



УДК 378.4 (477.54)“18/195”



Сергій Куліш

СТАН ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ У ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

А Розкриваються проблеми стану формування науково-педагогічних кадрів у Харківському університеті у ХІХ – на початку ХХ ст., вплив на цей процес політико-ідеологічних факторів, тенденції та суб'єктивні причини його становлення, недоліки системи навчання та функціонування викладацького середовища.

Ключові слова: висококваліфіковані кадри, професорсько-викладацький склад, навчальний процес, університет, викладацьке середовище.

Сергей Кулиш. Состояние формирования научно-педагогических кадров в Харьковском университете в ХІХ – начале ХХ в.

А Раскрываются проблемы состояния формирования научно-педагогических кадров в Харьковском университете в ХІХ – начале ХХ в., влияние на этот процесс политико-идеологических факторов, тенденции и субъективные причины его становления, недостатки системы обучения и функционирования преподавательской среды.

Ключевые слова: высококвалифицированные кадры, профессорско-преподавательский состав, учебный процесс, университет, преподавательская среда.

Serhiy Kulish. State of the Formation of the Teaching Staff of the University of Kharkov in the ХІХ – early ХХ Centuries.

S The article deals with the problem of the formation of the teaching staff at Kharkov University in the ХІХ – early ХХ centuries, impact on this process of political and ideological factors, trends and subjective reasons for its formation, the deficiencies of training and operation of the teachers.

Key words: highly qualified teaching staff, teaching, university, teaching environment.

Постановка проблеми. Виникнення і розвиток вітчизняних університетів упродовж ХІХ ст. – 1917 рр. – дуже складний, суперечливий, надто нестабільний щодо принципів і методів управління процесом. Орієнтуючись на зразки університетів Західної Європи, влада із самого початку вважала для себе необхідним тією чи іншою мірою контролювати навчальний процес, механізм комплектування університетів професорсько-викладацькими кадрами, а в деякі періоди – застосовувати навіть дискримінаційний підхід до потенційних абітурієнтів. Така доктрина «охоронної освіти», що пояснювалася особливостями системи влади в Російській імперії, гальмувала роль освіти як соціального трансформатора. Фактично за її фасадом довго існувало фундаментальне протиріччя: між проголошеною метою і теоретико-організаційними засадами діяльності університетів і деінтелектуалізацією освітнього простору через постійні обмеження та надмірну регламентацію.

Ретроспективний логіко-проблемний аналіз еволюції Харківського університету протягом досліджуваного періоду показує, що навіть в умовах провінційного вищого навчального закладу професорсько-викладацький персонал до початку ХХ ст. за своїми науково-педагогічними характеристиками мало в чому поступався колегам зі столичних університетів [1; 2; 3; 4]. Але цей стан виявився можливим лише протягом невпинного шляху науково-

методичних пошуків найоптимальніших варіантів формування професорсько-викладацької корпорації, поліпшення системи комплектування університету студентами, намагань забезпечити бінарний характер навчально-виховного процесу.

Мета статті: розкрити проблеми стану формування науково-педагогічних кадрів у Харківському університеті у ХІХ – на початку ХХ ст., вплив на цей процес політико-ідеологічних факторів, тенденції та суб'єктивні причини його становлення, недоліки системи навчання та функціонування викладацького середовища.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи конкретні соціально-політичні, ідеологічні, економічні, правові й педагогічні умови, в яких відбувався процес поступу університету, можна виокремити в ньому наступні етапи: перший етап (1803–1835 рр.) – період офіційного рішення про відкриття Харківського університету і його діяльність, що мало чим суттєво відрізнялася від функціонуючих середніх навчальних закладів. У той же час колектив університету виконував досить багато функцій: не лише навчальну, науково-методичну, але й громадсько-просвітницьку, судово-поліцейську, освітньо-адміністративну тощо. Немало складнощів чекало університет при комплектуванні професорсько-викладацьких кадрів і студентів. За прикладом Московського університету, професуру запрошували з-за кордону – в основному з Німеччини, частково – Франції та Австрії.

Звичайно, іншого виходу на початку XIX ст. не існувало, адже Москва не могла поділитися викладацькими кадрами, бо їх там хронічно не вистачало із середини XVIII ст. Найвність висококваліфікованих професорів та ад'юнктів, хоча вони й не володіли в основному російською мовою, створила бажану науково-педагогічну атмосферу, але водночас призвела до цілої низки конфліктів і непорозумінь. Найперед через те, що іноземні викладачі зростали в психологічно іншому середовищі, де навіть авторитарні лідери поважали автономну юрисдикцію університетів. Їхня інтеграція як до складу міського бомонду, так і колективу колеґ-слов'ян часто ставала неможливою, тому вони, як правило, мали власне коло спілкування. Не дивно, що впродовж 1804–1818 рр. в університеті продовжувалися різного роду інтриги, боротьба самолюбств, амбіцій, протиріч між «німецькою» та «французькою», «слов'янською» та «іноземною» партіями. Порівняно з Московським та Казанським університетами набагато більше іноземних викладачів за перші 15 років виїхали з Харкова на Батьківщину. З іншого боку, випадок із примусовою висилкою Й. Б. Шада в грудні 1816 р. з Росії неможливо трактувати виключно результатом реакційної політики уряду. Скоріше це приватна історія, яка мала в основі гострі протиріччя між німецьким професором із неврівноваженим характером і представниками влади та професурою. Звичайно, для самого Й. Б. Шада це була трагедія, що спричинила втрату сім'ї і глибокий психологічний розлад.

Протиріччя в середовищі університетських професорів за межами Харкова часто сприймалися в перебільшено спотвореному вигляді. Тому вже після смерті 1 вересня 1832 р. професора А. І. Стойковича його характеризували лише як «огидного скнару», що не відповідало дійсності.

Відомо, що тривалий час університети Російської імперії орієнтували студентів (згідно з настановами влади) на кар'єру у сфері державної служби більше, ніж на ниві освіти. Саме тому викладачі-слов'яни університету закидали іноземним професорам, що вони подавали слухачам «чисту науку», не готуючи до практичної чиновницької роботи. Певно, почуття недовіри до іноземних вчених стало однією з причин відмови на посаду з боку Вченої ради десяткам професорів, кандидатури котрих розглядалися в 1803–1807 рр.

Відкриття й подальше функціонування Харківського університету відбулося, як відомо, завдяки конкретній участі багатьох осіб, серед яких виділяється постать В. Н. Каразіна, хоча структура й система навчально-наукової роботи в університеті будувалася не за його принципами. У його проєкті 1802 р. створення університету не передбачалися корпоративні права для професорсько-викладацького складу, широка автономія, державне фінансування. Система державного контролю над усіма університетами бере свій початок із листопада 1802 р., коли всі доленосні рішення щодо них почали вирішувати особисто Олександр І і його радник проф. Г. Ф. Паррот, а не Комісія по створенню училищ.

Деякий час проблемним залишалося питання комплектації університету студентами. Орієнтація спершу на учнів духовних семінарій була цілком обґрунтованою, адже там вивчали логіку, метафізику, психологію, моральну філософію, ще з 1813 р. – історію філософії. Утім, духовна філософія майже не

впливала на світську, бо в останній із 1805 р. відчувався сильний вплив німецької філософії.

Через значну популярність військової кар'єри на початку XIX ст. серед дворянства В. Н. Каразін планував мати в університеті чотирьох професорів і двох ад'юнктів військових наук, а також обов'язково викладати їх у гімназіях.

Протягом першої половини XIX ст. навчальні програми університету відзначалися загальнофілософською та загальнонауковою парадигмою. Факультетські предмети викладалися через рік чи два (залежно від результатів перевірки отриманих знань) після прослуховування студентами загальнонаукових дисциплін. На передньому плані знаходилися не природничі науки, а словесність; майже до початку 30-х рр. XIX ст. історія стародавнього Сходу, наприклад, викладалася відповідно до біблійських традицій. Аналогічні процеси мали місце і в інших університетах: у Казанському поділ на факультети відбувся лише наприкінці 1812 р. Заняття в Київському університеті Св. Володимира протягом перших 5 років теж проходили за шкільною системою, потім 10 років тривав перехідний період, що забезпечив дійсно науково-педагогічну спрямованість викладання.

Через енциклопедичність системи навчання до кінця 20-х рр. спеціалізація студентів залишалася надто низькою. У той же час широка автономія та елементи колеґіального самоврядування дозволяли професорсько-викладацькому корпусу читати лекції згідно з власними та студентськими інтересами. Подібне становище (в тому числі й за відсутності навчальних планів) тривало не більше 10 років. При цьому духовно-моральний аспект при викладанні, літературно-естетична спрямованість, а не професійність були головними компонентами викладання. Саме за їхнім рівнем визначалася якийсь період професійно-педагогічна компетентність викладача, емоційно-ціннісне ставлення до предмета, загальнокультурний розвиток. Усе ж, незважаючи на свободу викладання, уніфікація в університетах Росії була значно ширшою, ніж, скажімо, в Англії, де в Кембриджському університеті ледь не примусово вивчали математику, а в Оксфордському математичних дисциплін на початку XIX ст. майже не існувало.

Зазначимо, що на початку 20-х рр. дефіцит висококваліфікованих кадрів в університеті досяг апогею: замість 28 професорів за штатом їх було лише вісім. Частина викладачів роками не поновлювала змісту лекційних курсів, не стежила за новинами науки й методики, тому з 1824 р. Міністерство народної освіти було вимушене ввести систематичну практику перевірки змісту викладацьких конспектів. Через те, що Статут 1804 р. лише рекомендував проводити співбесіди зі студентами, вони не носили регулярного характеру, як і інші форми практичної роботи. Навіть на медичному факультеті через відсутність упорядкованих клінік практика для майбутніх лікарів довго не була систематичною.

В організації навчального процесу, вдосконаленні методик викладання, суттєвому поліпшенні якісних показників професійно-викладацького складу важливу роль могли б відіграти приват-доценти. Саме про створення такої посади говорив у 1819 р. С. С. Уваров, але влада не пристала тоді на його пропозицію.

Ситуацію в університеті щодо викладацьких кад-

рів погіршило рішення Комітету міністрів Росії від 20 квітня 1820 р. про відкликання з німецьких університетів усіх громадян імперії. Помилково вважали, що російські університети вже стали доскональними. Елементи науковості в навчанні відійшли на задній план після того, як з 27 січня 1822 р. класні університетські чини за випускниками залишили назавжди. До університету почали вступати ті особи, які мріяли лише про чиновницьку кар'єру.

Університет відповідав за стан справ у середніх і нижчих навчальних закладах Харківського навчального округу, готував і вчителів для гімназій. У створеному з цією метою Педагогічному інституті вчилися за бажанням студенти, котрі мріяли стати вчителями (з 1809 р. педагогіка стала обов'язковим предметом для казеннокоштных студентів). Для порівняння: в Казанському університеті аналогічне рішення ухвалили наприкінці 1812 р., однак у всіх університетах Росії, включаючи навіть Дерптський, кількість слухачів Педагогічного (Загального вчительського) інституту була невеликою. Виховна функція університетської освіти цього періоду знаходилась на маргінесі, хоча навіть господиня квартири, де проживали іногородні студенти, несла відповідальність за їхнє виховання. Зате не бракувало просвітницької та краєзнавчої діяльності.

На другому етапі (1835–1863 рр.) спостерігалось посилення державно-адміністративного впливу, деяке обмеження університетської автономії.

Не виключено, що, крім суто політико-ідеологічних факторів, наявність такої тенденції мала й суб'єктивні причини. У цьому напрямку можна послатися на трактат теоретика освіти Росії француза Г.-Е. Марен Д'Арбеля, направлений у 1832 р. Миколі I. У ньому він переконував його, що німецька система освіти не може прижитися в Росії, тому необхідно прийняти лише французький варіант, із посиленим державним контролем.

До початку 50-х рр. у російських університетах було покінчено з гострим дефіцитом викладачів, радикально оновлено їхній склад із дотриманням в основному принципу поєднання досвідчених і молодих професорів і доцентів. Із відкриттям у 1850 р. кафедри педагогіки в університеті мало місце становлення гуманістичної тенденції, поглиблення наукового й методичного рівнів лекцій, ширше використання головних дидактичних принципів.

Завдяки випускникам Дерптського професорського інституту, системі наукових відряджень і стажувань викладачів за кордоном і столичних університетах, відбувалися якісні зміни у змісті, методах навчального процесу. Значно збільшилися масштаби практичних занять, самоосвіти студентів. Цьому сприяли і розпорядження міністерства народної освіти, попечителів, фінансування практики. Зокрема, у 1843 р. за наказом С. С. Уварова університет мів одержувати для використання в навчальному процесі кримінальні справи, що велися в Сенаті, після п'ятирічного терміну їхнього закінчення. З іншого боку, недостатня кількість якісних клінік не давала можливості медичному факультету забезпечити повноцінну практику майбутнім лікарям. Університет навів теоретично не мав змоги наслідувати приклад аналогічних факультетів Франції, де з 1841 р. студенти проходили в лікарнях річну практику.

Неможливо вважати процес трансформації університету безперервним, бо через ідеолого-політич-

ні міркування в ньому спостерігалися і регресивний відступ і стагнація. Саме вони породжували апатію, паузи в застосуванні гуманітарних педагогічних новацій. З кінця 40-х – до середини 50-х рр. влада дозволяла собі призначати ректора та деканів, ігноруючи думку вченої ради, ліквідувати систему публічного захисту дисертацій. Навіть на вакантні місця тривалий час кафедри було заборонено запрошувати професорів-іноземців; із навчальних курсів вилучили небезпечні, на думку adeptів посиленого державного контролю над викладанням, концепції, консервуючи таким чином відсталість вітчизняної науки від європейського рівня. Репетиції, переклички, а не самоосвіта студентів вважались головними чинниками ефективності навчання. У 1847 р. С. Уварову не вдалося провести через владні структури свій проект життєздатнішого Статуту, ніж попередній.

У ході дискусії кінця 40-х – початку 50-х рр. щодо функцій і призначення університетів виникла небезпечна тенденція до закриття університетів взагалі або перетворення їх на військово-навчальні заклади. Навіть серед частини професури побутувала думка, що університети не здатні поєднувати навчально-виховні та навчально-наукові завдання. У другій половині 50-х рр. частина професорів університету не вважала обов'язковим проведення конкурсів при заповненні викладацьких вакансій. Спостерігалася байдужість до педагогіки як науки й навчального предмета: протягом кінця 1850 – середини 1852 рр. в університеті не могли вибрати викладача на кафедру педагогіки. Саме тому за наполяганням міністерства народної освіти і було призначено на цю посаду М. О. Лавровського.

У той же час ще в 1842/1843 р. навчальному році в університеті лише двоє викладачів погано володіли російською мовою. Для забезпечення відповідного дидактико-методичного рівня навчальних посібників 13 березня 1850 р. в міністерстві було створено Комітет із розгляду навчальних керівництв. Із другої половини 50-х рр. університет за кількістю та науково-педагогічною якістю викладацьких праць майже не відрізнявся від інших російських університетів. Забезпечення редакцією «Журнала Міністерства народного просвещения» з 1857 р. педагогічної спрямованості стимулювало написання викладачами університету історико-педагогічних праць, збільшення уваги до наукових засад педагогічної думки з орієнтацією на відому доктрину «Православ'я, Самодержавство, Народність».

Ознаки ліберальнішого ставлення режиму до діяльності університету з'явилися в кінці 50-х рр. не випадково. Професорсько-викладацький склад університету брав активну участь в обговоренні «університетського питання», проекту нового Статуту. Серед професури міцнів вплив осіб, які сповідували ліберально-демократичні погляди і впливали на студентство. Невпинний процес спеціалізації наук підвищував аналітико-експертну компетенцію викладачів, поліпшував стиль професійно-педагогічного спілкування зі студентами, розвиваючи в них критичне мислення.

Відновлення практики закордонних відряджень учених (у тому числі на лікування), інститут «професорських стипендіатів», можливість після 20 січня 1862 р. зараховувати на вакантні посади іноземців суттєво покращили не лише науково-освітній, але й

морально-психологічний клімат в університеті.

Наступний етап (1863–1884 рр.) характеризувався оформленням особливо уважного і дбайливого ставлення до освітньо-наукової сфери. Влада й суспільство дійшли потрібного консенсусу: в ієрархії соціально-культурних пріоритетів, що визначали суспільний поступ, вона найважливіша. Були науково переосмислені проблеми організації навчання в тандемі «гімназія – університет», підвищилися вимоги до професійно-наукової підготовки педагогічних працівників. Відбувся поділ гімназій на класичні й реальні, з'явився конкурс на місця в гімназіях. Професори університету систематично контролювали процес навчання в середніх закладах освіти Харківського навчального округу, були присутніми на засіданнях Педагогічних рад, випускних іспитах. Вони готували навчальні посібники для гімназій, рецензували аналогічні праці вчителів, домагалися переходу від схоластично-теоретичного способу навчання до сократівського методу. Крім того, викладачі університету з'ясували, що рівень вимог до учнів гімназій був нижчим від того, що мав місце при вступних іспитах до університету. Із цією метою вони практикували консультативні заняття для гімназистів, щоб забезпечити їм безболісну адаптацію до умов навчання в університеті. Ці заходи були необхідні, щоб досягти поставленої керівництвом університету ще в 30-х рр. мети: розвиток досконалого розумового та морального стану студентів.

Згідно з удосконаленою системою наукової атестації викладацьких кадрів, були переглянуті програми магістерських іспитів, вимоги до змісту дисертацій. Зауважимо, що програми магістерського іспиту в Харківському університеті мали дещо інший, менший обсяг від аналогічних програм спеціальностей Київського університету Св. Володимира. Керівництво Харківського університету протягом 60-х рр. широко використовувало програму «професорські стипендіати» та інститут «приват-доцентури». Надруковані звіти стипендіатів про науково-навчальну, практично-дослідницьку роботу, особливості методичної системи навчання в зарубіжних університетах переконливо свідчили про непересічну цінність таких стажувань. Водночас категорія «приват-доцентів», незважаючи на її законодавче затвердження, до початку 80-х рр. не одержала в університеті престижного статусу через неузгодженість фінансово-матеріальних і суто навчальних проблем. У той же час диверсифікація навчальних дисциплін, що прискорилося в другій половині 50-х рр., суттєве збільшення студентського контингенту не давали змоги для повноцінного заміщення професорсько-викладацьких кадрів. При тривалій відсутності на кафедрах того чи іншого викладача міністр народної освіти, попечитель вживали екстрені заходи щодо заповнення посади. Такі рішення, хоча й порушували автономію університету, але були необхідними, тому що склад вченої ради не був однорідним, і вона ухвалювала й суто суб'єктивні, продиктовані особистими чи факультетськими амбіціями, рішення.

Частина викладацького корпусу університету вважала недоліками системи навчання відсутність конкуренції серед професури, оплату за лекції до каси, а не конкретному викладачеві, наявність значної кількості занадто обтяжливих курсових і випускних випробувань. Однак значна більшість професорсько-викладацьких кадрів не ставилась до конкуренції

позитивно, побоюючись нездорового суперництва й задрощів.

Не існувало єдності у викладацькому середовищі і щодо функцій і ролі попечителя. Дехто апелював до факту їхньої відсутності у системі освіти Франції, наявності лише як винятку – у деяких німецьких університетах. Гострі дебати викликала значна кількість розрядів викладачів: у британських університетах – лише два, в Росії – сім. Несправедливою оцінювалася і рівна оплата праці для всіх професорів чи викладачів із іншим статусом, без урахування їхніх науково-педагогічних здобутків.

Після 1863 р. дисертацією могла бути лише підготовлена магістром чи докторантом наукова праця, а не друкований примірник наукової роботи. Диспути, на яких вона захищалася, приваблювали багато осіб, тривали нерідко 4–5 годин і більше.

Професорські кандидати за рішенням міністерства могли одержати додаткову фінансову допомогу за кордоном, дозвіл на продовження терміну перебування. Водночас почала поширюватися практика стажування в іноземних університетах за власний рахунок. Професори зі стажем мали право проводити за кордоном не лише відпустку, але й більше часу, ніж вона тривала. Орієнтація на уважне, глибоке вивчення науково-педагогічного досвіду зарубіжних колег не зникла навіть у роки Першої світової війни. Саме в третьому етапі було підвищено вік абітурієнтів при вступі до університету (з 31 травня 1864 р. він складав лише 17 років), тому що у Франції чи Німеччині в цьому віці можна було стати студентом тільки талановитим одинаком.

На жаль, не всі нововведення 60–70-х рр. можна оцінювати позитивними. Так, у травні 1865 р. міністерство погодилося з думкою вченої ради університету про необов'язковість вивчення сучасних іноземних мов для студентів юридичного та медичного факультетів. Для цього періоду була характерною невідповідність між переліком кафедр на факультетах, що був у Статуті 1863 р., і реальним їхнього існуванням. Скажімо, в ньому не було передбачено кафедри судової медицини, однак у Московському й Санкт-Петербурзькому університетах вони існували з початку 70-х рр. Ректорат же Харківського університету не наважився на її відкриття, хоча медичний факультет і просив це здійснити 12 квітня 1871 р. Але доцентуру електротерапії все ж відкрили, незважаючи на її відсутність у Статуті.

Фактором, який у подальшому спричинив негативні явища у студентському середовищі, було наростання антирелігійних, антицерковних настроїв, ігнорування студентами богословських предметів як вивовних.

Зміна освітніх пріоритетів у 70-х рр. для гімназистів (другорядними стали російська, сучасні європейські мови, третьюрядними – історія, географія, а головними предметами оголошені латинська, грецька мови й математика) ускладнила як процес вступу до університету, так і навчання в ньому. Більшість студентів 60–70-х рр. дуже погано знали грецьку мову, дещо краще володіли латинською, хоча в гімназіях вони займали 41,45% навчального часу. Значні труднощі чекали природничі факультети, адже предметам цього циклу приділялося мало уваги в гімназіях.

Протягом третього етапу (1884–1917 рр.) відбувся хвилеподібний процес, у ході якого мала місце як

надмірна регламентація діяльності університету, так і часткова демократизація освітнього процесу. Зусиллями таких професорів, як Д. І. Багалій, М. Ф. Сумцов, О. О. Потебня, М. Г. Халанський, Є. К. Редін, В. П. Бузескул до процесу викладання поступово впроваджувався принцип науковості як дидактичної категорії. У більшості викладачів до кінця вказаного періоду лекції мали практично всі необхідні компоненти: науковість, логічність, єдність думки і змісту, нерозривність теорії і фактів, емоційність. Керівництво Міністерства народної освіти постійно нагадувало викладачам про важливість практичних занять. Наприкінці XIX ст. вони займали вагоме місце на всіх факультетах. Замість диспутів проводились семінари, бесіди, екскурсії, наукові читання, модернізовано метод репетицій. Була подолана хибна думка попереднього етапу щодо недоцільності глибоких наукових занять студентів, які начебто могли втягнути їх до вузької односторонності.

Значно збільшилась в університеті кількість приват-доцентів (обмежень не існувало), і на початку XX ст. вони фактично замінювали ординарних професорів, читаючи обов'язкові курси. Протягом 80–90-х рр. XIX ст. більшість відомих потім професорів пройшла через інститут приват-доцентури. Не припинялася реалізація програми «професорських стипендіатів», але більшість із них стажувалася за власний рахунок.

Принцип «педагогізації», яким стали керуватися при призначенні попечителів, себе майже цілком виправдав. Про це свідчить, зокрема, діяльність колишнього доцента судової медицини університету В. К. фон Анрепа, який у 1899–1901 рр. був попечителем Харківського навчального округу. Саме він виступив за ліквідацію системи надмірного захоплення вивченням класичних стародавніх мов при зменшенні уваги до природничих і технічних дисциплін. Крім того, у 1899 р. В. К. фон Анреп закликав професорсько-викладацький корпус до зближення зі студентами, хоча через елементи етатизації університетської освіти зробити це було складно.

Аналіз спадщини університетських педагогів показав, що з початку XX ст. інноваційні процеси у викладанні набули широкого розповсюдження. З'явилося багато спеціальних курсів, які дозволяли викладачам швидко реагувати на явища науково-технічного та гуманітарного прогресу. Комплекси науково-методичного забезпечення дозволили урізноманітнити зміст лекцій, привчати студентів до самостійної роботи. Подібну діяльність професури дещо сковував формалізм, надмірна централізація, погіршення фінансування університету в періоди російсько-японської та Першої світової війни.

Посилилася загальнопедагогічна підготовка на факультетах, викладачі активно брали участь у роботі педагогічних курсів, створених керівництвом Харківського навчального округу. З кінця XIX ст. педагогічні працівники мали значно більше інформації про ідеї таких вітчизняних педагогів, як В. Короленко, М. Пирогов, Г. Сковорода, К. Ушинський, С. Миропольський та ін. Значно менше стало вакансій учителів у гімназіях.

Посилилась увага до облаштування навчально-допоміжних установ, реорганізації кафедр, відкриття нових факультетів. До середини другого 10-річчя XX ст. в університеті була сформована національна педагогічна еліта, професійно й морально підго-

товлену до перетворення університету на заклад зі світовими освітніми стандартами. Характерно, що в столичних університетах Російської держави на 1916/17 н. р. рекомендувалися посібники таких професорів Харківського університету, як О. М. Бекетова, О. М. Нікольського, Д. М. Синцова, В. І. Талієва, М. О. Тихомандрицького та ін.

Зросли вимоги до кандидатів на професорські посади (лише диплом I рівня давав право на науково-педагогічну діяльність). Із кінця XIX ст. студенти одержали право протягом місяця після вступу перейти на інший факультет. В університеті панувала чиста наука, хоча й прикладні знання цілком не ігнорувалися. Після того, як у 1906 р. в університеті відмінили вступний іспит з грецької мови, істотно зросла кількість студентів історико-філологічного факультету, відійшла в минуле багатопредметність на цьому факультеті, посилена спеціалізація, введені нові форми занять.

Студенти Харківського університету мали досить високий рівень матеріального забезпечення (у 1915 р. згідно зі свідоцтвами «про бідність» стипендію одержували лише 4,5 %), не гіршим було й становище професури.

Прогресивні зміни відбулися і в закладах середньої освіти, які забезпечували університет абітурієнтами. Зокрема, було посилено гуманітарну спрямованість, стало менше формалізму і реальніших знань, оптимізована кількість навчального часу на стародавній мови, причому грецька в гімназіях стала необов'язковою. Університет не втратив зв'язків із гімназіями: професори входили до складу попечительської Ради, перевіряли випускні праці, давали рекомендації щодо організації самостійного читання, перекладів, групових форм роботи, рецензували підручники.

Із початком XX ст. частина професорів університету виступала за організацію навчального процесу на принципах народності, включення спеціальних дисциплін із вивчення історії України, українського права, мови й літератури. Однак тривалі роки русифікації віддаляли в часі цю мету, і навіть у вересні 1917 р. історія України, українська мова й література були в Київському університеті необов'язковими предметами, в Одесі восени 1917 р. викладалися, як і в Ніжині, російською мовою. Вчена рада Харківського університету вважала, що для переходу до викладання таких дисциплін необхідно спершу підготувати кадри та відповідну навчально-методичну базу.

Таким чином, за більше ніж століття зусиллями влади й професорсько-викладацького корпусу, методом проб і помилок, дебатів і компромісів вдалося перетворити Харківський університет на установу, де була забезпечена належна організація навчально-педагогічного процесу, формування висококваліфікованих викладацьких кадрів.

Висновки. Цей досвід має неабияке значення на початку XXI ст., коли університети і в цілому система вищої освіти України знаходяться в кризовому стані. Для сучасного університету при тенденції до все більшої індивідуалізації навчання зміст психолого-педагогічного й наукового портрета викладача набуває справді доленосного значення. Не випадково у 80–90-х рр. XX ст. були підготовлені проекти реформ вищих навчальних закладів у Великобританії, Норвегії, США, Швеції, Японії та інших країнах. Адже масовізація університетської освіти

привела до падіння її рівня, а бюрократичні правила не в змозі визначити дійсний професіоналізм викладачів, здатних до реалізації інтерактивної освіти – різновиду сократівського методу. В університетах України, незважаючи на старіння кадрів, важко зберегти науково-педагогічні школи, недостатньо інформації про методичні новації колег Західної Європи й США. Без відновлення творчих відряджень за кордон і далі рівень цитування праць викладачів університетів України залишатиметься мізерним. Необхідно, як це робилося раніше, рішуче змінювати структуру, зміст університетської освіти, підвищувати її функцію як одного з каналів соціальної мобільності. Назрів перехід від навчання предмета до «вивчення предмета» відповідно до особистісних здібностей. Функції ж університетського викладача повинні бути мотивуючими та контрольно-коригуючими.

Процес деконструкції моделі класичної освіти проходить в Україні не без втрат, адже структура суспільства за останні 20 років суттєво змінилася, як і цільові установки, пріоритети. Відбулася, на думку акад. О. Созінова, «девальвація наукових ступенів і вчених звань». Тому підвищення статусу університетських викладачів, радикального поліпшення матеріального становища, надання їм рангу державних службовців, залучення до проведення загальнодержавних чи регіональних експертиз – на-

гальне завдання влади. Без цього не зупинити процес старіння професорсько-викладацьких кадрів, не забезпечити їх від синдрому «емоційного вигорання». Аспіранти недостатньо знайомлять із педагогічними й психологічними концепціями, а це в майбутньому може призвести до труднощів при налагодженні контакту зі студентами.

Поки що університети готують користувачів, а не генераторів нових знань, передових технологій, інноваційних лідерів, які швидко реагують на запити ринкової економіки. Необхідно подолати традиційно-прагматичний принцип навчання, соціально-психологічні перепони на шляху реформ, орієнтуватися насамперед на ідеї педагогічної антропології, про яку ще в 1856 р. згадував М. І. Пирогов.

Таким чином, лише комплекс інноваційних заходів у всіх сферах діяльності університету здатен подолати існуючу подвійну кризу університетів, забезпечивши їхній науково-освітній поступ у ХХІ ст.

📖 Література

1. Воронов А. Г. Воспоминания бывшего студента Харьковского университета. [18] 60-х годов // Харьковский университет в XIX – начале XX столетия в воспоминаниях профессоров и вихованцев: в 2 тт. – Т. 2. – Харьков: «Вид-во Сара», 2010. – С. 25–46.
2. Крылов В. П. Из автобиографии // Харьковский университет XIX – начале XX столетия в воспоминаниях профессоров и вихованцев: в 2 тт. – Т. 2. – Харьков: «Вид-во Сара», 2010. – С. 113–115.
3. Отчет о состоянии и деятельности Харьковского университета за 1913 год. – Харьков: тип. и литогр. М. Зильберберг и С-вья, 1914. – 196 с.
4. Проект обозрения преподавания предметов и распределения лекций и практических занятий по физико-математическому факультету Императорского Харьковского университета на 1909–1910 академ. год. – Харьков, 1909. – 36 с.

УДК 371.382(075)



Петро Щербань

ОРГАНІЗАЦІЯ І МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДІЛОВИХ ІГОР

А Розкривається сутність педагогічних ділових ігор, особливості їхньої організації та проведення, вказуються сфери використання ділових ігор.

Ключові слова: управлінські вміння і навички, психолого-педагогічна ситуація, педагогічна культура.

Постанова проблеми в загальному вигляді. Одним із найефективніших методів активного навчання майбутніх учителів і керівників навчально-виховних закладів є ділові ігри (ДГ). У світі використовується понад 2000 ДГ. Вони широко впроваджуються в Англії, Канаді, США, Японії, Франції, Німеччині, Росії, Польщі та інших країнах. Усе більше поширюється впровадження ДГ у вищих навчальних закладах України. Від традиційних методів навчання їх відрізняють такі особливості: по-перше, ділові ігри є не лише рольовими й імітаційними, а насамперед управлінськими, що максимально наближені до реальної практичної діяльності вчителів і керівників навчальних закладів з управління навчально-виховним процесом і навчальними закладами; по-друге, вони є ігровим методом навчання. Усі учасники ДГ виступають у тих чи інших ролях і приймають управлінське рішення, відповідно з обов'язками й інтересами своєї ролі; по-третє, вона є колективним методом навчання, в той час як традиційні методи зорієнтовані на індивідуальне навчання. Прослухавши лекції, відпрацювавши на практичних і семінарських заняттях, кожний студент персонально

Петр Щербань. Организация и методика проведения педагогических деловых игр.

А Раскрывается сущность педагогических деловых игр, особенности их организации и проведения, указываются сферы использования деловых игр.

Ключевые слова: управленческие умения и навыки, психолого-педагогическая ситуация, педагогическая культура.

Peter Scherban. Organization and Technique of Carrying out Pedagogical Business Games.

S Paper tells about the essence of pedagogical business games, features of their organization and carrying out, points out spheres of use of business games.

Key words: administrative abilities and skills, pedagogical situation, pedagogical culture.

складає заліки та іспити, де звітується за придбані особисто ним знання, вміння й навички, а в ДГ рішення виробляються колективно; по-четверте, в них спеціальними засобами створюється певний емоційний настрій гравців. У поєднанні з особливостями керованої емоційної напруги це дає можливість суттєво активізувати та інтенсифікувати процес навчання.

Аналіз публікацій. Дослідники [1; 3; 4] встановили, що при лекційному викладі матеріалу засвоюється біля 10 % інформації, а в діловій грі – біля 90%. За даними професорів В. І. Рибальського та Н. Б. Мироносецького введення і широке використання ділових ігор у ВНЗ дозволяє зменшити час на вивчення окремих дисциплін на 30–50% при більшому ефекті засвоєння навчального матеріалу. Процес навчання стає творчим і захоплюючим. Активність студентів у ДГ проявляється яскраво і носить тривалий, а не епізодичний характер [5; 6].

Виклад основного матеріалу. Сформульовані вище особливості ділової гри виставляють досить специфічні вимоги до їхнього розроблення, організації та проведення: