

Психолого-педагогічні проблеми становлення та розвитку єврейської радянської загальноосвітньої школи 20-х – початку 30-х рр. ХХ ст.

Автор у статті аналізує психолого-педагогічні проблеми розвитку радянської етнопонаціональної загальноосвітньої школи 20-х – початку 30-х рр. ХХ ст. Він підкреслює, що ці чинники служили гальмом у процесі навчання і виховання через необ'єктивно-зневажливе ставлення тогочасних владних структур, насамперед політичних, до розробки теоретичних проблем психології та педагогіки загальноосвітньої школи в цілому.

Ключові слова: національні меншини, етнопонаціональна школа, політичний тиск, Інститут єврейської пролетарської культури, спеціальна педагогіка, психологічні особливості.

Автор в статье анализирует психолого-педагогические проблемы развития советской этнопонациональной общеобразовательной школы 20-х – начала 30-х гг. ХХ в. Он подчеркивает, что эти факторы служили тормозом в процессе обучения и воспитания. Прежде всего из-за необъективно-пренебрежительного отношения властных структур того времени, особенно политических к разработке теоретических проблем психологии и педагогики общеобразовательной школы в целом.

Ключевые слова: национальные меньшинства, этнопонациональная школа, политическое давление, Институт еврейской пролетарской культуры, специальная педагогика, психологические особенности.

Особливості організації етнопонаціонального життя національних меншин знаходяться в центрі уваги багатьох дослідників та наукових установ. Особливо до цієї проблеми повернулися науковці у добу незалежності України. Одночасно з цим треба зазначити, що більшість авторів в основному звертали увагу на дослідження культурницької проблематики, розвиток етнопонаціонального життя в цілому. В окремих випадках вони торкалися вивчення процесів етнопонаціональної

школи. Це зокрема праці І.І. Мартинюк [1], О.Б. Бистрицької [2], О.О. Войналович [3], О.В. Обиднєвої [4], Н.В. Рудницької [5], Н.Л. Кротік [6] та ін. У цих дисертаційних працях та працях інших авторів аналізуються процеси організації та діяльності етнонаціональної школи. Однак, психолого-педагогічним проблемам увага приділяється недостатньо, до них автори здебільшого повертаються фрагментарно, ілюструючи ті чи інші сюжети загальних труднощів розбудови освіти національних меншин.

Автор у пропонованій статті намагається виокремити психолого-педагогічний аспект в діяльності єврейської радянської школи через те, що єврейська освіта мала давні традиції і серед етнічних меншин у 20-30-х рр. вона була найбільш зорганізована, як з точки зору теорії, так і з точки зору практики.

У цьому контексті зазначимо, що у 20-30-х роках ХХ ст. національний склад України був різноманітним. Як справедливо зазначає Якубова Л.Д., на початку 20-х років центральні території України зберегли етнічну однорідність, що стало базою оформлення ядра української нації. Периферійні регіони, зазнаючи впливу сусідніх держав, мали велику мозаїку етнічного обличчя [7, 22]. Згідно з переписом 1926 року загальна чисельність населення УСРР становила 28 771961 чол., з них росіян налічувалося 2 291 786, євреїв – 1 375 045, поляків – 392 301, німців – 374 784, греків – 104 666, болгар – 12 358, вірмен – 8 859, татар – 9 779, інших – 51 388, а загалом – 5 107 331 чол. неукраїнської людності, що становило близько 18 % населення України [8, 245-276]. При цьому етнічні меншості УСРР були кількісними. Скажімо, євреїв було 52 % від загальної чисельності їх в СРСР, поляків – 48 %, німців – 40 % (кількість німців України навіть перевищувала чисельність їх в Автономній Радянській Республіці німців Поволжя), греки – 30%, молдавани – 82 % (разом з АМ РСРС), чехи – 75 % [8, 279]. Непростим був і соціальний склад етнічних меншостей. За даними ЦКНМ (Центральної комісії у справах національних меншостей) при ВУЦВК за переписом 1926 року питома вага серед міського населення українці склали 9,6 %, росіяни – 50,9 %, євреї – 74,1%, німці – 6,8%, поляки – 19,7%, молдавани – 5,2%, греки – 10,8%, болгар – 2,6%, чехи – 21,9%, білоруси – 6,3 %, вірмени і татари – 100% [9, 11].

Про наявність проблем в освіті етнічних меншостей свідчить питома вага письменних серед них. Зокрема серед росіян вона складала 55,5, німців – 62,4, поляків – 48,04, греків – 62,4, молдован – 22, євреїв – 70. Як бачимо, освіченість євреїв серед інших етнічних меншостей була найвищою. Контрастними були також показники письменних рідною мовою. Серед поляків цей показник сягав 62%, німців – 60,6%, євреїв – 94,2%. Такі дані засвідчують досить високий рівень організації освіти євреїв у минулому.

Одночасно з цим варто зазначити й те, що етнонаціональні школи в Україні у досліджуваний період були досить поширеними. Наприклад, у 1929/30 навчальному році єврейських шкіл було 786, німецьких – 628, польських – 381, молдавських – 121, болгарських – 73, грецьких – 16, чеських – 15, вірменських – 10, татарських – 8, ассирійських – 2. На цей час у порівнянні з 1924/25 навчальним роком кількість німецьких шкіл збільшилась на 20%, польських – на 40, болгарських – на 60%, єврейських виросла вдвічі [10, 35].

Як відомо, у 20-х роках політична і державна влада у національному питанні започаткували проведення політики коренізації, тобто запровадження рідної мови у місцях компактного проживання етнічних меншостей в систему державної влади та національно-культурне життя. В Україні політика коренізації активно почалася у 1923 р. з моменту прийняття декрету ВУЦВК та РНК УСРР «Про заходи рівноправності мов і про допомогу розвитку української мови» [11, 435].

В рамках цього позитивного процесу через політичну доцільність, а саме радянізацію єврейської школи, починаються труднощі в її розбудові, що носили суб'єктивний характер. Насамперед це проявилось в реалізації вимог радянської політики коренізації про запровадження рідної мови. Владні і політичні структури почали здійснювати шалений психологічний тиск на традиційну єврейську школу, в якій переважно здійснювалося навчання мовою іврит і навчальний процес будувався на релігійній традиції [12, 172]. У 1920 р. Народний комісаріат освіти УСРР приймає рішення, у якому зазначалося, що мовою єврейської маси є ідиш, а не іврит. У зв'язку з цим мовою викладання в усіх типах єврейських шкіл на території України стає ідиш.

Згідно з цим розпорядженням із шкільних бібліотек вилучаються підручники та інша література мовою іврит. За рішенням владних структур здійснюється також цензура ввезення літератури з-за кордону. Цензурний контроль запроваджується за творчістю івритомовних письменників. В такій обстановці єврейські традиційні школи-хедери, викладання в яких велося на івриті, на основі єврейської релігійної традиції, розпочинають працювати нелегально.

У липні 1923 року ЦК КП(б)У за ініціативою головного бюро єврейських секцій приймає план боротьби з хедерами, який передбачає низку різноманітних заходів, в тому числі проведення сценізованих судів над традиційними вчителями хедерів – меламедами [13, 6]. Від регіональних органів вимагалось прийняття обов'язкових рішень щодо закриття хедерів і переведення з них дітей на навчання у трудові (тобто радянські) школи. При чому владні структури не приховують у цьому політичної доцільності. Коли один із читачів вінницької газети «Червоний край» звернувся із запитанням «Чи забороняється батькові запросити додому приватного вчителя, щоб вчити дітей староеврейської мови та релігійних наук і чи є відповідні роз'яснення від НКЮ, і чи має євсекція юридичне право переслідувати вчителя староеврейської мови?» то роз'яснення було категоричним: «... євбюро, як орган НКЮ, правильно робить, що забороняє викладання староеврейської мови, бо вона не сприяє зв'язку дітей з трудовим комуністичним громадянством» [14, 3]. Звідси повсюдно в єврейських містечках антихедерна кампанія, обмеження діяльності добродійних єврейських організацій супроводжувалась галасливими заходами, як-то театралізованих засідань судів, випусків живих газет тощо. На цих заходах йшло відверте глузування над єврейськими традиційними школами. До 1923 року хедери, як школи, навіть у підпіллі у масі своїй перестали існувати.

Однак проблема мови іврит цим не вичерпувалася. Навпаки, вона викликала спротив єврейського населення, серед якого розпочалася активна петиційна кампанія, яка засвідчила про наявність психологічного дискомфорту у батьківської і учнівської громадськості. Батьки, діти звернулися з протестними листами щодо дій влади на місцях про заборону мови іврит. Зокрема діти і підлітки містечка Жванець

Кам'янець-Подільського округу не могли змиритися з такими гоніннями. Вони вважали, що такі дії є порушенням владою політики з національного питання [14, 4]. Діти і батьки містечка Мінківці цього ж округу в аналогічному листі до ЦВК СРСР наголошували, що десятки тисяч єврейських дітей в школах прагнуть вивчати іврит, але їх в цьому прагненні обмежують [15, 12]. Діти містечка Фрампіль цього ж регіону просили прийняти рішення на державному рівні про вивчення у школах мови іврит. Тільки з Поділля таких листів поступило з 30 міст і містечок. Їх підписали близько 5 тис. дітей і батьків: з Кам'янця-Подільського – 249, Проскурова – 230, Ванковець – 199, Меджибожа – 199, Дунаєвць – 136, Купеля – 170, Китайгорода – 173 [6, 77]. Однак збурена єврейська батьківська і учнівська громадськість позитивного рішення піднятих проблем не добилася.

Наступною психолого-педагогічною проблемою єврейської загальноосвітньої школи стала організація навчального процесу, запровадження методів навчання, які часто змінювалися, вводилися необдуманно, без достатнього методичного та психологічного забезпечення. На початку 20-х років серед вчительської громадськості, в тому числі і єврейських шкіл, почалася гостра дискусія навколо запровадження у процес навчання лабораторно-дослідницького методу, який в педагогічній літературі отримав назву Дальтон-план. Ця дискусія тривала аж до 1927 року і крапку у ній поставила «Учительская газета», яка стверджувала, що в умовах радянської дійсності такий метод непотрібний [16, 4]. Аналогічне спостерігалось і при запровадженні іншого – комплексного методу навчання, який дістав поширення серед єврейських вчителів уже в 1923 році. Завдяки комплексу «Наше місто» учні Жабокрицького дитячого будинку на Поділлі, наприклад, провели низку екскурсій, вивчаючи околиці, знайомились зі стародавніми будівлями, виготовляли діаграми з характеристикою населення містечка. При зборі статистичних даних засвоювали математичні категорії й поняття. Вивчення місцевого ринку дало їм змогу ознайомитися з економічним станом містечка. Природничі екскурсії поглибили знання школярів рослинного світу. Учні 6 групи №8 Кам'янець-Подільської єврейської школи вивчали комплекси “Промисловість міста”, “Місто і село в їх взаємовідносинах”, “Побут селянства” [17, 5]. Однак і цей метод незабаром був витіснений із практики роботи

шкіл. Наступним методом, який знайшов прописку в єврейських школах і належав до активних методів, був краєзнавчий. В основу його було покладено оволодіння навичками з активним використанням традицій місцевості та її історії. У цьому контексті Центральна комісія національних меншин при ВУЦВК своєю постановою від 10 липня 1926 зажадала широкого використання в навчальному процесі пам'яток історії і культури як ілюстративного матеріалу при вивченні різних навчальних предметів [6, 113].

Зазначимо, що єврейські передові педагоги намагалися узагальнити існуючу практику організації навчання і виховання у єврейських школах. Цьому зокрема сприяла діяльність кафедри єврейської культури, яка діяла в системі Всеукраїнської академії наук, згодом вона була перетворена в Інститут єврейської пролетарської культури. Науковці цієї установи одним із своїх головних питань вбачали озброєння вчительських кадрів передовими технологіями. Однак цього завдання вони вирішити були не в змозі через втручання політики в навчальний процес. Боротьба за пролетаризацію школи, особливо єврейської, мала надзвичайно негативні наслідки. Шельмувалася дрібнобуржуазна приналежність багатьох батьків через специфіку організації внутрішнього життя в єврейських містечках. Мало допомагала в налагодженні системної творчої роботи в єврейській школі політехнізація, яка передбачала посилення зв'язку з виробництвом. Оскільки єврейські містечка у 20-х роках на початку 30-х років мали катастрофічний економічний стан, то висунута ідея політехнізації єврейської школи втрачала сенс, оскільки сучасних виробництв єврейські містечка, як правило, не мали.

Це стверджують, зокрема, тогочасні дослідження фахівців. У 1931 році світ побачила праця члена методичної секції кафедри єврейської культури Й. Резніка «Боротьба проти основного недоліку у шкільній праці». Автор у ній узагальнив досвід вчителів єврейських шкіл Києва та Київської області. При цьому він дав виважений детальний аналіз психологічних та педагогічних помилок, які були допущені у роботі єврейських шкіл. Насамперед він наголосив на тому, що не може бути одного унікального методу для всіх навчальних дисциплін, всіх груп і всіх типів шкіл. У зв'язку з цим він висловлює крамольну для того часу думку про методичний формалізм та прагнення

до універсального методу. Саме через ці намагання автор вважає радянську педагогіку відсталою. Він твердив, що методики вивчення математики, рідної мови, природознавства за своєю сутністю різні і універсалізація у їх викладанні шкідлива [18, 17].

Й. Резнік вважав найголовнішою вадою спеціальної педагогіки, від якої необхідно швидко позбавлятися – це формалізм. Він наголошував, що майстерність педагога полягає в тому, щоб вибрати форму руху матеріалу і звідси визначити найефективнішу методику. На його думку, кожен урок і навіть кожна його частина мали б мати окрему методику, але при цьому треба керуватися загальними закономірностями викладання предмета. Усі принципи, в тому числі й принцип закономірності, мають виходити від загального досвіду нашої школи [18, 18]. Автор з жалем зазначає, що зі сторінок наукових праць радянської педагогіки зникли питання як і що треба зробити, щоб учень запам'ятав викладений на уроці матеріал. При цьому дрібниць немає: має значення чіткість почерку, акуратний запис на дошці, чіткий вигляд малюнку, чіткість і виразність читання, належним чином продемонстроване навчальне приладдя [18, 34].

На допомогу педагогу мають прийти спеціальні методи вивчення учнями абетки, або навчання множення дробів. Позитивний результат буде тоді, коли педагог володіє методом організації колективної роботи у класі, коли він вміє викликати зацікавлення в учнів. Процес подання матеріалу залежить від об'єктивних факторів, і в, першу чергу, від уміння вчителя чітко спланувати порядок уроку. Він зобов'язаний визначити такі кроки, які на основі яскравих уявлень приведуть дітей до засвоєння матеріалу.

Справжній вчитель, твердив Й. Резнік, має дотримуватись принципу доступності й зрозумілості. Розповідаючи дітям, наприклад, про якість, кількість, властивості об'єктів, він має підкреслити, що не всі властивості рівноцінні. Таким чином, учні зможуть виділяти найголовніше. Подаючи матеріал, вчитель має готувати підґрунтя для закріплення знань через самостійну роботу. При цьому він наголосив, що метод поділу процесу викладання на вивчення і повторення матеріалу, на різні періоди (сеанси) є важливою умовою ефективності навчального процесу. При методі повторення матеріалу для кращого його закріплення необхідно його ділити на частини,

виділяти важкі місця для сприйняття, між частинами робити паузи для відпочинку і відновлення пам'яті [18, 38].

Дослідження, проведене у грудні 1931 р. педагогічною секцією Інституту єврейської пролетарської культури у єврейських школах Київщини і в 60 єврейській школі м. Києва, показало наявність наступної психолого-педагогічної проблеми – низьку фахову підготовку вчителя, у якого відсутня методична техніка й елементарні педагогічні навички. Аналіз засвідчив, що у переважній більшості шкіл існує непродуктивна трата навчального часу, яка складала від 14,4 % до 50 %. Ці втрати у молодшій школі склали 33,4, у старших класах – 21,7. Непродуктивною була підготовка до уроків у 17,4 % учнів. Характерним явищем було те, що вчителі запізнювались на урок від 3 до 5 хвилин, 6 хвилин діти готувались до самостійної праці, 2,25 хвилини втрачалось на підготовку до наступного виду праці. На негативне проведення уроків вплив мали різноманітні учнівські порушення під час уроку. У старших класах їх було від 32 до 108, в молодших – від 28 до 68. На уроці математики із 108 порушень, які скоїли учні, вчитель звернув увагу лише на 27 [18, 117-119]. Характерним було також те, що вчителі легковажно ставились до своєї роботи, погано готувались до уроків, не продумували тем та вправ. У першій групі вчитель, наприклад, малюючи шахматку на дошці, помилився, став витирати, те саме діти повторили в своїх зошитах. На уроці фізики при перевірці знань запитання вчителя формулювались незрозуміло для дітей, вони на них не могли дати відповіді [19, 142].

Не сприяла досягненню високого рівня знань та обставина, що здебільшого єврейські школи не мали власних приміщень та необхідного матеріального забезпечення. Наприклад, одна із найстаріших єврейських шкіл м. Києва № 60 знаходилась у непристосованому приміщенні, не мала коридорів, загальної зали, кабінетів, лабораторій, необхідного навчального приладдя, меблів, стільців, не відповідала росту школярів, на стінах висіли старі лозунги, брудні, з помилками. Різного роду оголошення були прибиті цвяхами або приклеєні прямо до стіни. Все це разом створювало непривабливу психологічну обстановку.

Методичні прорахунки, слабкий підбір педагогічних кадрів, погане матеріальне забезпечення негативно позна-

чилися на успішності та якості знань учнів. У єврейських школах Київщини у 5-их групах майже четверта частина учнів мала негативні оцінки з рідної мови та української, третина – з математики та фізики, не кращий показник з цих предметів був у 6, 7 групах шкіл Житомира, Сквири, Радомишля, Коростишева [120, 86]. Не кращий стан справ був у Кам'янець-Подільській 11 єврейській неповній середній школі. За 1923-33 навчальний рік у 7 класі незадовільні оцінки з рідної мови мали 13% учнів, а 67% показали лише посередні знання [21, 44]. Тривогу викликав стан успішності з української та російської мов. На думку вчених педагогічної секції Інституту єврейської пролетарської культури це сталося через те, що ці мови викладали вчителі, які не володіли єврейською мовою. З іншого боку, в цьому проявилася слабка підготовка кадрів у педтехнікумах [20, 90].

Проблеми незадовільної успішності породили іншу проблему єврейської загальноосвітньої школи 30-х рр. ХХ ст. – другорічництва. Як показали результати, у 1931 році у єврейських школах Київщини другорічники складали 8,2% проти 5,8% у попередньому році [22, 208]. Аналіз причин такого стану показав, що 42% другорічників були несправедливо залишені на повторний рік. Це були учні, які мали навчатися у спеціальній школі [22, 203]. Така статистика за висновками вчених засвідчила і недостатню роботу з відстаючими учнями. У навчальному плані для консультацій, репетиторства не виділялось спеціальних годин. У цьому контексті не велася робота з батьками. Такі факти виявили в наявності педагогічну проблему справедливості та об'єктивності при оцінці знань [22, 210]. В іншому випадку проблема відстаючих учнів була тісно пов'язана з їх матеріальним становищем. За спостереженнями Є. Ермолова більшість другорічників не мала належного одягу, взуття, їх харчування було поганим. Ситуацію ускладнювало й те, що школи знаходилися на відстані більше 2-3 кілометрів від місць проживання учнів. Але головними, на думку цього дослідника, були педагогічні прорахунки при організації уроків, невдале комплектування груп та їх перенавантаження, погане матеріальне забезпечення, забезпечення підручниками, особливо дітей з бідних сімей. Щоб покращити ситуацію, наголошував дослідник, необхідно залучати радянську громадськість до

покращення матеріальних умов шкіл національних меншин [23, 55-57]. Одночасно з цим зауважимо, що в цьому проявилось і незнання елементарних вимог психології праці з учнівським колективом.

Задля справедливості підкреслимо, що такий стан справ з якістю знань був не тільки в єврейській школі, він був характерним в цілому для загальноосвітньої школи України. В результаті цього в роботу школи органами освіти вводяться шкільні стандарти. Обов'язковим стає тестування, організацією якого активно зайнялися Центральний інститут педагогіки (ЦІП), НОП комісія Державного наукового методичного комітету, Інститут наукової педагогіки при ІІ Московському університеті, Дитячий дослідний інститут ім. Грибоєдова у Ленінграді [24, 164].

Однак ці заходи кардинальної перебудови не зробили і насамперед через недостатній рівень підготовки вчительських кадрів, велику їх плінність. У зв'язку з викладеним Рада з освіти національних меншин НКО 18 грудня 1925 року, розглядаючи звіт методичної комісії, визначила низку пріоритетів. Насамперед вказала за необхідне переглянути навчальні плани єврейських педагогічних технікумів, скоординувати роботу методичних комітетів окремих управлінь. З цієї метою при окружних методичних комісіях створюються секції з освіти національних меншин, на які покладаються питання розгляду робочих планів та програм, поглиблене вивчення роботи окремих шкіл, впровадження нових методів навчання, розробка методичних порад та вказівок. На допомогу вчителям єврейської школи друкуються: «Робоча книга з математики для 5 року навчання», «Методика і техніка розмови у трудовій школі». З метою покращення знань української мови учнів єврейських шкіл світ побачив посібник А.А. Москаленка «Конспективний курс української мови».

25 квітня 1930 року у Харкові пройшла Всеукраїнська методична нарада єврейських освітніх установ. У програмі її проведення були такі питання: 1. Завдання народної освіти у добу реконструкції (Семко, Гулько); 2. Політехнізація єврейської школи (фабрично-заводська, сільськогосподарська, 10-річка, 3-річка) (Бурчанська, Резнік); 3. Перепідготовка вчительства у зв'язку з реконструкцією трудшколи (курси для міського вчительства, курси для вчителів, що працюють у

сільських школах, заочне навчання) (доповідач Горохов); 4. Програма мови і літератури трудшколи (Родак); 5. Робітниче навчання (Меламед) [25, 9]. Як свідчить тематика конференції, єврейська національна школа починає рухатись у напрямку уніфікації. Психолого-педагогічні проблеми, як інструментарій в забезпеченні якості, вже не обговорюються.

Як бачимо, психолого-педагогічні проблеми діяльності єврейської школи виникли і накопичувалися впродовж всього періоду існування етнонаціональної освіти (20-ті рр. – квітень 1930 р.). Попри всі зусилля НКО України, його структурним підрозділам на місцях не вдалося повною мірою організувати психолого-педагогічний супровід процесу навчання та виховання в єврейській школі. Все це стало логічним наслідком негативного ставлення органів політичного керівництва та керівних структур НКО до етнопсихології і педології, як до науки «буржуазного походження». НКО, місцевим органам не вдалося забезпечити школи сталими педагогічними кадрами. На середину 30-х років 2/3 вчительських кадрів загальноосвітніх шкіл мали стаж практичної роботи до 3-х років. За цієї обставини було неможливо озброїти вчительські кадри знаннями з психології, навчити методиці праці з учнівським колективом. Не змогла поправити становища й самоосвіта, для якої була відсутня психолого-педагогічна література. У планах видавництва переважала література політичного спрямування. Все це разом узятє засвідчило, що вище політичне та державне керівництво почало відхід від декларованої політики корекції. Зрештою, у 1938 році етнонаціональні школи в Україні припинили існувати.

Список використаних джерел

1. Мартинюк І.І. Національно-культурне будівництво серед етнічних меншин Донеччини (20-ті – початок 30-х рр. XX ст.): Дис...канд.іст.наук: 07.00.01 – Донецьк, 1998. – 175 с.
2. Бистрицька О.Б. Розвиток системи освіти національних меншин в Україні у 1917-1939 рр.: Дис... канд.іст.наук: 07.00.01 – Харків, 1998. – 280 с.
3. Войналович О.О. Організація шкільної освіти для національних меншин України: 20-30-ті рр. – Київ-Полтава: Рідний край, 1992. – 149 с.

4. Обидньова О.В. Національні меншини Донбасу в 20-30-ті рр. ХХ ст.: Дис...канд.іст.наук: 07.00.01 – Донецьк, 2000. – 243 с.
5. Рудницька Н.В. Становлення і розвиток системи освіти євреїв на Волині у ХІХ на початку ХХ ст.: Дис...канд.іст.наук: 07.00.01. – Київ, 2002. – 261 с.
6. Кротік Н.Л. Становлення і розвиток єврейської освіти в Україні (20-30-ті рр. ХХ ст.): Дис. ... канд..пед.наук: 12.00.01. – Київ, 2006. – 299 с.
7. Якубова Л.Д. Національно-культурне життя етнічних меншостей України (20-30-ті роки): коренізація і денаціоналізація // Укр. іст. журн. – 1998. – № 6.
8. Всесоюзная перепись населения 1926 г. – М., 1930. – Т.28.
9. Итоги работы среди национальных меньшинств на Украине. – Харьков, 1927.
10. Гитлянский А. Ленинская национальная политика в действии (национальные меньшинства на Украине) // Революция и национальности. – 1931. – №9. – С.35-40.
11. Про заходи рівноправності мов і про допомогу розвитку української мови // Збірник Узаконень УСРР. – 1923. – № 29.
12. Козерод О.В. Боротьба Радянської влади проти вживання мови іврит в Україні: 1921-1929 // Еврейская мысль сквозь века. – Киев. – 2001. – Вып. 17. – С.171-178.
13. Державний архів Дніпропетровської області. – ф.1, оп.1, спр.1526.
14. Про питання релігії, староеврейську мову і приватних вчителів // Червоний край. – 1925. – 11 березня.
15. Центральний Державний архів вищих органів влади України (ЦДАВО). – ф.413, оп.1, спр.103. – Арк. 1-71.
16. Дальтон-план // “Учительская газета”. – 1927 р. – 28 лютого
17. Державний архів Хмельницької області. – ф.Р-308, оп.1, спр. 27.
18. Резнік Й. Боротьба проти основного недоліку у шкільній праці. Зб. наук. праць (єврейською мовою). – Київ, 1931. – 208 с.

19. Гольдфайн Б. Організація педпроцесу у школі (на основі дослідження) // Боротьба проти основних недоліків у шкільній праці. Зб. статей / За ред. Й. Резніка. – Київ, 1932. – С.109-143.
20. Горохов Г. Школи Київщини у боротьбі за рішення ЦК про початкову і середню школи // Боротьба проти основних недоліків у шкільній праці. Зб. статей / За ред. Й. Резніка. – Київ, 1932. – с. 50-108.
21. ДАХМо. – Р-422, оп.1, спр.16.
22. Саф'янець Г. Про другорічництво в школі // Боротьба проти основних недоліків у шкільній праці. Зб. статей / За ред. Й. Резніка. – Київ, 1932. – С.202-210.
23. Єрмолов Є. Відсталі учні – хвороба нашої школи // Радянська школа. – 1929. – № 67.
24. Гурьянов В.В. Учет школьной успеваемости: школьные тесты и стандарты. Издание 4. – Москва: Работник просвещения, 1929. – 180 с.
25. Про Всеукраїнську метод. нараду по лінії єврейських освітніх установ ДНМК. До всіх окр. Інспекторів нар освіти. Копія НКО АМ СРР. 9.ІІІ 30р. № СК 17 // Бюлетень НКО. – 1930. – № 12. – С.9-10.

The author analyses psychological and pedagogical problems of developing of the Soviet Secondary School of the 20-s and the beginning of the 30-s of the XX century. He emphasizes that these factors hampered the education process because of unobjective and ignoring attitude of the governmental structures of that time, primarily, political to theoretical problems of psychology and the theory of education of the secondary school.

Key words: national minorities, ethnic national school, political pressure, Institute of European proletariat culture, special pedagogic, psychological peculiarities.

Отримано: 8.10.2008.