



## Тенденції розвитку державної політики щодо диференціації організації та змісту шкільної освіти в Україні

(кінець XIX ст. – 1932 р.)



**Лариса БЕРЕЗІВСЬКА,**

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

**З проголошенням незалежності в Україні почала інтенсивно і поступально формуватися державна освітня політика в контексті процесів інтегрування національної системи освіти у європейський і світовий освітній простір, соціально-економічного, культурного та духовного розвитку суспільства. Як наголошується в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, для стабільного поступу і нового якісного прориву в національній системі освіти потрібно створити умови для диференціації навчання, посилити професійну орієнтацію та допрофільну підготовку, забезпечити профільне навчання, індивідуальну освітню траєкторію розвитку учнів відповідно до їхніх особистісних потреб, інтересів та здібностей [10, с. 335–336]. У процесі реалізації цього важливого завдання раціональним і доцільним є звернення до історико-педагогічного досвіду.**

Передусім зазначимо, що державна політика в галузі освіти – це широкий комплекс державних заходів, що охоплюють багато сфер суспільного життя, а не тільки сферу шкільної справи (Е.Дніпров) [6, с. 501]. Шкільна політика означає діяльність держави в галузі шкільної освіти (визначення стратегічних напрямів, мети, принципів розвитку, регламентованих відповідним законодавством). Реалізаторами державної освітньої політики є керівні органи освіти, яким держава делегує відповідні функції.

На основі історіографічного аналізу проблеми виявлено, що державна політика Російської імперії, Української Народної Республіки, Української держави гетьмана П.Скоропадського, Української Соціалістичної Радянської Республіки у галузі шкільної освіти у визначених хронологічних межах щодо її різних аспектів була предметом дослідження українських істориків педагогіки (Л.Березівська, Г.Бондаренко, Л.Вовк, І.Зайченко, С.Лобода, О.Петренко, Н.Побірченко, О.Пометун, М.Собчинська, О.Сухомлинська та ін.) та істориків (В.Богуславська, В.Борисов, В.Липинський, А.Пижик, Н.Ротар, С.Стельмах, Ю.Телячий та ін.). Мета нашої статті – висвітлити основні тенденції розвитку державної освітньої політики щодо

диференціації організації та змісту шкільної освіти в Україні у зазначених хронологічних межах. Водночас наголосимо, що результати детального ретроспективного аналізу проблеми на основі численних джерел наводяться у наших публікаціях, про які згадуватимемо у статті.

Нагадаємо, що поняття «**диференціація**» походить від латинського *differentia*, що означає відмінність. Це поняття тлумачиться як поділ цілого на різні частини, форми. Диференціація як наукова категорія нині розглядається в різних аспектах: біологічному, філософському, соціальному, національному, релігійному, психологічному, педагогічному тощо. З погляду педагогічного підходу, диференціація навчання – це система впливу на учнів у ході навчального процесу, що максимально відповідає їхнім нахилам, можливостям, здібностям; з погляду дидактико-методичного підходу – це диференціація змісту навчального матеріалу, методів і форм навчання. Розрізняють такі види (форми) диференціації: **внутрішню** (організація навчання в одному класі відповідно до завдань різного рівня складності, з певною допомогою вчителя) та **зовнішню** (організація навчального процесу в спеціально створених диференційованих класах, школах):

**рівневу** – за здібностями та успішністю в навчанні і **профільну** – за пізнавальними інтересами та нахилами до майбутньої професії [7].

На основі аналізу джерел у контексті суспільно-політичних, соціально-економічних та педагогічних детермінант вважаємо за доцільне визначити три періоди розвитку державної освітньої політики щодо диференціації організації та змісту шкільної освіти на теренах України: кінець XIX ст. – 1917 р. – розроблення ідеї диференціації в умовах станово-та національно-обмежувальної політики царату, водночас спрямованої на забезпечення промисловості кваліфікованими кадрами; 1917–1920 рр. – інтенсивне розроблення ідеї диференціації та наміри її реалізації в руслі розбудови українськими урядами національної, демократичної, доступної для всіх верств суспільства школи; 1920–1932 рр. – утвердження ідеї диференціації на законодавчому, теоретичному і практичному рівнях в умовах національно-орієнтованої, певною мірою демократичної, моноідеологізованої політики радянської держави. Відповідно до наведеної періодизації визначимо та проаналізуємо найголовніші тенденції досліджуваного процесу в кожний з періодів.

У ході дослідження встановлено, що наприкінці XIX – на початку XX ст. **шкільна політика царату** спрямовувалася передусім на збереження станової системи шкільної освіти як гаранта імперського ладу й одночасно на забезпечення економіки кваліфікованими кадрами. Саме тому самодержавний уряд ініціював і водночас гальмував освітні реформи, поєднуючи традиції та новації. Вітчизняна школа як складова загальноімперської системи освіти розвивалася відповідно до розробленого Міністерством народної освіти (МНО) законодавства. Характерною особливістю шкільної системи освіти була підпорядкованість навчальних закладів не лише МНО, а й іншим різним відомствам та міністерствам.

Зазначимо, що в нормативно-правових документах і працях педагогів досліджуваного періоду зустрічається поняття «індивідуалізація», а в значенні «диференціація» вживаються слова «фуркація», «біфуркація», «поліфуркація». Терміни «диференціація», «профілізація» не використовуються, водночас у значенні «профілі» вживаються слова «відділення», «гілки».

На українських землях, що входили до складу Російської імперії, функціонувала диференційована за становим, гендерним, відомчим, територіальним та віковим критеріями, сформована в ході шкільних реформ XIX ст. у контексті суспільно-політичних, соціально-економічних, педагогічних та культурологічних детермінант шкільна освіта, згідно з якою початкова школа (державні однокласні, двокласні, багатокласні; церковнопарафіяльні, земські однокласні і двокласні училища, державні і приватні повітові міські, сільські училища; жіночі, чоловічі, спільні навчальні заклади) функціонувала окремо від середньої (чоловічі і жіночі гімназії,

інститути, реальні училища, комерційні училища, духовні семінарії, єпархіальні училища; державні і приватні навчальні заклади).

Характерно, що зовнішня диференціація організації шкільної освіти ґрунтувалася не на здібностях і нахилах учнів, а на їхній належності передусім до певного стану чи статі. Проте елементи зовнішньої диференціації як форми реалізації принципу індивідуалізації були наявними в межах певного типу навчального закладу: реальні училища – запроваджена із 7-го класу фуркація (біфуркація чи поліфуркація), а також елементи професійно-орієнтованої профілізації: комерційні училища – із 7-го класу функціонувало два відділення (бухгалтерське і торгове), жіночі гімназії – на восьмому додатковому році навчання діяли спеціальні педагогічні класи, вищі міські училища – на четвертому році навчання створювалися додаткові класи (педагогічні, ремісничі тощо); елементи внутрішньої диференціації – майже в усіх типах навчальних закладів (гімназіях, реальних, комерційних училищах, вищих міських училищах та ін.) передбачалися додаткові заняття і предмети за бажанням учнів. Незважаючи на неоднозначність шкільної політики царату, все-таки вона сприяла зростанню кількості навчальних закладів різних типів на українських землях.

На зміст шкільної освіти впливали такі чинники: станово-обмежувальна політика держави; державна політика денаціоналізації та русифікації; розвиток промисловості; зміцнення середнього класу; громадсько-педагогічний рух за реформу середньої школи; педагогічні дискусії про форми, методи навчання, зміст освіти. Шкільна політика МНО переважно спрямовувалася на послаблення класичної освіти, зближення формальної і матеріальної освітніх концепцій зі збереженням їхнього релігійно-монархічного наповнення. Ідея профільної диференціації змісту освіти реалізовувалася в державних і недержавних навчальних закладах профільної спрямованості з академічною та професійною фуркацією змісту освіти на старших ступенях навчання.

Справді потужною хвилею, що впливала на державну політику царату, став громадсько-педагогічний рух (земства, товариства, міські думи, окремі особи) щодо диференціації навчання як форми індивідуального підходу до учнів. Вітчизняні освітяни на сторінках преси, у виступах на з'їздах, у Державній думі, в різних зверненнях до міністерства доводили необхідність запровадження принципу індивідуалізації навчання (організація навчального процесу відповідно до індивідуальних здібностей, можливостей, нахилів учнів; створення різних типів середніх навчальних закладів для всіх верств населення; урівноваження змісту освіти для жінок і чоловіків; уведення принципу фуркації (біфуркації, поліфуркації) як форми реалізації диференційованого підходу тощо) в поєднанні з розв'язанням інших проблем: запровадження загального обов'язкового навчання; доступність, безплатність, позастановість шкільної освіти, єдність школи і

наступність усіх її ланок; українізація і національний компонент у змісті шкільної освіти тощо. Вони розглядали введення рідномовного навчання, створення української школи як ефективний засіб індивідуалізації навчально-виховного процесу.

Під впливом громадсько-педагогічного руху проблема індивідуалізації та диференціації навчання актуалізувалася і в більшості міністерських проектів (М.Боголепов, П.Ванновський, В.Глазов та ін.) у поєднанні з суспільними потребами: запровадження загального обов'язкового навчання та принципу доступності для всіх верств суспільства здобуття початкової і середньої освіти; створення єдиної загальноосвітньої школи; зменшення наповнюваності класів; узгодження навчальних планів і програм навчальних закладів різних типів; уникнення ранньої професіоналізації шкільної освіти; введення рідномовної освіти; врівноваження змісту жіночої і чоловічої освіти. У структурі шкільної освіти передбачалися реорганізація типів навчальних закладів з метою зближення класичної гімназії і реального училища; створення нових типів, зокрема єдиної 8-річної загальноосвітньої школи з фурацією в старшому відділенні, єдиної 7-річної реальної середньої школи з біфурацією у 5-му класі, 11-річної двоступеневої загальноосвітньої школи (5-річна початкова і 6-річна середня) з поліфурацією, приватних навчальних закладів різних типів; у змісті освіти – зменшення кількості годин на вивчення давніх мов, збільшення – на вивчення загальноосвітніх предметів; зближення класичної (формальної) і реальної (матеріальної) складових.

Особливу увагу зосередимо на новаційному й перспективному проекті реформи шкільної освіти міністра освіти П.Ігнатєва (1914–1916). В умовах суспільно-політичних та економічних негараздів він на короткий час зміг консолідувати навколо освітніх проблем представників владних структур, загалом суспільство, акумулювати найкращі ідеї вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки й кардинально змінити орієнтири розвитку освіти в Російській імперії, зокрема на українських землях; задекларував провідні педагогічні принципи: демократичний (деполітизація, децентралізація управління освітою, вибір методів навчання, різнотипність шкіл та ін.); національний (урахування етнічних особливостей учнів, запровадження їхньої рідної мови в навчальний процес, 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, поліфурація, обов'язковість та безплатність навчання; виховний (трудове, розумове, естетичне, моральне, фізичне, патріотичне виховання); науковий (розроблення змісту освіти на основі досягнень педагогічної науки).

Відповідно до проекту, у структурі шкільної освіти передбачалися запровадження загального

обов'язкового безплатного початкового навчання; створення єдиної загальноосвітньої середньої школи як національної, самодостатньої, демократичної, позастанової, семирічної, двоступеневої з поліфурацією на II ступені та зі 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 – спрямованість на здобуття учнями загальної освіти, що давала б гуманітарні та природничі знання; наближення до реалій життя й розроблення на науковому, національному, виховному і трудовому (діяльному) принципах; поєднання класичної (формальної) і реальної (матеріальної) складових освіти; концентричність побудови навчального матеріалу; проголошення метою шкільної освіти всебічного та гармонійного розвитку дитини відповідно до її природних здібностей і нахилів; у методах навчання – запровадження активного, трудового, лабораторного (експериментального) та інших методів [9].

Отже, загалом державна освітня політика царату наприкінці XIX – на початку XX ст., незважаючи на прагнення зберегти стану авторитарну шкільну освіту в Російській імперії, зокрема на українських землях, під тиском громадсько-педагогічного руху сприяла появі проектів (міністерських, громадських) щодо диференційованого підходу до організації шкільної освіти (є приклади внутрішньої і зовнішньої, рівневої і профільної, професійно-орієнтованої диференціації), більшість з яких, хоч і не були реалізовані, але вплинули на подальший розвиток освіти в Україні, створили підґрунтя для розроблення ідеї диференціації педагогічного процесу в період національно-демократичної революції, становлення української державності (1917–1920) [1].

Характерною рисою **державної політики українських урядів** (Центральна Рада, Гетьманат П.Скоропадського, Директорія УНР) у 1917–1920 роках стосовно диференціації організації та змісту шкільної освіти, що спиралася на ідеї вітчизняної педагогічної громадськості та зарубіжний досвід, було прагнення повернути навчальний процес до особистості дитини, її фізіологічної і психологічної природи, виявити здібності, нахили, таланти дитини, сприяючи в такий спосіб її всебічному розвитку. З'ясовано, що педагоги (О.Музиченко, С.Русова, П.Холодний, Я.Чепіга та ін.), інтенсивно працюючи над розробленням нової гуманістичної моделі шкільної освіти, де диференціація навчання як форма індивідуального підходу до дитини зайняла серед інших принципів центральне місце, зосереджували свою увагу на різних формах диференціації (внутрішній, зовнішній внутрішньошкільній між різними класами, зовнішній між різними типами навчальних закладів) за різними критеріями: рівнем навченості (поділ дітей на групи (класи)); здатністю навчатися (рівнева диференціація, рухомі класи, групові заняття); предметною спрямованістю,

або стійким пізнавальним інтересом (класи поглибленого вивчення предметів); проектовою професією в дорослому житті (профільні класи, відділи); національною і релігійною належністю (національні, конфесійні школи); гендерним поділом (дівочі і чоловічі навчальні заклади). Водночас вони відкидали диференціацію за становим критерієм (соціальний і майновий стан батьків) [2].

У цілому керівні органи освіти українських урядів розглядали диференціацію навчання як перспективний шлях підвищення ефективності навчального процесу з метою забезпечення максимально сприятливих умов для розвитку індивідуальних здібностей, нахилів і здібностей кожного учня. Так, у створеному на демократичній основі комісіями при МНО під керівництвом П.Холодного Проекті єдиної школи в Україні (1919) було репрезентовано різні види диференціації навчання: індивідуальний підхід до учнів; типологізацію навчальних закладів (класів чи відділів) за основними критеріями: індивідуальними психофізіологічними особливостями дитини, пізнавальним інтересом до одного чи кількох предметів, проектовою професією, віковим, національним, територіальним, гендерним критеріями. А на основі обґрунтованої моделі 12-річної триступеневої загальноосвітньої школи (державна і приватна, дівоча, хлоп'яча, спільна, доступна для дітей незалежно від соціального і майнового стану, статі, національності, віросповідання) мала забезпечуватися внутрішня і зовнішня диференціація на її III ступені (рівнева і профільна за відділами: трьома гуманістичними з поділом залежно від вивчення тієї чи іншої іноземної мови, реальним, економічним, дівочим). Проект єдиної школи, що ґрунтувався на принципах індивідуалізації та диференціації навчання, в поєднанні й тісному взаємозв'язку з іншими принципами (єдиної школи, національним, гуманістичним, демократичним, виховним, трудовим (діяльним)) міг створити умови для розвитку природних здібностей, нахилів учнів і водночас оптимально вмотивувати універсальну (академічну) та профільну освіту [11]. Статут єдиної школи (1919) закріпив його основні положення [12; 13]. Важливо, що на законодавчому рівні було визначено основні напрями диференційованого підходу – диференціація організації та диференціація змісту шкільної освіти; запропоновано його організаційні форми. Визначальним стало узаконення на державному рівні обов'язкового рідномовного навчання як невіддільної і глибинної основи індивідуального розвитку дитини.

Аналіз нормативно-правових документів дав змогу виявити, що в них вживаються такі терміни: «індивідуальність дитини», «індивідуальні нахили дітей», «індивідуальні здібності дітей», «диференціація вивчення природознавства», «варіанти III ступеня школи», «національні варіанти загальноосвітньої школи» та ін. Це свідчить про те, що в 1917–1919 роках продовжував формуватися

категорійно-поняттєвий апарат розглядуваної проблеми.

Зазначимо, що українські уряди, взявши за основу різнотипну (нижчі і вищі початкові школи, класичні та реальні гімназії, комерційні училища та ін.), але станову шкільну освіту царської доби, прагнули побудувати її на диференційованому підході у формі зовнішньої диференціації (внутрішньошкільна та міжшкільна) з метою розвитку індивідуальних здібностей, нахилів та інтересів дітей усіх верств населення. Завдяки безпосереднім заходам стали можливими практичні здобутки української влади на шляху реалізації диференційованого підходу: запровадження загального обов'язкового початкового навчання; введення національної системи управління освітою, зокрема планомірне підпорядкування різних типів навчальних закладів МНО; побудова змісту освіти на національному, науковому й діяльному принципах; відкриття українських (національних) шкіл різних типів та українізація всіх діючих; створення нових типів шкільної освіти: 12-річної триступеневої загальноосвітньої школи з диференціацією на її III ступені (внутрішня і зовнішня (внутрішньошкільна), академічна і профільна) та сільської гімназії (диференціація організації та змісту освіти за територіальним і професійно-орієнтованим критеріями); визнання необхідності функціонування середньої професійної освіти і сприяння її розвитку (професійно-орієнтована диференціація) тощо. Доведено, що керівні органи освіти намагалися запровадити в шкільну практику диференційовану за організацією та змістом, демократичну, національну, діяльну, узгоджену з генотипом української дитини й тому перспективну систему шкільної освіти, однак на її розвиток вплинуло встановлення більшовицької влади на українських землях [4; 5].

Особливою рисою **державної політики радянського уряду** раннього радянського періоду (1919–1932) стосовно диференціації організації та змісту шкільної освіти, що спиралася на ідеї вітчизняної педагогічної громадськості й зарубіжний досвід, як і в попередній період, було прагнення повернути навчальний процес до особистості дитини, її фізіологічної і психологічної природи. Ідеї індивідуалізації та диференціації навчання знайшли відображення в розроблюваній Наркомосом УСРР протягом 1920–1924 років радянській моделі розвитку шкільної освіти в Україні. Так, ухвалений Кодекс законів про народну освіту УСРР (1922) репрезентував різні види диференціації навчання: індивідуальний підхід до учнів в умовах колективного навчання; типологізацію навчальних закладів за основними критеріями: соціальним, національним, віковим, індивідуальними психофізіологічними особливостями, станом здоров'я дитини, проектовою професією, територіальними. Установлено, що обґрунтована практико-орієнтована модель шкільної освіти (соціальне виховання і професійна освіта), спільна для обох статей і доступна для дітей

незалежно від соціального і майнового стану, статі, національності, мала забезпечити внутрішню за допомогою активних методів навчання і зовнішню диференціацію (дитячий будинок, 7-річна трудова школа (сільська і міська), профшколи з індустріальним і сільськогосподарським ухилами) [8]. Як і в попередній період, визначальним було узаконення на державному рівні обов'язкового рідномовного навчання як невіддільної і глибинної основи індивідуального розвитку дитини. Народжена життям українська радянська модель шкільної освіти динамічно запроваджувалася в УСРР у другій половині 20-х років XX ст. в контексті розроблення підходів до змісту шкільної освіти на засадах комплексності, трансформування критеріїв диференціації навчання [3].

В освітній політиці Наркомосу УСРР другої половини 20-х років XX ст. ідея диференціації шкільної освіти, як і в першій половині 20-х років XX ст., розглядалася у зв'язку з колективним навчанням, творчим характером навчального процесу, розвитком активності й самодіяльності учнів, індивідуалізацією навчання, вивченням індивідуально-психологічних і вікових особливостей дітей, ідеєю єдиної школи, забезпеченням однакових прав для всіх дітей. Позитивним є те, що для розроблення й перевірки різних форм та видів диференціації навчання були створені досвідно-педологічні, опорні школи. Відповідно до освітньої політики Наркомосу УСРР зовнішня диференціація навчання в масовій школі здійснювалася за такими критеріями: територіально-економічним (міська і сільська 7-річна школа), професійним (індустріальний (профшколи, ФЗУ) та сільськогосподарський (профшколи, ШСМ) ухили), з урахуванням соціального, вікового, психологічного і фізичного стану здоров'я учня. Вся система шкільної освіти ґрунтувалася на диференціації за національним критерієм (навчальні заклади різних типів для національних меншин). Якщо в 1920–1924 роках диференціація шкільної освіти здійснювалася більше в її організації, то в 1924–1930 роках – у змісті, зокрема розроблялися навчальні плани і програми для різних типів навчальних закладів. Значного поширення у школах набували активні методи навчання (Дальтон-план, метод проектів, бригадно-лабораторний метод та ін.), за допомогою яких реалізовувалася внутрішня диференціація. Створена Наркомосом УСРР система шкільної освіти була досить демократичною, але водночас певною мірою уніфікованою та політико-ідеологізованою. Постали й інші проблеми: непідготовленість учителя, слабкість матеріальної бази більшості шкіл, нерівномірність рівня професійної підготовки учнів як результат довільного перерозподілу навчальних годин тощо.

У проаналізованих радянських нормативно-правових документах широко вживається термін «індивідуалізація», а не «диференціація» (термін «диференціація» почали застосовувати у своїх працях творці нової моделі шкільної освіти (Я.Чепіга та

ін.)). Водночас зустрічаються близькі за значенням поняття, зокрема «поділ старших класів відповідно до здібностей і нахилів учнів», «вільний розвиток учнів», «спеціалізація», «поділ освітньої системи на вертикалі» та ін.

Отже, ідея диференціації шкільної освіти знайшла відображення в діяльності керівних органів освіти в Україні періоду кінця XIX ст. – 1932 р. як фактор підвищення ефективності навчального процесу з метою створення максимально сприятливих умов для розвитку індивідуальних можливостей, нахилів і здібностей кожного учня. Організаційно-змістові аспекти диференційованого підходу в українській школі залежали від сутності та характеру державної політики, громадсько-педагогічного руху, розвитку шкільної системи освіти та педагогічної науки в їх єдності. Державна політика різних за своєю ідеологією урядів у визначені періоди більшою чи меншою мірою спрямовувалася на забезпечення умов для здійснення диференціації шкільної освіти за двома основними напрямками: диференціація організації та диференціація змісту. Водночас критерії внутрішньої та зовнішньої диференціації урізноманітнювалися, змінювалися, удосконалювалися. В імперську добу диференціація педагогічного процесу була переважно широко задекларована в нереалізованих міністерських проектах; у період національно-демократичної революції – узаконена в розроблюваній нормативно-правовій базі, розпочалося її закріплення в шкільній практиці; в ранню радянську добу – обґрунтована на законодавчому рівні та широко відображена у практичному вимірі.

Вважаємо, що в цілому здобуте теоретичне знання про державну освітню політику щодо диференціації організації та змісту шкільної освіти в зазначених хронологічних межах може прислужитися й нині в процесі розроблення теоретичних засад профільної школи, особистісно орієнтованої системи шкільної освіти України. На жаль, на початку 1930-х років українська система шкільної освіти почала втрачати свої особливості в контексті суспільно-політичних трансформацій, загальносоюзної державної політики, спрямованої на створення одноманітної школи, ліквідацію активних методів навчання, професійних ухилів, що висвітлюватимемо в подальших публікаціях.

### Література

1. *Березівська Л.Д.* Державна політика щодо диференціації організації і змісту шкільної освіти в Україні в імперську добу (кінець XIX ст. – 1917 р.) / Л.Д. Березівська // Історико-педагогічний альманах. – 2010. – №2. – С. 15–27.
2. *Березівська Л.Д.* Диференціація навчання як форма індивідуального підходу до дитини у працях українських педагогів (1917–1919) / Лариса Березівська // Рідна школа. – 2011. – №8–9. – С. 75–80.
3. *Березівська Л.Д.* Ідея організації шкільної освіти на засадах індивідуалізації та диференціації у діяльності Наркомосу УСРР на початку 20-х років XX ст. / Лариса Березівська // Педагогічний дискурс: зб. наук. пр.

- Хмельницький: ПП Балюк І.Б. – 2012. – Вип. 11. – 560 с. – С. 17–24.
4. **Березівська Л.Д.** Ідеї індивідуалізації та диференціації навчання у Проекті єдиної школи в Україні (1917–1919) / Л.Д. Березівська // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. пр. / редкол.: В.О. Огнев'юк, І.Д. Бех, Л.Л. Хоружа [та ін.] – К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. – №1 (15). – С. 4–9.
  5. **Березівська Л.Д.** Статут єдиної школи (1919) як проект розвитку шкільної освіти в Україні на основі диференційованого підходу / Лариса Березівська // Шлях освіти. – 2011. – №2. – С. 34–37.
  6. **Днепров Э.Д.** Школьная политика: содержание понятия и аспекты изучения (на материалах дореволюционной России) // Днепров Э.Д. Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования / Э.Д. Днепров. – Т. 2. – М., 2006. – 520 с. – С. 499–520.
  7. **Енциклопедія освіти** / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 211–212.
  8. **Кодекс законів о народном просвещении УССР**, утверждённый ВУЦИК 2 ноября 1922 г. на основании Постановления III сессии VI созыва ВУЦИК от 16 октября 1922 г. – Харьков: Изд. Нар. комиссариата просвещения УССР, 1922. – 75 с.
  9. **Материалы** по реформе средней школы. Примерные программы и объяснительные записки, изданные по распоряжению г. министра народного просвещения. – Пг.: Сенат. типография, 1915. – 547 с.
  10. **Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки** // Матеріали III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. – К., Чернівці: Букрек, 2011. – 400 с. – С. 317–376.
  11. **Проект єдиної школи на Вкраїні. Основна школа.** – Кам'янець-Подільський: Дністер, 1919. – Кн.1. – 172 с.
  12. **Центральний Державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України)**, ф. 2582, оп. 2, спр. 14, 17 арк.
  13. **ЦДАВО України**, ф. 2582, оп. 2, спр. 116, 85 арк.



### Анонсації

#### Лариса БЕРЕЗІВСЬКА

#### Тенденції розвитку державної політики щодо диференціації організації та змісту шкільної освіти в Україні (кінець ХІХ ст. – 1932 р.)

У статті розкрито основні тенденції розвитку державної політики щодо диференціації організації та змісту шкільної освіти в Україні наприкінці ХІХ ст. – до 1932 р., зокрема на основі аналізу нормативно-правових документів виявлено форми та критерії диференціації навчання.

**Ключові слова:** шкільна політика, диференціація організації та змісту шкільної освіти, форми та критерії диференціації навчання.

#### Лариса БЕРЕЗОВСКАЯ

#### Тенденции развития государственной политики относительно дифференциации организации и содержания школьного образования в Украине (конец XIX в. – 1932 г.)

В статье раскрыты основные тенденции развития государственной политики относительно дифференциации организации и содержания школьного образования в Украине в конце XIX в. – до 1932 г., в частности на основе анализа нормативно-правовых документов выявлены формы и критерии дифференциации обучения.

**Ключевые слова:** школьная политика, дифференциация организации и содержания школьного образования, формы и критерии дифференциации обучения.

#### Larysa BEREZIVSKA

#### Development trends of the state policy concerning the differentiation of the organization and content of school education in Ukraine (the end of the XIXth century – 1932 year)

The article covers the main development trends of the state policy concerning the differentiation of the organization and content of school education in Ukraine at the end of the XIXth century – up to 1932 year, in particular on the basis of the analysis of normative-legal documents identified the forms of and criteria for differentiation of training.

**Keywords:** school policy, differentiation of the organization and content of school education, forms of and criteria for differentiation of training.

