

“ТЕРМІНОЛОГІЧНЕ ПОЛЕ” РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАРУБІЖНИХ І ВІТЧИЗНЯНИХ ВИПРАВНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДІВ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ.

Методологічне обґрунтування теоретичних засад і практики реабілітаційної діяльності зарубіжних і вітчизняних виправно-виховних закладів XIX – початку XX ст. на конкретно-науковому рівні безпосередньо пов'язане з необхідністю вивчення генезису термінологічного апарату педагогічної науки. Йдеться, зокрема, про ті поняття і номени, що вже склалися в педагогічній лексикології і можуть бути використані для конкретизації “термінологічного поля” реабілітаційної педагогіки як сучасної самостійної галузі педагогічної науки, витоки якої сягають VIII ст. Саме тоді (а точніше в 787 р.) міланським архієпископом Датеусом був відкритий будинок для дітей-підкидьків, що вважається першим масштабним виправно-виховним закладом із педагогічної реабілітації знедолених дітей.

З того часу діапазон виправно-виховних закладів як за рубежем, так і на території Російської імперії значно розширився. Поступово вдосконалювалися методи, форми і засоби педагогічної реабілітації дітей із порушенням соціальної адаптації, утрудненнями в навчальній діяльності і проблемами в поведінці. Ретроспективний аналіз перших здобутків виправного виховання, що фактично заклали підвалини реабілітаційної педагогіки як нового наукового напрямку, їхня сучасна інтерпретація значною мірою можуть прислужитися сьогодні при вирішенні таких практичних завдань у вихованні підростаючого покоління, як:

- превентивна робота з попередження відхилень у поведінці і розвитку дітей;
- виявлення джерел і причин соціальної дезадаптації неповнолітніх;
- розробка і забезпечення реалізації індивідуальних програм педагогічної реабілітації дітей, що включає професійно-трудова, навчально-виховна, соціокультурна, фізично-оздоровча та інші компоненти;
- підготовка рекомендацій і реалізація взаємодії з сім'ями дезадаптованих дітей для забезпечення неперервності реабілітаційно-педагогічних заходів у родинних умовах;
- надання педагогічної та психологічної допомоги з ліквідації кризової ситуації у сім'ї та сприяння поверненню дитини до батьків або осіб, які їх замінюють;
- визначення і здійснення найбільш оптимальних форм подальшого виховання дітей.

На розв'язання окреслених завдань спрямований науковий доробок ряду сучасних вітчизняних і російських науковців, що дозволяє виокремити такі аспекти теорії та практики реабілітаційної роботи, як соціально-педагогічний (Т. Баб'як, О. Горшкова, Л. Гриценко, Л. Засоріна, І. Іванова, Р. Овчарова, С. Харченко, Л. Яковлева); спеціально-педагогічний (Л. Бадалян, М. Вайзман, О. Гонєєв, Г. Кумаріна, Н. Ліфінцева, І. Підласий, В. Тарасун, Н. Ялпаєва); лікувально-профілактичний (М. Кабанов, В. Мартинюк, С. Зінченко, В. Покась, С. Попов, В. Сорокін), а також загально-педагогічний (Б. Алмазов, Н. Баранова, С. Беличева, А. Гордєєва, С. Єгорова, І. Єрмаков, М. Жданова, В. Морозов, М. Фролов). У той же час конкретизація понятійного апарату реабілітаційної педагогіки як окремого напрямку педагогічної науки на сьогодні не є достатньо висвітленою, що зумовило мету даної статті: визначення “термінологічного поля” реабілітаційної діяльності зарубіжних і вітчизняних виправно-виховних закладів упродовж XIX – початку XX ст.

Характеристика дефініцій основних понять, що використовувались у практиці реабілітаційної діяльності як зарубіжних, так і вітчизняних виправно-виховних закладів XIX – початку XX ст., а також їх теоретична інтерпретація вимагають конкретизації лексико-семантичного значення термінологічного апарату реабілітаційної педагогіки як напрямку

педагогічної науки. Звертаючись до педагогічної термінології вказаного хронологічного періоду, вважаємо за необхідне розглядати педагогічні терміни (від лат. *terminus* – *межа, границя*) як “точно обмежені в науковому і практичному значенні позначення педагогічних понять” [8: 5], до складу яких можна відносити і номени. На думку Б. Комаровського, такими номенами слід вважати поняття, що використовуються в педагогіці для позначення певних найменувань і утворюють близько половини педагогічної лексики. Власне поняття “педагогічна термінологія” розглядається ним у двох значеннях – широкому і вузькому. У широкому значенні “педагогічна термінологія” є системою лексичних засобів і найменувань, що застосовуються в теорії та практиці виховання, освіти і навчання. У вузькому значенні вона уособлює собою сукупність термінів, що закріплюють найбільш важливі поняття педагогічної науки.

Ураховуючи, що “термінологічне поле” педагогічної науки в широкому розумінні включає три групи лексичних засобів (терміни в точному розумінні слова, номени або номенклатурні позначення, що виконують виключно номінативну функцію, і поняття, що мають часткове відношення до педагогічної науки) [8: 9], вважаємо за доцільне в подальшому розглядати лексико-семантичне значення педагогічних понять, що використовувались у практиці реабілітаційної діяльності зарубіжних і вітчизняних виправно-виховних закладів XIX – початку XX ст., відповідно до таких груп термінів узагальнюючого характеру:

1-а група – це поняття і номени, що використовувалися для позначення назви того чи іншого виправно-виховного закладу;

2-а група – це поняття і номени, що конкретизували учасників процесу виправного виховання;

3-а група – це поняття і номени, що вказували на принципи функціонування виправно-виховних закладів;

4-а група – це поняття і номени, що пов’язані з використанням методів виховання в практиці виправно-виховних закладів;

5-а група – це поняття і номени, що уособлювали поєднання різних підходів до організації виправного виховання;

6-а група – це поняття і номени, що використовувалися для позначення факторів формування особистості дитини;

7-а група – це поняття і номени, що застосовувалися для позначення прорахунків у вихованні дітей.

Для позначення назви зарубіжних виправно-виховних закладів XIX – початку XX ст. здебільшого використовувалися поняття і номени іноземного походження, що згодом поповнили вітчизняну педагогічну термінологію за аналогією їхнього змісту. До таких термінів відносяться “*виховний будинок*”, “*сирітський притулок*”, “*землеробна колонія*”, “*ремісничий притулок*”, “*індустріальна школа*”, “*школа просто неба*”, “*літня шкільна колонія*”, “*лікувальна колонія*”. Деякі з них утворені шляхом калькування, як, наприклад, “*сетлмент*” (з англ. *settlement* – *поселення, колонія*), “*азілій*” (з англ. *asylum* – *притулок, сховище*), “*реформаторій*” (з англ. *reformatory* – *виправний, виправний заклад*).

Значна частина термінів цієї групи увійшла в активний вжиток завдяки діяльності зарубіжних педагогів-практиків і не має структурних аналогів серед назв вітчизняних виправно-виховних закладів, зокрема: “*школа в’язання*” священика Ж. Оберліна (Швейцарія), “*Будинок для ігор і занять дорослих із дітьми*” Ф. Фребеля (Німеччина), “*Будинок дитини*” М. Монтесорі (Італія). Окреме місце серед них посідають *філантропіни* (з англ. *philanthropin* – *благодійний заклад*), а також експериментальні виховні заклади і дослідні педагогічні майданчики, які не мали аналогів серед вітчизняних виправно-виховних закладів, але здійснювали значний вплив на вибір їх структури, зміст виправного виховання та використання методів виховання і навчання: “*сільські виховні будинки*” Літца і Штольпе, “*шкільна община*” Буггартен, “*Будинок життя*” П. Тильса, “*вільна шкільна община*” у Вікерсдорфі, “*школа Б. Отто*”, “*школа Е. Гауфе*”, “*Клейморська школа*”, “*Тетфільдська*

школа на природі”, *“домашня школа”* Хедзона у Хайгеті, *“школа С. Редді”* в Абботсгольмі, *“школа Бедля”* у Бідельсі, *“Соціальна школа”* Дж. Дьюї, *“школа Г. Манна”*, *“трудова школа”* Г. Кершенштейнера, *“школа “Вулик”* С. Фора, *“сирітський будинок “Превон”* П. Робена, *“школа “соціальне майбутнє”* М. Верне, *“школа-община “Будинок Рескіна”* Г. Лоурісона, *“школа Фіндля”*, *“школа Я. Ліхтгарда”*, *“школа О. Декролі”*, *“школа А. Ферр'єра”*.

Особливе місце в системі реабілітаційної роботи і виправного виховання посідають організаційні форми навчання – *“маннгеймська система навчання”* (динамічна диференціація загальношкільного колективу учнів за класами відповідно до навчально-пізнавальних здібностей та інтелектуальних можливостей дітей) та *“ельберфельдська система”* (громадське піклування про дітей шляхом надання допомоги на дому), що генетично походять із Німеччини.

Заслуговують на увагу назви зарубіжних виправно-виховних закладів, що своїм термінологічним походженням пов'язані з певною країною у силу регіональної специфіки та соціальної структури населення, наприклад, *“школа для маленьких дітей”*, *“робітничий будинок”* (Англія, Нідерланди, Німеччина, Франція), *“корабель-притулок”* (Англія, Італія), *“Республіка молоді”* (Північно-Американські Сполучені Штати), *“денна індустріальна школа”*, *“школа для ледарів”*, *“вечірня індустріальна школа”*, *“механічні школи”*, *“робітничі школи для вуличних хлопчиків”*, *“школи для обідранців”* (Англія), *“трудоий притулок для незаможних”* (Данія), *“амбулаторні школи”* (Данія).

Підсилена увага до аберацій (відхилень) у поведінці і розвитку дітей, що зумовлювалися порушенням психосоматичного здоров'я, астенизацією, втотою і перевтотою, покликана до життя цілу низку закладів, в яких виправно-виховна робота органічно поєднувалася зі зміцненням їхнього фізичного стану: *“школи просто неба”*, *“лісові школи”*, *“лікувальні колонії”*, *“санаторні колонії”*, *“екскурсійні колонії”* (*“мандрівні”*, *“краєзнавчі”*), *“канікулярні колонії”*, *“напівколонії”*, *“літні шкільні колонії”*. Структурна реорганізація канікулярних колоній призвела до виділення таких їхніх видів, як *“одноденні колонії”*, *“відкриті колонії”*, *“закриті колонії”*, *“колонії з наступним доглядом”*. У практиці реабілітаційної роботи виправно-виховних закладів Північно-Американських Сполучених Штатів і Росії набули поширення *“класи зі зниженою температурою повітря”*, *“класи на відкритому повітрі”*, *“школи на даху”*.

Національну специфіку відбито в назвах *“Трудове братство”* (Німеччина та Україна), *“Рятувально-виховний заклад”* (Рига), *“сирітський інститут”* (Росія, Україна), *“сховище-притулок”*, *“дитячий осередок”* (Санкт-Петербург), *“сільськогосподарські притулки”* (*“жеденівські”*, Росія), *“дитячі будинки для безпритульних дітей воїнів”* (Катеринославська губернія), *“школа біля воріт лікарні”*, *“лікарсько-педагогічний інститут”*, *“жіноча рукодільна школа”* (Київ), *“денне сховище “Ясла”* (Харків), *“школа при будинку опіки”* (Україна), *“Хата дитини”* (Полтава). З 1915 р. в Росії та Україні набули поширення *“дитячі майданчики”* і *“дитячі будинки”*.

Дефініціями понять другої групи, що використовувалися для конкретизації суб'єктів організації процесу виправного виховання впродовж досліджуваного періоду, можна вважати такі:

1. *“філантропи”*, серед яких найбільшого визнання здобули наукові праці та благодійницькі заклади Й. Базедова, Х. Вольке, І. Кампе, Х. Зальцмана, Х. Гутс-Мутса, Е. Траппа, А. Нимейера, Ф. фон Рохова, Аліса, Барда, Федера, Олів'є, Шпаціра;
2. *“дитячі неделі”*, соціальний інститут яких уперше вводиться у Швейцарії, а згодом набуває поширення в Англії;
3. *“контр-метри”*, що мали місце в історії реабілітаційної роботи такого зразкового виправно-виховного закладу на території Франції, як Меттрейська колонія (аналогом слід вважати посадові обов'язки *батьків сімейств, старших братів*);

4. “дитячі судді”, поширення яких пов’язане з виникненням такого соціального інституту з охорони і захисту дитинства, як *дитячі суди*, що мали місце спочатку в Північно-Американських Сполучених Штатах (штат Іллінойс), а згодом у Західній Європі та Російській імперії (Петербург, Москва, Київ, Харків);
5. *дядьки* (мали місце у Рукавишниківському притулку в м. Москві);
6. “*фостерні сім’ї*”, що приймали дітей на тимчасове утримування і виховання і були характерними для таких країн, як Англія, Німеччина, Північно-Американські Сполучені Штати.

Щодо характеристики понять і номенів третьої групи, слід зазначити, що власне спроби визначення поняття “*принципи*” (з лат. *principium* – “початок, основа”) в педагогічній лексикології знаходимо в наукових розвідках вітчизняних теоретиків загальної педагогіки (А. Бойко, Н. Волкова, В. Галузинський, С. Гончаренко, М. Євтух, В. Лозова, Г. Троцько, М. Фіцула, М. Ярмаченко та ін.). При розгляді принципів функціонування зарубіжних і вітчизняних виправно-виховних закладів, діяльність яких носила реабілітаційний характер, вважаємо за необхідне виділити такі:

- *павільйонний* принцип, що передбачав диференціацію дитячого колективу на сімейства, які мешкали в окремих будинках-павільйонах на певній відстані одне від одного. Найбільшого поширення набув на території західноєвропейських країн та Північно-Американських Сполучених Штатів. Його аналогом можна вважати поділ вихованців на *девізії* або *секції* (Бельгія);
- *конгрегатний* принцип, що передбачав загальне проживання і виховання дітей, які в разі необхідності лише тимчасово ділилися на групи, бригади або ланки для виконання певного виду діяльності (найбільше поширення отримав на території Російської імперії);
- принцип *шкільних класів* нічим не відрізнявся від структурування загального шкільного колективу, але належного поширення не отримав;
- принцип *спеціального і загального патронату* вимагав надання адресної допомоги випускникам виправно-виховних закладів (спеціальний патронат) або всім без винятку важким у виховному значенні та знедоленим дітям (загальний патронат).

Не зважаючи на поширену в педагогічній науці думку про внесок у відкриття методів виховання німецького педагога Й. Гербарта, є підстави вважати, що “*метод виховання*” (з грецьк. *metodos* – “шлях дослідження, пізнання”) в педагогічну термінологію вперше вводить німецький педагог Дейнгард у 1837 р. як “єдність мети і засобу”. Тому, характеризуючи четверту групу понять і номенів, зауважимо, що у практиці реабілітаційної діяльності зарубіжних і вітчизняних виправно-виховних закладів чітко дотримання якоїсь класифікації цих методів відсутнє, хоча їхній зміст і специфіка використання дозволяють виокремити методи заохочення і покарання. Серед найбільш поширених методів покарання виявлені такі: 1) *покарання за типом природного наслідку*; 2) *метод обмеження*; 3) *тілесні покарання*; 4) *догана*; 5) *позбавлення відпустки*; 6) *позбавлення побачення з рідними*; 7) *робота в позаурочний час*; 8) *позбавлення матрацу та ковдри*; 9) *низька оцінка за поведінку*; 10) *навіювання*; 11) *передача суду*.

Модифікаціями методу обмеження виступали *обмеження в їжі* (утримання на воді та хлібі), *обмеження свободи* (перебування у темному карцері, триденне перебування у карцері, півгодинне стояння біля стіни, утримання в келійному відділенні, домашній арешт на свята, перебування в окремому приміщенні під суворим наглядом, трудова діяльність окремо від товаришів), *обмеження у спілкуванні* (товариський бойкот, відокремлення від колективу), *обмеження у праці, грі та святковому вбранні*. Заслужують на увагу методи покарання, що використовувалися М. Неплюєвим у “Воздвиженському трудовому братстві” неподалік від м. Глухова, окремі з яких можуть сприйматися сучасними дослідниками як прототип аналогів, що мали місце у практиці реабілітаційної роботи А. Макаренка: *зауваження*,

позбавлення місця за столом у їдальні, запис у “чорну книгу” та “шкільний щоденник”, догана “в колі” у суботні вечори.

Серед методів заохочення переважали такі:

1. емоційне схвалення успіхів;
2. максимально можливе розширення нахилів і здібностей;
3. знаки відмінності;
4. запис в особливі зошити, до яких заносили оцінку за гарну поведінку та успіхи в ремеслі;
5. видача робочої платні;
6. влаштування прогулянок за межі закладу (відвідування цирку, музеїв, міської ковзанки, концертів духового оркестру, народних читань);
7. відпустка до рідних;
8. позитивний приклад вихователя;
9. переведення до вищого розряду (відділення, сім’ї);
10. довіра;
11. дострокове звільнення (скорочення терміну перебування у виправно-виховному закладі);
12. збільшення розміру грошової допомоги після звільнення;
13. спільне оцінювання поведінки;
14. право на роботу в майстернях закладу на власну користь;
15. право носити у святкові дні власний одяг і взуття.

Щодо понять і номенів п’ятої групи, які уособлювали поєднання різних підходів до організації виправного виховання, зазначимо про поширення в реабілітаційній діяльності вітчизняних та російських виправно-виховних закладів ХІХ – початку ХХ ст. таких, як “виховання” та “опіка”. Якщо поняття “виховання” з його широким і різнобічним змістом (виховання домашнє, приватнє, державнє) має досить глибокі історичні корені, свідченням чого є історіографічні розвідки вітчизняних науковців (К. Астахова, В. Білоцерківський, В. Вихрущ, Л. Вовк, В. Греченко, М. Грушевський, Н. Гупан, Н. Дем’яненко, М. Євтух, С. Золотухіна, Л. Попова, О. Попова, М. Стельмахович, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко), то “опіка” мало станове значення. Здебільшого це пояснюється запровадженням із 1775 р. губернських приказів суспільної опіки як форми державного піклування про важких і знедолених дітей. З цього приводу в 20-х роках ХІХ ст. декабрист П. Пестель [2] відзначав становий зміст наведених понять, підкреслюючи, що процес виховання охоплював, у першу чергу, дворян, шляхетне юнацтво, а опіка (від рос. “призрение”) мало на увазі солдатських дітей, сиріт, безпритульних, тобто дітей незаможних батьків. Різні підходи до виправного виховання деталізовані також у роботах Дж. Локка, В. Одоєвського, П. Редкіна [3; 11; 12].

Для позначення факторів формування особистості дитини використовувалися поняття і номені (шоста група), що ввійшли в активну педагогічну лексику завдяки доробку В. Белінського (*виховання і зовнішні обставини*) [4], О. Герцена (*“кліматологічний” характер виховання, сутність якого полягає у зумовленості цього процесу інтересами і потребами епохи, суспільства в різні історичні часи, в різних народів і прошарків населення*) [5], П. Лесгафта (*єдність психічного і фізіологічного, вплив середовища та вправ на розвиток організму дитини*) [10], М. Чернишевського (*залежність розвитку людської природи від умов праці, побуту і виховання*) [18], К. Ушинського (*пріоритетна роль виховання у формуванні особистості*) [17].

Зазначимо, що для позначення прорахунків у вихованні дітей застосовувалися поняття і номені (сьома група), які отримали обґрунтування у працях О. Радищева (*“помилки виховання”*) [1], Ж.-Ж. Руссо (*“боротьба зі звичками”, “попередження вад”*) [15], В. Стоюніна (*“сімейне безладдя”, “хибне виховання”, “надмірна суворість”, “замкнутість батьків”*) [16]. Спробу виокремлення аберацій у поведінці і розвитку дітей знаходимо на сторінках педагогічних творів В. Белінського, І. Бецького, О. Герцена, М. Добролюбова,

Я. Коменського, П. Лесгафта, М. Новикова, М. Пирогова, Д. Писарєва, М. Шелгунова, Ф. Янковича.

Таким чином, можна дійти висновку, що становлення та розвиток реабілітаційної педагогіки як окремої галузі педагогічної науки найбільш інтенсивно відбувався впродовж XIX – початку XX ст. Свідченням цього є теоретичні засади і практика реабілітаційної діяльності зарубіжних і вітчизняних виправно-виховних закладів вказаного хронологічного періоду, що збагатили педагогічну термінологію понад сотнею понять і номенів. Діапазон “термінологічного поля” реабілітаційної діяльності названих типів закладів представлений нами для зручності у вигляді класифікації, що включає сім груп понять і номенів, які використовуються для позначення назви того чи іншого виправно-виховного закладу, конкретизації учасників реабілітаційно-педагогічного процесу, принципів його функціонування, факторів формування особистості дитини та можливих прорахунків у вихованні.

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі передбачають визначення наукових основ реабілітаційної діяльності зарубіжних і вітчизняних виправно-виховних закладів упродовж XIX – початку XX ст., узагальнення законодавчої бази реабілітаційної діяльності цих закладів, обґрунтування теоретичних засад і практики реабілітаційної діяльності зарубіжних і вітчизняних виправно-виховних закладів зазначеного хронологічного періоду.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антология педагогической мысли России первой половины XVIII в. – М.: Педагогика, 1985. – 479 с.
2. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. – М.: Педагогика, 1987. – 558 с.
3. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
4. Белинский В.Г. Избранные педагогические сочинения. – М.-Л., 1948. – 279 с.
5. Герцен А.И. О воспитании и образовании. – М.: Педагогика, 1990. – 363 с.
6. Добролюбов Н.А. Избранные педагогические произведения. – М.: Изд-во АПН, 1952. – 735 с.
7. Кантор И.М. Педагогическая лексикология и лексикография. – М.: Просвещение, 1968. – 200 с.
8. Комаровский Б.Б. Русская педагогическая терминология. – М.: Просвещение, 1969. – 311 с.
9. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1955. – 650 с.
10. Лесгафт П.Ф. Собрание педагогических сочинений: В 5-ти томах. – М.: Физкультура и спорт, 1951.
11. Локк Дж. Сочинения: В 3-х томах. – М.: Мисль, 1985–1988.
12. Одоевский В. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1955. – 367 с.
13. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1985. – 496 с.
14. Писарев Д.И. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1984. – 368 с.
15. Руссо Ж.-Ж. Трактаты. – М.: Наука, 1969. – 703 с.
16. Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1991. – 366 с.
17. Ушинский К.Д. Людина як предмет виховання. Вибрані педагогічні твори: У 2-х т. – Т. 1.
18. Чернышевский Н.Г. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1983. – 335 с.

УДК 37 (09)

Фатєєва Е.М.

ДОВУЗІВСЬКА ПІДГОТОВКА В КОНТЕКСТІ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Постановка проблеми. Для досягнення мети і розв’язання одного із завдань визначення перспектив розвитку центрів, факультетів і інших організаційних форм довузівської підготовки майбутніх студентів, запровадження у практику роботи