

## МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОГО НОВАТОРСТВА В ІСТОРІЇ ШКІЛЬНИЦТВА УКРАЇНИ

ДІЧЕК Н.П.,

*доктор педагогічних наук, професор, зав. лабораторією  
історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України*

У дослідженні педагогічного новаторства як історико-освітнього феномена постає необхідність розгляду двох складових: історико-культурного контексту і еволюції власне науково-педагогічного знання. Історико-структурний аналіз конкретних прикладів навчально-виховних нововведень, здійснюваний у поєднанні з конструктивно-генетичним і зіставно-порівняльним підходами до розкриття суті і значення розглядуваних мікрофеноменів новаторства, дає матеріал для нарративного відтворення (Л. Ваховський) різноманітності освітніх ситуацій, їх порівняння з метою пояснення механізмів виникнення *нового* з наступним визначенням ефективності цієї новизни та її трансформації в освітньо-виховну традицію. Розкриття причин історичної довговічності або незатребуваності у певний період явища конкретного педагогічного новаторства дає історика освіти підстави стверджувати вплив *нового* на раціональне збагачення традицій та їх оновлення.

Важливим аспектом вивчення та інтерпретації *нового* в історико-педагогічному контексті вважаємо адекватне застосування категорійно-поняттєвого апарату, яким описується те чи інше загальне або локальне явище педагогічної творчості минулого. Певне узгодження й уніфікація понять і визначень створює умови для коректної інтерпретації історичного досвіду, класифікації і подальшої типологізації часткових (малих) проявів педагогічного новаторства в синергетичній сув'язі розгортання освітнього макропроцесу.

Розпочнемо з розгляду саме категорійно-поняттєвого апарату, оскільки у сучасних студіях уживаються різні терміни щодо опису педагогічного новаторства, а також у зв'язку з тим, що кожний освітньо-виховний феномен має інтерпретуватися в термінах свого історичного часу, які, проте, можуть бути коректно корельовані з сучасними термінами. На наш погляд, конкретизації потребують такі

категорії: нове (як явище), власне новаторство, нововведення, новація, інновація, інноваційна діяльність, новатор-педагог, альтернативний педагогічний досвід, авторська школа, прогресивний досвід, передовий досвід, а також протилежні до них категорії – традиційний, консервативний, застарілий.

Вивчення явищ педагогічного новаторства в історичному контексті дає змогу визначити:

- соціально-культурні й ідеологічні чинники, які або породили новації, або стимулювали їх появу;
- діалектику взаємодії нового і старого;
- встановити умови і механізми заміни традиційного новим.

Для дослідження явища педагогічного новаторства принципово важливим є чітке виокремлення нового у порівнянні з узвичаєним і визначення авторської (персональної) позиції педагога чи педагогічного колективу, які безпосередньо ініціювали і втілювали *нове*. У цьому аспекті поділяємо думку відомого російського вченого-методолога В. І. Загвязинського про те, що «нове в педагогіці – це не тільки ідеї, підходи, методи, технологія роботи з людиною або колективом (їх вивчення, вдосконалення, перетворення), які у представленому вигляді, у представлених поєднаннях ще не висувалися, а й той комплекс елементів або окремі елементи навчання і виховання, які несуть у собі прогресивне начало, що і дає змогу досить ефективно (або, принаймні, більш ефективно, ніж раніше) розв'язувати завдання виховання і навчання в умовах, ситуаціях, що змінюються» (Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М. : Academia, 2001. – С.17.).

Звернемо увагу, що для означення суті *нового* російський вчений вживає поняття «прогресивний», яке в сучасній українській історико-педагогічній літературі уникають використовувати з огляду на заідеологізованість суті цього поняття, властиву дослідженням радянської доби. На нашу думку, у контексті вивчення історичного педагогічного новаторства цілком доречно застосування цього поняття, коли йдеться про народження чогось нового. В. І. Загвязинський вибудовує ієрархію суті термінів за зростанням їх змістового навантаження так: «передове», «прогресивне», «сучасне». Однак підкреслює, що поняття *нового* не завжди повністю збігається із зазначеними поняттями, оскільки

дійного (Там само).

Дещо по-іншому підходить до формулювання суті *нового* російський дослідник Н. Юсуфбекова. Вона солідаризується твердженням американця Е.М. Роджерса, який вважав неістотним той факт, чи є ідея об'єктивно новою, чи ні, оскільки новизна ідеї має відраховуватися від моменту її відкриття у конкретному часі. Юсуфбекова висловлюється на користь того, що «старе» завжди є своєрідним відправним пунктом наступних варіацій «нового», «кожне нове» має вихідний варіант «нового», який репрезентує скарбницю загальнолюдських ідей традицій, що завжди відображали думки і концепції філософів і педагогів усіх часів і народів» (Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогических инноваций: Опыт разработки инновационного процесса в образовании – М. : Просвещение, 1991. – С. 30).

Таким чином, слід пристати до думки, що існує абсолютно таке що не мало аналогів, радикальне нововведення і нове з привнесеньми (домішками) старого, що сумарно становить деяке «нове». До явищ першого типу, досить рідкісних в історії освіти, можна віднести, наприклад, дидактичну поезію Гесіода (VIII-VII ст. до н. е.) або ідеї природовідповідності (однак, не у системному викладі), відображені у фрагментах філософських праць Геркліта (VI-V ст. до н. е.). Водночас, новаторське, цілісне обґрунтування класно-урочної системи навчання зроблене Я. А. Коменським, є розвитком основоположень педагогічної природовідповідності, узasadнених Аристотелем і Платоном. Підсумовуючи різні думки дослідників, які обґрунтовують методологічні підвалини і трактують аспекти освітнього новаторства, вважаємо за доцільне у подальшому вживати «старе» в контексті розгляду історії педагогічного новаторства, як таке, що несе в собі не стільки значення «неякісний» чи «негативний», скільки «попередній».

Щодо терміна *педагогічне новаторство*, зазначимо, що, незважаючи на широкий ужиток його розгорнуте тлумачення майже не зустрічається у вітчизняній науковій літературі. Винятком є, зокрема «Український педагогічний словник» академіка С. Гончаренка, де подано таке формулювання: «Новаторство педагогічне – термін, який вживається для позначення діяльності вчителів та вихователів, спрямованої на поліпшення процесу навчання і виховання, на його раціоналізацію. Ця діяльність може

стосуватися змін у завданнях, методах і прийомах навчання, а також змін у формах організації процесу навчання і виховання. Педагогічне новаторство може здійснюватися у вигляді діяльності експериментальних, пілотних, авторських шкіл» (Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – С.233–234). Якщо зіставити це тлумачення із загальним тлумаченням *новаторства*, наприклад, як «усього нового, прогресивного, що запроваджується в якій-небудь галузі людської діяльності» (Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. В. Т. Бусел. — К. : ВТФ «Перун», 2002. — С.624), або як «нового у творчій діяльності людей, чи просто діяльність новаторів» (Словник іншомовних слів / За ред. Л. Пустовіт. – К. : Довіра, 2000. – С.676), то виникає бажання дещо розширити інтерпретацію педагогічного новаторства, включивши до його визначення і новації у царині теоретичних розробок або ідеї щодо змін в освітній галузі.

Вважаємо істотним також виокремлення наступного термінологічного нюансу. Деякі дослідники, аналізуючи інновації в педагогіці, тлумачать терміни «*нововведення*» і «*новація*» як синонімічні, тобто такі, що визначають зміни всередині системи. На нашу думку, доцільно розрізняти ці поняття.

*Педагогічна новація* (новина) – це: а) локальна зміна в навчально-виховному процесі; б) розробка нових (для певного історичного періоду) освітніх методик, програм, технологій, які сприяють більш ефективному розв'язанню навчально-виховних завдань, висунутих суспільним розвитком і потребами особистості. У контексті дослідження розвитку шкільництва додамо ще одне тлумачення *новації* – як локального культурно-освітнього явища, започаткування якого ставало важливою подією у духовно-суспільному житті міста, історичного регіону, країни. Наприклад, такою культурно-педагогічною новацією стала поява у Південно-Західному краї Російської імперії (у середині XIX ст. – терени сучасних Київщини, Волині, Поділля) першої (1860) відкритої безстанової жіночої гімназії – Києво-Фундуклеївської. Відкриття цього закладу було результатом, «продуктом» реформаторських процесів, ініційованих владою під тиском наростаючих вимог демократичної суспільної думки. І хоча цей освітній феномен не можна беззастережно назвати педагогічним новаторством, проте він, як *нове* в культурно-освітньому житті

значної частини тогочасних українських земель, в історико-педагогічному значенні, безперечно, становить важливу педагогічну новацію, яка вплинула на загальний розвиток освіти і культури того періоду.

Якщо тлумачити *педагогічне нововведення* як процес запровадження новації в навчально-виховну практику, то *педагогічна інновація* – це процес виникнення, розвитку і широкого впровадження в освітню галузь педагогічних новацій і нововведень. В інтерпретації українського дидакта В. Паламарчук «педагогічні інновації – це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різних педагогічних проблем». (Паламарчук В. Ф. Інноваційні процеси в педагогіці / Першооснови педагогічної інноватики. – Т.2. – К.: Освіта України, 2005. - С.59). Учений наголошує на двоєдиному характері педагогічних інновацій, маючи на увазі, що в них поєднується продукування нових навчально-виховних технологій, форм управління освітніми закладами з паралельним зростанням педагогічної майстерності, культури мислення, світогляду вчителя й освітнього керівника, яке колами поширюється й на інших учасників навчально-виховного процесу.

Відповідно до сформульованих вище дефініцій під поняттям *педагог-новатор* розуміємо автора нових педагогічних систем, розробника і реалізатора навчально-виховних новацій і нововведень. Водночас зазначимо, що в літературі існує й розмежування понять педагог-новатор і педагог-інноватор. Зокрема, В. Паламарчук вважає, що той педагог, який відкриває принципово нове, є новатором, а той, хто трансформує певну нову наукову ідею в практику, є інноватором (Паламарчук В. Ф. – С.53).

Педагогічного новаторства безпосередньо стосується і поняття *передового педагогічного досвіду* як діяльності, що спирається на новації або інновації, вмотивовані суспільно-економічними вимогами часу, і приводить до позитивних (у конкретних умовах) результатів (Загвязинский В.И. – С.198-200.). З огляду на існуючу в сучасній педагогічній науці тенденцію відмежовування від постулатів радянської доби, це поняття нині майже не використовується, а «узагальнення і впровадження передового досвіду» тлумачиться як «тінь минулого» (Педагогика: Учебн. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И.

Пидкасистого. – М. : Пед. общество России, 2004. – С.72). Водночас автори цитованого підручника визнають, що інноваційний процес – це вмотивований, цілеспрямований і свідомий процес створення, освоєння, використання і поширення сучасних або осучаснених ідей (теорій, методик, технологій тощо) актуальних і адаптованих до певних умов (Там само. — С.426). Вважаємо, що поняття передового педагогічного досвіду, широко вживане у радянський період розвитку вітчизняного шкільництва, може використовуватися для характеристики практичного впровадження новацій і нововведень не лише в історичному контексті відповідної доби.

Узагальнюючи сукупність сучасних тлумачень педагогічного новаторства і пов'язаних з ним суміжних понять, спиняємося на тому, що, незважаючи на семантичну синонімічність термінів «новаторство» й «інноваційна діяльність», вони не повністю збігаються, оскільки новаторство не завжди набуває великого поширення (наприклад, радянські розсипні підручники 20-х років, діяльність Саммерхіллської вільної школи англійця А. Нілла). Водночас, аналізуючи приклади новаторства або вивчаючи новаторство як сумарний феномен в історії розвитку вітчизняного шкільництва, для характеристики масштабів таких явищ у минулому, на нашу думку, правомірно вживати й сучасний термін «інноваційна діяльність».

З поняттями «новаторство» і «педагог-новатор» надзвичайно тісно переплетене також поняття «авторська школа (заклад)». І хоча цей термін уведено до наукового обігу лише у 80–90-ті роки ХХ ст., під його тлумачення підпадає багато історичних прикладів педагогічного новаторства і вітчизняного, і зарубіжного – школа-комуна С. Рівеса і Н. Шульмана, дитячі виправні заклади А. Макаренка, Павлиська школа В. Сухомлинського, школа О. Захаренка, школа М. Гузика, Яснополяська школа Л. Толстого, дитяча трудова комуна С.Шацького, Місто хлопчиків Дж. Фленагана, школа завтрашнього дня Д. Ховарда, школа С. Френе, Вальдорфська школа Р. Штайнера та багато ін. Отже, авторську школу тлумачимо як явище новаторської (в такому контексті правомірне й синонімічне вживання поняття – інноваційної) навчально-виховної практики, що теоретично спирається на своєрідну (оригінальну) педагогічну концепцію, розроблену і запроваджену її автором, тобто педагогом-новатором.

Найчастіше авторська школа залишається в історії шкільництва за ім'ям свого творця – педагога-новатора. Тому для більш повної інтерпретації такого локального явища новаторства постає необхідність розгляду і дослідження конкретної педагогічної персоналії. У цьому сенсі найбільш доцільним є вживання (у поєднанні) парадигмального і біографічного підходів до аналізу творчості новатора. При парадигмальному підході, коли логіка розвитку ідей певного педагога розглядається з позицій внутрішньої динаміки самої науки, виявляється чи подолав педагог існуючий канон свого часу як певну планку, проступає взаємозв'язок процесу нового пізнання, створення нового знання і наукового (або досвідного - Н. Д.) творення (Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К. : А.П.Н., 2003. – С.48). Біографічний підхід забезпечує відтворення «особистісної» історії крізь призму розкриття суті творчості особистості, її розуміння проблем науки, «неповторної індивідуальної самобутності у контексті історико-соціальної зумовленості» (Там само, с.44).

Зазначимо, що автори різних інтерпретацій феномена авторської школи роблять наголос на різних аспектах його суті. Так, академік С. Гончаренко вважає, що це, насамперед, «оригінальна загальнопедагогічна, дидактична, методична або виховна система, яка реалізується під керівництвом чи за участі її автора (авторів) принаймні в одному навчально-виховному закладі» (Гончаренко С. – С.14). Академік О. Савченко наголошує на тому, що це «експериментальний навчально-виховний заклад, у якому реалізується нова педагогічна система, розроблена конкретним педагогом чи творчим педагогічним колективом (Педагогічний словник / за ред. академіка М. Д. Ярмаченка. – К. : Пед. думка, 2001. – С.14). Автори російського педагогічного словника підкреслюють приналежність цього педагогічного явища до історії освіти саме Росії (Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – С.11).

Дотичним до поняття «авторської школи» є поняття «альтернативної школи», хоча ним в історії педагогіки визначають насамперед своєрідні навчально-виховні заклади, які створювалися (починаючи з кінця 60-х років ХХ ст.) і діяли на протигагу традиційним освітнім школам у розвинених країнах Заходу. Однак у

сучасних вітчизняних педагогічних дослідженнях зустрічається характеристика й українських авторських шкіл як альтернативних (Островерхова Н. М. Парадигми управління авторськими закладами освіти. – К. : Глобус, 1998. – С.6). З огляду на те, що «авторські заклади створюються і функціонують не завдяки державним централізованим рішенням, а в результаті формування нового суспільного стилю життя та кардинальної перебудови системи освіти», підтримуємо подібні міркування Н. Островерхової, додавши, що зміст такого терміна містить у собі ще й певну соціально значущу складову – наявність досить тривалої й нелегкої боротьби автора-новатора за визнання своєї діяльності.

Загалом визнаємо, що нині існує певна неупорядкованість у вживанні аналізованого поняття, оскільки ним іноді позначають і вітчизняні освітні навчальні заклади, де впроваджуються нові навчально-методичні ідеї, хоча самі школи працюють у руслі встановлених і прийнятих освітніх концепцій. Водночас, не можна не сказати й про таку характерну для поняття «альтернативна школа» особливість, як історична відносність його суті. Маємо на увазі, що альтернативність педагогічної новації може з часом переростати у визнане новаторство, а згодом – ставати поширеною чи навіть загальнонавчальною практикою. Прикладами такої еволюції в історії педагогіки вважаємо напрацювання Чиказької школи Дж. Дьюї, вальдорфських шкіл, школи М. Монтесорі, значною мірою — і досвід Павлівської школи. Варто додати, що такі свого часу альтернативні за провідною ідеєю моделі навчально-виховних закладів, як Віккерсдорфська школа Г. Вінекена, центр комплексного формування особистості М. Щетиніна, донині залишаються на рівні визнання і вивчення «концепту» досвіду, але не його стереотипізації.

Звертаючись до поняття «традиційний» як антонімічного до поняття «новий», наголосимо: у контексті аналізу історії феноменів педагогічного новаторства це поняття доцільно вживати у значенні «узвичаєний», тобто той, що характеризує усталені освітні норми і зразки. Відповідно до цього поняття «консервативний», «застарілий» тлумачимо як визначення того, що віджило в часі й перестало задовольняти суспільно-освітні потреби.

Переконані, що певна впорядкованість в уживанні термінів створює можливість у процесі вивчення явищ педагогічного новаторства переходити до їх адекватної класифікації, враховуючи



поліваріантність проявів нового. Класифікація як засіб організації емпіричної сукупності інформації про *нове* у шкільництві дає змогу виокремити характерні особливості системи роботи педагога-новатора або діяльності освітнього новаторського закладу, встановити прямі чи опосередковані зв'язки (наприклад, часові, причинно-наслідкові тощо) між різними об'єктами (іншими феноменами педагогічного новаторства, державними реформами тощо).

Узагальнювальною характеристикою локального явища педагогічного новаторства є визначення його ролі і значення у системі освітніх нововведень вітчизняної та зарубіжної освітньої галузі свого часу, у просуванні прогресивних ідей і технологій, а також у його «відлунні» в історії суспільного розвитку.

Якщо сучасний стан педагогічних новацій можна схарактеризувати за таким трьома рівнями — *низький* (новації вичерпуються незвичністю назв і формулювань), *середній* (зміна форм, яка не приводить до зміни суті) і *високий* (зміна освітньої системи або її важливих елементів) (Зайченко І. В. Педагогіка: Навч. посібник для студентів педагогічних ВНЗ. – К. : Освіта України, 2006. – С.80), то щодо новаторства, яке залишило слід в історії освіти і педагогічної думки, можна казати про його приналежність лише до другого і третього рівнів.

Для структурування емпіричного матеріалу й наділення його смислом у сенсі сучасного соціокультурного контексту, продуктивною видається класифікація явищ педагогічного новаторства на основі виокремлення таких трьох аспектів: нове у змісті освіти, нове в організації освіти та нове у процесуальній реалізації навчання і виховання підростаючих поколінь. Можливим наступним кроком систематизації явищ педагогічного новаторства вважаємо їх типологізацію за рівнем застосування нововведень – від вищого рівня, тобто загальнопедагогічні, потім – галузеві, і нарешті вузько, методичні (локальні) нововведення.

Вважаємо, що визначення понять і термінів, пов'язаних з феноменом педагогічного новаторства, сприяє встановленню такої важливої категорії, як наступність ідей в історії української педагогічної думки, що, у свою чергу, дає підстави для зіставлення вітчизняних здобутків із зарубіжними феноменами педагогічного новаторства, а отже, встановлення наступності й синергетичності

ідей в історії світової педагогічної культури. На цьому етапі уможлиблюється вмотивована характеристика внеску вітчизняних педагогів у глобальну скарбницю педагогічного новаторства.

Важливість розкриття проблеми наступності в освіті зумовлена не лише об'єктивною вимогою дотримання принципу історизму, а й тим, що «ніякий новий, навіть найпрогресивніший за своєю суттю напрям у галузі освіти і педагогічної культури, ніякий стратегічний курс її подальшого розвитку не можуть бути успішно реалізовані без урахування відповідного світового і вітчизняного історичного досвіду» (Колесников И. А. Проблема преемственности в истории мировой педагогической культуры // Историко-педагогические исследования и проблемы стратегии развития современного отечественного образования. – М. : РАО, 1993. – С.20). Осмислення сукупного історичного досвіду, напрацьованого попередніми поколіннями у галузі вдосконалення освіти, зумовлене і необхідністю реактуалізації (з позицій творчого перетлумачення змістів на рівні сьогодення) та інтеграції найпродуктивніших новаторських ідей щодо виховання і навчання в умовах сучасного реформування школи, а також уникнення повтору невважених варіантів розвитку освітніх систем.

Аналіз проблеми наступності історичного добору новаторських ідей чи новаторських за змістом технологічних компонентів навчання і виховання може бути здійснений лише на основі узгодження понять, якими оперують у світовій і вітчизняній освітній практиці. Вважаємо, що визначення генези і наступності новаторських концепцій та практичного досвіду не тільки забезпечує можливість формувати цілісне наукове знання про хід історико-педагогічного процесу, а й створює підґрунтя для аргументації доцільності використання історичних здобутків далекого і близького минулого для трансформацій сучасної освітньої галузі.

Оскільки суть новаторства постає альтернативою консервативності, то суперечності між новим і узвичаєним виступають джерелами руху педагогічної думки і освітньої практики, внутрішня логіка розвитку новаторства постає як система бінарних опозицій, між якими і розвивається педагогічне знання (Сухомлинська О. – С.24). Водночас, нове у шкільництві виникає, коли для цього визрівають необхідні суспільно-культурні передумови, які

вмотивовують появу новаторських зрушень.

Як свідчить аналіз історії розвитку шкільництва в Україні, найповніше новаторська діяльність у галузі освіти розгорталася у періоди політико-ідеологічних криз або революційних трансформацій. Наприклад, період кінця XIX ст. – початку XX ст., для якого було характерним наростання суспільної кризи і революційної ситуації на теренах Російської імперії, відзначився вагомими новаторськими здобутками у галузі реформування і системи освіти – поява і поширення нових типів шкіл (комерційні класи, комерційні і торгові училища, художні школи тощо), оновлення змісту освіти (альтернативні навчальні програми) і процесу навчання – нові методики викладання окремих предметів, нові підручники. Головні новації стосувалися змісту освіти, точніше – протистояння (суперечності) між реальною і формальною освітою.

20-ті роки XX ст., час зламу усталеного устрою всіх сфер життя суспільства задля втілення соціалістичних ідей, увійшли до історії України як період надзвичайно цікавих новаторських змін і в загальнопедагогічному спрямуванні освіти (ідея розбудови нової школи на засадах трудової школи, ідеї соціалізації і професіоналізації освіти), і в змісті освіти (наближення навчального матеріалу до життя шляхом упровадження комплексних програм, зміни змісту підручників), і в методах навчання (метод проектів, Дальтон-план, лабораторно-бригадний метод тощо).

Аналогічне всебічне оновлення системи освіти розпочалося у 90-ті роки XX ст. (і, власне, відбувається донині), коли плани розбудови України як суверенної, незалежної держави заохочували учительство до здійснення новаторських (інноваційних) починань в освіті. Зміни в суспільстві прискорили зміну парадигми в діяльності школи – зі знанневої освіти (школа навчання) на культуротворчу, тобто орієнтовану на засвоєння дитиною елементів культури в процесі виховання і навчання (Бондар С.П., Момот Л. Л., Липова Л. А., Головка М. І. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті. – Рівне: Ред.-видав. центр «Тетіс», 2003. – С.7). Філософською основою такої школи проголошено людиноцентризм, а доміантними імперативами – взаємопов'язану тріаду: *людина-освіта-культура* (Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К. : Грамота, 2005. – С.29–30.). До новаторських пошуків педагогів і науковців

спонукала і можливість необмеженої реалізації довгоплеканої ідеї створення **національної** за характером системи освіти.

В Україні почали бурхливо створюватися нові типи загальноосвітніх навчальних закладів (гімназії, ліцеї, школи-комплекси тощо), багато з яких працювали (і працюють) за розробленими авторськими програмами організації навчальної і виховної роботи, розгорнулася робота з оновлення змісту освіти на всіх її щаблях, починаючи з реорганізації самої системи освіти (12-річна школа, коледжі, зміни у вищій ланці освіти).

У періоди стабілізації суспільних процесів зміни є значно менш затребуваними і не мають достатньої підтримки у соціумі, що, однак, не зупиняє появи новаторських проявів у шкільній справі. Прикладом є діяльність Павлівської школи під керівництвом В. Сухомлинського, чия дитиноцентрована освітньо-виховна концепція, новаційна для соціетарної радянської педагогіки 60-х років, виявилася антитезою загальнопоширеним ідеологічним детермінантам історичної доби. Період так званої стагнації радянського суспільства (70-і – середина 80-х років ХХ ст.) ознаменувався зародженням і поступовим розгортанням руху педагогів-новаторів (В. Шаталов, М. Палтишев та ін.). Їхня творчість була спрямована на гуманізацію освіти, на вдосконалення процесу навчання в школі. Провісником та ідейним натхненником цього руху був саме В. Сухомлинський.

В історії зарубіжної школи спостерігаються подібні тенденції розвитку і відносного спаду педагогічного новаторства як освітнього феномена і як феномена культури, пов'язаного зі станом і потребами суспільства. Наприклад, 60-70-ті роки минулого століття в економічно розвинених країнах (США, Велика Британія, Данія та ін.) були позначені соціально-політичною кризою, появою протестного руху молоді, яка виступала за перетворення в житті тогочасного західного світу, що спрямовувалися б на демократизацію і гуманізацію суспільних відносин. Саме на цей час припадає активізація розвитку альтернативних навчально-виховних закладів, які становили, з одного боку, виклик узвичаєній, стандартизованій класно-урочній системі і традиційним виховним методам і засобам, з іншого — були майданчиками для реалізації нових дослідницьких пошуків учених і вчителів. Такі експериментальні заклади, як британські «відкриті школи» і американські антропософські комуни,

німецькі школи повного дня та інші, існували поряд з традиційними навчальними закладами. Однак певна стабілізація у 80-ті роки ХХ ст. соціально-політичних процесів у країнах Заходу призвела до значного зменшення суспільного зацікавлення альтернативними шкільними новаціями і спричинила повернення до традиційної систематичної освіти (Юсуфбекова Н. Р. Педагогическая инноватика: исторические аспекты // Современные проблемы историко-педагогических исследований. – М. : РАО, 1992. – С. 16).

Дослідження історичного досвіду педагогічного новаторства свідчить, що часто «нове» з'являлося, так би мовити, передчасно (наприклад, етика суспільної відповідальності А. Макаренка, національний компонент виховної системи В. Сухомлинського або його ж концепція особистісно орієнтованого навчання і виховання) і не було затребуваним суспільною думкою і поцінованим за життя його творців. Однак поступальний процес розвитку педагогіки забезпечувався саме завдяки ідеям і досвіду новаторської діяльності, яка в її загальному значенні є необхідною умовою руху вперед усіх сфер життя людей.

Встановлення генетичних зв'язків між педагогічними явищами дає матеріал для пояснення механізмів виникнення *нового*, розширює знання про історико-педагогічний процес в Україні. Дослідження і характеристика змісту роботи новаторських навчально-виховних закладів, які діяли на теренах України у ХХ ст., впливу цих малих педагогічних феноменів на загальний освітньо-виховний процес з урахуванням парадигмальних проблем, що домінували у той чи інший історичний період, сприяє більш випуклому відображенню шляхів розвитку національного шкільництва, доповнює картину розгортання історико-педагогічного процесу і розвитку педагогічної думки. Наративна репрезентація новаційних педагогічних ідей і технологій, неординарних педагогічних рішень у минулому має і прогностичне значення для конструювання можливих шляхів розвитку шкільної галузі. Практичне втілення новаторських починань у шкільництві, що відбувалися в Україні, розглядаємо як надзвичайно важливий феномен вітчизняного історико-педагогічного процесу і як узагальнений чинник історії розвитку національної освітньої галузі.