

в) розвитку у студентів творчого, аналітичного мислення, здатності до творчої роботи за фахом, розширення творчого кругозору;

г) вироблення умінь використовувати теоретичні знання для розв'язання певних практичних завдань;

г) формування у студентів потреби та уміння самостійно поповнювати свої знання за фахом.

Таким чином, можна констатувати, що залучати студентів до наукової роботи треба з перших днів навчання у вузі.

Студенти повинні докладати багато зусиль, щоб уміти раціонально використовувати свій час і організувати наукову діяльність, володіти формами, методами, прийомами творчого підходу до сприйняття наукової інформації, проводити експериментальні дослідження, вивчати, узагальнювати, систематизувати, класифікувати й аналізувати здобутки вітчизняних та зарубіжних освітян та науковців. Усе це забезпечить їм успішне виконання навчально-дослідницької і науково-дослідницької роботи.

Загалом слід зазначити, що успішне виконання навчальної і науково-дослідної роботи на засадах творчості, самостійності, активності з використанням сучасних інформаційних технологій залежить від культури наукової праці. Формування культури наукової праці, науково-методичне забезпечення різноаспектних питань студентських досліджень взагалі, і історико-педагогічних досліджень зокрема, може бути предметом подальших наукових розробок.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Блах В.С. Видатні діячі української педагогіки другої половини XIX – першої половини XX ст.: Навчально-методичний посібник для студентів напряму 0101. Педагогічна освіта. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2005. – 56 с.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал. – К., 2000. – С. 101.
3. Ковальчук В.В., Моїсеєв Л.М., Яцій О.М. Основи наукових досліджень: Навчальний посібник. – Одеса: ПНЦ АПН України – ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2002. – 218 с.
4. Лудченко А.А., Лудченко Я.А., Примак Т.А. Основы научных исследований: Учеб. пособие / Под ред. А.А. Лудченко. – К.: Знання, 2000. – 114 с.
5. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.): Хрестоматія/ Упоряд.: Л.Д.Березівська та ін. – К.: Наук. світ, 2003. – 418 с.
6. Сидоренко В.К., Дмитренко П.В. Основи наукових досліджень: Навчальний посібник. – Київ, 2000. – 215 с.
7. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.
8. Федяєва В.Л. Навчально-методичні рекомендації до виконання випускних робіт освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” (психолого-педагогічні дисципліни). – Херсон: Видавництво ХДУ, 2004. – 36 с.
9. Федяєва В.Л., Нусінова Ж.Н. Методичні рекомендації до проведення семінарських занять з курсу “Історія педагогіки”. – Херсон: Айлант. – 200 – 58 с.
10. Федяєва В.Л., Стеценко Н.М. Історико-педагогічні та психолого-педагогічні дослідження (Методологічні поради молодим науковцям) – Херсон: Видавництво ХДУ, 2003. – 36 с.

**УДК 37 (09)**

**Адаменко О.В.**

### ***ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ: ПОЄДНАННЯ ЯКІСНОЇ Й КІЛЬКІСНОЇ СТРАТЕГІЙ***

Ретроспективний аналіз шляхів формування нових знань є найважливішою умовою подальшого розвитку будь-якої науки (В.Вернадський, Г.Добров, В.Келле, В.Кизима, С.Кримський, О.Надирашвілі, В.Онопрієнко, М.Попович, Б.Старостін, М.Ярошевський та

ін.). Не є винятком і педагогіка (О.Сухомлинська, М.Красовицький, М.Богуславський, Н.Гупан, В.П.Кравець, А.М.Бойко, О.О.Любар, М.Г.Стельмахович та ін.). Дослідженню різних аспектів її історії присвячені численні статті, книги, дисертації. На жаль, деякі публікації на історико-педагогічні теми навіть у серйозних наукових виданнях мають белетристичний характер, їх автори досить вільно інтерпретують історичні факти, іноді змінюючи характер такої інтерпретації залежно від політичної ситуації. Уникнути таких недоліків можливо лише одним шляхом – ретельним добором першоджерел, використанням в ході історико-педагогічних досліджень сучасних методологій і методів історико-наукового дослідження, які базуються на поєднанні кількісних і якісних стратегій, та обов'язковим коротким звітом не лише про джерельну базу, а й про застосовані методи в публікації (чого й вимагає ВАК України).

У зв'язку з цим актуальною проблемою є обговорення на сторінках науково-педагогічних видань сучасних методів історико-наукового дослідження. Мета даної статті – проаналізувати особливості поєднання кількісної й якісної стратегій на прикладі конкретного історико-педагогічного дослідження.

Предметом аналізу в нашій роботі був розвиток головних педагогічних теорій – дидактики, теорії виховання й теорії управління педагогічними системами в другій половині ХХ століття. Головну увагу ми зосередили на аналізі досліджень, що стосувалися проблем загальної середньої освіти.

Протягом другої половини ХХ століття науковці й педагоги-практики надрукували тисячі статей і книг, захистили сотні дисертацій. Тобто джерельна база дослідження розвитку педагогічної науки в другій половині ХХ століття являє собою гігантський масив, опрацювання якого із застосуванням лише традиційних якісних методів – дуже копітка й тривала робота. До того ж використання лише якісного аналізу призводить до певної суб'єктивності висновків. Тому перед нами постали питання: яку кількість документів треба опрацювати і які методи аналізу відібраних джерел треба застосувати для забезпечення повноти і надійності результатів дослідження?

Відповідь на перше з цих запитань дає теорія вибіркового методу, яка використовується у багатьох як точних, так і гуманітарних науках. Свідоме застосування цього методу в історико-педагогічних дослідженнях дає змогу уникнути помилкових, необгрунтованих висновків і отримати цілком достовірну інформацію.

Всі історико-педагогічні дослідження можна розподілити на суцільні та несучільні. Суцільне дослідження при вивченні історико-педагогічних проблем потребує повного охоплення всіх пов'язаних з цими проблемами документів без винятку. Зрозуміло, що дуже часто таке дослідження може стати або надто трудомістким, або зовсім неможливим (бо при дослідженні історичних процесів майже ніколи не може бути впевненості, що у розпорядженні дослідника є всі без винятку документи з проблеми, що були в обігу в той чи інший час). Значно частіше використовують методи несучільного дослідження, коли опрацюють лише певну частину документів, пов'язаних з проблемою, що вивчається. Причому вибір цієї частини має бути ретельно обгрунтованим.

Найбільш поширеними є 3 методи несучільного дослідження: монографічний, метод головного масиву та вибіркового методу. У разі використання монографічного методу для дослідження обирається та частина джерел, які є типовими для всього їх масиву і які дають можливість глибокого проникнення в сутність явища, що вивчається. Найбільш доцільним є застосування монографічного методу в поєднанні з суцільним або іншими видами несучільного дослідження. Методом головного масиву, як правило, вивчається більша частина джерел, які мають відношення до явища, що досліджується. Цей метод є, мабуть, найбільш поширеним в історико-педагогічних дослідженнях, бо, не маючи можливості використати абсолютно всі документи з проблеми, дослідники намагаються проаналізувати якомога більшу їх частину. При використанні вибіркового методу аналізується так звана вибірка сукупності джерел, сформована за певними правилами. Суворе дотримання цих правил дозволяє зробити достовірні висновки стосовно досліджуваного явища на основі

аналізу вибіркової сукупності. Рідко хто з істориків педагогіки декларує застосування цього методу, хоча фактично щонайменше на окремих етапах дослідження несвідомо його використовують майже всі. Фактично і метод головного масиву, і монографічний метод також передбачають аналіз певної частини генеральної сукупності джерел. Що ж є характерною ознакою вибірки? Вона формується таким чином, щоб, проаналізувавши оптимальну кількість джерел, дослідник міг з необхідною мірою гарантії репрезентувати всю їх генеральну сукупність. Іншими словами, вибіркова сукупність має бути моделлю генеральної сукупності.

Особливості джерельної бази нашого дослідження, і в першу чергу її значний обсяг, обумовили необхідність застосування на різних його етапах суцільного дослідження, монографічного методу, методу головного масиву й вибіркового методу. І, відповідно до цього, використати різні методи аналізу наших першоджерел – статей, книг і дисертацій другої половини ХХ століття.

У ході дослідження ми здійснили наукометричний аналіз семантичного спектру назв публікацій і дисертацій з проблем дидактики, теорії виховання й теорії управління школою, потім проаналізували спрямованість цих досліджень, далі – здійснили детальний аналіз змісту найбільш цікавих і вагомих, а також найбільш типових (за тематикою, підходами до аналізу об'єкта дослідження, застосованих технологій дослідницької роботи) для свого часу робіт.

На першому етапі дослідження нами було проаналізовано близько 4900 назв дисертацій, книг, статей, в яких розглядалися проблеми навчання, виховання, управління педагогічними системами. Релевантність аналізу назв наукових робіт для визначення змісту, характеру досліджень, концентрації інтересу дослідників на тих чи інших наукових проблемах було доведено ще в 70-ті роки ХХ століття [1: 351–373]. Цей метод належить до групи наукометричних методів і широко застосовується в наукознавстві. При формуванні списку назв статей, книг, дисертацій ми застосували суцільне дослідження (приклад – аналіз змісту всіх без винятку номерів журналу “Рідна/Радянська школа”, починаючи №1 за 1950-й рік і закінчуючи №12 за 2000-й рік) і метод головного масиву (приклад – аналіз змісту систематичного каталогу дисертацій Національної бібліотеки України імені В.І.Вернадського).

Аналіз назв наукових робіт було проведено за десятиріччями, що дозволило виявити тенденції розвитку педагогічної науки та обґрунтувати його етапи. Відомості про терміни (під терміном ми розуміємо слово або словосполучення, що використовується з відтінком спеціального наукового знання, означає спеціальне поняття певної галузі науки [2: 512]), які науковці та практичні працівники освіти використовували в назвах своїх публікацій і дисертацій протягом другої половини ХХ століття, ми узагальнили у вигляді таблиць з кількісними показниками (див., наприклад, табл.1). Ми розподілили ці терміни за групами понять, які вони відбивають. При формулюванні висновків за результатами аналізу ми брали до уваги не лише сам факт застосування того чи іншого терміну, а й інтенсивність (частоту) його використання в назвах робіт.

Наступним етапом нашого дослідження став аналіз спрямованості пошуків українських педагогів у другій половині ХХ століття. Такий аналіз передбачає певну структуру масиву першоджерел. Наукознавці виділяють різні підходи до такої структуризації [3: 126]. Перший з них можна назвати структуризацією з попередньою координацією. Алгоритм структуризації в цьому разі полягає в тому, що зміст статті, книги або дисертації порівнюється з попередньо розробленою суворою класифікаційною схемою. Інший підхід – посткоординована структуризація. Її реалізація доцільна при опрацюванні електронних документів. При цьому використовуються проблемні тезауруси або списки ключових слів. Структуризація здійснюється шляхом ототожнення загальних термінів тезауруса (дескрипторів) з ключовими словами аскрипторного типу.

Таблиця 1.

Кількість термінів, вживаних у назвах публікацій і дисертацій з дидактики в другій половині ХХ століття (за групами дидактичних понять)

Групи понять	Роки				
	50-ті	60-ті	70-ті	80-ті	90-ті
Загальнодидактичні поняття	13	35	42	67	66
Принципи навчання та вимоги до навчання	2	8	9	15	13
Завдання навчання	31	51	84	84	113
Зміст навчання	3	4	10	21	45
Методи та прийоми навчання	11	34	43	49	35
Засоби навчання	10	31	25	31	20
Форми і види навчання	14	17	20	44	40
Групи учнів	4	5	5	5	17
...	...	...	...	...	...
Разом	126	219	285	376	428
Кількість автентичних джерел, назви яких аналізувалися	169	244	308	388	529

У своєму дослідженні ми застосували комбінований алгоритм структуризації, який поєднує алгоритми попередньої координації з посткоординацією. Вибір такого алгоритму був обумовлений наступними причинами:

- 1) масив джерел, які нам треба було проаналізувати, не був представлений в електронному вигляді, тому застосування посткоординованої структуризації в чистому вигляді було недоцільним;
- 2) у разі використання структуризації з попередньою координацією ми б мусили спочатку побудувати сувору класифікаційну схему, яка відбивала б всі можливі напрямки дидактичних досліджень у другій половині ХХ століття. Для побудови ж такої схеми треба вже мати результати аналізу тематики джерел.

Комбінований алгоритм полягав у тому, що ми виділили групи завжди актуальних педагогічних проблем для кожної галузі педагогічної науки (дидактики, теорії виховання, теорії управління педагогічними системами), які склали основу гнучкої класифікаційної схеми тематики публікацій та дисертацій, а потім цю схему доповнювали іншими напрямками досліджень, які, судячи з кількості відповідних публікацій та дисертацій, були актуальними в той чи інший період часу. Таким чином, у процесі “прив’язки” емпіричного матеріалу до попередньо розробленої схеми деякі терміни проблемного тезауруса ставали елементами класифікатора. Так, наприклад, перелік напрямків дидактичних досліджень 60-х років ХХ століття містить напрямок “програмоване навчання”, відсутній у відповідній схемі для 50-х років.

Гнучкість нашої класифікаційної схеми полягала і в тому, що з урахуванням особливостей змісту публікацій та дисертацій того чи іншого відрізка часу ми дещо змінювали назву того чи іншого класифікаційного блоку. Наприклад, в класифікаційній схемі 60-х років для дидактики є напрямок “Облік та оцінка знань, умінь, навичок”, у відповідній схемі 70-х років присутній напрямок “Облік та оцінка знань, умінь, навичок,

зворотний зв'язок у навчанні”. Термін “зворотний зв'язок у навчанні” широко використовувався в роботах 70-х років (це було обумовлено широким запровадженням у той час ідей програмованого навчання), тому ми зробили певний акцент на ньому в назві відповідного класифікаційного блоку. До речі, у роботах 80-х років цей термін практично зникає, і ми виключили його з назви відповідного напрямку досліджень.

Якщо в тій чи іншій роботі розглядалися одразу кілька проблем, ми її враховували в різних блоках класифікаційної схеми. Так, наприклад у 80-ті роки ХХ століття в журналі “Радянська школа” були надруковані статті “Взаємодія форм організації і методів навчання” та “Шкільній практиці – активні форми і методи навчання” [4; 5]. Обидві ці статті були занесені і в класифікаційний блок “форми навчання”, і в класифікаційний блок “методи навчання”.

У разі будь-якої класифікації тематики робіт завжди лишаються такі, які належать до категорії “інші”. В нашому дослідженні до цієї категорії потрапили публікації й дисертації трьох типів. Прикладом першого з них є публікації з досвіду роботи навчальних закладів, які були характерні для 50-х – 60-х років ХХ століття. Як правило, це були збірки, в яких досить побіжно розглядалися численні й різноманітні питання навчання. Другий тип – це поодинокі роботи з конкретної проблеми, які не отримали подальшого розвитку ні в роботах даного автора, ні в роботах інших науковців й педагогів-практиків. Третій тип публікацій – це поодинокі, перші роботи з тієї чи іншої проблеми, яка стає актуальною пізніше. Прикладом таких робіт може бути видана у 1972 році невеличка книга В.І.Чепелева та І.П.Підласого “Педагогіка і кібернетика” або надрукована у 1969 році в “Радянській школі” стаття І.І.Соболева “Проблемна ситуація на уроці”. Такі роботи ми розглядали як концептуальний резерв, який постійно формується в науці (або в окремому її напрямку) у зв'язку з її (його) розвитком.

На цьому етапі дослідження ми використали метод головного масиву, тобто проаналізували тематику всіх доступних нам робіт. Виокремлення груп досліджень, близьких за тематикою, підрахування частки досліджень в окремих групах відносно до загальної кількості досліджень, виявлення міцності зв'язків серед досліджень всередині груп та між групами дозволило нам зробити висновки про ступінь дослідженості тих чи інших аспектів певного напрямку педагогічної науки в той чи інший період часу, послідовність у пошуку рішень тих чи інших проблем, необхідність посилення уваги до тих аспектів, які потребують додаткових досліджень зараз.

Якщо на перших двох етапах нашого дослідження ми застосували метод головного масиву в поєднанні з суцільним дослідженням і використовували переважно кількісні методи аналізу першоджерел, то третій його етап являв собою суто якісний детальний аналіз змісту статей, книг, дисертацій, які українські науковці й педагоги-практики написали протягом другої половини ХХ століття. Зрозуміло, що здійснити поглиблений аналіз майже п'яти тисяч наукових робіт – завдання не з легких. До того ж, у цьому нема необхідності, бо якщо сформувати репрезентативну вибірку, то цілком достовірні й валідні висновки ми можемо зробити на основі аналізу вибіркової сукупності публікацій та дисертацій. Формувати вибірки треба окремо по кожному виду досліджуваних джерел – статей, книг, дисертацій. Розглянемо механізм формування вибіркової сукупності документів на прикладі відбору дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата й доктора педагогічних наук, присвячених питанням теорії управління педагогічними системами, які було захищено в Україні в другій половині ХХ століття.

Першим етапом цієї процедури є підготовка так званої основи вибірки – переліку елементів генеральної сукупності, який відповідає вимогам: повноти, точності, адекватності меті дослідження, зручності роботи з ним, відсутності дублювання. Для нашого дослідження основою вибірки є список всіх дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата й доктора педагогічних наук, присвячених питанням управління педагогічними системами, які українські науковці захистили у період з 1950-го по 2000-й рік. Цей список ми сформували

ще на першому етапі дослідження. Механізм формування подібних списків докладно описано в нашій статті [6].

Наступним кроком в реалізації процедури вибіркового методу є визначення схеми відбору джерел (типу вибірки) й обсягу вибірки. В численній літературі з питань соціологічних, психологічних, педагогічних досліджень описано різні схеми відбору й вимоги до обсягу вибірки залежно від обсягу генеральної сукупності та припустимої помилки вибірки. Найбільш доцільним в нашому дослідженні було використання комбінованої вибірки, в якій на різних ступенях формування вибіркової сукупності використовувалися різні схеми відбору елементів генеральної сукупності.

У зв'язку з тим, що генеральна сукупність дисертаційних джерел для нашого дослідження є значною за обсягом і в ній виділяються нерівномірні за кількістю однорідні групи (кандидатські та докторські дисертації, дисертації різних десятиліть), то першим нашим кроком після підготовки основи вибірки була стратифікація цієї основи. Використання на цьому етапі випадкової вибірки було б недоцільним, оскільки до неї могла б потрапити, наприклад, дуже мала кількість докторських дисертацій або могли б зовсім не потрапити дисертації 50-х років тощо.

Стратифікаційними ознаками були: вид дисертації (докторська чи кандидатська) і десятиріччя захисту. Виділені нами за цими ознаками страти є різними за кількістю елементів у них – кандидатських дисертацій більше, ніж докторських, з кожним десятиріччям зростає загальна кількість дисертацій з проблем управління педагогічними системами (в 50-ті роки їх було 4, у 60-ті – 7, у 70-ті – 17, у 80-ті – 21, в 90-ті – 80). У подібних випадках найбільш поширеними є 2 можливі шляхи формування репрезентативної стратифікованої вибірки: 1 – відбір елементів з ГС здійснюється пропорційно розміру страт; 2 – відбір рівної кількості одиниць з нерівних за кількістю елементів страт. Але жоден з них у чистому вигляді для нас не підходить.

По-перше, ми вирішили, що до ВС треба обов'язково включити всі докторські дисертації, по-друге, у кожному із страт, визначених за стратифікаційною ознакою “десятиріччя захисту”, треба намагатися включити не менш, ніж 10 дисертацій. Враховуючи наведені в статистичних довідниках рекомендації щодо загального обсягу вибірки, ми сформуваємо таку сукупність джерел: із страт “дисертації 50-х років” та “дисертації 60-х років” у ВС потрапили всі роботи, із страт “дисертації 70-х років” та “дисертації 80-х років” – приблизно по 80% робіт, із страти “дисертації 90-х років” – 40%. Всередині страт ми обирали елементи до вибіркової сукупності таким чином: спочатку формували експертну вибірку, тобто визначали ті дисертації, без яких, якщо б вони не попали до неї випадково, вибірка не була б репрезентативною, а решту елементів добирали за допомогою систематичного відбору, причому значення кроку  $k$  визначалося з урахуванням кількості елементів у страті, кількості елементів, що потрапили до експертної вибірки, та необхідної загальної кількості елементів з цієї страти у ВС. Зміст джерел, які склали вибірку сукупність, був детально проаналізований.

Поєднання в ході дослідження суцільного, монографічного, вибіркового методів та методу основного масиву, кількісних та якісних стратегій дало нам змогу здійснити широкий неупереджений аналіз значного масиву автентичних документів і зробити позбавлені суб'єктивності висновки.

Використання подібних методів і стратегій, на наш погляд, є перспективним напрямком удосконалення методики історико-педагогічних досліджень, яке сприятиме підвищенню авторитету української історії педагогіки.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Коммуникации в современной науке. – М.: Прогресс, 1976. – 438 с.
2. Новий тлумачний словник української мови у чотирьох томах. – К.: Вид-во “Аконіт”, 2000. – Т. 4. – 941 с.

3. Танатар Н.В. Информационно-аналитические системы оценки состояния науки // Наука та наукознавство. – 1996. – № 3–4. – С. 124–132.
4. Алексюк А.М., Дяченко В.К. Взаємодія форм організації і методів навчання // Рад.шк. – 1983. – № 7. – С. 8–14.
5. Осинська В.М. Шкільній практиці – активні форми і методи навчання // Рад.шк. – 1988. – № 6. – С. 65–67.
6. Адаменко О.В. Вибірковий метод в історико-педагогічному дослідженні // Вісник Луганського державного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка. – 2003. – № 4. – С. 6–14.

**УДК 37 (477)**

**Березівська Л.Д.**

## ***РОЗВИТОК ІДЕЙ ПРО РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В 1905-1914 РР.***

На сучасному переломному етапі розвитку Української держави в контексті загострення соціально-економічних, суспільно-політичних проблем актуалізується й питання освіти. Визначення шляхів її подальшого розвитку певною мірою залежить і від осмислення історичного досвіду, витоків реформування шкільної освіти в Україні.

У 1905–1914 рр. у Російській імперії, до якої належала більшість українських земель, під впливом реформаційних процесів у Західній Європі й США, в державі новою потужною хвилею як альтернатива урядовій освітній політиці прокотився громадсько-педагогічний рух. Станова система освіти не відповідала запитам суспільства й не задовольняла педагогічну громадськість. Проголошена ще в 1899 р. міністром народної освіти М.П.Боголеповим реформа шкільної освіти, що характеризувалася демократичними засадами, не була реалізована ні ним, ні його наступниками – міністрами, яких уряд дуже часто змінював. Самодержавний уряд водночас ініціював і гальмував освітню реформу, що пояснювалося прагненням зберегти діючу систему освіти як гарант імперського ладу. Педагогічна громадськість на сторінках преси, освітянських з'їздах аналізувала вітчизняний та зарубіжний досвід реформування освіти. Які причини невдачі проголошеної освітньої реформи? За якими напрямками мала б реформуватися шкільна освіта? Ці та інші питання, що актуалізуються й на сучасному етапі розвитку освіти в Україні, намагалися розв'язати педагоги на початку ХХ ст.

Історіографічний огляд проблеми показав, що в цілому до питання розвитку шкільної освіти в 1905–1914 рр. зверталися російські (Е.Д.Днепров, 1991; О.В.Купинська, 1999 та ін.) та українські вчені (І.В.Зайченко, 2002; Н.Б.Копиленко, О.В.Сухомлинська, 1996 та ін.) [17: 11; 7: 15]. Оскільки в їхніх ґрунтовних наукових дослідженнях меншою мірою висвітлюються ідеї вітчизняних педагогів щодо реформування шкільної освіти, ми хочемо спинитися саме на цій проблемі.

На сторінках педагогічної преси вчителі, вчені намагалися осмислити хід, причини невдач шкільної реформи, що розпочалася ще в 1899 р. “Нині дуже багато пишеться й говориться про ці “реформи” і про створення “нової школи”, але якщо уважно придивитися до всіх проектів перетворення нашої школи, то побачимо, що вони порушують або часткові питання, пропонуючи таким чином часткові реформи, або ж торкаються головним чином зовнішніх сторін перетворення”, – зазначав один з дописувачів журналу “Русская школа” [8: 15]. Він доводив, що метою загальноосвітньої школи має бути розумовий розвиток дитини, відповідно пріоритетним питанням шкільної реформи повинно стати оновлення основних принципів і методів навчання, змісту освіти.

Інший дописувач журналу узагальнює ідеї щодо моделі майбутньої середньої школи, яка “має бути передусім єдиною і доступною, вона не повинна зачиняти двері ні перед “кухарчиними дітьми”, ні перед дітьми іногородців”, “...навчання в ній має бути ще й