

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П.Драгоманова

На правах рукопису

Новгородський Руслан Григорович

УДК 37 (477) (09)

**Проблема соціалізації особистості в педагогічній теорії і практиці
України в 20-ті роки ХХ століття**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
КОВАЛЕНКО Євгенія Іванівна,
кандидат педагогічних наук,
професор

Київ – 2009

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА КІНЦЯ ХІХ – ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ ХХ СТОЛІТТЯ	14
1.1. Методологія дослідження проблеми соціалізації особистості як соціально-педагогічного феномена	14
1.2. Витоки становлення основних ідей соціалізації особистості в педагогіці України у 20-х роках ХХ століття	27
Висновки до першого розділу	61
РОЗДІЛ II. ІДЕЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОРОБКУ УКРАЇНСЬКИХ НАУКОВЦІВ У 20–30-х РР. ХХ СТ.	64
2.1. Становлення соціально-педагогічного напрямку в педагогіці України	64
2.2. Провідні ідеї українських учених досліджуваного періоду щодо соціалізації дітей та учнівської молоді	73
2.2.1. Націоналізація як складова соціалізації дітей та учнівської молоді	73
2.2.2. Колектив як фактор соціалізації особистості	80
2.2.3. Ідея єдиної трудової школи як провідного інституту соціалізації дітей та учнівської молоді	89
2.2.4. Педагогізація сім'ї як первинного оточення дитини	97
Висновки до другого розділу	105
РОЗДІЛ III. ПРАКТИКА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ УКРАЇНИ 20-х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ	108
3.1. Соціально-виховні інститути в системі освіти України в 20-ті роки ХХ століття (для дітей та учнівської молоді з нормальним фізичним та розумовим розвитком)	108

3.2. Провідні форми та методи соціалізації особистості в педагогічній практиці соціально-виховних інститутів	155
3.3. Актуалізація ідей вітчизняних педагогів 20-х років ХХ століття в сучасних умовах	197
Висновки до третього розділу	204
ВИСНОВКИ	207
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	213
ДОДАТКИ	253

ВСТУП

Актуальність теми. Процес становлення суверенної демократичної України, її національного відродження, перехід на нові інформаційні технології виробництва вимагають оновлення освіти, створення науково обґрунтованої системи входження людини в суспільство, включення її в соціальні зв'язки та інтеграцію в різні типи соціальних спільностей, формування в неї свідомого ставлення до засвоєння і відтворення культурних цінностей і соціальних норм. Саме тому в Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI століття) та Національній доктрині розвитку освіти в Україні XXI століття одним із пріоритетних напрямів реформування освіти є курс на створення сприятливих умов для реалізації та самореалізації особистості в суспільстві.

З одного боку, в сучасних умовах зростає роль і відповідальність особистості за свої дії та вчинки в суспільстві, з іншого – відповідальність самого суспільства за підготовку людини до соціального функціонування її як повноправного суб'єкта.

Сучасні суспільно-політичні зміни в Україні сприяють розвитку національної освіти та виховання, вивченню та творчому використанню найкращих здобутків вітчизняної педагогіки. Досвід наших попередників є цінним джерелом для пошуку нових підходів до вдосконалення навчально-виховного процесу, розвитку наукової педагогіки. Творче застосування цих досягнень у сучасних умовах впливає на обґрунтування теоретико-методологічних, законодавчо-концептуальних та науково-методичних засад педагогіки. Особливо актуальною в сучасних умовах є проблема соціалізації особистості, зокрема визначення сутності даного процесу, його змісту, основних форм, методів, механізмів, етапів перебігу, місця в ньому системи цінностей особистості, провідних агентів соціалізації. Тому на сьогодні педагогічною наукою ведуться пошуки нових концептуальних підходів до соціалізації особистості як соціально-педагогічного явища.

Одним із шляхів розв'язання деяких аспектів проблеми соціалізації

особистості є вивчення, систематизація та впровадження в практику здобутків вітчизняних і зарубіжних педагогів сучасності та минулого. Значний інтерес у цьому плані становить історичний період – 20-ті роки ХХ століття, який характеризувався переглядом мети, завдань, форм і методів соціального виховання та соціалізації особистості з нових позицій.

Питанням теорії та практики соціалізації особистості у 20-х роках ХХ століття присвячена незначна кількість праць. В історіографії, що відображає даний період, можна виділити декілька напрямів:

– зарубіжний досвід, що містить дослідження науковців, у яких розкриваються теоретичні основи соціалізації особистості (Е. Дюркгейм, Дж. Дьюї, П. Наторп, Т. Парсонс, З. Фрейд та ін.);

– вітчизняний досвід 20-х років ХХ століття, пов'язаний із розробкою питань соціального виховання особистості дитини (О. Залужний, Т. Лубенець, А. Макаренко, О. Музиченко, І. Соколянський, Я. Чепіга та ін.);

– сучасні праці вітчизняних педагогів (В. Болгаріна, Н. Заверико, І. Зверева, А. Капська, Н. Лавриченко, Б. Лихачов, О. Лукашевич, Р. Пріма та ін.).

Для аналізу проблеми соціалізації учнівської молоді в досліджуваній період значну цінність мали дисертаційні дослідження Н. Агафонової, Т. Антонюк, С. Букреєвої, М. Денисова, Л. Цибулько, Л. Штефан та ін., у яких розкриваються особливості становлення народної освіти в Україні у 20-х роках ХХ століття.

На сьогодні по-новому переосмислюються концептуальні підходи вітчизняних педагогів 20-х років ХХ століття до соціально-педагогічних питань. Проте історико-педагогічні дослідження з проблеми соціалізації особистості обмежені й у цілому мають фрагментарний характер. Малодослідженим залишається питання визначення основоположних ідей вітчизняних педагогів 20-х років ХХ століття та педагогічної практики із соціального виховання, які можуть бути творчо використані при реформуванні сучасної освіти в Україні.

Таким чином, потреба у глибокому дослідженні проблеми соціалізації особистості у 20-х роках ХХ століття, її узагальненні та використанні в контексті сучасної вітчизняної практики й зумовила вибір теми нашого дослідження: **“Проблема соціалізації особистості в педагогічній теорії і практиці України в 20-ті роки ХХ століття”**.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане згідно з тематичним планом науково-дослідної роботи кафедри загальної та соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя “Теоретико-методологічні та практичні засади підготовки соціальних педагогів в Україні (історія та сучасність)” та “Розвиток школи і педагогічної науки в Україні (XIX – ХХ ст.)” (протокол № 6 від 26 грудня 2001 року).

Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя (протокол № 6 від 15 березня 2001 року) та узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 7 від 25 вересня 2001 року).

Мета дослідження полягає у здійсненні цілісного наукового аналізу становлення основних концептуальних та теоретико-методичних підходів вітчизняних педагогів до проблеми соціалізації особистості в педагогічній теорії та практиці України у 20-ті роки ХХ століття та визначенні прогностичних можливостей соціально-педагогічних ідей і їх використання в сучасних умовах реформування освітньої галузі.

Відповідно до поставленої мети були визначені такі **завдання**:

1. З’ясувати сутність поняття “соціалізація особистості” в науковій літературі.
2. Розкрити витоки становлення провідних ідей соціалізації особистості в педагогіці України досліджуваного періоду.
3. Здійснити аналіз поглядів відомих учених-педагогів України на проблему соціалізації дітей та учнівської молоді.

4. Висвітлити особливості соціалізації особистості в соціально-виховних установах системи освіти України в 20-х роках ХХ століття.

5. Проаналізувати завдання, зміст, форми та методи соціалізації особистості в системі закладів соціального виховання у 20-х роках ХХ століття з метою систематизації соціально-педагогічного досвіду.

6. Визначити перспективи впровадження прогресивних інновацій 20-х років ХХ століття в сучасну соціально-педагогічну практику.

Об'єкт дослідження – педагогічна теорія і практика України у 20-ті роки ХХ століття.

Предмет дослідження – теоретико-методологічні основи та провідні ідеї соціалізації особистості в педагогічній теорії та практиці України у 20-ті роки ХХ століття.

Методологічну основу дослідження становлять загальні положення теорії наукового пізнання та діалектичного розуміння сутності історико-педагогічного процесу, розвитку соціально-педагогічної теорії та практики; положення про зв'язок історії з сьогоденням та доцільність творчого використання соціально-педагогічних надбань вітчизняних педагогів у теорії та практиці. Науковий пошук здійснювався на принципах науковості, історизму, об'єктивності, наступності й системності.

Теоретичну основу дослідження складають: філософські концепції соціалізації особистості Ф. Гіддінгса, Е. Дюркгейма, Дж. Дьюї, П. Наторпа, Ч. Кулі, Г. Тарда, З. Фрейда та українських учених щодо трансформування освітніх систем (В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Кременя); концептуальні положення методології сучасної історико-педагогічної науки українських учених (Л. Вовк, Н. Дем'яненко, Н. Дічек, Є. Коваленко, С. Куриль, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко); загальнопедагогічні, психологічні та соціологічні підходи до соціалізації особистості (Н. Андреевої, Б. Грушина, Н. Заверико, І. Зверєвої, А. Капської, Л. Коваль, І. Кона, Н. Лавриченко, М. Лукашевича, В. Москаленко, В. Поліщук та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань був

використаний комплекс методів:

- метод теоретичного аналізу філософської, історичної, психолого-педагогічної літератури використовувався з метою вивчення ступеня дослідженості проблеми;

- науково-історичний, проблемний та порівняльний аналіз вітчизняної педагогічної спадщини, поглядів визначних діячів 20-х рр. ХХ ст. дав можливість виявити причинно-наслідкову та історичну зумовленість соціалізації учнівської молоді в досліджуваний період;

- вивчення та аналіз архівних матеріалів було використано з метою узагальнення та систематизації теоретичних ідей діячів досліджуваного періоду, що реалізовувалися на практиці;

- ретроспективний та хронологічний – для дослідження динаміки змін, які відбувалися в організації соціально-виховних інститутів.

Джерельною базою дослідження є:

- державні документи й матеріали щодо становлення та розвитку педагогічної думки й шкільної практики в Україні у 20-ті роки ХХ століття;

- педагогічна спадщина провідних діячів освіти та педагогів 20-х років ХХ століття (С. Ананьїна, С. Арнаутова, Б. Грінченка, О. Залужного, Т. Лубенця, О. Музиченка, Я. Ряппо, С. Русової, М. Скрипника, І. Соколянського, Я. Чепіги та ін.), у якій висвітлюються теоретичні засади та практичні підходи до розв'язання проблем соціалізації особистості в досліджуваний період;

- праці зарубіжних учених у галузі філософії, соціології, психології (Е. Дюркгейма, Ч. Кулі, П. Наторпа, Т. Парсонса, Г. Спенсера, Г. Тарда, З. Фрейда,);

- праці сучасних учених у галузі теорії та історії педагогіки (А. Алексюка, Л. Бондарь, В. Бондаря, І. Зязюна, Є. Коваленко, Н. Ничкало, В. Онищука, В. Паламарчук, О. Плахотнік, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін.);

- праці сучасних учених у галузі соціальної педагогіки (О. Безпалько, Б. Грушина, І. Зверєвої, А. Капської, Л. Коваль, Б. Лихачова, В. Поліщук та ін.);

- автореферати дисертацій та дисертаційні дослідження;
- архівні документи Центрального державного архіву вищих органів влади та органів державного управління України в м. Києві (Ф.166, оп.1, спр.956; Ф.р.-166, оп.1, спр.955; Ф.р.-166., оп.2, спр.1600; Ф.166, оп.4, спр.845; Ф.166, оп.2, спр.538; Ф.166, оп.2, спр.1623; Ф.166, оп.6, спр.2432; Ф.166, оп.3, спр.901; Ф.166, оп.3, спр.863; Ф.1, оп.6, спр.654; Ф.166, оп.3, спр.861; Ф.р.-166, оп.6, спр.287; Ф.р.-166, оп.2, спр.1619; Ф.-3889, оп.2; Ф.р.-166, оп.2, спр.541; Ф.р.-166, оп.2, спр.1600; Ф.р.-166, оп.6, спр.876);
- архівні документи Відділу державного архіву Чернігівської обл. в м. Ніжині (Ф.р.-598, оп. 1, спр.67; Ф.р.-393, оп. 1, спр.12; Ф.р.-598, оп. 1, спр.44; Ф.р.-598, оп. 1, спр.229; Ф.р.-598, оп. 1, спр.32; Ф.р.-598, оп. 1, спр.110; Ф.р.-598, оп. 1, спр.111; Ф.р.-598, оп. 1, спр.21; Ф.р.-5844, оп. 1, спр.293; Ф.р.-598, оп. 1, спр.1; Ф.р.-397, оп. 1, спр.419; Ф.р.-7621, оп. 1, спр.1; Ф.р.-7621, оп. 1, спр.412; Ф.р.-7621, оп. 1, спр.413; Ф.р.-598, оп. 1, спр.105; Ф.р.-598, оп. 1, спр.81; Ф.р.-598, оп. 1, спр.215; Ф.р.-60, оп. 1, спр.2078; Ф.р.-598, оп. 1, спр.1);
- довідково-бібліографічна література.

Хронологічні межі дослідження. Нижня межа (1920 рік) зумовлена переходом до нових політичних реалій в Україні: УНР припинила своє існування, і на всій території України була встановлена радянська влада. В окремих випадках для дослідження витоків становлення ідей соціалізації дітей та учнівської молоді ми розширювали нижню хронологічну межу дослідження – кінець XIX – початок XX століття.

Верхня межа (1931 рік) зумовлена призупиненням педагогічної творчості, оскільки в галузі освіти більшовики рішуче стали на шлях тоталітаризму, утвердження командно-адміністративних принципів управління освітою та виховання дітей і учнівської молоді. Починаючи з 1930-х років, у школі обов'язково створюються піонерські, комсомольські і партійні організації, що породжували тотальну ідеологізацію й партизацію життя учнівської молоді та вчителів. У 1931 році була прийнята Постанова ЦК ВКП(б) “Про початкову та середню школу”, що стала початком

завершального етапу інноваційного розвитку української педагогічної науки. Тому, на нашу думку, розглянутий період може розцінюватися як відносно самостійний етап розвитку педагогічної науки в Україні.

Територіальні межі дослідження включають ті регіони України, які входили до складу Російської імперії, а пізніше стали частиною СРСР. У дисертації не розглядалися питання педагогічної теорії та практики соціалізації учнівської молоді на західноукраїнських землях, оскільки це може становити окремий предмет дослідження.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– *уперше* представлено системно-структурний аналіз соціально-педагогічної теорії та практики 20-х років ХХ століття, який у контексті сучасного проблемного поля соціалізації особистості можна розглядати як певне напрацювання в галузі історії педагогіки: *обґрунтовано* етапи розвитку теорії і практики соціалізації особистості в досліджуваний період (перший – 1920–1924 рр., другий – 1924–1931 рр.); *проаналізовано* витoki становлення теорії і практики соціалізації учнівської молоді в Україні у 20-ті роки ХХ століття (українська народна та наукова педагогіка; прогресивний досвід утвердження національної системи освіти в 1917–1920 рр.; розвиток соціальної педагогіки за рубежом); *встановлено*, що педагогічні ідеї соціалізації особистості українських учених першої третини ХХ століття є складовою світового реформаторського руху в педагогіці; *виявлено* провідні тенденції соціалізації особистості молоді в педагогічній теорії і практиці України у 20-ті роки ХХ століття (демократизація і націоналізація освіти і виховання; утвердження парадигми трудової школи і системи профорієнтації; політична індоктринація учнівської молоді шляхом масового залучення до комуністичних дитячих і юнацьких організацій; колективізація шкільного життя; ізоляція дитини від сім'ї (1920–1924 рр.); педагогізація сім'ї (1924–1931 рр.); *визначено* перспективи використання позитивного досвіду соціалізації особистості учнівської молоді 20-х років ХХ століття (посилення впливу державних установ на процес соціалізації учнівської молоді; взаємодія

всіх учасників процесу соціалізації особистості при активному відтворенні соціального досвіду; здійснення навчально-виховного процесу як важливої сфери соціалізації дітей та учнівської молоді рідною мовою; врахування виховного потенціалу дитячих і молодіжних організацій; створення школи як центра життєдіяльності вихованців, реалізації їх потенціалу, професійного самовизначення; створення навчально-виховних комплексів);

- *здійснено* поглиблений аналіз потенціалу закладів соціального виховання 20-х років ХХ століття щодо соціалізації дітей та учнівської молоді;

- *уточнені* поняття “соціальне виховання” і “соціалізація учнівської молоді” й охарактеризовані їх сучасні ознаки;

- *з’ясовано* зміст, провідні форми і методи соціалізації у соціально-виховних інституціях України у 20-ті роки ХХ ст.;

- *дістало подальшого розвитку* предметне поле аналізу соціально-педагогічного доробку персоналій України 20-х років ХХ століття;

- *до наукового обігу введено* нові архівні документи і маловідомі джерела історії педагогіки.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці та впровадженні спецкурсу “Проблема соціалізації особистості в науково-педагогічній спадщині педагогів України (20-ті рр. ХХ століття)” для закладів педагогічної освіти всіх рівнів акредитації, а також в актуалізації соціально-педагогічних ідей і досвіду України у 20-х роках ХХ століття в практиці сучасних навчально-виховних закладів, у збагаченні теорії та практики національного шкільництва. Теоретико-методологічні й методичні засади проблеми соціалізації особистості, обґрунтовані в дослідженні, використовувалися у процесі читання курсів “Соціальна педагогіка та основи соціалізації особистості”, “Історія педагогіки”, “Теорія та історія соціального виховання”.

Особистий внесок здобувача. У роботі [2], опублікованій у співавторстві, здобувачу належить збір та аналіз фактологічного матеріалу

про умови соціалізації дітей та учнівської молоді з девіантною поведінкою.

Результати дослідження практично втілені та пройшли перевірку ефективності в навчальному процесі Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (довідка № 04/1339 від 09.10.2008 р.), педагогічного інституту Волинського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 3/3053 від 01.10.2008 р.), Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (довідка № 04-11/483 від 21.05.2008 р.) та Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 739 від 14.05.2008 р.).

Результати роботи можуть бути використані в подальшому теоретико-методичному забезпеченні національної системи освіти, конструктивних інноваційних пошуках педагогів, а також під час написання узагальнювальних праць, підручників і посібників із педагогіки, історії педагогіки, соціальної педагогіки, у розробці лекційних нормативних та спеціалізованих курсів з історії педагогіки та історії соціальної педагогіки, історії та теорії організації життєдіяльності закладів соціального виховання 20-х років ХХ століття, теорії та історії соціального виховання й упроваджені в навчально-виховний процес, роботу методичних та теоретичних семінарів викладачів вузів, методичних об'єднань учителів і соціальних педагогів шкіл, під час написання магістерських і дипломних робіт тощо.

Апробація результатів дослідження. Результати дисертаційного дослідження висвітлені у виступах та отримали позитивну оцінку під час обговорення на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях:

– міжнародних: “Іван Огієнко і розвиток національної освіти, науки і культури” (м. Житомир, 2002 р.); “Інновації у вищій освіті” (м. Київ – Ніжин, 2003 р.); “Психолого-педагогічні проблеми дитинства” (м. Переяслав-Хмельницький, 2003 р.); “Ідея опіки дітей і молоді в історико-педагогічній науці” (м. Івано-Франківськ, 2005 р.);

– всеукраїнських: “Навчально-виховний комплекс “Школа –

дошкільний навчальний заклад” – новий тип установ дошкільної освіти” (м. Умань, 2002 р.); “Професіоналізм педагогічних кадрів: сучасні підходи, концепції, досвід” (м. Ніжин, 2002 р.); “Актуальні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах” (м. Чернігів, 2006 р.); “Професіоналізм педагогічних кадрів дошкільної освіти: сучасні підходи, концепції, досвід” (м. Ніжин, 2006 р.); “Актуальні проблеми здорового способу життя” (м. Ніжин, 2008 р.);

– звітних науково-практичних конференціях викладачів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (2001–2008 рр.).

Публікації. Результати й основні положення дисертаційного дослідження відображені у 21 публікації автора, з них: одноосібних – 16 наукових статей у фахових виданнях, затверджених ВАК України; 2 наукові статті і 1 тези доповідей у збірниках матеріалів наукових конференціях; 1 навчальна програма; у співавторстві – 1 навчально-методичний посібник.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Повний обсяг дисертації викладено на 300 сторінках (основний текст дисертації на 209 сторінках). Список використаних джерел включає 493 найменування, розміщених на 40 сторінках. Робота містить 15 додатків, які займають 48 сторінок.

РОЗДІЛ I

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА КІНЦЯ ХІХ – ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

1.1. Методологія дослідження проблеми соціалізації особистості як соціально-педагогічного феномена

20-ті роки ХХ століття були окремим періодом розвитку національної освіти і виховання в Україні, про що свідчить ряд наукових праць сучасних вітчизняних учених. Саме в їх роботах (дисертаційні дослідження, підручники, монографії, періодичні видання тощо) висвітлені у хронологічному порядку відомості та зміст подій досліджуваного періоду, які відбувалися в освітньо-виховному просторі, пошук та тлумачення ключових понять, висвітлення внеску видатних педагогів у теорію та практику педагогічної науки.

Досліджуючи історико-педагогічний аспект соціалізації особистості в педагогічній думці України у 20-ті роки ХХ століття, вважаємо за необхідне розглянути співвідношення різного рівня власне педагогічних феноменів минулого із сьогоденням у контексті визначення сутності цього феномена і на цій основі здійснити ретроспективний аналіз, виокремити ті позитивні педагогічні ідеї, що не втратили свого значення і можуть бути творчо використані в сучасній практиці виховання підростаючого покоління.

Сучасні дослідники проблеми соціалізації особистості розглядають даний феномен із різних позицій: філософської (В.Асмолов, Л.Беляєва, А.Волович, С.Дмитрієва, М.Каган, В.Москаленко, Л.Рубан, Л.Снежко та ін.), соціологічної (І.Кон, В.Єхало, Г.Осипов, Я.Щепанський та ін.), психологічної (А.Абдюкова, Н.Андрєєва, Л.Буєва, Я.Гіллінський, В.Куєвда, С.Міхаелі, М.Смирнов, О.Леонтєва та ін.) та педагогічної (Л.Буєва, Р.Граніна, Б.Гребенюк, Л.Гордін, Р.Гурова, Н.Заверико, І.Зверєва, А.Капська, Л.Коваль, Н.Лавриченко, М.Лукашевич, А.Мудрик, Л.Міщик, С.Хлєбїк, М.Шимановський та ін.).

Розглядаючи філософський аспект проблеми соціалізації особистості, В.Москаленко трактує її як “процес взаємодії індивіда та суспільства на основі предметно-перетворюючої трудової діяльності індивіда, результатом якої є конкретна історична форма його соціальності” [243, с. 15]. Саме поняття “соціалізація”, на його думку, “більш адекватно порівняно з іншими поняттями (виховання, формування, розвиток особистості) відображає діалектичні зв’язки “індивід – суспільство”, бо в ньому виражена єдність сторін соціальності (індивід – суспільство) і конкретно-історична його форма” [243, с. 33]. Аналізуючи співвідношення цих понять, В.Москаленко наголошує, що соціалізація має як спрямовану форму (спеціально розроблену певним суспільством систему впливів та засобів дії на людину з тим, щоб сформувати її відповідно до мети та інтересів цього суспільства), так і стихійну як самовільне формування певних соціальних навичок у безпосередньому соціальному оточенні, у процесі спілкування, різних видах діяльності людини, засобами масової інформації. Основними сферами соціалізації особистості, згідно з В.Москаленком, є предметно-перетворювальна трудова діяльність, яка супроводжує людину протягом усього життя та спілкування (комунікації). Отже, на думку дослідника, у процесі соціалізації людина взаємодіє з об’єктами ідеальної та матеріальної природи, їхніми якісними та кількісними характеристиками, а також з іншими людьми, що можуть впливати на неї як цілеспрямовано, так і стихійно.

Цю думку поділяє інша дослідниця – Л.Снежко, яка зазначає, що поняття соціалізації включає сукупність спрямованих та неспрямованих впливів суспільства (через систему колективів, груп) на індивіда, який розвивається у процесі його включення в діяльність, соціальну систему людських відносин, передбачає формування як особистість та індивідуальність [361, с. 8]. На нашу думку, це трактування поняття “соціалізація” є більш точним і повним, оскільки воно охоплює вже не тільки сферу діяльності людини та спілкування, а й соціальну систему взаємовідносин, анатомо-фізіологічний розвиток людини, тобто ті процеси, що формують людину як особистість та індивідуальність.

Л.Рубан під соціалізацією розуміє процес становлення людини як суспільної істоти, який включає соціальне пізнання (усвідомлення індивідом свого власного “Я” та взаємовідношення з іншими людьми); засвоєння знань про суспільні структури окремих соціальних інститутів та їх функції; засвоєння цінностей і норм, що мають значення для даного суспільства та формування на їх основі системи ціннісних орієнтацій та соціальних установок; вироблення практичних навичок та реалізація їх у конкретній діяльності [342, с. 10].

Як бачимо, філософський аспект соціалізації особистості вимагає усвідомлення сутності процесу впливу соціального оточення на розвиток і формування особистості крізь призму “філософії” конкретної людини та її культури. Остання є тим феноменом, що поєднує надприродний, надбіологічний і звичайний соціальний характер суспільного життя людини. Результат взаємодії індивіда і суспільства, процес засвоєння суспільного досвіду у такому разі може бути різним, як і практична діяльність людини з перетворення соціальної дійсності.

Із позицій соціально-психологічної думки, яка предметом свого вивчення обрала суперечливий процес взаємозв'язку різних соціальних спільнот, взаємодію суспільства та людини, окремі соціальні інститути, під соціалізацією розуміється “процес засвоєння індивідом протягом свого життя соціальних норм та культурних цінностей того суспільства, до якого він належить” [362, с. 316]. Так, на думку І.Кона, соціалізація – це “процес засвоєння індивідом деякої системи життєво необхідних соціальних ролей” [179, с. 152]. Створення цієї системи відбувається під впливом сукупності всіх суспільних процесів, серед яких, на думку вченого, виховання є провідним для засвоєння та відтворення певної системи знань, норм та цінностей, що, у свою чергу, дозволяє індивіду функціонувати як повноправному члену суспільства. Виховання виступає вихідною точкою в процесі соціалізації особистості, освіта є її ядром, що поєднує навчання та просвіту. І.Кон наголошує, що соціалізація носить цілеспрямований характер, а виховання

виступає її формою. Людина при цьому стає особистістю і займає позиції об'єкта та суб'єкта суспільних відносин, послідовно проходить різні стадії соціалізації, набуває якостей, потрібних для життєдіяльності. В такій взаємодії згаданих процесів (виховання та освіта) жодному них І.Кон не надає переваги у процесі соціалізації особистості, оскільки вони не є тотожними і можуть реалізуватися через різні соціальні інститути. А жоден із соціально-виховних інститутів окремо не в змозі сформувавши соціальний тип особистості, соціалізувати особистість. Ми поділяємо таку позицію дослідника, тому що соціалізація має особливості як стихійного процесу, так і цілеспрямованого. Цілеспрямований вплив буде переважати в спеціально створених соціально-виховних інститутах соціалізації (сім'ї, дитячому садку, школі, позашкільних установах, вищих навчальних закладах і т.п.), стихійність притаманна опосередкованій взаємодії особистості з такими факторами соціалізації, як засоби масової комунікації (телебачення, преса, інтернет тощо), неформальні угруповання тощо.

Цю думку підтримують В.Андрущенко, М.Горлач, які розглядають соціалізацію як “процес входження людини в суспільство, включення її в соціальні зв'язки й інтеграції, в різні типи соціальних спільностей, внаслідок чого відбувається становлення її соціальності” [381, с. 279]. Кінцевим результатом соціалізації є повна дієздатність особистості (формування соціальних якостей, цінностей, знань, умінь, навичок тощо) у суспільних відносинах. Водночас, як зазначають автори, здійснюється розвиток вроджених, природних сил і потенцій індивіда, їх окультурення, тому що соціалізація реалізується шляхом засвоєння індивідом елементів культури, соціальних норм і цінностей. Дослідники наголошують на тому, що соціалізація, з одного боку, забезпечує самовідновлення суспільних відносин і збереження культурних відносин та комфортність життєдіяльності індивідів і можливість самореалізації особи в соціальних зв'язках з іншого [381, с. 283–284]. Індивід, включаючись у процес “історичної практики”, виявляє соціальну сутність, формує свої соціальні якості, виробляє ціннісні орієнтації,

він не може існувати поза соціальною діяльністю і без спілкування, де встановлюється система суспільних відносин. Саме завдяки взаємодії соціальних (безпосередній розвиток суспільства) та психологічних процесів відбувається соціалізація особистості. Але така взаємодія має як цілеспрямований характер (виховання, навчання), так і стихійний (спонтанні процеси, що впливають на формування особистості).

Таким чином, із соціально-психологічних позицій процес соціалізації індивіда слід розглядати крізь призму закономірностей та механізмів впливу суспільства на людину, зворотного впливу людини на соціальний світ, міри її участі в зміцненні та розвитку суспільних відносин, через реальне суспільне життя.

Відповідно до вищевикладеного зміст та результат соціалізації будуть розкриватися:

- конкретною історичною формою соціальності індивіда (В.Москаленко);

- системою засвоєних знань про суспільні структури (соціальна система взаємовідносин), окремими соціальними інститутами та їх функціями (Л.Рубан, Л.Снежко);

- певною системою засвоєних соціальних знань, умінь та навичок, норм та цінностей, соціальних якостей і рис, соціальних ролей (І.Кон).

Об'єктивний бік людської активності в суспільстві (процес набуття індивідом різноманітних соціальних характеристик та зворотний процес впливу особистості на суспільство) стає у наш час предметом соціологічних досліджень. Вихідною точкою соціологія бере поняття суспільства як цілісного організму або соціальної системи. Тому, з точки зору соціології, феномен соціалізації слід розглядати як процес входження людини в суспільство на трьох рівнях: мегарівні, макрорівні, мікрорівні.

Вагомий внесок у дослідження проблем соціалізації робить порівняно молода галузь психології – соціальна психологія. Дана думка розглядає соціалізацію в двох аспектах: як двобічний процес, що включає в себе засвоєння

індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; як процес активного відтворення системи соціальних зв'язків індивідом за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище [17, с. 338]. У процесі соціалізації людина не тільки засвоює соціальний досвід, а й перетворює його на власні цінності, переконання, орієнтації, що і є тією активністю у відтворенні соціального досвіду.

Даної позиції дотримується Л.Буєва, яка вказує на наявність двох тенденцій у тлумаченні соціалізації: з одного боку, прийняття і засвоєння індивідом соціальних норм, традицій і функцій – своєрідний процес пристосування особистості до існуючих соціальних умов (процес типізації), а з іншого – тенденція їхнього розвитку, творчого перетворення, в чому яскраво виявляється активність особистості (процес індивідуалізації) [39, с. 36]. Дане розуміння вказує на те, що процес соціалізації має двобічний характер – індивід набуває типових для певної соціальної групи, спільноти властивостей особистості, стереотипів, еталонів, норм поведінки тощо і особистісних властивостей, що є результатом перетворення соціального досвіду крізь призму індивідуально-конкретних умов та ситуацій, що характеризують життєвий шлях особистості.

Ширше визначення поняття “соціалізація” дає В.Войтко, який розглядає дане поняття як процес оптимального входження індивіда в соціальне середовище, у якому відбувається соціально-психологічний розвиток особистості. Соціалізація, на думку вченого, включає дві складові: соціалізацію свідомості (засвоєння соціальних норм та цінностей, соціального досвіду з наступним його перевтіленням в особистісні потреби, установки та орієнтації) та соціалізацію діяльності (активне засвоєння індивідом існуючих та створення нових форм діяльності) [49, с. 21–25]. В.Войтко включає в цей процес не тільки сферу діяльності людини, а й сферу самосвідомості особистості, бо самосвідомість людини включає реальні, фантастичні та ідеальні образи, що також впливають на формування власного “Я” як

активного суб'єкта діяльності. Дослідник вважає, що самосвідомість людини є такою самою формою її життєдіяльності, як і предметно-перетворювальна діяльність, тому і враховує її у процесі соціалізації. Таке переконання В.Войтка розширює коло сфер перебігу процесу соціалізації. Відповідно оволодіння соціальним досвідом у процесі соціалізації, згідно з В.Войтком, є не просто сумою деяких знань, умінь, навичок, зразків, а й оволодінням способом діяльності та формуванням власних переконань, цінностей, установок.

Теоретичні засади соціалізації особистості стали об'єктом дослідження В.Куєвди. Учений зазначає, що сутність процесу соціалізації полягає в набутті людиною психологічного статусу суспільного індивіда, входженні її в активне суспільне життя, засвоєнні нею основної системи духовних цінностей, колективного досвіду. В основі соціалізації особистості лежать міжособистісні стосунки, які визначають права суб'єкта, його обов'язки та переваги в цьому процесі, що, в свою чергу, відрізняє його від інших суб'єктів групового розвитку [194, с. 11]. Дослідник вважає, що даний процес обмежується особливостями міжособистісних відносин: якістю, кількістю, тривалістю, вибірковістю тощо. Проте таке обмеження, на нашу думку, є помилковим, оскільки суб'єкт соціалізації вступає не тільки у формальні відносини, але іноді потрапляє і в неформальні, що є стихійними і часто неорганізованими. Іноді така стихійність має перевагу над цілеспрямованими впливами, тому їх не слід ігнорувати.

Є.Соколов зазначає, що соціалізація особистості – це єдиний і цілісний процес, який включає в себе такі складові:

- гуманізацію (“прилучення” індивіда до роду);
- соціальну адаптацію особистості (стандартизація мовлення, жестів, сприймання морально-психологічних стереотипів, формування соціального характеру, засвоєння загальних цінностей, значень, символів);
- енкультурацію особистості (засвоєння класичної культурної спадщини, збагачення духовного світу особистості);

– інтеграцію особистості, що охоплює розвиток специфічної ієрархії мотивів, цінностей, інтересів, формування почуття особистісної ідентичності, відповідності між різними психічними процесами і станами [188, с. 237].

Процес соціалізації учений розглядає як сукупність взаємодоповнюючих процесів: набуття родового досвіду; розвиток специфічної особистісної ієрархії мотивів, цінностей, інтересів; стандартизація мовлення, жестів; набуття особистістю етнічних особливостей. Дане визначення також розширює межі впливу різних груп факторів: макро – країна, етнос, суспільство, держава; мікро – сім'я, однолітки, різноманітні виховні організації (школа, позашкільні установи).

Аналізуючи різні підходи до визначення поняття “соціалізація”, ми дійшли висновку, що процес соціалізації відбувається під впливом не тільки зовнішніх факторів, але й внутрішніх сил саморозвитку, саморуху, зумовлених як діалектичними законами (закони руху і розвитку природи, суспільства і мислення), так і психофізіологічними змінами (сенсорними, пізнавальними, емоційно-вольовими, діяльними), які відбуваються з індивідом на різних стадіях його онтогенезу. Саме вони певною мірою визначають “вибірковість” сприймання індивідом виховних впливів, впливів середовища і є передумовою майбутнього самовизначення особистості. Саме вивчення цих психофізіологічних закономірностей розвитку особистості на різних стадіях складає психологічний аспект соціалізації.

Виходячи з того, що процес соціалізації проходить у різних **сферах життєдіяльності людини** (предметно-перетворювальна діяльність, самосвідомість та спілкування), у психології заведено кожний етап розвитку індивіда позначати зміною провідної діяльності, за допомогою якої відбувається залучення його до життя в суспільстві та опанування загальними способами практичної діяльності. При цьому одночасно проходить орієнтування у системі зв'язків, наявних у кожній діяльності та між її різновидами. Далі відбувається центрування навколо головного різновиду діяльності і підпорядкування йому всіх інших різновидів, засвоєння особистістю нових

ролей і осмислення їхньої значущості на тому чи іншому віковому етапі розвитку людини. Саме завдяки цим процесам (орієнтування, центрування і підпорядкування, засвоєння та осмислення) відбувається розширення можливостей індивіда як суб'єкта діяльності. Одночасно індивід є продуктом своєї діяльності, у процесі якої відбувається засвоєння ним суспільних відносин, що супроводжується виробленням нових особистісних якостей. До того ж **діяльність** є відправною точкою двоєдиного процесу і виступає першою сферою соціалізації особистості.

Індивід у процесі соціалізації вступає в контакт з різними соціальними групами: формальними та неформальними, малими й великими, первинними і вторинними, в яких і відбувається різне за характером **спілкування**, що виступає другою сферою соціалізації. Саме спілкування та активна діяльність особистості певною мірою задовольняють її соціальні та психологічні потреби, формують систему регуляції її поведінки, впливають на її ціннісні орієнтації, погляди, переконання, тобто вони виступають рушійними силами і механізмами формування та розвитку особистості, а отже, і її соціалізації.

Третьою сферою соціалізації особистості є свідомість, тобто здатність людини усвідомлювати саму себе як певну цілісність у процесі ставлення до зовнішнього світу та інших людей. Оточуючі і значущі для неї люди є тим джерелом, з якого особистість черпає уявлення про себе. Це дозволяє нам стверджувати, що процес соціалізації означає становлення в людині образу "Я", формування основних механізмів саморегуляції, здатності до самооцінки, самокритичності.

Таким чином, з точки зору соціальної психології, соціалізація – це процес становлення особистості, який відбувається у трьох сферах: діяльності, спілкуванні та самосвідомості. У процесі соціалізації індивід не тільки бере активну участь, але й розгортає та розширює свої соціальні зв'язки з зовнішнім світом. Водночас він набуває соціальних якостей особистості й змінює навколишнє оточення.

У педагогічному значенні під соціалізацією розуміється "процес

залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення і розвитку як цілісної особистості” [75, с. 314]. Соціалізація передбачає взаємодію людини з оточенням, яке впливає на формування її певних соціальних якостей та рис, активне засвоєння та відтворення нею системи суспільних зв’язків. Зміст соціалізації розкривається крізь суму процесів залучення, формування, розвитку та становлення особистості, тобто вони є складовими процесу соціалізації. У такому разі соціалізація охоплює всі ці процеси і є значно ширшим поняттям.

М.Ярмаченко, розглядаючи поняття соціалізація, зазначає, що це процес засвоєння людиною певної системи знань, норм і цінностей, що дають їй змогу функціонувати як повноправному члену суспільства; включає як цілеспрямовані впливи на особистість (виховання), так і стихійні, спонтанні процеси, що впливають на її формування [308, с. 428].

Вищевикладені визначення поняття “соціалізація” не відображають деяких аспектів цього процесу: сфери та шляхів відтворення набутого життєвого досвіду.

Дослідниця Л.Аза, аналізуючи співвідношення виховання та соціалізації особистості, виділяє два аспекти виховання в його взаємозв’язку із соціалізацією. На думку дослідниці, виховання у вузькому розумінні означає цілеспрямовану передачу і засвоєння певної системи норм, уявлень, цінностей, а в широкому – вплив на індивіда всієї системи соціальних зв’язків із метою засвоєння ним суспільного досвіду. Оскільки у першому випадку агентом соціалізації виступають окремі соціальні інститути (сім’я, школа тощо), то в другому цим агентом є суспільство в цілому. Отже, у широкому розумінні поняття виховання не відрізняється від поняття соціалізації [5, с. 100]. Процес виховання характеризується більш цілеспрямованим характером впливу на особистість, а процес соціалізації характеризується певною вибірковістю у засвоєнні того чи іншого соціального досвіду.

На сучасному етапі становлення соціально-педагогічної науки в тлумаченні соціалізації особистості спостерігається перехід від однорівневого

підходу, що торкається лише “соціальних поверхів” людини, до багаторівневого підходу, коли соціалізація охоплює також психофізіологічні рівні людини. Соціалізацію розглядають як набуття людьми соціального досвіду та ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання соціальних ролей [219, с. 23–24]. Результатом наукових пошуків М.Лукашевича є адаптивно-розвивальна концепція соціалізації, сутність якої полягає у взаємодії людини з навколишнім середовищем, що триває все її життя, шляхом адаптацій, які змінюють одна одну у кожній сфері її життєдіяльності [219, с. 105–107].

Джерелом соціалізації індивіда, на думку науковців [173], виступає безпосереднє середовище, яке оточує індивіда. Індивід соціалізується, включаючись у різноманітні форми соціальної діяльності, засвоюючи характерні для них соціальні ролі, формує свою сутність, яка є суто індивідуальною. Відповідно і процес соціалізації є суто індивідуальним, бо людина засвоює соціальний досвід вибірково, через свої інтереси, свій світогляд. У процесі соціалізації людина не просто засвоює соціальні ролі, норми, властивості, соціально адаптується, але й оволодіває наукою, змінюючи себе і навколишній світ, створюючи щось нове [173].

Певний інтерес у контексті нашого дослідження має дослідження Р.Пріми [325]. Дослідниця розглядає процес соціалізації особистості як складний і багатогранний процес, який включає педагогічні (виховання і самовиховання) та соціальні (об’єктивні умови життєдіяльності, соціальні інститути) впливи, що відбиваються у поглядах і поведінці дітей. Вони взаємопов’язані та виступають у сукупності, забезпечуючи як безпосередній, так і опосередкований вплив на особистість. Соціалізація має загальний, національний, філософський, соціологічний, політичний, психологічний, педагогічний та інші напрями, які в сукупності формують людину як соціальну особу з її світоглядом, розумінням своєї місії в суспільному житті. Р.Пріма зазначає, що процес соціалізації передбачає формування учня як особистості, яка оволодіває національними традиціями, звичаями, нормами моралі свого народу і вчиться використовувати їх у своїй практичній діяльності як конкретне “я” і здатна виконувати функції громадянина держави [325, с. 16].

Сучасна дослідниця проблем соціалізації особистості А.Капська розглядає соціалізацію як “двосторонній взаємозумовлений процес взаємодії людини й соціального середовища, який передбачає її включення у систему суспільних відносин шляхом засвоєння як соціального досвіду, так і самостійного відтворення цих відносин, у ході яких формується унікальна, неповторна особистість” [378, с. 7–8]. На думку вченої, соціалізація має діяльний характер, і головним критерієм її успішності є вільне й активне включення індивіда в соціальне середовище. При цьому відбувається розвиток і суспільства, і самої людини, яка, оволодіваючи новими ролями і правилами, оволодіває водночас спроможністю створювати щось нове, удосконалювати і перетворювати себе і світ [378, с. 6–7].

Узагальнюючи підходи до визначення поняття “соціалізація”, виділимо положення, якими ми будемо керуватися у своєму дослідженні:

- соціалізація є процесом і результатом виховної діяльності всіх соціально-виховних інститутів;
- соціалізація – взаємозумовлена взаємодія індивіда з суспільством, у процесі якої змінюється не тільки індивід, а й через вплив його діяльності суспільство;
- дослідження процесу засвоєння індивідом соціального досвіду через входження його до системи соціальних зв’язків і відтворення ним системи зв’язків шляхом активної діяльності;
- перехід від однорівневого підходу до соціалізації, що торкається лише “соціальних поверхів” людини, до багаторівневого підходу, коли соціалізація охоплює також психофізіологічні рівні людини;
- урахування всіх соціальних і психологічних процесів, які складають основу перебігу процесу соціалізації (стихійні, спонтанні, контрольовані, відносно контрольовані, цілеспрямовані);
- засвоєння та відтворення соціального досвіду, системи суспільних зв’язків у процесі соціалізації відбувається у трьох основних сферах: предметно-перетворювальній діяльності, спілкуванні та самосвідомості;

– кінцевим результатом соціалізації є соціалізована особистість, яка здатна активно засвоювати та відтворювати соціальний досвід (певну суму соціальних знань, умінь та навичок, систему норм та цінностей, соціальних якостей, соціальних ролей, зразків поведінки тощо).

Ураховуючи, що серед учених не існує єдиної точки зору відносно визначення змісту поняття “соціалізація”, ми вважаємо його відкритим і підходимо до даного визначення як до робочого, яким будемо керуватися у нашому дослідженні.

Під поняттям “соціалізація” ми розуміємо складний тривалий процес засвоєння та відтворення особистістю соціального досвіду у своїй предметно-перетворювальній діяльності, спілкуванні та самосвідомості (переконавання, установки, ціннісні орієнтації, навички, уміння, здібності тощо), що передбачає врахування стихійних та цілеспрямованих впливів оточуючої дійсності, а також індивідуально-типологічні особливості особистості (динаміка психічного, анатомо-фізіологічного розвитку особистості, темперамент, характер, здібності, емоції, етнічна належність, віросповідання тощо), результатом якого є самостійно-активна й неповторна соціалізована особистість.

Соціалізацію ми розглядаємо в межах суб’єкт-об’єкт-суб’єктного підходу. Оскільки людина займає активну позицію в процесі соціалізації, то вона не тільки адаптується до оточуючої дійсності, а й змінює себе та оточення. Проте залежно від умов оточуючого середовища людина чи група людей може виступати як суб’єктом, так і об’єктом у процесі соціалізації, якщо соціалізацію розглядати як процес, що триває протягом усього життя. Сутнісна ж характеристика процесу соціалізації полягає у тому, щоб збуджувати активність особистості, яка формується під впливом оточуючої дійсності, стимулювати й залучати її до всіх видів життєдіяльності з засвоєння суспільного, історичного й культурного досвіду.

1.2. Витоки становлення основних ідей соціалізації особистості в педагогіці України у 20-х роках ХХ століття

Аналіз розвитку соціально-педагогічної теорії та практики в Україні у 20-ті роки ХХ століття, зокрема проблеми соціалізації особистості, вимагає відстеження її витоків, визначення чинників, які вплинули на її становлення. Враховуючи соціально-політичні умови розвитку України після лютневої буржуазно-демократичної революції 1917 року, ми виділяємо такі основні джерела, які мали визначальний вплив на становлення української педагогічної думки:

1. Вплив українських діячів культури, науки й освіти на відродження національної системи освіти в Україні, пробудження національної самосвідомості, формування у молоді національної гідності.

2. Вплив ідей реформаторської педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ століття, основними мотивами якої були звернення до індивідуалізації навчально-виховного процесу, втілення засад гуманістичної педагогіки, формування творчої, конкурентоспроможної, активної, самодостатньої особистості.

3. Визначальний вплив мали зародження і розвиток у країнах Західної Європи та Америки наукових основ соціальної педагогіки.

В офіційній педагогіці Російської імперії початку ХХ століття не виокремлювалися педагогічні ідеї видатних українських педагогів-просвітителів, діячів культури, науки. А ті просвітителі, що пропагували прогресивні педагогічні ідеї, орієнтовані на пробудження національної самосвідомості української молоді, переслідувалися, зазнавали репресій (М. Драгоманов, П. Грабовський, М. Коцюбинський, С. Русова, І. Франко, Л. Українка та інші).

Узагальнюючи наукові дослідження проблеми соціалізації особистості, ми констатуємо, що одним із могутніх джерел становлення української педагогічної думки у 20-х роках ХХ століття були ідеї, закладені Г. Сковородою, К. Ушинським, С. Русовою та їх послідовниками і соратниками

щодо народності у вихованні, дотримання етнокультурних традицій (принципу етнізації) у процесі соціалізації дітей та молоді, виховання молоді в душі “сродної праці”, розвиток творчих здібностей і обдарувань.

Реформаторська педагогіка кінця XIX – XX століття охопила всі європейські країни, Сполучені Штати Америки, в тому числі й Україну. В її руслі сформувалися такі течії й теорії: експериментальна педагогіка (Е.Мейман, В.Лай), теорія трудової школи (Г.Кершенштейнер), теорія вільного виховання (Е.Кей, М.Монтессорі, Д.Декролі), прагматична педагогіка (Дж.Дьюї), вальдорфська педагогіка (Р.Штайнер), політична педагогіка (скаутизм), соціальна педагогіка (П.Наторп), теорія розумової обдарованості (Е.Торндайк, Г.Термен), педологія (Ст.Холл) та інші.

Їх вплив на становлення соціально-педагогічного напрямку в Україні був досить відчутним. Практично всі визначні педагоги України початку XX століття (С.Ананьїн, Г.Ващенко, Б.Грінченко, О.Залужний, Т.Лубенець, Я.Мамонтов, О.Музиченко, І.Огієнко, С.Русова, І.Соколянський, Я.Чепіга та ін.) володіли різними іноземними мовами, проходили закордонні стажування, вивчали праці зарубіжних учених. Здобутки зарубіжних науковців перекладалися російською мовою, аналізувалися вітчизняними педагогами у періодичних виданнях, навчальних посібниках для закладів, що готували педагогічні кадри. Зокрема, вітчизняні педагоги мали змогу ознайомитися з педагогічними ідеями П.Наторпа за його роботами “Соціальна педагогіка” (переклад з нім. 1911 р.), “Філософія як основа педагогіки” (переклад з нім. 1911 р.), Дж.Дьюї “Школа і дитина” (переклад з англ. 1923 р.), “Школа і суспільство” (переклад з англ. 1924 р.) та “Школа майбутнього”, В.Лая “Школа дії” (переклад з нім. 1914 р.), Г.Кершенштейнера “Основні питання шкільної організації” (переклад з нім. 1911 р.), “Громадянське виховання” (переклад з нім. 1930 р.), Г.Тарда “Закони наслідування” (переклад з франц. 1902 р.), З.Фрейда “Я і Воно” (переклад 1924 р.), “Про психоаналіз” (1912 р.) та ін. Педагогічні ідеї, викладені в цих працях, творчо осмислювалися українськими педагогами і впливали на розвиток педагогічної

думки України 20-х років. Проте з утвердженням у педагогіці партійного принципу праці цих авторів віднесено до буржуазних і реакційних, вилучено з наукового вивчення, заборонено об'єктивний аналіз й оцінки їх впливу на розвиток вітчизняної педагогіки. Тому тривалий час унаслідок ідеологічних обмежень прогресивні ідеї зарубіжних учених не мали належної оцінки.

Сьогодні основні ідеї реформаторської педагогіки широко висвітлені й глибоко проаналізовані в наукових дослідженнях О.Барило, О.Джурицького, М.Євтуха, О.Караманова, М.Кларіна, В.Коваленка, О.Кузнецової, Т.Петрової, А.Сбруєвої та ін. Сучасні вчені (Н.Заверико, І.Зверева, А.Капська, Н.Лавриченко, М.Лукашевич та ін.) констатують, що саме у працях зарубіжних філософів, педагогів, психологів і соціологів кінця XIX – початку XX століття (Ф.Гіддінгс, Е.Дюркгейм, Дж.Дьюї, Дж.Лакруа, Р.Мертон, Т.Парсонс та ін.) закладаються теоретичні основи соціальної педагогіки, які мали визначальний вплив на становлення української соціально-педагогічної думки. Проте, на наш погляд, ідеї соціальної педагогіки, зокрема проблема соціалізації особистості у працях зарубіжних педагогів цього періоду, досліджені недостатньо.

Об'єктивне висвітлення педагогічних поглядів зарубіжних учених-просвітителів допоможе простежити витоки становлення вітчизняної педагогічної думки, переосмислити здобутки соціально-педагогічних досліджень вітчизняних науковців і скористатися ними на сучасному етапі становлення нових освітніх технологій. Окрім цього, вивчення інтелектуальної спадщини як вітчизняних, так і зарубіжних педагогів дозволить критично та об'єктивно оцінити явища й події, що відбулися в історії, виокремити все те, що є джерелом життєвих сил нації, внеском у загальнолюдську скарбницю.

Завершальний етап формування класичної педагогіки Нового часу, період активного розвитку національних систем освіти в зарубіжній педагогіці припадає на кінець XIX – початок XX століття. Основними ознаками цього перехідного періоду стали: з одного боку – науково-технічна революція, що

спричинила нові вимоги до людини; розвиток наук про людину та її можливості (анатомія, фізіологія, психологія, педагогіка); демократичні процеси в суспільному житті найбільш розвинених країн світу, а з іншого – ідеологія євроцентризму, зверхність і панування “білої людини”, расизм і шовінізм, ставка на силу та війну як єдиний засіб розв’язання усіх проблем. Усе це спостерігалось в загальному загостренні політичної й особливо класової боротьби та протистоянні всередині самих країн. Стрімкий розвиток і складність організації тогочасних суспільств зумовили необхідність підготовки широких мас молоді до активної життєдіяльності.

Тому не випадково саме на рубежі XIX і XX століть проблема “входження” людини в суспільство, включення її в соціальні зв’язки та інтеграції, тобто проблема соціалізації особистості, вперше починає теоретично осмислюватися соціологами та соціальними психологами. У той час дослідження даної проблеми характеризувалося емпіричним підходом, описовістю, ізольованими методами і виступало складовою частиною філософсько-соціологічних систем окремих авторів Г.Тарда та Е.Дюркгейма (Франція), К.Мангейма, М.Вебера, П.Наторпа (Німеччина), Л.Уорда, Б.Скіннера, Дж.Міда, Дж.Дьюї (США) та ін.

Концепція “соціалізації особистості” стала однією з основних, на яку орієнтувалися теорія й практика зарубіжного виховання. Її розробники прагнули віднайти ефективні методи впливу на становлення людського індивіда як суспільної істоти. На основі вивчення наукової літератури з досліджуваної проблеми ми виокремили такі концепції соціалізації особистості в зарубіжній науці, що відіграли вагомий роль у розвитку української педагогічної думки в досліджуваний період: соціологічні, соціально-психологічні (біхевіористська, інтеракціоністська, психоаналітична), соціально-педагогічні (соціальна педагогіка, трудова школа, прагматична педагогіка, педагогіка дії). Розглянемо докладніше провідні концепції соціалізації особистості.

Соціологічні концепції соціалізації особистості. Звернення до соціологічних аспектів проблеми соціалізації особистості зазначеного періоду зумовлено тим, що дана проблема була вперше висвітлена саме в соціології. Саме поняття соціалізації носило інтеграційний характер, оскільки воно використовувалося у різних галузях антропологічних наук, кожна з яких розглядала його крізь призму власних предметів дослідження.

Концепція соціалізації Еміля Дюркгейма. Значний внесок у розробку основ теорії соціалізації особистості зробив представник соціологічного реалізму **Еміль Дюркгейм (1858 – 1917 рр.)**. Його ідеї викладені в працях “Про поділ суспільної праці” (1893 р.), “Метод соціології” (1895 р.), “Самогубство” (1897 р.), “Елементарні форми релігійного життя” (1912 р.) та ін.

Ідея Е.Дюркгейма щодо прилучення кожного члена суспільства до “колективних уявлень” стала базисною основою для теоретичних розробок концепції соціологічного реалізму. Учений прагнув розмежувати поняття індивідуального й колективного (соціального), наголошуючи на пріоритетності саме соціального. Е.Дюркгейм зазначав, що соціальні явища – це те зовнішнє щодо індивідів, яке слід розглядати як об’єктивні речі.

На думку Е.Дюркгейма, соціальне ціле (як і будь-яке інше ціле) – це дещо більше, ніж проста сума його складових частин. Суспільна реальність, зазначає вчений, не лише змістовно багатша, а й “краща”, ніж реальність індивідуальна. За переконанням Е.Дюркгейма, “соціальні факти” не лише якісно відрізняються від фактів психічних, у них інший субстрат, вони розвиваються в іншому середовищі й залежать від інших умов. Учений наголошував, що всі ті факти, які неможливо пояснити в побудові “тканини організму”, виникають завдяки властивостям соціального середовища. Він пропонував шукати початок будь-якого важливого процесу в будові внутрішнього соціального середовища [107]. Звідси природа особистості, за Е.Дюркгеймом, бере свій початок від природи суспільства, його “колективної свідомості”, у структурі якої виділяються інтелектуальний, емоційний та

вольовий рівні. Людина, на думку Е.Дюркгейма, за своєю природою є істотою двоїстою: індивідуальною і соціальною.

Соціалізація особистості, за Е.Дюркгеймом, повинна ґрунтуватися на прилученні кожного члена суспільства до “колективних уявлень”. Але окрема людина не здатна впливати на зміст “колективних уявлень”, бо в ній самій від народження закладена суперечність між її інстинктами й бажаннями. Людина не повністю залежить від “колективних уявлень”, а тому виховний процес повинен поєднувати як соціальні, так і біологічні компоненти.

Розглядаючи інтеграцію особистості в суспільство, вчений уважав, що активним початком у процесі соціалізації є саме суспільство, яке виступає суб’єктом соціалізації. Суспільство, як зазначав Е.Дюркгейм, може існувати й вижити, якщо між його членами існує деяка ступінь однорідності. При цьому кожному соціальному інституту, так само, як і груповим спільнотам, притаманна власна логіка функціонування, яка іноді не збігається з особистісними диспозиціями. Звідси слідує, що суспільство в процесі соціалізації людини формує її за своїм зразком, основу якого становлять колективні уявлення.

За переконанням Е.Дюркгейма, педагогічний процес у школі повинен мати суспільний характер. Серед факторів, що впливають на процес соціалізації дитини в умовах школи, Е.Дюркгейм виділяв шкільний колектив. За цього переконанням, діти в класі думають, відчувають, вирішують зовсім інакше, ніж коли вони ізольовані один від одного. Шкільний колектив, як зазначає дослідник, формує не тільки моральні сили дитини, а й “стійкі форми” соціальної структури (юридичні та моральні норми, вміння та навички спілкування, вірування тощо). Тому шкільний клас формує життєво необхідний соціальний досвід, а школа, як соціально-виховний інститут, є центром цілеспрямованої соціалізації молодого покоління.

Значне місце у формуванні саме “стійких форм” соціальних структур в умовах школи Е.Дюркгейм відводив особистості вчителя, який виступав первинним агентом соціалізації. Учений дотримувався думки, що керівництво

процесом виховання повинно бути правильно “дозоване”, мати планомірний і систематичний характер. При цьому процес виховання набуває відносно соціально контрольованої форми процесу соціалізації особистості, а самодисципліна школярів виступає як ефективний засіб.

Виховання Е.Дюркгейм розглядав у широкому соціальному значенні як акцію, що здійснюється дорослим поколінням відносно тих, хто ще не дозрів для соціального життя. Метою цієї акції він уважав збудження та розвиток у дитини фізичних, розумових і духовних сил. Якщо виховання має суспільний характер, то воно є не що інше, як послідовна методична соціалізація молодого покоління. Е.Дюркгейм стверджував, що людина стає соціальною лише завдяки своєму вихованню, приймаючи ідеї, почуття та способи діяльності тієї групи чи груп, частиною яких вона є. “Немає сумніву, що зовнішні умови, в яких живуть індивіди, відображаються на них, і що, будучи різними, ці умови їх диференціюють” [107, с. 270].

Заслуговує на увагу думка Е.Дюркгейма про роль сім’ї у соціалізації дитини: члени сім’ї мають різні, відповідно до ступеня їх спорідненості, функції...” [107, с. 271]. Мова йде саме про рольовий вплив на соціалізацію дитини в умовах сім’ї – “щоб батько та дядько, рідний та двоюрідний брати не мали ні однакових прав, ні однакових обов’язків” [107, с. 272]. Е.Дюркгейм підкреслював поетапність перебігу процесу соціалізації: безпосередня взаємодія найближчого оточення (батьків, найближчих родичів) – це первинна соціалізація; опосередкована взаємодія з людьми, що вступають у контакт із соціалізуючою особистістю, – це вторинна соціалізація. Засвоєння соціального досвіду особистості відбувається через колективні уявлення, на основі яких формуються власні переконання, установки, цінності.

Теорія соціалізації Ф.Г.Гіддінгса. Ім’я американського соціолога **Ф.Г.Гіддінгса (1855 – 1931 рр.)** пов’язують із тим, що він ініціював серед зарубіжних науковців уживання терміна “соціалізація” стосовно людини. У своїх працях “Теорія соціалізації” (1887 р.) та “Основи соціології” (1898 р.) він використовує цей термін у значенні, близькому до сучасного його

трактування: “Розвиток соціальної природи чи характеру індивіда, підготовка людського матеріалу до соціального життя”, яка відбувається як у результаті стихійного впливу оточення, так і завдяки впливам суспільства згідно з “свідомим планом”, де суспільство – це не просто організм, а організація, яка виникла частково, як наслідок несвідомої еволюції, і частково, як результат саме “свідомого плану” [67, с. 415–416].

Особливе значення для досліджень соціально-педагогічних аспектів соціалізації мають думки Ф.Г.Гіддінгса щодо впливу різних факторів на соціалізацію особистості. Вчений зазначав, що сім'я, школа та інші суспільні інститути мають виховну спрямованість і формують в індивідів ті сукупні реакції, які притаманні даному соціальному середовищу. Кінцевим результатом процесу соціалізації Ф.Гіддінгс уважав “плюралістичну поведінку” особистості, яка в суспільстві забезпечує взаєморозуміння та комунікацію людей і відповідає “соціальному розуму”. Єдність розумних істот робить можливою їх свідому взаємодію один з одним, зберігаючи при цьому індивідуальність кожного, тобто, процес соціалізації, за переконанням Е. Гіддінгс, відбувається саме через взаєморозуміння та комунікацію людей як сфер їх життєдіяльності. Процес соціалізації передбачає врахування як стихійних, так і цілеспрямованих впливів (“свідомого плану”) з боку суспільства. Активність індивіда в даному процесі розглядалася вченим однобічно, як самозміна індивідуальних та особистісних якостей індивіда. Кінцевим результатом соціалізації, з його точки зору, має бути особистість, яка усвідомлює свої вчинки й має поведінку, що забезпечує взаєморозуміння та комунікацію людей і відповідає “соціальному розуму”.

Соціально-психологічні концепції соціалізації особистості. Інтеракціоністична теорія соціалізації особистості Ч.Кулі, Дж.Міда й Г.Тарда. Інший підхід до процесу соціалізації пропонував американський психолог, представник психологічного напрямку **Чарльз Хортен Кулі (1864 – 1929 рр.)**. Свої соціально-педагогічні ідеї дослідник розкрив у працях “Природа людини і соціальний порядок” (1902 р.), “Соціальна організація” (1909 р.) та ін.

Його ім'я пов'язують із створенням концепції “дзеркального Я” та теорії “первинних груп”. Основу теорії “дзеркального Я” Ч.Кулі становить ідея міжособистісного спілкування у процесі засвоєння соціальних ролей. “Соціальне джерело життя людини набувається у спілкуванні з іншими людьми” [196, с. 12].

Ч.Кулі вважав, що особистість ототожнюється зі світом людей, які її оточують, учиться дивитися на себе очима інших, розуміти їхню поведінку. Водночас людське “Я” є соціальним і формується у суспільстві в результаті соціальної взаємодії. Учений зазначав, що у процесі міжособистісного спілкування, яке проходить відповідно до об'єктивних законів, закріплених у системі соціальних ролей, формування особистості відбувається завдяки саме ефекту “дзеркального відображення”, тобто уявлень людини про те, як її оцінюють інші. Дослідник писав, що подібно до того, як ми бачимо у дзеркалі своє обличчя, фігуру та одяг, і вони для нас представляють інтерес, тому що належать нам, так і в своїй уяві ми намагаємося уявити, як в думках інших людей відображається наша зовнішність, манери, цілі, вчинки, характер, друзі і т.д., і це певним чином діє на нас. Проте “людський психологічний потенціал не ділиться на соціальний та позасоціальний: він увесь у цілому – частина людського життя, і його соціальний і моральний прогрес полягає не стільки у розвитку одних здібностей чи інстинктів і придушенні інших, скільки в підкоренні всіх тих сторін прогресивної організації життя, яку ми знаємо в собі як совість” [196, с. 41]. Мова йде про те, що Ч.Кулі не обмежується сферою спілкування, він наголошує на тому, що до цього процесу повинна включитися й самосвідомість особистості як ще одна необхідна сфера, у якій відбувається процес соціалізації особистості.

Розглядаючи суспільство як психологічний організм, що існує як цілісність завдяки тісній взаємодії між індивідами, соціальними групами та суспільством, Ч.Кулі зазначав, що соціальне й індивідуальне – це єдині частини цілого – людського життя. Він уважав, що основою такої взаємодії виступає психічна природа людини, бо суспільство не може існувати як

цілісність без психічних реакцій, почуттів, взаємних оцінок людини людиною. При цьому соціальне “над-Я” не існує без зв’язку з індивідуальним “Я”.

На думку Ч.Кулі, взаємовідносини між індивідами в суспільстві є підґрунтям утворення різних асоціацій людей, які він називає “первинними”. У таких соціальних групах людина стає повноцінним членом суспільства, тобто індивідуальне “Я” у процесі взаємодії індивідуальних та групових суб’єктів набуває соціальних якостей і таким чином соціалізується. Первинною групою Ч.Кулі називає “кооперацію та асоціацію індивідів”, які характеризуються тісними внутрішніми, безпосередніми зв’язками та співпрацею своїх членів через особисті відносини. До такої групи він відносив сім’ю, дитячий ігровий колектив, сусідів. Вони виступають первинним осередком здобуття й формування соціальної природи та ідеалів конкретного індивіда. Дані групи учений називає “універсальними”, бо вони притаманні всім часам і всім стадіям розвитку людини [450, с. 23–24]. Саме в них розкривається соціальне “я” людини – “уявлення чи система уявлень, яка почерпнута із спілкування з іншими людьми...” [196, с. 132–133]. Ч.Кулі відзначає й інші форми первинних груп, які залежать від особливого стану цивілізації (клуби, організації, коледж, школа, робітники однієї професії тощо).

На думку Ч.Кулі, у цілісному соціальному організмі – “людському житті” – існують не тільки “первинні”, а й “вторинні елементи” соціального цілого, до яких належать мова, громадська думка, ідеологія, міфологія, церква, класи, звичаї, традиції, системи виховання та комунікації. Отже, засвоєння та відтворення соціального досвіду особистості, згідно з Ч.Кулі, відбувається в первинних та вторинних групах, в яких водночас здійснюється й рольова соціалізація особистості.

Для педагогічного розуміння процесу соціалізації, на нашу думку, важливим є твердження Ч.Кулі про “групове Я” та “національне Я”. За переконанням ученого, групове “Я”, або “ми”, – “це просте “Я”, що включає інших людей. Людина ототожнює себе з групою людей і, говорячи про загальну волю, думку, роботу і т.п., вживає слова “ми” або “нам”. Сенс їх

народжується із співпраці всередині групи та її протистояння зовнішньому оточенню” [196, с. 153]. Це і є проявом активності особистості в процесі її соціалізації. А вже “національне “Я”, на думку Ч.Кулі, – це “будь-яке групове “Я”, що можна усвідомити тільки у зв’язку з більш значущим об’єднанням людей [196, с. 153]. Дане твердження дослідника щодо необхідності відчуття людиною своєї приналежності не просто до конкретної соціальної групи, а до більших об’єднань людей (етнос, нація), є етнічною соціалізацією.

Ч.Кулі акцентував увагу на тому, що в розвитку “соціального “Я” від самого початку виявляється відмінність між статями. Дівчатка, як правило, більш сприйнятливі до соціального оточення, їх турбує думка інших людей, і тому вже на першому році життя вони виявляють здібності до хитрощів, до *finesse* [манерності, штучності – франц.], а іноді й до афектації, якої хлопці позбавлені. Хлопців більше всього захоплює фізична активність конструювання [196, с. 148].

Надаючи великого значення спілкуванню як фактору соціалізації, учений вводить у науковий обіг поняття “комунікація”, визначаючи його як “механізм існування та розвитку людських відносин”, за допомогою якого існують і розвиваються міжособистісні стосунки [450, с. 107]. Ч.Кулі зазначає, що процеси спілкування дитини з особистісно значущими людьми (батько, мати, родичі, знайомі) поступово вводять її в різні системи суспільних відносин та соціальних зв’язків (процес соціалізації), сфери яких постійно розширюються за рахунок збільшення соціальних контактів та взаємодій. Звідси процес комунікації особистості з первинними й вторинними групами – це процес соціалізації людини.

Символічний інтеракціонізм Дж.Міда. Ідею про те, що соціалізацію слід розглядати як результат **міжособистісного рольового спілкування** в умовах конкретного соціокультурного середовища, підтримував американський соціолог, представник теорії інтеракціонізму **Джордж Герберт Мід (1863 – 1931 рр.)**. У своїй роботі “Дух, самість, і суспільство” [240] вчений досліджує сукупність процесів взаємодії індивідів, які, на його думку,

формують не тільки суспільство, а й соціальну сутність індивіда. Соціальну сутність людини складає її соціальна взаємодія, яка в інтеракціонізмі Дж.Міда розуміється як безпосередня комунікація (обмін символами). Дослідник зазначав, що люди, які здатні до модифікацій і змін, можуть взаємодіяти між собою і на основі цих моделей дій і взаємодій створювати спільноти. Основою соціалізації особистості виступає безпосереднє міжособистісне, міжгрупове спілкування (обмін символами). А вже практика суспільних зв'язків виступає як безпосередній досвід функціонування соціуму, як джерело соціалізації особистості.

Людина, з позицій Дж.Міда, є активною соціальною істотою. При цьому активність визначається внутрішньою психологічною структурою особистості, яка складається з “*Me*” – “соціальне Я” (це образ, що представляє собою ті установки, систему поглядів, які бачать у людині оточуючі її люди); “*I*” – “індивідуальне Я” (імпульсивний, спонтанний вияв індивідуальності людини) та “*Self*” “самість (ідентичність)” (результат стійкої взаємодії “соціального Я” та “індивідуального Я”). Відповідно до такої внутрішньої психологічної структури особистості Дж.Мід розглядає соціальну поведінку людини як серію імпульсивних дій з боку “*I*” та зворотної реакції на ці дії “*Me*”. У результаті такої взаємодії утворюється “*Self*” як єдиний образ особистості. Проте Дж.Мід зазначає, що людина усвідомлює свою “самість” (ідентичність), лише тоді, коли споглядає себе збоку очима інших, ніби набуваючи ролі іншої людини. У зв'язку з цим дослідник наголошує на тому, що соціалізація людини повинна відбуватися на двох рівнях: індивідуальному, коли людина реагує на зовнішнє відносно неї оточення (ідентифікує), та соціальному, коли зовнішнє відносно неї оточення реагує на дії людини, а результатом такої взаємодії є соціалізована особистість. Провідним механізмом соціалізації особистості вчений визначав саме ідентифікацію (ототожнення, подібність об'єктів пізнання за спільними рисами, ознаками). Але подальші розробки саме механізмів соціальних взаємозв'язків та відносин особистості випали з поля зору дослідника.

Аналізуючи стадії розвитку соціального “Я” (набуття дитиною рис соціальнозначущих ролей), Дж.Мід зазначає, що на першій стадії (розвитку соціального “Я”) діти копіюють поведінку дорослих у грі, навіть не розуміючи її; друга стадія дає можливість дітям у рольових іграх виконувати “дорослі ролі”, зрозуміти взаємозалежність дорослих один від одного в повсякденному житті; на третій стадії розвитку соціального “Я” діти засвоюють правила та норми, що існують у суспільстві. Саме гру Дж.Мід уважав “переходом у житті дитини від прийняття ролі інших у забаві до організованої ролі в системі ролей, що є суттєвим для самосвідомості у повному розумінні цього терміна” [240, с. 138–139]. Приймаючи ролі іншого, які “задає” дитині суспільство, вона не просто їх “приміряє”, а “інтерпретує”, пристосовується, активно соціалізується.

Соціалізація особистості, з погляду інтеракціонізму Дж.Міда, – це процес активної соціальної взаємодії людей, основою якої є безпосередня комунікація. Поведінка людей при цьому визначається не власними індивідуальними характеристиками, а очікуваннями інших людей стосовно соціальних позицій індивіда. Мета соціалізації особистості, за Дж.Мідом, полягає в інтеграції особистості до соціуму шляхом засвоєння нею соціальних норм і цінностей, через систему соціальних ролей.

Теорія наслідування Г.Тарда. Деякі ідеї щодо психолого-педагогічних основ соціалізації особистості українські педагоги почерпнули з соціально-педагогічного доробку французького соціолога **Г.Тарда (1843–1904 рр.)**. Дослідник розглядав **ідею соціальної взаємодії людей** як основу процесу соціалізації, а наслідування – як провідний механізм цього процесу.

У своїх працях “Закони наслідування” (1902 р.) та “Соціальна логіка” Г.Тард досліджує індивіда і його роль у суспільстві, наголошуючи, що суспільство є продуктом взаємодії індивідів. Кожна людина, на його думку, унікальна “монада” – неподільна єдність і першооснова всього [389]. Основним елементом людини, на думку дослідника, виступає її свідомість. Якщо свідомість кожної людини засвоює норми, цінності, традиції тощо, то

суспільство є продуктом взаємодії саме індивідуальних свідомостей людей. Відповідно до цього суспільство існує завдяки індивідам і в індивідах.

Таку взаємодію свідомостей індивідів Г.Тард прагнув пояснити через один із механізмів соціалізації особистості – наслідування. Він зазначав, що головною рушійною силою розвитку суспільства є психічне прагнення людей до наслідування і всі явища людського життя мають наслідувальний характер. Г.Тард уважав, що особистість буде соціалізуватися, якщо вона прагнучиме до наслідування.

Зростанню соціального досвіду особистості в суспільстві, на думку вченого, сприяють різноманітні засоби комунікації (преса, телефон, телеграф). У своїй роботі “Думка й натовпи” (1901 р.) він зазначав, що засоби масової комунікації не тільки розширюють можливості спілкування людей, а й сприяють зростанню духовного потенціалу особистості, набуттю нею соціального досвіду, який необхідний їй для повної соціалізації у суспільстві.

Психоаналітична теорія соціалізації особистості З.Фрейда.

Психоаналітична концепція соціалізації особистості належить австрійському лікарю, психологу, філософу та соціологу **З.Фрейду (1856–1939 рр.)**. Свої погляди щодо психології особистості дослідник виклав у роботах “Тотем і табу” (російський переклад 1913 р.), “Я” і “Воно” (переклад 1923 р.) та ін. Ідея З.Фрейда поєднати біологічне та соціальне, індивідуальне та загальне крізь призму індивідуальної психіки людини стала підґрунтям для розвитку психоаналітичної теорії соціалізації особистості. Структуру особистості вчений розглядає як ієрархію трьох різних, але нерозривних у своїй органічній єдності, компонентів: “Воно” (Ід), “Я” (Его), “Над-Я” (Супер-Его). Зміст людської поведінки, на думку З.Фрейда, слід розглядати не тільки через її інстинкти, нахили, пристрасті, потяги, а й у контексті зв’язку із соціальними процесами: нормами поведінки, творчістю, культурою і тощо. Тому ці компоненти не слід ігнорувати в процесі соціалізації особистості.

Людина за своєю суттю, згідно з З.Фрейдом, є істотою антисоціальною, оскільки вона несвідомо прагне до задоволення свого “лібідо” [від грец. Libido

– статевий потяг, пристрасть] – головним чином, сексуально зумовлених прагнень та бажань, що складає основу “Воно” (Ід). Суспільство, у свою чергу, дослідник трактує як оточення, що є ворожим для особистості. Всі життєві прояви особистості суспільство контролює та регулює відповідно до власних юридичних, моральних та соціальних норм. Тому завдяки “неослабному” соціальному контролю “неприборкані” імпульси та потяги індивіда утримуються у темній безодні несвідомого, що пригнічує психіку, а це, у свою чергу, зумовлює різні невротичні явища. Водночас, нехтуючи бажаннями особистості, суспільство створює оптимальні умови для соціалізації особистості в конкретному суспільстві.

“Я” (Его) – сфера свідомого, посередник між “Воно” та зовнішнім світом: природою, суспільством, соціальними інститутами тощо. “Це психічна інстанція, яка виробляє контроль над усіма своїми частковими процесами” [415, с. 355–356]. “Я” вимірює та зіставляє доцільність “Воно” з “принципом реальності” та зовнішньою необхідністю, тобто активність людини у процесі засвоєння та відтворення соціальнозначущого досвіду повинна бути правильно дозована, керована з метою обмеження та локалізації від негативного впливу як оточуючого середовища, так і самої себе.

Третій компонент “Над-Я” (Супер-Его) – це верхня межа душевної організації індивіда. Він є сплавом моральної “цензури”, моральних настанов та уявлень про соціально схвалену поведінку, тобто всього того, що засвоюється людиною в процесі соціалізації. Іншими словами, “Над-Я” функціонує як “ідеальний голос сумління”.

З.Фрейд будує свою гіпотезу, згідно з якою саме сексуальні потяги є головними детермінантами індивідуального та соціального процесів. Дитяче несвідоме “Воно” існує з перших хвилин її народження на світ, у той час як “Я” та “Над-Я” включаються значно пізніше. Несвідоме віддає свідомому значну частину свого змісту – психічного багажу, проте свідоме не завжди його сприймає чи усвідомлює. На противагу цьому “Над-Я” зменшує чи витісняє енергію несвідомого або перетворює її в інші види та форми діяльності,

враховуючи існуючі заборони у вигляді норм, санкцій, соціального контролю з боку держави, моралі, релігії тощо. Такі процеси перетворення інформації та енергії несвідомого З.Фрейд називає витісненням та сублімацією. Дослідник зазначає, що ці комплекси не схвалюваних суспільством імпульсів (агресивних, антисоціальних), що підлягають перетворенню, не можуть перестати існувати, але їх енергію можна спрямувати на досягнення соціально прийнятних цілей, соціалізувати особистість.

Отже, соціалізація особистості, згідно з З.Фрейдом, – це процес перетворення енергії не схвалюваних суспільством імпульсів (агресивних, антисоціальних), енергії “лібідо” на соціально спрямовані цілі, що відповідають традиціям конкретної культури, нормам релігії та соціальним нормам суспільства. Відповідно, соціалізована особистість, згідно з З.Фрейдом, – це особистість, яка здатна контролювати та регулювати свою соціальну поведінку.

Біхевіористична концепція соціалізації особистості. Серед концепцій соціалізації особистості (адаптації особистості до середовища) слід виокремити **біхевіористичну концепцію соціалізації особистості**, яка була представлена в науковому доробку Г.Айзенка, Дж.Уотсона, Е.Торндайка та їх послідовників. Основу їх учення складала ідея про можливість довільної зовнішньої детермінації поведінки людини. Вони стверджували, що, хоча розумовий потенціал індивіда має природжений характер і є лімітованим фактором спадковості, зовнішнє середовище виступає могутнім стимулятором розвитку цього потенціалу. Сам процес адаптації особистості дослідники розглядали з двох позицій: як стан, у якому потреби індивіда й вимоги оточуючого середовища задовольнялися (відбувалася гармонізація стану особистості); як пристосування індивіда до умов середовища, що його оточує, яке можна організувати шляхом засвоєння ним певних реакцій на конкретні життєві ситуації, шляхом модифікації поведінки індивіда з метою його найкращої адаптації до стандартів та норм сучасного суспільства. На практиці це призводило до вироблення правильних та усунення неправильних реакцій у

поведінці людини. Поки не буде вироблений правильний варіант реакцій, доти певна поведінка остаточно не буде закріплена. При такому ретельному “вдрукуванні” правильних зв’язків між стимулом і реакціями у дитини не формувалася її внутрішня духовна сфера, тобто її переконання, ціннісні орієнтації тощо.

Для біхевіоризму характерною є “прагматичність” державних цілей: створення та забезпечення умов для формування дитини як добре пристосованого члена суспільства, в якому вона повинна функціонувати; створення людини, яка була б носієм відповідних зразків та норм людської поведінки, цінностей, необхідних для потреб тогочасного суспільства. Соціалізація у такому разі виступає як процес адаптації індивіда до суспільства, в ході якого формується кожний його член відповідно до встановлених соціальних норм та цінностей, реалій оточуючої дійсності. Ці ідеї стали підґрунтям для формування рефлексології як теорії соціального виховання в Україні у 20-х рр. ХХ ст.

Соціально-педагогічні концепції соціалізації особистості. Соціальна педагогіка П.Наторпа. Вагомий внесок у розвиток соціально-педагогічної науки зробив **Пауль Наторп** (1854 – 1924 рр.). У своїх працях “Соціальна педагогіка” (1898 р.), “Філософія як основа педагогіки” (1909 р.), “Культура народу та культура особистості” (1912 р.) учений зазначав, що людина як окрема одиниця суспільства не формується ізольовано від нього, сама по собі. У реальному житті саме об’єднання людей, їхня співпраця роблять людину людиною та психічні відносини забезпечують процес виховання. П.Наторп зазначав, якщо наука про виховання не визнає основним положенням те, що без спільноти взагалі не може бути виховання, то даний процес буде неефективним [263, с. 79]. Хоча у своїх роботах педагог не оперує поняттям “соціалізація”, проте центром його соціально-педагогічних ідей виступала ідея “вільного самовиховання в житті спільноти дорослих” (соціалізація особистості), яке розумілося ним не просто як усамітнене самовдосконалення, а вдосконалення свого внутрішнього світу в співпраці з дорослими, у

взаємозв'язку із суспільством і для самого суспільства [263, с. 266–267]. Функції соціального та індивідуального життя, за П.Наторпом, завжди відокремлені, але вони є паралельними і не тільки не суперечать впливам людської спільноти, а навпаки, “піднесення до спільноти сприяє розширенню свого “Я” [263, с. 77].

П.Наторп, критикуючи “індивідуалістичну педагогіку”, пропонував у процесі соціалізації враховувати “культуру особистості” та “культуру народу”. Вчений наголошує на необхідності забезпечувати “нормальне співвідношення всіх сторін людського розвитку”, описує практичний набір вправ для організації “добросердного” ставлення до дитини в сім'ї, розвитку її емоцій, включення в сімейну “соціальну економіку”, формування самостійності, національних інстинктів, дисципліни і духу громадянськості в шкільному спілкуванні [262, с. 10–11]. Педагог підкреслював, що “вільне виховання дитини у спільноті дорослих” (процес соціалізації) відбувається не саме по собі, а за умови керування цілісним розвитком особистості.

Вирішальну роль у соціалізації особистості (вільне виховання дитини у спільноті дорослих) педагог відводив волі, яка виступала одним із видів “практичного пізнання”. Вирішальні умови виховання особистості, на думку П.Наторпа, сховані в громаді, а вирішальні умови життєдіяльності громади лежать у вихованні. Індивідуальна самосвідомість не може існувати поза відношеннями з іншими свідомостями. Вчений уважав, що відрив від суспільства та людських взаємовідносин призведе до обмежень та зупинки індивідуального розвитку. За таких обставин людина стає жертвою несприятливих умов соціалізації.

“Вільне самовиховання особистості у спільноті” (соціалізація особистості) П.Наторп безпосередньо пов'язував із діяльністю людини як провідною сферою її життєдіяльності: сфері інстинктивних прагнень відповідає економічна діяльність (переважно промислові професії); сфері вольових бажань – управлінська; розумовим прагненням – просвітницька діяльність, які не повинні бути відірваними одна від одної.

Особливе значення для дослідження педагогічних аспектів соціалізації, на наш погляд, має думка П.Наторпа щодо поділу суспільних організацій на **три сходи**, які безпосередньо виступають основними факторами соціалізації особистості. Найнижчу сходинку (**найпершу**) суспільних організацій займає **сім'я**, як один із соціально-виховних інститутів суспільства.

Новою формою виховання можуть виступати “спілки сімей”, завдяки яким виховання дітей залишалося б сімейним, організованим, але більш індивідуалізованим, ніж у дитячих садках. Ідея “сімейних спілок” як вільних самоорганізованих освітніх асоціацій, на думку П.Наторпа, повинна відігравати вирішальну роль і в позашкільному вихованні, і для розвитку суспільного життя взагалі. Вчений наголошував на необхідності знання педагогом особливостей виховання дітей у сім'ї та уміння інтегрувати сімейне виховання із шкільною та позашкільною діяльністю дитини. П.Наторп наголошував, що педагог має виконувати такі функції: виховну (забезпечення цілеспрямованого впливу соціальних інститутів на поведінку та діяльність особистості, постановка та вирішення завдань повноцінного використання у виховному процесі засобів та можливостей суспільства, мікросередовища та самої особистості) та організаційно-комунікативну (сприяння включенню добровільних помічників найближчого оточення у спільну діяльність та відпочинок, налагодження взаємодії між різними соціально-виховними інститутами). Дослідник наголошував на тому, що педагог, організовуючи свою діяльність із сім'єю та іншими соціальними інститутами, повинен керуватися такими принципами:

- інтеграції, що забезпечує у процесі соціалізації особистості координацію усіх зусиль державних, громадських та інших організацій при вирішенні соціально-педагогічних проблем;

- самореалізації дітей та учнівської молоді в усіх сферах її життєдіяльності. Реалізація даного принципу передбачає створення сприятливих умов для саморозвитку особистості в освіті, організації

соціального досвіду через участь особистості у діяльності позашкільних закладів, громадських організацій, формальних та неформальних групах.

Другу сходинку суспільних організацій, на думку П.Наторпа, становлять **громадські спільноти**, які безпосередньо впливають на процес соціалізації особистості. Громадська спільнота складається з об'єднань індивідів. Для виховання вольової сфери молоді суспільство створило **суспільну школу**, яка, за П.Наторпом, займає **третю сходинку суспільних організацій**. На думку вченого, школа, яка об'єднує спільною діяльністю осіб, є спілкою за типом правового суспільства [264, с. 91]. Тому на певному етапі соціалізації дитини “все більш необхідним стає зовнішнє регулювання, яке має більш правовий характер, а на сходинці шкільної дисципліни та шкільного викладання воно має перевагу” [264, с. 91].

П.Наторп стверджував, що школа повинна організовуватися на основі інтеграції всіх виховних сил суспільства, стати органічною складовою цього суспільства і виконувати навчально-виховні функції, які повинні бути взаємопов'язаними з реальним життям. Школа мала відійти від вузько-утилітарних цілей та авторитарних принципів і перетворитися в істинно людську співдружність (спілку педагогів та учнів). Проте у школі, як зазначав П.Наторп, воля окремої людини потрапляє під керівництво держави, общини, церкви, тобто будь-яких спілок, що вже існують. Людина повинна перерости примусове керівництво для того, щоб відповідно до власного розуміння та своєї волі зберегти у собі свідоме спілкування і розвинути його до такого рівня, щоб воно не потребувало більше ніякого зовнішнього примусу. Дану форму спілкування П.Наторп називає “вищою школою у найширшому сенсі, вільною освітою дорослих узагалі, яка за своєю сутністю є самоосвітою, але самоосвітою у процесі взаємодії, спілкуванні [264, с. 91].

У суспільстві освіта та виховання дітей мають бути вільною, свідомою діяльністю особистостей, а суспільство повинно створювати для цього рівні умови. Кожна дитина, на думку П.Наторпа, має вільно розвиватися відповідно до своїх здібностей та можливостей, незалежно від соціальної належності.

Прагматична концепція соціалізації особистості Дж.Дьюї. До найбільш поширених доктрин соціалізації досліджуваного періоду можна віднести філософсько-педагогічну теорію класика прагматизму **Дж.Дьюї (1859–1952 рр.)**. У 20-х роках ХХ століття саме ідеї Дж.Дьюї мали найбільший вплив на становлення і розвиток соціально-педагогічної науки України і Росії. Він був очевидцем масштабних соціальних та технологічних змін, які відбувалися у 20-х роках ХХ століття. Тому не випадково експериментальний характер мислення пронизує його філософсько-педагогічні погляди. Ідея співвідношення соціальних та особистісних рис поведінки, яка стала основою прагматичної концепції соціалізації особистості, викладена у таких працях як “Школа і суспільство”, “Школа і дитина”, “Моє педагогічне кредо”, “Школа майбутнього”, “Введення у філософію виховання”, “Демократія та освіта” та ін.

Процес виховання Дж.Дьюї називає істинним тільки тоді, коли він “є не чимось таким, що накладається ззовні, а є зростанням, розвитком властивостей і здатностей, із якими людина з’являється у світ” [114, с. 6]. Саме від виховання “вільної незалежної особистості” залежить удосконалення суспільства, розвиток якого відбувається паралельно з удосконаленням індивіда [31, с. 15].

Провідна ідея виховання Дж.Дьюї полягала у постійному “реконструюванні” досвіду (“єдиний реальний світ справжніх цінностей”), зміст якого розкривався через поняття “прогресивності”. Під цим поняттям Дж.Дьюї розумів виховання, що забезпечує поступове зростання, прогрес. Кожен етап такого виховання додає способи росту, розвитку, перебудови досвіду, удосконалення особистості. Цінність набутого досвіду, зауважує Дж.Дьюї, залежить від співвідношення активного і пасивного елемента в цьому процесі. Активність особистості повинна бути цілеспрямованою і виявлятися не тільки в засвоєнні досвіду, а й у процесі його перетворення і творення нового досвіду. Метою і засобом соціалізації є сам досвід, який включає в себе відчуття та думки, незнання і знання, інтереси, любов і

ненависть та ін. Досвід, згідно з Дж.Дьюї, – це не пологий, спокійний потік подій, а серія несподіваних ситуацій.

Входження особистості в життя суспільства, її соціалізація досягаються шляхом поступового вирішення окремих проблем особистості в межах існуючого суспільства. Тому, на думку Дж.Дьюї, саме за умови активності особистості у процесі соціалізації можуть виявитися і розвинутися ті унікальні здібності, що закладені природою. Відповідно цього процес соціалізації Дж.Дьюї розуміє як цілеспрямований і керований процес, що повинен відбуватися в реальних умовах розвитку конкретного суспільства та конкретній соціальній ситуації.

Процес формування особистості й громадянина своєї держави, за Дж.Дьюї, є цілісним виховним процесом, який має дві сторони: соціологічну і психологічну, які не можна ні підпорядковувати одна одній, ні знехтувати однією з них, оскільки це може мати шкідливі наслідки у процесі соціалізації особистості. Ці дві сторони органічно мають бути взаємопов'язаними. Якщо відкинути від дитини соціальний фактор, зазначав Дж.Дьюї, ми залишимося із якоюсь абстракцією; якщо відкинути від суспільства індивідуальний фактор, ми залишимося тільки з інертною неживою масою. Оскільки виховання є цілеспрямованою організованою діяльністю і завжди підпорядковане певному ідеалу, то й процес соціалізації повинен опиратися на певний соціальний ідеал, який: а) постійно змінюється із вдосконаленням суспільства; б) відображає реальні соціальні умови розвитку суспільства; в) прагне відокремити дитину від небажаних та несприятливих умов оточуючого середовища; г) має зв'язок із реальною соціальною ситуацією, яка складається у суспільстві [451, с. 64].

Дж.Дьюї зазначав, що виховання, з одного боку, є процесом пристосування дитини до суспільства, а з іншого – засобом поступового вдосконалення самого суспільства. Тому одне із завдань соціально-виховних інститутів полягає в тому, щоб навчити дитину, як жити в суспільстві, пристосовуватися до суспільного життя та бути готовою до його прогресивних змін [114, с. 68].

За переконанням Дж.Дьюї, процес соціалізації особистості не буде ефективним без спеціально організованого соціального середовища. Щоб дитина засвоїла соціальний досвід, систему соціальних зв'язків та відносин, їй потрібно прищепити суспільні традиції та пристосовувати інстинкти дитини до набуття навичок суспільного способу життя. Такий процес Дж.Дьюї розглядає не як протиріччя її природі, а навпаки, як розвиток дитини відповідно до вроджених задатків. Тому особистість слід виховувати як соціальну істоту, оскільки вона є членом суспільства.

Суспільство педагог розглядав як сукупність людей на певній стадії його матеріальної та духовної культури, як співпрацю людей, спільні інтереси і цілі яких викликають потребу в обміні думками. Одним із завдань освіти є сприяння соціальному вдосконаленню суспільства, гармонізації взаємин між людьми. Розв'язувати це завдання може лише людина, яка бере активну участь у громадській діяльності, засвоюючи при цьому соціальний досвід. Вирішення цього завдання має здійснюватись у соціальних інститутах, які створило суспільство для того, щоб продовжувати і розвивати історичні традиції.

Серед соціально-виховних інститутів провідну роль у процесі соціалізації Дж.Дьюї відводив школі, яка повинна бути не осторонь від інших соціальних інститутів, а взаємодіяти з ними. Такий зв'язок соціальних інститутів у процесі соціалізації необхідний для того, щоб зберегти не тільки цілісність зв'язків соціального життя даного суспільства, а й зв'язок між поколіннями.

Процес соціалізації дитини в умовах школи, за переконанням Дж.Дьюї, полягає в тому, щоб навчити дитину жити в суспільстві, бути членом суспільного життя ("служіння суспільству"), брати в ньому активну участь, розуміти свої обов'язки як громадянина суспільства, пристосовуватися до спільного життя, де людина починає усвідомлювати саму себе. Школу Дж.Дьюї називає своєрідною моделлю суспільства, "суспільством у мініатюрі" ("маленькою общиною"), за допомогою якої можна вирішити ряд соціальних проблем існуючого суспільства. У житті школи можна виділити таку саму взаємозалежність між членами окремих її груп і стосунки між групами, як і в

житті цілого суспільства. За переконанням Дж.Дьюї, школа – це засіб, за допомогою якого цінності, якими володіє кожна соціальна група, цілі, до здійснення яких вона прагне, розповсюджуються та доводяться до свідомості й волі особистості.

Педагог наголошував на необхідності введення у школі виробничої праці. Ставитися до різноманітних робіт із деревом, металом, до вишивання (до “гаптування”), ткацтва, на думку Дж.Дьюї, потрібно “як до потреб життя”, “як до одного із двигунів суспільного життя”, як до засобу, за допомогою якого можна показати дітям основні потреби суспільства та способи їх задоволення, а не як до вивчення окремих професій [304, с. 422–423]. Саме суспільний характер виробничої праці перетворював школу, за Дж.Дьюї, на “комірку суспільного життя”.

Серед факторів, які впливають на соціалізацію особистості, Дж.Дьюї виділяє: 1) розумовий склад та звички осіб, із якими дитина стикається (особистість вчителя, однолітки та ін.); 2) предмети, що вивчаються. Серед них: предмети, які потребують набуття спритності виконання (читання, письмо, музика); предмети, головна задача яких – повідомлення знань (“пізнавальні” науки – географія та історія); предмети, які безпосередньо звертаються до роздумів і в яких спритність виконання та запас набутих знань менш важливі (“дисципліновані науки” – арифметика та формальна граматики); 3) визначені ідеали та цілі виховання, які виявляються як у викладанні, так і в моральній дисципліні [113, с. 41–47].

Фактором соціалізації особистості Дж.Дьюї називає різні види діяльності: заняття кухарством, шиттям, ручною працею тощо, які можуть виступати які релаксація, відпочинок або набуття додаткових знань. Дж.Дьюї, не змішуючи різні сфери суспільного життя (політика, мистецтво, торгівля, релігія і т.п.), заперечував провідне значення будь-якої із них. Тому соціалізацію особистості в умовах школи Дж.Дьюї розглядав як процес входження індивіда до системи суспільних зв’язків шляхом привчання його до співпраці та взаємодопомоги, розвитку у нього взаємозалежності для того,

щоб стати корисним членом свого суспільства. Головна цінність соціалізації особистості полягає в тому, наскільки вона дозволить особистості розвинути, пристосуватися до життя та змінити саме суспільство за рахунок суспільнокорисної праці, а суспільство, у свою чергу, впливатиме на людину. Таким чином буде реалізовуватися активність особистості щодо набуття соціальнозначущого досвіду.

Вищезазначене дає можливість стверджувати, що Дж.Дьюї був прихильником не пасивної ролі особистості у процесі соціалізації (адаптаційна концепція соціалізації особистості), як стверджували дослідники його педагогічного доробку, а активної її позиції у процесі соціалізації. Процес соціалізації він розглядав як створення сприятливих умов для самореалізації особистості, а не як цілеспрямований вплив іззовні для формування правильної поведінки у суспільстві.

Георг Кершенштейнер про соціалізацію в умовах трудової школи. Деякі аспекти проблеми соціалізації особистості можна виокремити в теорії громадянського виховання і трудової школи **Георга Кершенштейнера (1854–1932 рр.)**, які він обґрунтував у своїх працях “Що таке трудова школа?”, “Основні питання шкільної організації”, “Що таке державно-громадянське виховання?” тощо. Ідея беззаперечної слухняності існуючій державі Г.Кершенштейнера стала стрижневою у суспільному вихованні дітей. Кожен громадянин, уважав педагог, повинен бути корисним державі, прагнути і вміти “служити” їй, віддавати державі усе, що він вміє. Для цього слід прищепити громадянам держави звички, які б прямо чи опосередковано, але свідомо допомогли їм брати участь у суспільному житті. Щоб виконати такі функції перед державою, людині потрібні вміння, які вона може отримати в школі.

Аналізуючи стан сучасної йому школи, Г.Кершенштейнер наголошує, що народна школа організована абсолютно незадовільно, а тому процес соціалізації дитини в ній відбувається неефективно. Вона “напихала” учнів знаннями, розвивала егоїстичний, особистий інтерес до знання, а не виховувала їх дух, громадянські якості, суспільний характер, тобто соціально-виховну функцію школи не виконувала.

Потребу в оновленні саме громадянського виховання в школі Г.Кершенштейнер обґрунтовує низкою причин:

- по-перше, культурними та духовно-освітніми змінами, що негативно відбиваються на моральному рівні всього населення (розповсюдження в містах “моральної небезпеки”; послаблення позиції родини; швидке зростання багатства і разом із ним – гонитва за насолодами життя);
- по-друге, дисгармонією у рівнях вихованості різних верств населення;
- по-третє, нагальною потребою у сприянні розвитку альтруїстичних нахилів різних верств населення [165, с. 7];
- по-четверте, необхідністю створення фундаменту для всієї соціально-виховної діяльності суспільства стосовно соціального становлення індивідів [165, с. 27].

Головну мету народної школи щодо соціального виховання – формувати соціальні уміння та навички молоді “брати участь у роботі над моральним оздоровленням широкого суспільного життя, в якому вони живуть і працюють в галузі своєї професії”, – Г.Кершенштейнер конкретизує загальними завданнями школи: [166, с. 313]:

- 1) здобуття професійної освіти чи принаймні підготовки до неї;
- 2) моральне облагороджування професійної освіти;
- 3) моральне облагороджування суспільних форм співжиття (в тому числі і сім’ї), а також тих, у яких доводиться працювати за професією [305, с. 421].

Школа як соціально-виховний інститут, на думку Г.Кершенштейнера, повинна озброювати дитину професією, яку б вона сприймала як засіб служіння державі; готувати дитину до опанування ремеслом. Школа, за переконанням Г.Кершенштейнера, повинна стати трудовою школою, “школою праці, яка б ішла безпосередньо за школою гри раннього дитинства” [167, с.79]. Навчання в школі спрямовувалося на те, щоб за мінімуму навчального матеріалу здобути максимум навичок, здібностей та насолоди працею на службі громадянського образу думок” [305, с. 421]. Щоб досягти цього, новій школі необхідне:

- широке впровадження ручної праці як продуктивного поля для розвитку особистості дитини;
- урізноманітнення сфер праці, які, за можливості, мають бути взаємопов'язані з господарським та домашнім колом робіт батьків;
- формування в учнів переконання, що сенс життя не в пануванні, а у “роботі-служінні товаришам” [167, с. 79–80].

Мета народної школи як соціального інституту, за Г.Кершенштейнером, повинна полягати не тільки в “розумовому озброєнні” дитини та “якомусь” впливі на неї, а й у тому, щоб віднайти в ній задатки до певного виду трудової діяльності й розвинути їх. Школа повинна об'єднувати в собі економічні, культурні й соціальні сили, які є в державі; повинна стати головним інститутом соціалізації особистості дитини, щоб ті “нитки, які пряде школа”, не обривалися кожного дня, коли дитина повертається додому.

Значну роль у процесі соціального становлення особистості, на думку Г.Кершенштейнера, має ручна праця. Саме цей вид діяльності є одним із засобів громадянського виховання, а відповідно, й соціалізації дитини в умовах школи. У всіх школах, якщо дозволяла територія, за рекомендаціями вченого, створювалися сади, шкільні городи, були впроваджені “акварії”, терарії, пташині садки тощо. Введення у школах ручної праці супроводжувалося проникненням у шкільне життя дитини елементів оточуючої дійсності, що сприяло її соціалізації.

Г.Кершенштейнер уважав, що “не книга є носієм культури, а відданість роботі, тій, що жертвує себе на служіння людям чи будь-якій іншій великій справі”, сприяє набуттю соціальнозначущого досвіду [167, с. 81]. Вчений наголошував, що сутність людини полягає в тому, щоб працювати, творити, рухати, пробувати, пізнавати, жити з метою безперервного вивчення оточуючої дійсності.

Поруч із трудовою школою Г.Кершенштейнер пропонував організувати додаткову школу, основу якої повинні становити майстерні – втілення практичного навчання. Педагог наголошував, що додаткові школи

слід пов'язувати з ремісничою спілкою або цехом, щоб зміцнити інтерес майстрів до школи і якнайбільше розширити сферу виховання [167].

Окрім народної школи, Г.Кершенштейнер пропонував відкрити елітні школи для обдарованих дітей (гімназії), у яких би перевага надавалась інтелектуальній праці в лабораторіях (наукові дослідження, експерименти, творчі роботи учнів тощо).

Проаналізувавши соціально-педагогічні погляди Г.Кершенштейнера, можна зазначити, що провідним інститутом соціалізації особистості педагог вважає школу. Проте організація, управління і контроль загальноосвітньою школою, на думку Г.Кершенштейнера, повинні належати виключно державі, яка має взяти на себе всі витрати. Саме у такому разі школа стане виховним інструментом формування справжнього громадянина, який своєю діяльністю та добросовісним виконанням своєї роботи сприятиме створенню і зміцненню культурно-правової держави. Завдання громадянського виховання Г.Кершенштейнер убачав у правильній організації шкільної справи, привчанні учнівської молоді служити суспільству, формуванні усвідомленого ставлення до своїх обов'язків перед державою та прагнення сприяти моральному удосконаленню суспільства. Ці ідеї особливо імпонували організаторам освіти в Україні у 20-ті роки ХХ століття.

Проте ми вважаємо, що у поглядах Г.Кершенштейнера на розуміння ним сутності людини (працювати, пізнавати, творити і т.д.) і ролі держави простежується деяка суперечність. З одного боку – орієнтація на розвиток індивідуальності, а з іншого – спеціально створені установи (школи), які жорстко організовують, контролюють і керують розвитком особистості. Він фактично говорить про активність людини у процесі соціалізації, яка водночас повинна бути неухильно підкорена державі. У такій позиції людина займає пасивну роль у процесі соціалізації, а активність належить самому суспільству.

Ідеї соціалізації особистості в експериментальній педагогіці розглядав видатний теоретик та дослідник кінця ХІХ – 20-х років ХХ століття – **Лай Вільгельм Август (1862 – 1926 рр.)**. Ідея педагога про те, що

життя дитини є розвитком, у якому кожна сходинка має свою особливу цінність, своє значення і вимагає особливого, тільки їй притаманного керівництва, була втілена у його роботі “Школа дії”. За основу “школи дії” вчений узяв дані біології та експериментальної педагогіки. Усвідомлюючи значущість етапів соціалізації особистості, В.Лай наголошував на необхідності цілеспрямованого керівництва процесом соціалізації дитини.

Процес виховання В.Лай розглядав крізь призму дитячої діяльності та розумів його як такий, що відповідає законам природи. “Вроджені рефлекси, реакції та інстинкти, які виявляються в іграх дитини, у цьому природному та успішному самонавчанні, повинні стати основою та вихідним пунктом усього виховання. Це біологічний бік виховання” [200, с. 63]. Проте поруч із біологічною стороною В.Лай пропонував урахувати й соціологічний бік виховання: “Виховання повинно таким чином впливати на вроджені та набуті реакції, щоб вони відповідали нормам логіки, естетики, етики та релігії” [200, с. 63]. В основі реакцій, на думку педагога, є рефлекси, довільні та автоматичні дії, звички та навички, які виникають шляхом вправ та вольових дій. Жити – значить реагувати, життя – сукупність усіх реакцій. Відповідно, виховання шляхом дій і для дій, на думку В.Лая, є вихованням шляхом життя і для життя. Отже, якщо процес виховання вчений розглядає у широкому соціальному значенні, то відмінність між процесом соціалізації і виховання зникає. Тому соціалізація – це процес зміни вроджених та набутих реакцій людини, згідно з вимогами конкретного суспільства, з урахуванням природних рефлексів, реакцій та інстинктів, що виявляються в діяльності людини.

В.Лай особливого значення надавав “інстинкту боротьби”, за допомогою якого дитина прагне пізнавати світ і в майбутньому стає “господарем світу”. “Інстинкт боротьби” формує у дитини соціальні якості, що забезпечують виживання: бути спритним, сильним, жити у гармонії з природою. Проте є і негативний бік “інстинкту боротьби” – це прояви жорстокості, яким слід протистояти у процесі соціального виховання.

При аналізі мети і змісту виховного впливу він радить керуватися такими критеріями: 1) за об'єктами впливу: виховання рефлексів, нахилу, вольових дій – виховання життям для життя; 2) за природою вихованця в залежно від його властивостей: фізичне або духовне виховання; 3) за умовними напрямками: ідеальне, натуральне і соціальне; 4) за культурними галузями: гігієнічне, господарське, наукове, естетичне, етичне і релігійне виховання; 5) за засобами виховання: догляд, дисципліна й освіта; 6) за ступенем розвитку особистості: а) дитини; б) хлопчика чи дівчинки; в) юнака та дівчини; 7) за статтю: окреме виховання хлопців та дівчат і сумісне виховання; 8) за місцем виховання: родинне, шкільне і в закритому навчальному закладі; 9) за ступенем відхилення від нормального розвитку: нормальне виховання та лікувально-педагогічне виховання; 10) за історичним розвитком: історія педагогіки (вивчення досвіду попередніх поколінь) [200, с.83]. Таким поділом педагог окреслив сфери, за якими відбувається інтеграція людини у суспільство (додаток А). До чинників соціалізації він відносить: *індивідуальні* (спадкові задатки, інстинкти і т.п.), батьків, сестер та братів, найближчих родичів та їх індивідуальні особливості; *природні* (особливості дитинонародження, місцепроживання та житлових умов, харчування та одягу, сну, гри та відпочинку, нещасних випадків, хвороб і т.п.); *соціальні* (сімейне життя, оточення товаришів, вуличне життя, релігійна та політична сфери життя, навчання у школі та ін.) (додаток А).

Виховний процес, за В.Лаєм, є певною системою цілеспрямованих, педагогічно організованих взаємодій дорослих із дітьми і самих дітей один з одним. Виникає можливість для висунення дітям соціально значущих норм та способів поведінки, формування мотиваційно-ціннісної системи особистості дитини.

Одним із недоліків підходу В.Лая до інтеграційних процесів у вихованні, на наш погляд, було те, що педагог механічно переносив деякі закономірності психофізіологічного розвитку дітей у педагогіку, переоцінюючи біологічний чинник у процесі соціалізації особистості. В.Лай наголошував, що саме внутрішні реакції забезпечують швидке пристосування

до оточуючого середовища. Але для такого пристосування потрібна правильна організація того середовища, в якому перебуває дитина.

Виходячи з того, що вплив середовища має бути правильно організованим, педагог рекомендував спочатку правильно організувати соціальне мікросередовище, наприклад у школі. Це буде умовою вироблення правильної реакції на оточуюче середовище. Ці реакції відбуваються шляхом, властивим усім живим організмам: сприйняття – переробка – вираження чи зображення. В.Лай зазначав, що кожна реакція, “чи кліпання очима, відповідь на удар, відповідь на питання, чи розв’язання математичної задачі”, спрямована на досягнення однієї мети: “найбільш вигідне пристосування до зовнішніх обставин” [200, с. 64]. В.Лай наголошував, що основу всіх зовнішніх проявів у пристосуванні людини не слід розуміти в дарвіністичному сенсі. Людина, згідно з В.Лаєм, може також впливати на оточуюче середовище – це процес удосконалення своєї душі, тіла і відповідно –навколишнього оточення. Отже, людина у процесі соціалізації не просто адаптується, а пристосовує свою виражальну діяльність, удосконалює свою душу й тіло та навколишній світ. І тільки у разі доцільного пристосування вроджених рефлексів та інстинктів, які виявляються у діяльності дітей, їх іграх, до обставин людина стає “господарем” навколишнього світу і всього створіння. Тому В.Лай уважав, що “вихованець є членом свого життєвого оточення, вплив якого він відчуває на собі і на яке він, у свою чергу, реагує; основу всього виховання повинні через те становити природжені та набуті реакції” [200, с. 63–64]. Саме такий висновок В.Лая склав основу його педагогічного принципу – **принципу дії** – і став підґрунтям в організації так званої “школи дії”. Вона організовувалася таким чином, щоб основою навчання були природа та людина, які утворювали життєве середовище як у школі, так і поза нею.

Школа дії відкриває для особистості саме соціальне життя, інтегрує класний колектив у суспільство, колектив гри та праці. У процесі соціалізації в умовах сім’ї, товариства, школи, на думку В.Лая, дитина вправляє свої соціальні інстинкти та обмежує свої егоїстичні потяги. Учень навчається

порівнювати свою “первинну власну волю” із “вторинною волею цілого колективу”, вчиться підкоряти свої інстинктивні бажання волі. Відповідно, воля цілого (колективу) поступово стає складовою частиною свідомості самого індивіда, а вимоги загальної волі стають у нашій свідомості совістю, моральним імперативом. Певні дії визнаються правильними та схвалюються як правила або норми, інші засуджуються суспільством, і таким чином засвоюється позитивний соціальноспрямований досвід дитини у процесі її соціалізації. Кожний “дурний” учинок дитини, на думку В.Лая, кожна втрачена можливість зробити щось добре зменшують обсяг набуття особистісного позитивного досвіду (позитивних установок, переконань, цінностей тощо).

Розглядаючи процес соціалізації в умовах школи, В.Лай наголошував на значущості в цьому процесі класного колективу, в якому кожний індивідуально повинен досягнути поставленої класом мети шляхом різнобічної роботи. Педагог наголошував на тому, що на уроці повинні мати місце “прояви моральних, естетичних і релігійних почуттів, інтелектуальна та інстинктивна діяльність, мислення...” [200, с. 90].

Для того щоб колектив виконував свої соціалізуючі функції, він повинен мати такі ознаки:

– колектив має бути трудовим, кожен його член повинен брати участь у різних сферах життєдіяльності школи [200, с. 90];

– дотримання дисципліни – від поведінки кожного учня залежить успішність цілого, “учень несе відповідальність за старанність, поведінку, успіхи і розвиток усього класу”;

– наявність органів самоврядування: клас повинен мати “посадових осіб”, класну Раду, власні “закони відносно посадових осіб та класної Ради” [200, с. 89–93].

З переконанням В.Лая, робота колективу як фактора соціалізації особистості повинна організовуватися за такими принципами:

– принцип урахування інтелектуальних особливостей членів колективу. “Яскрава обдарованість дітей має часто слабку сторону у сфері

почуттів та волі, і навпаки, малоздібні діти зажди володіють тією чи іншою стороною у сфері почуттів та практичної діяльності, чого не вистачає першим” [200, с. 91];

– принцип руху людських здібностей. “Чим більше викладання приводить у рух всі людські здібності, тим більше учням надається можливість взаємно брати та давати, тим чіткіше кожен побачить те, чого йому бракує, що є в інших, і навпаки” [200, с. 91];

– принцип колективності. Дух колективності є основою будь-якого політичного, господарського, національного, суспільного цілого, держави та церкви, людства, царства Божого на землі [200, с. 91];

– принцип управління. Розвиток духу колективності можливий лише шляхом діяльності, вправ, набуття навичок [200, с. 91];

– принцип рівності. Різний та часом сумнівний розподіл учнів на ранги (“пан та слуга”) і тому подібні міри породжують конкуренцію, яка зумовлена егоїстичними мотивами і вже у школі призводить до поглядів та дій, недопустимих у моральному відношенні [200, с. 92]. В.Лай зазначав, що поділ дітей на нормальних і слабких, за їх інтелектуальними здібностями, соціальним станом їх батьків, статтю звужує і заважає цілеспрямованому впливу на вихованців усього колективу [200, с. 91].

Урахування вищезгаданих властивостей колективу та принципів його організації, згідно з В.Лаєм, сприятиме ефективній соціалізації в умовах класного колективу школи.

На думку педагога, найбільш природному та успішному розвитку реакцій та фізичного “Я” дитини сприятимуть прогулянки, власні переживання, самостійні спостереження та заняття [200, с. 211]. Дитина засвоює життєвий досвід шляхом своїх вражень, їх переробки та відображення у власній творчій діяльності, поведінці вдома, школі, у будь-якій практичній діяльності.

Особливу роль у соціалізації дитини В.Лай відводив взаємодії сім’ї та школи, які впливають на причини бажань вихованця і керують таким чином його волею. Педагог був переконаний, що “кожен батько, кожна мати, а

особливо дитячий лікар і кожен вчитель, починаючи від народної школи до вищої, повинен знати у загальних рисах те, що науково відзначено відносно керівництва розвитком дитини, та вміти застосовувати ці знання” [200, с. 208].

Заслуговує на увагу запропонована В.Ласем періодизація процесу соціалізації особистості в умовах соціально-виховних інститутів (сім’ї, дитячого садка, школи). На основі аналізу періодів розвитку людини педагог зазначив, що хвилеподібний розвиток, основу якого складають ріст мозку, зміна зубів та досягнення статевої зрілості, можуть бути використані у процесі шкільної організації і відповідно соціалізації особистості (додаток Б).

На нашу думку, періодизація В.Лая не є ідеальною (торкається лише анатомо-фізіологічних особливостей дитини), оскільки з соціально-педагогічної точки зору вона не дає можливості розрізняти вікові та індивідуальні особливості розвитку дитини. Учений розглядав соціалізацію підростаючого покоління, а тому такі періоди соціалізації, як соціальна зрілість, трудовий та післятрудоий періоди, старість, залишилися поза увагою дослідника. Така зосередженість В.Лая на дослідженні соціалізації саме підростаючого покоління, а не дорослої людини пояснюється тим, що він уважав необхідним керувати цим процесом на початкових етапах. Учні школи, на думку В.Лая, повинні утворювати природну та соціальну общину, в межах якої вони мали б змогу діяти самостійно, нести відповідальність за свої вчинки. А це, в свою чергу, створюватиме сприятливі умови для успішної соціалізації дітей та учнівської молоді.

Соціально-педагогічні вимоги суспільства може задовольнити єдина шкільна система, яка включає: **початкову школу** (з 6 до 14 років); на ній ґрунтується **вища початкова школа** (Mittelschule) для дітей віком від 12 до 16 років; **середню школу та додаткову школу** (з 14 до 18- або ж 19-річного віку). Середня школа, як і додаткова, пов’язана із професійною освітою. При додатковій школі повинні існувати курси нових і давніх мов. З 16-ти років учням слід дозволяти вільний вибір дисциплін, що ґрунтуються на зображувальній діяльності та спостереження

Висновки до першого розділу

Історіографічний аналіз довів, що проблема соціалізації особистості у 20-х роках ХХ століття в Україні не була предметом спеціального дослідження, але підтвердив значний інтерес педагогів до даної проблеми в ці роки. Наявність наукових праць, їх історіографічна характеристика заклали основи для всебічного об'єктивного аналізу обраної нами проблеми дослідження.

Історико-педагогічне вивчення феномена “соціалізація” здійснювалося крізь призму сучасних уявлень про його сутність, яке характеризується певною неоднозначністю та багатоаспектністю. Соціалізація визначається нами як складний, тривалий процес засвоєння та відтворення особистістю соціального досвіду в предметно-перетворювальній діяльності, спілкуванні та самосвідомості, що передбачає врахування стихійних та цілеспрямованих впливів оточуючої дійсності, а також індивідуально-типологічні особливості особистості, результатом якого є самостійно-активна й неповторна соціалізована особистість.

Історіографічний аналіз показав, що саме на межі ХІХ і ХХ століть проблема “входження” людини в суспільство, включення її в соціальні зв'язки та інтеграції, тобто проблема соціалізації особистості, вперше починає теоретично осмислюватися соціологами та соціальними психологами.

У ході дослідження було виявлено витoki становлення основних ідей соціалізації особистості в педагогіці України 20-х років ХХ століття:

1. Вплив українських діячів культури, науки й освіти на відродження національної системи освіти в Україні.

2. Вплив ідей реформаторської педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ століття, основними мотивами якої було звернення до індивідуалізації навчально-виховного процесу, втілення засад гуманістичної педагогіки, формування творчої конкурентоспроможної активної самодостатньої особистості.

3. Зародження і розвиток у країнах Західної Європи та Америки наукових основ соціальної педагогіки.

На основі вивчення та аналізу педагогічних джерел виявлені концепції соціалізації особистості в зарубіжній науці – соціологічні, соціально-психологічні (біхевіористська, інтеракціоністська, психоаналітична), соціально-педагогічні (соціальної педагогіки, трудової школи, прагматичної педагогіки, педагогіка дії), що вплинули на становлення соціально-педагогічного напрямку в Україні у 20-ті роки ХХ століття.

Нами було виділено провідні тенденції процесу соціалізації досліджуваного періоду:

- однобічний підхід до розгляду процесу соціалізації особистості (зосередження уваги або ж на інтелектуальних особливостях дітей у процесі соціалізації, або ж на практичних знаннях, уміннях та навичках) (П.Наторп, Г.Кершенштейнер);

- зосередження уваги на індивіді (у центрі всього була людина та її особистісні можливості, особливості та функції у процесі соціалізації, механізми засвоєння соціального досвіду) (Дж.Дьюї, В.Лай);

- надання переваги у процесі соціалізації соціальним умовам оточуючого середовища (соціалізація особистості в умовах сім'ї, школи тощо), що давало можливість для уточнення особливостей пристосування індивіда до різних елементів середовища (Дж.Дьюї, В.Лай, П.Наторп);

- наявність своєрідної основи соціалізації. Перевага будь-якого з начал у процесі соціалізації (релігійного, соціального чи іншого) передбачала опору та відправну точку, спадковість (інстинкти, імпульси тощо) (П.Наторп, В.Лай, З.Фрейд);

- пріоритетність адаптаційної функції (пошук допоміжних механізмів маніпулювання свідомістю та поведінкою молоді як інтегруюча тенденція зазначеного періоду). Відбувався процес перенесення центра тяжіння з сім'ї як чинника соціалізації на соціалізацію в межах освітньо-виховних систем

(перш за все, школи, а також різних позашкільних закладів та молодіжних спілок) (Дж.Дьюї, Г.Кершенштейнер);

– наявність двох компонентів процесу соціалізації – “суспільство” і “особистість”, які взаємодіють.

РОЗДІЛ II

Ідеї соціалізації дітей та учнівської молоді в педагогічному доробку українських науковців у 20–30-х рр. ХХ ст.

2.1. Становлення соціально-педагогічного напрямку в педагогіці України

20-ті роки ХХ століття в історії української держави характеризуються глибокими політичними та соціально-економічними змінами. Саме в цей час порушилась усталена рівновага у взаємодії соціального середовища та особистості у процесі її соціалізації. Зростає науковий інтерес до проблеми входження людини, зокрема дитини, в соціум. З цього приводу С.Ананьїн зазначав, що "...дитина може, і скоріше, повинна бути предметом особливої, самостійної науки, оскільки вона є своєрідним об'єктом серед усіх інших доступних науковому дослідженню об'єктів дійсності" [13, с. 49].

Посилення інтересу до соціально-педагогічних проблем було зумовлено низкою факторів, зокрема:

- відбувалися прогресивні демократичні зміни в суспільстві;
- країна переживала якісно новий етап розвитку педагогіки;
- до участі у справах виховання було залучено широку аудиторію громадськості;
- відчутним був вплив західного передового педагогічного досвіду;
- виникла потреба у підготовці нових соціально-педагогічних кадрів;
- зростання інтересу науковців (педагогів, психологів) до всебічного вивчення особистості;
- потребувала розв'язки проблема взаємозв'язку індивіда та суспільства;
- підвищувалася соціальна функція педагогіки;
- встановлювалися міжпредметні зв'язки педагогіки з іншими антропологічними науками (філософія, соціологія, психологія та ін.);

- державна політика спрямовувалася на зменшення авторитету церкви;
- засновувалися кафедри, товариства та інститути для наукової розробки соціально-педагогічних питань тощо.

Усе це активізувало наукову соціально-педагогічну діяльність на території України, про що свідчить доробок українських науковців 20-х років ХХ століття (С.Ананьїна, О.Залужного, Т.Лубенця, О.Музиченка, Я.Мамонтова, І.Соколянського, Я.Чепіги та ін.). Слід додати, що в науково-педагогічній сфері українських науковців існувало деяке відставання теорії від практики, що призводило до певних розбіжностей у соціально-педагогічних поглядах педагогів-теоретиків та педагогів-практиків України.

У 20-ті роки ХХ століття українськими педагогами активно досліджувалися проблеми соціального виховання, що знайшло широке відображення у змісті статей педагогічних журналів (“Радянська освіта” та “Шлях освіти”). На сторінках преси висвітлювались актуальні проблеми виховання учнівської молоді, аналізувалися підходи до цих проблем у зарубіжній педагогіці, публікувалися статті зарубіжних науковців тощо. Найактивніше обговорювалися питання, пов’язані з визначенням ролі і функцій провідних інститутів соціалізації особистості: сім’ї, школи, дитячого будинку та ін. Наприклад, журнал “Радянська освіта” містив рубрики “З питань соцвиху”, “Література й мистецтво в дитустанові”, “Методика й практика школи”, “З життя школи та вчителя у нас і за кордоном” тощо, у яких розкривався практичний досвід діяльності тих чи інших установ, організацій [8–14]. Так, у рубриці “З питань соцвиху” аналізувалися різні аспекти теорії та практики соціального виховання в Україні та за її межами, зокрема:

- досвід діяльності різних соціально-виховних інститутів: дитячих будинків, трудових шкіл, літніх майданчиків тощо (В.Арнаутов [23–25], О.Войцеховская [50], П.Волобуїв [51], А.Ганджій [57–58], М.Задериголова [126–129], Б.Манжос [229–232], Я.Чепіга [422, 425–427] та ін.);

– статистичні відомості щодо здобутків у сфері соціального виховання (становлення та розвиток мережі установ соціального виховання, кількість дітей, працівників, вихователів у цих установах тощо) (В.Арнаутов [23–25], М.Григор’їв [81], Г.Гринько [82–84], В.Дюшен [108–110], Р.Зейман [151], О.Зінковський [152], Б.Манжос [230–232] та ін.);

– стан учительства та установ соціального виховання (В.Арнаутов [23–25], Т.Лубенець [213–217], Я.Ряппо [347–348] та ін.);

– форми та методи організації життєдіяльності дітей у соціально-виховних інститутах (І.Андрєєв [15], М.Биковець [30], К.Брезкун [33], М.Вейсман [46], В.Гмурман [70], Б.Гольдфайн [72–73], О.Залужний [131–146], Т.Лубенець [213–217] та ін.);

– комдитрух як основа соціального виховання дітей та учнівської молоді (В.Арнаутов [23–25], І.Соколянський [364–35]3, К.Федорівський [407–408] та ін.).

Досвід вітчизняних та зарубіжних дослідників розглядався у рубриці “З життя школи та вчителя у нас і за кордоном”. Зокрема, висвітлювалися питання організації навчально-виховного процесу, місце у цьому процесі вчителя-предметника, класного керівника, адміністрації школи. Були висвітлені питання самоврядування в умовах школи, дитячого будинку та інших установ соціального виховання.

Значний шар розробки теоретичних і методологічних питань соціального виховання склали науково-публіцистичні статті педагогічного журналу “Шлях освіти” (“Путь просвещения”), який містив такі рубрики, як “Методи освітньої роботи”, “Суспільствознавство в школі”, “Антирелігійне виховання”, “Освітня практика”, “Освітнє життя” тощо, в яких чільне місце відводилося хроніці педагогічних досягнень як в УРСР, так і за кордоном (Австрія, Данія, Німеччина, Англія, Польща, США та ін.). Такі рубрики, як “Освітня практика” та “Освітнє життя” широко інформували громадськість України про новітні процеси в освіті як в Україні, так і за кордоном, ознайомлювали з теоретичними та практичними надбаннями вітчизняних науковців та висвітлювали критичний огляд доробку

зарубіжних колег щодо освітніх реформ. Так, серед праць, які обговорювалися на сторінках періодичних видань, слід виділити роботи зарубіжних науковців В.Лая “Школа дії” [200], Дж.Дьюї “Школа і суспільство” [114], П.Наторпа “Соціальна педагогіка” [263] та ін.

Необхідно зазначити, що в досліджуваній період у педагогічній теорії та практиці виховання зарубіжних країн широко використовувався термін “соціалізація”, а у вітчизняній теорії і практиці цей термін вживали лише в контексті критики західних концепцій соціалізації, протиставляючи йому соціальне виховання (Г.Гринько [84], Я.Чепіга [432] та ін.). Слід відмітити також, що саме у 20-х роках ХХ століття розуміння сутності поняття “виховання” використовувалось у широкому соціальному значенні. При цьому широкого розповсюдження набуло поняття “система соціального виховання”. Основою якого вважали працю, взаємодію вихованця та оточуючого середовища (А.Залкінд, О.Залужний, О.Музиченко, І.Соколянський, Я.Чепіга та ін.).

Потрібно зазначити, що термін “соціальне виховання” у досліджуваній період вживали в кількох значеннях:

– по-перше, це організація дитячого життя в колективі, що послідовно проводиться згідно з природою дитини, суспільним і природним оточенням, в якому вона перебуває [297, с. 46];

– по-друге, це процес, що містить у собі всі заходи держави та пролетарського суспільства в напрямі відповідного виховання дітей [23, с. 20].

Однак єдиного трактування поняття “соціальне виховання” серед педагогів-дослідників цього періоду не існувало. Підтвердженням цього є думки радянського педагога М.Іорданського, викладені в роботі “Основи и практика соціального виховання” (1923 р.), у якій він зробив спробу узагальнити погляди науковців на сутність соціального виховання, виділивши чотири найбільш поширені дефініції терміна “соціальне виховання”:

1) соціальне виховання – це система виховання з усіма його сторонами (навчальні заняття, їх оточення, організація дітей, спостереження за станом їх

здоров'я, особистість учителя та ін.);

2) соціальне виховання як суспільне явище, яке спирається в організаційному відношенні на суспільні форми життя;

3) соціальне виховання – це формування соціальних інстинктів та навичок, створення соціального життя в навчальних закладах для дітей та в організація їх життя на основі самоврядування;

4) соціальне виховання пов'язане з соціальною педагогікою як науково-практичною дисципліною [157].

Але з утвердженням у педагогіці принципу партійності, класового підходу до аналізу педагогічних явищ і процесів термін “соціальне виховання” починає набувати ідеологічного змісту. Під цим терміном розумілися різні види педагогічного впливу на дитину з метою виховання фізично здорового, озброєного необхідними знаннями, уміннями та навичками борця за будівництво нового соціалістичного суспільства.

Соціальне виховання протиставлялося сім'ї, яка “нібито” у своїй основі була носієм пережитків минулого і не могла розв'язувати нові завдання у вихованні підростаючого покоління. Соціальне виховання не повинно бути абстрактним, відірваним від усталених традицій, віяння часу, а має взаємодіяти, зокрема, з національним вихованням.

Розглядаючи підходи до розв'язання провідних завдань соціального виховання дітей та учнівської молоді України в досліджуваний період, більшовицька влада висувала перед керівництвом республіки вимогу про спільні шляхи та узгодженість дій щодо їх вирішення.

Підґрунтям для функціонування системи закладів соціального виховання в Україні (від 1920 року) виступала педологія, яка ґрунтувалася на **ідеях вільного виховання дитини** (зміст, організація й методи навчання визначалися, головним чином, інтересами й потребами дитини). Також знання з педології в Україні ґрунтувалися та поширювалися під впливом природничо-наукового напрямку в психології, представниками якого були І.Сеченов, І.Павлов, В.Бехтерєв. Саме вони назвали підхід до дослідження

психічних явищ рефлексологією. Тому в українській педології 20-х років був рефлексологічний напрям, а самі терміни “педологія” та “рефлексологія” в досліджуваній період використовувалися як синоніми (О.Сухомлинська).

Для координації науково-педологічної роботи з 1922 року були створені дослідно-педологічні станції у Харкові, Києві (А.Володимирський, В.Протопопов, Я.Чепіга та ін.), Одесі, Катеринославі, основною метою яких було вивчення та перевірка організаційних форм та методів роботи, які практикувалися чи передбачалися до впровадження в масові заклади соцвса різних типів.

З 1924 року з перенесенням акцентів на вивчення проблем саме дитячого колективу, дитячого комуністичного руху розвивається предмет педології як науки про дитину, її індивідуальний розвиток. Це послужило тому, що педологи і педологія починали піддаватися критиці. Серед реальних причин критики педологічних поглядів слід назвати те, що теоретичні дослідження, які велися у цій галузі, спиралися на досягнення “зарубіжних науковців і в деяких випадках не мали під собою марксистсько-ленінського вчення” [414, с. 23–24]; практичні здобутки педології накопичувалися стрімко і стосувалися тих аспектів життєдіяльності радянських людей, які не відповідали “офіційній версії” виключно позитивних умов життя людей того часу. Пізніше у Постанові ЦК ВКП (б) “Про педологічні перекручення в системі наркомосів” (1936 р.) педологія була охарактеризована як лженаука, що спиралася на антимарксистські та псевдонаукові положення. Традиційні для суспільних наук методи тестування та анкетування були оголошені “шкідливими”; зазначалося, що в основу науки педології покладалися “буржуазні за своєю суттю, антимарксистські положення”; педологів звинувачували в тому, що “все більша і більша кількість дітей зараховувалося до категорії розумово відсталих, дефективних та важковиховуваних”; педологів також звинувачували ще й у тому, що “вони намагалися довести, начебто духовні сильні люди є, головним чином, вихідцями з буржуазних забезпечених сімей” [414, с. 23–24].

У розвитку вітчизняної педології в досліджуваний період простежуються два етапи: 1920 – 1924 рр. та 1924 – 1931 рр. Перший період характеризувався спрямованістю наукових досліджень на вивчення індивідуального розвитку дитини. Починаючи з 1924 року акценти переносяться на вивчення колективу, впливу соціальних факторів на формування колективістських рис особистості. Після I-го педологічного з'їзду (1928 р.) рефлексологія поступово втрачає своє значення як методологічна основа педології, що призводить до виникнення двох напрямів, що по-різному трактували джерела психічного розвитку дитини: біологізаторського та соціологізаторського. Перша за основу своїх досліджень розвитку дитини брала біологічний фактор, друга – соціальний.

Починаючи з 1924 року українські педагоги (О.Залужний, І.Соколянський, Я.Чепіга та ін.) дещо змінюють свої підходи щодо індивідуалістичної педагогіки і наголошують, щоб її було замінено саме колективістською педагогікою. Вони зазначають, що безпосередньою причиною такого підходу в педології є висунуті на перший план соціальною педагогікою завдання виховати дитину “для суспільства” та “через суспільство”. Проте, щоб виховувати дитину як члена колективу, необхідно спочатку вивчити її та її взаємовідносини з колективом як продукт соціального середовища [98, с. 3].

Після утворення у 1926 році Українського науково-дослідного інституту педагогіки (УНДІП) О.Залужний очолює секцію колективознавства (педагогіки колективу). Разом із ним працювали Я.Мамонтов, І.Соколянський. Відповідно до “Положення про дослідні заклади по соціальному вихованню” за 1924 рік та загальної спрямованості тогочасної теорії і практики соціального виховання дослідні заклади ставили своїми завданнями: а) організацію дитячого колективу та його життя, вивчення дитячого колективу в цілому та факторів, що сприяють або гальмують його розвиток; б) визначення органічного зв'язку між дитячим колективом та його життям, що його оточує (зв'язок із виробництвом, робота з населенням, залучення до роботи неорганізованого

дитячого населення свого району); в) організація дитячого життя на основі дитячого комуністичного руху; г) практичне вивчення дитячого руху з метою з'ясування ролі тих чи інших його форм у справі соціального виховання; г) вирішення у процесі навчально-виховної роботи питання педагогічної теорії та практики; д) вивчення питань впливу середовища та колективу на окремих дітей [462, с. 15–61].

Практична робота будувалася таким чином, що дослідні станції України поділялися на центральні та місцеві. Центральні безпосередньо фінансувалися Наркомпросом і працювали під керівництвом кабінетів соціальної педагогіки дослідно-педологічних станцій та Научпедкому. Місцеві ж фінансувалися місцевим бюджетом та працювали під керівництвом губернських методкомов. Центральні були представлені усіма типами навчально-виховних установ: дитячий садок, дитячий будинок, трудова школа, бібліотека, клуб; місцеві – в основному, школами. Ці установи виконували роль опорних закладів, у яких підлягали перевірці науково-методичні рекомендації у масовій практиці та досвідних – у виконанні певних науково-дослідних завдань, експериментальній перевірці проблем, що потребували вивчення. На 1925 рік в Україні було зареєстровано 17 центральних та 43 місцевих дослідних станцій [242, с. 135]. Педологічна робота в умовах соціально-виховних установ (в основному, це були загальноосвітні школи) спрямовувалася на: виявлення й корекцію розвитку дітей, що мають розумові вади, девіантну поведінку тощо; виявлення причин неуспішності, профілактику відставань у навчанні; профорієнтаційна робота; діагностування та розвиток дитячого колективу, педологічну просвіту вчителів та вихователів.

“Стара педагогіка” велику увагу приділяла вихованню дитини безпосередньо в навчальному процесі, залишаючи поза увагою соціалізуючий вплив позашкільного оточення. Г.Гринько, Нарком освіти УСРР, зазначав, що дитяче життя було розпорошено між замкнутими індивідуалістичними сім'ями, сім'ями й школами, не мало постійних і тривалих відносин із державою, а це залишало відбиток на особистих стосунках у сім'ї, шкільних

зв'язках дитини. Це була система, яку створила буржуазна доба і яку вона закріпила в педагогічній теорії, “розмальованій” усіма фарбами науки і філософії [223, с. 283]. Тому при створенні виховної системи на озброєння було взято те, що називалось “організацією шкільного середовища”, тобто створення такого середовища, де з'являється шкільний організований колектив, у якому кожна дитина повинна була дотримуватися свідомої дисципліни, виконувати свою соціальну роль. Виховання дітей відбувалося в колективі і через залучення їх до колективу, а через нього – до суспільства в цілому. Тому основою процесу соціалізації дітей та шкільної молоді став колектив, через який вони залучалися до активної життєдіяльності в суспільстві. Саме ця ідея стала широким полем для наукової діяльності теоретиків і практиків педагогічної науки 1924 – 1931 рр.

Аналіз наукової і науково-публіцистичної літератури 20-х років ХХ століття (монографій, українських педагогічних часописів, офіційних документів, які регламентували освітню політику в Україні) дає підстави виокремити основні соціальні інститути, соціалізуючий вплив яких на дітей і молодь був у полі зору науковців і педагогів практиків. Це, передусім, державні заклади соціального виховання (дитячі садки, школи, дитячі будинки, трудові комуни тощо), дитячі та молодіжні комуністичні організації, клубні об'єднання, сім'я, засоби масової інформації.

Змістом соціалізації була політична індоктринація, націоналізація (усвідомлення належності до певного етносу), підготовка дітей до життя в суспільстві, в якому особистість має підкорятися колективу, профорієнтація і формування у підростаючого покоління працелюбності, фізичний розвиток як умова формування патріотичного налаштування молодих людей активно самовіддано працювати на благо країни і захищати її від класових ворогів.

Таким чином, учені досліджуваного періоду до основних засобів соціалізації відносили колектив, працю, сім'ю. Розглянемо більш детально погляди українських учених на ці проблеми.

2.2. Провідні ідеї українських учених досліджуваного періоду щодо соціалізації дітей та учнівської молоді

2.2.1. Націоналізація як складова соціалізації дітей та учнівської молоді. Складовою змісту соціалізації 20-х років ХХ століття був процес українізації системи освіти, який умовно ми поділяємо на два періоди:

– **I-й період:** перша половина 20-х років (1920–1924 рр.) – період організаційного становлення, який характеризувався тим, що державні органи проголосили курс на українізацію школи;

– **II-й період:** друга половина 20-х років – період значного поживлення національної культурно-освітньої діяльності з боку всіх ланок системи освіти, активного включення в її здійснення партійно-державних важелів і методів адміністрування.

На першій Всеукраїнській нараді КП(б) України у травні 1921 року наголошувалося на тому, що програмою національно-культурного будівництва в республіці повинна виступати резолюція VIII конференції РКП(б) “Про радянську владу на Україні”, в якій говорилося, що члени РКП на території України надалі повинні надавати право трудящим масам учитися та розмовляти в усіх радянських установах рідною мовою [398, с. 25]. Реалізація основних засад українізації полягала у прагненні радянської влади якомога швидше утвердити свої позиції в Україні та у свідомості народу утвердити комуністичні ідеали.

Право виховання і навчання рідною мовою було закріплено і введено в дію у 1922 році у “Кодексі законів про народну освіту”.

У досліджуваний період уряд радянської влади намагається відродити українську культуру. Відбувається успішне “розкріпачення” не тільки українського народу, а й усіх національних меншин на території УСРР. Націоналізація відбувалася таким чином, що кожен етнос отримував право державним коштом організувати освіту своєю національною мовою. Це, у свою чергу, відобразилося на процесі соціалізації особистості, оскільки під

час навчально-пізнавальної діяльності, формування умінь та навичок соціального досвіду дитина не здійснювала одночасного перекладу з “чужої” для неї мови своєю рідною. Відбувався процес повного й вільного розуміння дитиною всього, що говорилося й діялося навколо, формувалося почуття впевненості у тому, що дитина правильно висловлює свої думки. Пошана до рідної мови дуже сприяла швидкому соціальному становленню особистості дитини. Це свідчить про те, що роль рідної мови як фактора соціалізації людини, зокрема дитини, не можна ігнорувати, оскільки соціалізація в тому чи іншому етносі має свої особливості. Слід додати, що дитина, в першу чергу, повинна формувати національну самосвідомість, а лише потім знайомитися із загальнолюдським соціальним досвідом.

Тому українське керівництво, враховуючи наявність певної кількості етносів на території України, відкривало в школах класи з різними мовами викладання (українською, російсько-українською, російською тощо).

Важливе практичне значення у вирішенні питань, пов’язаних з українізацією, мали постанови ВУЦВК від 21 лютого 1920 року “Про вживання в усіх установах української мови нарівні з великоросійською”, Декрет РНК УСРР від 21 вересня 1920 року “Про введення української мови в школах та радянських установах”, Декрет ВУЦВК від 27 липня та 1 серпня 1923 року, в яких проголошувалася рівність мов і вказувалося на необхідності надання допомоги у процесі розвитку української мови. Але ці документи не були самоціллю, вони мали “прислужуватися” справі побудови комуністичного суспільства. Тому й пропагувалася думка, що рідна мова й література мають органічно пов’язуватися з природою трудового колективу, їх завдання – служити організаційним “каталізатором” даного трудового життя, бути знаряддям не лише одного навчання, а й знаряддям боротьби на шляху комуністичного будівництва.

Ідею націоналізації школи підтримували українські педагоги, освітні діячі ще 1917–1920-х рр. Г.Ващенко, І.Огієнко, С.Русова, І.Стешенко, Я.Чепіга та ін., ідеї яких продовжували далі втілюватися. У 1923 році на XII

з'їзді РКП(б) керівництво партії прийняло рішення про проведення політики коренізації, український різновид цієї політики мав назву "українізація". В галузі освіти для здійснення українізації було ухвалено "План українізації установ соціального виховання".

Ідеї національного відродження українського народу, розбудови Української держави та патріотичного виховання молоді віднайшли своє місце у творчому доробку **М.С.Грушевського**. Погляди педагога реалізувалися в таких основних положеннях, що школа й освіта здійснюються виключно на засадах традицій національної культури і обов'язково рідною мовою; у вихованні моральних якостей особистості повинна домінувати національна самосвідомість; школа, освіта і педагогічна наука України повинні бути незалежними від будь-якого чужинського впливу, крім творчого засвоєння кращого досвіду [222, с. 310]

Так, **І.Огієнко**, будучи членом Товариства шкільної освіти в Києві, Генеральної шкільної ради, ректором Кам'янець-Подільського державного українського університету, міністром освіти та мистецтва, радником міністра освіти і міністром ісповідань, головноуповноваженим уряду Директорії УНР, бере активну участь у реформуванні української освіти. У ці роки наукові праці вченого щодо розбудови національної освіти ґрунтуються на такі положеннях як: 1) рідна мова є основою національного навчання і виховання; 2) процес українізації навчального процесу повинен охопити всі типи навчальних закладів; 3) виховна мета школи – виховання патріотів, гідних громадян України; 4) доступність та наступність у навчальному процесі державної української школи; 5) забезпечення навчально-виховного процесу національно свідомими педагогічними кадрами. І.Огієнко зазначав: “Рідна мова це найважливіша основа, що на ній зростає духовно й культурно кожний народ. У житті кожного народу, а особливо недержавного, рідна мова відіграє найголовнішу роль: рідна мова – то сила культури, а культура – сила народу” [223, с. 122].

Слід відзначити, що педагог наголошував не тільки на значущості рідної мови для самого народу (пропонував рідномовні обов'язки кожного громадянина), але й необхідності її на рівні держави. “Найголовніший обов'язок кожної держави – всіма можливими силами дбати про якнайкращий розвиток спільної для всіх племен її народу літературної мови як найміцнішої основи для його духового об'єднання” [223, с. 124]. Педагог також пропонував ідею націоналізації розглядати крізь призму таких положень: десять найголовніших мовних заповідей свідомого громадянина; для одного народу – одна літературна мова; для одного народу – одна літературна вимова; для одного народу – один правопис; школа повинна навчати рідною мовою; учитель повинен володіти рідною мовою; батьки (мати як першоджерело) повинні спілкуватися рідною мовою та ін. [223, с. 122–136].

Ідею “про українську національну школу” підтримував перший секретар народної освіти **І.М.Стешенко**, який розробляв і впроваджував у життя освітні документи, що визначили принципи та напрями розвитку української освітньої галузі. Учений наголошував на тому, що школа як за формою, так і за своїм змістом повинна бути національною, а це включає в себе: викладання рідною мовою, ґрунтовне пізнання навколишнього світу (рідного краю), національне виховання. Цінною думкою І.Стешенка є ідея обов'язкового введення українознавства в усіх школах України. Також він наголошував на тому, що усі народності, що проживають в Україні, повинні знати її мову, літературу, географію та історію.

Зокрема, **Я.Чепіга**, наголошував, що вільна українська школа забезпечує всебічне вивчення своєї мови, як такої, що має психофізичні основи, забезпечує свободу і розвиток ініціативи дитини [428]. На думку педагога, рідна мова є необхідною умовою засвоєння та відтворення дитиною соціального досвіду, вона дає можливість наблизитись і поєднатись із своїм етносом, своєю національністю, виявити свою духовну красу і висоту розуму людського [223, с. 205]. Розвиток мови, як писав **Я.Чепіга**, відбувається разом із загальним розвитком дитячого організму, і мова постійно з імпульсивного

надбання перетворюється у свідоме сприйняття й уяву. До повного розуміння мови дитина доходить послідовними тяжкими напрацюваннями і зусиллям активної волі. Думка йде шляхом звички і, будучи поєднаною з мовою, утілює образ і характер мислення, відповідний мові народу, нації, а цим шляхом іде й творчість [223, с. 206]. Педагог підтримував думку про те, що спілкування рідною мовою в школі є законним і природним явищем, що тільки нею можна навчати й розвивати дітей.

Розглядаючи принципи організації національної школи, Я.Чепіга чільне місце відводить саме народним звичаям і мові. На його думку, рідна мова – це те, що виокремлює кожну націю, кожен народ з-поміж інших. Педагог наголошував, що, навчаючи “незрозумілою мовою” (російською), “промовляючи до дитини чужими образами”, ми робимо так, що вона (дитина) може втратити відчуття національної приналежності, співвіднесення себе з певним етносом, більшістю його представників. Відбиваючись у свідомості індивіда, чужі образи впливають на його потреби, інтереси, цінності, життєві орієнтири, установки та зумовлюють зміни його поведінки. Таке формування самосвідомості дітей та учнівської молоді, на думку педагога, відмежовувало їх від сім’ї, навчало зверхньо, зневажливо дивитися на людей певної національності, робило з них нечесних людей. А це вже може бути свідченням глибокої та всебічної деградації кожної особистості й нації взагалі. Проте слід зазначити, що, розглядаючи проблему націоналізації школи, педагог не зводив її лише до української, а пропонував розвивати навчально-виховні заклади для національних меншин у структурі єдиної демократичної системи освіти.

Я.Чепіга пропонував включити до провідних завдань школи завдання не тільки національного характеру, а й загальнолюдського, щоб “зберегти людську природу й удосконалити її, принатурюючи до соціальних і економічних умов життя певного народу, згідно з вимогами людської моралі. І найперше тут – свобода розвитку національних прикмет” [425, с. 31–41]. Це свідчить про те, що педагог усвідомлював необхідність у процесі соціалізації

особистості як національного, так і загальнолюдського підгрунття, оскільки вони виробляють соціальні вміння та навички, формують соціальний досвід, тип і характер поведінки людини певної етнічної належності. Водночас мова виступала засобом формування в учнів національної самосвідомості. Оскільки рідна мова є необхідним атрибутом будь-якого етносу, то її впровадження у тогочасні школи є важливим досягненням перехідного етапу становлення суспільства. Психофізіологічне підгрунття “материнської мови”, звуки якої переплітаються асоціативними нитками з усім нашим життям, робить рідну мову головним фактором соціалізації дитини.

Ідея соціалізації дитини рідною мовою не є вигадкою, на думку Я.Чепіги, вона виходить з природи духа будь-якої нації, її спадкового прагнення до діяльності, інстинкту самоохорони, із прагнення до природного збереження національного здоров'я [223, с. 208]. Це також формувало національну самосвідомість учнів. Задля задоволення цього натурального прагнення потрібне відповідне соціальне виховання, яке б, ідучи поруч із життям, мало ґрунтуватися на природі дитини і гармонійно розвивало фізичний і духовний бік особистості.

Важливий внесок у втілення в життя положення про навчання рідною мовою в школах України зробив **Г.Ф.Гринько (1890–1938)**. До його вступу на посаду наркома це передбачалося лише концептуально. Слід відмітити, що Г.Гринько сприяв заснуванню та виданню української періодики – педагогічного журналу “Путь просвещения” (з 1926 р. – “Шлях освіти”, а з 1931 р. – “Комуністична освіта”), у якому висвітлювалися теорія освіти, методологія та освітня практика не тільки вітчизняного, але зарубіжного досвіду. Будівництво українським Наркомосом на чолі з Г.Гриньком власної системи освіти спричинило численні теоретичні дискусії з цієї теми з керівництвом Наркомосу РСФРР та критику його діяльності партійними структурами, і вже в листопаді 1922 р. Пленумом ЦК КП(б)У Григорія Федоровича було звільнено з посади наркома [223, с. 280].

Творення української системи народної освіти продовжив народний комісар **В.Затонський (1888–1938 рр.)**, який перебував на цій посаді з 1922 до 1923 р., брав активну участь у підготовці перших радянських декретів і постанов з народної освіти.

Для здійснення політики українізації в галузі освіти вагоме значення мала діяльність **О.Шумського (1890–1946 рр.)**. Як нарком освіти він (1924–1927 рр.) відповідав за українізацію не лише освіти, а й усього партійного і державного апарату.

Значну роль в розбудові української школи в Україні відіграв **М.Скрипник (1872–1933 рр.)**, який у 1927 році очолив Народний комісаріат освіти. Будучи на посаді наркома освіти України, він підтримував ідею відкриття нових шкіл, запровадження загального обов'язкового початкового навчання. Слід також відмітити, що М.Скрипник прагнув спрямовувати процес українізації в ті республіки Союзу, де проживало українське населення.

В основу концепції національно-культурного будівництва Микола Олексійович покладав українізацію, котру з велінням часу нерозривно пов'язував з практичним планом побудови соціалістичного суспільства. Серед заходів українізації дослідник убачав переведення шкіл на українську мову викладання, вивчення українознавчих дисциплін, приділення уваги краєзнавчій роботі.

У цілому процес українізації позитивно вплинув на розвиток мережі загальноосвітніх закладів, що, у свою чергу, сприяло успішній соціалізації. Якщо соціалізація підростаючого покоління буде проходити рідною (батьківською) мовою на всіх етапах (від колиски до початкової школи, від початкової школи – до вищої), то соціалізація постає як сукупність процесів становлення національно свідомої та національно належної особистості, прояву національної активності, залучення індивіда до національних цінностей, знань, рольових зразків. Слід зазначити, що в досліджуваній період процес етнічної соціалізації індивіда мав відносно контрольований характер, тому що відбувався у складних політичних, економічних і соціальних умовах. Одна

система цінностей була дискредитована, інша – українська, заснована на принципах культуровідповідності українського народу, ще не сформувалася і не закріпилася в масовій свідомості та поведінці.

2.2.2. Колектив як фактор соціалізації особистості. Українськими педагогами, як і зарубіжними науковцями (Е.Дюркгейм, Дж.Дьюї, В.Лай, П.Наторп, Г.Тард та ін.), активно розроблялися ідеї прилучення кожного члена суспільства до “колективних уявлень”, “шкільної спільноти”, колективу в цілому.

Учення про колектив як фактор соціалізації особистості найглибше розвинув на той час *Олександр Залужний* (1885–1938 рр.). У своїх монографіях “Методи вивчення дитячого колективу”, “Вступ до педагогіки колективу” (1926 р.), “Учення про колектив” (1926 р.), “Соціальні установки та колективні звички у дітей трудшкіл” (1930 р.) та ін. педагог наголошував, що при вивченні особливостей розвитку колективу як одного з факторів соціалізації особистості в суспільстві слід виходити не з індивідуальних особливостей дитини, а з середовища, що його оточує, – самого колективу, в основі якого лежить взаємодія його членів. О.Залужний відстоював ідею про те, що складний процес розвитку особистості в суспільстві зумовлений більшою мірою соціальними факторами. Ці фактори виявляють себе тільки там, де “взаємодія між різними індивідами настільки сильно виражена, що вона призводить до колективних реакцій, тобто там, де група осіб починає реагувати на ті чи інші подразники разом, представляючи собою ніби єдиний організм” [98, с. 15]. Але психіку людини, в тому числі й дитини, як відомо, формують не тільки цілеспрямовані впливи, а й стихійні сили оточення. У зв’язку з цим він дотримувався думки, що педагогічно планомірні заходи дають незначний ефект, бо складають лише малу частку всіх впливів. Тому їх рівномірне поєднання зі стихійними впливами сприятиме набуттю того

досвіду, який необхідний для повноцінного функціонування особистості в суспільстві.

Вивчаючи експериментальну психологію та соціологію за працями Дж.Дьюї та Е.Дюркгейма, педагог відкрито визнавав ідеї експериментальної педагогіки та її вплив на розвиток педагогічної думки України в цілому. Проте О.Залужний не копіює сліпо ідеї експериментальної педагогіки, а намагається створити підвалини особливої наукової бази педагогіки (педології). Педагог розглядав колектив як провідний фактор соціального виховання особистості, вивчав особливості соціального становлення особистості в колективах різного характеру. Об'єктом педагогіки, з його точки зору, має бути не індивід, а колектив, індивід може цікавити педагога лише як частина колективу. Отже, всю увагу педагогіка має спрямовувати на вивчення колективу, а не окремої дитини.

Характеризуючи основні риси тогочасної педагогіки, вчений зазначав, що “на місце дитини як об'єкта виховання старої педагогіки заступає конкретна дитина нашої перехідної доби з усіма її протиріччями, які не можуть не відбиватися на дитині. А конкретна (особистість) зростає не лише в конкретних дитячих угрупованнях, а ще в більш конкретних – колективах” [137, с. 43–48].

Досліджуючи ознаки колективу, які відмічали зарубіжні науковці 20-х років ХХ ст., О.Залужний дійшов висновку, що вони “робили помилки, а саме те, що вони не мали точного уявлення про основні якісні характеристики людського колективу й не було в них правильного визначення цього колективу” [223, с. 350]. Педагог визначив колектив “як взаємодіючу групу осіб, які спільно реагують на той чи інший окремий подразник або ж на цілу їх систему” [98, с. 22]. Основними ознаками такого колективу є:

- 1) взаємодія, змістовною основою якої можуть виступати цінності взаємодіючих колективів або організацій, що взаємодіють;
- 2) дії одного спільного подразника чи цілої їх системи;
- 3) колективна реакція на ті чи інші подразники зовнішнього або внутрішнього характеру [98, с. 20–23];

- 4) ступінь організованості колективу;
- 5) спільність інтересів, що впливає з самого життя та занять, або одноставність мети і дій;
- б) число діючих індивідів [223, с. 350–352].

Названі ознаки колективу, на думку педагога, зумовлюють ефективну соціалізацію дитини в ньому. О.Залужний відзначав, що ці ознаки колективу будуть сприяти ефективній соціалізації за умови, що дії, вчинки, акти тощо колективів матимуть соціально позитивну спрямованість. В іншому разі, якщо колективи характеризуються асоціальною чи антисоціальною спрямованістю, ці ознаки сприятимуть набуттю негативного, антисоціального досвіду. Також О.Залужний наголошував на тому, що виділені ознаки колективів не завжди наявні в тих чи інших колективах. Педагог зазначав, що деякі з них є суто контактними колективами, де індивіди безпосередньо взаємодіють один з одним, у них кожний член колективу обов'язково має контакт з усіма іншими індивідами [223, с. 358]. Він писав, що у складних організованих колективах безпосереднього контакту між усіма його членами ніколи не буває. Навіть у таких порівняно невеликих організаціях, як школа, здебільшого немає безпосереднього контакту. Тільки частина дітей має змогу заходити в безпосередні взаємини, а більшість дітей такого контакту не має [223, с. 359].

Слід зауважити, що виділені О.Залужним ознаки колективу не розкривають весь соціалізаційний потенціал колективу. Так, зокрема, з поля зору дослідника випали такі ознаки, як залежність від місця індивідів та місця груп у суспільних структурах; набір їх соціальних ролей; діяльність членів колективу, що виявляється у спілкуванні та системі взаємодії тощо. Проте слід відзначити суттєвий внесок О.Залужного в розвиток теорії дитячого колективу. Саме О.Залужному належить теза: “Через колектив, силами колективу та для колективу”, яка стала основою практичного досвіду й теорії колективу А.Макаренка. На основі своїх досліджень О.Залужний запропонував власну класифікацію колективів (додаток В). За основу даної

класифікації педагог брав ступінь педагогічного керівництва дитячими колективами та тривалість їх функціонування.

О.Залужний наголошував, що головна роль у процесі соціалізації особистості належить різноманітним колективним угрупованням (шкільний колектив, різноманітні гуртки за інтересами, молодіжні організації, формальні та неформальні об'єднання тощо), які педагог поділяв на дві групи: самостворені й організовані, що включали різні за тривалістю і складністю колективи. Ця класифікація, на думку О.Залужного, стосується тільки дитячого колективу. Колективи першої групи він поділяє на два типи: тимчасові і тривалі. До тимчасових він відносив (1.А):

- колективи, які виникають у процесі ігор дітей, головним чином, дошкільнят, у яких переважає неорганізована гра [98, с. 28–29];

- колективи, які виникають із потреб виконання будь-якої роботи (прибирання снігу, шкільного приміщення тощо), під час проведення прогулянки, в результаті скупчення дітей навколо цікавого розповідача тощо. На думку педагога, всі ці колективи об'єднує те, що вони виникали самовільно, тобто “без відповідної інструкції”, без “спеціально організованої роботи”.

До другого типу (1.Б) О.Залужний відносить колективи більш тривалого характеру (неформальні угруповання дівчат чи юнаків та ін.). Це тип добровільного (“самовільного”) об'єднання дітей за симпатією. Педагог зазначав, що часом такі компанії дівчат та хлопців, а іноді ті й інші разом, мають стійкий і тривалий характер. Особливо такий тип угруповання притаманний для вуличних дітей, дітей-правопорушників і може видозмінитися у більш організований, із своїм керівником та чітким розподілом ролей. Цей тип колективу, на думку О.Залужного, відігравав значну роль, оскільки він міг “тримати в руках” всі інші групи дітей і впливати на життя навіть цілого закладу, а особливо в дитячому будинку чи школі [98, с. 29].

Серед колективів другої групи О.Залужний виділяє також короточасні й тривалі, останні, у свою чергу, можуть бути простими чи складними (2.А) До короточасних колективів О.Залужний відносить спільні збори,

організовані ігри та інші групи дітей, якщо вони не повторюються часто в однаковому складі.

На думку педагога, організовані колективи відрізняються від неорганізованих лише тим, що їх поведінка більшою мірою зумовлена “інструкцією чи існуючими правилами”. О.Залужний уважав, що, з педагогічної точки зору, такий тип колективу відіграє важливішу роль, ніж неорганізовані колективи [98, с. 29–30].

Тривалими організованими колективами є навчальні, виробничі групи, гуртки, ланки юних піонерів та інші тривалі колективи, якщо вони не є складними колективами, до яких входять колективи нижчого порядку [98, с. 30].

Складними тривалими колективами є ті, що включають до свого складу низку більш простих колективів. Зокрема, педагог наводить приклад дружини піонерської організації, яка складається із низки більш простих; шкільного дитячого колективу чи колективу дитячого будинку, до складу яких входять різні шкільні групи, гуртки тощо. Цю класифікацію Олександр Залужний вважає умовною, оскільки вона не відображає динаміки явищ, яка притаманна тим чи іншим колективам [98, с. 30].

Пропонуючи дану класифікацію, педагог зазначав, що “ставити дітей на шлях вільного виховання і чекати від дитини самовільної творчості, – це означало б віддавати себе під владу соціальної стихії, бо коли ми не будемо формувати поведінку людини у певному напрямі, то її формуватиме родина дитини, вулиця і все те в більшості ще не організоване оточення, в якому дитина живе” [140, с. 11].

О.Залужний дійшов висновку, що кожен людський колектив діє завжди в більш або менш концентрованому оточенні. Дії такого роду колективів формуються та визначаються цим оточенням, а не природженими властивостями людей, що належать до даного колективу. Педагог наголошував, що в сучасному суспільстві більш-менш замкнених колективів немає, але розглядати колектив потрібно, як замкнену систему, яка діє як єдине ціле щодо свого оточення. Тому, розглядаючи складні колективи, завжди матимемо й складні системи.

Основою для набуття соціально значущих знань, умінь, досвіду суспільних відносин, ціннісних орієнтацій, що мають соціальну значущість для особистості у процесі її соціалізації, на думку О.Залужного, є спільна діяльність у цих угрупованнях (як спонтанна, так і спеціально організована), безпосереднє спілкування та взаємостосунки (як мимовільні, так і ті, що ґрунтуються на дружбі). У процесі діяльності та спілкування особистості в колективі у неї формуються такі якості, як: цілеспрямованість (визнання соціальною цінністю прийнятих групою цілей, мотивів, ціннісних орієнтацій, норм і т.п.); постійність (мова йде про склад учасників); безпосередність у спілкуванні та взаємостосунках (як мимовільні, так і ті, в основі яких дружба); організованість (поведінка членів колективу зумовлена інструкцією чи правилами).

О.Залужний стверджував, що процес соціалізації особистості характеризується такими ознаками, тривалість, цілеспрямованість, організованість, що притаманна для спеціально створених умов (соціалізація в колективі і через колектив), та стихійність, яка притаманна дітям, які за тих чи інших умов “випадають” із спеціально створеного середовища. Отже, можна сказати, що виникає прямо пропорційна залежність ефективності процесу соціалізації від належності особистості до того чи іншого типу колективу в процесі її соціалізації.

Серед науковців, які досліджували ідею цілісного підходу до розвитку особистості дитини та ідеї соціального виховання, слід виділити **Івана Соколянського** (1889–1960 рр.). Він був одним із представників Харківської педологічної школи, автором таких праць, як “Дитячий рух – соціальне виховання” (1925 р.), “Ув’язка соцвиху з дитячим рухом” (1925 р.), “Педагогіка школи та родина в системі соціального виховання” (1928 р.) та ін. У своїх роботах педагог дійшов висновку, що форми, норми й напрямки поведінки особистості виникають не внаслідок фізико-хімічних особливостей організму, а внаслідок впливу оточення, яке виступало, на думку педагога, “джерелом” людської діяльності.

Поняттям “соціалізація” педагог у своїх творах не оперує, проте він був переконаний, що складні зв’язки особистості з оточенням, суспільством є основою організованої діяльності (поведінки) людини від основних суспільно необхідних звичок і до складних форм діяльності [98]. І.Соколянський підтримував думку про те, що складні зв’язки особистості та оточення мають своїм підґрунтям як біологічний, так і соціальний фактори. Він уважав, що педагогіка є наукою про те, як у певний спосіб організувати діяльність (поведінку) людини від найелементарнішого акту самообслуговування (основні суспільно необхідні звички) і до складних форм високодиференційованої діяльності (поведінки). Тому, розглядаючи поведінку людини як конкретну її діяльність, педагог зазначав, що “джерелом поведінки не є одна якась система в організмі, а весь організм у цілому разом із оточенням, в якому він перебуває, тобто все фізичне й суспільне середовище” [370, с. 3–10]. Відповідно до цього соціалізацію вчений розглядає як процес, у ході якого людина із сумою своїх анатомо-фізіологічних особливостей та під впливом оточуючого середовища набуває певних умінь та навичок поведінки у суспільстві. Таким чином, І.Соколянський дійшов висновку, що педагогіка – це “наука про організацію певних форм поведінки особистості чи колективу”. “В добу пролетарської диктатури, – зазначав педагог, – педагогіка ніяких інших завдань собі не ставить, крім організації витриманих класових форм поведінки як особистості, так і колективу” [371, с. 13]. Особистість, із його точки зору, слід розглядати як “суспільно-біологічне явище”, де біологічні (внутрішні) чинники відіграють регулювальну роль у поведінці; інші – соціальні (зовнішні) – зумовлюють основні прояви суспільної поведінки людської особистості. При цьому, розглядаючи поведінку “в педагогічному процесі”, І.Соколянський включав у це поняття “організм як суму анатомо-фізіологічних явищ та психічних процесів і все середовище (оточення) як суму зумовлюючих впливів на організм” [371, с. 9–12].

Цінними, на наш погляд, є думки педагога щодо поділу середовища, яке оточує людину, на постійне, немінливе, нерухоме, й оточення, що

визначається мінливістю. Воно має безпосередній вплив на особистість людини. Відповідно процес соціалізації І.Соколянський, особливо “на перших порах”, пропонував організовувати таким чином, щоб уникати мінливості, “калейдоскопічності” оточуючого середовища [370, с. 8]. За переконанням І.Соколянського, поведінку людини в кожному її акті зумовлює наявність оточення, яке виступає джерелом подразнень, а організм – реактивною системою, що відповідає на це подразнення. Тому в процесі соціалізації особистості, згідно з І.Соколянським, слід урахувувати вплив соціального середовища, що оточує дитину та її “внутрішні чинники”. Проте перевага надавалася саме суспільним зв’язкам особистості, зовнішнім стимулам.

Педагог зазначав, що розум, воля, чуття людини, які виступають складовими її поведінки, повинні формуватися у поєднанні з “суспільністю”. Тогочасна наука, наголошував І.Соколянський, повинна вивчати не окремі властивості індивіда – розум, волю, почуття, фантазії і т.п., а ті складні зв’язки особистості з суспільством, які є необхідною умовою при соціалізації особистості. Саме вони формують той необхідний суспільний досвід, систему цінностей, на опанування і відтворення яких зорієнтована система виховання.

І.Соколянський уважав, що, виходячи не з окремих властивостей індивіда, а з тих суспільних зв’язків, у які потрапляє конкретна особистість, можна дізнатися про те, що може статися в тій чи іншій ситуації з дитиною і як це відобразиться на її поведінці; як можна створити сприятливі умови для правильної організації суспільної поведінки особистості (процесу соціалізації особистості); як можна захистити дитину від негативного впливу оточуючого середовища на її поведінку.

Думку про те, що колектив виступає фактором соціалізації особистості, підтримував і **Тимофій Лубенець** (1855–1936 рр.). Заслуговує на увагу його ідея стосовно того, що життєдіяльність дітей у різноманітних гуртках, дитячих та молодіжних організаціях, у яких навчання поєднане з працею, сприяє озброєнню їх елементарними трудовими навичками і готує дітей та учнівську молодь до життя. Він писав: “Елементарна грамотність, сама по

собі, без розвинутої свідомості і спеціальних, з огляду на місцевість, знань і умінь, по суті, є мертвим капіталом” [217, с. 554]. Окрім навичок читання, письма, рахунку, ручної праці, на думку Т.Лубенця, діти мали отримувати в колективі (гуртках, диторганізаціях тощо) важливі соціальні уміння: орієнтуватися у практичній життєвій ситуації, включатися у спілкування з однолітками чи дорослими, робити вибір, самостійно приймати рішення тощо. Крім того, вони мали діяти як добре соціалізовані люди, знати, що можна робити, а що не можна, які “межі їх прав” і які їх обов’язки.

Залучення дітей до колективних справ сприяло розвитку соціальної активності, “смаку” до соціальної діяльності, виховувало “дух солідарності”, здатність підноситися над особистими егоїстичними намірами. Тому педагог стверджував, що саме колективна взаємодія надавала людині характерних рис соціального: залежність від місця індивідів та їх груп у суспільних структурах і ролі в них; спільність діяльності; прояви індивідів у ставленні їх самих та груп одна до одної та до свого становища в суспільстві, до факторів суспільного життя тощо.

Колектив як форму соціалізації дітей та учнівської молоді розглядав і **Яков Феофанович Зеленкович (Чепіга)** (1875–1938 рр.). Педагог зазначав, що “принатурюючись до оточення, вона (дитина) неусвідомлено потрапляє під його вплив і владу. Дитина – раб оточення” [430, с. 11–12]. Особливе місце в цьому оточенні Я.Чепіга відводив колективу (товариству) та товаришуванню. На думку педагога, “діти прагнуть до згуртування і засновують різні таємні товариства, які часто мають шкідливу мету: крадіжки, гра в карти, різні погані звички” [430, с. 11-12]. Я.Чепіга підкреслював, що не просто існування різних колективів – формальних, неформальних, асоціальних та ін., а їх утворення є необхідним фактором соціалізації особистості, оскільки вони містять соціальний досвід тієї субкультури, яку “проповідує” товариство. Саме школа, на думку педагога, повинна дати свідомих членів колективу.

Слід відмітити, що в працях українських науковців колектив розглядався як у статичному (за кількісними показниками, архітектонічною ознакою), за способами утворення) та динамічному (з позицій виникнення та розпаду, за видами взаємодії та впливу, спрямованості) сенсі. Розроблені підходи щодо визначення сутності колективу, їх класифікацій давали можливість з'ясувати особливості соціалізаційного впливу колективу на особистість. Проте одним із недоліків дослідження впливу дитячого колективу на особистість було те, що використовувалися ті самі методики, що й для вивчення особистості, а тому автоматично переносилися деякі закономірності розвитку індивіда на дитячий колектив.

2.2.3. Ідея єдиної трудової школи як провідного інституту соціалізації дітей та учнівської молоді. Ідея трудової школи як основа розбудови шкільництва в усьому світі (Дж.Дьюї, Г.Кершенштейнр, В.Лай та ін.) знаходила широку підтримку і серед українських педагогів (С.Ананьїн, О.Музиченко, С.Русова, Я.Чепіга та ін.). Тому органічною складовою системи соціального виховання у 20-х роках ХХ століття в Україні стала єдина трудова школа. Від нової школи як соціально-виховного інституту вимагали революційних змін, які б сприяли соціальному вихованню особистості. Організація навчально-виховного процесу у виховних інститутах на засадах трудової (діяльної) школи, на нашу думку, дала поштовх для розробки нових концептуальних підходів у вітчизняних соціально-педагогічних дослідженнях та практиці виховання у 20-х роках ХХ століття (М.Крупеніна, В.Шульгін, А.Макаренко та ін.).

Починаючи з 1918–1919 навчального року українськими науковцями активно обговорюються проблеми єдиної трудової школи. На сторінках “ВУШ” було опубліковано “Положення про єдину трудову школу”, прийняте Російською Федерацією 30 вересня 1918 року. Відомий український науковець О.Музиченко вів рубрику “Школа в Західній Європі й Америці”,

яка ознайомлювала українських педагогів із поглядами провідних зарубіжних учених: Дж.Дьюї, Г.Кершенштейнера, П.Наторпа, Й.Песталоцці, В.Ратке, Г.Спенсера, російських науковців П.Блонського, Н.Крупської та ін. Вивчаючи досвід і погляди зарубіжних педагогів, українські вчені знаходилися в пошуку власної концепції з урахуванням соціально-економічних умов розвитку України й українського менталітету.

Так, Я Чепіга, аналізуючи книгу П.Блонського “Трудова школа”, піддає критичному аналізу підходи до творення єдиної трудової школи в Російській Федерації. Він зазначає, що не слід захоплюватися надмірною індустріалізацією і підпорядковувати весь навчально-виховний процес ідеї політехнізму. На його думку, трудова школа має зберегти національний дух, допомогти дитині увійти в суспільство. Трудова школа має виконувати такі функції:

- соціально-психологічну (усвідомлення учнями ідеї, що ручна праця є першоосновою людського буття, тому праця має органічно увійти в життя школи; дитина повинна працюючи вчитися і навчаючись працювати);
- соціально-економічну (шляхом включення у працю і формування трудових умінь і навичок можна підготувати дитину до участі в сучасному виробничому процесі);
- соціально-етичну (формувати в учнів соціальну відповідальність за результати своєї праці, оскільки, з одного боку, в суспільстві, завдяки розподілу праці, кожний член суспільства користується результатами праці багатьох інших людей, з іншого боку, згідно з принципом соціальної справедливості, кожний може користуватися спільними здобутками в міру того, скільки виявив власної праці).

Активну участь у розробці та висвітленні проблем трудової школи брав відомий науковець **О.Музиченко**, який очолював комісію Генерального секретаріату освіти в УНР з питань розбудови єдиної трудової школи в Україні. Свої погляди він виклав у таких роботах, як “Реформа школи чи шкільна реформація” (1918 р), “До історії єдиної школи на Україні” (1918–

1919 рр.), “Питання про єдину школу на Україні” (1918–1919 рр.) та ін. У цих працях О.Музиченко наголошував на тому, що потрібно змінити застарілі підходи до навчального процесу, відійти від старої класно-урочної системи до нових форм. Педагог не тільки займався теоретичним обґрунтуванням зазначеної проблеми, а й реалізовував свої ідеї на практиці.

“Положення про єдину трудову школу в Українській СРР” від 1 квітня 1919 року передбачало фізичний і естетичний розвиток учнів; заборону релігійного виховання дітей; виховання свідомої дисципліни учнів; загальноосвітній та політехнічний характер навчання; необхідність розвитку у дітей ініціативності й почуття колективізму; формування навичок продуктивної праці учнів. У “Положенні” наголошувалося, що трудова школа має справу із реальними предметами та живими людьми, із живою природою та із справжнім життям. Увага зосереджувалася на ролі різних видів ручної праці, тісно пов’язаної з навчальним предметом, вивчення навчальних предметів рекомендувалося здійснювати трудовим методом.

О.Музиченко зазначав, що в основу навчання в єдиній трудовій школі слід покласти індивідуальний підхід до особистості через систему виховних засобів у навчанні, які були спрямовані на формування соціальних якостей особистості шляхом безпосереднього набуття дитиною досвіду (різні види пізнавальної діяльності, ігрової та практичної діяльності). Працюючи над проблемою змісту освіти, педагог пропонував до навчального плану школи включити предмети, що дають можливість учнівській молоді пізнати природу, людину та ставлення людини до природи. Саме таке наповнення змісту освіти, вважав О.Музиченко, надасть можливість більш ефективно та цілеспрямовано організувати набуття соціально значущого досвіду особистості в умовах трудової школи. Характеризуючи трудову школу, О.Музиченко наголошував, що головним в організації нової школи є те, що вона має відрізнитися від “книжкової”, притаманної дореволюційній Україні. Під “трудовою” школою педагог розумів не стільки введення в шкільну програму ремісничих або сільськогосподарських дисциплін, а передусім реалізацію нового принципу

розвитку особистості учня, його соціальних якостей. Саме в трудовій школі педагог убачав модель “включення учнівської молоді в оточуюче середовище”. Тільки трудова школа, на його думку, давала можливість забезпечити широкий простір для різнобічної дитячої діяльності [252, с. 9].

Оскільки старій школі закидали статичність, книжність, вербалізм, надмірне навантаження пам'яті учнів, зубріння, панування формального знання, однобічний добір матеріалу для освіти тощо, потрібні були нові революційні зміни. Їх, на думку О.Музиченка, несла з собою нова трудова школа, яка повинна була стати одним із провідних закладів соціального виховання дітей та учнівської молоді.

Ще в 1919 році працівники Наркомосвіти України поділяли позицію російських колег щодо політехнічного характеру загальноосвітньої школи, а у 1920 році українськими науковцями переосмислюються ці погляди і виробляється альтернативна російській моделі освіта в Україні, основні положення якої викладені в “Декларації про соціальне виховання” і закріплені в “Кодексі законів про народну освіту в УСРР” (1922 р.) [176].

У цих документах зазначалося, що мета виховання полягає у “розкріпаченні трудящих мас від духовного рабства, розвитку їхньої самосвідомості, створенні нового покоління з твердою волею, суспільно необхідною кваліфікацією і з матеріалістичними світоглядом, що ґрунтується на чіткому розумінні законів розвитку природи і суспільства; у вихованні покоління будівників нового комуністичного суспільства” [176]. В основу здійснення цих завдань покладено трудовий метод. У трудовій школі ступеня рекомендувалося широко використовувати різні види ручної праці, догляд за тваринами, працю на городі, в саду, інші види художньої праці. На II ступені трудової школи-семирічки передбачався відхід від політехнізму, 5–7 класи мали професійне спрямування залежно від місця розташування школи: фабрично-заводські семирічки і школи селянської молоді (пізніше – школи колгоспної молоді). На базі семирічки розвивалася мережа професійних шкіл.

Така модель системи освіти, розроблена теоретиками українського Наркомосу Г.Гринько і Я.Чепігою, була підтримана II Всеукраїнською нарадою з питань освіти (серпень 1922 р.) і закріплена в “Кодексі законів про народну освіту в УСРР” (1922 р.).

Я.Чепіга зазначав: “Школу утворюють діти, що вчаться, і батьки, що віддають своїх дітей до школи. Складаючи суть її, право народа повинно бути в ній живе й активне. Право це виходить з права утворювати своє життя відповідно до вимог часу, вимог свого політичного і державного існування і духовного поступового розвитку” [223, с. 188].

Перш за все, народна школа повинна уникати всього штучного і того, що затримує вільний дитячий розвиток природних здібностей, забезпечувати волю дитини і повинна бути вільною. Адже саме в школі дитина проводить значну частину свого життя, цілеспрямовано соціалізується. Але насправді ж, як зазначав Я.Чепіга, немає у нас єдиної школи, жоден тезис соціалізації народної освіти не приведено в життя, а замість трудового принципу в школі панує те саме схоластичне навчання, так само культивується гнила російська система освіти [385, с. 54].

Доречно навести думку Я.Чепіги про те, що школа повинна керувати дитиною єдиним природнім засобом – опорою на принцип природо-відповідності (принцип волі), що мав забезпечувати ефективну соціалізацію – дати громадянству найліпшу незіпсовану людину [223, с. 190]. Тому педагог уважав, що дитина цілком залежить від природи, вона, вільно відповідаючи її правдивим вимогам, може нормально розвиватися у школі тільки у разі правдиво і гарно спрямованої волі. Дитина в цілому намагається уникати всього, що не зростає на ґрунті почуттів. Реальний ґрунт почуттів, у свою чергу, зобов’язує народну школу бути і реалістичною. Тому Я.Чепіга наголошував, що трудова школа повинна бути народною, національною, природною, вільною і реалістичною. Педагог стверджував: коли відбувається переоцінка всіх цінностей, школа мусить радикально змінити свою структуру. І перше, що треба зробити – це надати школі вигляд *трудової общини*, де

виховуватиметься новий громадянин для оновленої громади. Принцип соціального життя й соціально-етичної справедливості мусить лягти в основу нових форм освіти [223, с. 213].

Реалізацію принципу трудової школи в початковій ланці Я.Чепіга вбачав у впровадженні ручної праці. Він зазначав, що “ручна праця привчає дітей точно і справно поводитися з речами, (дитина) виробляє в собі доцільні рухи, розвиває зручності й уміння поводитися з матеріалом своєї праці і ознайомлюється з його властивостями” [430, с. 24]. Саме праця, на думку педагога, формує соціальні вміння та навички дітей. Вона розвиває чесність, бо тут не можна за допомогою двозначності приховати свої хитання або своє неуцтво. Праця за вас все скаже. Вона розвиває звичку покладатися на себе” [430, с. 25–26].

Я.Чепіга вважав, що однією з умов соціального виховання дитини в школі є дотримання трудового методу. Таке переконання вченого щодо реалізації соціального виховання ґрунтувалося на “Положенні про єдину трудову школу УСРР”. На думку вченого, трудовий метод не віддаляє, а навпаки, наближає до оточення, привчає учня спостерігати за світом, відчувати природу, розвивати вміння набувати життєвого досвіду, тобто дитина мусить діяти, рухатися, щоб пізнати речі та їх взаємозв’язки, а тому вивчає світ через свою діяльність. Для цього вона повинна відчути все “своїм тілом”, оскільки цього вимагає її природа.

Ідея трудової школи пронизує і праці **Т.Лубенця**. Досліджуючи взаємозв’язок освіти з різними сферами суспільного буття, вчений наголошував на тому, що при створенні трудової школи потрібно прагнути максимально наблизити її до життя, позбутися духу казенщини та схоластики.

Діти, як зазначав Т.Лубенець, – наші наступники, тому кожна держава, по-своєму піклується про виховання своїх дітей. В умовах школи народний учитель більше, ніж будь-хто інший, закріплює попередній соціальний досвід людства і тим самим готує дітей до майбутнього, соціалізує їх.

Педагог у деяких позиціях підтримував робітничо-селянську владу, яка з самого початку свого існування видала декілька декретів щодо будування школи та вимог до учителів і почала вживати всіх заходів, щоб ширше й глибше просвітити шкільних учителів, перетворити схоластичні школи на нові, трудові. Т.Лубенець наголошував, що сучасна радянська школа має виховати дитину-колективіста, комуніста, гармонійно розвинувши в той самий час природні сили дитини [223, с. 175].

Школа, на думку педагога, повинна мати безпосередній зв'язок із життям, що має стати принципом її діяльності. Т.Лубенець наголошував, що провідну роль у процесі соціалізації дитини в умовах школи відіграє практичний бік життя дитини, а не “сухі теоретичні”, “елементарні знання”, які дитина здобувала в тогочасній школі. Тому він схвалював уведення у початковій школі ручної праці, малювання та ліплення, які тісно взаємопов'язані з іншими навчальними предметами. Така взаємодія, на думку Т.Лубенця, давала можливість дітям розширити простір своєї фантазії, особисту творчість, розвинути свою самодіяльність та ініціативність. Дитина в такій школі намагається засвоїти суму знань, умінь та навичок, зразків, що існують у суспільстві, і прагне створювати новий соціальний досвід.

Проблема організації школи на засадах трудового виховання дітей висвітлювалася **С.Ананьїним**, який видав у 20-х роках свою монографію “Трудове виховання в його минулому і сучасному”. Його робота розкриває погляди зарубіжних і вітчизняних учених на проблему трудового виховання та власний аналіз досліджуваної проблеми. С.Ананьїн високо оцінював працю як засіб виховання дитини. Учений писав, що праця – це будь-яка діяльність, спрямована на те, щоб перемагати якісь перешкоди та досягти певної мети, що перебуває десь поза самою діяльністю [14, с. 6]. Тому С.Ананьїн наголошував, що реформувати сучасну йому школу слід на засадах гармонійного поєднання усіх видів праці.

Серед причин необхідності реформування старої школи С.Ананьїн визначав саме те, що у старій школі розумова робота учнів ґрунтувалася на

сприйманні та фіксуванні, запам'ятовуванні та відтворенні раніше відомих готових знань. Згідно з переконаннями ученого, знання повинні вишукуватися дітьми, а не просто передаватися, тому їх слід активізувати у трудовому процесі через виконання фізичної роботи. С.Ананьїн зазначав, що дитина спроможна зрозуміти все, але продукувати все вивчене не слід, працю слід використовувати нормовано [14, с. 35].

Учений підкреслював, що праця виховує у людини волю та утримує від поганого й потворного, а тому трудове виховання може виступати передумовою для вивчення прав і обов'язків громадянина.

Підтримуючи на той час педологічні ідеї, С.Ананьїн висловлював думки, що сутність діяльності трудової школи (школи чинності (дії)) полягає не тільки в організації навчання книжкою та словом, дитячим інтересом чи працею, а власне організацією життя дитини з його гармонійною різноманітністю проявів. Цікавим, на наш погляд, є те, що вчений як психолог рекомендував урахувати в навчально-виховному процесі третю стадію основного біологічного процесу (відтворення), яка охоплює всі витвори образів і форм, усе конструювання й творчість, усю практичну діяльність, поведінку дитини як удома, так і в школі. Тому педагог пропонував утілювати це у шкільне життя дитини через ліплення з глини, воску, пластиліну, піску та інших матеріалів, малювання фарбами, досвід з природознавства, фізики, хімії й географії, догляд за рослинами й худобою, практичні завдання з арифметики й геометрії, словесний виклад, спів і музику, гру, танці, гімнастику, спорт, діяльність вихованця у своїй родині, товариському оточенні, класі, організовуючи трудові громади... [14, с. 103]. С.Ананьїн із цього приводу писав, що "...вона (праця) повинна охоплювати, окрім вищеперелічених форм досвідів, виготовлення приладдя і вироблення речей із галузі мовленнєвого навчання. У даному випадку можна рекомендувати оброблення за допомогою інструменту дерева, картону, паперу – ручна праця хлопчиків; роботи з полотна та бавовняної матерії – ручна праця дівчаток" [14, с. 105]. Тому суть трудової школи, згідно з С.Ананьїним, полягає у тому, щоб з мінімуму

наукового матеріалу в школі виявити максимум практичних умінь та навичок, здібностей і радості від праці на службі громадськості. Трудова школа охоплювала всіх учнів загальноосвітніх трудових шкіл і спрямовувала свої зусилля на самоорганізацію дітей, розвиток дитячого самоврядування, організацію дитячої праці, виховання трудової дисципліни, солідарності, колективістських навичок і залучення дітей до організованої праці й виробництва дорослих, встановлення взаємозв'язку школи з оточуючим соціальним середовищем.

Аналіз поглядів педагогів на проблему загальноосвітньої школи дає підстави стверджувати, що організація нової трудової школи мала відбуватися за певних вимог: по-перше, у трудовій школі діти повинні були проводити більше свого часу; по-друге, на першому місці повинні бути утворення дитячого колективу, побудова життя у ній на основі праці й самодіяльності; по-третє, всі інтелектуальні запити дитини повинні були задовольнятися разом з іншими запитами, але без переваги одних над іншими.

Потрібно додати, що українська система народної освіти, зокрема загальна освіта, на кінець 20-х років не обмежувалася лише загальноосвітньою семирічною школою. Станом на 1927 рік звичайна семирічна школа нараховувала декілька варіантів: у містах – міські індустріальні та фабрично-заводські семирічки (ФЗС), що давали учням загальну та політехнічну освіту; у сільській місцевості – сільські агрономізовані семирічки та школи селянської молоді. Так, на базі чотирирічної початкової школи в сільській місцевості було організовано трирічні загальноосвітні школи селянської молоді (ШСМ), які з 1930 років були перетворені на школи колгоспної молоді (ШКМ) [405, с. 328].

2.2.4. Педагогізація сім'ї як первинного оточення дитини. Важливу роль у формуванні соціального досвіду дитини і включення її в соціальні спільноти впродовж віків відігравала сім'я. Проте на початку 20-х років у радянській Україні в діячів Наркомосвіти, що проводили політику

більшовиків у життя, сформувалося негативне ставлення до сім'ї. Ця позиція лише під впливом наукової думки поступово змінювалася. Спостерігається певна динаміка: від спроби ізолювати дитину від впливу сім'ї до ідей педагогізувати первинне соціальне оточення дитини – сім'ю. У розвитку *ідеї педагогізації сім'ї первинного оточення дитини – сім'ї* в досліджуваній період ми виділяємо такі періоди:

– **I період:** 1917–1920 рр. В цей час сім'я розглядається як первинний осередок соціалізації дитини й наголошується на необхідності взаємодії сім'ї та школи. Найчіткіше цю позицію висловлювали С.Русова, М.Демков, Я.Чепіга.

– **II-й період:** 1920–1924 рр. Утверджується думка, що сім'я є носієм буржуазних пережитків у вихованні підростаючого покоління, тому проводиться політика на ізоляцію дитини від сім'ї. Для даного періоду притаманна певна невизначеність науковців щодо ролі сім'ї у вихованні нової людини.

– **III-й період:** друга половина 20-х років ХХ століття. Відбулося визнання сім'ї як первинного осередку соціалізації дитини. Вченими розглядається методологія і методи цієї взаємодії з сім'єю.

Проте слід відмітити, що, всупереч ідеологічним переконанням тогочасного керівництва УСРР щодо неспроможності сім'ї виконувати свої соціалізуючі функції як соціально-виховного інституту, деякі педагоги мали власні погляди на вирішення цих питань, які не збігалися з офіційною політикою уряду.

Сім'я як соціальний інститут у 20-х роках ХХ століття дійсно перебувала у стані гострої кризи, зумовленої надзвичайно складними умовами революційної боротьби, громадянської війни та іноземної інтервенції, розрухою, злиднями, голодом. Безумовно, це негативно вплинуло на виконання сім'єю її основних соціальних функцій (матеріально-економічної, житлово-побутової, виховної, комунікативної, рекреативної та інших), на процес соціалізації дитини в цілому. Становище сім'ї похитнулося ще й тому, що за основу реформи освіти Наркомос України взяв курс на суспільне соціальне виховання, яке розглядалося як засіб нейтралізації виховного

впливу старої сім'ї [323]. “Педагогічна думка, що спиралася на соціологічні спостереження щодо розпаду сім'ї в епоху капіталізму, – вустами кращих своїх представників – за останні десятиліття неухильно пропагувала нову проблему виховання – виховання не в сім'ї чи школі, а виховання соціальне, суспільне” [19, с. 306–307].

Так, аналізуючи погляди буржуазної державної системи на систему суспільного виховання, Г.Гринько доходить висновків, що своєю особливістю виховання дітей у буржуазному суспільстві є відсутність безпосередніх зв'язків між державою і дитиною, відсутність прямого і міцного тривалого зв'язку між ними [223, с. 282]. Це не могло задовольнити потреби робітничого класу де, з одного боку, родина руйнувалася під впливом капіталістичної експлуатації (злидні, жіноча й дитяча праця), а з іншого – школа була найгіршим і найнедоцільнішим виявленням і практичним ужитком зазначеної педагогічної мудрості [223, с. 282]. Відповідно сім'я проголошувалася неспроможною виховати людину матеріалістичних поглядів, інтернаціоналіста, борця за комунізм, тому “обидва кити – сім'я і школа”, на яких в буржуазному суспільстві трималася виховна система, повинні були зосередитися в руках держави та її системи інститутів соціального виховання, зокрема дитячого будинку.

Думки Г.Гринька щодо соціалізаційного потенціалу сім'ї були дещо помилковими, зокрема щодо знищення в соціалістичному суспільстві приватного господарства, яке становило економічне підґрунтя тогочасної сім'ї. Це призведе до “випаду дітей із рук індивідуалістичної сім'ї”, тому їх вихованням повинна займатися саме держава. Взагалі процес руйнування сім'ї, на думку Г.Гринька, був закономірним явищем у соціалістичному суспільстві, це сприяло звільненню сім'ї від турбот, пов'язаних з утриманням та вихованням дітей.

Думка провідних науковців не завжди збігалася з офіційним курсом Наркомосвіти України. Педагоги-теоретики та практики О.Залужний, Т.Лубенець, І.Соколянський, А.Тер-Гевондян, Я.Чепіга, О.Шахрай та ін.

прагнуть показати значущість сім'ї як необхідного соціально-виховного інституту в процесі соціалізації особистості. Наголошувалося, що потрібні не знищення родини, її руйнація, “війна” з сім'єю як з одним з інститутів соціального виховання, а боротьба з тими застарілими забобонами, що міцно тримають у своїх руках здорову природу родини. В цілому науковці у своїх працях висловлювали думки про необхідність вивчення сучасної сім'ї і її педагогізацію, наголошували на важливості розгорнути масову роботу з підвищення педагогічної культури батьків.

Родина, на думку Я.Чепіги, є природнім середовищем людини, яке повинно виступати найпершою ланкою в системі соціального виховання. Саме в ній дитина діставала потрібне здорове життя, знаходила “той соціальний досвід, у якому кожний посідає певне місце як член невеличкої громади”. Такий набутий досвід у родині допомагає дитині вийти на життєву дорогу. Разом із родиною, вважав Я.Чепіга, дитина “привчається спільно виносити всякі лиха й пригоди, жити радістю й горем родини. В ній визріває людина-громадянин” [430, с. 5–6]. Дитина в родинному оточенні так легко потрапляє під вплив своїх батьків, їх вчинків, що звикає діяти лише так, як це робилося в родинному оточенні.

Серед механізмів засвоєння соціального досвіду в умовах сім'ї провідним механізмом Я.Чепіга називає “переймання” (наслідування). Так, дитина переймає від дорослих поведінку, рухи, звички, які визначають рівень її вихованості. Дитина копіює поведінку дорослих і, в першу чергу, своїх батьків. Педагог зазначав, що “перше переймання дитини є відбитком рухів і поводження того зразка, який завше перед очима” [430, с. 9–10]. Спершу дитина повторює все майже неусвідомлено, а потім приєднуються міркування. Педагог зазначав, що пройде ще багато часу, поки дитина почне відрізняти думку від дії і почне стримувати себе у своїх учинках і поведінці. Родина є носієм, взірцем цінностей, переконань, установок, взаємостосунків у процесі соціалізації дитини не тільки в умовах родини, а й поза нею. Тому логічним продовженням сім'ї повинна бути школа, яка завжди еволюціонує відповідно

до економічних і соціальних умов життя і обов'язково є природно з'єднаною з народом. Я.Чепіга був переконаний, що “все, що її (дитину) оточує, все залишає на ній свої сліди, все в ній відбивається” [430, с. 9].

Сім'я як інститут соціалізації була предметом дослідження І.Соколянського. Педагог у своїй статті “Педагогіка школи та родини в системі соціального виховання” писав, що сучасній науці слід переглянути свої позиції відносно сім'ї і “включити її в число установ нашої системи соціального виховання як певний тип установи з певними функціями. І далі – винайти засоби реорганізації родини як виховної установи в напрямі державних установ” [369, с. 7–8]. Одним з провідних завдань “педагогізації родини” вчений вважав включення її до загальної системи соціального виховання. І.Соколянський наголошував, що потрібно “всіма способами просунути в родину справжню наукову педагогіку, або, іншими словами, перед нами стоїть неминучість педагогізації населення” [369, с. 7]. Саме у взаємодії установ соціального виховання, зокрема школи та сім'ї, І.Соколянський убачав “педагогізацію родини”.

Педагогізацію родини пропонувалося не обмежувати лише читаннями для батьків доповідей про навчально-виховний процес або звітами про роботу школи на батьківських зборах. Масову педагогізацію в умовах школи рекомендувалося здійснювати трьома шляхами:

1. Обстеження родини вдома. Воно повинно було охоплювати як матеріальну, так і соціальну сторони життя родини; житлові й побутові умови родини; територіальне оточення; навчальне й домашнє навантаження дитини; дозвілля дитини поза установою. Таке дослідження рекомендувалося проводити з метою запобігання утворенню шкідливих звичок дітей і для того, щоб наблизити батьків до установ соціального виховання. Прикладом може бути схема вивчення сім'ї, яка пропонувалася у Київській досвідній трудшколі №22: 1) Загальні відомості про сім'ю. 2) Фізичні фактори. 3) Гігієна сім'ї. 4) Економіка сім'ї. 5) Середовище. 6) Фізична праця сім'ї. 7) Соціальне життя сім'ї. 8) Педагогіка сім'ї. Усього було 98 питань, погрупованих за 8 розділами [440, с. 79].

Звичайно, форми педагогізації не обмежувалися тільки вивченням сім'ї. До цієї роботи входили: 1) короткий цикл лекцій громадсько-політичного характеру; 2) загальні збори для батьків; 3) класні збори, триместрові конференції зі звітними виставками та громадсько-політичними святами.

2. Педагогічні консультації для батьків в установі проводилися з метою надання батькам порад, рекомендацій у разі будь-якого сумніву, непорозуміння, конфлікту з дитиною.

3. Проведення лекцій, доповідей і бесід на педагогічні й сангігієнічні теми, які читалися на загальних зборах батьків, дітей, в окремих групах. Такі форми роботи з батьками мали забезпечувати педагогам можливість живого спілкування для встановлення зворотного зв'язку з сім'єю, з'ясування проблем, що їх хвилювали.

Так, пропонувалося виносити на обговорення такі питання: Що робити з дітьми, якщо вони погано вчаться і ніщо їх не цікавить? Як привчати дитину до роботи? Чи можна навчити письма дітей 5–6 років? Які покарання можна застосовувати до дітей? Чому бувають розумово відсталі діти? Чому діти вередують? [298, с. 20–25].

Іншою формою педагогізації сім'ї було залучення батьків до шкільних свят, походів, мітингів та виступів. Окрім цього, батькам рекомендувалося брати участь у роботі шкільної ради, в організації різноманітних куточків, що в цілому мало сприяти підвищенню освіти батьків-робітників.

Рекомендувалося також залучати до виховання дітей усіх членів родини, і щоб жоден із них не відчував себе зайвим. Школа, у свою чергу, мала охопити своїм впливом всіх батьків, поглибити їх педагогічні знання. На школу покладалося завдання зробити сім'ю ефективним соціально-виховним інститутом, піднести її культурний рівень, ліквідувати педагогічну неграмотність, зменшити або взагалі усунути вплив негативних факторів на дитину. Перед батьками ставилися певні вимоги щодо створення ними умов для розвитку дітей; вияв інтересу до успіхів своїх дітей; усвідомлення ними того, що саме узгодженість, взаємозв'язок, взаєморозуміння, взаємодопо-

внення виховних впливів школи та сім'ї як соціально-виховних установ сприятиме успішній соціалізації особистості дитини.

Таким чином, на думку вчених, педагогізація родини сприяла тому, що соціалізація дитини відбувалася не тільки за рахунок потенціалу суспільних виховних інститутів, зокрема, школи, дитячого будинку, а й за допомогою потенціалу сім'ї, а також усього соціального оточення дитини.

Отже, ретроспективний аналіз педагогічних поглядів українських педагогів, які відображали особливості процесу соціалізації дитини в умовах розвитку тогочасного суспільства, дозволяє виділити певні ідеї соціалізації дітей та учнівської молоді:

- сім'я як перша ланка у процесі соціалізації особистості має бути педагогізована для того, щоб сформувати свій потенціал для соціалізації особистості дитини (І.Соколянський);

- процес засвоєння та відтворення набутих знань дитиною повинен відбуватися “рідною мовою”, а кінцевим результатом цього процесу має стати національний образ у свідомості кожної особистості, почуття належності до певного етносу на основі сформованості системи поглядів і уявлень, відношень і оцінок, у яких окремий індивід як активний суб'єкт його життєдіяльності відображає оточуючу дійсність (Т.Лубенець, Я.Чепіга);

- соціалізація дитини відбувається у спільнотах (різноманітних колективах), які є основними осередками формування соціально значущих якостей особистості (О.Залужний);

- основною сферою соціалізації є предметно-перетворювальна діяльність (праця), спрямована на розширення та примноження соціальних зв'язків індивіда із зовнішнім світом (О.Музиченко, Я.Чепіга).

Слід також відзначити, що українські педагоги досліджуваного періоду безпосередньо не оперували поняттям “соціалізація”, проте із сучасних позицій педагогічної науки вони розглядали не процес соціалізації, а соціальне виховання особистості, яке передбачало формування соціально значущих якостей у трудовому колективі й через трудовий колектив. Соціалізація є

широким поняттям і передбачає усвідомлення людиною готових форм та способів соціального життя, способів взаємодії особистостей у різних сферах їх життєдіяльності, адаптацію до оточуючого середовища та набуття власного соціального досвіду, ціннісних орієнтацій, свого стилю життя і відтворення його в предметно-перетворювальній діяльності, спілкуванні та самосвідомості. У такому контексті відмінність між поняттями “соціалізація” і “соціальне виховання” зникає. Відповідно до узагальненого ми спробували зобразити схематично сутність поняття “соціалізація” у досліджуваній період (додаток Д).

Отже, основними спільними особливостями процесу соціалізації у 20-х роках ХХ століття для українських та зарубіжних педагогів було те, що даний процес розглядався крізь призму взаємодії “суспільство – індивід”. В сутність феномена “соціалізація” вкладалися:

- по-перше, поєднання впливу внутрішніх (індивід із “набором” анатомо-фізіологічних та психологічних особливостей) та зовнішніх (оточуюче середовище, яке включало в себе як найближче оточення (батьки, колектив, друзі), так і цілеспрямований – соціально-виховні інститути, дитячі організації тощо) факторів;

- по-друге, провідні сфери протікання процесу соціалізації – спілкування, діяльність (в основному це була праця пов’язана з різними ремеслами, навчально-пізнавальна, громадська діяльність тощо);

- по-третє, у процесі соціалізації індивід набував соціального досвіду (соціальні ролі – чоловік, жінка, “трудівник своєї країни”; цінності, норми поведінки, переконання; ідеологія конкретного суспільства, що виступала еталоном у формуванні самосвідомості кожного громадянина майбутнього суспільства);

- по-четверте, кінцевим результатом процесу вважалася соціалізована особистість, яка є слухняною і корисною для суспільства та держави, здатна засвоювати й відтворювати набутий соціальний досвід.

Висновки до другого розділу

Генезис соціально-педагогічної теорії та практики в Україні у 20-ті роки ХХ століття безпосередньо зумовлювався особливостями соціально-економічного й політичного розвитку суспільства в досліджуваний період, характером соціального замовлення на освіту й виховання дітей та учнівської молоді.

На основі вивчення та аналізу наукових джерел з'ясовано, що у 20-ті роки ХХ століття українськими педагогами активно досліджувалися теоретичні й методологічні проблеми соціального виховання, що знайшло широке відображення у змісті науково-публіцистичних журналів (“Радянська освіта”, “Шлях освіти”).

У ході дослідження з'ясовано, що у вітчизняній теорії та практиці термін “соціалізація” не вживався. Більшість науковців досліджуваного періоду оперували поняттям “соціальне виховання”, яке розглядали:

1) як систему виховання з усіма його сторонами (навчальні заняття, їх оточення, організація дітей, спостереження за їх станом здоров'я, особистість учителя та ін.);

2) як суспільне явище, яке спирається в організаційному відношенні на суспільні форми життя;

3) як процес формування соціальних інстинктів та навичок, організації дитячого життя в колективі на основі самоврядування в навчальних закладах для дітей;

4) як процес, що містить у собі всі заходи держави та пролетарського суспільства в напрямі відповідного виховання дітей.

Зміст поглядів українських педагогів досліджуваного періоду на проблему соціалізації особистості був різноплановим. Якщо в перший період (1920–1924 рр.) у центрі процесу соціалізації була особистість з її анатомо-фізіологічними та психологічними особливостями, то в другому періоді (1924–1931 рр.) мова йде про панування ідеології “В колективі і через

колектив”, що породжувало ряд помилок у суспільному вихованні особистості.

З утвердженням у педагогіці принципу партійності, класового підходу до аналізу педагогічних явищ і процесів термін “соціальне виховання” набуває ідеологічного змісту. Соціальне виховання розглядалося як процес, що спрямовувався на формування фізично здорового, озброєного необхідними знаннями, уміннями й навичками борця за будівництво соціалістичного суспільства.

Встановлено, що у 20-ті роки ХХ століття підґрунтям для розробки ідей соціалізації особистості виступала педологія як комплексна наука про дитину.

Аналіз широкого кола джерел показує, що теоретико-методологічні здобутки і практична діяльність вітчизняних учених 20-х років ХХ століття базувалися на ґрунті надбань зарубіжної педагогічної думки, спрямовувалися на розробку теоретичних питань соціалізації дітей та учнівської молоді й удосконалення змісту, форм і методів соціалізації з урахуванням соціально-економічних потреб суспільства.

Ретроспективний аналіз зарубіжної соціально-педагогічної думки 20-х років ХХ століття, зокрема деяких аспектів проблем соціалізації особистості, дав можливість виділити провідні ідеї соціалізації особистості цього періоду, які підтримувалися українськими педагогами:

- системний вплив різних соціальних інститутів на соціалізацію особистості (сім’я, школа та інші суспільні інститути);
- урахування у процесі соціалізації дитини впливу всіх сфер суспільного життя: економіки, політики, естетики, етики, релігії;
- поєднання біологічного та соціального, індивідуального та загального крізь призму індивідуальної психіки людини;
- соціалізація особистості відбувається відповідно індивідуальних здібностей, потреби та соціальних можливостей дитини;

- життя дитини – розвиток, у якому кожна сходинка має свою особливу цінність, своє значення і вимагає особливого, тільки їй притаманного керівництва;
- міжособистісне спілкування є провідною сферою соціалізації;
- формування суб'єкт-суб'єктних відносин з вихованцями як умова їх успішної соціалізації;
- довільність зовнішньої детермінації поведінки людини шляхом вироблення в ній соціально схвалених реакцій;
- “вільне самовиховання в житті спільноти дорослих”;
- беззаперечне підпорядкування існуючій державі у процесі інтеграції дітей та учнівської молоді в суспільне життя;
- інтеграція особистості в суспільство прямо пропорційно залежить від професійної соціалізації особистості;
- визнання вирішальної ролі дитячого колективу (общини) у процесі соціалізації підростаючого покоління.

РОЗДІЛ III
ПРАКТИКА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ
УКРАЇНИ 20-х РОКІВ XX СТОЛІТТЯ

3.1. Соціально-виховні інститути в системі освіти України в 20-ті роки XX століття (для дітей та учнівської молоді з нормальним фізичним та розумовим розвитком)

У кожному соціумі людина має виконувати певні функції та ролі, а якими вони будуть і на що будуть спрямовані – це насамперед залежить від змісту та характеру діяльності тих соціально-виховних інститутів, які взяли на себе обов'язки допомогти молодому поколінню увійти в соціальну структуру життєдіяльності конкретного суспільства.

Внаслідок Лютневої революції в Росії 1917 року в Україні несли відбулося посилення політичної боротьби, до якої активно залучалися широкі народні маси; армія почала використовуватися як один із впливових факторів внутрішнього життя народних мас; зростала роль різних політичних партій в житті народу; з'явилися нові владні структури: Тимчасовий уряд і Ради. Своїм III універсалом у листопаді 1917 року Центральна Рада проголосила Українську народну республіку, а у грудні цього самого року (1917) вже виокремлюється Українська Соціалістична Радянська Республіка на чолі з Радою народних і солдатських депутатів у Харкові. Слід додати, що державна політика Рад була спрямована на побудову соціалізму, а Центральна Рада прагнула до утвердження Української Народної Республіки, орієнтуючись на європейські держави.

Перш ніж проаналізувати мережу закладів соціального виховання для дітей віком до 15 років у системі освіти України в 1917–1931 рр. XX століття, потрібно зазначити, що наше дисертаційне дослідження торкнеться закладів для дітей із нормальним фізичним та розумовим розвитком, оскільки заклади

соціального виховання для дітей з обмеженими можливостями у фізичному та психічному аспектах не є об'єктом нашого дисертаційного дослідження.

Процес становлення та розвитку системи інститутів соціального виховання в Україні в досліджуваний період умовно можна поділити на такі етапи: **1) 1917–1920 рр.** – етап формування національної школи як провідного інституту соціального виховання особистості; **2) 1920–1924 рр.** – етап розквіту “системи інститутів соціального виховання”; **3) 1924–1931 рр.** – період утвердження радянської системи освіти.

Провідними соціально-виховними установами в досліджуваний період були: єдина трудова школа, дитячий будинок, дитячі містечка, сім'я, позашкільні установи (будинки юнацтва, дитячі та молодіжні комуністичні організації, дитячі майданчики).

1917–1920-ті роки ХХ століття в Україні були періодом розпаду релігійних установ та організацій, які до 1917 року були важливими інститутами соціалізації дітей та учнівської молоді, особливо в регіонах, у яких встановлювалася радянська влада. Тому новоутворений простір у розв'язанні проблем моралі та виховання у цих містечках потрібно було заповнити, і саме це визначило основні завдання педагогічної науки. Даний період у шкільництві України характеризувався частою зміною влад, що у свою чергу, відображалось на інститутах виховання.

Школа. Незважаючи на революційні події 1917–1920 рр. та різні державні режими – демократичний (Центральна рада), авторитарний (Гетьманат на чолі з П.Скоропадським), отаманський (Директорія), класово-диктаторський (Ради), провідною установою в даний період залишалася школа. Але кожен режим мав свої погляди на її реформування.

На теренах УНР **прихильниками національної освіти** реалізовувався план будівництва єдиної школи, який ґрунтувався на таких засадах: перехід у навчанні від нижчої до середньої школи; процес навчання орієнтувався на оточуюче середовище; школа була загальноосвітньою 7-річною (спочатку ще зберігалися початкові школи та гімназії); програма гімназій складалася із

систематичних курсів наук; технічні школи, сільськогосподарські, учительські семінарії організовувалися таким чином, щоб до них можна було вступити безпосередньо після 7-річної загальноосвітньої школи; проголошувалося право громадян на безкоштовну нижчу, середню й вищу освіту із забезпеченням учнів підручниками, одягом, харчуванням. Освіта була обов'язковою, визначалася наявністю необхідної кількості шкіл, які можуть забезпечити навчання усіх дітей, що досягли шкільного віку, та світською (хоча, за вимогами батьків у початковій школі вивчали Закон Божий як явище суспільного життя [338, с. 31–33]). Навчання в школі відбувалося українською мовою, вводилися українознавчі дисципліни, ставилося завдання забезпечити школу україномовними підручниками та посібниками і національно свідомими вчителями. Також наголошувалося на необхідності автономії школи (у разі дотримання демократичних принципів автономії школи і децентралізації управління нею, зазначалося, що монополія держави у сфері освіти перешкоджає нововведенням, призводить до одностороннього розвитку освіти, пригнічує розвиток культури національних меншин). Секретаріат освіти УНР відразу взяв курс на реформацію освіти. До творення нової системи освіти активно залучалася громадськість. Утверджувався правовий статус. Метою школи було формування національної свідомості, утвердження української національної ідеї. С.Русова писала: “Такому народові, який не має своєї школи й не дбає про неї, призначені економічні злидні й культурна смерть. Ось через що сучасним гаслом усякого свідомого українця мусить бути завдання: рідна школа на Україні” [223, с. 153]. Проте роботу над проектом єдиної школи в Україні було завершено за часів Директорії комісією під головуванням П.Холодного.

Структурно проект будівництва єдиної школи містив три розділи, кожен із яких пропагував конкретні принципи єдиної школи. Так, перший розділ визначав такі принципи єдиної школи, як:

– загальна доступність до будь-якого рівня школи. Даний принцип акцентував увагу саме на соціальній значущості проекту, нівелював принцип

класової диференціації;

- наука є засобом виховання;
- посилення уваги до рідної мови. Навчання в єдиній трудовій школі

повинно вестися рідною мовою учнів.

Другий розділ проекту пояснював статус і місце наук, мистецтва, релігії в реалізації основної функції школи – виховання підростаючого покоління.

Третій розділ мав характер пояснювальної записки до принципів взаємодії загальноосвітньої і професійної шкіл [4, с. 86].

Згідно з проектом школа в Україні мала бути 12-річною і включати такі ступені: основна (молодша і старша, по 4 роки кожна) і колегія (також 4-х річна). Колегія виступала завершенням повної середньої освіти. Навчання на всіх ступенях мало носити загальноосвітній характер, бути національним не лише за формою, але й за змістом. Важливо також відзначити, що колегія мала бути профільною. Передбачалися такі напрями: гуманітарний, реальний, економічний та дівочий.

Організаційно-методичні підвалини школи були зорієнтовані на національну творчість (словесну, музичну, мистецьку тощо), краєзнавчий матеріал (широке ознайомлення з рідним краєм та його історією), що сприяло б формуванню в учнів національної самосвідомості.

Це є свідченням того, що розробники проекту прагнули до максимального задоволення інтересів учнів, розвитку їх здібностей. Цьому сприяла й демократизація роботи школи, заборона будь-яких форм примусу в ній, підтримка талановитих дітей шляхом призначення іменних стипендій.

Прихильники ідеї національної школи не зводили її лише до української, а пропонували відкриття та розвиток шкіл для національних меншин. Згідно з одним із положень III Універсалу навчальних закладів про автономію для національних меншин та розробленим “Планом управління освітою на Україні” [256, с. 56 – 61] Генеральний секретаріат Освіти (ГСО) передавав керівництво освітою кожної нації до рук відповідних органів, сформованих її представниками, – національних рад з освіти. Генеральний

секретаріат освіти залишав за собою роль координаційного центру в справі реформування системи освіти і виконував такі функції:

- 1) установлення в порядку управління та контролю мінімальної норми (обсягу знань) для всіх культурно-просвітніх інституцій;
- 2) розробка загального бюджету для освіти всіх народів України;
- 3) регулювання взаємовідносин окремих національних культурно-просвітніх установ;
- 4) керування процесом розробки загальноосвітньої статистики [256, с. 56].

Ідея української національної школи базувалася на принципах демократизму, наступності, обов'язковості, безкоштовності. Хоча б на початковій ланці діти безпосередньо брали участь у всіх трудових процесах шкільного життя, при цьому учні навчалися оцінювати засоби планомірної витрати людської енергії й виховували в собі почуття відповідальності як за ту частину праці, що припадала на долю кожного з них, зокрема в даному робітничому колективі, так і за успіх усієї праці в цілому [318, с. 251].

Визначною подією 1917–1920 рр. для України став прийнятий у січні 1919 року Директорією Закон про державну українську мову в УНР, яка повинна мала бути поширеною в усіх навчальних закладах. У цей період фактично здійснюється і практичне будівництво української національної школи.

Незважаючи на зміну влад (Центральна Рада, Гетьманат, Директорія), керівники освіти прагнули до максимального залучення сім'ї і громадськості як агентів соціалізації до виховання дітей шляхом створення шкільних рад як самоврядних інституцій. До їх складу залучалися батьки, представники громадськості.

У грудні 1917 року, коли Україну проголошують Республікою Рад робітничих, селянських і солдатських депутатів, утворюється радянський уряд України – Центральний виконавчий комітет (ЦВК). І з цього моменту в Україні встановлюється двовладдя. В цьому самому місяці ЦВК України створює Народний секретаріат освіти на чолі з В.П.Затонським, який згодом було перейменовано в Народний комісаріат освіти (Наркомос).

Існували дві точки зору на розбудову нової школи: національна і радянська. Прихильники радянської школи на основі “Положення про єдину трудову школу в РСФСР” від 16 жовтня 1918 року запропонували свій проект положення про єдину трудову школу. А 1 квітня 1919 року “Положення про єдину трудову школу в Українській СРР” було прийнято. Дане “Положення” передбачало: безкоштовне й спільне навчання учнів обох статей, починаючи з 8-ми років; фізичний і естетичний розвиток учнів; заборону релігійного виховання дітей; виховання свідомої дисципліни учнів; загальноосвітній та політехнічний характер навчання; необхідність розвитку в дітей ініціативності й почуття колективізму, навичок продуктивної праці. В ньому наголошувалося, що трудова школа має справу з реальними предметами та живими людьми, живою природою та із справжнім життям. Увага зосереджувалася на ролі різних видів ручної праці, тісно пов’язаної з навчальним предметом, а у вивченні навчальних предметів рекомендувалося ґрунтуватися на трудовому методі. Прихильники радянської школи, підтримуючи позицію Російської Федерації, у цей період пропонували загальноосвітній і політехнічний характер освіти в Україні, безкоштовне навчання. Разом з цим пропонувалося відокремити школу від церкви й заборонити в ній релігійне виховання.

Протягом 1919 року в деяких частинах України поновлюється УСРР на чолі з Радою Народних Комісарів, яка формується з українських більшовиків. За освітню роботу береться Народний Комісаріат Освіти (НКО), який відразу розпочав надолужувати відставання від РРФСР. На той час у РРФСР у дію впроваджувалася “єдина трудова школа”. Прийняте в Україні “Положення про єдину трудову школу УСРР” фактично мало чим відрізнялося від російського варіанта.

Але українська педагогічна громадськість не поділяла того, що російська єдина трудова школа надмірно захоплювалася великою індустрією, що негативно впливало на навчально-виховний процес. Наркомосвіти УСРР запропонував власну систему освіти (семирічну загальноосвітню школу і

профтехшколи), тобто фактично представники Наркому освіти УСРР підміняли загальноосвітню політехнічну трудову школу професійно-технічною з ранньою і вузькою спеціалізацією. Пропонувалося створити школу, яка навчає тільки через “практичні справи”, а також впроваджувати деякі положення вільного виховання [257, с. 85–86]. Перебільшувалася ініціатива самих дітей і певною мірою недооцінювалася роль учителя, книги в соціалізації дитини. Перед українською єдиною трудовою школою ставилося завдання пов’язати навчання і виховання у школі з вимогами суспільства, щоб одночасно готувати покоління тих, хто вміє “колективно працювати, здатний до організованої творчості”, а головне, здатний до самоорганізації. Цю позицію більшовиків піддала критиці С.Русова. Вона писала, що ідея національної школи як соціально-виховного інституту в процесі соціалізації дітей та учнівської молоді 1917–1920 рр. як для УНР так і для УСРР стала не просто теоретичним надбанням педагогічної думки, а мала змогу реалізовуватися на практиці. Завданням тогочасної школи полягало в тому, щоб “дати всім учням єдину соціальну ідеологію. Основна ціль трудової школи – це витворити майбутнього борця за комунізм і творця нового ладу” [345, с. 235]. Тому важливими проблемами педагогічної думки у 1917–1920-х рр. ХХ століття виступали: українізація освіти, створення єдиної освітньої системи, розробка наукових засад єдиної трудової школи, ліквідація станової освіти, характеристика діяльності урядових і громадських структур у реформуванні освітньої галузі, демократизація відносин різних учнівських, учительських, батьківських, громадських кіл, залучення їх до українізації освіти.

Оскільки практично всі українські педагоги-теоретики в цілому поділяли гуманістичні ідеї реформаторської педагогіки й революційні події 1917 року сприймалися в романтичному ореолі, з сподіваннями на реалізацію в нових політичних умовах основних завдань реформування освіти в руслі цих передових ідей. В перші пореволюційні роки вони прагнули продовжити рух у цьому напрямі і навіть із радянською владою, особливо в питаннях здійснення українізації освіти.

Але частина науковців після встановлення радянської влади зневірилась у можливості демократичних, політичних і освітянських реформ і змушена була емігрувати (С.Русова, С.Сірополко та інш.). Частина продовжила співпрацю з більшовицьким урядом.

Проголошені в “Положенні про єдину трудову школу” ідеали (гуманне ставлення до дитини, визнання її вищою цінністю; завдання щодо розвитку волі, характеру, інтернаціоналізму, братерської солідарності в поєднанні з інтересами й потребами дитини, її соціальними інстинктами й нахилами) суперечили офіційній ідеології, накресленій одноосібно правлячою партією – “спрямування учнів у суспільне русло”.

Необхідно зазначити, що на практиці досягнення єдності мети і завдань ускладнювались існуванням двох паралельних течій: національної та радянської, які по-різному розглядали цільові компоненти. Наприкінці досліджуваного періоду все призвело до уніфікації системи освіти. Не знаходила підтримки серед українських громадян ідея відокремлення школи від церкви (в основному, серед сільського населення), які вважали, що таке відокремлення відобразиться на моральному та духовному вихованні дітей та учнівської молоді

1920–1924 рр. – етап розквіту “системи інститутів соціального виховання”. Після встановлення на всій території України радянської влади Наркомосвіти основну увагу спрямовує на соціальне виховання дітей.

У 1920 році Наркомос України на чолі з Г.Гринько публікує “Декларацію про соціальне виховання дітей”, у якій пріоритет у справі виховання надається дитячому будинку [455, с. 9–11]. Утверджується думка, що школа як соціальний інститут не в змозі виконувати ті нові завдання, які ставила влада до виховання дітей. Із цього приводу Г.Гринько зазначав, що школа, яка залишилася у спадок від попередніх років, склалася “як організація, пов’язана з індивідуалістичною сім’єю. З іншого боку, вона витримала весь тягар реакційної державної влади. Зовсім не парадокс твердити, що у дитини й сім’ї було більше обов’язків щодо школи, ніж у школі щодо них.

Вона у всьому своєму плані була розрахована на деякий умовний середній рівень забезпеченості, підготовки, розвитку. Все, що не відповідало цьому рівню, або механічно викидалося з школи, або тягар роботи з такими елементами лягав на сім'ю (репетитори, переіспити й т.д.). Школа, розбита на класи та групи, роз'єднана за предметами, не створювала дитячого колективу й не згуртовувала його. Грунтуючись на старій, мертвій педагогічній теорії, школа спрямовувала свої зусилля не стільки на розвиток, скільки на пригнічення активності дитячої істоти й колективу. Природно, що школа не змогла розвиватися поруч із революційною боротьбою і будівництвом” [223, с. 288].

У 1922 році Г.Гринько не був таким категоричним і підкреслював, що школа зовсім не відпадає, а “стає лише частиною більш складної і різнобічної низки заходів, спрямованих на охоплення дитинства” [83, с. 1]. Незаперечним залишався факт, що на соціалізацію дітей та учнівської молоді суттєвий вплив мали зміст навчання і виховання, формування якого монополізувала більшовицька держава. До революції на цей процес впливали не тільки державні інститути, а й церква, благодійні організації, де виховання базувалося на ідеалах християнської моралі, відданості монархії. З прийняттям радянської влади більшовики проголосили принципи комуністичного виховання: марксизм, класовість, атеїзм, колективізм і інтернаціоналізм. Діти в інститутах соціального виховання потрапили під ідеологічний тиск тоталітарного режиму та виховні експерименти радянської педагогіки.

Так, у своїй статті “Соціальне виховання дітей” Григорій Гринько зазначав, що в “Декларації про соціальне виховання” та “Положенні про єдину трудову школу” були визначені завдання – прийняти стару школу й реформувати її з середини за двома основними напрямками: по-перше, зробити її єдиною, зламати соціальні межі; по-друге, змінити словесний метод навчання на трудовий. Або, як нечітко визначає сама “Декларація”, тут маємо “завдання переродити нашу великострадну школу в справжню народну” [223, с. 283].

Проте, як зазначав Г.Гринько, авторитет державної влади, сили, увага й

ресурси цілком були віддані питанням перетворення словесної школи в трудову. Так з'явилися “трудова арифметика”, “трудове природознавство” й т.д. Замість спроби поставити “революційне” завдання організації дитинства отримали “революційне” узаконення старої шкільної системи; педагогічні пошуки зростання дитини в дійсному колективі отримали розрив на різні “трудові методики” і “трудові процеси”. І в результаті замість революційної перестановки в системі відношень між державою й дітьми, замість революційного ламання старої системи виховання отримали “невинний революційний ярлик над старою шкільною організацією” [223, с. 285].

Проаналізувавши та узагальнивши стан освіти в Україні на той час, Президія ВУЦВІКу 2 листопада 1922 року затвердила “Кодекс законів про народну освіту в УСРР”. Основними принципами системи народної освіти і будівництва нової школи в “Кодексі” були визначені наступні:

- єдність мети і завдань на всіх ланках системи народної освіти;
- навчання у трудових і професійних школах, на курсах до 17-річного віку – загальне, безкоштовне і спільне для обох статей;
- прийом до навчально-виховних установ насамперед дітей робітників і незаможних селян;
- утримання і постачання державних навчально-виховних установ і наукових закладів за рахунок державного й місцевого бюджетів;
- відокремлення школи від церкви. Освіта і навчання повинні бути вільні від будь-якого релігійного впливу, релігійне навчання і виховання дітей та молоді в закладах освіти забороняється [176].

На початку 20-х років трудшкола опинилася на роздоріжжі: школа як провідний тип закладів соціального виховання не могла забезпечити повний та ефективний перебіг процесу соціалізації дитини. Школі закидали нерухомість, книжність, вербалізм, надмірне навантаження пам'яті учнів, зубріння, панування формального знання, односторонній підбір матеріалу для навчання тощо. Діти перебували в школі не повний день. Решту вільного часу вони мусли проводити вдома або на вулиці. Таке соціальне середовище не

озброювало дітей міцними колективістськими звичками і не закладало підвалин для утворення необхідних рис громадянина майбутньої держави. На думку О.Музиченка, Я.Чепіги, О.Залужного та ін., школа була не в змозі задовольнити саму дитину; організація її праці мимоволі робилася однобічною і спрямовувалася, як правило, на розвиток інтелекту.

Тому ідеальною формою соцвиху вважали дитячий будинок, який повинен був стати провідною установою соціального виховання на противагу буржуазній школі, що дискредитувала себе. Так Г.Гринько наголошував, що соціальне виховання в розвиненому вигляді є загальною організацією дитинства, влаштуванням колективного життя усього дитячого населення, повним усуненням роз'єднаності дітей по між індивідуалістичними сім'ями, що очевидно неможливе без організації соціалістичного господарства й зміни всього укладу життя [223, с. 290]. Проте школа не ліквідовувалася, а її попередні надбання не були реалізовані.

Наголошувалося на необхідності приєднання школи до дитячого будинку як провідної установи соціального виховання. Щодо сім'ї як соціального інституту, то керівники освітньої галузі лише прагнули перерозподілити її соціальні функції, обмежити їх у процесі формування соціального досвіду дитини.

1924 – 1931 рр. – період утвердження радянської системи освіти.

Даний період припадає на переломний момент у розвитку дитячого будинку та утвердження єдиної трудової школи. У липні 1924 року ВУЦВК і РНК УСРР прийняли постанову про запровадження в Україні загального навчання дітей. Проголошувалося розгортання культурного будівництва в республіці: посилення виховання працюючої молоді, підготовка і перепідготовка педагогічних кадрів, поліпшення виховної роботи серед дітей та молоді, посилення антирелігійного виховання, розвиток комуністичного дитячого руху. Великі надії покладалися саме на єдину трудову школу. Проте на практиці реалізувати задумане повною мірою не вдалося, оскільки слабкою була матеріально-технічна база, не вистачало коштів на перепідготовку

педагогічних кадрів, уся робота характеризувалася поверховістю, штучним схематизмом.

30 червня 1924 року було опубліковано закон, прийнятий ВУЦВКом і Раднаркомом, який пропонував:

- 1) Загальне обов'язкове навчання дітей 8-11-й років;
- 2) Обов'язковий термін перебування у школах – 4-х річний;
- 3) Здійснення загального навчання в Україні протягом шести років (від 1925 до 1930 року) [347, с. 65].

У грудні 1924 року Рада Народних Комісарів УСРР приймає спеціальну постанову “Про шкільну мережу загального навчання”, в якій зазначалося, що перший концентр трудової школи соціального виховання має бути загальнодоступним і безкоштовним. Через рік, у серпні 1925 року, вийшла Постанова ВУЦВК і РНК УСРР “Про заходи до переведення загального навчання”, яка ставила основним завданням запровадити з 1925/26 навчального року загальне навчання дітей віком від 8 до 11 років. Проте слід додати, що діти віком 10-12 років, які мали ходити до школи, за тих чи інших суб'єктивних чи об'єктивних умов дуже часто не могли відвідувати школу й залишалися неписьменними.

Передбачалося також, що кожна трудова школа, з розвитком у ній клубної роботи й впровадженням конкретного режиму організації навчально-виховного процесу протягом дня могла змінити свою назву на “Денний дитячий будинок” (із дозволу відповідних органів народної освіти). Тому “Тимчасове положення про дитячі установи соціального виховання УСРР” від 1924 року метою виховання проголошувало виховання громадян УСРР, “перейнятих свідомістю своєї солідарності з трудящими масами СРСР і всього світу, здатних активно боротися за диктатуру пролетаріату як перехідний етап до комунізму” [55, с. 45]. Основними шляхами і засобами досягнення мети соціального виховання визначалися:

- а) самоорганізація дітей;

б) дитяча праця, що сприяє вихованню у дітей трудової дисципліни, солідарності, формуванню колективістських навичок і прилученню дітей до організованої праці й виробництва дорослого населення;

в) найтісніший зв'язок колективів дитустанов з організованим пролетаріатом;

г) повідомлення дітям у об'ємі, що відповідає їх віку, загальноосвітніх і технічних знань з метою підготовки їх до практичної діяльності як майбутніх членів виробничих колективів, кооперативів і членів професійних спілок [55, с. 45].

Аналіз періодичних видань, наукових праць педагогів досліджуваного періоду і “Тимчасового положення про дитячі установи соціального виховання УСРР” свідчить про посилення уваги до створення в установах соціального виховання майстерень і виробничої бази з навчально-виховною метою. Були впроваджені такі форми залучення дітей до праці: 1) навчально-виробнича праця (в майстернях або робочих кімнатах); 2) праця з самообслуговування (в межах шкільного оточення); 3) суспільно-корисна праця (в межах широкого виробничого оточення); 4) розумова праця.

Поряд із цим були розроблені конкретні вимоги щодо організації навчально-виховної роботи в школі та правила внутрішнього розпорядку, що сприяло, на нашу думку, цілеспрямованій соціалізації дітей та учнівської молоді в умовах єдиної трудової школи. Школа була проголошена загальноосвітньою семирічною у складі двох ступенів: перший ступінь передбачав навчання протягом чотирьох років; другий – трьох.

Із 1923–1924 рр. відбувається поступове скорочення дитячих будинків та стабілізація розвитку мережі шкіл, що переросло в запровадження обов'язкового загального навчання в Україні. Це яскраво розкрив Я.Ряппо в таблиці динаміки становлення шкіл на Україні в досліджуваний період (табл. 2.1.) [347].

Динаміка шкіл становлення України за 1921 – 1927 навч. рік

Рік	Кількість шкіл	Кількість учителів в них	Кількість учнів в них
1921	21986	70000	2023380
1922	20579	69943	1724380
1923	17110	46480	1417770
1924	15715	43713	1533930
1925	15555	44622	1795190
1926	17639	52896	2105670
1927	18564	56150	2218000

Якщо взяти окремо ці показники, то на одного вчителя припадало близько 39–41 учня, що іноді перевищувало норми навантаження педагога, закріплені в тимчасовому положенні про трудову школу. Але поруч з цим явищем можна було спостерігати й те, що педагог був задіяний у кількох класах.

Необхідно зазначити, що перевантаженість учителя, недооцінювання його ролі, перебільшення ініціативи самих дітей, першочергове забезпечення освітою 8–9 річних дітей (старших у “міру можливості”) ускладнювало процес соціалізації особистості в умовах школи.

Згідно з “Положенням про єдину трудову школу” для зручності навчально-вихованого процесу та більш ефективного перебігу процесу соціалізації кількість учнів у класі (групі) не повинна була перевищувати 40 дітей. Але в деяких школах умови змушували вчителя працювати з 2–3 групами (додаток І).

Вивчення періодичної літератури досліджуваного періоду дає нам можливість зробити узагальнення, що єдина трудова школа і вся система навчально-виховної роботи мала відповідати цілям і вимогам соціального виховання, визначеними у “Декларації” та “Положенні про трудову школу”:

1. Дати змогу учням набути потрібних у житті соціальних знань, умінь та навичок.
2. Сприяти розвитку нахилів, здібностей та інтересів учнів.

3. Навчити учнів свій перший індивідуальний та колективний досвід і досягнення передати наступним поколінням, тобто з кожного учня створити людину, корисну для колективного життя, суспільства [448, с. 40–42].

Аналіз педагогічних журналів (“Друг дітей”, “Радянська освіта”, “Путь просвещения”, “Вільна українська школа” та ін.) свідчить, що реорганізація школи мала відбуватися за певних вимог:

– по-перше, школа повинна була перейти в школу повного дня, або в так званій денний дитячий будинок, де діти проводили б більшу частину свого часу протягом доби;

– по-друге, пріоритетним у дитячому будинку повинно бути не навчання, а виховання дитини, утворення дитячого колективу, побудова його життя на ґрунті праці й самодіяльності. Усі інтелектуальні запити дитини потрібно задовольняти разом з іншими запитами, але без переваги одних над іншими.

Перед школою ставилося завдання – пов’язати навчання і виховання у школі з вимогами суспільства, щоб одночасно готувати молоде покоління, яке вміє “колективно працювати, здатне до організованої, колективної творчості”, а головне, здатне до самоорганізації. При реалізації поставлених завдань щодо формування соціально-трудових умінь школа мала певні недоліки:

1. недоцільне використання старих підручників;
2. запровадження “зубріння” у школах (“щоб учні, нарешті, мали формальні знання”);
3. головна частина шкільної праці переносилася в сім’ю учня, бо в школах не встигали навіть опитати всіх;
4. простежувалося приховане репетиторство в міських школах;
5. відчувалася реставрація старих іспитів із усіма їх “викрутасами” при вступі до профшкіл;
6. групи трудових шкіл прирівнювалися вчителями до відповідних класів дореволюційних середніх шкіл із відповідними програмними висновками;

7. фактичні програми трудових шкіл були неймовірно перевантажені: дореволюційна програма відповідного класу плюс додатки революційного часу.

8. німечні діти стогнуть під тягарем теперішнього навчання;

9. суспільно-корисна праця й піонерробота втрачають свою актуальність, бо дітям не вистачає на неї часу;

10. захоплення новими способами навчання й виховання призводило до того, що навіть формальні знання слід було “наганяти”;

11. години виробничої праці в майстернях, з сільського господарства, години фізкультури, клубної праці перекладалися на загальноосвітні дисципліни;

12. про організацію та устаткування майстерень при школі [321, с. 34].

Слід також додати, що соціалізація особистості в школі ускладнювалася відсутністю в ній на той час єдиного обов’язкового для всіх шкіл навчального плану [259, с. 58]. За дозволом Наркомосу УРСР органи народної освіти й школи отримали право складати навчальні плани, враховуючи місцеві умови (тривалість навчального року, наявність учителів, навчально-матеріальна база та ін.). За собою Наркомос залишив право визначати лише загальнопедагогічні засади роботи шкіл, зокрема перелік навчальних дисциплін.

Наприклад, із 1927 р. Наркомос УРСР затвердив новий навчальний план для початкових шкіл, який дещо відрізнявся від попереднього [259, с. 59–60].

План не містив предметів, які вивчалися в дореволюційній школі (пов’язані з вивченням дисциплін релігійного характеру) і називався “табель” (назва вживалася працівниками відділу народної освіти). Його можна було змінювати залежно від конкретних умов роботи. Тривалість уроків за “табелем” становила 40 хв. Але для молодших класів, враховуючи місцеві умови, уроки скорочувались до 30–35 хв. До “місцевих умов” відносили, зокрема, брак палива в зимові місяці, відсутність підручників, письмового приладдя тощо. [259, с. 59]. У цьому самому році було затверджено навчальні плани для II концентру фабрично-заводських семирічок (ФЗС) і

агрономізованих семирічних трудових шкіл (пізніше ШКМ – шкіл колгоспної молоді) навчальні плани (додаток 3).

Заслуговує на увагу той факт, що у цих планах прийнятним був довільний розподіл годин з основ наук, було зменшено кількість годин на вивчення російської мови, але поряд із цим збільшено години на виробничу і громадсько-політичну роботу в школах ФЗС, що сприяло соціалізації учнівської молоді.

Позитивним було й те, що навчальні програми склалися на місцях відповідно до методичних рекомендацій та вказівок, орієнтовних програм, що були розіслані Наркомосом і органами народної освіти.

В основі навчально-виховного процесу єдиної трудової школи була праця у тісному зв'язку з її оточенням (природою як об'єктом праці та суспільними відносинами). Відповідно будувався і процес соціалізації дітей та учнівської молоді в умовах школи. Семирічна школа залишалася інститутом турботи про виховання і розвиток дітей віком до 15 років, гарантом охорони їх прав на захищене дитинство.

Дитячий рух. Важливим фактором соціалізації дітей та учнівської молоді 20-х років було визнано дитячий комуністичний рух. У “Пораднику по соціальному вихованню” за 1921 рік зазначалося, що в системі соціального виховання УСРР дитячий рух посідає перше місце серед факторів соціального виховання, становить його підвалини і зміст. Дитячий рух є єдиним дійсним засобом комуністичного виховання дітей робітників та селян, шляхом активної участі дитинства в суспільно-політичному та трудовому житті, залучення дітей та учнівської молоді до суспільно значущих подій держави в цілому [408, с. 101]. Таке залучення сприяло прилученню до суспільних, соціалістичних перетворень, формування у них ідеальних і світоглядних переконань.

І.Соколянський зазначав, що дитячий рух треба розуміти як “частину робітничого руху, як виявлення усіх тих угруповань суспільства, які повстають унаслідок певних матеріальних чинників і неминуче відбиваються

на дитячих масах”. До дитячого руху слід відносити “всі ті дитячі угруповання, які повстають на тлі суспільних відносин” [365, с. 15–16]. На думку І.Соколянського, дитрух – це дитяча активність, яка є реакцією дитини на будь-які події, що виникають на “суспільному тлі”. Він зазначав, що “головні методичні труднощі організації класової поведінки особи чи цілого дитячого колективу полягають у наших застарілих, консервативних поглядах на природу людської істоти, в неправдивому, ненауковому розумінні тих чинників, що зумовлюють поведінку людини” [372, с. 11–15]. Педагог доводив, що суспільні форми поведінки особистості “повстають” внаслідок не фізіологічних особливостей організму, а внаслідок впливу оточення. І.Соколянський обґрунтував дитячий рух як основну форму соціального виховання особистості дитини, а в ідеологічному плані соціалістичної ідеології – формування класово зумовленої поведінки.

Саме в 20-ті роки дитячий рух розумівся не як відокремлена форма організації життєдіяльності дітей та учнівської молоді, а як форма, що повинна співпрацювати, взаємодіяти та узгоджувати напрями своєї діяльності з установами соціального виховання. Така необхідність поєднання діяльності установ соціального виховання та дитячого руху була зумовлена тим, що дитячий рух, на думку педагогів-практиків (В.Арнаутова, О.Гуревича, О.Залужного, К.Федорівського, І.Соколянського та ін.), міг бути підґрунтям для розв’язання проблем соціального характеру (безпритульність, бродяжництво тощо), а також міг сприяти вихованню дітей як активних будівників нового соціалістичного суспільства. Відповідно в “Пораднику про соціальне виховання” (за 1921 р.) було запропоновано вирішення завдання щодо узгодження спільної діяльності (“ув’язки”) шкільних та позашкільних установ соціального виховання, але не було запропоновано певних форм такої співпраці. На нашу думку, таке узгодження дій системи шкільної та позашкільної освіти є доречним і правильним у процесі соціалізації, оскільки такий взаємозв’язок матиме цілеспрямований характер, локалізуватиме та мінімізуватиме негативний вплив оточуючого середовища.

На початку 20-х років ХХ століття у Києві було багато дитячих угруповань (організацій) різних національностей (українських, російських, польських, єврейських), між якими існувала ворожнеча, яку підтримувала частина педагогів. У серпні 1922 року було організовано “Дитячий інтернаціонал”, який проіснував лише півроку. Він допоміг викоренити національну ворожнечу й поклав початок організації “Юнак-Спартак”. На Поділлі Спартаківська організація виникла з так званого “Дитячого Посівного Комітету”, створеного навесні 1922 року, щоб поширити посіви й городи в дитустановах. Посівком був дуже популярний серед дітей, гуртував навколо себе найактивніших, формував елементарні навички колективної праці. Вже до січня 1923 року вони (посвікоми) були об’єднанні в єдину організаційну структуру “Юнак-Спартак”. Отже, мова йде про те, що дитячий рух виникав із різноманітних форм дитячого громадського життя: шкільне самоврядування, загальноосвітні й політичні гуртки, комітети і комісії дитбудинків, осередки комсомолів у дитячих установах, дитячі спортивні клуби тощо. Так, тогочасний дослідник дитячого руху М.Миронів зазначав, що роль і значення вищезгаданих організацій в утворенні єдиного комуністичного руху неоднакові: одні привчали дітей до громадського життя, відбираючи з них найактивніших, інші слугували підґрунтям для ідеологічного руху [237, с. 48].

Слід зазначити, що хвиля комуністичного дитячого руху змінювала зміст роботи вже існуючих дитячих організацій. На перший план почали виступати живі форми роботи: політстудії, інсценізації, усні газети, колективні ігри, бесіди, масові демонстрації, свята тощо. Також необхідно відмітити, що всі елементи роботи юнаків-спартаківців (спортивна гра, виступ драмгуртка, пошиття взуття, фізичне виховання, навчання, екскурсії тощо) підпорядковувалися провідному завданню політвиховання. Дитячий комуністичний рух мав класову спрямованість і виступав засобом політичної соціалізації дітей та учнівської молоді. В його основу було покладено:

- соціальне співжиття дитини й суспільства;
- суспільну працю (цінність творчої праці для суспільства);

- прагнення до класового ідеалу й активну боротьбу за цей ідеал;
- прагнення до отримання нового досвіду;
- фундамент дитячої активності й достатнє “поле” для дитячої фантазії;
- дитяче прагнення до героїзму тощо.

Проаналізувавши форми соціального виховання дітей та учнівської молоді, можна стверджувати, що в досліджуваний період вони перебували на етапі формування свого змісту і мали чітко виражену ідеологічну спрямованість.

Дитячий будинок як соціально-виховний інститут. Діяльність Наркомосу України з 1920 року вносить у систему освіти кардинальні зміни. Враховуючи ситуацію, що склалася в Україні у зазначений період, Наркомосвіти України спрямовує свої зусилля на соціальний захист, у першу чергу, безпритульних дітей, допомогу та соціальне виховання дітей. Це обумовило створення центрального державного органу – Головного комітету соціального виховання (Головсоцвих), який входив до Наркомосу й керував справами дошкільного, шкільного виховання і навчання дітей до 15 років та соціально-правовою охороною неповнолітніх. До його складу входили:

- науково-педагогічний відділ, який займався науково-теоретичними розробками загальних норм (стандартів) соціального виховання;

- відділ дитячих закладів, який керував роботою місцевих органів Наркомосвіти з організації та функціонування дитячих закладів як для нормальних, так і для дефективних дітей, а також відділ, який здійснював контроль за втіленням у життя заходів з охорони здоров'я дітей, узгоджуючи свої постанови з Наркомздравом;

- відділ соціально-правової охорони неповнолітніх, під відомством якого був правовий захист дітей, боротьба з дитячою безпритульністю та правопорушеннями, опіка неповнолітніх та надання їм юридичної допомоги [176, с. 8].

Відповідно до структури Головного комітету соціального виховання на нього покладалися такі функції: облік дітей; розробка та удосконалення основних положень системи соціального виховання; затвердження мережі необхідних дитячих закладів та їх організація на місцях; підготовка кваліфікованих працівників у сфері соціального виховання; проведення та скликання з'їздів і конференцій; видання науково-популярної літератури з питань соціального виховання; організація дослідно-педологічних станцій та ін.; контролювання видання усіх навчальних посібників на території республіки.

Згідно з постановами та рішеннями I Всеукраїнської наради з питань народної освіти (березень 1920 р.) Наркомосвіти України вже 1 липня цього самого року приймає “Декларацію про соціальне виховання дітей”. Пропонувалося дещо реорганізувати школу I ступеня, взявши за її основу дитячий будинок, а школі II ступеня надати професійно-технічного спрямування. У “Декларації” були сформульовані принципи побудови системи народної освіти, окреслені шляхи реформування змісту, організації та методів навчально-виховної роботи закладів соціального виховання. Слід зазначити, що деякі тези “Декларації” можна вважати помилковими: справа виховання дітей – виключно компетенція держави; керівники освітньої галузі вважали, що сім'я нездатна раціонально організувати виховання [456, с. 53–38].

Зростання великої кількості безпритульних дітей обумовило в “Декларації” такі завдання:

- взяти на облік усіх дітей віком до 15 років, як “організованих, так і неорганізованих”, що не відвідують жодного освітньо-виховного закладу;
- використати всі засоби для забезпечення кожній дитині всіх її прав на матеріальне утримання, виховання, освіти, охорону здоров'я тощо;
- забрати дитину з вулиці й передати її через колектор або розподільник до відповідного закладу;
- захистити права дитини, що живе в сім'ї, але потребує тієї чи іншої соціальної допомоги [453].

Відповідно до тогочасних умов життя дітей та учнівської молоді, вимог та завдань, які ставилися в “Декларації”, було розроблено систему різних типів установ соціального виховання:

- дитячі осередки, майданчики та дитячі садки;
- єдина трудова школа, школа-клуб, дитячий будинок денного перебування або школа повного дня, дитячі містечка;
- заклади та установи охорони дитинства (колектори, приймальники та розподільники, трудові колонії для неповнолітніх правопорушників);
- заклади для дефективних дітей.

Аналіз “Декларації” свідчить, що в даному документі по-новому розглядався процес соціалізації дітей та учнівської молоді в різних соціально-виховних установах. Це було зумовлено низкою факторів: проблеми суспільного виховання і встановлення форм безпосередніх взаємин держави з дітьми виступали на перший план; соціальні проблеми, що виникали в нових установах системи соціального виховання. Відповідно до цього головне завдання соціального виховання полягало в розвитку соціальної активності, “смаку” до соціальної діяльності, вихованні духу солідарності, здатності піднятися над особистими егоїстичними намірами [152, с. 8].

У “Декларації” наголошувалося, що “маяком соціального виховання” було обрано саме дитячий будинок, який зіграв важливу роль у боротьбі з подоланням безпритульності, здійсненні соціального виховання дітей та учнівської молоді. Завданням якого було “покрити всю завойовану робітничо-селянською кров’ю землю дитячими будинками” [19, с. 307]. З початку 20-х років Народний комісар освіти УРСР Г.Гринько наказує всім губвідділам народної освіти розпочати організацію відкритих дитячих будинків в усіх губернських містах і великих промислових центрах [197, с. 144]. На його думку, ідеальною формою соцвиху, яка б могла взяти на себе більше обов’язків щодо влаштування життя дитини та найменше допускала вплив індивідуалістичної сім’ї був дитячий будинок.

Проте можливості дитячого будинку щодо набуття та відтворення соціального досвіду в процесі соціалізації дітей та учнівської молоді були

обмежені побутом, самоорганізацією дітей (системою взаємодії дітей), сферами життєдіяльності дітей (трудова діяльність, спорт тощо). Така організація життєдіяльності дітей та учнівської молоді в дитячих будинках була закладена у самому Положенні про дитячий будинок соціального виховання (додаток Л), а саме:

- сітка дитячих закладів устанавлювалася й затверджувалася НКО по кожній губернії окремо;

- жоден дитячий заклад не міг бути відкритим чи закритим без дозволу відповідних органів Наркомосвіти;

- основна номенклатура дитячих закладів соціального виховання була обов'язковою для дитячих закладів усіх національностей на території УСРР (заклади для дефективних дітей мали свою окрему номенклатуру);

- усі дитячі заклади за джерелами матеріально-фінансового утримання поділялися на кілька груп: дитячі заклади, що утримувалися на кошти Наркомосвіти; дитячі заклади, що утримувалися державними та громадськими організаціями (фабриками, заводами, сільрадами тощо);

- учбово-адміністративне керування й контроль за діяльністю дитячих закладів (незалежно від того, ким вони утримувалися), які належали виключно Наркомосвіти та його місцевим органам, а їх типи повинні були відповідати тим вимогам, що були встановлені Кодексом про народну освіту;

- кожна дитяча установа мала право на частку землі, організацію з власної ініціативи та за підтримки відповідних органів Наркомосвіти будь-яких майстерень і виробництва відповідно до коштів, що одержує дитяча установа;

- кожен дитячий заклад становив собою єдиний колектив дорослих та дітей. Кількісний склад дитячого будинку повинен бути не менше 50 і не більше 100 “одиниць”, ураховуючи дітей і керівників (заклади для дефективних та правопорушників мали свою особливу внутрішню організацію);

– керівництво педагогічною, господарською й адміністративною частинами кожного дитячого закладу покладалося на завідувача дитячим закладом, який був головою Ради дитячого закладу;

– у дитячому закладі створювалися різні форми організації життєдіяльності дітей, як тимчасові, так і постійні, що об'єднували вихованців у корисній роботі, розвивали їх громадську ініціативу, товариську та сприяли їх освіті та вихованню (різні диторганізації);

– у всіх дитячих закладах проводився поточний облік роботи, а в кінці кожного триместру дитячий заклад організовував публічний облік проведеної роботи, який мав на меті виявити досягнення дитячих закладів у царині внутрішньої організації, зв'язку з суспільством, а також навичок та умінь дітей. Облік проводився у формі виставок дитячих праць, дитячого свята або вечора, вистави, комбінації цих форм із доповідями, звітами дітей та Ради про виконану роботу й тощо [323, с. 35–44].

У дитячих будинках діти отримували освіту й повне матеріальне забезпечення за рахунок держави. На дитячий будинок повинні були рівнятися всі інші заклади соціального виховання (додаток Ж). Школа за таких умов ставала структурним підрозділом дитячого будинку поряд із клубами, майстернями тощо.

8 червня 1920 року вийшла Постанова “Про денні дитячі будинки”, в якій проголошувалося відкриття в усіх містах та великих промислових центрах УСРР денних дитячих будинків. До них приймалися діти, батьки яких йшли на роботу і не мали змоги доглядати їх протягом дня. 10 червня цього самого року з'являється ще одна Постанова “Про відкриті дитячі будинки”, які також мали організовуватися у всіх містах та великих промислових центрах. Віковий склад груп обмежувався дітьми віком від 6 до 17 років, а в деяких випадках до 18–20 років для обох статей (трудовах комунах, якщо вони там здобували професію). Положенням про порядок прийому дітей до дитячих будинків передбачалося залучення колекторів-розподільників до комплектування дитячих будинків. Після розгляду заяв із попередніх установ,

із яких діти, пройшовши медичну комісію, переводилися до секцій дитячих будинків (дошкільні, шкільні, змішані, для підлітків, трудові комуни). У разі великої кількості дітей, що потребували соціального захисту, при зарахуванні до установ соціального виховання (дитячих будинків) перевага надавалася повним сиротам (додаток Ж). Дитячі будинки стали закладами для забезпечення дітей життєво необхідними засобами існування та охорони від негативного впливу оточуючого середовища.

Аналізуючи стан освіти в Україні за десять років революції, Я.Ряппо подав конкретні дані щодо розвитку мережі дитячих будинків з 1921 з 1927 роки (таблиця 2.2) [347, с. 62]:

Таблиця 2.2

Динаміка мережі дитячих будинків

Рік	Кількість дитячих будинків	Кількість вихованців у дитбудинках
1921	806	48600
1922	1570	100900
1923	1928	114000
1924	1056	82000
1925	751	70000
1926	590	59000
1927	411	48000

Із таблиці видно, що кульмінаційний момент, період розквіту дитячих будинків припадає на 1923 рік, після чого починається процес стабілізації, а потім відбувається їх різке скорочення. Відповідно, кількісний склад дітей також змінювався протягом досліджуваного періоду. Так, у 1921 році на один дитячий будинок припадало близько 60–65 дітей; у 1923 році – 55–60 дітей при збільшенні кількості дитячих будинків; у 1927 році – 116 дітей на один дитячий будинок. Процес відмирання дитячого будинку як виховного інституту для дітей та учнівської молоді супроводжувався, з одного боку – збільшенням кількості дітей в одному дитячому будинку, а з іншого, розвитком інших інститутів соціалізації, зокрема трудової школи. Але згодом дитячий будинок як провідний інститут соціального виховання не витримує

перевірки часом, і з другої половини 20-х років відбувається значне їх скорочення.

Соціалізація особистості в соціальних інститутах досліджуваного періоду ускладнювалася великою перевантаженістю і браком дитячих будинків, затримкою відкриття нових дитячих будинків унаслідок того, що земельно-житловий відділ не надавав потрібних приміщень для цього.

До дитячих будинків іноді потрапляли безпритульні діти з “вуличним стажем”, які впливали на оточуючих негативно, що відбивалося не тільки на їх поведінці, а й на ставленні до навчання. Процес формування соціального досвіду дітей та учнівської молоді в умовах дитячого будинку характеризувався як відносно контрольований процес. З одного боку, даний процес намагалися контролювати органи різного рівня (Наркомос та його місцеві органи, педагоги-вихователі, групи юних ленінців, загальні збори колективу дитячої установи, ради дитячої установи, виконком, групками, дитячі комісії, педагогічні і методичні комісії), з іншого боку, процес передачі соціального досвіду ускладнювався й тим, що:

– працівники дитячих будинків за обставин змінного складу дітей не могли бачити наслідків своєї роботи, а тому втрачали інтерес до роботи. У цей час налагоджувалася діяльність шкіл, і в дитячий будинок почали йти працівники з низькою педагогічною кваліфікацією. Таким чином, як зазначає В.Дюшен, дитячий будинок повертався до попереднього стану – притулку [109, с. 10–11];

– змінився бюджет дитячого будинку (незначне збільшення, але за рахунок місцевих бюджетів, профспілок), а з ним і можливість правильної постановки педагогічної роботи [109, с. 11].

Дитячі будинки свою діяльність спрямовували на розв’язання основних завдань соціального виховання, зазначених у “Декларації”. Про це свідчать публікації на сторінках періодичних видань того часу. Їх автори (В.Дюшен, О.Зіньковський, М.Задериголова, В.Еланський та ін.), зазначають, що в умовах дитячого будинку вирішувалися наступні завдання:

1. Виховання фізично і духовно “здорових” та сильних громадян своєї країни.

2. Практичне та теоретичне ознайомлення дітей із процесами та знаряддями праці.

3. Повідомлення дітям відповідно їх віку певного обсягу загальноосвітніх і технічних знань [109, 116, 126–129, 152].

Ці завдання вирішувалися за допомогою розвитку дитячого самоврядування, дитячої праці, налагодження взаємозв’язку дитячого будинку з оточуючим життям. При цьому діти мали змогу засвоювати як загальноосвітні, так і технічні знання, які в майбутньому могли б застосовуватися ними в житті.

Процес соціалізації дітей та учнівської молоді в умовах дитячого будинку мав ряд позитивних рис: створювалися умови для більш повної та ефективної соціалізації дитини шляхом збільшення самодіяльної колективної творчості дітей, підготовки особистості до життя і колективної праці, формування навичок самообслуговування.

Перебування дитини в дитбудинку мало певні недоліки: деформувалися родинні зв’язки; діти відчували дефіцит любові й ласки; не формувалися соціальні навички особистого життя; діти не мали особистого простору життя (власна кімната, іграшки тощо); обмеженість комунікативного простору; проведення часу регламентувалося режимом дня; мали місце ранні сексуальні стосунки; певні обмеження були у виборі професії; часто зустрічалися випадки жорстокого поводження з дітьми з боку персоналу тощо. Окрім цього, ефективному перебігу процесу соціалізації дитини в умовах дитячого будинку заважали ще й такі негативні явища, як:

- велика плінність складу дітей, яка була зумовлена потребою в охопленні якомога більшої кількості безпритульних дітей;
- значна плінність і педагогічного персоналу, яка була спричинена їхньою низькою кваліфікацією;
- наявність дітей різного віку;

– несформованість стилю роботи дитячого будинку [109, с. 9–14].

Такі ознаки були притаманні більшості дитячих будинків, що призвело до появи так званих “жертв несприятливих умов соціалізації” – дітей-алкоголіків, дітей з девіантною поведінкою та ін. Тому з часом орієнтація на дитячий будинок як на “маяк соціального виховання” слабшає. Зменшення кількості дитячих будинків вело до їх кризового стану як установи соціального виховання.

На негативні сторони в роботі дитячих будинків звертала увагу й С.Русова, яка, будучи в еміграції, уважно стежила за освітніми процесами в Україні. Вона писала: “Багато вихвалялися більшовики тим, що дуже опікуються долею дітей-сиріт, розробивши на папері цілий план “детских домов” (дитячих хат), притулків для дітей-злочинців тощо. Але усі ці дитячі установи в житті (а не на папері) настільки були недобре влаштовані, що діти з них радо тікають або зовсім здеморалізуються, приймають комунізм як ухвалу всякому злодійству і крадуть скрізь, де можуть. Узагалі уся педагогіка більшовиків зводиться на різні експерименти понад дітьми, і подекуди ці експерименти проводяться людьми цілком непідготовленими, без ясного розуміння дитини, але усі вони дуже невдалі, псують дітей і деморалізують цілі покоління” [468, с. 5].

Вищенаведені особливості функціонування дитячого будинку дають можливість зробити висновок, що соціалізація дітей та учнівської молоді в дитячих будинках, з одного боку, мала цілеспрямований характер, з іншого – цей процес мав стихійний характер, що зумовлювався низкою суперечностей:

- вимоги тогочасного суспільства та можливості дитячих будинків;
- порушення балансу між власними цінностями, установками й переконаннями вихованців та цінностями, що “проповідував” дитячий будинок як соціально-виховний заклад тощо.

Така криза мала вирішитися кількома шляхами: ліквідація таких установ або ж трансформація дитячого будинку в інші форми, що мали взяти на себе справу охоплення всього дитячого населення.

Значне місце у процесі соціалізації дітей та учнівської молоді в умовах дитячих будинків належало трудовій діяльності. Про це свідчить пункт №15 Тимчасового положення про дитячі установи соціального виховання УСРР, опублікованого в "Пораднику із соціального виховання" за 1925 рік (додаток Ж).

Для організації трудової діяльності в розпорядження дитячих будинків надавалася земля, господарський реманент, обладнання для майстерень, що за умови умілого використання та організації праці вело до покращання матеріальної бази самого дитячого будинку та забезпечення вихованців найбільш необхідним (пункт 14–19) (додаток Ж). Це сприяло формуванню соціальних рис особистості, її певного статусу та набуттю дитиною певного соціального досвіду через предметно-перетворювальну діяльність. Тому основною метою соціального виховання в дитячому будинку визначалося виховання нової гармонійно розвиненої людини, що відчуває зв'язок із трудовим суспільством, яка вміє жити й працювати в колективі.

Аналіз нормативних документів свідчить, що дитячий будинок був окремим типом закладу, що охоплював усе життя дитини (від харчування до виховання й навчання) і організовував єдиний процес набуття соціального досвіду крізь основні сфери життєдіяльності дитини (спілкування, навчання, трудову діяльність, гру, спорт тощо). Необхідно відмітити, що в дитячих будинках перевага надавалася саме практичному пізнанню навколишньої дійсності (практичні форми організації), а не теоретичному.

Дитячі містечка. Серед інших соціально-виховних установ із формування соціального досвіду людини у 20-х роках ХХ століття певну роль відігравали дитячі містечка. Як правило, вони включали систему дитячих закладів різного типу: дитячі будинки (комуни), Будинок школяра, дошкільнят та підлітків; школи, майстерні та клуби, які об'єднані загальними органами управління, самоврядування, єдиним педагогічним та господарським планом роботи [305, с. 359].

Тенденція до їх створення в Україні стала особливо помітною в кінці 1921 року. У "Тимчасовому положенні про дитяче містечко" зазначалося, що

це заклад соціального виховання, який повинен мати такі помешкання: для окремих дитячих комун – школи, центральний клуб, лікарні та амбулаторії, майстерні; для господарчих потреб, квартири для педагогічного та технічного персоналу [323, с. 54–55]. Дитячі містечка могли мати бібліотеку-клуб, читальний зал, музей, майстерні, господарчі служби (кухня, їдальня, пральня).

Відповідно до “Положення про дитмістечка” всі діти дитячого містечка з 8-річного віку повинні були відвідувати школу, навчання в якій велося рідною мовою з урахуванням вікових особливостей. Свою роботу школа планувала відповідно до загального розпорядку, затвердженого радою містечка (додаток М).

У великих містах, де дозволяли умови, під дитячі містечка відводилися найкращі приміщення: Денікінський палац у Таганрозі, губернаторський будинок у Чернігові тощо. До 1921 року вони з’явилися у Києві, Миколаєві, Одесі, Полтаві, Харкові, Чернігові та ін. Наприклад, у Харкові було організовано Харківський дослідно-показовий дитячий будинок імені Б.Грінченка, дитячий будинок імені Т.Г.Шевченка, що знаходився поблизу Люботина; дитяче містечко в Охтирці, де навчання було організовано на виробничих засадах як індустріального типу, так і сільського господарства [57, с. 70]. Проте ці установи не завжди мали належну матеріально-виробничу базу, відповідні побутові умови.

Дитяче містечко в Полтаві було організовано з 14 дитячих установ Полтави. Розміщувалося дитяче містечко в приміщенні пансіонату “шляхетних дівчат”, до того там була лікарня. Умови утримання дітей у цьому містечку були організовані не найкращим чином [57, с. 70]. Усі діти розміщувалися в 3-х інтернатах: у центральному будинку – 420 дітей, у двох інших інтернатах – 65 і 85 дітей. На одяг для кожної дитини виділялося 51 копійка на місяць, що вистачало тільки на ремонт взуття, придбання ниток та інші дрібні витрати; на одну дитину припадало 2 костюми, 1/2 одиниць змінної білизни; теплим одягом були забезпечені лише 93% дітей; 100% забезпечення було лише ліжками, матрацами, простирадлами, ковдрами та

посудом. На харчування дітей виділялося 15 копійок у день на дитину (норма була дуже мала). У цілому містечко об'єднувало 670 дітей віком від 4 до 15 років включно, переважно українців. Основна маса школярів (до 420) об'єднувалася в 7-річній школі-клубі і ділилася на 13 груп-комплектів [57, с. 70–71].

Організація дитячих містечок була вигідною з економічної точки зору, оскільки:

– по-перше, в таких великих закладах утримання однієї дитини обходилося набагато дешевше, ніж в окремій трудовій школі чи дитячому будинку;

– по-друге, створювалася загальна виробнича база, яка в умовах госпрозрахунку та самоокупності сприяла покращанню матеріального стану закладу [57, 128].

Усе населення дитячого містечка (вихованці й вихователі) становили єдиний колектив. Як зазначалося у “Тимчасовому положенні про дитяче містечко”, всі дитячі будинки, окремі комуни, що входили до складу дитячого містечка, організовували своє життя відповідно до “Статуту дитячих будинків-інтернатів”, погоджуючи всю свою життєдіяльність із загальним розпорядком дитячого містечка (додаток Л).

Однією з особливостей соціалізації дітей та учнівської молоді в дитячому містечку було те, що його господарська частина була централізованою, і всі кошти, що видавалися на утримання містечка, або ті, що були отримані з власного господарства, належали цілому містечку й витрачалися за вказівками планової комісії дитячого містечка. Така система організації бюджету дитячого містечка спрямовувалась на те, щоб навчати дітей жити в межах визначеного бюджету, привчити їх бережливо ставитися до своїх і колективних речей. Фінансово-матеріальні питання дитмістечка витрачалися за вказівками планової комісії дитячого містечка, до складу якої входили завідувач дитмістечка, завідувач медчастиною, завідувач педчастиною та керівник центрального виконкому дітей. Держава зі свого боку повинна була

забезпечити дитячі містечка ліжками, матрацами, постільною й натільною білизною, одягом, взуттям, господарчим знаряддям (додаток Л).

Важливим чинником соціалізації дітей та учнівської молоді в умовах дитмістечка виступало дитяче самоврядування. Вищим органом були загальні делегатські збори, на засіданнях яких заслуховувалися звіти комісій, обмірковувалися плани трудової діяльності на подальший тиждень, вирішувалися проблеми життя й організації дитячого містечка [337, с. 63].

Делегати на загальні збори обиралися кожною комуною окремо з розрахунку 1 делегат від 10 дітей. На делегатських зборах розглядалися питання “зближення” діяльності комуністичних груп юних лєнінців, загальних зборів колективу дитячої установи, Ради дитячої установи, виконкому й інших дитячих організацій (групкомів, дитячих комісій), педагогічних й методичних комісій. Заслуховувалися питання порушення норм поведінки, встановлених колективом; виборів виконкому дітей, вибори постійних і тимчасових дитячих комісій, делегацій, а також звіти і справоздань дитячих комісій, доповіді дитячого виконкому (додаток Л).

До органів самоврядування також відносилися:

- рада дитячого містечка;
- планова комісія;
- завідувач та центральний виконком дітей.

До складу Ради дитячого містечка входили:

- завідувач містечком (Голова ради);
- завідувач педагогічною частиною (керівник методичної комісії дитячого містечка);
- завідувач господарчою частиною;
- завідувач медичною частиною;
- завідувачі окремими комунами;
- представник ЛКСМ;
- по одному представникові від шефів дитячого містечка;
- президія центрального виконкому дітей;

– один представник технічного персоналу [323, с. 55–56].

Наприклад, організація дитячого самоврядування в дитячому містечку Полтави проводилася через органи дитячого самоврядування, яке охоплювало господарську, санітарну й культурну частини. Дитвиконком містечка мав статистичні секції, які вели облік роботи у студіях і майстернях, у господарстві, санітарній частині тощо; адміністративна секція контролювала загальний порядок, установлений зборами дітей, надаючи допомогу черговому вихователю [57, с. 73].

Розвиток дитячого самоврядування, на нашу думку, не тільки впорядковував життєдіяльність дитячого містечка, а й систематизовував набуття та відтворення дітьми соціального досвіду. Наприклад, Рада дитячого містечка як орган самоврядування намагалася пробудити в колективі інтерес до життєдіяльності, бажання активно взаємодіяти з товаришами в дитячому містечку. Це розширювало світогляд вихованців, формувало якості громадянина. Соціальний досвід набувався у трудовій діяльності.

Аналіз “Тимчасового положення про дитячі установи соціального виховання УРСР”, “Положення про дитмістечка” та періодичних видань (“Радянська освіта”, “Шлях освіти”, “ВУШ”) [57, 63, 72–73, 109, 116, 229–232 та ін.], наукової літератури свідчить, що обов’язковою умовою функціонування дитячих містечок була наявність у них майстерень (столярно-токарні, слюсарні, керамічні, кравецькі, чобіткові, швейні) та сільськогосподарських колективів, у яких працювали діти починаючи з 13-річного віку.

Наприклад, дитмістечко імені Леніна (м. Київ, 1923 рік) мало власну типографію, яка працювала на замовлення за принципом госпрозрахунку та самоокупності, що давало певний прибуток. Працювали в ній підлітки віком від 15 років. Завідувач дитмістечка, зазначав, що “...вихованню необхідно дати зовсім нове спрямування: потрібно переконати, дати зрозуміти кожному вихованцю, що ставка тепер на працюючого. А досягнути цього можна тільки через госпрозрахунок: хто більше працює, той більше споживає” [232, с. 1]. Дитяче містечко в Полтаві мало навчальні майстерні: столярну, слюсарну, кравецьку, оправну й шевську. Проте вони не мали змоги забезпечувати

обслуговування потреб дітей дитячого містечка, оскільки були занадто малі [57, с. 70–71].

Організація життєдіяльності дітей у дитячих містечках давала їм можливість сформувати реальні уявлення про суспільство та його вимоги до своїх членів. При цьому у дітей формувалися “соціально правильні” погляди, вони набувалися елементарних соціальних знань, умінь та навичок майбутньої професії (професійна соціалізація). Діти повинні були усвідомити істину: хто не працює, той не може себе забезпечити елементарним, навіть їжею. Все це виховувало дисциплінованість, бережливість у дітей та учнівської молоді, оскільки за кожен крок вони відповідали матеріально.

Під час роботи в майстернях у дітей формувалися навички “дисциплінованості у процесі колективної праці” та засвоювалися “фабричні тенденції поділу праці”. Нами встановлено, що в дитячих містечках існував поділ майстерень на навчальні (столярна, швейна та палітурна) та виробничі (чоботарня, слюсарна та керамічна). Наприклад, у дитмістечку імені Леніна (м. Київ, 1923 рік) кожна шкільна група повинна була протягом року пропрацювати один триместр у керамічній майстерні і два триместри – у слюсарній; наступного року одне півріччя – у слюсарній, друге у столярній майстернях. Діти не повинні були спеціалізуватися в якійсь із цих майстерень, але в основу такої роботи покладалося послідовне засвоєння елементарних трудових і технічних прийомів. Діти набували життєво необхідного практичного досвіду, який виступає компонентом соціального досвіду людини в процесі її соціалізації [232, с. 97–98].

Заслуговує на увагу той факт, що в дитячих містечках процес соціалізації дітей та учнівської молоді носив статево-рольовий характер (цілеспрямоване створення умов для розвитку особистості дитини з урахуванням та використанням можливостей кожної статево-рольової групи та її соціально-психологічних особливостей). Наприклад, дівчаткам відводився час для роботи у швейній майстерні, а для хлопчиків у цей час передбачалася праця у слюсарній майстерні [232, с. 98]. Поряд із цим

хлопчики повинні були ознайомлюватися з особливостями жіночої праці, а дівчата – з особливостями чоловічої праці.

Слід також відмітити, що дитмістечка мали свої городи, сади, лугові землі тощо. Необхідність їх існування при дитячих містечках диктувалася не тільки педагогічними, але й економічними міркуваннями: відсутністю постійного бюджету та загрозою зимового голоду. До керівництва роботою дітей залучалися агрономи, які не лише керували цим процесом, але й проводили для старших дітей семінари з агрономії. Такі взаємозв'язки вихованців із дорослими фахівцями надавали соціалізації цілеспрямованого характеру й сприяли набуттю практичних умінь та навичок діяльності, формували свідоме ставлення дітей до своєї діяльності, себе, інших суб'єктів соціалізації (додаток М).

Наприклад, дитмістечко імені Леніна (м. Київ, 1923 рік) мало у своєму розпорядженні сад, город, лугові землі, конюшню, свинарник. Роботою дітей на городі (вона охоплювала всіх дітей дитмістечка) керувала центральна господарча комісія дитмістечка. Ця діяльність виправдала себе не тільки як організаційно-виховна база для старших дітей, але й у матеріальному відношенні: на зиму дитмістечко отримало 28000 пудів різних овочів [232, с. 92]. Пізніше до цієї роботи залучили спеціаліста-агронома, який керував роботою на городі, проводив семінари з агрономії. Така співпраця забезпечувала зв'язок з оточуючим середовищем, який був необхідною умовою для процесу соціалізації особистості в цілому.

Проте самої організації було недостатньо для здійснення соціалізації особистості. Потрібно було створити умови для позитивно-мотиваційної діяльності дітей та учнівської молоді, сформувати в них вміння аналізувати свої та колективні дії, здатність нести відповідальність за свої вчинки, співпрацювати, приймати спільні рішення у колективі, здійснювати реальну суспільну діяльність і розвивати необхідні для такої діяльності соціальні навички та вміння. Тому необхідною умовою стабільного функціонування дитмістечок була систематична допомога всіх соціально-виховних інститутів

соціалізації, зміст соціально-педагогічної діяльності яких спрямовувався на оптимізацію процесу соціалізації вироблення механізму їх взаємодії.

Поряд із позитивним формувалася й негативний досвід організації життєдіяльності дітей та учнівської молоді в дитячих містечках. Зокрема спостерігалася:

- породження “паразитизму”: діти, в основному, не продукували ніяких матеріальних цінностей, а лише їх споживали;

- “шматування” педагогічного процесу поміж школою, клубом, колективом, майстернею. Це виявлялося у непогоджених впливах на об’єкт виховання (особистість), вони взаємно знищувалися або давали дуже часто негативну рівнодіючу реакцію;

- неправильне розміщення дітей у колективах. Часто можна було зустріти лише “механічне зібрання” дітей без урахування їхніх інтересів, вікових та індивідуальних особливостей [128, с. 42].

- велике “скупчення” дітей та учнівської молоді не давало змоги охопити кожного з них педагогічним впливом протягом цілого дня, щоб організувати їх життєдіяльність.

Отже, процес соціалізації у дитячих містечках носив неоднозначний характер, оскільки, з одного боку, сприяв формуванню почуття відданості відносно свого суспільства, а з іншого – відбувалося нехтування особистісними інтересами, тобто стверджувався пріоритет суспільства (колективу) у процесі соціалізації.

Позашкільні установи. У 20-х роках ХХ століття значна частина дітей не була охоплена шкільним навчанням. А соціалізація в позанавчальний час тих, хто відвідував школу, мала стихійний характер (вплив об’єктивних обставин оточуючого середовища при безпосередній взаємодії з ним людиною). Саме тому в цей період значна роль відводилася розвитку позашкільної системи освіти та виховання. До закладів позашкільної освіти відносилися будинки юнацтва, клуби, дитячі та юнацькі організації, які мали статут чи положення, емблему, девіз, створений самими членами об’єднання, тощо. Функціонування таких

закладів ґрунтувалося на принципах добровільності, самоорганізації, самодіяльності, врахуванні інтересів дітей і підлітків.

Позашкільна робота з дітьми та учнівською молоддю підвищувала їх культуру, рівень соціальних знань та умінь, формувала прагнення до активної громадсько-політичної діяльності, розвивала свідомість, колективну організованість. Така цілеспрямована організація позашкільного виховання та освіти відповідала вимогам певної формації суспільства, була в змозі охопити та розв'язати ширше коло освітньо-виховних завдань.

Будинки юнацтва. Серед установ позашкільної освіти чільне місце належало будинкам юнацтва, до яких приймалися підлітки обох статей, але не старше 18 років. Вони організовувалися з метою надання можливості молоді продовжити освіту, в окремих випадках молодь отримувала елементарну грамотність (за тих чи інших обставин деякі діти не мали змогу отримати освіту взагалі) на певний проміжок часу. Будинки юнацтва функціонували на засадах самоврядування та самообслуговування з дотриманням законів і постанов. Порядок самоврядування та самообслуговування, правила внутрішньої дисципліни та розпорядок життя встановлювалися колективом вихованців та керівниками і санкціонувалися Соцвосом [475, с. 77].

Керівники Будинку юнацтва були для своїх вихованців старшими досвідченими товаришами, що мали усталену систему взаємостосунків, які сприяли навчанню вихованців, організації внутрішнього господарства, культурно-освітній роботі, орієнтації у політичному житті. Як правило, Будинки юнацтва повинні були мати 4 керівників (2 чоловіків та 2 жінок). Технічний персонал не передбачався. Один із керівників Будинку юнацтва призначався вповноваженим Головоцвосу і займався питаннями господарського та адміністративного характеру. Іноді в ролі взаємодіючого органу міг виступити виконком Будинку юнацтва [482, с. 77–78].

Важливим аспектом соціалізації дітей та учнівської молоді було те, що Будинки юнацтва функціонували як відкрита соціально-педагогічна установа. Цей заклад мав безпосередній взаємозв'язок з іншими соціальними

установами, що забезпечували соціальне виховання молоді. Наприклад, активну участь у суспільному та політичному житті країни члени Будинку юнацтва мали брати через осередок комсомолу [491, с. 76–77]. Виховний процес у Будинку юнацтва спрямовувався на формування в учнівської молоді життєвих позицій, стилю відповідної поведінки, способу життя, цінностей і переконань, які б не суперечили ідеології суспільства. Такий цілеспрямований вплив, з одного боку, сприяв систематичному формуванню життєво позитивного соціального досвіду, а з іншого – обмежував свідомий вибір життєво необхідних позицій майбутніх громадян.

Чільне місце в системі позашкільної освіти посідали дитячі та молодіжні організації, які в Україні об'єднувалися в **“Союз юних спартаківців” (з 1924 р. – “юних лєнінців” та комсомол)**. У травні 1922 р. “юні спартаківці” увійшли до Всесоюзної піонерської організації, якій у травні 1924 році присвоюється ім'я Леніна. Перші піонерські загони створювалися за пропозицією ЦКРП(б) комсомолом з грудня 1921 року в Москві, а в Україні дитячі комуністичні групи почали виникати ще у 1917 році.

Дитячі та молодіжні комуністичні організації у 20-х роках були вагомим чинником формування політичної ідеології молоді. Про це свідчить передусім та увага, яку приділяла цим організаціями Комуністична партія як провідна і спрямовуюча сила соціального розвитку суспільства. Аналіз архівних матеріалів свідчить, що за досліджуваний нами період керівними органами комсомолу і РКП(б) було прийнято 21 постанову, які поширювалися в Україні (“Про роботу РКСМ серед дітей” (1920 р.); “Про роботу серед учнів” (1921 р.) (із резолюції III Всеросійського з'їзду РКСМ); “Дитячий рух” (V з'їзд РКСМ, 1922 р.); “Про піонерський рух” (Постанова оргбюро ЦК РКП(б), 1924 р.); “Про комсомол і піонерські організації” (IV конференція РКП(б), 1925 р.); “Про роботу серед піонерів” (IV Всеросійська конференція РЛКСМ, 1925 р.); “Про піонерський рух” (Постанова ЦК РКП(б), 1925 р.); “Стан і найближчі завдання піонерського руху” (V Всесоюзна конференція ВЛКСМ, 1927 р.); “Про стан і найближчі завдання піонерруху” (Постанова ЦК ВКП(б), 1928 р.) тощо).

Розвиток дитячого комуністичного руху активно обговорювався на сторінках педагогічних часописів (“Радянська освіта”, “Шлях освіти”, “Друг дітей” тощо). Загальна мета дитячих і комуністичних організацій полягала в тому, щоб спрямовувати зусилля на “об’єднання дітей для підготовки в їх особі майбутніх борців за комунізм” [483, с. 59]. Дитячий комуністичний рух використовувався керівництвом із метою політичної та ідеологічної соціалізації підростаючого покоління. Він формував свідомість молодого покоління, впливаючи на думки, установки та переконання, підштовхуючи таким чином до певного типу поведінки.

Щоб вступити до таких організацій, потрібні були особисте бажання та затвердження його (бажання) виборчим органом та загальними зборами. Свою діяльність дитячі та молодіжні комуністичні організації концентрували на таких видах роботи, як шефство, індивідуальна допомога сім’ї, участь у різних заходах (“компаніях”), трудова допомога, влаштування дітей на роботу тощо. Їх діяльність організовувалася за принципом демократичного централізму, який ґрунтувався на відповідальності, виборності, самоврядуванні, спільній діяльності, а також на принципах добровільності, романтизму, самодіяльності, врахуванні вікових особливостей дітей і молоді. Вся діяльність цих організацій обов’язково передбачала загальне обговорення, спільне планування та виконання наміченого.

Членами “Союзу юних спартаківців” могла стати учнівська молодь віком від 10 до 16 років, але в окремих випадках молодь старша 16 років могла залишатися її членом, якщо обиралася на керівні посади союзу. Ця дитяча організація мала свої закони, правила, за порушення яких керівні органи та загальні збори організації мали право виключити ту чи іншу дитину з її лав. Кожен із членів “Союзу юних спартаківців” мав свої обов’язки та права: “Кожен, хто приймає ім’я “Юного спартаківця”, бере на себе обов’язок всією своєю поведінкою та роботою виправдовувати це високе звання” [483, с. 59–61]. Реалізувати цей обов’язок можна було шляхом активної участі в політико-просвітницькій роботі і відвідування всіх зборів, прагненням

отримати якомога більше знань та вмінь, які необхідні для того, щоб стати свідомим та корисним громадянином своєї країни. Особливе значення надавалося зв'язку діяльності “Союзу юних спартаківців” з оточуючим життям, який виявлявся у проведенні спільних заходів з різними підприємствами, заводами, фабриками міста, району і т.п. [483–484].

Первинною ланкою “Союзу юних спартаківців” був “осередок”, який організовувався при дитячих будинках, школах, на фабриках та заводах, в гуртожитках працівників. Кожен із таких “середків” на своїх загальних зборах обирав бюро, яке складалося з 3-х членів і працювало під безпосереднім керівництвом комісії дитруху. Бюро, у свою чергу, обговорювало питання прийняття нових членів, розробки нових планів роботи “осередку”, організувало загальні збори та взаємодію з вищими органами “Союзу юних спартаківців” та іншими організаціями й закладами. “Союз юних спартаківців” проводив так звану політико-просвітницьку роботу серед учнівської молоді щодо формування їх соціального світогляду [483, с. 61].

Піонерські організації 20-х років прагнули поширити свою роботу за межі школи, надати їй громадського й масового характеру. Поширеними формами соціалізації в піонерських організаціях були загальні збори, доповіді, зустрічі, диспути, бесіди, мітинги тощо, що мали колективно-груповий характер і давали можливість охопити якомога більшу кількість дітей.

До 1924 року дитячі комуністичні організації формувалися за територіальним принципом і могли охопити дітей із різних шкіл і навіть тих, хто не відвідував школу. Діти часто вважали участь у роботі своєї організації першочерговою справою, а тому виконання доручень відволікало їх від занять. 4 серпня 1924 року Оргбюро ЦК РКП(б) прийняло Постанову “Про піонерський рух”, у якій зазначалося, що “суттєвим недоліком піонерського руху є те, що він не пов'язаний із школою. Дуже часто піонерські загони, не узгоджуючи свою роботу з навчальними закладами, дезорганізують роботу школи, відриваючи дітей від уроків, у дітей розвивається зневажливе ставлення до школи. Ці настрої значною мірою викликані тим, що більшість

педагогів до цього часу не розуміють значення піонерського руху й не йдуть йому назустріч. Немає ув'язки між програмами піонерської роботи й школи” [292, с. 265]. У цій постанові критикуються погляди деяких керівників піонерського руху щодо реорганізації школи через піонерський рух.

Усунення цих недоліків здійснювалося шляхом поглиблення роботи з піонерами у школах і переходу на формування дитячих і молодіжних комуністичних організації за виробничим принципом (при школах та інших установах).

За дорученням ЦК ВКП(б) діяльністю дитячих організації керував комсомол, який у процесі становлення тоталітарного радянського режиму перетворювався з незалежної молодіжної організації у “філію” Комуністичної партії. Тому процес соціалізації дітей та учнівської молоді набував рис цілеспрямованої політико-ідеологічної соціалізації.

Як бачимо на прикладі “Союзу юних спартаківців”, “Юних ленінців”, соціалізація дітей та учнівської молоді мала цілеспрямований та соціально-контрольований характер із боку держави. Усі керуючі органи “Союзу юних спартаківців” знаходилися під безпосереднім керівництвом комісії із питань дитячого руху. При цьому залишалися елементи самоврядування та самодіяльності – прийняття нових членів, обрання на керівні посади тощо.

Деякі науковці (В.Арнаутов, І.Соколянський та ін.) не підтримували ідею створення дитячих організацій і, перш за все, організацій юних ленінців виключно на підприємствах, оскільки це “відриває дітей від їх специфічної виробничої бази (школи)” [372, с. 13]. Вони не тільки не заперечували, а навіть наполягали на координації та взаємодії діяльності дитячих організацій та школи. На думку І.Соколянського, соціальне виховання зможе перетворити школу на державно-громадську інституцію, зміст діяльності “якої визначають суспільно-політичні моменти” [372, с. 17].

Дитячі майданчики. Дитячі літні майданчики організовувалися згідно з Тимчасовим положенням про дитячі установи соціального виховання УСРР та розробленими Голосоцвиховом Наркомосвіти інструкціями щодо організації

таких майданчиків [323]. Дані заклади створювалися для дітей віком від 4 до 14 років обох статей у місцевих парках та садах, при школах та виробничих підприємствах, забезпечували 2–3-разове харчування та виховання дітей. Вся організація життєдіяльності дитини в них відбувалася під керівництвом досвідчених педагогів та під контролем лікаря (додаток Н).

Праця майданчика будувалася за загальним принципом організації роботи всіх закладів соціального виховання: організація життєдіяльності дитячого колективу на конкретно життєвій праці та тісному зв'язку з середовищем, що його оточує. Організація життєдіяльності дітей в умовах літніх майданчиків полягала в об'єднанні спільних зусиль усіх організацій міста, села чи району, що у свою чергу, вимагало проведення попередньої підготовчої роботи: забезпечення коштами, вибір місця, устаткування та обладнання майданчиків, добір співробітників [63, с. 28].

Дитячі майданчики мали такі особливості організації: поділ на кілька груп за віковим складом (4–7 років, 7–10 років та 10–14 років) по 20–25 осіб у групі, при загальній кількості дітей на майданчику 60–75 – наявність 3 керівників, 2 технічних робітників та лікаря [63, с. 26–32] (додаток Н); необхідність підкорятися вимогам колективу; виконання дітьми як окремих доручень, так і серйозних справ; послаблення авторитету дорослих та їх ставлення до дітей; напруження у стосунках між дівчатками й хлопчиками.

Уся робота майданчика спрямовувалась на розвиток та формування у дітей соціальних навичок та вмінь, виконання низки завдань, які допомагали їм інтегруватися у навколишнє середовище:

- природно-культурні (прищеплення дітям певних навичок – гігієнічних, трудових, навичок роботи в колективі; вивчення природних явищ оточуючої дійсності);

- соціально-культурні (формування певних пізнавальних, морально-естетичних навичок; ознайомлення дітей з соціальним середовищем, яке їх оточує);

- соціально-психологічні (пізнання дітьми та учнівською молоддю тих

компонентів свого-Я, які необхідні для перебування в колективі серед своїх однолітків та дорослих тощо) [63, с. 28-29].

Проаналізувавши періодичні видання ми дійшли висновку, що в 20-ті рр. функціонували майданчики різного типу:

1. Майданчики з обмеженим харчуванням за зразком дитячого будинку, тільки з тією різницею, що виховна робота з дітьми організовувалася на свіжому повітрі у формі бесід, читань, драматизації та клубних занять. Дуже широко використовувалися різноманітні ігри та легкі фізичні вправи під керівництвом педагога та під контролем лікаря. Такі майданчики організовувалися при виробництвах, великих школах, пунктах Червоного хреста для дітей віком від 4 до 14 років.

2. Майданчики для ігор на свіжому повітрі без спеціально організованого харчування для дітей віком від 4 до 10 років. Як правило, діти збиралися в садках та парках у ранці або після обіду, коли не було великої спеки. Термін перебування на такому майданчику коливався від 1 до 3 годин. Діти поділялися на дві групи: 4–7 років і 7–10 років. З ними проводили ігри, різні елементарні рухові вправи, бесіди, читання і за можливістю клубні заняття (співи, малювання).

3. Майданчики для дітей віком від 10 до 14 років, які організовувалися на спеціально обладнаних для цього місцях (майданчиках). Дитина на таких майданчиках знаходилася близько 3 годин, як правило, з 17.00 до 20.00 години. Робота з дітьми проводилася досвідченими інструкторами-педагогами з фізичного виховання обов'язково за спеціальною програмою, яка мала відповідати природним особливостям, віку дітей та конкретній меті – набуття навичок здорового способу життя. Проводилися різноманітні ігри колективного характеру, фізичні вправи з легкими приладами (палиця), біг, стрибки, різні вправи для дихання. Щодо фізичних вправ дитячий майданчик не був “вседозволеною установою”, він мав деякі обмеження. Зокрема, не допускалися вправи на знаряддях (“снарядах”) (брусся, кільця, турнікет); ігри

з метою змагань на приз, на побиття рекордів тощо. Вправи та ігри тривали протягом години, а решту часу діти були охоплені клубними заняттями.

Формуванню у дітей та учнівської молоді соціально значущих знань, умінь та навичок в умовах дитячого майданчику сприяла організація елементарних життєво необхідних навичок харчування, сну, оздоровчих процедур, суспільно корисної роботи тощо. Обов'язково все контролювалося лікарем, ураховувалися анатоמו-фізіологічні можливості дітей та учнівської молоді, тривалість занять у часі, їх чергування тощо. Через ці форми роботи в дітей реалізовувалися соціально значущі потреби. Розвиток колективних навичок (система взаємостосунків у дитячому колективі) ґрунтувався на життєво необхідній праці, співробітництві та розподілі обов'язків. На майданчику діти оволодівали різними суспільними формами організації життєдіяльності: вартування і чергування в колективі; прикрашання приміщень, майданчика; створення різноманітних комісій, зборів, ланок тощо. Організація таких форм життєдіяльності дітей та учнівської молоді здійснювалася у певній послідовності та відповідності до віку дітей, що сприяло їх соціалізації.

Однією з особливостей організації життєдіяльності дітей та учнівської молоді в умовах дитячого майданчика був взаємозв'язок закладу з оточуючим суспільним життям. Окрім таких сфер соціалізації, як предметно-перетворювальна діяльність та міжособистісне спілкування, в умовах дитячого майданчика діти здобували життєво необхідний досвід у процесі дослідження рослин та тварин під час прогулянок (містом, на заводи, до лісу чи на поле). Це допомагало дітям поступово розширювати знання про природне середовище та соціальне оточення, явища та процеси в природі, працю людей та інші суспільні явища, що супроводжують людину протягом усього життя.

Обов'язковою умовою організації життєдіяльності майданчика було складання плану роботи закладу: потрібно було чітко уявляти завдання майданчика, до найменших деталей ураховувати всі об'єктивні умови

оточуючого середовища: район, склад дітей, кошти майданчика, помешкання, устаткування, термін роботи і т.п. Планування роботи майданчика складалося з таких розділів:

1. Педагогічні завдання майданчика (мінімум досягнень).
2. Режим дня і тижня (праця, їжа, сон, відпочинок, заняття та їх тривалість).
3. Основні соціальні моменти (теми).
4. Громадська праця майданчика.
5. Робота педколективу [63, с. 31].

Організація життєдіяльності дітей та учнівської молоді в умовах дитячого майданчика сприяла:

- прищепленню дітям певних соціальних навичок орієнтації в середовищі, яке їх оточує;
- розвитку мовлення та елементарної грамотності дітей, що у свою чергу, доповнювало соціальний досвід дитини, набутий в інших закладах.

Разом із цим слід указати на деякі труднощі при організації майданчиків: по-перше, їх кількість була невеликою і не повною мірою задовольняла потреби й вимоги взяття на облік усіх дітей віком до 15 років, по-друге, організація діяльності майданчиків була новою справою, не було досвіду, на який би можна було орієнтуватися.

Отже, дитячі майданчики стали невід'ємною складовою системи соціального виховання. Свої зусилля ці заклади концентрували на піднесенні культурного рівня дітей та родин, сприяли безпосередній педагогічній співпраці з батьками вихованців.

Соціальне значення функціонування цих установ соціального виховання полягало в тому, що вони:

- по-перше, сприяли масовому охопленню дітей та учнівської молоді, їх оздоровленню;
- по-друге, сприяли перетворенню установ із тимчасовим характером діяльності в постійні заклади соціального виховання;

- по-третє, виконували значну соціальну функцію щодо звільнення жінки-робітниці чи селянки на час їх роботи від догляду за дитиною;
- по-четверте, заповнювали вільний час дітей та учнівської молоді, що відмежовувало їх від негативного впливу оточуючого середовища;
- по-п'яте, встановлювали зв'язки з суспільними організаціями (фабрики, заводи і т.п.), які знаходилися поруч у даній місцевості тощо.

Діяльність соціально-виховних інститутів є ефективною тоді, коли забезпечується перебування дитини в “позитивному” соціумі та міжособистісному спілкуванні, коли у спільній діяльності набувається соціальний досвід, яким молоде покоління зможе керуватися у своєму подальшому житті.

Сім'я. Як зазначалося в попередньому розділі, ідеї сімейного виховання у 20-х роках ХХ століття пройшли два періоди. **I-й період:** перша половина 20-х років ХХ століття (поширення набули ідеї про відмирання сім'ї, про заміну сімейного виховання суспільним, існувала певна невизначеність науковців щодо ролі сім'ї у вихованні нової людини). **II-й період:** друга половина 20-х років ХХ століття (сім'я розглядалася з позицій зближення зі школою та її помічником).

У першій половині 20-х років сім'я мала економічні труднощі й переживала кризу. Проте деякі педагоги підтримували ідеї сімейного виховання. Зокрема, В.Зіньковський у своїй роботі “Про соціальне виховання” зазначав, що навіть не дуже зразкова сім'я може дати набагато більше, ніж найчудовіше неродинне виховання. Дослідник підтримував думку про те, що нова система установ соціального виховання не повинна була відкидати сім'ю, а в єдності з нею займатися вихованням підростаючого покоління. Частково сім'я втрачала виховну, комунікативну, господарсько-побутову, матеріально-економічну функції, що гальмувало процес соціалізації дітей.

Друга половина 20-х років характеризувалася реорганізацією батьківських комітетів у комітети сприяння формуванню соціально свідомого громадянина своєї держави, завдання яких полягало у “педагогізації батьківської маси”. Такі

комітети стали первинними осередками, за допомогою яких ідеї соціального виховання активно впроваджувалися в практику.

Звичайно, що для більш повного та ефективного перебігу процесу соціалізації особистості необхідне узгодження дій чи взаємозв'язку сім'ї та школи як соціально-виховних інститутів. Тому на школу було покладено завдання перетворити родину на установу, де б дитина не відчула різниці між “народною” (батьківською) і “науковою” педагогікою. Школа повинна була виконувати водночас свою навчальну функцію і приділяти значну увагу педагогізації населення, доводити батькам, що належне виховання дітей є не менш важливою справою, ніж “захоплення грандіозною боротьбою і будівництвом нового суспільства”. Особливе місце в педагогізації батьків мали лекторії, стінгазети, бесіди, радянські свята та інші форми впливу. Активну роль у такій роботі відігравали самі діти, а особливо піонери. “Майже кожний піонер засвоїв істину, що він повинен революціонізувати сім'ю, не відриватися від неї і не байдикувати відносно до господарчої роботи. Інакше кажучи, залишаючись корисним членом для сім'ї, піонер у той самий час у міру можливостей, привносить у сім'ю крихти нового побуту” [91, с. 11].

Серед форм співпраці школи (“ув'язки”) з батьківською громадськістю рекомендувалися такі планові комплекси, як “Школа й оточення”, серед завдань якого можна виділити вивчення соціалізуючого потенціалу державних установ, фабрично-заводських підприємств, культурно-освітніх, партійних, професійних організацій та організацій юних піонерів, роботи з сім'єю, вивчення вулиці. Рекомендувалася спільна підготовка різноманітних свят, вечорів-вогників, ознайомлення з провідною діяльністю установи та її вивчення. Поступово думка про незамінність сімейного виховання для повноцінного формування особистості дитини утверджувалася серед педагогів.

Аналіз наукових праць та архівних матеріалів щодо провідних соціально-виховних інститутів 20-х років ХХ століття свідчить про те, що:

– їх життєдіяльність ґрунтувалася на безпосередньому зв'язку між державою й дитячим населенням, що надавало спрямованості, а не

стихійності перебігу процесу соціалізації дітей та учнівської молоді в нових умовах реформування суспільства;

- уся увага в цих закладах була зосереджена на організації дитячого життя в колективі: не особистість з її анатомо-психофізіологічними і психологічними особливостями взята за основу педагогічного процесу, а дитячий колектив з його внутрішніми й зовнішніми взаємовідносинами;

- функціонування закладів соціального виховання ґрунтувалося на поєднанні всієї масової шкільної та позашкільної роботи;

- організація процесу соціалізації особистості в закладах соціального виховання носила інтегративний характер (поєднання всіх потенційних можливостей соціально-виховних інститутів). Така інтеграція можливостей щодо соціалізації особистості, на нашу думку, й виступила підґрунтям для створення дитячих містечок;

- як альтернатива різним соціальним “недугам” у процесі соціалізації дітей та учнівської молоді у вищезгаданих типах соціально-виховних інститутів широкого розвитку набула виробнича праця.

Отже, найпоширенішими соціально-виховними інститутами в досліджуваній період, які безпосередньо сприяли цілеспрямованому процесу соціалізації дітей та учнівської молоді, були єдина трудова школа, дитячий будинок денного перебування або школа повного дня, дитячі містечка, літні дитячі майданчики, дитячі й молодіжні організації, позашкільні установи та сім'я.

3.2. Провідні форми та методи соціалізації особистості в педагогічній практиці соціально-виховних інститутів

Вивчення педагогічного доробку українських педагогів (О.Залужного, О.Музиченка, Т.Лубенця, І.Соколянського, Я.Чепіги та ін.) дає підстави зробити висновок про те, що єдиної класифікації як форм, так і методів соціального виховання в різних соціально-виховних інститутах у

досліджуваний період не було. Про це, зокрема, свідчить відсутність узагальнювальних статей у “Педагогічній енциклопедії” (1927, 1928 pp.) за редакцією А.Калашникова та періодичних виданнях: “Радянська освіта”, “Шлях освіти” та ін.

Форма – це зовнішній вигляд, обрис, структура чогось, що зумовлена певним змістом [412, с. 161]. Форма будь-якого явища, процесу, у тому числі й соціального виховання, визначає внутрішню організацію, зміст будь-якого предмета або явища і охоплює систему його елементів, стійких зв’язків. Отже, форма соціалізації – це зовнішній прояв процесу формування особистості як соціальної істоти. Відповідно, якщо зміст процесу соціалізації вказує на те, що є (засвоєння та відтворення соціального досвіду), то форма вказує на те, у якому вигляді цей зміст виявляється. Тобто, якщо змінюється зміст, то він викликає зміну форм, і навпаки, але сторони цього взаємовідношення нерівномірні. В єдності змісту і форми визначальним є зміст. Форми соціального виховання дітей та учнівської молоді в 20-х роках ХХ століття мали різний характер: від епізодичної участі в тих чи інших заходах до створення постійно діючих установ, організацій, клубів тощо.

Різні підходи до розуміння сутності соціального виховання ускладнювали систематизацію провідних форм та методів соціального виховання особистості. А такий аналіз необхідний для того, щоб уточнити “повний арсенал” можливостей соціалізації дітей та учнівської молоді в інститутах соціального виховання досліджуваного періоду.

Практика урізноманітнення закладів соціального виховання сприяла виникненню нових форм організації життєдіяльності дітей у цих закладах.

У “Пораднику із соцвиху” (1921 р.) зазначалося, що різні форми організації дитячого життя повинні ґрунтуватися на свободі дитини, а свобода можлива лише при взаємній повазі, обмеження можливе лише тоді, коли вона порушує інтереси колективу або робить зло самій дитині [323, с. 49].

Необхідно зазначити, що розвиток форм соціального виховання дітей та учнівської молоді у закладах соціального виховання передбачав:

1. відповідність naturі (врахування анатомо-фізіологічних та індивідуально-типологічних особливостей дитини):

2. надання дитині повної волі для всебічного розвитку і виявлення природної індивідуальності, тільки якщо вона не буде суперечити інтересам колективу;

3. відмежування дітей у виховному процесі від “усього поневільного, тенденційного, накинутого ззовні всупереч її бажанням та інтересам” [323, с. 35].

Життєдіяльність вихованців у соціально-виховних закладах реалізовувалися через різноманітні форми організації дітей та учнівської молоді, які, у першу чергу, були спрямовані на успішний перебіг процесу соціалізації. Серед найпоширеніших класифікаційних ознак щодо форм соціального виховання дітей та учнівської молоді в установах соціального виховання слід назвати кількісний склад дітей, які охоплювалися виховним впливом. Зазвичай чисельний склад у групі коливався від 5–7 дітей у колективних – до 25–40 дітей, у масових дійствах – більше 40 дітей, а верхня межа числа учасників не обмежувалася. Виходячи з цього розвивалися групові, колективні і масові форми виховання дітей та молоді. Аналіз архівних матеріалів, наукових праць, періодичних видань дає можливість стверджувати, що найбільш розповсюдженими формами соціального виховання дітей та учнівської молоді в досліджуваний період були:

- масові (мітинги, демонстрації, конференції, загальні збори, ранки, свята, концерти, спортивні змагання, політсуди, лекції, прослуховування музичних творів тощо);

- колективні (тематичні вечори, підготовка стінгазет, екскурсії, рухливі ігри, походи тощо);

- групові (гуртки – електромонтажний, краєзнавчий, політичний, літературний, музичний, фізичної культури, спортивний, радіолюбителів, біологічний, фізико-технічний, образотворчий, декламаційний, газетний, сільськогосподарський тощо);

– індивідуальні (бесіда, розмова наодинці, підготовка доповідей, номери художньої самодіяльності, написання заміток до стінгазети, виконання доручень, завдання з ручної праці тощо) (Б.Гольдфайн, В.Дюшен, О.Зінковський, М.Задериголова, В.Еланський, Я.Чепіга, З.Шульга та ін.).

Ці форми соціального виховання дітей та учнівської молоді були взаємопов'язані і взаємодоповнювали одна одну. Проте особлива увага приділялася саме груповим та масовим формам соціального виховання дітей. У цьому українські науковці досліджуваного періоду спиралися на досягнення зарубіжних педагогів-реформаторів (Дж.Дьюї, Г.Кершен-штейнера, В.Лая, П.Наторпа та ін.). Так, О.Залужний, Я.Мамонтов, О.Музиченко, І.Соколянський, Я.Чепіга та ін. прагнули перетворити соціальні установи в розвивальне середовище, що виступало невід'ємною частиною соціуму.

Зокрема, “індивідуальна соціалізація” особистості шляхом прилучення її до “колективних уявлень” (П.Наторп, Е.Дюркгейм та ін.) реалізовувалася українськими педагогами та практиками через різні форми соціального виховання дітей та учнівської молоді.

Індивідуальні форми. Індивідуальний підхід в організації життєдіяльності дитини в умовах соціально-виховного закладу був зумовлений її індивідуальними особливостями. Індивідуальні форми роботи дітей – це підтримка власної ініціативи дитини до творчості. А.Ананьїн зазначав, що “суть цієї потреби (у творчості) – воління вийти за межі свого “Я”, виплеснути нагромаджену психофізичну енергію поза собою, дати вихід їй, надавши їй найдосконалішу й соціально найціннішу форму творчості” [8, с. 49].

Індивідуальний вплив педагога здійснювався шляхом безпосереднього соціально-педагогічного впливу на особистість учня або через колектив із метою подолання життєвих труднощів, підвищення її соціального статусу тощо. Як свідчить аналіз архівних джерел, педагогам пропонували іноді “підійти до вихованця в іншій обстановці, не в тій, де він заподіяв злочин або порушив лад, а наодинці, в кожному разі не в присутності сторонніх глядачів: часто присутність останніх утворює в порушників психологію “героя”, чим

звичайно утруднюється ліквідація вчинку” [461, с. 78]. Використовуючи індивідуальні форми, необхідно виявляти максимум обережності в розмові з вихованцем, не загрожувати йому покаранням. Необхідно також аналізувати вчинок і реакцію на нього, а не саму особистість. Цьому сприяло встановлення різних правил, інструкцій щодо життя в колективі.

Практикувалося проведення індивідуальної бесіди з учнем у присутності інших педагогів, учнів (що начебто посилювало виховний вплив). Насправді зловживання такою формою призводило до того, що страждало почуття гідності самої дитини. Тому в деяких випадках пропонувалося використовувати зауваження щодо порушення дисципліни, особисте роз’яснення або ж у присутності колективу; зауваження з попередженням про запис; запис вчинку до характеристики вихованця (особової справи); запис у щоденник чергового вихователя; групове обговорення вчинку на зборах дитячих організацій (старостату, зібрання юних ленінців тощо); розгляд вчинку на педраді; тимчасове позбавлення учня права відвідувати навчальні заняття з посиланням на іншу роботу тощо.

Звичайно, що колектив виступав проміжною ланкою в цьому процесі і його вплив носив відкритий (педагог цілеспрямовано ставив завдання колективу вплинути на конкретного учня) або прихований характер (педагог реально не втручався у взаємини учня і колективу, але вимога колективу до окремого вихованця мала вагомий вплив). У першому випадку учень знав, що виховний вплив педагога безпосередньо спрямований на нього, а в другому він і колектив могли і не здогадуватися про нього.

Серед індивідуальних форм соціального виховання слід виділити залучення учнівської молоді до відвідування бібліотек, читальної зали (читання художньої, політичної літератури, газет), організацію занять із гри на музичних інструментах, колекціонування, малювання, складання та написання віршів, оповідань, спів авторських пісень тощо [9].

Так, Т.Лубенець та Я.Чепіга виділяли читання книжок у школі, вдома не тільки як форму інтелектуальної праці дітей, їх морального виховання, а й як

форму набуття життєвого досвіду, який необхідний для успішної соціалізації дітей в тому оточенні, де вони безпосередньо живуть уже як соціальні істоти [174, с. 65]. Зміст матеріалу книги “Зернышко”, укладеної Т.Лубенцем для читання, відповідав тому життєвому оточенню, в якому перебували діти: батько і мати, діти, сім’я, хата, двір, село, хутір, школа, свійські тварини та дикі звірі; домашні птахи та ін. У цій книжці матеріал був систематизований і розміщений у чіткій послідовності. Діти ознайолювалися з рослинним і тваринним світом, мінералами, складом повітря, з явищами природи, різними видами праці людини свого краю: землеробством, скотарством, ремеслом, торгівлею, з громадською діяльністю людей.

Колективні та групові форми. Формування особистості як соціальної істоти в колективі, через колектив, для колективу допомагало вирішувати соціальні проблеми – “болячки” суспільства: хуліганство, бійки, гра в карти, бродяжництво. До групових (гурткових, клубних) та колективних форм соціального виховання дітей та учнівської молоді можна віднести всі види групової навчально-пізнавальної та предметно-перетворювальної діяльності дітей, оскільки кожна з них несе на собі певне соціальне “навантаження” і формує певний соціальний досвід особистості. Головна їх відмінність полягала лише у кількісному відношенні, оскільки колектив міг включати наявність кількох груп із 3–12 осіб.

Колективні та групові форми спрямовувалися на організацію взаємодії дітей та учнівської молоді в колективі шляхом їх спілкування, спільної діяльності та формування колективної (соціальної) свідомості. При організації таких форм соціального виховання дітей та учнівської молоді, по-перше, усвідомлювалася мета їх діяльності; по-друге, здійснювався розподіл функцій, ролей з урахуванням інтересів та потреб кожного окремого члена колективу; по-третє, як правило, підсумовувалася проведена робота.

Різнманітні гуртки, клуби сприяли розвитку індивідуальної дитячої творчості, допомагали зрозуміти дітям, що їх творчість – це велика праця, яка вимагає значних зусиль, серйозного ставлення до неї, постійного

саморозвитку тощо. Вони не тільки відволікали увагу дітей від несприятливих факторів середовища, а й надавали можливість здобувати власний життєво-необхідний досвід, тобто індивід формувався як особистість, яка житиме й працюватиме в колективі, суспільстві.

Так, при школі, в дитячих будинках, дитячих містечках, будинках юнацтва організовувалися різноманітні **гуртки**:

- основні (гурток природознавства, суспільствознавства, літературний та ін.);
- виробничі й технічні (електротехнічні, механічні, фізико-технічні, радіолюбителів тощо);
- вільні (краєзнавчі, політичні, музичні, фізичної культури, шахові, декламаційні, газетні та ін.) [449, с. 41–42].

Однією з необхідних умов організації таких гуртків була безпосередня взаємодія з оточуючим середовищем. Наприклад, гуртки виробничого характеру повинні забезпечувати зв'язок із виробництвом (заводом, фабрикою і т.п.). І тільки таким чином гурток буде виконувати свою соціальну функцію – розширення світогляду дітей та учнівської молоді.

Якщо при організації індивідуальних форм роботи з дітьми та учнівською молоддю потрібні були добре підготовлені керівники та працівники, яких не вистачало, то організація самого гуртка чи клубної роботи потребувала ще й відповідної матеріально-технічної бази (приміщення, матеріал для творчості, обладнання тощо), чого іноді не вистачало в самих установах. План роботи гуртка чи клубної роботи іноді носив репродуктивний характер (відтворення побаченого як “штамп”), що не сприяло розвитку в дітей творчого бачення. Іноді роботу гуртків слід було узгоджувати та пов'язувати з шкільною програмою, внаслідок чого гурток чи клуб міг перетворитися на репетиторську групу. (С.Ананьїн, Т.Ганчжулевич, М.Яцутін). Тому потрібні були ефективніші форми соціалізації дітей та учнівської молоді.

Серед колективних, групових форм роботи в досліджуваний період

можна назвати *підготовку стінгазет, блискавок* тощо [323, с. 43–51]. Цей вид роботи сприяв формуванню у дітей та учнівської молоді соціальних норм та ціннісних орієнтацій певних ідеологічних переконань у сфері політики, економіки. Стінгазета у всіх тогочасних соціально-виховних інститутах (школа, фабрика чи заводу) відігравала певну громадську роль: формувала і організовувала колективну свідомість, сприяла набуттю соціальних звичок [320, с. 9].

У педагогічній пресі досліджуваного періоду стінгазета розглядається як засіб ідеологічного впливу, пропаганди ідей, принципів, методів соціального виховання. Саме у стінгазеті відображалися всі сторони життя виховної організації: її побут, різні сфери життєдіяльності, зміст, форми тощо (О.Полуботко, М.Малишев, А.Гер-Говендян, В.Харцієв та ін.).

До організації випуску стінгазети ставилися дуже серйозно, про це свідчить їх зміст. Навіть розмір та форма повинні були відповідати певним стандартам. Як правило, стінгазета мала такі рубрики:

1. “Передовиця”. Це було своєрідне вступне слово редактора газети чи інших співавторів газети, її членів, учителів шкіл або ж різноманітні виступи представників влади на з’їздах, конференціях. Метою даної рубрики було те, що вона давала загальне цільове спрямування, підтримувала настрій дітей, формувала колективну свідомість.

2. “Політвідділ”. Складався з аналізу статей політичного характеру, гасел, закликів тощо і спрямовувався на формування ідеологічної свідомості учнівської молоді України. В цій рубриці подавалася також інформація про життєдіяльність прибічників радянської ідеології за кордоном (Німеччина, Англія та ін.).

3. “Шкільне життя”. Ознайомлення учнів з піонерським рухом, подіями, що відбувалися в установах соціального виховання країни, академічним життям, роботою учком, різноманітних гуртків (їх досягнення, проблеми, перспективи), майстерень тощо.

4. “Літвідділ”. Містив власні вірші й оповідання дітей та учнівської молоді, іноді статті, присвячені ювілейним подіям у країні.

5. “Наука та техніка”. На сторінках цієї рубрики описувалася історія наукових відкриттів (наприклад авіації), різноманітних подорожей, давалися рецензії на дитячі твори, вистави, кіно, прочитані книги тощо.

6. “Весела сторінка”. Містила ребуси, загадки, шаради, головоломки, жарти, вікторини тощо.

7. "Листування з редакцією" Подавалися відповіді на запитання читачів до редакції (О.Полуботко, М.Малишев, А.Тер-Говендян, В.Харцієв та ін.).

На основі аналізу публікацій, присвячених шкільним газетам, з'ясовано, що їх змістом було: 1. Життя і діяльність революційних діячів. 2. Життя і діяльність письменників, педагогів (вітчизняних та зарубіжних). 3. Статті, що висвітлюють зміст та значення революційних та громадських свят. 4. Статті, що за своїм змістом висвітлюють участь закладів соціального виховання у громадських кампаніях. 5. Зв'язок закладів соціального виховання з оточенням. 6. Комдитрух. 7. Статті із загальних політичних тем. 8. Боротьба з неписемністю. 9. Робота добровільних громадських товариств. 10. Стан освіти у певний час. 11. Робота закладів соціального виховання (дитячих будників, дитячих містечок, гуртків, клубів тощо). 12. Хід навчального-виховного процесу. 13. Вивчення оточуючого середовища (природи, сільської місцевості, міста тощо). 14. Антирелігійна боротьба. 15. Відділ шкільного самоврядування, питання щодо норм поведінки та побуту учнів. 16. Виступи та доповіді тогочасних діячів (освіти, політики тощо). 17. Кооперація в закладах освіти. 18. Діяльність бібліотеки при закладах соціального виховання. 19. Робота адміністрації соціально-виховних інститутів. 20. Робота технічного персоналу. 21. Матеріальне становище закладів соціального виховання (охорона та забезпечення). 22. Робота робітничого клубу, з яким взаємодіє школа. 23. “Культивування” мовлення учнів. 24. Художні вірші, оповідання. 25. Запитання для виявлення загальної орієнтації учнів. 26. Непедагогічний вчинок учителя. 27. Виписки з газет. 28. Думки учнів, що

закінчують школу. 30. Шаржі та розваги. 31. Агітація за передплату газети. 32. Оборона країни (О.Полуботко, М.Малишев, А.Тер-Говендян, В.Харцієв та ін.).

Зміст шкільних стінгазет, як бачимо, різноманітний і охоплював увесь соціальний потенціал виховної установи. Особливої ваги набували рубрики, які відображали різні аспекти суспільного життя вихованців, оскільки вони формували соціально-правову свідомість майбутніх громадян своєї країни. Цінним, на наш погляд, було те, що стінгазета мала систематичний характер, я це формувало ідейно-політичні переконання підростаючого покоління.

Потрібно відзначити, що велика увага приділялася не лише змісту, а й формі газет. Газета мала бути не більше двох метрів (норма – від одного метра уздовж, а не у висоту); вішати її потрібно було, орієнтуючись на зріст читача-учня; статті повинні бути стислими та змістовними, а не у 200–300 рядочків (“це було неприпустимо”); стінгазету вішали під склом; вона повинна бути яскраво оформленою, матеріал у ній повинен був довільно розташований. Були й тонкощі, які, звичайно, змінювалися і варіювалися у різних закладах соціального виховання [320, с. 37–38].

Широко відома серед дитустанов була стінгазета “Іллічівка”, яка ніколи не мала єдиного вигляду, її верстали на окремих листках, що надавало можливість вмщати новий матеріал у разі потреби, знімаючи із щита лише старий матеріал [320, с. 38]. Майже кожна дитяча чи молодіжна організація мала свою власну стінгазету.

У ході дослідження встановлено, що стінгазета виступала засобом педагогізації родини (І.Палунськ, А.Тер-Говендян, І.Соколянський, О.Шахрай та ін.). Так, І.Забарний у своїй статті “Про стінну газету в школі” серед провідних завдань стінгазети виділяє: невербальне (письмове) проведення пояснювальної роботи про політику радвлади, особливо в галузі шкільного будівництва; розвиток самоврядування й активності учнів у побудові шкільного життя й роботи; наближення школи до життя; культивування культури мовлення дітей та учнівської молоді [123, с. 36].

Отже, стінгазета – це не просто певний блок якоїсь інформації, а одна з форм отримання учнівською молоддю життєво необхідного досвіду в умовах виховної організації, пропаганда ідей соціального виховання, форма педагогізації родини. Іншими словами, це одна з форм соціалізації дітей та учнівської молоді в закладах соціального виховання, що формує соціально спрямований світогляд особистості дитини.

До форм політичної соціалізації в досліджуваний період слід віднести також **політгодини**, які інформували школярів про важливі події в країні та за рубежом. Вихованців учили аналізувати події та явища суспільного життя, визначати своє ставлення до них, висловлювати власну точку зору, відстоювати свої погляди та переконання, зіставляти отримані знання із суспільно корисною працею, з особистими вчинками та поведінкою

Ефективними формами соціалізації особистості в досліджуваний період були **екскурсії**. Про це свідчить велика кількість праць, присвячена змісту, методиці проведення екскурсій (М.Биковець К.Брезкун, Т.Лубенець, М.Задериголова, С.Смолінський, Я.Чепіга та ін.). Саме вони давали конкретний матеріал, “на якому легше всього виховувати зовнішні почуття, рухи і мовлення, розвивати здатність до спостережень. Безумовно, краще за все спостерігати речі і явища природи серед самої природи, і тому екскурсії надається таке велике значення...”, – зазначав М.Биковець [30, с. 19]. Ця форма набула найбільшого вжитку у дитячих майданчиках та школі. Головна їх цінність полягала в тому, що екскурсії доповнювали організацію шкільної справи і давали можливість цікаво й змістовно організувати літній час дітей. Вони залучали до спільної справи велику масу неорганізованих дітей, утворювали дитячі колективи вже більш тривалі, міцні, ніж це спостерігалось при організації “одноразових” свят, епізодичних заходів.

Так, Я.Чепіга зазначав, що екскурсії та прогулянки завжди повинні мати мету, організуватися за певним планом з урахуванням індивідуально-вікових особливостей та можливостей дітей. Пропонувалося брати на екскурсію чи прогулянку не більше 50 дітей різного віку. Проте різниця у віці не повинна

бути великою, оскільки це може дезорганізувати учасників. Молодші діти швидше стомлюються, а старші цим невдоволені. Тому дітей рекомендувалося ділити на групи чи бригади на чолі з бригадиром [427, с. 10].

З аналізу джерел з'ясовано, що екскурсії (прогулянки) влаштовувалися приблизно раз на тиждень, причому загальний розпорядок днів екскурсій не можна було порушувати. Пропонувалося також раз чи двічі за період канікул (літніх) проводити дальні, екскурсії (поїздки). Як і інші форми соціального становлення особистості екскурсії (прогулянки) наближали дітей і учнівську молодь до суспільних та природних явищ, сприяли накопиченню певного життєвого досвіду та вражень, які потім поглиблювалися та аналізувалися шляхом бесід, малювання, колекціонування тощо. Також вони надавали можливість дітям ознайомитися й розширити свої соціальні знання не тільки про рідне місто чи село, а й інші культурні, краєзнавчі чи історичні місця (К.Брезкун, Т.Лубенець, Я.Чепіга та ін.).

Вивчивши періодичну літературу та наукові праці досліджуваного періоду (К.Брезкун, Т.Лубенець, Я.Чепіга та ін.), ми дійшли висновку, що найкращим часом для екскурсій вважався весняно-літній триместр, коли природа сама підказувала, як потрібно будувати працю (додаток II). Тематика таких екскурсій ґрунтувалася на найближчому оточенні (природі рідного краю) – “Наші весняні зіллясті рослини”, “Дерева та кущі раннього цвіту”, “Життя риб і земноводних”, “Життя корисних комах” та ін. Така побудова екскурсій давала учнівській молоді не тільки певні знання про природні явища, тварин рідного краю, а й сприяла формуванню елементарної екологічної свідомості [33, с. 52]. Діти ознайомлювалися з оточуючим природним середовищем свого краю як компонентом соціального середовища, оскільки заперечувати вплив природного середовища на організм людини, її психіку, свідомість у процесі соціалізації не слід. Крім цього, необхідно зазначити, що не тільки природне середовище впливає на дитину, а й безпосередньо дитина впливає на природне середовище. Мова йде про формування саме соціальної свідомості особистості: людина – частина

природи і повинна дотримуватися її законів, якщо бажає вижити.

Експерсію використовували з метою формування і політичної свідомості дітей та учнівської молоді. Так, у позашкільній роботі проводилися експерсії місцями революційних подій, в найближчі селища для ознайомлення з умовами життя та класової боротьби селян, на промислові підприємства. Отже, експерсію можна вважати однією з спеціально організованих і цілеспрямованих форм засвоєння соціального досвіду, формування самосвідомості особистості, бережливого ставлення до оточуючої природи.

В усіх закладах соціального виховання у 20-х роках ХХ століття широко використовувалася така форма соціалізації особистості, як **гра**. Саме грі в досліджуваний період було присвячено чимало публікацій: порадників, методичної літератури на допомогу працівникам різних установ соціального виховання (Н.Лубенець, Т.Лубенець, Я.Чепіга, Є.Яновська та ін.).

За своїм змістом гра відтворювала соціальні відносини, сімейний побут, соціально-виробниче середовище, трудову діяльність і т.п., що відображало різні соціальні аспекти життєдіяльності людини. Були популярними народні ігри, творчі, сюжетно-рольові, спортивні, музичні та інтелектуальні ігри, ігри-драматизації та ін. Вони розширювали коло дитячих уявлень, сприяли розвитку складних процесів розумової діяльності дитини (довільна увага, пам'ять, мислення, мовлення тощо), фізичному загартуванню, формували соціальну сутність дитини та позитивно впливали на її соціалізацію. Слід зазначити, що перша половина 20-х років ХХ століття розглядала всі педагогічні процеси, і гру зокрема, в контексті педології, основою якої став біогенетичний закон. Так, наголошувалося, що через гру можна вивчати індивідуальність кожної дитини, в іграх відображаються риси загальної і соціальної (групової) психіки. Враховуючи фізіологічні та психологічні можливості дитини, науковці (А.Гендрихівська, Н.Лубенець, Є.Яновська та ін.) розробляли цікаві методики проведення ігор: гра-праця, музичні ігри тощо. Також у досліджуваний період поширилася тенденція поєднання гри та праці (Т.Лубенець, Я.Чепіга), простежується її поєднання з “революційною

сучасністю” (свята, революційні дати). Гру педагоги пропонували розглядати кризь її значення для навчально-виховного процесу: як метод вивчення нових явищ, метод закріплення пройденого матеріалу, форму обліку (контролю), фактор відпочинку [149, с. 27].

Із грою дитина знайомиться в ранньому дитинстві. Гра як вид конкретної діяльності займає більшу частину життя дитини. Тому особливе місце в системі навчання та виховання дитини (дошкільнят) Т.Лубенець надавав іграшці, яка в руках дитини не просто розвага, а складна гра. Навчати та виховувати дитину, на думку Т.Лубенця, треба не тільки зі слів, а шляхом особистого прикладу, зразку. Якщо не завжди можна побачити всі ті об’єкти, що вивчаються, то їх слід виготовити власноруч, замінити копіями, картинками тощо.

У своїй роботі “Об игрушках” Т.Лубенець пише, що “дитина, на відміну від нас, дорослих, мислить образно; тому все, що потрапляє до її рук, відразу викликає посилену дитячу фантазію. Дитина, граючись, живе і живе, граючись” [215, с. 3]. Слід додати, що у самій роботі Тимофій Лубенець певною мірою ідентифікує два поняття “гра” та “іграшка”. Хоч ці два поняття і можуть виступати як засоби соціалізації дитини, але їх ототожнювати не слід. Одне з них передає процес, а інше – це річ (предмет оточуючої дійсності). Педагог писав, що кожну, навіть саму найпростішу іграшку дитина перетворює в гру [215, с. 3].

За своїм походженням і змістом гра є соціальним явищем, історичним утворенням, пов’язаним із розвитком суспільства, його культури. Гра виступає як особлива форма життя дитини в суспільстві.

У процесі гри дитина прагне відобразити ті соціальні явища, які вона спостерігає у дійсності: професії, взаємини між людьми. Як відомо, у грі діти спілкуються, збагачуються знаннями; граючись з іграшками різними, предметами, піском, снігом, діти засвоюють їх властивості та якості; у грі розвивається мовлення дитини, збагачується її словниковий запас, формується певний життєвий досвід, який так необхідний для соціалізації особистості.

“Гра для дитини переповнена серйозним значенням, – писав Т.Лубенець, – у ній її життя, її творчість, у ній виявляються найтонші рухи її душі” [215, с. 3].

Досліджуючи вплив іграшки на соціальне становлення особистості, Т.Лубенець класифікував їх за різними ознаками: іграшки, що спонукають дітей до наслідування; побутові іграшки; іграшки, які сприяють фізичному розвитку; наукові іграшки [215, с. 12].

Педагог аналізував особливості впливу іграшок на сільських дітей та дітей інтелігенції. У своїй роботі “Об игрушках” Т.Лубенець дав характеристику найбільш вживаних іграшок сільських дітей. Педагог зазначає, що вулиця для сільських дітей – це саме життя, своєрідний дитячий клуб. Саме тут діти грають з піском, землею, палицею, колодою, перетворюючи їх на щось неймовірне, фантастичне. Наприклад, палиця у сільських дітей може слугувати грайливим конем, рушницею, батогом тощо [215, с. 7]. Свої іграшки сільські діти створюють із будь-чого, наприклад, м’ячик вони створюють із шерсті домашніх тварин. Діти старшого віку створюють вітряки, водні млини, “тріскачки” (“трещетки”), шпаківні тощо. Іграшки, які придбані батьками на ярмарці для сільських дітей, не склали великої цінності й взагалі мало привертати їх увагу.

Діти інтелігентних батьків мали можливість гратися придбаними іграшками кустарної та фабричної роботи (брязкальця, скоморох, лялька). Вони не завжди мали гарний вигляд, іноді були позбавлені будь-якого естетичного смаку, страшно бриніли тощо [215, с. 10]. Педагог наголошував, що дитині подобається не іграшка сама по собі, а все те, що вона може пов’язати з цією іграшкою, весь ланцюжок своїх фантазій, якими дитина доповнює і розширює її. Т.Лубенець наголошував на необхідності для дитини саме такої іграшки, яка дасть можливість їй якомога більше фантазувати. Діти наслідують дорослих у грі, тому до них слід звертатися відверто, як до рівної, так, як вона сама ставиться до свого буття, висловлювати їй довіру.

Залишається актуальним для сьогодення твердження Т.Лубенця про те, що особливою групою “ігор-іграшок” є природа, яку можна завжди

використати для дітей які наукову іграшку. Педагог наголошував на необхідності розвитку у дітей уваги до навколишньої дійсності. Він рекомендував педагогам звертати увагу дітей на все, що їх оточує. Ось зелений листок, на якому метелик відклав свої личинки. Порадьте дитині помістити цей листок в банку. Потім спостерігайте разом із нею, як ці личинки перетворюються на гусінь, потім – на кокон, а потім – на прекрасного метелика. І ви побачите безмежне захоплення дитини, радість. Це й іграшка, і життя водночас, і таких іграшок безліч: домашні тварини, птахи тощо [215, с. 16]. Педагог учив дітей бачити, сприймати, відчувати, розуміти красу навколишнього світу – природи й суспільних відносин. Т.Лубенець говорив, що привчивши дітей правильно спостерігати, будуть прагнути самостійно спостерігати за всім живим навколо. Тому цінним у цій позиції є організація для дітей акваріумів, тераріумів, які надовго привернуть увагу дітей, розвинуть у них найкращі соціальні якості: почуття любові до природи, оточуючих, до всього живого. Необхідність наявності в житті кожної дитини іграшок, особливо цінними серед яких є іграшки, виконані власноруч, і “навколишня природа”, є незаперечною, тому для дитини слід обирати такі іграшки, які сприятимуть розвитку дитячого інтересу та фантазії, щоб дитина мала змогу набувати власного соціального досвіду, і таким чином вона соціалізуватиметься.

Таке детальне висвітлення Т.Лубенцем ролі гри в житті дитини є не безпідставним, оскільки поступово гра почала сприйматись і використовуватися для навчання та закріплення практичних навичок в установах для дітей шкільного віку.

Цінність гри, на думку Я.Чепіги, залежала від вкладеної в неї праці, а тому педагог застерігав, що нахили до гри мають бути використані з метою найбільшої користі у виробленні звичок до праці. Яків Феофанович наголошував, щоб дитина знаходила “труд і щоб труд ставав для неї грою” [434, с. 92–96]. Але гра сама по собі не перетвориться в працю. Головна цінність праці, на думку Я.Чепіги, полягала “в тому, що дитина в наслідок

необхідності точно й справно поводитися з матеріалами, об'єктами своїх дій опановує реалістичністю речей, почуттями і розуміє конечність в координації своїх рухів із природою цих речей". Гра, як зазначав Я.Чепіга, є "дитячею працею, такою серйозною, як і праця дорослих" [434, с. 92–96]. Саме в грі й праці Я.Чепіга виділяє, по-перше, задоволення від зусилля і прикладання своїх здібностей, як фізичних, так і духовних; по-друге, певні досягнення, особливо якщо присутнє суперництво; по-третє, співпрацю; по-четверте, працю в зручних умовах, розумінні та міркуванні; по-п'яте, можливість виникнення різних випадків, як "щасливих, так і нещасливих". Проте, на думку педагога, надмірність як у грі, так і в праці викликає у дітей незадоволення, "знищення фізичної основи обох їх – втоми, приємності, досягнення і т.п." [434, с. 92–93].

Отже, серед колективних та групових форм соціального виховання дітей та учнівської молоді при соціально-виховних закладах різного спрямування в досліджуваний період набули поширення різноманітні екскурсії (в природу, на виробництво, в музеї тощо), прогулянки, диспути, походи та ін.

Масові форми. Масові форми соціалізації дітей та учнівської молоді, які широко вжитку використовувалися в досліджуваний період, поділялися на прості та комплексні. Зміст простих масових форм розкривався, як правило, за допомогою одного з методів чи засобів (виступ, лекція, конференція тощо). Комплексні масові форми характеризувалися складністю структури, різноманітністю використаних засобів та методів (вечори, вогники, маніфестації, ранки, свята, вистави, епізодичні вистави, зустрічі з видатними людьми, огляди, конкурси, тематичні вечори тощо). Ці форми охоплювали велику кількість дитячого населення, зливалися в єдине ціле.

Свята. До числа провідних форм організації життєдіяльності дітей, які помітно пожвавлюють їхнє буденне шкільне життя, Т.Лубенець відносив **шкільні свята**. Вони були незмінними "стимуляторами" безкінечної радості та насолоди, бо вносили в шкільну справу життя та спілкування учнів з тими, хто бере в цьому участь, і з батьками [216, с. 253].

В умовах установ соціального виховання свята відображали соціально-

політичне життя країни. У “Пораднику із соціального виховання” пропонувалося 10 основних революційних свят як комплексні теми кожного навчального року (Жовтнева революція, День пам’яті Леніна, День народження Т.Шевченка та інші). При цьому з переходом дітей у наступні класи ці теми поглиблювалися, розширювалися.

Розробка та проведення революційних свят у закладах соціального виховання мало головним завданням політичну індоктринацію дитини. Найбільша педагогічна вартість революційного свята – це масове емоційне піднесення дітей, пов’язане з підвищенням їх активності, зміцненням політичної свідомості. Свято не потрібно плутати з вечіркою або з виставою, які можуть бути складовими єдиного великого свята. Як приклад наведемо виконання комплексної теми “Першотравневе свято” та основні методи соціалізації особистості, які при цьому використовувалися в установах соціального виховання.

Дитяче свято Першого травня, як правило, було невід’ємною частиною цілого свята робітників та селян, яке проводилося у вигляді маніфестацій. Тому і робота, головним чином, полягала у підготовці та участі в громадській маніфестації.

У “Пораднику із соціального виховання” пропонувалося ділити весь матеріал за роками навчання концентрично. На першому та другому роках навчання діти усвідомлювали тільки зміст гасел. Уся праця зосереджувалася на технічній стороні свята: виготовлення плакатів, хоріві співи, декламація тощо. На третьому році визначався дидактичний матеріал: зміст свята, його значення у боротьбі за революцію; на 4-й рік навчання додавалася інформація про становище робітничого класу в капіталістичних країнах, розкривалася сутність понять “експлуатація”, “робітничий день”, “умови праці” і т.п. Для цього пропонувалася певна література: “1 Травня” за редакцією М.Павленка, “1 Травня” (видання “Червоного шляху”), “Комсомольський календар на 1925 рік”. Використовували газети, педагогічні журнали тощо.

Аналіз опису проведення масових форм свідчить, що діти залучалися до

розробки сценарію свята, а потім разом із своїми педагогами втілювали його в життя. Після параду чи мітингу більшість освітніх закладів продовжували своє свято ввечері, влаштовуючи вистави або вечори.

Після святкувань здійснювався аналіз загальної маніфестації. Пропонувалося проаналізувати інформацію з періодичних видань про свято в інших так і селах, що сприяло формуванню у дітей та учнівської молоді соціальної свідомості [245, с. 34–35.].

На основі аналізу періодичних видань ми визначили роль масових форм виховної роботи щодо прилучення дітей та учнівської молоді до соціального досвіду суспільства. Масові форми:

- 1) закріплювали нові духовні цінності, які так були необхідні для кожного нового етапу соціалізації особистості;
- 2) формували у дітей уміння та навички колективної та організованої роботи;
- 3) спонукали дітей до ініціативності й самоорганізованості у процесі соціалізації;
- 4) сприяли ефективній політичній соціалізації в дусі нового суспільства, усвідомленню себе як майбутнього покоління, що повинно завершити побудову нового суспільства;
- 5) звичайно вони мали агітаційний характер, давали дорослим і дітям можливість спільно об'єднуватися та вирішувати певні практичні завдання з метою набуття соціального досвіду;
- 6) формували соціальну свідомість, світогляд.

Така взаємодія різних установ, що безпосередньо впливала на процес соціалізації дітей та учнівської молоді, змінювала, реформувала й самі організації, показувала нові шляхи у вирішенні проблем перехідного суспільства. Свята мали за мету “дати радість” і об'єднати дітей у колектив, захистити їх від негативного впливу оточуючого середовища. Провідним принципом організації таких свят був принцип самодіяльності: не дорослі повинні влаштовувати свята для дітей, а самі діти за підтримки дорослих

повинні організувати свято для себе. Тому необхідно з перших років залучати дітей до організації свята як суспільно-корисної праці.

Зміст масових форм організувався таким чином, щоб діти мали змогу якнайбільше виявити ініціативу та самодіяльність. Школярі добирали найцікавіший матеріал для них і самостійно реалізовували його в міру своїх сил, можливостей та бажання. Проте ініціатива дітей та учнівської молоді завжди була контрольованою та цілеспрямовано організованою. Навіть у “Пораднику із соціального виховання” за 1924 рік пропонувалося, щоб кожен рік навчання в трудшколі був пронизаний комплексними темами “Жовтень”. Цим комплексним темам надавалося велике значення у питаннях формування “пролетарської свідомості й світогляду” та формуванні “смаків до політики й до громадського життя” [247, с. 42], тобто зміст свят задавався централізовано з метою формування “правильного” соціального світогляду дітей та учнівської молоді, правильної політичної соціалізації особистості.

Зрозуміло, що при підготовці масових свят не завжди була можливість залучити до активної участі й до попередньої праці всіх дітей. У такому разі допомагали постійні дитячі об’єднання (гуртки, клуби та ін.), які залучали до себе ніким не організованих дітей для підготовчого періоду та проведення свята.

Свята для дітей та учнівської молоді слугували підґрунтям для створення цілої низки дитячих об’єднань, які організувалися тимчасово або ставали постійними (гуртки, клуби, різноманітні об’єднання за інтересами і тощо). Вони пробуджували у дітей самостійність та самодіяльність в оволодінні соціальним досвідом та набутті різноманітних умінь і навичок для власного функціонування в суспільстві; сприяли залученню дітей та учнівської молоді до організованого життя. Цінним було те, що новоутворені соціальні інститути (гуртки, клуби, дитячі та молодіжні об’єднання тощо) виникали вільно на ґрунті глибокого внутрішнього зв’язку завдяки єдності інтересів такого дитячого колективу, що сам виникає у ході підготовки, організації та проведення свят.

Таким чином, можна стверджувати, що у своїх завданнях “охопити все дитяче населення і всі його боки життя” свято як форма організації передачі соціального досвіду створювало сприятливі умови для соціалізації особистості. Тому соціалізація мала цілеспрямований, соціально контрольований характер – характер комплексного виховного впливу на особистість незалежно від закладу, в якому знаходилася дитина.

Дитячі клуби. Незаперечний інтерес у 20-х роках ХХ століття викликала така форма соціалізації дітей та учнівської молоді, як дитячі клуби. Складність соціально-економічної, матеріально-побутової ситуацій, що було характерним для України 20-х років ХХ, вимагала уважного підходу до організації виховної роботи з дітьми та учнівською молоддю, що залишалися поза увагою закладів соціального виховання. У "Декларації" було зазначено, що установи соціального виховання не повинні відокремлюватися від школи, яка залишалася основним освітньо-виховним закладом, але вона потребувала й доповнення (клуб, майстерня, бібліотека тощо). Як заклади позашкільної освіти клуби взаємодіяли зі школою та громадськістю і офіційно визнавалися виховними установами.

Дитячі та молодіжні клуби створювалися як система державних, профспілкових та відомчих закладів культури, перед якими поставало завдання здійснювати пропаганду, виховання населення культурно-освітніми методами на засадах цілковитої самодіяльності широких мас. Клуби для дітей та підлітків розглядалися як основна ланка у всій позашкільній роботі.

Як правило, клубна робота організовувалася з метою об'єднання широкої дитячої маси для участі у важливих суспільно-політичних подіях та компаніях. Така організація певних заходів давала змогу швидко й ефективно впровадити в велику масу дітей ту чи іншу суспільну ідею, викликати певний настрій та бажання сприяти її здійсненню, що впливало на процес формування дитини як соціальної істоти суспільства, тобто на її соціалізацію.

Клуб уважали громадською організацією, яка об'єднувала людей із метою спілкування, пов'язаного з політичними, науковими, художніми,

спортивними, професійними та іншими інтересами, а також для спільного відпочинку й розваг. Так, у педагогічній енциклопедії дитячий клуб визначався як дитяча спілка, яка організована на основі самодіяльності, самоуправління, має ряд активних груп, для своїх занять має приміщення, інвентар та знаходиться під педагогічним керівництвом [305, С. 508–509]. Розрізняли клубну роботу масового характеру та гурткову, для організації якої потрібно було мати: 1) дитяче ядро; 2) педагогічні сили; 3) окреме приміщення. Від складу дітей та учнівської молоді, розуміння ними цілей та завдань клубної роботи залежав вид їхньої діяльності [305, с. 509].

Із часом у системі Наркомосу України окреслилася певна мережа клубних об'єднань та угруповань. Дослідниця проблеми організації клубної роботи з учнівською молоддю Н.Останіна запропонувала наступну класифікацію клубів:

1. Клуби, які організовувалися за приналежністю до установ соціального виховання та виконання певних соціальних функцій (клуби-майданчики, клуби-примітиви, клуби змістовного відпочинку, клуби цікавого).

2. Клуби, які організовувалися за змістом своєї роботи (клуби для дітей-вулиці, клуби для безпритульних, клуби правопорушників і т.п.);

3. Клуби, які функціонували за організаційними формами: позашкільні клуби (центральні, районні, заводські); шкільні клуби (учнівські, при школі продовженого дня, при трудовій школі, при школі робітничої молоді); школи-клуби (школи-клуби неповного дня, школи-клуби робітничих підлітків, школи-клуби робітничої молоді); піонерські клуби (юних ленінців, молодих ленінців, “Юнак-Спартак”, міжміські, міждворові, дворові); комсомольські клуби, молодіжні клуби-майданчики; самостійні; сільськогосподарські; бібліотеки-клуби, професійні (театральні, заводські, клуб залізничників) [305, с. 98–99].

Дещо іншу класифікацію клубів пропонує дослідник історії та еволюції вітчизняного дитячого клубу Л.Донець. Він виділяє такі типи клубів: *за*

місцем проведення: шкільні (клуби для учнівської молоді різних шкіл, позашкільні – це клуби, які організовувалися для дітей-вулиці чи для дітей та юнаків, що вже закінчили школу); *за віковими особливостями дітей* (клуби для дітей молодшого віку та клуби для дітей старшого віку). Л.Донець наголошував на наявності у клубі (для дітей молодшого віку) “прими” – керівника, який би планував роботу, регулював стосунки в колективі, сприяв розвитку індивідуальності та творчих здібностей дитини. Для дітей старшого віку характерною була організація відкритого самоврядування, коли всі обов’язки розподілялися між членами клубу і всі питання вирішувалися на загальних зборах чи нарадах [103, с.143–151]. Це свідчить про те, що в умовах клубів процес соціалізації набував ознак відносно контрольованого характеру. Так, керівник клубу створював спеціальні організаційні, матеріальні й духовні умови для розвитку особистості, планував роботу, а діти, виходячи з індивідуально-типологічних особливостей, набували певних соціально значущих якостей.

Клуби не тільки забезпечували зв’язок виховання з життям, а й успішно впливали на моральний, естетичний, ідейно-політичний і фізичний розвиток дітей та учнівської молоді, сприяли формуванню соціально значущих якостей особистості (ініціативність, колективність і самостійність водночас, працелюбство, комунікативність тощо).

Про необхідність функціонування позашкільної системи освіти наголошувалося на II Всеукраїнській нараді з питань освіти (серпень 1920 р.). Питання позашкільної освіти розглядалися на V конференції ЦК КП(б)У (листопад 1920 р.), V Всеукраїнському з’їзді Рад (березень 1921 р.), на III та IV Всеукраїнських нарадах з питань освіти (1922 р.). Така увага до позашкільної освіти, зокрема і діяльності клубів, була зумовлена тим, що вони відігравали значну роль в ідеологічному загартуванні, політичній освіті, розвивали ініціативність, індивідуальні здібності дитини. Вже на 1 січня 1922 року в Україні нараховувалося 163 дитячих клуби, які за своєю типологією вирізнялися за різними класифікаційними ознаками (за організаційною

структурою, характером діяльності або за віком) [295].

Поряд із такою розгалуженою системою клубів в Україні відкривалися клуби на базі дитячих будинків, притулків, комун, містечок, трудових колоній. Це створювалося з метою заповнення вільного часу дитини як у соціальних інститутах, так і поза їх межами. З 1925 року однією з форм клубної роботи у трудовій школі були “клубні дні”, які проводилися щосуботи і щонеділі й узгоджували роботу школи з роботою комсомольських та піонерських організацій у школах I та II ступеня [290].

Зміст клубного дня міг залежати від найближчого оточення (місцеві умови та потреби), від сезону та інших факторів, які сприяли соціальному становленню особистості. Клубні дні надавали велику допомогу школі в організації життєдіяльності дитини та учнівської молоді: 1) сприяли набуттю соціального досвіду під час навчально-виховного процесу, під час канікул; 2) протягом клубного дня педагоги та учні вступали у творчу співдружність, що сприяло міжособистісному спілкуванню у неформальних умовах, виявленню інтересів, обміну життєвим досвідом тощо; 3) допомагали виявити ті соціально необхідні елементарні соціальні знання, уміння та навички, яких діти набули в школі, та поглибити їх під час клубних занять для діяльності в колективі.

Оскільки клуб – це спеціально організована форма передачі соціального досвіду дітям та учнівській молоді, то він мав відповідний план організації своєї життєдіяльності. Зокрема, у 1920 році Чернігівським відділом народної освіти було розроблено “Зразковий план організації клубу при школі”, який дещо пізніше як додаток до циркулярного листа був розповсюджений республікою (додаток Р). Даний план організації клубу при школі містив основні завдання, можливі напрями роботи клубів та їх розподіл на відділи й секції, особливості самоврядування (голова комітету, завідуючий, членство клубу тощо).

“Проект статуту клубу учнів II ступеня єдиних трудових шкіл Чернігівщини” допомагав організаторам клубів у визначенні конкретної мети,

відповідних завдань, змісту та засобів своєї роботи. Зокрема, мета клубу – це задоволення клубно-просвітницьких запитів учнів і надання їм можливості проводити свій вільний від роботи час у розумних заняттях та розвагах (додаток С).

На підставі аналізу періодичних видань (Я.Василенко, Т.Ганчжулевич, Л.Донець, Н.Тарасюк, Н.Яцутін та ін.) можна констатувати, що клуби відповідно до особливостей своєї організації виконували конкретні завдання:

1. Сприяли виявленню та розвитку творчих здібностей школярів, їх активності.

2. Забезпечували тісний взаємозв'язок із громадським оточенням, його життям та потребами.

3. Виявляли й розвивали колективні та індивідуальні нахили дітей.

4. Впливали на орієнтацію навчально-виховної роботи в закладі, (наприклад, краєзнавчий гурток може надати навчальний матеріал для наочного використання на уроках відповідного циклу дисциплін).

5. Формували у дітей виховний ідеал, науковий світогляд, знання про об'єктивні закони розвитку природи та суспільства.

6. Створювали творчу атмосферу для включення дітей у працю.

7. Сприяли набуттю суспільних навичок, моральних якостей, умінь колективної діяльності та особистісної активності й ініціативності вихованців.

Ці завдання клубів надавали соціалізації цілеспрямованості та систематичності.

Слід наголосити, що технології клубної роботи в умовах різних соціальних інститутів визначалися змістом роботи клубу, спрямуванням самих гуртків (драматичних, музичних, вокальних, спортивних, шахових, природничих, літературних, господарських та ін.). Організовувалися також дитячий театр, бібліотека-клуб тощо.

Цінним, на нашу думку, в умовах клубу було те, що вони:

– організовувалися за принципами самоврядування, ініціативності, самодіяльності, творчості, добровільності, ідейності, зв'язку з життям, урахування індивідуальних та вікових особливостей, системності своєї роботи;

- обов'язково повинні були мати статут, де визначалися основні положення, вимоги, обов'язки, норми життя дітей;
- висвітлювали результати клубної роботи на загальних конференціях, звітах, різноманітних заходах (на виставках, виставах, концертах, у стінних газетах клубу, бюлетенях, журналах тощо);
- узгоджували свою роботу і працювали в тісному контакті з установами соціального виховання (школою, дитячим будинком, дитячим майданчиком тощо);
- мали безпосередню суспільно корисну спрямованість;
- створювали умови для практичного застосування отриманих дітьми та молоддю знань, умінь та навичок (Я.Василенко, Т.Ганчжулевич, Л.Донець, М.Яцутін).

До організації дитячих клубів ставилися певні вимоги:

- 1) клуби повинні організовуватися в системі соціального виховання і за можливістю мати своє помешкання;
- 2) клуби повинні погоджувати свою роботу із загальними завданнями установ соціального виховання;
- 3) клуби повинні мати кваліфікованого “клубного працівника”;
- 4) клуби в жодному разі не повинні бути ні початком, ні продовженням навчального уроку. Зміст їх роботи, форма організації повинні відрізнятися від шкільної і обов'язково базуватися на інтересах дітей та учнівської молоді.
- 5) клуби повинні раз і назавжди “зректися” будь-якого репетиторства.

Клуби вважалися осередками, які були у змозі готувати майбутніх громадян своєї країни, суспільства, спираючись на здобутки національної народної культури та досвід, накопичений суспільством. Водночас їх розглядали як одну з організованих форм соціалізації тих дітей, які були позбавлені можливості вчитися в школі в епоху перехідної доби. Це було зумовлено конкретними цілями й завданнями, своєрідним взаємообміном, взаємозбагаченням соціальними знаннями, навичками та інформацією, якої не могли отримати ці діти.

Саме через клубну роботу в соціально-виховних закладах діти та молодь учнівського віку, які за тих чи інших обставин не відвідували школи, залучалися до самоосвіти та саморозвитку. Клуби формували соціальну свідомість дітей, їх світогляд, ціннісні установки, переконання, моральні якості. Окрім цього, що клуби мали змогу надати дітям та молоді учнівського віку соціальні та трудові знання, уміння та навички міжособистісного, міжгрупового спілкування, які є підґрунтям для соціально значущого досвіду кожної особистості у процесі її соціалізації. Як бачимо, клубна робота охоплювала не тільки спеціально організовані колективи (клас, гурток, бригада тощо) та їх членів, а й дітей та учнівську молодь, які не мали змоги за тих чи інших обставин відвідувати соціально-виховні заклади.

Отже, процес соціалізації в умовах клубної роботи носив цілеспрямований характер, ґрунтувався на таких особливостях, як двобічність, спільна діяльність керівника та учнів, спеціальна планомірна організація й управління процесом засвоєння та відтворення досвіду.

Робота в клубах ґрунтувалася на колективній праці, підвищувала загальну культуру дітей, виступала гарантом впливу через дітей на оточення, сім'ю. Така колективна робота допомагала створювати новий побут, закладати новий соціальний досвід для майбутнього покоління. Цим водночас збагачувався власний соціальний досвід дітей, що сприяло найповнішій соціалізації. Клуби для дітей та учнівської молоді сприяли розвитку й формуванню стійких уподобань, відповідних соціальних норм, зразків поведінки, установок, ціннісних орієнтацій, притаманних тогочасному суспільству, які відтворювалися у процесі діяльності, спілкуванні й взаємостосунках дітей та учнівської молоді.

Методи соціального виховання дітей та учнівської молоді. Форми соціального виховання дітей та учнівської молоді передбачають застосування комплексу методів для передачі соціально значущого досвіду. Метод – це послідовність тих кроків, які ми робимо у напрямі до наміченого пункту [305, с. 565]. Метод виступає способом взаємопов'язаної діяльності індивіда з

оточуючою дійсністю в процесі її соціалізації, спрямованої на формування певних соціальних якостей особистості, необхідних для успішного її функціонування в суспільстві.

Необхідність безпосередньої організації різних форм виховання дітей та учнівської молоді потребує відповідної класифікації методів. Різні підходи до класифікації методів соціального виховання та ефективне використання методів у досліджуваній період залежали від пріоритетності біологізаторського чи соціологізаторського підходу до виховного процесу, а також від ідеології радянського суспільства. Тому і методи виховання змінювалися, вдосконалювалися зі зміною умов, у яких вони реалізовувалися та здійснювалися.

У "Педагогічній енциклопедії" за загальною редакцією А.Калашникова зазначалося, що різні працівники залежно від широти їхньої роботи вкладають різний зміст у терміни "метод", "прийом", "система". Наприклад, вузький спеціаліст – викладач каліграфії – назве свій погляд на цінність красивого почерку принципом, сукупність засобів та прийомів для напрацювання красивого почерку – методом, а все разом назве системою каліграфії. Працівник з соціального виховання назве комплексну систему одним із методів та засобів соціального виховання, а системою він назве лише всю сукупність принципів, методів та прийомів, що охоплюють його роботу із соціального виховання [305, с. 565–578]. Вівся активний пошук методів і відносно мети виховання, засобів та прийомів, які використовувалися.

Методи формування свідомості особистості. Деякі форми соціального виховання дітей та учнівської молоді вимагали комплексу методів, які б впливали на свідомість, розум і почуття людини і сприяли формуванню позитивних якостей і подоланню негативних. Серед даної групи методів широкого застосування набули бесіда, лекція, дискусія, інструктаж, роз'яснення, диспут, переконання, навіювання, метод прикладу.

Вивчення праць науковців (О.Залужного [132; 134], Т.Лубенця [213; 217], Я.Чепіги [422; 430; 433] та ін.) свідчить, що основним методом соціального виховання була бесіда, що спочатку мала довідковий характер, а з

часом стала більш поглибленою. Науковці пропонували ряд вимог, яких слід було дотримуватися під час проведення бесід:

- обирати активну, життєву важливу тему бесіди для її учасників;
- проводити бесіду спокійним, рівним голосом, щоб дитина відчувала, що все відбувається тільки в її інтересах;
- врахувати вікові особливості дітей, їх запити та інтереси;
- дітей необхідно залучати до оцінювання подій, вчинків, явищ суспільного життя і формувати на цій основі ставлення до навколишньої дійсності;
- в жодному разі не заміняти бесіду доповіддю;
- створити необхідне емоційне тло, психологічний комфорт під час бесіди;
- обов'язково провести попередню підготовку до бесіди тощо.

Із метою вдосконалення даного методу пропонувалося створити групу лекторів, яка б спеціально займалася розробкою програм і методики проведення бесід.

Аналіз архівних матеріалів свідчить, що у практиці соціального виховання 20-х років ХХ століття широкого використання набув метод допиту. Використання даного методу вимагало особливої обережності. У “Пораднику із соціального виховання” записано: “Щоб допит мав успіх, неповнолітній повинен казати правду одразу, не боятися й не приховувати нічого, через це розпитувати неповнолітнього про його провини треба не відразу, а лише після того, як обстежувач проведе розмову з неповнолітнім і в останнього з’явиться довіра та приязність до обстежувача” [323, С. 29].

Наприклад, при проведенні свят, основними методами, за допомогою яких діти набували певного життєвого досвіду, формували свою суспільну свідомість, організовували свою діяльність, виступали: бесіда, роз’яснення, диспут, розповідь, лекція, метод прикладу, виступ, маніфестація, переконання, доповідь, умовляння, навіювання, інструктаж тощо. Підготовка до таких свят, як роковини Жовтневої революції, 1 Травня, День народження В.Леніна та ін.,

розпочиналася з того, що дітям за допомогою таких методів, як бесіда, роз'яснення, диспут, дискусія, розповідь, лекція допомагали усвідомити, що ці свята є великими історичними подіями.

Проведення всього свята умовно можна було поділити на три етапи: перший – аналіз (обробка) дидактичного матеріалу, який був визначений у “Пораднику”, і підготовка до свята (підготовка лозунгів, транспарантів різноманітних вистав, інсценізацій тощо); другий – проведення свята; третій – закріплення здобутків за цей час [245, с. 34]. Як правило, саму роботу розпочинали за кілька тижнів до свята і закінчували через два-три дні після його проведення. У самій цій роботі не розмежовувалися підготовка до свята і робота з усвідомлення його значення й змісту. Ці “фази” (етапи) праці органічно поєднувалися і виходили одна з одної. Тому кожен етап мав свої форми проведення і використовував певний комплекс методів. Так, наприклад, на фазі підготовки свята пропонувалося провести загальні збори батьків та учнів, на яких обов'язково читалися лекції, проводилися бесіди, давалися відомості про свято (суть, історія виникнення, значення і т.п.). Ці методи формували розуміння сутності свята, власної причетності до нього, а також позитивну взаємодію між вихователем, вихованцем і батьками, надавали можливість швидкого отримання позитивних результатів, формували позитивне ставлення учасників один до одного. Проте вони мали й недоліки: не враховувалися можливості інших методів формування свідомості, соціального середовища, недостатньо формували творчу активність самих учасників.

До методів словесного впливу, які набули широкого розповсюдження в соціалізації дітей та учнівської молоді в досліджуваний період, належав метод сугестії (навіювання, внушіння). Сутність сугестії полягає в психологічному впливі на людину або групу людей, розрахований на беззаперечне сприйняття незалежного від їх думок і волі. Так, Я.Чепіга зазначає, що “дитина завше легко підлягає навіюванню та самонавіюванню, бо це приховане в її натурі” [423, с. 92]. Для розвитку моральних почуттів

дитини, на думку педагога, потрібен імпульс навіювання – навіювання діями інших.

Наприклад, у дитячих містечках Полтавщини [461, с. 77] при набутті життєво-необхідних звичок, навичок колективної праці в різних майстернях користувалися такими методами, як лекція, інструктаж, роз'яснення, приклад. За допомогою цих методів вихователі впливали на свідомість вихованців, прищеплювали їм норми і правила поведінки, дотримання певного режиму праці. Вони спрямовували свої зусилля спочатку на засвоєння життєво необхідних навичок у вихованців, а потім – на їх правильне застосування на практиці. Лекція – це послідовний виклад систематизованих узагальнених знань, а інструктаж – це також виклад систематизованої інформації, але значно вужчої, ніж це може бути подано у лекції. Роз'яснення виступало як метод отримання інформації за допомогою словесного спілкування під час організації різних форм соціального виховання.

У практиці організації різних форм соціалізації дітей та учнівської молоді в досліджуваний період використовувався метод **переконання**. Даний метод ґрунтується на зверненні вихователя до свідомості, почуттів, життєвого досвіду дітей із метою формування свідомого ставлення до дійсності і норм поведінки. Вчені 20-х років ХХ століття стверджували: педагогічна ефективність переконання буде високою, якщо даний метод буде максимально доказовим і відповідатиме рівню вікового розвитку особистості. Вони наголошували на тому, що вихователь, переконуючи інших, повинен сам глибоко вірити у те, про що повідомляє.

Не можна залишити поза увагою й інший педагогічно доцільний метод – **метод прикладу**, який дає конкретні зразки наслідування й активно впливає на свідомість і поведінку дитини. Педагог акцентує свою увагу на ролі цього методу (“навіювання діями інших”) саме у процесі соціалізації особистості. Я.Чепіга називає його могутнім фактором виховання, на якому побудована вся життєдіяльність дитини: “Всі її знання, всі переконання і поведінка з початку і до кінця побудовані на принципі наслідування, повторення дій, вчинків,

думок старших і навколишнього осередку” [423, с. 228]. Як зазначає Я.Чепіга, дитина навчається спочатку не словами, а реальними образами. Серед цих образів педагог вагомого значення надає матері: “Перший образ – це мати. Її вчинки – це могутній зразок, який дитина спершу наслідує, а потім кладе в основу моралі й своїх розумових здібностей... Дитина несвідомо наслідує її спосіб життя; її звички стають звичками дитини. І цим шляхом можна привести дитину до чого завгодно, до доброго і злого” [423, с. 96–97].

Позитивному прикладу як методу формування свідомості надавав великого значення Г.Ващенко. На думку педагога, здатність піддаватися гіпнотичній силі слова, прикладу тісно пов’язана з можливостями дитини усвідомлювати та засвоювати думку, почуття, поведінку інших. Г.Ващенко радив у процесі виховання широко використовувати приклад видатних людей [45].

До даної групи методів входили **дискусії**, які вважалися ефективним засобом усунення “хиб” попереднього суспільства: шовінізму, антисемітизму, зневаги до дітей інших національностей тощо. На думку педагога-практика Маро-Левітіної, такі “хиби” могли призвести до втрати особистістю якостей, необхідних для нормальної життєдіяльності у суспільстві, порушення нормального ходу соціалізації індивіда (десоціалізації особистості). Тому життєдіяльність таких колективів спрямовувалася на самоосвіту, пошук і збирання відповідних матеріалів, накопичення інформації з метою набуття соціально значущих якостей особистості [233, с. 51–59].

Методи формування досвіду суспільної поведінки. Дана група методів включає такі методи, як педагогічна вимога, громадська думка, привчання, створення виховних педагогічних ситуацій (паралельна педагогічна дія, удавана байдужість, вибух, “атака в лоб”), що передбачають формування у дітей та учнівської молоді позитивного досвіду безпосередньо суспільної поведінки [423, с. 94; 465, с. 26; 458, с. 3; 471, с. 129]. Так, І.Соколянський зазначав, що оточення, в якому відбувається розвиток дитини, – це оточення соціальне. Навіть такі його чинники, як світло, повітря, вода,

температура, їжа, визначаються чинниками соціального порядку. На думку педагога, ми одержуємо не просто світло, а світло, пропущене через наші вікна. Це дає можливість визначити їх розмір, якість скла, ставлення до світла в різних соціальних умовах тощо [368, с. 77]. Усі ці природні чинники впливають на індивідуальність особистості, але, переломлюючись крізь призму соціальності, мають вплив на суспільну поведінку дитини.

В організації “гарної дисципліни” допомагає **метод “атаки в лоб”** (дитині, яка скоїла негідний вчинок, прямо говорилося про це). Даний метод надавав можливість учителю відразу ж коригувати дії та вчинки дитини в правильному напрямі. Діти, у свою чергу, вчилися переоцінювати свої дії та вчинки з іншої позиції, знаходити порозуміння.

Інший метод, наприклад **громадська думка**, мав ефективну дію саме у внутрішній організації дитячої установи. Сутність громадської думки полягає в колективній вимозі вихованців до конкретної особистості. Значна роль відводилася громадській думці на загальних зборах в установі соціального виховання, де розглядалися питання планування загальних заходів дитячої установи (влаштування свята, екскурсії, недільника, літературного ранку тощо), окремі випадки, товариської солідарності або, навпаки, порушення встановлених колективом норм поведінки окремих його членів тощо (додаток Ж). Використання даного методу сприяло формуванню у дітей уміння висловлювати власну думку, почуття відповідальності, громадської свідомості.

Проаналізовані методи є джерелом морального досвіду, формування у дітей суспільно правильної поведінки та колективної свідомості, необхідних соціальних навичок самоконтролю, моральних мотивів поведінки у дітей.

Методи стимулювання діяльності та поведінки. Чільне місце серед методів стимулювання діяльності і поведінки вихованців в установах соціального виховання посідало **соцзмагання**. Даний метод формував у дітей та учнівської молоді трудові й суспільні навички, морально-етичні цінності (героїзм, патріотизм тощо), переключав їх інтереси в русло суспільної

цілеспрямованості своїх дій та вчинків.

Так, М.Вейсман зазначав, що установи соцвиху повинні ставити своїм завданням формування у дітей навичок творчої роботи та уявлень про завдання соціалістичного будівництва [46, с. 46]. Він запропонував розпочинати соцзмагання серед дітей у таких напрямках, як суспільно-політична діяльність, суспільно корисна праця, навчальна робота установи, трудова діяльність дитячих колективів, матеріальна база, організація дитячого колективу.

Такі соцзмагання організовувалися в межах самих установ соціального виховання, а також серед різних установ соцвиху. Слід сказати, що в установах змагалися між собою могли будь-які дитячі угруповання (ланки, дитячі комісії, майстерні, бригади і т.п.). Об'єкти змагання кількісно і якісно потрібно добирати залежно від вікових особливостей дітей, організованості дитячого колективу, типу дитячої установи і т.п. На думку дослідника Б.Гольдфайна, необхідно враховувати такі чинники організації соцзмагань:

- чим менші діти, тим менше пунктів повинно бути в угоді про змагання;
- завдання роботи повинні бути конкретними, чітко сформульованими, висловленими зрозумілою дітям мовою;
- показники, за якими учасники змагаються, повинні легко піддаватися обліку;
- терміни виконання повинні бути нетривалими;
- діти обов'язково повинні обговорити результати змагань, і тільки тоді вони будуть корисними для них;
- змагання повинно бути справою самих дітей;
- педагог (керівник) не повинен стримувати, обмежувати ініціативність та активність дітей [73, с. 57–58].

На соцзмаганнях обов'язково повинен бути керівний дитячий орган, який обирається на зборах колективів. Основна функція даного органу полягала у підбитті підсумків результатів соцзмагань (терміни досягнення,

ефективність, якість, облік досягнень тощо). Під час таких змагань у дітей виявляються і розвиваються інтереси й творчі здібності, активізується пізнавальна та інші види діяльності, формується світогляд. Усе це разом в умовах соціально-виховних установ створювало цілеспрямовані умови соціалізації дітей та учнівської молоді.

Не можна залишати поза увагою методи покарання. **Покарання** – це несхвалення, осуд негативних дій та вчинків з метою їх припинення або недопущення у майбутньому [413, с. 333–335]. Ці методи спрямовані на локалізацію та обмеження негативного впливу оточуючого середовища.

Щодо методів фізичного покарання і таких, що принижують гідність дитини, то вони офіційно не знаходили підтримки серед педагогів-практиків досліджуваного періоду і їх використання в закладах соціального виховання було заборонено. Так, у “Положенні про єдину трудову школу УРСР” було зазначено, що слід відкинути дисципліну муштри і страху, яка негативно впливала на природній розвиток особистості дитини [433; 472, с. 129].

Із досвіду роботи дитячих містечок Полтавського та Харківського округів випливає, що в особливих випадках, коли діти відмовлялися підкорятися встановленому режиму установи, дозволялося застосовувати такі методи покарання, як: обмежене спілкування вихователя з дитиною протягом доби; ізоляція дитини від життя закладу та дитячого колективу; зауваження з попередженням про запис до характеристики або щоденника; наряд на працю з позбавленням відпочинку; розгляд питань про негативну поведінку на групових зборах та оголошення догани на загальних зборах; виклик до завідувача; виклик на педагогічну раду; призначення товариського суду; індивідуальні зауваження, зауваження перед класом чи на загальних зборах школи; догана у шкільному наказі; позбавлення шкільного квитка, відпусток, заробітної платні, відвідування кіно або театру; виключення дитини з клубу на кілька днів [461, с. 77–78; 471, с. 129; 476; 489]. Дані методи виховання використовувалися відносно дітей, які мали асоціальний досвід чи відносилися до педагогічно занедбаних, важковиховуваних, мали

різні дев'яці.

Наприклад, метод “виключення дитини з клубу на кілька днів” мав чисто практичний характер. Дитячі установи перебували на госпорозрахунку і з метою покращання умов життєдіяльності вихованцям доводилося займатися різноманітною додатковою діяльністю (оброблення городу, виготовлення інвентарю, виготовлення домашнього реманенту тощо). Відповідно усунення їх від такого роду занять призводило до того, що вони страждали від утримання зарплатні чи винагороди за пророблену роботу або позбавлення обіду чи вечері, відвідування кіно або театру.

Слід сказати, що група методів покарання більш дієва в межах колективних форм соціалізації. Вони формують уміння та навички спільної діяльності, проведення вільного часу (дозвілля), організації режиму життєдіяльності дітей та учнівської молоді, засвоєння норм та правил суспільної поведінки.

Цю думку поділяв і Я.Чепіга, висвітливши її у таких працях, як “Моральне внушення в справі виховання” (1924 р.), “Практична трудова педагогіка” (1924 р.), “Страх і кара” (1924 р.), “Розмови про виховання дитини” (1924 р.). Такий метод, як спеціально організована кара з боку вчителя, на думку педагога, не сприяв формуванню особистості і негативно відбивався на фізичному й моральному розвитку дитини. Найпершою сходиною соціалізації особистості учня має бути засвоєння й дотримання в діяльності та взаєминах виробленого людством правила – повага людини до людини, її особистості. А методи покарання розвивали у вихованців страх, злість, ненависть та інші негативні якості, викликали неприємні емоційні переживання. “Діти, що зросли на ґрунті повсякчасної кари, – зазначав Я.Чепіга, – це надзвичайно перекручені і скалічені істоти; вони стоять живим докором перед усіма прихильниками штучної кари” [433, с. 27].

Аналіз архівних документів свідчить, що використання в установах соціального виховання прийомів покарання в деяких випадках мало негативні результати (втеча з дитячого будинку, конфлікти вихователів з вихованцями

тощо). Таким чином, з'являлися діти, що ставали жертвами несприятливих умов соціалізації (бродяги, бездомні).

Я.Чепіга, засуджуючи штучну кару, визнавав природну, тобто кару, “яка виходить із досвіду задовольнити внутрішню потребу ознайомитися з нашим оточенням, зрозуміти його і задовольнити свою цікавість” [433, с. 26.]. Тому пропонувалося підтримувати лише ті заохочення і покарання, що мали місце серед природних реакцій організму дитини і впливали з почуттів задоволення і неприємності, викликаних цими реакціями, – похвала, подяка, приклад або ж зауваження і т.п.

Із методами покарання тісно пов'язані й методи заохочення. Вивчення та аналіз архівних документів свідчать, що серед методів заохочення широко використовувалися **нагородження** різними цінними подарунками, відзнаками. Це могли бути книги, медалі, похвальні листи, портрети відомих політичних діячів тощо, які стимулювали дітей до позитивної діяльності та формували в них цілеспрямованість у набутті нового досвіду.

Із дещо інших позицій розглядали методи заохочення і покарання В.Зіньковський та І.Соколянський. Так, на думку В.Зіньковського, використання такого методу, як заохочення, роз'єднувало дітей, виховувало у них негативні якості (заздрість, егоїзм), формувало антисуспільну поведінку. Заохочення – це схвалення позитивних дій і вчинків з метою спонукання вихованців до повторення. “Система нагород і кар свідчить про те, – зазначав педагог, – що наша школа, згідно зі старими римськими принципами, вміє керувати лише поділяючи та протиставляючи одних іншим” [152, с. 45].

І.Соколянський наголошував, що “... надміру пестити дитину не менш шкідливо, ніж її забивати. Мати, що “зацілює” свою дитину, шкодить не менш, як той, хто б'є її батогом...” [370, с. 8]. Таку систему впливів на дитину з метою дисциплінування Іван Соколянський називав системою “поцілунок – голобля”.

Із методом покарання тісно пов'язані методи заохочення, які виступають гарантом цілеспрямованості, дієвості та ефективності протікання

соціального виховання особистості. Аналіз праць науковців свідчить, що у використанні методів заохочення й покарання необхідно дотримуватися міри, керуватися принципами справедливості й об'єктивності в оцінюванні діяльності учнів, що, у свою чергу, сприятиме ефективній соціалізації.

Представлений аналіз наукових праць та періодичних видань (О.Залужного, М.Задериголови, Т.Лубенеця, О.Музиченко, Я.Чепіги та ін.) дає можливість зробити припущення, що провідним **методом стимулювання діяльності і поведінки** дітей та учнівської молоді в 20-х роках ХХ століття був **трудовий метод**. Із цього приводу в “Пораднику із соціального виховання” за 1923 рік писалося, що активна особистість вихованця нормально розвивається з її індивідуальним творчо-трудовими прагненнями, виховуючись у колективі [323, с. 34]. Соціальна активність людини, яка виникає у праці, породжує не тільки продукт діяльності, а найголовніше – новий соціальний досвід.

У “Педагогічній енциклопедії” за загальною редакцією А.Калашникова зазначалося, що недостатньо того, що учнівська молодь знає і розуміє факти та явища нового життя, має уявлення та поняття про все, що її оточує. Необхідно, щоб діти знали, за допомогою яких інструментів та мускульних зусиль видобуваються нові товарні цінності, щоб вони за допомогою своїх рук зуміли відтворити те, що вони сприймають поглядом у вигляді зразка чи моделі [305, с. 573–574].

Для 20-х років ХХ століття характерним було співіснування різних точок зору щодо розуміння трудового методу. Так, одні вважали, що “коли у школі практикуються активні методи проробки дидактичного матеріалу (ліпка, малювання, вирізування і т.д.) або в установі є самоврядування...”, то це і є трудове виховання, а провідний метод – трудовий. Інші ж зазначали, що “ми вивчаємо працю, труд (по книжці, звичайно не виходячи з класу – “сидячі комплекси”)", і це також є трудовим вихованням [407, с. 45]. Така дискусія щодо розуміння сутності трудового методу була зумовлена реформуванням старої школи на нову – трудову школу, впливом західних ідей, появою у

різних виданнях дискусій з цього приводу.

Необхідність охоплення правильно поставленим єдиним трудовим вихованням усього життя кожної дитини була визнана “Порадником із соціального виховання” [453, с. 36]. Педагоги-практики досліджуваного періоду (К.Давиденко, О.Музиченко, Т.Лубенець, К.Федорівський, Я.Чепіга та ін.) вважали, що введення виробничої праці в заклади соціального виховання мотивувалося тим, що це, по-перше, відповідало природному ґрунту соціального становлення особистості, а по-друге, не вносило протиріччя у процес розвитку дитини, а доповнювало його, наближало педагогів до виконання завдань, що ставилися перед школою, суспільством. Спільна діяльність вихованців обов’язково залучає дитину до багатогранних відносин, які виникають уже на основі спілкування у процесі цієї діяльності. На думку Якова Чепіги, трудовий метод не віддаляє, а, навпаки, наближає до оточення, привчає учня спостерігати світ, відчувати природу, розвивати вміння набувати життєвий досвід. Аналізуючи трудовий метод, педагог виділяє “три основні риси духовного росту дитини – хотіння, міркування й зусилля, які покладені в його основу і складають гармонійне ціле” [428, с. 101]. На думку вченого, єдиним методом у вихованні може бути той, який спрямовує всю педагогічну працю на психологію дитини і базується на трьох основних елементах природного навчання: “хотіння”, “обмірковування”, “дії”. Так, Я.Чепіга вважав трудовий метод єдиним щодо отримання знань і розвитку дитини, а інші – похідними від цього або вигаданими, штучними. При цьому школа, зазначав педагог, повинна була стати тим джерелом звичок до праці, яка ознайомлювала б дітей із різними формами праці. Педагог наголошував, що дитина повинна ознайомитись із сутністю хліборобської та промислової праці у різних її виглядах, але так, щоб вона відповідала природній дитячій активності, розвиваючи при цьому її самостійність, ініціативність та творчість. Таким чином, весь процес входження особистості дитини в суспільне життя повинен ґрунтуватися на взаємозв’язку з реальними потребами тогочасного суспільства. Активна особистість вихованця, що

нормально розвивається, з притаманними для неї індивідуальними творчо-трудовими прагненнями, виховуючись у колективі, понесе всі скарби своєї індивідуальності до спільного життя трудового колективу.

Малювання, ліплення, спів та музика як вид діяльності дітей та учнівської молоді в умовах школи теж мали певний вплив на процес соціалізації дитини. Вони сприяли об'єднанню дитячого колективу та створенню відповідної атмосфери; надавали можливість дітям самостійно висловити своє бачення навколишньої дійсності в матеріальній формі; сприяли виробленню певних практичних навичок роботи з тим чи іншим видом матеріалом (олівці, чорнила, фарби, крейда, глина, пластилін, певний інструмент тощо).

Необхідно зазначити, що трудовий метод є інтегруючим методом соціального виховання. Це означає, що трудовий метод, з одного боку, може впливати на процес формування свідомості, почуттів та волі дитини, її поглядів і переконань, а з іншого – виступати методом формування суспільної поведінки, який передбачатиме виконання учнем певних дій з метою вироблення позитивних форм поведінки.

Методи контролю та аналізу ефективності виховання. Систематична робота з формування свідомості особистості та суспільної поведінки й діяльності дітей та учнівської молоді потребувала постійного контролю. До **групи методів контролю та аналізу ефективності виховання** слід віднести **облік, спостереження, звіт, аналіз суспільно корисної праці та ін.**

Аналіз архівних матеріалів та довідкової літератури свідчить, що метод **обліку** використовувався як передумова для подальшого вдосконалення та поглиблення здійсненої роботи з дітьми та учнівською молоддю в установах. Так, у “Тимчасовому положенні про дитячі установи” виділявся розділ “Облік роботи дитячих установ”, у якому зазначалося: 1) у всіх дитячих установах повинен здійснюватися щоденний облік роботи; 2) у кінці кожного триместру дитячі установи організовують прилюдний облік проробленої праці з метою виявлення досягнень дитячих установ в царині внутрішньої організації,

зв'язку з суспільством, а також звичок і умінь дітей. Облік проводиться в формі виставки дитячих праць, ранку (вечора), комбінації цих форм з доповідями, звітами дітей та засідання Ради дитустанови. Способи обліку та перевірки дитячих праць на підставі затверджених інструкцій і правил дитячої установи покладалися на раду дитячого закладу (додаток Ж).

У “Пораднику із соціального виховання” для кожного класу (групи) учнів в установах соціального виховання визначався перелік робіт. Облік виконання завдань здійснювали вчителі, яким допомагали комісії з учнів. Виконання робіт фіксувалося вчителями і старостами груп у спеціальних журналах. Як правило, у школі у кожній класній кімнаті створювалися спеціальні куточки (вітрини), де вивішувалися відомості про виконання учнями завдань за тиждень, декаду, місяць, а кращі роботи передавалися на шкільні виставки і конкурси.

Серед методів контролю за ефективністю виховання широко застосовувався **звіт**, який мав форму самообліку дітьми своєї роботи (групові щоденники) або форму щоденників керівників груп з фіксуванням у них проробленого матеріалу й спостережень над дітьми. Як правило, фіксування різного роду видів діяльності, поведінки та дій учнів відбувалося під керівництвом вчителя. Уже на підставі матеріалу щоденників складалися короткі характеристики дітей. Щоденники й характеристики залишалися в дитячих установах (додаток Ж).

Даний метод допомагав прослідкувати особливості набуття соціального досвіду не тільки самої особистості учня, а й учнівського колективу в цілому. Тому практичне спостереження і фіксація змін в особистості й колективі мало практичне значення для цілеспрямованої соціалізації особистості, правильної організації даного процесу.

Важливим для вивчення дитячого соціального життя був **метод спостереження**, який супроводжував різні форми соціалізації особистості. Наприклад, при організації екскурсій, прогулянок спостереження надавало інформацію щодо вербальних чи невербальних дій, явищ оточуючої дійсності.

Даний метод передбачав визначення конкретної теми спостереження, об'єкта, предмета дослідження, завдання. Отримана інформація завжди записувалася у відповідні зошити спостереження, обговорювалася, а далі планувалося її подальше використання в інших формах роботи (звітних конференціях, виставках тощо). Це розвивало та формувало у дітей особистісні якості, які необхідні їм у процесі соціалізації – спостережливість, допитливість, уважність та ін.

Особливо цінним, на нашу думку, в умовах дитячої установи був метод **аналізу результату суспільно корисної праці**. Фіксувалися результати суспільної корисної діяльності вихованців відбувалася у звітах колективу, групи або ж у записах в індивідуальному щоденнику. Особливу роль у цьому відігравала організація звітних ярмарок виробленої продукції. Слід додати, що для об'єктивності соціалізації дітей отримані за допомогою одного з методів відомості потребували перевірки іншими методами соціального виховання. Оскільки в досліджуваній період для учнівської молоді було характерне явище міграції з колективу в колектив, то вибір методів потребував взаємодоповнення та взаємодії цілої групи методів.

Необхідно зазначити, що кожен із вищепроаналізованих методів соціального виховання особистості не використовувався у “чистому вигляді”, оскільки кожен з них або доповнював інший, або виходив з попереднього.

Отже, проаналізовані групи методів соціального виховання дітей та учнівської молоді надавали можливість охопити якомога більшу частину дитячого населення і за умови кваліфікованого педагогічного керівництва були досить ефективними. Усе це все знаходилося у стадії формування, розробки та становлення.

3.3. Актуалізація ідей вітчизняних педагогів 20-х років ХХ століття в сучасних умовах

У ході наукового пошуку доведено, що провідні ідеї, висловлені українськими педагогами 20-х років ХХ століття щодо соціалізації дітей та учнівської молоді та досвід їх реалізації, не втратили актуальності і можуть бути творчо використані в умовах розбудови системи освіти й виховання в Україні. В сучасній педагогічній теорії та практиці спостерігається своєрідний “ренесанс” ідей вітчизняних педагогів, які були проголошені у 20-х роках ХХ століття.

Ідея націоналізації школи, яка обґрунтовувалася у 20-х роках, є однією з методологічних засад у розвитку української держави, а також наукової та практичної діяльності усєї освітньої системи України. В галузі освітнього законодавства розроблено низку державних документів і національних програм, спрямованих на посилення національної складової в освіті. Зокрема, в Національній доктрині розвитку освіти зазначається, що “національне виховання спрямовується на залучення громадян до глибинних пластів національної культури і духовності, формування у дітей та молоді національних світоглядних позицій, ідей, поглядів і переконань на основі цінностей вітчизняної та світової культури” [265].

Національна спрямованість змісту сучасного виховання визначена важливим завданням його реформування у Концепції сучасного українського виховання [186, с. 4–5] та Концепції національного виховання [182, с. 2–7]. В цих документах зазначається, що українське виховання повинно бути національним, тобто відповідати стратегічним цілям нації і держави, українській виховній традиції й ментальності. Мета національного виховання полягає у плеканні підростаючих поколінь з глибоко національною свідомістю і самосвідомістю, характером, світоглядом та ідеалами на традиціях культури, духовності рідного народу. Це повинно бути виховання для потреб нації і держави [182; 183; 186].

Ідея націоналізації школи знайшла сучасну інтерпретацію в

Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні, в основу якої покладено національну ідею як консолідуєчий чинник розвитку суспільства й нації в цілому [266].

Концептуальне положення педагогів 20-х років ХХ століття щодо необхідності раціонального поєднання національного та загальнолюдського співзвучне державній національній політиці сьогодення, одним із стратегічних напрямів якої проголошено інтеграцію в європейське та світове співтовариство.

Сьогодні національною ідеєю пронизані навчальні програми, підручники, методичні системи, оскільки вони є важливими складовими формування менталітету, неповторності особистості українського школяра.

Особливу роль в утвердженні національної свідомості та громадянськості українського народу педагоги 20-х років ХХ століття відводили відродженню української мови. Ідея соціалізації дитини рідною мовою набуває нового звучання в контексті її розвитку в нормативних документах (Національна доктрина розвитку освіти, Концепція національного виховання), в яких наголошується на необхідності створення безперервної мовної освіти, що забезпечує обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою, розвиток високої мовленевої культури, виховання поваги до державної мови.

Провідна ідея вітчизняних педагогів 20-х років ХХ століття щодо соціалізації дітей та учнівської молоді засобами мови знайшла своє втілення і подальший розвиток в освітній галузі “Мова і література”, що має на меті забезпечити оволодіння учнями українською мовою як засобом спілкування і феноменом української духовності й культури.

На сучасному етапі розбудови української держави – в умовах нестабільності соціально-економічного й політичного життя – особливо актуальною стала проблема трудової підготовки підрастаючого покоління, впровадження нових технологій навчання, які сприяють успішній соціалізації дітей та учнівської молоді. У зв'язку з цим активізувався пошук шляхів

удосконалення змісту, форм і методів трудового навчання учнів на всіх ступенях загальноосвітньої школи.

Аналіз педагогічного доробку науковців 20-х років ХХ століття дозволяє дійти висновку, що теоретично обґрунтовані й практично перевірені аспекти трудового навчання не втратили своєї актуальності, а навпаки, набули нового виміру. Питання трудової підготовки учнів посіли належне місце в державних документах про систему національної освіти (Концепція національного виховання, Концепція трудового навчання і креслення, Національна доктрина розвитку освіти, Концепція профільного навчання в старшій школі), які регламентують зміст і форми організації трудового навчання. Метою української системи освіти в ракурсі трудового навчання є оволодіння учнями політехнічними знаннями, уміннями й навичками, необхідними для трудової діяльності в різних сферах виробництва.

Концептуальне положення науковців 20-х років ХХ століття про необхідність реформування школи на засадах гармонійного поєднання усіх видів праці можна розглядати як основу для розробки освітньої галузі “Технології” [97], яка утворює обов’язкову інваріантну складову змісту шкільної освіти і має на меті сформувати технічно й технологічно грамотну особистість випускника середнього закладу освіти, дати учням загальні відомості про основи виробництва з елементами підприємницької діяльності, різноманітні виробничі технології, у тому числі інформаційні, зі сфери домашнього господарювання.

Зміст освітньої галузі “Технології” структурується і реалізується в системі відповідних навчальних предметів та курсів, програми яких затверджені МОН України. У початковій школі трудове навчання представлено предметами “Трудове навчання” та “Художня праця”, в основній школі – “Трудове навчання”, у старшій школі – “Технології”.

Варто звернути увагу на те, що ідеї вітчизняних науковців 20-х років ХХ століття знайшли своє впровадження на вітчизняному підґрунті у 90-х роках ХХ століття у зв’язку з функціонуванням міжшкільного навчально-

виробничого комбінату (МНК) як центру трудової підготовки учнівської молоді. Досвід таких комбінатів варто використовувати і в сучасних умовах, оскільки МНК у позанавчальний час може організувати роботу учнів з технічної творчості, сільськогосподарського дослідництва, раціоналізаторства, підприємництва.

Подальший розвиток трудового принципу, який був покладений в основу професійної підготовки учнівської молоді в 20-ті роки ХХ століття, простежується в Концепції профільного навчання в старшій школі [184]. Мета профільного навчання полягає в забезпеченні можливостей для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки, неперервної освіти впродовж усього життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства.

Учнівська молодь як майбутня “економічно активна частина населення” потребує нових підходів у реалізації завдань трудового виховання. Розвиваючи ідеї педагогів 20-х років ХХ століття, сучасні теоретики та практики ведуть активний пошук нових шляхів залучення учнів до продуктивної праці, організації поглибленого трудового навчання в умовах ринкових відносин (учнівські кооперативи, малі підприємства, виробничі об’єднання тощо), в яких поєднувалося б виконання навчально-виховних завдань із підприємницькою діяльністю дітей.

Сучасна соціально-економічна кризова ситуація в Україні надзвичайно ускладнює життя сімей і знижує дієвість інституту батьківства. Реалії сьогодення передбачають різке підвищення уваги до сім’ї з боку всіх соціальних інститутів виховання, здійснення комплексу взаємопов’язаних заходів, спрямованих на психолого-педагогічну підтримку сім’ї.

Реформаційні процеси, які відбуваються в сучасному українському суспільстві, породжують суперечності між вимогами держави до сімейного виховання та неспроможністю багатьох сімей повноцінно виконувати свої функції.

Теза педагогів 20-х років ХХ століття про те, що виховання дітей –

серйозний і важливий обов'язок батьків, залишається визначальною і в сучасних умовах. Про це йдеться, зокрема, в державних документах (Закон України “Про освіту”, Конституція України, Національна програма виховання дітей та учнівської молоді). Проте необхідно констатувати, що більшість батьків до виконання цього обов'язку не готова, оскільки не отримала належної підготовки і фахової допомоги.

Сьогодні українська громадськість виявляє зацікавленість у розвитку і зміцненні інституту сім'ї, підтримує громадський рух за педагогізацію батьків. Ідея педагогізації сім'ї знайшла своє втілення і подальший розвиток у низці нормативних документів (Концепція державної сімейної політики, Концепція “Сім'я і родина”, Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні).

Трансформація ідеї педагогізації сім'ї відслідковується в концепції “Сім'я і родинне виховання”, в якій наголошується на необхідності “повному підійти до проблем сім'ї і виховання в ній дітей, проблеми її зв'язків із соціальним середовищем, осмислення історичного досвіду української родини і, відповідно, формування в ній оригінальної і самобутньої педагогіки, освоєння та розвитку цієї педагогіки всіма наступними поколіннями українського народу” [352, с. 15–20].

Світоглядна позиція педагогів 20-х років ХХ століття про необхідність трансформації законодавчої бази з проблем сім'ї і сімейної політики в контексті справи підтримується сучасними вченими (Т.Алексєенко, Т.Кравенко, А.Марушкевич, В.Постовий та ін.). Пошуки вітчизняних науковців спрямовані на розробку низки програм педагогізації батьків (“Сім'я ХХІ століття” (Вінницька обл.), “Молода сім'я” і “Родина” (Закарпатська обл.), “Єднання” (Чернігівська обл.), “Знати, щоб розуміти і допомагати” (м. Севастополь) та ін.

Авторським колективом Інституту проблем виховання АПН України розроблено Комплексну програму формування педагогічної культури сучасної сім'ї, метою якої є забезпечення батьків необхідним обсягом педагогічних

знань для успішного виховання дітей у процесі сімейної життєдіяльності.

Сучасні науковці в галузі педагогіки та психології, переосмислюючи ідеї вітчизняних педагогів 20-х років ХХ століття щодо педагогізації сім'ї в нових соціально-економічних та історичних умовах, розробили комплексну програму “Українська родина”, метою якої стало забезпечення батьків необхідним обсягом педагогічних знань для успішного виховання дітей.

Слушною на сьогодні залишається думка педагогів 20-х років про взаємодію сім'ї та школи як установ соціального виховання, співпраця яких є важливою складовою процесу соціалізації дитини, набуття нею суспільного досвіду, життєвого самовизначення особистості.

Останніми роками спостерігається поступове відродження системи підвищення педагогічної культури батьків як одного з важливих напрямів взаємодії сім'ї та школи. Поряд із теоретичними знаннями про те, якими методами необхідно діяти, щоб досягти поставленої мети, батьки повинні мати відповідні практичні уміння. Не втратили своєї актуальності запропоновані педагогами 20-х років форми організації взаємодії сім'ї та школи (лекторії, консультації, бесіди тощо).

Ідея соціалізації особистості через колектив, яку пропагували педагоги 20-х років ХХ століття, в сучасних умовах набула нового звучання. Колектив сьогодні також розглядається як соціально значуща група, яка об'єднує дітей одного віку, що займаються спільною діяльністю (навчальною). Проте в сучасній школі це явище (колектив) динамічне й нерідко суперечливе.

Сьогодні підтримується позиція педагогів 20-х років про те, що колектив – це соціально-психологічна спільність, якій властиві згуртованість, специфічні норми співжиття, система групових відносин. Колектив – життєдайне джерело всебічного розвитку особистості і передусім соціальна сила, що забезпечує формування її моральних цінностей.

Мета трудової школи полягала в послідовному привчанні учнів до старанності, виконання обов'язків, які диктувалися згори, вироблення звички до підпорядкованості авторитету засобами колективного виховання і

колективного впливу.

Проте в сучасних умовах колектив розглядається, перш за все, з точки зору його необхідності й корисності для особистісного розвитку дитини, тобто в колективі повинні створюватися умови не тільки для ідентифікації дитини з колективом, але й обособлення її з колективом. У дитини повинна виникнути потреба в інших, спілкуванні з іншими, в самореалізації і самоствердженні серед інших.

У контексті зазначеного важко переоцінити актуальність ідей 20-х років ХХ століття щодо соціалізації дітей та учнівської молоді, оскільки в них містяться фундаментальні положення щодо розв'язання сучасних проблем.

Висновки до третього розділу

Вивчення архівних матеріалів, періодичних видань та наукових праць педагогів 20-х років ХХ століття дозволяє констатувати, що питання соціального виховання дитячого населення були об'єктом не тільки педагогічних шукань педагогів, а й розглядалися на державному рівні, про що свідчить низка документів досліджуваного періоду:

- Положення про єдину трудову школу (1920 рік);
- Декларація про соціальне виховання дітей (1920 рік);
- Кодекс законів про освіту (1922 рік);
- Постанова про відкриття в усіх містах та великих промислових центрах УСРР денних дитячих будинків (8 червня 1920 року);
- Декрет “Про боротьбу з дитячою безпритульністю” (від 11.04.1921 рік);
- Положення про приймальні пункти (12 серпня 1921 року).

На основі аналізу було встановлено, що в досліджуваний період у зв'язку із зростанням соціальних проблем (безпритульність, бродяжництво, правопорушення тощо) виникла гостра потреба в організації закладів соціального захисту дітей та учнівської молоді.

Вивчення та аналіз архівних документів свідчить, що основними закладами соціального виховання, які діяли в системі освіти в досліджуваний період, були:

- єдина трудова школа, школа-клуб, дитячий будинок денного перебування або школа повного дня, містечка;
- дитячі осередки, майданчики та дитячі садки;
- заклади та установи охорони дитинства (колектори, розподільники, приймальники);
- заклади для дефективних дітей.

У ході дослідження нами було встановлено основні форми соціального виховання дітей та учнівської молоді в досліджуваний період:

- масові (мітинги, демонстрації, загальні збори, конференції, ранки, свята, концерти, спортивні змагання, політстудії, лекції, прослуховування музичних творів);

- колективні (екскурсії, походи, рухливі ігри, тематичні вечори тощо);

- групові (гуртки: електромонтажний, красзнавчий, політичний, літературний, музичний, фізичної культури, спортивний, радіолюбителів, біологічний, фізико-технічний, образотворчий, декламаційний, газетний, сільськогосподарський, підготовка стінгазет тощо);

- індивідуальні (бесіда, розмова наодинці, підготовка доповідей, номери художньої самодіяльності, написання заміток до стінгазет, виконання доручень, завдання з ручної праці – малювання, гра на музичних інструментах тощо). Хоча вони не часто використовувалися в практиці роботи, проте спрямовувалися на розвиток творчих здібностей дитини, формування її індивідуальності.

З'ясовано, що форми соціального виховання були спрямовані на задоволення запитів дітей та учнівської молоді в галузі науки, техніки, сільського господарства, організацію змістовного дозвілля. Мета, завдання та принципи соціального виховання дітей та учнівської молоді мали ідеологічний підтекст, що обумовлювалося тогочасною державною політикою України. Вся виховна робота полягала в наближенні установ соціального виховання до життя, практики соціалістичного будівництва, здійсненні ідейно-політичного загартування дітей та учнівської молоді, розвитку колективізму, активності та ініціативності.

На основі вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел та архівних матеріалів встановлено, що в закладах соціального виховання використовувалися різноманітні методи соціалізації дітей та учнівської молоді: методи формування свідомості (приклад, розповідь, бесіда, інструктаж, режим, пояснення, переконання, роз'яснення, умовляння, навіювання); методи формування досвіду суспільної поведінки (“атака в лоб”, привчання, вправи, тренування, наряд на працю та наряд на працю з позбавленням відпочинку, громадська

думка); методи стимулювання діяльності й поведінки (відвідування дітей вдома, відсутність спілкування вихователя з дитиною протягом доби; ізоляція дитини від життя закладу та дитячого колективу, зауваження з попередженням про запис до характеристики або щоденника, соцзмагання, нагородження, трудовий метод тощо); методи контролю та аналізу ефективності виховання (облік, звіт, аналіз суспільно корисної праці).

Проведене нами дослідження переконливо засвідчує, що ідеї вітчизняних педагогів 20-х років ХХ століття щодо соціалізації дітей та учнівської молоді набувають нового звучання і знаходять творчу реалізацію в сучасних умовах на новому етапі розвитку національної системи освіти.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дало змогу зробити такі висновки:

1. У дисертаційному дослідженні уточнено сутність та зміст поняття соціалізації, здійснено теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми – соціалізації особистості в педагогічній теорії та практиці України у 20-ті роки ХХ століття, представленої у вигляді цілісного аналізу державної політики, наукових підходів та діяльності закладів соціального виховання у визначених хронологічних межах. На основі аналізу наукової літератури феномен “соціалізація особистості” ми трактуємо як складний, тривалий процес засвоєння та відтворення особистістю соціального досвіду в предметно-перетворювальній діяльності, спілкуванні та самосвідомості, що передбачає врахування стихійних та цілеспрямованих впливів оточуючої дійсності, а також індивідуально-типологічні особливості особистості, результатом якого є самостійно-активна й неповторна соціалізована особистість.

2. З’ясовано, що витокami становлення і розвитку проблеми соціалізації особистості у 20-ті роки ХХ століття в Україні були: українська народна і наукова педагогіка, що базувалася на принципах природовідповідності та народності, деонтології та антропології (Г. Сковорода, К. Ушинський, С. Русова, Т. Шевченко, І. Франко та ін.); прогресивний досвід утвердження національної системи освіти в роки незалежності України (1917–1920 рр.); вплив прогресивних педагогічних ідей реформаторської педагогіки країн Європи та США; розвиток соціально-педагогічної теорії за рубежом (Г. Айзенк, Ф. Гіддінгс, Е. Дюркгейм, Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнер, Ч. Кулі, В. Лай, Дж. Мід, П. Наторп, Г. Тард, Е. Торндайк, Дж. Уотсон, З. Фрейд та ін.). Педагогічні ідеї українських визначних учених початку ХХ століття виступали складовою світового реформаторського руху (С. Ананьїн, Г. Ващенко, М. Грушевський, О. Музиченко, І. Огієнко, С. Русова, Я. Чепіга та ін.).

Установлено, що державна політика радянського уряду в галузі освіти, викладена в офіційних документах – Декларації Наркомосвіти УСРР “Про соціальне виховання” (1920 р.), “Кодексі законів УСРР про освіту” (1922 р.),

була спрямована на формування активних будівників нового соціалістичного суспільства. Реформування освіти і виховання здійснювалося на засадах демократизації. Проголошене соціальне виховання (що ідентифікується нами як процес соціалізації особистості) декларувало гармонійний розвиток особистості, проте практично із самого початку найважливішим принципом виступила політизація освіти й виховання, а заклади соціального виховання (дитячі садки, школи, позашкільні заклади, дитячі будинки, дитячі містечка тощо) розглядалися як інструменти ідеологічного впливу на свідомість вихованців. Політична індоктринація учнівської молоді посилювалася шляхом масового залучення до комуністичних дитячих і юнацьких організацій. Завданням виховання стало підкорення інтересів дитини суспільству, тобто партії; класові пріоритети протиставляли дітей, які належали до робітничо-селянського стану, “гнилій інтелігенції”. Тоталітарний “соціалізм” як антигуманний і антидемократичний режим крок за кроком формував тоталітарне мислення. Ідеологізована освіта готувала фанатичних виконавців, укорінювала у свідомості дітей нетерпимість, безперервний пошук ворога, беззаперечний авторитаризм і тоталітаризм, установлювала жорсткий контроль за думками, почуттями і поведінкою як вихованців, так і педагогів.

Саме тому, нехтуючи аксіомою, що первинним осередком соціалізації дитини виступає сім'я, з початку 20-х років XX століття урядом утверджувалась ідея щодо ізоляції дитини від сім'ї та здійснення соціального виховання дітей віком від 3 до 15 років у спеціально створених закладах соціального виховання – дитячих будинках. Тому із самого початку комуністичне виховання не могло бути людським, замінюючи загальнолюдські цінності класовими, а духовне – матеріальним.

3. Доведено, що у розвитку педагогічної думки в Україні в досліджуваний період простежуються два періоди. Для першого – 1920–1924 рр. характерні відносна наукова свобода, пошук власного шляху розвитку, опора на прогресивні вітчизняні та зарубіжні педагогічні ідеї, розвиток педології як інтегрованої науки про дитину, рефлексології як науки про поведінку дитини,

педоцентризму, ідей вільного виховання, розвиток психотехніки як науки про вивчення дитини з метою професійної орієнтації. У цей час увага науковців була звернена на вивчення і розвиток індивідуальності та ефективних умов її соціалізації, зокрема таких аспектів, як рольова, культурницька, гендерна, професійна, етнічна соціалізація. Другий період (1924–1931 рр.) характеризується утвердженням у педагогіці принципу партійності, що призвело до переорієнтації вчених із дослідження індивідуальності на вивчення “соціально-класового середовища”, дитячого колективу, праці як важливих чинників соціалізації особистості. Провідною сферою соціалізації, формування соціального світогляду дітей та учнівської молоді визнавалося залучення дитини до праці і навчання в спільноті, зокрема в колективі. Саме в цей період розвиваються теоретичні засади колективу як фактора виховного впливу на особистість.

4. Встановлено, що у змісті соціалізації учнівської молоді у 20-ті роки ХХ століття важливого значення набуває професійна орієнтація, трудова підготовка молоді. Практична реалізація цієї ідеї виявилася в перебудові всього навчально-виховного процесу в школі на засадах трудового принципу, поєднанні навчання з виробничою працею та профілюванні старшої ланки школи-семирічки (залежно від місця знаходження) на школи-семирічки з індустріальним чи сільськогосподарським ухилом та розвитком мережі професійних 1–3-річних шкіл.

Схарактеризовано роль дитячого та юнацького руху в соціалізації учнівської молоді в 20-ті роки ХХ століття, організацію та спрямування роботи якого під особливий контроль взяли партійні органи, надаючи їх діяльності політичного характеру. Вченими розробляються теоретико-методичні засади функціонування піонерської та комсомольської організацій (принципи, форми і методи роботи), досвід організації дитячого комуністичного руху широко висвітлюється на сторінках педагогічної преси (“Шлях освіти”, “Радянська школа” тощо). Встановлено, що діяльність цих організацій захоплювала учнів, і, окрім комуністичних переконань, значною мірою сприяла розвитку в них

патріотизму, соціальної активності, відповідальності, громадянської позиції, інших моральних якостей.

На основі аналізу наукових джерел і педагогічної преси встановлено, що упродовж 20-х років ХХ століття змінювалися підходи до оцінки ролі сім'ї в соціалізації дітей: від повної ізоляції до визнання важливої ролі сім'ї у вихованні; дослідження виховного потенціалу сім'ї; форм і методів взаємодії з сім'єю; підвищення педагогічної культури батьків.

Встановлено, що в соціалізації підростаючого покоління у 20-ті роки ХХ століття як продовження політики урядів УНР значна увага приділялася націоналізації освіти та українізації суспільного життя з опорою на національну культуру, традиції, мову, хоча цими ідеями більшовики прагнули реалізувати саме політичну індоктринацію молоді.

У процесі дослідження проаналізовано систему соціального виховання 20-х років ХХ століття, до якої входили: дитячий будинок для дітей від 3 до 15 років, дитячий будинок денного перебування або школа повного дня, дитячі містечка як комплекси навчально-виховних закладів, дошкільні заклади, єдина трудова школа, клуби та об'єднання за інтересами. Аналіз динаміки розвитку їх мережі свідчить про поступовий перехід до визнання школи, а не дитячого будинку основним типом закладів соціального виховання. Починаючи з 1924 року, простежується скорочення мережі дитячих будинків і розквіт трудових шкіл, утворення шкільних клубів, дитячих майданчиків як більш дієвих інститутів соціального виховання.

5. На основі аналізу та узагальнення науково-педагогічної літератури встановлено, що в закладах соціального виховання використовувалися різні форми соціалізації особистості: масові (мітинги, демонстрації, загальні збори, конференції, ранки, свята, концерти, спортивні змагання, політстудії, лекції, прослуховування музичних творів); колективні (диспути, екскурсії, походи, рухливі ігри, тематичні вечори тощо); групові (гуртки – електромонтажний, красзнавчий, політичний, літературний, музичний, фізичної культури, спортивний, радіолюбителів, біологічний, фізико-технічний, образотворчий,

декламаційний, газетний, сільськогосподарський, підготовка стінгазет тощо); індивідуальні (бесіда, розмова наодинці, підготовка доповідей, номери художньої самодіяльності, написання заміток до стінгазет, виконання доручень, завдання з ручної праці – малювання, гра на музичних інструментах тощо).

З'ясовано, що у 20-х роках ХХ століття провідними методами соціалізації дітей та учнівської молоді в закладах соціального виховання були: методи формування свідомості (приклад, розповідь, бесіда, інструктаж, пояснення, переконання, роз'яснення, умовляння, навіювання); методи формування досвіду суспільної поведінки (розвиток дитячого самоврядування, режим, трудовий метод, привчання, вправи, випуск стінгазет і “Блискавок”, тренування, наряд на працю та наряд на працю з позбавленням відпочинку та ін.); методи стимулювання діяльності й поведінки (соцзмагання, методи заохочення та покарання, відвідування дітей удома, відсутність спілкування вихователя з дитиною протягом доби; ізоляція дитини від життя закладу та дитячого колективу, зауваження з попередженням про запис до характеристики або щоденника тощо); методи контролю та аналізу ефективності виховання (облік, звіт, виставки, аналіз суспільно корисної праці).

6. У ході дослідження визначено можливості прогностичного розвитку ідей і досвіду соціалізації учнівської молоді 20-х років ХХ століття в сучасних умовах, зокрема відзначено, що вітчизняна педагогічна думка й педагогічна практика 20-х років ХХ століття, поступово, збагачуючи знання про соціалізацію учнівської молоді, створила необхідний ґрунт для поглиблення й творчого розв'язання проблеми соціалізації в нових умовах розвитку вітчизняної освіти початку ХХІ століття: посилення впливу державних установ на процес соціалізації учнівської молоді; необхідність взаємозв'язку всіх учасників процесу соціалізації особистості при активному засвоєнні та відтворенні соціального досвіду; безпосередній зв'язок із реальними умовами суспільства, у якому живе й буде функціонувати дитина як соціальна істота; врахування як зовнішніх чинників стихійного та цілеспрямованого характеру (соціальне замовлення держави, культура суспільства, безпосереднє оточення, ЗМІ,

національні особливості, цілеспрямований процес виховання тощо), так і внутрішніх чинників (спадковість і розвиток особистості, її психічних особливостей, інтересів, здібностей); проведення процесу соціалізації рідною мовою для більш швидкого та ефективного його перебігу; організація життєдіяльності в закладах соціального виховання як центру реалізації потенціалу дітей та учнівської молоді. Об'єднання дитячих будинків денного перебування як соціально-виховних інститутів у єдиний навчально-виховний комплекс, на нашу думку, є прототипом сучасних соціально-педагогічних комплексів (СПК), культурно-виховних комплексів (КВК), навчально-виробничих комплексів (НВК), навчально-дозвіллевих комплексів “Школа-мікрорайон” тощо, що працюють як відкриті соціально-педагогічні системи. Дослідження особливостей перебігу процесу соціалізації дітей та учнівської молоді в таких соціально-педагогічних комплексах (дитячих містечках) є актуальним і може стати окремим предметом дисертаційного дослідження.

Соціалізація особистості як соціальний процес не повинна обмежуватися певними часовими межами в спеціально створених установах, вона має бути безперервною та відносно контрольованою з боку держави (від народження до фізичної смерті людини), враховувати виховний потенціал дитячих і громадських організацій. Соціалізація не повинна переростати в ідеологічний чи політичний процес. Вона спонукає особистість до самостійної життєдіяльності шляхом соціальної взаємодії.

Здійснений нами науковий аналіз різних аспектів проблеми соціалізації особистості в педагогічній теорії та практиці України у 20-ті роки ХХ століття не претендує на вичерпність. Подальшого вивчення та обґрунтування потребують такі питання: визначення співвідношення поняття “соціалізація” з категоріями педагогіки “виховання”, “формування”, “розвиток”, “навчання”; вплив зарубіжної педагогічної думки щодо соціалізації особистості на педагогічну теорію та практику України; поглиблення дослідження соціально-педагогічного доробку українських педагогів 20-х років тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдюкова А. В. Психологічні особливості соціалізації сучасного підлітка: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. / Абдюкова А. В. / Прикарпатський університет ім. В. Стефаника. – Ів.-Франківськ, 2000. – 264 с.
2. Абрамсон Е. Работу ячеек надо оживить / Е. Абрамсон // Друг детей. – 1925. – № 4. – С. 31–33.
3. Агафонова Н. В. Піднесення ідей національного виховання на засадах єдиної школи / Н. В. Агафонова // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 239–243.
4. Агафонова Н. В. Становлення національної системи освіти України: 1917–1920 рр. / Н. В. Агафонова. – Одеса : “Принт Мастер”, 2002. – 206 с.
5. Аза Л. А. Воспитание как философско-социологическая проблема / Л. А. Аза. – К. : Наукова думка, 1993. – 129 с.
6. Актуальные проблемы социализации личности в условиях НТП. – К., 1975. – 32 с.
7. Американская социологическая мысль : [тексты / под ред. В. И. Добренькова]. – М. : МУБиУ, 1996. – 560 с.
8. Ананьїн С. Актуальні питання педагогіки на Заході / С. Ананьїн // Радянська освіта. – 1924. – № 1 – 2. – С. 85–92.
9. Ананьїн С. Дитяча художня творчість і педагогічні збочення / С. Ананьїн // Радянська освіта. – 1928. – № 10. – С. 48–51.
10. Ананьїн С. До питання про знесення лекційної системи / С. Ананьїн // Радянська освіта. – 1924. – № 3–4. – С. 20–25.
11. Ананьїн С. Із педагогічного життя Німеччини / С. Ананьїн // Радянська освіта. – 1924. – № 3–4. – С. 70–73.
12. Ананьїн С. Педологія / С. Ананьїн // Путь просвещения. – 1923. – № 4. – С. 39–54.
13. Ананьїн С. Эстетическое воспитание / С. Ананьїн // Путь просвещения. – 1922. – № 3. – С. 37–71.

14. Ананьїн С. Трудове виховання. Його минуле і сучасне / С. Ананьїн – К. : Наука, 1924. – 278 с.
15. Андреев И. Соцсоревнование как метод в детучреждениях / И. Андреев // Детский дом. – 1930. – № 8–10. – С. 33–36.
16. Андреева Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
17. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1980. – 416 с.
18. Андреевкова Н. В. Проблемы социализации личности / Н. В. Андреевкова // Социальные исследования. – М. : Наука, 1970. – вып. 3. – С. 38–52.
19. Антология педагогической мысли Украинской ССР / [сост. Н.П.Калиниченко]. – М. : Педагогика, 1988. – 640 с.
20. Антонюк Т. Д. Денаціоналізація системи відносин сім'ї і школи в умовах радянської освіти в УСРР (20-ті – початок 30-х років ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 09.00.12 “Українознавство” / Т. Д. Антонюк. – К., 2005. – 18 с.
21. Ануфриев Е. В. Социальный статус и активность личности: личность как объект и субъект социальных отношений / Е. В. Ануфриев. – М., 1968. – 168 с.
22. Арбеніна В. Л. Підліток у великому місті: фактори та механізми соціалізації / [В. Л. Арбеніна, О. В. Волянська, О. Б. Зінчена та ін.]. – Х., 2000. – 206 с.
23. Арнаутов В. Радянська трудова школа та її еволюція за 10 років / В. Арнаутов // Радянська освіта. – 1927. – № 11. – С.16–23.
24. Арнаутов В. Засоби педагогічного впливу в колективах Ю.Л. / В. Арнаутов // Радянська освіта. – 1925. – № 4. – С. 28–30.
25. Арнаутов В. Дитячий рух на селі / В. Арнаутов // Радянська освіта. – 1923. – № 1. – С. 81–86.
26. Архипова С. П. Соціальна педагогіка : навчально-методичний посібник / С. П. Архипова, Г. Я. Майборода. – Черкаси; Ужгород, 2002. – 154 с.

27. Баранов С. П. Сущность процесса обучения / С. П. Баранов. – М., 1981. – С. 27.
28. Беляева Л. А. Воспитание как общественное явление (фил.-соц. анализ) : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. фил. наук : спец. 09.00.01 / Л. А. Беляева. – Свердловск, 1982. – 17 с.
29. Багрий В. С. Идеино-политическое воспитание старшеклассников в истории советской школы (20–30-е гг.) : дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Багрий Владимир Семенович. – К., 1998. – 148 с.
30. Биковець М. Експерсії та музеї в трудовій школі / М. Биковець // Радянська освіта. – 1923. – № 1. – С. 28–38.
31. Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале XX века / Б. М. Бим-Бад. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 116 с.
32. Билоусова З. И. Психолого-педагогические проблемы развития личности / З. И. Билоусова, Л. И. Мищик. – Запорожье : ЗГУ, 1994. – 216 с.
33. Брезкун К. Дослідні експерсії в природу / К. Брезкун // Радянська освіта. – 1928. – № 6. – С. 50–56.
34. Бойко О. Д. Історія України у XX столітті: 20–90-і роки / О.Д. Бойко. – Ніжин : Стиль, 1994. – 284 с.
35. Бойко О. Д. Історія України : [посібник] / О. Д. Бойко. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2001. – 656 с.
36. Болотнікова І. В. Розвиток цілісного дослідження дитини в українській педології 20–30-х років XX століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Загальна психологія; історія психології” / І. В. Болотнікова. – Київ, 2004. – 16 с.
37. Болотнікова І. В. Розвиток цілісного дослідження дитини в українській педології 20–30-х років XX століття : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Болотнікова Інга Вікторівна. – Київ, 2004. – 186 с.
38. Бровер І. М. Педагогіка Дж. Дьбюї та наші педагогічні шукання / І. М. Бровер // Шлях освіти. – 1929. – № 8 – 9. – С. 32–47.

39. Буева Л. П. Общение как процесс социальной типизации индивидуализации личности / Л. П. Буева // Психология личности и образ жизни / [отв. ред. Е. В. Шорохова]. – М. : Наука, 1987. – С. 34–38.
40. Буева Л. П. Социальная среда и личность / Л. П. Буева. – М., 1971. – 48 с.
41. Буева Л. П. Социальная среда и сознание личности / Л. П. Буева. – М., 1968. – 268 с.
42. Букреева С. М. Становление и развитие системы внешкольного воспитания детей в УРСР (1917–1941 гг.) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Букреева Светлана Михайловна. – К., 1981. – 151 с.
43. Буржуазная социология на исходе XX века: критика новейших тенденций / [отв. ред. В. Н. Иванов]. – М. : Наука, 1986. – 279 с.
44. Василенко Я. Дитячі сільськогосподарські клуби / Я. Василенко // Радянська освіта. – 1928. – № 5. – С. 20–23.
45. Ващенко Г. Вибрані педагогічні твори / Г. Ващенко. – Дрогобич: “Відродження”, 1997. – 214 с.
46. Вейсман М. Соціалістичне змагання та освітні установи Соцвих / М. Вейсман // Радянська освіта. – 1930. – № 2. – С. 46–50.
47. Веркалець М. М. Педагогічні ідеї Б. Д. Грінченка / М. М. Веркалець. – К., 1990. – 48 с.
48. Виноградова-Бондаренко В. Є. Виховання безпритульних дітей в Україні 20-х років XX століття : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Виноградова-Бондаренко Вікторія Євгенівна. – К., 2001. – 221 с.
49. Войтко В. И. Актуальные проблемы социализации личности в условиях НТР / В. И. Войтко. – М. : Знание, 1975. – 130 с.
50. Войцеховская О. А. Дети и новая школа / О. А. Войцеховская // Шлях освіти. – 1923. – № 9 – 10. – С. 143–153.
51. Волобуїв П. По досвідних установах соцвиху України / П. Волобуїв // Радянська освіта. – 1925. – № 4. – С. 51–54.

52. Волович А. С. Особенности процесса социализации выпускников средней школы: дис. ... канд. филос. наук : 13.00.07 / А. С. Волович. – М., 1990. – 130 с.
53. Волошина В. Я. Педагогічна й освітня діяльність Т. Г. Лубенця / В. Я. Волошина. – К. : Академія, 1999. – 125 с.
54. Волошина В. Я. Проблеми теорії та методики початкового навчання в педагогічній спадщині Т. Г. Лубенця : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Волошина Валентина Яківна. – К., 1974. – 177 с.
55. Временное положение о детских учреждениях социального воспитания Украинской Социалистической Советской Республики // Руководство по социальному воспитанию. – Х. : Госиздат Украины, 1924.
56. Галагузов М. А. Понятийно-терминологические проблемы педагогики и образования / М. А. Галагузов, Г. Н. Штинова // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 15–20.
57. Ганджій А. Дитячі містечка / А. Ганджій // Радянська освіта. – 1925. – № 7. – С. 69–70.
58. Ганджій А. Мережа установ Соцвиху / А. Ганджій // Шлях освіти. – 1923. – № 9 – 10. – С. 215–222.
59. Ганчар А. Десятиріччя Жовтневої революції / А. Ганчар // Радянська освіта. – 1927. – № 11. – С. 56–62.
60. Ганчжулевич Т. Клубна робота в трудовій школі / Т. Ганчжулевич // Радянська освіта. – 1927. – № 1. – С. 16–20.
61. Гапон Ю.А. Соціально-педагогічні основи процесу виховання особистості / Ю. А. Гапон. – Запоріжжя, 1998. – 218 с .
62. Гегель Г. Лекции по эстетике // Сочинения : в 7 т. / Г. Гегель. – М.; Л., 1934. – Т. 7. – 524 с.
63. Гендрихівська А. Про літні дошкільні майдани та їх організацію / А. Гендрихівська // Радянська освіта. – 1927. – № 5. – С. 26–32.
64. Герасимович Ю. До організації краєзнавчого гуртка при трудшколі / Ю. Герасимович // Радянська освіта. – 1929. – № 11. – С. 63–64.

65. Гергет А. Готалов-Готлиб А. Современные педагогические течения / А. Гергет, А. Готалов-Готлиб. – Херсон : Госиздат Украины, 1925. – 250 с.
66. Гершунский Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. – М. : Флинта, 1998. – 428 с.
67. Гиддингс Ф. Г. Основания социологии / [пер. с англ. Н. Спиридонова]. – М., 1998. – 418 с.
68. Гишинский Я. И. Стадии социализации индивида / Я. И. Гишинский // Человек и общество. Проблемы социализации индивида. – М., 1971. – С. 47.
69. Глаголева Л. В. Площадки как один из видов летних занятий с детьми / Л. В. Глаголева. – Л., 1925. – 123 с.
70. Гмурман В. Стенгазета в коллективе юных ленинцев / В. Гмурман // Шлях освіти. – 1924. – № 7. – С. 135–140.
71. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. Ф. Голованова. – СПб. : Речь, 2004. – 271 с.
72. Гольдфайн Б. До питання про навчання вихованців дитбудинків / Б. Гольдфайн // Радянська освіта. – 1927. – № 5. – С. 14–16.
73. Гольдфайн Б. О соцсоревновании в детдомах / Б. Гольдфайн // Детский дом. – 1930. – № 4. – С. 56–59.
74. Гонтар О. В. Деякі питання міжнаціональних відносин на Україні в 20-ті роки / О. В. Гонтар // Український історичний журнал. – 1991. – № 7. – С.125.
75. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
76. Гордин Л. Ю. Воспитание и социализация / Л. Ю. Гордин // Советская педагогика. – 1992. – № 2. – С. 38–43.
77. Готалов-Готлиб А. Г. Критичні зауваження до питання про уніфіковану систему народної освіти перехідної доби в СРСР / А. Г. Готалов-Готлиб // Шлях освіти. – 1929. – № 1 – 2. – С. 12–28.

78. Готалов-Готлиб А. Г. Система народної освіти Німеччини, Сполучених штатів Північної Америки, Франції та Англії / А. Г. Готалов-Готлиб // Шлях освіти. – 1928. – № 4 – 12. – С. 5–12.

79. Гранкина Р. М. Проблемы социализации личности старшеклассников в отечественной педагогике и школе 60–80-х гг. XX ст. / Р. М. Гранкина; под ред. В. В. Макеев. – Пятигорск : ПГЛУ, 2000. – 174 с.

80. Гребенюк Б. Б. Социализация учащихся общеобразовательных школ развитых капиталистических стран: Англии, США, ФРГ : автореф. дисс. на соискания уч. степени наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика и история педагогики” / Б. Б. Гребенюк. – М., 1979. – 16 с.

81. Григор'ів М. Сучасні педагогічні течії в СРСР / М. Григор'ів // Радянська освіта – 1929. – № 9. – С. 14–29.

82. Гринько Г. Наш путь на запад / Г. Гринько // Путь просвещения. – 1923. – № 7 – 8. – С. 1–19.

83. Гринько Г. Социальное воспитание детей / Г. Гринько // Путь просвещения. – 1922. – № 1. – С. 1–52.

84. Гринько Г. Чергові завдання радянського будівництва в царині освіти / Г. Гринько. – К., 1920. – Вип. 1. – С. 14–19.

85. Гриценко М. С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965) / М. С. Гриценко; С. А. Литвинов. – К. : Радянська школа, 1966. – 259 с.

86. Грінченко Б. Листи з України Наддніпрянської / Б. Грінченко. – К., 1917. – С. 180.

87. Грінченко Б. Українська грамати́ка до науки читання й писання / Б. Грінченко. – К. : Кри́ниця, 1917. – 64 с.

88. Грінченко Б. Якої нам треба школи? / Б. Грінченко. – К., 1912. – 24 с.

89. Гук І. Виховання колективізму в дитячій установі / І. Гук // Радянська освіта – 1929. – № 12. – С. 35–37.

90. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки / Н. М. Гупан. – К. : АПН, 2002. – 224 с.

91. Гурарий. Пионеры и семья / Гурарий // Друг детей. – 1925. – № 6. – С. 11–12.
92. Гуров В. Н. Социализация личности: социальный педагог, семья, школа / В. Н. Гуров, Л. Я. Селюкова. – Ставрополь : ИУУ, 1993. – 178 с.
93. Гурова Р. Г. Випускник середньої школи / Р. Г. Гурова. – М. : Педагогіка, 1977. – 176 с.
94. Гурова Р. Г. Социологические проблемы воспитания / Р. Г. Гурова. – М. : Педагогіка, 1981. – 176 с.
95. Денисова М. Ф. Проблема воспитания личности в советской педагогической теории 20-х – нач. 30-х годов : автореф. дисс. на соискание уч. ступени канд. пед. наук : спец.13.00.07 “Теория и методика воспитания” / М. Ф. Денисова. – М., 1989. – 16 с.
96. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
97. Державний стандарт базової і повної середньої освіти / Затв. Пост. Каб. міністрів України від 14.01.2004 р. № 24 // Управління школою. – 2004. – № 4. – С. 2–31.
98. Детский коллектив и ребенок / [под ред. А. Залужного, С.Лозинского]. – К. : Книгоспілка, 1926. – 235 с.
99. Детское движение и школа : сборник [под ред. ЦБ ЮП при ОЛКСМ]. – Молодая гвардия. – 229 с.
100. Джурицкий А. Н. История зарубежной педагогики : учеб. пос. для студ. высш. уч. зав. / А. Н. Джурицкий. – М. : Форум, 1988. – 272 с.
101. Діти в Україні в умовах перехідного періоду. Аналіз ситуації. – К. : Генеза, 1996. – 81 с.
102. Діяльність Наркомпросу УРСР за 1924–1925 рік. – Х.: Укрдержвидав, 1925. – 162 с.
103. Донець Л. Міські клуби для дітей старшого віку / Л. Донець // Порадник діячам позашкільної освіти і дошкільного виховання. – К. : Видання Департаменту позашкільної освіти, 1918. – Вип. 1. – С.143–151.

104. Дроб'язко П. І. Українська національна школа: витоки і сучасність / П. І. Дроб'язко. – К. : Академія, 1997. – 184 с.
105. Дуднік Л. М. Педологічна служба в школах України (20-ті – перша половина 30-х років ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : спец.13.00.01 / Дуднік Людмила Миколаївна. – Луганськ, 2002. – 183 с.
106. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм; [пер. с франц. А. Б. Гофман]. – М. : Канон, 1995. – 352 с.
107. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда / Э. Дюркгейм ; [пер. с франц. А. Б. Гофман]. – М. : Канон, 1996. – 132 с.
108. Дюшен В. Дещо про чергові завдання роботи дитбудинків / В. Дюшен // Радянська освіта. – 1927. – № 3. – С. 12–19.
109. Дюшен В. Цільова установа дитячих будинків, дитячих містечок і дитячих колоній / В. Дюшен // Радянська освіта. – 1926. – № 7 – 8. – С. 9–14.
110. Дюшен В. СПОН – соціально-правова охорона неповнолітніх на 10-й Жовтень / В. Дюшен // Радянська освіта. – 1927. – № 11. – С. 29–33.
111. Дьюї Дж. Моє педагогічне кредо / Дьюї Дж; [пер. з англ. В. О. Коваленко] // Шлях освіти. – 1998. – № 1. – С. 50–55.
112. Дьюї Дж. Моральні принципи в освіті / Дж. Дьюї; [пер. з англ. М. Олійник]. – Л. : Освіта, Літопис; Центр гуманітарних досліджень Львівського національного ун-ту ім. І. Франка, 2001. – 32 с.
113. Дьюї Дж. Психология и педагогика мышления (как мы мыслим) / Дж. Дьюї; [пер. с англ. И. М. Никольская]. – М. : Лабиринт, 1999. – 192 с.
114. Дьюї Дж. Школы будущего / Дж. Дьюї. – Берлин; М. : Госиздат, 1992. – 178 с.
115. Дьюї Дж. Школа и ребенок / Дж. Дьюї; [пер. з англ. Л. Азаревич]. – М. ; Пг. : Государственное изд., 1923. – 59 с.
116. Еланський В. Дитячий будинок / В. Еланський // Рад. Освіта, 1928. – № 9. – С. 67–72.
117. Елькін Д. Дитина й покарання / Д. Елькін // Шлях освіти. – 1929. – № 1 – 2. – С. 95–108.

118. Єхало В. П. Проблема соціалізації особистості в інтеракціоністській соціології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соц. наук : спец. 22.00.01 / В. П. Єхало. – К., 1992. – 17 с.

119. Животенко-Піанків А. Педагогічно-просвітницька праця Б. Грінченка / А. Животенко-Піанків. – К. : Просвіта, 1999. – 176 с.

120. Жукова О. А. Соціалізація особистості в системі просвітницько-педагогічної діяльності Х. Д. Алчевської : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Жукова Оксана Анатоліївна. – Х., 2001. – 205 с.

121. Журавель К. Школа в революційні свята / К. Журавель // Радянська освіта. – 1928. – № 12. – С. 42–44.

122. Закон України “Про освіту”. – Київ, 1996. – 36 с.

123. Забарний І. Про стінну газету в школі / І. Забарний // Радянська освіта. – 1929. – № 7 – 8. – С. 32–36.

124. Заверико Н. Історико-теоретичний аналіз досліджень проблем соціалізації особистості / Н. Заверико, І. Зверева // Соціальна педагогіка і адаптивність особистості : науково-методичне видання / [відп. ред. В. Слюсаренко]. – Суми : Мрія ЛТД, 1994. – 548 с.

125. Заверико Н. В. Социализация старшеклассников в самодеятельных объединениях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Заверико Наталія Віталіївна. – К., 1992. – 182 с.

126. Задериголова М. Дещо про планування суто виховних моментів у житті дитбудинків / М. Задериголова // Радянська освіта. – 1927. – № 3. – С. 20–26.

127. Задериголова М. Дитячий будинок як установа соцвиху / М. Задериголова // Радянська освіта. – 1926. – № 9. – С. 10–13.

128. Задериголова М. До питання про організацію педпроцесу в дитмістечках / М. Задериголова // Радянська освіта. – 1926. – № 7 – 8. – С. 42–45.

129. Задериголова М. Єдиний педагогічний процес в дитячому будинку / М. Задериголова // Радянська освіта. – 1927. – № 8 – 9. – С. 16–23.

130. Закон України “Про освіту” // Законодавство України про освіту : зб. законів. – К. : Парламентське вид-во, 2002. – 159 с.
131. Залужный А. Задачи современного педагогического эксперимента / А. Залужный // Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки. – Х., 1926. – № 2. – С. 138–149.
132. Залужний О. Закони навчання / О. Залужний // Радянська освіта. – 1926. – № 5. – С. 20–22.
133. Залужный А. Лженаука педология в “трудах” Залкинда / А. Залужный. – М. : Учпедгиз, 1937. – 45 с.
134. Залужный А. Методы изучения детского коллектива / А. Залужный // Путь просвещения. – 1925. – № 4. – С. 114–126.
135. Залужний О. Методи вивчення дитячого колективу / О. Залужний. – Х. : Книгоспілка, 1927. – 180 с.
136. Залужний О. Метод тестів у нашій школі / О. Залужний // Шлях освіти. – 1926. – № 1. – С. 63–85.
137. Залужний О. Найхарактерніші риси радянської педагогіки / О. Залужний // Шлях освіти. – 1929. – № 10. – С. 43–48.
138. Залужний О. Організованість шкільних груп та її вимірювання / О. Залужний // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – Х., 1929. – № 1(12). – С. 5–15.
139. Залужний О. Педология на Україні після жовтня / О. Залужний // Комуністична освіта. – 1932. – № 10. – С. 69–84.
140. Залужний О. Проблеми шкільної дисципліни / О. Залужний // Шлях освіти. – 1928. – № 11. – С. 5–11.
141. Залужний О. Про уточнення деяких основних понять при вивченні поведінки дитини / О. Залужний // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – Х., 1928. – № 2 (9). – С. 5–14.
142. Залужний О. Реакція вибору в дітей переддошкільного віку в умовах природного експерименту / О. Залужний // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – Х., 1926. – № 2. – С. 150–162.

143. Залужний О. Сільська трудова школа. Теорія і практика / О. Залужний. – Харків, 1926. – 74 с.
144. Залужний О. Соціальні настановлення учнів шкіл соцвиху / О. Залужний // Шлях освіти. – 1929. – № 12. – С. 13–18.
145. Залужний О. Учення про колектив: методологія дитколективу / О. Залужний. – Х. : Держвидав. України, 1929. – 222 с.
146. Залужний О. Характер взаємовідношень у дітей переддошкільного віку / О. Залужний // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – Х., 1927. – № 2 (5). – С. 15–28.
147. Зарецкий М. Комплексная система в учреждениях соцвоста / М.Зарецкий // Путь просвещения. – 1923. – № 9 – 10. – С. 27– 41.
148. Захарченко М. В. Історія соціології (від античності до початку ХХ століття) / М. В. Захарченко, О. І. Погорілий. – К. : Либідь, 1993. – 336 с.
149. Зевін В. Про дитячі ігри в педагогічній практиці / В. Зевін // Радянська освіта. – 1929. – № 7 – 8. – С. 26–29.
150. Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии / Б. В. Зейгарник – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 128 с.
151. Зейман Р. Положение детей в детучреждениях Украины / Р. Зейман // Путь просвещения. – 1923. – № 4. – С. 267–273.
152. Зиньковский О. С. О социальном воспитании / О. С. Зиньковский. – К. : Всеукр. кооп. изд. союз, 1920. – 64 с.
153. Иваненко Г. С. Развитие общественного воспитания детей в Украинской ССР (1917–1930 гг.) : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Г. С. Иваненко. – К., 1986. – 23 с.
154. Иванов С. Комплексы на первой ступени обучения / С. Иванов // Путь просвещения. – 1923. – № 9 – 10. – С. 42–52.
155. Из истории буржуазной социологии XIX – нач. XX века : сборник статей / [отв. ред. И. С. Кон]. – М. : Наука, 1979. – 344 с.

156. Ильчиков М. З. Социология воспитания / М. З. Ильчиков, Б. А. Смирнов. – М. : Фирма Гардарика, 1996. – 111 с.
157. Иорданский Н. Н. Основы и практика социального воспитания / Н. Н. Иорданский. – М. : Работник просвещения, 1924. – 191 с.
158. История социальной педагогики : хрестоматия-учебник / [под ред. М. А. Галагузовой]. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 544 с.
159. Ищенко Н. П. Социальное становление советской молодежи / Н. П. Ищенко. – К. : Вища школа, 1989. – 199 с.
160. Іваницький С. Травневе свято / С.Іваницький // Радянська освіта. – 1924. – № 3 – 4. – С. 13–19.
161. Історія України / [за ред. В. А. Смоля]. – К. : Альтернатива, 1997. – 416 с.
162. Історія зарубіжної педагогіки : хрестоматія / [укл.: Н. І. Белкіна, Є. І. Коваленко]; заг. ред. Є. І. Коваленко. – Київ : Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с.
163. Кабуш В. Т. Воспитание школьников в условиях обновления общества / В. Т. Кабуш. – Минск: ИПКУ, 1994. – 181 с.
164. Калениченко Н. Проблема сім'ї та сімейного виховання в Україні (20-ті роки ХХ століття) / Н. Калениченко // Шлях освіти. – 1997. – №4. – С. 47–50.
165. Кершенштайнер Г. Гражданское воспитание юношества: Избранные сочинения / Г. Кершенштайнер. – М., 1915. – С. 5–112.
166. Кершенштайнер Г. Понятие трудовой школы / Г. Кершенштайнер // Рабочая книга по истории педагогики / [ред. И. Ф. Сवादковский]. – М.; Л., 1930. – С. 304–313.
167. Кершенштайнер Г. Основные вопросы школьной организации / Г. Кершенштайнер. – М., 1911. – 139 с.
168. Ковалев А. И., Реут М. Н. Социализация неслышащей молодежи. – М. : Социум, 2001. – 221 с.
169. Коваленко В. Вплив ідей Дж. Дьбюї на українську школу й педагогіку 1920–1930-х років / В. Коваленко // Шлях освіти. – 1997. – № 4. – С. 51–55.

170. Коваленко В. О. Педагогічні ідеї Дж. Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію та практику в Україні (20-ті роки ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Коваленко Володимир Опанасович. – К., 2000. – 199 с.

171. Коваленко В. О. Проблеми демократизації виховання в філософсько-педагогічній концепції Дж. Дьюї / В. О. Коваленко // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. – 1996. – Ч. 1. – С. 63–69.

172. Коваленко Є. І. Розвиток школи і педагогічної науки на Україні / Є. І. Коваленко. – Ніжин, 1989. – 167 с.

173. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота : навч. пос. / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебик. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.

174. Ковальчук І. В. Т. Г. Лубенець про активізацію розумової діяльності дітей / І. В. Ковальчук // Початкова школа. – 1970. – № 7. – С. 64–67.

175. Ковтун Я. Опорні дитячі будинки в системі соцвиху / Я. Ковтун // Радянська освіта. – 1927. – № 5. – С. 17–18.

176. Кодекс законів о народном просвещении УССР. – Х. : Изд-во Народного Комиссариата просвещения УССР, 1922. – 111 с.

177. Кон И. С. НТР и проблемы социализации молодежи / И. С. Кон. – М. : Знание, 1987. – 179 с.

178. Кон И. С. Проблема человеческого Я / И. С. Кон, Д. Н. Шалин, Д. Г. Мид // Вопросы философии. – 1969. – № 12. – С. 85–96.

179. Кон И. С. Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива / И. С. Кон. – М. : Наука, 1988. – 270 с.

180. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1967. – 383 с.

181. Конституція України // Законодавство України про загальну середню освіту. – К. : Юрінком, 1999.

182. Концепція національного виховання // Освіта. – 1996. – № 41 (219). – С. 2–7.

183. Концепція національного виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1996. – № 13.

184. Концепція профільного навчання в старшій школі : затв. рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 25.09.03 № 10/12-2 / АПН України. Ін-т педагогіки; [укл.: Л. Березівська, Н. Бібік, М. Бурда та ін.] // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 3–15.

185. Концепція “Сім’я і родинне виховання” // Щербань П. Національне виховання в сім’ї : для батьків, учителів, вихователів / П. Щербань. – К. : Культурологічне ПП “Боривітер”, 2000. – С. 209–232.

186. Концепція сучасного українського виховання // Освіта. – 1996. – Вересень. – С. 2–3.

187. Концепція трудової підготовки школярів України // Освіта. – 1993. – № 28. – С. 2–3.

188. Корнєв М. Н. Соціальна психологія : підруч. / М. Н. Корнєв, А. Б. Коваленко. – К., 1995. – 304 с.

189. Корсун І. В. Соціалізація старшокласників у сфері вільного часу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки”/ І. В. Корсун. – Луганськ, 1996. – 12 с.

190. Костюк Г. С. Принцип развития и психологии: методологические и теоретические проблемы психологии / Г. С. Костюк. – М., 1969.

191. Кравець В. П. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ ст.: навч. посіб. / В. П. Кравець – Тернопіль, 1996. – 290 с.

192. Кравцова Э. М. Формы и методы работы с подростками / Э. М. Кравцова. – К. : Вища школа, 1996. – 70 с.

193. Краткий психологический словарь / [сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Аспект пресс, 1997. – 375 с.

194. Куєвда В. Т. Основи соціалізації у виховному процесі / В. Т. Куєвда // Професійна підготовка студентів педагогічних інститутів до виховної діяльності / [за ред. А. Й. Капської]. – К. : ІЗМН, 1996. – С. 11–20.

195. Кузьменко О. А. Соціальне становлення особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кузьменко Олександр Анатолійович. – К., 1998. – 184 с.

196. Кули Ч. Человеческая природа и социальный порядок / Ч. Кули ; [пер. с англ.]. – М. : Идея-пресс, 2000. – 320 с.

197. Культурне будівництво в Українській РСР (1917–1927 рр.) : [зб. док. і матер.]. – К. : Наукова думка, 1979. – 665 с.

198. Лавриченко Н. Педагогічне осмислення проблем соціалізації шкільної молоді у Франції / Н. Лавриченко // Шлях освіти. – 2000. – № 2. – С. 20–23.

199. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси / Н. М. Лавриченко. – К. : Віра ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.

200. Лай В. А. Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры / В. А. Лай ; [пер. с нем.]. – СПб., 1914. – 213 с.

201. Ласковий О. Педагог – як друг дітей / О. Ласковий // Друг дітей. – 1928. – Серпень. – С. 37–40.

202. Левитин С. Георг Кершенштейнер и Роберт Зейдель / С. Левитин. – Изд. : Русская школа, 1914. – 56 с.

203. Левитський О. Про навчання рідної мови в українській початковій школі / О. Левитський // Вільна Українська школа. – 1918. – № 8–9. – С. 201–206.

204. Лещенко Н. М. З історії становлення Радянської системи народної освіти в Україні (жовтень 1917 – 1920-ті роки) / Н. М. Лещенко // Український історичний журнал. – 1968. – № 1. – С. 78–86.

205. Липинський В. В. Становлення і розвиток нової системи освіти в УРСР в 20-ті роки / В. В. Липинський. – Донецьк, 2000. – 248 с.

206. Лисенко П. Спроба організації громадсько-корисної праці / П. Лисенко // Радянська освіта. – 1929. – № 7 – 8. – С. 66–69.

207. Литвинович В. Г. Социум и дети / В. Г. Литвинович. – Минск : БФ, 1996. – 25 с.
208. Литвиненко С. Сучасні проблеми соціалізації школярів / С. Литвиненко // Шлях освіти. – 1997. – № 3. – С. 9–13.
209. Литовченко О. Соціалізація особистості в європейському контексті / О. Литовченко // Шлях освіти. – 2001. – № 4. – С. 23–25.
210. Лихолат О. В. Соціалізація трудового навчання дівчат 5–7 класів загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання” / О. В. Лихолат. – К., 1997. – 24 с.
211. Ліхтеров І. Практика комуністичного дитячого руху / І. Ліхтеров // Радянська освіта. – 1924. – № 1–2. – С. 54–58.
212. Лубенец Т. Г. Детские очаги / Т. Г. Лубенец. – К. : Б.И., 1911. – 13 с.
213. Лубенец Т. О наглядном преподавании / Т. Лубенец. – К. : Тип. т-ва И. Н. Кушнерева, 1911. – 26 с.
214. Лубенец Т. О наказаниях в детском возрасте / Т. Лубенец. – К. : КОНДС, 1909. – 20 с.
215. Лубенец Т. Об игрушках / Т. Лубенец. – Издание киевского общества народных детских садов, 1908. – 16 с.
216. Лубенец Т. Педагогические беседы / Т. Лубенец. – СПб. : Изд-во книжного магазина П. В. Луковника, 1903. – 256 с.
217. Лубенец Т. Г. Педагогические беседы / Т. Лубенец. – [2-е изд.]. – СПб. : П. В. Луковников, 1913. – 578 с.
218. Лукашевич М. Роль гуманітарних наук у соціалізації молоді / М. Лукашевич // Шлях освіти. – 1998. – № 2. – С. 2–5.
219. Лукашевич М. П. Соціалізація: виховні механізми і технології : навч. посіб. / М. П. Лукашевич. – К., 1998. – 109 с.
220. Лук’янова В. А. Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20–30-і роки ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лук’янова Вікторія Анатоліївна. – Х., 2003. – 196 с.

221. Луцик Й. Про популяризацію та пропаганду через школу ідей соціального виховання / Й. Луцик // Друг дітей. – 1928. – Серпень. – С. 41–43.
222. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко; / за ред. О. О. Любара. – К. : Тов-во “Знання”, КОО 2003. – 450 с.
223. Маловідомі першоджерела української педагогіки (II пол. XIX – XX ст.) : хрестоматія / [упоряд.: Л.Д. Березівська та ін.]. – К. : Науковий світ, 2003. – 418 с.
224. Мамонтов Я. Індивідуалізм та колективізм у сучасній педагогіці / Я. Мамонтов // Радянська освіта. – 1926. – № 6. – С. 14–19.
225. Мамонтов Я. Особистість і суспільність в педагогічних течіях / Я. Мамонтов // Радянська освіта. – 1926. – № 7–8. – С. 19–28.
226. Мамонтов Я. Соціальний принцип у педагогічній системі / Я. Мамонтов // Радянська освіта. – 1926. – № 5. – С. 17–21.
227. Мамонтов Я. Хрестоматія сучасних педагогічних течій / Я. Мамонтов. – Х. : Госиздат України, 1926. – 538 с.
228. Мандрика А. Виннетка-план в американській школі / А. Мандрика // Шлях освіти. – 1926. – № 1. – С. 33–54.
229. Манжос Б. Из практики детгородка им. Ленина в Киеве / Б. Манжос // Путь просвещения. – 1924. – № 7. – С. 89–99.
230. Манжос Б. Дитячий городок ім. Леніна в Києві / Б. Манжос // Радянська освіта. – Ч.1–2. – Січень–лютий. – 1924. – С. 122–123.
231. Манжос Б. Праця в майстернях трудової школи при виробництві як педпроцес / Б. Манжос // Шлях освіти. – 1927. – № 1. – С. 163–176.
232. Манжос Б. Дитячий городок ім. Леніна у Києві (з ілюстраціями) / Б. Манжос // Радянська освіта. – 1924. – № 1–2. – С. 122–123.
233. Маро-Левітіна М. Л. Позашкільна робота з дітьми й підлітками в системі комвиховання і в культурній п’ятирічці / М. Л. Маро-Левітіна // Шлях освіти. – 1930. – № 9. – С. 51–59.

234. Марушкевич А. А. Науково-педагогічна спадщина Івана Огієнка : монографія / А. А. Марушкевич. – К., 1998. – 339 с.
235. Мертон Р., Мид Дж., Парсонс Т., Шюц А. Американская социологическая мысль / [ред. В. И. Дбреньков]. – М. : Знание, 1996. – 560 с.
236. Миронов Н. Хрестоматия по детдвижению / Н. Миронов. – 2-е изд. – Прометей, 1926. – 137 с.
237. Миронів М. Перший рік / М. Миронів // Радянська освіта. – 1923. – № 2. – С. 48–51.
238. Михайловський М. Школа в Північно-Американських Сполучених Штатах / М. Михайловський // Радянська освіта. – 1925. – № 8–9. – С. 71–78.
239. Міхаелі С. Психологічні особливості інтеграції підлітків до нового соціокультурного середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія”/ Міхаелі С. – О., 1999. – 17 с.
240. Мід Дж. Г. Дух, самість і суспільство. З точки зору соціального біхевіриста / Дж. Г. Мід ; [пер. з англ. та передмова Т. Корпало]. – К. : Укр. центр духовної культури, 2000. – 416 с.
241. Міронов М. Літня праця юнаків-ленінців / М. Міронов // Радянська освіта. – 1925. – № 4. – С. 20–22.
242. Морозова Н. Досвідні установи соцвиху на Україні / Н. Морозова // Путь просвещения. – 1925. – № 9. – С. 134–139.
243. Москаленко В. В. Социализация личности (философский аспект) / В. В. Москаленко. – К. : Вища школа, 1986. – 198 с.
244. Мостовий П. Дитяче містечко як чергова проблема соцвиху / П. Мостовий // Путь просвещения. – 1924. – № 10. – С. 132–144.
245. Мостовий П. Перше травня в школі / П. Мостовий // Радянська освіта. – 1925. – № 4. – С. 33–35.
246. Мостовий П. Педагогічні проблеми святкування Жовтня / П. Мостовий // Радянська освіта. – 1928. – № 11. – С. 62–65.

247. Мостовий П. Шляхи розвитку методики Жовтня в установах соцвиху / П. Мостовий // Радянська освіта. – 1927. – № 11. – С. 40–45.
248. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику / А. В. Мудрик. – М., 1997. – 16 с.
249. Мудрик А.В. Социализация и воспитание подрастающих поколений / А. В. Мудрик. – М. : Об-во “Знание” РСФРР, 1990. – 40 с.
250. Мудрик А. В. Социализация и смутное время / А. В. Мудрик. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
251. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / [под ред. В. А. Слостенина] / А. В. Мудрик. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издат. центр “Академия”, 2000. – 192 с.
252. Музиченко О. Реформа школи чи шкільна реформація / О. Музиченко // Вільна Українська школа. – 1918–1919 р. – № 6–7. – С. 3–10.
253. Музиченко О. Ф. Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці / О. Ф. Музиченко. – К., 1919. – 106 с.
254. Музиченко О. Сучасна школа в нас та за кордоном / О. Музиченко // Радянська освіта. – 1924. – № 1–2. – С. 93–97.
255. Мухаметзянова Г. В. Теоретико-методологические проблемы процесса социального становления личности студента ССУЗ / [Г. В. Мухаметзянова, В. Ш. Масленникова, Н. М. Талангук та ін.]. – Казань : ИСПО РАО, 1999. – 144 с.
256. Народа в справі організації Народної освіти на Україні 15–20 грудня 1917 року // Вільна українська школа: Орган ВУС. – К., 1918. – № 5–6. – С. 56–71.
257. Нариси історії українського шкільництва (1905–1933 рр.) / [Ред. О. В. Сухомлинської]. – К. : Заповіт, 1996. – 302 с.
258. Народное образование в РСФСР (1917–1967 гг.). – М. : Просвещение, 1967. – 23 с.
259. Народное образование и педагогическая наука в Украинской ССР (1917–1967 гг.) [на укр. языке]. – К. : Радянська школа, 1967. – 482 с.

260. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов (1917–1973 гг.). – М. : Педагогика. – 1974. – 559 с.
261. Народное образование Украины на 1 января 1923 г.: стат. Украины.– Харьков, 1923. – № 46. – С. 16.
262. Наторп П. Культура народа и культура личности: [пер. с нем.] / П. Наторп. – СПб. : Книгоиздательство Богдановой, 1912. – 218 с.
263. Наторп П. Социальная педагогика : [пер. А. А. Громбаха] / П. Наторп. – СПб., 1911. – 360 с.
264. Наторп П. Философия как основа педагогики / [пер. с нем., предисловие Г. Г. Шпетта] / П. Наторп. – М. : Изд. Н. Н. Ключкова, 1910. – 106 с.
265. Національна доктрина розвитку освіти в Україні // Освіта. – 2001. – № 60–61.
266. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді // Світ виховання. – 2004. – № 1. – С.1–14.
267. Невгодовський А. Навчіться любити дітей / А. Невгодовський // Світло. – 1999. –№ 1. – С. 64–66.
268. Неживий О. І. Педагогічна спадщина Б. Грінченка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Неживий Олексій Іванович. – Х., 1993. – 148 с.
269. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. Н. Д. Никандров. – [2-е изд., испр. и доп.] / – Чебоксары, 2001. – 246 с.
270. Ніколенко Л. Т. Теоретичні засади навчання і виховання молодших школярів у педагогічній спадщині Я. Ф. Чепіги : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Ніколенко Лідія Тимофіївна. – К., 2000. – 15 с.
271. Новгородський Р. Г. Проблема соціалізації особистості в контексті педагогіки початку ХХ століття / Р. Г. Новгородський // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. – Ніжин, 2001. – № 2. – С. 159–165.

272. Новгородський Р. Г. З історії становлення соціального виховання на Україні (початок ХХ століття) / Р. Г. Новгородський // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. – Ніжин, 2002. – № 3. – С. 108–111.

273. Новгородський Р. Г. Заклади соціального виховання України в 20-ті роки ХХ століття / Р. Г. Новгородський // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. – Ніжин, 2002. – № 4 – Ч. 1. – С. 103–105.

274. Новгородський Р. Г. Софія Русова про наступність у соціальному вихованні дошкільних закладів і школи / Р. Г. Новгородський : // Зб. наук. праць (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини) / [гол. ред. В. Г. Кузь]. – К. : Науковий світ, 2002. – С. 184–188.

275. Новгородський Р. Г. До питання про сутність соціалізації особистості / Р. Г. Новгородський // Вісник Львівського університету. – Львів, 2002. – Вип. 16. – Ч. 1. – С.167–173.

276. Новгородський Р. Г. Проблема соціалізації особистості в контексті педагогічної спадщини Івана Огієнка / Р. Г. Новгородський // Вісник Житомирського педагогічного університету. – Житомир, 2002. – Вип. 9. – С. 145–147.

277. Новгородський Р.Г. Ідеї соціалізації особистості в педагогічному доробку Тимофія Лубенця / Р. Г. Новгородський // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. – №1. – 2003. – С.126–129.

278. Новгородський Р. Г. Ідея соціалізації освіти в контексті педагогічної спадщини Олександра Залужного / Р. Г. Новгородський // Збірник наукових матеріалів 1-ої Міжнародної конференції “Інновації у вищій освіті”. – Київ, 2003. – С. 183.

279. Новгородський Р. Г. Сім'я в контексті мікрофакторів соціалізації особистості в педагогічній спадщині Софії Русової / Р. Г. Новгородський // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – 2003. – № 1. – С. 287–291.

280. Новгородський Р. Г. Олександр Залужний про дитячий колектив як соціалізаційний чинник особистості / Р. Г. Новгородський // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. – 2003. – № 3. – С. 124–128.

281. Новгородський Р. Г. Сім'я та школа як соціально-виховні інститути в педагогіці України (20-ті роки ХХ століття) / Р. Г. Новгородський // Рідна школа. – 2004. – № 4. – С. 48–50.

282. Новгородський Р. Г. Соціалізація дитини в умовах “школи дії” В. Лая / Р. Г. Новгородський // Вісник Прикарпатського університету імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2005. – С. 141–145.

283. Новгородський Р. Г. Дитячий будинок як інститут соціалізації дітей та учнівської молоді в Україні у 20-х роках ХХ століття / Р. Г. Новгородський // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2005. – № 3. – С. 80–88.

284. Новгородський Р. Г. Соціалізація шкільної молоді в контексті педагогічної спадщини Г. Кершенштайнера / Р. Г. Новгородський // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2006. – № 4. – С. 140–143.

285. Новгородський Р. Г. Софія Русова про соціалізацію особистості в умовах нової школи / Р. Г. Новгородський // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2006. – № 4. – С. 104–112.

286. Новгородський Р. Г. Трудова школа як інститут соціалізації дітей та учнівської молоді України на початку ХХ століття / Р. Г. Новгородський // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – 2006. – Вип. 41. – Том II. – С. 32–36.

287. Новгородський Р. Г. Іграшка як засіб соціалізації особистості в контексті педагогічної спадщини Тимофія Лубенця / Р. Г. Новгородський // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2006. – № 5. – С. 191–194.

288. Новгородський Р. Г. Ідеї соціалізації особистості в контексті педагогічної спадщини П. Наторпа / Р. Г. Новгородський // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка і психологія. – Чернівці, 2008. – Вип. 363. – С. 139–146.

289. Новгородський Р. Г. Григорій Ващенко про здоровий спосіб життя як необхідну умову соціалізації особистості дитини / Р. Г. Новгородський // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. серія: Психолого-педагогічні науки. – 2008. – № 2. – С. 142–145.

290. О введении клубного дня в школах I и II ступени. Из циркуляра Главсоцвоста. №22504 от 28.03.1925.

291. Операционный план Украинского Главного комитета по социальному воспитанию на 1922 год. – Х., 1922. – 49 с.

292. О пионерском движении. Постановление Оргбюро ЦК РКП(б) (изложение). 4 августа 1924 г. // Народное образование в СССР : сборник документов 1917–1973 гг. – С. 265.

293. Осипов Г. В. Социология / Г. В. Осипов, Р. Г. Ясновский и др. – М., 1990. – 241 с.

294. Осипова Е.В. Социология Эмиля Дюркгейма. – 2-е изд. / Е. В. Осипова. – СПб. : Амтейя, 2001. – 330 с.

295. Останіна Н. С. Проблеми організації клубної роботи з учнівською молоддю в педагогічній теорії й практиці України (1917–1931 рр.) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Останіна Ніна Степанівна. – К., 2004. – 244 с.

296. Очерки истории школы и педагогики за рубежом. – Ч. 2.: XVIII–XX в. / [под ред. К. И. Салимова и др.]. – М., 1989. – 265 с.

297. Павловський В. Програмно-дидактичні шукання Жовтня в українській педагогічній літературі / В. Павловський // Радянська освіта. – 1927. – № 11. – С. 46–56.

298. Палунськ І. Родина й школа / І. Палунськ // Радянська освіта. – 1929. – № 1. – С. 20–25.

299. Палюх З. А. Методи заохочення і покарання у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи України (20-ті роки ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Палюх Зінаїда Афанасіївна. – К., 1999. – 177 с.

300. Панасенко Э. С. Критический анализ последования социализации школьной молодежи в США : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика и история педагогики” / Э. С. Панасенко. – М., 1982. – 17 с.

301. Пантюк М. П. Виховання підлітків у діяльності молодіжних товариств і об'єднань в західноукраїнських землях кінця ХІХ – початку ХХ століття (історико-теоретичний аналіз): дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Пантюк Микола Павлович. – К., 1997. – 211 с.

302. Папуча М. В. Особистість: розвиток, соціалізація, виховання / М. В. Папуча, Т. Д. Кричковська. – Ніжин : Редакційно-видавничий відділ НДПУ ім. Миколи Гоголя, 2001. – 147 с.

303. Парсонс Т. О структуре социального действия / Т. Парсонс / [под общ. ред. В. Ф. Чесноковой, С. А. Белановского]. – М. : Акад. Проект, 2000. – 280 с.

304. Педагогика переходной эпохи / [под ред. В. Н. Шульгина]. – М., 1930. – 304 с.

305. Педагогическая энциклопедия : в 3 т. / [под ред. А. Г. Калашникова при участии М. С. Эпштейна]. – Т. 1. – М. : Работник просвещения, 1929. – 1154 с.

306. Педагогические искания в Европе и Америке / [под ред. М. М. Штейнгауз]. – М. : Раб. просв., 1930. – 128 с.

307. Педагогічна соціологія / [В. Болгарина та ін.]. – Тернопіль : Підручники і посібники, 1998. – 144 с.

308. Педагогічний словник / [за заг. ред. М. Д. Ярмаченка]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

309. Пекур В. Н. Труд и социализация личности / В. Н. Пекур, В. Г. Четвертак. – К., 1980. – 19 с.

310. Пересада П. Праця піонерів на селі / П. Пересада // Друг дітей. – 1925. – № 7–8. – С. 36–38.
311. Перша всеукраїнська конференція дитмістечок // Радянська школа. – 1927. – № 1. – С. 101–103.
312. Петрова Т.М. Гуманізація навчально-виховного процесу у “реформаторській” педагогіці кін. ХІХ – поч. ХХ ст. : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Петрова Тетяни Михайлівна. – К., 2000. – 207 с.
313. Печенко І.П. Соціалізація дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів (“Загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад”) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Методика навчання”/ І. П. Печенко. – К., 2003. – 21 с.
314. Пилиповский В.Я. Концепции социализации в западной педагогике / В. Я. Пилиповский // Педагогическая мысль в странах Запада на современном этапе. – М., 1991. – С. 4–31.
315. Подласый И. П. Педагогика : новый курс: в 2 кн. / И. П. Подласый. – М., 1999. – Кн. 1. – С. 28–29, 293.
316. Погорілий О. І. Соціологічна думка ХХ ст. : посібник / О. І. Погорілий. – К. : Либідь, 1996. – 224 с.
317. Погрібний А. Г. Борис Грінченко в літературному русі кінця ХІХ – поч. ХХ століття / А. Г. Погрібний. – К. : Либідь, 1990. – 231 с.
318. Положення про єдину трудову школу УСРР // Вільна українська школа : орган ВУС. – К., 1918–1919. – № 8–9. – С. 249–251.
319. Полонский В. М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики / В. М. Полонский // Вестник РГНФ. – 1999. – № 3. – С. 213–221.
320. Полуботко О. Яка має бути сучасна шкільна стінгазета / О. Полуботко, М. Малишев // Радянська освіта. – 1929. – № 7–8. – С. 37–41.
321. Помагайба В. Не “формальні знання”, а соціально-трудові вміння / В. Помагайба // Радянська освіта. – 1929. – № 3. – С. 33–42.
322. Помагайба В. Дальтонівський план на практиці / В. Помагайба // Радянська освіта. – 1924. – №1–2. – С. 43–54.

323. Порадник по соціальному вихованню / Головоцвих Наркомпросу УСРР. – 4-е вид., перероб. – Б.М. : ДВУ, 1925. – 271 с.
324. Привалов Т. Про нагрузку юнаків-ленінців / Т. Привалов // Радянська освіта. – 1925. – № 4. – С. 23–26.
325. Пріма Р. М. Соціалізація особистості молодшого школяра засобами родинно-побутової звичаєвості : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Пріма Раїса Миколаївна. – К., 1996. – 173 с.
326. Привалова Р. Как организовать сельскую площадку / Р. Привалова // Друг детей. – 1925. – № 5. – С. 9–11.
327. Привалова Т. Як треба організувати дитячий майданчик / Т. Привалова // Друг детей. – 1928. – № 1. – С. 22–24.
328. Проблема соціалізації особистості в науково-педагогічній спадщині педагогів України (20-ті рр. ХХ століття) : програма спецкурсу з соціальної педагогіки для спеціальності “соціальна педагогіка; практична психологія” / [укл. Р. Г. Новгородський]. – Ніжин, 2007. – 21 с.
329. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Трудове навчання. 5–12 класи. – К. : Перун, 2005. – 256 с.
330. Програма “Українська родина” // Організація роботи з батьками / [упоряд. Л. О. Юзефік, Н. М. Купина]. – Тернопіль : Астон, 2002. – С. 3–7.
331. Програма формування педагогічної культури батьків / [за ред. В. Г. Постового]. – К., 2003. – 108 с.
332. Проект Національної доктрини розвитку освіти України // Освіта України. – 2001. – № 47 (12 жовтня). – С. 4–6.
333. Психология формирования и развития личности / [отв. ред. Л. И. Анцыферова]. – М. : Наука, 1981. – 365 с.
334. Психологія: підручник / [за ред. Ю. Л. Трофімова]. – 3 вид. – К. : Либідь, 2001. – 560 с.
335. П’ятиріччя трудшколи ім. Івана Франка // Радянська освіта. – 1923. – Грудень. – Ч. 2. – 1923. – С. 63–64.

336. Рогозний І. Піонеррух, масова школа і завдання вчителя / І. Рогозний // Радянська освіта. – 1928. – № 12. – С. 38–42.
337. Родників В. Літня дитяча колонія / В. Родників // Радянська освіта. – Ч.1. листопад – 1923. – С. 62–64.
338. Резолюції II Всеукраїнського учительського з'їзду // Вільна українська школа : орган ВУС. – К., 1917. – № 1. – С. 31–33.
339. Резник Я. Комплексне навчання / Я. Резник // Радянська освіта. – 1923. – № 2. – С. 34–44.
340. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X поч. – XX ст.) / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – К. : Рад. школа, 1991. – 381 с.
341. Ротар Н. Ю. Діяльність українських національно-демократичних урядів в галузі народної освіти (1917–1920 рр.) : дис. ... канд. іст. наук: спец. 07.00.01 / Ротар Наталія Юріївна. – Чернівці, 1996. – 227 с.
342. Рубан Л. С. Процесс социализации учащихся (социологический анализ проблемы национальной школы региона с диффузным расселением) : автореф. дисс. на соискания ученой степени канд. фил. наук : спец. 09.00.04 “Философская антропология, философия культуры”. – М., 1992. – 20 с.
343. Руководство к образованию и ведению детских площадок. – Екатеринбург : Губотдел нар. просвещения, 1919. – 35 с.
344. Руководство по социальному воспитанию. – 4-е. изд, перар. – Екатеринослав: Гос. издат. Украины, 1924. – 312 с.
345. Русова С. Eugene De vand: “La pedagogie scolavire en Russie sovietique” // З маловідомого і невідомого / [упорядник О. Джус]. – З. Нагачевське; Івано-Франківськ: Гостинець, 2006. – Ч. 1. – С. 235.
346. Ручка А. А. Очерки истории социологической мысли / А. А. Ручка, В. В. Танчер. – К., 1992. – 264 с.
347. Ряппо Я. Народна освіта на Україні за десять років революції / Я. Ряппо. – Х. : Державне видавництво, 1927. – 125 с.
348. Ряппо Я. П. Що дала Жовтнева революція в галузі освіти на Україні / Я. Ряппо. – Х. : Книгоспілка, 1928. – 113 с.

349. Семенов В. Д. Взаимодействие школы и социальной среды / В. Д. Семенов. – М. : Педагогика, 1986. – 112 с.
350. Синицкий А. Из истории педагогических идей на Западе / А. Синицкий. – М., 1905. – 123 с.
351. Сім'я і діти : програма родинно-національного виховання та навчально-тематичний план педагогічної освіти батьків / [В.Г.Постовий, Т.Ф.Алексєєнко, З.Г.Зайцева та ін.; за заг. ред. В. Г. Постового]. – К. : ІЗМН, 1997. – 56 с.
352. Сім'я і родинне виховання: концепція / В. Постовий, П. Щербань, Т. Алексєєнко, О. Докукіна та ін.] // Рідна школа. – 1996. – № 11–12. – С. 15–20.
353. Скрипник М. Основні проблеми соціального виховання в реконструктивній добі / М. Скрипник // Шлях освіти. – 1930. – №5–6. – С.54–57.
354. Скрипник М. Чергові питання соцвиху / М. Скрипник // Радянська освіта. – 1929. – №2. – С.1–10.
355. Скрипник М. О. Перебудовними шляхами (Проблема культурного будівництва національностей України) / М. О. Скрипник // Український історичний журнал. – 1989. – № 11. – С. 107.
356. Скрипник М. О. Система народної освіти / М. О. Скрипник // Шлях освіти. – 1929. – № 1–2. – С. 29–33.
357. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / [за заг. ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової]. – К., 2000. – 260 с.
358. Смолінський С. Зв'язок школи з сільськогосподарським виробництвом / С. Смолінський // Радянська освіта. – 1925. – № 6–7. – С. 60–69.
359. Смолінський С. Як краще використати весняну пору в школі / С. Смолінський // Вільна Українська школа. – 1918. – № 8–9. – С. 207–209.
360. Смородская Ю. В. Социализация старшеклассников в условиях семейных отношений : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Смородская Юлия Вениаминовна. – К., 1973. – 184 с.

361. Снежко Л. М. Диалектика объективных условий и субъективного фактора в процессе социализации личности : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук : спец. 09.620 / Л. М. Снежко – К., 1971. – 21 с.
362. Современная западная социология : словарь. – М. : Политиздат, 1990. – 432 с.
363. Соколов П. И. История педагогических систем / П. И. Соколов. – СПб., 1913. – 613 с.
364. Соколянський І. Дитрух – школа – учитель / І. Соколянський // Радянська освіта. – 1925. – № 4. – С. 15–21.
365. Соколянський І. Дитячий рух – соціальне виховання / І. Соколянський // Радянська освіта. – 1925. – Січень. – С. 15–19.
366. Соколянський І. П. Дещо з основних питань радянської педагогіки / І. Соколянський // Радянська освіта. – 1928. – № 12. – С. 6–12.
367. Соколянський І. П. До класифікації подразників / І. П. Соколянський // Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки. – Х., 1926. – Вип. 3. – С. 136–144.
368. Соколянський І. П. До проблеми організації поведінки / І. П. Соколянський, А. Н. Граборов // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1927. – № 3–4. – С. 77–86.
369. Соколянський І. Педагогіка школи та родина в системі соціального виховання / І. П. Соколянський // Радянська освіта. – 1928. – № 10. – С. 3–14.
370. Соколянський І. Про дисципліну / І. Соколянський // Радянська освіта. – 1927. – № 2. – С. 1–10.
371. Соколянський І. Про поведінку особистості / І. Соколянський // Радянська освіта. – 1925. – № 4. – С. 7–20.
372. Соколянський І. Школа та дитрух на Україні / І. Соколянський, В. Арнаутів // Радянська освіта. – 1925. – № 5. – С. 11–15.
373. Соколянський І. Через громаду – для громади / І. Соколянський // Друг дітей. – 1928. – № 1. – С. 9–12.

374. Солодуб П. Українізація науково-учбових закладів та науки / П. Солодуб // Радянська освіта. – 1925. – № 6–7. – С. 1–6.
375. Соціологія молодіжності : учебник / [отв. ред. В. Т. Лисовский]. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1996. – 458 с.
376. Соціалізація особистості школяра / Науково-методичний центр “Українська етнопедagogіка і народознавство” / [Л. Е. Орбан (ред.)]. – Івано-Франківськ, 1996. – 66 с.
377. Соціалізація особистості : міжкафедральний зб. наук. ст. / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова / [ред. А. Й. Капська]. – К., 1998. – 294 с.
378. Соціальна педагогіка : навч. пос. / [за ред. А. Й. Капської]. – 2000. – 264 с.
379. Соціальна педагогіка : конспект лекцій / Харківський держ. ін-т культури / [уклад. О. А. Малько]. – Ч. 1: Основи соціальної педагогіки. – Х., 1998. – 59 с.
380. Соціальне виховання : підручник для труд. шкіл. – Х. : БГ. – 62 с.
381. Соціологія : підручник / [за заг. ред. В. П. Андрущенко, М. І. Горлача]. – Харків; Київ, 1998. – 624 с.
382. Столбун Е. Б. Методологические проблемы изучения механизма социализации : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика и история педагогики” / Е. Б. Столбун. – М., 1977. – 17 с.
383. Ступарик Б.М. Національна школа: витоки і становлення : навч.-метод. пос. / Б. М. Ступарик. – К. : ІЗМН, 1998. – 336 с.
384. Сухомлинська О. Зарубіжний педагогічний досвід в Україні в 20-ті роки / О. Сухомлинська // Рідна школа. – 1992. – № 2. – С. 3–7.
385. Сухомлинська О. Слово про педагога (Чепіга Я. Завдання моменту) / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1997. – № 2. – С. 53–55.
386. Сухомлинська О. В. Зарубіжний педагогічний досвід в Україні у 20-ті роки ХХ століття / О. В. Сухомлинська // Рідна школа. – 1992. – № 2. – С. 3–6.

387. Сухомлинська О. В. Міжнародні зв'язки педагогів України у 20-х – на початку 30-х рр. / О. В. Сухомлинська // Український історичний журнал. – 1991. – № 10. – С. 52–57.

388. Тарасюк Н. Молодіжні клуби за інтересами: з досвіду роботи клубів за інтересами на Україні / Н. Тарасюк. – К. : Мистецтво, 1984. – 88 с.

389. Тард Г. Социальная логика / Г. Тард. – СПб. : Социально-психологический центр, 1996. – 554 с.

390. Татенко В. А. Анализ процесса социализации / В. А. Татенко – К. : Знание, 1976. – 17 с.

391. Татомір О. Кооперативне сільськогосподарське товариство дітей як форма сільськогосподарського виховання / О. Татомір // Радянська освіта. – № 11. – 1929. – С. 24–28.

392. Тер-Говендян А. Зміст і мова стінгазети / А. Тер-Говендян // Радянська освіта. – 1929. – № 7–8. – С. 30–32.

393. Тер-Гевондян А. Шляхи педагогізації сім'ї / А. Тер-Говендян // Радянська освіта. – 1929. – № 1. – С. 28–34.

394. Титаренко В. Я. Семья и формирование личности / В. Я. Титаренко. – М. : Мысль, 1987. – 352 с.

395. Токарева Т. С. Вплив Георга Кершенштейнера на розвиток української педагогічної думки / Т. С. Токарева // Вісник Черкаського університету ім. Б.Хмельницького.– Черкаси, 2001. – Вип. 23. – С. 124–130.

396. Токарева Т. С. Педагогічна діяльність та педагогічна спадщина Георга Кершенштейнера (1854–1932): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Історія педагогіки та загальна педагогіка” / Т. С. Токарева. – Кривий Ріг, 2002. – 23 с.

397. Токарева Т. С. Проблема громадянського виховання у педагогічній спадщині Георга Кершенштейнера / Т. С. Токарева // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.– Кіровоград, 2000. – Вип. 24. – С. 113–119.

398. Томашловський Г. Дещо про боротьбу із споживчою психологією дітей у дитячих будинках / Г. Томашловський // Радянська освіта. – 1929. – № 7–8. – С. 19–22.

399. Томашівський С. З чого нам національно освідомлюватися? / С. Томашівський // Учитель. – 1905. – Ч. 3. – С. 25.

400. Торндайк Е. Л. Виміри в педагогіці / Е. Торндайк // Путь просвещения. – 1925. – № 10. – С. 32–39.

401. Троцько Г. В. Українські дитячі та молодіжні громадські організації / Г. В. Троцько та ін. – Х., 1999. – 206 с.

402. Туммель С. К вопросу о системе и типах детдомов / С. Туммель // Детский дом. – 1929. – № 10. – С. 8–9.

403. Турко П. Питання за педагогізацію родини / П. Турко // Радянська освіта. – 1929. – № 12. – С. 30–35.

404. Тютюнник Л. В. Проблемы деятельности опытных учреждений Наркомпроса Украины (1922–1937 гг.) : дисс. ... канд. пед. наук. : спец. 13.00.01 / Тютюнник Л. В. – К., 1992. – 201 с.

405. Українська Радянська Соціалістична Республіка. – К. : Головна редакція Укр. рад. енциклопедії, 1986. – 495 с.

406. Уотборн К. Новые школы Западной Европы / К. Уотборн; [пер. с англ.]. – М., 1928. – 83 с.

407. Федорівський К. Трудова школа і трудове виховання / К. Федорівський // Радянська освіта. – 1926. – № 7–8. – С. 44–52.

408. Федорівський К. Школа і Комсомол / К. Федорівський // Радянська освіта. – 1924. – № 11–12. – С. 101–107.

409. Фер'єр А. Виховання в школах на вільному повітрі в Швейцарії / А. Фер'єр // Шлях освіти. – 1927. – № 6–7. – С. 108–120.

410. Филипова Л. В. Социализация личности и педагогическая деятельность общества : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Л. В. Филипова. – М., 1985. – 22 с.

411. Філоненко С. М. Запровадження навчання рідною мовою в Україні (1920-ті роки) / С. М. Філоненко // Початкова школа. – 1995. – № 10–11. – С. 52–53.
412. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – К., 1973. – 560 с.
413. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 544 с.
414. Фрадкин Ф. История расправы с педологией / Ф. Фрадкин, М. Плохова // Воспитание школьников. – № 6. – 1991. – С. 21–24.
415. Фрейд З. “Я” и “Оно”: труды разных лет / З. Фрейд [пер. с нем.]. – Кн. 1. – Тбилиси : Мерани, 1991. – 397 с.
416. Харцієв В. З записної книжки (шкільна стінгазета) / В. Харцієв // Радянська освіта. – 1927. – № 6–7. – С. 60–70.
417. Хиллинг Г. Прометей Макаренко и “главбоги” педолимба: Соколянський, Залужный, Попов / Г. Хиллинг. – Марбург, 1997. – 154 с.
418. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / [сост.: проф. А. И. Пискунов]. – М. : Просвещение, 1971. – 560 с.
419. Цибулько Л. Г. Соціальне виховання у вітчизняній педагогічній теорії та практиці 20–30-х років ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Л. Г. Цибулько. – Слов’янськ, 2005. – 23 с.
420. Цибулько Л. Г. Соціальне виховання у вітчизняній педагогічній теорії та практиці 20–30-х років ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Цибулько Людмила Григорівна. – Слов’янськ, 2005. – 185 с.
421. Цвірова Т. Д. Розвиток позашкільних закладів різних типів в Україні (1920–1941 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Т. Д. Цвірова. – К., 2004. – 19 с.
422. Чепіга Я. Вільна школа: її ідеї й здійснення їх в практиці / Я. Чепіга. – К. : Укр. спілка, 1918. – 72 с.

423. Чепіга Я. Ф. Вибрані педагогічні твори : навч. посіб. / Інститут педагогіки АПН України / [упорядн. Л. Д. Березівська]. – Х. : ОВС, 2006. – 327 с.
424. Чепіга Я. Весняно-літній період в практиці трудового виховання / Я. Чепіга // Радянська освіта. – 1924. – № 3–4. – С. 26 – 36.
425. Чепіга Я. Ґрунтовні постулати проекту української школи / Я. Чепіга // Світло. – 1913. – № 2. – С. 31–41.
426. Чепіга Я. Ґрунтовні принципи нормальної школи / Я. Чепіга // Світло. – 1911. – № 1. – С. 3–7.
427. Чепіга Я. Педагогічна робота в літніх оздоровчих закладах (майданчики, колонії, санаторії) / Я. Чепіга. – К. : Рад. школа, 1932. – 24 с.
428. Чепіга Я. Практична трудова педагогіка / Я. Чепіга. – Харків; Київ : Книгоспілка, 1924. – 120 с.
429. Чепіга Я. Проект української школи / Я. Чепіга // Світло. – 1913. – № 4. – С. 12–29.
430. Чепіга Я. Розмови про виховання дитини / Чепіга Я. – К. : Час, 1922. – 43 с.
431. Чепіга Я. Самовиховання вчителя / Я. Чепіга // Світло. – 1913. – №9. – С. 6–13.
432. Чепіга Я. Соціалізація народної освіти / Я. Чепіга // ВУШ. – 1917. – Жовтень. – С. 74–83.
433. Чепіга Я. Страх і кара та їх вплив на характер і волю дитини: психолого-педагогічний нарис / Я. Чепіга. – К. : Час, 1924. – 32 с.
434. Чепіга Я. Труд і гра як фактори виховання / Я. Чепіга // Шлях освіти. – 1923. – № 9–10. – С. 85–104.
435. Чертова К. М. Розвиток ідей соціального виховання школярів у вітчизняній педагогічній теорії та практиці (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / К. М. Чертова. – Луганськ, 2007. – 20 с.

436. Чирва Ю.І. Розвиток народної освіти України (1917–1932 рр.): історіографія проблеми : дис. ... канд. іст. наук : спец. 07.00.01 / Чирва Юрій Іванович. – Дніпропетровськ, 1995. – 216 с.

437. Шахрай О. Педагогізація родини / О. Шахрай // Радянська освіта. – 1929. – № 1. – С. 25–28.

438. Шимановський М.М. Ідеї соціалізації шкільництва в українській педагогіці 1917–1920 років / М. М. Шимановський // Політико-психологічні та соціально-педагогічні проблеми освіти та виховання : матеріали наукового семінару, 14 липня 1996 р. / [ред. М. М. Слюсаревський та ін.]. – К. : ДОК-К, 1997. – 180 с. – С. 172–174.

439. Шекера Я. Школа й оточення / Я. Шекера // Шлях освіти. – 1927. – № 2–3. – С. 77–83.

440. Шекера Я. Праця з батьками в трудшколі / Я. Шекера, Д. Ашкінадзе // Радянська освіта. – 1929. – № 9. – С. 31–34.

441. Шоробура І. М. Соціалізація старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Шоробура Інна Михайлівна. – К., 2001. – 234 с.

442. Штефан Л. А. Соціально-педагогічна теорія та практика в Україні (20–90-і рр. ХХ ст.) / Л. А. Штефан. – Харків : ТОВ “ТО Ексклюзив”, 2002. – 264 с.

443. Шостак Т. Від живого куточка до гуртка юних натуралістів / Т. Шостак // Радянська освіта. – 1928. – № 10. – С. 71–74.

444. Шульга З. Декілька питань з роботи дитбудинку / З. Шульга // Радянська освіта. – 1927. – № 10. – С. 14–20.

445. Яновська Є. В. Соціальне виховання як неминуча історична потреба / Є. В. Яновська – К. : Держвидав, 1921. – 84 с.

446. Яновская Э. Летняя детская площадка / Э. Яновская // Друг детей. – 1925. – № 3. – С. 15–19.

447. Ярмаченко М.Д. Основні педагогічні категорії / М. Д. Ярмаченко // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 5–6.

448. Ясницький Г. І. Розвиток народної освіти на Україні (1921–1932 рр.) / Г. І. Ясницький – К., 1965. – 256 с.

449. Яцутін М. Клуб і гуртки в загальнім ланцюгові шкільної роботи / М. Яцутін // Радянська освіта. – 1926. – № 6. – С. 40–42.

450. Cooley C.H. Social organization. A study of the larger Mind. – N.Y., 1962.

451. Dewey J. Democracy and Education. – N. Y., 1966. – 290 p.

452. Giddings F. Theory of socialization. – N. Y., 1897. – P. 22.

**Центральний державний архів вищих органів влади та
управління України (ЦДАВОВУ України)**

453. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України ЦДАВОВУ України, ф. 413, оп. 1, спр. 1, арк. 129.

454. Декларація Наркомосу УРСР про соціальне виховання дітей, 1 липня 1920 року // ЦДАВОВУ України, ф. 166, оп. 1, спр. 956, арк. 35–38.

455. Декларація Народного Комісаріату освіти УРСР про соціальне виховання дітей. I.V.1920 // Вісник Народного Комісаріату освіти УРСР, 1920. – № 1. – С. 9–11.

456. Декларація Наркомосу УСРР від 1.VII.1920 р. про соціальне виховання дітей // ЦДАВОВУ України, ф. р.-166, оп. 1, спр.955, арк.1–69.

457. Звіт про діяльність Головоцвуху при Наркомосі України за 1922/23 рр. // ЦДАВОВУ України, ф.р-166, оп.2, спр.1600, арк.1-254.

458. Матеріали Всеукраїнської наради по дитячому руху // ЦДАВОВУ України, ф.166, оп.4, спр.845, 200 арк.

459. Матеріали про організацію та становлення соціально-виховної роботи на Україні. // ЦДАВОВУ України, ф.166, оп.2, спр.538, 47 арк.

460. Матеріали про роботу Головоцвуху (звіти, доповіді, мережа шкіл) // ЦДАВОВУ України, ф.166, оп.2, спр.1623, арк.80–131.

461. Матеріали про роботу дитячих містечок інтернатного типу в Полтавському й Харківському округах. // ЦДАВОВУ України, ф.166, оп.6, спр. 2432, 122арк.

462. Матеріали про роботу досвідно-педологічної станції (положення, протоколи) // ЦДАВОВУ України, ф.166, оп.3, спр.901, арк. 15–61.

463. Матеріали про стан і роботу дослідно-показових установ Головоцвиху. // ЦДАВОВУ України, ф.166, оп.3, спр.863, арк. 160.

464. Матеріали про стан соціального виховання на Україні за 1927–30 роки // ЦДАВОВУ України, ф.1, оп.6, спр.654, арк.200–224.

465. Матеріали про становлення й розвиток соціального виховання на Україні, 1923 // ЦДАВОВУ України, ф.166, оп.3, спр.861, 222 арк.

466. Мережа дитячих будинків, садків та інтернатів по округах України // ЦДАВОВУ України, ф.р-166, оп.6, спр.287.

467. Операційний план Українського Головного комітету соціального виховання дітей на 1922 р. та звіт про його діяльність за 1921/22рр. // ЦДАВОВУ України, ф.р-166, оп.2, спр.1619, арк.1–208.

468. Русова С. Освіта на Україні // ЦДАВОВУ України, ф.-3889, оп.2, арк. 5, 11.

469. Статистичні відомості про стан соціальної освіти на Україні // ЦДАВОВУ України, ф.р-166, оп.2, спр.541, арк.1–87.

470. Статистичні таблиці і зведення про стан роботи по соціальному вихованню на Україні на 1.VII.1922 р. порівняно з 1920, 1921 роками // ЦДАВОВУ України, ф.р-166, оп.2, спр.1600, арк.1–254.

471. Тимчасове положення Наркомосу УРСР про дитячі установи соціального виховання УРСР // ЦДАВОВУ України, ф.р-166, оп.6, спр.876, арк.1–149.

472. Протоколи правління детгородка. – Гос. Архив г.Киева, ф.р, 318, оп.1, д.76, л.1.

Відділ державного архіву Чернігівської області в м. Ніжині

(відділ ДАЧО в м. Ніжин)

473. Годовые отчеты о работе школ за 1925 1926 гг. // Відділ ДАЧО в м. Ніжині, ф.р-598, оп. 1, спр.67, 67 арк.

474. Отчеты и доклады о работе инспектуры окрнаробраза и ее отделов (1923–1924 гг.) // Відділ державного архіву Чернігівської області в м. Ніжині (відділ ДАЧО в м. Ніжин), ф.р-393, оп. 1, спр.12, 370 арк.

475. Отчеты о работе окрнаробраза и его отделов (1925 г.) // Відділ ДАЧО в м. Ніжині, ф.р-598, оп. 1, спр.44, 438 арк.

476. Переписка со школами, списки детей, школьных работников, сведения о детдомах Нежинского округа // Відділ ДАЧО в м. Ніжині, ф.р-598, оп. 1, спр.229, 81 арк.

477. План работы окринспектуры Наробраза на 1924–1925 гг. // Відділ ДАЧО в м. Ніжині, ф.р-598, оп. 1, спр.32, 229 арк.

478. Планы и отчеты о положении народного образования Окринспектуры наробраза (1928–1929 гг.) // Відділ ДАЧО в м. Ніжині, ф.р-598, оп. 1, спр.110, 197 арк.

479. Планы работы и отчеты о работе Окринспектуры наробраза (1928–1929 гг.) // Відділ ДАЧО в м. Ніжині, ф.р-598, оп. 1, спр.111, 218 арк.

480. Постановления и циркуляры ВЦИКа и Губнаробраза // Відділ ДАЧО в м. Ніжині, ф.р-598, оп. 1, спр.21, 551 арк.

481. Постановления Народного Комисариата просвещения УССР, у исполкома о наделении земель детучреждения (1920–1923 гг.) // Відділ ДАЧО в м. Ніжині, ф.р-5844, оп. 1, спр.293, 245 арк.

482. Постановления, циркуляры, инструкции СНК, губнарбзора о штатах в учреждениях соцвоса и об обеспечении детей-сирот (1923 гг.) // Відділ ДАЧО в м. Ніжині, ф.р-598, оп.1, спр.1, 193 арк.

483. Протоколы заявления, доклад о работе организаций “Юного Спартака”, “Юный Ленинец”, 1923 г. // Відділ ДАЧО в м. Ніжині, ф.р-397, оп. 1, спр.419, арк 55.

484. Протоколы общих собраний о работе организации “Юный Спартак”, VIII. – 1923 // Відділ ДАЧО в м. Ніжині, ф.р-7621, оп. 1, спр.1, арк. 12–14.

485. Протоколы общих собраний о работе организации “Юный Спартак” и список ее членов 10.09.1923 – 25.05.1924. // Відділ ДАЧО в м. Ніжині, ф.р-7621, оп. 1, спр.412, а Арк 55–57.

486. Протоколы общих собраний ячеек “Юный Спартак” об организации и работе, 1924 р. // Відділ ДАЧО в м. Ніжині, ф.р-7621, оп. 1, спр.413, арк 1–5.

487. Распоряжения и инструкции Наркомпроса Окринспектуры наробразы // Відділ ДАЧО в м. Ніжині, ф.р-598, оп. 1, спр.105, 586 арк.

488. Распоряжения, циркуляры, протоколы заседаний Нежинского окрисполкома и переписка с ним об учебной и культмассовой работе и ремонте школ // Відділ ДАЧО в м. Ніжині, ф.р-598, оп. 1, спр.81, 892 арк.

489. Сведения о школах и детдомах Нежинского округа // Відділ ДАЧО в м. Ніжині, ф.р-598, оп. 1, спр.215, 30 арк.

490. Циркуляры и распоряжения ВУЦИК о ликвидации неграмотности (1923-1930 гг.) // Відділ ДАЧО в м. Ніжині, ф.р-60, оп. 1, спр.2078, 79 арк.

491. Циркуляр за 25/05 №6579 за 1923 р. // Відділ ДАЧО в м. Ніжині, ф.р-598, оп. 1, спр.1, 193 арк.

Матеріали державного архіву чернігівської області (далі – ДАЧО)

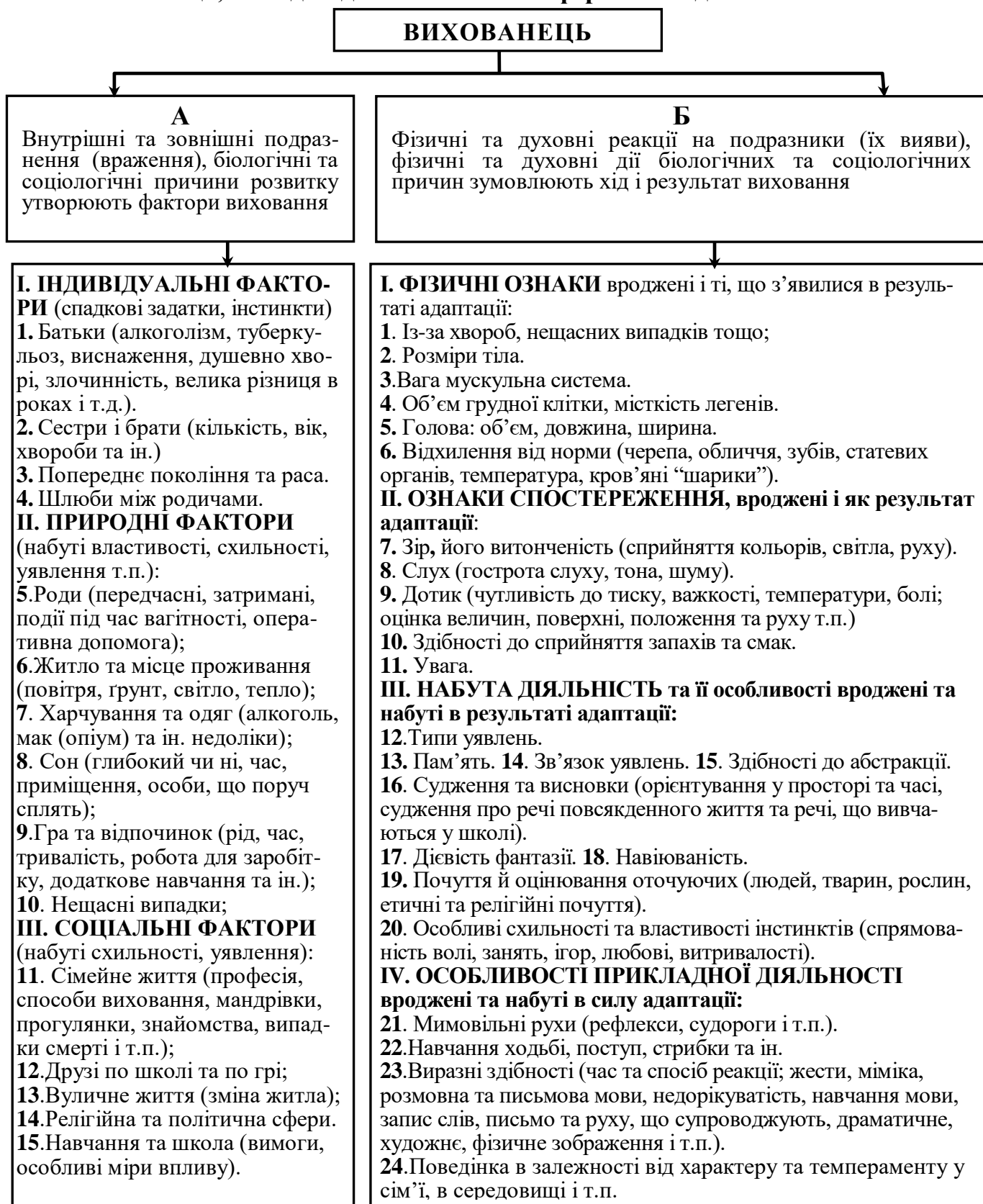
492. Циркуляры, инструкции и тезисы доклада губнаробразы о типе школе-коммуне, социальном воспитании детей и план организации школьных клубов, 1921 г. // ДАЧО, ф.р-593, оп.1, спр.568, арк.4, 7.

493. Инструкции, циркуляры и уставы по организации клубов ы ячеек учащихся школ 2-ой ступени. Материалы по обследованию школ г.Чернигова, 1920 г. // ДАЧО, ф. 593, оп. 1, спр.19, арк. 29.

ДОДАТКИ

Додаток А

Вихованець, як індивід і як член своєї сфери життєдіяльності за В.Лаєм



Лай В.А. Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры. / Пер. с нем. – С.-Пб., 1914. – С.83.

Додаток Б

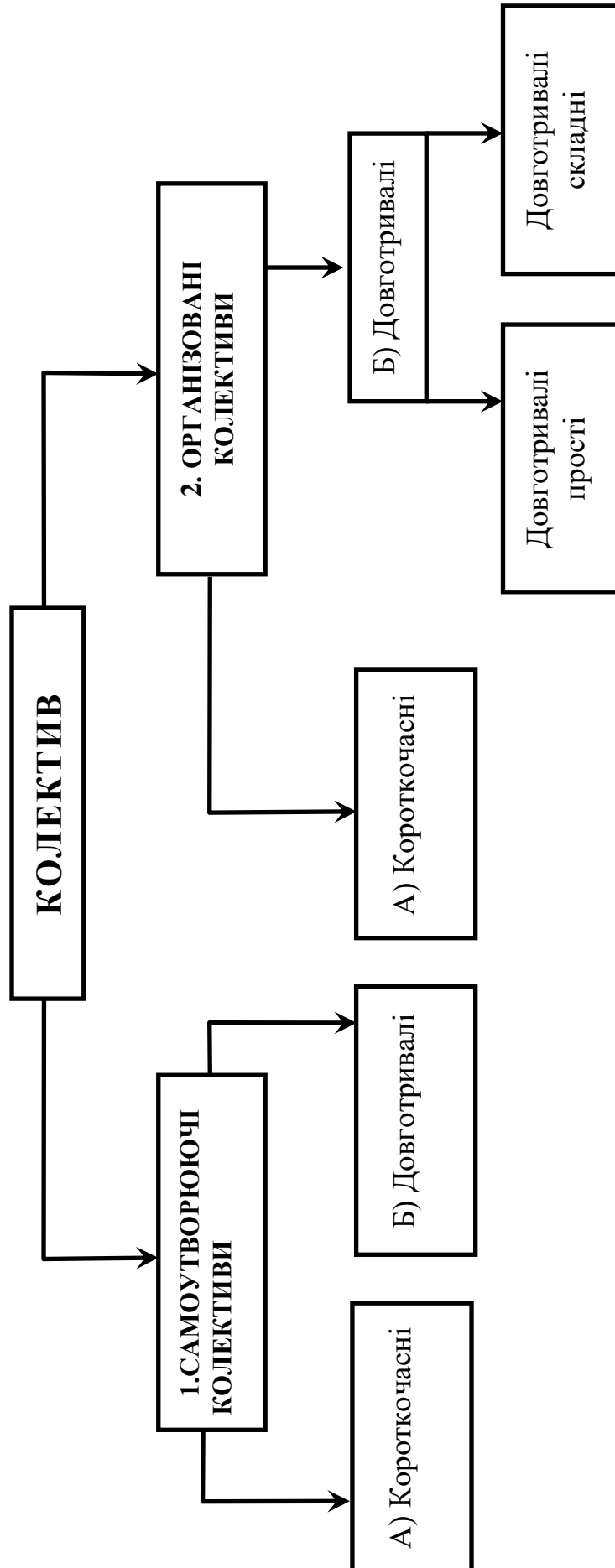
Періодизація періодів розвитку людини згідно В.Лая

Періоди	Тривалість
I. Період молочних зубів	від народження до 6/7 років
а) період кормління груддю.	від народження до 1 року
в) перша повнота.	від 1 до 4 років
с) перший період росту.	від 4 до 6/7 років
II. Період після зміни (молочних) зубів.	від 6/7 до 12/15 років
а) друга “змістовність”.	від 6/7 до 10 років
в) другий період росту.	від 10 до 12/15 років
III. Період статевого дозрівання.	від 12/15 до 18/20 років

Лай В.А. Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры. / Пер. с нем. – С.-Пб., 1914. – С.117.

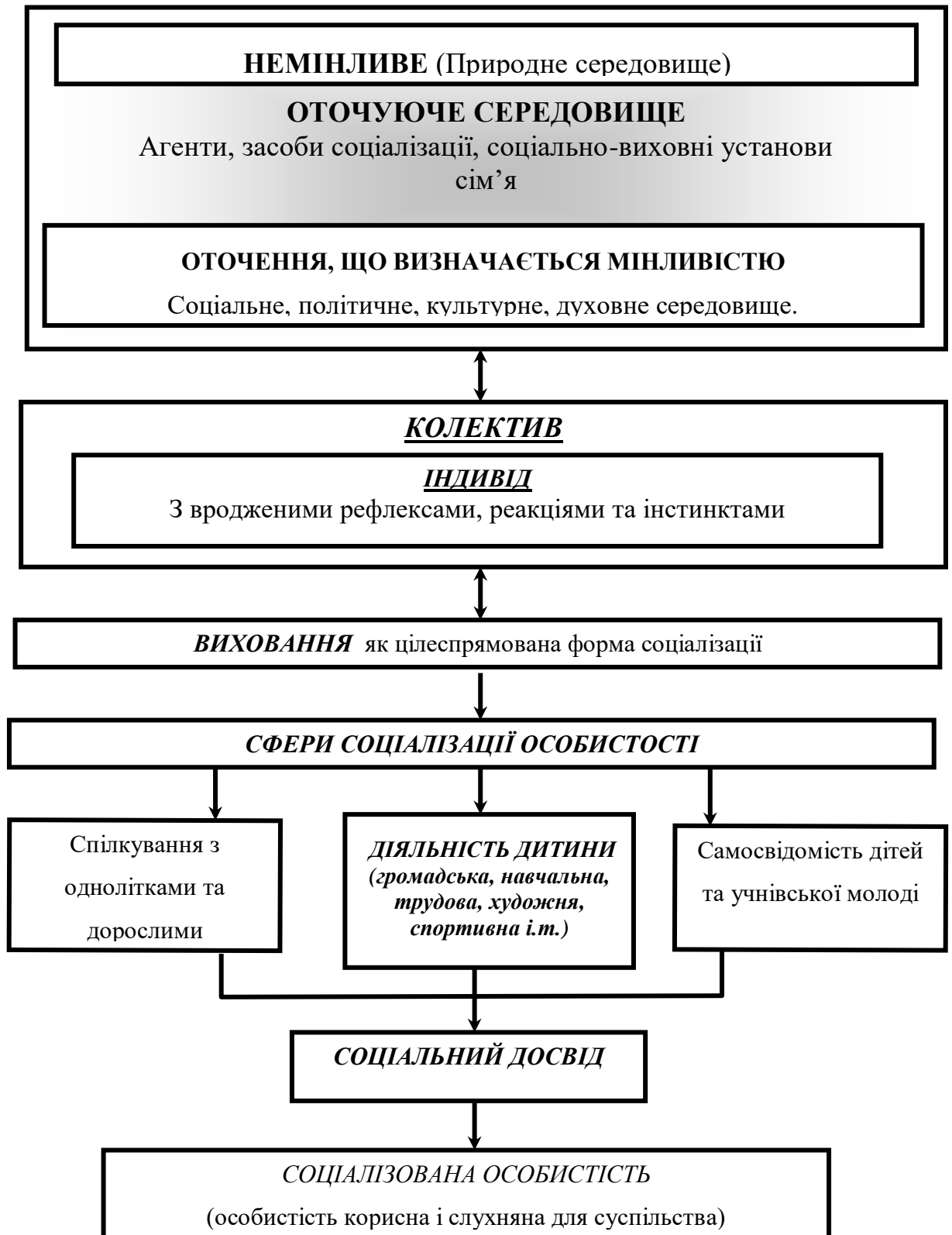
Додаток В

Класифікація колективу згідно Олександра Залужного



Додаток Д

Сутність поняття “соціалізація” у досліджуваний період



Додаток Е

Инструкция.

Отделу Социалистического воспитания Наркомпроса УССР в дополнение к постановлению Наркомпроса от 10 июня 1920г.

1. Открытые детские дома являются вспомогательными учреждениями, для установления органичной связи между органами Наркомпроса и так называемыми “детьми улицы”.

2. Открытие детских домов служат переходным этапом для “детей улицы” перед поступлением в соответствующие постоянные детские дома.

3. Сообразуясь с разнокалиберностью психологии “детей улицы” с их нравами и привычками изыскание методов для подхода к ним должны соответствовать индивидуальности каждого.

4. Все беспризорные “дети улицы” до 16 лет (нищенки, бродяжки и пр.) имеют право свободного входа в открытые детские дома во всякое время дня и ночи.

5. В обязанность руководителей входит создание в открытых детских домах такой обстановки для детей которая вызвала бы в них желание остаться в этих домах навсегда, и пробудило бы в них чувство признания открытого детского дома – родным домом и должны пробудить в них чувство, что он является членом всей семьи открытого детского дома, а не случайным его посетителем.

6. По мере потребности со стороны детей в открытом детском доме могут вестись всякого рода педагогические работы, для чего необходимо присутствие всякого рода вспомогательных педагогических учреждений, (библиотека-читальня, учебные пособия и всякого рода мастерские).

7. В открытых детских домах должен вестись точный учет посещаемости детей (регистрация, индивидуальные карточки) и ведется учет работы.

8. Открытые детские дома должны учреждаться в базарных и привокзальных районах.

9. Помещение должно удовлетворять заданиям работы (согласно п.6, настоящей инструкции. Ванная, дезинфекционная и бельевая комнаты и прачечные -обязательны).

10. В открытых детских домах проводится бесплатное питание детей, согласно общей норме для нормальных детских домов.

Зав. Отделом Социального Воспитания

Завед. п/отд. Охраны детства и Юношества 10.

Секретарь

10.VI. 1920.

Додаток Ж

Тимчасове положення про дитячі установи соціального виховання УСРР.

А) Загальні положення.

Сітка дитячих установ.

1. Сітка дитячих установ системі соціального виховання в УСРР складається з усіх типів дитячих установ, що відкриті з розпорядження або з відома й дозволу Українського Народного Комісаріату Освіти або його місцевих органів.

2. Сітка установ соціального виховання (так загальних, як і окремих типів дитячих установ) встановлюється й затверджується НКО по кожній губернії окремо.

3. Жодна дитяча установа не може бути відкритою чи закритою без дозволу відповідних органів Нарком осу.

Типи дитячих установ.

4. Сітка дитячих установ включає:

а) установи охорони дитинства: прийомними, колектори-розподільники для нормальних дітей і неповнолітніх правопорушників, відкриті дитячі будинки, сільськогосподарські колонії для безпритульних дітей та правопорушників і дитячі будинки для неповнолітніх правопорушників;

б) дитячі установи для дефективних дітей: основні та допоміжні дитячі будинки для розумово-відсталих, сліпих і глухонімих дітей;

в) установи нормального дитинства: дитячі будинки-інтернати й містечка, денні дитячі будинки, дитячі садки, сільські й міські школи, школи підлітків;

г) установи дитячого руху: дитячі клуби, бібліотеки, літні дитячі колонії, майданчики, лагери, дитячі театри.

Примітка:

- Основна номенклатура дитячих установ соціального виховання є обов'язковою для дитячих установ усіх національностей на території УРСР.

- Установи для дефективних дітей мають свою окрему номенклатуру.

- Особливості структури типів дитячих установ нормуються окремими статутами.

Джерела утримання

5. Всі дитячі установи, щодо джерел матеріально-фінансового утримання,

розпадаються на дві категорії:

1) **Ті, що утримуються по кошторисах Народного Комісаріату Освіти та його місцевих органів за рахунок коштів загальнодержавного й місцевого бюджету.**

2) Ті, що утримуються державними та громадськими установами, фабриками, заводами, сільрадами, професійними, продукційними організаціями працюючих і т. і. на підставі окремих угод, з органами Народного Комісаріату Освіти.

Примітка: Всі типи дитячих установ, що не знаходяться на утриманні держави, можуть діставати субсидії від відповідних органів Наркомосу, для чого мусять бути в установленому порядку включеними в сітку дитячих установ, що їх субсидують.

Адміністративне керування й комплектування дитячих установ

6. Учбово-адміністративне керування й контроль над діяльністю дитячих установ, незалежно від того, ким вони утримуються, належить виключно Наркомосові та його місцевим органам, а типи їх мусять відповідати тому, що встановлено Кодексом Законів про Народну Освіту.

Примітка: Всі відвідування дитячих установ для ознайомлення й ревізії регулюються особливими постановами Наркомосу.

7. До дитячих установ соціального виховання приймаються діти обох полів від 4 до 15-літнього віку. Для прийому дітей до дитячих установ, що не мають інтернату, при останніх організується, з числа членів ради дитустанови, прийомна комісія, в склад якої входить один представник Охорони Дитинства,

де така є, представник міськради (в містах) і комнезаму (в селах). Прийомна комісія повинна мати такі документи про дитину, що вступає до установи:

1. посвідчення шкільно-санітарного лікаря про стан здоров'я дитини;
2. посвідчення про вік дитини;
3. посвідчення з другої установи, коли дитина переходить з однієї установи до другої.

Примітка 1: В сільських місцевостях організується медичний огляд дітей в порозумінні інспектури Н. О. з органами Н.К. Здоров'я.

Примітка 2: До дитячих будинків-інтернатів приймаються діти, що пройшли через прийомну Комісію Охорони Дитинства ;та через Колектор після фізичного та розумового обслідування їх.

Примітка 3: До дитячих установ для нормальних дітей не можна приймати дітей, коли їх визнано в установленому порядку за, дефективних.

8. До того часу, коли на Україні розгорнеться сітка дитячих установ соціального виховання й здійсниться, державний план загального обов'язкового навчання дітей, Губінспектура Н. О., з доручення Головоцвиху, видає, в додаток до загальних постанов, спеціальні інструкції, що регулюють, відповідно до місцевих умов, переважне право різних категорій дітей на прийом до тих дитячих установ, що утримуються за рахунок Наркомосу та його місцевих органів. Підвалиною для цих інструкцій мусять стати інтереси трудового населення району, що його обслуговують дитячі установи, з окрема:

1) по містах та селищах міського типу в першу чергу мусять приймати дітей робітників, що працюють в промислових закладах, та дітей червоноармійців, у другу – дітей службовців державних установ, в третю – дітей решти трудового населення даного району, в четверту – дітей нетрудового населення;

2) по сільських місцевостях в першу чергу приймаються діти незаможних селян, робітників і червоноармійців і осіб, що працюють по

державних установах, у другу – діти решти населення району, що його обслуговують дитячі установи.

Примітка: До дитячих будинків-інтернатів діти приймаються згідно з окремим положенням про дитячі будинки.

9. Порядок відкриття дитячих установ національних меншостей та розмір сітки таких дитячих установ встановлюється в центрі Головоцвухом по згоді з Радою Національних меншостей Наркомосу, на місцях – Губсоцвухами по згоді з секціями національних меншостей; при цьому треба додержуватись загального порядку, що зазначений в пункті 2.

10. В установах соціального виховання УСРР робота з дітьми проводиться рідною їхньою мовою.

Примітка: Вивчення державних мов – української й російської обов'язкове для всіх дитячих установ.

11. Розподіл дітей відповідно до груп провадиться Радою дитустанови на підставі ознайомлення з ними в процесі роботи, але не пізніше, як через місяць після того, як їх прийнято.

12. Праця з дітьми в дитячих установах провадиться цілий рік.

13. Робочий рік починається 1 вересня й поділяється на три триместри: осінньо-зимній, зимово-весняний і весняно-літній. Початок і кінець кожного триместру, так само, як і перерви серед триместрів, встановлюються спеціальною інструкцією.

Господарче забезпечення дитустанов

14. Забезпечення дитячих установ необхідним помешканням завше лежить на обов'язкові Виконкомів і провадиться з ініціативи відповідних органів Наркомосу.

15. Кожна дитяча установа має право на частку землі, що придатна для, оброблення; розмір її визначається відповідно до живої сили (дорослих і дітей) та інвентарю, але він повинен бути не менше, як одна десятина (садибною чи іншою); земля ця повинна межувати з дитустановою або знаходитися близько біля неї, і дається для користування дитустанові “дурно”,

по містах – розпорядженням відділів Комунального господарства, в сільських місцевостях – розпорядженням окружного земельного управління, на підставі постанови Раднаркому УСРР від 13 січня 1922 р. “Про наділення землею дитячих установ соціального виховання”, та ст. статуту 109-112 Код. Зак. про Народну Освіту.

16. Кожна дитяча установа, з власної ініціативи та за допомогою відповідних органів Наркомосу, організовує в себе всякі майстерні й виробництва відповідно до коштів, що вона одержує від державних органів і установ та організації, що її підтримують.

17. Користування будівлями, всякими земельними вигодами, живим і мертвим інвентарем та господарчим реманентом, а також і всіма іншими формами матеріального постачання зафіксується за дитячими установами формальними актами; акти ці реєструються щодо будівель і землі в відповідних державних органах, а інша матеріальна частина закріплюється за установами актами приймання; все це проводиться по книгах матеріальної частини дитячої установи.

18. Продаж та обмін майна дитустанови, так само як і передавання цього майна в аренду, провадиться щоразу за дозволом відповідних органів Наркомосу.

19. Кожна дитяча установа у всіх своїх господарчих операціях підлягає загальним правилам матеріального й фінансового справоздання, що встановлені й установлюються для всіх установ Республіки.

Мета виховання в дитячих установах

20. Виховання дітей в дитустановах соціального виховання має на меті виховання громадян УСРР, що свідомі своєї солідарності з трудящими масами СРСР й цілого світу і здібні активно боротися за диктатуру пролетаріату – як перехідного стану до комунізму.

21. Основним шляхом, що веде до цієї мети, визнається дитячий комуністичний рух.

22. Основними засобами, що ведуть до розв’язання зазначених завдань

виховання дітей, визнаються:

а) самоорганізація дітей, цебто участь дітей в будівництві свого дитячого життя;

б) дитяча праця, що сприяє вихованню в дітях трудової дисципліни, солідарності та колективістичних звичок, приєднує дітей до організованої праці та продукції дорослого населення, що їх оточує;

в) найтісніший живий зв'язок колективів дитячих установ з організованим пролетаріатом;

г) засвоєння дітьми, в міру дитячих сил, загальноосвітніх і технічних знань для підготовки дітей до практичної діяльності як майбутніх членів продукційних колективів, кооператорів та членів профспілок.

23. Робота дитустанови мусить спиратися на найближчу продукційну діяльність. Відповідно до цього й учбовий план кожної дитустанови будується на основі тісного зв'язку з продукцією.

24. Обсяг і зміст педагогічного процесу в установах соціалістичних визначається програмами, що їх видає НКО.

Внутрішня організація дитячих установ

25. Кожна дитяча установа становить єдиний колектив дорослих та дітей.

26. Внутрішня організація дитячої установи складається з комуністичних груп юних лєнінців, загальних зборів колективу дитячої установи, ради дитячої установи, виконкому й інших дитячих організацій (групкомів, дитячих комісій), педагогічних і методичних комісій.

Примітка: 1. Установи для дефективних дітей та правопорушників мають свою особливу внутрішню організацію.

2. В невеликих колективах, коли в дитячій установі є група юнаків-лєнінців, Рада дитячої установи та виконком можуть бути об'єднані в єдиному органі – Раді дитустанови.

27. Колектив юнаків-лєнінців, в складі колективу дитячої установи нормує поведінку цілого дитячого колективу.

Загальні збори

28. Загальні збори суть орган, що об'єднує все життя колективу. Загальні збори скликаються радою дитячої установи в міру потреби й в залежності від питань, що виникають, але не менш, як один раз на місяць.

Примітка: Всі питання виносяться на обміркування загальних зборів лише через Раду дитячої установи.

29. В загальних зборах беруть участь всі діти, а також всі особи педагогічного, медичного й технічного персоналу.

Примітка: Діти, що не досягли віку юнаків-ленінців, в загальних зборах колективу можуть і не брати участі; а щоб розвивати свої соціальні звички, вони утворюють свої колективні об'єднання, зв'язуючись з усіма організаціями старших.

30. На загальних зборах колективу обирається окрема Президія для даних зборів в складі голови, товариша голови й писаря.

31. Компетенції загальних зборів належать такі питання:

а) зближення діяльності органів і організацій, що їх перелічено в п. 26, встановлення між ними єдності в роботі:

б) обміркування плану загальних заходів дитячої установи, приміром: влаштування свята, екскурсії, недільника, літературного ранку і т. д.;

в) обміркування видатних випадків виявлення окремими дітьми чи групами самопожертви, товариської солідарності або, навпаки порушення встановлених колективом норм поведінки;

г) вибори виконкому дітей;

д) вибори постійних і тимчасових дитячих комісій, делегацій й т. і.;

е) заслухання докладів і справоздань дитячих комісій;

ж) заслухання докладів і звітів дитячого виконкому.

32. Раді дитячої установи належить право касування постанов загальних зборів, коли вони розходяться з сучасними законоположеннями або вимогами педагогіки.

Рада дитячої установи

33. До складу Ради дитячої установи, на чолі якої стоїть завідуючий дитячою установою, входять:

- а) всі особи педагогічного й медичного персоналу дитячої установи;
- б) член ЛКСМ прикріплений до колективу юнаків-ленінців;
- в) представник від організації, що підтримує дитячу установу,
- г) представник фабзавкому або місткому (в селах комнезаму) того підприємства, в районі якого існує дитяча установа і робітників якого воно обслуговує переважно;
- д) президія виконкому дітей (не більш 3-х), а коли нема виконкому – три представники колективу юнаків-ленінців;
- е) один представник технічного персоналу.

Примітка: До складу шкільної ради тієї школи, яка обслуговує дитячий будинок, що своєї школи не має, входить один представник педколективу дитячого будинку.

34. Рада дитячої установи скликається завідуючим дитячою установою не менш одного разу на місяць.

На раду покладаються такі обов'язки:

- а) заслухання й обміркування розпоряджень та інструкцій центральних і місцевих органів, що відають освітньою справою, обміркування заходів що до переведення їх у життя;
- б) затвердження програму й планів занять кожної групи й цілої дитустанови, що складаються на підставі програм та учбових планів НКО педробітниками і погоджуються в педагогічній методичній комісії;
- в) затвердження встановлених методичною комісією методів пророблення учбового матеріалу;
- г) організація праці й відпочинку дітей;
- д) складання розкладу занять – щоденного й тижневого (кількість годин на день, днів на тиждень);
- е) періодичне заслухання звітів педробітників, шкільно-санітарного

лікаря й виконкому дітей про переведення в життя наміченого плану работ, про відхили від нього та про загальні досягнення дітей;

ж) обміркування всіх питань, що зв'язані з прийомом та звільненням дітей, розподілом їх по групах, переведенням їх із групи до групи і з випуском тих, що закінчили курс дитустанови;

з) заслухання й обміркування звітів про допомогу дитячої .установі тих чи інших груп населення й організацій;

і) встановлення способів обліку та перевірки дитячих праць на підставі затверджених інструкцій і правил;

к) розподіл навчально-виховної роботи й роботи по завідуванню допоміжними учбово-педагогічними закладами дитячої установи між окремими робітниками;

л) обміркування й затвердження звітів по обліку методичної роботи в дитячій установі;

м) заслухання звітів і обміркування проектів переведення дитячою установою громадської й політосвітньої роботи серед населення.

Примітка: Політосвітньою роботою охоплюються по-перше – неорганізовані діти й підлітки і по-друге – доросле населення в контакті з органами політосвіти.

н) заслухання й обміркування різних заяв, що стосуються до життя дітей та їхньої роботи. ,

35. Завідуючий дитячою установою, не погоджуючись з постановою Ради, має право в таких випадках припиняти виконання цих постанов, доводячи про це до відому інспектури Н.О., від якої залежить остаточне розв'язання питання.

36. Рада може для розроблення тих чи інших питань учбово-виховних або методичних вилучати з свого складу так постійні як і тимчасові комісії (педагогічні, методичні й т. і.), що працюють за інструкціями, затвердженими Радою.

37. В надзвичайних випадках завідуючий дитячою установою має право самостійно вживати належних заходів і розв'язувати питання, що зазначені в §

34, без попереднього обміркування в Раді і лише повідомляючи про це Раду в найближчому засіданні.

Примітка: Копії протоколів Ради та комісій, що нею вилучені щомісячно надсилаються до інспектури Н. О.; звіти обліку методичної роботи надсилаються до інспектури в строки, що визначаються Н. К. О.

38. Робота Рад дитячих установ соціального виховання проводиться на підставі цього статуту, статуту про окремі типи дитячих установ, учбових планів та обіжників Головного Комітету Соціального Виховання.

Примітка: Кожна дитяча установа організує учбово-педагогічну роботу з дітьми на підставі програм Головоцвуху.

39. Для обміну спостереженнями й досвідом поодиноких педробітників одна з дитячих установ, за призначенням інспектури Н.О., організує об'єднання дитячих установ свого району (шкільного) і періодично, не менш, як раз на три місяці, скликає педагогічні наради робітників цього об'єднання ("об'єднаний педколектив"),

Завідуючий дитячою установою

40. Відповідальне керування педагогічною, господарською й адміністративною частинами кожної дитячої установи покладається на завідуючого дитячою установою, який головує в Раді дитячої установи.

41. Завідуючий призначається інспектурою Н. О.; з осіб з педагогічним стажем. Кандидата на посаду завідуючого можуть висувати як професійні і партійні організації, так і Рада дитячої установи.

Примітка: Кандидати на посаду помічника завідуючого і секретаря Ради висувуються завідуючим з осіб педагогічного персоналу й затверджуються інспектурою Н. О.

42. На завідуючого дитячою установою покладається обов'язок стежити за ходом учбово-виховної справи, за належною постановкою дитячої організації, організації дитячої праці, політвиховання дітей і т. п.

43. Завідуючий дитячою установою відповідає за підтримання в залежному порядку будинків, за їхній ремонт, опалення, світло; він також дбає про постачання дитячої установи потрібними господарськими учбовими матеріалами та приладдями; від імені дитячої установи і за своїм підписом

завідуючий дитячою установою веде листування і відчутність по дитячій установі.

44. Завідуючий дитячою установою, або хто-небудь з педробітників, з його доручення, повинен періодично робити доклади про стан справи в дитячій установі як педагогічної, так і господарчої, на порушених пленумах сільрад, райрад, міськрад, на зборах робітників підприємств, що їх переважно обслуговує дитяча установа, а також на засіданнях Ради дитячої установи в присутності трудящих.

45. Незалежно від обов'язків, що їх перелічено вище, завідуючий дитячою установою (при нормальній кількості складу дитячої установи і нескладності її господарства) мусить вести безпосередню педагогічну працю з дітьми не більше, як 12 годин на тиждень.

46. В дитячій установі з складним господарством інспектурою Н. О. призначається помічник (заступник) завідуючого. Для безпосереднього ведення господарства в таких установах призначається і завідуючий господарством, а для ведення канцелярських справ, фінансової звітності та ін. – діловод.

47. Заступник завідуючого в разі відсутності останнього виконує всі його обов'язки, а в присутності завідуючого установою виконує окремі його доручення.

48. Заступник завідуючого працює з дітьми не більш, як 24 години на тиждень.

49. Увесь педагогічний персонал дитячих установ призначається й звільняється інспектурою Н. О.; кандидатури на посади педробітників можуть висуватися завідуючим дитячою установою, партійними і професійними організаціями з осіб, які задовольняють вимоги, встановлені Народним Комісаріатом Освіти; перевага віддається особам з громадським стажем, коли вони мають однакові інші дані.

50. Педробітники в установах соцвиху провадять учбово-виховну роботу за розподілом, встановлений Радою і за вказівками завідуючого дитячою установою.

51. Технічний персонал дитячої установи призначається й звільняється завідуючим згідно з виданими законами про охорону праці й з повідомленням

про це до інспектури Н. О.; цей персонал підлягає безпосередньо завідуючому й працює в дитячій установі згідно з його розпорядженнями та вказівками.

Лікар дитячої установи

52. Питання, що торкаються в тій чи іншій мірі охорони здоров'я дітей, розв'язуються лікарем дитячої установи.

53. До обов'язків лікаря належить періодичний медичний огляд дітей й персонажу дитячої установи, догляд за їхнім здоров'ям, санітарним станом дитячої установи й ведення санітарно освітньої роботи в дитячій установі;

54. Заходи, що до охорони здоров'я дітей, лікар погоджує з Радою дитустанови й переводить їх у життя через завідуючого дитячою установою та через дитячі організації (санком).

Дитячі організації

55. В дитячих установах утворюються всі форми організацій дітей так тимчасові, як і постійні, що об'єднують дітей в корисній роботі, розвивають їхню громадську ініціативу й товариську солідарність і допомагають їхній освіті й вихованню в соціалістичному дусі.

56. Дитячі організації утворюються з ініціативи дітей чи окремих вихователів або Ради для розв'язання всяких питань, що висовуються інтересами дитячої самоорганізації, біжучими організаційно-господарчими потребами дитячої установи й учбово-педагогічними планами. Ці організації повинні виростати органічно в міру усвідомлення дітьми потреби в них.

57. Виконком дітей обирається на один триместр на загальних зборах колективу або на зборах групкомів, в складі від групи по 1-2 дітей віком юнаків-ленінців.

58. Обов'язки виконавчого комітету дітей такі:

1. попередня підготовка всіх питань, що належить до розгляду на загальних зборах;

2. зносини з виконками інших дитячих колективів району;

3. загальний догляд за діяльністю групкомів, обраних на загальних зборах комісії, і за слухання їхніх звітів;

4. наряд щоденних дитячих чергувань;

5. догляд за виконанням дітьми постанов загальних зборів .

59. Щоб керувати роботою дітей до виконкому прикріплюється один вихователь, обраний Радою дитячої установи.

60. Для догляду за внутрішнім розпорядком в групах (класах) і для зв'язку з виконкомом дітей групи можуть обирати свої комітети (групками).

61. Змичка колективів дитячих установ міста з колективами сільських дитячих установ проводиться в формі шефства перших над останніми й здійснюється через виконкоми дітей.

Облік роботи дитячих установ

62. По всіх дитячих установах проводиться щоденний облік роботи, а в кінці кожного триместру дитячі установи організовують прилюдний облік проробленої праці, який має на меті виявити досягнення дитячих установ в царині внутрішньої організації, зв'язку з суспільством, а також звичок й умінь дітей. Облік проводиться в формі виставки дитячих праць, дитячого “ринку” або “вечора”, або комбінації цих форм з докладами, звітами дітей та Ради про пророблену роботу й т.п. (Зачоти, колоквиуми й т.і., що носять форму іспитів, хоча би в захованій формі забороняються).

63. Звіт роботи дитячих установ проводиться:

а) у формі самообліку дітьми своєї роботи (групові щоденники);

б) у формі щоденників керівників груп з фіксуванням в них проробленого матеріалу й спостережень над дітьми.

Примітка: на підставі матеріалу щоденників складаються короткі характеристики дітей; щоденники й характеристики залишаються в дитячій установі.

64. Діти-випускники отримують посвідчення.

65. При переведенні дітей з однієї дитячої установи до другої їм видається посвідчення про кількість зарахованих триместрів.

Порадник по соціальному вихованню / упор. Головсоцвих Наркомосу УСРР. – Х., 1925. – С.35-44.

Додаток 3
Навчальний план для початкових шкіл

Навчальний план Київського ГУБНО на 1920/21 н.р.

№	Назва предметів	Кількість навчальних годин на тиждень по групах						
		I	II	III	IV	V	VI	VII
1.	Краєзнавство (в зв'язку з рідною мовою, математикою і природознавством)	12	12	13	— 4	— 4	— 4	— 4
2.	Рідна мова (українська чи російська)	—	—	—	3	3	3	3
3.	Друга місцева мова (російська чи українська)	—	—	—	4	4	4	4
4.	Математика	—	—	—	3	3	3	3
5.	Природознавство	—	—	—	2	2	2	2
6.	Історія з громадянознавством	—	—	—	2	2	2	2
7.	Географія	—	—	—	2	2	2	2
8.	Малювання і ліплення	2	2	2	2	2	2	2
9.	Ручна праця	2	3	3	3	3	3	3
10.	Ігри і фізичні вправи	2	2	2	2	2	2	2
11.	Співи	2	2	2	2	2	2	2
	Разом	20	21	22	27	27	27	27

Навчальний план Наркомосу УРСР для початкової школи, затверджений у 1927 р.

№	Навчальні предмети	Групи			
		I	II	III	IV
1.	Розвиток мови і письма (в комплексах і поза ними)	12	12	9	9
2.	Російська мова, а в школах з російською мовою навчання – українська мова (в комплексах і поза ними)	—	—	4	4
3.	Лічба (в комплексах і поза ними)	7	7	7	7
4.	Фізичні вправи	2	2	2	2
5.	Співи	3	3	2	2
6.	Практичні роботи в майстернях, ліплення, малювання, близькі екскурсії, праця на городі і т. д.	3	3	3	3
7.	Години громадської і політичної роботи	3	3	3	3
	Разом	30	30	30	30

[Нар.образ иПН УССР, с.59-60].

Додаток И

Тимчасове положення про трудову школу.

1. Трудова школа нормального типу закладається для спільного навчання й соціального виховання дітей обох полів від 8 до 15-літнього віку.
 - в окремих випадках від 7 до 18 років;
 - при трудшколі можна організовувати групи дітей дошкільного віку (4-7 років) – нульові групи, а також надбудова груп після 7-ї (7А, 7Б) – забороняється.
2. Термін перебування дітей в трудшколі – 7 років, іноді з ухиленням до пункту 1-го.
3. Учбово-виховний план 7-ї школи розпадається на два концентри:
 - I-ий – здійснюється за перші чотири роки;
 - II-ий – за три останні.
4. Кожна трудшкола, з розвитком у ній клубного методу навчання й продовженням робочого дня, може змінити свою назву, щоразу з дозволу відповідних органів НКО, на денний дитячий будинок.
5. Помешкання під 7-ну школу повинно задовольняти санітарно-гігієнічні норми, що встановлені НКЗ, і повинні бути розраховані не тільки для розвитку класних, але й клубно-гурткових робіт з дітьми; повинно також бути помешкання для завідуючого школою й технічного персоналу, кухня, кімнатка й надвірні будівлі.
6. Для організації трудових процесів при школах повинні бути майстерні та земельні ділянки (§17 та 18 загального статуту дитячих установ).
7. Коли трудова школа з якої-небудь причини не має власної частини землі, то шкільна Рада повинна організувати дітей для роботи на ділянках інших установ, де тільки це можливо, примірно на ділянці суміжної дитячої установи, на підставі спеціальної угоди з господарями ділянок.
8. Кількість учнів у групі (класі) в трудовій школі не повинно перевищувати 40 дітей.

Примітка: В тих школах, де особливі умови змушують одного вчителя одночасно працювати з 2-3 групами, загальна навантаження в усіх групах не повинна перевищувати 6-10 дітей на вчителя.

9. Штати 7-річної трудшколи складається з таких осіб: 1 завідувачий, 1 помічник завідувачого (заступник), чотири керівники молодших груп, учителів старших груп відповідно до учбового плану трудшколи, завгоспа, діловода (§ 46 загального статуту) і не менш 2-х осіб технічних робітників.

Примітка: 1.Обов'язки помзава покладаються на одного з учителів.

2. Керівники для старших груп, що відповідають за роботу групи в цілому, виділяються шкільною Радою з числа учителів.

10. Приймання дітей до школи відбувається один раз на рік перед початком осіннього триместру.

Примітка: 1. Приймання дітей до школи припускається до всіх груп і серед шкільного року, по колоквіуму, коли є вакансії.

Примітка: 2. До I-ї групи приймаються (неписьменні) діти без колоквіуму.

11. Переведенні дітей з однієї групи до іншої може відбуватися за постановою шкільної Ради й серед шкільного року, а випускання вихованців, що прослухали курс школи, відбувається в кінці шкільного року в строки, що їх визначено НКО.

12. Внутрішній лад трудової школи й порядок управління регламентується відповідними статтями загального статуту.

13.Кожний педробітник школи мусить подати шкільній Раді на початку кожного триместру детально розроблений план як класної, гурткової, так і праці на повітрі з дітьми групи, що йому доручена. Цей план, погоджений з програмами Головоцвуху та з планами інших педробітників відповідно до комплексної системи навчання, треба будувати на матеріалі, що є під руками, з урахуванням природних, економічних та інших умов оточення, що зможуть дати матеріал, щоб надати школі сільськогосподарського або індустріального нахилу.

Поданий план належить до обміркування й затвердження шкільною Радою.

14. Праця в гуртках, в майстернях і на повітрі треба планомірно надати планомірного характеру й погодити з навчально-виховними планам Головного Комітету Соціального виховання.

15. Перед закінченням триместру шкільна Рада заслуховує й обмірковує звіти керівників триместру про виконання триместрових планів роботи з дітьми й вживає необхідних заходів, щоб усунути хиби в роботі.

16. Перед закінченням кожного триместру кожен керівник групи й викладача предмету організує звіт проробленої дітьми роботи.

17. Звіт роботи дітей подається так, як зазначено в §§62065 “Загального статуту”.

Порадник по соціальному вихованню / Упор. Головсоцвих Наркомосу УСРР. – Х., 1925. – С.47-49.

Додаток К

Тимчасове положення про денний дитячий будинок

1. Денний дитячий будинок закладається для спільного соціального виховання дітей обох статей від 4 до 15 років; робота в ньому проводиться тільки вдень та ввечері.

Примітка: В окремих випадках Рада може ухвалити підвищення віку для тих дітей, що їх випускають з денного дитячого будинку до 18 років.

2. За нормальний термін перебування дітей в доню у дитячому будинку визначається 10 років; в окремих випадках можна відступати від цього терміну (прим. § 1).

3. Приймання дітей до денного дитячого будинку відбувається раз на рік перед початком триместру.

4. Переведення дітей з однієї групи до другої відбувається за постановою Ради дитячого будинку і серед шкільного року, а випускання вихованців», що прослухали в ньому повний курс трудової школи, відбувається в кінці шкільного року, в термін; що визначається Н.К.О.

5. Діти, що прослухали в денному дитячому будинку повний курс трудової школи, при випускові дістають посвідчення.

6. Помешкання денного дитячого будинку повинно задовольняти гігієнічні, санітарні й педагогічні вимоги, як і помешкання труд школи і, крім того, повинно мати їдальню.

7. Робота донної дитячої установи триває 12 годин: часи початку й кінця занять визначається Інспектурою Н.О., пристосовуючись до району, що його обслуговує денний дитячий будинок.

Примітка: В зв'язку з місцевими технічними й економічними умовами можна змінити зазначені норми, а саме; 1) скорочувати робочий донь до 10, навіть до 8 годин, 2) встановити 2-х годинний перерви на обід вдома і т.п.

8. Штати денного дитячого будинку взагалі відповідають штатам трудшколи (§ 9); збільшення штатів дитячих денних будинків зумовлюється

кількістю щоденних робочих годин, виходячи з такої норми: 6 робочих годин щодня для 1 педагога робітника, і 8 годин для технічного персоналу.

9. За норму для кожної групи денного дитячого будинку визнається норми, що встановлена для трудшколи, а в дошкільних групах його норма дитсадку.

10. Внутрішній лад життя дитячого будинку й порядок управління регламентується відповідними статтями загального статут.

11. Організація учоту роботи з дітьми й її учот у денних дитячих будинках нормується відповідними статтями “Загального статуту” (§§ 62-65).

Порадник по соціальному вихованню / Упор. Головсоцвих Наркомосу УСРР. – Х., 1925. – С.49 - 50.

Додаток Л

Тимчасове положенню про дитячий будинок інтернат (дитячі комуни)

1. Дитячий будинок (комуна) є державною установою для соціального виховання дітей обох полів від 4—15 років включно.

2. Своїм призначенням, внутрішньою організацією, способом комплектування й зв'язком всієї роботи з життям, що його оточує, дитячий будинок г. єдиним колективом дітей і дорослих їх керівників.

3. Місцеві органи влади дають кожному дитячому будинкові для користування помешкання даремно, яке б задовольняло вимоги гігієни й дитячого інтернату та відповідало б в основному ідеї дитячого будинку: воно повинно мати спальні, окремі для хлопчиків і дівчаток, з нормальною кубатурою, біля 1 куб. сажня на кожну дитину, їдальню, навчальні кімнати відповідно до числа груп, кімнату для гурткової роботи, зал для загальних зборів колективу, одну кімнату для ізолятора й аптечки, одну комірку для продуктів, одну кухню, потрібну кількість кімнат для педагогічного й технічного персоналу, пральню й теплу “уборну”.

4. Початкове устаткування дитячого будинку, так само, як і далі, поповнення цього устаткування і постачання необхідних для нього предметів дитячого забезпечення й господарчого інвентаря, покладається на ті органи НКО, що відкривають будинок.

5. Забезпечення дитячого будинку паливом, освітленням, водою і догляд за чистотою його помешкання (вивіз сміття й нечистот) і ремонт його провадиться розпорядженням окружних і губерніяльних. Виконкомів по приналежності, видатки ж на ці потреби проводяться по кошторисах відповідних Відділів Народної Освіти.

6. Вся продукція господарчих підприємств дитячого будинку точно обраховується і проводиться по інвентарній і продуктивій книзі дитячого будинку.

а) норма харчування:

Борошна білого	48 зол. (на 1 міс.—15 х.)
житнього:	72 зол. (на 1 міс— 22 х. 48 зол.)
Крупи.....	24 зол. (на 1 міс.— 7 х. 48 зол.)
М'яса	32 зол. (на 1 міс—10 х. — зол.)
Картоплі	72 зол. (на 1 міс—22 х. 48 зол.)
Городини свіжої	32 зол. (на 1 міс —10 х. — зол.)
Олії.....	6,4 зол. (на 1 міс— 2 х. — зол.)
Масла.....	3,2 зол. (на 1 міс.— 1 х. — зол.)
Молока	2 шкл. (на- 1 міс.—60 шкл.)
Цукру.....	8 зол.(на 1 міс— 2 х. 48 зол.)
Чаю	1,4 зол., (на 1 міс.— —х. 12 зол.)
Соди	2 зол. (на 1 міс. - --Х. 60 зол)

б) Норма річового прожитку:

Білизни (сорочки, штанці, ліфчики) по три повних зміни

Білизни постільної (простирадл, пошивок) по 3 повних зміни на одну дитину на 1 рік.

Рушників	3 шт. на 1 дитину на рік.
Хусток носових	3 шт. на 1 дитину на рік.
Панчіх.....	3 пари на 1 дитину на рік.
Одежі літньої.....	2 шт. на 1 дитину на рік.
Одежі зимової	2 шт. на 1 дитину, на рік.
Пальто тепле	1 шт. на 1 дитину на рік.
Взуття (ботинки)	2 пари на 1 дитину на рік.

Убрання для голови літнє (шапок для хлопців і хусток паперових) 1 шт. на 1 дитину на рік. Убрання для дівчат (літнє) 1 шт. на 1 дитину на 1 рік. Убрання для голови (зимове) шапок теплих для хлопців і платків вовняних для дівчат 1 шт. на 1 дитину на 1 рік.

в) Постіль:

Ліжко залізне —1 шт. для однієї дитини на 10 рок.

Сінник..... —1 шт. для однієї дитини па 10 рок.

Подушка —1 шт. для однієї дитини на 10 рок.

Ковдра..... —1 шт. для однієї дитини на 10 рок.

Соломи

г) Норми речей особистої гігієни:

Мило..... 1 х. на 1 дитину на I місяць

Гребінець 1 шт. на 4 дитини на 1 рік

Щітки зубні 1 шт. на 1 дитину на 1 місяць

Порошок зубний..... 12 з. на 1 дитину на 1 місяць

Таз..... 1 шт. на 20 діт.

Машинка для стрижки волосся 1 шт- иа 50 діт.

д) Норма постачання шкільних підручників і прилад:

На 1 дитину на рік— 2 книжки.

На 1 дитину на рік—12 олівців (або ручки, пера, атрамент, фарб).

На 1 дитину на рік— 4 десті паперу для письма.

Видатки харчових продуктів і предметів дитячого забезпечення п м< норми провадяться без особливого дозволу органів НКО. Коли зостаються; якісь залишки понад норму і коли необхідно поліпшити харчування дітей тоді ці запаси споживаються дитячим будинком з дозволу відповідних органів НКО, які можуть повернути цей залишок також і на задоволення потреб інших дитячих будинків.

7. Як земельна ділянка, так і майстерні інші господарчі підприємства дитячого будинку призначаються для ознайомлення дітей з найпростішими процесами й знаряддями праці, та для господарчої експлуатації їх п інтересах колективу.

8. Числовий склад дитячого будинку повинен бути не меншим, як 50 і не більш, як 100 душ, рахуючи разом дітей і керівників,

Примітка: Ухилення від цієї норми в той чи інший бік припускається у виключних випадках з дозволу відповідних органів Наркомосу.

9. Штати дитячого будинку (інтернату) складаються з таких осіб: завідуючого будинком, завідуючого господарством (коли кількість дітей перевищує 50 душ), по одному керівникові на кожних 12 дітей і технічного персоналу — по одному на 15 дітей.

Примітка: 1. В дитячих будинках з великою кількістю дітей відповідними органами НКО призначається и помічник (заступник) завідуючого дитячим будинком.

Примітка: 2. Інструкторський персонал і викладачі предметів у шкільних майстернях і фермах встановлюється спеціально в міру дійсної потреби.

10. Приймозна комісія пересилає до дитячих будинків дітей обох полів і різного віку від 4-х до 14 років включно з таким розрахунком, щоб у всіх будинках району був рівномірний розподіл дітей по полу й віку.

11. З розвитком сітки дитячих будинків до останніх приймаються діти всіх громадян, що не старші 10 років, коли вони своїм інтелектуальним розвитком задовольняють вимоги, які ставлять до дітей цього віку в дитячих будинках; діти, яких пересилають установи соціально-правової Охорони Дитинства, завжди користуються переважним правом приймання перед всіма іншими дітьми.

12. Дітей, прийнятих до дитячого будинку з установ соціально-правової Охорони Дитинства, можуть взяти батьки чи особи, що їх заміняють, по листовим заявам і лише, після резолюції соціально-правової Охорони Дитинства в кожному окремому випадкові; дітей, прийнятих в порядку, який зазначено в п. 11, можуть взяти батьки без резолюції соціально-правової Охорони Дитинства.

13. Коли діти досягнуть 15 років, і коли рівень їх інтелектуального розвитку відповідає вимогам, встановленим для тих, що закінчують 7-ми річні школи й дитячі будинки, їх переводять з дитячого будинку розпорядженням відповідних органів Наркомосу до професійної школи. Підготовленість дітей

до вступу в профшколи встановлюється Радою дитячих будинків, про що вихованці одержують належні посвідчення.

14. Підлітки, що досягли в дитячих будинках 15 років і не задовольняють вимогам:, зазначеним в п. 13, переводяться з розпорядження відповідних органів НКО. до спеціальних будинків підлітків підлеглих Профосові.

15. Коли не можна помістити випускних дітей до профшколи, відповідні органи Наркомосу вживають заходів для того, щоб знайти їм посаду й взагалі не перестають піклуватись про них до того часу поки зможуть нести самостійне життя.

16. Для того, щоб діти брали участь в господарчій діяльності дитячого будинку та в завідуванні окремими галузями, в кожному дитячому будинку загальними зборами дітей обираються загальні й спеціальні господарчі Комісії.

17. Загальна господарча Комісія складається з трьох осіб їй під всі інш., дитячі Комісії господарчого значення, що обрані загальними зборами дітей обираються на тримістр, вона відповідає перед Радою дитячого будинку й працює під найближчим керівництвом завідуючого будинком. Коли виявиться, що вона не відповідає, призначенню, – її розпускають і заміняють іншою.

18. Загальна господарча Комісія обираються на тримістр, вона несе відповідальність перед Радою дитячого будинку й працює під найближчим керівництвом завідуючого будинком, коли виявиться, що вона не відповідає призначенню, – її пропускають і заміняють іншою.

19. Спеціальні господарчі Комісії обираються загальними виборами колективу, що визначають склад та термін залежності від їх; господарства будинку. Такими є: Комісія, що відає білизнаю, городами і т.п..

20. Так загальна господарча Комісія, як і спеціальні Комісії працює під загальним керівництвом Ради дитячого будинку за її планами і писаними інструкціями і ведуть щоденники своєї праці.

21. Окрім господарчих Комісій, для обслуговування дитячого будинку в господарчому відношенні організується наряд щоденних чергувань господарчого значення: по кухні, їдальні, спальні і т.п.

22. Порядок чергувань на тиждень і щоденний їх наряд опрацьовується Виконкомом дітей; розпорядок вивіщується на видному місці.

23. Весь наряд чергових дітей підлягає черговому вихователеві будинку; він виконує свої обов'язки під його керівництвом.

Примітка. Рада дитячого будинку виробляє короткі написані для кожного типу чергувань, уникаючи перевтомлювання дітей і того, щоб завдання відповідали силам дітей.

24. Наряд чергових, разом з черговим вихователем, вступає до виконання своїх обов'язків з 8-ої години ранку й виконує свої обов'язки до моменту, коли діти лягають спати. Вночі діти не чергують.

25. Всі форми участі дітей в колективному житті дитячого колективу залежать від загального навчально-виховного процесу, що організовується Радою дитячого будинку.

26. Навчально-виховний план здійснюється шляхом організації для групових і гурткових занять.

27. Групи комплектуються Радою з дітей, які мають приблизно однаковий рівень інтелектуального розвитку та однаковий об'єм знань. Таких груп в кожному дитячому будинкові можна організувати до 8, в залежності від складу дітей і керівників.

Примітка 1. Для раціонального використання педагогічних сил дозволяється відвідування дітьми з дитячих будинків спеціальної центральної школи, що організовується для декількох дитячих будинків, або районних шкіл.

Примітка 2. Організовуючи роботу з дітьми в школі, дитячі будинки мусять налагодити у себе клубні заняття з дітьми.

28. Кожна група дітей працює по своєму планові, який пристосовується до рівня її розвитку і затверджується Радою. Керує групою окремий

вихователь, що призначається Радою дитячого будинку.

29. В залежності від доби року, від приладів і підручників, які є під руками, та інших умов кожна група працює або на повітрі — в полі, в лісі, чи в закритому помешканні — в майстернях, музеях, класній кімнаті і т.п. щоденно в години, що їх визначено розкладом.

30. Кожна група й кожний гурток веде щоденник своїх праць; щоденники ведуть по черзі діти, які беруть участь в гурткові чи групі, під доглядом свого вихователя.

31. Щоденник і інші роботи дітей, виконані в групах і гуртках, зберігаються в музеї дитячих праць (де такий є) або в окремій шафі за відповідальністю завідуючого музеєм.

32. Перед закінченням триместру вихователі дитячого будинку організують звіт робіт дитячого будинку.

33. Звітні акти впорядковуються у формі дитячих свят в супроводі докладів, індивідуальних або колективних рефератів дітей, виставки дитячих робіт, постановки вистав, виконання літературних, музичних і т.п. номерів.

34. Звітні роботи дітей повинні цілком відповідати плановій роботі вихователя, що керує групою чи дитячим гуртком, в тій формі, як цей план затвердила Рада дитячого будинку.

35. Рада дитячого будинку на підставі щоденників та характеристик дітей, що їх складають вихователі, зараховує дітям триместри та робить перегрупування їх для роботи в наступному триместрі.

36. Кожний вихованець і вихованка дитячого будинку повинні мати відповідну кількість зарахованих триместрів, згідно з семирічним навчально-виховним планом Головоцвуху.

37. Вихованець і вихованка, що їм зараховано відповідну кількість триместрів, мають право дістати на це посвідчення.

Порадник по соціальному вихованню / Упор. Головоцвух Наркомосу УСРР. – Х., 1925. – С.50 – 54.

Додаток М

Тимчасове положення про дитяче містечко (городок)

1. Дитяче містечко – це установа соціального виховання, яке організовується об'єднанням поодиноких дитячих будинків (комун).

2. Окремі дитячі комуни об'єднуються в місточки по територіальній та адміністративно-організаційній ознаці.

3. Дитяче містечко повинно мати такі помешкання: \

а) для окремих дитячих комун;

б) школи;

и) центрального клуба;

г) лікарні та амбулаторії;

д) майстерень;

о) господарчих потреб;

ж) квартири для педагогічного й технічного персоналу.

4. Дитяче містечко, що організується в сільській місцевості, повинен мати стільки землі, живого та неживого сільсько-господарчого реманенту щоб цілком забезпечити повне використання дитячих сил і надати педагогічній роботі містечка сільсько-господарчого нахилу.

Організація колективу

5. Все населення дитячого містечка становлять єдиний колектив.

6. Дитячі будинки, що входять до складу містечка, представляють собою комуни, які організують своє життя, пристосовуючись до “Статуту дитячих будинків-інтернатів” і погоджуючи всю свою роботу з загальним розпорядженням і ладом дитячого містечка.

7. Окремі дитячі комуни організуються відповідно до:

а) мови;

б) віку.

Примітка: Підлітки, хлопці й дівчата, працюючи спільно, організують свої окремі комуни (інтернати).

8. Господарча частина дитячого містечка організується централізовано всі кошти, що видаються на утримання містечка або одержуються з власного господарства, належать цілому містечковій й витрачаються за вказівками планової комісії дитячого містечка

9. Кожна комуна одержує до свого розпорядження й під свою відповідальність певну частину матеріального постачання: ліжка, матраци, постільну й натільну білизну, одягу, взуття, господарче знаряддя і т.п.

10. Спільні заклади для цілого містечка такі: бібліотека-клуб, музей, майстерні, кухня, їдальня, пральня.

Примітка: Відповідно до місцевих умов кухня й їдальня може бути організувати і для декількох комун або для кожної групи окремо.

Управління

Загальні збори

11. Загальні делегатські збори становлять орган, що об'єднує життя й організацію дитячого містечка.

12. Делегати обираються кожною комуною окремо, рахуючи по 1 делегатові на 10 дітей.

13. Активним і пасивним виборчим правом користуються діти у віці юнаків-ленінців.

14. На делегатських зборах розв'язуються всі ті питання, що зазначені у § 31 "Загального статуту дитячих установ".

Рада дитячого містечка.

1. До складу Ради дитячого містечка входять:

- а) Завідуючий містечком (Голова Ради);
- б) Завідуючий педагогічною частиною;
- в) Завідуючий господарчою частиною;
- г) Завідуючий медичною частиною;
- д) Завідуючий окремими комунами;
- є) Представник ЛКСМ;
- ж) По одному представникові від шефів дитячого містечка;

- з) Президія центрального виконкому дітей;
- и) Один представник технічного персоналу дитячого містечка.

16. Рада дитячого містечка в своїй діяльності керується “Загальним статутом дитячих установ”.

Планова Комісія

17. Для розв’язання фінансово-матеріальних питань в дитячих містечках утворюються Планові Комісії в складі:

- а) Завідуючий містечком;
- б) Завідуючий господарчою частиною;
- в) Завідуючий медичною частиною;
- г) Завідуючий педагогічною частиною;
- д) Голова центрального виконкому дітей.

18. Постанови Планової Комісії затверджуються Радою дитячого містечка.

Примітка: окремих випадках постанови Планової Комісії виконуються з розпорядження завідуючого містечком, про що він докладає в найближчому засіданні Ради дитячого містечка.

19. Завідуючий дитячим містечком користується правами й має обов'язки, що їх зазначено у §§ 37, 40, 42, 43, 44, 45 “Загального статуту дитячих установ”.

20. Завідуючі окремими частинами (завпед., завгосп., завмед.) – це заступники завідуючого по своїй частині, вони ведуть роботу своєї частини цілком самостійно за планом, що його затверджує Рада дитячого містечка, під керівництвом і доглядом завідуючого дитячим містечком.

Центральний виконком дітей

21. Центральний виконком дітей обирається на загальних делегатських зборах (§ 12—10) у складі 1 – 2 дітей від комуни.

22. Центральний виконком дітей своїй роботі керується §§ 58—59 “Загального статуту”, пін доглядає й керує діяльністю виконкомів поодиноких дитячих комун в містечку.

Самоорганізація дитячих комун

23. Окремі комуни, в організації дітей та внутрішньому ладі, керують відповідними §§ “Загального статуту”, пристосовуючись до загального розпорядку життя в дитячих містечках, що затверджується Радою дитячого містечка.

Школа

24. Школу відвідують всі діти дитячого містечка від 8 років.

Примітка: Школа організується відповідно до мови.

25. В своїй роботі школа керується відповідними §§ “Статуту трудшкіл загального статуту”, організовуючи свою працю відповідно до загального розпорядку дитячого містечка, що його затверджує Рада дитячого містечка.

26. Завідуючий школою, як і весь персонал дитячого містечка, безпосередньо підлягає завідувачому дитячим містечком

Дитячий садок

27. З дітьми дошкільного віку можна організувати роботу безпосередньо в комунах, при наявності значної кількості дітей; в протилежному випадку, коли їх в поодиноких комунах буде стільки, що не буде рації організувати дошкільну групу, то в містечку організується дитячий садок, який на своїй роботі керується “Статут дитячого садка”.

Ліквідаційні групи

28. Для неписьменних підлітків (від 12 років) організовуються особливі ліквідаційні групи з спеціальними програмами для шкіл неписьменних підлітків.

Майстерні й сільгоспи

29. При кожному дитячому містечку обов'язково організуються стерні й сільгоспи (§ 4—5).

30. Відвідування майстерень і робіт в сільгосподарствах обов'язкові для всіх дітей від 13 років.

Порадник по соціальному вихованню / Упор. Головоцвих Наркомосу УСРР. – Х., 1925. – С. 54 – 57.

Додаток Н

УССР

Народный Комисариат Просвещения

Главный комитет социального воспитания

Отд. секретариата.

Инструкция по организации летних площадок.

1. Летние детские площадки организуются в крупных губернских и окружных центрах в возрасте от 4-14 лет.

2. Летние детские площадки под общим руководством Отдела Народного образования, на средства Наробзоров, хозоргаов, Профсоюзов, ЦКПБ, Червоного Креста и прочих организаций.

3. Устраиваются летние детские площадки в городских садах и парках или при школах и производительских учреждениях, имеющие хорошие сады. При выборе места основным условием является наличие свежего незапыленного воздуха и наличия солнца, а также наличие покрытой травой и затененных площадей для отдыха.

4. При наличии достаточного количества площадок в данной местности, на площадки принимаются все желающие дети как организованные школьники и дети детских садов, так и неорганизованное детство трудового и беднейшего населения.

5. При ограниченном количестве площадок принимаются дети через отборочные комиссии из представителей Здраводелов, Наробозов и заинтересованных организаций, принимая во внимание состояние здоровья и социальное положение.

6. Типы площадок:

а) Площадки с организованным питанием устраиваются по типу дневного детского дома с той разницей, что вся жизнь детдома протекает на воздухе, что организованные учебные занятия уступают место беседам, легкому чтению, драматизации и клубным занятиям. На площадках широко организуются игры и легкие физические упражнения под руководством

опытного педагога и под контролем врача. Дети приходят на площадку к 10 ⁰⁰ утра и проводят время до 4-5 часов вечера. В зависимости от средств, которыми обладает площадка, питание детям выдается 2 или 3 раза. Весь режим площадки строится на разумном чередовании покоя и движения.

Площадки такого типа организуются при производственных организациях, при крупных школах, при пунктах Красного креста, возраст детей от 4 до 14 лет.

б) Площадки для игр на свежем воздухе без организованного питания для детей от 4- 10 лет. Дети собираются в садах и парках в послеобеденное время или утренние часы, когда нет сильной жары. Срок пребывания на площадке от 1-3 часов. Дети разбиваются на две группы от 4-7 лет и от 7-10 лет. С ними производятся примитивные игры, порядковые движения, беседы, чтения и по возможности клубные работы (пение, рисование).

в) Спортивные площадки для детей возраста соцвосо от 10-14 лет. Дети собираются на специально приспособленных площадках. Срок пребывания 3 часа в послеобеденные часы от 17.00 – 20.00 часов. Работа производится опытными инструкторами педагогами по физ. воспитанию, обязательно по специальной программе, соответствующей биологическим особенностям возраста и определенной цели – укрепления здоровья. Допускаются только различные игры преимущественно общественного характера, порядковые движения с легкими снарядами (палка), бег, прыжки, дыхательные упражнения. Не допускаются упражнения на снарядах (брусьях, кольца, турникет, атлетика). Не допускаются игры и упражнения с соревнованием на приз, для побивания рекордов и прочие. Организованные упражнения и игры производятся в течении 1 часа. Остальное время занимаются работой по организации детства и клубным занятиям.

Распределение физупражнений и спокойной работы зависит от режима, установленного площадкой в плане своей работе, но утверждается Соцвосо по заключении врача – председателя Здравотдела. При каждой площадке организуется детская санитарная комиссия, имеющая в своем распоряжении

аптечку и перевязочный материал для подачи первой скорой помощи. К каждой площадке прикреплен врач, на обязанности которого лежит осмотр детей и отбор с распределением их на группы по состоянию здоровья для производства тех или иных упражнений, наблюдения за производством упражнений и научный контроль.

Штаты площадки на 100 человек устанавливаются в 4 человеках: 2 инструктора по физкультуре. 2 педагога-клубиста. Для организации работы детства прикрепляются два работника КСМУ по 1 на 50 детей. Для уборки площадки, надзора за играми и приборами избираются хозкомиссия на детей.

г) Спортивные площадки для подростков от 14 лет различаются от площадки типа “в” характером упражнений на снарядах, спортом или легкой атлетикой. В остальном тоже – определенная программа, режим, врачебный контроль, отбор подростков по состоянию здоровья. Введение в программу площадки работы по детдвижению.

Примечание: площадки могут работать по суженному плану, без организационной и клубной работы, тогда охват детства шире, в течении дня могут пройти 3 смены детей и подростков. Желательна работа по широкой программе.

7. Все летние детские площадки независимо от типа должны быть охвачены врачебно-санитарным надзором школьно-санитарной организации.

8. При всех площадках устанавливаются баки с кипяченой водой.

9. При всех площадках должны быть уборные, чисто содержимые для мальчиков и девочек отдельно.

10. Желательна установка душей и площадок для солнечных ванн.

Зампрегласоцвса Арнаутов Секретарь коллегии Гласоцвос Русис.

Постановления, циркуляры. Инструкции СНК, губнарбзора о штатах в учреждениях соцвса и об обеспечении детей-сирот (1923 гг.) //
Відділ ДАЧ в м. Ніжині. – Ф.р-598. – Оп. 1 – Спр.1 – Арк. 53

Додаток II
Програма весняно-літніх екскурсій в природу

№ п/п	Теми екскурсій	Об'єкти дослідження й вивчення	Місце екскурсій	Примітка
1	5 рік Наші весняні зіллясті рослини	Підсніжники, проліски, підбіл, жовті гусятники, жаб'яче зілля, пшеничка, медунки, первоцвіти, копитник, сон-трава.	Ліс	2 екск.
2	Раннього цвіту дерева і кущі	Ліщина, вільха, іва, осина	Ліс, пори	1 екск.
3	Життя риб і земноводних	Риби: окунь, карась, плотиця. Земноводні: жаба зелена, жаба водяна, іриця звичайна та ін.	Ставок, стоячий водозбір	1 екск.
4	Птахи – приятелі хлібороба	Зяблик, кропив'янки, іволга, зозуля, одуд, дятли, дрозди, шпаки, мухоловки, соловейко та ін.	Сад, парк, ліс, поле	2 екск.
5	6 рік Прийняття до перехресного опилення у рослин	Двополі рослини: ліщина, вільха, бере-за. Однополі: іва, тополя, осика. Різнополі: ясень, м'ята, чемериця. Явище гетеростемії у рослин (стовпчики і тичинки різної довжини): первоцвіти. Протерогенія (раніше дозріває знамено маточки, а потім пилочок): козелець їдкий, бузина, глід. Проторандрія (дозріває пилочок, а пізніше знамено маточки): маргаритки, кульбабки, агрус.	Ліс, парк, луг, сад	Кілька екск.
6	Вегетативне розмноження насінньових рослин	Малина, суниця, смородина, агрус. Верба, тополя. Різні способи щеплення овочевих дерев.	Овочевий і лісовий розгадник	1 екск.
7	Знайомство з життям, визначення і гербаризація квіткових і спорових рослин	Головні представники вкритонасінних, голонасінних і вищих спорових рослин	Сад, парк, ліс, луг, поле	Кілька екск.
8	Життя м'язунів	Черевополі: равлик виноградний, лужанка. Платівккозяблі: скойки	Ставок, річка, завод	1 екск.
9	Головні шкідники поля, города та саду	Метелики: білан капустяний, білан жилкуватий, прядка недопарка, монашенка, зимова совка. Жуки: хрущ, ковалі, короїди, майки. Блошиці. Тлі.	Садок, город, поля, луг	2 екск.
10	Життя корисних комах	Бджоли. Бігуни. Сонечка	Пасіка, город, садок	1 екск.

Брезкун К. Дослідні екскурсії в природу // Радянська освіта. – 1928. – № 6. – С.50-56.

Додаток Р

Приложение к циркулярному письму.

Примерный план организации клуба при школе.

Одним из средств, чтобы сравнить учащихся со школой, является организация при каждой школе клуба учащихся той школы.

Кроме того, клуб ставит себе еще следующие *задачи*:

1. Приучить молодежь к общественной жизни.
2. Развить их самодеятельность.
3. Поставить их в условия наиболее благоприятные для развития инициативы.
4. Развить индивидуальность способности каждого из них в области культурно-просветительной и эстетической.

5. Способствовать физическому развитию учащихся.

I. Школьный клуб существует на основании устава, принятого общим собранием членов его.

II. Руководит его деятельностью Совет Старшин, избираемый Общим Собранием.

III. Клуб распадается на отряды:

- 1) Культурно-просветительский
- 2) Ремесленно-технический
- 3) Физической культуры
- 4) Снабжения
- 5) Учетно-статистический
- 6) Сметно-финансовый

IV. Культурно-просветительный отдел распадался на секции и студии.

Например:

- а) литературную
- б) музыкальную
- в) вокальную
- г) политической грамоты

д) шахматно-шашечную

е) Библиотечную

ж) Физико-математическую и т.д по желанию учащихся.

И другие отделы могут быть разбиты на секции в зависимости от желания учащихся.

Например, когда будет проведено питание детей в школах - дети должны организовать продовольственную секцию, снабжения и т.д.

V. Заведование тем или др. отделом возлагается общим собранием на избираемых членов Совета Старшин: секретарь Совета Старшин избирается из среды его членов самим Советом.

VI. Каждая секция имеет свою коллегию, избираемую членами

Председатели всех коллегий образуют Коллегию соответствующего Отдела.

Председателем Коллегии Отдела является заведующая

VII. Каждая секция, отдел обязаны вести протоколы своих заседаний, иметь председателей, их товарищей, секретарей, членов.

VIII. Все выборные должности должны быть замещены учащимися. Руководители и инструктора входят в Совет Секции с правом совещательного или решающего голоса в зависимости от желания той или иной секции.

IX. Членами клуба являются учащиеся, начиная с 4-го класса.

X. Председателю Школьного Совета, его товарищу и всем классным руководителям предоставляется право посещать все заседания Клубных Секций Коллегий и т.д. с совещательным голосом.

XI. Постановления Коллегий Секций утверждаются комиссией отдела. Постановления Коллегии Отдела - Советов Старшин. Постановления Совета Старшин – Школьным Советам.

XII. В клубных занятиях по секциям детализируются и развиваются занятия по тому или другому предмету, потому преподаватели предметов должны быть руководителями в занятиях той или иной секции по своей

специальности и преподавании предметов тесно связывать с клубной работой в секциях.

Могут быть отдельные руководители.

XIII. Школьными Советами должно быть обращено серьезное внимание на организацию клубов и правильную постановку занятий в клубе и употреблены все усилия для налаживания клуба.

XIV. В каждом уездной городе необходимо на первых порах организовать Образцовый Школьный Клуб. Имея ввиду недостаток школьных работников.

ДАЧО. - ф. 593, оп. 1, с. 568, арк. 7.

Додаток С
УСТАВ КЛУБА УЧАЩИХСЯ 2-ОЙ СТУПЕНИ ЕДИНЫХ
ТРУДОВЫХ ШКОЛ ЧЕРНИГОВЩИНЫ
от 23.05.1920 г. (проект)

I. Цели клуба. Клуб ставит своими целями:

а) удовлетворение клубно-просветительских запросов учащихся и предоставление возможности проводить свободное от работы время в разумных занятиях и развлечениях.

б) оказывать материальную взаимопомощь учащимся.

II. Как клуб будет проводить свои цели. Клуб для проведения своих целей -

а) разделяется на секции, устраивает библиотеки, рефераты, лекции, вечера, концерты и при наличии сил и возможности издает свой орган печати.

б) устраивает кассу взаимопомощи.

III. Состав клуба.

а) Членами клуба могут быть все учащиеся 2-ой ступени, Единых Трудовых школ данного города, уплатившие установленный вступительный взнос.

Примечание 1. Учащиеся, не имеющие возможности уплатить уставной взнос, могут быть освобождены Исполкомом клуба.

Примечание 2. Члены, деятельность которых противоречит целям и задачам клуба, исключаются из него по решению общего собрания.

IV. Управление делами клуба.

Делами клуба управляют исполнительный комитет.

а) В состав исполнительного Комитета входят по 3 представителя от каждой школы 2-й ступени и по одному представителю от ячейки комитетного союза молодежи при этих школах.

Примечание. Если какому-либо представителю в Исполкоме школа выражает недоверие, то на его место входит другой член-представитель этой школы, б) Исполком избирается на 4 месяца.

V. Компетенции Исполкома. В компетенции исполкома входит:

- а) реализация всех постановлений общего собрания;
- б) Заведование текущими делами.

Примечание. На обязанности исполкома может изыскание мер для достижения поставленных клубом целей.

- в) Созыв собрания.

Примечание. Разработка материала для общего собрания.

г) Исполком имеет право включать в свой состав или в члены клуба лиц, как учащихся так и не учащихся, деятельность которых признает полезным и необходимым для клуба.

VI. Устройство исполкома.

а) Для ведения дел Исполком избирает из своей среды президиум в составе 5 лиц: Председателя, товарища председателя, секретаря, казначея и заведующего хозяйством.

Примечание. В состав этих 5 лиц входит один представитель от объединенных представителей ячеек.

б) президиум созывает очередные и экстремальные заседания Исполкома и вырабатывает повестку дня на эти заседания.

Примечание. Заседания Исполкома могут быть закрытыми и открытыми. Решение это зависит от самого Исполкома.

в) Заседания Исполкома считаются законными, если присутствуют 2/3 числа членов комитета.

Примечание. При отсутствии кворума на 1-м заседании, то 2-ое заседание считается законным при всяком числе тех, что явились.

- г) Дела Исполкома решаются большинством голосов.

Примечание. При равенстве голосов голос председателя дает перевес.

- д) Заседания Исполкома ведет председатель.

Примечание. В его отсутствии товарищ председателя.

е) Переписка по делам организации ведется за подписью председателя, секретаря и печати клуба.

VII. Общие собрания.

а) Общие собрания созываются Исполкомом.

Примечание. Общие собрания могут быть созываемы по инициативе группы лиц не меньше 10% числа членов клуба.

б) Общие собрания, если присутствует не меньше V_i (половины) членов клуба.

Примечание. (что и при заседании о кворуме)

в) Общие собрания подразделяются на очередные и экстремальные.

Примечание.

1. Общие собрания созываются не реже одного раза в месяц.

2. Общие собрания ведутся президиумом исполкома) По требованию 2-х или нескольких лиц закрытого голосования, голосование д.б. закрытым.

VII. Средства клуба. Средствами клуба являются:

а) Вступительный взнос, в размере 10 рублей.

б) Доходы с вечеров, концертов, спектаклей и т.п.

в) Пожертвования и пособия лиц и учреждений.

IX. Секции клуба. Для более продуктивной работы клуб разделяется на секции:

а) Основными секциями клуба является: литературная, музыкальная и драматическая.

Примечание 1. При желании группы членов состав не менее 15 может быть образована новая секция.

Примечание 2. Если исполком замечает равнодушное и халатное отношение членов какой-либо секции к работе в этой секции, то исполком имеет право на закрытие.

б) Никакая секция не имеет права отказываться без причины от вечеров, устраиваемых клубом или комиссией кассы взаимопомощи.

в) Делами секции заведует комиссия из 3-х лиц, избранных общим собранием этой секции и утверждается Исполкомом.

г) Касса клуба выдает каждой секции средства на расходы, по мере возможности и по усмотрению Исполкома.

д) Переписка по делам секции ведется за подписью председателя клуба.

Х. Касса взаимопомощи.

а) Касса взаимопомощи выдает безвозвратные и взаимобразные ссуды.

Примечание. Члены клуба, желающие получить взаимобразные ссуды свыше 100 рублей должны представить 2 поручителя из числа членов клуба.

б) Средствами кассы взаимопомощи являются

1) отчисление 20 % со всех доходов клуба

2) Доходы с вечеров, концертов, спектаклей, устраиваемых специально для кассы взаимопомощи.

в) Делами кассы взаимопомощи заведует комиссия из 5 лиц, в состав которых входит 3 представителя то членов клуба и 2 представителя от Исполкома.

XI. Ревизионная комиссия.

Члены клуба избирают из своего состава комиссию из 5 человек, которые каждые 3 месяца ревизируют дела клуба и кассы взаимопомощи.

XII. Изменения Устава.

Устав этот может быть изменен по требованию жизненных условий и по решению общего собрания.

Председатель клуба

Секретарь