

cadet corps. Thus, at the initial stage of formation and development of cadet education for a long time there was no single system of rules and requirements for training in the cadet corps, each corps installed and used its norms of the educational process. Thus, pursuing the same goal – creating many professional officers and reserved once, cadet corps achieved this goal in different ways, often disagreeing with each other.

The curriculum for cadet corps was first established on the grounds of experience of the cadet corps of Denmark and Prussia, and along with special military items included natural sciences and humanities. Since Peter's Table of Ranks in tsarist Russia was no hardline between military and civilian agencies, the transition from military service to civilian service or even increasing rank was not anything special. Accordingly, the system of education and training in the cadet corps was created on the basis of these features, and the number of subjects taught in them was great.

Examples of training programs are given and modifications that took place in them over the years and changes in the state leadership and the Department of military schools are revealed.

In conclusion it is noted that scientific progress has left its imprint on the activities of the cadet corps, in accordance with the requirements of the time curricula, education programs were created, changed and improved, higher requirements for skills, combat skills and physical training of the younger generation were put forward. The experience of cadet corps proved that the goal set by their creation was achieved and initial military training and education gave not only officers, but also experienced public servants who with honor and dignity fulfilled their duty of unquestioning service to the Motherland.

Key words: *cadet corps, cadets, military education, training, studying, training programs, curricula.*

УДК 371.132: 37.09

А. А. Сбруєва, Н. Г. Осьмук

Сумський державний педагогічний
Університет імені А. С. Макаренка

ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ РЕФОРМАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТЬ: ДОСВІД СИСТЕМНОГО АНАЛІЗУ

В умовах входження України до європейського освітнього простору значно зростає потреба освітніх змін, що забезпечують швидку адаптацію до нових суспільних вимог. З огляду на це, значної ваги набуває вивчення чинників, закономірностей, тенденцій реформування у сфері освіти окремих країн і регіонів періоду розвитку індустріального й постіндустріального суспільств. Об'єктом історико-педагогічного аналізу запропонованої статті є процес становлення й розвитку складових реформаторської педагогіки кінця ХІХ – першої третини ХХ століть як освітнього феномену, що ілюструє одну з можливих форм прояву педагогічно-наукової ініціативи приведення школи у відповідність до вимог життя. Методологічною основою дослідження стали основні положення сучасної теорії освітніх змін.

Ключові слова: *реформаторська педагогіка, освітні реформи, теорія освітніх змін, критерії змін, реформаторська педагогіка як рух і система, аналіз чинників розвитку реформаторської педагогіки.*

Постановка проблеми. Сучасні темпи розвитку економіки, політики, соціальної сфери зумовлюють дедалі зростаюче значення освіченості в суспільстві. В умовах стрімких соціальних і економічних трансформацій система освіти будь-якої країни вимагає підготовки громадян, які виявляють високу адаптивність, відповідальність, здатність швидко й результативно вирішувати нестандартні завдання, демонструвати високий інтелектуально-культурний рівень.

У відповідь на кризу, що вийшла за межі систем освіти окремих країн й охопила значну їх кількість, з 90-х років ХХ століття було розпочато процеси реформування й модернізації школи. Розв'язання освітніх проблем в умовах глобалізації й інтернаціоналізації сприяло об'єднанню зусиль різних держав і стало однією з провідних ознак проведення сучасних змін. Для української освіти, що знаходиться в стані пошуку найефективніших шляхів підвищення результативності загальної середньої школи, становить особливий інтерес досвід освітніх реформ у країнах, які ми вважаємо провідними й найбільш успішними агентами глобалізації [6, 49].

Відмітимо ще декілька важливих для нашого дослідження положень. По-перше, звернення до найкращих світових здобутків є невід'ємною складовою культурно-освітніх традицій модернізації в нашого народу. Поряд із тим, така спрямованість виступає провідною ознакою компаративістичних досліджень упродовж останніх двох століть (за періодизаціями Г. Ноа, М. Екстейна та А. Новоа) [2, 6-7], що засвідчує включеність національної педагогічної думки до загальносвітового процесу вдосконалення освіти й шкільництва.

По-друге, реформування освіти з точки зору діалектичного розвитку концептів «традиція-новація» розглядається як історико-педагогічне явище, що має певні хронологічні межі й логіку становлення етапів у просторі й часі. Саме тому, вивчаючи проблеми освіти в ХХІ столітті, треба особливо уважно аналізувати історичний досвід становлення тих сучасних традицій, що у свій час характеризувалися як новації.

По-третє, фундаментальні теоретичні узагальнення реформування шкільної освіти в США, Великій Британії та Канаді сприяли становленню окремого напрямку сучасної компаративістики, що отримала назву «теорії освітніх змін». У межах осмислення головних положень цієї теорії зарубіжний досвід може бути корисним у справі історико-педагогічного дослідження витоків і розвитку інновацій та здійснення сучасних перетворень в освітній системі нашої країни.

Аналіз актуальних досліджень. Історія становлення національних систем освіти нового й новітнього часу; зміст, чинники й особливості логіки їх модернізації та реформування; філософські засади й теоретичні узагальнення широкої емпіричної бази освітніх змін є об'єктом наукових інтересів когорта вітчизняних і зарубіжних учених-освітян серед яких: Н. Абашкіна, Б. Бім-Бад, Ц. Бірзеа, Л. Березівська, М. Богуславський, А. Василюк, Б. Вульфсон, О. Джуринський, Л. Ерл, Г. Корнетов, К. Корсак, С. Керр, Н. Лавриченко, Б. Левін, О. Локшина, О. Огієнко, М. Певзнер, Л. Пуховська, А. Сбруєва, М. Фуллан, Д. Хопкінс та ін.

Метою статті є аналіз чинників зародження й розвитку складових реформаторської педагогіки кінця ХІХ – першої третини ХХ століть у контексті положень сучасної теорії освітніх змін.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж аналізувати чинники зародження й розвиток складових реформаторської педагогіки, уточнимо сутнісне наповнення понять, що складають категоріальне коло нашого дослідження. Більшість вітчизняних науковців другої половини ХХ століття (М. Вейкшан, Н. Воскресенська, О. Джуринський, В. Кравець, З. Малькова та ін.) визначають реформаторську педагогіку як загальну назву педагогічного руху кінця ХІХ – початку ХХ століть, що дістав розвиток здебільшого в країнах Західної Європи та США і провідною ознакою якого стала вимога докорінних змін в освітній сфері. При цьому підкреслюється, що основу руху заклали численні педагогічні концепції, напрями, течії, ідеї в педагогічній думці кінця ХІХ ст., що сформувалися на противагу традиційній педагогіці.

Отже, загальними сутнісними ознаками тлумачення реформаторської педагогіки в історіографії другої половини ХХ – початку ХХІ століття можна визначити: альтернативність і гуманістичне спрямування педагогічної думки та рух за реформування школи й діяльність нових шкіл як практики апробації нововведень. Виявлена полікомпонентність досліджуваного феномену зумовила вживання у фаховій літературі таких визначень, як «реформаторська педагогіка», «реформаторський рух», «педагогіка реформи», «рух за вільне виховання», «нове виховання», тощо [3, 23–25]. Зазначимо, що в сучасній історико-педагогічній науці спостерігається тенденція до визначення сутності реформаторської педагогіки в декількох вимірах: як розуміння реформ, як прояв гуманістичного світогляду (вільного виховання), як нові альтернативні теорії, як практика нових шкіл [3, 25].

Найбільш близьким до нашого розуміння сутності реформаторської педагогіки слід назвати трактування досліджуваного феномену М. Певзнером, який уважає, що реформаторська педагогіка може бути

визначена «...як *система і рух*, що об'єднує різноманітність радикальних, поміркованих і комплементарних напрямів» [4], а провідними складовими досліджуваного явища виступають альтернативні педагогічні рухи (рух за художнє виховання, рух за трудову школу, рух сільських виховних будинків), реформаторські педагогічні течії та нетрадиційні освітні проекти.

Отже, пояснення феномену реформаторської педагогіки може базуватися на одночасному розумінні його як *педагогічної системи*, що виявляється в підходах до обґрунтування цілей, змісту, методів, засобів і організаційних форм освіти, та *педагогічного руху* педагогів-новаторів як єдності навчально-виховної, науково-дослідної та управлінської діяльності, що мала педоцентричну, антропологічну й гуманітарну спрямованість інноваційного реформаторського характеру [3, 34].

Під таким кутом зору видається можливим розглядати реформаторську педагогіку як систему. За системного підходу досліджуваний феномен трактується нами як сукупність взаємозалежних структурних компонентів: *теоретико-методологічного, технологічно-процесуального та організаційно-інституційного*, зміст яких докладніше висвітлено в таблиці 1 [3, 34–35].

Таблиця 1

Основні структурні компоненти реформаторської педагогіки

Структурні компоненти	Зміст компонентів
Теоретико-методологічний	Загальнонауковий фундамент, зумовлений розвитком нових філософських і психолого-педагогічних парадигм, концепцій, які стали методологічною основою реформаторських теорій, течій, напрямів та ідей у педагогіці
Технологічно-процесуальний	Оновлення організаційних, змістових, виховних і методичних складових освітньо-виховного процесу
Організаційно-інституційний	Альтернативні експериментальні навчально-виховні заклади, суспільно-громадський рух прихильників реформ, професійні організації вчителів, науково-методичні центри, регіональні й міжнародні інституції підтримки й популяризації реформаторського досвіду

На черзі трактування сутності поняття «освітня реформа». Нами було з'ясовано, що вказаний термін можна характеризувати як у широкому, так і у вузькому значенні [7, 8]. У широкому значенні він означає будь-які зміни в освітній сфері (у системі в цілому, її певних підсистемах, в окремому навчальному закладі, класі) і використовується як синонімічний до низки інших термінів. Серед них: реформа освіти, шкільна реформа, освітні зміни, удосконалення школи, інновації, модернізація освіти, трансформація освіти, тощо. Кожен із наведених термінів має певну змістову специфіку, що

визначається семантикою слова та його суб'єктивним трактуванням певним дослідником [7, 9–10]. Так, аналізуючи освітні зміни як складову освітньої політики, І. Іванюк, зазначає, що самі зміни слід розглядати як природній і постійний процес. На противагу їм, інновації та реформи є запланованими, керованими й здійснюються на різних рівнях: якщо інновація – це спроба ініціювати перетворення на мікрорівні, то реформа відбувається на макрорівні. При цьому метою інновації є поліпшення певних аспектів виховання та освіти, а реформа передбачає охоплення всієї системи освіти та здійснення впливу на владні відносини [1, 72].

Ураховуючи можливі варіанти смислового наповнення терміну «освітня реформа» ми пропонуємо класифікувати їх за позначеннями певних аспектів реформ таким чином:

відповідно до рівня освітньої системи, що є об'єктом реформи: реформа навчального процесу в класі, реформа школи, реформа освітньої системи;

відповідно до рівня освітньої системи, на якому ініціюється реформа, використовуються рівнозначно терміни «інновація» – як зміни, що ініціюються «знизу» (школою, учителем, директором) та «реформа» – як зміни, що ініціюються «згори», на політичному рівні;

відповідно до напрямку, у якому розгортається реформа: реформа, що здійснюється «згори вниз» як політичний процес освітніх змін; реформа, що ініціюється школою та переростає за освітньо-політичної влади («знизу вгору») на загальну (національну, регіональну) реформу; реформа школи, що здійснюється в умовах активної взаємодії з батьками учнів, громадою, інформаційними технологіями, бізнесовими структурами, політичною підтримкою, учительською громадою;

відповідно до наступного аспекту – глибини змін – освітні зміни можуть описуватися як «удосконалення», «оновлення», «модернізація», «трансформація», «реконцептуалізація», «часткові зміни», «радикальні зміни», «зміни першого порядку» (удосконалення існуючої структури та культури школи) чи «зміни другого порядку» (радикальна перебудова структури та культури школи);

і, наостанок, відповідно до стратегій освітніх реформ, освітні зміни можна характеризувати як: структурну реформу чи реконструкцію; реформу культури школи, що впливає на здійснення навчального процесу; системну реформу; реформу, що передбачає як структурні, так і культурні зміни, тобто «реформа всієї школи» [7, 9–10].

Повертаючись до нашого визначення поняття «освітня реформа», вкажемо на ще один важливий аспект розуміння терміну у вузькому

значенні. Воно пов'язано з процесом *політико-адміністративних змін*, що ініціюється «згори» й передбачає здійснення певного кола структурних перетворень на різних рівнях освітньої системи, тобто, характеризує політичний вимір змін, і може мати як частковий, так і радикальний характер.

Відтак, узагальнюючи поняття *«освітня реформа»* в широкому розумінні, ми пропонуємо розглядати його як процес політико-адміністративних, педагогічних і суспільних змін, що передбачає здійснення широкої сукупності перетворень освітньої системи в цілому та кожного навчального закладу зокрема. Він може ініціюватися й поширюватися як «згори вниз» (політико-адміністративний процес), так і «знизу вгору» (педагогічний процес), урахувати взаємні впливи чинників «зсередини» та «ззовні» (соціальний процес), включати як структурний (організаційний), так і культурний (функціональний, педагогічний) аспекти [7, 10-11].

Здійснений аналіз сутнісного наповнення поняття «освітня реформа» дає можливість розглянути феномен реформаторської педагогіки з точки зору освітньо-політичних, суспільних і педагогічних змін.

Зважаючи на те, що однією з провідних причин появи й розвитку реформаторської педагогіки була об'єктивна потреба в докорінних змінах шкільництва, й зумовлене цим розгортання феномену в умовах загального реформування систем освіти європейських та інших країн, розглянемо явище в аспекті наслідків освітньої політики тогочасних держав.

Період зародження реформаторської педагогіки (80–90-ті роки XIX століття) характеризувався у світовій педагогіці низкою реформ загальноосвітньої школи в багатьох європейських країнах і в США. Як зауважує І. Прокоп, у центрі уваги педагогів і діячів освіти цих держав залишалися спільні проблеми: суспільна роль і функції загальноосвітньої школи, створення державної системи шкільної освіти, перебудова структури управління шкільництвом, організація навчальних закладів початкового й середнього рівнів, створення спеціальних закладів для підготовки вчителів, наступність між різними типами освітніх закладів, визначення мети, завдань і змісту навчання й виховання тощо [5, 5]. Фактично, зародження реформаторської педагогіки співпало з етапом як організації органів управління освітою провідних держав, так і початком утворення загально-освітніх засад та їх законодавчого оформлення й реалізації національної освітньої політики в кожній з них. Так, Департамент освіти Англії було створено у 1856 році, у 1824 році – Міністерство народної освіти Франції, у 1817 році в Німеччині шляхом реорганізації Департаменту духовних справ створено Міністерство освіти.

Вказані процеси відображали прагнення суспільства перетворити освіту на дієву галузь розвитку та прогресу кожної з країн. Підтвердженням цього стала широка підтримка передової педагогічної громадськості, окремих освітян, науковців, церковних діячів у справі вирішення проблем шкільництва. До планів організації національних шкільних систем долучились у Німеччині: К. Лахман, Г. Штефані, П. Віллауме, Альтенштейн, Фальк, Бетман-Гольверг, Гесслер; в Англії: Е. Белл, Дж. Ланкастер, І. Бентам, Дж. Ф. Кейя, В. Форстер; у Франції: М. Рібо, Ж. А. Кондорсе, А. Л. Лавуазье, В. Кузен, Ж. Феррі та ін. [там само].

Серед численних проблем, що постали в центрі уваги різних проектів реформування шкільництва, слід підкреслити такі: організація масової елементарної школи, що забезпечувала б реалізацію права на освіту представників різних соціальних верств; утворення професійних навчальних закладів; посилення громадянського виховання в школі; збагачення змісту освіти новими дисциплінами природничого, загальнокультурного та практико орієнтованого характеру тощо.

Однією з найважливіших проблем систем національної освіти європейських держав стали взаємовідносини держави й церкви, роль і місце релігії у шкільному вихованні. Боротьба за перепідпорядкування початкової та середньої освіти державі завершилася відокремленням школи від церкви. Проте, на практиці, це не означало втрату впливу духовництва на процес виховання дітей і молоді. Навпаки, в освітній політиці всіх країн Європи, релігія розглядалась як важливий засіб виховання соціальної лояльності. Тому правлячі кола підтримували співробітництво школи з духовенством [5, 8].

Результативність реформ країн європейського регіону виявилась у створенні національних систем народної освіти, пошуках напрямів і шляхів реформування самого шкільництва. Цей період характеризувався посиленням централізації управління (крім Англії) й фінансування шкіл, продовженням терміну початкової освіти, певним підвищенням рівня початкової та середньої освіти, створенням проміжних між початковою й середньою школою додаткових шкіл, і, як, наслідок – легітимізації навчальних закладів реального типу.

Проте, у кожній із національних систем освіти існували проблеми, що не були розв'язані. Так, англійська школа потерпала від недосконалості децентралізації, переповненості масової школи, утилітаризму початкової освіти, традиціоналізму класичної середньої освіти. У Німеччині церква продовжувала інтенсивно втручатися в справу народної освіти, зберігався догматизм і вербалізм у змісті й методах навчання. Французька освіта

відчутно відставала від інших західноєвропейських країн у галузі професійної освіти. Загалом, більшість законодавчих рішень і програм демократизації освіти в кінці XIX – на початку XX століття мали переважно декларативний характер і не ліквідували суперечностей між потребами життя та навчально-виховною реальністю, тим самим утворили потребу в більш суттєвих змінах, які, зрештою й спричинили появу реформаторської педагогіки.

Однак, подальші зміни ініціювалися й впроваджувалися вже тільки представниками громадсько-педагогічного руху: окремими педагогами-реформаторами, науковцями, групами освітян, що презентували: альтернативні експериментальні навчально-виховні заклади (С. Редді, Дж. Бедлі, Е. Демолена, Г. Літца, Г. Вінекена, О. Декролі, Д. Дьюї, Ф. де Васконселлоса, М. Монтессорі, Г. Кершенштейнера, М. Джонсон та ін.); суспільно-громадський рух прихильників реформ серед учителів, учених, суспільно-громадських діячів у Європі та США; професійні організації вчителів, науково-методичні центри, регіональні й міжнародні інституції підтримки й популяризації реформаторського досвіду (від «Міжнародного бюро нових шкіл» 1912 р. до Всесвітньої спілки педагогічних асоціацій 1922 р. та Міжнародного бюро освіти 1925 р.) [3, 198-199]. Держава серед «агентів змін» реформаторської педагогіки не значилася. Таким чином, особливості й наслідки освітніх реформ кінця XIX – початку XX століття та характер реформаторської педагогіки дозволяють нам визначити останню як саме *пролонгований суспільний рух* за реформування школи.

Педагогічний контекст розгортання реформаторської педагогіки потребує аналізу її і як педагогічної системи, і як педагогічного руху педагогів-новаторів.

«Ab ovo» педагогічної системи реформаторської педагогіки стало формування реформаторських течій на основі різних підходів до розуміння сутності педагогічних проблем, шляхів і методів їх розв'язання. Серед найвагоміших: вільне виховання (найвидатніші представники Е. Кей, М. Монтессорі), експериментальна педагогіка (А. Лай, Е. Мейман, А. Біне, Е. Торндайк), прагматична педагогіка (Дж. Дьюї, Е. Паркхерст), педагогіка особистості (Г. Гаудіг, Е. Лінде), педагогіка дії (А. Лай), соціальна педагогіка (Е. Дюкргейм, П. Наторп, Р. Зейдель), трудове й громадянське виховання (Г. Кершенштейнер), педологія (С. Холл, А. Біне).

Основу педагогічного руху реформаторів утворювала єдність навчально-виховної, науково-дослідної та управлінської діяльності, що мала педоцентричну, антропологічну та гуманітарну спрямованість інноваційного характеру. Її характерними проявами стали, по-перше: оновлення

організаційного, змістового, виховного й методичного компонентів у діяльності експериментальних навчальних закладів, а саме: включення у зміст навчання предметів природничого й соціального компонентів; використання активних методів навчання, у тому числі трудового, як основ саморозвитку особистості; диференціація та індивідуалізація навчання шляхом використання оригінальних методик; практичний, наочний, образно-емоційний характер навчання; соціалізація учнів шляхом розвитку органів самоврядування, введення практики спільного навчання дітей обох статей, різних вікових груп, розширення соціального оточення навчального закладу. По-друге, інтеграція науково обґрунтованих, практично перевірених досягнень змістових, організаційно-методичних складових освітньо-виховного процесу, що реалізовувалася через:

1. Створення нових навчальних закладів з метою реалізації авторських освітньо-виховних концепцій: Вальдорфська школа Р. Штейнера; Школа Саммерхіл О. Нейлла; сільська школа С. Френе; бременська шкільна община Г. Шаррельмана; заклад «Наш дім» Я. Корчака та ін.

2. Поява нових форм навчально-виховної роботи: техніка С. Френе, Йєна-план П. Петерсена, «Вінетка-план» К. Уошборна, дальтонський лабораторний план Е. Паркхерст тощо.

3. Взаємовплив і взаємозбагачення практики експериментальних навчальних закладів: поширення методик О. Декролі, М. Монтессорі, С. Френе, У. Кілпатріка, П. Петерсена.

4. Використання досягнень експериментального навчання в державних освітніх закладах Бельгії, Франції, Німеччини, США [3, 198–199].

Висновки. Аналіз чинників зародження й розвитку складових реформаторської педагогіки кінця ХІХ – першої третини ХХ століть у контексті положень сучасної теорії освітніх змін презентує реформаторську педагогіку як реформу школи відповідно до рівня освітньої системи; як інновації «знизу» за суб'єктом здійснення реформ; як удосконалення, оновлення, модернізацію, як одночасно та часткові й радикальні зміни відповідно до глибини змін, як реконструкцію й реформу структури школи відповідно до стратегій освітніх реформ.

Узагальнюючи викладене вище, реформаторську педагогіку можна схарактеризувати як *культурно-наукову складову освітньої реформи за її трактування в широкому розумінні*. З цієї точки зору феномен «педагогіки реформ» зумовлений як *внутрішніми* (становлення й утвердження педагогіки як самостійної науки, прирощення знань людинознавчих наук), так і *зовнішніми причинами* (вимоги економічного,

соціально-політичного життя в умовах науково технічного прогресу й поділу світу) та *ініційований* у європейських країнах переважно «знизу» (діяльність педагогів-реформаторів, суспільно-громадський рух прихильників реформ, регіональних, національних, міжнародних асоціацій, об'єднань тощо), а не «згори» (відсутність ініціативної діяльності законодавчих органів та органів управління освітою). Неготовність політичної влади підтримати інноваційний процес, що зростав «знизу вгору», і зумовила, на нашу думку, обмеженість реформаційних змін на рівні окремих експериментальних навчальних закладів, авторських методик і шкіл, поодиноких випадків регіонального впровадження, не давши змоги перерости процесу на національні реформи державної школи. Отже, історико-педагогічна рефлексія зародження й розвитку реформаційно-педагогічного руху кінця XIX – початку XX століть доводить, що результативність здійснення реформ у освіті, щонайменше, можлива лише за умов поєднання прагнень і зусиль тих, хто ініціює зміни і «згори», і «знизу».

ЛІТЕРАТУРА

1. Іванюк І. В. Освітня політика : [Навчальний посібник] / Ірина Володимирівна Іванюк. – К. : Таксон, 2006. – 226 с.
2. Локшина О. Тенденція як категорія порівняльної педагогіки / Олена Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. – 2011. – № 2 (8). – С. 6–12.
3. Осьмук Н. Г. Ідеї реформаторської педагогіки в дослідженнях українських освітніх діячів 20-х – початку 30-х років XX століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталія Григорівна Осьмук. – Суми, 2011. – 270 с.
4. Певзнер М. Н. Реформаторское движение в педагогике Западной Европы конца XIX – начала XX века : монография / М. Н. Певзнер. – Новгород : Нов. ГУ им. Я. Мудрого, 1996. – 181 с.
5. Прокоп І. А. Шкільна політика в Галичині в контексті європейських освітніх реформ XIX ст. століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ірина Антонівна Прокоп. – Івано-Франківськ, 2003. – 20 с.
6. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навчальний посібник. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2004. – 320 с.
7. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) : монографія / Аліна Анатоліївна Сбруєва. – Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня». Видавництво «Козацький вал», 2004. – 500 с.

РЕЗЮМЕ

Сбруєва А. А., Осьмук Н. Г. Детермінанти розвитку реформаційної педагогіки кінця XIX – початку XX століття: опыт системного аналізу.

В умовах вхождення України в європейське освітнє пространство значительно возрастает необходимость изменений в образовании, которые обеспечивают быструю адаптацию к новым общественным требованиям. В этой связи, особую важность приобретает изучение факторов, закономерностей, тенденций реформирования в сфере образования отдельных стран и регионов

периода развития индустриального и постиндустриального обществ. Объектом историко-педагогического анализа представленной статьи является процесс становления и развития составляющих реформаторской педагогики конца XIX – первой трети XX столетия как образовательного феномена, который иллюстрирует одну из возможных форм проявления педагогически-научной инициативы приведения школы в соответствие к требованиям жизни. Методологической основой исследования стали основные положения современной теории образовательных изменений.

Ключевые слова: реформаторская педагогика, реформы образования, теория образовательных изменений, критерии изменений, реформаторская педагогика как движение и система, анализ факторов развития реформаторской педагогики.

SUMMARY

Sbruyeva A., Osmuk N. The Determinants of Reformatory Pedagogy of Late XIX-Th and Early XX-Th Centuries: Experience of System Analysis

Under the conditions of entry of Ukraine into the European educational space the need for educational change that allows rapid adaptation to new social demands significantly increases. In view of this, considerable importance is attached to learning about the patterns and trends in education reform in individual countries and regions in the period of industrial and post-industrial societies. The objects of historical and pedagogical analysis of the proposed paper is a process of formation and development of the components of reform pedagogy at the end of the XIX-th and the first third of the XX-th centuries as an educational phenomenon that illustrates one of the possible forms of educational and research initiatives to bring the school into compliance with the requirements of life.

The analysis on the origin and development of the components of reformatory pedagogy at the end of the XIX-th and the first third of the XX-th centuries in the context of the modern theory of educational change allows to present the reformatory pedagogy as a cultural and scientific component of educational reform for its treatment in a broad sense, which was initiated by the «bottom» of individual teachers reformers, scholars, groups of educators.

Unwillingness of political power to support the innovative process that increased «bottom up» and caused, in our opinion, limited reformation changes at the level of experimental schools, proprietary methods and schools, individual cases of regional implementation, without giving opportunity to escalate the process of national reform public school. Consequently, historical and pedagogical reflection origin and development of the reformatory-pedagogical movement of the late XIX-th and early XX-th centuries shows that the impact of reforms in education, at least, is possible only if the aspirations and efforts of those who initiate change both «top» and «bottom».

Key words: reformatory pedagogy, education reforms, an educational change theory, criteria changes, reformatory pedagogy as a movement and a system, the analysis of the factors of reformatory pedagogy.