

ШЛЯХ ОСВІТИ

1 | 2007
Індекс 74638

№ 15685
2007.1.



- Алмати
- Берлін
- Берн
- Будапешт
- Бухарест
- Варшава
- Відень
- Вільнюс
- Лісабон
- Лондон
- Москва
- Париж
- Прага
- Рига
- Рим
- Софія
- Страсбург
- Тампере
- Тюмень

Київ

У НОМЕРІ:

Експлікативні зміни освітньої парадигми у контексті трансформації науки

Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу

Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз



ШЛЯХ ОСВІТИ

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЖУРНАЛ
№ 1(43)/2007 СІЧЕНЬ—ЛЮТИЙ—БЕРЕЗЕНЬ

Передплатний індекс 74638
Заснований у 1995 році. Виходить чотири рази на рік
Свідоцтво про державну реєстрацію серія КЗ № 1835 від 27.02.1996 р.
ЗАСНОВНИКИ:
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ,
АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ,
АСОЦІАЦІЯ ПРАЦІВНИКІВ ГІМНАЗІЙ І ЛІЦЕЇВ УКРАЇНИ
Схвалено вченою радою Інституту педагогіки АПН України
(протокол від 20 лютого 2007 р. № 2)

ЗМІСТ

ОСВІТА — ХХІ СТОЛІТТЯ

Петро САУХ

Експлікативні зміни освітньої парадигми
у контексті трансформації науки 2

Анатолій ПАВЛЕНКО, Тетяна ПОПОВА

Культурологічна система координат
розвитку сучасної фізичної освіти в Україні 7

Олег ТОПУЗОВ

Проблемна ситуація в теорії проблемного навчання 12

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Олена ЛОКШИНА

Розвиток компетентнісного підходу
в освіті Європейського Союзу 16

Наталія СОРОКО

Сучасні підходи до формування інформаційної
та комунікаційної компетентностей учителів
у країнах Східної Європи 21

НОВІ ДЖЕРЕЛА

Володимир СТЕПАШКО

Матрична модель системи управління
науково-дослідною роботою
вищих навчальних закладів 24

Людмила ЛИПОВА, Віктор МАЛИШЕВ,

Поліна ЗАМАЗКІНА, Ольга ПЕРЕПЕЛИЦЯ
Готуємося до профільного навчання 29

Віталій ВЛАСОВ

Контроль навчальних досягнень учнів
на уроках історії 34

Ольга ЄВСЄЄВА

До психічного здоров'я
через навчальні завдання 38

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Леонід ВАХОВСЬКИЙ

Наратив у історико-педагогічному дослідженні:
методологічний аналіз 42

Світлана ЛОБОДА

Дискусія «Яким має бути педагогічний журнал»
на сторінках часопису «Шлях освіти»
(1920—1930 рр.) 45

Євгенія СЯВАВКО

Творча лабораторія
Федора Івановича Науменка 50

ІНФОРМАЦІЯ

Автореферати дисертацій, що надійшли
в ДНПБ імені В. О. Сухомлинського 54, 56

Показник статей за 2006 рік 55

НАШІ АВТОРИ 56

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

СУХОМЛИНСЬКА Ольга Василівна

доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України,
академік-секретар Відділення теорії та історії педагогіки
АПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

БОСЕНКО Мар'яна Іванівна

кандидат педагогічних наук, директор гімназії № 47 м. Києва

ДІЧЕК Наталя Петрівна

доктор педагогічних наук, завідувач лабораторії історії
педагогіки Інституту педагогіки АПН України

ЄРМАКОВ Іван Гнатович

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
завідувач лабораторії педагогічних інновацій Інституту
педагогіки АПН України

ЗЯЗЮН Іван Андрійович

доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України,
директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
АПН України

КУЗЬ Володимир Григорович

доктор педагогічних наук, професор, академік У АПН
України, професор кафедри педагогіки Уманського
державного педагогічного інституту імені П.Тичини

ЛАВРИЧЕНКО Наталя Миколаївна

доктор педагогічних наук, завідувач лабораторії
порівняльної педагогіки АПН України

МАЛЬОВАНІЙ Юрій Іванович

кандидат педагогічних наук, член-кореспондент АПН
України, вчений секретар Відділення дидактики, методики
та інформаційних технологій в освіті

ПУСТОВІТ Григорій Петрович

доктор педагогічних наук, вчений секретар Відділення теорії
та історії педагогіки АПН України

САВЧЕНКО Олександра Яківна

доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України,
віце-президент АПН України

ЯРМАЧЕНКО Микола Дмитрович

доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»

Директор видавництва Юрій КУЗНЕЦОВ, тел. 234-41-87

Головний редактор видавництва Олег КОСТЕНКО, тел. 246-71-45

Заступник директора з виробництва Валентина МАКСИМОВСЬКА,
тел. 246-70-83

Заступник головного редактора Ірина КРАСУЦЬКА, тел. 246-70-83

Головний художник Володимир ЛИТВИНЕНКО, тел. 246-70-83

Завідувач відділу реалізації збуту та реклами

Роман КОСТЕНКО, тел. 235-50-53

Адреса видавництва:

01004, Київ-4, вул. Басейна, 1/2, тел.: 246-70-83, 246-71-45, 234-23-20

Адреса редакції:

04053, Київ-53, вул. Артема, 52а, тел. 481-37-63

Над номером працювали:

Микола ЗАДОРЖНИЙ (старший науковий редактор),

Катерина ЛАШКО (редактор),

Володимир ЛИТВИНЕНКО (художник-дизайнер),

Лариса АЛЕНІНА (технічний редактор),

Володимир БЕХТЕР (коректор)

Підготовка та друк СМП «АВЕРС».

04214, Київ, пр. Оболонський, 36, тел. 461-87-93

Свідоцтво про державну реєстрацію ДК № 586 від 05.09.2001 р.

Підписано до друку 19.03.2007. Формат 60x84 1/8. Папір офсетний. Друк офсетний.
Умов. друк. арк. 6,51. Обл.-вид. арк. 7,1. Наклад 480 пр. Зам. 07-043.

© Усі права захищені. Жодна частина, елемент, ідея, композиційний під-
хід цього видання не можуть бути копіюваними чи відтвореними у будь-
якій формі і будь-якими засобами — як електронними, так і фотомеха-
нічними, зокрема через ксерокопіювання, запис чи комп'ютерне архіву-
вання, без письмового дозволу видавця.

© «Педагогічна преса», 2007

© «Шлях освіти», 2007

Національна бібліотека
імені В.І.Вернадського



Леонід ВАХОВСЬКИЙ

Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз

Методологічне оновлення в сучасній вітчизняній історії педагогіки зазвичай пов'язують з відмовою від марксистської методології й використанням інших, більш коректних дослідницьких підходів і процедур. Створюється враження, що застосування нових методологій автоматично позбавляє історико-педагогічне знання від ідеологічного й політичного впливу і надає йому рис достовірності й науковості. Насправді проста зміна методологічних проектів принципово не впливає на ситуацію: історія педагогіки просто починає орієнтуватися на іншу ідеологію й політику.

У таких умовах історики педагогіки повинні розв'язати принципове питання методологічного значення: чи є об'єктивно історико-педагогічне пізнання служницею ідеологічних або світоглядних систем, незалежно від суб'єктивної чесності історика? Це питання можна сформулювати інакше, більш м'яко: чи повинен історик педагогіки в дослідженні користуватися ідеєю цінності як критерієм селекції історичних свідчень, тобто неминуче ігнорувати одні історичні факти на догоду іншим?

Як відомо, у радянській педагогічній науці позиція з цього питання виражалась гранично виразною й однозначною формулою: школа (а, отже, й педагогіка) поза політикою — брехня й лицемірство. Як наслідок педагогіка й усі її галузі цілком свідомо й цілеспрямовано обслуговували політичні та ідеологічні інтереси. І нині деякі дослідники принципово не заперечують такої точки зору, вважаючи, що проблема тільки в тому, щоб орієнтуватися на «істинну» ідеологію й правильну політику.

Якщо ж виходити з того, що історія педагогіки не є прикладною ідеологією і політикою (у їх педагогічній частині), а виступає як наукова дисципліна, то відповідь на це питання буде негативною. Однак сказати «ні» з цього приводу дуже просто. Набагато складніше забезпечити науковість результатів історико-педагогічного дослідження.

Тому вчені, які вивчають історико-педагогічні проблеми, повинні усвідомлювати, що в останній чверті ХХ ст. в галузі гуманітарних наук узагалі й у галузі історії зокрема відбулася кардинальна зміна пізнавальних орієнтирів, яка полягає в перегляді картезіансько-ньютонівських уявлень про способи здобуття й верифікації знання. Ці зміни супроводяться зміцненням антиоб'єктивізму в гуманітарному середовищі, десакралізацією науковості, що виражається в перегляді традиційного визначення науки як знання в його об'єктивно-ідеальному існуванні, як об'єктивно-розумової структури. Знання уявляється не як система завершеного пізнавального досвіду, а скоріше як суперечливий інтелектуальний процес, своєрідне пізнавання, найменування буття, обумовлене рухом культурним контекстом (Зверева Г. И. Реальность и исторический нарратив: проблемы саморефлексии новой интеллектуаль-

ной истории // Одиссей: Человек в истории. — М., 1996). Це явище дістало назву нарративного повороту в історії, який, на нашу думку, є реальністю й не повинен ігноруватися сучасною історико-педагогічною наукою.

Проблему нарративу як методологічного конструкту розглядають представники різних гуманітарних наук — філософи (Й. Брокмейер, А. Кузнецов, Ж.-Ф. Ліотар, А. Огурцов, Р. Харре), соціологи (А. Воробйова, І. Дев'ятко, М. Добрякова, І. Троцук, Е. Ярська-Смирнова), психологи (Е. Жорняк, Е. Калмикова, Е. Мергенталер). Використанню нарративу в історичному освоєнні дійсності присвятили свої праці Г. Зверева, В. Сиров, І. Янков та ін. На нарративний характер історико-педагогічного знання звертає увагу О. Сухомлинська. При цьому вона цілком справедливо зазначає, що «такого роду дослідження практично відсутні в проблемному полі історії педагогіки, бо вимагають наукової досконалості та потребують фахової аргументації, широкого педагогічного світогляду» (Історико-педагогічні дослідження та його «околиці» // Зб. наук. пр. Пед. науки. — Херсон: Вид-во ХДУ, 2005. — Вип. 40. — С. 11).

У сучасних словниках нарратив (англ. і фр. narrative — розповідь, оповідання) визначається як поняття філософії постмодерну, що фіксує процесуальність самоздійснення як спосіб буття тексту. Й. Брокмейер і Р. Харре виділяють деякі особливості нарративу як специфічної форми дискурсу. Вони стверджують, що нарратив не є якоюсь онтологічною сутністю, а діє як особливо гнучка модель, тобто аналогія, котра пов'язує невідоме з відомим й використовується для пояснення (або для інтерпретації) низки явищ (Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы

и обещания одной альтернативной парадигмы // *Вопр. философии.* — 2000. — № 3. — С. 29–42).

Стосовно історії наратив трактує смисл історичної події не як обумовлений об'єктивною закономірністю історичного процесу, а як такий, що виникає в контексті розповіді про подію й іманентно пов'язаний з інтерпретацією. Інакше кажучи, згідно з концепцією «наративної історії» історія — це не те, що було насправді в минулому, а те, що ми про це минуле розповідаємо — оповідь про минуле. Отже, історик педагогіки, проводячи дослідження, не відшукує смислу в об'єктивній реальності, а привносить його як основоположну ідею. Можна цілком погодитися з думкою про те, що наративна процедура «творить реальність», водночас утверджуючи її відносність і свою «незалежність» від створеного смислу.

Проблеми наративу в історії розглядають багато зарубіжних учених, найвідомішим з яких є голландський дослідник Франк Анкерсміт. Він стверджує, що історична оповідь є презентацією минулого, більше того, вона слугує заміником відсутнього минулого (Нарративная логика. Семантический анализ языка историков. — М.: Идея Пресс, 2003. — С. 9).

Постає проблема, як наратив, тобто те, що ми розповідаємо про минуле, співвідноситься з минулою реальністю. Для історико-педагогічної науки ця проблема є актуальною подвійно. Це пов'язано з тим, що історія педагогіки найчастіше має справу не з прямими свідченнями про минуле (не з речовими джерелами), а з розповідями про нього, які містяться в писемних джерелах. Доречно зазначити, що Д. Раскін, класифікуючи писемні історико-педагогічні джерела, разом з документальними й дидактичними виділяв в особливу групу опо-

відні джерела (Классификация историко-педагогических источников // *Историографические и методологические проблемы изучения истории отечественной школы и педагогики.* — М., 1989. — С. 85 — 98). З великою вірогідністю можна стверджувати, що історія педагогіки — це оповідь про оповіді про минуле. З цієї причини в історико-педагогічних дослідженнях виникає «ефект подвійного викривлення»: по-перше, самі історичні документи, з якими ми маємо справу, можуть не відповідати реальності, й, по-друге, наша інтерпретація цих документів може бути неправильною. Розв'язати цю суперечність, на нашу думку, можна за умови визнання наративної природи історико-педагогічного знання. Що це означає?

Передусім ми повинні погодитися, що претензії історії педагогіки на відтворення об'єктивної реальності (минулого яким воно було) певною мірою є необґрунтованими. Вона (історія педагогіки) — це текст, оповідь, результат пізнавальної активності суб'єкта, який сам «творить реальність». Але при цьому не можна заперечувати, що «творча діяльність» суб'єкта, який пізнає, неможлива без його зіткнення зі свідченнями про минуле. Як бачимо, історико-педагогічне знання — це все-таки поєднання суб'єктивності і об'єктивності.

Також очевидно, що дослідник, який здійснює селекцію фактів, дає їх інтерпретацію і тим самим створює історію педагогіки, не повинен чинити свавілля. Йому потрібна як орієнтир певна норма, якою саме і є методологія — проект науково-пізнавальної діяльності.

Ми підтримуємо думку Ф. Анкерсміта про те, що стосовно історичного наративу не можна використовувати вислови «істинний» і «хибний». Коректніше говорити про його об'єктивність і суб'єктивність і

про те, що якісним є об'єктивний наратив, а неякісним, тенденційним — суб'єктивний наратив (Нарративная логика. Семантический анализ языка историков. — С. 116).

На жаль, в історії педагогіки спостерігається тенденція до зростання кількості суб'єктивних наративів. Причинами суб'єктивності наративів можуть бути принаймні дві, а саме:

- 1) система цінностей, політичні й ідеологічні вподобання дослідника;
- 2) некомпетентність дослідника.

Як же забезпечити об'єктивність наративу?

По-перше, аналіз історико-педагогічних фактів учений повинен проводити з позицій якоїсь раціональної моделі, що використовуватиметься підстава для інтерпретації. Багато дослідників звертали увагу на необхідність застосування раціональності для відтворення історичного досвіду. Ф. Анкерсміт наголошував, що наратив формулює тезу про минуле або ж пропонує певну «точку зору», з якої слід розглядати минуле (Там само. — С. 29). На думку І. Троцука, основними характеристиками наративного підходу в історії є «ретроспективність» (розгляд подій минулого через призму теперішнього і майбутнього) (Нарратив как междисциплинарный методологический конструкт в современных социальных науках // *Вестник РУДН, серия Социология.* — 2004. — № 6–7. — С. 66).

Зазначимо, що для сучасної вітчизняної історії педагогіки проблема вибору способу реконструкції історико-педагогічних явищ і процесів є надзвичайно актуальною. У реальній дослідницькій практиці можна спостерігати кілька варіантів вивчення історико-педагогічного досвіду.

Часто історик узагалі не усвідомлює, який спосіб відтворення минулого він застосовує. У

ІСТОРІЯ
ПЕДАГОГІКИ

цьому випадку дослідження виконується стихійно, на ірраціональній основі, його пояснювальна й інтерпретаційна частина є достатньо сумбурними й невиразними.

Використовується спосіб архівної реконструкції, який претендує на розкриття і збереження істинного в історико-педагогічному досвіді, на відтворення минулого в його первозданному вигляді. Такий спосіб є доречним у мікродослідженнях, краєзнавчих роботах.

Застосовується також спосіб раціональної реконструкції, що передбачає аналіз історичних фактів з позицій якоїсь раціональної моделі. Як зазначалось раніше, використання раціональної реконструкції саме й створює передумови для здобуття об'єктивної інформації.

По-друге, об'єктивність історико-педагогічного нарративу забезпечується поліфонією наукового пошуку, наявністю різних поглядів на проблему. Водночас реалізація різних дослідницьких програм, які стосуються однієї теми, можлива тому, що існують різні «форми буття» того самого історико-педагогічного явища. Це відображає об'єктивно наявну ситуацію «коваріантності» — незалежного, багатоваріантного й одночасного паралельного розвитку. З іншого боку, наявність багатьох нарративів створює ситуацію їх протиставлення, змагальності, взаємодії й взаємозбагачення, що також сприяє формуванню об'єктивного історико-педагогічного знання.

На жаль, у вітчизняній педагогічній історіографії не усвідомлюється важливість існування конкуруючих історико-педагогічних нарративів. У науковому співтоваристві поки що дуже сильною є віра в «єдино правильну» історію вітчизняної школи й педагогіки, яка визнається офіційно, на державному рівні, і яка не тільки морально звеличує автора, а й дає йому

всілякі переваги. У результаті історико-педагогічні роботи, присвячені тій самій темі, стають схожими одна на одну: у них наводяться ті самі факти, повторюються висновки й оцінки. Новий матеріал, що з'являється, підганяється під заздалегідь відомі інтерпретаційні схеми, визнані істинними.

«Чорно-біле» прочитання історії вітчизняної освіти, на нашу думку, запозичене з радянської історико-педагогічної науки, яка визнавала тільки один методологічний проект — діалектичний матеріалізм і відповідно одну версію історії освіти. Непримиренні критики радянської історії педагогіки часто заміняли «неправильну» марксистсько-ленінську методологічну ідею на «правильну» національну. Це призвело до того, що радянський догматичний підхід набув нового втілення в сучасному національному історико-педагогічному нарративі. Є небезпека, що нова версія історії вітчизняної школи й педагогіки може стати такою ж догматичною, тенденційною і суб'єктивною, як і та, яку вона покликана замінити.

Єдиними ліками проти догматизації історико-педагогічного знання саме і є велика кількість нарративів. «Перевага одного погляду на минуле, — застерігав Ф. Анкерсміт, — обертається на зникнення будь-якого погляду на минуле» (Нарративная логика. Семантичний аналіз мови істориків. — С. 336).

По-третє, об'єктивність нарративу істотно знизиться, якщо вивчення історико-педагогічного досвіду використовуватиметься для обґрунтування й виправдання наявної на сучасному етапі системи цінностей або ж для того, щоб підтвердити чи спростувати вподобання й переконання окремих людей чи соціальних груп. Такий варіант цілісного підходу в історії педагогіки також автоматично поро-

джує тенденційність, упередженість і суб'єктивізм. Інакше кажучи, на історико-педагогічний досвід не можна покладати функцію обґрунтування системи цінностей.

Постає питання: невже в історії педагогіки не існує «перевічених часом» цінностей, на які можна орієнтувати підрастаючі покоління сьогодні? З цього приводу зазначимо, що моральні цінності, безумовно, характеризуються історичністю. Але це лише означає, що вони історично мінливі й здатні виконувати свої функції в конкретній історичній обстановці. Як бачимо, зв'язок між історією педагогіки й цінностями існує, але шукати його треба в іншому місці. Незважаючи на те, що педагогічна діяльність в усі часи була ціннісно орієнтованою, історико-педагогічний досвід сам по собі в ціннісному розумінні є нейтральним і нічого не доводить і не спростовує. Історія педагогіки не може й не повинна постачати нам готові цінності. Її завдання полягає в тому, щоб відтворити й узагальнити досвід розв'язання проблем ціннісного характеру в минулому, потрібний не для безпосереднього використання в сучасній педагогічній практиці, а для обґрунтування нової системи цінностей і ціннісних орієнтацій, відповідних часу.

По-четверте, об'єктивність нарративу залежить від позиції й у певному розумінні від ступеня свободи самого вченого, який розповідає й міркує про минуле. Ще відомий давньоримський історик Корнелій Тацит (58–117) закликав дослідників історичного процесу діяти «без гніву й упередженості» (*sine ira et studio*), тобто керуватися виключно інтересами встановлення істини. Відоме також висловлювання нідерландського філософа Б. Спінози (1632–1677), який закликав історика не сміятись, не плакати й не ненавидіти, а розуміти.

Цілком очевидно, що історик педагогіки, котрий, як зазначалося вище, «творить реальність», не може бути абсолютно неупередженим. Визнаючи наративну природу історико-педагогічного знання, ми тим самим визнаємо пріоритет авторського задуму над фактичним матеріалом. Саме автор здійснює процедуру конфігурації, тобто добирає й вибудовує серію фактів або свідчень (ігноруючи деякі з них) у єдине ціле. Однак конфігурація, яка є суб'єктивною за своєю природою, не може цілковито залежати від «вільної волі» дослідника. Історико-педагогічна оповідь повинна відповідати наявним критеріям науковості, а також правилам створення і структурі наративу як своєрідного жанру, як особливої форми дискурсу. Спираючись на думку І. Троцу-

ка, можна стверджувати, що якісний історико-педагогічний наратив має початок (загальну орієнтацію), середину (постановку проблеми, її оцінку й розв'язання) і кінець (повернення до теперішнього). Загальна орієнтація задається науково обґрунтованими вихідними теоретико-методологічними позиціями — підставами для пояснення й інтерпретації, зрозумілими не тільки для автора, але й для наукового співтовариства. Проблематизація і розв'язання проблем передбачають збирання й опис історико-педагогічних фактів, поєднання їх у єдине ціле (тобто добір, вибудовування, оцінку). Повернення до теперішнього є не що інше, як «виведення думки» з історико-педагогічного досвіду й проєкція її на сучасну педагогічну теорію і практику. Тільки в цьо-

му випадку «суб'єктивність» наративу буде нейтралізована «об'єктивністю» правил викладу й інтерпретації історико-педагогічного матеріалу.

Отже, визнання наративної природи історико-педагогічного знання має незаперечне методологічне значення. Воно дає змогу значно посилити інтерпретаційний і прогностичний потенціал історико-педагогічних досліджень, створює сприятливі умови для реалізації різних за спрямованістю і змістом дослідницьких програм. Наратив дає можливість не просто описати історико-педагогічний досвід, а й наділити його смыслом, внести до сучасного соціокультурного контексту і, зрештою, перетворити на інструмент зміни педагогічної дійсності.

Світлана ЛОБОДА

Дискусія «Яким має бути педагогічний журнал» на сторінках часопису «Шлях освіти» (1920–1930 рр.)

Часопис «Шлях освіти» — важлива віха в історії вітчизняної педагогічної періодики і в цілому педагогічної думки України ХХ століття. Аналіз українських педагогічних журналів свідчить, що найбільш плідними періодами активної розробки питань щодо місця й ролі педагогічної преси в освітніх процесах були 20–30-ті й 80–90-ті роки ХХ ст. Вагомий внесок у визначення якісно-змістових орієнтирів для педагогічних видань зробив журнал «Шлях освіти», розгорнувши на своїх сторінках у 20–30-х роках ХХ ст. широку дискусію.

На жаль, практично недоторканою галуззю в українській науково-педагогічній школі залишилося вивчення педагогічної періодичної преси як найбагатшого джерела для аналізу стану освіти й педагогічної думки ХХ ст. Найбільш значущими з цієї проблеми є праці Н. Гупана, А. Животка, І. Зайченка, Н. Зелінської та ін. Мета цієї статті полягає у спробі на історичних фактах дослідити змістове наповнення й завдання педагогічної періодичної преси 20–30-х років ХХ ст.

Консолідацію вчителів, його ідейне виховання в комуністич-

ному дусі й забезпечення професійних потреб II Всеукраїнська нарада з освіти (серпень 1920 р.) поклала на громадську організацію — професійну спілку працівників освіти й соціокультури — Робос (від «робітник освіти»). I-й Всеукраїнський з'їзд Спілки робітників освіти (1924) значну увагу приділив культурно-освітній роботі, залученню мас до активного громадсько-політичного життя. Розв'язання цього питання лягло на плечі переважно міських працівників освіти. Не менше уваги було приділено підвищенню кваліфікації культурно-освітніх працівників освіти, громадській роботі вчителя на селі. Головне завдання, яке стояло перед державною системою освіти в ті роки, — ліквідація неписьменності робітників і селян, молоді; підготовка кадрів, залучення колишніх наукових кадрів до будівництва суспільства, підвищення культури мас (Доменко М. Чергові завдання спілки Робос: (До I Всеукр. з'їзду Спілки) // Робітник освіти. — 1924. — № 1. — С. 5–8).