



ellschaft, Berlin 1928, S. 114. Цит. за: Tier und Mensch, Betrachtungen einer Beziehung, Erh Itlich bei Tierversuchsgegnern, Bismarckstr. 3-4, 10625 Berlin oder per E-Mail: jenner@tierversuchsgegner-berlin-brandenburg.de

16. Див. G nter Stolzenberg, Die ganze Tierwelt ruft um Hilfe. Drei Eichen Verlag, M nchen 1965, S. 53/98.

17. Див. Marx-Engels — Werke, Bd. 1, Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung, S. 385.

18. Див. В. А. Сухомлинский, Избранные произведения, том 2, с. 7.

19. Це не означає, що Сухомлинський не брав до уваги роль колективу, більш того: він наголошував на значенні колективу як засобу формування індивідуальності особистості.

20. Див.: «Педагогические апокрифы», де Ольга Сухомлинська підтверджує документами існування полеміки навколо педагогіки Сухомлинського.

Див.: також: Erika Gartmann, P dagogik zwischen Mensch- und G terproduktion. Zur Sittlichkeitserziehung von V.A.Suchomlinskij, M nchen 1984. У вступі до цієї розвідки я спробувала відтворити з західнонімецької точки зору сприйняття спадщини Сухомлинського в СРСР. Звичайно, головним завданням було встановити, яким чином Сухомлинський міг розв'язувати статурі проблематику. Мені здалося, що він мав обивательський погляд на проблему статурі відносин. Сьогодні я б вже інакше інтерпретувала деякі його погляди. Сподіваюсь, що згодом це стане можливим.

21. Сухомлинський говорить здебільшого про душу, що, власне, є християнським словом, в той час як на Заході поняття душі взагалі зникло з психології, замість нього говорять про «Я» або також про «ідентичність» особистості — усі ці поняття були чужими

для Сухомлинського, саме тому, мабуть, його спадщина декотрими вважається на Заході не «науковою».

22. Див.: В. А. Сухомлинский, Избранные произведения, Т.2. — С.14.

23. Там само, с. 28.

24. Там само, с.31.

25. При цьому в усіх обов'язках його підтримувала дружина Ганна Іванівна. Див.: «Педагогические апокрифы. Этюды о В. А. Сухомлинском». — С. 11.

Педагогу-чоловікові легше наслідувати приклад Сухомлинського, ніж багатьом вчителькам, які б хотіли займатися своїми учнями і після занять, але їм бракує для цього часу, оскільки вони мають сім'ї та повинні дбати про хатне господарство. Це заперечення я почула від однієї вчительки із НДР, яка високо оцінювала педагогічну концепцію Сухомлинського, але вважала, що не може діяти так, як він.

Лариса БЕРЕЗІВСЬКА

## Основоположні засади історико-педагогічних досліджень: теорія і методологія

З проголошенням незалежності України в руслі трансформування суспільної парадигми розпочалися кардинальні зміни в історико-педагогічній науці — з поверненням до раніше заборонених тем, відновленням забутих імен відбувається переосмислення її теоретико-методологічних засад. Безперечно, створення фундаментальної праці потребує добору її теоретико-методологічного інструментарію, зокрема теоретичних підходів, наукових методів та принципів.

Нині методологію історико-педагогічної науки розробляють провідні українські учені (О. В. Адаменко, І. Д. Бех, А. М. Бойко, Л. Ц. Ваховський, Л. П. Вовк, С. У. Гончаренко, Н. М. Гупан, Віт. І. Бондар, Т. К. Завгородня, С. Т. Золотухіна, Н. М. Дем'яненко, Н. П. Дічек, М. Б. Євтух, І. В. Зайченко, Є. І. Коваленко, В. С. Курило, М. В. Левківський, Н. Г. Ничкало, Н. С. Побірченко, О. І. Пометун, Г. П. Пустовіт, А. А. Сбруева, О. В. Сухомлинська та ін.) і російські (М. В. Богуславський, О. Н. Джурицький, Е. Д. Днепров та ін.).

Передусім зазначимо, що предмет історико-педагогічних досліджень, як правило, поєднує процеси, котрі лежать в основі вивчення таких наукових дисциплін, як історія педагогіки, педагогіка, історія України, політична історія України, філософія. Це й спричиняє добір міждисциплінарних (міжнаукових) підходів. Саме тому ефективним для здійснення історико-педагогічного дослідження є комплексне застосування провідних *теоретичних підходів та методів дослідження* (загальних і часткових). Обґрунтуємо їх викори-

стання на прикладі дослідження проблеми реформування шкільної освіти в Україні в ХХ ст.

Системний аналіз проблеми реформування шкільної освіти дав змогу оцінити цей напрям дослідження в цілому як самостійний і перспективний, тобто його місце в історико-педагогічній науці. Згідно з методологією *системного* підходу реформування шкільної освіти в Україні в ХХ ст. розглядаємо як неперервний процес змін у шкільній освіті в єдності із суспільними (соціально-політичними, економічними) перетвореннями [1, с. 10]. Наскрізною ідеєю нашого дослідження є твердження про залежність шкільного реформування на кожному з етапів розвитку вітчизняної освіти від системи взаємозв'язків — освітньої політики урядів, громадсько-педагогічного руху, розвитку шкільної системи освіти, педагогічної науки тощо. Побудова дослідження на основі *хронологічного* підходу дала змогу в чіткій послідовності простежити зміни шкільної освіти в Україні в різні історичні періоди і сприяла розробці періодизації її реформування. Ці два підходи акумульовані в дослідженні в один — *системно-хронологічний*.

Висвітлення досліджуваної

ІСТОРІЯ  
ПЕДАГОГІКИ

проблеми протягом великого проміжку часу (майже усе ХХ ст.) спричинило звернення до *формаційного* підходу як одного з провідних підходів історико-педагогічних досліджень, що характерно, як вважає О. В. Сухомлинська, для великих праць, котрі охоплюють досить значний період [2, с. 21—24]. На думку М. В. Богуславського, формаційний підхід є провідним в історико-педагогічних дослідженнях, бо «об'єктивні фактори (соціально-економічні та ідеологічні) значною мірою визначали розвиток педагогіки, системи освіти в різні часи і в різних країнах, безпосередньо впливали на світоглядні позиції педагогічних мислителів минулого» [3, с. 38—40]. Як стверджує О. Н. Джуринський, формаційний та цивілізаційний підходи доповнюють один одного, що означає врахування взаємозв'язку генези «історії педагогіки з низкою основних соціальних формацій у межах тих чи інших цивілізацій з різноманітними культурними, етнічними, релігійними та іншими особливостями» [4, с. 6].

З огляду на висловлене звернемося до розуміння історії в соціально-філософській науці. Г. П. Васянович (2001) вважає, що нині утверджується монадне розуміння історії, яке, «враховуючи і реалізуючи можливості узагальнюючого (формаційного) та індивідуалізуючого (цивілізаційного) підходів до вивчення історичного процесу, водночас уникає однобічності кожного з них, оскільки не розглядає їх у протиставленні, а виходить з їх глибинної єдності, взаємодоповнюваності» [5, с. 178].

Нагадаємо, що формаційний підхід, котрий ґрунтується на моністичному, універсальному розумінні історії, трактує все-світню історію як єдиний лінійно-поступальний природно-історичний процес послідовної зміни суспільно-економічних формацій. Він був розроблений К. Марксом, Ф. Енгельсом,

В. Леніним, а в часи сталінізму вульгаризований і трансформований у формаційний редуційнізм (утиснення історичного процесу в п'ять формацій). Цивілізаційний підхід (представники — М. Я. Данилевський, О. Шпенглер, А. Тойнбі) — це осмислення історичного процесу на основі нелінійного підходу, тобто розгляд цивілізацій «як рівноцінних, хоч і самотніх виявів історичного існування людей». Нелінійність розвитку суспільства вивчає синергетика (представники — І. Пригожин, Р. Еншбі, Г. Хакен) [5, с. 178—180].

Український дослідник Б. Б. Глютов (2002) стверджує, що терміном «цивілізація» можна визначити людську спільноту з такими характерними ознаками: етнічна психологія, релігія, матеріальне виробництво, суспільно-державний устрій. Як вважає учений, на формування і розвиток цивілізації впливають географічне положення, демографічні зміни, історична спадщина. На жаль, шкільна освіта в Україні, крім періоду Української національно-демократичної революції, розвивалася в умовах бездержавності, тому українці не змогли протистояти ні русифікації, ні колонізації. Водночас державотворчі процеси в Україні позитивно впливали не лише на культурно-цивілізаційну визначеність історичного буття народу, а й безпосередньо на розвиток освіти, її реформування в період Української національно-демократичної революції [6, с. 25, 116, 131].

Українські філософи В. П. Андрущенко, Л. В. Губерський, М. І. Михальченко, (2006), аналізуючи генезу поняття «цивілізація» (*з лат.* — громадянський, державний), наголошують, що воно увійшло до суспільної науки в середині XVIII ст. майже як синонім поняття «культура». На основі ідей зарубіжних дослідників (В. Мірабо, А. Фергюсон, Л. Морган, Ф. Енгельс, О. Шпенглер, А. Тойнбі та ін.) україн-

ські вчені доводять, що в світі існують різні типи цивілізацій (глобальні, регіональні, осередкові); можна виділити десятки цивілізацій у межах світової цивілізації відповідно до різних критеріїв (етнічні, політичні, географічні, економічні, ідеологічні, релігійні, расові та ін.), які можуть збігатися і перевищувати національні кордони [7, с. 601—602].

Учені, виходячи з тези, що майже кожна нація — це окрема унікальна цивілізація, обґрунтовують поняття «українська етнополітична цивілізація». Українська цивілізація (етнос, мова, культура етносу) зароджувалася як етнічна й існувала в періоди, коли не мала державності. Як політична вона існувала лише в періоди часткової або повноцінної державності України (1917—1921), як сурогат політичної нації в добу УРСР (1921—1991) і як провінція більшовицької імперії СРСР; відновилася українська цивілізація після проголошення незалежної держави України. На думку вчених, формаційний підхід до історії втратив популярність, бо «найпрогресивніша комуністична формація» виявилася міфом [7, с. 605—606].

Таким чином, обґрунтований українськими філософами новий науковий напрям — бачення політичної, економічної, соціальної і культурної проблематики крізь призму української регіональної проблематики — ми використали як ключ до розуміння процесу реформування шкільної освіти в Україні. Ми спираємося на таке тлумачення поняття «цивілізації»: «...це такі історичні системи спільностей, логіка функціонування і розвитку яких у кожний період визначається не тільки суспільствами, що існують у цьому періоді, але й політико-культурними інваріантами попередніх періодів» [7, с. 624]. Отже, шкільна освіта в Україні в обраних нами територіальних



## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

межах розвивалася у складі інших держав, інших цивілізацій (російської, радянської), крім 1917—1920 рр., — періоду існування української державності. Цивілізаційний (індивідуалізуючий) підхід уможливив розгляд реформування шкільної освіти в Україні як нелінійний процес у складі самобутніх цивілізацій (української, російської, радянської).

Українські філософи вважають, що *синергетичний підхід* (акцентує увагу на узгодженості взаємодії частин при формуванні структури як цілого) варто застосовувати до вивчення цивілізацій для їх порівняння, оскільки будь-яка цивілізація пізнає світ для себе й вивчає цінності інших цивілізацій для саморозвитку й самопізнання, що «стосується і української локальної цивілізації, яка, з одного боку, може визначатися як унікальна, специфічна, а з іншого — як стикова» [7, с. 613].

Отже, розглядаючи нашу проблематику, ми керувалися також синергетичним підходом (В. П. Андрущенко, М. В. Богуславський, В. С. Лутай), що дало змогу показати еволюцію і динаміку реформування школи як інтегрованого, складного, хвилеподібного, суперечливого процесу, котрий відбувається під впливом багатьох чинників і має багатоманітність проявів у складі української, російської, пізніше радянської цивілізації. Зважаючи на тлумачення М. В. Богуславським синергетичного (від гр. «синергетика» — спільний, узгоджено діючий) підходу як світоглядної позиції у трактуванні феноменів минулого, виділимо його кілька аспектів:

- «генеза педагогічного світогляду має свою внутрішню логіку, що не збігається (але своєрідно резонує) із зовнішніми детермінантами» — саме в такому ракурсі розглядаємо взаємодію держави та українського громадянства під час реформування в умовах російської та радянської цивілізацій;

- надання особливої уваги поліфонічності процесів, що є об'єктом пізнання (їх альтернативність, варіативність), виявленню в них нерозкритих чи недостатньо розкритих станів, визнанню більшої ролі випадковості у їх розвитку в ході дослідження національної реформи шкільної освіти 1917—1920 рр., періоду співіснування та розробки в 1919—1920 рр. двох концепцій розвитку шкільної освіти (національної та радянської), національно спрямованої радянської реформи 20-х років ХХ ст., зародження національної реформи в умовах радянської ідеології у другій половині 80-х років ХХ ст.;

- «виявлення і показ впливу окремих діячів освіти на систему, яка перебуває у стані нестабільності, що приводить до макророзмін» (роль керівників держави, міністрів освіти, педагогів у створенні проектів шкільних реформ та їх проведенні, формуванні державної освітньої політики);

- «майбутній розвиток процесу — це не ретробачення і не передбачення, тобто не детермінується минулим і нинішнім..., майбутнє істотніше впливає на теперішнє, ніж минуле» [8, с. 37—38, 40]. Зважаючи на зазначене, ми виявили причини, характер, наступність, результати (досягнення і прорахунки), узагальнили досвід шкільних реформ для врахування у проведенні сучасних і майбутніх освітніх змін.

Спираючись на судження М. В. Богуславського щодо історико-педагогічних досліджень і визначені нами історико-педагогічні теоретичні підходи, ми використали провідні загальні (історико-структурний, конструктивно-генетичний, історико-компаративістський, або порівняльно-зіставний) та часткові (парадигмальний, модернізаторський) методи дослідження. *Історико-структурний* метод (розподіл феномену минулого, що поділяється на складові за-

безпечив розробку структури дослідження та визначення етапів реформування школи; *конструктивно-генетичний* (поділ процесу на певні етапи) — створення періодизації (періоди, етапи) реформування шкільної освіти в Україні (початок ХХ ст. — 1991 р.); *історико-компаративістський, або порівняльно-зіставний* (на основі порівняння й зіставлення між собою етапів установлюються регрес і прогрес різних явищ минулого й формулюються відповідні висновки та оцінки) — розробку періодизації, типологію реформ, виявлення процесуальних та змістових аспектів реформування освіти; формулювання висновків. Російський учений О. Н. Джуринський вважає, що порівняльний метод «дозволяє точніше визначити хронологічні межі розвитку педагогічних ідей та вчень» [9, с. 72].

*Парадигмальний* метод («генеза теоретичних положень, що дає змогу науковцям та практикам виявити, сформулювати й описати цілісні моделі освіти, тобто внутрішню логіку розвитку досліджуваного предмета як системи бінарних опозицій», О. В. Сухомлинська; «розгляд внутрішньої логіки розвитку педагогічної теорії з погляду виникнення, трансформації, взаємодії різних парадигм», В. М. Богуславський) ми використали для аналізу й порівняння проектів реформ (урядових і громадсько-педагогічних), основоположного законодавства, що, як правило, пропонували нову модель шкільної освіти, її парадигму (сукупність переконань, цінностей і технічних засобів, прийнятих науковим співтовариством) [10, с. 21—24, с. 38—40].

Важливим для нашого дослідження є введений М. В. Богуславським до історико-педагогічної методології *модернізаторський* метод, безпосередньо потривіальний для вивчення освітніх реформ і контрреформ [11, с. 38—40]. Спираючись на поняття «модернізувати», ми за-

ІСТОРІЯ  
ПЕДАГОГІКИ

стосували цей метод для відстеження змін у шкільній освіті, а саме тих аспектів, що осучаснювали її на певному етапі історичного розвитку.

*Конкретно-історичний* метод дав змогу проаналізувати і висвітлити перевірені факти з історії шкільних реформ у широкому соціокультурному аспекті.

Для дослідження окресленої проблеми концептуально важливими є загальнонаукові гносеологічні принципи (історизм, об'єктивність, активність, поєднання логічного та історичного, системність). Керуючись *принципом історизму*, вивчали сучасний стан досліджуваного об'єкта (реформування шкільної освіти), установлювали його етапи та перспективи розвитку; показували шкільні реформи в процесі розвитку і змін у конкретних умовах певного етапу. *Принцип об'єктивності* допоміг усебічно врахувати чинники та умови (позитивні і негативні), причини (суспільні, педагогічні), зміст і наслідки реформи. Водночас *принцип активності* дав можливість показати власне індивідуально-особистісне ставлення до процесу пізнання. *Принцип поєднання логічного та історичного* забезпечив висвітлення фактів, які ілюструють історію реформування школи; викладення логіки цієї історії, виявлення її закономірності. *Принцип системності* сприяв розгляду реформування шкільної освіти у вигляді динамічного і цілісного процесів, тісно пов'язаних із середовищем.

Український учений Л. Ц. Ваховський серед розмаїття методологічних позицій виділив дві: емпірично-індуктивну методологію, або методологію спроб і помилок, що належить до дескриптивного (описового) методологічного знання, та аксіоматично-дедуктивну методологію, або методологію розумового конструювання, яка належить до прескриптивної (нормативної) методології [12, с. 8]. У нашому дослідженні викори-

стовуються дескриптивна та прескриптивна методології.

Ми поділяємо думку вченого, що більш сучасною та ефективною є прескриптивна (нормативна) методологія, яка забезпечує постановку проблеми щодо її змісту й форми, критичне осмислення ідей, покращує організаційний бік дослідження, конкретно інтерпретує здобуті результати. Л. Ц. Ваховський уводить до методології історії педагогіки поняття «метапатерн» (зразок, модель історії, що породжуються прагненнями пізнати історичний процес як ціле), що забезпечує її філософський рівень. Спираючись на ідеї історика П. К. Гречко, він обґрунтовує метапатерни історичного процесу, які можуть використовуватися в історії педагогіки: циклічна модель, лінійна модель, спіралеподібна модель, коваріантна модель, постмодерністська концепція [12, с. 9—10]. Найдоцільнішою для нашого дослідження вважаємо циклічну модель, яка пов'язана з цивілізаційним (автор Г. Корнетов), або формаційним, та парадигмальним (автор Т. Кун) підходами. Саме це дало нам змогу показати реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст. як цілісний історико-педагогічний процес, що здійснювався в умовах суспільних парадигм трьох епох (імперська доба, період національних перетворень, радянська доба).

Фундаментом написання історико-педагогічних дисертацій є джерельна база: сукупність опублікованих та неопублікованих джерел. Саме тому ми звернулися до підходу, який використовується в історичній науці, — наукової *джерелознавчої критики*. Історики Я. С. Калакура, І. Н. Войцехівська, Б. І. Корольов, С. Ф. Павленко, М. Г. Палієнко стверджують, що «за радянських часів побутувала думка, нібито деякі джерела не потребують критичного аналізу, ...постанови з'їздів та інших керівних органів КПРС, праці

класиків марксизму-ленінізму тощо» [13, с. 140]. Нині історична наука вважає, що абсолютно всі джерела мають зазнавати наукової джерелознавчої критики. Учені стверджують, що джерелознавча критика акумулює кілька груп методів: загальнонаукові (аналіз, синтез, історичний, логічний, ретроспективний, хронологічний); загальноісторичні (історико-генетичний, історико-хронологічний, історико-порівняльний, історико-типологічний, історико-системний) та ін. Основними серед них є джерелознавчий аналіз та джерелознавчий синтез. Відповідно в аналізі джерел можна виділити два етапи, а саме: аналітична критика та синтетична (синтезована) критика. Аналітична критика — це сукупність обов'язкових елементів: визначення зовнішніх особливостей пам'ятки, доведення її автентичності (справжності); прочитання тексту джерела; установлення часу, місця, авторства, обставин і мотивів походження; тлумачення (інтерпретація) тексту; визначення вірогідності джерела, його надійності, наукової значущості. Наступним етапом дослідника є синтетична критика, що ставить за мету на основі критичного аналізу сукупності джерел сформувати їх комплекс, який дасть можливість історикові педагогіки отримати сукупність науково перевірених фактів з досліджуваної проблеми [13, с. 143—159]. Саме на таких підвалинах добиралися, класифікувалися й систематизувалися джерела з досліджуваної теми.

Учені наголошують, що важливим етапом джерелознавчої критики є тлумачення (інтерпретація) тексту. Його «історики пропонували вважати особливою галуззю наукових знань — герменевтикою» (в перекладі з гр. — тлумачити, пояснювати). Нині це поняття історики пояснюють ширше, тобто під тлумаченням тексту розуміють як «повне тлумачення



## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

тексту, так і з'ясування прямого або переносного змісту пам'яток чи окремих її положень, розкриття змісту правових норм...» [13, с. 148]. Н. П. Дічек обґрунтувала доцільність використання методології герменевтики в історико-педагогічних дослідженнях. На її думку, «герменевтика допомагає відтворити глобальну сув'язь історії, ...сприяє розширенню й оновленню глумачних оцінок суб'єктивних ідей вітчизняних діячів» [14, с. 171]. Саме на цих засадах аналізувалися виявлені джерела з теми дослідження, розкривався не лише зміст тих чи інших документів, а й встановлювалося їх правове поле (оригінал, копія, вірогідність і надійність тощо).

Вивчивши різні підходи до розкриття освітніх реформ українських учених (А. В. Василюк, 2007; А. А. Сбруєва, 2004) і зарубіжних (Е. Д. Днепров, 1998; Майкл Фуллан, 2000—2001; Сеймур Сарасон, 2004; Томас Б. Тімар, Дейвід Л. Кірк, 2004), ми поклали в основу дослідження (спираючись на метод моделювання) розроблену нами логіко-структурну модель аналізу реформування шкільної освіти на теренах України протягом досліджуваного періоду, складові якої розглядаємо як взаємопов'язані між собою наукові проблеми:

1. Причини реформи шкільної освіти в їх взаємозалежності та взаємопов'язаності: *суспільно-політичні* (зміна чи забезпечення існування системи суспільного устрою, політичних режимів (авторитаризм, тоталітаризм, демократія) на засадах певної ідеології; характер та зміст державної політики, зокрема освітньої, втілені в її діях і цінностях; форма політичної влади (монархія, охлократія, демократія та ін.); взаємодія суспільних груп, зокрема педагогічної громадськості з інститутами влади; взаємовідносини політики та суспільної моралі; політичні конфлікти (між

владою та громадськими силами, всередині існуючої влади), кризи; зміст національної державної політики, визнання чи заперечення національної ідеї, зокрема щодо розвитку української школи), *економічні* (характер розвитку економіки (криза, стагнація, розквіт); зміст економічної політики в контексті науково-технічного зростання, орієнтованої на забезпечення економіки потрібними кадрами) та *педагогічні* (стан і потреби шкільної освіти, а саме відповідність чи невідповідність її структури, змісту, управління, організаційно-педагогічних засад потребам українського суспільства, взаємодія (використання, підпорядкування, ігнорування) з педагогічною наукою, боротьба старої і нової філософії освіти). Причини визначали цілі (політичні та педагогічні) реформ шкільної освіти.

2. Принципи (ключові ідеї) і напрями реформування шкільної освіти (структура і зміст шкільної освіти, управління нею, організація навчально-виховного процесу; вчитель, громадськість і шкільна освіта), втілені у законодавчих та нормативних опублікованих (офіційних) і неопублікованих документах (закони, постанови, розпорядження, навчальні плани та ін.).

3. Організаційні аспекти: хід, або перебіг (етапи), реформи — підготовка реформи; розробка відповідними комісіями при керівних органах освіти законодавчих документів, їх обговорення та прийняття (наради, з'їзди, конференції), реалізація; ініціатори та учасники реформи; механізми, засоби втілення.

4. Проекти, ідеї вітчизняних педагогів щодо реформування шкільної освіти, зокрема розвитку української школи (мова, українознавчі предмети, національний компонент у змісті освіти та виховання) крізь призму оцінювання державної освітньої політики.

5. Результати реформи як зміни у шкільній освіті України (у структурі, змісті, організації навчально-виховного процесу, управлінні), їх вплив на розвиток української школи (мова, українознавчі предмети, національний принцип у змісті освіти й виховання).

6. Наслідки і досвід реформування (позитивний і негативний; помилки, які не варто повторювати, або закономірності організації та реалізації реформ шкільної освіти). Ми намагалися з'ясувати їх інноваційний потенціал з перспективою порівняння та врахування на сучасному етапі модернізації освітньої галузі.

Великої ваги вчені, зокрема українські компаративісти, надають *типології* реформ. Суть поняття «тип» вони пояснюють так: це «...зразок, модель, форма, яким відповідає певна група предметів, понять, явищ»; «типологія» — це ... «вид наукової систематизації, класифікації чогось за спільними ознаками» [15, с. 1246]. Проаналізувавши підходи українських (А. В. Василюк) та зарубіжних учених (А. С. Епштейн, Х. Левін, Ц. Бірзеа) до типологій освітніх реформ, пропонуємо їх типологізувати за основними критеріями: суспільно значущий вимір реформ, персоніфікована їх характеристика; масштабність і перспективність, змістові характеристики, процесуальні зміни; усталені назви реформ, пов'язані з іменами, прізвищами ініціаторів, організаторів і керівників реформ. Контрреформи ми пропонуємо розглядати як один із типів освітніх змін.

Ретроспективний і системно-концептуальний аналіз реформування (змін і перетворень) шкільної освіти України у визначених нами хронологічних і територіальних межах дав можливість розробити в контексті соціально-економічних, суспільно-політичних та педагогічних детермінант його *періодиза-*



цію (періоди й етапи): I період (1899—1917) — спроби реформування шкільної освіти на українських землях в імперську добу: проектування змін шкільної освіти (1899—1904); державно-громадські ініціативи щодо реформи шкільної освіти (1904—1914); демократичний проект реформування шкільної освіти П. М. Ігнат'єва (1914—1916); II період (1917—1920) — державно-громадське реформування шкільної освіти в період УНР та діяльності українських урядів: шкільна реформа як засіб створення єдиної демократичної національної школи в добу Центральної Ради (початок березня 1917—29 квітня 1918); реформаторські процеси в галузі шкільної освіти в період Гетьманату П. П. Скоропадського (29 квітня—13 грудня 1918); шкільне реформування за часів Директорії як продовження освітньої політики Центральної Ради (13 листопада 1918—кінець 1920); III період (1919—1930) — радянська реформа школи в УСРР націонал-комуністичного характеру: реформа шкільної освіти на основі концепції Наркомосу РСФРР (1919—1920); реформування шкільної освіти згідно із схемою Г. Ф. Гринька (1920—1924); реформування школи 1924—1927 рр. як період експериментування й пошуку; реалізація національної радянської системи шкільної освіти в УСРР (1927—1930); IV період (1930—1991) — внутрішньосистемне реформування радянської загальноосвітньої школи в УРСР в умовах авторитарно-партійного суспільства: контрреформа системи шкільної освіти як її

уніфікація в загальнорадянську 30-х—початку 50-х років; реформа щодо зміцнення зв'язку школи з життям 1956—1964 рр. як складова деєталінізації суспільного життя; часткові зміни і наростання стагнаційних явищ у шкільній освіті 1964—1984 рр.; зародження демократичних змін на тлі реформи загальноосвітньої і професійної школи та визрівання національної реформи освіти (1984—1991).

Підбиваючи підсумок, зазначимо, що розроблена методологія вивчення історії реформування освітньої галузі (системно-хронологічний аналіз, періодизація як методологічний інструментарій, логіко-структурна модель аналізу, типологія реформ за критеріями як дослідницьке знаряддя) допомогла здобути цілісне теоретичне знання про трансформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст. і може бути використана для висвітлення інших освітніх реформ та добору теоретико-методологічного інструментарію історико-педагогічних досліджень певних процесів, феноменів і явищ, про що йтиметься в подальших публікаціях.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гу п а н Н. М. Українська історіографія історії педагогіки / Н. М. Гу п а н. — К.: А.П.Н., 2002. — 224 с.
2. С у х о м л и н с ь к а О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. — К.: А.П.Н., 2003. — 68 с.
3. Б о г у с л а в с ь к и й М. В. Структура сучасного історико-педагогічного знання / М. Богуславський // Шлях освіти. — 1999. — № 1. — С. 37—40.
4. Д ж у р и н с ь к и й А. Н. История образования и педагогической мысли:

учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. Н. Джуринский. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 400 с.

5. В а с я н о в и ч Г. П. Вступ до філософії / Васянович Г. П. Навчальний посібник. — Львів: Норма, 2001. — 216 с.

6. Г л о т о в Б. Б. Культурно-цивілізаційна ідентифікація українського народу: Монографія / Глотов Б. Б. — Дніпропетровськ: Дніпропетровський регіональний ін-т держ. управ. УАДУ при Президентові України, 2002. — 216 с.

7. А н д р у ш е н к о В. П. та ін. Соціальна філософія. Історія, теорія, методологія: Підручник для вищих навч. закладів / В. П. Андрущенко, Л. В. Губернський, М. І. Михальченко. — Вид. 3-є, випр. та доп. — К.: Генеза, 2006. — 656 с.

8. Б о г у с л а в с ь к и й М. В. Структура сучасного історико-педагогічного знання / М. Богуславський // Шлях освіти. — 1999. — № 1.

9. Д ж у р и н с ь к и й А. Н. Размышления над историей педагогики / А. Н. Джуринский // Педагогика. — 2001. — № 6.

10. С у х о м л и н с ь к а О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. — К.: А.П.Н., 2003; Богуславський М. В. Структура сучасного історико-педагогічного знання / М. Богуславський // Шлях освіти. — 1999. — № 1.

11. Б о г у с л а в с ь к и й М. В. Структура сучасного історико-педагогічного знання / М. Богуславський // Шлях освіти. — 1999. — № 1.

12. В а х о в с ь к и й Л. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми / Л. Ваховський // Шлях освіти. — 2005. — № 2.

13. К а л а к у р а Я. С., Історичне джерелознавство / Я. С. Калакура, І. Н. Войцехівська, Б. І. Корольов, С. Ф. Павленко, М. Г. Палієнко. — К.: Либідь, 2002. — 486 с.

14. Д і ч е к Н. П. Герменевтика і діалогізм як засади оновлення методологічної бази історико-педагогічних досліджень / Н. П. Дічек // Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. ст. Сер. Педагогіка і психологія. — Ялта: РВВ РВНЗ КГУ, 2006. — Вип. 10, ч. 1. — С. 164—171.

15. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. — К.: — Ірпінь: ВТФ Перун, 2004.

**НОВИНИ ОСВІТИ З ПЕРШИХ РУК  
НА НОВОМУ ОСВІТЯНСЬКОМУ ПОРТАЛІ:**

**osvita-ukrainy.com.ua**