

ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

УДК 37.013.77.015.3

Іван Зязюн,
м. Київ

ЧИ ЗМОЖЕ ДИТИНА ЗНОВУ СТАТИ СУБ'ЄКТОМ ДОСЛІДЖЕННЯ НАУКОВОЇ ПЕДОЛОГІЇ?

Проаналізовано витoki становлення педології (науки, покликаної досліджувати дитину цілісно й усебічно) в українській та зарубіжній педагогічній і психологічній науці. Доведено, що життєва практика людини базується на численній сукупності досвідів (наприклад, пізнавальний, аперцептивний, моральний, естетичний, культурний, професійний, життєвий і т. ін.), які стають своєрідними одиницями психологічного досвіду, у ньому «розчиняються» і ним представляються. Обґрунтовано необхідність актуалізації досліджень учених у галузі педології 1930-х рр. у сучасних умовах навчання-виховання особистості.

Ключові слова: педологія, педагогічна психологія, психологічна педагогіка, психологічний досвід, діяльність-дія.

У другу березневу середу вранці 1893 р. Оскар Хрісман, учень С. Холла, відомого американського психолога, запропонував назвати найновішу з наук про цілісне вивчення дитини **педологією**. Ніхто не міг передбачити трагічну долю науки на теренах СРСР, наступника Російської імперії, яка одержала предмет свого дослідження і могла б успішно вирішувати гостро назрілі потреби нового ХХ і наступних століть. Новий вік вимагав нових якостей і достоїнств людських поколінь із високим рівнем інтелекту, естетичних почуттів, гуманних моральних переконань, могутньої вольової активності в реалізації новітніх ідей у сфері культури, техніки, технологій, різних наукових галузей. Необхідно було одержувати нові знання про людину, про способи її підготовки до життя в умовах не бачених досі фізичних і психологічних перевантажень.

Настав час синтезувати в єдине ціле фрагменти розрізаних знань про людину в різних вікових періодах із окремих наукових галузей, зокрема, педагогіки, психології, медицини, фізіології, педіатрії, соціології, етнографії і т.ін. Не синтезованими знаннями було важко, а то й неможливо в їхній цілеспрямованості пізнавати надзвичайно широкий спектр фізичних і духовних якостей і особливостей людини. Відтак, виникала постійна незадоволеність працівників освітніх систем у різних країнах практичними результатами учіння-виховання. Тому не дивно, що створення нової науки – педології з її основним завданням досліджувати дитину цілісно й усебічно, зустріли в світі з великим ентузіазмом. В Америці і Європі виникли десятки дослідницьких педологічних лабораторій.

Учені-педологи знаходили вагому підтримку в наукових пошуках своїх попередників, видатних педагогів і психологів світу: Я.-А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дідро, І. Песталоцці, А. Дістервега, І. Гербарта, П. Каптерєва, Л. Толстого, К. Ушинського, І. Павлова, І. Сеченова та ін. У їхніх працях ставилася й по різному вирішувалася проблема цілісного підходу до людини від раннього дитинства і впродовж усього її життя. Я.-А. Коменський, наприклад, створив виховну систему, яка сприяла розвитку яскравих і обдарованих дітей, майбутніх будівничих «царства Божого на Землі». Ж.-Ж. Руссо показав людству своє захоплення фазами розвитку дитини на шляху до досконалої Людини. І. Песталоцці постійно й наполегливо намагався створити «метод» розвитку дитини, прищеплюючи їй «культуру людства» засобом «психологізації педагогіки». До засновників педології відносили І. Гербарта, який ставив особистість дитини в центр педагогічного процесу з її інтересами й потребами в єдності учіння-виховання. У саморозвиткові А. Дістервег убачав могутній засіб дитячого самовдосконалення. Антропологічний підхід до дитини запропонував К. Ушинський. Рефлексологи, услід за І. Павловим, І. Сеченовим, В. Бехтерєвим, намагалися зв'язати всі види психічної діяльності-дії з фізіологією вищої нервової діяльності. У єдності психології й педагогіки розвиток дитини передбачав П. Каптерєв. У витоків педології стояли також видатні вчені кінця XIX – початку XX ст. С. Холл, Е. Мейман, Е. Торндайк.

Незважаючи на далеке минуле паростків педології, все ж таки вона – дитя ХХ ст. С. Холл в одній із своїх статей 1900 р. зауважує: «Наука про дитину чи педологія – її зводять частогусто до генетичної психології, тоді як вона є лише головною складовою останньої, – виникла зовсім недавно і впродовж останнього десятиліття досягла значних успіхів» [14, с. 1]. У цьому ж ключі висловлюється й видатний наукознавець дитинства Е. Мейман: «Лише останнім часом педологія (він називає її юністю-веденням) стала наукою про розвиток дитини у строгому розумінні цього слова» [10, с. 34]. Нарешті П. Блонський, випускник Київського університету, у своїй «Педології» також стверджує подібне: «Педологія – надто молода наука, яка знаходиться ще в процесі відособлення від інших наук. Ще на початку ХХ ст. її ототожнювали з дитячою психологією. Із розвитком матеріалістичних поглядів зміст педології розширювався: її стали ототожнювати з дитячою антропологією» [3, с. 8]. Згідно з позицією автора, педологія лише оформляється в науку: «Педологія ще не оформлена в науку. Моя робота й претендує саме на те, щоб оформити педологію як науку» [3, с. 8].

Визначаючи предмет педології як науки, слід звернути увагу на підхід до неї С. Холла: «Наука про дитину не підходить ні під яку існуючу класифікацію і в деякому смислі не має собі подібної» [14, с. 5]. Справді, для людини виокремлюється період дитинства в якості предмета дослідження особливої науки в зв'язку з важливістю так званого сензитивного періоду в її розвитку (від 0 до 6 років – дитинство, переддошкільне дитинство, дошкільне дитинство). Науковцям (педагогам і психологам) уже був знайомий так званий ефект Мауглі (поза людським оточенням і життям у ньому дитина не може стати Людиною). Надзвичайно великою є різноманітність особливостей, якими наповнений дитячий світ – культурних, соціальних, психологічних, статевих і т. ін. і які стають багатим матеріалом для плідного педологічного синтезу. Цей синтез, на переконання видатного російського педолога М. Басова, не має «нічого спільного з умоглядною спекуляцією; він повинен спиратися на тверді наукові дані, допускаючи гіпотетичну побудову в тих межах, у яких вони допустимі в усякому

науковому дослідженні. Цим визначається певна залежність педології від стану тих наук, на які вона спирається; вони живлять її узагальнення своїми новими досягненнями, вони пере-віряють, підтверджують чи спростовують її гіпотези» [2, с. 18].

Зупинимося на розумінні предмета педології П. Блонським. У нього чітко окреслюються три формули визначення. **Перша:** «Я визначаю педологію як науку про особливості дитячого віку» [3, с. 8]. Маємо досить-таки загальну формулу, що зустрічається й у інших науковців. Наприклад, Н. Гундобін поставив перед собою завдання «вивчати ріст усіх органів у дітей за віком, виявляти мікроскопічні й хімічні особливості різних органів, ...й визначати клінічне значення цих особливостей» [1, с. 5]. **Друга** є розвитком першої: «...Я визначаю педологію як науку про ріст, конституцію і поведінку масової дитини в різні епохи і фази дитинства» [3, с. 2]. Обидві формули лише підготували узагальнювальну третю. **Третя:** «Педологія вивчає симптоматичні комплекси різних епох, фаз і стадій дитячого віку в їх часовій послідовності й у їх залежності від різних умов» [3, с. 8]. Вікові симптоматичні комплекси відтворюють фази і стадії дитинства й зумовлюються змінами в конституції й поведінці дитячого організму і, в свою чергу, характеризуються рівнем розвитку його психологічного досвіду й інших особистісних чинників дитини. У єдності взаємодіють і розвиваються анатомія, фізіологія і психологія дитячого віку, зумовлюючи поступове набування різних форм і змістових особистісних зосереджень різновидів людського досвіду, які існують, удосконалюються у практичній дії особистості на базі психологічного досвіду.

Узагальнюючи три формули визначення предмету педології П. Блонським, М. Басов наголошує: «*Педологія – наука про дитину в цілому. Це науковий синтез усього того, що складає суттєві результати окремих наукових дисциплін, що вивчають дитину кожна зі свого боку*» [2, с. 17].

Важливо звернути увагу на тлумачення вченим категорії «синтез»: «Помилково було б уявляти собі цей синтез як просту сукупність чи суму різнорідних знань, механічно об'єднаних за ознакою їх належності. Посутньо це повинен бути синтез, тобто дещо таке, що утворюється на основі органічного зв'язку

складових частин, а не просто їх поєднання одна з одною» [2, с. 17].

Про категорію «психологічний досвід». Вона зовсім відсутня в загальній і віковій психології, не кажучи вже про педагогіку. Рідко зустрічається й у підручниках і монографіях із педології (наприклад, М. Басова) [2, с. 379]. Натомість широко використовуються категорії «розвиток» і «психологічний розвиток», «виховання», «учіння». На нашу думку, «психологічний досвід» більш рельєфно й змістовно представляє **цілісність** Людини взагалі й Особистості зокрема. Більш того, життєва практика людини базується на численній сукупності досвідів (наприклад, пізнавальний, апперцептивний, моральний, естетичний, культурний, професійний, життєвий і т. ін.), які стають своєрідними одиницями психологічного досвіду, в ньому «розчиняються» і ним представляються. Континуумні основоположні категорії психології, зокрема, інтелект, афект і воля, – незамінні і єдині у представленні цілісної сутності людини – як загального лише через психологічний досвід; у будь-якій конкретній змістовно-складовій будь-якого досвіду – як одиничного лише у психологічній сутності. Йдеться про ексклюзивний психологічний досвід індивіда, який поки-що залишився за рамками широкого наукового дослідження у вітчизняній психологічній теорії і практиці, у порівнянні зі світовою.

На пострадянському просторі взагалі, і України, зокрема, у 1998 році вийшла друком перша монографія О. Лактіонова, доктора психологічних наук, професора Харківського державного університету імені М. Каразіна про різновиди індивідуального досвіду і їх зв'язку із психологічним «Координати індивідуального досвіду» [7]. Автор зауважує: «...Не випадково в основу нашого дослідження покладено поняття «координати індивідуального досвіду». За своєю визначальною перевагою в житті людини, з одного боку, і за рівнем не розробленості, з іншого, досвід людини в наш час відноситься до розряду таких, коли всяке дослідження не може бути остаточним і до кінця закінченим. Виникає цілий ряд задач координатного рівня, що вимагають першочергового вирішення, що дозволяють виокремити висхідний понятійний ряд індивідуального досвіду.

До них відноситься визначення категоріального простору досвіду, основні принципи його формування й розвитку, системоутворювальний фактор, структурно динамічна організація, рівні й підструктури, характер трансформаційних і адаптаційних процесів. Координатний погляд на проблему достатньо евристичний на початковому етапі дослідження, бо тим самим задається перелік і алгоритм загальної дослідницької програми. Зокрема, очевидною є задача виокремлення категоріального простору індивідуального досвіду. Методологічна рефлексія поняття рівня досвіду особистості, діяльності дозволяє значною мірою уникати «незапланованих» перетинів і зміщень на етапі виокремлення відмітних характеристик досліджуваного поняття» [7, с. 7].

Досліджуючи важливість досвіду в житті людини, її діяльності й дії і при цьому ігноруючи його в науках про людину, передусім у філософії, психології, педагогіці неодмінно визначаються першопричини кризи в цих науках, які, граючись істинністю і неістинністю у своїх пошуках, віддають перевагу неістинності, породжуючи специфічні формально-деструктивні ідеологеми, за якими приховується й набуває життєвості диктатура й тоталітаризм із їх духовною й фізичною гільйотиною. Авторитетний вождь пролетаріату В. Ленін в «Матеріалізмі й емпіріокритицизмі», визначаючи своє ставлення до прагматизму У. Джемса, побачив у ньому «висміювання метафізики, матеріалізму й ідеалізму через досвід із посиланням на позитивізм, який не виводить бога за межі досвіду» [9, с. 167]. Дешифрі фідеїзму було достатньо, щоб гуманітарні науки вилучили поняття «психологічний досвід», «філософський досвід», «педагогічний досвід» тощо з наукового вжитку й перебували десятки років у повній відірваності від світових наукових досягнень у сферах, пов'язаних із досвідом людини.

Цікаво звернутися до культурно-історичної теорії Л. Виготського, одного з непересічних лідерів психологічної науки в 1920 – 1930-х рр., талант якого не міг обійти дефініцію досвіду, оскільки психічно-психологічний розвиток людини поза досвідом неможливий. Більше того, у ці роки радянського періоду марксистська психологія розвивалась у контексті проблеми формування й розвитку свідомості людини, її генезису

в суспільно-практичній діяльності й дії. Знову ж таки, як зрозуміти, як розвивати свідомість в освітній системі поза складовими психологічного досвіду – інтелектом, мисленням, пам'яттю, сприйманням, афектом, волею і т. ін., які у їх єдності й континуумності характеризують різні рівні їх досвідного зростання, а відтак, і розвитку світогляду та творчого потенціалу кожної людини.

Л. Виготський виокремлює й аналізує начебто три самостійні види досвіду: історичний, соціальний і подвоєний. В одній із перших своїх праць, де він визначає нові методологічні позиції психології («Свідомість як проблема психології поведінки», 1925), автор систематизує визначальні аспекти поняття «досвід», показує їх внутрішній зв'язок. Про історичний досвід він пише таке: «Усе наше життя, праця, поведінка базуються на найширшому використанні досвіду прожитих поколінь, який не передається через народження від батька до сина. Умовно (виділення наше – І. З.) позначимо його як історичний досвід» [5, с. 84].

Не розкриваючи психологічного механізму такої «непередачі», Л. Виготський тут же вводить поняття «соціальний досвід», джерелом якого є життєдіяльність індивіда в реальному часі та відповідному йому соціальному оточенні. Підкреслюючи зв'язок історичного досвіду з соціальним, Виготський робить висновок, що поряд із історичним «повинен стояти досвід соціальний, досвід інших людей, який входить досить значним компонентом у поведінку людини» [5, с. 84].

Найбільш цікавим, зокрема й для наукового підходу до педології, є поняття подвійного досвіду, яким підкреслюється основна думка про активний характер людської діяльності-дії. Саме тут Л. Виготський цитує відоме марксистське положення про вирізнення поведінки бджоли й діяльності-дії архітектора. Подвійністю в даному випадку є ніщо інше, як ступені розвитку провідного механізму людської активності завдяки досвідові. Виникнення спочатку в процесі переробки зовнішньої інформації певної досвідної психічної якості, завдяки активності індивіда, вона стає його внутрішнім надбанням і набуває здатності до регуляції його подальшої діяльності-дії. З позиції сучасної психології можна було б додати – саморегуляції. Долаючи певну

«схематичність» уявлень Л. Виготського, що безсумнівно використовувалась ним для самозахисту від поширеного в той час «буржуазного рецидивізму», можна було б сказати, що ним по суті була порушена проблема суб'єкта досвіду взагалі, і психологічного його досвіду, зокрема. Подальшого розвитку проблематика власного індивідуального досвіду не одержала. Разом із тим досить-таки показово, що зовсім недавнє повернення до даної теми [4, с. 5–13] розпочалося із трактування «досвіду» видатним ученим. Чи не на це розраховував Л. Виготський, екстраполюючи в майбутнє те, що не зміг, долаючи загрозу своєму фізичному існуванню, сказати за життя.

Психологічний досвід є структурно-динамічним формоутворенням життєдіяльності-дії індивіда. Відомо, що всякий зміст має форму, всяка форма – змістовна. За своєю природою досвід є фіксованою формою життя людини. У цій формі лише психологічний досвід може узагальнити і на своїй людино-центристській підвалині уможливити формування й розвиток різноманітності часткових життєвих досвідів як його складових одиниць. Розгортаючи принципову позицію про виключно психологічну природу досвіду, Т. Снігірєва і Л. Воробйова зовнішніми чинниками цього розгортання називають філософсько-культурологічні фактори: «Психологічний досвід особистості і культура можливі в єдиній взаємозумовленій системі. ...Вони зв'язані відношенням еквівалентності, коли частина рівновелика цілому» [5]. О. Лактіонов цьому методологічному узагальненню дає таку характеристику: «...Важливо й корисно розширювати межі культурно-історичного бачення такого психологічного утворення як досвід. Але тут самих дослідників підстерігає загроза втрати онтологічного змісту досвіду, його буття, унікальності, простоти й наочності його виявів у ході реалізації насущних потреб індивіда. У результаті декларується, але ніяк не виявляється, не конкретизується регулятивна функція самого досвіду. В черговий раз за складними філософсько-культурологічними побудовами (чи внаслідок цього) загублюється сам суб'єкт досвіду. Тепер уже добре відомо, що саме тут приховується основна слабкість культурно-історичної теорії й теорії діяльності, про що, між іншим, ще в 1939 році попереджав В. Зінченко» [7, с. 65].

Подібна колізія набула життєвості в педагогіці й продовжується протягом десятків років. Як наука про освіту й виховання, педагогіка залишила поза увагою два суб'єкти педагогічної дії – учителя й учня і стала бездітною і без-учительською. Автори підручників із педагогіки ігнорують іншомовні вітчизняні словники, які послуговуються давньогрецькими перекладами: учитель – той, хто веде дитину за руку, педагогіка – наука про майстерність ведення дитини (майстерність – ніщо інше, як здобутий і високорозвинений педагогічний досвід). Доречними й для нашого часу були б такі досвідні наукові галузі, як педевтологія – наука про вчителя та педологія – наука про дитину.

Спрямованість праць Л. Виготського у сфері педології в 1920 – 1930-ті рр. були близькими до того, що робив П. Блонський. Те ж прагнення допомогти практикам вирішити найважливіші проблеми учіння-виховання проглядається в його працях: «Про педологічний аналіз педагогічного процесу» (1935 р.); «Педологія дошкільного віку» (стенограма лекцій у Ленінградському педагогічному інституті в 1933 р.); доповідь на засіданні Науково-методичної ради Ленінградського педологічного інституту 20 травня 1933 р. «Про розвиток житейських і наукових понять у шкільному віці». У 1934 р. він створює фундаментальну працю «Основи педології». І П. Блонський, і Л. Виготський все більше «входять» у психологію, але створення антропологічного знання про дитину, прагнення ефективно допомогти вчителю в організації педагогічного процесу переважали у визначенні напрямів їхніх наукових інтересів.

У перше пореволюційне десятиліття (1920 – 1930 рр.) педологія інтенсивно розвивалася на всій території СРСР. Якщо педагогіка знаходилася в центрі державних інтересів і залежала від держави бодай тому, що успішна робота школи була неможливою без навчальних планів, програм, підручників, методичних розробок, то педологія в перші роки свого започаткування опинилася на периферії боротьби суспільних груп. У 1920-і рр., коли багатьох філософів, політиків, літераторів, соціологів висилали за кордон чи відправляли на Соловки, педологи відносно спокійно працювали. Вони створювали свої теоретичні концепції, активно сприяли

вдосконаленню клінічної практики, обговорювали професійні проблеми у відносно незамуленій воді політичної атмосфери. Створювалась цілком позитивна для наукового співтовариства обстановка, коли без страху «помилитися», не озираючись на владу, не слідуючи офіційній доктрині, можна було відносно професійно-якісно працювати.

Згодом їм пригадають всі «позитиви» і назвуть їхні ідеї помилковими й навіть ворожим чудовиськом. Самі ж вони з тугою згадуватимуть про роки, коли можливими були наукові дискусії, публікації статей і монографій без обов'язкових запевнень, мовляв, досліджувати дитинство можна лише з позицій «великого вчення». Це був час наукової боротьби шкіл, напрямів, концепцій, функціонування яскравих виховних систем, у яких перетворювалися на життя й перевірялися практикою найсміливіші й найяскравіші ідеї.

У руслі традиційних педологічних підходів працювали відомі лікарі, психологи, фізіологи. У клініці для важких дітей В. Кашенко розробив проблему індивідуального підходу до виховання особистості. Вже тоді він багато в чому випереджав теорію і практику гуманістичної психологічної педагогіки і психотерапії, що одержали розвиток на Заході після Другої світової війни. Широкою популярністю користувалися праці О. Лазурського, керівника першої в Росії Ленінградської педологічної лабораторії ім. К. Ушинського (народився у Переяслав-Хмельницькому, Україна), який прагнув створити типологію особистостей, щоб на цій основі розробити психолого-педагогічні аспекти взаємодії вчителя й учня.

Варто наголосити, що ставлення до Ленінградської групи педологів (М. Басов, В. Бехтерев, О. Лазурський та ін.) було подвійним. З одного боку, праці відомих ще до революції вчених широко використовувалися, їх рекомендували студентам у якості першоджерел. Разом із тим, їх критикували за те, що вони вивчають «дитину взагалі», поза конкретним середовищем-чинником. Від них вимагали класового підходу, доказів того, що «пролетарська дитина» краща й вагоміша за дітей із інших соціальних груп. Докоряли цих дослідників і в статичному аналізі характерологічних властивостей, хоча зі сторінок педагогічної преси

настійливо лунали вимоги розглядати будь-які явища в розвитку дитини. Нарешті, були й звинувачення у функціоналізмі.

Напередодні 1928 р. в Москві відкрив роботу Перший з'їзд педологів (з 27 грудня 1927 р. по 4 січня 1928 р.). Для трьох тисяч делегатів представлено 350 доповідей, більше половини з яких були на з'їзді проголошені. Працювало сім секцій: переддошкільна, дошкільна, першого шкільного віку, другого шкільного віку, важкого дитинства, дослідницько-методологічна й організаційно-програмна. Обговорювалися проблеми професійної орієнтації та професійної консультації, виховання й освіти, впливу театру, кіно, радіопередач на учнівську молодь, методи вивчення особистості й багато інших. Гасла з'їзду – «Витіснити знахарство й дилетантство з виховної роботи з масами», «Цілеспрямовано будувати нову соціалістичну педологію», «Марксизм-ленінізм – фундамент педології». Статті в газетах і журналах свідчили про незвичну увагу до юної науки, про очікування від неї ефективних рекомендацій, які докорінно мають змінити навчальний педагогічний процес. На з'їзді прийнято рішення про створення педологічного товариства в СРСР і спеціального журналу «Педологія».

Урочистості з'їзду були затьмарені раптовою смертю делегата В. Бехтерева. «Він приїхав на з'їзд із Ленінграда в супроводі своїх учнів. Ще дужий, не дивлячись на свій похилий вік, В. Бехтерев був світовою знаменитістю, блискучим професіоналом у сфері медицини, педології, психології, психотерапії. За консультаціями до нього зверталися відомі в країні люди – політичні діячі, вчені, актори. Вчені шанували його за сміливість думки, неординарність особистості, яскравість таланту.

Ввечері його бачили в театрі, був він і в театральному буфеті. Вранці вчений помер від шлункових спазм. 2 січня 1928 р. делегати з'їзду ховали В. Бехтерева. Озираючись, розповідали про те, що вченого напередодні кончини запросили на консультацію до Й. Сталіна. У Сталіна давно хворіла рука, і, начебто, вийшовши від нього, вчений необережно вимовив: «Сухорукий параноїк» [13, с. 21].

Тінь смерті наклала відмітину на весь хід з'їзду. Вона висвітлила не випадковість переслідування старих інтелігентів, яке велося на сторінках преси, нестійкість становища «попут-

ників». Чутки про насильницьку смерть В. Бехтерева кристалізували роками нагромаджені підозри про тенденційне ставлення до старих кадрів інтелігенції, у боротьбі з якими дозволялися всі засоби. До початку 1932 р. не залишилося жодного відомого з педології автора, який би не був грубо зневаженим. Із кожним днем випадки проти педологів посилювалися, переходячи в загрози розправ. У квітні 1931 р. в Ленінграді бригада аспірантів засудила свого наукового керівника М. Басова, автора монографії «Загальні основи педології» [2], який працював разом із В. Бехтеревим у педологічній лабораторії. Через сорок років його праці перевидані. У передмові наголошується на ролі вченого у створенні унікальної у світовій літературі методики цілісного розвитку дитини. У 1970-і рр. це підкреслить і психолог М. Ярошевський.

Задача інспірованої у 1931 р. дискусії про педологічні ідеї М. Басова полягали в тому, щоб викрити «антимарксистські установки» лідера однієї з педологічних шкіл. В одному з номерів часопису «Педологія» писалося: «Дискусія, яка привернула увагу широкого кола педологів і педагогів Ленінграда, продовжувалася декілька вечорів і викрила методологічні й політичні помилки в основних установках автора. Викриваючи з усією різкістю помилки М. Басова, ми водночас ні на хвилину не забуваємо, що автор «Загальних основ» в історії загальної педології суб'єктивно знаходився і зараз знаходиться по цю сторону класових барикад. Саме тому помилки його в дискусії були викриті з особливою прискіпливістю й гостротою. Методологічні й політичні помилки повинні показуватися в їх неприкритому вигляді. Ми переконані, що такий показ стимулюватиме до ще більшої роботи на фронті марксистсько-ленінської методології» [11, с. 29]. Це було у квітні. А 6 жовтня 1931 р. тридцятидев'ятилітній учений, син селянина, здоровий і кріпкий до цього дня, раптово помер. Пішов у вічність від зараження крові – так пояснили випадок смерті в некролозі.

Сталінські поплічники до випадку фізичного знищення двох лідерів педології, світового рівня вчених, мали вже на своїй катувальній совісті десятки тисяч замучених, розстріляних, засланих на каторгу радянських громадян. Їхню долю розділять мільйони жертв голодомору, який стрімко наближався.

Принижували й переслідували справжніх учених. На перший план висувалися сірість і посередність. Головним ставало оперування псевдомарксистськими поняттями, які створювали ілюзію «науковості». Чого вартий спіч у професійному журналі [цит. за 13, с. 39]: «Педологія вивчає на основі класової боротьби пролетаріату процес розвитку й формування класового дитячого колективу як процес безперервного прогресивного самооновлення робітничого класу в різні історичні епохи, що веде до утворення нового революційного чинника, що взаємодіє як із середовищем, що змінюється робітничим класом, так і з самим робітничим класом, що веде до знищення протиріч між поколіннями батьків і дітей і до знищення в колективі суперечностей виробничих (міста й села), класових, національних, культурно-побутових, і протиріч між чоловічою й жіночою статями, між представниками розумової й фізичної праці та веде до виховання покоління, спроможного оволодіти наукою й технікою та остаточно встановити комунізм, пригнічуючи й знищуючи всі сурогати колективності...» [6, с. 30]. Ця нісенітниця видавалася за останнє слово радянської педології. Автора цієї дурниці вшановували як «керівника педологічного фронту».

Соціальним колапсом для системи освіти й культури СРСР стала Постанова ЦК ВКП(б) «Про педологічні спотворення в системі Наркомпросів», опублікована в липневому номері «Правди» 1936 р. Головогтяпи й буржуазні посібники... Це стосувалося, передусім, керівників Наркомпросу О. Бубнова й Н. Крупської, А. Луначарського, усіх міністрів освіти союзних республік. Постанова визначила основоположну мету: утвердити наукове єдино-мислення, остаточно перетворення психолого-педагогічної науки в служанку політики. Йшла потужна підготовка до трагічних політичних процесів 1937 – 1938 рр.

Педологів звинувачували в правих і лівих ухилах, у використанні бухарінської теорії рівноваги (Н. Бухарін виступив із доповіддю на Першому з'їзді педологів, розстріляний у 1937 р.), у недостатній увазі до лєнінського надбання, а основне – в недооцінці геніальних праць товариша Сталіна. Саме вона, сталінська теорія, повинна була стати ключовою в організації всієї навчально-виховної й наукової роботи – сформувані цей висновок примусили самих педологів.

Педологів звинувачували в некритичному використанні буржуазних ідей, що завдавало шкоди розвитку марксистської науки про дітей. На матеріалах педологічних досліджень доводили, до яких жахливих наслідків може призвести звертання до праць Дж. Дьюї, К. Кофки, Ж. Піаже, Е. Торндайка. Ідеї цих всесвітньо відомих учених представлялися в якості зразків нікчемного туподумства, порівняно з простими і всім зрозумілими положеннями марксистської методології та теорії, сформованими вождем і його соратниками. Залізна завеса відокремила «правильну» марксистську науку про виховання від «неправильної» буржуазної, метою якої було обґрунтування дискримінації дітей найбідніших прошарків населення. Ця примітивна схема на десятиліття визначила спрямованість мислення радянських учителів і вчених. Її відголоски й донині виявляються в зневажливому ставленні до світового досвіду, зберігаються й дотепер не лише в масовому педагогічному мисленні, але й, нерідко, в науковому [цит. за 13, с. 66–67].

Психолого-педагогічні дискусії тих і наступних років – примітивна пародія на справжнє наукове обговорення назрілих проблем, тому що в них вихідним началом встановлювалася позиція: хто правий, а хто неправий. «Що саме в дискусіях минулих десятиліть породило всезагальну тугу за культурою дискусії? Політичні ярлики замість аргументів, кріпкі слова замість фактів, публічне доносительство в болгаринському дусі, спір на знищення людей замість розвінчування брехливих ідей, вимога службових, а то й судових розправ – усе це було в честі, і не дай бог, щоб повторився такий час» [8, с. 183].

Позбавлені свободи обговорення, психологія й особливо педагогіка перетворилися на набір догматичних положень. Знищення педології призвело до заборони вивчення впливу успадкованих чинників на поведінку й здоров'я дитини, ролі соціального середовища в її формуванні та розвитку. На десятиліття піддавалися табу, зокрема: проблеми особистості; істинний світоглядний розвиток людини на рівні мислення, емоцій-почуттів, волі; особливості учіння-виховання й само-учіння-виховання.

Уже саме існування заборонених тем деформувало психолого-педагогічну науку. Відкинувши фундаментальні наукові поняття, зокрема, «досвід» (психологічний, педагогічний,

професійний і т.ін.), знищивши створені педологами теорії психолого-педагогічного процесу (рефлексологічні, біогенетичні, соціально генетичні напрями й школи), психологів і педагогів залишили з інструкціями – як слід будувати «правильну» методологію, теорію й практику на основі сталінських ідей. На педологічному попелищі передбачалося створити «марксистську науку про дітей». Але неможливо створити щось із нічого. Зате дуже легко в 1937 р. понад 300 працівників освіти разом із наркомом О. Бубновим, його заступниками, керівниками відділів Наркомпросу, разом із усіма наркоматами освіти союзних республік, великою групою вчених-педологів і педагогів були заарештовані. «Визнавши» свою провину в усьому «скоєному», – розстріляні. Такий трагічний епілог історії педології у «славному» комуністичному соціальному поступі на основі марксизму-ленінізму.

Педологів назвали відкритими ворогами народу, соціальними шкідниками, які жорстоко знущалися над найдорожчим, що є в робітників і селян – над їхніми дітьми. В газетах і часописах майоріли звинувачення типу: коли країна «виращує досконале дитяче покоління», вірних сталінців, які прагнуть стати всебічно розвиненими й культурними будівничими нового суспільства, педологи впродовж багатьох років проводили над ними злочинне експериментування. Вони, наприклад, перевіряли швидкість читання, кількість слів, які може запам'ятати дитина за певний проміжок часу, і в результаті доходили до далеких від істини висновків: начебто майбутні стаханівці мають фізичні й розумові дефекти. Педологи стали служителями буржуазії, розробляючи расову теорію розумової неповноцінності дітей робітників і селян.

Здавна була відома істина: заборонити науку зовсім не означає зняти проблеми. Вони виявлялися тим гостріше й рішучіше, чим наполегливіше намагалися їх замовчувати. Відмова від використання статистичних методів, анкет і тестів призводила до втрати «зворотного зв'язку». Тому, незважаючи на осудження й заборони, з часом об'єктивні методи дослідження поверталися в психологію й педагогіку. Але платою за заборону стало відставання на десятиліття від розроблених в Європі й Америці методів діагностики. Більш того, деякі методи, наприклад, тестування,

набули в нас лише зараз популярності, а на Заході вже підлягають досить-таки критичному осмисленню [12, с. 15–27].

Педологія довго очікувала відлиги. Обережно, лякливо озираючись, почали розмірковувати про те, що, мовляв, педологів правильно критикували за їх помилки, але разом із купелю викинули дитину. Можна було б пережити викинуту з ванни дитину, бо це образне трактування певної події, але як спокійно пережити десятки тисяч безневинно страчених людей, у тому числі за причетність до педологічної науки?

У 1966 р. в «Педагогічній енциклопедії» О. Петровський писав, що в педологічних працях учених наявний цінний фактичний матеріал, а заперечення нагромадженого педологами досвіду привело у ряді випадків до суттєвої недооцінки проблем вікового розвитку і вікових особливостей та спричинило нищівний ущерб розвитку дитячої психології. Слід подякувати й учневі Л. Виготського Л. Занкову, який після тривалого мовчання першим звернувся до проблем особистості, які були основоположними в педологів. Він повернув у психолого-педагогічні дослідження чітке виокремлення предмета, відточений інструментарій дослідження, поєднання якісних і кількісних методів вивчення дитини, виведення нормативних приписів із антропологічного знання про суб'єкт діяльності й дії.

Разом із тим, ще не зникли рубці 1930-х рр. В Україні немає педологічних шкіл на кшталт М. Басова, В. Бехтерева, П. Блонського, Л. Виготського, О. Лазурського. Жодного захисту кандидатських чи докторських дисертацій. Не досліджені історичні надбання педологів, бодай делегатів Першого з'їзду педологів від Києва й обласних центрів. Зрозуміло, що талант дослідника не народжується за замовленням, але якщо наука й суспільство їх потребують – вони приходять. У НАПН України створені й успішно працюють Інститут проблем виховання, Інститут обдарованої дитини, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Створені відповідні лабораторії в Інституті психології й Інституті педагогіки. Нам варто відповісти на питання: що прийшло в психологію й педагогіку на зміну культурно-історичної, рефлексологічної, біоенетичної, соціоенетичної, педологічних концепцій виховання дитини? Чи не «знято» з них напрацьовані психолого-педагогічні цінності?

Генетика, психологія, етнографія, філософія, соціологія, фізіологія нагромадили цінний матеріал, органічний синтез якого створює передумови принципово нової педагогіки – психологічної педагогіки.

1930-і рр. дали історичний урок із трагічним наслідком, який не лише змушує дослідників шукати причини, але й робити висновки для попередження подібного. Можна приймати чи заперечувати наукові результати, високо цінувати їх, вважати історично значущими чи відкидати як непотрібні. Але не можна допускати знищення науки, бо це завжди засвідчує рабський стан суспільної свідомості й неминучу катастрофу в близькому майбутньому. Про це нагадують події знищення педології.

Список використаної літератури

1. Гундобин Н. П. Особенности детского возраста / Н. П. Гундобин. – СПб : Практическая медицина, 1906. – 480 с.
2. Басов М. Я. Общие основы педологии / М. Я. Басов. – М. – Л. : Государственное изд-во, 1928. – 744 с.
3. Блонский П. Педология : учебн. для высш. педагог. учебн. заведений / П. П. Блонский. – М. : Работник просвещения, 1925. – 336 с.
4. Воробьева Л. И. Психологический опыт личности: к обоснованию подхода / Л. И. Воробьева, Т. В. Снегирева // Вопросы психологии. – 1990. – №2. – С. 5–13.
5. Выготский Л. С. Вопросы теории и истории психологии / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6-и тт. – М. : Педагогика, 1982. – Т.1. – 489 с.
6. Костин Н. И. Объект изучения педологии / Н. И. Костин // Педология. – 1931. – №7-8. – С. 14–32.
7. Лактионов А. М. Координаты индивидуального опыта / А. М. Лактионов. – Харьков : Бизнес-информ, 1998. – 491 с.
8. Лацис О. Термидор считать брьюмером / О. Лацис // Знамя. – 1980. – №5. – С. 183–199.
9. Ленин В. И. Материализм и эмпириокритицизм / В. И. Ленин // Полн. собр. соч. – 5-е изд. – Т.18. – 363 с.
10. Мейман Е. Очерк экспериментальной педагогики / Ернст Мейман / пер. с нем. А. П. Болтунова. – М. : Мир, 1922. – 237 с.
11. Педология. – 1931. – №7-8. – 193 с.
12. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен. – М. : Книга-центр, 2001. – 140 с.
13. Фрадкин Ф. А. Педология: мифы и действительность / Ф. А. Фрадкин. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
14. Холл С. Сборник статей по педологии / С. Холл. – М. : Московское книгоиздательство, 1912. – 306 с.

Иван Зязюн

СМОЖЕТ ЛИ РЕБЕНОК ОПЯТЬ СТАТЬ СУБЪЕКТОМ ИССЛЕДОВАНИЯ НАУЧНОЙ ПЕДОЛОГИИ?

Проанализированы истоки становления педологии (науки, призванной исследовать ребенка целостно и всесторонне) в украинской и зарубежной педагогической и психологической науке. Автор акцентирует внимание на том, что жизненная практика человека базируется на совокупности разнообразных опытов (например, познавательного, апперцептивного, морального, эстетического, культурного, профессионального, жизненного и т. п.), которые становятся своеобразными единицами психологического опыта, именно в нем «растворяются» и им представляются. Подчеркивается, что психологический опыт остался за рамками широкого научного исследования в отечественной психологической и педагогической теории и практике по сравнению с мировой. Автор считает, что целесообразно начать разработку таких «опытных» (изучающих опыт) научных отраслей, как педевтология – наука об учителе и педология – наука о ребенке. Критикуется запрещение и фактическое разрушение педологии как науки в 30-е гг. прошлого столетия, что отрицательно сказалось на развитии детской психологии, педагогики и деформировало психолого-педагогическую науку в целом.

Обосновывается необходимость актуализации исследований ученых в отрасли педологии 1930-х гг. в современных условиях обучения-воспитания личности. Убедительно доказывается, что в генетике, психологии, этнографии, философии, социологии, физиологии накоплен ценный материал, органический синтез которого является основанием для создания принципиально новой педагогической науки – психологической педагогики.

Ключевые слова: *педология, педагогическая психология, психологическая педагогика, психологический опыт, деятельность-действие.*

Ivan Ziazjun

CAN A CHILD BECOME A SUBJECT OF SCIENTIFIC RESEARCH OF PEDOLOGY AGAIN?

The origins of formation of pedology (science, designed to explore a child holistically and comprehensively) in Ukrainian and foreign pedagogical and psychological science are analyzed. It is accented that person's life practice is based on a combination of various experiences, for example, cognitive, apperceptive, moral, aesthetic, cultural, professional, life etc.; they become distinctive units of psychological experience, being "dissolved" in it and presented by it. It is emphasized that psychological experience is left beyond the scope of a broad scientific research in Ukrainian psychological and pedagogical theory and practice in comparison with the world ones. The author considers it appropriate to develop such «experienced» (studying experience) scientific branches as pdevtology – the science of teacher and pedagogy – the science of child. Prohibition and actual destruction of pedology as a science in the 30s of the 20th century are criticized; which have negative impact on the development of child psychology, pedagogy and have deformed psychological and pedagogical science in general. The future generation of researchers and eminent scientist warns that «you can accept or deny the scientific results ... but we can not allow the destruction of science, because it always shows the slave state of public

consciousness and the inevitable disaster in the nearest future». The necessity to actualize the researches of scientists in the field of pedology in the 1930s under modern conditions of training-upbringing of personality is substantiated. It is convincingly proved that in the field of genetics, psychology, ethnography, philosophy, sociology, and physiology valuable information is accumulated; synthesis of which is the basis for creation of essentially new pedagogical science – psychological pedagogy.

Keywords: *pedology, pedagogical psychology, psychological pedagogy, psychological experience, activity-action.*

Одержано 14.04.2014 р.
