

ТЕНДЕНЦІЇ НОВАТОРСТВА У ФОРМУВАННІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Сергей Кулиш. Тенденции новаторства у формировании научно-педагогических кадров Харьковского университета.

Serhiy Kulish. Tendencies of Innovation in the Training of Researchers and Educators of Kharkiv University.

А З історико-педагогічної точки зору досліджується діяльність адміністрації Харківського університету, Міністерства народної освіти, попечителів і професорів університету з організації та забезпеченні підготовки педагогів у 60-х – 80-х роках ХІХ століття.

А С историко-педагогической точки зрения исследуется деятельность администрации Харьковского университета по организации и обеспечению подготовки педагогов в 60-е – 80-е годы ХІХ века.

S The article historically and pedagogically analyses the activity of the administrations of Kharkiv University in organization and providing teachers' training in the in the 60-th – 80-th of the 19 century.

Ключові слова: університет, педагогічні курси, педагогіка, дидактика, гімназія, Міністерство народної освіти, ради.

Ключевые слова: университет, педагогические курсы, педагогика, дидактика, гимназия, Министерство народного образования, советы.

Key words: university, pedagogy courses, pedagogy, didactics, gymnasiums, the Ministry of People's Education, Soviets.

Актуальність проблеми. Слово «новаторський» перш за все характеризує діяльність закладу. Цей термін нині не дуже поширений, натомість широким є терміни «інноваційний», «інновація», що вважаємо синонімічними до вищезгаданого поняття, але з явними ознаками нинішніх характеристик, хоча інноваційні процеси в освіті стали предметом наукових досліджень на Заході ще в середині 50-х рр. ХХ ст., а у 80-х рр. почали активно розроблятися й на вітчизняних просторах.

В основному новаторство розглядається як процес упровадження чогось «нового», такого, чого не було в діяльності інших навчальних закладів. Це може стосуватися і змісту освіти, й особливо форм, засобів і методів навчання й виховання. Ці новації (або таке новаторство) швидше за все можна назвати передовим педагогічним досвідом, якщо говорити звичною, канонічною термінологією.

Отже, вирішення проблеми розбудови системи освіти в сучасних умовах вимагає критичного осмислення досягнутого і зосередження зусиль на пошуках гострих проблем, які стримують розвиток освіти в Україні. Поліпшення якісної професійної підготовки педагогів у ВНЗ потребує скрупульозного аналізу організаційно-методичних засад підготовки педагогів у минулому.

Виклад основного матеріалу. Наприклад, 20 березня 1860 р. Міністерство народної освіти опублікувало «Положення про педагогічні курси» з 48 параграфів. Курси мали готувати «достойных учителей и воспитателей собственно для средних учебных заведений». До них приймали дійсних студентів або кандидатів, причому на історико-філологічний і фізико-математичний факультети – без випробувань, а на інші – після вступних іспитів. Від слухачів курсів вимагалася бездоганна моральність і ведення зразкового способу життя [3, с. 1–7]. Усього планувалося прийняти на навчання в 1860 р. 127 слухачів, у тому числі 31 – у Київських, Казанських і Харківських курсах. Кожен

із відвідувачів педагогічних курсів зобов'язаний був вивчати один чи краще два розряди наук, з обов'язковою педагогією і дидактикою. За рішенням керівництва Харківського навчального округу від 13 жовтня 1862 р. слухачам природничого розряду фізико-математичного факультету дозволялося на курсах не відвідувати лекції з математики. Педагогічна практика мала складатися з уроків у гімназійній аудиторії, а також із зразкових уроків на теми гімназичного курсу з обов'язковим аналізом помилок і висновками. Після закінчення курсів (на це давалося два роки, своєкошті студенти могли навчатися і довше) стипендіати зобов'язувались працювати в навчальних закладах Міністерства народної освіти з розрахунку по три роки за кожен рік отримання стипендії.

При гімназіях, повітових училищах організувалися педагогічні бесіди для вчителів, проводилися вчительські з'їзди. Деякий час такі заходи існували лише в Харківському навчальному окрузі, а потім їх наслідували інші. Втім, їхнє значення М. О. Лавровський не перебільшував. Так, у 1862 р. влітку відбулося 10 учительських з'їздів, на яких усі учасники вислуховували в основному повеління начальства. Як доказ недостатнього знання та розуміння вчителями методики він навіть вираз із педагогічного твору одного зі слухачів з'їзду: «География есть наука, соединяющая в себе прекрасное с полезным, и есть одна из великолепнейших картин» [2].

Досить серйозними на педагогічних курсах були кінцеві випробування: твір або інша праця із захистом на колоквиумі, пробні лекції з предметів спеціальності. До попечительської ради подавалися наукова й педагогічна праця, за змістом яких проходив диспут під керівництвом професора педагогіки. Саме попечительські ради давали остаточну оцінку педагогічних здібностей кандидатів. Крім того, вони доповідали попечителю про наявні недоліки навчальної системи курсів, пропонували необхідні зміни.

М. О. Лавровський, починаючи з 25 серпня 1852 р., впродовж майже 10 років викладав «Дидактику», «Історію педагогіки», «Теорію виховання», окремі методики. Він же був керівником педагогічних курсів. Дидактику він розподіляв на загальну й часткову. Загальна дидактика включала, на його думку, такі основні питання: поняття і зміст навчання, його значення та мета, дидактичні принципи і методи навчального процесу, педагогічні вимоги до вчителя. До часткової дидактики М. О. Лавровський відносив: «1) критичний аналіз різних методів навчання з точки зору їх освітнього та наукового значення; 2) предмет і методи навчання; 3) система державної освіти в Росії». Протягом 1860–1861 н. р. викладав на історико-філологічному та фізико-математичному факультетах студентам III й IV курсів історію педагогіки – 1 год. щотижня, теорію педагогіки – 2 год., а педагогічні справи – 1 год.

Деякий час, до свого виїзду за кордон, теоретичний курс педагогіки з майбутніми вчителями протягом року читав ад'юнкт О. О. Потебня. Він особливо підкреслював важливість глибоких знань російської мови для вчителів, уміння використовувати наочність. О.О. Потебня критикував думку відомого соціолога Г. Спенсера щодо мови, як гальма думки, розвивав на лекціях початки філософського мовознавства.

М. О. Лавровський, рецензуючи статтю вчителя Темниковського повітового училища Казанського «О русском языке в уездных училищах», указав на традиційність дидактичних правил, помилковість збігу завдань бесіди та читання. Він рекомендував авторові змінювати методи навчання та його форми, щоб таким чином в учнів непомітно, але свідомо закріплювалися граматичні правила. Усі перелічені вище особливості навчального процесу в гімназіях впливали не лише з недостатньої педагогічної підготовки вчителів, адже середні навчальні заклади були зобов'язані займатися ще й вихованням своїх вихованців. Однак, навіть у другій половині 70-х років М. О. Лавровський констатував: у гімназіях Харківського навчального округу існувало лише «слушанье и говоренье» [2].

Таким чином, становище в гімназіях безпосередньо впливало і на стан з комплектуванням слухачів педагогічних курсів, і на їхні успіхи під час навчання. Крім того, більшість російського педагогічного істеблшменту тих років додержувалася думки про вродженість педагогічного таланту. Вважалося, що останній повинен складатися з таких природних даних, як темперамент, певна сила, швидкість, багатство, складність і різноманіття нервових і психічних процесів, певний склад почуттів і волі. Ідеальним прикладом педагога «від природи» вважався І. Песталоцці – малоосвічений, непрактичний, який не вивчав педагогіки, не пройшов ніяких курсів чи семінарів. Не відкидаючи наукових основ педагогіки, більшість університетських викладачів і на початку XX ст. не підтримувала ідеї її викладання в університетах. При цьому педагоги посилалися на закордонний досвід, де теоретичне вивчення педагогіки відігравало порівняно другорядну роль.

Існували й інші причини хронічних труднощів, що переживали на той час педагогічні курси. Так, їхнє поповнення значною мірою складали студенти історико-філологічного факультету, яких було хронічно мало. Така ситуація склалася і в

інших університетах: скажімо, в 1863 р. з понад 2000 студентів Московського університету лише 45 навчалися на історико-філологічному. У червні 1864 р. факультет випустив усього 12 осіб, тобто таку ж кількість, як і Харківський університет аналогічного факультету. Причина слабкого комплектування філологами та істориками була простою: це багатопредметність, невисокий престиж професій.

І все ж 23 березня 1865 р. Олександр II погодився з точкою зору Міністерства про підготовку вчителів гімназій і прогімназій лише при історико-філологічному і фізико-математичному факультетах. Планувалося більше часу приділяти педагогічній практиці, і вона повинна була тривати майже рік. Значна роль відводилася педагогічним дисциплінам, підвищувалася і стипендія.

Нажаль, амбітні плани в основному залишилися нереалізованими. Причина вакансій була простою: магістрам-викладачам платили по 400 рублів на рік, у той час як ад'юнкти на інших кафедрах одержували по 800. Не дивно, що вже в 1861/62 н. р. педагогіка не викладалася в університетах, крім Казанського і Харківського. Однак і тут протягом 1862/63 н. р. кафедра стала вакантною, а в 1863 р. у Казанському і в Харківському університеті кафедри педагогіки припинили своє існування, а сам предмет педагогіки було передано на кафедру філософії. На засіданні вченої Ради Харківського університету 7 січня 1864 р. викладалася причина цього рішення. Вони були аналогічними з розмірковуваннями професури Казані. Більшість членів Ради була впевнена: педагогіка не може викладатися інакше, аніж у вигляді прикладної науки психології. Тому її треба вести професорам психології з кафедри філософії.

Між тим існували глибинні і тривалі мотиви для ігнорування педагогічних теорій, культурологічних і культуротворчих елементів у змісті предметів педагогічного спрямування. Досить яскраво і відверто їх висловив у 1860 р. відомий учений О. Бодянский. Аналізуючи черговий проект Міністерства, він писав: коли буде існувати кафедра філософії та кафедра загальної словесності, «існування особливої кафедри педагогіки стає недоцільним». На його думку, рідше «перебування у будь-якому навчальному закладі викладачем більше навчить майбутнього педагога розуму, ніж усі професори «педагогії з університетських кафедр». Кафедру педагогіки відкрили 5/17 листопада 1850 р. насамперед з метою суттєвого поліпшення умов формування креативної особистості, професійної та методичної компетентності майбутніх учителів. Реально ж виходило, що основний акцент у викладанні педагогіки падав на історію виховання та освіти, а такий обсяг знань не міг створити педагога.

Із натуралістичною філософією освіти, яку в другій половині XIX ст. представляли в Російській імперії М. І. Пирогов, П. Ф. Лесгафт, К. Д. Ушинський та ін., були згодні далеко не всі. Що стосується ідей П. Ф. Каптерева, то його наголос на першочерговості самовиховання і саморозвитку, творчої самореалізації не міг бути реалізованим у тодішньому авторитарному суспільстві. У популярному посібнику Ф. Шварца, що вийшов у Санкт-Петербурзі в 1859 р., стверджувалося, що педагогіка – така ж дослідна наука, як фізика, медицина чи суспіль-

не господарство. Дещо пізніше К. Д. Ушинський відстоював думку, начебто педагогіка, як і теорія мистецтва, радше не наука, а мистецтво. Адже вивчає вона майбутнє, а не минуле чи теперішнє буття. Навпаки, професор філософії П. Д. Юркевич стверджував: педагогіка – це насамперед наука. Добре розуміли значення педагогіки на історико-філологічному факультеті Харківського університету. Недаремно 8 червня 1863 р. факультет рекомендував лицей імені О. Безбородька в Ніжині вважати педсеминарією з розширеним викладанням педагогіки та дидактики, «особенного внимания на методологию, организацию практической школы для упражняний педагогов в практическом преподавании». Треба зазначити, що в основному до цієї поради поставились прихильно.

31 травня 1865 р. Рада Харківського університету не побажала наслідувати досвід Санкт-Петербурзького університету щодо проведення остаточних випробувань на звання вчителя. Члени Ради вирішили залишити правила 1 березня 1846 р., адже в столиці випускники педагогічних курсів, які отримували звання вчителя математики, складали 5 усних, 2 письмових іспити й одну пробну лекцію (з алгебри, арифметики, геометрії окремо). Крім того, ще треба було виконати 6 письмових завдань, у тому числі з тригонометрії, відповіді на 2 питання усно і провести ще три пробні лекції – дуже забагато. Викладачі фізико-математичного факультету Харківського університету діяли ліберальніше. Випускникові педагогічних курсів задавали по 3–5 питань з арифметики, 3 – з геометрії, на які одержували усні відповіді. Письмових завдань було 2: з арифметики і геометрії, потім треба було написати твір-роздум на задану тему та дати уроки з арифметики і геометрії.

Досвід Заходу в справі підготовки вчителів, їхньої подальшої роботи на початковому етапі викладання, на жаль, лише частково використовувався в Росії через брак учительських кадрів.

Ординарний професор Харківського університету О. П. Рославський-Петровський (ректор у кінці 50-х – на початку 60-х років), побувавши на педагогічному з'їзді в Курську в грудні 1864 р., зробив чимало зауважень, які стосувалися методики викладання історії й географії. Не повторюючи відомих істин щодо важливості вивчення цих двох предметів, він підкреслив необхідність використання прогресивно-психологічного методу викладання. Проаналізувавши доповіді і попередній матеріал щодо відвідування уроків, О. П. Рославський-Петровський відмітив: загальна історія викладалася сухо, не життєво, являючи собою лише перелік подій по країнах або хронологічно. Він вважав, що біографічний метод краще від синхроністичного чи етнографічного, бо учні швидше сприймають не події, а особи.

Щодо географії, то вивчення у I класі саме рідного краю виглядало цілком слухним, далі учні вивчали математичну географію, країни Європи, Росію. О. П. Рославський-Петровський націлював учителів на максимальне використання наочності, пояснення впливу клімату, ландшафту на заняття й характер населення. Рекомендував привчати учнів до креслення простих карт, читання творів про окремі країни, але застерігав від надмірного перевантаження. Погодився з думкою вчителя Ейхе

про недоліки підручників із географії як вітчизняних, так і зарубіжних авторів, не виключаючи іменитих.

Дефіцит із кадрами вчителів відчувався і в повітових і початкових народних училищах. У зв'язку з тим, що педагогічні курси при Харківському університеті в основному готували викладачів для гімназій, прогімназій, а найталановитіші направлялися до університету, довелося створювати інші педагогічні курси. Зокрема, з 15 квітня 1862 р. при гімназіях створили педагогічні відділи, які готували вчителів для приходських училищ. Згодом 23 березня 1865 р. у кожному з п'яти навчальних округів імперії при одному з повітових училищ організували педагогічні курси як тимчасовий захід – готувати вчителів для початкових народних училищ. Там могли впродовж двох років навчатися підлітки, не молодші 16 років. У Харкові цю роботу патрунував професор М. М. Бекетов.

Викладачі педагогічних курсів – професори університету, особливо часто завідувач бібліотеки на курсах М. О. Лавровський, рецензували посібники й підручники для середніх і нижчих навчальних закладів, поповнювали бібліотечний фонд. Наприкінці жовтня 1865 р. М. Лавровський ініціював придбання кількох примірників книги П. Юркевича «Чтение о воспитании», праць німецькою мовою з педагогіки й дидактики. Педагогічні курси одержували журнал «Учитель» – орган Міністерства народної освіти, книги із Санкт-Петербурга. Оскільки керівництву було добре відомо, що робота на курсах оплачувалася за нижчими ставками, ніж в університеті, після виплати означеної суми до казначейства відправили 2067 руб. 30 с коп., які могли бути додатково виплачені працівникам педагогічних курсів.

Через 4 роки після ліквідації кафедри педагогіки, 27 червня 1867 р. було вирішено закрити педагогічні курси при університетах. Владу не задовольняв ні рівень підготовки на них, ні чисельність випускників. Якщо раніше в педагогічних інститутах і Головному педагогічному інституті навчалися по 210 осіб, то на шести курсах – лише 67. Значною мірою формально проходила практика в гімназіях: штатні вчителі доручали слухачам курсів вести за них уроки, не контролюючи й не аналізуючи їхнє проведення. Педагогічні ради гімназій і Попечительські ради університетів теж мало займалися проблемами практичних занять. Функції педагогічних курсів перебрав історико-філологічний інститут у Петербурзі, з 1875 р. – аналогічний інститут у Ніжині, учительські семінарії.

Однак це не означало, що університети відійшли від справи підготовки учительських кадрів і цілком вито зламала педагогічна спрямованість викладання. Дещо змінилися в черговий раз організаційні форми. 22 квітня 1868 р. Державна рада затвердила перелік предметів, які повинні складати кандидати на вчительські посади, у двох варіантах: повному та скороченому. Повний іспит стосувався осіб, що не мали гімназійного атестата або університетського диплома, хоча й навчалися в цих навчальних закладах. Так само повне випробування чекало на тих, хто закінчив університет і мав диплом, але не того факультету, де знаходився головний предмет їхнього майбутнього фаху.

Скороченому випробуванню підлягали ті випуск-

ники університетів, які вивчали там головний предмет, який мали б викладати в середніх навчальних закладах. Із головних предметів вони повинні були мати не менше «4», із допоміжних – не менше «3». Випускники фізико-математичного факультету, що готувалися викладати фізику й математику, перевірялися, крім обох цих предметів, із фізичної географії. Майбутні вчителі-природники склали природничу історію та хімію. Із кожної з цих дисциплін кандидати писали 2 письмові роботи з поясненнями.

Як і раніше, в Київському університеті вчителів готував лише історико-філологічний факультет, а в Казані й Харкові брав участь і фізико-математичний. І кількісно, і якісно їхня підготовка погіршилася, через що 25 травня 1874 р. Міністерство дійшло висновку: надто мало випускають університети вчителів і медиків, потрібно збільшити стипендіальний фонд. Правила ж щодо складання іспитів на звання вчителів гімназій і прогімназій залишилися незмінними. Тому випускники університету могли за бажанням легко пройти ці випробування. За даними М. Г. Халанського, у 1869 р., наприклад, «кандидат-педагог» М. Ковалевський подав екзаменаторам два твори. Один із них був з історії: «Образовательное значение истории и результаты её преподавания», інший – з російської мови: «Какого содержания должны быть книги, которые составляют предмет совместного чтения преподавателя русского языка с учениками низших классов гимназий». Ще один студент – Г. Левандовський був автором роботи «О педагогическом значении классических языков». У 1877 р. студент Ромідовський підготував працю «Об отношении психологии к педагогике». Але про падіння престижу педагогічних теорій свідчив, утім, промовистий факт: за 1864–1884 роки не було запропоновано факультетами педагогічних тем, за які нагороджували золотими й срібними медалями чи похвальним відгуком. Для осіб, які їх одержували, значно полегшувалася процедура одержання ступеня кандидата. Але подібних тем не існувало і протягом 1842–1864 років (за винятком 1856/57 н. р.) [2, с. 87–89].

Відомий у другій половині XIX ст. теоретик-педагог М. І. Демков, аналізуючи педагогічні праці 70-х років у Росії, вказував на деяку строкатість концептуального характеру при осмисленні змісту педагогіки як науки. Деякі автори (П. Тимошенко, П. Рощин, М. Чистяков та ін.) під поняттям загальної педагогіки розуміли конгломерат виховних дій. Сюди вони відносили: виховання фізичне; гігієнічне (маючи на увазі насамперед доброякісну їжу, відповідні помешкання, одяг), процес розвитку пізнання, вправи зі зміцнення пам'яті та гостроти думки та теорію гри.

Лише в 1875–1877 роках вийшла друком у Росії «Велика дидактика» Я. А. Коменського, а наприкінці XIX ст. – ще кілька його праць. Стосовно стану педагогіки у вищих навчальних закладах П. Ф. Євстафеев у 1879 р. справедливо зауважив,

що він характеризувався «невизначеністю і випадковістю». Викладачі університетів зазвичай не виявляли значного інтересу до педагогічних новацій, не захищалися дисертації з педагогіки.

Навіть у Франції курс педагогіки в університетах викладався з 1883 р., причому кафедри педагогіки очолювали соціологи або філософи. Зазначимо, що праці Д. Локка «Думки про виховання», Г. Спенсера «Педагогіка, як наука» і «Виховання» виникли не на основі університетського досвіду викладання педагогіки. Для Д. Локка фундаментом розумів виявився досвід педагогічної практики приватних осіб, для Г. Спенсера – впливав із загальних філософсько-соціологічних міркувань, що стали квінтенцією його «Синтетичної філософії».

Усе ж значною популярністю користувалися в другій половині XIX ст. праці професора філософії Київського університету Св. Володимира С. С. Гогоцького. Загальним посібником для педагогіки він вважав релігію, помічником і радником педагога – психологію. З іншого боку, педагогіка, на його переконання, мала залежний і збірний характер, як скажімо, географія. Але вона все ж не була позбавлена наукового й освітнього значення. Під виховним процесом він розумів три компоненти дій: догляд, дисципліна, навчання.

З осені 1864 р. до осені 1888 р. педагогіка в Харківському університеті не викладалася. Потім майже синхронно проф. Харківського університету І. В. Нетушил, а у Новоросійському університеті – проф. М. Ланге з кафедри філософії звернулися до цього предмета. Але обсяг лекційного курсу М. Ланге у 1888 р. був значно ширшим: він вів історію педагогіки й дидактику, причому з власної ініціативи. Коли в 1869 р. ректор Харківського університету проф. В. А. Кочетов заявив міністрові народної освіти, історикові графу Д. А. Толстому, що головне завдання системи навчання у вищій школі – впливати на «розумовий, моральний і релігійний розвиток» студентів, останній зауважив: «На жаль, це не дало результатів».

Висновок. За період 60–80 рр. XIX ст. у Харківському університеті відбувалися пошуки шляхів для організаційно-методичної підготовки педагогів для закладів освіти різних рівнів – шкіл і гімназій. Але в цілому ця проблема до кінця вирішена так і не була. Низька оплата роботи педагогів, слабка підготовка майбутніх учителів у гімназіях, небажання студентів університету займатися викладацькою роботою, відсутність системи підготовки фахівців та епізодичність звернення до цієї проблеми, а також відсутність єдиного погляду на педагогіку, як науку, були причиною незадовільного стану підготовки кадрів.

Література

1. Лавровский Н. По вопросу об устройстве гимназий / Н. Лавровский // ЖМНП. – 1878. – Ч. CLXXXV. – С. 115–192.
2. Протоколы заседания Совета Императорского Харьковского университета и приложения к ним. – 1872. – № 2.
3. О педагогических курсах // Разные записки Министерства народного просвещения. – СПб. : В тип. Императорской Академии наук, 1864. – С. 1–60.