

(043.3)
Б-48

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ АПН УКРАЇНИ

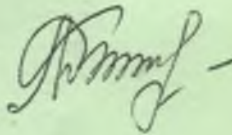
БЕРЕЗІВСЬКА ЛАРИСА ДМИТРІВНА

УДК 37.014.3 (477) "19"

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ
РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ХХ СТОЛІТТІ**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

АВТОРЕФЕРАТ
дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук



Київ–2009

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана в Інституті педагогіки АПН України.

Науковий консультант доктор педагогічних наук, професор,
 дійсний член АПН України
Сухомлинська Ольга Василівна,
 АПН України, академік-секретар відділення
 загальної педагогіки та філософії освіти.

Офіційні опоненти: доктор філософських наук, професор,
 дійсний член АПН України
Зязюн Іван Андрійович,
 Інститут педагогічної освіти і освіти
 дорослих АПН України, директор;

 доктор педагогічних наук, професор
Золотухіна Світлана Трохимівна,
 Харківський національний педагогічний
 університет імені Г.С. Сковороди,
 завідувач кафедри загальної педагогіки;

 доктор педагогічних наук, професор
Зайченко Іван Васильович,
 Чернігівський державний педагогічний
 університет імені Тараса Шевченка,
 завідувач кафедри загальної педагогіки та філософії

шкільної освіти.

(043.3)

а 17578 - к

Б 48 Березівська, Л. Д.

Організаціо-
педагогічні основи

00 годині на засіданні спеціалізованої
ради АПН України за адресою: 04053,

Інституту педагогіки АПН України

109-
О.І. Пометун

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність теми дослідження. Сучасний процес реформування системи освіти як сфери соціальної практики та конструктивного фактора еволюції суспільства в Україні започатковано наприкінці 80-х – на початку 90-х років ХХ ст. в умовах переходу до державного будівництва й культурного відродження. На законодавчому рівні визначено зміст, мету і стратегічні напрями реформування всіх ланок освіти з метою її демократизації, гуманізації, відповідності світовим стандартам. Модернізація освіти стає пріоритетною в сучасному розвитку суспільства, віддзеркалює розвиток держави і є важливою складовою її національної безпеки. Про це, зокрема, йдеться в Державній національній програмі “Освіта” (“Україна ХХІ століття”, 1993), у законах України “Про освіту” (1991, 2006), “Про загальну середню освіту” (1999). У Національній доктрині розвитку освіти (2002) окреслено пріоритетні напрями державної освітньої політики, а саме: особистісна орієнтація освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей; створення для громадян рівних можливостей здобуття освіти; постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту й форм організації навчально-виховного процесу; розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя; розширення україномовного освітнього простору; забезпечення освітніх потреб національних меншин та ін.¹ На шляху реалізації цих напрямів розвитку освіти погляд в історію є доцільним, щоб уникнути помилок, виявити досягнення, інноваційний потенціал сучасної реформи, зберегти і примножити її здобутки. Вивчення історії реформування шкільної освіти сприяє осмисленню й усвідомленню сучасних процесів в освіті та проєктуванню її майбутнього.

Розвиток освіти в Україні завжди супроводився змінами, перетвореннями і нововведеннями, що на певному історичному етапі ідеологічних і соціально-економічних реалій та пріоритетів переростали в кардинальні реформи. У нашому дослідженні йдеться про реформування шкільної освіти в Україні (початкова, основна та старша школа). Як соціальний інститут школа на різних історичних етапах формувала особистість відповідно до вимог суспільства. Тому шкільні реформи, а також контрреформи як особливий їх тип у державній політиці завжди були пріоритетними, оскільки безпосередньо впливали на подальший розвиток суспільства.

Історіографічний пошук показав, що реформування шкільної освіти України як окрема наукова проблема комплексно й системно в обраних нами хронологічних межах не досліджувалося. Утім на різних етапах реформування школи публікувалися присвячені проголошеним реформам праці, котрі використовували в дисертації як джерела, та пов’язані з попередніми реформами наукові розвідки, що відносимо до історіографічних. Аналіз наукових праць учених, які безпосередньо чи опосередковано торкалися окресленої проблеми, свідчить, що в історико-педагогічній науці немає цілісного й системного дослідження, де висвітлювалися б організаційні основи й педагогічні (процесуально-змістові) засади шкільних реформ та їх вплив на розвиток освіти в Україні, політика урядів щодо реформування української освіти на різних етапах її розвитку в ХХ ст. З огляду на це актуальність нашого дослідження зумовлена в *науково-теоретичному* аспекті необхідністю подолання фрагментарності історико-

¹ Національна доктрина розвитку освіти // Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації : (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – С. 180.

педагогічних знань стосовно розвитку шкільної освіти в Україні у контексті різних за масштабністю і змістом реформ з метою обґрунтування цілісного теоретичного знання й визначення його місця в сучасній педагогіці; в *соціально-практичному* – потребою критичного аналізу історико-педагогічних умов трансформування школи в Україні як певного досвіду для творчого його осмислення в ході сучасної модернізації освіти в нинішній соціально-економічній, суспільно-політичній і культурологічній ситуації.

Отже, нерозробленість зазначеної наукової проблеми в історико-педагогічній науці, її актуальність і відповідність сучасному етапу реформування системи освіти й зумовили вибір теми дослідження *“Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті”*. Під організаційними засадами реформування шкільної освіти розуміємо підготовку, розробку і прийняття основоположних документів, здійснення та реалізацію реформи, її організаторів і учасників. До педагогічних (процесуально-змістових) засад відносимо педагогічні причини й цілі, принципи, напрями, результати й наслідки, досвід реформ.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане відповідно до наукової тематики лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України “Педагогічні основи реформування шкільної освіти в Україні (середина ХІХ – перша половина ХХ ст.)” (державний реєстраційний номер № 0103U002325) та “Розвиток новаторських навчально-виховних закладів України у ХХ ст.” (державний реєстраційний номер № 0106U012333). Тему дисертації затверджено вченою радою Інституту педагогіки АПН України (протокол № 5 від 2 квітня 2003 р.), Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 4 від 22 квітня 2003 р.).

Мета дослідження – виявлення і розкриття в контексті суспільно-політичних, економічних та педагогічних дестермінант організаційних і педагогічних засад реформування шкільної освіти в Україні протягом ХХ ст. як різномірневих змін у структурі цілісного історико-педагогічного процесу з певними закономірностями, сулеречностями і взаємозв'язками.

Відповідно до мети дослідження визначено такі завдання:

1. Обґрунтувати теоретико-методологічні основи й окреслити історіографію проблеми.
2. Розробити періодизацію реформування шкільної освіти в Україні у досліджуваній період.
3. Визначити причини, що впливали на проведення освітніх реформ (контрреформ), та їх цілі в обраних нами хронологічних і територіальних межах.
4. Схарактеризувати ключові принципи та напрями реформування вітчизняної системи шкільної освіти на різних етапах її розвитку.
5. Висвітлити організаційні аспекти шкільних реформ (контрреформ).
6. Розкрити результати і наслідки різних за характером і масштабністю шкільних реформ (контрреформ) та взаємовпливи між ними.
7. З'ясувати вплив реформ різного спрямування на розвиток української школи.
8. Узагальнити досвід реформування шкільної освіти в досліджуваній період як фактор подальшого розвитку реформаторських процесів в освітній галузі України.

Об'єкт дослідження – розвиток шкільної освіти в Україні у ХХ ст.

Предмет дослідження – організаційні та процесуально-змістові основи реформування шкільної освіти у контексті соціально-педагогічних трансформацій в Україні у 1899–1991 рр.

Хронологічні рамки дисертації охоплюють період з 1899 р. по 1991 р. Визначення вихідної хронологічної межі дослідження пов'язане з декларуванням Міністерством народної освіти (МНО) на чолі з М.П. Боголеповим (1899) проведення шкільної реформи на демократичних засадах під гиском громадсько-педагогічного руху в Російській імперії, до якої уходила більшість українських земель. Завершується дослідження 1991 р., що пов'язано з розпадом СРСР, проголошенням незалежності України, яка потребувала нової освітньої системи, початком формування національної державної політики в галузі освіти, схваленням Закону України “Про освіту” (1991), визріванням національно спрямованої реформи школи в контексті відродження демократичних принципів в освіті.

Територіальні межі дослідження. Оскільки освіта на різних етапах історичного розвитку реформувалася в умовах роз'єднаності українських земель, у складі держав, до яких належала та чи інша частина України, існували значні розбіжності і в системах освіти, і відповідно у їх реформуванні. Тому у своїй роботі розкриваємо процес реформування системи шкільної освіти з початку ХХ ст. до 40-х років ХХ ст. лише в Центральній, Південній і Східній Україні, тобто в Наддніпрянській Україні, що спочатку входила до Російської імперії, згодом – до Української Народної Республіки (УНР), а потім увійшла у статусі УСРР (з 1937 – УРСР) до СРСР. Починаючи з 40-х років ХХ ст., коли Україна територіально стала єдиною республікою у складі Радянського Союзу, висвітлюємо процес реформування єдиної системи шкільної освіти. Ми не розглядаємо змін шкільної освіти на території західноукраїнських земель як складової частини Австро-Угорщини до 1917 р., а також у 20–30-х роках ХХ ст., коли вони входили до Польщі, Румунії, Чехословаччини. Це може бути предметом окремого дослідження.

Концептуальні засади дослідження. В основу дослідження покладено системно-хронологічний підхід до розгляду реформування шкільної освіти в Україні як складного і суперечливого, неперервного і хвилеподібного процесу, що відбувався під впливом суспільно-політичних, економічних і педагогічних (стан і потреби шкільної освіти, розвиток педагогічної думки) детермінант. Ми спираємося на положення, які є визначальними домінантами реформування шкільної освіти, а саме:

– невід'ємною складовою діяльності будь-якої держави є освітня політика, покликана задовольняти освітні потреби широких верств населення, сприяти цілеспрямованому розвитку освіти, школи. Влада ініціює різні за масштабністю, змістом і характером освітні реформи та контролює їх перебіг, визначає стратегічні напрями, мету і принципи розвитку шкільної освіти через відповідне законодавство, а отже, є стратегічним чинником змін у шкільній освіті;

– логіка розвитку освітніх змін залежить від конкретної особи (керівника держави, вищого органу освіти), яка виступає від імені держави, але вносить у цей процес свій духовний світ, власне бачення, передові чи регресивні (реакційні) погляди. Водночас суперечливий характер розвитку суспільства сприяє висуненню тієї чи іншої особистості на роль репрезентанта влади;

– перебіг і результати реформування шкільної освіти залежать безпосередньо від взаємодії держави та суб'єктів історії – громадськості, передусім педагогічної, об'єднаної інтересами й цінностями щодо розвитку шкільної освіти, які втілювалися в індивідуальних і групових проєктах шкільного реформування в конкретних історичних умовах певного етапу розвитку суспільства;

– науково-методичне підґрунтя реалізації реформ забезпечувала офіційна педагогічна наука, що була передусім ідеологічною складовою державної освітньої політики, а не живильним середовищем реформування на всіх його етапах (підготовка, розробка основоположних документів, їх прийняття і реалізація).

Отже, генералізуюче положення дисертації полягає в тому, що на кожному з етапів розвитку вітчизняної освіти шкільне реформування залежало від взаємодії державної освітньої політики, громадсько-педагогічного руху, великою мірою від особистостей, які очолювали ці процеси, стану шкільної системи освіти та педагогічної науки в їх єдності. Такий підхід дає змогу показати наступність і взаємозв'язок, характер і масштабність, результативність і перспективність шкільних реформ.

Інструментом аналізу змін у шкільній освіті стала розроблена нами логіко-структурна модель, що включає такі взаємопов'язані між собою наукові складові:

– причини: суспільно-політичні, економічні та педагогічні (стан шкільної освіти, потреби шкільної практики, розвиток педагогічної науки) і цілі (політичні та педагогічні);

– принципи (основоположні або ключові ідеї, на яких ґрунтувалися реформи);

– напрями (зміни в структурі, змісті шкільної освіти, організації навчально-виховного процесу, методах навчання, системі управління);

– перебіг (підготовка, розробка і прийняття основоположних документів, здійснення та реалізація реформи; організатори та учасники);

– результати і наслідки шкільних реформ (офіційно зафіксовані зміни в структурі, змісті шкільної освіти, організації навчально-виховного процесу, методах навчання, системі управління) крізь призму оцінок та альтернативних проєктів української педагогічної громадськості;

– досвід реформування (негативний та позитивний; закономірності підготовки й реалізації реформ).

Використання моделі дає змогу досягнути динамічності й повноти розкриття проблеми.

Чинником виявлення характерних особливостей реформування, зокрема організаційних аспектів та змістових складових змін у шкільній освіті, стали критерії типологізації вітчизняних реформ (суспільно значущий вимір реформ, персоніфікована їх характеристика, масштабність і перспективність, змістова характеристика реформ, процесуальні зміни, усталені назви за іменами керівників реформ), на основі якої була розроблена періодизація реформування шкільної освіти. Контрреформу шкільної освіти розглядаємо як особливий тип законодавчо-адміністративних змін, спрямованих на гальмування, знищення, нейтралізацію здобутків попередньої реформи, що починали вступати в суперечність з державною освітньою політикою, як засіб для підпорядкування школи потребам ідеології держави.

Основоположною ідеєю дослідження стало висвітлення впливу тих чи інших реформ на розвиток української системи шкільної освіти (головного чинника самоідентифікації та єдності нації) через запровадження української мови викладання й українознавчих предметів як жиггевотворчих складових української цивілізації.

В основу дослідження покладено обґрунтовану нами періодизацію реформування шкільної освіти в Україні 1899–1991 рр., що забезпечило його розгортання в логіко-проблемній послідовності.

Методологічну основу дослідження становлять:

- історіографічний підхід – допомагає виявити стан проблеми в історико-педагогічній науці;

- системний підхід – дає змогу розглядати шкільне реформування як неперервний процес змін шкільної системи освіти, її складових, що є взаємопов'язаними компонентами (структура, зміст освіти, організація навчально-виховного процесу, управління освітою, методи навчання) в єдності із суспільними та педагогічними змінами;

- хронологічний підхід – допомагає простежити зміни в різні історичні періоди та розробити періодизацію реформування шкільної освіти в Україні;

- цивілізаційний (індивідуалізуючий) підхід – уможливує розгляд реформування шкільної освіти як нелінійного процесу в складі самотутніх цивілізацій (української, російської, радянської);

- формаційний (узагальнюючий) підхід – дає змогу розглядати реформування шкільної освіти як лінійний процес її перетворень у складі послідовно змінюваних соціально-економічних формацій, епох (імперської, національної, радянської);

- синергетичний підхід – дає можливість зіставити та показати еволюцію і динаміку реформування школи як інтегрованого, складного, суперечливого і хвилеподібного процесу, що здійснюється під впливом багатьох чинників і проявляється в різних цивілізаціях для установа діалогічності, виявлення самотутності тих чи інших змін;

- загальнонаукові гносеологічні принципи історизму, об'єктивності, активності, поєднання логічного та історичного, системності;

- наукова джерелознавча критика, яка включає джерелознавчий аналіз і джерелознавчий синтез архівних та опублікованих джерел, забезпечує можливість отримати сукупність науково перевірених фактів з досліджуваної проблеми.

Теоретичною основою дисертації є:

- філософські концепції українських учених щодо трансформування освітніх систем (В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.С. Лутай, В.О. Огнев'юк);

- концептуальні положення методології сучасної історико-педагогічної науки українських учених (А.М. Бойко, Віт.І. Бондар, Л.Ц. Ваховський, Л.П. Вовк, Н.М. Гупан, Н.М. Дем'яненко, Н.П. Дічек, М.Б. Євтух, Т.К. Завгородня, С.Т. Золотухіна, І.В. Зайченко, Я.П. Кодлюк, В.С. Курило, В.К. Майборода, Н.Г. Ничкало, Н.С. Побірченко, О.І. Помстун, А.А. Сбруєва, О.В. Сухомлинська, М.Д. Ярмаченко) і російських (М.В. Богуславський, О.Н. Джурицький, Е.Д. Днепров, В.В. Красвський);

- загальнопедагогічні підходи до аналізу й висвітлення сучасних реформаторських процесів у галузі освіти, зокрема українських (В.П. Андрущенко, Вол.І. Бондар, М.І. Бурда, А.В. Василюк, І.Д. Бех, Н.М. Бібік, С.У. Гончаренко, Д.І. Дзвінчук, І.А. Зязюн,

В.Г. Кремель, Н.М. Лавриченко, В.І. Луговий, О.І. Ляшенко, В.М. Мадзігон, О.Я. Савченко, А.А. Сбруєва, Г.Г. Філіпчук) і зарубіжних учених (Е.Д. Днепров, Р.В. Шакіров, Майкл Фуллан, Сеймур Сарасон, Томас Б. Тімар, Дейвід Л. Кірг).

У ході дослідження використано комплекс методів, а саме:

- загальнонаукові (історико-педагогічний аналіз, синтез, узагальнення, ретроспективний, хронологічний) стали основою вивчення організаційних аспектів та процесуально-змістових складових шкільних реформ;

- історико-генетичний дав змогу здійснити структурування нагромадженої вітчизняної педагогічної літератури, проаналізувати суспільно-педагогічні, економічні та культурологічні умови проведення шкільних реформ;

- проблемно-генетичний забезпечив ретроспективне висвітлення і реконструкцію реформування шкільної освіти в Україні з початку ХХ ст. до 1991 р. як синтезу онтологічного, гносеологічного та аксіологічного аспектів;

- конструктивно-генетичний дав змогу створити періодизацію (періоди, етапи) реформування шкільної освіти в Україні у досліджуваній період, узагальнити досягнення і прорахунки, досвід реформ;

- історико-структурний сприяв розробці структури дослідження, визначенню етапів реформування школи, організаційних та процесуально-змістових особливостей на кожному з них;

- термінологічний аналіз спеціальної літератури забезпечив визначення окремих термінів відповідно до предмета дослідження в педагогічному аспекті;

- метод моделювання сприяв розробці логіко-структурної моделі аналізу шкільних реформ;

- історико-компаративістський, або порівняльно-зіставний, дав можливість розробити періодизацію, типологію реформ і виявити організаційні та процесуально-змістові аспекти реформування шкільної освіти, сформулювати відповідні висновки;

- парадигмальний забезпечив аналіз і порівняння проектів реформ, основоположного законодавства, що акумулювали нові моделі, парадигми шкільної освіти;

- конкретно-історичний дав змогу проаналізувати й висвітлити виявлені факти з історії шкільних реформ, основоположне законодавство в широкому соціально-педагогічному аспекті;

- історико-типологічний сприяв розробці типології вітчизняних реформ.

Джерельну базу дослідження становлять документи (опубліковані та неопубліковані), що регулювали реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст.: інформаційні повідомлення, циркуляри, закони, накази, постанови, резолюції державних структур (Державної думи Російської імперії, Центральної Ради (ЦР), Гетьманату П.П. Скоропадського, Директорії УНР, ЦК ВКП (б), ЦК КПРС, ЦК КП України, РНК СРСР, РНК УРСР, Верховної Ради СРСР, Верховної Ради УРСР) та реалізаторів урядової освітньої політики – Міністерства народної освіти Російської імперії, Генерального секретаріату освіти, Міністерства народної освіти УНР, Міністерства освіти та мистецтва Української держави, Міністерства народної освіти Директорії УНР, Народного комісаріату освіти УРСР, Міністерства освіти УРСР; протоколи засідань підструктурних частин, спеціальних комісій при керівних органах освіти для розробки проектів реформ, основоположного законодавства; опубліковані звіти керівних органів освіти, збірники

учительських з'їздів, освітянських нарад, де обговорювалися змістові та процесуальні аспекти шкільних реформ.

Основою для написання дисертації стали документи Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України (фонди: № 166 – Народний комісаріат освіти УСРР (1919–1991); № 1063 – Генеральне секретарство Української Центральної Ради (1917–1918); № 2201 – Міністерство освіти Української держави; № 2581 – Народне міністерство освіти УНР; № 2582 – Міністерство освіти УНР); Центрального державного архіву громадських об'єднань (фонд № 1 – ЦК Компартії України); Центрального державного історичного архіву в м. Києві (№ 707 – Управління попечителя Київського учбового округу); Інституту рукопису Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського (фонд № 66 – І.В. Луцицький), більшість з яких ми вводимо вперше до наукового обігу.

Важливу роль у процесі написання дисертації відіграли праці монографічного характеру, брошури, статті ініціаторів та очевидців тих чи інших шкільних реформ протягом досліджуваного періоду.

У ході дослідження проаналізовано періодичні видання, на сторінках яких публікувалися освітні документи, праці педагогів і громадськості щодо реформування освітньої галузі, а саме: “Журнал Министерства народного просвещения” (1834–1917), “Украинский вестник” (1906–1907), “Рідна справа. Вісті з думи” (1907), “Світло” (1910–1914), “Украинская жизнь” (1912–1917), “Русская школа” (1890–1917), “Вестник воспитания” (1890–1917), “Вільна українська школа” (1917–1920), “Школа и жизнь” (1914–1916), “Вестник Европы” (1866–1903), “Вісник Генерального Секретаріату УНР” (1917), “Вісті з Української Центральної Ради” (1917), “Вісник педагогічного професійного з'їзду” (1917), “Вісник УНР” (1917–1918), “Вісник Державних Законів для всіх земель УНР” (1919), “Порадник по соціальному вихованню дітей” (1921, 1924), “Пролетарська освіта” (Вінниця, 1921, газета), “Виробнича думка. Тижневий додаток до газети “Народний учитель” (1928), “Радянська освіта” (1923–1931), “Шлях освіти” (“Путь просвещения”) (1922–1930), “Комуністична освіта” (1931–1941), “Радянська школа” (1945–1991), “Рідна школа” (1991–2008), “Шлях освіти” (1997–2008), “Бюлетень НКО УСРР” (1922–1934), “Збірник наказів НКО УРСР” (1936–1939) “Збірник наказів та розпоряджень НКО УРСР” (1939–1961), “Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР” (1962–1988) та ін.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів полягають у тому, що *вперше*:

- обґрунтовано логіко-структурну модель аналізу шкільних реформ, яка включає взаємопов'язані наукові складові (причини, принципи, напрями, хід, результати і наслідки, досвід шкільних реформ), що уможливило системну та логічну структурування і реконструкцію реформування шкільної освіти в Україні у визначених хронологічних та територіальних межах як цілісний, неперервний і хвилеподібний соціально-педагогічний процес, що в цілому дає нове історико-педагогічне знання;

- розроблено з урахуванням суспільно-політичних, економічних та педагогічних детермінант періодизацію реформування шкільної освіти в Україні у 1899–1991 рр.; встановлено суть, характерні тенденції й суперечності кожного з етапів, наступність і взаємозалежність між ними: I період (1899–1917) – спроби реформування шкільної

освіти в імперську добу; II період (1917–1920) – національна реформа шкільної освіти в період Української національно-демократичної революції (УНР) та діяльності українських урядів; III період (1919–1930) – національна радянська реформа школи в УСРР; IV період (1930–1991) – внутрішньосистемне реформування загальноосвітньої школи в УРСР в умовах авторитарного суспільства;

– на основі історико-компаративістського підходу встановлено причини та цілі різномасштабних шкільних реформ, що визначалися передусім політичними (зміна або забезпечення функціонування суспільної системи, політичних режимів на засадах провідних ідеологій), соціально-економічними (зміна економічної політики, виникнення соціальних і національних конфліктів), а потім і педагогічними чинниками (стан і потреби шкільної освіти, розвиток громадсько-педагогічної думки, педагогічної науки); доведено відповідність виключно планам керівних партійно-державних структур контрреформи 30-х – початку 50-х років; відповідність суспільним потребам національної реформи шкільної освіти 1917–1920 рр., радянської національної реформи школи 20-х років, демократичних освітніх перетворень 1985–1991 рр.;

– системно і в порівняльно-зіставному аспекті розкрито принципи, тобто ключові складові шкільних реформ, добір яких визначався потребами держави, політичними, соціальними, економічними змінами, педагогічними детермінантами; зокрема, показано трансформування змісту таких принципів: рівний доступ до освіти, національний (українізація), демократичний, гуманістичний, єдиної школи, трудовий, ідеологізація, або політизація, русифікація, світський характер, безплатність і обов'язковість освіти та ін. Поєднання або ігнорування тих чи інших принципів створювало парадигму освіти, згідно з якою змінювалися зміст, структура, управління, організаційно-педагогічні засади, методи навчання;

– доведено, що національну складову реформування шкільної освіти ігнорували самодержавний уряд Російської імперії (відкрита заборона української мови, літератури, історії та географії України, української школи, змісту освіти й виховання на національних засадах) та радянсько-партійний уряд (прихована русифікація змісту шкільної освіти, сприяння обов'язковому вивченню українськими учнями російської мови, збільшенню кількості російських шкіл; фальсифікація курсів історії, географії, літератури України; запровадження інтернаціонального радянського виховання), за винятком 20-х років – широкомасштабної українізації, розвитку рідномовної освіти та освіти національних меншин;

– схарактеризовано напрями реформ та рівень їх реалізації, тобто результативність змін шкільної освіти, зокрема в структурі, змісті, методах навчання, організації навчально-виховного процесу, у системі управління;

– з позиції періодизації як методологічного інструментарію висвітлено організаційні основи реформування школи крізь призму діяльності Міністерства народної освіти Російської імперії, Генерального секретаріату освіти, Міністерства народної освіти УНР за часів Центральної Ради та Директорії, Міністерства народної освіти і мистецтва Української держави у період Гетьманату П.П. Скоропадського, Наркомосу УСРР (УРСР), Міністерства освіти УРСР як репрезентантів державної освітньої політики, спеціальних комісій при них для розробки проєктів реформ, законодавчих, нормативних документів;

– узагальнено результати та наслідки реформ, зокрема доведено, що більшість з них (реформи початку ХХ ст. – 1930 р.) в цілому не були повністю реалізовані передусім через суспільно-політичні умови, непродуманість їх педагогічного, фінансового і правового забезпечення (реформи 1956–1964, 1984 рр.), що й призводило до гальмування і згортання реформ; утім було реалізовано контрреформу 30-х – початку 50-х років у контексті загальнодержавних карально-репресивних методів і ціною величезних людських жертв, шляхом суцільного одержавлення та ідеологізації школи, підпорядкування педагогічної науки правлячій ідеології, що заклало фундамент розвитку радянської школи до 1991 р.; часткові зміни в шкільній освіті 60-х – початку 80-х років як засіб збереження радянської системи шкільної освіти, радянської суспільної системи в цілому;

– висвітлено ідеї науковців і освітян (П.П. Блонський, М.І. Демков, В.В. Зенковський, Т.Г. Лубенець, О.Ф. Музиченко, О.Г. Лотоцький, С.О. Єфремов, Г.М. Іваниця, Я.Ф. Чепіга, М.С. Грушевський, К.Ф. Лебединцев, В.П. Науменко, Я.А. Мамонтов, І.І. Огієнко, А.В. Крушельницький, С.П. Постернак, В.П. Родніков, С.Ф. Русова, А.С. Синявський, С.О. Сірополко, І.М. Стешенко, П.І. Холодний, С.Ф. Черкасенко, В.О. Арнаутов, Г.Ф. Гринько, В.П. Затонський, О.І. Попов, О.Я. Шумський, О.М. Скрипник, Я.П. Ряппо, А.С. Макаренко, А.Д. Бондар, М.М. Гриценко, Б.С. Кобзар, Г.С. Костюк, М.М. Лисенко, О.М. Русько, В.О. Сухомлинський, М.В. Фоменко, С.Х. Чавдаров, В.І. Чепелев, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн та ін.) протягом досліджуваного періоду стосовно тих чи інших реформ школи, що віддзеркалювали рівень відповідності державного реформування й потреб суспільства, особистості, школи (крім періоду 30-х – початку 50-х років) і створювали теоретичне підґрунтя змін (поточних або перспективних) як фактор неперервності розвитку національної системи шкільної освіти в Україні, а також інтегрувались у суспільну свідомість, що виконувала не лише пізнавальну, а й прогностичну функцію;

– на основі наслідків реформування узагальнено вітчизняний досвід (позитивний і негативний) і запропоновано модель проведення шкільної реформи для творчого осмислення сучасної модернізації української освіти.

Подальшого розвитку в дослідженні набули:

– систематизація та характеристика історіографії проблеми за групами (історико-педагогічна – українська, українська діаспорна, радянська вітчизняна, російська; інших наукових сфер – історія України, державне управління);

– класифікація, систематизація та аналіз опублікованих і неопублікованих документів (закони, постанови, розпорядження, обіжники, навчальні плани тощо) державних та керівних освітніх органів, що змінювали розвиток шкільної освіти (структуру, зміст, організаційно-педагогічні засади, методи навчання, систему управління) в Україні;

– типологія вітчизняних шкільних реформ за визначеними критеріями, що дало змогу виявити зовнішні та внутрішні характеристики тих чи інших змін, їх значення в розвитку шкільної освіти;

– висвітлення участі українських освітян у різних з'їздах, нарадах, зібраннях з метою розробки перспективних шляхів розвитку шкільної освіти.

У процесі дослідження *уточнено*:

– поняттєво-категорійний апарат (шкільна реформа (контрреформа), реформування

шкільної освіти, державна освітня політика, трансформування шкільної освіти, інноваційний потенціал реформи);

- конкретні дати реформ, їх авторів, організаторів, учасників;
- історію створення тих чи інших законодавчих актів та нормативних документів, що визначали розвиток шкільної освіти;
- статистичну картину змінюваності мережі шкільної освіти в ході реформаторських процесів.

До наукового обігу уведено маловідомі та невідомі архівні документи, історичні факти, пов'язані з історією реформування шкільної освіти в Україні у 1899–1991 рр., теоретичні ідеї та підходи до аналізу освітніх реформ.

Теоретичне значення дослідження полягає в розробці методології вивчення історії реформування освітньої галузі (системно-хронологічний аналіз, періодизація як методологічний інструментарій, логіко-структурна модель аналізу, типологія реформ за критеріями як дослідницьке знаряддя), що може бути використана для висвітлення інших освітніх реформ; в отриманні цілісного теоретичного знання про трансформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст. в контексті освітніх реформ; в обґрунтуванні такого перспективного напрямку в історії педагогіки України, як реформування освіти, тобто історія освітніх реформ і контрреформ, розвиток державної освітньої політики.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що його положення використані у процесі підготовки посібників “Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ–ХХ ст.)”, “Українська педагогіка в персоналіях” (гриф МОН України), “Чепіга Я.Ф. Вибрані педагогічні твори”.

Теоретичні результати й висновки дослідження можуть бути використані в ході розв'язання наукових і практичних завдань реформування української освіти, формування національної освітньої політики. Систематизовані та узагальнені положення, фактологічний матеріал, представлений у додатках окремою книгою, джерельна база можуть стати основою для подальших наукових розвідок з історії реформування освіти, історії педагогіки, історії України, історії державного управління; для розширення, доповнення та оновлення змісту навчального курсу історії педагогіки; розробки спецкурсів з історії освіти України в педагогічних вищих навчальних закладах, у системі перепідготовки педагогічних кадрів, при написанні підручників та посібників з історії педагогіки.

Результати дослідження упроваджено в навчальний процес Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини (довідка про впровадження № 1408/03 від 17. 12. 2008 р.), Херсонського державного університету (довідка про впровадження № 04-10 /1775 від 17. 12. 2008 р.).

Особистий внесок здобувача в навчальних посібниках, написаних у співавторстві з О.В. Сухомлинською, Н.Б. Антонєць, Л.С. Бондар, Н.Я. Бугаєнко, Н.П. Дічек, Т.К. Завгородньою, Т.О. Ляліною, І.П. Манохою, Л.В. Пироженко, Н.С. Побірченко, Т.О. Самошлавською, Б.М. Ступариком, В.В. Тригубенком, О.А. Удодом, Т.В. Філімоною, полягає у висвітленні в одноосібних статтях ролі українських педагогів (К.Д. Ушинський, І.Я. Франко, Є.Х. Чикаленко, С.Ф. Русова, Я.Ф. Чепіга, Л.А. Булаховський, П.Р. Чамата, В.І. Помагайба, А.П. Медушевський, В.І. Масальський, П.К. Волинський, А.Д. Бондар, А.І. Зільберштейн, В.О. Онищук, І.Г. Ткаченко, О.Р. Мазуркевич,

Н.Ф. Скрипченко, Д.О. Тхоржевський) у розвитку шкільної освіти України другої половини XIX–XX ст.

Вірогідність та об'єктивність наукових результатів і висновків дослідження забезпечуються теоретичним та методологічним обґрунтуванням на основі сучасних наукових підходів його вихідних положень; використанням адекватного об'єкту, предмету, меті та завданням дослідження комплексу методів; опорою на сучасні досягнення історико-педагогічної науки; проведенням історіографічного аналізу досліджуваної проблеми; системним з використанням методу наукової джерелознавчої критики аналізом широкої джерельної бази, зокрема численних архівних документів; апробацією у виступах на наукових конференціях, у лекціях для студентів.

Апробація результатів дисертації. Основні результати дослідження висвітлювалися у виступах на всеукраїнських, міжнародних конференціях і семінарах, а саме: Всеукраїнському науково-практичному семінарі "Історія педагогіки у структурі професійної підготовки вчителя" (Київ, 2001); Міжнародній науково-практичній конференції "Іван Огієнко і розвиток національної освіти, науки і культури" (Київ-Житомир, 2002); Всеукраїнській науково-практичній конференції "Проблеми вищої педагогічної освіти в світлі рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти і виступу Президента України Л.Д. Кучми" (Київ, 2002); Всеукраїнській науково-практичній конференції "До витоків становлення української педагогічної науки" (Умань, 2002); II Міжнародних педагогічних читаннях "Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю" та X Всеукраїнських педагогічних читаннях "Василь Сухомлинський і сучасність: особистість учителя" (Київ, Кіровоград, Павлиш, 2003); Всеукраїнській науково-практичній конференції "Розвиток змісту освіти як історико-педагогічна проблема" (Чернівці, 2003); Одинадцятих Всеукраїнських педагогічних читаннях "Василь Сухомлинський і сучасність: особистість у навколишньому середовищі" (Миколаїв, 2004); Всеукраїнській науково-практичній конференції "Ідеї гуманізації в педагогічній спадщині В. Короленка, А. Макаренка, В. Сухомлинського (Полтава, 2004); Всеукраїнській науково-практичній конференції "Профільне навчання: історія, теорія, практика" (Вінниця, 2004); VIII Міжнародній науково-практичній конференції "Наука і освіта-2005" (Дніпропетровськ, 2005); Міжнародній науково-практичній конференції "Розвиток освіти в поліетнічних регіонах" (Ялта, 2005); VI Міжнародній науково-практичній конференції "Динаміка наукових досліджень – 2005" (Дніпропетровськ, 2005); Дванадцятих педагогічних читаннях "Василь Сухомлинський і сучасність" (Полтава, 2005); Міжнародній науково-практичній конференції "Історико-педагогічні дослідження: методологія, періодизація, методика" (Херсон, 2005); Міжнародній науково-практичній конференції "Церква і Держава у служінні народам" (Хмельницький, 2005); Всеукраїнському методологічному семінарі "Теоретико-методичні проблеми профілізації старшої школи" (Київ, 2005); Всеукраїнській науковій конференції "Педагогічна і громадська діяльність Софії Русової в контексті сучасності" (Чернівці, 2006); Міжнародному науковому симпозиумі "Просвітницька діяльність Софії Русової" (Кам'янець-Подільський, 2006); Міжнародній конференції "Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону" (Ялта, 2006); круглому столі "Українська педагогічна преса у становленні національного шкільництва: на перехресті століть" (Умань, 2006); Всеукраїнській науково-практичній конференції "Історико-педагогічні дослідження: регіональний

вимір” (Луганськ, 2006); Міжнародній науково-практичній конференції “Європейська наука ХХІ століття: стратегія і перспективи розвитку–2006” (Дніпропетровськ, 2006); Всеукраїнській науково-практичній конференції “Новаторські навчально-виховні заклади в історії розвитку освіти в Україні” (Житомир, 2007); Всеукраїнській науково-практичній конференції “К.Д. Ушинський: актуальні проблеми української освіти і педагогічної науки” (Чернігів, 2008); III Міжнародних і XV Всеукраїнських педагогічних читаннях “Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: ідеї, пошуки, перспективи” (Кіровоград, Павлиш, Київ, 2008); на звітних науково-практичних конференціях Інституту педагогіки АПН України (Київ, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження відображено в 54 наукових працях (з них 52 – одноосібні), серед яких: 1 монографія, 3 посібники, 32 статті в наукових фахових виданнях, 6 наукових статей і 12 тез доповідей у збірниках матеріалів наукових конференцій. Кандидатську дисертацію на тему “Проблеми освіти та виховання в діяльності київських просвітницьких товариств (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)” захищено в 1998 р. за спеціальністю 13.00.01 – теорія та історія педагогіки, її матеріали в тексті докторської дисертації не використано.

Структура дисертації. Дисертація складається із вступу, п’яти розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків, оформлених окремою книгою. Повний обсяг дисертації – 871 сторінка (422 сторінки – основний текст). Список використаних джерел – 862 назви (з них 299 – архівні джерела) на 83 сторінках. Основний текст дисертації містить 6 таблиць, 1 рисунок. Робота має 62 додатки (на 366 сторінках).

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У вступі обґрунтовано актуальність теми дослідження, визначено хронологічні та територіальні межі, мету, об’єкт, предмет і завдання роботи; аргументовано концепцію, методологічні й теоретичні засади, методи дослідження; подано джерельну базу роботи; розкрито наукову новизну, теоретичне й практичне значення одержаних результатів дослідження; представлено їх апробацію.

У першому розділі “**Теоретико-методологічні основи дослідження**” на основі вивчення та поняттєво-термінологічного аналізу наукової літератури визначено ключові поняття дослідження. Зокрема, запропоновано авторське тлумачення поняття “шкільна реформа”, або “реформування шкільної освіти”: в широкому розумінні – це здійснення різних за масштабністю та характером перетворень системи шкільної освіти в цілому чи окремих її складових, ініційованих та ношірюваних як “згори вниз” (урядовий рівень), так і “знизу вгору” (громадсько-педагогічний рівень) у контексті взаємозалежних зовнішніх (суспільно-політичних, соціально-економічних) та внутрішніх (педагогічних) детермінант на організаційному і змістовому (педагогічному) рівнях; у вузькому розумінні – неперервний потік різномасштабних змін у системі шкільної освіти як складових державної освітньої політики, закріплених на законодавчо-адміністративному рівні. У розділі обґрунтовано методологічні засади дослідження, а саме: теоретичні підходи, загальні методи та принципи.

На основі аналізу підходів українських та зарубіжних учених до вивчення реформ розроблено логіко-структурну модель аналізу реформування шкільної освіти протягом

досліджуваного періоду; обґрунтовано критерії типологізації вітчизняних реформ; представлено періодизацію реформування шкільної освіти в Україні, яку покладено в основу структури дослідження для забезпечення логіки його викладу.

Історіографічний пошук показав, що на всіх етапах реформування школи вчені, учителі, освітні діячі оприлюднювали присвячені чинним реформам праці, котрі оцінюємо як джерела, а праці, пов'язані з попередніми реформами, визначаємо як історіографічні. Деякі з них розглядаємо водночас як історіографічні і як джерела з досліджуваної проблеми.

У дисертації на основі розробленої нами періодизації феномену реформування шкільної освіти в Україні історіографію проблеми представлено як історико-педагогічну історіографію та історіографію інших наук (історія України, державне управління). Відповідно до цього в історико-педагогічній історіографії виділено п'ять етапів (I – 1900–1917 рр.; II – 1917–1920 рр.; III – 20-ті – початок 30-х років; IV – 30-ті – середина 50-х років; V – друга половина 50-х – 80-ті роки; VI – 1990 р. – донині) і проаналізовано її за такими групами: українська, українська діаспорна, радянська, сучасна російська.

Виявлено, що в імперську добу (I етап) сучасники реформ (П.П. Блонський, М.І. Демков, П.Ф. Каптерев, О.Г. Лотоцький, Я.А. Мамонтов, В.П. Науменко, С.В. Рождественський, С. Степанов, С.Ф. Русова, В.І. Чарнолуцький, Я.Ф. Челіга та ін.) намагалися не просто їх осмислити, а передусім розкривали причини, хід та наслідки. Критично оцінюючи освітню політику самодержавного уряду, учасники реформи 1917–1920 рр. (II етап) О.Ф. Музиченко, Г.М. Іваниця, К.Ф. Лебединцев, С.П. Постернак та ін. висвітлювали її причини, хід та результати.

Наступний історіографічний етап (III) – це реформування шкільної освіти УСРР у 20-х роках. Учасники побудови української радянської шкільної системи освіти (Г.Ф. Гринько, Я.П. Ряппо, М.О. Скрипник та ін.) відносно вільно, але з урахуванням ідеологічних реалій розкривали хід реформи, зокрема українізації, доводили ефективність української системи освіти, її відмінність від російської тощо. Утім діяльність попередників, зокрема українських національних урядів, характеризувалася в критичному та негативному вимірах або не згадувалася взагалі, водночас звеличувалася роль більшовицької партії в розвитку освіти. Зі встановленням та зміцненням радянської влади на теренах України, особливо наприкінці 20-х років ХХ ст., ідеї щодо реформування школи набували ідеологічного забарвлення, наповнювалися класовим підходом. У ці роки не було створено праць стосовно попередніх реформ.

Освітяни, які творили в умовах формування та утвердження тоталітарного режиму в 30-х – першій половині 50-х років (IV етап) (С.М. Бухало, М.Ф. Даденков, М.М. Грищенко, А.С. Макаренко та ін.), сталінської системи цензури, писали праці на засадах марксистсько-ленінської методології, партійно-класового підходу з чітко вираженим ідеологічним забарвленням. У їхніх працях, які мають багато фактологічного матеріалу для аналізу, не згадуються державно-громадські демократичні проекти реформування, національно спрямовані реформи освітньої галузі минулих років (початку ХХ ст. – 1930 р.), українізація як їх складова. Ініціаторів і керівників реформ проголошено “буржуазними націоналістами”, “українськими фашистами”, а забезпечення навчання дітей українською мовою віднесено виключно до здобутків радянської влади. У цей

період перестас існувати українська та формується радянська історико-педагогічна історіографія, в т.ч. щодо шкільних реформ.

Окресленої проблеми певною мірою торкалися радянські вчені у другій половині 50–80-х років (V етап) (І.К. Білодід, А.Д. Бондар, М.М. Грищенко, М.С. Гриценко, О.Г. Дзевєрін, Б.С. Кобзар, Г.С. Костюк, О.Р. Мазуркевич, В.І. Масальський, В.І. Помагайба, К.Ф. Присяжнюк, О.М. Русько, В.І. Чепелев та ін.). Їхні праці написані на основі радянської періодизації, яка базується на історії комуністичної партії. Однак з початком “хрущовського” періоду спостерігалися певне послаблення ідеологічного тиску, загальна тенденція подолання культу особи Сталіна, що позитивно вплинуло на українську педагогічну думку як складову радянської. Проголошена реформа загальноосвітньої і професійної школи 1984 р. спричинила появу низки праць, присвячених її теоретичним засадам, стратегічним завданням, напрямам і перебігу (Ю.К. Бабанський, М.В. Фоменко та ін.). У руслі “горбачовської” перебудови у працях учасників демократичних змін у шкільній освіті другої половини 80-х років (С.У. Гончаренко, М.Ф. Кучернюк та ін.) спостерігалася превалювання об’єктивного висвітлення проблеми розвитку школи над ідеологічними нашаруваннями.

У дисертації доведено, що в наукових розвідках радянської доби реформи шкільної освіти об’єктивно не аналізувалися. До їх надбань віднесено централізацію в управлінні, регламентацію, уніфікацію, ідеологізацію, русифікацію, радянізацію навчально-виховного процесу, змісту освіти та ін. Однак ці розвідки мають певну наукову цінність, оскільки містять значний фактичний матеріал, зокрема про зростання мережі навчальних закладів, охоплення учнів освітою, зміст навчальних планів, програм, організацію навчально-виховного процесу тощо.

З 90-х років ХХ і на початку ХХІ ст. (VI етап) поступово відроджується українська історико-педагогічна історіографія, з’являються праці українських учених, де в рамках сучасної історико-педагогічної парадигми серед інших проблем побіжно згадуються ті чи інші освітні реформи, законодавчі документи, а саме: розвиток української національної школи (С.У. Гончаренко, М.Б. Євтух, Н.П. Калениченко, В.К. Майборода, С.В. Майборода, Г.Г. Філіпчук, С.М. Філоненко, М.Г. Кукурудзяк, Л.В. Потапова, М.М. Собчинська, Б.М. Ступарик, М.Д. Ярмаченко); розвиток освіти і педагогічної науки в Україні (О.В. Адаменко, Н.М. Гупан, Н.А. Калініченко, В.С. Курило, О.О. Любар, О.І. Пометун, О.В. Попова, А.А. Сбруєва, М.Г. Стельмахович, О.В. Сухомлинська, Д.Т. Федоренко, М.Д. Ярмаченко); педагогічна преса про реформування школи й освіти в Україні (друга половина ХІХ – поч. ХХ ст.) (І.В. Зайченко); реформування змісту шкільної освіти (Я.П. Кодлюк, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинська); роль міністрів освіти в реформуванні школи в період діяльності українських урядів (1917–1920) та в радянську добу (1919–1943) (І.Л. Лікарчук); внесок вітчизняних педагогів у розвиток української освіти (М.Я. Антонєць, Н.Б. Антонєць, А.М. Бойко, Л.С. Бондар, Н.П. Дічек, Т.К. Завгородня, С.Т. Золотухіна, Є.І. Коваленко, М.В. Левківський, Н.Г. Ничкало, Л.В. Пироженко, Н.С. Побірченко, Т.О. Самоплавська, О.В. Сухомлинська, Т.В. Філімонова та ін.).

Аналіз праць науковців української діаспори (Г.Г. Ващенко, Г. Васюкович, І.В. Коляска, І. Крилов, С.О. Сірополок) показав, що вони ґрунтуються на вузькій джерельній базі, тому містять хронологічні неточності, характеризуються описовістю, акцентуван-

ням уваги насамперед на суспільно-політичних аспектах реформування, перебільшенням досягнень українських урядів у творенні національної системи освіти, переважно критичними оцінками освіти радянської доби. Проте ці праці допомагають відтворити наступність змін у шкільній освіті України і є цінними через наявність протилежних радянським дослідникам суджень про ті чи інші реформи.

У руслі окресленої проблеми проаналізовано дисертації українських істориків (В.Л. Борисов, В.В. Липинський, Н.Г. Красножон, Л.В. Кузнецова, О.П. Машевський, Н.Ю. Ротар, Н.А. Сорочан, Ю.В. Телячий та ін.), де розкрито проблеми розвитку освітньої галузі в Україні; праці українських дослідників у сфері державного управління, де схарактеризовано становлення і розвиток системи державних органів управління освітою в Україні у 1917–1941 рр. (Н.В. Самандас); освітню політику, основні тенденції та особливості, періодизацію розвитку державного управління освітою в Україні у 1946–2001 рр. (О.В. Жабенко); розвиток системи управління освітою в Україні на різних етапах суспільно-політичного розвитку в ХХ ст. (Л.А. Шульга). Відзначаючи доробок науковців у галузі історичної науки, державного управління, вважаємо, що їхні праці передусім збагатили історіографію відповідних наук, а для історії педагогіки є цінними з огляду на представлені там факти, які лягли в основу порівняльно-змістового аналізу під час оцінювання тих чи інших освітніх перетворень. Вони присвячені лише окремим аспектам реформування шкільної освіти в Україні, деяким його періодам і не містять комплексного та системного аналізу організаційно-педагогічних засад реформування в досліджуваних нами хронологічних межах.

З'ясовано, що в працях сучасних російських учених (Л.І. Анаїкіна, Е.Д. Днепров, О.В. Купинська, В.М. Ліпник, А.В. Морозов, Р.В. Шакіров) про історію реформування шкільної освіти в Росії висвітлюються зміст і напрями шкільних реформ імперської та радянської доби, проте взагалі не розглядаються такі проблеми: вплив імперських та радянських реформ на розвиток української школи; національно спрямовані шкільні реформи, притаманні лише українській освіті; участь українських освітян у русі за реформування школи; альтернативні проекти, ідеї українських педагогів щодо урядової освітньої політики; процеси українізації та русифікації як їх складові. Однак аналізовані праці є важливими для нашого дослідження з погляду фактологічного матеріалу, виявлення оцінок щодо тих чи інших освітніх змін, теоретичних підходів до вивчення реформаторських процесів.

У другому розділі “Спроби реформування шкільної освіти в імперську добу (1899-1917)” розкрито причини та цілі, принципи, напрями, хід і результати реформування шкільної освіти у визначений період. З'ясовано, що соціальні зрушення й потреби економіки, зростаюча невідповідність розвитку шкільної освіти – авторитарної, словесної школи навчання суспільним потребам Російської імперії на початку ХХ ст., до складу якої входила більшість українських земель, а також розвиток нових ідей щодо навчання і виховання дітей у вітчизняній та зарубіжній педагогіці змусили царський уряд поставити питання про реформування шкільної освіти. Передбачалися зміни в системі середньої шкільної освіти за основними напрямами: у *структурі* – реорганізація типів навчальних закладів з метою зближення класичної гімназії і реального училища; створення нових типів, зокрема єдиної 8-річної загальноосвітньої школи з фуракацією в старшому відділенні, єдиної 7-річної реальної середньої школи з

біфуркацією у п'ятому класі, приватних навчальних закладів різних типів; у *змісті освіти* – спрямованість на здобуття учнями загальної освіти, що охоплювала б гуманітарні та природничі знання; зменшення кількості годин на вивчення давніх мов, збільшення – на вивчення загальноосвітніх предметів; зближення класичної (формальної) і реальної (матеріальної) складових освіти тощо; поліпшення матеріального становища та фахової підготовки *вчителя*; в *організації навчально-виховного процесу* – зміцнення зв'язку школи і сім'ї, широке залучення громадськості; проголошення виховання (розумового, морального, фізичного) основою шкільної освіти; в *управлінні* – порушення питання про поєднання діяльності МНО і Святого Синоду (духовне відомство).

Виявляється, що реформування у 1899–1904 рр. великою мірою спиралося на громадсько-педагогічну думку і здійснювалося послідовно: підготовка реформи; розробка проектів основоположних документів та їх оприлюднення. Проте уряд Миколи II, змінюючи міністрів освіти (М.П. Боголепов, П.С. Ванновський та ін.), гальмував хід реформи, особливо на шляху її реалізації, тобто реформа переходила в контрреформу.

У 1904–1914 рр. вітчизняні освітяни (В.К. Анреп, М.І. Демков, О.Ф. Музиченко, О.Г. Лотоцький, Т.Г. Лубенець, С.Ф. Русова, Я.Ф. Чепіга, С.Ф. Черкасенко та ін.) через освітянські з'їзди, законодавчий орган Державну думу, засобами преси впливали на офіційну освітню політику. Зокрема, у конкретних проектах вони оприлюднили принципи шкільної освіти (єдиної школи, демократичний, децентралізації, національний, трудовий (діяльний), виховний, доступності, обов'язковості, безплатності), а також стратегічні напрями реформування діючої системи шкільної освіти: в *управлінні* – децентралізація (розподіл функцій управління шкільною освітою між МНО та органами місцевого самоврядування; розширення компетенцій педагогічних рад); у *структурі та організації навчально-виховного процесу* – запровадження загального початкового обов'язкового безплатного навчання; створення єдиного типу позастанової демократичної національної школи, взаємозв'язок усіх шкільних ланок; надання прав і свобод учням, розвиток їхніх природних здібностей; скасування покарань і нагород; свобода приватної ініціативи; спільне навчання хлопців і дівчат; у *змісті освіти* – його розробка на науковому та національному принципах, зв'язку з навколишнім середовищем учня, поєднанні матеріальної та формальної складових освіти; урахування принципу наступності та застосування активно-творчих, діяльних *методів навчання*; посилення виховної ролі школи (розумове, моральне, національне, громадянське, трудове, фізичне, естетичне виховання; перенесення релігійного виховання у сім'ю); поліпшення матеріального, правового становища та професійного рівня *вчителя*. У цілому громадські ініціативи залишилися на папері, бо просктувалися в рамках державної політики, не зацікавлені в такому реформуванні середньої освіти, проте стали фундаментом для її подальших змін.

У розділі доведено, що шкільне реформування в 1904–1914 рр. проводилося за тими ж, як і в попередній період, процесуальною схемою та напрямками. Вперше на початку ХХ ст. в просктованих державних освітніх документах під тиском національного руху проголошувалося право навчатися рідною (“місцевою”) мовою на всіх ступенях школи, проте його реалізація гальмувалася.

Новаційний і перспективний проект реформи шкільної освіти П.М. Ігнат'єва (1914–1916) акумулював найкращі ідеї вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки й мі-

кардинально змінити розвиток освіти. У ході підготовки реформи, створення її законодавчої бази, зокрема “Матеріалов по реформе средней школы” (1915), було теоретично розвинуто і задекларовано ключові принципи: демократичний (деполітизація, децентралізація управління освітою, вибір методів навчання, різномітність шкіл та ін.); національний (урахування етнічних особливостей учнів, запровадження рідної мови навчання, обов’язкове вивчення російської мови); гуманістичний (повага та індивідуальний підхід до учня); рівного доступу до здобуття освіти; єдиної школи (наступність усіх її ланок, змісту освіти); трудовий (діяльний) – активні методи навчання; зв’язок школи з життям; поліфуркація, обов’язковість та безплатність навчання; виховний (трудова, розумова, естетична, моральна, фізична, патріотична виховання).

Проектом передбачалося реформування шкільної освіти за такими напрямками: в галузі *управління* – децентралізація та деполітизація; у *структурі* – запровадження загального обов’язкового безплатного початкового навчання; створення єдиної загальноосвітньої середньої школи як національної, самодостатньої, демократичної, позастанової, семирічної, двоступеневої з поліфуркацією на II ступені й водночас із спеціальними додатковими класами для підготовки до професійної діяльності учнів, які не вступатимуть до ВНЗ; функціонування різних типів державних та приватних навчальних закладів; у *змісті освіти* – його розробка на науковому, національному, виховному і трудовому (діяльному) принципах; спрямованість на здобуття учнями загальної освіти, що охоплювала б гуманітарні та природничі знання; його наближення до реалій життя; поєднання формальної і матеріальної складових освіти; концентричність побудови навчального матеріалу; проголошення всебічного і гармонійного розвитку дитини відповідно до її природних здібностей метою освіти; здійснення розумового, фізичного, естетичного, трудового та патріотичного виховання; у *організації навчально-виховного процесу* – скасування бальної системи оцінювання, перевідних іспитів, нагород і покарань, цензури підручників; підвищення ролі батьківських комітетів; зближення сім’ї і школи; у *методах навчання* – активний, трудовий, лабораторний (експериментальний); поліпшення матеріального становища і фахової підготовки *вчителя* та ін. Однак демократичний проєкт П.М. Ігнат’єва, який позитивно ставився до ідеї створення української школи, не був реалізований через гальмування реформ і небажання докорінно змінювати діючу систему шкільної освіти імперським урядом. Проте він став підґрунтям реформи в період національно-демократичної революції (1917–1920).

У третьому розділі “Державно-громадське реформування шкільної освіти в період Української національно-демократичної революції (1917–1920)” розкрито організаційні та змістові засади реформи шкільної освіти в зазначений період. З’ясовано, що основними причинами реформи шкільної освіти за часів Центральної Ради (початок березня 1917 – 29 квітня 1918) були політичні (зміна політичного ладу – проголошення Української Народної Республіки і педагогічні (потреби зміни шкільної практики). На відміну від реформування в умовах імперської системи реформа за ЦР здійснювалася в контексті докорінних соціально-політичних змін, розбудови Української держави, що дало позитивні результати. Вона поєднала в собі ініціативу “згори” – уряду та “знизу” – громадськості.

a 17548-к

Установлено, що визначені українськими освітніми діячами (М.С. Грушевський, О.Ф. Музиченко, В.П. Науменко, С.Ф. Русова, С.О. Сірополко, І.М. Стешанко, П.І. Холодний, Я.Ф. Чепіга, І.М. Юцишин та ін.) пріоритетні принципи реформування стали основою державної національної освітньої політики: демократизація освіти (рівний доступ усіх верств суспільства до здобуття шкільної освіти; запровадження державно-громадської системи управління освітою, різних типів навчальних закладів; право педагогів на вибір підручників, методів навчання); націоналізація освіти (її планомірна українізація і дерусифікація; забезпечення прав національних меншин); гуманізація освіти (створення умов для розвитку й реалізації здібностей, розумового розвитку дитини); єдиної школи (наступність усіх її ланок, змісту освіти); зв'язок школи з навколишнім життям дитини; науковий (базування реформи на ідєях психолого-педагогічної науки); трудовий (діяльний – уведення активних методів навчання, ручної праці); поліфуркація, безплатність і обов'язковість навчання; світськість (вивчення релігійних предметів за бажанням батьків).

Означена реформа здійснювалася за провідними напрямками: створення *структури* шкільної освіти – побудова національної світської виховуючої діяльної (трудової) єдиної 11-річної загальноосвітньої школи з поліфуркацією або професіоналізацією старшої ланки як основної складової національної системи шкільної освіти; запровадження загального обов'язкового навчання в різнотипних державних і приватних навчальних закладах; організація системи *управління* на основі децентралізації, національно-персональної автономії (забезпечення національним меншинам рівних прав), переведення шкіл різних відомств до МНО; визначення *змісту освіти* – створення програм і підручників для здобуття учнями загальної освіти, що передбачала б гуманітарні та природничі знання, урахування національного, наукового і діяльного принципів, поєднання формального та матеріального підходів, зв'язку з навколишнім середовищем учнів; запровадження української мови та мов національних меншин як викладових, українознавчих предметів; розробка *методів навчання* – діяльні, активно-творчі; проголошення основною метою школи виховання на національних цінностях особистості, творчого громадянина; поліпшення матеріального забезпечення і фахової підготовки вчителя.

Діяльність керівних органів освіти (Генеральний секретаріат освіти, Міністерство народної освіти УНР) була обмежена в часі та розгорталася в кількох площинах: підготовка реформи (розробка документів відповідними комісіями та Генеральною шкільною радою із залученням учителів, членів ЦР, обговорення і схвалення їх на з'їздах, нарадах) та її реалізація, планування подальших кроків. Усе це свідчить про комплексний і системний підхід у здійсненні освітньої реформи.

У розділі схарактеризовано практичні результати реформи шкільної освіти: в *управлінні* – створення Міністерства народної освіти УНР, підпорядкування йому всіх типів шкіл; скасування шкільних округ; передача управління освітою губернським та районним комісарам; у *структурі* – відкриття різних типів державних і приватних українських шкіл; у *змісті освіти* – уведення до навчального процесу української мови і літератури, географії та історії України, ручної праці; вилучення Закону Божого, давніх мов; підготовка шкільних підручників українською мовою та мовами національних меншин; розробка і початок запровадження програми національного вихо-

вання; запровадження курсів українознавства для вчителства, посади вчителя української мови і літератури. Вважаємо, що реформа шкільної освіти в період ЦР – це перший згідно із проєкtnим задумом практичний національний досвід у цій царині, тому є всі підстави назвати її першою українською. Вона була широкомасштабною і перспективною, бо несла значні кардинальні зміни в ідеологію і філософію освіти.

Розроблені педагогічні засади та заочаговані напрями реформування шкільної освіти в Україні за часів ЦР знайшли своє продовження і за гетьмана П.П. Скоропадського (29 квітня – 13 грудня 1918). Найбільше практичних результатів виявлено в ході націоналізації шкільної освіти (відкриття українських шкіл, українізація діючих навчальних закладів тощо). З метою створення єдиної системи освіти об'єднано всі типи початкової школи, ліквідовано органи керівництва школами відомства Святого Синоду, підпорядковано Міністерству народної освіти і мистецтва військові гімназії, уведено обов'язкове початкове навчання. У цей час зросли матеріальні видатки на розвиток шкільної освіти.

З'ясовано, що в цей період в освітньому просторі з'явилися і негативні тенденції: “оновлення” системи управління на основі централізації та реставрації імперської системи управління освітою (відновлення шкільних округ, ігнорування громадської думки). Більшість із розроблених Міністерством народної освіти в добу ЦР законопроектів не були реалізовані через низку зовнішніх (залежність Української держави від австро-німецької військової адміністрації, проросійські орієнтації) і внутрішніх причин (авторитарні форми правління, неоднозначне ставлення вчителства до освітніх змін, недостатній рівень реформаторського досвіду, фінансового забезпечення).

За часів Директорії Українська Народна Республіка (13 листопада 1918 – кінець 1920) повертається до досвіду реформування освітньої галузі в період ЦР, а ідеї української педагогічної громадськості стають підґрунтям цієї шкільної реформи, яка поєднала в собі ініціативу “згори” – уряду та “знизу” – громадськості.

Установлено, що Міністерство народної освіти УНР через підструктури (Рада міністра народної освіти, “Шкільна анкета” (комісія для розробки Проекту єдиної школи на чолі з П.І. Холодним), комісія для технічного проведення шкільної реформи в Україні, предметні комісії) проводило реформування за основними напрямами: в *управлінні* – ліквідація шкільних округ і відновлення принципів децентралізації, національно-персональної автономії; у *структурі* – запровадження загального обов'язкового навчання; єдиної всестанової загальноосвітньої виховуючої національно-державної діяльної (трудової) восьмирічної двоступеневої школи (I ступінь – молодша основна 4-річна школа; II – старша основна 4-річна школа, після закінчення якої можна продовжити навчання в 4-річній колегії (III ступінь) з профільними відділами або в 4-річних професійних школах; різномісність державних і приватних дівочих, хлоп'ячих, змішаних навчальних закладів; у *змісті освіти* – спрямованість на здобуття учнями загальної освіти, що передбачала б гуманітарні та природничі знання на національному, науковому, діяльному дидактичних принципах (практичні заняття – ручна праця в 1–6 класах, активні методи навчання); концентричний підхід до побудови навчального матеріалу; поєднання формального та матеріального підходів до відбору змісту освіти; уведення обов'язкових навчальних предметів – Закон Божий, українська мова, література, історія та географія України; вилучення з навчального плану російської мови

і літератури; розробка *національної системи виховання* – розумове, громадянське, трудове, фізичне, моральне; поліпшення матеріального становища та фахової підготовки *вчителя*. Реформа частково здійснювалася (фактично декларувалася) у складних внутрішніх та зовнішніх умовах, що й стали на заваді її реалізації.

Доведено, що розроблена керівними органами освіти концепція національної освіти, втілена в Проекті єдиної школи та Статуті єдиної школи УНР, законах “Про державну мову в УНР”, “Про управління освітою в УНР”, “Про обов’язкове безплатне навчання”, була перспективною, широкомасштабною і могла кардинально змінити розвиток освіти в Україні, проте залишилася нереалізованою передусім через поразку національно-демократичної революції, зміну суспільного ладу – встановлення більшовицької влади на теренах України.

У четвертому розділі “Розбудова шкільної системи освіти в Українській Соціалістичній Радянській Республіці (1919–1930)” висвітлено організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в контексті будівництва радянської держави.

У дисертації встановлено, що Наркомос УСРР на початковому перехідному етапі (1919–1920) шкільної реформи, офіційно відкинувши досягнення національної реформи (1917–1920), але врахувавши реальний стан української освіти, взяв за основу “Положение о единой трудовой школе” РСФРР і розробив так звану радянську модель шкільної освіти, за якою різні типи навчальних закладів ліквідувалися, а замість них планувалося створити єдину трудову безплатну обов’язкову 10-річну загальноосвітню двоступеневу школу (I – 6-річний курс, II – 4-річний курс). Для здійснення “шкільної” революції і побудови єдиної трудової школи була створена комісія, яка, залучивши педагогів-практиків (В.Є. Бутвін, В.М. Дога, К.М. Дорошкевич, В.Ф. Дурдуківський, А.М. Лобода, К.Ф. Лебединцев, О.Ф. Музиченко, С. П. Постернак, В.П. Родніков, Я.Ф. Чепіга та ін.), підготувала “Положення про Єдину трудову школу Української Соціалістичної Радянської Республіки”. Воно не було реалізоване через плани українського уряду щодо власного шляху розвитку УСРР, прагнення створити національно орієнтовану систему освіти на марксистських і класових засадах.

Виявлено, що на другому, організаційному етапі реформи шкільної освіти (1920–1924) в контексті соціально-економічних (збільшення кількості безпритульних дітей, голод, визрівання непу) і політичних (зміцнення радянської влади) детермінант, апелюючи до передового зарубіжного досвіду, концептуально розроблялася та апробувалася відмінна від російської українська радянська система освіти. Автором проекту нової системи освіти став нарком освіти Г.Ф. Гринько. Ця система була доповнена його заступником Я.П. Ряппо, обговорена і схвалена на засіданнях колеги членами різних відділів Наркомосу УСРР, всеукраїнськими освітніми і партійними нарадами. Вона ґрунтувалася на таких принципах: професіоналізації (монотехнізм); єдиної школи; соціального виховання (виховання дитини в дитячих будинках для комуністичного суспільства на колективістських засадах); педоцентричний (зосередження освітньої політики на інтересах дитини); національний (українізація, двомовність); трудовий (наближення змісту освіти до життя, активні методи організації навчання і виховання, трудова спрямованість); ідеологічний (виховання гармонійно розвиненого громадянина комуністичного суспільства); атеїстичний. Вони визначили подальше реформування шкільної освіти.

Передбачалися пріоритетні напрями змін, а саме: в *управлінні* – поступова централізація на чолі з Наркомосом УСРР, що підпорядковувався РНК УСРР, під контролем ЦК КП (б) У); у *структурі* – створення системи соціального виховання дітей (дитячий будинок як осередок комуністичного виховання, освіти, матеріального забезпечення, охорони дитинства); трудова школа, трудові колонії, дитячі містечка, досвідно-педагогічні станції та ін. – державні, змішані; розробка основ єдиної трудової школи (загальноосвітня 10-річна (проект) двоступенева з професіоналізацією на її другому ступені, безплатна, обов'язкова, світська); у *змісті освіти* – українізація; введення російської мови як навчального предмета; у *методах навчання* – активно-творчі, діяльні; у *вихованні* – соціальне, національно-інтернаціональне, комуністичне через комсомольські та піонерські організації; залучення вчительства до проведення реформи; забезпечення мінімальної матеріальної бази для школи.

До найважливіших результатів реформи відносно розробку концепції шкільної освіти як системи соціального виховання і її втілення в основоположних документах (Декларація Наркомосу УСРР про соціальне виховання дітей, 1920; Кодекс законів про народну освіту в УСРР, 1922; Порадники про соціальне виховання дітей, 1921–1928) та поширення викладених у них ідей на всій території УСРР; проголошення обов'язковим навчання дітей у початкових чотирирічних школах; відкриття нових українських дитячих закладів та реорганізація існуючих; українізацію змісту освіти; створення можливості здобувати освіту всім верствам суспільства (акцентування уваги на найбільш вразливих верствах народу).

На третьому етапі реформи (1924–1927), котрий оцінюємо як змістовий та кульмінаційний, в умовах розгортання непу і зростання потреби в спеціалістах для народного господарства Наркомос УСРР здійснив реформу “внутрішнього змісту школи”, тобто обґрунтував організаційно-педагогічні засади шкільної освіти, реалізував та істотно змінив її за основними напрямками: в *управлінні* – створення Державного науково-методологічного комітету для розробки наукових основ нової шкільної системи освіти; у *структурі* – постановка проблеми та часткове запровадження загального обов'язкового початкового навчання; узаконення єдиного типу школи – 7-річної трудової школи з двох центрів (I – 4-річна початкова школа, II – 3-річна трудова школа); у *змісті освіти* – його розробка на засадах активності й комплексності, цілісності, прагматичної концепції, внаслідок чого мова, література, історія, мистецтво набувають другорядності порівняно з природознавством та математикою; визначення тем “природа”, “суспільство”, “праця” стрижневими, навколо яких будувався зміст навчального процесу; запровадження нових навчальних комплексних планів і програм, розсипних підручників; державна українізація освіти в масових масштабах; введення в практику школи активних *методів навчання* – Дальтон-план, метод проектів, запозичених з досвіду європейської та американської школи, для індивідуалізації навчання та розвитку самодіяльності учнів; в *організації навчально-виховного процесу* – заміна уроку на практичне заняття учителя з учнями; скасування домашніх завдань, покарань і заохочень, заміна бальної системи оцінювання на періодичну реєстрацію успішності учнів; запровадження тестування як вимірника освітніх досягнень учнів; проголошення безплатного навчання в початковій школі (практично воно було і безплатним, і

платним); підвищення зарплатні вчителям. Отже, була створена нова школа за організацією, змістом і методикою.

У 1927–1930 рр. Наркомос УСРР упроваджував свою власну модель шкільної освіти. Однак суспільно-політичні (єдині в межах СРСР централізована союзна влада, законодавство, ідеологія) та соціально-економічні (єдині економічна політика, план розвитку народного господарства) реалії УСРР, незважаючи на прагнення українського керівництва зберегти власну модель шкільної освіти, призвели її до поступової уніфікації в загальнонарадянську, що відбувалася під всезростаючим тиском Наркомосу РСФРР. Реформування здійснювалося за такими ж напрямками, як і в попередній період, у контексті несприйняття політехнізації, боротьби української педагогічної громадськості проти уніфікації освіти. Із зростанням позитивних результатів політики українізації посилювався ідеологічний тиск загальносоюзної влади на згортання цих процесів.

З'ясовано, що протягом 20-х років в УСРР була запроваджена єдина система соціального виховання дітей 4–15 років – дитячий садок, дитячий будинок, єдина трудова монотехнічна 7-річна школа праці (I обов'язковий концентр – 4-річна початкова школа для дітей 8–12 років, після закінчення якої можна було продовжити навчання у 4-річних школах сільської (ШСМ) та робітничої молоді (ФЗУ) для здобуття загальної і спеціальної (професіоналізація) освіти; II концентр – 3-річна трудова школа для дітей 12–15 років для здобуття загальної освіти. Після закінчення 7-річки можна було продовжити навчання в технікумах і здобути там вищу освіту, у 3-річних професійних школах, далі – в інституті відповідно до певної галузі народного господарства. Загалом таку систему освіти оцінюємо як практично орієнтовану, наближену до життя. Доведено, що реформа 20-х років ХХ ст. відповідала запитам суспільства, мала націонал-комуністичний характер, була динамічною, новаційною, педагогічно спрямованою і політично-ідеологізованою, більшою мірою зорієнтованою на крапий зарубіжний досвід, меншою – на національні традиції, тому й суперечливою.

У п'ятому розділі **“Тенденції внутрішньосистемного реформування загальноосвітньої школи в УРСР в умовах авторитарного суспільства (1930–1991)”** висвітлено організаційні та змістові складові трансформування шкільної освіти в Україні у цей період. Доведено, що контрреформа (прихована реформа), здійснена сталінським урядом як невід'ємна частина соціально-економічних та суспільно-політичних змін за допомогою партійних постанов, репресивно-терористичних методів в умовах згортання українізації й утвердження тоталітаризму в УРСР протягом 30-х – на початку 50-х років, перекреслила та спотворила досягнення й педагогічні пошуки 20-х років, кардинально змінила парадигму освіти – від школи праці до школи навчання.

У дисертації встановлено, що в ході контрреформи із шкільної освіти вилучено такі педагогічні принципи, як демократичний, педоцентричний, політехнічний; суть деяких змінено: єдиної школи – в уніфіковану школу (єдині структура, зміст освіти, підручники, плани, розклад уроків, методи і класно-урочна форма навчання, система оцінювання, ідеологізація змісту підручників гуманітарних і природничих предметів тощо); національний – в інтернаціональний; релігійний – в атеїстичний. Принцип централізації (через державне регулювання сфери освіти) набирав тотально-монопольного характеру, що спричинило згортання творчої активності вчительства, поглиблення систем-

ної ідеологізації на основі марксистсько-ленінського вчення, стандартизації, авторитарності, радянзації та русифікації. Ці принципи стали фундаментом радянської системи шкільної освіти.

Контрреформу відповідно до стратегічних цілей – повернення до школи навчання, уніфікації української освітньої системи в загальнорадянську – було реалізовано в 30-х – на початку 50-х років за провідними напрямками: в *управлінні* – централізація на чолі з єдиним директивним центром у Москві – відділом шкіл ЦК ВКП (б); у *структурі* – встановлення на території України російської державної системи освіти: обов'язкова 4-річна початкова школа; неповна середня 7-річна школа без внутрішньої диференціації, профорієнтації з правом вступу її випускників до технікумів; повна середня 10-річна школа з правом вступу її випускників до ВНЗ; реорганізація профшкіл у середні спеціальні навчальні заклади; переведення профільних шкіл – ФЗУ та ШСМ для підлітків до системи державних трудових резервів (1940); у *змісті освіти* – підвищення його наукового рівня; установа міжпредметних зв'язків; повернення до формальної концепції навчання, тобто герbartіанської ідеї виховуючого навчання; згорання українзації; посилення ідеологізації на основі марксизму-ленінізму, русифікації, радянзації, атеїзму; запровадження суспільствознавства, історії, географії СРСР; вилучення трудового навчання з навчальних планів і ліквідація шкільних майстерень; у *вихованні* – панування колективізму, політизації і воєнізації через діяльність піонерських і комсомольських організацій з метою творення нової радянської людини; акцентування уваги на політичній підготовці *вчителя*, контролі за його діяльністю з використанням репресивно-терористичних методів і лише потім – на поліпшенні його фахового та матеріального рівнів; введення персональних звань, підвищення зарплатні; в *організації навчально-виховного процесу* – запровадження єдиного шкільного режиму, єдиних правил, роздільної форми навчання (1943); нагородження учнів золотими та срібними медалями; запровадження п'ятибальної системи оцінювання знань дітей; посилення контролю за дисципліною тощо; *методи й форми навчання* – скасування комплексно-проектної та лабораторно-бригадної методики навчання і повернення до предметної, класно-урочної системи. Позитивними вважасмо поступову реалізацію загального обов'язкового початкового навчання, декларування питання про загальну 7-річну освіту.

З'ясовано, що реформа 1956–1964 рр., ініційована М.С. Хрущовим, десталінізація, певна демократизація суспільства, науково-технічна революція та перебудова економічної сфери спричинили зміни в освіті, зокрема в загальній середній. Реформа відбулася послідовно: проголошення, розробка і реалізація. Закон “Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР” (17 квітня 1959 р.) визначив основні освітні принципи: зв'язок школи з життям (підготовка учнів до суспільно корисної, продуктивної праці), політехнічний (посилення вивчення основ наук, політехнічного навчання і трудового виховання), професіоналізації (підготовка учнів з виробничих спеціальностей у поєднанні з виробничим навчанням), ідеологічний (комуністичний).

Реформування як спроба радянського уряду замінити школу знання на модернізовану школу праці реалізувалося за найважливішими напрямками: у *структурі* – запровадження 8-річного обов'язкового навчання, створення нових типів середніх шкіл

(загальноосвітня трудова політехнічна школа з виробничим навчанням, вечірня (змінна) середня школа робітничої або сільської молоді, заочна середня загальноосвітня школа), шкільні гуртки для обдарованих дітей, груп продовженого дня; у *змісті освіти* – побудова його на засадах політехнізму, професіоналізації, сцієнтизму, ідеологізації, русифікації; введення до навчального процесу історії УРСР, виробничого навчання; запровадження нових *методів і форм* навчання (бригадні, групові та індивідуальні форми роботи учнів; Мала академія наук; учнівські олімпіади; учнівські виробничі та ремонтно-будівельні бригади, екскурсії, заняття в майстернях, на шкільних навчально-дослідних ділянках з метою активізації розумової, пізнавальної активності учнів); у *вихованні* – формування гармонійно розвиненої, духовно багатой, морально чистої, освітньої, фізично досконалої, працьовитої людини комуністичного суспільства; звернення до особистості, що було проголошено в Моральному кодексі будівника комунізму і плумачилося в контексті ідей колективізму; поліпшення матеріально-технічної бази школи, умов праці, фахового рівня *учителя*; розкріпачення методичної думки вчителства, проголошення його основною фігурою перетворень.

До позитивних результатів реформи відносимо часткову демократизацію внутрішньошкільного життя школи та управління освітою (залучення громадськості до розробки освітнього законодавства, інститутів педагогіки та психології УРСР – до розробки змісту освіти); активізацію педагогічних досліджень для забезпечення наукових засад реформи (М.М. Грищенко, Г.С. Костюк, М.М. Лисенко, В.О. Сухомлинський, С.Х. Чавдаров та ін.); виникнення завдяки педагогам-новаторам (В.О. Сухомлинський, І.Г. Ткаченко та ін.) авторських шкіл, які сприяли розгортанню педагогічної творчості, пошукам шляхів підвищення ефективності навчально-виховного процесу та активізації навчальної діяльності учнів на уроці, розробці гуманістичної концепції виховання В.О. Сухомлинським. Виявлено, що згортання і незавершеність шкільної реформи були зумовлені здебільшого суспільно-політичними (зміна влади в країні, згортання реформ в усіх галузях суспільного життя), а не фаховими (відсутність педагогічного, правового і матеріально-технічного забезпечення реалізації реформи) причинами.

Часткові перетворення в шкільній освіті 1964–1984 рр., регульовані відповідними партійними постановами, пояснюються потребою змін згідно з науково-технічним розвитком в умовах наростання стагнаційної тенденції суспільного розвитку. Вони здійснювалися за основними напрямками: у *структурі* – запровадження загальної обов'язкової середньої 10-річної освіти; переведення початкової школи на 3-річний термін навчання (створення в 1976 р. у Науково-дослідному інституті педагогіки УРСР лабораторії з проблем навчання і виховання дітей 6-річного віку у складі відомих українських учених (М.В. Богданович, М.С. Ващуленко, О.Я. Савченко, Н.Ф. Скрипченко та ін.), яка очолила широкий експеримент, створила програми з усіх видів навчальної діяльності, нові підручники, навчально-методичні посібники), що було новим для України; запровадження факультативних занять, спеціалізованих шкіл та інтернатів фізико-математичного і природничого профілів; у *змісті освіти* – його розробка з метою підвищення якості навчально-виховного процесу на основі відповідності науково-технічному розвитку, марксистсько-ленінському світогляду, поєднання формальної і матеріальної концепції освіти; уведення як самостійного предмета

“грудового навчання”; розробка методів навчання для активізації самостійної, пізнавальної активності учнів, творчого мислення та удосконалення уроку; в *організації навчально-виховного процесу* – запровадження нових технічних засобів та програмованого навчання; посилення контролю за діяльністю школи; поліпшення матеріально-технічної бази школи. Отже, основна парадигма попередньої реформи – школа праці з обов’язковою професіоналізацією поступилася іншій – школі навчання, яка мала давати міцні знання й готувати школярів до вступу у ВНЗ.

З’ясовано, що директивне реформування мало суперечливий і неоднозначний характер. Передусім – це запровадження загальної обов’язкової середньої освіти, розширення шкільної мережі, інтенсивний розвиток педагогічної науки в напрямі модернізації змісту освіти на наукових і загальнокультурних підвалинах, методів навчання і водночас – русифікації, радянзації; розвиток авторських шкіл та педагогічного новаторства (О.А. Захаренко, В.О. Сухомлинський, І.Г. Ткаченко, В.Ф. Шаталов та ін.) та ігнорування їх офіційною педагогікою; проголошення всебічного, гармонійного, духовного розвитку учнів і позбавлення їх знання про свою національну історію, культуру; сприяння вивченню російської, а не рідної мови, що спричинило зростання кількості російських шкіл. Діюча командно-адміністративна система уникала кардинальних змін, гальмувала розвиток шкільної освіти в Україні. Освітнє законодавство розроблялося Міністерством освіти РРФСР (СРСР) під контролем відповідних партійних органів. Наслідком такої освітньої політики стала криза школи (“радянської”, бо термін “українська” в документах не вживався), що проявлялася в подальшому її одержавленні, постановці перед нею необґрунтованих завдань для стовідсоткового виконання, у систематичних змінах навчальних планів, регламентуванні навчально-виховного процесу, зокрема розробці українськими науковцями навчальних програм і підручників лише “із специфічних предметів” (українська мова, російська мова для українських шкіл, російська та українська література, грудове навчання, історія, географія УРСР) на основі встановлених Центральною комісією з розробки змісту освіти (м. Москва, 1964 р.) підходів тощо.

Декларативна “черненківсько-андроповська” реформа 1984 р. ставила за мету загальну професіоналізацію шкільної освіти для підготовки кваліфікованих працівників у різних сферах виробництва. Серед напрямів реформування виділяємо лише запровадження 11-річної загальноосвітньої професійної школи з початком навчання дітей з 6 років, оскільки всі інші складові реформ повторювали напрями розвитку шкільної освіти, задекларовані в попередніх партійно-урядових документах. У ході реформи, яку не було реалізовано, простежувалися й часткові зміни: у *змісті освіти* – збільшення кількості годин на трудове навчання і практику, вивчення російської мови; активізація підручникотворення в галузі початкової освіти; введення нових курсів “Основи виробництва. Вибір професії”, “Етика і психологія сімейного життя”; “Основи інформатики та обчислювальної техніки” та ін.; в *організації навчально-виховного процесу* – відкриття навчально-виробничих комбінатів; запровадження уроків профорієнтації в початковій і восьмирічній школі тощо.

Доведено, що на тлі директивної реформи в руслі “горбачовської” перебудови (1985) відбулося ініціювання “знизу” (розвиток педагогіки співробітництва), під впливом якого і було проголошено “згори” (1988) “дійову перебудову” освіти. Міністерство

народної освіти УРСР у контексті активізації учительських пошуків здійснювало перетворення з метою створення національної системи шкільної освіти за визначальними напрямками: розробка освітнього законодавства (Концепція середньої загальноосвітньої національної школи України, 1990; Закон України “Про освіту”, 1991); відродження української школи; відновлення національного компонента в змісті освіти. В основу реформи школи, що зароджувалася в умовах радянської ідеології, було покладено нові принципи (національний, демократичний, деполітизацій, гуманізацій та гуманітаризацій) та розвинуті принципи (рівного доступу до здобуття освіти, наступності, неперервності і багатоманітності освіти, науковий, світський). З проголошенням незалежності України, розпадом СРСР стали можливими демократичні зміни і розпочалася нова епоха розвитку національної системи шкільної освіти.

ВИСНОВКИ

Системний і комплексний аналіз організаційно-педагогічних засад реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст. на основі архівних та опублікованих джерел дає підстави для таких висновків:

1. Реформування шкільної освіти в Україні у визначених хронологічних межах як окрема історико-педагогічна наукова проблема комплексно й системно не досліджувалося. Нині в українській та зарубіжній історіографії, крім цієї дисертації, немає узагальнюючої праці, де цілісно в порівняльно-зіставному вимірі аналізувалися б відповідно до конкретної логіко-структурної моделі та періодизації реформаторська політика вітчизняних урядів щодо освіти на різних етапах її розвитку, організаційні аспекти, змістові складові, зокрема педагогічні засади реформування школи, ідеї української педагогічної громадськості стосовно тих чи інших реформ, взаємозв'язок та наступність між реформами в контексті суспільних-політичних, економічних і педагогічних детермінант.

Концептуальні основи дослідження вибудовано на поняттєво-термінологічному апараті (уточнено зміст понять, зокрема “шкільне реформування”, “шкільне контрреформування”, “державна освітня політика” та ін.); на сукупності адекватних предмету й меті теоретичних підходів (системно-хронологічний, цивілізаційний, формаційний, синергетичний), методів (історико-структурний, проблемно-генетичний, порівняльно-зіставний, історико-типологічний, парадигмальний), принципів (історизму, об'єктивності та ін.); логічному поєднанні дескриптивної та прескриптивної методологій. Фундаментом методології дисертації обрано циклічну модель досліджуваного історико-педагогічного процесу у складі таких домінант: періодизація реформування шкільної освіти, логіко-структурна модель аналізу реформ (причини і цілі, принципи, хід, напрями, результати і наслідки, досвід), типологія реформ за визначеними критеріями (суспільно значущий вимір реформ, персоніфікована їх характеристика, масштабність і перспективність, змістова характеристика реформ, процесуальні зміни, усталені назви за іменами керівників реформ), що дало змогу висвітлити реформування шкільної освіти в Україні як цілісний історико-педагогічний процес в умовах трьох епох (імперська, національна, радянська), еволюції української цивілізації у складі російської, пізніше радянської цивілізації.

2. У ході визначення хронологічних меж реформування школи з'ясовано, що вони є досить відносними і схематичними, оскільки виміряти, а точніше визначити початок зародження й особливо перебігу та завершення тих або інших реформ, дуже складно через їх багатовимірність, хвилеподібність, стихійність, залежність від об'єктивних (соціально-економічних, політичних реформ (контрреформ), стану шкільної освіти як результату попередніх освітніх реформ, зміни суспільного ладу й відповідно парадигм освіти, боротьби між старою і новою філософією освіти та ін.) і суб'єктивних (прихід до влади сильного лідера, реакція громадськості на відповідність розвитку школи суспільним потребам на різних етапах реформування та ін.) чинників.

Ретроспективний і системно-концептуальний аналіз реформування шкільної освіти України в 1899–1991 рр. з урахуванням суспільно-політичних, економічних і педагогічних детермінант (зміна освітньої парадигми, втіленої у відповідних законодавчо-нормативних документах, стан шкільної освіти, розвиток громадсько-педагогічної думки, педагогічної науки) дав змогу розробити його умовну *періодизацію* (періоди та етапи) й на основі запропонованих нами критеріїв типологізації визначити характерні особливості реформування, а саме:

I період (1899–1917) – реформування шкільної освіти на українських землях в імперську добу в контексті загальноімперських планів: проектування напрямів розвитку шкільної освіти (1899–1904); державно-громадські ініціативи щодо реформи шкільної освіти (1904–1914); демократичний проект реформування шкільної освіти П.М. Ігнат'єва (1914–1916), що характеризуємо як системну, цілісну, глибоку, проте нереалізовану реформу. У цілому цей період тиологізуємо як спроби реформування шкільної освіти Міністерством народної освіти та педагогічною громадськістю, оскільки більшість проектів шкільних реформ самодержавний уряд відхилив передусім через їх демократичний характер, невідповідність консервативній державній освітній політиці.

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 у 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). Цей період розглядаємо як національно-демократичну, кардинальну, комплексну, структурну реформу системного, широкомасштабного характеру, результатом якої стала теоретично розроблена й частково практично реалізована українськими керівними освітніми органами (Генеральний секретаріат освіти, Міністерство народної освіти) національна система освіти.

III період (1919–1930) – радянська реформа школи в УСРР, що мала такі складові: 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 у контексті посилення уніфікаційних процесів (1927–1930). Здійснену Наркомосом УСРР реформу оцінюємо як динамічну, структурну, глибоку, відносно демократичну, націонал-комуністичну, політично-ідеологізовану, тому й суперечливу.

IV період (1930–1991) – реформування радянської загальноосвітньої школи в УРСР в умовах авторитарного суспільства: контрреформа 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 десталінізації суспільного життя; часткові зміни й 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). Реорганізацію шкільної освіти Наркомосом УРСР, Міністерством освіти УРСР у 30-х – на початку 50-х років типологізуємо як контрреформу (антиреформу), або приховану підготовлену структурну антидемократичну реформу, оскільки радянський уряд без офіційного проголошення реформи знищив здобутки попередніх реформ, зокрема українську систему освіти, уніфікувавши її в радянську. Усі подальші реформи (глибока і комплексна, частково реалізована “хрущовська” з демократичним відтінком, реалізовані часткові зміни 1964–1984 рр., у т.ч. модернізаційна реформа 60–70-х років, декларативна і нереалізована “чорненківсько-андроповська” 1984 р.) розглядаємо як внутрішньосистемне реформування радянської шкільної освіти, що забезпечувало її функціонування до 1985–1991 р. – визрівання демократичної національної реформи школи в Україні.

3. Доведено, що серед *причин* проведення державних реформ шкільної освіти в Україні протягом ХХ ст., які зумовлювали їх цілі (політичні та педагогічні), превальовали *суспільно-політичні* (зміна суспільного ладу або забезпечення його функціонування, зміна урядів, політичних режимів, зміна лідерів; політичні конфлікти (між владою та громадськими силами, всередині існуючої влади), кризи, від яких залежали зміни характеру та змісту державної освітньої політики; взаємодія суспільства, зокрема педагогічної громадськості, з інститутами влади; наявність чи відсутність національної складової у державній політиці, визнання чи заперечення національної ідеї, зокрема щодо розвитку української школи); *соціально-економічні* (зміст економічної політики й забезпечення економічного розвитку держави освіченими та кваліфікованими працівниками в ході науково-технічного зростання; характер розвитку економіки (криза, стагнація, розквіт) і лише потім – *педагогічні* (стан і потреби шкільної освіти, а саме відповідність чи невідповідність її структури, змісту, управління, організаційно-педагогічних засад потребам суспільства, взаємодія з педагогічною наукою, боротьба старої і нової філософії освіти; громадсько-педагогічний рух).

Установлено, що в імперську добу на початку ХХ ст. стан шкільної освіти, зокрема в Україні, не відповідав потребам суспільства. Громадсько-педагогічний рух прискорив державне реформування шкільної освіти, педагогічна громадськість створила ґрунтовну концепцію соціально-педагогічних перетворень, яка стала фундаментом національної реформи в період УНР (1917–1920). Вважаємо, що реформам 1917–1920 рр., 20-х років були пригаманні передусім педагогічні причини і цілі (стан і потреби національної школи, прагнення сприяти гармонійному природному розвитку й підвищенню якості знань дитини, її вихованню засобами рідної мови, літератури, історії тощо), що втілювалися у складній боротьбі між старою і новою філософією освіти. Вони могли кардинально змінити шкільну освіту в Україні, забезпечивши її поступальний розвиток, і створили живильне середовище для відродження національної освіти в 1985–1991 рр.

Проте зміни політичного та соціально-економічного курсів радянської держави (згорання непу, індустріалізація), спричинені владно-політичною гегемонією Сталіна, централізаційними тенденціями в управлінні, показали невідповідність діючої нівельної освіти принципам і потребам тоталітарної держави, що утверджувалася. Розпочалася ініційована владою “згори” контрреформа 30–50-х років, мета якої полягала у знищенні здобутків пошередніх реформ, поверненні до школи знання і підпорядкуванні української в межах російсько-радянської школи державі СРСР, тобто у створенні для всіх республік єдиної державної системи шкільної освіти, що кардинально суперечило розвитку українського суспільства, української цивілізації.

“Хрущовська” реформа як складова десталінізації радянського суспільства, зумовлена перебудовою економічної сфери, розвитком науково-технічної революції і потребою у високоосвічених працівниках для різних сфер економіки, стала катализатором відродження творчої педагогічної ініціативи і спричинила реформу змісту освіти в 60–70-х роках, яка заклала загальнопедагогічний фундамент подальшого розвитку школи в Україні й кардинальних змін у другій половині 80-х років ХХ ст. Отже, шкільні реформи в різні історичні періоди переважно були інструментом освітньої політики урядів і лише в умовах частково демократичного суспільства катализатором громадсько-педагогічного руху, розвитку педагогічної науки щодо оновлення шкільної освіти.

4. Установлено, що добір і змістове наповнення принципів реформ зумовлювалися передусім суспільно-політичними, економічними й лише потім педагогічними детермінантами (стан і потреби шкільної освіти, розвиток громадсько-педагогічної думки, педагогічної науки). З’ясовано, що покладені в основу певної реформи принципи визначали її напрями, характер, результати.

Принцип *рівного доступу* до освіти, проголошений в імперських реформах і запроваджений українськими урядами в 1917–1920 рр., набув розвитку й реалізації в ході радянських реформ. *Національний* принцип став основою деяких міністерських та громадських проєктів реформ імперської доби, його ґрунтовне запровадження відбулося під час національно спрямованої реформи періоду УНР (1917–1920), а також у контексті проголошення радянською владою ідеї поетапної інтернаціоналізації життя суспільства в процесі радянської реформи 20-х років. Цей принцип фактично вилучено в ході контрреформи 30-х – початку 50-х років, часткових внутрішньосистемних радянських змін і відроджено під час демократичних перегворень, здійснюваних у другій половині 80-х років. *Демократичний* принцип в освіті, проголошений підвалиною “боголеповської” та “ігнатєвської” реформ і розвинутий в умовах національної реформи 1917–1920 рр., частково гальмувався під час реформування 20-х років і був знівельований у ході радянських реформ, за винятком часткового відновлення у процесі “хрущовської реформи”, “горбачовської дійової перебудови”. Принцип *єдиної школи* до 1930 р. тлумачився як наступність усіх ланок шкільної освіти в різних типах навчальних закладів (державних і приватних), а пізніше – як єдина державна загальноосвітня школа (єдині структура і зміст шкільної освіти, навчальні плани, програми, підручники, система оцінювання).

Принцип *зв’язку школи з життям* був задекларований в “ігнатєвському” проєкті (введено ручну працю), розвинутий у проєкті єдиної школи (1919) як трудовий принцип у навчанні та вихованні дітей, потім – у концепції реформування 20-х років. Його

дію припинено контрреформою 30-х – початку 50-х років (вилучено трудове навчання) і відновлено “хрущовською” реформою (трудове навчання, виробниче навчання, продуктивна праця, професіоналізація). *Трудовий* принцип як діяльний (активні методи навчання, трудове виховання) домінував у шкільному реформуванні до 1920 р., після цього він частково трансформувався у принцип *професіоналізації* школи (підготовка учнів з виробничих спеціальностей через поєднання навчання з продуктивною працею) в ході реформування 20-х років, відновлений “хрущовською” реформою 1956–1964 рр., припинений постановою 1966 р. і знову-таки відроджений “черненківсько-андроповською” реформою. Принцип *політехнізації* (трактувався по-різному, зокрема як поєднання вивчення основ наук, політехнічного навчання і трудового виховання), розроблений ідеологами марксизму-ленінізму, розвинутий і проголошений контрреформою 30-х років і припинений більшовицьким урядом як недоцільний для цього періоду, було відновлено у 1952 р. та в процесі реформи 1956–1964 рр. Принцип *політичної ідеологізації* освіти вилучений з проекту “ігнатєвської”, національної реформи 1917–1920 рр., зашкванджений і глибоко вкорінений радянськими реформами як один з провідних у діяльності школи і знову-таки вилучений у процесі “горбачовської дійової перебудови”. *Релігійний* характер освіти (обов’язковість предметів релігійного характеру в навчальних планах імперської доби) трансформувався в *світський* (вивчення предметів релігійного характеру за згодою батьків у проекті єдиної школи УНР), а пізніше – у войовничо *атеїстичний* (вилучення радянськими реформами релігійної складової із змісту навчально-виховного процесу).

Педоцентричний принцип як складова *гуманістичного* принципу (зосередження уваги на особистості дитини з її правом на свободу, розвиток індивідуальних здібностей) був основою реформування школи початку ХХ ст. – і до кінця 20-х років трансформувався на *колективістичний* і *комуністичний* принципи (виховання радянської людини-колективіста комуністичного суспільства), що створили фундамент для радянської шкільної системи освіти. *Гуманістичний* принцип з *педоцентричним* наповненням у ході “хрущовської” реформи відновив В.О. Сухомлинський та інші педагоги-новатори. Цей принцип став ідейним підґрунтям педагогіки співробітництва, а також перетворень другої половини 80-х років. Дослідженням доведено, що зазначені принципи діяли частково, неповно, у поєднанні з іншими, здебільшого несумісними між собою принципами.

Порівняльний аналіз офіційно зафіксованих напрямів реформ та рівня їх реалізації уможливив визначення результативності змін шкільної освіти, зокрема в *структурі* (типи, терміни й форми, організація навчання), *змісті* (теоретичні засади, зокрема взаємозв’язок формальної та матеріальної концепції, наявність чи відсутність національної складової та панування політичного (ідеологічного) компонента), *методах навчання* (словесні, активно-творчі), в *організації навчально-виховного процесу* (підготовленість учителя до реформ; система оцінювання знань учнів, заохочень і покарань та ін.; взаємозв’язок школи та громадськості; зміст виховного процесу; фінансово-матеріальне забезпечення школи, вчителя), у *системі управління* (домінування децентралізаційних або централізаційних підходів).

5. У процесі дослідження виявлено, що реформи ХХ ст. були складовою освітньої політики держав, які безпосередньо визначали механізми їх здійснення, тобто *органі-*

заційні засади. Керівні органи освіти у складі структурних підрозділів, певних комісій у різні періоди реалізували державну освітню політику, розробляли шляхи, правові основи та стратегію шкільних реформ.

В імперську добу реформи проводилися послідовно і постапно: визрівання і підготовка (обговорення засад реформи на численних засіданнях спеціальних комісій при Міністерстві народної освіти, вивчення громадсько-педагогічної думки); розробка основоположних документів (складання проектів, публікація для обговорення громадськістю в пресі, вивчення критичних зауважень і пропозицій; погодження в уряді) і їх схвалення; гальмування реалізації реформ через невідповідність тих чи інших проектів державній освітній політиці.

У період діяльності українських урядів спеціальні комісії при керівних органах освіти без попередньої підготовки з участю широкого кола вчителів розробляли національне освітнє законодавство й водночас утілювали в життя національну концепцію шкільної освіти. В радянську добу реформування шкільної освіти жорстко регламентувалося радянським партійним керівництвом, здійснювалося “згори” без урахування громадсько-педагогічної думки, а також повністю відкидався попередній досвід діяльності школи. Спеціальні комісії при ЦК КПРС розробляли освітнє законодавство, яке реалізувалося Міністерством освіти УРСР під контролем відділу шкіл ЦК КП України в режимі постійної звітності ЦК КПРС. Лише в період “хрущовської” реформи українські освітяни брали активну участь в обговоренні освітнього законодавства на різних освітніх заходах, сторінках преси, яке в цілому залишилося на папері. У 1984–1991 рр. на тлі реформи 1984 р. в контексті “горбачовської дійової перебудови” (1985) і декларування принципу демократизації освіти відродилася і активізувалася роль громадсько-педагогічної думки щодо шкільних реалій і їх реформування. Ініціативи та побажання освітян лягли в основу законотворчої діяльності Міністерства народної освіти УРСР.

6. Здійснений аналіз *результатів і наслідків* реформування шкільної освіти засвідчив, що загалом реформи були істотним важелем розвитку цієї галузі (її структури, змісту, організаційних засад, методів навчання тощо) і педагогічної науки в Україні як у позитивному, так і негативному вимірі.

Доведено, що в імперську добу державно-громадське реформування не змінило діючої станової бюрократичної школи знання із словесними методами навчання, проте залишило низку проектів її розвитку на демократичних, гуманістичних і національних засадах, що забезпечило підґрунтя для подальшого реформування. В період УНДР українські уряди створили й почали втілювати в життя демократичну, національну, діяльну з поліфуркацією (внутрішня і зовнішня, академічна і професійна) й активнотворчими методами навчання, природовідповідну, узгоджену з генотипом української дитини й тому перспективну систему освіти, розвиток якої припинився з установленням більшовицької влади на українських землях. Задекларовані в період УНДР ідеї (принципи) реформування почали відроджуватися лише в другій половині 80-х років.

Протягом 20-х років Наркомос УСРР, розгорнувши широкий процес українізації та адаптуючись до нових суспільно-політичних умов, докорінно змінив діючу шкільну освіту, створив і втілював у життя дієздатну, відмінну від російської, національно спрямовану радянську систему шкільної освіти, так зване соціальне виховання, зокрема

школу праці (професійна профілізація) з активними методами навчання на засадах комплексності (Дальтон-план, метод проєктів та ін.). А далі в ході сталінської контрреформи партійно-урядове керівництво, системно й жорстко перетворивши школу праці на школу знання, уніфікувало українську систему освіти в радянську державну, яка, частково змінюючись (спроби “хрущовської” реформи замінити школу знання на школу праці, а пізніше – знову на школу знання у процесі часткових змін 60–80-х років), функціонувала до 1991 р.

Вважаємо найбільш реалізованим серед напрямів реформування шкільної освіти зміни в її структурі (тип, термін навчання, організація навчального процесу). На початку ХХ ст. у реформаторських проєктах у структурі різнотипної державної та приватної шкільної системи освіти з’явилася модель єдиної 7 (8)-річної загальноосвітньої школи (дівочі, хлоп’ячі) з поліфуркацією або професіоналізацією на II ступені, що забезпечувала рівний доступ для різних верств суспільства і давала можливість продовжувати навчання після 3 (4)-річної початкової школи. Вона була розвинута і частково запроваджена у шкільну практику в період здійснення національної реформи 1917–1920 рр. як 11 (12)-річна трисступенева єдина загальноосвітня школа (дівочі, хлоп’ячі, змішані) з профільними відділами на III ступені (професійні школи мали функціонувати окремо). У ході реформи 20-х років структура шкільної освіти в УСРР кардинально змінилася на державну (приватна форма навчання перестає існувати до початку 90-х років) систему соціального виховання, основою якої поряд з дитячим будинком стає єдина трудова монотехнічна 7-річна школа з професіоналізацією на її II ступені, що створювало можливість продовжувати навчання в технікумах і професійних школах, а далі – в інститутах, організованих відповідно до галузей народного господарства.

У процесі контрреформи 30-х – початку 50-х років на території України запроваджується єдина державна радянська школа, до складу якої входили: неповна обов’язкова 4-річна початкова школа, неповна 7-річна школа, повна середня 10-річна школа без внутрішньої диференціації і профорієнтації, яка, пройшовши через короткотермінові внутрішньоструктурні зміни (реформа 1956–1964 рр. – запровадження обов’язкової 8-річної школи з виробничим навчанням (професійна профілізація), спеціалізованих шкіл для обдарованих дітей як зовнішньої диференціації; часткові перетворення 1964–1984 рр. – уведення обов’язкової 10-річної школи з 3-річною початковою школою, спеціалізованих загальноосвітніх шкіл, класів з поглибленим вивченням окремих предметів та факультативів, міжшкільних навчально-виробничих комбінатів; реформа 1984 р. – запровадження обов’язкової 11-річної школи з 4-річною початковою школою), діяла до кінця 80-х років – періоду відродження різнотипної і багатоваріантної структури шкільної освіти з внутрішньою і зовнішньою профілізацією загальноосвітньої школи.

Установлено, що найрадикальніших змін у ході реформування зазнав зміст шкільної освіти в контексті суспільно-політичних, економічних і педагогічних чинників (розвиток педагогічної науки), що визначався превалюванням формальної (сталінська контрреформа, реформа змісту освіти 60–70-х років), матеріальної (реформи 20-х, 1956–1964 рр.) чи поєднанням формальної та матеріальної концепцій (проєкти реформ початку ХХ ст., реформа 1917–1920 рр.) загальної освіти; національними (реформи 1917–1920, 20-х, 1985–1991 рр.) або політичними факторами (радянські реформи);

розвитком педагогічної науки, що ґрунтувався на її досягненнях (реформи 1917–1920, 20-х, 60–70-х, 1985–1991 рр.) чи на використанні наукових розробок для реалізації реформаторських планів правлячої партії (радянські реформи, контрреформи).

Зі зміною державної політики в ході шкільного реформування змінювалася і парадигма виховання її громадян: на засадах православ'я, монархізму і вірності государю в імперську добу; на національних цінностях (українська мова, література, історія, традиції, релігія, культура) у період існування української державності (1917–1920) або її зародження в 1985–1991 рр.; на принципах націонал-комунізму, інтернаціоналізму, атеїзму у 20-х роках; на комуністично-класовій, атеїстичній ідеології у 1930–1985 рр.

Виявлено, що лише в період діяльності українських урядів (1917–1920) було розроблено й частково втілено в життя національну концепцію управління системою освіти на національному, демократичному й децентралізаційному принципах, відмінних від централізованих імперської і радянської систем.

7. З'ясовано, що теоретичні засади організації шкільної освіти на *національному ґрунті* (створення української школи, запровадження низки логічно узгоджених інтегрованих українознавчих предметів, підготовка вчителя до їх викладання, наявність національного компонента у змісті освіти й вихованні) як фундаменті української цивілізації в умовах відкритої русифікаторської державної політики частково присутні в ряді проєктів і законодавчих документів початку ХХ ст. Концептуального обґрунтування українською педагогічною громадськістю вони набули у процесі реалізації національної реформи 1917–1920 рр. (відкрито українські школи, визнано російську мову як обов'язкову для вивчення і вилучено з навчального плану (1919–1920), уведено до навчального процесу українську мову (викладова, навчальний предмет), українознавчі предмети (література, історія, географія), створено відповідні навчальні програми і підручники, розпочато забезпечення підготовки вчителя до їх викладання, розроблено програму національного виховання). Ця робота була продовжена та втілена в ході широкомасштабної українізації як складової державної освітньої політики УСРР 20-х років, але в умовах обов'язкового вивчення двох мов – української і російської. Завдяки таким досягненням українська мова стала фундаментом розвитку національної школи, української цивілізації.

Виявлено, що системна русифікація шкільної освіти як складова асиміляції українського народу в радянську спільноту здійснювалася партійно-радянським керівництвом за допомогою різних законодавчих та нормативних документів хвилеподібно з наростанням чи певним послабленням зусиль: відновлення вивчення російської мови в школі як обов'язкової, але за вибором батьків (1919); утвердження обов'язкового вивчення як державних української і російської мов (1922, 1927); узаконення обов'язкового вивчення лише російської мови і збільшення на це кількості годин, системної перевірки стану викладання російської мови в українських школах (1938); повернення до положення 1919 р. про право батьків і учнів обирати мову навчання (російську чи українську) та введення положення про сприяння вивченню російської мови як мови міжнародного спілкування, а отже, збільшення кількості годин для вивчення російської мови в українських школах (1959); запровадження поділу класів з кількістю учнів понад 25 учнів на групи для вивчення російської мови в сільських школах (1966); узаконення наведених положень 1959 і 1966 рр. радянським законодав-

ством (1970, 1973); збільшення кількості годин на вивчення російської мови, запровадження поділу класів на групи сільських і міських шкіл для вивчення російської мови; запровадження перевірки, систематичного розгляду питань про вивчення російської мови і літератури на колегіях міністерства, конференціях; створення у Науково-дослідному інституті педагогіки УРСР сектору вивчення методики російської мови і літератури тощо (1978); затвердження поділу 1–8 класів загальноосвітніх шкіл на групи для вивчення російської мови, 8–10 класів – для вивчення російської літератури в українській школі та школах національних меншин, розширення мережі шкіл з поглибленим вивченням російської мови, збільшення фінансування на обладнання кабінетів російської мови і літератури, заробітної платні вчителям російської мови і літератури та ін. (1983). Доведено, що на відміну від відкритої русифікації імперської доби союзні директиви спрямовувалися на приховану русифікацію шкільної освіти (створення найсприятливіших умов для вивчення російської мови та літератури в школах України, стиряння збільшенню кількості шкіл з російською мовою навчання та класів з її поглибленим вивченням). Така освітня політика призвела до негативних наслідків: переважання шкіл з російською мовою навчання або відсутність шкіл з українською мовою навчання в містах; збільшення кількості школярів, котрі навчалися російською мовою, та зменшення кількості учнів, що навчалися українською мовою; перехід міського населення на російську мову як мову спілкування; ставлення українського населення, зокрема учнів, до рідної мови як другорядної і меншовартісної; спотворення їхньої національної свідомості та світогляду; духовна деградація багатьох поколінь українського народу. V з'їзд учителів України (1987) проголосив, а Закон про мови в УРСР (1989) узаконив відмову від русифікації і відновлення правомірного функціонування української мови в шкільному й культурному просторах України.

8. Аналіз наслідків реформування шкільної освіти на кожному з етапів дає підстави стверджувати, що ігнорування його *досвіду* було однією з причин повторюваності типових помилок, гальмування і згортання реформ. Узагальнюючи негативні тенденції вітчизняного реформування шкільної освіти протягом ХХ ст., ми встановили найістотніші з них: ігнорування громадської думки на всіх етапах реформи, національної складової в реформаторських планах; політичні зміни як причина незавершеності реформ; неспідготовленість до змін основної фігури реформування освіти – вчителя; проголошення реформи “згоря” без попередньої апробації (загальнодержавного експерименту); прагнення вилучити з політико-ідеологічних міркувань попередній досвід реформування; пріоритетність політичних завдань над реальними потребами школи, вчителя, учня; відсутність загальнокоординуючого міжгалузєвого центру реформування з учителів, викладачів, науковців, представників різних міністерств і відомств; відсутність належної матеріально-фінансової бази, законодавчо-правового поля, адекватного наукового-методичного забезпечення.

Узагальнення вітчизняного досвіду реформування освіти дало змогу створити модель реформи, яка може бути успішною за умови використання цієї моделі: *підготовка* (вивчення причин проведення реформи, попереднього досвіду, стану шкільної освіти, громадсько-педагогічної думки, створення спеціального центру, комісії у формі тимчасового координуючого центру або постійно діючого центру стратегічних досліджень змін в освіті для розробки теоретичних засад реформи, а також відстеження

запровадження та результатів реформування у складі провідних учених, учительства, представників різних відомств центру і регіонів, батьківських комітетів; створення механізмів реалізації реформи у вигляді системи заходів (фінансування, управлінські рішення тощо) з чітко визначеними важелями соціальної і професійної відповідальності; обґрунтування можливості достатнього фінансування реформи в умовах ринкових відносин); *розробка основоположних документів* (створення проєктів, широке їх оприлюднення та обговорення в засобах масової інформації, на освітянських нарадах, з'їздах; вивчення і експертиза пропозицій, уточнення проєктів) і їх *прийняття* (творче обговорення і схвалення освітнього законодавства на з'їзді вчителів); *реалізація* (розробка перспективних і прогнозованих шляхів реалізації реформи, систематичне вивчення ходу, досягнень і недоліків реформи; урахування громадської думки; перегляд тих чи інших виявлених недосконалих положень законодавства; постановка державою нових завдань перед освітньою сферою після глибокого аналізу реалізації попередніх). У проєкті реформи повинні чітко і прозоро визначатися причини, мета, принципи, напрями й очікувані результати реформування. Метою реформи має бути сприяння індивідуальному і всебічному розвитку дитини. Вона повинна ґрунтуватися на ключових принципах: демократичний, національний, педоцентричний, гуманістичний, науковий, трудовий (дільний), виховний, які актуалізуються в освітньому просторі XXI століття.

Таким чином, розв'язання поставлених завдань на основі розробленої нами концепції уможливило досягнення мети дисертації. Однак проведене дослідження не претендує на висвітлення всіх аспектів проблеми реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст. Передусім, на нашу думку, кожний період реформування вітчизняної шкільної освіти відповідно до розробленої періодизації може бути предметом окремого історико-педагогічного дослідження. Також заслуговують на вивчення такі питання: реформування змісту шкільної освіти, системи управління освітою; підготовка вчителя до перетворень шкільної освіти; вплив громадсько-педагогічних рухів на перебіг вітчизняних реформ; реалізація тих чи інших реформ у певних регіонах України; розвиток шкільної освіти національних меншин у ході реформування; вплив зарубіжного досвіду на вітчизняні реформаторські освітні процеси тощо.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографії

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А.М., 2008. – 406 с.

Посібники

2. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.) : хрестоматія / [Л. Д. Березівська, Н. П. Дічек, Л. В. Пироженко, Н. С. Побірченко, Т. О. Самоплавська, О. В. Сухомлинська] ; наук. ред. О. В. Сухомлинська. – К. : Наук. світ, 2003. – 418 с. (Авторські розділи Л. Д. Березівської присвячені С.Ф.Русовій, І. Я. Франку, Я. Ф. Чепізі).
3. Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. : навч. посіб. / [Н. Б. Антонєць, Л. Д. Березівська, Л. С. Бондар, Н. П. Дічек, Л. В. Пироженко, Т. О. Самоплавська, Б. М. Ступарик, О. В. Сухомлинська, О. А. Удод,

- Т. В. Філімонова та ін.] ; за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 1. – 624 с. (Рекомендовано МОН України, лист № 1/11–530 від 11.02.04). (Львгорські статті Л. Д. Березівської присвячені К. Д. Ушинському, І. Я. Франку, Є. Х. Чикаленку); Кн. 2. – 552 с. (Авторські статті Л. Д. Березівської присвячені Я. Ф. Чепізі, Л. А. Булаховському, П. Р. Чаматі, В. І. Помагайбі, А. П. Медушевському, В. І. Масальському, П. К. Волинському, А. Д. Бондарю, А. І. Зільберштейну, В. О. Онищуку, І. Г. Ткаченку, І. Ф. Тесленку, О. Р. Мазуркевичу, Н. Ф. Скрипченко, Д. О. Тхоржевському).
4. Чепіга (Зеленкевич) Я. Ф. Вибрані педагогічні твори : навч. посіб. / упоряд., наук. ред. Л. Д. Березівська / Ін-т педагогіки АПН України. – Х. : “ОВС”, 2006. – 328 с.

Фахові наукові статті

5. Березівська Л. Д. Проблема реформування системи освіти в Україні на сторінках журналу “Вільна українська школа” (1917–1920) / Л. Д. Березівська // 36. наук. праць / ред. В. Г. Кузь [та ін.]. – К. : Наук. світ, 2002. – С. 51–55. – (Спец. вип.: До витоків становлення української педагогічної науки).
6. Березівська Л. Д. Проект реформи шкільної освіти П. М. Ігнат'єва (1915–1916) / Лариса Березівська // 36. наук. праць Чернів. ун-ту. – Чернівці : Рута, 2003. – Вип. 179 : Педагогіка і психологія. – С. 17–22.
7. Березівська Л. Д. Ідеї В. О. Сухомлинського і Закон про школу 1959 р. / Лариса Березівська // Рід. шк. – 2003. – № 9. – С. 9–12.
8. Березівська Л. Д. Стратегічна мета виховання в проектуванні шкільної освіти в Україні (1905–1917) / Л. Д. Березівська // 36. наук. праць. Сер. “Пед. науки”. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2003. – Вип. 35 : Виховання дітей та молоді в контексті громадянського суспільства. – С. 17–21.
9. Березівська Л. Д. В. О. Сухомлинський про навколишнє середовище в контексті освітньої реформи другої половини 50-х років ХХ ст. / Л. Д. Березівська // Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту. Пед. науки : (зб. наук. праць). – Миколаїв, 2004. – Вип. 8 : Василь Сухомлинський і сучасність : особистість у навколишньому середовищі. – С. 139–143.
10. Березівська Л. Д. Профільне навчання в контексті шкільних реформ у Російській імперії першої половини ХІХ ст. / Л. Д. Березівська // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського. Сер. “Педагогіка і психологія”. – Вінниця : ВДПУ, 2004. – Вип. 11. – С. 75–78.
11. Березівська Л. Д. Шкільна реформа 1856–1860 років : причини, хід, напрями / Лариса Березівська // Шлях освіти. – 2004. – № 4. – С. 38–42.
12. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти як історико-педагогічна проблема / Л. Д. Березівська // 36. наук. праць. Сер. “Пед. науки”. – Херсон : ХДУ, 2004. – Вип. 37. – С. 10–15.
13. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти П. С. Ванновським у контексті громадсько-педагогічної думки в Україні (1901–1902) / Л. Д. Березівська // 36. наук. праць Нац. аграр. ун-ту. – К. : Нац. аграр. ун-т. – 2005. – Вип. 88. – С. 13–21.
14. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні в 1899–1904 рр.: пере-

- думови, хід, напрями, наслідки / Л. Д. Березівська // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : наук. зб. – К. : Міленіум, 2005. – Вип. 11. – С. 179–188.
15. Березівська Л. Д. Проект реформи середньої шкільної освіти (1899–1901) М. П. Боголепова / Лариса Березівська // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 44–49.
 16. Березівська Л. Д. Розвиток ідей про право дитини навчатися рідною українською мовою (1905–1919) / Л. Д. Березівська // Зб. наук. праць Полтав. держ. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка. – Полтава : Фірма “Техсервіс”, 2005. – Вип. 6 (45). – С. 3–10.
 17. Березівська Л. Д. Розвиток ідей про реформування шкільної освіти в Україні (1905–1914) / Л. Д. Березівська // Зб. наук. праць. Сер. “Пед. науки”. – Херсон : ХДУ, 2005. – Вип. 40. – С. 53–59.
 18. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти Міністерством народної освіти у контексті громадсько-педагогічного руху в Україні 1904–1907 рр. / Березівська Лариса Дмитрівна // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. ст. Сер. “Педагогіка і психологія”. – Ялта : РВВ РВНЗ КГУ, 2006. – Вип. 10, ч. I. – С. 41–49.
 19. Березівська Л. Д. Реформа освіти в діяльності Державної думи: дискусії навколо національної школи / Л. Д. Березівська // Історико-пед. альм. – 2006. – № 1. – С. 4–11.
 20. Березівська Л. Д. Нові підходи до реформи шкільної освіти П. М. Ігнат'єва (1915–1916) / Лариса Березівська // Рід. шк. – 2006. – № 3. – С. 64–67.
 21. Березівська Л. Д. Реформа школи : дискусії щодо проекту П. М. Ігнат'єва / Лариса Березівська // Рід. шк. – 2006. – № 4. – С. 57–61.
 22. Березівська Л. Д. Реформа шкільної освіти в добу Центральної Ради як перший національний досвід / Лариса Березівська // Шлях освіти. – 2006. – № 2. – С. 40–46.
 23. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в період Гетьманату П. П. Скоропадського (29 квітня – 13 грудня 1918) / Лариса Березівська // Історико-пед. альм. – 2006. – № 2. – С. 4–15.
 24. Березівська Л. Д. Реформа шкільної освіти: концепції Міністерства народної освіти УНР та Наркомосу УСРР (1919–1920) / Л. Д. Березівська // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту ім. Т. Шевченка. Сер. Пед. науки. – 2006. – № 19 (ч. 1). – С. 99–107.
 25. Березівська Л. Д. С. Ф. Русова про реформування шкільної освіти в Україні / Л. Д. Березівська // Вісн. Чернігів. держ. пед. ун-ту. – Вип. 39 : Пед. науки. – С. 32–35.
 26. Березівська Л. Д. Українські народні традиції як культурологічні засади творчої спадщини В. О. Сухомлинського / Лариса Березівська // Почат. шк. – 2006. – № 12. – С. 5–8.
 27. Березівська Л. Д. Реалізація української радянської моделі шкільної освіти в УСРР у контексті боротьби освітян проти її уніфікації (1927–1930) / Лариса Березівська // Рід. шк. – 2007. – № 5. – С. 67–71.
 28. Березівська Л. Д. Розробка Наркомосом УСРР системи шкільної освіти та її апробація в контексті соціально-економічних та суспільно-політичних детермінант (1920–1924) / Лариса Березівська // Історико-пед. альм. – 2007. – № 1. – С. 9–19.

29. Березівська Л. Д. Реформа внутрішнього змісту школи в УСРР 1924–1927 рр. у контексті суспільно-політичних та соціально-економічних детермінант / Л. Д. Березівська // Зб. наук. праць Херсон. держ. ун-ту. Сер. “Пед. науки”. – Херсон : ХДУ, 2007. – Вип. 45. – С. 37–43.
30. Березівська Л. Д. Розробка Проекту єдиної школи в Україні в період Директорії УНР (13 листопада 1919 – кінець 1920) як стратегічного документа розвитку шкільної освіти / Л. Д. Березівська // Просвітницька діяльність Софії Русової : зб. наук. праць Кам’янець-Подільського держ. пед. ун-ту. Сер. “Соц.-педагогічна”. – Кам’янець-Подільський : Аксіома, 2007. – Вип. 5, т. 2. – С. 3–12.
31. Березівська Л. Д. Прихована реформа шкільної освіти в УРСР: причини, напрями, наслідки (30-ті роки ХХ ст.) / Л. Д. Березівська // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – Житомир : Видавництво Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка, 2007. – Вип. 36. – С. 52–57.
32. Березівська Л. Д. Часткові внутрішньосистемні зміни шкільної освіти УРСР в контексті прихованої русифікації (1964–1984) / Лариса Березівська // Рідна шк. – 2007. – № 9. – С. 60–63.
33. Березівська Л. Д. Радянська реформа щодо зміцнення зв’язку школи з життям (1956–1959) / Лариса Березівська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 42–47.
34. Березівська Л. Д. Радянська реформа загальноосвітньої і професійної школи у руслі зародження демократичних змін в УРСР (1984–1988) / Лариса Березівська // Молодь і ринок. – 2008. – № 1 (36). – С. 25–31.
35. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в УРСР в умовах авторитарно-партійного суспільства на демократичних засадах (1988–1991) / Лариса Березівська // Молодь і ринок. – 2008. – № 4 (39). – С. 21–30.
36. Березівська Л. Д. Творча спадщина В.О. Сухомлинського як джерело педагогіки співробітництва / Лариса Березівська // Наук. зап. Сер. “Пед. науки”. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – Вип. 78 (2). – С. 183–187.

Наукові статті

37. Березівська Л. Д. Внесок Я. Чепіги в розвиток українського підручникотворення / Л. Д. Березівська // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Пед. думка, 2000. – Вип. 2. – С. 13–16.
38. Березівська Л. Д. Я. Чепіга про стан і розвиток освіти в Україні (друга пол. ХІХ – поч. ХХ ст.) / Л. Д. Березівська // Історія педагогіки у структурі професійної підготовки вчителя : зб. наук. праць Кам’янець-Подільського держ. пед. ун-ту. Сер. “Соц.-педагогічна” / відп. ред. Ю. М. Ковальчук ; наук. ред. О. В. Сухомлинська ; упоряд. Л. Д. Березівська, В. А. Гурський. – Кам’янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2002. – Вип. 3, т. 1 – С. 166–170.
39. Березівська Л. Д. Проблема реформування шкільної освіти у працях українських педагогів (1917–1919) / Лариса Березівська // Історія в шк. – 2003. – № 4. – С. 10–12.
40. Березівська Л. Д. В. О. Сухомлинський про місію вчителя у суспільстві / Лариса Березівська // Наук. зап. Сер. “Пед. науки”. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2003. – Вип. 52, ч. І. – С. 89–91.
41. Березівська Л. Д. Профілізація навчання старшокласників у проекті освітньої реформи П. М. Ігнат’єва (1915–1916) / Лариса Березівська // Профільне

навчання: теорія і практика : зб. наук. праць за матер. методологічного семінару АПН України. – К. : Пед. преса, 2006. – С. 193–198.

42. Березівська Л. Д. План управління освітою в Україні (1917): основні положення / Березівська Лариса Дмитрівна // Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону : матеріали всеукр. наук.-практ. конф., 26–28 квітня 2006 р., м. Ялта. : зб. ст. – Ялта : РВВ КГУ, 2006. – Вип. 2. – С. 37–43.

Тези доповідей у збірниках наукових конференцій

43. Березівська Л. Д. Я. Ф. Чепіга про роль учителя у реформуванні української освіти / Л. Д. Березівська // Зміст і технології шкільної освіти : матеріали звітної наук. конф. Ін-ту педагогіки АПН України, 6 берез. 2002 року. – К. : Пед. думка, 2002. – С. 7.
44. Березівська Л. Д. Підходи Я. Ф. Чепіги до образу вчителя / Березівська Л. Д. // Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукр. з'їзду працівників освіти : матеріали вссукр. наук.-практ. конф. / уклад. П. В. Дмитренко, Л. Л. Макаренко, О. П. Симоненко. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2002. – Ч. I. – С. 75–77.
45. Березівська Л. Д. Українські педагоги про реформування шкільної освіти в Україні (1917–1919) / Л. Д. Березівська // Зміст і технології шкільної освіти : матеріали звітної наук. конф. Ін-ту педагогіки АПН України, 25–26 берез. 2003 р. – К. : Пед. думка, 2003. – Ч. I. – С. 9.
46. Березівська Л. Д. Ідеї В. О. Сухомлинського щодо постанов радянського уряду про організацію шкіл-інтернатів / Лариса Березівська // Витоки : зб. наук.-пед. і літ.-публіц. матеріалів. – Полтава : Вид-во “АСМІ”, 2004. – Вип. 2. – С. 171–172.
47. Березівська Л. Д. Концепція реформування шкільної освіти П. М. Ігнат'єва (1915–1916) / Л. Д. Березівська // Зміст і технології шкільної освіти : матеріали звітної наук. конф. Ін-ту педагогіки АПН України, 30–31 берез. 2004 р. – К. : Пед. думка, 2004. – Ч. I. – С. 18–19.
48. Березівська Л. Д. Реформа шкільної освіти в 1859–1864 рр. / Березівська Л. Д. // Наука і освіта–2005 : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. – Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2005. – Т. 37 : Стратегічні напрями реформування системи освіти. – С. 12–13.
49. Березівська Л. Д. “Проект єдиної школи на Україні” (1917–1919): основні положення / Березівська Л. Д. // Динаміка наукових досліджень–2005 : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. – Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2005. – Т. 37 : Стратегічні напрями реформування системи освіти. – С. 8–10.
50. Березівська Л. Д. Проектування шкільної освіти в Україні в 1899–1905 рр. / Л. Д. Березівська // Зміст і технології шкільної освіти : матеріали звітної наук. конф. Ін-ту педагогіки АПН України, 30–31 берез., 2005 р. – К. : Пед. думка, 2005. – Ч. I. – С. 18–19.
51. Березівська Л. Д. Реформа шкільної освіти в добу Центральної Ради (початок березня 1917–29 квітня 1918) / Л. Д. Березівська // Зміст і технології шкільної освіти : матеріали звітної наук. конф. Ін-ту педагогіки АПН України ; редкол. В. М. Мадзігон (голов. ред.) [та ін.]. – К. : Пед. думка, 2006. – С. 22–23.

52. Березівська Л. Д. Реформа шкільної освіти в період Директорії УНР: управлінський аспект / Березівська Л. Д. // Європейська наука XXI століття : стратегія і перспективи розвитку–2006 : матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. – Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2006. – Т. 14 : Пед. науки. – С. 29–31.
53. Березівська Л. Д. Реформа шкільної освіти в УСРР (1919–1931) / Л. Д. Березівська // Анотовані результати Ін-ту педагогіки АПН України за 2006 р. – К. : Пед. думка, 2007. – С. 19–20.
54. Березівська Л. Д. Періодизація реформування шкільної освіти в Україні (1899–1991) / Л. Д. Березівська // Анотовані результати Ін-ту педагогіки АПН України за 2007 р. – К. : Пед. думка, 2008. – С. 47–48.

АНОТАЦІЇ

Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Інститут педагогіки АПН України, Київ, 2009.

У дисертації обґрунтовано в контексті суспільних і педагогічних детермінант періодизацію, характер, наступність реформування шкільної освіти в Україні у XX ст. Розроблено логіко-структурну модель як цілісний підхід до аналізу шкільних реформ, яка включає взаємопов'язані наукові складові (причини і цілі, принципи, напрями, хід, результати і наслідки, досвід шкільних реформ). Викладено організаційні основи реформ школи як складові державної освітньої політики за схемою (підготовка, розробка основоположних документів і їх схвалення, реалізація; ініціатори, організатори, учасники) та механізми їх здійснення. Розкрито педагогічні засади шкільних реформ: трансформування принципів, покладених в основу тих чи інших реформ; напрями та результати, зокрема найголовніші зміни в структурі, змісті шкільної освіти, методах навчання, організації навчально-виховного процесу, в системі управління. Висвітлено ідеї вітчизняних освітян протягом досліджуваного періоду стосовно тих чи інших реформ школи, що віддзеркалювали рівень відповідності державного реформування її потреб суспільства, особистості, школи. Узагальнено вітчизняний досвід реформування шкільної освіти, що дало змогу створити модель реформ, які можуть бути успішними за умови використання цієї моделі.

Ключові слова: система шкільної освіти; державна освітня політика; шкільна реформа; реформування шкільної освіти; організаційні характеристики, педагогічні засади, результати і наслідки реформування школи; зміни в управлінні, структурі, змісті освіти, в організації навчально-вихованого процесу; українська школа.

Березовская Л. Д. Организационно-педагогические основы реформирования школьного образования в Украине в XX веке. – Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 – общая педагогика и история педагогики. – Институт педагогики АПН Украины, Киев, 2009.

В диссертации обоснованы логико-структурная модель как целостный подход к анализу школьных реформ, которая включает взаимосвязанные научные составляющие (причины и цели, принципы, направления, ход, результаты, опыт школьных реформ), типология отечественных школьных реформ, что, в общем, способствовало логической структуризации и реконструкции реформирования школьного образования в Украине в определенных хронологических и территориальных границах как целостного, непрерывного и волнообразного социально-педагогического процесса.

Разработана в контексте общественно-политических, экономических и педагогических детерминант периодизация реформирования школьного образования в Украине в 1899–1991 гг.: I период (1899–1917) – попытки реформирования школьного образования в имперское время; II период (1917–1920) – национальная реформа школьного образования в период Украинской национально-демократической революции и украинских правительств; III период (1919–1930) – советская национальная реформа школы в УССР; IV период (1930–1991) – внутрисистемное реформирование общеобразовательной школы в УССР в условиях авторитарного общества; определены сущность, характерные тенденции и противоречия каждого из этапов, преемственность и взаимозависимость между ними.

В исследовании раскрыты причины разномасштабных школьных реформ, которые определялись прежде всего политическими, а затем педагогическими факторами, что не всегда отвечало общественным потребностям (контрреформа 30–50-х годов); доказано соответствие общественным потребностям национальной реформы школьного образования 1917–1920 гг., советской национальной реформы школы 20-х годов, демократических образовательных изменений 1985–1991 гг.

Проанализированы организационные основы реформ (подготовка, разработка основополагающих документов и их принятие, реализация; инициаторы, организаторы, участники), исходя из деятельности Министерства народного образования Российской империи, Генерального секретариата образования, Министерства народного образования Украинской Народной Республики в период Центральной Рады, Директории, Министерства народного образования и искусства Украинской державы гетьмана П.П. Скоропадского, Наркомпроса УССР (УСССР), Министерства образования УССР как репрезентантов образовательной государственной политики.

Установлены педагогические основы (ключевые содержательные составные) школьных реформ, отбор которых определялся потребностями государства, общественными изменениями (политическими, социальными, экономическими), педагогическими детерминантами (развитие педагогической науки, общественно-педагогической мысли); показано трансформирование таких принципов (их содержания): равный доступ к образованию, национальный (украинизация), демократический, гуманистический, единый, трудовой, идеологический (политический), русификация, светский характер, бесплатность и обязательность образования.

Выявлены направления и уровень реформирования, то есть результаты изменений школьного образования, в частности в структуре (типы, сроки и формы, организация обучения), содержании (теоретические основания, в том числе взаимосвязь формальной и материальной концепций, наличие или отсутствие национальной составляющей

и господство политического (идеологического) компонента), в методах обучения (словесные, активно-творческие), в организации учебно-воспитательного процесса (подготовленность учителя к реформам; система оценивания, экзаменов, награждений и т.д.; взаимосвязь школы и общественности; содержание воспитательного процесса; финансово-материальное обеспечение школы, учителя), в системе управления (доминирование децентрализованных или централизованных подходов).

Доказано, что большинство реформ (реформы начала XX в. – 1930 г.) не были полностью реализованы в связи с общественно-политическими условиями, непрудуманностью их педагогического, финансового и правового обеспечения (реформы 1956–1964, 1984 годов), что приводило к торможению и свертыванию; но были реализованы контрреформа 30-х – начала 50-х годов в контексте карательно-репрессивных методов, путем силошного огосударствления и политизации школы, подчинения педагогической науки правящей идеологии, что заложило фундамент развития советской школы до 1991 г.; частичные изменения в школьном образовании 60-х – начала 80-х годов как мера сохранения советской системы школьного образования, советской общественной системы в целом.

Проанализированы идеи украинских педагогов относительно школьных реформ на протяжении исследуемого периода, которые отразили уровень соответствия реформирования и потребностей общества, личности, школы.

Обобщен отечественный опыт реформирования (положительный и отрицательный), выявлены закономерности подготовки и реализации реформ, предложена модель проведения образовательной реформы для творческого осмысления современного реформирования украинского образования.

Ключевые слова: система школьного образования; государственная образовательная политика; школьная реформа; реформирование школьного образования; организационные характеристики, педагогические основы, результаты и последствия реформирования школы; изменения в управлении, структуре, содержании образования, в организации учебно-воспитательного процесса; украинская школа.

Berezivska L. D. Organizational and Pedagogical basis of the Reformation School Education in Ukraine in XX century. – Manuscript.

Thesis for a Doctor Degree in Pedagogical Studies. Speciality 13.00.01 – General Pedagogy and History of Pedagogy. – Institute of Pedagogy of the Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv, 2009.

The thesis deals with the problem of general pedagogy and history of pedagogy – the reformation of school education in Ukraine in XX century.

The combination of organizational and pedagogical basis were characterized by a model. The model consists of purposes, principles, ways, results and experience of school reforms.

Considerable attention is paid to the organizational basis of school reforms as the part of the state education. These organizational basis of school reforms were represented by the scheme (preparation, documents elaboration, realization, organizers, participants, initiators). The mechanisms of the realization of the organizational basis were also analyzed.

The ideas of Ukrainian teachers about school reforms were analyzed in the thesis. These ideas show the degree of accordance between reforms, society needs and school.

The thesis also focuses on the pedagogical basis of school reforms: the transformations of principles, ways and results, modern changes in school education, teaching and learning methods, improvement of teaching-learning process etc.

Key words: education system, state education, school reforms, reformation of school education, changes in structure, control of institutions, content, Ukrainian school.

Підписано до друку 24.04.2009 р. Формат 60х90/16.
Ум. друк. арк. 1,9. Обл.-вид. арк. 1,9.
Тираж 100. Зам. 19.

«Видавництво “Науковий світ”»[®]
Свідоцтво ДК № 249 від 16.11.2000 р.
м. Київ, вул. Боженка, 17, оф. 414.
200-87-13, 200-87-15, 8-050-525-88-77