Лариса Березівська

ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА ЩОДО ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ І ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В ІМПЕРСЬКУ ДОБУ (кінець XIX ст. – 1917 р.)

Наприкінці 80-х років XX ст. в Україні розпочалося відродження різнотипної і багатоваріантної структури шкільної освіти з внутрішньою та зовнішньою диференціацією. Профільне навчання як вид диференційованого навчання, що передбачає врахування освітніх потреб, нахилів і здібностей учнів, створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення в системі вітчизняної шкільної освіти, було започатковане ще в XIX ст. у Російській імперії, до якої входила більшість українських земель. Нині інноваційний розвиток шкільної освіти характеризується пошуком шляхів її удосконалення і водночас ігноруванням історичного досвіду, декларуванням державною владою пріоритетності освіти в її діяльності й за відсутності консолідованої громадсько-державницької стратегії. Ці суперечності й зумовили необхідність дослідження державної освітньої політики в галузі шкільної освіти в імперську добу наприкінці XIX – на початку XX ст., коли вона на українських землях розвивалася відповідно до загальноімперського законодавства, з метою осмислення сучасних освітніх процесів.

Нагадаємо, що державна політика в галузі освіти – це широкий комплекс державних заходів, що охоплює багато сфер суспільного життя, а не тільки сферу шкільної галузі (Е. Д. Днєпров) [10, с. 501]. Провідником державної освітньої політики, зокрема шкільної, та її реалізатором на адміністративному рівні виступало Міністерство народної освіти (МНО) Російської імперії, якому підпорядковувалися Київський, Харківський, Одеський учбові округи, що охоплювали українські землі.

Історіографічний огляд проблеми свідчить, що державна політика російського самодержавства в галузі освіти у визначених хронологічних межах щодо її різних аспектів, зокрема диференціації навчання, була предметом дослідження російських (О. І. Арапов, М. В. Богуславський, Е. Д. Днєпров, Т. Ю. Захаренко, О. В. Купинська, В. М. Ліпник, А. В. Овчінніков, Р. В. Шакіров та ін.) та українських (Л. Д. Березівська, І. В. Зайченко, О. Б. Петренко, Н. С. Побірченко, О. І. Пометун, Н. А. Сейко, С. П. Стельмах та ін.) учених. Мета нашого дослідження – висвітлити організаційно-змістові характеристики диференціації як форми реалізації принципу індивідуалізації навчання у шкільній політиці царату щодо побудови (структури) шкільної системи (де і кого навчати), змісту освіти (чому навчати) на адміністративному (законодавчому) рівні у сув'язі з іншими принципами освіти.

Зазначимо, що система шкільної освіти, яка функціонувала в Україні наприкінці XIX ст. й до 1917 р., фактично сформувалася у процесі реформаторської освітньої політики царського уряду, який у контексті соціально-економічних та суспільно-політичних перетворень провів освітні реформи (1802–1804; 1856–1864), що створювали нову парадигму шкільної освіти, сприяли її інтенсивному демократичному розвитку, та контрреформаторські часткові зміни 1810–1835 рр., 1845 р., 70–90-х років XIX ст., які локалізували здобутки згадуваних реформ. І саме звідси бере початок диференційований підхід до організації і змісту шкільної освіти, суттєве наповнення якого також змінювалося в контексті соціально-економічних, суспільно-політичних і безпосередньо педагогічних детермінант.

Коротко спинимося на ключових законодавчих документах, що відображають шкільну політику царату стосовно диференціації організації та змісту шкільної освіти. Так, «Устав учебных заведений, подведомых университетам» (1804) узаконив гімназії як тип середнього навчального закладу, що давав загальну середню освіту для підготовки учнів до навчання в університетах. Водночас на останньому році навчання передбачалося надавати їм певні допрофесійні знання з метою *професійної орієнтації*. У 4 класі планувалося вивчення таких предметів, як статистика російської держави, природне і народне право, політична економія, технологія, наука про торгівлю тощо з метою обрання факультету для навчання в університеті. До навчання в гімназіях готували у парафіяльних, потім у повітових училищах. Таким чином було здійснено спробу встановити наступність між ланками освіти, відійти від її становості. А вже «Устав низших и средних заведений» (1828) регламентував призначення приходських училищ лише для нижчих станів;

повітових училищ – для дітей купців, ремісників, простих городян; гімназій – для дітей дворян і чиновників. Водночас, на нашу думку, позитивним є узаконення Статутом 1828 р. додаткових курсів при повітових училищах, де мала здійснюватися допрофесійна підготовка учнів для роботи в галузях промисловості й торгівлі. Додаткові курси на вибір забезпечували *профільну початкову професійну спеціалізацію навчання*. Отже, у ході Олександрівської реформи в умовах глибокої соціально-економічної кризи, занепаду економіки Статутом 1804 р. було задекларовано в Російській імперії єдину систему освіти – позастанову, безплатну, чотириступеневу, але в ході Миколаївської контрреформи Статутом 1828 р. – станову систему освіти.

Однак у руслі політичної реакції в 40–50-х роках XIX ст. постає питання про підготовку учнів до практичної діяльності. За Статутом 1848 р. після здобуття загальної освіти в перших чотирьох класах гімназій уводилася *біфуркація* (природознавство і законознавство) для задоволення потреб торгово-промислового стану. Постановою 1849 р. в гімназіях з 4 класу запроваджувалася *біфуркація*, тобто поділ старших класів на профілі (підготовка до вступу в університет і підготовка до цивільної чи військової служби), що передбачало поглиблене і професійно орієнтоване вивчення певних предметів. До речі, такий підхід існував до 1864 р., коли у процесі шкільної реформи був розроблений новий гімназійний Статут. За Статутом 1852 р. після трирічного навчання вводилася *профілізація* за трьома напрямами (посилення вивчення природничої історії і законознавства; посилення вивчення законознавства для майбутніх цивільних і військових чиновників, посилення вивчення давніх мов для учнів, які вступатимуть до університетів) [3]. Пояснимо, що фуркація в школі – це така побудова навчальних планів старших класів, коли для врахування індивідуальних нахилів учнів розроблялися спеціальні навчальні цикли і розділи з переважною увагою до профільної групи предметів; виділення двох циклів – біфуркація, трьох і більше – поліфуркація [18, с. 309].

У ході освітньої реформи 1856–1864 рр. в умовах глибокої кризи, суспільних катаклізмів, масової неграмотності населення і потреби економіки в кваліфікованих робітниках, інженерах, лікарях, учителях створюються гімназії трьох типів: класична (вивчалися дві давні мови), напівкласична (вивчалися одна давня мова і одна нова мова), реальна (вивчалися лише нові мови); започатковується новий тип неповної середньої освіти – прогімназії з чотирирічним терміном навчання. Класичні гімназії давали загальну освіту й готували до вступу в університети. Вони призначалися для навчання дітей дворян з метою подальшої служби на високих чиновницьких посадах. Реальні гімназії, що навчали дітей торгових і промислових класів, не давали права навчатися в університетах. Наголосимо, що шкільна реформа другої половини 50–60-х років XIX ст., котра стала переломним етапом у подальшому розвитку вітчизняної освіти, проголосила позастанову освіту, тобто здобуття загальної освіти всіма станами у класичних та реальних гімназіях із семирічним терміном навчання; надала право громадським організаціям і приватним особам відкривати гімназії; проголосила доступність народних шкіл (парафіяльні, церковнопарафіяльні, повітові, недільні) для всіх соціальних верств, їх відкриття громадськими організаціями, приватними особами; схвалила необхідність розвитку жіночої освіти на рівні з чоловічою [6].

Проте вже з 1866 р. розпочалося гальмування процесу реформування. МНО перетворило класичну гімназію в єдиний тип середнього навчального закладу, який давав гуманітарні знання й готував до вступу в університети. Провідними предметами стали давні мови, математика, антична література для інтенсивного розвитку інтелекту учнів. За Статутом гімназій 1871 р. передбачався один тип середнього навчального закладу – класична восьмирічна гімназія, яка готувала учнів для вступу до вищих навчальних закладів і в якій 42,2 % навчального часу відводилося б на вивчення давніх мов. Згідно із Статутом 1872 р. реальні гімназії перетворювалися на шестирічні реальні училища з поділом у 5 і 6 класах на основний і комерційний відділи, з додатковим 7 класом з відділами (механіко-технічний, хіміко-технологічний, загальноосвітній), тобто вводилася *профільна диференціація*. Учні реальних училищ не мали права вступати до університетів, але їм надавалося право вступу до технічних навчальних закладів. До навчального плану старших класів уводилися комерційна географія, хімія, механіка, бухгалтерія, креслення, практичні і лабораторні роботи [12].

«Устав женских гимназий» (1874) визначав діяльність жіночих гімназій, зокрема дозволялося

відкривати спеціальні педагогічні класи (професійна диференціація), випускниці яких мали змогу одержували звання домашньої вчительки. Класичні мови в жіночих навчальних закладах не вивчалися, оскільки акцентувалася увага на підготовці майбутньої господині, матері. Передбачалося протягом семи років вивчення обов′язкових предметів: історія, фізика, географія, російська мова і словесність, математика, чистописання, рукоділля, Закон Божий; необов′язкових: німецька, французька мови, малювання. На восьмому (додатковому) році навчання планувалося вивчення педагогіки, методики російської мови і математики, передбачалися практичні заняття в школі, спеціальний предмет. До речі, навчальний план для жіночих гімназій 1874 р. діяв без змін до 1917 р. У жіночих гімназіях та інститутах, реальних училищах і корпусах вивчення давніх мов не було обов′язковим, проте в цих закладах більше часу відводилося для вивчення державної (російської) мови, нових мов, вивчалося природознавство [12].

Згідно з Положенням про початкові училища 1874 р. установлювався чіткий контроль за початковою школою. Циркуляром 1887 р. заборонялося приймати до середніх навчальних закладів дітей нижчих верств населення. Затверджені міністром у 1897 р. орієнтовні навчальні програми для народних училищ відомства МНО виділяли 45 % навчального часу для викладання предметів релігійного характеру. В цілому навчальні заклади не були пов′язані між собою стабільними навчальними програмами [13, с. 28, 37–41].

Однак ідея фуркації, започаткована ще в 1852 р. як прагнення наблизити шкільну освіту до вимог життя, набуває подальшого розвитку в новому навчальному плані для реальних училищ (1888), розробленому МНО. За новим навчальним планом у шестирічному реальному училищі з додатковим 7 класом на п′ятому році навчання вводилася *біфуркація* на двох відділах: природничий (основний) і комерційний. У перших чотирьох класах учні здобували загальну освіту, а з п′ятого – на основному відділенні вивчалися природничі предмети, математика, фізика, малювання, креслення; на комерційному – збільшувалася кількість годин для вивчення іноземних мов і спеціальних предметів.

Отже, наприкінці XIX ст., на перший погляд, шкільна політика МНО спрямовувалася на задоволення потреб різних станів, зокрема зміст освіти в реальних училищах був практично орієнтованим, а в гімназіях – академічно орієнтованим. Гімназійний зміст освіти ґрунтувався на теорії формальної освіти, тобто шкільна освіта мала сприяти не засвоєнню знань, а розвитку розумових здібностей, пам′яті, мислення учнів, зокрема під час вивчення давніх мов (грецької і латинської) та математики. Зміст реальної освіти базувався на теорії матеріальної освіти (дидактичний матеріалізм), основною метою якої було передавання великої кількості знань, з тенденціями багатопредметності, перевантаження, слабкого зв′язку між предметами. Проте згадані навчальні заклади передусім характеризувалися становою орієнтованістю і не були масовими, бо набір до них здійснювався не за здібностями і успіхами в навчанні, а за становою належністю. Наприкінці XIX ст. (на 1 січня 1899 р.) не навчалося взагалі в Харківській губ. 10,6 % дітей, у Київській – 11,2 %, Одеській – 5,5 %. [25, с. 139]. Варто підкреслити, що шкільна політика царату стосовно української освіти перепліталася з національною, яка ґрунтувалася на широковідомих Валуєвському циркулярі 1863 р. й Емському указі 1876 р., і ставила за мету злиття національних окраїн у єдину державу засобами денаціоналізації та русифікації.

Водночас МНО у контексті соціально-економічних змін та під впливом громадсько-педагогічної думки намагалося будувати шкільну освіту відповідно до суспільних потреб, зокрема реальна освіта ґрунтувалася на принципі біфуркації, але гімназійна освіта залишалася без змін. Шкільна політика самодержавства, змінюючись під впливом високих темпів розвитку економіки, громадсько-педагогічного руху, широко спиралася на матеріальну участь земств, міських товариств, конкретних осіб у розвитку шкільної освіти, що мало позитивні результати. Є дані про те, що наприкінці XIX ст. Україна займала одне з провідних місць за кількістю шкіл [24].

Проте тогочасні педагоги, характеризуючи стан шкільної освіти, відзначали, що в усіх навчальних закладах, крім корпусів, класи були переповнені, від учнів вимагали добрих знань з усіх предметів, що позбавляло їх можливості проявити інтерес до певної групи навчальних предметів [8, с. 120–122]. «Індивідуальність учнів через абсолютно формальне ставлення до них під час перебування у стінах середніх навчальних закладів, систематично стушовується, нівелюється», – зазначав педагог, директор гімназії Я. Гуревич [8, с. 122].

Безсумнівними недоліками діючої системи

шкільної освіти були відсутність зв'язку між класичною гімназією і реальним училищем, неузгодженість навчальних планів і програм, штучно створені механізми переходу учнів з одного до іншого навчального закладу. У цей час простежувалася така тенденція, що освічені батьки навіть при влаштуванні своїх дітей до середніх навчальних закладів рідко вивчали їхні здібності і керувалися, як правило, практичними міркуваннями. Я. Гуревич вважав, що не варто говорити про те, наскільки нерозумно вирішувати майбутнє дітей до 13–14 років, коли, власне, з'ясовуються їхні індивідуальні нахили і здібності при вступі вже з 10 років до гімназії чи реального училища. Наскільки правильніше склалося б життя багатьох із невільних юних класиків і реалістів, якби перехід із гімназій до реальних училищ і навпаки був спрощений зближенням їх програм або запровадженням загальної програми, хоча б для нижчих другого і третього класів [9, с. 129]. Класичні гімназії мали б бути загальноосвітніми закладами, але насправді вони мали «філологічний характер», оскільки найбільшу кількість годин відводилося для вивчення латинської і грецької граматики.

За даними відомого українського громадського діяча А. Лотоцького, на 1897 р. грамотність серед населення Російської імперії становила 21,2 %, водночас у деяких російських губерніях вона зросла до 36,1 %, а в українських губерніях зменшилася до 9 % (Подільська, Волинська). Найбільше ж безграмотних було зафіксовано в Київській і Харківській губерніях [14, с. 70]. І це, на його думку, стало результатом державної освітньої політики царату щодо української школи. Саме тому «однією із суттєвих умов для розвитку духовних і моральних сил українського народу є допущення в школу народної мови як могутньої зброї шкільного навчання, засвоєння знань і взагалі культурного і економічного прогресу народних мас» [14, с. 74]. За переписом 1897 р. в Україні було 76 % неписьменних, зокрема 90 % жінок, 80 % селян [23, с. 285].

Характерно, що в цей час середні навчальні заклади підпорядковувалися не лише МНО, а й різним міністерствам і відомствам, де здобували освіту представники промислових і торговельних станів. Так, до відомства Міністерства внутрішніх справ належали будівельні училища, зміст освіти в яких був подібним до змісту освіти реальних училищ. Комерційні навчальні заклади (торгові школи (з 12 років, однорічні, трирічні), комерційні училища (з 10 років), підготовчі відділення для вступу; чоловічі, жіночі; громадські (на кошти земств, товариств тощо) і приватні училища) діяли відповідно до «Положения о коммерческих учебных заведениях» (1905), і були підвідомчі Міністерству фінансів. У цих навчальних закладах переважали предмети комерційного характеру, обсяг і зміст яких регламентувався Міністерством фінансів, а загальноосвітніх предметів – МНО; навчання було платним. Учні однокласних шкіл і 3 класу трикласних шкіл ділилися на два відділення: бухгалтерське та торгове. У семикласних комерційних училищах, де діти здобували загальну і комерційну освіту, викладалися обов'язкові предмети, а саме: Закон Божий, російська мова і література, дві нові мови, історія, географія, математика, природнича історія, фізика, комерційна арифметика, бухгалтерія, політична економіка, законознавство (промислове, торгове), хімія, товарознавство з технологією, комерційна географія, каліграфія, малювання, гімнастика; необов'язкові предмети: стенографія, музика, співи, танці, нові мови, крім обов'язкових, місцеві мови, креслення. У трикласних училищах учні здобували комерційну освіту відповідно до трьох класів семирічних училищ. Учні, які закінчили навчання в комерційних училищах прирівнювалися у правах з тими, котрі закінчили реальні училища чи жіночі гімназії відомства Імператриці Марії [19, с. 14–15]. Такі навчальні заклади з професійною диференціацією давали загальну середню і спеціальну освіту.

В цілому державна політика наприкінці XIX – на початку XX ст. спрямовувалася на посилення впливу релігії в освіті, про що свідчать збільшення церковних шкіл, виділення державою для цього інвестицій. Розвиток державної початкової освіти в цей період визначався такими нормативно-правовими актами: «Положение о начальных народных училищах» (1864), що проголосило на державному рівні необхідність початкових народних училищ; «О мерах к образованию населяющих Россию инородцев» (1870), «Правила о церковноприходских школах» (1884) та ін. Священний Синод створив незалежну від МНО систему церковної початкової освіти. Початкові

школи були одно-, дво-, багатокласні; державні та церковні. Отже, початкова освіта була різнотипною та різновідомчою (церковні школи державні і приватні, чоловічі та жіночі (школи грамоти, недільні школи, церковнопарафіяльні) земські, міські, сільські при товариствах, церквах, підвідомчі Священному Синоду) [20, с. 366]. Незважаючи на суперечність законодавчих актів, вони все-таки сприяли зростанню кількості шкіл, загальній грамотності населення. У Київській, Подільській і Волинській губерніях дозволялося відкривати однокласні сільські і двокласні міські училища (чоловічі і жіночі) з російською мовою викладання [20, с. 183].

Загальновідомий факт, що Російська імперія в цей час відставала від усіх європейських і деяких азіатських держав у питанні освіченості народу та за кількістю початкових народних шкіл. Діюча початкова школа давала елементарні знання і в основному вчила читати й писати, тому потребувала якісних змін. Приватна ініціатива, велика робота земських установ, міських органів влади щодо запровадження загального початкового навчання не могли розв'язати це питання в загальнодержавних масштабах. І це розуміла влада. У 1906 р. МНО опублікувало проект загальної народної освіти, за яким діти 8–11 років обох статей мали пройти обов'язковий чотирирічний курс навчання в початковій школі (влаштування і утримання покладалося на земства, міста, товариства, окремих осіб, передбачалася фінансова підтримка МНО), здобути в ній початкову освіту, а також спеціальну ремісничу або сільськогосподарську підготовку в додаткових класах (свідчення про ранню професійно орієнтовану диференціацію) [1]. Це питання стало програмним більшості політичних партій і жваво обговорювалося в Державній думі [5].

Закон «О высших начальных училищах», поданий МНО до Думи для обговорення ще в 1909 р., був підписаний імператором 25 червня 1912 р. Він закріпив положення про перетворення протягом трьох років міських шкіл на чотирикласні вищі початкові школи (державні, громадські, приватні; чоловічі, жіночі, мішані), що мали дати початкову освіту. Навчальні плани і програми затверджувало МНО, але дозволялося після узгодження з попечителем учбового округу вводити додаткові необов'язкові предмети: іноземні мови, місцеві мови, ручну працю, заняття ремеслами, міським господарством; відкривати при школах додаткові класи, курси (педагогічні, ремісничі, поштово-телеграфні, бухгалтерські, сільськогосподарські та ін.). Навчання мало здійснюватися російською мовою [17]. Важливою подією 1913 р. стало підписання Державною радою законопроекту про приватні школи, схваленого ще III Державною думою. Інноваційним було положення проекту про надання права засновникам навчальних закладів установлювати викладову мову [11, с. 37], що було значним досягнення громадськості стосовно національного питання.

Для уявлення про різнотипну структуру шкільної освіти в Україні наводимо статистичні дані про кількість земських шкіл на 1910 р.: у Катеринославській губернії – 727, Полтавській – 1137, Херсонській – 729, Чернігівській – 783, Харківській – 1056; про кількість вищих початкових шкіл напередодні 1917 р.: Волинь – 31, Поділля – 37, Київщина – 65, Полтавщина – 37, Чернігівщина – 50, Херсонщина – 40, Харківщина – 32, Катеринославщина – 20; про кількість середніх шкіл у Київському учбовому окрузі в 1912 р. 52 чоловічі гімназії, 14 реальних шкіл, 95 дівочих гімназій і прогімназій; щодо середньої професійної освіти напередодні 1917 р. в Україні: середні школи (всього 93), з них: учительські інститути – 8; духовні семінарії – 9; комерційні школи – 49; сільськогосподарські школи – 6; технічні школи – 10; мистецькі школи – 11; нижчі школи (всього 534), з них: учительські семінарії – 33; духовні школи – 30; ремісничі школи – 225; сільськогосподарські школи – 54; індустріально-технічні – 144; торговельно-промислові – 21; фельдшерські та акушерсько-фельдшерські – 16; мистецькі – 11 [22, с. 430, 437, 440]. Як бачимо, у досліджуваний період діяли різні типи навчальних закладів, що давали загальну середню освіту. Проте вони були станово орієнтовані, а діти нижчих верств населення у кращому випадку одержували трикласну початкову освіту.

Не дивно, що наприкінці XIX – на початку XX ст. на українських землях, які входили до складу Російської імперії, склалася неоднозначна ситуація через суперечку між прагненням держави зберегти становий принцип освіти й об'єктивною потребою збільшити кількість кваліфікованих працівників для промисловості (зокрема важкої), що в цей час

стрімко розвивалася. Під впливом громадсько-педагогічної думки, зарубіжного досвіду, у контексті суспільно-політичних та соціально-економічних реалій, зокрема потреби економіки в грамотній робочій силі та кваліфікованих науково-педагогічних кадрах, державна освітня політика змінює вектор від абсолютного регламентування шкільної освіти до ініціювання перетворень у цій галузі з метою контролю над ситуацією, використовуючи дієвий інструмент – реформи (контрреформи).

Початок XX ст. – 1917 р. – це період спроб реформування шкільної освіти, насичений циклом шкільних реформ, які продукували оригінальні ідеї, зокрема щодо індивідуалізації навчального процесу, його диференціації в руслі зовнішніх (поразка Російської імперії в російсько-японській війні (1904–1905), актуалізація зарубіжного досвіду) і внутрішніх (загострення економічних, соціально-політичних, національних та освітніх проблем у державі в ході революційних подій 1905–1907 рр. чинників. Педагогічні засади шкільних перетворень МНО розробляло, спираючись на широкі кола педагогічної громадськості, але під безпосереднім контролем царя.

Справді потужною хвилею протягом зазначеного періоду, що впливала на державну політику, став громадсько-педагогічний рух (земства, товариства, окремі особи, міські думи) стосовно диференціації навчання як форми індивідуального підходу до учнів. Вітчизняні освітяни (В. К. Анреп, П. П. Блонський, В. П. Науменко, С. Ф. Русова, Я. Ф. Чепіга та ін.) на сторінках преси, у виступах на з'їздах, в Державній думі, в різних зверненнях до МНО доводили необхідність запровадження принципу індивідуалізації навчання й водночас розв'язанням інших проблем: запровадження загального обов'язкового навчання; доступність, безплатність, позастановість шкільної освіти, єдність школи; українізація і національний компонент у змісті шкільної освіти та ін. Вони розглядали запровадження рідномовного навчання, створення української школи як ефективний засіб реалізації індивідуалізації навчально-виховного процесу [2; 7; 16; 21; 26; 4]. Вітчизняні педагоги розробляли теоретичну базу диференційованого навчання.

Під впливом громадсько-педагогічного руху проблема індивідуалізації навчання актуалізувалася і в більшості міністерських проектів (М. П. Боголєпов, П. С. Ванновський, В. Г. Глазов та ін.) у поєднанні із суспільними потребами: запровадження загального обов'язкового навчання та принципу доступності усіх верств суспільства до здобуття початкової і середньої освіти, створення єдиної загальноосвітньої школи, зменшення наповнюваності класів, узгодження навчальних планів і програм різних типів навчальних закладів, уникнення ранньої професіоналізації шкільної освіти, запровадження рідномовної освіти; урівноваження жіночої і чоловічої освіти.

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

Аналіз міністерських проектів («Устав гимназий и прогимназий», 1901; «Устава реальных училищ», 1901; «Основные положения организации общеобразовательной средней школы», 1901; «Положение о подготовительных школах и гимназиях» та «Положение о мужских гимназиях», 1905 тощо) свідчить, що у структурі передбачалися реорганізація типів навчальних закладів з метою зближення класичної гімназії і реального училища; створення нових типів, зокрема єдиної 8-річної загальноосвітньої школи з фуркацією в старшому відділенні, єдиної 7-річної реальної середньої школи з біфуркацією у 5 класі, 11-річної двоступеневої загальноосвітньої школи (5-річна початкова і 6-річна середня) з поліфуркацією; приватних навчальних закладів різних типів. У змісті освіти планувалося зменшити кількість годин на вивчення давніх мов, а на вивчення загальноосвітніх предметів збільшити; зблизити класичну (формальну) і реальну (матеріальну) складові [5].

Проте через суспільно-політичні обставини, зокрема авторитарний характер імперського суспільства, використання самодержавним урядом реформ для гальмування громадського напруження в 1904–1914 рр., плідні ідеї міністерських та альтернативних проектів стосовно диференціації організації та змісту шкільної освіти, не були

реалізовані, але вони підготували ґрунт для її подальшої розробки Міністерством народної освіти на чолі з П. М. Ігнатьєвим.

Новаційний і перспективний проект реформи шкільної освіти П. М. Ігнатьєва (1915–1916), що в умовах суспільно-політичних та економічних негараздів, активізації громадсько-педагогічного руху на короткий час консолідував навколо освітніх проблем представників владних структур і громадськості, загалом суспільство, акумулював найкращі ідеї вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки й міг кардинально змінити розвиток освіти в Російській імперії, зокрема на українських землях, задекларував провідні педагогічні принципи: демократичний (деполітизація, децентралізація управління освітою, вибір методів навчання, різнотипність шкіл та ін.); національний (урахування етнічних особливостей учнів, запровадження їхньої рідної мови навчання, обов'язкове вивчення російської мови); гуманістичний (повага та індивідуальний підхід до учня); рівного доступу до здобуття освіти; єдиної школи (наступність усіх її ланок, змісту освіти); трудовий (діяльний) – активні методи навчання; зв'язок школи з життям; поліфуркація, обов'язковість та безплатність навчання; виховний (трудове, розумове, естетичне, моральне, фізичне, патріотичне виховання); науковий (розробка змісту освіти на основі досягнень педагогічної науки). Як бачимо, його квінтесенцією був принцип диференціації навчального процесу як форма реалізації індивідуального підходу до учнів.

Відповідно до проекту у структурі шкільної освіти передбачалося запровадження загального обов'язкового безплатного початкового навчання; створення єдиної загальноосвітньої середньої школи як національної, самодостатньої, демократичної, позастанової, семирічної, двоступеневої з поліфуркацією на II ступені (новогуманітарне відділення з однією новою мовою, з переважанням гуманітарних предметів; гуманітарно-класичне – з однією давньою і новою мовою, з переважанням гуманітарних предметів; реальне – з однією давньою мовою і поділом на дві гілки: 1) з переважанням математичних і 2) з переважанням природничих предметів) і водночас із спеціальними додатковими класами для підготовки до професійної діяльності учнів, які не вступатимуть до ВНЗ; функціонування різних типів державних та приватних навчальних закладів; у змісті освіти – спрямованість на здобуття учнями загальної освіти, що передбачала гуманітарні та природничі знання; наближення до реалій життя і розробка на науковому, національному, виховному і трудовому (діяльному) принципах; поєднання класичної (формальної) і реальної (матеріальної) складових освіти; концентричність побудови навчального матеріалу; проголошення метою шкільної освіти всебічного і гармонійного розвитку дитини відповідно до її природних здібностей і нахилів; у методах навчання – активний, трудовий, лабораторний (експериментальний) та ін.

Підкомісії створили навчальні плани і програми для середньої школи, що широкого обговорювалися на сторінках преси [15]. Новим у навчальних планах був поділ предметів на загальноосвітні та виховні. Так, у трьох класах I ступеня мали вивчатися загальноосвітні предмети (Закон Божий, російська мова, математика, історія, географія, природознавство) та виховні (фізичні вправи, малювання, співи, практичні заняття з природознавства). У чотирьох класах II ступеня передбачалося викладання загальноосвітніх предметів (Закон Божий, російська мова, історія, математика, фізика, хімія, логіка, нова мова, географія, природознавство, давня мова) і виховних (практичні заняття з фізики й хімії, природознавства, фізичні вправи (гімнастика, танці, ручна праця), малювання, ознайомлення з пам'ятками мистецтва, креслення).

У навчальних планах був закладений принцип поліфуркації: на новогуманітарному відділенні переважали гуманітарні предмети, запроваджувалася нова іноземна мова і не вивчалася латинська; на гуманітарно-класичному – також превалювали гуманітарні предмети, мали вивчатися нова іноземна і латинська мови; на одному реальному відділенні переважали природничі науки, на другому – математичні. Така організація середньої освіти в старших класах відповідала реаліям життя, сприяла врахуванню індивідуальних здібностей і нахилів учнів.

Розроблені комісіями навчальні програми характеризувалися як орієнтовні. Структурно вони складалися безпосередньо з програми і пояснювальної записки до неї, мали форму рекомендацій, що відкривало вчителеві простір для творчості. Так, програма з російської мови складалася з кількох курсів, містила список посібників для вчителів, літературних творів для пропедевтичного курсу, творів для позакласного читання, рефератів та ін.; з фізики – рекомендації щодо практичних і лабораторних робіт, список екскурсій; з малювання – список екскурсій, методи оцінювання навчальних досягнень учнів тощо. Абсолютно новим у навчальному плані став курс «естетичне виховання», що охоплював такі предмети: природа як естетичний елемент

виховання, співи, музика, національні інструменти, ознайомлення з пам′ятками мистецтва.

Аналіз матеріалів свідчить про те, що принцип внутрішньої і зовнішньої диференціації передбачався в організації і змісті навчального процесу. Наведемо приклади. У пояснювальній записці до програми з позакласного читання з літератури в початковій школі визначалися два списки творів: обов′язковий для всіх учнів і додатковий для окремих учнів [15, с. 35]. У пояснювальній записці до письмових робіт у молодших класах рекомендувалося давати вільні теми для написання власних оповідань тим учням, які мали здібності до такої роботи [15, с. 49]. Пропонувалася ефективна форма уроку з літератури, починаючи з 6 класу: сильніший учень за власним бажанням і під керівництвом учителя готує реферат за обраною темою відповідно до програми, усі учні класу теоретично готуються до бесіди з визначеної теми; на уроці учень проголошує реферат, який потім обговорюється. «Метою таких занять є привчання найсильніших учнів до літературної роботи підвищеного типу, а всього класу – до логічної і фактичної критики чужих поглядів у процесі спільних дискусій і міркувань», – повідомляється у документі [15, с. 52].

У навчальних програмах ураховувався задекларований принцип поліфуркації, про що свідчать наявні програми з історії, німецької, французької та англійської мов, інших предметів для новогуманітарного, класичного та реального відділень. Відповідно до визначених профілів (відділень) на ІІІ ступені навчання в загальноосвітній школі був диференційований зміст іншомовної освіти. У процесі навчання іноземних мов ставилася мета на новогуманітарному відділенні дати учням після закінчення середньої школи знання, необхідні для читання й розуміння серйозної іноземної книги, користування словником; сприяти розумовому розвитку школярів. На реальному відділенні – такі знання, щоб учні могли розібратися у нескладних текстах за допомогою словника і граматики з перспективою після закінчення школи самостійно поглибити знання з іноземної мови. На гуманітарно-класичному відділенні мета навчання іноземних мов була такою ж як і на реальному. Однак для цього відводилося більше годин, що давало можливість прочитати більше текстів, у т.ч. складніших за мовними і змістовими характеристиками. Для реалізації визначених цілей учитель мав право вибору методів навчання за умови, що вони сприятимуть розвитку самодіяльності учнів [15, с. 109–110]. Пропонувалися цікава урочна і позаурочна форми вивчення іноземної мови із залученням учнів – шкільний театр. Учитель іноземної мови вибирав п′єсу для її театралізації. На уроках іноземної мови під його керівництвом учні знайомилися з текстом, перекладали його, читали й розподіляли ролі. У позаурочний час школярі, які одержали ролі, розучували п′єсу, інші – писали іноземною мовою запрошення, афіші. Вистава мала проводитися для учнів, учителів, батьків [15, с. 113–115].

В цілому розробники навчальних програм намагалися наблизити їх до життя, врахувати вікові особливості учнів, визначити загальноосвітній мінімум з кожного предмета, надавати простір учителям для його доповнення, пропонували методики вивчення різних предметів. Проект реформи шкільної освіти, в основу якого був покладений принцип індивідуалізації навчання, диференціації як форми його реалізації, уряд відхилив, а П. М. Ігнатьєва усунув з посади міністра народної освіти (1916) за демократичні погляди.

Підбиваючи підсумок, зазначимо, що наприкінці XIX – на початку XX ст. шкільна політика царату насамперед спрямовувалася на збереження станової системи шкільної освіти як гаранта імперського ладу й на забезпечення економіки кваліфікованими кадрами. Саме тому самодержавний уряд ініціював і водночас гальмував освітні реформи, поєднуючи традиції та новації. Вітчизняна школа як невід′ємна складова загальноімперської системи освіти розвивалася відповідно до розробленого МНО законодавства. Організаційно-змістові аспекти диференційованого підходу в українській школі залежали від державної освітньої політики, громадсько-педагогічного руху, розвитку шкільної системи освіти та педагогічної науки в їх єдності.

На українських землях, що входили до Російської імперії, функціонувала станова, позанаціональна, платна, централізована, різнотипна, сформована в ході шкільних реформ XIX ст. у контексті суспільно-політичних, соціально-економічних, педагогічних, культурологічних детермінант шкільна освіта, згідно з якою початкова школа (державні однокласні, двокласні, багатокласні; церковнопарафіяльні, земські однокласні і двокласні училища; державні і приватні повітові міські, сільські училища; жіночі, чоловічі, спільні) функціонувала окремо від середньої (чоловічі і жіночі гімназії, інститути, реальні училища, комерційні училища, духовні семінарії, єпархіальні училища; державні і приватні).

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

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

В цілому, незважаючи на суперечливість шкільної політики на початку ХХ ст., вона все ж сприяла появі проектів та ідей щодо запровадження і реалізації принципу індивідуалізації навчання (є приклади внутрішньої і зовнішньої, рівневої і профільної, професійно орієнтованої диференціації), які вплинули на подальший розвиток освіти в Україні, стали теоретичним підґрунтям для розробки ідеї диференціації педагогічного процесу в період національно-демократичної революції, становлення української державності (1917–1920). У цей час, як було нами встановлено, «ігнатьєвський проект» широко використовувався при розробці нової концепції шкільної освіти. Про це йтиметься в наступних публікаціях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анастасьев А. Новая начальная школа / Анастасьев А. // ЖМНП. – 1907. – № 2. – С. 129–181.
2. Анреп В. К. Докладная записка попечителя Харьковского учебного округа, представленная в 1900 году г-ну министру народного просвещения / В. К. Анреп. – Спб. : Типогр. А. С. Суворина, 1908. – 33 с.
3. Березівська Л. Д. Профільне навчання в контексті шкільних реформ у Російській імперії першої половини XIX ст. / Л. Д. Березівська // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія. – Вінниця : ВДПУ, 2004. – Вип. 11. – С. 75–78.
4. Березівська Л. Д. Реформа освіти в діяльності Державної думи: дискусії навколо національної школи / Лариса Березівська // Історико-педагогічний альманах. – 2006. – № 1. – С. 4–11.
5. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
6. Березівська Л. Д. Шкільна реформа 1856–1860 років: причини, хід, напрями / Лариса Березівська // Шлях освіти. – 2004. – № 4. – С. 38–42.
7. Блонский П. П. Как мыслить среднюю школу / П. П. Блонский // Вестник воспитания. – 1916. – № 9. – С. 1–46.
8. Гуревич Я. К вопросу о реформе системы среднего образования, в особенности же классической гимназии / Я. Гуревич // Русская школа. – 1899. – № 10. – С. 119–135.
9. Гуревич Я. К вопросу о реформе системы среднего образования, в особенности же классической гимназии / Я. Гуревич // Русская школа. – 1899. – № 11. – С. 124–146.
10. Днепров Э. Д. Школьная политика: содержание понятия и аспекты изучения (на материалах дореволюционной России) // Днепров Э. Д. Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования. Т. 2. – М., 2006. – С. 499–520.
11. Законопроект про приватні школи // Світло. – 1913. – № 9. – С. 37–42.
12. Купинская Е. В. Проблемы реформы средней общеобразовательной школы в деятельности Министерства народного просвещения России в конце XIX – начале XX в. : дис. … кандидата пед. наук : 13.00.01 / Купинская Елена Викторовна. – М., 1999. – 159 с.
13. Липник В. Н. Школьные реформы в России : очерк истории / В. Н. Липник. – Спб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 83 с.

14. Лотоцкий А. Школа без языка / Лотоцкий А. // Вестник воспитания. – 1906. – № 7. – С. 65–74.
15. Материалы по реформе средней школы. Примерные программы и объяснительные записки, изданные по распоряжению г. министра народного просвещения. – Пг. : Сенат. типография, 1915. – 547 с.
16. Науменко В. Проект реформы средней школы / В. Науменко // Вестник Европы. – 1916. – № 8. – С. 263–291.
17. Одобренный государственным советом и государственной думой закон о высших начальных училищах // ЖМНП. – 1912. – № 9. – С. 15–37.
18. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол. М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебов [и др.]. – М. : Большая Рос. энциклопедия, 2002. – 528 с.
19. Положение о коммерческих учебных заведениях. Правила и подобные программы для поступления в коммерческие училища. – С.-Петербург, 1905. – 34 с.
20. Пругавин А. С. Законы и справочные сведения по начальному народному образованию / А. С. Пругавин. – СПб. : Изд. Тов. «Общественная польза». Вт. изд. – 1904. – 1095 с.
21. Русова С. Загальноземський з'їзд в справах народної освіти / Русова С. // Світло. – 1911. – № 1. – С. 33–52.
22. Сірополко Степан Історія освіти в Україні / Степан Сірополко. – К. : Наук. думка, 2001. – 912 с.
23. Семчишин М. Тисяча років української культури / М. Семчишин. – К. : МП «Фенікс». – 1993. – 550 с.
24. Стельмах Р. П. Политика самодержавия в области народного образования на Украине в 60–90-х годах XIX в. : автореф. дис. на соискание учен. степени кандидата ист. наук : спец. 07.00.02 / Р. П. Стельмах. – Киев, 1991. – 19 с.
25. Фармаковский В. К вопросу о всеобщем обучении / В. Фармаковский // ЖМНП. – 1903. – № 2. – С. 125–139.
26. Чепіга Я. Ф. Передмова до проекту / Я. Ф. Чепіга // Світло. – 1913. – № 1. – С. 36–37.