьбы советской науки / М. Ярошевский // Репрессированная наука. – Л. : Наука, 1991. – Вып. 2. – С. 9-34.