

ПОНЯТТЄВО-ТЕРМІНОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО НОВАТОРСТА

У статті представлено спробу теоретичного обґрунтування і систематизації педагогічного знання про поняттєво-термінологічний супровід досліджень важливого феномену вітчизняної освітньої галузі – педагогічного новаторства.

Ключові слова: педагогічне новаторство, педагогічна новація, педагогічне нововведення, педагогічна інновація

An attempt to theoretically base and systematize the knowledge about the terminology in study important phenomenon of the Ukrainian education – the pedagogical innovation is done in the article.

Key words: pedagogic innovation, pedagogic novation, pedagogic novelty.

W artykule przedstawiono podstawy teoretyczne i próba usystematyzowania wiedzy pedagogicznej o pojęciowo-terminologicznym wspieranie badań zjawiska ważnego w krajowym sektorze edukacji – pionierstwa pedagogicznego.

Słowa kluczowe: pionierstwo pedagogiczne, nowacja pedagogiczna, innowacja pedagogiczna.

Початком становлення вчителя-майстра є насамперед рефлексивне усвідомлення того, що він уміє робити у предметній сфері, дані – поява і реалізація власних цілей, що загалом пов'язано з актуалізацією педагогічної самосвідомості. Розгортання власних способів керування освітніми ситуаціями відбувається через рефлексію освітньої діяльності у комунікації з іншими її суб'єктами, а отже потребує формалізації педагогічної роботи. У результаті продукуються нові освітні технології, методики, створюються навчальні книги тощо. На думку російських дослідників С.Краснова і Р.Каменського, саме на цьому етапі з'являється небезпека «перевищення масштабу педагогічної інновації, бо викладені у технології або підручнику ідеї педагога-майстра вимагають для трансляції його живого тлумачення» [5, с.71]. Виникає проблема адекватної інтерпретації здобутого знання і досвіду у термінах науки, загальнозрозумілих і визнаних. Ще гострішою така проблема постає по відношенню до ретроспективного вивчення педагогічного новаторства як історико-освітнього феномена, оскільки посилюється ефект різночитання і осягнення точних смислів.

На нашу думку, в українській історії педагогіки ще не сформувався інтерес до комплексного, системного вивчення явища педагогічного новаторства, зокрема й у шкільній

галузі. Не розробленими залишаються питання методологічного підґрунтя, на якому слід ґрунтувати подібні дослідження: не з'ясовано критерії, за якими має встановлюватися факт самого новаторства як самостійного освітнього явища, немає чіткості в уживанні понять і термінів, якими воно характеризується. Тому тема статті – спроба систематизації поняттєво-категорійного забезпечення студіювання і опису зразків новаторства в освіті. Певне узгодження й уніфікація понять та визначень створює умови для коректної інтерпретації історичного досвіду, для класифікації і подальшої типологізації часткових (малих) проявів педагогічного новаторства в синергетичній сув'язі розгортання освітнього макропроцесу.

У сучасних дослідженнях використовують різні словосполучення стосовно опису педагогічного новаторства, до того ж нерідко історичні освітньо-виховні феномени інтерпретуються у модерних термінах, що не відповідає принципу історизму, бо таке пояснення має здійснюватися у термінах свого часу. Останнє не виключає, звичайно, їх коректної кореляції з сучасними термінами. На наш погляд, сучасної 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 вплинули або породили новації, діалектику взаємодії нового і старого, встановити умови і механізми заміни традиційного новим. Для дослідження явища педагогічного новаторства принципово важливим є чітке виокремлення нового порівняно 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» [3, 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 новаторства в освіті цілком доречно застосування цього поняття, коли йдеться про народження деякого 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 і передове, і сучасне завжди зберігають багато елементів традиційного [3, с. 71].

Дещо по-іншому підходить до формулювання суті нового російський дослідник Н.Юсуфбекова. Вона солідаризується з твердженням американця Е.М.Роджерса, який вважав несуттєвим той факт, чи є ідея об'єктивно

новою чи ні, бо новизна ідеї має відраховуватися від моменту її відкриття у конкретному часі. Спираючись на це положення, Н.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, народних, національних ідей, традицій, що завжди відображали думки та концепції філософів і педагогів усіх часів і народів» [15, с.30].

Таким чином, слід пристати до думки, що існує абсолютно нове, тобто таке, що немало аналогів, радикальне нововведення, і нове з включеннями (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 Геракліта (VI-V ст. до н.е.). Водночас новаторське, цілісне обґрунтування класно-урочної системи навчання, зроблене Я.А.Коменським, є принаймні розвитком основоположень педагогічної природовідповідності, узasadнених Аристотелем і Платоном.

Підсумовуючи різні думки дослідників, які обґрунтовують методологічні підвалини і трактують аспекти освітнього новаторства, вважаємо доцільним у подальшому вживати поняття «старе» в контексті розгляду історії педагогічного новаторства як таке, що несе в собі не стільки значення «неякісний» чи «негативний», скільки «попередній».

Стосовно терміну педагогічне новаторство зазначимо, що, незважаючи на широкий ужиток, його розгорнуте тлумачення майже не зустрічається в науковій літературі. Винятком є, зокрема, «Український педагогічний словник» академіка С.Гончаренка, де подано наступне 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» [2, с. 233-234]. Якщо зіставити зазначене тлумачення із загальним тлумаченням новаторства, наприклад, як «усього нового, прогресивного, що запроваджується в якій-небудь галузі людської діяльності» [1, с.624], або як «нового у творчій діяльності людей, чи просто діяльність новаторів» [13, с.676], то виникає бажання розширити інтерпретацію педагогічного новаторства, включивши до її визначення вираз «...та новації у царині теоретичних розробок або ідеї щодо змін в освітній галузі». Отже, як один з варіантів дефініції педагогічного новаторства пропонуємо наступне твердження: педагогічне новаторство – це діяльність, у ході якої продукуються нові освітні ідеї і на їх основі запроваджуються зміни в навчально-виховному процесі, спрямовані на його вдосконалення (щодо цілей, завдань, методів, форм організації навчання і виховання).

У сучасних дослідженнях, присвячених вивченню нового в педагогіці, терміни «нововведення» і «новація» часто тлумачать як синонімічні, що визначають зміни всередині системи. Вважаємо доцільним розрізнити ці поняття. *Педагогічна новація* (новина) – це: а) локальна зміна в навчально-виховному процесі, а також б) розроблення 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» реформовчих 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 части-

ни тогочасних українських земель, у 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, що найістотніше, 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» [10, 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 і освітнього керівника, яке колами поширюється й на інших учасників навчально-виховного процесу.

Відповідно до сформульованих 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 [11, 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 [3, с. 198-200]. Думаємо, що попри тенденцію до відмежування від постулатів радянської доби, це поняття, широко вживане у радянський період розвитку вітчизняного шкільництва, може використовуватися для характеристики практичного впровадження новацій і нововведень не лише в контексті ретроспекції відповідного часу.

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.Ніллы). Водночас, аналізуючи новаторство в історії розвитку вітчизняного шкільництва, для характеристики масштабів такого явища в 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 в 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, заклади А.Макаренка, Павлиська школа В.Сухомлинського, школа О.Захаренка, школа М.Гузика, Яснополянська школа Л.Толстого, дитяча трудова комуна С.Шацького, школа за-втрашнього 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 вживання синонімічного 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 переступив педагог існуючий канон свого часу як певну планку, проступає взаємозв'язок процесу нового пізнання, створення нового знання і наукового (або досвідного – Н.Д.)

творення [14, 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» [14, с.44].

Зазначимо, що автори різних інтерпретацій феномену 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» [2, с.14]. Академік О.Савченко наголошує, що це «експериментальний навчально-виховний заклад, у якому реалізується нова педагогічна система, розроблена конкретним педагогом чи творчим педагогічним колективом» [8, с.14]. Автори російського педагогічного словника підкреслюють приналежність цього педагогічного явища до історії освіти Росії [9, с.11].

Дотичним до поняття «авторської школи» є поняття «альтернативної школи», хоча ним в історії педагогіки визначають 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 авторських шкіл як альтернативних [7, с.6]. З огляду на те, що «авторські заклади створюються і функціонують не завдяки державним централізованим рішенням, а внаслідок формування нового суспільного стилю життя та кардинальної перебудови системи освіти», підтримуємо подібні міркування, додавши, що зміст такого терміну містить у собі ще й певну соціально значущу складову – наявність досить довгої й нелегкої боротьби автора-новатора за визнання своєї діяльності.

Звертаючись до поняття «традиційний» як антонімічного до поняття «новий», то у контексті аналізу історії феноменів педагогічного новаторства «традиційний» варто вживати як такий, що означає «узвичаєний», тобто той, що характеризує усталені освітні норми і зразки. Відповідно поняття «консервативний», «застарілий» тлумачимо як визначення того, що віджило в часі й перестало задовольняти потреби.

Переконані, що певна впорядкованість в уживанні термінів створює можливість при вивченні 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, у часі, причинно-наслідкові тощо) між різними об'єктами (іншими феноменами педагогічного новаторства, державними реформами тощо).

Узагальнюючою 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.

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) [4, 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, продуктивно 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 є їх типологізація 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 здобут-

ків із зарубіжними феноменами педагогічного новаторства, а отже встановлення наступності й синергетичності ідей в історії світової педагогічної культури. На цьому етапі уможливується вмотивована характеристика внеску вітчизняних педагогів у глобальну скарбницю педагогічного новаторства.

Важливість розкриття проблеми наступності постає з того, що, як стверджує російський дослідник І. Колесніков, «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» [6, с.20]. Осмислення сукупного історичного досвіду, напрацьованого попередніми поколіннями у галузі вдосконалення освіти, зумовлено необхідністю інтеграції найпродуктивніших новаторських ідей щодо виховання і навчання в умовах сучасного реформування школи та неповторення 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. Думаємо, що визначення генези і наступності новаторських концепцій та практичного досвіду не лише дає 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 звичаєм виступають джерелами руху педагогічної думки і освітньої практики, внутрішня логіка розвитку новаторства постає як система бінарних опозицій, між якими й розвивається педагогічне знання [14, 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 в 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 у загальнопедагогічному спрямуванні освіти (ідея розбудови нової школи на засадах трудової школи, ідеї соціалізації і професіоналізації освіти), і у змісті освіти (наближення навчального матеріалу до життя через упровадження комплексних програми, зміну змісту підручників), і у методах навчання (метод проектів, Дальтон-план, лабораторно-бригадний метод тощо).

Аналогічне всеохоплююче оновлення системи освіти розпочалося у 90-ті роки XX ст. (і, власне, відбувається донині), коли плани розбудови України як суверенної, незалежної держави було зорієнтовано на заохочення учительства до здійснення новаторських (інноваційних) починань і змін в освіті. Відбулася зміна парадигми в діяльності школи – зі знанневої освіти (школа навчання) на культуротворчу, тобто орієнтовану на засвоєння дитиною елементів культури в процесі виховання і навчання [12, с.231-232]. До новаторських пошуків вчительство і науковців спонукала можливість реалізації довгоплеканої ідеї створення національної за характером системи освіти. В країні почали бурхливо створюватися нові типи загальноосвітніх навчальних закладів (гімназії, ліцеї, школи-комплекси тощо), багато з яких розробляли авторські програми організації навчальної і виховної роботи, розгорнулася робота з оновлення змісту освіти на всіх її щаблях, з реорганізації самої системи 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 Павлиської 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- середина 80-х років XX 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, які були б спрямовані 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 XX ст. соціально-політичних процесів у країнах Заходу привела до значного зменшення суспільного зацікавлення альтернативними шкільними новаціями і спричинила повернення до традиційної систематичної освіти [15, 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) 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 той історичний період, сприяє більш опуклому відображенню шляхів розвитку національного шкільництва, доповнює картину розгортання історико-педагогічного процесу і розвитку педагогічної думки. Наративна репрезентація новаторських педагогічних ідей і технологій, неординарних педагогічних рішень у минулому має й прогностичне значення для конструювання можливих шляхів розвитку шкільної галузі. Практичне втілення новаторських починань у шкільництві, що відбувалося в Україні, розглядаємо як надзвичайно важливий феномен вітчизняного історико-педагогічного процесу і як узагальнений чинник історії розвитку національної освітньої галузі.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В.Т.Бусел. – К.: ВТФ «Перун», 2002. – 1426 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997.-374 с.
3. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого- педагогического исследования / В.И.Загвязинский, Р.И.Атаханов. – М.: Academia, 2001.-207 с.
4. Зайченко І.В. Педагогіка / І.В.Зайченко: навч. посіб. для студентів педагогічних ВНЗ.- К.: Освіта України, 2006. – 534 с.
5. Краснов С.И., Каменский Р.Г. Теоретические основания педагогической рефлексии /С.И. Краснов, Р.Г.Каменский // Педагогика.-2011.- № 6.-С.64-71.
6. Колесников И. А. Проблемы преемственности в истории мировой педагогической культуры /И.А.Колесников // Историко-педагогические исследования и проблемы стратегии развития современного отечественного образования. –М.: РАО, 1993. –С.19-23.
7. Островерхова Н.М. Парадигми управління авторськими закладами освіти / Н.М.Островерхова. –К.: Глобус, 1998. –168 с.
8. Педагогічний словник / за ред. акад.М.Д.Ягмаченка. – К.:Пед. думка, 2001. – 507 с.
9. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.Бим-Бад. – М.:БСЭ, 2002. – 528 с.
10. Паламарчук В.Ф.Інноваційні процеси в педагогіці: першооснови педагогічної інноватики /В.Ф.Паламарчук. –Т.2. – К.: Освіта України, 2005. – 503 с.
11. Паламарчук В.Ф. Педагогічні інновації: міфи і реалії. Першооснови педагогічної інноватики /В.Ф.Паламарчук –Т.2. –К.: Освіта України, 2005. – 353 с.
12. Реан А., Бордовская Н., Розум С. Психология и педагогика / А.Реан, Н.Бордовская, С.Розум. – СПб.: Питер, 2005.-281 с.
13. Словник іншомовних слів / за ред. Л. Пустовіт- К.: «Довіра», 2000. – 1018с.
14. Сухомлинська О.В. Методологія історико-педагогічного дослідження / О.В.Сухомлинська // Педагогічна і психологічна науки в Україні : збірник наукових праць до 15-річчя АПН України. – Т.1.: теорія та історія педагогіки. – К.: «Пед. думка», 2007. – С.36-51.
15. Юсуфбекова Н.Р. Педагогическая инноватика: исторические аспекты / Н.Р.Юсуфбекова // Современные проблемы историко-педагогических исследований.-М.: РАО, 1992.-С. 15-18.