



УДК 377(410.1)

DOI 10.69842/prof2025.3.7

Ірина ГОЛОВКО

Iryna HOLOVKO

РОЗВИТОК ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В НАЦІОНАЛЬНІЙ ШКІЛЬНІЙ СИСТЕМІ В АНГЛІЇ (1870–1914 рр.)

DEVELOPMENT OF TECHNICAL EDUCATION IN THE NATIONAL SCHOOL SYSTEM IN ENGLAND (1870–1914 YEARS)

Проаналізовано процес розвитку технічної освіти в Англії наприкінці XIX – початку XX ст. як історико-педагогічну проблему. Зазначено умови, що сприяли, та причини гальмування розвитку технічної освіти в Англії в зазначений період. Доведено, що проблема народної освіти в досліджуваний період вийшла на перший план: в країні відбувалося становлення та розвиток національної системи освіти. Паралельно йшов розвиток технічної освіти з пошуком нових форм організації та методів навчання.

Теоретично й практично обґрунтовано процес розвитку технічної освіти й шляхи імплементації її в шкільну освіту та виокремлено послідовні етапи, які ґрунтуються на процесах реформування національної системи освіти в Англії у 1870–1914 роки.

Розглянуто роль та значення прийнятого урядом Англії Закону про технічне навчання 1889 р., відповідно до якого були засновані технічні курси та школи, визначено умови нараховування асигнувань навчальним закладам

технічного профілю за введення природничих і технічних дисциплін та джерела фінансового забезпечення технічної освіти на місцях.

Визначено поняття «технічне навчання» (як теоретичне навчання принципам наук та ремісництва, які стосуються виробництва, та ознайомлення принципів їх застосування до промисловості, ремісництва, комерції та сільського господарства чи інших сфер зайнятості) та «ручна праця» (як навчання використанню інструментів, процесів на виробництві, у сільському господарстві, а також моделюванню з глини, дерева, металу) згідно цього нормативного акту.

Засвідчено, що технічна освіта почала набувати певної цілісності та оформленості в національній системі освіти на всіх рівнях як об'єкт державного регулювання. Зазначено шляхи вирішення проблеми відсутності державних технічних шкіл з професійної підготовки для підлітків віком від 11 до 14 років: було засновано дві моделі навчальних закладів пост-початкової освіти в країні – професійно орієнтовані центральні школи (комерційного або технічного напрямку) та молодші технічні школи (на кшталт професійно-технічних училищ, які готували підлітків до визначеного роду технічних, інженерних або широкому спектру ремісничих професій).

Визначено організаційну функцію цих новостворених навчальних закладів – практична спрямованість, чіткий зв'язок з майбутньою професією, одночасно з можливістю отримати поглиблену початкову освіту, та освітню мету – стати майданчиками втілення прогресивних педагогічних ідей. Зазначено, що центральні школи та МТШ стали невід'ємною частиною національної системи шкільної освіти, як ланка професійної освіти, та набули велику популярність серед широких верств населення.

Ключові слова: технічна освіта, технічне навчання, ручна праця, Закон про технічне навчання 1889, молодші технічні школи, центральні школи, Англія наприкінці ХІХ – початку ХХ століть.

The process of development of technical education in England in the late 19th – early 20th centuries is examined as a historical and pedagogical problem. The conditions that contributed to and the reasons for lagging behind in most areas of scientific and technical education in England in the specified period are indicated. It is showed that the problem of public education in the period under review came to the fore: the formation and development of the national education system took active place in the country. Simultaneously, the development of technical education evolved by the search for new forms of organization and methods of teaching.

The process of technical education development and ways of its implementation in school education are theoretically and practically substantiated. The successive stages of this progression are identified, which are based on the processes of reforming the national education system in England in 1870–1914.

It is emphasized the role and significance of the Technical Education Act, 1889 adopted by the English government. According to the Act mentioned above technical courses and schools were established, the rules and instructions for allocating appropriations to technical educational institutions under conditions of introducing

natural and technical disciplines into school curriculum and the sources of financial support for technical education in the regions are determined. The concepts of «technical training» and «manual work» are defined and reviewed in accordance with Technical Instruction Act, 1889. Since then «technical training» is defined as theoretical training of the sciences and crafts principles related to production, and acquaintance with the principles of their application to industry, crafts, commerce and agriculture or other areas of employment. «Manual work» means training in the use of tools in production and agriculture, as well as modeling from clay, wood, metal.

It is shown that technical education has begun to acquire a certain integrity and formality in the national education system at all levels as an object of state regulation. It is noticed that the problem of the lack of state technical schools for vocational training for adolescents aged 11 to 14 was solved in the way of establishing two models of post-primary education institutions in the country – professionally oriented central schools (commercial or technical direction) and junior technical schools (like vocational schools that prepared adolescents for a certain type of technical, engineering or a wide range of craft professions).

It is revealed the organisational function of these newly-formed educational establishments – practical orientation, clear connection with the future profession, the opportunity to receive in-depth primary education, and educational purpose – to become platforms for the implementation and realization of progressive pedagogical ideas. Central schools and junior technical schools have become an integral part of the national school education system, as a link in vocational education, and have gained great popularity among the general population.

Key words: *technical education, technical instruction, manual work, Technical Instruction Act 1889, central schools, junior technical schools, England in the late XIXth – early XXth centuries.*

Постановка проблеми. В умовах глобалізації, технологічних змін, економічних викликів та інтеграційних процесів, що відбуваються сьогодні в світі, перед системою професійно-технічної освіти України постають нові завдання, шляхи розв'язання яких можливі за умови достатнього знання систем освіти різних зарубіжних країн. У процесі цих трансформацій є доцільним звертатися до історичного досвіду провідних розвинутих країн світу та вивчати витoki, підґрунтя формування та розвитку технічної освіти з метою виявлення можливостей їх урахування в виробленні оптимальних та перспективних шляхів подальшого розвитку технічної освіти в Україні. Ця потреба є нагальною особливо сьогодні, коли українська технічна освіта переживає процеси перетворення, які зумовлені, з одного боку, безперервною спонтанною адаптацією до змінюваних умов зовнішнього середовища, з іншого – суперечністю реформ. Хоча еволюційний шлях

системи освіти кожної країни спирається на власну історію та традиції, однак потрібно враховувати та використовувати досвід економічно та соціально розвинутих держав і не лише сучасний, а й історичний.

В цьому аспекті є досить корисним досвід Великої Британії, яка на сучасному етапі є однією з найбільш розвинутих країн світу, з потужною промисловістю, розвиток якої ґрунтується на новітніх досягненнях науки й техніки та на гарно організованій технічній освіті, представленій широкою мережею технічних та політехнічних навчальних закладів, і багато з них, згідно світовому рейтингу, є одними з найкращих у світі.

Цікавою сторінкою в національній системі освіти Великої Британії є технічна освіта, активне становлення та розвиток якої спостерігалось в кінці ХІХ – початку ХХ ст. Саме в цей період часу проблема розвитку технічної освіти в Англії набула гострого соціального звучання та широко обговорювалася в парламенті країни, пресі, в громадських та педагогічних колах. Цій темі присвячені праці, монографії та дослідження багатьох видатних педагогів та науковців, проте, як засвідчило вивчення вітчизняної історико-педагогічної літератури, історія розвитку технічної освіти у Великій Британії, зокрема в період її активного становлення та розвитку наприкінці ХІХ – початку ХХ ст., не дивлячись на велику цікавість та значущість проблеми, недостатньо відображена в працях із узагальнення та цілісного розгляду зазначеної проблеми в історико-педагогічній науці. Недостатня розробленість, актуальність та необхідність вивчення зазначеної проблеми на сучасному етапі реформування системи технічної освіти й зумовили вибір теми даного дослідження: *«Розвиток технічної освіти в національній системі шкільної освіти Англії (1870–1914 роки)»*.

Аналіз останніх досліджень. Система освіти Англії завжди перебувала в полі зору дослідників. Вивчалися загальні питання навчання та виховання, тенденції розвитку англійської системи шкільної освіти. Також предметом дослідження праць був аналіз впливу соціально-історичних умов розвитку технічної освіти та діяльності парламенту, релігійних організацій, впливу профспілкового руху тогочасної Англії на розвиток і поширення технічної освіти у загальній системі освіти Великої Британії.

Під впливом ідей утвердження державного суверенітету України оновлюються фундаментальні напрями дослідження освіти країн Західної Європи, зокрема й Англії. Найчастіше

науковці досліджують педагогіку Англії кінця ХІХ – початку ХХ ст., оскільки саме в цей період відбувається активний розвиток шкільної освіти, актуалізуються питання гуманізації шкільного навчання, розвитку нових шкіл з нетрадиційним підходом до навчання учнів.

Аналіз наукових доробок В. Дідух, В. Миценка, Т. Петрової, О. Тесцовой, дозволяє систематизувати їх відповідно до тематики дослідження: історія становлення і розвитку основних течій реформаторської педагогіки Англії у досліджуваний період; оцінка педагогічної та освітньої діяльності окремих персоналій; аналіз розвитку законодавства з реформування шкільної освіти в Англії; розвиток і становлення трудового навчання. Акцентуємо, що ми брали до уваги тільки ті наукові праці, які є дотичними до теми нашого дослідження.

Так, О. Тесцова, характеризуючи розвиток реформаторської педагогіки Англії кінця ХІХ – початку ХХ ст., досліджує теорію трудової школи, яка ґрунтувалася на ідеї надання професійно-трудої підготовці морального змісту, усвідомленні самоцінності праці як елементу культури. Автор зауважує, що її метою є виховання «корисного громадянина», який би розглядав свою професію як засіб служіння державі й у цьому бачив мету свого життя. Тому школа повинна, озброїти дитину ремеслом або принаймні підготувати до опанування ним. Науковець аналізує організацію Бідельської школи (Дж. Бедлі), у діяльність якої було втілено ідеї трудової школи, що вирізнялася великою кількістю трудових занять. Окрім того, автор акцентує на поєднанні трудового навчання та виховання, що впливало на формування соціальних нахилів дітей, їх здібностей та таких рис характеру, як працьовитість і наполегливість. Вміння та навички, набуті вихованцями в процесі трудової діяльності, створювали в них впевненість у власних силах. Праця, як найважливіший елемент розвиваючого навчання, сприяла індивідуальному розвитку особистості, її моральному та розумовому вихованню, розвитку ціннісної орієнтації в житті (Тесцова, 2017).

Т. Петрова, аналізуючи гуманізацію освітньо-виховного процесу у «реформаторській» педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ ст., акцентує на трудовому принципі як основі всебічного розвитку особистості. Визнаючи педагогічну цінність дитячої праці, багато педагогів початку ХХ ст. вважали її основним засобом активізації процесу навчання, засобом розвитку фізичних, розумових та

творчих зусиль учнів, універсальним засобом підготовки до життя. Тому реалізація трудового принципу, на думку автора, виступала в діяльності реформаторів чи не найголовнішим фактором формування гармонійної особистості. Праця, вважали вони, формує найважливіші людські якості: внутрішню дисципліну, вчить долати перешкоди, розвиває акуратність, ретельність, творчі здібності, робить витривалим тіло, врівноважує нервову систему тощо. Основними видами праці в школі повинні були стати: столярні, слюсарні та інші ремісничі види робіт, ручна побутова праця, польові роботи, художньо-естетична та спортивна діяльність (Петрова, 2000).

Ідеї трудової школи реалізувалися в діяльності конкретних англійських педагогів кінця ХІХ – початку ХХ ст., аналіз діяльності яких також був предметом наукових досліджень як у контексті більш загальної теми, так і окремих з них. До таких доробок слід віднести, окрім зазначених, дисертаційне дослідження В. Миценка. У наведеній праці характеризується життєвий шлях, наукові погляди, практична діяльність Г. Спенсера. З питання важливості розвитку технічної освіти англійський філософ і педагог стверджував, що пізнання, в тому числі і навчальне, не може вийти за межі безпосереднього досвіду. Звідси робилися такі педагогічні висновки: потрібно озброювати учнів реальними природно науковими знаннями, а критерієм для відбору освітнього матеріалу повинен слугувати ступінь їх корисності для подальшого життя і безпосередньої практичної діяльності учнів (Миценко, 2007).

Безпосередньо темі розвитку трудового навчання як шкільного предмета в контексті розвитку загальної освіти Великої Британії присвячене дослідження В. Дідуха, в якому автор розглянув діяльність видатних британських педагогів таких, як Е. Белл, Д. Ланкастер, Г. Спенсер, О. Бен, та окреслив їх спільну точку зору на мету та завдання виховання та навчання, які розумілися ними як виховання культури розуму, що мало підкорятися єдиній головній цілі – підготувати людину до повноцінного життя. Питання про зміст освіти представники англійського раціоналізму розглядали з жорстко утилітарних позицій, що вплинуло на зміст та підходи до технічного навчання в досліджуваний період. Їх педагогічна думка полягала в тому, що цінність знання визначається можливістю його використання на благо особистості та суспільства в цілому, а в якості ключового критерія істини визнавалася користь. При цьому її значущість визнавалася можливістю

використання знань для задоволення головних потреб людини. Також автор аналізує стан шкільних програм та виокремлює найбільш поширені предмети трудового навчання: креслення, робота з деревом і металом, домоводство, шиття, моделювання (Дідух, 2015).

Разом з цим, на початку ХХ ст. з'являються дослідження розвитку окремих предметних курсів, пов'язаних з технічною освітою. Так, у праці О. Лещинського присвяченій зміні курсу фізики в контексті реформ систем освіти Німеччини та Великої Британії, докладно розглядаються суспільні обставини введення природознавства в навчальний план початкової школи в середині ХІХ ст., коли освіта нижчих суспільних класів в Англії розглядалась як освіта, необхідна майбутньому селянину, реміснику або робітнику. Згідно з цими поглядами, природознавство мало викладатись як прикладна наука. З фізики, хімії, ботаніки відбирали навчальний матеріал, який давав уявлення про застосування природничих наук у сільському та домашньому господарстві, ремісництві. Природничі науки вважалися чимось подібним до ремісництва і через те не вивчалися в суспільних та граматичних школах. У той же час необхідність їх вивчення в школах для нижчих верств населення не піддавалася сумніву. Тому, як зазначає науковець, у Великій Британії, на відміну від Німеччини, курс фізики почав розвиватися не із середньої, а з початкової школи та позашкільної освіти робітників. Початкова школа відрізнялися не лише метою, а й соціальним складом учнів, визначаючи в такий спосіб зміст навчального предмета і метод навчання (Лещинський, 2005).

Позашкільна освіта робітників в аспекті розвитку освіти дорослих в Англії знайшла відображення в праці С. Коваленко. Хоча межі дослідження науковиці охоплюють тенденції та концепції освіти дорослих в Англії на сучасному етапі, втім автор проводить ретроспективний аналіз витоків та підґрунть освітніх процесів і у досліджуваний нами період. Так, авторка зазначає, що задовго до створення державної системи освіти, ще на початку ХІХ ст. підприємці, усвідомлюючи пряму залежність прибуткових надходжень від рівня компетентності своїх працівників, почали за власної ініціативи створювати незалежно від держави перші аналоги профільних шкіл із вузькою спеціалізацією – «школи механіків» (Mechanics' Institutes). Це були вечірні школи, в яких робітники нових промислових галузей, окрім професійної, отримували ще й

елементарну академічну освіту, оскільки курси з письма та лічби були обов'язковими незалежно від професійної спеціалізації. З поступовим розвитком як суспільної, так і виробничої сфери перелік дисциплін, що викладалися, збільшувався: були включені гуманітарні дисципліни і математика. Важливим є той факт, що вже з тих часів підприємці намагалися мінімізувати фінансування започаткованих ними навчальних закладів, перекладаючи цю функцію на благодійні організації або самих працівників. Ці заклади просвіти відігравали певну роль та займали значне місце в системі розвитку технічної освіти. На початку ХХ ст. зазнаючи занепаду «школи механіків» перейшли під цілковиту юрисдикцію місцевих органів влади і поступово трансформувалися в основу тогочасної системи подальшої освіти (Коваленко, 2005).

Шлях становлення та розвитку технічної освіти в Англії висвітлено в роботах цілого ряду видатних сучасних британських істориків, педагогів та соціологів, найбільш впливові з яких – П. Андерсон, К. Барне, Е. Грін, С. Хобсбаум, М. Уїннер. У роботах цих науковців, зокрема, аналізується зв'язок успіхів та недоліків технічної освіти в Англії порівняно з країнами на континенті, що контрастувало з її статусом як найбільш промислово розвинутої країни світу в ХІХ ст. В контексті історичного розвитку держави автори простежують вплив ідеології, яку сповідувала еліта країни та новий клас буржуазії, з одного боку, та філософії принципу невтручання уряду в сферу освіти, з іншого, на процес становлення педагогічної думки та підходів до технічного навчання в період формування національної системи загальної освіти в Англії кінця ХІХ – початку ХХ ст.ст. (Anderson, 1995; Barnett, 1980; Green, 1990; Hobsbaum, 1989; Wiener, 2004).

Мета даного розділу – зазначити ступінь розвитку технічної освіти в Англії в 1870–1914 рр.; обґрунтувати періодизацію розвитку технічної освіти в Англії в досліджуваній період; проаналізувати особливості та охарактеризувати різні типи навчальних закладів початкової технічної освіти в національній системі загальної освіти в Англії в період, що розглядається.

Для досягнення мети використано такі **методи** історико-педагогічного дослідження: загальнонаукові – аналіз, синтез, узагальнення, систематизація для вивчення історико-педагогічних джерел, у яких досліджувалися передумови появи, зміст, організаційні основи реалізації завдань технічної освіти у закладах різних типів в Англії; історико-ретроспективний, теоретичний та

системно-структурний – з метою систематизації теоретичних основ та узагальнення теорії та практики роботи закладів технічної освіти в 1870–1914 рр.; історико-генетичний – для аналізу історії творення системи технічної освіти в Англії, генезису розвитку закладів технічної освіти як окремої профільної складової; педагогічної інтерпретації – для виявлення можливостей використання досвіду технічної освіти Англії в Україні.

Виклад основного матеріалу. Історичний та соціально-економічний розвиток Англії наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. сприяли розвиткові промисловості, сільського господарства, транспорту, наукового прогресу, що створило умови для розвитку технічної освіти. Слід виділити декілька важливих факторів, які значно вплинули на розвиток загальної освіти в Англії та технічної зокрема наприкінці ХІХ ст. Насамперед, в цьому аспекті потрібно зазначити наслідки промислової революції та технічного перевороту, що відбулися в країні протягом ХІХ ст. і докорінним чином змінили попередній устрій життя тогочасної Англії. Механізація всіх галузей виробництва суттєво вплинула на необхідність підвищення кваліфікації робітників, що позначилося на їх прагненні отримувати додаткові знання в галузі фізико-математичних, природничих та технічних наук. Також слід відмітити континентальну ізолюваність країни завдяки її географічного розташування, внаслідок чого Англія була не тільки вільна від впливу континентальних війн, але й отримала від них вигоди для свого мануфактурного верховенства. Не останнє місце мала й аграрна криза, яка викликала шалену урбанізацію та посилену конкуренцію на внутрішньому ринку праці. Також слід відмітити і міжнародну конкуренцію, яка суттєво посилилася наприкінці ХІХ ст., що викликало в суспільстві побоювання втратити світове лідерство. Звернути увагу англійського уряду та суспільства на стан розвитку технічної освіти в країні змусило прагнення втримати світову першість серед країн Західної Європи. Відчуття втрати лідерства на фоні економічних злетів таких країн як Франція, Німеччина, США, висока конкуренція на ринках збуту задавали нові орієнтири в освіті. Наприкінці ХІХ – початку ХХ ст., як ніколи раніше, на арену виступала освітня вагова – набирала значних обертів інтеграція політичного, соціально-економічного та освітнього просторів: боротьба за світове лідерство, розвиток промисловості зумовлювали розвиток технічної освіти, а технічна освіта, в свою чергу, сприяла розвитку промисловості. Також

значну роль відіграли і демократичні процеси в виборчому законодавстві, залучення робітників та аграріїв до управління країною шляхом закріплення виборчого права, що значно позначилося на зростанні соціального рівня країни (Євтух, 2019).

Аналізуючи досліджуваний період в історії технічної освіти Англії, можна виокремити основоположні нормативно-правові акти, що визначали її розвиток. З огляду на це, процес становлення і розвитку технічної освіти в Англії можна поділити на окремі етапи.

Перший етап – 1870–1888 рр. – етап становлення обов'язкової початкової освіти як базису для розвитку технічної освіти та імплементації технічної освіти в систему шкільної початкової освіти, який збігається з прийняттям Закону Форстера 1870 р. (далі – Закон 1870 р.) про елементарну освіту. Закон 1870 р. заклав головні принципи всієї системи національної освіти в Англії впритул до останньої чверті ХХ ст., затвердив весь спектр функціональних аспектів діяльності всіх навчальних закладів у країні та заклав головні принципи державної політики в сфері просвіти (*Elementary Education Act, 1870*). Як висловився Крістофер Мартін, після Закону 1870 р. «почав зростати міцний стовбур дуба державної системи освіти, який створив ядро сучасної національної системи освіти» (Martin, 1979: 45). Революційна за своєю формою шкільна реформа, проведена в наступні десятиліття, по-перше, вказувала на зміну громадського ставлення до ролі держави в суспільстві, на подолання непереборного століттям раніше принципу невтручання держави в сферу освіти, яка споконвічно була заснована на принципах добровільності та благодійності. По-друге, Закон 1870 р. заклав базис для розвитку будь-якої професійної освіти, у тому числі й технічної, забезпечив можливість проведення подальших реформ у сфері освіти, зокрема, введення обов'язковості освіти, обмеження трудового дня для дітей, вікового ліміту прийому дітей на роботу, сприяв підвищенню рівня грамотності населення, що позитивно відбивалося на сприйнятті науково-технічних та природничих дисциплін.

Наступні роки відзначилися визначенням шляхів імплементації технічного навчання в початкову школу. За висновками Королівської комісії з вивчення стану викладання природничих дисциплін в школах (1872–1874 рр.), відома як Девонширська, у 1876 р. уряд ухвалив новий закон, в якому серед інших положень обов'язковими предметами були визнані ручна праця (шиття для

дівчат та малювання для хлопчиків). Серед додаткових предметів, на вибір школи, пропонувалися креслення, кулінарія, моделювання, основи механіки. Однак слід зауважити, що курси цих дисциплін вивчалися далеко не в усіх школах. У 1880 р. в країні вводиться обов'язкова початкова освіта.

Важливого значення для розвитку технічної освіти набув у цей період Освітній кодекс 1882 р., відповідно до якого зміст окремих предметів було розширено, зокрема з фізики, хімії, вводилися предмети, що стосувалися сільського господарства. Для дівчат викладалися куховарство або кулінарія. Особливістю кодексу було надання відповідних грантів школам з боку Департаменту науки та мистецтв (далі – ДНМ), які вводили ці предмети до програми. Отже, держава стимулювала вивчення предметів, які потрібні були учням у подальшому професійному навчанні.

Зазначені заходи сприяли створенню в кінці 1880-х рр. старших відділень початкової освіти на базі початкових шкіл, за сприянням шкільних рад деяких великих міст. Таким чином відбулося становлення нового типу навчального закладу – вищої початкової школи (*Higher Grade School* або *'higher tops'*), яка стала відповіддю на вимогу суспільства підвищити рівень масової освіти. На цих відділеннях навчалися діти віком 11 – 13 років, в основному з нижчих класів, які хотіли отримати більш розширену і поглиблену освіту, ніж давала початкова школа, разом з курсом природничих та технічних предметів. Вищі початкові школи перебували під юрисдикцією початкової школи (що передбачало дотримання статуту, навчального плану, правил фінансування) і підпорядковувалися шкільним радам (Головко, 2012: 25).

Відтак, у 1880-ті рр. народна освіта починає просуватися на вищий рівень. Залежно від складу вчителів, фінансового забезпечення самої школи і позиції її керівництва, крім обов'язкових предметів (читання і математики), викладалися англійська мова і література, географія, історія, природознавство, алгебра, геометрія, механіка, хімія, фізіологія, ботаніка, землеробство (теоретично), іноземна мова, креслення, шиття та доведення (для дівчаток) і різьблення по дереву (для хлопчиків). Програма вищої школи була досить великою, і, хоча в повному спектрі вона не була представлена в кожній школі, проте, вона заслуговує на схвалення, перш за все, як прагнення до ідеалу, на який повинна бути націлена початкова школа. Відомо, що більшість з цих предметів, як в Англії, так і в інших країнах Західної Європи, на той час вивчалася в

середніх школах. Таким чином, викладання їх у вищій початковій школі було спробою Департаменту освіти розширити пост-початкову освіту, перевести її на більш високий рівень, ввести в школах профільне навчання, зокрема, пов'язане з технічними спеціальностями, і дати дітям з бідних сімей можливість безкоштовно вивчати деякі предмети середньої школи (Argles, 1959). Вищі початкові школи мали велике значення на той час: вони слугували майданчиком для втілення педагогічних ідей, практичною експериментальною платформою з впровадження нових форм та методів навчання, нової організації шкільного процесу – введення курсів технічного навчання в початкову школу як базису для технічної освіти.

Варто зазначити, що 70–80-ті рр. XIX ст. характеризувалися активною діяльністю і недержавних об'єднань, які поклали початок руху за поширення муніципальних коледжів в русі розвитку технічної освіти. У великих та провінційних промислових центрах, особливо в містах північного регіону, почали з'являтися місцеві коледжі з освіти дорослих, які вводили в свою навчальну програму природничі та технічні дисципліни. За реформою втілення прикладного навчання в коледжі Оуенса в Манчестері у 1873 р. послідувало реформування Йоркширського коледжу природничих наук у Лідсі, як пряма реакція на результати виставки 1867 р. у Парижі, потім технологічного коледжу Фірта в Шеффільді (1879 р.), коледжу природничих наук Мейсона в Бірмінгемі (1880 р.), Університетського коледжу в Ліверпулі (1881 р.), до яких до 1914 р. приєдналися менші муніципальні коледжі, серед них – Саутгемптонський, Естетський, Брістольський, Ноттінгемський.

У 1879 р. в Лондоні був створений Інститут Сіті і гільдій Лондона. Його поява стала результатом ініціативи ліврейних компаній країни навчати майстерності ремісників, спрямовуючи свою компетенцію та кошти на сучасний розвиток технічної освіти. Інститут взяв на себе зобов'язання створювати, фінансувати і просувати: освіту для найбільш бідних жителів Лондона з технічних і мистецьких предметів; публічні бібліотеки, художні галереї та музеї тощо.

За кошти Інституту були засновані ремісничі школи в Південному Кеннінгтоні (1879 р.), коледж Фінсбурі (1883 р.) та великий Центральний технічний коледж гільдій Лондона у Південному Кенсінгтоні (1884 р.) Коледж Фінсбурі був прикладом

першого справжнього технічного коледжу в Англії. У 1883 р. було зараховано 100 осіб на денну форму навчання і 699 – на вечірню. Студенти вивчали прикладну цегляну кладку, хімію, малювання, електротехніку, столярну справу, математику, роботи з металевими пластинами. Викладалися навіть іноземні мови, в тому числі французька і німецька (Brock, 1979).

Також Інститут Сіті і гільдії Лондона ввів кваліфікаційну систему іспитів з технічних дисциплін та видачі грантів. Згодом програму іспитів було розширено зрізами знань з технології виробництва й обробки, які проводила створена на базі Інституту Екзаменаційна рада щорічно після проходження запроваджених інститутом різних курсів та класів з прикладного навчання технічним та ремісничим професіям на базі вечірніх шкіл та інститутів механіків по всій Британії та колоніях. Екзаменаційна рада реєструвала, перевіряла курси та технічні класи, надавала їм оцінку та допомогу в вигляді консультацій та коштів.

Аналіз розвитку технічної освіти у досліджуваній період було зроблено Королівською комісією з вивчення шляхів запровадження технічного навчання в навчальних закладах усіх рівнів (1884–1887 рр.) на чолі з Б. Самуельсоном та висвітлено у її висновках. Насамперед комісія зазначила, що технічна освіта мала фрагментарний характер, що призводило до неможливості Англії конкурувати із іншими зарубіжними країнами. Також комісія акцентувала на відсутності ефективного викладання природничих наук в школах, їх зв'язку з виробничою практикою, а також на відсутності національної системи технічної освіти. Такий висновок було зроблено на підставі порівняння досвіду технічної освіти Англії та таких країн, як Австрія, Бельгія, Франція, Німеччина, Голландія, Італія та Швейцарія. Висновки звіту містили низку ключових рекомендацій, зокрема включити малювання до програми як окремий предмет; збільшити навчання з сільсько-господарських та ремісничих робіт; розширити повноваження місцевих органів влади із створення нових технічних і середніх шкіл. Окрім того, комісія зазначила значне прагнення молодих працівників до навчання у технічних школах та акцентувала на необхідності підтримки розвитку технічного навчання за рахунок внесення фінансових внесків з боку працедавців та торгових організацій. Комісія також рекомендувала вжити заходи щодо прискорення внесення змін до традиційного навчання, а саме: вивчення природознавства, малювання, математики та сучасних

мов має замінити вивчення латинської та грецької в граматичних школах. Одна з важливих рекомендацій стосувалася уповноваження місцевих органів влади, якщо вони вважатимуть за доцільне, створювати, підтримувати і фінансувати утримання середніх і технічних (в тому числі сільськогосподарських) шкіл і коледжів у місцевостях. На створений єдиний центральний орган пропонувалося покласти керівництво розвитком технічної освіти в країні (Potts, 1969: 80–92, 135).

Наведені рекомендації вплинули на ряд важливих парламентських рішень, в тому числі на Закон про місцеве управління 1888 р. (*Local Government Act 1888*), відповідно до якого країна була поділена на графства та округи графств з правом заснування рад місцевого самоврядування. Відтоді новостворені ради отримали право вирішувати всі місцеві проблеми на місцях, включно фінансові та освітні. Таким чином, зазначений закон заклав базис для послідовного розвитку регіонів за сприянням державної місцевої ініціативи. Хоча він безпосередньо не торкався питань освіти, однак це був важливий крок у розвитку державної системи освіти. Відтоді місцеві ради отримали право фінансувати дисципліни з курсу ручної праці та виділяти кошти місцевим закладам технічного профілю від прибутку з місцевого оподаткування до 1 пенса з кожного фунта стерлінга (Gillard, 2000).

Другий етап – 1889–1899 рр. – етап нормативного та адміністративного закріплення розвитку технічної освіти на рівні початкової освіти. Початок другого етапу пов'язаний з Законом про технічне навчання 1889 р., до ухвали якого уряд підштовхнула хвиля благодійних та волонтаристських ініціатив, суспільний дискурс та потреби часу, наприклад, рекомендації звіту комісії Кросса 1889 р. щодо визнання практичного навчання в денних та вечірніх школах (хоча спеціальний грант за це не сплачувався) стенографії, садівництва та гігієни як спеціальних окремих предметів на рівні початкової школи, фінансування світської навчальної програми у церковних школах.

Прийнятий закон, по-перше, визначив зміст понять «технічне навчання» та «ручна праця» (Musgrave, 1964). Технічне навчання тлумачиться як теоретичне навчання принципам науки і мистецтва, які можуть застосовуватися у різних галузях, а також застосування спеціальних галузей науки і мистецтва в конкретних галузях чи сферах зайнятості. Ручна праця означає навчання використанню інструментів, процесів у сільському господарстві, а

також моделювання з глини, дерева або інших матеріалів. По-друге, дозволяв новоствореним окружним радам та радам графств спрямовувати суму від місцевих оподаткувань на облаштування закладів з технічного навчання, а згідно із законом про кошти від акцизу на спиртне від 1890 р. (так звані «віскі-гроші») і фінансувати їх. За цією програмою станом на 1898 р. в країні з'явилося близько 160 технічних коледжів, більшість з яких проводили вечірню форму навчання. У підсумку, саме ці коледжі в майбутньому сприяли появі молодших технічних шкіл, технічних закладів денної форми навчання для підлітків віком 13+. На той час це була велика сума: 179 501 ф. ст. у 1895/6 р., 142 413 ф. ст. у 1896/97 р., 69 333 ф. ст. у 1897/8 р. і 105 310 ф. ст. у 1898/99 р., хоча слід сказати, що значну частину грошей було витрачено на викладання природничих наук в школах, а не на технічне навчання (Golovko, 2015).

Поряд із розвитком початкових шкіл в цей період відбувається і реформування та часткове одержавлення граматичних шкіл нижчого рівня, де навчалися діти віком від 11/12 років до 15/16 років з сімей фермерів, торговців та різних ремісників. Наприкінці ХІХ ст. ці школи зазнали значних скрут, викликаних своєю незатребуваністю серед тих прошарків населення, на які вони були зорієнтовані. Різке падіння їх популярності було викликане тим, що дрібна буржуазія не цікавилася древніми мовами, які вивчалися в цих школах за статутом класичних гімназій, затвердженим засновниками в попередні століття, а мала потребу в таких предметах як математика, орфографія, нові мови, природничі науки, якими в даних школах нехтували. Оскільки вони не спрямовували своїх дітей в університет, то незрозумілою ставала подібна освіта, яка не формувала базових професійних знань та вмінь. Закон 1889 р. дав можливість ввести зміни у форми та зміст навчання, змінюючи свій напрям на технічний: навчальний курс цих закладів значно розширився, оновилися їхні програми, вихованці мали змогу вивчати нові мови, природничі науки, розширений курс математики, загалом навчання набуло більш реальний характер, більше уваги стали приділяти фізичному вихованню та ручній праці. Так з'явилися природничі (*Organized science schools*) на базі граматичних шкіл нижчого рівня, та акціонерні школи (*proprietary schools*) засновані на кошти спілки певної групи приватних осіб, що належали до однієї професії (наприклад, священників, комерсантів, фермерів, фабрикантів), іноді це була місцева акціонерна компанія, правління якої вважало

за потрібне заснування тих чи інших навчальних закладів, які намагалися вирішити територіальні потреби за рахунок підготовки спеціалістів конкретного профілю. Навчання в школах цього типу носило характер реальних училищ. Ці школи отримували субсидії від ДНМ, у разі дотримання прописаних ним умов, та місцевих рад з коштів від податку.

На кінець XIX ст. значної уваги потребувало визначення та закріплення позицій середньої ланки освіти. Окрім того, існувала потреба у створенні спеціального комітету, який би займався проблемами середніх шкіл та розробкою деяких загальних стандартів. Тому у 1894 р. була створена королівська комісія з вивчення закладів, що надають освіту дітям, старшим за 14 років та визначила відповідність їх викладання середній освіті. Комісія окреслила напрями реформування закладів середньої освіти, рекомендувала, створити центральний освітній орган з керівництва всіма ланками освіти. Тож у 1899 р. було створено Управління з питань освіти, яке об'єднало Департамент освіти, Департамент науки та мистецтв та Благодійну комісію з видачі стипендій. До компетенції створеного Управління входили питання пов'язані з початковою, середньою освітою та з вечірніми школами. Окрім іншого, він мав право здійснювати інспекції в школах середнього рівня. Створення Управління з питань освіти, яким закінчується другий етап, було першим кроком до реформування адміністративної гілки освіти.

Практична реалізація технічної освіти відбувалася і на рівні створюваних шкіл нового типу, так званих «нових шкіл», які відповідали вимогам сучасного життя. Теорія трудової школи ґрунтувалася на ідеї надання професійно-трудої підготовці морального змісту, усвідомленні самоцінності праці як елементу культури, її метою є виховання «корисного громадянина», який би розглядав свою професію як засіб служіння державі й у цьому бачив мету свого життя. Тому школа повинна, озброїти дитину ремеслом або принаймні підготувати до опанування ним (Тесцова, 2017). Так, у 1889 р. Сесіл Редді відкрив школу-інтернат для хлопчиків Абботсхолм. Відмова від класичної освіти і збалансоване поєднання в навчальному курсі природничих і гуманітарних дисциплін диктувалося прагненням до різнобічного розвитку учнів. На це ж було спрямовано і введення в Абботсхолмі трудового навчання не тільки в добре обладнаних майстернях, але й на городі, в полі, в саду (2-3 години на день). Під час занять

теоретичний, практичний і навчальний матеріал вдало поєднувалися, тобто учні мали можливість отримати теоретичні знання не тільки поєднати із практикою, але й перевірити їхню достовірність, зміцнити, закріпити, набути нові знання в процесі праці і стверджував, що праця сприяє процесу виховання дітей не тільки бідних, а й заможних верств населення.

Його послідовником став Дж. Бедлі (Дж. Бадлей), засновник Бідельської школи (1893 р.). Навчальний план школи передбачав вивчення таких дисциплін, як рідна та іноземні мови, література, історія, математика, природознавство, ручна праця. Дж. Бедлі прагнув до надання учням школи знань, які б могли бути застосовані у практичній діяльності.

Окрім того, в 1890-ті рр. поширюють свою діяльність вечірні школи та політехнікуми. На кошти від добродійної акції мешканців міста, за моделлю політехнікуму на Регент-стріт почали з'являтися й інші просвітні заклади на кошти, отримані в ході муніципальної добродійної акції городян великих міст. Внески були значно поповнені і з інших джерел, зокрема ліврейними компаніями. Так, наприклад, компанія торговців дорогими тканинами взяла шефство над Народним палацом, компанія ювелірів здійснювала загальне керівництво закладом Голдсміт, компанія сукноробів виділила кошти на устрій Північного політехнікуму. Таким чином, у 1903 р. в Лондоні налічувалося вже 12 політехнікумів. У політехнікумах діяли середні та технічні школи, денні технічні класи для найбільш обдарованих студентів та вечірні ремісничі курси для учнів та робітників, в яких навчали будівництву, машинобудуванню, меблевій та текстильній справі. У вечірніх школах, починаючи з 1898 р., було розширено коло предметів, що вивчалися, були скасовані вікові обмеження, що сприяло збільшенню кількості учнів у них. Так, з 1896 до 1899 рр. кількість учнів становила 298 724 особи та 474 563 особи відповідно. Відбулися зміни і в навчальних планах цих шкіл. Дисципліни в них були згруповані за п'ятьма напрямками: промислові, комерційні, домашні, сільські й загальні та відображали професії і галузі, за якими учні вікової категорії 16+ хотіли б працювати у подальшому (Gillard, 2013).

У 1893 р. лондонська рада графства заснувала Комітет з технічної освіти, який надавав стипендії, що дозволяли учням початкової школи продовжувати своє навчання в середніх школах і технічних інститутах. Ця практика поширилася і на інші округи.

Комітетом також був заснований Лондонський денний навчальний коледж (який згодом став Інститутом освіти Лондонського університету), Центральну школу мистецтв і ремесел і спеціалізовані коледжі з фотографії і фотографування, будівництва вагонів, друкарні і друку, фарбування та дублення шкіри та ін.

Значні суми державних коштів були розподілені між місцевими урядовими комітетами з технічного навчання, що зробило можливим під контролем місцевих рад створення в багатьох містах добре фінансованих технічних коледжів та інститутів. На базі коледжів і вечірніх шкіл відкривалися профільні курси та класи – ремісничі, технічні, комерційні, сільськогосподарські, школи домоводства, кулінарії та шиття. Значне збільшення закладів продовженого навчання в цей період часу певною мірою пояснювалося зростанням рівня грамотності населення, збільшенням випускного віку учня початкової школи до 12 років та введенням безкоштовної початкової освіти з 1893 року.

Третій етап – 1900–1914 рр. – етап поширення технічної освіти з початкової освіти на рівень середньої. Такому процесові сприяло ухвалення першого нормативного акту з реформування середньої освіти в Англії, який поклав початок структурованій національній системі освіти, чітко відокремивши початкову та середню освіту. Йдеться про освітній акт 1902 р., відомий як закон Бальфура. Значення цього закону полягає, насамперед, у чіткому розмежуванні початкової та середньої освіти, кожна з яких виконувала власну соціальну функцію. Відповідно до вказаного закону вищі початкові школи було реформовано: одні змінили освітній статус і стали державними середніми школами (або самостійними, або увійшли до складу наявних в окрузі середніх шкіл); інші залишилися в складі початкової школи як їх старші відділення.

Таким чином, з одного боку, збільшилася кількість середніх державних шкіл, де діти з бідних верств населення могли отримати безкоштовну середню освіту за положенням закону Бальфура. З іншого боку, на старших відділеннях початкової школи (*Higher tops*) старшокласники позбавлялися можливості отримати профільну освіту, оскільки навчання проводилося за поглибленою програмою лише початкової школи і не торкалося програми середньої, яка передбачала вибір школою певної спеціалізації – технічної або природознавчої, відповідно до місцевих потреб. Подальше технічне навчання вони мали здобувати на курсах продовженого навчання (Galvanu, 2010).

Втім, Закон 1902 р. успішно реалізувався в розвитку нижчої початкової технічної освіти. Він сприяв розвитку двох типів технічних шкіл – професійно орієнтованих центральних та молодших технічних (на кшталт професійно-технічних училищ). Останні отримали офіційне визнання в національній системі освіти у 1913 р. на підставі виданого Радою з освіти Положення про нову категорію молодших технічних шкіл. Ці правила були згодом включені до Правил 1914 р. для технічних шкіл та шкіл мистецтв.

Вищезазначений закон за своєю суттю заклав основу розвитку середніх навчальних закладів в Англії. Так, у 1904–1905 рр. було розроблено ряд положень: про середні та вечірні школи, технікуми, школи мистецтв, ремісничі та технічні класи та інші заклади, які пропонували подальшу освіту. І хоча, на думку багатьох дослідників, процес розвитку технічної освіти Англії йшов поволі, її значення в системі освіти країни було високо оцінено. Так, у звіті Консультативного комітету «Практична робота в середніх школах» (1913 р.) зазначалося, що «навчання на практиці» є принципом, який повинен застосовуватися у всіх сферах шкільної роботи. Тому трудове навчання повинно відігравати важливу роль в середній освіті і повинно бути пов'язане з іншими галузями навчальної програми. Його цілі є як освітніми, так і професійними: його слід викладати всім учням у віці до 16 років, а також старшим учням, якщо вони захочуть спеціалізуватися в певних галузях.

Таким чином, педагоги та реформатори початку ХХ ст. все більше переконувалися у необхідності створення нового типу технічних шкіл для підлітків. З одного боку, такі негативні фактори, як «тупикові» роботи без майбутніх перспектив, до яких залучався підліток, відмирання учнівства, брак початкових та вечірніх шкіл з технічним напрямком для підлітків, проблеми безробіття серед юнацтва та злочинність, та з іншого боку – очевидні прибутки від кваліфікованої праці та навчання, приклад закордонних систем, як позитивні фактори, – закладали основу та надавали поштовх до створення молодших технічних шкіл (далі – МТШ).

Юридично молодші технічні школи (*Junior Technical Schools*) з'явилися на початку ХХ ст., але вони мали попередників. Протягом ХІХ ст. робилися спроби створення аналогічних технічних закладів. Так, наприклад, згідно з рішенням Комітету освіти при Таємній раді з 1840 р. заснованим в попереднє століття промисловим школам (*schools of industry*) почали виділятися урядові

дотації, пізніше – субсидії від Департаменту науки та мистецтв (ДНМ) за результатами іспитів. За певних обставин, у 1860 р. ці школи перейшли під юрисдикцію Міністерства внутрішніх справ як промислові школи виховно-виправних колоній для неповнолітніх правопорушників (але зі зміненою назвою – *industrial schools*). Ці заклади були інтернатного типу, надавали освіту на дуже низькому, примітивному рівні та здійснювали ремісниче навчання (акцентуємо, що саме навчання, а не освіту) для утримуваних, чим, певною мірою, виконувався закон щодо запобігання бродяжництву та злидарству в країні (Gear, 1999: 24–36).

У 1880-ті рр. почали з'являтися школи для підлітків – прототи-типи молодших технічних шкіл (далі – МТШ), які проводили навчання за інженерним або ремісничим напрямом. Найбільша кількість шкіл такого типу з'явилася в межах Лондона. Цьому сприяли особливі умови столиці: повна або часткова відмова від учнівства в деяких домінуючих ремеслах, великі можливості найму на роботу за широким спектром кваліфікованих професій, легша можливість влаштування на роботу за наймом (особливо для юнаків), частіше – без кар'єрних перспектив, проте, за реальну, а іноді і відносно високу оплату.

Значне збільшення технічних курсів та класів по всій країні при технічних коледжах, політехнікумах, вечірніх школах в 1900–1904 рр. спонукало Раду з освіти виробити «Положення про денні технічні заклади» у 1905 р., де було закріплено створення технічних шкіл. У цьому Положенні МТШ були визначені як державні заклади денної форми навчання, куди приймалися підлітки віком 13+, які отримали сертифікат про закінчену початкову освіту. До 1907 р. на півночі Англії налічувалося 15 МТШ. У 1912 р. у підпорядкуванні Округного комітету освіти Лондона знаходилось 16 ремісничих шкіл (10 – для юнаків, 6 – для дівчат). Юридичне визнання в системі національної освіти ці школи отримали у 1913 р., після оприлюднення Радою з освіти «Правил роботи молодших технічних шкіл».

Навчальний план МТШ за змістом мав відповідати початковій освіті, а не академічній гімназії або центральній школі з промисловим / комерційним нахилом. Ініціатива за їх створення покладалася на місцеві ради освіти, а кількість шкіл в регіоні та учнів мали співвідноситися з регіональними можливостями підприємств у забезпеченні учнів належними робочими місцями. Батьки учнів

мали підписати угоду, що їхні діти мають нахил до роду ремісничої діяльності, до якого готує школа. З навчального плану виключалося навчання іноземним мовам. Школи не готували учнів до вступу до вищих технічних шкіл та університетів.

Як відзначає сучасний британський педагог М. Сандерсон, промисловці відразу проявили зацікавленість до «нового навчального проекту, як можливості нового виду учнівства: навчання певним навичкам із практичним відпрацюванням їх у майстерні» (Sanderson, 2007: 265). Деякі МТШ отримували фінансову підтримку від промислових фірм на стипендії для здібних учнів або на нове обладнання. Надходили пропозиції співпраці з кваліфікованими спеціалістами підприємств у шкільних майстернях, щоб придати технічному навчанню атмосферу реального виробництва.

Для зручності адміністрування Радою з освіти було визначено два види МТШ: технічну школу попереднього учнівства, як підготовчий курс до стажування (*pre-apprenticeship school*) та ремісничу школу (*trade school*). Технічна школа проводила курс навчання для підлітків віком 13–14 років терміном 2 – 3 роки, орієнтуючись на їх подальшу працю в промисловості (інженерії та будівництві), але без визначеної спеціалізації. Навчальна програма базувалася на подальшій початковій освіті з підготовкою до праці на промислових підприємствах та в комерційних закладах. Такий вид МТШ був широко представлений у провінціях. Реміснича школа готувала підлітків до більш конкретних професій, наприклад, мебельного виробництва, плетення кошиків, виготовлення голок, ювелірних виробів тощо. Навчання в таких ремісничих школах заміняло учнівство.

Поступово МТШ розвинулися за чотирма профільними напрямками: з курсом навчання певній або спорідненим галузям виробництва; з курсом підготовки до ремісничих професій; з курсом домоводства; з курсом торгівельно-комерційного профілю.

Розглянемо специфічні риси організаційно-методичної роботи деяких МТШ Англії у досліджуваний період на прикладах шкіл для дівчат та юнаків. Ремісничі школи для дівчат були представлені школами домоводства, крою та шиттям одягу та кулінарними школами. Охарактеризуємо найбільш відомі.

Перша реміснича школа для дівчат з'явилася при політехнікумі Боро в Лондоні у 1904 р. та нараховувала 11 учениць, які здобували професійні навички на курсах крою та шиття нижнього і верхнього одягу та драпірування. Для вступу до закладу учениці

мали надати свідоцтво стандарту VI про закінчення денної початкової школи. Вступ претенденток до закладу на безкоштовній основі зазвичай відбувався за підтримки міської ради освіти Лондона, на комерційній основі учениці оплачували по 5 пенсів за тиждень навчання або 10 шилінгів (50 пенсів) за семестр. Навчальний курс тривав два роки. Разом з навчанням професійним навичкам учениці проходили курс загальної освіти з арифметики, основ малювання та креслення, рідної мови та фізкультури. Приблизно двадцять дві години на тиждень відводилося на професійну підготовку, яка проводилася в спеціально обладнаній кімнаті, яка слугувала майстернею. Оскільки курс шиття був представлений в усіх школах Англії як обов'язковий предмет, учениці вже володіли елементарними навичками роботи з ножицями та папером, голками, шпильками та нитками. Групові заняття проводилися майстром з метою підготувати їх до практичного стажування та подальшої професійної праці в салонах та ательє. З роками школа стала користуватися популярністю та кількість контингенту значно збільшилася. Ученицям нараховувалися стипендії місцевою радою освіти в розмірі 8 ф. ст. протягом першого та 12 ф. ст. протягом другого навчального року.

Денна ремісничка школа для дівчат у політехнікумі Шордич (Лондонського місцевого округу) була відкрита у 1906 р. Вступні вимоги та тривалість курсу навчання були такими ж, як і у вищезгаданому закладі. Мета навчання – формування навичок для роботи на підприємствах текстильної промисловості. Курс навчання включав дизайн та виготовлення готового нижнього та верхнього одягу масового виробництва. Половина навчальної програми відводилася на вивчення ремесла, решта – на загальну освіту, яка включала англійську (твір), арифметику, дизайн, вільний малюнок та геометричне креслення, деякі предмети з домоводства та фізкультуру. Навчальним курсом керував консультативний комітет з педагогів та фахівців: підбирав викладацький склад з професійних майстринь, затверджував навчальну програму.

Школу попереднього учнівства для дівчат Кокберн було відкрито у Лідсі у 1906 р. з курсом навчання в один рік та оплатою у 7 шилінгів за семестр. Приймалися дівчата віком від 14 років. Головною особливістю школи був її тісний зв'язок з потенційними роботодавцями, активне залучення їх до контролю над процесом ремісничої підготовки учениць, що забезпечувало їм можливість

подальшого працевлаштування або продовження навчання у вищому училищі домоводства Кокберн для покращення фахових вмінь на просунутому рівні. На відміну від столичних ремісничих шкіл, школа надавала ученицям ширшу загальну освіту: на практичні заняття ремеслу виділялося 15 годин на тиждень, решта часу – на загальноосвітні предмети. У школі викладались такі предмети, як ведення бізнесу, складання таблиць та звітів, креслення, малювання, дизайн, основи гігієни, домоводство. Педагоги враховували індивідуальні здібності дівчат та прагнули пристосувати навчальний курс залежно від їх нахилів, тому навчальний процес комбінував групові заняття та завдання з індивідуальними під керівництвом наставниць.

Школа домоводства для дівчат у Ліверпулі розпочала роботу у 1896 р. на базі природничого відділення вищої початкової школи міста і була проміжним ланцюжком перед вступом до кулінарного коледжу Ліверпуля або технікуму домоводства. Вступний вік учениць – з 14 до 18 років. Оплата за навчання становила 1 шилінг для вступників одразу після закінчення вищого відділення початкової школи, для старших учениць – 2 шилінги та 6 пенсів (12.5 пенсів). Школа субсидувалась коштами місцевої ради освіти. Мета навчання в школі полягала у формуванні професійних навичок перед вступом до фахових навчальних закладів. Навчальний курс тривав 20 тижнів. Учениці теоретично вивчали основи кулінарії, домоводства, основ гігієни, прання і прасування та ремонту одягу (Evans, 2007).

Аналіз молодших технічних шкіл для юнаків показує, що вони поділялися на інженерні та ремісничі. МТШ для юнаків в технічному коледжі Паддінгтон, Лондон, почала працювати у 1906 р. з терміном навчання два роки. Головна спеціалізація школи – прикладне вивчення природничих та технічних дисциплін в таких галузях промисловості, як інженерія та будівництво. Приймалися юнаки після закінчення старшої початкової школи віком від 14-ти років з обов'язковою рекомендацією від директора попереднього навчального закладу або за результатами шкільних іспитів. Школа готувала юнаків до посад середньої ланки: старших робітників, менеджерів тощо в конкретній галузі промисловості. Навчальний план включав курс теоретичного навчання та практику в майстерні. В майстерні вивчали призначення та практичне використання кожного інструменту та нарисну геометрію. Теоретич-

ний курс включав такі предмети як прикладна механіка, організація та управління виробництвом, хімія, комерційне листування, англійська (твір), математика та фізика. Навчальний рік поділявся на три семестри. Шкільні заняття тривали з 9.30 до 12.30 та з 14.00 до 17.00 п'ять днів на тиждень. Оплата за навчання складала 1 шил. за семестр (2.25 ф. ст. за рік). Слід зазначити, що міська рада надавала стипендії учням віком 14-16 років та виплачувала матеріальну допомогу учням з малозабезпечених сімей у сумі 10 та 15 ф. ст. за перший та другий роки навчання відповідно.

Доволі великим попитом користувалася молодша технічна школа при політехнікумі Шордич. Вона поводи́ла підготовку майбутніх фахівців до роботи в деревообробній галузі виробництва: столярів, теслярів, майстрів різьби по дереву, креслярів, копіювальників-модельників, токарів. На навчання приймалися 14-річні юнаки, які мали свідоцтво про закінчення вищого відділення початкової школи. Для юнаків, молодших за 14 років виділялося 25 стипендій. Стипендія нараховувалася за результатами іспитів. Навчальний курс тривав 2-3 роки. Оплата за навчання складала 1 ф. ст. 10 шил. (1 ф. ст. 50 пенсів). Навчальний план поєднував загальну освіту з професійною. Загальноосвітні предмети включали математику, креслення та моделювання, англійську, географію, геометрію, історію. Додатково учні могли вивчати курс виготовлення керамічних речей. Теоретична частина навчального процесу обов'язково підкріплювалася практичними заняттями в майстерні: вивчалася технологія металів, призначення та використання кожного інструмента та широкий спектр слюсарних робіт. Школа мала гарно оснащену фізичну лабораторію для проведення експериментів. Особлива увага приділялася вивченню принципів ремісничого дизайну та основ науково-технологічних дисциплін.

Технічну школу ремісничого навчання для юнаків при політехнікумі Боро було відкрито у 1897 р. та реорганізовано у МТШ у 1906 р. це була одна з найбільших ремісничих шкіл у країні, яка проводила навчання широкому спектру спеціальностей з різних галузей виробництва та інженерії, включно хімічні технології, виготовлення виробів з металу, пекарство, палітурні роботи та кравецька справа. До школи приймали 12-річних юнаків зі свідоцтвом стандарту VII про закінчення початкової школи, які підписували угоду про неможливість покинути навчання та зазначали майбутню спеціальність. Навчальний курс тривав три

роки з можливістю продовження навчання ще на один рік. На першому курсі навчання проводилося для всіх юнаків за однаковим планом, на другому їх розділяли згідно з обраним фахом, але без визначеної спеціалізації аж до третього курсу. Другий рік надавав здебільшого загальний вступ до спеціальності на практичних заняттях в майстерні. Третій рік був цілковито спрямований на вивчення спеціалізованих предметів. В окремих випадках для студентів, які виявили дуже гарні здібності, схильність та намір поглибленого вивчення свого ремесла, було передбачено продовжене навчання протягом четвертого року. Оплата за навчання складала 1 фунт стерлінгів за семестр (3 ф. ст. на рік). Втім, місцева рада освіти Лондона виділяла постійні 25 стипендій протягом трьох років 13-річним хлопчикам на їх утримання та навчання. Від зацікавлених роботодавців також надходили стипендії на безкоштовне навчання для успішних студентів у розмірі 8 ф. ст. за другий рік навчання та 11 ф. ст. за третій. Слід зазначити, що Консультативний комітет міської ради слідкував за успішністю юнаків і налагоджував зв'язок школи з місцевою промисловістю, допомагаючи юнакам влаштовуватися на роботу. Навчальний план включав такі предмети як англійська, прикладна математика, малювання та креслення ескізів, нарисна геометрія, механіка, фізика та хімія, робота по дереву та металу, іноземна мова (французька/німецька) та фізкультура. Це була одна з небагатьох МТШ, де викладали іноземну (Evans, 2011).

Денна ремісничка школа попереднього навчання Холбек у Лідсі почала проводити дворічний навчальний курс майбутніх інженерів у лютому 1906 р. загальноосвітні предмети викладалися в тісному поєднанні зі спеціальними. Мета навчального курсу – розвинути практичні навички ручної праці в галузі фахової підготовки. Навчальний план включав прикладну математику, механіку, технічне креслення, роботи по металу та дереву, свердління, англійську мову, фізичне виховання. Другий рік включав вивчення цих же предметів на просунутому рівні. Учні, які виявляли професійні здібності, мали можливість відвідувати індивідуальні заняття з обраного профілю. На навчання школа приймала випускників початкової школи. Батьки мали підписати угоду про неможливість перерви навчання учня в школі за будь-яких умов. Оплата за семестр навчання складала 7 шилінгів (35 пенсів) або 1 ф. ст. 1 шил. за рік. Обладнанням, інструментами та підручниками школа забезпечувала учнів безкоштовно.

Школу попереднього навчання ремісництву з терміном у 2 роки відкрили в політехнікумі Брімсум, Страуд, графство Сомерсет у 1906 р. До школи приймалися 12-річні хлопчики, які закінчили початкову школу. Школа активно підтримувалась додатковими субсидіями з центрального та місцевого бюджету. Тут проводилось навчання ремеслам, що відповідали потребам місцевого ринку праці, головним чином, деревообробній промисловості: виготовлення рукояток, милиць та палиць, парасольок тощо. На практичних заняттях формували та набували навички з теслярства, столярства, виготовлення меблів та речей для кабінету, різьби по дереву, мозаїчних робіт, настилення паркету, фарбування дерева та нанесення малюнку. Значна частина практичних занять навчального плану відводилася на вивчення креслення та графіки, решта часу була рівно поділена на заняття з ручної праці та загальну освіту (Evans, 2009).

Швидкий розвиток МТШ отримали у великих містах країни через значну кількість населення та обмежену можливість отримання подібної професійної підготовки молоддю, старшою за 16 років. Станом на 1913–1914 навчальний рік в Англії нараховувалося 37 молодших технічних шкіл, з яких 27 – для хлопчиків і 10 – для дівчат. Слід констатувати, що на етапі становлення кількість закладів цього типу була невеликою, лише 1% дітей відвідував ці школи, але вони користувалися популярністю за рахунок безкоштовності навчання, гарної організації навчального процесу, можливості додаткового заробітку протягом другої половини дня, відсутності академічних обмежень, наприклад, обов'язковості складання зовнішніх іспитів для отримання кваліфікаційного свідоцтва, та загальної доброзичливої атмосфери під час виконання різних робіт учнями. МТШ відіграли значну роль у системі професійної освіти, особливо технічної, та певним чином сприяли профільному підходу в організації навчання – уведенням спеціалізованих неакадемічних курсів. У доповіді міністра освіти Спенса у 1938 р., яку наводить в якості прикладу О. Банкс, зазначалося, що молодші технічні школи «мали велике значення та надали вищій початковій школі технічного характеру, суцільно відмінного від традиційної академічної гімназії» (Banks, 1955).

Альтернативою МТШ стали центральні та вищі школи реорганізовані зі старших відділень початкових, природничих та акціонерних шкіл з активними підходами та методами технічного навчання. Згідно з положенням Закону 1870 р. учням дозволялося

отримувати вищу початкову освіту та навчатися в школі до чотирнадцятирічного віку. Випускники отримували сертифікат Стандарту VII, затвердженого циркуляром Мунделла 1882 р. Це сприяло збільшенню кількості дітей з різних прошарків населення початкових шкіл і підштовхнуло шкільні комітети ввести вищий рівень початкової освіти: заснувати старші класи в початкових школах (*higher tops*) або, як вони ще називаються вищі школи (*Higher Grade Schools*), які на кінець XIX століття за рівнем та напрямом навчальної програми були визнані комісією Брайса як середні (Cowan, 1971).

Вищі школи одразу стали популярними серед населення за передові підходи до навчання, кваліфікований персонал, гарно обладнані лабораторії. Навчальний план відповідав умовам отримання грантів від ДНМ за дисципліни технічного або природничого напрямку. Станом після ухвалення Закону про технічне навчання 1889. нараховувалося близько 200 шкіл такого типу.

Прогресивні на той період часу вищі школи мали велике значення в системі освіти в країні: по-перше, вони задовольнили зростаючий попит на безкоштовну вищу початкову освіту, по-друге, за своєю навчальною спрямованістю, були моделлю шкіл середнього рівня освіти, однак з технічним напрямом, за що отримували додаткові субсидії від ДНМ. Навчально-виховний процес вищих шкіл відповідав вимогам соціального запиту на освіту щодо її практичних цілей. Аналізуючи мету навчання даного типу шкіл, британська науковець М. Влемінк зазначає, що, якщо сприймати навчання як «корисне діяння», відповідно, процес його впровадження в широкі маси населення має відповідати дієвому (корисному) кінцевому результату в майбутньому – освіта має бути ефективною, дешевою та привабливою (Vlaeminck, 2000: 59). Таким чином, вищі школи ефективно впоралися із завданням, що постало перед керівництвом освіти наприкінці XIX ст.: забезпечити професійною кваліфікацією робітників, здатних мобільно заповнювати робочі місця на ринку праці в період зростання можливостей працевлаштування та збільшення професій у сфері надання послуг, викликаних промисловим переворотом.

Появі вищих шкіл сприяли декілька факторів: активна позиція та прогресивні погляди шкільних рад освіти, прийняття Освітнього кодексу 1882 р. та запропонована ДНМ лібералізація навчальної програми від 1885 р. Такий підхід знайшов схвальний

відгук з боку шкільних адміністрацій. Так, наприклад, керівництво Пейвмент-скул одразу надало на погодження з Департаментом освіти проект навчального плану випускника старшого відділення початкової школи, який включав такі дисципліни: англійська мова (написання творів) та література, основи комерції та торгівлі, природознавчі науки та математика, мистецтво, технічне навчання для хлопчиків, спеціалізований курс домогосподарства для дівчат, музика, фізкультура, що вивчалися протягом п'яти років навчання. Нові шкільні приміщення Пейвмент-скул містили великі хімічні та фізичні лабораторії, обладнані відповідно до вимог школи з природничим нахилом, лекційні кімнати, пральню, гімнастичну залу, басейн, сад. У розпорядженні школи були також технічна та кулінарна майстерні в приміщенні міського технічного коледжу. За мету навчання ставилося створення «спеціальних умов шляхом «забруднених рук», як і мало проходити навчання в фізичній та хімічній лабораторіях під час навчання столярному ремеслу, у пральні та кулінарних класах» (Vlaeminke, 1987).

Протягом наступного десятиліття початкова школа почала поділятися на три рівні – молодший, середній, вищий; це дало можливість зосередитися на покращенні методів навчання та організації навчального процесу для старших учнів. Широке визнання на всіх рівнях отримала ручна праця (хоча спеціальних субсидій за неї не виплачувалося, окрім традиційних, в школах практикували «метод слоїда» в різьбі по дереву), в навчальний план вводили фізкультуру (фізичні вправи, гімнастику за «шведською методикою», плавання); як «спеціальні» предмети на вибір школою були визнані санітарні навички, садівництво, огородництво, стенографія; гранти нараховувалися за вивчення учнями молочної справи, прання, домоводства, кулінарії.

Противники цього типу шкіл вважали, що це для дітей з низів було надмірно так «за дешево» отримувати «середню» освіту, а потім неправомірно займати робочі місця «білих краваток», що не відповідало їх соціальному походженню. Але, на думку М. Влемінк, їх позиція була нічим іншим, як підмінюванням цілей (Vlaeminke, 1990), оскільки багато учнів після закінчення шкіл працювали за отриманим профілем креслярами, інженерами, хіміками, архітекторами, асистентами у лабораторіях в інших школах та коледжах, ювелірами, агентами з нерухомості, почтовими телеграфістами та ремісниками різного профілю.

На кінець ХІХ ст. нова модель вищої початкової освіти отримала таку широку популярність серед широких верств населення, що створила загрозу для існування деяких конфесійних, добродійних та граматичних шкіл, не забезпечених державними фондами та викликала невдоволення з боку лобістів англіканської церкви в палаті обцин та консерваторів. На їх думку, шкільні ради таким чином прощтовхували світську освіту через різні типи шкіл за рахунок церковних, тим самим позбавляли контингенту їх школи та зашкоджували класичній середній освіті. Прихильники класичної освіти вважали таку освіту радикальною для людей з низів, тому вони розгорнули проти вищих шкіл цілу боротьбу.

Так, у звіті комісії з дослідження стану початкової освіти в денних та вечірніх школах Англії та Валліса, відомої як комісія Кросса, у 1888 р. рекомендувалося вилучати здібних учнів з вищих шкіл та переводити їх на навчання до граматичних. Це рішення викликало протест прихильників стилю роботи вищих шкіл. Вони вказували, що такі дії «знижать освітню планку вищих шкіл, зацікавленість учителів у їх професійній діяльності та позбавлять стимулу для учнів в їх прагненні до кращих» (Vlaeminke, 2000: 46–62). Виник конфлікт інтересів і справу передали до суду. Відповідно до судової постанови, відомої як рішення Кокертона, було припинено фінансування шкільними радами всіх дисциплін, які не відповідають або виходять за рамки навчальної програми початкової школи. Але це кардинально змінювало мету навчання вищих початкових шкіл. Судове рішення спиралося на те, що юридично існування вищих шкіл не було закріплено законом Форстера і за своїм статусом функціонування вони не підпадали під визначення початкової школи. Тому в процесі реформування системи освіти в 1900-ті рр. Управління з питань освіти були прийняті вимоги, які значно обмежували функціонування цих навчальних закладів. Відтоді Управління стало єдиним державним органом з керівництва школами та увібрало функції ДНМ. Це суттєво відбилося на фінансовому стані вищих та природничих шкіл – вони автоматично позбавлялися можливості отримувати гранти. Слідом за цим, у 1900 р. Управління видало Циркуляр щодо вищих шкіл, який реорганізував систему початкової освіти, відділив її від середньої, обмежив та значно звужив навчальні плани та програми старших відділень початкових, вищих та природничих шкіл, знизив та визначив статус цих типів навчальних закладів, як старших класів початкової школи.

Цей крок повністю відповідав політиці, яку почав проводити заступник міністра Управління з освіти Роберт Моран. Віднині навчальна програма старших класів початкової школи включала лише продовжене початкове навчання, без предметів середньої школи, яку Моран мав у планах реорганізувати в найближчий час. Такий підхід, за виразом Б. Саймона, відповідав політиці «примирення», спрямованої, з одного боку, на задоволення бажання батьків дітей з робочого класу надати їм гарну початкову освіту та професійну підготовку, з іншого – зберегти жорстку стратифікацію в системі освіти, зводячи до мінімуму можливість широких верств населення отримати середню освіту, що задовольняло бажання еліти суспільства (Simon, 1965: 51). Більш того, як зазначила Дж. Кітінг, такий підхід відображав відставання Англії від інших країн Європи у сучасному науковому та технічному навчанні (Keating, 2003: 3).

Наступним напрямом реорганізації сектору освіти для Морана став ДНМ та функції, які той традиційно виконував – виділення коштів на розвиток вищих початкових шкіл, вечірніх шкіл з технічними курсами та класами для дорослих, видача грантів на будівлю нових помешкань для технічних шкіл, нарахування додаткових субсидій школам за результатами іспитів. Віднині, технічна та середня освіта сприймалися не як одне ціле, а були визнані окремими, навіть протилежними формами навчання. За часів керівництва Морана технічна освіта посіла вкрай другорядне місце по відношенню до середньої ланки освіти. Не схвалювалося вводити спеціалізацію в навчальні плани шкіл, проводити іспити з дисциплін, що мали відношення до технічної освіти, зменшували кількість годин, відведених на вивчення предметів науково-природничого та технічного напрямів або повністю викреслювали їх з навчальних програм середніх шкіл. Попередній розподіл шкіл на секції «А» (з науково-природничим нахилом, гарним фінансуванням та популярними серед населення) та «В» (з гуманітарним профілем) було поступово скасовано. ДНМ був позбавлений права нараховувати субсидії за курси науково-природничих та технічних дисциплін. Хоча юридично штат інспекторів технічної освіти секції «Т» в центральному апараті вважалися рівноправними в новому тристоронньому розподілі обов'язків між секціями, на практиці, через глибоку неприязнь Морана до технічної та професійної освіти, положення гілки «Т» ставало, за словами М. Влемінк, все більш «хитким,

вразливим та безпорадним» (Vlaeminke, 2000: 47–50, 150), що викликало невдоволення серед освітян.

Зміст освіти та принцип побудови навчальних програм державних середніх шкіл з упором на вивчення мов та математики викликали різку критику з боку педагогів та їх керівництва, яка невпинно зростала з 1907 р. Реакцією на їх невдоволення та численні пропозиції щодо зміни обсягу навчальних програм з боку Ради з освіти стала заява її керівника (прем'єр-міністра) в 1912 р., в якій він виказав бажання розширити навчальний план середніх шкіл та «надати право керівництву шкіл обирати комерційний, технічний або сільськогосподарський напрям, відповідно до потреб кожного регіону» (King, 1990).

Позиція центрального уряду щодо втілення ідеї середньої освіти в державні школи, як виключно академічної гімназії, підштовхнула новостворені місцеві ради освіти з прогресивними поглядами до практичних кроків із заснування закладів для середнього класу з профільним напрямом на базі вищих початкових шкіл. Ця ідея реалізувалася на початку ХХ ст. в результаті реорганізації вищих початкових шкіл, коли місцеві ради освіти почали засновувати центральні школи (*Central schools*) для дітей віком 11+ з курсом навчання три-чотири роки. Так, наприклад, окружна рада з освіти Лондона в 1904 р. перевела вищі та природничі школи в статус центральних шкіл, з дотриманням правил шкільного кодексу початкової освіти. Хоча в результаті реорганізації центральні школи втратили муніципальну субсидію, натомість, вони отримали право надавати поглиблену початкову освіту та можливість вводити спеціалізацію в навчальний курс школи згідно з вимогами ринку праці регіону.

Відповідно до спеціалізації центральні школи поділялися на промислові та комерційні. До їх лав приймалися діти за результатами складених іспитів Стандарту VII, однакових як для вступу до середніх, так і до центральних шкіл – перший шкільний екзамен (*Junior Scholarship Examination*) в травні або листопаді. Найкращі кандидати рівня A1 отримували місця в середніх школах, реорганізованих з граматичних середньовічних шкіл нижчого рівня, кандидати з нижчими оцінками або чий батьки не могли оплатити навчання в середніх приймалися до центральних шкіл, які продовжили традиції, закладені у вищій початковій школі.

Розвитку центральних шкіл, як закладів вищої початкової освіти, перешкоджали представники правлячої на той час консервативної партії, які прагнули зберегти модель елітної академічної освіти та не дозволити середній ланці освіти стати загальною та доступною для дітей з сімей нижчого соціального прошарку. У контексті бачень головних державних посадовців Ради з освіти, створеної в 1902 р., роль центральних шкіл в шкільній ієрархії була недооціненою: уряд відмовляв їм у фінансуванні, яке отримували граматичні середні школи, не виділяв кошти на облаштування приміщень та придбання обладнання, вимагав збільшення кількості учнів у класах, виплачував меншу зарплату персоналу та зменшував час на канікули, ніж для учнів середніх шкіл.

Навчальний процес в центральних шкіл пропорційно поєднував загальну освіту, ширшу за початкову школу, з теоретичною та практичною підготовкою до майбутньої трудової діяльності учнів. Втім вони не виконували функцію спеціалізованих закладів професійного навчання з підготовки ремісників, механіків, інженерів, службовців торгівельних палат тощо. Загальноосвітні дисципліни узгоджувались з напрямом центральної / вищої школи (промисловим або комерційним) та відповідали її головній меті – надавати теоретичну підготовку широкого спектру до технічних або комерційних професій у поєднанні з розвитком загальних умінь та навичок, припадних у будь-якій професійно-технічній галузі в майбутньому, таким чином, щоб «який би напрям школа не обрала, він не повинен перешкоджати майбутньому роду діяльності учнів в обраній ними галузі. Попередня професійна підготовка має бути загального та широкого спектру, стосовно як виховання, так і навчання» (Keating, 2003).

Практичне завдання школи полягало в «підготовці учнів до суворой реальності життя» з кінцевою метою – забезпечити «широку профільну підготовку для негайного найму після закінчення школи» [Там само]. За визначенням Хадоу, центральні школи посідали проміжну позицію між граматичними середніми школами, з одного боку, та молодшими технічними школами або ремісничими школами, з іншого. Від перших вони відрізнялися нижчим випускним віком та менш академічним стилем навчання, від других – більш раннім віком вступу до школи та не чітко вираженим професійним напрямом технічного навчання, без спеціальної підготовки до визначеної професії (The Hadow Report, 1926). Центральні школи вирішували дві суттєві проблеми: був

збільшений шкільний вік випускників до 14 років, які одночасно здобували допрофесійну підготовку – це дозволяло частково вирішувати проблему післяшкільного навчання підлітків; по-друге, школа виступала проміжною ланкою між початковою школою та середніми вечірніми курсами та політехнікумами, які мали більш вузькі профільні завдання.

Аналіз змісту навчальних програм з предметів, що викладалися для юнаків та дівчат в центральних школах у досліджуваний період, свідчить про гендерну нерівність. Якщо підхід до навчання юнаків полягав у визначенні та розвитку їх нахилів та здібностей до певного технічного фаху, то дівчата класично сприймалися як «... однорідна група за своєю природою, непридатна для навчання в багатьох сферах, природжена виключно для домогосподарства», та їх професійна підготовка традиційно зводилося до навчання шиттю, вишиванню, пранню, прасуванню, приготуванню їжі та прибиранню (King, 1990: 80).

Так, інспектори лондонської окружної ради з освіти були єдині в думці, що «Центральні школи *спільного* навчання мають бути визнані недоцільними та небажаними, оскільки не лише методи навчання практичній роботі, якій відводиться велика частина шкільного часу в даному типі шкіл, але й викладання таких предметів, як природознавство, математика та креслення мають суттєво різнитися залежно від статі учнів». На черговій нараді щодо вдосконалення організації навчального процесу в центральних школах штат інспекторів Лондона у 1912 р. зауважив, що «... у школах для дівчат занадто широкий спектр дисциплін впливає скоріш негативно, ніж позитивно на навчальний процес. Тому необхідно прибрати такі дисципліни, як французька та стенографія, які не відповідають промисловому нахилу навчання» (King, 1990: 82–89]. У результаті, окружна рада Лондона обмежила включення профільних предметів на промислових відділеннях центральних шкіл, окрім трудового навчання – домоводство для дівчат та ручну працю для юнаків.

У звітах інспекторів шкіл постійно домінувала критика стосовно «занадто амбітного» навчального плану в школах для дівчат, і, як взірець, схвалювалися школи, на зразок школи Блумфілд-роуд у політехнікумі Вуліч, де акцентувалося на «практичних та домогосподарських аспектах дисциплін», на яких учениці «демонстрували вміння готувати їжу та прати, використовуючи практично-наукові знання хімічних властивостей інгредієнтів та речовин» (Vlaminke, 2000: 93).

Ця відмінність у визначенні гендерних ролей починала суттєво впливати й на різницю в навчальних планах шкіл, які пропонували змінювати і директори шкіл і вчителі: «Викликає сумнів чи мають юнаки та дівчата навчатися тій самій роботі з огляду, що пропорція дівчат, які стають машиністками та стенографістками, набагато більша, ніж юнаків» (Vlaminke, 2000: 94). Центральні школи для дівчат з комерційним напрямом, де навчали практичним навичкам ведення торгівлі, навіть якщо це складало сорок хвилин на тиждень, звинувачували в занадто амбітному навчальному плані, що не відповідав рівню дівчат. Предмет «Основи роботи бірж та страхових компаній» був повністю виключений з навчальних планів у школах для дівчат, а «Англійська банківська система» вивчали на найпростішому рівні знання термінів. І такий підхід в баченні інспекторів шкіл вважався виправдано вірним, оскільки перспективи для дівчат влаштуватися в конторську чи банківську сфери були дуже обмежені. Найбільш реальними вакансіями для них були посади машиністок та стенографісток, тому що, як примітивно вважалося інспекторами, «... дівчата з легкістю сприймають та виконують рутинну працю, не схильні і не мають бажання обіймати посади, які вимагають відповідальності чи вміння приймати рішення» (Vlaminke, 2000: 95).

При цьому гендерна відмінність впливала й на «технічну» наповненість вивчення усіх загальноосвітніх предметів. Так, якщо курс географії для шкіл з промисловим напрямом для юнаків передбачав вивчення розподілу товарів від підприємства до споживача, то в школах для дівчат пропонувалося вивчати географічну відмінність сервіровки стола, сніданку, ланчу та різдвяного пудингу різних країн. Курс підручника з історії був присвячений еволюційному процесу розвитку людини, її діяльності на різних етапах розвитку, здатності долати перешкоди та створювати для себе комфортні умови існування, але комітет інспекторів «поставився недовірливо до цього підручника і визнав, що він занадто складний та важкий для дівчат і більше підходить для юнаків» (King, 1990: 83).

Традиційно зберігався і підхід працевлаштування юнаків та дівчат. Наприклад, посада службовця в конторі завжди вважалася чоловічою сферою найму. Нижчі посади в таких закладах зазвичай сприймалися як цінний досвід для юнаків, як трамплін, з якого пізніше можна було отримати кар'єрне підвищення по службовій

сходинці. І саме юнаки з центральних шкіл найкраще відповідали вимогам представникам фірм та роботодавцям на посади торговців, управлінців та інших відповідальних комерційних службовців. Жінки в тогочасній Англії лише починали отримувати посади в цій сфері діяльності на нижніх ланках у випадку відсутності інших кандидатів чоловічої статі.

Наведений стан речей свідчив про зародження протиріччя між вимогою Ради з освіти про негайне працевлаштування випускниць та невідповідністю існуючим можливостями працевлаштування. Хоча посадові особи в Раді з освіти визнавали існування такого роду невизначеності, однак рішення про зміну, розширення або переорієнтацію професійної підготовки для дівчат прийнято не було, окрім закріплення курсу домоводства, якому традиційно навчали дівчат. За словами С. Кінг, це свідчило про поширену на той час «ідеологію домоводства» в ставленні до освіти та навчання дівчат (King, 1990: 72).

Однак, загалом, в період своєї появи на початку ХХ ст. центральні школи були ефективними й кардинально відмінними від інших навчальних закладів. Нова освітня політика була спрямована на органічне поєднання загальної освіти з професійною. Аналіз змісту освітньої мети дає підстави визнати, що навчальний процес центральних шкіл був орієнтований не лише на загальну початкову освіту на вищому рівні для старшокласників. Ці навчальні заклади вирізнялися обміркованим та виваженим підходом надання передової на той період часу професійно-орієнтованої освіти поза існуючої, частково приватної, середньої ланки освіти.

Позиція тогочасного керівництва Ради з питань освіти полягала в стримуванні розвитку всіх інших форм шкільної освіти, крім академічної моделі середньої граматичної школи. В результаті реформування системи шкільної освіти на початку ХХ ст. в технічних, природничих та вищих школах, які переходили в статус середніх державних шкіл, різко скоротилися години на природниче та технічне навчання та, відповідно, збільшилися години на вивчення мов та математики – традиційних пріоритетів класичної гімназії. Ці правила йшли врозрід з попитом на зростаючу кількість робочих місць клерків на ринку праці та вчителів з дисциплін науково-природничого та технічного профілю, так само, як і ремісників та технологів. Таким чином, можливість розвитку технічної освіти в системі середніх шкіл залишалася досить обмеженою для учнів, включно тих з бідних родин, хто ввійшов в

кількість 25% за результатами тестів та отримав шанс навчатися в благодійних граматичних або створених після 1904 р. державних окружних та муніципальних середніх школах та отримувати стипендію.

Технічне навчання покладалося на старші класи початкових шкіл, молодші технічні та центральні школи. Таке сприйняття нижчих за статусом соціальних класів було результатом двох традиційних уявлень. Перше – про те, що освіта, особливо за умови її надання за державний кошт, повинна бути обмежена для контингенту. Освіта може бути доступною рівно в такій кількості, в якій її «потребують» люди, а не як вільно доступна, яка збагачує особистість певним життєвим досвідом, з якого кожна людина могла б здобути перспективи, користь. Така трактовка освіти, як «необхідної», була спрямована, на відбір обмеженої кількості найбільш здібних учнів з середнього класу. По-друге, традиційним залишався підхід поділу на соціальні та професійні групи. Освіта, як засіб соціальної мобільності, практично не поширювалася на представників нижчих верств населення. В англійській системі освіти на той час існувала чітка стратифікація (Morish, 1970: 69–88).

Висновки. Дослідження питання організації технічної освіти в Англії 1870–1914 рр. дало підстави зробити такі висновки. В останній треті XIX ст. проблема народної освіти вийшла на перший план. Особливо ретельно вивчалися цілі, зміст та методи навчання та виховання, методологія педагогічної науки. В країні відбувалося становлення та розвиток національної системи освіти з активним залученням уряду. Паралельно йшов розвиток технічної освіти з пошуком нових форм організації та методів навчання в процесі імплементації її в шкільну освіту.

Прийняті урядом закони про елементарну освіту (1870 р.), безкоштовну обов'язкову освіту (1880 р. та 1893 р.) привели до школи значну кількість дітей, що підняло загальний освітній рівень країни; закон про місцеве самоврядування (1888 р.) фактично та юридично закріпив право вирішувати освітні питання на місцях, як навчальні, так і фінансові, виходячи з місцевих потреб.

Розвиток технічної освіти був нормативно та адміністративно закріплений Законом про технічне навчання 1889 р. Результатом прийняття даного закону стало збільшення в ряді графств та округів графств кількості навчальних закладів технічного профілю, які почали поступово задовольняти зрослий попит на спеціалістів технічного профілю. Технічна освіта почала набувати певної

цілісності та оформленості в національній системі освіти на всіх рівнях як об'єкт державного регулювання. Закон визначив умови нарахування асигнувань навчальним закладам технічного профілю за введення природничих та технічних дисциплін, джерела фінансового забезпечення технічної освіти на місцях.

Зазначено, що на початку ХХ ст. була вирішена проблема відсутності державних технічних шкіл з професійної підготовки для підлітків віком від 11 до 14 років. Місцеві ради освіти заснували дві моделі навчальних закладів пост-початкової освіти в країні – професійно орієнтовані центральні школи з курсом навчання комерційного або технічного напрямку, та молодші технічні школи – на кшталт професійно-технічних училищ, які готували підлітків до визначеного роду технічних, інженерних або широкому спектру ремісничих професій. Заснування ефективних навчальних закладів технічного напрямку – центральних та молодших технічних шкіл в національній системі освіти допомогло вирішити низку проблем з адаптацією підлітків до нових соціальних, культурних та освітніх умов: вони довершували освітні функції пост-початкової освіти в поєднанні з професійною підготовкою до технічних спеціальностей, вирішували проблеми безробіття, запобігали проблемі злочинності серед юнацтва та створювали очевидні переваги від кваліфікованої праці та навчання.

Ефективність діяльності системи освіти будь-якої країни проявляється насамперед у її здатності швидко реагувати та відгукуватися на потреби ринку праці, з тим щоб дієво забезпечувати його функціонування шляхом постачання висококваліфікованих робітників. Така здатність системи освіти має враховувати розвиток ринку праці не лише на даний період часу, а насамперед на перспективу його майбутніх потреб, тобто задача системи освіти – бути перспективно орієнтованою. Заклади освіти мають йти попереду потреб ринку праці, зважаючи на новітні технологічні розробки та наукові досягнення в усіх галузях соціального розвитку суспільства, що зумовлює запит на спеціалістів того чи іншого профілю. Ось чому зараз українським навчальним закладам треба не втратити шанс упевненого впровадження оптимальних форм та методів здобуття технічної освіти в країні.

Розвиток у молодого покоління інтелектуальної думки та професійного вдосконалення фахівця актуально звучить і в умовах сьогодення, коли перед освітою стоїть завдання підсилити соціологічні аспекти технічних дисциплін. Тому перспектива

подальших досліджень вбачається у вивченні тенденцій та концепцій розвитку професійно-технічних закладів у Західній Європі та Україні у порівняльному аспекті у сучасному часі.

Список використаних джерел

1. Головка, І.О. Тенденції професійного спрямування середньої освіти в Англії в процесі її реформування (початок ХХ ст.). *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки : наук. журн.* Черкаси, 2012. № 28 (241). С. 23–29.

2. Дідух, В.О. Становлення трудового навчання як шкільного предмета в контексті розвитку загальної освіти Великобританії. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* Чернігів, 2015. Вип. 125. С. 387–390.

3. Євтух, М.Б., Савченко, Н.С. Історичні та соціально-економічні умови розвитку технічної освіти в Англії кінця ХІХ – початку ХХ століть. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Педагогічні науки.* 2019. Вип. 178. С. 35–40. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2019_178_8.

4. Коваленко С.М. Тенденції розвитку освіти дорослих в Англії (остання чверть ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Суми, 2005. 212 с.

5. Лецинський, О.П. Розвиток змісту шкільного курсу фізики у Великій Британії, Німеччині та США (ХІХ – ХХ ст.): дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Черкаси, 2005. 431 с.

6. Методика трудового навчання: проектно-технологічний підхід: навч. посібник. / За заг. ред. О.М. Коберника, В.К. Сидоренка. Умань: КопіЦентр, 2007. 154 с.

7. Миценко, В.І. Педагогічна спадщина Герберта Спенсера: навч. посібник. Кіровоград: РВВ КДПУ, 2007. 100 с.

8. Петрова, Т.М. Гуманізація навчально-виховного процесу у «реформаторській» педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2000. 20 с.

9. Тесцова, О.О. Розвиток реформаторської педагогіки Англії кінця ХІХ – початку ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Кропивницький, 2017. 213 с.

10. A Short history of Technical Education. Technical Education Matters. Chapter 8. The Developments at the End of the 19th Century. URL: <http://technicaleducationmatters.org/2009/06/17/chapter-8-the-developments-at-the-end-of-the-19th-century/> (Last accessed: 27.05.2025).

11. Anderson, R.D. Universities and elites in Britain since 1800. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 82 p.

12. Argles, M. The Royal Commission on Technical Instruction, 1881–1884. *The Vocational Aspect of Education.* 1959. Pp. 97–104. URL: <https://doi.org/10.1080/03057875980000081> (Last accessed: 27.05.2025).

13. Banks, O. Parity and Prestige in English Secondary Education. London: Routledge and Kegan Paul, 1955. 242 p.
14. Barnett, C. Technology, Education and Industrial and Economic Strength. *Standards, Schooling and Education* / A. Finch and P. Scrimshaw (Eds.). London: MacMillan, 1980. Pp. 60–82.
15. Brock, W.H. An Experiment in Technical Education. *New Scientist*. 1979. November 22. Vol. 84. No 1182. Pp. 622–623.
16. City and Guilds of London Institute: Wikipedia. URL: http://en.wikipedia.org/wiki/City_and_Guilds_of_London_Institute (Last accessed: 27.05.2025).
17. Cowan, I.R. Higher elementary, secondary and pupil-teachers' education in Salford, 1870–1903 : Part I. *The Vocational Aspect of Education*. 1971. Vol. 23 (56). Pp. 163–172. URL: <https://doi.org/10.1080/03057877180000231>.
18. Cowie, E.E. Education: Examining the Evidence. Vol. 93. London and New York: Routledge, 2011. 144 p.
19. Educating Mind, Body and Spirit. The legacy of Quintin Hogg and the Polytechnic, 1864–1992 : The History of the University of Westminster. Part Three / Glew H. Et al. London: University of Westminster Press, 2013. 276 p. DOI : <https://doi.org/10.16997/book9> (Last accessed: 27.05.2025).
20. Education Act 1902 (Balfour Act) : Acts of Parliament. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/acts/1902-education-act.html> (Last accessed: 27.05.2025).
21. Elementary Education Act, 1870 / Acts of Parliament. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Elementary_Education_Act_1870 (Last accessed: 27.05.2025).
22. Evans, D. The History of Technical Education. A Short Introduction. Second Edition. Cambridge : TMag extras, 2007. 100 p. URL: <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A53015> (Last accessed: 27.05.2025).
23. Evans R. Technical Education Matters. Junior Technical schools (JTS). URL: <http://technicaleducationmatters.org/2011/04/25/junior-technical-schools-jts/#comment-127412> (Last accessed: 27.05.2025).
24. Evans, R. Technical Education Matters. URL: <http://technicaleducationmatters.org/2009/06/17/chapter-9-the-beginning-of-the-20th-century-1900-1921/> (Last accessed: 27.05.2025).
25. Galvani, R. The Changing Experience of English Secondary Education. *Reflecting Education*. 2010. Vol. 6. № 1. P. 75–89. URL: <http://reflectingeducation.net> (Last accessed: 27.05.2025).
26. Gear, G.C. Industrial Schools in England, 1857–1933: 'Moral Hospitals' or 'Oppressive Institutions'? : D. of Ph. Thesis / University of London Institute of Education. London, 1999. 261 p. URL: http://discovery.ucl.ac.uk/10006627/7/DX211996_Redacted.pdf (Last accessed: 27.05.2025).
27. Gillard, D. Education in England: a history. Chapter 6 : 1860–1900. A state system of education. URL: <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter06.html> (Last accessed: 27.05.2025).

28. Golovko, I. The Role of Junior Technical Schools in the State System of Technical Education Forming in England (beginning of the XXth century). *SWorldJournal*. 2015. Vol. J21508 (9). Pp. 27–32. URL: <https://sworld.com.ua/e-journal/j21508.pdf>. (Last accessed: 27.05.2025).
29. Green, A. *Education, Globalization and the Nation State*. London: Palgrave Macmillan Press, 1997. 246 p.
30. Hobsbawm, S.A. *The Age of Empire 1875–1914*. New York: Vintage Books. A Division of Random House, INC, 1989. 395 p. URL: <http://prattclif.com/ebooks/Eric%20Hobsbawm%20-%20Age%20Of%20Empire%201875%20-%201914.pdf> (Last accessed: 27.05.2019).
31. Keathing, J. Government policy towards secondary schools and history teaching 1900–1910. URL: https://www.history.ac.uk/history.../history.../government_p... (Last accessed: 27.05.2025).
32. King, S. Technical and vocational education for girls, 1918–1939. *Technical Education and the State Since 1850: Historical and Contemporary Perspective* / Penny Summerfield and Eric Evans (eds.). Manchester: Manchester University Press, 1990. Pp. 77–96.
33. Martin, C.A. *Short History of English Schools, 1750–1965*. Wayland, 1979. 118 p.
34. Morish, I. *Education since 1800*. London: George Allen and Unwin LTD. 1970. 244 p.
35. Musgrave, P.W. The definition of technical education: 1860–1910. *The Vocational Aspect of Education*. 1964. Vol. 16 (4). Pp. 105–111. URL: <http://doi.org/10.1080/03057876480000101> (Last accessed: 27.05.2025).
36. Potts, A. The educational work of Sir Bernhard Samuelson (1820–1905) with special reference to technical education : D.Phil. Thesis. Durham University, 1969. 235 p. URL: <http://etheses.dur.ac.uk/9753/> (Last accessed: 27.05.2025).
37. Sanderson, M. Education and the Economy, 1870–1939. *ReFRESH*. 1993. No. 17. URL: <http://www.ehs.org.uk/dotAsset/aac1283a-ce2e-441c-8a00-6637f39c334c.pdf> (Last accessed: 27.05.2025).
38. Sanderson, M. Education and the labour market. *Work and Pay in Twentieth Century Britain* / N. Crafts, I. Gazeley, A. Newell (Eds.). Oxford: Oxford University Press, 2007. Pp. 264–300.
39. The Cross Report (1888). Final Report of the Commissioners appointed to inquire into the Elementary Education Acts, England and Wales. URL: [FinalReportoftheCommissionersappointedtoinquireintotheElementaryEducationActs,EnglandandWales](http://www.educationengland.org.uk/documents/hadow1926/hadow1926.html) (Last accessed: 27.05.2025).
40. The Hadow Report (1926). *The Education of the Adolescent*. London: HM Stationery Office. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/hadow1926/hadow1926.html> (Last accessed: 27.05.2025).
41. Vlaeminke, M. *The English Higher Grade Schools: A Lost Opportunity*. Woburn Press, 2000. 259 p.
42. Vlaeminke, M. *The English Higher Grade Schools: Reassessment*. PhD Thesis / University of Leicester. Leicester : ProQuest LLC, 1987. 388 p.

43. Vlaeminke, M. The subordination of technical education in secondary schooling, 1870–1914. *Technical Education and the State Since 1850: Historical and Contemporary Perspective* / Penny Summerfield, Eric Evans (Eds.). Manchester: Manchester University Press, 1990. Pp. 55–76.

44. Wiener, M.J. *English Culture and the Decline of the Industrial Spirit, 1850–1980: Second Edition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 217 p.

References

1. Holovko, I.O. (2012). Tendentsii profesiinoho spriamuvannia serednoi osvity v Anhlii v protsesi yii reformuvannia (pochatok XX st.). [Trends in the professional direction of secondary education in England in the process of its reform (early XXth century).]: nauk. zbirn. Cherkasy [in Ukrainian].

2. Didukh, V.O. (2015). Stanovlennya trudovoho navchannya yak shkil'noho predmeta v konteksti rozvytku zahal'noyi osvity Velykobrytaniyi [The formation of manual training as a school subject in the context of the development of general education in Great Britain] : Bullten. Chernygiv [in Ukrainian].

3. Yevtukh, M.B., Savchenko, N.S. (2019). Istorychni ta sotsialno-ekonomichni umovy rozvytku tekhnichnoi osvity v Anhlii kintsia XIX – pochatku XX stolittia [Historical and socio-economic conditions of the development of technical education in England in the late 19th and early 20th centuries] : *Naukovi zapysky* [in Ukrainian] URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2019_178_8. (Last accessed: 27.05.2025)

4. Kovalenko, S.M. (2005). Tendentsiyi rozvytku osvity doroslykh v Anhliyi (ostannya chvert' XX – pochatok XXI stolittya). [Trends in the development of adult education in England (the last quarter of the 20th – the beginning of the 21st century)] : dissertation. Sumy [in Ukrainian].

5. Leshchyns'kyi, O.P. (2005). Rozvytok zmistu shkil'noho kursu fizyky u Velykiy Brytaniyi, Nimechchyni ta SSHA (XIX–XX st.) [Development of the content of the school physics course in Great Britain, Germany and the USA (19th – 20th centuries)] : dySSERTatsia. Cherkasy [in Ukrainian].

6. *Metodyka trudovoho navchannia: proektno-tekhnolohichniy pidkhid* (2017) [Methodology of labor training: design and technological approach : educational handbook] : navch. posibnyk. Uman: KopiTsentr [in Ukrainian].

7. Mytsenko, V.I. (2007). Pedahohichna spadshchyna Herberta Spensera [Pedagogical heritage of Herbert Spencer]: navch. posibnyk. Kirovohrad [in Ukrainian].

8. Petrova, T.M. (2000). Humanizatsiya navchal'no-vykhovnoho protsesu u «reformators'kiy» pedahohitsi kintsya XIX – pochatku XX stolittya [Humanization of the educational process in the «reformist» pedagogy of the late 19th – early 20th centuries] : avtoref. dys. Kharkiv [in Ukrainian].

9. Testsova, O.O. (2017). Rozvytok reformatorskoi pedahohiky Anhlii kintsia XIX – pochatku XX stolittia [The development of reformist pedagogy

in England in the late 19th and early 20th centuries]: dys. Kropyvnytskyi [in Ukrainian].

10. A Short history of Technical Education. Technical Education Matters. Chapter 8. The Developments at the End of the 19th Century. URL: <http://technicaleducationmatters.org/2009/06/17/chapter-8-the-developments-at-the-end-of-the-19th-century/> (Last accessed: 27.05.2025) [in English].

11. Anderson, R.D. (1995). Universities and elites in Britain since 1800. Cambridge [in English].

12. Argles, M. (1959). The Royal Commission on Technical Instruction, 1881–1884. *The Vocational Aspect of Education*. URL: <https://doi.org/10.1080/03057875980000081> (Last accessed: 27.05.2025) [in English].

13. Banks, O. (1955). Parity and Prestige in English Secondary Education. London [in English].

14. Barnett, C. (1980). Technology, Education and Industrial and Economic Strength. *Standards, Schooling and Education* / A. Finch and P. Scrimshaw (Eds.). London [in English].

15. Brock, W.H. (1979). An Experiment in Technical Education. *New Scientist* [in English].

16. City and Guilds of London Institute: Wikipedia. URL: http://en.wikipedia.org/wiki/City_and_Guilds_of_London_Institute (Last accessed: 27.05.2025) [in English].

17. Cowan, I.R. (1971). Higher elementary, secondary and pupil-teachers' education in Salford, 1870–1903 : Part I. *The Vocational Aspect of Education*. URL: <https://doi.org/10.1080/03057877180000231> (Last accessed: 27.05.2025) [in English].

18. Cowie, E.E. (2011). Education: Examining the Evidence. London and New York [in English].

19. Educating Mind, Body and Spirit (2013). The legacy of Quintin Hogg and the Polytechnic, 1864–1992 : The History of the University of Westminster. Part Three / Glew H. Et al. London. DOI : <https://doi.org/10.16997/book9> (Last accessed: 27.05.2025) [in English].

20. Education Act 1902 (Balfour Act) : Acts of Parliament. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/acts/1902-education-act.html> (Last accessed: 27.05.2025) [in English].

21. Elementary Education Act, 1870 / Acts of Parliament. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Elementary_Education_Act_1870 (Last accessed: 27.05.2025) [in English].

22. Evans, D. (2007). The History of Technical Education. A Short Introduction. Second Edition. Cambridge : TMag extras. 100 p. URL: <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A53015> (Last accessed: 27.05.2025) [in English].

23. Evans, R. (2011). Technical Education Matters. Junior Technical schools (JTS). URL: <http://technicaleducationmatters.org/2011/04/25/junior-technical-schools-jts/#comment-127412> (Last accessed: 27.05.2025) [in English].

24. Evans, R. (2009). Technical Education Matters. URL: <http://technicaleducationmatters.org/2009/06/17/chapter-9-the-beginning-of-the-20th-century-1900-1921/> (Last accessed: 27.05.2019) [in English].
25. Galvani, R. (2010). The Changing Experience of English Secondary Education. *Reflecting Education*. URL: <http://reflectingeducation.net> (Last accessed: 27.05.2025) [in English].
26. Gear, G.C. (1999). Industrial Schools in England, 1857–1933: ‘Moral Hospitals’ or «Oppressive Institutions»? : D. of Ph. Thesis / University of London Institute of Education. URL: http://discovery.ucl.ac.uk/10006627/7/DX211996_Redacted.pdf (Last accessed: 27.05.2025) [in English].
27. Gillard, D. Education in England: a history. Chapter 6 : 1860–1900. A state system of education. URL: <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter06.html> (Last accessed: 27.05.2025) [in English].
28. Golovko, I. (2015). The Role of Junior Technical Schools in the State System of Technical Education Forming in England (beginning of the XXth century). *SWorldJournal*. URL : <https://sworld.com.ua/e-journal/j21508.pdf>. (Last accessed: 27.05.2025) [in English].
29. Green, A. (1997). Education, Globalization and the Nation State. London [in English].
30. Hobsbawm, S.A. (1989). The Age of Empire 1875–1914. New York [in English].
31. Keathing, J. Government policy towards secondary schools and history teaching 1900–1910. URL: https://www.history.ac.uk/history.../history.../government_p... (Last accessed: 27.05.2025) [in English].
32. King, S. (1990). Technical and vocational education for girls, 1918–1939. *Technical Education and the State Since 1850: Historical and Contemporary Perspective* / Penny Summerfield and Eric Evans (eds.). Manchester [in English].
33. Martin, C.A. (1979). Short History of English Schools, 1750–1965. Wayland [in English].
34. Morish, I. (1970). Education since 1800. London : George Allen and Unwin LTD [in English].
35. Musgrave, P.W. (1964). The definition of technical education: 1860–1910. *The Vocational Aspect of Education*. Vol. 16 (4). Pp. 105–111 [in English].
36. Potts, A. (1969). The educational work of Sir Bernhard Samuelson (1820–1905) with special reference to technical education : D.Phil. Thesis. Durham University.
37. Sanderson M. (1993). Education and the Economy, 1870–1939. *ReFRESH*. No. 17 [in English].
38. Sanderson, M. (2007). Education and the labour market. *Work and Pay in Twentieth Century Britain* / N. Crafts, I. Gazeley, A. Newell (Eds.). Oxford [in English].
39. The Cross Report (1888). Final Report of the Commissioners appointed to inquire into the Elementary Education Acts, England and

Wales. URL: FinalReportoftheCommissionersappointedtoinquireintotheElementaryEducationActs, EnglandandWales (Last accessed: 27.05.2025) [in English].

40. The Hadow Report (1926). The Education of the Adolescent. London. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/hadow1926/hadow1926.html> (Last accessed: 27.05.2025) [in English].

41. Vlaeminke, M. (1987). The English Higher Grade Schools: Reassessment. PhD Thesis / University of Leicester. Leicester [in English].

42. Vlaeminke, M. (1990). The subordination of technical education in secondary schooling, 1870–1914. *Technical Education and the State Since 1850: Historical and Contemporary Perspective* / Penny Summerfield, Eric Evans (Eds.). Manchester [in English].

43. Vlaeminke, M. (2000). The English Higher Grade Schools: A Lost Opportunity. Woburn Press [in English].

44. Wiener, M.J. (2004). English Culture and the Decline of the Industrial Spirit, 1850–1980. Cambridge [in English].

.....

Ірина ГОЛОВКО

Iryna HOLOVKO

ORCID 0000-0001-6690-4043

ORCID 0000-0001-6690-4043

*Кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов,
Центральноукраїнський національний
технічний університет*

*PhD in Pedagogy,
Associate Professor,
Chair of Foreign Languages,
Central Ukrainian National
Technical University,*

*(м. Кропивницький, Україна)
E-mail: irinagolovko873@gmail.com*

*(Kropyvnytskyi, Ukraine)
E-mail: irinagolovko873@gmail.com*

.....