PRACE NAUKOWE Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie
Pedagogika 2017, t. XXVI, nr 1, s. 237–249

http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.17

Леонід ВАХОВСЬКИЙ

Методологічні трансформації у вітчизняній педагогічній науці (20-ті роки XX ст.)

Ключові слова: методологічний проект, методологічні трансформації, коваріантність, соціальне виховання, вільне виховання, рефлексологічна педагогіка, марксистська педагогіка.

Розвиток педагогічної науки на сучасному етапі, ефективність її впливу на практичну педагогічну діяльність значною мірою визначається методологічними орієнтирами педагогічних досліджень. В умовах методологічного плюралізму, розмаїття методологічних підходів і принципів надзвичайно важливою є проблема вибору методології й конструювання такого методологічного проекту, який би найбільш повно відповідав особливостям предмету пізнання й поставленим дослідницьким завданням. Для успішного розв'язання означеної проблеми потрібно глибоко розуміти специфіку методологічної ситуації в педагогічній науці, усвідомлювати сутність, характер і направленість змін, які відбуваються в галузі методології.

Вищезазначене актуалізує звернення до історії вітчизняної педагогічної думки й особливо до тих її періодів, коли відбувались кардинальні методологічні трансформації, з'являлись нові парадигмальні ідеї, які відбивалась на результатах науково-педагогічних пошуків. Найбільш цікавими в цьому відношенні є 20-ті роки XX століття – час, коли почала практично реалізовуватись соціальна утопія, пов'язана з побудовою нового суспільства й формуванням нової людини. Не зважаючи на негативні наслідки тогочасних соціальних і освітніх практик, вони все ж стали своєрідним каталізатором для бурхливого розвитку освіти й педагогічної думки.

Проблеми розвитку української школи й педагогіки в 20-х роках XX століття відзеркалено в низці узагальнюючих історико-педагогічних робіт

та дисертацій (Л. Березівська, Л. Дуднік, Л. Ковальчук, В. Костів, В. Курило, А. Медвідь, О. Петришен, С. Поліщук, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, Л. Цибулько та ін.). Зауважимо, що для вітчизняної педагогічної історіографії цей період є найбільш складним і суперечливим щодо інтерпретацій та оцінок, оскільки сам термін «радянська педагогіка» набув негативної ідеологічної конотації, а історики педагогіки почали віддавати перевагу різним термінологічним евфемізмам, які не завжди співпадають за значенням і смислом. Історико-педагогічний аналіз методологічних основ вітчизняної педагогіки 20-х років тяжіє до редукціонізму і має переважно поверховий характер. Виключенням є робота О. Сухомлинської «Нариси історії українського шкільництва (1905–1933)» (1996), в якій докладно розглянуто вплив педології й рефлексології на педагогічну науку 20-х років.

Таким чином, можна констатувати, що методологія педагогіки 20-х років поки що не розглянута як певна цілісність, яка має специфічні ознаки й особливості, сильні й слабкі сторони.

Після встановлення більшовицької влади в Україні почала вибудовуватись принципово нова система освіти й виховання дітей та молоді й гостро постало питання про створення нової педагогічної науки. Зрозуміло, що розв'язання цього складного завдання було неможливим без використання нових методологічних орієнтирів, які б відповідали вимогам часу й рівню розвитку науки. Ми дійшли висновку, що основними джерелами методологічних трансформацій у вітчизняній педагогіці 20-х років були: а) суміжні з педагогікою наукові дисципліни і, перш за все, педологія й рефлексологія; б) зарубіжна реформаторська педагогіка; в) державні нормативно-законодавчі документи про освіту. Основною ж характеристикою методології педагогіки в досліджуваний період була її коваріантність – існування й одночасна реалізація декількох методологічних проектів.

З приводу коваріантності методології слід зробити деякі пояснення. У сучасній педагогіці прийнято структурувати методологію «по вертикалі» й виокремлювати в ній чотири рівня: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний (Е. Юдін та ін.). Проте існує потреба в її структуруванні «по горизонталі», тобто у виокремленні методологічних конструктів, які різняться за провідною ідеєю, змістом і відповідно за сукупністю принципів і методів наукового пізнання. Саме ці методології можуть існувати й застосовуватись одночасно, тобто бути коваріантними.

На наш погляд, важливо зробити ще одне зауваження. У педагогічній науці методологію найчастіше визначають як систему принципів і способів побудови теоретичної й практичної діяльності, а також як вчення про цю систему. З цього майже класичного визначення випливає, що саме «система принципів і способів» обумовлює ракурс науково-педагогічного дослідження й впливає на його результати.

Виникає питання: а чим зумовлена та чи інша сукупність принципів і способів пізнання, яку обирає дослідник?

З цього приводу цікавою є думка І. Валлерстайна, який зазначав, що інструментарій дослідження (тобто сукупність принципів та методів) повинен визначатись «формуванням концептуального уявлення», а не навпаки[1]. Це означає, що до складу методологічного проекту входить, перш за все, певне концептуальне уявлення, яке й зумовлює сукупність принципів і способів науково-педагогічного пізнання.

Спираючись на вищезазначене, можна стверджувати, що в 20-х роках XX століття у вітчизняній педагогічній науці реалізовувалось декілька методологічних проектів. Ми надали їм умовні позначення, враховуючи концептуальні уявлення про сутність виховання, що лежать в основі кожного з них.

1. Методологічний проект «Соціальне виховання»

Джерелами для формування цього проекту, з одного боку, були теоретичні ідеї, які набули поширення в зарубіжній і вітчизняній педагогіці того часу, з іншого – державна освітні політика, направлена на соціальний «захист дитинства».

Важливе теоретико-методологічне значення для формування цього методологічного проекту мала робота українського філософа й педагога В. Зіньковського "Про соціальне виховання", яку було видано в Україні в 1920 році. Автор обґрунтовував ідею соціального виховання наступним чином. На його думку, в умовах революційних змін існує гостра потреба не тільки в поширенні освіти (забезпечення загальнодоступності, обов'язковості навчання), а й в її поглибленні. Поглиблення передбачає не лише організацію розуму, прищеплення знань і звичок до розумової роботи, а й підготовку «до тієї громадської самодіяльності, якої вимагає од всіх нас життя. Освіта повинна допомогти не тільки розвиткові індивідуального життя, а й підготовці нас до суспільного життя, повинна зробити нас здатними до соціальної діяльності"[2]. Завдання соціального виховання, яке спирається на соціальні сили в душі дитини, вважав учений, полягають у розвитку соціальної активності, „смаку" до соціальної діяльності; підготовці до соціального спілкування, в якому головне місце належало б чисто людським, а не класовим відносинам; вихованні в дусі солідарності, здатності підноситись над егоїстичними інтересами[3].

---

[1] И. Валлерстайн, *Мир-система Модерна. Том. I. Капиталистическое сельское хозяйство и истоки европейского мира-экономики в XVI веке.*, Предисл. Г.М. Дерлугьян, пер. с англ., литер. редакт., комм. Н. Проценко, А. Черняева, Москва 2015, с. 9.

[2] В.В. Зіньковський, *Про соціяльне виховання*, Київ 1920, с. 3–4.

[3] Там же, с. 3–4.

Ідею соціального виховання підтримували керівники вітчизняної освітньої системи 20-х років XX століття, які зробили певний внесок у її теоретичну розробку. Зокрема Г. Гринько розглядав соціальне виховання в розвинутому вигляді як всезагальну організацію дитинства, створення колективного життя всього дитячого населення, яке забезпечить „повне усунення розпорошення дітей між індивідуалістичними сім'ями, що вочевидь неможливе без соціалістичного господарства й зміни всього укладу життя"[4]. Ідеальною формою так званого соцвиху, на його думку, є та, яка бере на себе найбільше обов'язків щодо влаштування життя дитини та найменше припускає вплив індивідуалістичної сім'ї. Нею повинен стати дитячий будинок – „найправильніша й найдоцільніша форма соціальної педагогіки"[5].

Цю думку підтримував ще один з керівників українського Наркомосу О. Попов, який вважав, що система соціального виховання повинна охопити правильно поставленим єдиним вихованням усе життя кожної дитини, реалізувати, нарешті, „права дитини", а не тільки висмоктувати з неї виконання її „обов'язків"[6]. Необхідно, вважав він, покрити всю завойовану робітничо-селянською кров'ю землю дитячими будинками, де кожна дитина знайде собі не тільки тимчасовий чи постійний притулок, а й зможе одержати все необхідне їй для життя, для виховання.

Як бачимо, таке трактування ідеї соціального виховання керівниками освіти призвело до крайнощів, пов'язаних з намаганням повністю заблокувати виховний вплив сім'ї на дитину, для чого й пропонувалось замінити школу дитячим будинком як основною формою соцвиху.

Однак реалізувати ці теоретичні положення на практиці було неможливо з багатьох причин (перш за все, матеріальних), й загальноосвітня школа продовжувала залишатись провідним освітньо-виховним закладом. Вітчизняні педагоги, намагаючись окреслити інші сутнісні характеристики соціального виховання, стали наполягати на перетворенні загальноосвітньої школи у відкритий соціальний інститут. А. Гендрихівська в статті з красномовною назвою „Більше ніж школа" пропонувала створювати нову школу, яку суспільно-корисна праця, зв'язок і допомога селу, зв'язок з пролетаріатом та його авангардом – партією і комсомолом перетворюють в державно-суспільну установу[7]. В. Дурдуківський та П. Духно вважали, що соціальне виховання, з одного

---

[4] Г. Гринько, *До системи соціального виховання*, [в:] *Збірка матеріалів по соціальному вихованню*, Полтава 1921, с. 8.

[5] Там же, с. 9.

[6] О.І. Попов, *Декларація Наркомосвіти УСРР про соціяльне виховання дітей,* [в:] *Маловідомі першоджерела української педагогіки* (*друга половина XIX–XX ст.*)*: Хрестоматія*, Упорядник Л.Д. Березівська та ін., Київ 2003, с. 238.

[7] А. Гендрихівська, *Більше ніж школа,* „Радянська освіта" 1925, №2, с. 21.

боку, передбачає відкритість школи для соціуму, а з іншого – активний вплив на соціально-економічне оточення, соціально-культурні обставини, побут[8].

Формуванню методологічного проекту «соціальне виховання» сприяла також державна освітня політика початку 20-х років. У липні 1920 року було прийнято «Декларацію про соціальне виховання дітей», яка запроваджувала систему соціального виховання для дітей до 15 років та професійного навчання. У документі зазначалось, що тільки соціальне виховання зможе повною мірою розвинути закладені в дитячій природі сили й здібності. Основною та єдиною його формою повинна стати не школа, а дитячий будинок, завдання якого полягає в охороні дитинства, що є одночасно і освітою, і вихованням, і харчуванням, і одяганням[9]. Пріоритет соціального виховання законодавчо закріплював „Кодекс законів про народну освіту в УСРР", прийнятий у 1922 році президією Всеукраїнського ЦВК. У документі було зроблено акцент не тільки на соціальному захисті дітей, а й повному підкоренні системи соцвиху інтересам партії й держави[10].

2. Методологічний проект «Вільне виховання»

Цей методологічний проект був певною альтернативою проекту «соціальне виховання», оскільки зосереджувався на інтересах і потребах самої дитини, а не держави й суспільства. Його основним джерелом була теорія вільного виховання, яку розробляли яскраві представники зарубіжної реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX ст. шведська письменниця і громадська діячка Е. Кей, німецькі дослідники Ф. Гансберг, Л. Гурлітт, Г. Шаррельман, італійський педагог М. Монтессорі, французький вчений П. Лакомб та інші.

Витоки ідеї вільного виховання можна знайти в спадщині М. Монтеня, а основний внесок в її обґрунтування зробив видатний французький філософ і педагог XVIII ст. Ж.-Ж. Руссо в своїх відомих романах «Еміль або про виховання» та «Юлія або нова Елоїза». Особливої актуальності вільне виховання набуло на зламі століть, коли педагоги-реформатори зрозуміли, що суспільний прогрес визначається не лише зростанням

---

[8] В.Ф. Дурдуківський, *Дитяче шкільне самоврядування*, [в:] *Маловідомі*…, с. 318–330; П.І. Духно *Школа на селі та її громадська роля,* Харків 1926, с. 60.

[9] *Декларація Наркомосвіти У.С.Р.Р. про соціяльне виховання дітей*, „Вісник Народнього комісаріату освіти У.С.Р.Р." 1920, №1, с. 9–11

[10] *Кодекс законов о народном просвещении УССР. Введение. Основные положения*, [в:] *Антология педагогической мысли Украинской ССР*, Сост. Н.П. Калениченко, Москва 1988, с. 311.

матеріального виробництва та вдосконаленням соціальних структур, а й змінами у ставленні до людини, до людської природи. Зокрема Е. Кей, проголосивши турботу про виховання дітей та молоді найважливішим громадським завданням, виступила з різкою критикою традиційного авторитарного виховання й поставила питання про необхідність надання дітям права на вільний розвиток. Вона гостро виступала проти пригнічення дітей дорослими і була прибічницею такого виховання, яке б сприяло вільному розвитку й природному розкриттю особистості, а не пристосуванню її до навколишнього світу. Саме вільне виховання, писала Е. Кей, сформує людину, вільну від забобонів, спроможну відстоювати свої ідеали в боротьбі зі злом і несправедливістю[11].

Найбільш популярними в Україні на початку XX століття були теоретичні здобутки палкої прихильниці теорії вільного виховання М. Монтессорі (1870–1952) – відомого італійського педагога і психолога. Концепція М. Монтессорі передбачала зовнішню і внутрішню свободу дитини в навчальному процесі, яка означає незалежність від інших і можливість вибирати різні види діяльності в класі. Саме вибираючи свою роботу, вважала М. Монтесорі, дитина привчається до дисципліни й досягає автономії[12].

М. Монтессорі пропагувала ідею невтручання педагогів у процес природного росту і духовного розвитку дитини і обґрунтувала два найголовніших принципи виховання: принцип дисципліни в свободі і принцип самостійності. Опора на ці принципи приведе, на думку М. Монтессорі, ще до одного основоположного принципу виховання – скасування нагород і покарань. Людина, яка буде дисциплінована свободою, буде бажати істинної і єдиної нагороди, яка ніколи її не принижує, не приносить розчарувань – розквіту її духовних сил і свободи внутрішнього «Я»[13].

Вільне виховання знайшло своїх прихильників і в Україні. Ще на початку 20-х рр. XX ст. воно широко пропагувалось на сторінках вітчизняних педагогічних часописів С. Русовою, Я. Чепігою, О. Музиченко та іншими педагогами, які стояли на позиціях гуманізації навчально-виховного процесу.

Зокрема, Я. Чепіга в статті «До вільної трудової школи» (1919) вбачав призначення людини не в тому, щоб «нудитись світом», а в тому, щоб наповнювати його діяльністю, набуванням добра і людських цінностей. Формування такої людини під силу лише вільній трудовій школі – школі радості, свободи й творчості. В умовах кардинальних змін, підкреслював

---

[11] Э. Кей, *Век ребенка,* Москва 1906, с. 184.

[12] Л.В. Смирнова, *Гуманистическая педагогика Марии Монтессори. Опыт американской системы образования*, Волгоград 1997, с. 9.

[13] М. Монтессори, *Дом ребенка. Метод научной педагогіки*, Гомель 1993, с. 336.

учений, з'явилась можливість втілити ідею вільної трудової школи в практику[14]. С. Ананьїн також був упевнений в тому, що в центр виховного процесу необхідно поставити дитину. Для цього перш ніж виховувати, треба «осягнути» дитину, а вже потім визначати зміст і засоби її виховання[15].

Методологічний проект «вільне виховання» не мав соціального замовлення й безпосередньо не реалізовувався на практиці. Проте він позитивно впливав на діяльність дошкільних закладів, загальноосвітніх шкіл, які в першій половині 20-х років намагались відмовлятись від авторитарних методів, зосереджуватись на особистості дитини, її потребах та інтересах. Заборонялась дискримінація дитячих колективів відповідними органами управління, освітні заклади в своїй діяльності широко використовували принцип активної дитячої творчості.

3. Методологічний проект «Рефлексологічна педагогіка»

У 20-ті роки вітчизняна педагогіка була тісно пов'язана з педологією, яка виникла в рамках експериментальної педагогіки. О. Сухомлинська зауважувала, що панівне становище в українській педології 20-х років займав рефлексологічний напрямок і навіть терміни „рефлексологія" й „педологія" в цей період часто використовувалися як синоніми[16].

На позиціях рефлексології стояли такі відомі українські вчені того часу, як В. Бахтерєв О. Залужний, А. Володимирський, В. Протопопов, І. Соколянський, та інші. Про популярність і розповсюдженість рефлексологічного напряму в Україні свідчить видання з 1925 по 1932 рік теоретичного журналу «Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки».

Рефлексологи виходили з того, що вся поведінка людини, починаючи з елементарних органічних реакцій і закінчуючи найскладнішими актами творчості, зводиться до рефлексів. Вони закликали на основі умовних і безумовних рефлексів раціонально організовувати все життя дитини, її виховання. Рефлексологія також розглядалась як необхідне джерело знань при вивченні та вихованні дитини й тому поширювала свій вплив на педагогіку.

Більш того, в 20-ті роки розповсюдженою була думка про створення нової педагогіки за допомогою рефлексології. І. Козлов застосовував термін «рефлексологічна педагогіка», яка повинна, на його думку, замінити

---

[14] Я.Ф. Чепіга, *До трудової вільної школи*, „Вільна українська школа" 1918–1919, с. 81–82.

[15] С. Ананьин ,*Педология*, „Путь просвещения" 1923, № ¾, с. 39–55

[16] *Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933:* Навч. Посібник, О.В.Сухомлинська та ін., Київ 1996, с. 304.

стару, хвору педагогіку. Основні завдання рефлексологічної педагогіки вчений визначав таким чином: 1) знати свою мету, мету навчання та виховання дитини; 2) знати матеріал, над яким працює, тобто дитину; 3) знати засоби досягнення мети – методи навчання і виховання підростаючих поколінь[17].

Прибічником встановлення тісного зв'язку рефлексології й педагогіки був відомий представник харківської школи педології В. Протопопов, який вважав, що рефлексологічні ідеї мають методологічне значення для педагогічної науки. Логіка міркувань ученого з цього приводу була такою. Рефлексологія вивчає поведінку людини з об'єктивної точки зору і базується не на психології, а на фізіології, яка розглядає складні форми діяльності як вищу нервову діяльність. Термін «вища нервова діяльність», з одного боку, стосується процесів, які протікають у центральній нервовій системі як певному органі чи системі органів (вони є предметом вивчення фізіології), з іншого – відображає всі ті прояви особистості, якими вона визначає своє відношення до середовища й до самої себе (вони є предметом вивчення рефлексології). Саме цю нервову діяльність вивчає рефлексологія і її положення є важливими для прикладних наук, які повинні перебудовуватись на рефлексологічних засадах – педагогіки й психіатрії[18]. Завдання теорії й практики педагогіки полягає в тому, щоб організувати поведінку дитини, а значить методологічне значення для педагогіки повинні відігравати рефлексологічні дослідження, направлені на вивчення й організацію таких форм діяльності, які повсякденно зустрічаються в практиці роботи педагога (формування навичок читання, письма, рахунку)[19].

Сутність наукової педагогіки з позицій рефлексології визначав І. Соколянський, який розглядав її як науку про організацію суспільно-скерованої поведінки (діяльності)[20]. Схожі думки висловлював А. Граборов, який наголошував, що педагогіка – це «… корекція до біологічно даного. Біологічно дане – дитина. Соціологічно дане – середовище. Виховання повинно організовувати відношення дитини до середовища»[21].

Для втілення ідей рефлексології й педології в практику було створено мережу дослідно-педологічних станцій (в Харкові, Києві, Одесі,

---

[17] И. Козлов, *Основные вопросы рефлексологической педагогики*, „Шлях освіти" 1925, № 10, с. 11.

[18] В.П. Протопопов *Очередные задачи рефлексологи и текущая работа рефлексологических лабораторий гор. Харькова,* „Путь просвещения" 1924, № 11/12, с. 2–3.

[19] Там же, с. 6–7.

[20] І. Соколянський *Педагогіка школи та родини в системі соціального виховання,* „Радянська освіта" 1928, №10, с. 8.

[21] А.Н. Граборов, *Развитие механизмов поведения*, „Радянська школа" 1928, № 3, с. 4

Катеринославі), за кожною з яких уже в 1922 році закріплялись дослідні та опорні установи соціального виховання. Вони виконували функцію експериментальних майданчиків дослідно-педологічних станцій, мета яких полягала в експериментальній перевірці форм й методів роботи, що практикуються або пропонуються до використання в масових закладах соціального виховання різних типів[22].

4. Методологічний проект «Марксистська педагогіка»

Не зважаючи на те, що всі означені вище методологічні підходи орієнтувались на формування «будівника нового суспільства», вже на початку 20-х років постало питання про створення нової педагогіки, яка б ґрунтувалась на марксистському вченні. На цьому вперше наголосив відомий психолог і педагог П. Блонський у статті «Марксизм як метод розв'язання педагогічних проблем» (1921). Він вважав, що єдиним методом, який робить кожну з суспільних наук дійсно наукою є марксизм. «Тільки марксистська педагогіка, - підкреслював П. Блонський, – може бути вільною від обивательської логіки й утопічних педагогічних романів»[23]. Один із керівників української освіти Я. Ряппо зазначав, що педагогам в умовах, коли проблема виховання стала актуальною для мас, треба визначитись між «ідеалізмом» і «матеріалізмом». «Педагогіка сучасності», на його думку, повинна створюватись на основі матеріалізму[24].

О. Дорошенко підкреслював, що в педагогіці виділяються дві виразні течії – вільного виховання й виховання колективного. Саме друга течія об'єднує педагогів, що шукають такої системи виховання, яка б відповідала вимогам сучасної революційної та економічної доби, яка б якнайшвидше привчала дитину до справжнього комуністичного життя[25].

Проте кардинальні методологічні трансформації в педагогіці розпочалися після XV з'їзду партії, який відбувся в 1927 році й оголосив курс на посилення боротьби на ідеологічному і культурному фронті. Важливе значення для розвитку вітчизняної педагогічної науки мали також рішення Першого педологічного з'їзду, який проходив з 27 грудня 1928 року по 4 січня 1929 року в Москві і мав на меті привести теоретичні концепції та ідеї педологів у відповідність з методологією марксизму-ленінізму.

---

[22] Н. Морозова, *Опытные детские учреждения соцвоса*, „Шлях освіти" 1925, № 5/6, с. 133–134.

[23] П.П. Блонский, *Марксизм как метод решения педагогических проблем*, „Нар. Просвещение" 1921, № 21–22, с. 8–10.

[24] Я. Ряппо, *Проблемы воспитания и образования в Советском государстве*, „Путь просвещения" 1922, № 4, с. 1–17.

[25] О.Дорошенко *Організація дитячого колективу в ранньому дитинстві*, „Радянська освіта" 1923, № 2, с. 12.

Це було пов'язано із значними зрушеннями в радянському суспільстві наприкінці 20-х років, пов'язаними з затвердженням сталінського тоталітаризму, які суттєво вплинули на освітню політику більшовиків і подальшу розробку методологічних основ педагогічної науки. Почалося згортання політики українізації, яке перетворилось на відкритий наступ на українську культуру. Саме в цей час постало питання про ліквідацію розбіжностей в освіті, що існували в республіках, та подолання методологічного розмаїття й переведення педагогіки «на рейки» марксизму-ленінізму.

У 1927 році після XV з'їзду почалась педагогічна дискусія, яка розглядала методологічні питання: предмет і межі радянської педагогіки, взаємовідношення політики і педагогіки, філософії й педагогіки, роль виховання і суспільного середовища у формуванні особистості[26].

В українській періодиці також точилися безкомпромісні дискусії з питань перебудови педагогічної науки на марксистській основі. У лютому 1931 року проходила дискусійна сесія Українського науково-дослідного інституту педагогіки, яка в своїй резолюції звертала увагу на загострення класової боротьби на „теоретичному фронті" й засудила „контрреволюційні педагогічні теорії СВУ" (спілки визволення України), „антимарксистські позиції" Пінкевича-Калашнікова, концепції педологів (Соколянського, Залужного, Попова) за те, що вони „збивалися з засад діалектичного матеріалізму, розглядаючи педагогіку як науку, що є частиною природознавства"[27]. Українську педагогіку звинувачували в „абстрактній незалежності від науки Леніна про партію й диктатуру робітничої кляси, повторенні помилок правоопортуністичної калашніковщини та „лівацького" шульгінізму"[28].

Остання офіційна дискусія в радянській педагогіці 1927–1930 рр. була направлена на ліквідацію методологічного розмаїття (напрямів, течій, наукових шкіл) у вітчизняній педагогіці 20-х років і ставила завдання «до самої глибини перейняти принципом комуністично-пролетарської партійності педагогічну теорію, поставити її на непохитні основи марксо-ленінської методології…»[29].

Як наслідок, методологічний проект «соціальне виховання» трансформувався в комуністичне виховання, ідея вільного виховання як така, що ґрунтується на принципі індивідуалізму, була замінена на «виховання в колективі й через колектив», рефлексологія й педологія були

---

[26] *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР* (*1917–1941 гг.*), Отв. ред. Н.П. Кузин, М.Н. Колмакова, З.И. Равкин, Москва 1980, с. 234.

[27] *Резолюція дискусійної сесії Українського науково-дослідчого інституту педагогіки, що відбулася 15–20 лютого 1931 р.*, Комуністична освіта, 1931, № 2–3, с. 109.

[28] *На повороті,* „ Радянська освіта" 1931, № 3–4, с. 4.

[29] Там же, с. 5.

ліквідовані як науковий напрям з прийняттям горезвісної постанови «Про педологічні перекручення в системі Наркомосів» в 1936 році.

Отже, методологічна ситуація в українській педагогічній науці 20-х років XX століття була надзвичайно складною, строкатою й невизначеною. Теоретики були одностайні лише в тому, що «стара» педагогіка повинна бути замінена «новою», більш прогресивною й такою що, відповідає викликам часу й рівню розвитку науки. В цей період у вітчизняній педагогіці реалізовувалось одночасно щонайменше чотири методологічних проекти, яким ми, орієнтуючись на концептуальні уявлення про сутність виховання, що лежали в їх основі, умовно дали таку назву: методологічний проект «соціальне виховання»; методологічний проект «вільне виховання»; методологічний проект «рефлексологічна педагогіка»; методологічний проект «марксистська педагогіка». Основними джерелами методологічних ідей стали суміжні з педагогікою наукові дисципліни і, перш за все, педологія й рефлексологія, зарубіжна реформаторська педагогіка та державні нормативно-законодавчі документи про освіту. Методологічне розмаїття в 20-х роках було можливим, оскільки, на нашу думку, педагогіка й суміжні наукові дисципліни поки що знаходились на периферії суспільних протиріч, і вчені могли дискутувати, вільно висловлювати свої думки, проводити експерименти тощо. Однак уже в другій половині 20-х років вираженою стає тенденція до методологічного монізму й на початку 30-х років існуючі методологічні проекти були ліквідовані або трансформовані в єдину марксистську методологію, яка стає панівною, агресивною й нечутливою до інших методологічних ідей. Це багато десятиліть поспіль гальмувало розвиток педагогічної науки, але методологічні напрацювання теоретиків 20-х років не зникли безслідно. Вони виявились у деяких цікавих і ефективних педагогічних концепціях, що розроблялись у радянській педагогіці, і зробили більш продуктивними методологічні пошуки у вітчизняній педагогічній науці доби незалежності.

Література

Ананьин С., *Педология*, „Путь просвещения” 1923, № 3/4.

Блонский П.П., *Марксизм как метод решения педагогических проблем*, „Нар. Просвещение” 1921, № 21–22.

Валлерстайн И., *Мир-система Модерна*. Том I. *Капиталистическое сельское хозяйство и истоки европейского мира-экономики в XVI веке*, Предисл. Г.М. Дерлугьян, пер. с англ., литер. редакт., комм. Н. Проценко, А. Черняева, Москва 2015.

Гендрихівська А., *Більше ніж школа*, „Радянська освіта” 1925, № 2.

Граборов А.Н., *Развитие механизмов поведения*, „Радянська школа” 1928, № 3.

Гринько Г., *До системи соціального виховання*, [в:] *Збірка матеріалів по соціальному вихованню*, Полтава 1921.

Декларація Наркомосвіти У.С.Р.Р. про соціяльне виховання дітей, „Вісник Народнього комісаріату освіти У.С.Р.Р.” 1920, №1.

Дорошенко О., *Організація дитячого колективу в ранньому*, „ Радянська Освіта” 1923, № 2.

Дурдуківський В.Ф., *Дитяче шкільне самоврядування*, [в:] *Маловідомі першоджерела української педагогіки* (*друга половина XIX-XX ст.*)*: Хрестоматія*, Упорядник Л.Д. Березівська та ін., Київ 2003.

Духно П.І., *Школа на селі та її громадська роля*, Харків 1926.

Зіньковський В.В., *Про соціяльне виховання*, Київ 1920.

Кей Э., *Век ребенка*, Москва 1906.

Кодекс законов о народном просвещении УССР. Введение. Основные положения, [в:] *Антология педагогической мысли Украинской ССР*, Сост. Н.П. Калениченко, Москва 1988.

Козлов И., *Основные вопросы рефлексологической педагогики*, „Шлях освіти” 1925, № 10.

Монтессори М., *Дом ребенка. Метод научной педагогики*, Гомель 1993.

Морозова Н., *Опытные детские учреждения соцвоса*, „Шлях освіти” 1925, № 5/6.

На повороті, „Радянська освіта” 1931, № 3–4.

Нариси історії українського шкільництва. 1905 – 1933: Навч. Посібник, О.В. Сухомлинська та ін., Київ 1996.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (*1917–1941 гг.*), Отв. ред. Н.П. Кузин, М.Н. Колмакова, З.И. Равкин, Москва 1980.

Протопопов В.П., *Очередные задачи рефлексологи и текущая работа рефлексологических лабораторий гор. Харькова*, „Путь просвещения” 1924, № 11/12.

Попов О.І., *Декларація Наркомосвіти УСРР про соціяльне виховання дітей*, [в:] *Маловідомі першоджерела української педагогіки* (*друга половина XIX-XX ст.*)*: Хрестоматія*, Упорядник Л.Д. Березівська та ін., Київ 2003.

Резолюція дискусійної сесії Українського науково-дослідчого інституту педагогіки, що відбулася 15-20 лютого 1931 р., „ Комуністична освіта” 1931, № 2–3.

Ряппо Я., *Проблемы воспитания и образования в Советском государстве*, „Путь просвещения” 1922, № 4.

Смирнова Л.В., *Гуманистическая педагогика Марии Монтессори. Опыт американской системы образования*, Волгоград 1997.

Соколянський І., *Педагогіка школи та родини в системі соціального виховання*, „Рад. Освіта” 1928, № 10, с. 3–14.

Чепіга Я.Ф, *До трудової вільної школи*, „Вільна українська школа” 1918–1919.

Methodological transformations in national pedagogical science (1920s)

Summary

The article deals with the main methodological projects implemented in Ukrainian pedagogics in the 1920s. It proves that methodological guidance of scientific and pedagogical research were defined by scientific disciplines which were adjacent to pedagogy, by the ideas of foreign reformist pedagogy of late 19th – early 20th century and by state regulatory legislation and party documents on education.
Keywords: methodological project, methodological transformations, covariance, social education, free education, reflexological pedagogy, marxist pedagogy.

Kształtowanie się metodologii ukraińskiej pedagogiki narodowej (lata dwudzieste XX wieku)

Streszczenie

Artykuł dotyczy głównych projektów metodologicznych wprowadzonych w latach dwudziestych XX wieku w pedagogice ukraińskiej. Wykazano w nim, iż metodologiczne inspiracje badań pedagogicznych czerpano z poglądów zagranicznych reformatorów pedagogicznych przełomu XIX i XX wieku i państwowych regulacji prawnych oraz dokumentów partyjnych dotyczących edukacji.
Słowa kluczowe: projekt metodologiczny, przemiany metodologiczne, kowariancja, edukacja społeczna, wolna edukacja, pedagogika refleksyjna, pedagogia marksistowska.